pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Giesinger, Johannes

Das Triangulations-Modell von Erziehung und Unterricht

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:
Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2008) 3, S. 311-322
urn:nbn:de:0111-opus-28373

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Johannes Giesinger

Das Triangulations-Modell von Erziehung und Unterricht

Was tun wir, wenn wir andere erziehen oder unterrichten? Wodurch unterscheidet sich pädagogisches Handeln von anderen menschlichen Tätigkeiten? Besitzen diejenigen Praktiken, die häufig unter dem Begriff *pädagogisch*[1] zusammengefasst werden, überhaupt eine klar bestimmbare Gemeinsamkeit? Oder handelt es sich dabei um Handlungsweisen, die zwar „Familienähnlichkeiten" (vgl. Wittgenstein 1953/1971, §66/67), aber keinen gemeinsamen Kern aufweisen?

Im Folgenden soll die These vertreten werden, dass ein sogenanntes Triangulations-Modell *von Erziehung und Unterricht* dazu geeignet ist, pädagogisches Handeln von anderen Handlungsweisen abzugrenzen. Spricht man im Anschluss an den amerikanischen Philosophen Donald Davidson (vgl. 1982/2001; 1992/2001; 1997/2001) von einer *Triangulation*, einer *Dreiecksbeziehung* zwischen zwei Personen und der Welt, so ist damit der Kern des Pädagogischen allerdings noch nicht erfasst. Vielmehr ist *jede* menschliche Beziehung dadurch charakterisiert, dass sich zwei Personen gemeinsam auf eine unabhängig von ihnen – also *objektiv* – bestehende Realität beziehen können. Das pädagogische Geschehen spielt sich in diesem Rahmen ab, zeichnet sich aber durch eine spezifische Ausprägung der Triangulations-Beziehung aus. Diese Beziehung muss hier als asymmetrisch in dem Sinne gedacht werden, dass die Beteiligten unterschiedliche Handlungsrollen einnehmen: Die Adressatin pädagogischen Handelns erscheint primär als *Lernende,* während dem pädagogischen Akteur spezifisch *pädagogische Intentionen* zugeschrieben werden müssen, also die Absicht, Lernprozesse zu fördern.

Am Anfang der folgenden Überlegungen, welche diese These stützen sollen, stehen Ausführungen zum Begriff des Lernens (1), die bereits den Keim einer Konzeption pädagogischen Handelns in sich tragen. Dies wird im Weiteren (2) expliziert, indem drei Formen pädagogischen Handelns in der Triangulations-Beziehung unterschieden werden.

1 Lernen

Zunächst sollen verschiedene Arten des Lernens unterschieden werden. Es handelt sich dabei um verschiedene *Stufen*, welche gewöhnliche Menschen im Zuge ihrer Entwicklung durchlaufen. Die Abstufung orientiert sich an Daniel Dennetts Theorie des Intentionalen (vgl. Dennett 1983/1987; dazu auch Perler/Wild 2005): Unter dem Begriff der Intentionalität werden gewöhnlich nicht nur *Absichten* zusammengefasst, [311] sondern alle geistigen

---

[1] Im Folgenden wird der Begriff *pädagogisch*, ungeachtet seiner Etymologie, nicht nur auf Kinder, sondern auch auf Erwachsene bezogen.

Zustände, *die von etwas handeln,* beispielsweise *etwas wünschen* oder *von etwas überzeugt sein*. Wie man das Verhalten eines Tieres oder eines Menschen versteht, hängt davon ab, auf welcher Stufe der Entwicklung von Intentionalität man dieses Verhalten ansiedelt. So besteht die Möglichkeit, es ganz ohne Bezugnahme auf intentionale Begriffe zu interpretieren. Betrachten wir dazu das Beispiel der Grünen Meerkatzen (Vervetaffen), die sich in der Gruppe wechselseitig vor nahenden Gefahren warnen und dazu unterschiedliche Alarmrufe verwenden.[2] Je nachdem, ob sich eine Schlange, ein Leopard oder ein Adler nähert, wird ein bestimmtes Signal ausgestoßen, welches die Artgenossen zu Flucht und verstärkter Wachsamkeit motiviert. Interpretiert man dieses Verhalten nicht-intentionalistisch, so versteht man den Alarmruf einer Meerkatze als unmittelbare *Reaktion* auf einen bestimmten *Reiz*, also einen nahenden Leoparden, eine Schlange oder einen Adler. Nun ist diese Reaktion bei Grünen Meerkatzen offenbar nicht angeboren, sondern muss im Kindesalter erlernt werden, wobei zu Beginn noch viele Fehler passieren. Siedelt man diesen Lernprozesse auf der vorintentionalen Stufe an, so wird man bei ihrer Beschreibung auf die Verwendung von Begriffen wie „wünschen" oder „glauben" verzichten. Man wird annehmen, dass die jungen Tiere erstens zur Wahrnehmung der Gefahrenquellen fähig sind und zweitens zur Wahrnehmung der Reaktionen ihrer Artgenossen. Diese nämlich ignorieren die Alarmrufe der Jungen, wenn sie unangemessen sind. Wenn sich aber tatsächlich ein gefährliches Tier nähert, wird der Alarmruf des Jungtiers von einem Erwachsenen wiederholt. Auf diese Weise, so könnte man sagen, werden die jungen Affen von den erwachsenen Mitgliedern ihrer Gruppe auf das richtige Verhalten *abgerichtet* oder *konditioniert*. Dies gelingt aber nur, wenn sie fähig sind, eine Verbindung zwischen den Reaktionen der anderen und den nahenden Objekten herzustellen. Dieser letzte Punkt wird von Donald Davidson betont, der hier bereits eine Form von *Triangulation* am Werk sieht, obwohl für ihn feststeht, dass diese Affen nicht über intentionale Zustände verfügen: „[Triangulation] is the result of a threefold interaction, an interaction which is twofold from the point of view of the two agents: each is interacting simultaneously with the world and with the other agent" (1997/2001, S. 128). Anders ausgedrückt: „[E]ach creature learns to correlate the reactions of other creatures with changes or objects in the world to which it also reacts" (ebd.). Diese unvollständige, *vorkognitive* und *vorsprachliche* Triangulations-Beziehung betrachtet Davidson offenbar als Voraussetzung für die Entwicklung umfassender Triangulation.

