

Thumm, Karl A.

Zu einer Theorie biographischen Lernens

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 1-2, S. 4-6



Quellenangabe/ Reference:

Thumm, Karl A.: Zu einer Theorie biographischen Lernens - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 1-2, S. 4-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264379 - DOI: 10.25656/01:26437

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264379>

<https://doi.org/10.25656/01:26437>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 1/2
Juli 1985
8. Jahrgang
8,-- DM
ISSN: 0172-2433



Biographisches Lernen

Projektunterricht

Inhalt

Liebe Leser	3
Karl A. Thumm: Zu einer Theorie biographischen Lernens	4
Fallbericht 1 - Rolf G. Dellen: Der kleine Gregor	8
Fallbericht 2 - M. Schulze-Sölde: Ein antiautoritärer Erziehungsversuch	14
Fallbericht 3 - E. A. Rauter: Brief an meine Erzieher	15
Fallbericht 4 - Jürgen Aldinger: Lernen heißt Erfahren, Erwandern ...	16
Alfred K. Tremel: Projektunterricht und Entwicklungspädagogik	20
Entwicklungspädagogischer Projektunterricht - Ein Traum	27
Hans-Jürgen Smula: Projektunterricht im Lernbereich "Entwicklungsländer"	29
ZEB: Dritte Welt in der Grundschule - Geht das?	32
Das Portrait: European Development Education Curriculum Network	39
Rezensionen	41
ZEP-Register ab Heft 1/1982	50
ZEP-Nachrichten	52
ZEP-Intern	53

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 •

Redaktion: Gottfried Orth, Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 •

Erscheinungsweise: 120 - 128 Seiten (+ Umschlag) im Jahr in 3 - 4 Hefte.

Bezugspreise: Einzelheft - zwischen 30 und (bei Doppelnummern) 64 Seiten zwischen 5,- DM und 10,00 DM; Abonnement 20,00; ermäßigtes Abonnement (für Studenten, Arbeitslose ect.) 18,00 DM; Institutionenabonnement 22,00 DM; Förderabonnement 30,00 DM; Bankverbindung: Konto Nr. 44521006 bei der Raiffeisenbank Rommelsbach-Sickenhausen (BLZ 60069944); bitte bei Überweisungen Adresse und Abonummer deutlich lesbar angeben.

Verlag: ZEP-Verlag, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24; Tel. 07121/66606 und 66910.

Herstellung und Gestaltung: Alfred K. Tremel unter Mitarbeit von Heinz-Dieter Winzen.

Adressenänderungen bitte rechtzeitig mitteilen!

Danksagung: Heinz-Dieter Winzen für die spontane Mitarbeit; Dr. Rolf G. Dellen für die freundliche Erlaubnis zum Wiederabdruck seines ursprünglich in der Zeitschrift "Zwischenschritte" erschienenen Beitrages über den "kleinen Gregor"; dem Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung - ZEB für die freundliche Erlaubnis zum teilweisen Wiederabdruck aus der von ihm hg. Broschüre "Dritte Welt in der Grundschule - geht das?"; allen Abonnenten, die wieder einmal die Geduld aufbrachten, auf dieses Heft sehr lange zu warten.

Karl A. Thumm

Zu einer Theorie biographischen Lernens

Unter **"biographischem Lernen"** wollen wir hier alle nichtgenetischen Lernprozesse in der Entwicklung von einzelnen Menschen (Ontogenese) verstehen, die für die Biographie des Betreffenden von besonderer Bedeutung sind. Diese Definition ist – vor allem durch die Formulierung "von besonderer Bedeutung" – in bestimmten Zusammenhängen sicher nicht gerade eindeutig. Ich nehme den Nachteil dieser Offenheit aber in Kauf, weil damit gleichzeitig ein wichtiger Vorteil erkaufte wird, nämlich die Bestimmbarkeit der biographischen Relevanz durch Selbstbeobachtung und durch Fremdbeobachtung.

