

**Burkhard VOLLMERS**

(Universität Hamburg)

**Intentionalität und Perspektivität – Überlegungen zu einer integrativen kognitiv-phänomenologischen Lerntheorie aus Subjektperspektive**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe26/vollmers\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/vollmers_bwpat26.pdf)

**seit 13.09.2014**

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. 26 | Juni 2014

**Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden**

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Nicole Naeve-Stoß**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2014

***bwpat***

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [www.bwpat.de/ausgabe26/vollmers\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/vollmers_bwpat26.pdf)

Die Phänomenologie ist in Psychologie und Erziehungswissenschaft ein Gegenentwurf zur Außen-sicht auf Lehr-Lern-Prozesse. Phänomenologische Ansätze konzipieren Lernen aus der Subjektper-spektive. Relevante Kategorien der Phänomenologie zur Beschreibung des Lernens aus der Subjekt-perspektive sind Intentionalität, Perspektivität, Leiblichkeit und lebensweltliche Praxis. Diese allge-meinen Merkmale phänomenologischer Theorien werden in diesem Beitrag auf ein konkretes histori-sches Beispiel bezogen, die Theorie des Aha-Erlebnisses von Karl Bühler. Dessen kognitiv-phänome-nologische Theorie fügt sich ein in den von Neuweg (2001) beschriebenen Tacit-Knowing-View auf Lehr-Lernprozesse.

Die Abgrenzung zu anderen Lerntheorien verdeutlicht, dass eine kognitiv-phänomenologische Lern-theorie eine theoretische Fundierung für erfahrungsbasierte individualisierte Lernprozesse in der beruflichen Bildung liefert. Der Fokus liegt dabei auf dem Lernvorgang, nicht auf der Organisation von Lernprozessen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zum Nutzen des spezifischen Ansatzes von Karl Bühler für die aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis.

---

**Intentionality and perspectivity – reflections on an integrative cognitive-phenomenological learning theory from the perspective of the subject**

---

Phenomenology in psychology and educational studies is an alternative to the external perspective on teaching and learning processes. Phenomenological approaches conceptualise learning from the per-spective of the subject. Relevant categories of phenomenology to the description of learning from the perspective of the subject are: intentionality, perspectivity, physicality and day-to-day life. These general characteristics of phenomenological theories are related, in this article, to a concrete histori-cal example: the theory of the ‘Aha’ experience of Karl Bühler. His cognitive-phenomenological theory fits in with the so-called Tacit-Knowing-View of teaching and learning processes described by Neuweg (2001).

The distinction from other learning theories makes it clear that a cognitive-phenomenological learn-ing theory provides a theoretical foundation for experience-based individualised learning processes in vocational education. The focus here is on the process of learning, rather than on the organisation of learning processes. The article concludes with reflections on the usefulness of the specific approach of Karl Bühler for current research and practice in the field of education.

## **Intentionalität und Perspektivität – Überlegungen zu einer integrativen kognitiv-phänomenologischen Lerntheorie aus Subjektperspektive**

---

### **1 Einführung**

Phänomenologische Lerntheorien konzipieren und untersuchen das menschliche Lernen in Übereinstimmung mit der wissenschaftlichen Phänomenologie, wie sie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty ausführlich begründet und systematisiert wurde. Die wissenschaftliche Phänomenologie markiert explizit Gegenpositionen zur naturwissenschaftlich-experimentellen Weltauffassung. In der Philosophie des Geistes und der kognitiven Psychologie wird ein phänomenologischer Zugang zu Bewusstsein, Denken und Lernen im Allgemeinen als Erste-Person-Perspektive der wissenschaftlichen Untersuchung bezeichnet. Diese Perspektive geht bei der wissenschaftlichen Analyse vom Primat des wachen, sich selbst bewussten Ich und der unmittelbar vom Ich wahrgenommenen räumlichen und sozialen Umwelt sowie der von der Person erlebten Innenwelt aus. Diese Perspektive ist von der Dritte-Person-Perspektive abzugrenzen. In dieser werden in Medizin, Psychologie und Pädagogik Bewusstseinsprozesse von außen modelliert und gemessen, sei es über bildgebende Verfahren als Stoffwechselprozesse des Gehirns, sei es als äußerlich registrierbare Effekte des Erlebens und Verhaltens in Experimenten oder Tests.

Die Kontroverse zwischen beiden Perspektiven hat in der Auseinandersetzung mit dem reduktionistischen Menschenbild aktueller neurowissenschaftlicher Konzepte und Methoden in Medizin, Psychologie und Pädagogik eine diskursive Zuspitzung erfahren (vgl. ausführlich z.B. Wenke 2008 und Fuchs 2010). Aber schon die über hundert Jahre alte Kontroverse zwischen Wilhelm Wundt (1907) und Karl Bühler (1909) um das naturwissenschaftliche Experiment in der kognitiven Psychologie kann im Rückblick durchaus als Streit zwischen der Dritte-Person-Perspektive der Naturwissenschaften (Wundt) und der Erste-Person-Perspektive der Phänomenologie. (Bühler) gedeutet werden.

Phänomenologische Lerntheorien konzipieren Lernen in der Perspektive der Lernsubjekte. Sie gehen dabei von Kernannahmen über die phänomenologische Struktur der Person-Umwelt-Beziehung aus. Carl Friedrich Graumann (1998) hat vier zentrale Kategorien für Person-Umwelt-Analysen in der phänomenologischen Psychologie beschrieben, die direkt auf Lernprozesse bezogen werden können:

1. Intentionalität: Die lernenden Personen sind situationsspezifisch in ihrem Bewusstsein auf den Lerngegenstand hin ausgerichtet. Der Lerngegenstand wird durch das Bewusstsein konstituiert.