---

[2] Dieses Beispiel entstammt den Feldforschungen von Dorothy Cheney und Robert Seyfarth (1990) und wurde von Dennett aufgenommen. Auch Davidson (1997/2001, S. 128) nimmt, allerdings in unpräziser Weise, darauf Bezug. Ein ähnliches Beispiel wird auch vom Neurobiologen Manfred Spitzer (2002, S. 62) erwähnt, um zu illustrieren, dass Lebewesen sich nach Regeln verhalten können, ohne die Regeln zu kennen: „Ein visueller Input sorgt bei ihm [dem Affen] regelhaft für einen entsprechenden akustischen Output" (ebd.). Damit nimmt Spitzer eine nicht-intentionalistische Beschreibung dieses Verhaltens vor.

Für Davidson ist ausgeschlossen, dass Grüne Meerkatzen intentionale Zustände besitzen, weil ihnen die Sprachfähigkeit fehlt. Für andere Philosophen, zum Beispiel John Searle (1994/2005), ist es hingegen selbstverständlich, Hunden oder Schweinen Wünsche und Überzeugungen zuzuschreiben, obwohl diese nicht im gleichen Sinne propositionalen Gehalt besitzen können wie die intentionalen Zustände des Menschen. Die von Searle vertretene Auffassung bestimmt zweifellos unseren alltäglichen Umgang mit Kindern, die noch nicht sprechen können: Es ist für die meisten Eltern klar, dass ihre Säuglinge *Wünsche* haben. Sobald Kleinkinder bestimmte *Mittel* verwenden, um *Ziele* zu erreichen, scheint es ohnehin absurd, ihnen die Fähigkeit abzusprechen, Ziele zu haben. Betrachtet man ein Kinder als Wesen mit Intentionen, [313] so wird man dies in die Beschreibung ihres Lernens einfließen lassen: Einem Kleinkind, das lernt, selbständig ein Spielzeug aus dem Schrank zu holen, wird man den *Wunsch* nach dem Spielzeug zuerkennen, ebenso wie die *Überzeugung*, dass sich das Spielzeug im Schrank befindet. Ist der Schrank abgeschlossen und steckt der Schlüssel unerreichbar weit oben, so wird es vielleicht einen Stuhl holen, um besser an den Schlüssel heranzukommen. Es wird durch Überlegung ein Mittel herausfinden, mit dem es sein Ziel erreichen kann. Hier könnte man von *selbständigem* Lernen sprechen, von einem Lernen *aus Erfahrung*. Ob es angemessen ist, letztere Formulierung bereits auf der Stufe des Reiz-Reaktions-Lernens zu verwenden, ist unklar. Lernen kann hier jedenfalls nicht nur als Folge von Trainingsprozessen geschehen, sondern auch eine Reaktion auf Dinge in der Umwelt darstellen. Was beim Reiz-Reaktions-Lernen nicht stattfindet, ist die kognitive Verarbeitung des Erfahrenen. Das Kind, das sich an der heißen Herdplatte verbrennt und diese fortan meidet, durchläuft gemäss einer nicht-intentionalistischen Beschreibung einen Lernprozess, ohne dass es dabei eine Überzeugung über die Herdplatte ausbildet, die fortan seine Wünsche und sein Handeln bestimmt.

Die zuletzt beschriebenen Beispiele haben allerdings, im Gegensatz zum Lernen der Grünen Meerkatzen, keinen triangulatorischen Charakter: Die Kinder interagieren dyadisch mit ihrer Umwelt und ziehen daraus – zumindest gemäss einer intentionalistischen Deutung – ihre Schlüsse. Auch die Lernprozesse der Meerkatzen ließen sich intentionalistisch deuten: Würde man diesen Tieren Intentionalität erster Ordnung zuschreiben, so könnte man den Lernenden jedoch *nicht* die Fähigkeit zuerkennen, das Verhalten der Erwachsenen quasi als pädagogisch zu erkennen. Obwohl sie selbst Wünsche haben könnten, wären sie außerstande zu verstehen, dass die Älteren *wollen*, dass sie sich in bestimmter Weise verhalten. Diese wiederum könnten, sofern sie sich nicht auf einer höheren Stufe befänden, dies zwar *wollen*, aber sie könnten nicht *wollen*, dass die Jungen bestimmte Dinge *wollen* oder *glauben*. Die pädagogische Haltung jedoch würde wohl genau dies implizieren.

