

**Enzyklopädie
Erziehungswissenschaft**

Band 1

**Theorien und Grundbegriffe der
Erziehung und Bildung**

Herausgegeben von
Dieter Lenzen
Klaus Mollenhauer

Klett-Cotta

Gedruckt mit Unterstützung des Zentralinstituts für Unterrichtswissenschaften und
Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bd.
u. e. Reg.-Bd./hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. von Agi Schröder. – Stutt-
gart: Klett-Cotta

NE: Lenzen, Dieter [Hrsg.]

Bd. 1. – Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung

Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung / hrsg. von Dieter Lenzen;
Klaus Mollenhauer. – 1. Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.

(Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 1)

ISBN 3-12-932210-8

NE: Lenzen, Dieter [Hrsg.]

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

Verlagsgemeinschaft Ernst Klett–J. G. Cotta'sche Buchhandlung

Nachf. GmbH. Stuttgart

© Ernst Klett, Stuttgart 1983 · Printed in Germany

Umschlag: Heinz Edelmann

Satz: Ernst Klett, Stuttgart

Druck: Druckhaus Dörr, Ludwigsburg

berg ⁹1980. SCHREINER, G.: Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. In: D. Dt. S. 62 (1970), S. 226 ff. SINN UND UNSINN DES LEISTUNGSPRINZIPS. Ein Symposium, München ³1976. TENT, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen, Göttingen ²1969.

Wolfgang Klafki

Lerndimensionen

Begriff. Der Begriff „Lernen“ bezeichnet in der Regel eine Klasse informationsverarbeitender Prozesse, durch die Organismen individuelle Erfahrungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und auch Verhaltenseigenschaften erwerben, die in unterschiedlichen Situationen und unter verschiedenen Umweltbedingungen aktiviert werden können. Es gibt unterschiedliche lerntheoretische Modelle, Kategoriensysteme und Lernhierarchien zu begründen, ohne daß ein Ansatz sich gegenüber anderen Erklärungsversuchen bisher eindeutig hat durchsetzen können. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist die Entwicklung von Lerntheorien, Lernmethoden und Lerntests eine wesentliche Voraussetzung zur Analyse und Planung von Lerntätigkeiten und Lernhandlungen im Erziehungsprozeß, also auch zur Verwissenschaftlichung von Lehrprozessen. In der Didaktik, als Theorie des Lehrens verstanden, werden daher immer wieder lernpsychologische Arbeiten aufgenommen, auch wenn es sich bisher zeigte, daß Theorien des Lernens nicht ohne weiteres auf Theorien des Lehrens zu beziehen sind.

Geschichte. Für den Menschen als Natur- und Gesellschaftswesen ist das Lernen der Schlüssel zur Existenzsicherung, denn er muß sich als Individuum in der Umwelt und Gemeinschaft behaupten. Seine Lernfähigkeit, etwa die Sprachenerwerbskompetenz, ist hier ererbte Voraussetzung für eine anpassungs- und veränderungsfähige Existenz. Entsprechend sind Gedanken über das Lernen sehr früh in der Geistesgeschichte zu finden. Bei Aristoteles (vgl. LASSAHN 1977,

S. 161 ff.) findet sich bereits eine entfaltete Lerntheorie, die davon ausgeht, daß Lernen sich auf Prozesse der Aneignung von Wissen und Haltungen bezieht. Diese Zweiteilung ist bis heute gebräuchlich. Ferner verstand Aristoteles das Lernen als dynamischen, sich aufstufenden Prozeß, als einen aktiven Vorgang. Wenn jemand lernt, dann geschieht dies unter der Voraussetzung, daß bereits etwas gelernt wurde; Lernen ist also untrennbar mit Lernvoraussetzungen verknüpft. Schließlich wird nicht nur durch bloß sinnliches Wahrnehmen gelernt, sondern durch eine Art „Lernapparat“, der durch wertende Haltungen und emotionale Faktoren mitbestimmt ist. Was bei Aristoteles problematisiert wird, bestimmt auch zahlreiche in der Geschichte der Erziehungstheorie auftretende Lehren. Hier ist vorrangig immer wieder die Frage nach den Dimensionen des Lernens: In welchen Bereichen der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung ist Lernen bestimmend, inwieweit läßt sich wissenschaftlich-systematisierend eine nähere Erfassung erreichen, und wie kann diese das Gesamtverständnis der Lernvorgänge erhöhen? Die Dimensionierung des Lernens hat in der Erziehungsgeschichte eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung von Lehrtheorien erfahren. So hoffte Comenius im 17. Jahrhundert durch eine genaue Erkenntnis des Lernens zugleich eine optimale Lehre zu entwickeln: „Richtig lehren bedeutet bewirken, daß jemand schnell, angenehm und gründlich lerne“ (COMENIUS 1959, S. 33). Comenius bemühte sich, vor allem aus der Natur Regeln des Lehrens abzuleiten, die zugleich Lerndimensionen aufdeckten. Dabei treten drei Dimensionen besonders hervor: erstens der Aspekt der