2. **Perspektivität und Horizontstruktur:** Die lernenden Individuen haben, geprägt durch ihre aktuelle Lebenswelt, jeweils eine besondere Sichtweise auf den Lerngegenstand, dies vor dem Hintergrund ihres persönlichen Erfahrungs- und Erwartungshorizontes.
3. **Leiblichkeit:** Der menschliche Körper, der das Bewusstsein in sich trägt, ist das zentrale Wahrnehmungsinstrument. Mit ihm wird der Lerngegenstand rezipiert, in ihm verinnerlicht und materialisiert sich das Lernergebnis, z.B. als Veränderungen in den Sinnes- und Nervenbahnen.
4. **Lebenswelt:** Die Handlungsrountinen von Menschen in ihrem unmittelbaren Alltag setzen Rahmenbedingungen für ihre Lernprozesse. Die Lebenswelt besteht aus allen räumlichen und sozialen Bezügen der Personen zu ihrer Umwelt. Diese Bezüge sind zudem historisch bestimmt.

Die ersten phänomenologischen Lerntheorien entstanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Schnittpunkt von kognitiver Psychologie und Philosophie. Eine bedeutsame kognitiv-phänomenologische Lerntheorie entwickelte die Würzburger Schule der Denkpsychologie, die in der Habilitationsschrift von Karl Bühler (1907, 1908a, 1908b) ihren Niederschlag fand. Die Methoden und Ergebnisse der Würzburger Schule gelten auch heute in der Psychologie als wertvoll, dies in unterschiedlichen Teildisziplinen, neben der kognitiven Psychologie besonders in der Motivationspsychologie (Kuhl 1999) und der Sportpsychologie (Beckmann 1999).

Aus Sicht der kognitiven Psychologie haben die vier Leitkategorien phänomenologischer Strukturanalysen bei der Untersuchung des Lernens unterschiedliche Funktionen. Leiblichkeit und Lebenswelt umreißen den Hintergrund des Lernvorgangs. Sie setzen die phänomenologischen Rahmenbedingungen für den intentionalen und perspektivischen Bezug der Lernsubjekte auf den Lerngegenstand.

Im Folgenden wird die Intentionalität als zentrales Merkmal einer kognitiv-phänomenologischen Lerntheorie anhand der Denktheorie von Karl Bühler ausführlich erläutert. Der Bezug auf diese Theorie hat den Vorteil der konkreten Exemplifizierung und Anschauung. Sie hat den Nachteil, dass die drei anderen Leitkategorien in diesem Beispiel nur geringe Berücksichtigung (Perspektivität) finden oder gänzlich fehlen (Leiblichkeit und Lebenswelt). Darauf wird nach der Darstellung der Theorie Bühlers eingegangen.

Neben der inhaltlichen Bestimmung einer kognitiv-phänomenologischen Lerntheorie ist zu deren Verständnis auch eine differenzierte Abgrenzung von anderen psychologischen Lerntheorien notwendig. Dies geschieht im abschließenden Teil dieses Beitrags.

## **2 Das Aha-Erlebnis als Prototyp einer phänomenologischen Lerntheorie**

Karl Bühlers Konzept des Aha-Erlebnisses des Verstehens markierte den Höhepunkt der Denkkonzepte der Würzburger Schule, die sich danach aufgrund des Weggangs der führenden Köpfe auflöste. Bühler hat seine theoretischen und empirischen Analysen zum Verstehen als Kern des Denkens (Bühler 1907), zum Wissen als vermittelndes Glied im Denken

(Bühler 1908a) und zum Gedächtnis als Voraussetzung und Folge von Denkprozessen (Bühler 1908b) in Experimenten an seinen Kollegen der Würzburger Schule der Denkpsychologie durchgeführt. Oswald Külpe, damals Leiter des Psychologischen Instituts in Würzburg, war ein Schüler von Wilhelm Wundt, dem Begründer der Leipziger Schule der Psychologie. Deren Forschungsansatz, die Registrierung von Assoziationszeiten und reproduktiven Gedächtnisleistungen, mithin die Bestimmung äußerlich messbarer Effekte von kognitiven Prozessen in der naturwissenschaftlichen Dritte-Person-Perspektive, dominierte in der damaligen Experimentalpsychologie (ausführlich beschrieben in Ash 1982 und Danziger 1990).

Innerhalb der Würzburger Schule kam es nach 1900 zu einer sukzessiven Verlagerung in der epistemologischen Perspektive, weg von der Psychologie als experimenteller Naturwissenschaft immer mehr hin zu Aspekten der Phänomenologie. Ausschlaggebend war die Rezeption des Frühwerks von Edmund Husserl im Würzburger Institut, insbesondere von Husserls zweibändigen Logischen Untersuchungen (Husserl 1900, 1901). Innerhalb des Würzburger Instituts wurde Husserls Frühwerk in dem damals sehr kleinen Kreis von Studenten, Doktoranden und Professoren immer mehr diskutiert (vgl. die geschichtliche Darstellung von Hammer 1994). Die Messung von Effekten und Reaktionszeiten trat in den publizierten Studien in den Hintergrund (vgl. zu dieser Entwicklung die Sammlung der Schriften der Würzburger Schule von Ziche 1999, zusammenfassend auch Vollmers 1992, 43-53). In den Vordergrund rückte das systematische Studium von Bewusstseinsprozessen mit der Methode des rückwärtigen lauten Denkens, was die Würzburger Psychologen als experimentelle Selbstbeobachtung bezeichneten (Külpe 1912).

