Jürgen Diederich

Was lernt man, wenn man nicht lernt?

Etwas Didaktik
„jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)

Antrittsvorlesung

29. April 1993

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Schulpädagogik und pädagogische Psychologie

Herausgeber:
Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Meyer

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 78

Redaktionsschluß: 03. 12. 1996

Die Unterscheidung von diesseits und jenseits kann im Diesseits und im Jenseits unterschiedlich gebraucht werden. Geographisch z.B. liegt die Ziegelstraße jenseits der Spree, transzendental betrachtet, die dortige Didaktik jenseits von Gut und Böse, sofern jemand Standort und Standpunkt der Allgemeinen Pädagogik als den blinden Fleck wählt, ohne den man keine Darlegung beginnen kann. Philosophisch genommen, bedeutet „Jenseits von Gut und Böse“, folgt man Nietzsche: „...nicht mehr, wie Buddha und Schopenhauer, im Bann und Wahne der Moral“, also je nach Lesart transmoralisch, amoralisch oder unmoralisch.

Nietzsches Schrift entfaltet Gedanken, die auch heute noch - und hier im Schoße einer Alma mater ganz besonders - anstößig sind: Beginnend mit der Frage, ob Wahrheit für die Wissenschaften wirklich der höchste Wert sein solle, über den Aphorismus „Was aus Liebe gethan wird, geschieht immer jenseits von Gut und Böse“, der im Stammbuch der Pädagogik einige Verwirrung stiften könnte, bis hin zu dem Lob: „Cynismus ist die einzige Form, in der gemeine Seelen an Das streifen, was Redlichkeit ist“.

Mit diesen drei Hinweisen kann ich das didaktische Dreieck markieren, innerhalb dessen sich mein Vortrag halten wird. Was man heutzutage über „Wahrheit“ wissen kann, setze ich als bekannt voraus: Objekttheoretisch gibt es sie nur im Plural, betrachte man die Problemlage nun wissenschaftstheoretisch oder historisch oder kosmologisch.

Was die Unterscheidung von Didaktik und Pädagogik angeht, werde ich Randbemerkungen nutzen, um die Grenze zu markieren. Und eine Praxis werde ich zwar *zeigen*, aber sparsam kommentieren: Spricht sie nicht für sich selbst, so taugt sie wenig.

Ich beginne meine Ausführungen mit der Erinnerung an eine didaktische Kontroverse, die vor 30 Jahren von Paul Heimann ausgelöst wurde. Daß die Didaktik, verglichen mit der Pädagogik, bisweilen mit einiger Entschlossenheit diesseitig ist, erdverbunden und irdisch sozusagen, gehört zu dem, „was jeder Schuljunge weiß“ (Bateson). Zum Vermächtnis der Berliner Didaktik, die Klaus Prange eine für Nicht-Pädagogen nennt, gehört Paul Heimanns Hypothese, „daß der ‘Bildungsbegriff’ vielleicht grundsätzlich ungeeignet ist, auf ihm eine praktikable Didaktik aufzubauen“. Derb, wie manche Didaktiker sind, hänselte er seine Kontrahenten mit der Wortprägung „bildungsphilosophisches Stratosphärendenken“ und hielt ihnen vor, daß diese Art von Theorien -wörtlich sagte er „subtile Theoretik“ - in der Praxis kaum eine Rolle spiele.

Obwohl Heimann genaugenommen eine Strukturtheorie des Unterrichts entwickelte, also eine Theorie des Unterrichts als Bedingungskonstellation, innerhalb derer man Sonderformen des didaktischen Denkens wie der bildungstheoretischen oder der kommunikativen Didaktik und ganz und gar speziellen Problemen wie dem der sogenannten Operationalisierung von Lernzielen bequem den ihnen zukommenden Platz zuweisen kann, beging er doch zwei Fehler, einen argumentationstaktischen und einen theoriestrategischen.

Der theoriestrategische Fehler war, daß er seine Didaktik in die Nähe der lerntheoretischen Didaktiken plazierte und sich dabei obendrein mehr auf die amerikanische und Heinrich Roths „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“ stützte und berief als auf Gottfried Hausmanns „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“, die eine relativierende Vereinnahmung der bildungstheoretischen Positionen erlaubt hätte. Heute kann man außerdem wissen, daß der Begriff der Konstellationen, wie ihn Norbert Elias benutzt, geeignet ist, eine bildungstheoretische Didaktik wie die von Klaus Prange mit struktur- und prozeßtheoretischen Ansätzen aus Soziologie und Psychologie unter dem Leitgedanken Hausmanns zu einer Beschreibung des Unterrichts als Sonderform der „darstellenden Kunst“ zu verknüpfen. Aber das

hier zu tun bliebe nicht jenseits von Gut und Böse und dauerte bis Mitternacht. So nenne ich es nur als den Rahmen, innerhalb dessen eine genaue Betrachtung des Begriffs „Lernen“ unvermeidlich ist.