Völlig neue Möglichkeiten des Lernens und Lehrens ergeben sich, sobald die zweite und dritte Stufe erreicht werden. Ein Wesen, welches über Intentionalität zweiter Ordnung verfügt, hat die Fähigkeit, Intentionen in Bezug auf andere Intentionen – insbesondere die Intentionen anderer Wesen – zu haben. Es kann beispielsweise den *Wunsch* haben, dass sein Gegenüber eine bestimmte *Überzeugung* ausbildet. Ist sogar Intentionalität dritter Ordnung vorhanden, so kann es *wollen*, dass die andere Person *glaubt*, dass es dies oder jenes *will*.

Wesentlich an der Entwicklung höherstufiger Formen von Intentionalität ist, dass der Lernende jetzt fähig wird, mit anderen *eine Welt zu teilen*. Jetzt kommt das heranwachsende Kind in die Lage zu verstehen, dass sein Gegenüber sich intentional auf dasselbe Ding in der Welt bezieht wie es selbst (zweite Stufe), und dass diese andere Person ebenfalls versteht, dass sein Gegenüber sich auf dasselbe Ding bezieht (dritte Stufe). Um von voll entwickelter Triangulation in Davidsons Sinne sprechen zu können, müssen die Beteiligten zusätzlich über eine gemeinsame Sprache verfügen. Erst jetzt sind sie überhaupt in der Lage, intentionale Zustände, insbesondere [314] *Überzeugungen* zu haben: *Erstens* ist es gemäss Davidsons holistischer Position unmöglich, eine Überzeugung zu haben, wenn man nicht über ein ganzes Netz von Überzeugungen verfügt, denn jede Überzeugung erhält Bedeutung nur in Relation zu allen anderen.

Zweitens kann nur derjenige eine Überzeugung haben, wer auch die Überzeugung haben kann, dass diese Überzeugung richtig oder falsch ist. Damit dies möglich wird, ist die Vorstellung einer objektiven, unabhängig von der subjektiven Perspektive bestehenden Welt, vonnöten, welche den Maßstab für die Richtigkeit von Überzeugungen abgibt. Das Bewusstsein von Objektivität, so Davidson weiter, kann nur in Triangulations-Beziehungen entstehen, zwischen Menschen, die über eine gemeinsame propositionale Sprache verfügen. Damit legt Davidson die Latte sehr hoch: Zwar wird man zugestehen, dass Erwachsene Menschen *erstens* über ein ganzes Netz von Überzeugungen und *zweitens* über ein Bewusstsein der Normativität von Überzeugungen verfügen. Schwieriger zu akzeptieren dürfte sein, dass Wesen, welche an einer dieser Bedingungen scheitern, überhaupt keine Überzeugungen zugeschrieben werden können. Damit in Zusammenhang steht das im vorliegenden Kontext zentrale Problem: Davidson geht einerseits von der Existenz vorintentionaler Triangulations-Beziehungen aus, betont andererseits die zentrale Bedeutung der vollständigen Triangulation, und muss nun erklären, wie es möglich ist, vom einen Zustand in den anderen zu gelangen (vgl. Eilan 2005, S. 9). Wie kann das Kind – gleichsam auf einen Schlag – mehrere Überzeugungen und zudem „Überzeugungen über Überzeugungen" entwickeln, wenn es zuvor keinerlei Überzeugungen hatte?[3]

---

[3] Das Problem stellt sich wohl in ähnlicher Weise, wenn man die Kriterien dafür, eine Überzeugung zu haben, weniger anspruchsvoll formuliert. Im Weiteren werden die von Davidson angegebenen Bedingungen nicht näher diskutiert.

Eine vorintentionale Form von Triangulation ist laut Davidson (1992/2001, S. 117ff) auch im frühkindlichen Spracherwerb am Werk. Das Kind wird nach dieser Vorstellung durch entsprechende Belohnung darauf konditioniert, mit dem Wort „Tisch" über Tische zu sprechen. Die Tatsache, dass das Kind – genau wie wir Erwachsenen – unterschiedliche Tische *ähnlich* findet, ist nach Davidson genetisch angelegt. Zu diesen beiden Beziehungen – vom Kind zu Tischen und von uns zu Tischen – kommt eine dritte: Wir Erwachsene finden verschiedene – allenfalls undeutliche – Lautäußerungen des Kindes („Tisch") *ähnlich* und reagieren darauf entsprechend. Dies ergibt, wie Davidson kommentiert, eine triangulatorische Lernsituation (vgl. ebd., S. 119). Auf der Grundlage eines gemeinsamen Reizes (Tische) kann sich eine gemeinsame Reaktion auf diesen Reiz entwickeln, nämlich die Lautäußerung „Tisch". Diese Beschreibung ähnelt, wie Davidson selbst bemerkt (2001, S. xv), Ludwig Wittgensteins Darstellung des *hinweisenden Lehrens*: „Ein wichtiger Teil der Abrichtung", schreibt Wittgenstein (1953/1971, §6), „wird darin bestehen, dass der Lehrende auf die Gegenstände weist, die Aufmerksamkeit des Kindes auf sie lenkt, und dabei das Wort ausspricht; zum Beispiel das Wort ‚Platte' beim Vorzeigen dieser Form".[4] Auch diese Art von hinweisender Abrichtung hat klar triangulatorischen Charakter. Ein Unterschied zu Davidsons Beschreibung ist, dass der Lehrende in dieser Darstellung die Aufmerksamkeit des Lernenden lenkt, um dem Lernenden etwas beibringen zu können. Dafür jedoch muss der Lernende allererst fähig sein, seine [315] Aufmerksamkeit lenken zu lassen, und dazu, so scheint es, muss er verstehen, dass der Lehrende seine Aufmerksamkeit lenken will.