Karl Böhlers Versuchsmaterial bestand in komplexen philosophischen Aussagen und literarischen Aphorismen. Gefordert war von den Versuchspersonen eine zustimmende oder verneinende Antwort auf die Frage, ob die präsentierte Aussage verstanden wurde. Ein Beispiel: „Verstehen Sie, wie man dazu kommt, zu sagen: Umringt von einer Welt verkörperter Gedanken, empfindest frei Du Dich von Körperschranken?“ (Bühler 1907, 334). Die Antwort der Versuchsperson im Denkprotokoll: „Ja. Zunächst ein eigentümliches Abwarten, ein Abzielen auf den Schluss, so also ob ich das Vorausgehende vorerst nur als Bausteine hinnähme. Dann kam mir der Gegensatz von Gedanken und Körperschranken zum Bewusstsein und damit war mir der Sinn gegeben“ (ebd., 334).

Aus den Introspektionsprotokollen hat Bühler zusammenfassende Kategorien gebildet. Er bezeichnete sein Auswertungsverfahren als Dialog (Bühler 1907, 309). Sein Dialog mit den Denkprotokollen verfolgte das Ziel, typische für die philosophische und erkenntnistheoretische Arbeit an der Universität verallgemeinerbare Denkbewegungen zu entdecken. Eine gesonderte Darstellung der Auswertungsmethode der verbalen Protokolle unternahm Karl Bühler nicht. Separate methodische Kompendien waren in der damaligen Psychologie nicht üblich. Moderne Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse, die verbale Daten zu Kategorien verdichten, berufen sich nicht auf die Würzburger Schule, weisen aber durchaus Ähnlichkeiten zum Vorgehen Karl Böhlers auf, wie zum Beispiel die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (1983).

Bühlers Ergebnis war eine Typologie von Denkvorgängen als Charakteristika von Aha-Erlebnissen des Verstehens. Er benutzte in diesem Zusammenhang die Begriffe „Aufzufassender Satz“ und „Gedächtnissatz“, analog auch „Ausgangsglied“ und „Zielglied“. Ersteres ist das äußere Versuchsmaterial, das vom Versuchsleiter gemeinsam mit der Instruktion präsentiert wird. Der „Gedächtnissatz“ ist dagegen das inkorporierte, persönliche Wissen der Versuchsperson, soweit dies relevante Bezüge zum Versuchsmaterial aufweist. Die Versuchsperson erinnert sich daran während des Nachdenkens über die dargebotene Aussage, um diese zu verstehen. Aus der Beziehung zwischen beiden Polen entstehen vier verschiedene Formen des Aha-Erlebnisses des Verstehens.

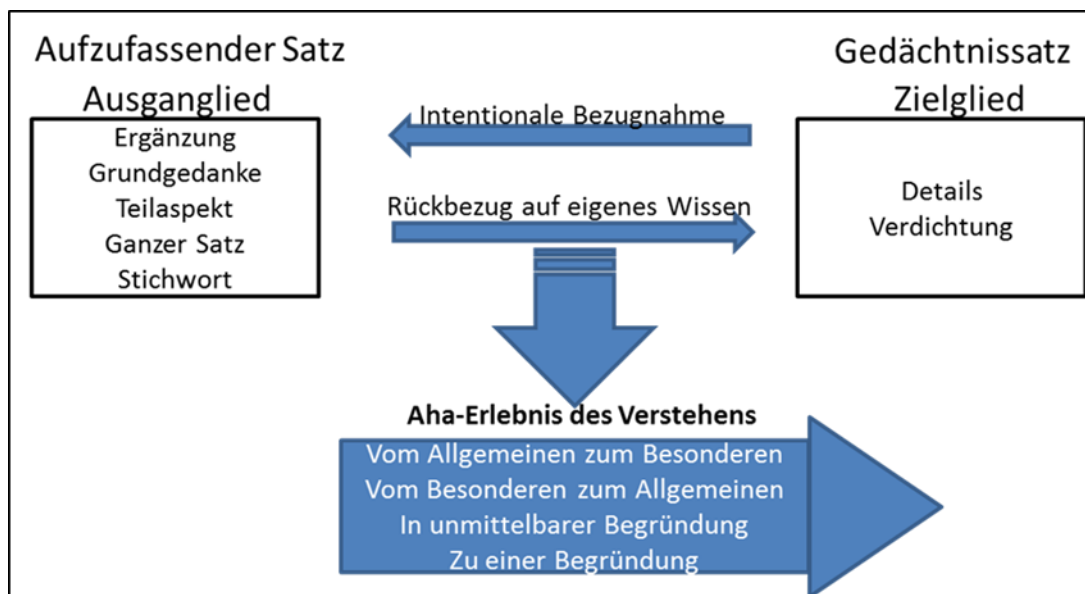


Abbildung 1: Aha Erlebnis des Verstehens in Anlehnung an Vollmers 1992, 67 und 76

Karl Bühlers Theorie des Aha-Erlebnisses stellt den doppelten intentionalen Bezug des lernenden Subjekts auf den Lerngegenstand (Aufzufassender Satz) einerseits und auf das eigene Wissen bzw. das Gedächtnis andererseits heraus. In diesem Spannungsfeld kommt es blitzartig zum verbal-kognitiven Verstehen eines fremden Gedankens bzw. Satzes. Es wurde etwas Neues gelernt. Darüber hinaus beschreibt Karl Bühlers Konzept eine Ambiguität von Teil und Ganzem, die sich in den verschiedenen, sich überlagernden Formen der Bezugnahme auf den Lerngegenstand (fünf Varianten) und das persönliche Gedächtnis (zwei Varianten) zeigt.

