

Faulstich, Peter

**Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink 2008.  
253 S., EUR 29,90 [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 815-817*



Quellenangabe/ Reference:

Faulstich, Peter: Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink 2008. 253 S., EUR 29,90 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 815-817 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51966 - DOI: 10.25656/01:5196

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51966>

<https://doi.org/10.25656/01:5196>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### 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.

#### Kontakt / Contact:

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

#### 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.

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Privatschulen*

*Kai S. Cortina/Achim Leschinsky/Thomas Koinzer*

Einführung in den Thementeil ..... 667

*Thomas Koinzer/Achim Leschinsky*

Privatschulen in Deutschland ..... 669

*Elisabeth Flitner/Agnès van Zanten*

Von der Konfessionsschule zum geschützten Sozialmilieu – Entwicklung und  
Funktionen des privaten Sektors im französischen Schulsystem ..... 686

*Kai S. Cortina/Kristina Frey*

Privatschulen in den USA: Geschichte und aktuelle Kontroversen ..... 701

*Geoffrey Walford*

Private Schools in England ..... 716

*Julian Dierkes*

Privatschulen und privatwirtschaftliche Zusatzschulen in Japan:  
Bildungspolitische Lückenbüßer und Marktlücke ..... 732

*Kai S. Cortina/Thomas Koinzer/ Achim Leschinsky*

Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater  
Schulen in Deutschland ..... 747

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema: „Privatschulen“ ..... 755

## Allgemeiner Teil

*Colin Cramer/Klaus-Peter Horn/Friedrich Schweitzer*  
Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums  
im Urteil von Erstsemestern ..... 761

*Dagmar Hänsel*  
„Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs ..... 781

*Matthias Proske*  
Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem  
der Erziehung? ..... 796

## Besprechungen

*Peter Faulstich*  
Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens ..... 815

*Daniel Tröhler*  
Robert Spaemann: Rousseau – Mensch oder Bürger ..... 817

*Josef Keuffer*  
Vera Kaltwasser: Achtsamkeit in der Schule ..... 820

*Christian Beck*  
Ralf Bohnsack: Qualitative Bild- und Videointerpretation ..... 823

*Claudia Peter*  
Sven Körner: Dicke Kinder – revisited  
Henning Schmidt-Semisch/Friedrich Schorb (Hrsg.): Kreuzzug gegen Fette ..... 825

## Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 830

Impressum..... U 3

## Besprechungen

*Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens.* München: Wilhelm Fink 2008. 253 S., EUR 29,90.

Seit Beginn der 1990er-Jahre findet sich in der wissenschaftlichen Debatte eine Renaissance nicht-reduktionistischer Lerntheorien (Buck; Koch; Göhlich/Zirfas), die sich explizit gegen verhaltenswissenschaftliche Konzepte der „pädagogischen“ Psychologie absetzen. Diese Ansätze sind wesentlich angeregt worden durch phänomenologisches Denken und wichtige Initiatorin war von Anfang an (1982) Käte Meyer-Drawe, die verschiedene erhellende Beiträge zur Lernproblematik beigesteuert hat. So greift man interessiert nach dem neuen Werk „Diskurse des Lernens“ und erhofft sich eine Zusammenfassung und eine Verortung im Kontext diverser Lerntheorien und deren philosophischer Grundlegung.

Phänomenologisches Denken erscheint hier als Kontrastkonzept. Was man findet ist eine grundlagentheoretische Fundierung phänomenologischer Lerntheorie vor allem in der Auseinandersetzung mit neurophysiologischen Modellen. Das enttäuscht zunächst, weil deren Konjunktur auch schon wieder abflaut bzw. ihre Erklärungsreichweite von einigen ihrer Protagonisten selbst schon wieder relativiert worden ist.