Er müsste, um es in der Sprache der Entwicklungspsychologie zu sagen, über die Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit (*joint attention*) verfügen. Diese Fähigkeit entwickeln Kinder offenbar gegen Ende des ersten Lebensjahres, noch vor dem Spracherwerb. In diesem Zeitraum werden sie fähig, ihre Aufmerksamkeit gemeinsam mit einer anderen Person auf eine Sache zu richten. Die nähere Betrachtung dieses Phänomens führt möglicherweise zu einer Lösung von Davidsons Problem, denn gemeinsame Aufmerksamkeit scheint einerseits triangulatorischen Charakter zu haben, andererseits aber weder sprachliche, noch begriffliche Fähigkeiten vorauszusetzen (so etwa Brinck 2004). Auch wer Tieren und Kleinkindern keine intentionalen Zustände zugestehen möchte, wird nicht bestreiten, dass sie die Umwelt um sich herum *wahrnehmen*. Dies gilt beispielsweise auch für John McDowell (1994), der die Auffassung vertritt, *Erfahrung* sei stets propositional verfasst, gleichzeitig aber Tieren und Kindern die Fähigkeit zur nicht-propositonaler Wahrnehmung nicht ab-

---

[4] Diese Gemeinsamkeit ist insbesondere deshalb auffallend, weil Davidsons sprachphilosophische Position in gewisser Hinsicht derjenigen Wittgensteins (oder zumindest gängigen Interpretationen der Position Wittgensteins) entgegengesetzt ist. Bei Wittgenstein dient Abrichtung dem Lernen sozial vorgegebener Regeln, während gemäss Davidson Bedeutung erst in der Triangulation entsteht (so jedenfalls Davidson 2001, S. xv).

spricht. Einen Baum *sehen* kann das Kind, auch wenn es ihn nicht *als Baum* sehen, also – in McDowells Terminologie – nicht *erfahren* kann.

Weiter wird man nicht bestreiten können, dass Kinder von Geburt an in intensiven sozialen, kommunikativen Beziehungen zu den Menschen in ihrer Umgebung stehen. Die Untersuchung frühkindlicher Formen von Imitation legt den Schluss nahe, dass der Mensch von Geburt an über einen „Draht" zu anderen Menschen verfügt, eine gemeinsame Basis, welche die Entwicklung höherstufiger Formen von Intersubjektivität – und damit auch von Subjektivität – ermöglicht (vgl. Gallese 2005). Das Neugeborene ist von Anfang an „bewegt" durch das Verhalten anderer: Es ahmt die Bewegungen anderer nach und setzt diese – ohne dafür ausgereifte kognitive Fähigkeiten zu benötigen – unmittelbar in eigene Bewegungen um.

Das Kind ist also von Anfang an in zwei Seiten des Dreiecks involviert, und die Frage lautet, wie es auf dieser Basis – und ohne den Besitz von Fähigkeiten, die durch gemeinsame Aufmerksamkeit erst ermöglicht werden – dazu gelangen kann, die Welt nicht nur durch seine eigenen, sondern auch durch die Augen der anderen wahrzunehmen. Dazu müssen sich die beiden bereits vorhandenen Orientierungen des Kindes – auf die Umwelt und ein menschliches Gegenüber – verbinden. Wie dieser Prozess im Einzelnen auszubuchstabieren ist, bleibt allerdings umstritten. Einen vielversprechenden Ansatz bietet etwa die Konzeption des Psychiaters und Psychoanalytikers Peter Hobson (2005), nach dem die Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit natürlich aus dem sozialen Involviertsein des Heranwachsenden herauswächst. Der erste Schritt in der Entwicklung gemeinsamer Aufmerksamkeit besteht demnach in einer Identifikation mit den Einstellungen anderer, einem „interpersonal engagement involving feelings" (ebd. S. 188). Den zweiten Schritt beschreibt Hobson (ebd.) folgendermaßen: „The infant engages with someone else's engagement with the world – and is 'moved'". Erst in einem dritten Schritt entwickelt das Kind ein Bewusstsein dafür, dass es die Welt nun auch durch die Augen der anderen Person sieht.

[316] Diese – oder eine ähnliche - Konzeption erlaubt es, im Phänomen der gemeinsamen Aufmerksamkeit gewissermaßen ein *Mittelding* zwischen vorkognitiver und entwickelter Triangulation zu sehen: Ausgereifte Triangulations-Beziehungen können sich demnach nur auf der Basis von gemeinsamer Aufmerksamkeit entwickeln; andererseits bleibt unklar, inwiefern vorkognitive Triangulation in dem von Davidson beschriebenen Sinn eine notwendige Vorstufe zu gemeinsamer Aufmerksamkeit darstellt.