Belehrung, der Vermittlung von Wissen, der Übermittlung von Wissen, der Übermittlung von Lerninhalten, ein informationsverarbeitender geistiger Prozeß mit reproduktiven und kreativen Leistungen im kognitiven Bereich. Comenius formuliert hierfür besonders Regeln über die Schnelligkeit und Gründlichkeit des Lehrens. Zweitens beschreibt er eine emotionale Ebene, die Freudigkeit, die Lust, die persönliche Beziehung, gekennzeichnet durch Sympathie und Antipathie, deren Bedeutung für den Lernprozeß von Comenius hoch eingeschätzt wird. Und drittens der Aspekt der Anwendung, Praxis, Tätigkeit des handelnden Individuums, den Comenius mehrfach betont, um nicht ein Wissen von toter Hand zu produzieren. Dieser Entwurf erfuhr zahlreiche Anknüpfungen und Weiterentwicklungen. So brachte Pestalozzi die Dimensionen auf einen begrifflichen Nenner: Die Belehrung beginnt mit äußeren Anschauungen, die in innere übergeleitet werden sollen. Dabei wirken die Verstandesbildung, die sittlich-religiöse Erziehung und die Bildung der Hand und des Körpers als notwendige Bestandteile des Lernens und Lehrens zusammen. Diese Gedanken sind in der Erziehungswissenschaft und Didaktik immer wieder als Dreieck von Wissen (Kognition), Wollen (Affektivität) und Können (Pragmatik) diskutiert worden. Von Herbart wird diese Diskussion in eine neue Richtung gelenkt: Lehren habe Erfahrung und Umgang zu ergänzen – ähnlich wie bei Aristoteles geht dem Lehren bereits Lernen voraus. Dementsprechend ist es von großer Wichtigkeit, Lernprozesse psychologisch-pädagogisch aufzuklären, um darauf Lehrkonzeptionen zu gründen. Zugleich wird sichtbar, daß Lernvorgänge auch unabhängig von Lehraufgaben entscheidend in der Persönlichkeitsbildung sind: In Erfahrung und Umgang liegen Sozialisationsbedingungen vor, die für jedes Individuum gesondert zu interpretieren sind. Die dabei auch auf-

geworfene Frage nach dem Wechselverhältnis von Gesellschaft und individuellem Lernprozeß erwies sich zunehmend als ein zentrales Problem der psychologischen und pädagogischen Forschung.

Neuere Ansätze. In der deutschsprachigen Literatur wurde aus didaktischer Sicht des öfteren auf die Lerndimensionen Bezug genommen. In der neueren didaktischen Diskussion versuchte beispielsweise HEIMANN (vgl. 1976, S. 124 ff.) eine anthropologische Grundlegung, die den Tätigkeitsaspekt stärker als in bisherigen Modellen einbezieht und zugleich eine Hierarchisierung erlaubt. Für die kognitive Dimension unterscheidet er Kenntnisse, Erkenntnisse und Überzeugungen; die affektive Dimension differenziert er in Anmutungen, Erlebnisse und Haltungen; die pragmatisch-motorische Dimension in Fähigkeiten, Fertigkeiten und Können. Alle Dimensionen sind analytische Kategorien und lassen sich tatsächlich nicht voneinander trennen. Für die Lernpraxis erwiesen sie sich allerdings als vorteilhaft: Der Lehrende wird durch sie an die Komplexität des Lernens erinnert. Aber es handelt sich nur um eine formale Kategorisierung mit normativem Charakter: Wenn man einen Lernprozeß betrachtet oder Lehrprozesse organisiert, dann, so Heimanns Forderung, achte man auf drei Dimensionen, die nicht nach einer Seite hin verabsolutiert werden sollen. Ein Lernprozeß, der kognitive Leistungen gegenüber affektivem Bildungsvermögen bevorzugt, oder ein Unterricht, der in erster Linie Erleben schaffen will und kognitives Lernen unterbewertet, oder ein Unterricht, der nur auf Anwendung und pragmatisches Handeln orientiert, alle diese und andere mögliche Vereinseitigungen sind abzulehnen. Über die Inhalte des Unterrichts aber sagt diese Dimensionierung nichts aus. Sie ist nur eine Strukturierungshilfe.