Gezeigt wird dies von Käte Meyer-Drawe in sieben Schritten. Zunächst wird (I.) einleitend die eigene Position benannt und auf den Kern gebracht: „Etwas Neues in Erfahrung zu bringen, heißt aber Lernen“ (14) und nochmals unterstrichen: „Lernen ist in pädagogischer Perspektive und im strengen Sinne eine *Erfahrung*“ (15). Dagegen werden die kognitiven Neurowissenschaften gestellt und in ihren Wurzeln bis zu Pavlov zurückverfolgt (15f.). Die historische Dynamik, die zur Formalisierung des menschlichen Lernens geführt hat, wird aufgedeckt bis zur griechischen Archaik, über Sokrates und Platon, die Sophisten und

Aristoteles, Thomas von Aquin und Hugo von Sankt Victor, Bacon und Descartes, Comenius, Locke und Hume, Kant und Herbart, bis zu Buck, Petzelt und Koch und zuletzt Spitzer (18–30) – das alles auf zwölf Seiten: man registriert die Ambitioniertheit des Textes. Es geht Meyer-Drawe um die „Rückgewinnung von Komplexität“ (31).

Sodann wird (II.) der reduktionistisch-instrumentalistische Lernbegriff eingebettet in organologische und technologische Weltbilder (41–87). Der „*Neue Mensch* aus Menschenhand“ (44) ist die dominierende Vision. Das gelte auch für Lernpostulate. „Lernen meint auf gewisse Weise stets einen Weg zum *Neuen Menschen*“ (44). Hier treffen sich die Hoffnungen der Pädagogik und Politiker sowie der Lernenden selbst. Mit dem Stichwort „lebenslanges Lernen“ werde seit dem Faure-Report, dem OECD-Bericht, den Empfehlungen der Europäischen Kommission usw. eine Zukunftsformel verbreitet. Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel wird als Hauptinteresse ausgemacht. Wenn alles in Bewegung und Veränderung ist, hilft nur noch Lernen. Flexibilität heißt die Devise. „Es kommt nämlich gar nicht mehr darauf an, *was* man lernt, sondern, *dass* man lernt“ (46). Auch hier findet sich ein Rückgriff bis zu Solon, der begrüßte, dass er bis ins hohe Alter lernen könne (47), den Neuen Adam des Neuen Testaments bis zur neuronalen Maschine (47–67).

Im Kapitel III wird dies aufgenommen mit der These: „Der *Neue Adam* der Zeit ist die neuronale Maschine, die ein Leben lang lernt“ (71). Auch dies ist – so die Kritik – umhüllt mit dem Sprachzauber der Neuro-rhetorik (74). Vorher aber gab es – das zeigt Meyer-Drawe – schon lange unterschiedlichste Maschinenbilder des Menschen von der Räderuhr über die Rechenmaschine bis zum Computer. „Mit der Kybernetik tritt die Geistmaschine die Erbschaft der Körpermaschine an“ (81).

Dem wird IV. der „Zauber von Ganzheit“ (103–121) gegenüber gestellt – eingeleitet durch Platons berühmtes Gleichnis vom Zerteilen des Kugelmenschen. Die Einheit wird zum Abbild der verlorenen Zeit und zum Vorbild für Zukünftiges. Gesucht wird nach einem Abglanz des Ursprünglichen. Ganzheit verheißt Geborgenheit (104f.), Käte Meyer-Drawe spürt den dahinterstehenden Eskapismus, die Suche nach der heilen Welt, das Hoffen auf Nähe und die Illusion eines Schonraums. Sie warnt vor faschistoiden und irrationalistischen Wünschen nach dem Ursprünglichen, dem Unverfälschten und dem Unmittelbaren. „Nur unter dem Verdacht romantischer Wissenschaftskritik kann man an die gelebte Welt erinnern“ (112). Symptome werden identifiziert in der Gestaltpsychologie bei Felix Krüger, dem Nachfolger Wundts in Leipzig, in seiner Eröffnungsrede der DGfP 1933: „Dem Verfall ist Einhalt geboten. Neuland wird angebaut auf weite Sicht. Die Führer unseres neuen Staates, an ihrer Spitze Adolf Hitler. Der weitschauende, kühne und gemühtiefe Kanzler, der ein Volksmann ist, schaffen Arbeit“ (zit. 108) Demgegenüber werden Wolfgang Köhler und Kurt Lewin von jedem Verdacht in Bezug auf den Verrat an den Wissenschaften freigesprochen (112). Bei Lewin und Tolman tritt Lernen zu Tage als „eine zunehmende Gliederung des Erfahrungs- und Lebensraums“ (115). Veränderungen im Erfahrungsraum werden als Ereignis wahrgenommen, und so landet die Argumentation bei Merleau-Ponty und seinem Begriff der Erfahrung.