Die Intentionalität der Person-Umwelt-Beziehung beim Lernen setzt im Alltagskontext der lernenden Personen an. Bei den Untersuchungen von Karl Bühler, der wissenschaftliche Kollegen untersuchte, war der Alltagskontext das psychologische Institut an der Universität Würzburg. Eine theoretische und empirische Analyse der Intentionalität hat immer zum Ziel, diese bei den untersuchten Personen individuell spezifische Ausrichtung auf den Lerngegenstand systematisch in allen Facetten zu analysieren, im folgenden Analyseschritt jedoch von den situativen Lernsubjekt-Lernobjekt-Bezügen zu lösen und zu objektivieren. Phänomenologische Lerntheorien werden so zu allgemeinen Lerntheorien.

### 3 Das Aha-Erlebnis im Lichte neuerer phänomenologischer Theorien

Karl Böhlers Theorie ist über hundert Jahre alt. Ihr fehlen etliche Elemente der neueren psychologischen und pädagogischen Phänomenologie. Dennoch hat sie bis heute einen Erklärungswert für Lernprozesse. Sie fügt sich durchaus ein in aktuelle Diskussionen zur Relevanz phänomenologischer Sichtweisen in der Erziehungswissenschaft. Georg Hans Neuweg (2001) hat im Rückgriff auf Michael Polanyi den phänomenologischen Tacit-Knowing-View auf Lehr-Lernprozesse entfaltet und ihn gegenüber dem nicht-phänomenologischen Cognitive View abgegrenzt. Neuweg geht es in erster Linie um die Grenzen von Instruktionen und expliziter, belehrender Vermittlung bei der Weitergabe von Könnerschaft und Expertise. Lernprozesse werden mit angesprochen. Elemente aus Neuwegs Liste der Merkmale des Tacit Knowing View (Neuweg 2001, 22-23) treffen immer dann auf Böhlers Konzept zu, wenn individuelle Wissensbestände und Denkvorgänge in den Blick geraten. Aussagen wie „Pendelbewegungen zwischen synthesebewahrender Analyse und holistischer Integration“ (ebd., 23) oder „Zuschreibung und Explikation von knowledge immer nur als eine Momentaufnahme“ (ebd., 22) könnten auch auf die von Karl Bühler ausgewerteten Denkprotokolle Geltung beanspruchen.

Neben der Intentionalität gehören Perspektivität, Lebenswelt und Leiblichkeit zu den Leitkategorien phänomenologisch-psychologischer Konzepte. In Böhlers Studien findet sich davon in Ansätzen die Kategorie der Perspektivität bei der Untersuchung der Lernenden. Die beiden anderen Kategorien fehlen indes vollständig.

Perspektivität entfaltet sich vor dem Erwartungshorizont der lernenden Subjekte und muss zentraler Bestandteil einer kognitiv-phänomenologischen Lerntheorie sein. Der psychologische Erfahrungs- und Erwartungshorizont lenkt die Sichtweise auf den Lerngegenstand und steuert die Lernmotivationen der Lernsubjekte. Er bestimmt, was überhaupt zu einem Lernthema wird und welche Aspekte des Themas einen Aufforderungscharakter zum Lernen aufweisen. In Böhlers Untersuchungen wird dies vor allem durch seine Überlegungen zur Auswahl des Versuchsmaterials angesprochen. So schreibt er: „Was stofflich dazu fähig ist, wird natürlich ganz von der Versuchsperson abhängen, denn was etwa einen Primaner in Verlegenheit zu bringen vermag, wird vielleicht auf einen geübten Denker wenig Eindruck machen. Meine Versuchspersonen waren Professoren und Doktoren der Philosophie“ (Bühler 1907, 304).

Die Lebenswelt der Lernenden bildet ihr Hintergrundwissen beim Lernen. Peter Baumgartner (1993, 105 ff.) hat die Lebenswelt von lernenden Subjekten als ihr größtenteils unbewusstes, kulturell geteiltes Vorwissen von Situationen, in die sie geraten und die sie als strukturell ähnliche Situationen in der Vergangenheit erfolgreich bewältigt haben, beschrieben. Der Begriff der Lebenswelt geht als phänomenologische Kategorie auf das Spätwerk Husserls zurück. In den logischen Untersuchungen (Husserl 1900, 1901) war er nicht enthalten. Als für die empirische psychologische und soziologische Forschung nutzbare Kategorie wurde dieser Begriff in Deutschland erst mehr als sechzig Jahre nach der Würzburger Schule durch die Rezeption der Arbeiten amerikanischer Soziologen eingeführt. Bezugspunkte waren neben

der Phänomenologie der symbolische Interaktionismus und die Ethnomethodologie (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973).

Eine systematische phänomenologische Analyse der Lebenswelt von Lernenden liefert Hinweise darauf, welche Situationen als Anreiz zum Lernen gesehen werden können und welche Formen des Verhältnisses Lernsubjekt-Lerngegenstand potentiell möglich sind. Die sozialen und kommunikativen Regeln der gemeinsamen Lebenswelt haben Einfluss auf den kognitiv-intentionalen Bezug der Lernsubjekte auf die Lerngegenstände. Die phänomenologische Lerntheorie Böhlers basiert auf der lebensweltlichen Interaktionspraxis der Philosophen und Psychologen im Würzburger Institut, ohne dass aber diese Einflussfaktoren von Bühler benannt oder beschrieben wurden.