In den USA wurden vor allem im Zu-

sammenhang mit der Evaluation von Lehr-/Lernprozessen die Lerndimensionen aus lerntheoretischer – und damit verstärkt psychologischer – Sicht präzisiert. In den Arbeiten von BLOOM (vgl. 1972) und KRATHWOHL u. a. (vgl. 1975) wird eine kognitive, affektive und psychomotorische Ebene unterschieden, wobei für den kognitiven und affektiven Bereich zahlreiche formale Differenzierungen (Operationalisierungshilfen) angegeben werden (vgl. MEYER 1974). Gegenüber dem eher breiten Begriff der Pragmatik bei Heimann kennzeichnet die psychomotorische Dimension ein relativ eindeutig erfassbares Lernprogramm (vgl. DAVE 1968, VOLPERT 1971).

Die Dimensionierungen werden ins Detail vorangetrieben. So unterscheidet BLOOM (vgl. 1972, S. 31) im kognitiven Bereich folgende Hauptstufen: Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilung. Für den affektiven Bereich wurden von KRATHWOHL u. a. (vgl. 1975) folgende Stufen ausgearbeitet: Aufmerksamkeit, Reaktion, Wertung, Organisation und Charakterisierung. Im ersten Fall wird der Ordnungsgesichtspunkt Komplexität gewählt, im zweiten der Aspekt der Internalisation. Nach DAVE (vgl. 1968) wurde für den psychomotorischen Bereich unter dem Ordnungsgesichtspunkt Koordination die Abstufung Imitation, Manipulation, Präzision, Handlungsgliederung, Naturalisierung vorgeschlagen. An diesen Klassifikationen ist besonders die eher formale Erfassung von Lerntätigkeiten auffällig. Es bereitet große Schwierigkeiten, derartige Schemata in der Steuerung der Lernpraxis anzuwenden. Dies gilt gleichermaßen auch für die Lernhierarchie von GAGNÉ (vgl. 1969). Nicht direkt auf Taxonomisierungen von Lernzielen bedachte Lerntheorien gewinnen daher an Bedeutung für das Dimensionierungsproblem des Lernens. So sind in der Entwicklung

vor allem kognitiver Lerntheorien (vgl. BONNE 1978) verschiedene Erkenntnismuster entwickelt worden, um Ursachen, Entwicklungen und Funktionen des Lernprozesses näher aufzuklären – vor allem in Anschluß an Piaget. Auch die Entwicklung der marxistischen Psychologie durch LEONTJEW (vgl. 1973), GALPERIN (vgl. 1967) und andere weist lerntheoretisch neue Wege, bezogen auf aktive Tätigkeitsformen gesellschaftlicher Subjekte (vgl. LEONTJEW 1973, HOLZKAMP 1976). Insgesamt zeigt sich das Verhältnis von Lern- und Sozialisationstheorien als zentrales Problem (vgl. HORNSTEIN 1977). Diese Entwicklungen bedingen ein bedeutend weiter gefaßtes Problemfeld der Dimensionierung des Lernens als die vorwiegend auf Evaluation bezogenen Taxonomien. Die erforderliche Eindeutigkeit der Überprüfungsmöglichkeiten führt in eng gefaßten Taxonomien zumeist zu starken Formalisierungen, die die bereits für das Heimannsche Konzept erwähnte Vernachlässigung der Inhalte kaum überwinden können. In weiter gefaßten Konzeptionen aber ist eben diese Inhaltlichkeit und die wissenschaftliche Methode heute kontrovers, was sich durch widerstreitende psychologische Schulen in der Gegenwart deutlich zum Ausdruck bringt. Insgesamt – auch aus der Sicht der Erziehungswissenschaft – erweist sich die hier grob skizzierte Dimensionierung des Lernens bisher zwar als eine durch vielfache Erfahrungen gestützte und der Tradition der Erziehungspraxis und -theorien geläufige Strukturierung, die im konkreten Einzelfall jedoch auf bestimmte inhaltlich angestrebte Lernprozesse zu beziehen ist. Gerade hier erscheint es für Erziehungstheorien in zunehmendem Maße erforderlich, ihren begründeten Wertesstandpunkt einzubringen, um die Dimensionierung des Lernens nicht als Formalismus und bloß abstrakte Denkübung zu vereinsamen.