Die immer wieder Selbstverständlichkeiten aufhaltenden, retardierenden Momente im Gedankenfluss bei Meyer-Drawe werden V. noch einmal festgemacht am „*hochtourigen Lerner unter Turbobedingungen*“ als Prototyp des effektiven Selbstlerner (125–155). Lernen wird rückgebunden an die Problematik der Zeit. Aufgegriffen werden Aspekte des Anfangs, des fruchtbaren Momentes und des Zeitbudgets, der Isochronie und der Verzögerung. Die Zeitdebatte relativiert noch einmal Determinationsthesen (127). Dies wird u.a. exemplifiziert am Libet-Experiment, das zeigen sollte, dass zwischen physiologischem Handlungspotenzial und registriertem Entscheidungsmoment ein Vorlauf besteht. Stattdessen wird hingewiesen

auf die Widerständigkeit des Empfindens. Im Vollzug wird das Selbstverständliche zweifelhaft; zugleich bilden wir eine Resonanz auf die Welt heraus, die – wieder Merleau-Ponty – ein Band zwischen Fleisch und Idee herstellt (140).

Allerdings gibt es keine schlichte Unmittelbarkeit. Diese scheitert VI. am Einspruch der Dinge (159–183). Die „Beinahe-Kameraden“ – noch einmal Merleau-Ponty (zit. 159) – „teilen mit uns die Materie und leisten uns Widerstand“; wir können sie begreifen, wir zerstören sie, wir bewundern sie, sie gehen uns etwas an, sie bezaubern und verraten uns (159). In echt heideggerndem Verbalismus wird formuliert: „Die Dinge sind im Wege und sie sind zur Hand“ (160). Hier greift nun die Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung (161), die gekennzeichnet ist durch vielfältige Bruchlinien. Die Vernunft stößt an die Widerständigkeit des Leibhaften: Der Mensch ist nicht ein Denker, der auch einen Körper hat, sondern er ist ein leibhaftiges Wesen, das denkt. Im Erkennen – Lernen – sind die Dinge nicht passiv gegeben, sondern werden aktiv aufgenommen.

Deshalb kommt eine Theorie des Lernens nicht ohne eine Vorstellung von Erfahrung aus. „Lernen als Erfahrung“ (187–214) ist die Schlussformel, die die Eingangsthese wieder aufnimmt. Dabei ist Erfahrung etwas anders als Denken oder Erleben. Streng genommen sollte nur da die Rede von Erfahren sein, wo etwas Neues, Unvorhergesehenes oder Überraschendes zu Bewusstsein gelangt. Es weist auf Bruchstellen im Denken hin. Angeknüpft wird an den Reichtum des Begriffs Erfahrung, wie er von Günther Buck entfaltet worden ist. Erfahrung meint dann Belehrung – aber nicht durch die Kunde eines Lehrenden, sondern die Dinge selbst sind es, die sich uns kundtun und uns über sie belehren (189). Phänomenologischen Betrachtungen des menschlichen Lernens geht es nicht um Lernen aus Erfahrungen, sondern um Lernen als Erfahrung.

Diese Kernthese zu begründen, geht Käte Meyer-Drawe in immer neuen Spiralen einem Argumentationsmuster nach, das das Spannungsfeld zwischen den Heroen des griechischen Geistes bis zur Neurophysiologie umfasst. Die Pflöcke sind gesetzt durch die

Überväter der phänomenologischen Tradition – angelehnt an Nietzsche, Husserl und Heidegger sowie immer wieder Merleau-Ponty und dessen Theorie der Wahrnehmung. Dadurch entsteht eine Hermetik der Begrifflichkeit, die sich manchmal fortreißen lässt durch die Lust an der schönen Formulierung. Als Resultat droht eine Isolation des Theoriekonzepts, das den Dialog mit anderen Diskursen des Lernens nicht ernsthaft aufnimmt. Vorgelegt wird keine entfaltete Theorie des Lernens, sondern – das ist zweifellos ein großer Verdienst – in sieben Einordnungen eine Grundlegung auf phänomenologischer Basis.