Argumentationstaktisch falsch war es, mangelnde Praktikabilität und praktische Bedeutungslosigkeit des Bildungsbegriffs zu erwähnen. So etwas beeindruckt vielleicht eine Zuhörerschaft aus lauter Lehrern oder unbefangene Leser, aber doch nicht Bildungstheoretiker. Denen muß man anders kommen, nämlich mit einem Philosophen, und am besten selbstverständlich mit einem, der die „alteuropäischen“ Philosophien beerdigt hat, auf die sie sich gerne stützen. Gerade weil ich Paul Heimann nicht mehr persönlich kennenlernen durfte und wahrlich nicht als sein Schüler gelten kann, halte ich den heutigen Abend für besonders geeignet, ihn zu ehren, indem ich nachhole, was er versäumt hat.

Ich will zeigen, daß Heimanns Angriff auf bildungstheoretische Didaktiken unter dem mir nahegelegten Rückgriff auf Nietzsche von der Ebene pragmatischer Einwände auf die Ebenen wissenschaftlichen Argumentierens und philosophischen Räsonierens gehoben werden kann. Hören wir also, was Nietzsche über das Lernen sagt:

> Das Lernen verwandelt uns, es thut Das, was alle Ernährung thut, die auch nicht bloss „erhält“ -: wie der Physiologe weiss. Aber im Grunde von uns, ganz „da unten“, giebt es freilich etwas Unbelehrbares, einen Granit von geistigem Fatum, von vorherbestimmter Entscheidung und Antwort auf vorherbestimmte ausgelesene Fragen. Bei jedem kardinalen Probleme redet ein unwandelbares „das bin ich“; über Mann und Weib zum Beispiel kann ein Denker nicht umlernen, sondern nur auslernen, - nur zu Ende entdecken, was darüber bei ihm „feststeht“. Man findet bei Zeiten gewisse Lösungen von Problemen, die gerade u n s starken Glauben machen; vielleicht nennt man sie fürderhin seine „Überzeugungen“. Später - sieht man in ihnen nur Fusstapfen zur Selbsterkenntniss, Wegweiser zum Probleme, das

> wir sind, - richtiger, zur grossen Dummheit, die wir sind, zu unserem geistigen Fatum, zum Unbelehrbaren ganz „da unten“. (Nietzsche 1886/1988, S. 170)

Das Denken über Mann und Weib nennt Nietzsche als Beispiel, weil die Passage im 7. Hauptstück über „unsere Tugenden“ seine Kritik an der Emanzipation einleitet. Aber nicht dies ist mein Gegenstand, wiewohl ein dort den Frauen zugesprochener Instinkt, der andernorts von ihm noch mehrfach als die höchste Form der Intelligenz bezeichnet wird, dem Unbelehrbaren, von dem die Rede sein soll, eng benachbart, wenn nicht zugehörig gedacht ist.

Zunächst möchte ich betonen und festhalten, daß Nietzsche etwas allgemein Gültiges aussagen will. Es gibt, so sagt er, ein unwandelbares „das bin ich“, „Überzeugungen“, an denen man festhalte, etwas, das man nur entdecken könne, bezüglich dessen man nur auslernen, nicht aber umlernen könne. Zwar beginnt er mit dem ebenfalls allgemeingültig gedachten Satz: „Das Lernen verwandelt uns“, den er mit der Analogie zum Essen naturwissenschaftlich stützt, aber der Wandel hat für ihn Grenzen. Und wäre es so, wie er sagt, würden die Begriffe Bildung und Erziehung, welche Pädagogen für ihre Grundbegriffe halten, an eben diesen Grenzen beginnen, Unmögliches zu bezeichnen.

Betrachten wir aber zuerst die Ernährungs-Metapher:

Sie ist ja nach wie vor populär, wenn das Lehren als die Übermittlung von Wissen oder die Kommunikation als Austausch von Informationen gedacht wird. Gesagt wird dann, der Stoff müsse aufbereitet und den Schülern in geeigneter Weise dargeboten oder sogar schmackhaft gemacht werden, die Schüler müßten ihn verdauen, er könne schwer oder leicht sein wie schwere oder leichte Kost. Das Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation rechnet, wenn auch abstrakter, immer noch damit, daß Lehren und Lernen auf der Ebene von Meinen und Verstehen miteinander verknüpft sind.

Demgegenüber steht, was Hans Aebli schon vor mehr als dreißig Jahren über das Zuhören - z.B. bei einem Vortrag - schrieb:

„Allzuleicht gibt man sich nämlich der Illusion hin, daß es möglich sei, Ideen, Vorstellungen und Begriffe einem anderen zu „geben“, sie ihm als solche zu übermitteln. Demgegenüber sollte man nie vergessen, daß es letzten Endes immer nur Schallwellen sind, welche man zum Ohr des Hörers zu senden vermag, und daß dieser jede einzelne Vorstellung, jeden Begriff, jede Denkoperation und insbesondere jedes Gefühl und jedes Werterlebnis aus dem Grunde seiner eigenen Seele hervorrufen muß. Wo zum übermittelten Zeichen im Vorstellungsrepertoire des Hörenden nicht das Gegenstück vorhanden ist, wo unter der vom Sprechenden ausgehenden Reizwirkung nicht die entsprechende Gefühlsreaktion und das entsprechende Werterlebnis aktiviert werden kann, findet keine Kommunikation statt. Die Resonanz bleibt aus; es werden keine Bedeutungserlebnisse wachgerufen.“