Schließlich ist für die phänomenologische Psychologie Leiblichkeit oder Körperlichkeit die vierte zentrale Kategorie. Sie hat, wie die Lebenswelt, eine vermittelnde Funktion für den phänomenologisch bestimmbaren kognitiven Lernprozess in spezifischen Situationen. Die Funktionsweise des menschlichen Körpers bedingt und begrenzt alle Lernvorgänge. Der perspektivische Bezug auf den Lerngegenstand basiert auf der Körperhaltung und der Körperbewegung. Der intentionale Bezug auf den Lerngegenstand und dessen Rezeption vollzieht sich über die Sinnesorgane, besonders über das visuelle System. Der Lernvorgang wirkt im Ergebnis zurück auf den Körper und das Verhalten. Lernsituationen, Lernprozesse und Lernergebnisse finden ihren kognitiven und materiellen Niederschlag im Individuum. Im Ergebnis kommt es bei diesem zu erweiterten Bewältigungsmöglichkeiten in zukünftigen Situationen.

Die moderne phänomenologisch orientierte optische Wahrnehmungsforschung zeigt, dass die Rezeption eines Lerngegenstandes auf integrativen in den Sinnesorganen ablaufenden Regulationsprinzipien beruht, die den Lernenden größtenteils unbewusst sind und von der lernenden Person nicht verbalisiert werden können (vgl. ausführlich Vollmers 2014). Auf diese Weise kommt es bei den Lernenden zu ordnenden Muster- und Strukturbildungen, wie sich am Beispiel von optischen Täuschungen gut demonstrieren lässt (vgl. Mausfeld 2012). Körper und Sinnessystem als Bedingungen des Lernens kommen in der Theorie des Aha-Erlebnisses nicht vor. Der Grund ist einfach: Die Würzburger Psychologen verstanden sich ausschließlich als Bewusstseinsforscher. Phänomenologen wie Maurice Merleau-Ponty oder Hermann Schmitz, die körperliche Aspekte von Handeln, Denken und Lernen betonten, publizierten ihre Theorien viele Jahrzehnte nach der Würzburger Schule.

#### **4 Die Relevanz kognitiv-phänomenologischer Lerntheorien für den berufspädagogischen Diskurs**

Fast alle psychologischen Lerntheorien kreisen um das Verhältnis Lernsubjekt zu Lerngegenstand. Sie stellen damit eine Ergänzung oder Vertiefung pädagogischer Lerntheorien dar, denn diese konzipieren Lernen in der Regel im Spannungsfeld von Lernenden, Lehrenden und Bildungsinstitutionen. Lehre in Übereinstimmung mit phänomenologischen Lerntheorien durchzuführen bedeutet, die Individualität bzw. Vielfalt der Beziehungen zwischen Lernsubjekten und Lerngegenständen für Lehr-Lernprozesse fruchtbar zu machen. Lehrpersonen sollten die



phänomenologische Sichtweise auf das Lernen berücksichtigen, in der didaktischen Planung und Umsetzung ebenso wie in der Gestaltung und dem Einsatz von Unterrichtsmedien.

Dafür ist eine sorgfältige Abgrenzung von kognitiv-phänomenologischen Lerntheorien zu den anderen psychologischen Lerntheorien vonnöten. In der allgemeinen Lernpsychologie hat sich die Unterscheidung zwischen drei großen Theorien zum menschlichen Lernen durchgesetzt: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Sie haben paradigmatischen Charakter. Aus den Theorien leiten sich unterschiedliche Formen der empirischen Erforschung des Lernens ab. Diese Form der Einteilung wurde in der Erziehungswissenschaft weitgehend übernommen, insbesondere als theoretische Grundlage für die Entwicklung virtueller Lernumgebungen (vgl. etwa Reinmann 2013, Arnold 2005), aber auch als Basis für berufliche Lernprozesse (Kuhlmeier 2014).

Der Behaviorismus sieht Lernen als von außen gesteuertes Training, in dem Reize oder Belohnungen von der unmittelbaren Umgebung als Anreiz bzw. Feedback fungieren oder von anderen Personen als Hinweisreize oder Belohnungen bzw. Bestrafungen bewusst gesetzt werden. Dadurch entwickeln sich neue Verhaltensweisen. Von außen ergibt sich, dass gelernt wurde. Der Kognitivismus betrachtet Lernen dagegen als Umformung mental repräsentierten Wissens. Die Rezeption neuer Informationen zu einem Thema führt über geistige Verarbeitung und Umgestaltung zu einer veränderten Wissensstruktur. Der Konstruktivismus schließlich begreift Lernen als eigendynamischen Konstruktionsprozess, der von der Lernumwelt und dem Lerngegenstand weitgehend abgeschottet verläuft. Lernen führt zu neuem Wissen, dessen Struktur sich überwiegend vor dem Hintergrund des subjektiven Konstruktionsprozesses entfaltet.

Wie lässt sich hier das Aha-Erlebnis von Karl Bühler als phänomenologische Lerntheorie einordnen? Die Abgrenzung zum Behaviorismus ist einfach. Dieser modelliert und untersucht individuelles Lernen von außen in der Dritte-Person-Perspektive. Eine Abgrenzung zum Konstruktivismus muss dessen spezifischen Varianten in Augenschein nehmen. Die Wissenssoziologin Karin Knorr-Citina hat in ihrem klassischen Aufsatz (Knorr-Citina 1989) fünf Typen des Konstruktivismus unterschieden: Sozialer Konstruktivismus, methodischer Konstruktivismus, kommunikationstheoretischer Konstruktivismus, konstruktivistische Systemtheorie und kognitivistischer Konstruktivismus. Es fehlt bei Knorr-Citina allerdings der in Psychologie und Erziehungswissenschaft stark rezipierte genetische Konstruktivismus von Jean Piaget. Dieser kann als adaptiver Konstruktivismus aufgefasst werden. Ihm ging es um eine genetische Rekonstruktion kognitiver und biologischer Regulationsmechanismen, die eine Anpassung des Organismus im Sinne einer Bewältigung von Umwelтанforderungen ermöglichen (Piaget 1980).