Ich schlage vor, biographisches Lernen (theoretisch) in vier Arten aufzuschlüsseln. Ich nenne diese Arten: **"Erfahrungslernen"**, **"strukturelles Lernen"**, **"traumatisches Lernen"** und **"pädagogisches Lernen"**. Alle vier Begriffe implizieren in diesem Zusammenhang Definitionen (also Gebrauchsregeln), die nicht wahr oder falsch, sondern (mehr oder weniger) brauchbar oder unbrauchbar sind.

Unter **"Erfahrungslernen"** verstehe ich ein Lernen durch Versuch und Irrtum/Erfolg. Die Versuche laufen in der Regel stochastisch, also zufällig, ab; Erfolge und Mißerfolge dagegen treten nichtstochastisch, also nichtzufällig, auf. Unter **"strukturellem Lernen"** verstehe ich alle Lernprozesse, die durch eine kontinuierliche Gewöhnung latent ablaufen. **"Traumatisches Lernen"** ereignet sich durch eine plötzliche und starke Unterbrechung struktureller Lernprozesse; intensive Veränderungen der normalen Umwelt können starke Veränderungen in der psychischen Struktur des Individuums hervorrufen, insb. Schädigungen körperlicher und/oder geistiger Art. Unter **"pädagogischem Lernen"** verstehe ich alle Lernprozesse, die aufgrund bewußt geplanter und verantworteter Lehrprozesse ablaufen. Dort wo Subjekt und Objekt in einem solchen Lehr- – Lernprozeß identisch sind, sprechen wir gewöhnlich von **"Selbsterziehung"**.

Diese verschiedenen Arten des biographischen Lernens stehen in einem bestimmten Zusammen-

hang, der allerdings bislang nur teilweise erforscht und bekannt ist. Besonders wichtig und gleichzeitig besonders schwierig zu erforschen ist der Zusammenhang von stochastischen und nichtstochastischen Entwicklungsprozessen.

Ich plädiere dafür, diesen vielschichtigen und komplizierten Prozeß analog zur Evolution – und damit auch zur Phylogenese – zu interpretieren: Die Individualentwicklung (Ontogenese) ist damit ein Prozeß der stochastischen und nichtstochastischen Selbst- und Fremdsteuerung, der weder unilinear, noch notwendig, noch (mit Ausnahme des Todes) irreversibel abläuft und ständig die weiteren Bedingungen der eigenen Möglichkeit generiert. Strukturveränderungen werden in der Regel durch Zufall erzeugt. Selten wurde (auch in der Pädagogik) etwas als prozeßregulierender Faktor so unterschätzt wie gerade der Zufall. Um ein Beispiel zu geben: Zufällig ist die Variation möglicher Ehepartner, zufällig ist das Verliebtsein (durch die Hypothese stimuliert kann man Verliebtsein deshalb nicht planen), am ehesten nichtzufällig und damit eine echte Kulturleistung ist die Stabilisierung einer Beziehung.

Diese evolutionäre Sichtweise der Individualentwicklung ist neu und, soweit mir bekannt, nicht explizit ausgearbeitet. Sie sollte die m.E. veraltete Sichtweise kumulativer Phasentheorien ablösen, die – auch in der Pädagogik – etwa in den Theorien der kognitiven und moralischen Entwicklung (Piaget, Kohlberg) auch heute noch dominiert. Solche Stufentheorien implizieren eine problematische und inzwischen sicher überholte Anthropologie und vermischen häufig analytische und wertende Elemente in ihrem heimlichen Fortschrittsbegriff. Vorantreiben der Entwicklung heißt bei ihnen "besser als früher".

Die nichtkumulative Sichtweise, die sowohl die Ontogenese wie auch die Phylogenese als ein ständiger Auf- und Abbau zufallsgesteuerter Möglichkeiten und Unmöglichkeiten interpretiert, mißt dagegen die Entwicklung an ein besseres Angepaßt-

sein an die neuen (Über-)Lebensbedingungen. Dabei kann es durchaus auch zu "Rückentwicklungen" kommen (wenn kompliziertere Strukturen durch einfachere ersetzt werden), die in dieser Hinsicht aber "Fortentwicklungen" überlegen sind. Statt Kumulation und Perfektion, geht es jetzt um Adaption und Optimierung der geglückten Überlebensfähigkeit.