Ich will mich nicht damit aufhalten, die letzten Spuren von Behaviorismus aus diesem Text zu tilgen, wohl aber seine Konsequenzen für Pädagogik und Didaktik erwähnen. Während in der Pädagogik gern gefordert wird, der Unterricht solle Schülern dazu verhelfen, autonom zu *werden*, weiß eine biologisch informierte Didaktik nur allzu gut, daß sie, was das Verstehen angeht, leider autonom *sind.* Ihr zentrales Nervensystem ist zwar energetisch offen, aber semantisch geschlossen. *Mit Sicherheit* beeinflussen kann man es nur, indem man ihm Informationsmöglichkeiten *vorenthält*, nicht, indem man ihm bestimmte Informationen gibt. Unter Information verstehe ich dabei mit Bateson einen Unterschied, der einen Unterschied macht, d.h. oft: deutlich macht oder bezeichnet.

In diesem Sinne ist der Ernährungs-Metapher *auch* folgende Information zu entnehmen: Lernen ist wie Essen und Trinken, man muß es selbst tun und kann sich nicht dabei vertreten lassen. Beim Arbeiten z.B. ist das anders, man kann andere für sich arbeiten lassen und ganz gut davon leben. Das gilt zwar nie für alle Men-

schen gleichzeitig, aber für Säuglinge galt es immer. Die Aneignung von fremdem Mehr*produkt* tritt im übrigen schon bei Tieren und Pflanzen auf; dies zu bemerken macht eine Evolutionstheorie aber noch nicht sozial-darwinistisch. Kapitalismus z.B. hat ja als speziellere Voraussetzung die Mehr*wert*schöpfung - *oder* den reflexiven Mechanismus, daß man Geld kaufen kann; und kulturelle Evolution beruht darauf, daß *geistiges* Eigentum vergesellschaftet wird.

Auch Denken muß man also nicht immer selbst; man kann statt dessen nutzen, was andere ausgedacht haben. Die aus gutem Grunde so genannten Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen erleichtern und vervielfachen die Anwendung dieses Prinzips. Deshalb kann man in der Schule auch die Unterscheidung erlernen, auf die es hier ankommt:
Lesen, Schreiben und Rechnen kann man auch andere lassen; nur Lernen ist wie Essen und Trinken, man muß es selbst tun.
Während beim Essen und Trinken ungefähr bekannt ist, wie lange der Mensch ohne das eine oder andere überleben kann, gibt es für das Lernen nicht einmal Schätzwerte. Nach Nietzsche wäre es nicht ausgeschlossen, daß jemand lange Zeit, ohne zu lernen, nur mit und von seinen Überzeugungen lebt. Der Mangel an Wissen über hier einschlägige Zeitspannen hat seinen Grund vermutlich in der verbreiteten Überzeugung, daß Menschen dauernd lernen, regelmäßiger womöglich sogar, als sie trinken. Aber diese Überzeugung muß mit dem Dilemma leben, daß sie auf sich selbst nicht anwendbar ist. Sie erzeugt einen performativen Selbstwiderspruch: Indem man an ihr festhält, dementiert man sie, wenn man nicht - wie Nietzsche - Umlernen und Dazulernen unterscheidet.

Nun ist aber gerade die Unterscheidung zwischen dem bloßen Dazulernen und einem die Überzeugungen ändernden Umlernen das Markenzeichen jeder Bildungstheorie und jedes pädagogischen Begriffs von Erziehung. Selbst Popper erliegt darin dem Zauber Platons und vertritt wie Platon, was ich eine „Katastrophen-Theorie“ des Lernens nenne, ganz abgesehen von all den Didaktiken und Didaktikern, die bei der Einheit, die lernt, nur an

einzelne Menschen denken und nicht wie Popper das ganze Spektrum vor Augen haben: von der Amöbe über Einstein und Wissenschaften bis zu Gesellschaften und Kulturen.

Was der bildungstheoretischen Didaktik „der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“ ist, denkt sie analog zu dem, was in psychologischen Experimenten als „Umstrukturierung“ provoziert wird und was Kuhn, um es vom „normalen“ Gang der Wissenschaften zu unterscheiden, wissenschaftliche Revolutionen nannte. Ein richtiges Bildungserlebnis muß, im Unterschied zum bloßen Dazulernen, wie ein Wechsel des Weltbildes erlebt werden, als etwas Außerordentliches, das die „ganze Person“ so beeindruckt wie die Menschheit der Wechsel von der ptolemäischen zur kopernikanischen Sicht des Universums. Copei scheute bekanntlich nicht einmal die Analogie zur religiösen Bekehrung. Demgegenüber ist daran zu erinnern, daß der Satz „die Sonne geht auf“ für Zwecke alltäglicher Verständigung nach wie vor taugt. Doch das nur nebenbei. Die Probleme, was unter „Wahrheit“ und „Wissen“ zu verstehen sei, klammerte ich ja aus. Es wäre eine unzulässige Vereinfachung, beschränkte ich die Erwägungen zum Begriff des Lernens auf Fälle, in denen das zu Lernende „wahres Wissen“ ist.