Knorr-Cetinas Unterscheidung basiert auf den Orten der Konstruktion (Interaktionen von Personen, individuelle Kommunikationsformen oder subjektive Hirnprozesse) und der Rolle der sozialen Umgebung der Konstrukteure. Kognitiv-phänomenologische Lerntheorien vom Konstruktivismus abzugrenzen, gelingt gut, wenn die Konstruktionen der Lernenden im Wesentlichen als solipsistisch oder idiosynkratisch umrissen werden. Bei den fünf von Knorr-Cetina

aufgelisteten Varianten trifft das besonders zu auf den kommunikationstheoretischen Konstruktivismus (Paul Watzlawick als Hauptvertreter) und die konstruktivistische Systemtheorie (Huberto Maturana als Hauptvertreter). Bei den anderen drei Varianten und im Fall von Jean Piaget fällt die Abgrenzung dagegen schwer. Diese Formen des Konstruktivismus heben darauf ab, dass Informationen aus der Umwelt aufgenommen und vom Individuum angemessen mental verarbeitet werden, um erfolgreich auf Umwelтанforderungen zu reagieren. Damit ähneln sie dem Kognitivismus. Dieser sieht als konstitutiv für Lernen kognitive Verarbeitungsprozesse an. Deshalb ist die phänomenologische Lerntheorie Karl Bühlers hier als eine spezielle Variante einzuordnen. Seit der sog. Kognitiven Wende in der Psychologie (vgl. ausführlich Neisser 1974) werden kognitive Analysen in der Psychologie allerdings mit der Zuhilfenahme von Modellen der Informationsverarbeitung aus der Informatik und Kybernetik vorgenommen. Auf derartige Vorstrukturierungen des mentalen Feldes der Lernenden verzichten phänomenologische Lerntheorien. Andernfalls würde die Erste-Person-Perspektive mit der Dritten-Person-Perspektive konfundiert.

Die Bezugnahme der Lernenden auf den Lerngegenstand erfolgt also in der Sicht kognitiv-phänomenologischer Lerntheorien nicht willkürlich oder beliebig, sondern speist sich aus dem lebensweltlichen Horizont und den entsprechenden biografischen Erfahrungen der Lernenden. Karl Bühlers Theorie zeigt zudem, wie unterschiedlich sich der äußerlich gleiche Lerngegenstand in den spezifischen Perspektiven der Lernenden manifestiert.

Wenn Lehrpersonen diese unterschiedlichen Perspektiven der Lernenden verstehen wollen, sollten sie die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden im Unterricht berücksichtigen und thematisieren. Es gibt gemeinsame Erfahrungen von Lernenden in der beruflichen Bildung durch geteilte Erfahrungen an gleichen oder ähnlichen Lernorten, aber auch sehr unterschiedliche Horizonte durch divergierende Biografien und Erlebnisse. Erfahrungen von Lernenden gemeinsam in beruflichen Bildungsprozessen zu reflektieren, ist eine Möglichkeit, dass sich Lernende sowohl den mit anderen geteilten wie auch ihrer individuell spezifischen Perspektiven und Horizonte in Bezug auf die Lernthemen bewusst werden. In diesem Sinne gibt es Bezüge kognitiv-phänomenologischer Lerntheorien zu Peter Dehnbostels Konzept des Erfahrungslernens aus und durch die betriebliche Praxis. Die Bewusstmachung der oft informell in der betrieblichen Praxis erworbenen Kompetenzen in Lehr-Lernsituationen führt bei den Lernenden zu einer verbesserten reflexiven beruflichen Handlungsfähigkeit (vgl. z.B. Dehnbostel/ Meyer-Menk 2003).

Mit ihrer Betonung von individuellen Perspektiven und Horizonten auf das Lernthema stellen kognitiv-phänomenologische Lerntheorien außerdem eine Begründung für individualisiertes Lernen dar. Sie konkurrieren mit konstruktivistischen und neurobiologischen Ansätzen, die in Projekten zum individualisierten Lernen an Schulen gerne als Begründung zur Neuorganisation von Lehr-Lern-Prozessen in Hinsicht auf eine stärkere Individualisierung angeführt werden (vgl. dazu kritisch Kügelgen 2012). Kognitiv-phänomenologische Lerntheorien und die Ergebnisse von Karl Bühler demonstrieren, dass menschliches Lernen, besonders wenn es mit konzentrierter geistiger Tätigkeit verbunden ist, immer auch ein sehr individueller Prozess ist.

Daraus lassen sich keine unmittelbaren praktischen Empfehlungen für die Organisation von Lehr-Lern-Arrangements in Schulen und Betrieben ableiten. Projekte zum individualisierten Unterricht und/ oder zum selbst gesteuerten Lernen in der beruflichen Bildung sind aber mit phänomenologischen Konzepten gut vereinbar, da diese sich immer auf die Interessen und die Lebenswelt der Lernenden beziehen. In der Regel wird von den Organisatoren solcher Lernarrangements jedoch eher kompetenztheoretisch, mit Blick auf individuelle Lerneffekte, argumentiert (vgl. etwa Tredop 2013). Kognitiv-phänomenologische Lerntheorien richten dagegen das Augenmerk stärker auf den Lernprozess.

## **5 Welchen Nutzen haben Karl Böhlers Forschungen für die heutige Erziehungswissenschaft?**

Wie bei der Berliner Schule der Gestaltpsychologie und der Theorie des Impliziten Wissens von Michael Polanyi handelt es sich bei der Theorie von Karl Bühler um ein phänomenologisches Konzept, das von ursprünglich naturwissenschaftlich ausgebildeten Experimentatoren entwickelt wurde. Zur Phänomenologie führte diese Experimentalforscher ihre erkenntniskritische Reflexion der Ausblendung der Subjektivität von Versuchsleitern und Versuchspersonen im naturwissenschaftlichen Ansatz der Untersuchung von Wahrnehmung, Denken, Lernen und Wissen.