Diese Sichtweise hat einmal den Vorzug, daß sie viel näher an der Selbstwahrnehmung biographischer Relevanz liegt, denn diese orientiert sich eher an der ersten Liebe, der Hochzeit, am Tod eines geliebten Menschen, an einer Beförderung oder an der Zeit eigener Arbeitslosigkeit als am Erreichen der konkret- oder formal-operationalen, der konventionellen- oder postkonventionellen Entwicklungsstufe.

Zum andern erlaubt dieser Ansatz das Verhältnis von individuellem Lernen und kollektivem Lernen, von biographischem Lernen und evolutionärem Lernen angemessen zu interpretieren: Individuelle Lernprozesse (auch Selbsterziehung über ihren Vorbildeffekt) erscheinen als Variationen, auf die unter bestimmten Umständen soziale Systeme lernend zurückgreifen können, wenn sie dazu genötigt werden (z.B. durch eine Überlebenskrise). Individuelle Verhaltensweisen können so Schrittmacher der Evolution sein.

Die Selektion und insb. die Stabilisierung wären so gesehen primär eine gesellschaftliche Angelegenheit, die Variation eine individuelle (oder eine von kleinen innovativen Gruppen). Staaten sind deshalb in der Regel konservativer als Individuen, und das nicht aus politischen, sondern aus (evolutionären) Gründen der autopoietischen Selbstreproduktion.

Diese evolutionäre Interpretation greift auf derzeit in vielen Wissenschaften diskutierte Theoriefragmente mit universellem Anspruch zurück und variiert sie (1). Sie geht von **Differenz**, nicht von Einheit aus, von der prinzipiellen Unsicherheit, von Brüchen, Krisen und der Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Erfahrungen in der Biographie einzelner Menschen – und damit auch von biographischem Lernen. "Eine Biographie", meint Luhmann, "ist eine Sammlung von Zufällen, das Kontinuierliche besteht in der Sensibilität für Zufälle."

Identität ist in diesem Kontext jene Einheit, die im Wandel sich ständig verändernder Umwelten als emergent wahrgenommen wird. Ihre Erhaltung ist ein komplizierter Prozeß der ständigen dynamischen Vermittlung von kognitiven und normativen Erwartungen. Sowohl zu starke Umweltveränderungen, wie auch zu starre normative Eigenstrukturen können sie gefährden, schädigen oder gar zerstören. Nur wer sich ändert, überlebt, bleibt identisch; aber in Maßen, wer sich zu schnell und zu stark ändert, verliert sich.

Auf der Grundlage genetischer Prädispositionen lernt das Kleinkind zuerst durch Erfahrung von Erfolg und Mißerfolg (Erfahrungslernen). Versuche können an der natürlichen oder kulturellen Umwelt scheitern. Ein Teil der kulturellen Umwelt sind Maßnahmen der Hilfe, Lenkung, Unterstützung, Beratung, Belehrung, Bestrafung durch andere Menschen, seien diese nun primär struktureller oder pädagogischer Art. Man könnte (in Anlehnung an Ernst Krieck) jene strukturellen Einflüsse, denen keine menschliche Zwecksetzung zugrunde liegt, auch "**funktionale Erziehung**" nennen, bei jenen, denen eine menschliche Zwecksetzung wohl zugrunde liegt, diese aber nichtpädagogischer Art ist, von "**extentionaler Erziehung**" sprechen (das ist ein von mir erfundenes Kunstwort), und jene Einflüsse, denen eine pädagogische Zwecksetzung zugrunde liegt, "**intentionale Erziehung**" nennen (vgl. dazu KRIECK 1922; TREML 1982).