Ferner verzichte ich darauf, eine Taxonomie der Lernarten, etwa vom Signallernen bis zum Problemlösen, feiner auszuarbeiten, als das mit der Unterscheidung von Dazu- und Umlernen begonnen wurde. Obwohl ich nicht ausschließe, daß auch eine Erörterung des Begriffs Lernen auf der Sachdimension oder der Sozialdimension Mängel im didaktischen Denken zeigen könnte (wenigstens, soweit es pädagogisch infiziert ist), beschränke ich mich auf das von Nietzsche bezeichnete, auf der Zeitdimension angesiedelte Problem des Wandels.

Die Frage ist: Was ändert sich an der Einheit, die lernt, und was ändert sich nicht, wenn sie „lernt“? Er sagt ja, das Lernen verwandele uns - ausgenommen das Unwandelbare. Ehe ich das für psychische Systeme erörtere, erwähne ich kurz, wie das gleiche Problem bei biologischen und sozialen Systemen behandelt worden ist.

Nimmt man z.B. den Fingerabdruck als etwas, das nach gegenwärtigem Wissen zu dem Unwandelbaren beim Menschen zählt, kann man unterscheiden, daß die Haut sich zwar dauernd schuppt und regeneriert, daß dabei aber die Linien, in denen die Hautzellen angeordnet sind, erhalten bleiben. Gregory Bateson hat mit ähnlichen Beispielen seine theoretischen Erwägungen zu dem eingeführt, was Natur und Geist gemeinsam ist. Für ihn ist es „das Muster, das verbindet“.

Niklas Luhmann, vor dem Problem, zu erklären, warum Gesellschaften fortbestehen, obwohl ihre Mitglieder aussterben, wählte einen anderen Weg: Gesellschaften können somit nicht aus Menschen bestehen, wohl aber aus Kommunikationen - sofern diese Kommunikationen zu Prämissen für weitere Kommunikationen werden können. Das ist zwar eine sparsame Voraussetzung, die z.B. das Problem vermeidet, ob und wie Kommunikationen „richtig verstanden“ werden können; ohne einen Begriff von „Lernen“ kommt aber auch diese Theorie nicht aus.

Wenden wir uns, zuständigkeitshalber, was psychische Systeme angeht, an die Psychologie, erhalten wir zwar eingangs zwei Hinweise, deren Tragweite vielen Pädagogen bisher entgangen ist, weil sie irgendwann falsche Auskünfte über Behaviorismus erhalten haben; zum Problem des Wandels und dessen, was unwandelbar ist, tragen diese Hinweise aber leider nichts bei. Lernen ist, lesen wir, ein „hypothetisches Konstrukt“ wie auch Intelligenz oder Motivation und vormals Geist und Seele oder der Wille, mit dem es Nietzsche zu tun hat. Das sind Begriffe, die man bildet und benötigt, um über etwas sprechen zu können, was sich der direkten Sinneswahrnehmung entzieht. Ehe jemand denkt, es sei damit etwas nur psychischen Systemen Eigenes angesprochen, sei erinnert, daß es mit den Begriffen Masse oder Energie nicht anders steht. Benötigt wird der Begriff „Lernen“, um etwas zu erklären, das nun in der Tat biologische Systeme (nicht nur psychische) und möglicherweise soziale Systeme von anorganischen materiellen Systemen wie dem Sonnensystem oder einem Molekül unterscheidet.

Während z.B. Stoffe, so wie die Chemie den Begriff benutzt, ihr Verhalten nur ändern, wenn die Bedingungen, unter denen sie zu zwei Zeitpunkten beobachtet werden, sich unterscheiden (man spricht bekanntlich auch dort von Reaktionen, obwohl es sich immer um Wechselwirkungen handelt), können biologische Systeme und psychische auch dann *anders* reagieren, wenn sie zum zweitenmal genau derselben Bedingungskonstellation ausgesetzt sind. Man schließt daraus, daß sich an ihren inneren Zuständen etwas geändert haben müsse, an ihren Dispositionen, heißt es zusammenfassend. Nicht in jedem dieser Fälle spricht man bereits von „Lernen"; vielmehr gibt es eine Liste von Ermüdung bis Vergiftung, und nur wenn keine der dort genannten Erklärungen als „Ursache" der Verhaltensänderung in Frage kommt (wohlgemerkt einer Änderung trotz gleicher Bedingungskonstellation), nur dann spricht man von „Lernen". Obwohl einigermaßen raffiniert gedacht, läßt dieser Versuch, Lernen zu definieren, zwei Wünsche offen. Einmal wüßte ich gern, ob „Gewöhnung" auf der genannten Liste steht oder nicht. Da es dabei um die *Logik* der Definition geht, erörtere ich das hier nicht.