Die Begrenztheit von Instruktionen von Experten für lernende Novizen hat Neuweg (2001) in seinem Tacit-Knowing-View herausgearbeitet. Die Protokolle der Böhlerschen Denkversuche liefern in dieser Hinsicht ebenfalls Anschauungsmaterial, obwohl es sich eigentlich um Dialoge zwischen Experten, alle Beteiligten waren Doktoren der Philosophie, handelte. Die einleitende Frage des Versuchsleiters bei jedem Denkexperiment, „Verstehen Sie, wie man dazu kommt, zu sagen ...“ wurde von den Versuchspersonen auf drei verschiedenen Wegen interpretiert (vgl. Vollmers 1992, 57 ff.):

1. Verstehen als kognitiver Vorgang: In diesem Fall verglichen die Versuchspersonen die dargebotene Aussage mit ihrem persönlich gefärbten Wissensbestand. So wird das Verstehen im Aha-Erlebnis beschrieben.
2. Verstehen als Prüfung auf Wahrheit: In diesem Fall bezogen die Lernenden das Dargebotene systematisch auf die Vereinbarkeit mit übergeordneten philosophischen Theorien.
3. Verstehen als Aufforderung zur Zustimmung oder Ablehnung: In diesem Fall suchten die Versuchspersonen in erster Linie nach einer gelungenen Begründung für ihre Stellungnahme.

Diese drei Varianten kamen in unterschiedlichen Kombinationen vor. Selbst in einer sehr homogenen Praxisgemeinschaft wie den Psychologen und Philosophen der Würzburger Schule wurden identische Instruktionen also unterschiedlich interpretiert und setzen strukturell unterschiedliche Lernprozesse in Gang.

Karl Bühlers Kombination von Dialog und Introspektion geriet mit dem Import der vom Behaviorismus inspirierten quantitativ-experimentellen Forschungslogik aus den USA nach Deutschland (vgl. ausführlich Métraux 1985) wie andere qualitative Ansätze in der Psychologie in Misskredit. Eine Rehabilitation und Wiederentdeckung der Würzburger Schule fand aber gegen Ende des vorherigen Jahrhunderts im Gefolge der Diskussion um qualitative Methoden in Psychologie und Sozialwissenschaften statt (vgl. etwa Vollmers 1992, Ziche 1999, Janke/Schneider 1999). Dass die Bühlersche Kombination von Dialog und Introspektion eine gelungene qualitative Strategie für die systematische sozialwissenschaftliche Erforschung von Lebenswelten ganz unterschiedlicher Personen darstellt, belegt der Ansatz von Burkart/Kleining/Witt (2010). Für die Erziehungswissenschaft steht die Wiederentdeckung dieser qualitativen Forschungsstrategie noch aus.

Anders verhält es sich mit dem Dialog als Methode des Lernens und Lehrens. In der Systematik der Unterrichtsmethoden hatte der Dialog als besondere Form des Unterrichtsgesprächs immer schon seinen Platz. Im Spannungsfeld von Vermittlungsstil (lehrendes vs. entdeckendes Lernen) und Unterrichtssteuerung (gelenktes vs. selbstbestimmtes Lernen) lässt sich der Dialog als Form angeleiteten Entdeckens einordnen (vgl. Wichmann 2010, 19 f.).

Bühlers dialogischer Ansatz unterscheidet sich davon. In seinen Studien ging es für Lehrende (Versuchsleiter) und Lernende (Versuchspersonen) um ein gemeinsames Entdecken ohne vorab definierte Lehr-Lernziele. Diese Form des offenen forschenden Lernens anzuwenden, das ist für Lehrpersonen, die in der didaktischen Reduktion und Zerlegung fachlicher Themen ausgebildet worden sind, eine gewisse Herausforderung. Hinzu kommt, dass im Kontext von Bildungsinstitutionen oft das Abarbeiten von Lehrplänen und Lernzielen im Vordergrund steht. Offenes gemeinsames entdeckendes Lernen von Lehr- und Lernpersonen birgt aber für Lernende und Lehrende die Möglichkeit, bewusst individuell neue Bezugspunkte zum Lerngegenstand zu entwickeln und darüber zu reflektieren. Diese intentionalen Bezüge im Sinne der Phänomenologie können selbst zum Unterrichtsthema gemacht werden. Alle Beteiligten erfahren, dass unterschiedliche Perspektiven, sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden, auf den gemeinsamen Lerngegenstand bzw. das Unterrichtsthema möglich und richtig sein können und dass unterschiedliche Lernwege zum Erfolg führen.

## Literatur

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg.

Arnold, P. (2005): Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht. Online: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf> (04-08-2014).

Ash, M.G. (1982): The Emergence of Gestalt Psychology. Experimental Psychology in Germany 1890-1920. Harvard University.

Baumgartner, P. (1993): Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft. Bd. 29 der Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung. Klagenfurt.