Es käme darauf an, das besondere Sprachspiel für erfahrungswissenschaftliche Empirie zu öffnen. Dies findet sich z.B. bei dem öfter zitierten Pierre Bourdieu, der sich immer wieder gegen Theorie- und Methodenschulen gewehrt hat. Sonst besteht die Gefahr, dass sich phänomenologische Ansätze ähnlich isolieren wie verhaltenswissenschaftliche Konzepte, die sich weigern, andere Theoriemodelle überhaupt zur Kenntnis zu nehmen. Eine Verschränkung der Diskurse steht noch aus.

Prof. Dr. Peter Faulstich  
Universität Hamburg  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaften  
Joseph-Carlebach-Platz 1  
20146 Hamburg  
E-Mail: Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

*Robert Spaemann: Rousseau – Mensch oder Bürger. Das Dilemma der Moderne.* Stuttgart: Klett-Cotta 2008. 156 S., EUR 14,90.

Robert Spaemann gehört zu jener Generation von Hochschullehrern, welche die Philosophie als Grundlage pädagogischen Denkens versteht bzw. welche pädagogische Fragen zunächst philosophisch reflektieren und die pädagogischen Theorien ideengeschichtlich einordnen will. Im Rahmen dieses Paradigmas muss der Genfer Jean-Jacques Rousseau eine prominente Rolle spielen, weil sich bei ihm Philosophie, Politik und Pädagogik in einer

Art überschneiden, die eine eindeutige disziplinäre Zuordnung schwierig macht.

Robert Spaemann hat sich schon früh mit dem Werk des Genfers beschäftigt, so bereits in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Münster im Januar 1962. Diese Vorlesung ist im vorliegenden Band zusammen mit drei weiteren Rousseau-Aufsätzen, die in den Jahren 1967 bis 1978 erschienen sind, wieder abgedruckt. Die Reihenfolge der vier Beiträge ist nicht ganz chronologisch, sondern es lässt sich eine inhaltliche Argumentationsentwicklung herauslesen, die von Rousseaus Dilemma zwischen natürlicher und politischer Existenz ausgeht, zur Analyse des Naturbegriffs im 18. Jahrhundert übergeht, um von da zur Interpretation von Rousseaus *Emile* (1762) überzuleiten. Nimmt man den Untertitel dieser Aufsatzsammlung – *Das Dilemma der Moderne* – ernst, so deutet die Sequenz der Beiträge auf die Pädagogisierung der Probleme der modernen Welt hin.

Damit ist ein großer Themenbogen angesprochen, und die Neugier auf die Einleitung zu diesen vier Aufsätzen entsprechend groß. Allerdings wird die Erwartungshaltung eher enttäuscht. Robert Spaemann versucht in dieser Einleitung zwar, die Aufsatzsammlung zu legitimieren, allerdings nur, indem er letztlich wiederholt, was in den vier folgenden Aufsätzen zu lesen sein wird. Immerhin erfährt man die Logik der Sequenz der Aufsätze, die sich von der zentralen Rousseau-These Spaemanns ableitet. Gemäß dieser These ist Rousseau eine „exemplarische Existenz“, und zwar in einem „unvergleichlichen Sinne“, d.h. „wie kein anderer vor oder nach ihm“ (Spaemann 2008, S. 9f. et passim). Exemplarisch ist nach Spaemann Rousseau deswegen, weil er sich in einer Zeit, in welcher der „platonisch-teleologische Wesensbegriff“ ungültig und sogar die Gestalt Jesu hinterfragbar geworden und somit das Subjekt radikal auf sich zurückgeworfen ist (S. 15), in Akten schöpferischen „Ressentiments“ (S. 11) in immer neue physische und intellektuelle Lebenswelten hineinflüchtet: von Genf in die Weltstadt Paris, wo er ein Weltmann haben werden wollen, von da zur Idealwelt der antiken Polis, und von dort wieder zur Natur und damit zu Erziehung (S. 11–18). Es ist diese biographische Interpretation des