Auch wenn es beträchtliche Mühe bereitet, die hier angedeuteten Grundideen im Detail auszuarbeiten (dazu etwa Brinck 2004; Eilan 2005; Heal 2005; Roessler 2005), ist deren pädagogische Bedeutung unmittelbar einsichtig: Gemeinsame Aufmerksamkeit versetzt Kinder in die Lage, in einer Weise *von anderen* zu lernen, die zuvor nicht möglich war. Zweifellos ist schon vorher soziales Lernen möglich, insbesondere durch Training oder Konditionie-

rung, sowie durch frühe Formen von Imitation. Es gibt wohl gute Gründe, in der frühkindlichen Imitationsfähigkeit eine Vorstufe zum Verstehen anderer Personen und zu gemeinsamer Aufmerksamkeit zu sehen (vgl. auch Meltzoff 2005). Andererseits vertritt Michael Tomasello (1999/2002) – ohne die Tatsache frühkindlicher Nachahmung zu bestreiten – die Auffassung, dass kulturelles Lernen in einem engeren Sinne erst durch die Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit ermöglicht wird. Erst dieses triangulatorische Lernen macht es also möglich, von anderen Personen zu lernen und damit auch in die kulturelle Lebensform der Gemeinschaft eintreten zu können. Erst jetzt werden die Heranwachsenden in die Lage versetzt, an den kulturellen Schätzen teilzuhaben, welche die Gemeinschaft über Generationen entwickelt hat. Was der Mensch den meisten, wenn nicht allen anderen Tierarten voraus hat, ist eben diese Fähigkeit zum Transfer von Wissen und Können von einer Generation auf die nächste im Rahmen triangulatorischer Beziehungen, welche dadurch charakterisiert sind, dass beide Beteiligten einen Gegenstands als Gegenstand wahrnehmen, der beiden präsent ist. Wie Naomi Eilan (2005, S. 5) es ausdrückt: „There is [...] a ‚meeting of minds' between both subjects, such that the fact that both are attending to the same object is open or mutually manifest".

2 Erziehen und Unterrichten

Als *Erziehen* und *Unterrichten* kann man nach dem soeben Gesagten diejenigen menschlichen Tätigkeiten bezeichnen, welche darauf gerichtet sind, im Rahmen einer Triangulations-Beziehung die Lernprozesse anderer Personen zu fördern oder zu leiten. Dies geschieht, allgemein gesagt, durch das *Lenken der Aufmerksamkeit*[5] des Gegenübers. Auf dieser Basis kann Lernen auf mindestens drei verschiedene Arten unterstützt werden: *Erstens* die Initiierung selbständiger Lernprozesse, *zweitens* die Anregung zur Nachahmung und *drittens* das direkte Unterrichten, Belehren oder Erziehen.

Zum ersten Punkt: Die auf Rousseau zurückgehenden reformpädagogischen Bewegungen haben stets den Wert selbstgesteuerter Lernformen betont. Dieses Plädoyer für selbständiges Lernen war und ist bisweilen mit dem Bild eines autarken Lerners verbunden, eines Robinson, der alles selbst entdeckt oder erfindet. Gemäß dem [317] Triangulations-Modell muss dieses Bild in Frage gestellt werden: Für gewisse Lernprozesse von Tieren oder Säuglingen, die nicht kulturell geleitet sind, mag es zwar angemessen sein. Das Lernen von Kindern jedoch ist schon vom zweiten Lebensjahr an in Beziehungen eingebettet, welche von gemeinsamer Aufmerksamkeit geprägt sind. Wer diese Entwicklungsstufe erreicht hat,

---

5 Vielleicht könnte man auch sagen: Durch *Zeigen*. In jedem Fall ist eine gewisse Nähe des hier Dargestellten zur Pädagogik Klaus Pranges (2005) unübersehbar. Vgl. auch den von Pranges Ansatz ausgehenden Beitrag Bernhard Korings (1999), in dem die Wendung „Lenken der Aufmerksamkeit" verwendet wird.

kann nicht mehr dahinter zurück. Er wird nun im Bewusstsein leben, dass die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmbar ist. Das Lernen der Sprache führt ihn zudem in kulturelle Traditionen ein, die sein Denken und Handeln fortan prägen werden.

Ein Plädoyer für selbständiges Lernen ist jedoch nicht auf die Möglichkeit autarken Lernens angewiesen. Gebraucht man heute den Begriff des selbständigen Lernens oder verwandte Begriffe, so meint man damit gewöhnlich nicht a-kulturelles oder a-soziales Lernen, sondern bezieht sich auf Lernprozesse, die nicht oder nicht vollständig von pädagogischer Führung angeleitet und strukturiert werden. Im schulischen Kontext wird man diejenigen Lernprozesse als selbständig oder autonom beschreiben, bei denen die Lernenden – in graduell unterschiedlicher Ausprägung – über Mittel oder Ziele selbst bestimmen können. Die Tatsache, dass die Lehrperson den Lernenden in diesen Fällen einen gewissen Spielraum zur Gestaltung des eigenen Lernens überlässt, bedeutet aber nicht, dass hier keine pädagogischen Intentionen im Spiel wären. Vielmehr schafft die Lehrperson Freiräume, weil sie glaubt, gerade dadurch Lernprozesse fördern zu können. Auf die Lenkung von Aufmerksamkeit verzichtet sie dabei nicht: Sie nutzt die Möglichkeiten der triangulatorischen Beziehung, die Lernenden auf gewisse Themen, Fragestellungen oder Materialien hinzuweisen und strukturiert dadurch deren Lernen.