Zum anderen - und damit sind wir wieder bei Nietzsche - wäre es das Ende der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen „Lernen", böte der Begriff, um den gerungen wird, nicht die Möglichkeit, im Vergleich zweier Zeitpunkte festzustellen, welche Dispositionen sich geändert haben - und welche *nicht.* Wenn jemand eine weitere Vokabel gelernt hat, wird sich ja nicht gleich sein ganzer Motivhaushalt geändert haben; sein Gedächtnis befindet sich zwar in einem anderen *Zustand* als zuvor; aber ob das auch erlaubt zu sagen, seine Person habe sich durch das Lernen dieser Vokabel gewandelt, erscheint vermutlich nicht nur mir zweifelhaft. Die Unterscheidung von Gedächtnis, Motivhaushalt und Person halte ich für eine mögliche Übersetzung der Unterscheidung, mit der Nietzsche auf der Sachdimension denkt. Ungenau ist sie nur im ersten Glied, denn Umlernen in Nietzsches Sinn ändert etwas an den kognitiven *Strukturen*, während das Lernen einer Vokabel normalerweise nur den *Zustand* des Gedächtnisses ändert, seine Struktur aber unverändert läßt.

Für den Umgang mit Problemen vom Typ „stability and change“, d.h. mit der Frage, wie etwas, das sich dauernd wandelt, doch dasselbe bleiben kann, findet man Rat in der Philosophie der Logik bei Quine. Er stellt die Regel auf, man solle, wenn Argumente dazu zwingen, alte Unterscheidungen aufzugeben oder neue einzuführen, mit der geringstmöglichen Änderung des Gesamtaufbaus der Begriffe auszukommen suchen. Im innersten Kreis seines begrifflichen Instrumentariums sieht er die Logik. An ihr Änderungen vorzunehmen hätte für ihn die größten Auswirkungen auf alle anderen Begriffe. Im Unterschied zu Nietzsche kalkuliert er aber bei dieser Überlegung ein, daß auch der innerste Kreis unter Umständen modifikationsbedürftig werden könnte. Und erst das macht „Lernen“ zu einem Grundbegriff, wenn man unter Grundbegriffen solche versteht, die kein Gegenteil haben - jedenfalls nicht in dem Bereich, für den sie Grundbegriff zu sein beanspruchen.

Ohne das hier zu vertiefen, erinnere ich an geläufige Beispiele: Der Satz, man könne nicht *nicht* kommunizieren, gilt nur für Interaktionssysteme, also unter Anwesenden. Den Satz, jeder Ort auf Erden habe irgendein Klima, kann man ebenfalls mit doppelter Negation einführen: *Kein* Ort hat *kein* Klima. Bei Lebewesen hat in diesem Sinne der Begriff Verhalten kein Gegenteil; sie verhalten sich dauernd irgendwie. Bildung und Erziehung sind, legt man diesen Maßstab an, keine Grundbegriffe - weder für die Erziehungswissenschaft, denn die rechnet mit Sozialisation als Möglichkeit, noch für die Pädagogik, denn die rechnet mit Lernen, dem die Prädikate bildsam oder erziehlich *nicht* zukommen.

Bis auf einen Punkt, der praktisch vermutlich unerheblich ist, an dem man aber die theoretische Differenz gut zeigen kann, versucht Nietzsche in der zitierten Passage, Lernen als Grundbegriff beizubehalten. Jemand, der nicht bereit ist, eine Überzeugung aufzugeben, lernt, sagt er, doch *insofern*, als er dabei etwas über sich selbst lernt. Der Punkt ist, daß Nietzsche damit rechnet, dieser Prozeß sei - jedenfalls bereichsweise - abschließbar, man könne wenigstens bezüglich *einer* Überzeugung auch auslernen, er könne „zu Ende entdecken, was bei ihm darüber ‘feststeht’.“ Von diesem Punkt an gäbe es dann für ihn in dieser Hinsicht kein Lernen mehr.

Was Nietzsche über das Dazulernen bis zum Auslernen sagt, muß für Psychologen irritierend sein. Sieht man von dem Fall des Entdeckens weiterer Überzeugungen ab, rechnet er ja mit einem Lernen, das an dem, was in Definitionen des geschilderten Typs unter einer „Disposition“ verstanden wird, nichts ändert. Daß jemand von einer Überzeugung noch überzeugter ist als zuvor und sich *deshalb* anders verhält als zuvor, z.B. noch sturer, mag ja mit der psychologischen Definition noch verträglich sein: Es wäre ein Lernen ähnlich dem Erlernen der Furcht vor Spinnen. Was ist aber mit dem Fall, daß jemand mehr als zuvor über sich weiß, ohne sich deshalb weiser zu verhalten? An Punkten wie diesem rächt sich, daß die psychologische Definition den Begriff als Bezeichnung einer *Ursache* einführt, während die Pädagogik und an ihr orientierte Didaktiken an Lernen als einer *Wirkung* interessiert sind.