Lernen

BLOOM, B. S. (Hg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim/Basel 1972. BONNE, L.: Lernpsychologie und Didaktik, Weinheim/Basel 1978. COMENIUS, J. A.: Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften, hg. v. F. Hofmann, Berlin (DDR) 1959. DAVE, R. H.: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: INGENKAMP, K./MARSOLEK, T. (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S. 225 ff. GAGNÉ, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969. GALPERIN, P. J.: Die Entwicklungen der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: HIEBSCH, H. (Hg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Berlin (DDR) 1967, S. 367 ff. HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, hg. v. K. Reich/H. Thomas, Stuttgart 1976. HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis, Frankfurt/M. 1976. HORNSTEIN, H.: Lerntheoretische Gedanken zum Sozialisationsproblem. In: BENNER, D. (Hg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft, Kastellaun 1977, S. 73 ff. KRATHWOHL, D. R. u. a.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim 1975. LASSAHN, R.: Grundriß der allgemeinen Pädagogik, Heidelberg 1977. LEONTJEW, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt/M. 1973. MEYER, H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt/M. 1974. VOLPERT, W.: Sensumotorisches Lernen, Frankfurt/M. 1971.

Kersten Reich

Lernen

Begriff. Lernen ist, nach einer weithin akzeptierten Definition, die relativ dauerhafte Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrung, von Interaktionen eines lernenden Organismus mit der Umwelt. Ausgeschlossen sind in diesem Begriff Verhaltensänderungen aufgrund von Reifung, im Sinne genetisch programmierter Entwicklung, und aufgrund vorübergehender Zustände wie Rausch oder Ermüdung (vgl. HILGARD/BOWER 1975, S. 17).

Wie die anhaltende Nativismus-Empirismus-Debatte etwa für die Wahrnehmungs- und Sprachentwicklung zeigt, kann im Einzelfall schwierig zu bestimmen sein, welche Anteile einer Verhaltensänderung jeweils Reifung oder Lernen zuzuschreiben sind.

Das Alltagsverständnis begrenzt Lernen auf die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Gelernt werden aber auch Einstellungen und Motive, die Anpassung an Lebenslagen oder allgemeinere Fähigkeiten, beispielsweise des Problemlösens, und zwar intendiert oder beiläufig. Dabei ist der Lernvorgang selbst nicht beobachtbar, sondern aus den zu beobachtenden Verhaltensänderungen erschließbar.

Geschichte. Historisch gilt als das Kernkonzept des Lernens die *Assoziation*, die Verknüpfung einfacher mentaler Elemente (Abbilder von Wahrnehmungen) zu komplexeren Einheiten oder Ideen (vgl. MILL 1869). Notwendig für den Erwerb stabiler Assoziationen ist nach dieser (empiristischen) Auffassung das *verbundene* Auftreten der relevanten Elemente (Kontiguität).

Unter dem Einfluß funktionalistischer (vgl. JAMES 1890, 1899) und behavioristischer (vgl. WATSON 1919) Vorstellungen treten Reize und Reaktionen an die Stelle einfacher und komplexer mentaler Einheiten; der grundlegende „Erwerbsmechanismus“ der Assoziation bleibt jedoch erhalten.

Im „Gesetz der Wirkung“ führt THORNDIKE (vgl. 1898) den Begriff der *Bekräftigung* in die Lernpsychologie ein: Die Assoziation von Reiz und Reaktion ist abhängig von den Folgen der Reaktionen. Charakteristisch für die Fortführung der assoziationalistischen Tradition im frühen Funktionalismus und Behaviorismus ist der programmatische Verzicht auf „mentalistische“ Konstrukte wie Bewußtsein, Vorstellung oder Einsicht, mit der Folge, daß Lernen prinzipiell als mechanische Wirkung von Kontiguität und Bekräftigung, ohne ak-