Die leitenden Unterscheidungen des letzten Abschnitts sind auch von Nutzen, wenn es um den *zweiten* der einleitend genannten Punkte, die Anregung von Nachahmung, geht. Die erste dieser Unterscheidungen ist diejenige zwischen autarkem und sozialem Lernen. Hier lässt sich das Imitationslernen leicht einordnen, denn autark ist es offensichtlich nicht: Indem man das Verhalten einer Person nachahmt, lernt man von ihr. Zweitens war von selbständigem und von angeleitetem Lernen die Rede, einer Unterscheidung, die nicht deckungsgleich ist mit derjenigen zwischen pädagogisch intendierten und nicht-intendierten Prozessen. Angeleitete Lernprozesse sind zwar in jedem Fall intendiert, sogenannt selbständige Lernprozesse können – gerade im schulischen Rahmen – durchaus pädagogisch intendiert sein.

Imitationsprozesse laufen auch dort ab, wo sie nicht intendiert sind: Die lernende Person lernt dann gewissermaßen von selbst. Ob man hier den Begriff des selbständigen Lernens gebrauchen sollte, ist unklar. Fest steht, dass pädagogisch nicht intendierte und angeleitete Lernprozesse oftmals nicht als *autonom* im strengen Sinne bezeichnet werden können. Gerade Kinder, aber auch Erwachsene, imitieren das Verhalten anderer häufig, ohne dass sie sich bewusst dafür entscheiden. Das ist offensichtlich im Falle Neugeborener, die wohl keine Kontrolle über ihr imitatives Verhalten ausüben, gilt aber auch für diejenigen Formen von Nachahmung, die auf der Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit beruhen. Diese

triangulatorische Imitation ist es denn auch, die für den pädagogischen Prozess von besonderer Bedeutung ist.

[318] Die Mechanismen der Imitation können pädagogisch genutzt werden, etwa dadurch, dass man Kindern eine Tätigkeit *vormacht* und sie auffordert, diese *nachzumachen*. In vielen Fällen allerdings verschwimmt die Grenze zwischen intendierter und nicht-intendierter Nachahmung. Dies ist etwa im Alltag einer Familie der Fall, wo die heranwachsenden Kinder sich am Verhalten der Eltern orientieren und diese sich dessen auch bewusst sind, ohne dass sie jede ihrer Handlungen als pädagogisch in einem engen Sinne verstehen. Den Eltern bietet sich die Möglichkeit indirekter Erziehung durch die bewusste Gestaltung der sozialen und kulturellen Praxis der Familie, in welche die Kinder – unter anderem durch Nachahmung elterlichen Verhaltens – hineinwachsen.

Auch direktes Belehren und Erziehen ist selbstverständlich auf Triangulation angewiesen. Die damit angesprochenen Formen pädagogischen Handelns können dem selbständigen oder autonomen Lernen insofern gegenübergestellt werden, als sie dem Lernenden kaum Spielraum zur Wahl eigener Ziele oder Mittel gewähren. Der Lernprozess ist hier also in hohem Masse fremdbestimmt. Um Missverständnissen vorzubeugen, muss eine weitere Unterscheidung erwähnt werden, diejenige zwischen *Aktivität* und *Passivität* im Lernprozess.[6] Es ist, unter anderem von den Anhängern des Radikalen Konstruktivismus Ernst von Glasersfelds (vgl. 1995), darauf hingewiesen worden, dass Lernen als *aktiver Prozess* zu sehen ist. Dieser Hinweis richtet sich gegen die traditionelle Transfer-Theorie des Lehrens und Lernens, welche im Zwanzigsten Jahrhundert unter anderem eine behavioristische Ausprägung angenommen hat. Die Transfer-Theorie, so ihre Kritiker, betrachte den Lernenden als passiven Rezipienten von Wissen und gehe fälschlicherweise davon aus, dass Wissen direkt vom Lehrenden zum Lernenden transferiert werden könne. Wissen müsse vom Lernenden *aktiv konstruiert* werden und könne deshalb nicht übertragen werden, sagt demgegenüber der Radikale Konstruktivismus. Damit wird das Bild des autarken Lerners evoziert, der sich sein Weltbild in direkter Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst zusammenbaut. Aus der Vorstellung der aktiven, autarken Konstruktion werden didaktische Konsequenzen abgeleitet, konkret die Forderung nach „offenen" Unterrichtsformen, welche selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Zwei Differenzierungen sind hier am Platz: Erstens muss betont werden, dass die Idee konstruktiver geistiger Aktivität nicht an das Bild des autarken Lerners gebunden ist. Auch wenn man die Vorstellung einer kulturellen Übermittlung von Wissen

---

[6] Weiter könnte zwischen *mentaler* und *physischer* Aktivität differenziert werden. Offene Unterrichtsformen gehen bekanntlich oftmals mit verstärkter physischer Aktivität der Lernenden einher, d.h. sie bewegen sich im Raum oder führen manuelle Arbeiten durch. Wenn im Weiteren von aktivem Lernen die Rede ist, so bezieht sich dies jedoch primär auf die mentale Konstruktionstätigkeit.

nicht ablehnt, kann man darauf bestehen, dass die mentale Aktivität des Lernenden die Bedingung für dessen Aufnahme und Integration ins bestehende mentale System ist.

