

Thesenpapier für die Prüfung in Allgemeiner Psychologie II (WS '99/'00)

Thema: HOLZKAMP – Lernen: Grundbegrifflichkeit einer subjektwissenschaftlichen Theorie lernenden Weltaufschlusses

Prüferin: Wolfgang Maiers
Prüfling: Johannes Geffers

I. Zur Herangehensweise & allgemeinere Grundlagen

- Sowohl im Alltagsverständnis als auch in psychologischen Theorien wird »Lernen« quasi ausschließlich als Ergebnis von »Lehre« betrachtet und dementsprechend abgebildet. Auch erscheint Lernen eher nicht als etwas Positives, sondern als ein Zustand, der möglichst schnell überwunden werden soll (etwa Schule und andere Fortbildungsmaßnahmen etc.).
- Gründe, weshalb man/frau ein Interesse haben könnte etwas zu lernen, sind vor derlei Perspektive nicht abbildbar.
- Vor dem theoretischen Hintergrund der Kritischen Psychologie unterzieht KLAUS HOLZKAMP »traditionelle« Lerntheorien einer Betrachtung, *ob* und *wenn ja inwiefern* in ihnen menschliche Subjektivität abgebildet ist bzw. sie etwas über diese aussagen.
- Aus Sicht der Kritischen Psychologie steht die Welt dem Subjekt in verschiedenen und zumeist widersprüchlichen *Bedeutungskonstellation* gegenüber, auf die sich das Subjekt *intentional* bezieht.
- Aus den verschiedenen Bedeutungen (im Gegensatz zur »Reiz«-Kategorie des *mainstreams*) ergeben sich *Handlungsmöglichkeiten*, die das Subjekt realisieren kann, oder auch nicht.
- In der aktiven Selektion für »je mich« relevanter Weltausschnitte mache ich diese zu den *Prämissen* meiner Handlungsvorsätze.
- Da die »guten Gründe«, aus denen heraus Weltausschnitte zu Prämissen »je meiner« Handlung werden, immer »erster Person« sind, können diese nicht einfach »vorgezeigt« werden, sondern sind im *Begründungskurs* intersubjektiv verständlich zu machen.
- Da begründetes Handeln spezifisch für menschliche Lebenstätigkeit ist, sind auch *Mainstream*-Theorien des Lernens »verschleierte« Begründungstheorien.
- Da Handlungsbegründungen aus der je persönlichen Akzentuierung der Umweltgegebenheiten erwachsen, bedeutet dies auch, daß es sich dabei nicht um genaue Bestimmungen in der Art eines empirischen Zusammenhangs zwischen Ausgangsbedingungen und Verhaltenseffekten handelt, sondern um eine Bestimmung »vernünftigen« Verhaltens unter den gesetzten Ausgangsbedingungen. Womit sich das Verhältnis von Empirie von »theoretischer Bestimmung« und »Empirie« umkehrt.
- Im zweiten Kapitel seines Buches »Lernen« unterzieht HOLZKAMP lerntheoretische Grundsätze der SR-Theorie, des Kognitivismus und der Handlungstheorie einer begründungsanalytischen *Kritik / Reinterpretation*. (aus Zeitgründen hier nicht Thema)

III. Entfaltung der lerntheoretischen Begrifflichkeit am Lernsubjekt

Körperliche Situiertheit

- Handlungen sind nicht entmaterialisierte Umsetzungen meiner Intentionen, sondern stets eingebettet in meine Körperlichkeit.
- Scheinbar rein »verbales« und »motorisches« Lernen sind tatsächlich nicht voneinander zu trennen.
- Zur Überwindung einer Lernproblematik muß auch die körperliche Situiertheit in den Beschränkungen, die sie dem Subjekt auferlegt, berücksichtigt werden.

Mental-sprachliche Situiertheit

- Die innere Sprache »... ist ... eine selbständige Funktion mit dem Zweck der geistigen Orientierung, der Bewußtmachung, der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen...« (WYGORSKI).
- Mein inneres Sprechen fällt weitgehend mit der Lernintention selbst zusammen, als deren jeweils konkrete Erscheinungsform: Damit geht in dem Maße, wie beim Lernen die Selbstkommentare zurücktreten, das intendierte Lernen in bloßes Mitlernen über.
- Die sprachliche Selbstkommentierung ist wesentliche Bestimmung jedes Lernhandelns, indem hier die Intentionalität des Lernens hervortritt, für mich fassbar und an andere mittelbar wird.