Was vielen Pädagogen einen psychologischen Lernbegriff der beschriebenen Art suspekt macht, ist außerdem, daß er nicht erfaßt, was der Pädagogik, wenn sie von Bildung und Erziehung spricht, das Wichtigste beim Lernen oder das Eigentliche am Lernbegriff ist. Es ist das „bewußte Lernen“ in dem Sinne, daß man nicht nur *einfach lernt*, sondern außerdem *„weiß“, daß* man lernt oder gelernt hat. Unter dem Titel „Metakognition“ wird dieses reflexive Lernen zwar auch in der Psychologie thematisiert, aber eben nur als *Denken* bei Lernprozessen und Nachdenken über sie, nicht als reflexive Version des Lernbegriffs.

Die feinen Unterschiede, um die es dabei geht, will ich mit drei Hinweisen illustrieren: Karl Frey, von Haus aus Psychologe, betont, daß er den Begriff Projekt*unterricht* für den Fall reserviert sehen möchte, daß im Verlauf eines Projekts oder im Anschluß daran *über* das Projekt gesprochen, das einfache Lernen *im* Projekt also *reflexiv* betrachtet wird. Wolfgang Klafki betont mit den Begriffen kategoriale und methodische Bildung, was man in der Psychologie als *Transfer* von deklarativem und prozeduralem Wissen bezeichnet. Die von Humboldt und Schleiermacher benutzte Formel „Lernen des Lernens“ betont am deutlichsten das Gewohnheitsmäßige, eine „Motivation“ zu lebenslangem Lernen. Betont sage ich, weil ich glaube, daß in allen

drei Fällen das minder Betonte trotzdem *mit*gedacht ist. Wie aber denkt man Reflexion, Transfer und Habitus zusammen? Lernen des Lernens ist wie Geld kaufen ein reflexiver Mechanismus, der, so schreibt Luhmann, den die Analogie in funktionalistischer Perspektive interessiert, einen ähnlichen evolutionären Schub freisetzt wie zuvor schon, was er die Verdoppelung der Sprache durch Schrift nennt. Das ist zwar mehr phylogenetisch als ontogenetisch gemeint, hilft aber, die begrifflichen Mittel zu finden, mit denen ich mich nun wieder der zitierten Nietzsche-Passage zuwenden kann.

Im dritten Schritt seines Gedankengangs beschreibt Nietzsche das, wofür er im zweiten den Begriff Überzeugungen benutzte, aus einer Perspektive, die heute „lebenslanges Lernen“ genannt wird. Später, sagt er in dieser Perspektive, sehe man in dem, was man für seine Überzeugungen hielt, „nur Fußstapfen zur Selbsterkenntnis, Wegweiser zum Probleme, das wir s i n d“. Theoretisch wesentlich daran ist, daß die Überzeugungen, auch die, bezüglich derer man ausgelernt zu haben glaubte, anders bewertet werden als zuvor. Wenn man auch diesen Wandel in der Bewertung dessen, was man als das Unbelehrbare kennengelernt hat, als „Lernen“ bezeichnet, ist der Begriff wieder vollständig. Dafür, daß Nietzsche so gedacht hat, spricht, daß der Begriff „geistiges Fatum“, der im ersten und im dritten Schritt parallel zu „Unbelehrbares“ gebraucht wird, eine ähnliche Umbewertung erfährt. Aus der Metapher „Granit“ wird zunächst „Problem“ und dann in sokratischer Manier: „Dummheit“. Kurzgefaßt: Überzeugungen werden Wegweiser zur Einsicht in die eigene Unwissenheit.

Nietzsche denkt also den Begriff Lernen in drei Zeithorizonten. Im ersten liegt die Unterscheidung und die Entscheidung, umzulernen oder nicht. Ich möchte ihn „Ereignishorizont“ nennen. Das allmähliche Kennenlernen der eigenen Überzeugungen, soweit sie unwandelbar sind, wäre dann als „Vorgangshorizont“ zu bezeichnen. Ereignisse legen Zeitpunkte fest; Vorgänge beginnen zu einem Zeitpunkt; sie können zu einem anderen Zeitpunkt abgeschlossen sein (man hat ausgelernt) oder nicht.

Der dritte Zeithorizont ist der, aus dem die Passage, eine Reflexion über das eigene Lernen und seine jeweiligen Grenzen geschrieben ist. Er ist, anders als der zweite, zur Zukunft *und* zur Vergangenheit hin offen. Granit überdauert Zeiträume, denen das menschliche Vorstellungsvermögen kaum gewachsen ist, und das Fatum ist ganz und gar etwas Überirdisches, vielleicht sogar etwas jenseits von Raum und Zeit. Erst in diesem Zeithorizont hat der Begriff Lernen für Nietzsche kein Gegenteil. Grundbegriff wird er erst dadurch, daß Nietzsche die Beobachtungsmöglichkeiten der ersten beiden Zeithorizonte überschreitet und eine Umbewertung dessen denkt, was ihm in der Perspektive der ersten beiden Zeithorizonte als das Unwandelbare erschien. Freilich nennt er selbst diese Umbewertung nicht Lernen. Er unterwirft sie auch nicht der Disjunktion „Umlernen oder Dazulernen“. Und spräche er nicht andernorts in ähnlichen Zusammenhängen positiv vom sicheren Instinkt, wie er ihn an Frauen schätzt, dürfte man kaum wagen, den Begriff Dummheit als selbstironische Variante der sokratischen Weisheit zu lesen, daß das Wissen um die Grenzen des eigenen Wissens das höchste Wissen ist.