Zweitens müssen die lerntheoretische und die didaktische Ebene auseinandergehalten werden[7]: Wenn die konstruktivistische Lerntheorie zutreffend ist, muss sie auch auf diejenigen Lernprozesse bezogen werden, die durch direkten Unterricht ausgelöst werden. Insbesondere geübte Lerner sind in der Lage, aus einem Referat sehr viel zu lernen, und zwar gerade weil sie die dargebotenen Inhalte nicht passiv rezipieren, sondern aktiv verarbeiten. Es wäre absurd zu behaupten, man könnte durch direkte Belehrung nichts lernen. Gleichzeitig gilt aber selbstverständlich auch, dass nicht alles, was gelehrt wird, auch gelernt wird.

[319] Betrachten wir, wie das Triangulations-Modell die soeben angeschnittene Diskussion strukturiert. Anstatt die Übertragung von kulturellem Gehalt für unmöglich zu erklären, bietet dieses Modell eine Erklärung dafür an: Kulturelles Lernen basiert darauf, dass Menschen fähig sind, untereinander eine besondere Art von Verbindung herzustellen und dadurch eine gemeinsame Welt aufzubauen. Sie können sich auf dieselbe Sache in der Welt beziehen, im Bewusstsein, dass der jeweils andere seine Aufmerksamkeit ebenfalls auf diese Sache richtet.

Gleichzeitig jedoch liefert das Triangulations-Modell auch Erklärungen für das Scheitern von Unterrichts- und Erziehungsprozessen. Es beruht nämlich nicht auf der Annahme, dass Wissen oder Werte quasi über eine Datenleitung von einem Hirn zum anderen übertragen werden können. Eine Bedingung von gelingendem Lernen ist, dass der Lernende seine Aufmerksamkeit auf diejenige Sache richtet, auf welche die lehrende Person sie lenken möchte. Wie aus dem schulischen oder familiären Alltag bekannt ist, lässt sich die Aufmerksamkeit Lernender bisweilen schwer lenken. Ob es gelingt, hängt unter anderem davon ab, wie die personale Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem – die Grundlinie des Dreiecks – beschaffen ist. Das Triangulations-Modell erlaubt es, auch den sozialen Aspekt in den Blick

---

7 Als drittes wäre hier noch die epistemologische Ebene zu erwähnen. Die Attraktivität des Radikalen Konstruktivismus scheint nicht zuletzt auf seiner relativistischen oder subjektivistichen Position in der Erkenntnistheorie zu beruhen. Dies hat einzelne Didaktiker dazu verleitet (v.a. Dubs 1995 im Anschluss an Duffy/Jonassen 1992), den Konstruktivismus als „subjektivistische" Lerntheorie zu bezeichnen und dem „objektivistischen" Behaviorismus gegenüberzustellen. Auch wenn Epistemologie und Lerntheorie bei Ernst von Glaserfeld untrennbar verknüpft sind, lassen sie sich doch entkoppeln: Wer die (lerntheoretische) Auffassung vertritt, Wissen müsse im Lernrprozess aktiv konstruiert werden, ist damit keineswegs auf eine relativistische Position in der Erkenntnistheorie festgelegt. Dazu kommt ein weiterer Punkt: Wenn Davidson von Objektivität spricht, so bedeutet dies nicht, dass er der Auffassung ist, in Triangulations-Beziehungen würde die Welt durch Sprache objektiv (d.h. so, wie sie wirklich ist) *abgebildet.* Er sieht Triangulation als Voraussetzung dafür, die Welt als objektiv (d.h. unabhängig von der subjektiven Perspektive) wahrzunehmen und Überzeugungen darüber auszubilden.

zu nehmen. Schließlich kann darauf hingewiesen werden, dass dieses Modell mit der konstruktivistischen Lerntheorie durchaus kompatibel ist.

Zum Schluss

Mit Hilfe von Begriffen aus der Entwicklungspsychologie und der Philosophie des Geistes wurde in diesem Beitrag die These untermauert, dass pädagogische Prozesse wesentlich als *triangulatorische Lehr-Lern-Prozesse* zu sehen sind. *Jegliche* menschliche Kommunikation beruht auf gemeinsamer Aufmerksamkeit und damit auf einer triangulatorischen Beziehung. Pädagogische Kommunikation ist durch eine spezifische Intention gekennzeichnet – die Intention, Lernprozesse bei anderen auszulösen. Diese Intention wird durch das Lenken der Aufmerksamkeit von Lernenden umgesetzt. Von einem Lenken der Aufmerksamkeit wird man wohl bereits im Falle der vorintentionalen Triangulation sprechen können: So kann man die Aufmerksamkeit eines Säuglings binden, indem man ihm ein interessantes Spielzeug überreicht. In dieser frühen Phase allerdings reagiert er noch nicht auf die Geste des Zeigens. Entsteht die Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit, so wird es möglich, eine Sache gemeinsam in den Blick zu nehmen und sich darüber auszutauschen. Erst jetzt kann der Lernende vom Lehrenden auf die Bezeichnung, die Eigenart oder den Wert der Sache hingewiesen werden. Und erst jetzt entsteht – folgt man Davidson – die gemeinsame Welt als eine objektive, unabhängig von der subjektiven Perspektive existierende.