Personale Situiertheit

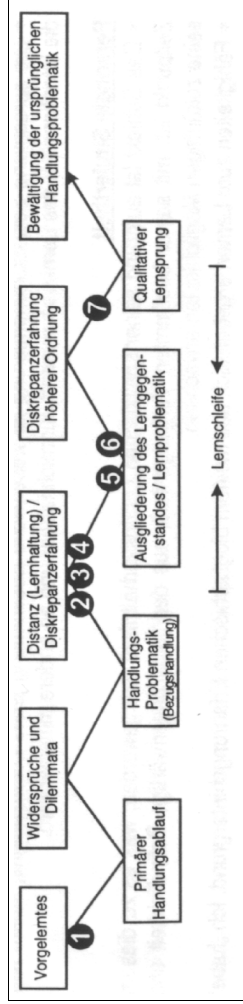
- Das Subjekt ist aufgrund seiner spezifischen Lebensverhältnisse das geworden, was es zu diesem Zeitpunkt ist, mit seiner bestimmten Vergangenheit, aus der seine gegenwärtige Befindlichkeit und seine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen.
- Fähigkeiten zum Lernen ergeben sich aus meinem biographischen Erfahrungshintergrund. Ich »habe« sie nicht einfach.
- Die personale Situiertheit wirkt sich auf die emotional-motivationale Begründungsstruktur aus. Erfahrene Grenzen beim Lernen eröffnen die Diskussion, ob die Schwierigkeiten auf meine mangelnden Fähigkeiten zurückzuführen sind, oder ob sie im Lerngegenstand begründet sind.

IV. Kritik / Fragen / Diskussion

- Möglichkeit einer allgemeineren Definition von »(Vermittlungs-)Ebenen«?
- »Der Lernsprung kann dementsprechend nicht nur als Aufhebung der dem alten Prinzip inhärenten Behinderungen, sondern muß gleichzeitig als *Umschlag von bisher defensiv zu nunmehr expansiv begründetem Lernen*, durch welches das Lernen nach dem neuen Prinzip allererst ermöglicht wird, vollzogen werden.« (s. S. 246 unten)
- Qualitative Lernsprünge und die Stadien der kognitiven Entwicklung bei PIAGET: zwei unterschiedliche »Arten« von Ebenen?
- »Ich kann die Lernproblematik ... für mich nie übernehmen .. [weil] ich ... angesichts meiner gegenwärtigen, biographisch unterlegten personalen Situiertheit ... nicht den geringsten Grund dazu habe ... Handlungen, zu denen man keinen Grund hat, sind eben in sich unmöglich.« (vgl. S. 266–267)

II. Entfaltung der lerntheoretischen Begrifflichkeit am Lerngegenstand

- **thematischer Lernaspekt**
Dieser inhaltlich–bedeutungsbezogene Lernaspekt ist primär gegenüber dem operatorischen Lernaspekt. Aus ihm ergeben sich die *Lernprinzipien*.
- **operatorischer Lernaspekt**
Mit der gesellschaftlich–historischen Entwicklung wurde die »individuell–antizipatorische Aktivitätsregulation« immer mehr zum unselbstständigen »operativen« Teilmoment menschlicher Handlungen.
- **expansive Natur von Lerngründen (motivationales Lernen)**
Ich lerne, um meine Lebensqualität zu erhöhen / meine Verfügung zu erweitern und so Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge zu erlangen. Die grundsätzliche Voraussetzung für expansives Lernen ist, daß ich diese Lernhandlung auch unterlassen kann, ohne daß mit Sanktionen drohen.
- **defensive Natur von Lerngründen**
Das Lernen soll es mir ermöglichen, Beeinträchtigung und Bedrohung meiner Lebensqualität abzuwenden. Ich übernehme hier Lernhandlungen, obwohl ich keine Erhöhung der Weltverfügung antizipiere. Primär ist in diesem Zusammenhang das Abwenden des Verlusts von Verfügung, bzw. Lebensqualität. Lernen fungiert hier als ein Mittel zur Bedrohungsabwehr.