Abschließend ist festzuhalten, daß die Passage nicht jegliches Lernen thematisiert, sondern nur das Lernen oder Nicht-Lernen angesichts von Problemen, die Nietzsche „kardinale“ nennt. Man könnte die Analyse mit der Frage fortsetzen, ob es sich bei dem Problem, das wir selbst sind, auch um ein kardinales handelt - oder nicht. Bevor ich mich jedoch in die Fallstricke jener Antinomien begebe, die bei reflexiven Anwendungen von Unterscheidungen unvermeidlich sind, breche ich die Analyse lieber ab und werfe nur noch einen Rückblick auf die Art didaktischen Denkens, die ich praktiziert habe.

Jenseits von Gut und Böse möchte ich dieses didaktische Denken nennen, weil es nur Fragen stellt, aber keine Antworten gibt. Zwar ist es damit noch immer normativ, aber nur noch bezüglich der Unterscheidung von Fragen, die es wert sind, gestellt zu werden, von anderen, auf deren Klärung es keine Zeit verwenden mag. Nicht mehr normativ ist es hingegen bezüglich einer Bewertung

von Antworten oder gar Handlungen als richtig oder falsch, gut oder böse. Bösartig könnte man es allenfalls nennen, würden nicht Quellen, sondern lebende Personen gefragt, wie das gedacht ist, was ihnen als ein Grundbegriff gilt. Eine dieser hübschen Fragen lautet: „Was lernt man, wenn man nicht lernt?“

Literatur

Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961.
Bateson, G.: Geist und Natur eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M. [4]1984.
Elias, N.: Was ist Soziologie? München 1970.
Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.
Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54 (1962), S. 407-427.
Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: Ders.: Soziologische Aufklärung Bd. 1. Opladen [4]1974, S. 92-112.
Nietzsche, F.: Jenseits von Gut und Böse. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (Hrsg. *G. Colli u. M. Montinari*), Bd. 5 München 1988.
Popper. K. R.: Naturgesetze und theoretische Systeme. in: *H. Albert* (Hrsg.): Theorie und Realität. Tübingen 1964, S. 87-102.
Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983.
Quine, W. v. O.: Grundzüge der Logik. Frankfurt a. M. 1974.
Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1957.

Jürgen Diederich

1936 in Berlin geboren.
1955-1958 Ausbildung zum Volksschullehrer in Jugenheim/ Bergstraße.
1958-1967 Schuldienst.
Ab 1964 Zweitstudium an der Philipps-Universität Marburg mit den Fächern Pädagogik, Politik und Psychologie. Mitarbeit am Funkkolleg Erziehungswissenschaft.
1971 Promotion in Pädagogik bei W. Klafki. mit der Arbeit „Fördern im Kernunterricht".
1973-1992 Professor für Schulpädagogik an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt am Main, u.a. Beauftragter des Präsidenten für „Schulpraktische Studien", Leiter des Praktikumsamts und geschäftsführender Direktor des Didaktischen Zentrums.
Seit dem 1.10.1992 Professor für Systematische Didaktik im Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.
Wissenschaftliche Begleituntersuchungen zu Schulversuchen, Gutachten für den Deutschen Bildungsrat und den Sachverständigenkreis Bildungsforschung des BMBW. DFG-Gutachter in den Schwerpunktprogrammen „Lehr-Lern-Forschung" und „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung" und im Normalverfahren.
Seit 1984 Mitglied im wissenschaftlichen Beratungskomitee des Journals für Mathematik-Didaktik.

Ausgewählte Veröffentlichungen

Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. Weinheim 1967.
Hilfen zur Kritik empirischer Untersuchungen. In: Z.f.Päd. 16(1970)2, S. 247-264.
Fördern im Kernunterricht. Hannover 1973.

Die Praxis begleitende Forschung. In: Roth, H. /Friedrich, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme -Perspektiven - Prioritäten. Stuttgart 1975, S. 183-216. (= Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 51/2).
Der Mythos der Gruppe und seine Rationalität. In: Meyer, E. / Weber, A. (Hrsg.): Aktivierung von Gruppenprozessen. Bd.1. Paderborn 1981, S. 9-21.
Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N. / Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982, S. 51-86.
Schulklima - konzeptuelle Implikate einer Analogie. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- Lernsituationen. Landau 1984, S. 59-67.
Bemerkungen zum Begriff der didaktischen Entscheidung. In: Oelkers, J. / Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987, S. 216-231.
Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim 1988.
Verknüpfungen von „Wiederholen“ und „Weitermachen“ im Schulunterricht. In: Luhmann, N. / Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1990, S. 162-188.
Die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung. In: Luhmann, N. / Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1992, S. 176-193.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

1 *Volker Gerhardt:* **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**

2 *Hasso Hofmann:* **Die versprochene Menschenwürde**

3 *Heinrich August Winkler:* **Von Weimar zu Hitler**
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie

4 *Michael Borgolte:* **„Totale Geschichte" des Mittelalters?**
Das Beispiel der Stiftungen