Damit ist eine „Anthropologie des Lehrens und Lernens" entworfen, an der sich pädagogisches und didaktisches Denken – also die Bestimmung der Ziele und Mittel von Erziehung und Unterricht – zu bewegen hat. Was hier formuliert wurde, ist keine Theorie dessen, wie und woraufhin wir erziehen sollen.

[320] Betrachtet man die vier Grundunterscheidungen des zweiten Teils, so fällt auf, dass das hier vertretene Modell sich nur in einem Punkt festlegt, in der Ablehnung der Idee autarken Lernens. Das Modell ist offen für die lerntheoretische Kernidee des Konstruktivismus, schließt jedoch andere Auffassungen nicht von vornherein aus. Zudem können innerhalb der triangulatorischen Beziehung intendierte und nicht-intendierte Lernprozesse ablaufen, sowie selbst- und fremdbestimmte.

Literatur

Brinck, Ingar (2004): Joint Attention, Triangulation and Radical Interpretation: A Problem and its Solution. In: Dialectica 58, S. 179-206.

Cheney, Dorothy L./Seyfarth, Robert M. (1990): How Monkeys See the World. Inside the Mind of Another Species, Chicago: University of Chicago Press.

Davidson, Donald (1982/2001): Rational Animals. In: Ders.: Subjective, Intersubjective, Objective, Oxford: Clarendon Press, S. 95-105.

Davidson, Donald (1992/2001): The Second Person. In: Ders.: Subjective, Intersubjective, Objective, Oxford: Clarendon Press, S. 207-121.

Davidson, Donald (1997/2001): The Emergence of Thought. In: Ders.: Subjective, Intersubjective, Objective, Oxford: Clarendon Press, S. 123-134.

Davidson, Donald (2001): Introduction. In: Ders.: Subjective, Intersubjective, Objective, Oxford: Clarendon Press, S. xiii-xviii.

Dennett, Daniel (1983/1987): Intentional Systems in Cognitive Ethiology: The „Panglossian Paradigm" Defended. In: Ders. The Intentional Stance, Cambridge Mass.: MIT Press, S. 237-268.

Dubs, Rolf (1995): Lehrerverhalten, Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Duffy, Thomas M./Jonassen, David, H. (1992): Constructivism: New Implications for Instructional Technology. In: Duffy, Thomas M./Jonassen, David, H. (Hrsg.): Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Eilan, Naomi (2005): Joint Attention, Communication, and Mind. In: Eilan, Naomi/Hoerl Christoph/McCormack, Teresa/Roessler, Johannes (Hrsg.): Joint Attention: Communication and Other Minds, Oxford: Clarendon Press, S. 1-33.

Gallese, Vittorio (2005): „Being Like Me": Self-Other-Identity, Mirror Neurons, and Empathy. In: Hurley, Susan/Chater, Nick (Hrsg.): Perspectives on Imitation, Vol. 1, Cambridge, Mass.: MIT Press, S. 55-76.

Glasersfeld, Ernst von (1995): Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning, London: Falmer Press.

Heal, Jane (2005): Joint Attention and Understanding the Mind. In: In: Eilan, Naomi/Hoerl Christoph/McCormack, Teresa/Roessler, Johannes (Hrsg.): Joint Attention: Communication and Other Minds, Oxford: Clarendon Press, S. 34-44.

Hobson, R. Peter (2005): What Puts Jointness into Joint Attention? In: In: Eilan, Naomi/Hoerl Christoph/McCormack, Teresa/Roessler, Johannes (Hrsg.): Joint Attention: Communication and Other Minds, Oxford: Clarendon Press, S. 185-204.

Koring, Bernhard (1999): Erziehung und Information. Untersuchungen über das Zeigen als Grundoperation der Erziehung. In: Fuhr, Thomas/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik, Klinckhardt: Bad Heilbrunn, S. 122-135.

McDowell, John (1994): Mind and World, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Meltzoff, Andrew (2005): Imitation and Other Minds: The „Like Me“ Hypothesis. In: Hurley, Susan/Chatter, Nick (Hrsg.): Perspectives on imitation, Vol. 2, Cambridge Mass.: MIT Press, S. 55-77.

Perler, Dominik/Wild, Markus (2005): Der Geist der Tiere – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Der Geist der Tiere, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10-74.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn: Schöningh.

Roessler, Johannes (2005): Joint Attention and the Problem of Other Minds. In: In: Eilan, Naomi/Hoerl Christoph/McCormack, Teresa/Roessler, Johannes (Hrsg.): Joint Attention: Communication and Other Minds, Oxford: Clarendon Press, S. 230-259.

Searle, John (1994/2005): Der Geist der Tiere [Animal Minds]. In: Perler, Dominik/Wild, Markus (Hrsg.): Der Geist der Tiere, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 132-152.

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg: Spektrum.

Tomasello, Michael (1999/2002): Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition [The Cultural Origins of Human Cognition], Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wittgenstein, Ludwig (1953/1971): Philosophische Untersuchungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erschienen in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2008), Heft 3, S. 311-322.
In eckigen Klammern sind die Seitenzahlen der Original-Publikation angegeben.
Geringe Abweichungen vom publizierten Text sind nicht ausgeschlossen.

Anschrift des Autors:
Johannes Giesinger
St.-Georgen-Strasse 181a
CH–9011 St. Gallen
giesinger@st.gallen.ch