Der Zugang zu diesen drei Ebenen von Erziehung im Kontext biographischen Lernens ist unterschiedlich schwer. Am leichtesten dürfte der Zugang zur intentionalen Erziehung sein, weil diese i.a. am Indikator des "bewußten Lehrens" gemessen wird. Schwieriger, aber nicht unmöglich, ist die Rekonstruktion extentionaler Einflüsse, wie z.B. Kunst, Musik, Literatur, Fernsehen, Werbung u.a. Am schwierigsten dürften jene strukturellen Lernprozesse zu erforschen sein, die funktionaler Art sind, denn diese sind nicht nur latent, sondern auch ihre Latenz ist i.a. latent.

Wie kann man sich den Übergang von Erfahrungslernen zu strukturellem Lernen vorstellen? Mehrmals geglückte Versuchshandlungen sinken in die Latenz und werden habitualisiert. Damit entlastet sich das Individuum vor Überforderung durch eine kumulative Aperzeption. Es ist lernökonomisch, wenn wir bei ähnlichen, wiederkehrenden Problemen, deren Lösungen "aus dem Rahmen der stochastischen Operation herausnehmen und ... auf einen tieferen und weniger flexibleren Mechanismus übertragen, den wir "Gewohnheit" nennen." (BATESON 1982, S. 337). Gewohnheitsbildungen sind also nichts Schlechtes, sondern etwas geradezu Unentbehrliches. Ich vermute, daß es deshalb vor allem in der frühkindlichen Erziehung darauf ankommt, verhaltenssichernde Gewohnheitsmuster auszubilden. Diese können biographisch dadurch gelernt werden, daß die Eltern ein Muster von immer-wiederkehrenden Regelmäßigkeiten organisieren. "Urvertrauen" bildet sich nicht nur durch den Aufbau sozialer Kontinuitäten (wie die Psychoanalyse meinte), sondern auch durch den Aufbau räumlicher, zeitlicher und sachlicher Muster.

Ich will dies an einer Sinndimension, der Zeit, veranschaulichen. Eltern können entweder dem Kind ihren linearen Tages-, Wochen- und Lebensrhythmus aufnötigen oder versuchen, sich an den zyklischen Rhythmus des Kindes anzupassen. Das einmal ist das dominierende lineare Zeitverständnis der Eltern die Konstante und das Kind das Va-

riable; das anderemal ist das Kind das Konstante und die zeitliche Organisation des Alltags der Eltern variabel. Das Kind ist aufgrund seiner Nähe zum vorgeburtlichen Sein und der Ferne zum gesellschaftlichen Menschen näher an einem zyklischen Zeitbegriff und wehrt sich oft sehr heftig gegen diese gesellschaftliche Prägung. Die kindliche Zeitstruktur wird anfangs weitgehend endogen (durch Lust- und Unlustgefühle) geregelt sein, die exogene Zeitstrukturierung muß nach und nach gelernt werden. Zwischen dem **zyklischen** Zeitrhythmus des Kindes und der **linearen** Zeitstrukturierung der Eltern kann nun eine starke Differenz auftreten, die die Eltern als Situationsdefiniteure häufig rigide zu ihren Gunsten entscheiden.

Dabei sollte man sich gelegentlich vergegenwärtigen, daß das zyklische Zeitverständnis in der Tat etwas ganz anderes ist: es kennt noch einen Anfang, eine Mitte und ein Ende und ist konkret, nicht abstrakt; alles hat seine je eigene Zeit, unverwechselbar und nicht übertragbar: "Ein Jegliches hat seine Zeit" (Prediger 3/1). Wir finden diesen Zeitbegriff in frühen Phasen der Menschheitsgeschichte, also auch in der Phylogenese, noch deutlich ausgeprägt; die Griechen unterschieden "chronos" und "kairos", "futurum" und "adventus". Dagegen wirkt der Tages- und Wochenablauf heutiger Menschen chronologisch und zerstückelt. Das serielle Aufbauen und Abbrechen von sachlichen, räumlichen, sozialen und zeitlichen Beziehungen ist die Regel. Selbstverständlich müssen auch Kinder dieses moderne Zeitverständnis irgendwann inkorporieren. Aber bedenklich finde ich die Eindimensionalität und die Gewalt, mit der ein Weltverständnis schon in der frühen Kindheit vermittelt wird - und damit andere alternative Erfahrungen ausschließt. Andere strukturelle Lernprozesse ermöglichen, heißt in der Zeitdimension des biographischen Lernens also u.a. auch das zyklische Zeitverständnis (extentional und funktional) zu lernen, um der Verarmung evolutionärer Variationen entgegenzuwirken.