1. **Vorgeleertes**
Bestimmte Prozesse des Vorlernens sind vorausgesetzt, um den Lerngegenstand identifizieren und in bestimmte Zusammenhänge einordnen zu können.
2. **Distanz / Lernhaltung**
Stoße ich auf eine Handlungsproblematik, lasse ich erstmal von meinem unmittelbaren Ziel ab und schaffe Distanz, um herauszufinden wodurch die Schwierigkeiten entstanden sind. Ich bin bereits dabei, eine Lernproblematik zu übernehmen, wenn ich zu einer Lernhaltung übergehe, durch die ich mir bewußt vornehme, nicht so weiter zu machen, wie bisher. Aus der Lernhaltung entwickle ich meine Lernprinzipien, die dem Gegenstand angemessen sein müssen.
3. **Diskrepanzerfahrung**
Das Subjekt muß die Diskrepanz zwischen dem Stand des Vorgelesenen und dem Lerngegenstand erfahren, also daß es mit Bezug auf den jeweiligen Gegenstand mehr zu lernen gibt, als mir jetzt schon zugänglich ist.
4. **Explication der emotionalen – motivationalen Qualität des Handlungszusammenhangs**
Die spezielle Qualität des Ungenügens hat sich für mich vereindeutigt als emotionale Wertung der Beschränkung meiner Lebensmöglichkeiten, die ich hoffe, durch lernenden Weltaufschluß zu überwinden.

Konkretisierung in Hinblick auf expansive und defensive Lernbegründungen:

Da die gesellschaftlichen Bedeutungen widersprüchliche und mystifizierte Interessenkonstellationen beinhalten, impliziert das auch ein mystifiziertes Verhältnis zwischen expansiven und defensiven Lerngründen. So kann es zu eventueller »motivationsförmeriger« Verinnerlichung von Lernzwängen kommen.

Um zu entscheiden, ob ich nun aus expansiven oder defensiven Lerngründen lerne, ist es notwendig, die komplexqualitative emotional–motivationale Eigenart meines Lernens zu durchdringen. Dieses wurde von UTE OSTERKAMP als »erkenntnisleitende Funktion der Emotionalität« bezeichnet.

5. Potentieller Lerngegenstand
Bedeutungen können grundsätzlich in ihren verschiedenen Gliederungen und Verflechtungen global als *potentielle Lerngegenstände* betrachtet werden.

6. Aktualisierung bestimmter Dimensionen an potentiellen Lerngegenständen als unterschiedlicher Ausprägung von »Flachheit – Tiefe«
Das Subjekt aktualisiert seinen Lerngegenstand immer nur in gewissen Teilen, Aspekten und Ausschnitten oder allgemein in bestimmten *Dimensionen*.

Der Lernprozeß läßt sich allgemein als ein Fortschreiten von der (relativen) *Flachheit* zur wachsenden *Tiefe* des Gegenstandsaufschlusses kennzeichnen.

Dieses Fortschreiten läßt sich verallgemeinert als Durchdringung der *Unmittelkeitsverhaftetheit* der Erfahrung in Richtung auf die Erfassung immer *vermittelterer* gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen fassen.

7. Qualitative Lernsprünge durch Reflexion auf das bisherige Lernprinzip und Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung

Ich bin durch den Lernfortschritt bei Anwendung des bisherigen Prinzips an einen Punkt gekommen, wo dieses für den weiteren Lernfortschritt nicht mehr ausreicht, also ein neues Prinzip für das Weiterlernen gefunden werden muß. So wird ein qualitativer Lernsprung vom bisherigen zum neuen Prinzip vollzogen.

Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung: Diskrepanz zwischen dem mit Hilfe des bisherigen angewendeten Lernprinzips zu erreichenden und dem möglichen Stand des lernenden Gegenstandsaufschlusses. Eine solche Diskrepanzerfahrung entsteht nicht mehr einfach aus der Negation eines begrenzten Lernresultats, sondern aus der Negation eines begrenzten Prinzips, Lernresultate zu erreichen.

Das neue Lernprinzip deutet sich bereits häufig im Lernvollzug an.

Wird schließlich das neue Lernprinzip gegenüber dem alten dominant, bin ich in der Lage, einen qualitativen Lernsprung vom bisherigen zum neuen Lernprinzip zu vollziehen.

Die emotionale Qualität in Hinblick auf qualitative Sprünge:

Die Diskrepanzerfahrung (höherer Ordnung) wandelt sich im Prozeß der Herausbildung qualitativer Lernsprünge vom zunächst nur komplexqualitativ–emotionalen Ungenügen zur Identifikation des expliziten Widerspruchs zwischen den realen Beschränkungen des alten und den erweiterten Möglichkeiten des Weltzugangs durch das neue Lernprinzip. Dieser Widerspruch ist nur durch Lernen aufzuheben.