5 *Wilfried Nippel:* **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**

6 *Heinz Schilling:* **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**

7 *Hartmut Harnisch:* **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**

8 *Fritz Jost:* **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**

9 *Erwin J. Haeberle:* **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**

10 *Herbert Schnädelbach:* **Hegels Lehre von der Wahrheit**

11 *Felix Herzog:* **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**

12 *Hans-Peter Müller:* **Soziale Differenzierung und Individualität**
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose

13 *Thomas Raiser:* **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**

14 *Ludolf Herbst:* **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik

15 *Gert-Joachim Glaeßner:* **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**

16 *Arndt Sorge:* **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**

17 *Achim Leube:* **Semnonen, Burgunden, Alamannen**
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

18 *Klaus-Peter Johne:* **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung

19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**

20 *Clemens Wurm:* **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**

21 *Jürgen Kunze:* **Verbfeldstrukturen**

22 *Winfried Schich:* **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**

23 *Herfried Münkler:* **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?

24 *Hildegard Maria Nickel:* **Geschlechterverhältnis in der Wende**
Individualisierung versus Solidarisierung?

25 *Christine Windbichler:* **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung

26 *Ludmila Thomas:* **Rußland im Jahre 1900**
Die Gesellschaft vor der Revolution

27 *Wolfgang Reisig:* **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**

28 *Ernst Osterkamp:* **Die Seele des historischen Subjekts**
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"

29 *Rüdiger Steinlein:* **Märchen als poetische Erziehungsform**
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder-und Hausmärchen"

30 *Hartmut Boockmann:* **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**

31 *Michael Kloepfer:* **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland

32 *Dietrich Benner:* **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

33 *Heinz-Elmar Tenorth:* **„Reformpädagogik"**
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

34 *Jürgen K. Schriewer:* **Welt-System und Interrelations-Gefüge**
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft

35 *Friedrich Maier:* **„Das Staatsschiff" auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild

36 *Michael Daxner:* **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**

37 *Konrad H. Jarausch:* **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**

38 *Detlef Krauß:* **Schuld im Strafrecht**
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?

39 *Herbert Kitschelt:* **Rationale Verfassungswahl?**
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien

40 *Werner Röcke:* **Liebe und Melancholie**
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'

41 *Hubert Markl:* **Wohin geht die Biologie?**

42 *Hans Bertram:* **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**

43 *Dieter Segert:* **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**

44 *Klaus R. Scherpe:* **Beschreiben, nicht Erzählen!**
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust

45 *Bernd Wegener:* **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**

46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien

47 *Hans-Peter Schwintowski:* **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

48 *Helmut Wiesenthal:* **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**

49 *Rainer Dietrich:* **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**

50 *Bernd Henningsen:* **Der Norden: Eine Erfindung**
Das europäische Projekt einer regionalen Identität

51 *Michael C. Burda:* **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer

52 *Volker Neumann:* **Menschenwürde und Existenzminimum**

53 *Wolfgang Iser:* **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**
Vortrag anläßlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin

54 *Ulrich Battis:* **Demokratie als Bauherrin**

55 *Johannes Hager:* **Grundrechte im Privatrecht**

56 *Johannes Christes:* **Cicero und der römische Humanismus**

57 *Wolfgang Hardtwig:* **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**

58 *Elard Klewitz:* **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**

59 *Renate Valtin:* **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik

60 *Gerhard Werle:* **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit

61 *Bernhard Schlink:* **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (Zwei Vorlesungen)

62 *Wiltrud Gieseke:* **Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**

63 *Alexander Demandt:* **Ranke unter den Weltweisen;**
Wolfgang Hardtwig: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**
(Zwei Vorträge anläßlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)

64 *Axel Flessner:* **Deutsche Juristenausbildung**
Die kleine Reform und die europäische Perspektive

65 *Peter Brockmeier:* ***Seul dans mon lit glacé*** **– Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**

66 *Hartmut Böhme:* **Das Licht als Medium der Kunst.** Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation

67 *Sieglind Ellger-Rüttgardt:* **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität**

68 *Christoph G. Paulus:* **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung**

69 *Eberhard Schwark:* **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip**

70 *Rosemarie Will:* **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz**

71 *Achim Leschinsky:* **Freie Schulwahl und staatliche Steuerung**
Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen

72 *Harry Dettenborn:* **Hang und Zwang zur sozialkognitiven Komplexitätsreduzierung: Ein Aspekt moralischer Urteilsprozesse bei Kindern und Jugendlichen**

73 *Inge Frohburg:* **Blickrichtung Psychotherapie: Potenzen – Realitäten – Folgerungen**

74 *Johann Adrian:* **Patentrecht im Spannungsfeld von Innovationsschutz und Allgemeininteresse**

75 *Monika Doherty:* **Verständigung trotz allem. Probleme aus und mit der Wissenschaft vom Übersetzen**

76 *Jürgen van Buer:* **Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern.** Skizzen zu einem laufenden Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

77 *Flora Veit-Wild:* **Karneval und Kakerlaken**
Postkolonialismus in der afrikanischen Literatur