Ähnliches - um nur kurz noch ein Beispiel anzudeuten - können wir auch in der **Sachdimension** feststellen. Auch hier lernen Kinder und Jugendliche sehr schnell und sehr gewaltsam die beliebige Austauschbarkeit von Sachen, die Prärogative der Möglichkeit vor der Wirklichkeit und die naturwissenschaftliche Ontologie. Die Alternative wäre, schon in der frühen Kindheit Erfahrungsräume pädagogisch zu organisieren, in denen die Nichtaustauschbarkeit von Sachen (das können Blumen, Tiere, Pflanzen oder Spielzeug sein) und eine reichere Ontologie gelernt werden kann, eine Ontologie, in der es nicht nur Kausalität, sondern auch Teleologie gibt und vielleicht Feen, Nixen und Waldschrate.

Entwicklungspädagogisch am relevantesten ist sicherlich das - am schwierigst zugängliche - **strukturelle Lernen**. Seine Macht zu brechen und alternative strukturelle Lernerfahrungen zuzulassen, ist schon alleine deshalb so schwer, weil wir es in

der Regel gar nicht bemerken. Latenz schützt bekanntlich herrschende Strukturen wirkungsvoller vor Veränderungen als die Polizei. Der Einfluß des Erfahrungslernen geht im Verlauf der Ontogenese zunehmend zurück, seine gelegentliche Präsenz (z.B. im Projektunterricht, auf Spielplätzen, auf Jahrmärkten u.a.) hat zunehmend den Charakter des Artifiziiellen und Musealen.

Auch phylogenetisch dürfte das Erfahrungslernen zunehmend abnehmen, weil man den zeitlichen Umweg über das Fehler-Machen aus Zeitknappheit nicht mehr zuläßt. In der Schule wird das Fehler-Vermeiden gelernt, nicht das Fehler-Machen und das damit Umgehen. Weil der Kontext dieses Lernens nur eine Art von Problemlösung zuläßt, wird nicht gelernt, daß das Problem vielleicht auch in der Art der Problemlösung selbst liegen kann.

Das **pädagogische Lernen** dürfte zunehmend an Bedeutung gewinnen, aber nicht durch seine transportierten Inhalte, sondern durch den **Kontext, der erzieht** (Vgl. BATESON 1982). Hier hat Entwicklungspädagogik genau zwei Möglichkeiten: Alternative Kontexte pädagogisch zu arrangieren oder die Ausschließlichkeit der Inanspruchnahme nur eines Kontextlernens theoretisch zu entlarven. Das Erste ist die Begründung für Entwicklungspädagogik als **alternative Praxis**, das Zweite für Entwicklungspädagogik als **Theorie**. ■

LITERATUR:

- BATESON, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982.
 HABERMAS, J.: Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1976.
 HAKEN, H.: Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken. Stuttgart 1981(3).
 KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
 LEM, ST.: De Impossibilitate Vitae. De Impossibilitate Prognoscendi. In: Mehr phantastische Erzählungen. Frankfurt a.M. (Insel) 1981, S. 1636.
 LUHMANN, N.: Gesellschaftstheorie. Manuskript Bielefeld 1976.
 LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung III. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1982.
 KRUEGER, FR. R.: Ziel und Zweck in der Entwicklung lebender Systeme - Synergetik und das Teleologieproblem. In: Universitas Jg. 38 (1983, S. 943 - 953.
 TREML, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim (Beltz) 1982.