- Beckmann, J. (1999): Intrusion und die Dynamik von Intentionen. In: Janke, W./Schneider, W. (Hrsg.): Hundert Jahre Institut für Psychologie und Würzburger Schule der Denkpsychologie. Göttingen, 313-326.
- Bühler, K. (1907): Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. I: Über Gedanken. Archiv für die gesamte Psychologie, 9, 297-365.
- Bühler, K. (1908a): Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. II: Über Gedankenzusammenhänge. Archiv für die gesamte Psychologie, 12, 1-23.
- Bühler, K. (1908b): Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. III: Über Gedankenerinnerungen. Archiv für die gesamte Psychologie, 12, 24-92.
- Bühler, K. (1909): Zur Kritik der Denkeexperimente. Zeitschrift für Psychologie, 51, 108-118.
- Burkart, T./Kleining, G./Witt, H. (Hg.) (2010) Dialogische Introspektion. Ein gruppengestütztes Verfahren zur Erforschung des Erlebens. Wiesbaden.
- Danziger, K. (1990): Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research. Cambridge University.
- Dehnbostel, P./Meyer-Menk, J. (2003): Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In: BIBB (Hg.): BIBB-Fachkongress 2002. Beitrag auf CD-ROM. Online: [www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03\\_4\\_05.pdf](http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03_4_05.pdf) (08-09-2014).
- Fuchs, T. (2010): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. 3. aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart.
- Graumann, C.F. (1998): Phänomenologische Psychologie. In: Asanger, R./ Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim, 538-543.
- Hammer, S. (1994): Denkpsychologie – Kritischer Realismus. Eine wissenschaftsgeschichtliche Studie zum Werk Oswald Külpes. Frankfurt a.M.
- Husserl, E. (1900): Logische Untersuchungen. Erster Theil: Prologomena zur reinen Logik. Halle.
- Husserl, E. (1901): Logische Untersuchungen. Zweiter Theil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. Halle.
- Janke, W./ Schneider, W. (Hg.): Hundert Jahre Institut für Psychologie und Würzburger Schule der Denkpsychologie. Göttingen.
- Knorr-Citina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Soziale Welt. Heft 40, 86-96.
- Kügelgen, Rainer von (2012): Individualisiertes Lernen – Hilflos gegenüber dem Machtapparat. In: hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg, Nr. 1-2, 36-38. Online: [http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/04/kuegelgen\\_thesen.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/04/kuegelgen_thesen.pdf) (08-09-2014).

Kuhl, J. (1999): Psychologie des Willens. Von der Introspektion zur Funktionsanalyse und zurück. In: Janke, W./Schneider, W. (Hrsg.): Hundert Jahre Institut für Psychologie und Würzburger Schule der Denkpsychologie. Göttingen, 279-312.

Kuhlmeier, W. (2014): Lerntheorien (Stichwort). In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Betrifft Berufsbildung. Begriffe von A – Z für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Vollständig überarbeitete Neuauflage (im Druck).

Külpe, O. (1912): Über die moderne Psychologie des Denkens. Vortrag auf dem 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Experimentelle Psychologie in Berlin 1912. Nachdruck in Külpe, O.: Vorlesungen über Psychologie, 2. Aufl. Leipzig 1922, 297-331.

Mausfeld, R. (2012): Der Schein des Realen. Die empiristische Fehlkonzeption der Wahrnehmung und das Wahrnehmungsattribut „phänomenal real“. In: Kluck, S./Volke, S. (Hrsg.): Näher dran? Zur Phänomenologie des Wahrnehmens. Freiburg, 192-219.

Mayring, P. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Métraux, A. (1985): Der Methodenstreit und die Amerikanisierung der Psychologie in der Bundesrepublik 1950-1970. In: Ash, M./Geuter, U. (Hrsg.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen, 225-251.

Neisser, U. (1974): Kognitive Psychologie. Stuttgart.

Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2., korr. Aufl. Münster.

Piaget, J. (1980): Abriß der genetischen Epistemologie. Übersetzt von Fritz Kubli. Einführung von Fritz Kubli. Stuttgart.

Reinmann, G. (2013): Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und didaktischem Design. Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl., 1-12. Online:  
<http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/93/88> (04-08-2014).

Tredop, D. (2013): Kompetenzraster und Kompetenzmatrix: Überlegungen zur Realisierung eines individualisierten und lernfeldorientierten Unterrichts. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe24/tredop\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/tredop_bwpat24.pdf) (08-09-2014).

Vollmers, B. (1992): Kreatives Experimentieren. Die Methodik von Jean Piaget, den Gestaltpsychologen und der Würzburger Schule. Wiesbaden.

Vollmers, B. (2014): Implizites Wissen (Tacit Knowing) als phänomenologische Theorie – Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3. Online:  
[http://www.bwpat.de/profil3/vollmers\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/vollmers_profil3.pdf) (04-08-2014).

Wichmann, J. (2010): Unterrichtsmethoden – Vom Nutzen der Vielfalt. In: Ders. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 5. Aufl. Weinheim, 13-23.

Wenke, M. (2008): Im Gehirn gibt es keine Gedanken. Kritik des Reduktionismus. Phänomenologische Skizzen zu Biologie, Psychoanalyse, Yoga und Buddhismus. Würzburg.

Wundt, W. (1907): Über Ausfrageexperimente und über die Methoden zur Psychologie des Denkens. Psychologische Studien, 3, 301-360.

Ziche, P. (Hrsg.) (1999): Introspektion. Texte zur Selbstwahrnehmung des Ich. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von Paul Ziche. Wien und New York.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

---

### Zitieren dieses Beitrages

---

Vollmers, B. (2014): Intentionalität und Perspektivität – Überlegungen zu einer integrativen kognitiv-phänomenologischen Lerntheorie aus Subjektperspektive. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1-13. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe26/vollmers\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/vollmers_bwpat26.pdf) (13-10-2014).

---

### Der Autor

---



#### **PD Dr. BURKHARD VOLLMERS**

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg  
Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: [burkhard.vollmers@uni-hamburg.de](mailto:burkhard.vollmers@uni-hamburg.de)

Homepage: <http://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/vollmers.html>