

Faulstich, Peter

Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 528-542

urn:nbn:de:0111-opus-47673

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Christine Zeuner
Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung 465

Jutta Reich/Rudolf Tippelt
Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung.
Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung 480

Jochen Kade
Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als
Wissenskommunikation 498

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter
Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung.
Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie 513

Peter Faulstich
Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive 528

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung 543

Allgemeiner Teil

Heinz Reinders
Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen
und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz 551

Jürgen Raithel
Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher 568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

Peter Faulstich

Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive

Zusammenfassung: „Lernen“ ist ein zentraler Fokus der Erwachsenenbildungswissenschaft. Dieser Begriff wird konkurrierend konzeptionalisiert, wobei ein instrumentalistischer Zugriff vorherrscht. Demgegenüber ist zu prüfen, inwieweit ein kritisch-pragmatischer Ansatz in der Lage ist, Reduktionismen zu vermeiden und sowohl empirische Zugänge zu öffnen als auch Anschlussfähigkeit an „Bildung“ herzustellen. Dazu werden scheinbar divergierende Konzepte des Pragmatismus (Dewey) und einer „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ (Holzkamp) diskutiert.

Immerhin ist in der Theoriediskussion der Erwachsenenbildung, nachdem lange Zeit Defizitdiagnosen vorherrschten, auch angestoßen durch die Konstruktivismusdebatte einiges an Grundlagenklärungen in Gang gekommen. Kern der Debatte ist dabei die Frage, wie Erwachsene lernen, und – weitergehend – nach der Möglichkeit von „Bildung“.

Wenn es um Lernen geht, dominieren im wissenschaftlichen mainstream immer noch instruktionspsychologische Konzepte, wie sie ausgehend vom Behaviorismus schrittweise erweitert worden sind. Es wird dabei unterschlagen, dass der Pragmatismus, in der Fassung, wie er von John Dewey vertreten worden ist, bereits eine Behaviorismuskritik, bevor es diesen gab, vollzogen hat. Die Kritik am Reiz-Reaktions-Schema war grundlegend für Deweys eigenen Ansatz, der umfassend auf Handlung und Erfahrung abstellt (Teil 1). Dieses Konzept ist eingebunden in die Entwicklung des Pragmatismus, welcher den Dualismus von „Geist“ und „Welt“ der „traditionellen“ Theorie epistemologisch in Frage stellt (Teil 2). Allerdings werden auch hier wieder vielfältige Verkürzungen vorgenommen. Max Horkheimer hat dies in seiner „Kritik der instrumentellen Vernunft“ gegen Dewey gewendet und vor dessen individualistischer und utilitaristischer Tendenz gewarnt (Teil 3). Auch bei Horkheimer findet sich bekanntlich gegen „traditionelle“ Theorie eine Absetzbewegung, welche „kritisch“ motiviert ist. In diese Linie kann – mit Vorbehalt – auch eine „kritische Theorie“ des Lernens gestellt werden, wie sie Klaus Holzkamp vertritt (Teil 4). Allerdings scheint es, dass dieser m.E. über weite Strecken tragfähige Ansatz auch wieder seine eigenen Reduktionen produziert, welche „Bildung“ verstellen (Teil 5).

Um dies aufzubrechen, knüpfe ich einige Denkstränge zusammen, welche unverbunden nebeneinander liegen: Pragmatismus und „Kritische Theorie“ wurden von ihren je eigenen exponierten Vertretern als unvereinbar angesehen und daraus hat sich ein Gegeneinander „kritischen“ und „pragmatistischen“ Denkens entwickelt. Diese Theorietraditionen haben sich voneinander eher abgesetzt (bis zu Habermas 1998), obwohl ihnen – was zu zeigen ist – trotz Differenz der Erkenntnisinteressen ähnliche Denkbewegungen zugrunde liegen. Eine klärende Auseinandersetzung könnte eine erweiterte

Sicht auf das Lernen Erwachsener öffnen, welche die Theoriediskussion in der Erwachsenenbildungswissenschaft voranbringt.

Allerdings ist schon dies schwierig genug, und es ist deshalb unvermeidlich, einige Denkstränge unverbunden zu lassen: Dies betrifft für die Lerntheorie vor allem: phänomenologisch argumentierende Ansätze (Meyer-Drawe 2003), Piaget und in seiner Folge den „radikalen“ (Glaserfeld 1997) sowie den „gemäßigten“ Konstruktivismus (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995), kulturhistorisch begründete Tätigkeitstheorien (zusammenfassend: Lompscher 2004), gar die neurophysiologische Hirnforschung. Aber auch weitergehende handlungstheoretische Denkstränge bleiben liegen: von Dewey aus könnte sein Begriff des „habit“ zu Bourdieu weitergesponnen werden, und G.H. Meads „symbolischer Interaktionismus“ ist verflochten mit Habermas „Theorie kommunikativen Handelns“ (Habermas 1981). Dies alles wird abgeschnitten, um die Zick-Zack-Linie Dewey – Horkheimer – Holzkamp zu verfolgen. Es geht um einen Begriff des Lernens Erwachsener, der empirische Zugänge öffnet und zugleich theoretisch anschlussfähig ist zur Diskussion um Bildung (Faulstich 2003; Faulstich/Ludwig 2004; Grell 2004; Grotluschen 1999; Ludwig 1999).

1. Kritik des Reiz-Reaktions-Paradigmas

Lernen ist unabweisbares Problem – alltäglich und wissenschaftlich. Wo sich alles dynamisch, rapide und permanent verändern soll, ist Lernen angesagt. Die Wandelmetapher ist geradezu zur zentralen Legitimationsformel von Weiterbildung geworden (Faulstich 2003): die Grundprämisse, dass die Einzelnen „lebenslänglich“ lernen müssen, um mitzuhalten. Das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bezeichnet die Erforschung des Lernens als „Herzstück einer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (Sektion 2000, S. 6).

Obwohl „Lernen“ zu einer zentralen Kategorie gegenwärtiger Zeitdiagnosen im Kontext von „Lebenslangem Lernen“ und der „Wissensgesellschaft“ geworden ist, bestehen Unklarheit des Begriffs bzw. widersprüchliche Konzepte von Lernen. Sieht man einmal ab von der Ebenenkonfusion zwischen Psychischem und Physischem, für welche die Neurophysiologie missbraucht wird, gibt es auch in der Lernpsychologie des mainstream (Überblicke bei: Edelmann 2000; Seel 2000; Mielke 2001), trotz der durch den Kognitivismus und spätestens durch den gemäßigten Konstruktivismus erreichten erheblichen Komplexitätssteigerung gegenüber dem Behaviorismus, nach wie vor eine Vorherrschaft naturwissenschaftlich inspirierten Ursache-Wirkungs-Denkens, welches Instruktionsansätze und entsprechende Lernarrangements stützt. Die klassischen, nach wie vor dominant verbreiteten Lerntheorien sind immer noch orientiert an Definitionen wie der von Hilgard und Bower, Lernen sei „Veränderung von Verhalten, oder im Verhaltenspotenzial von Organismen in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situationen zurückgeht“ (Hilgard/Bower 1983, S. 31).

Obwohl vielfach kritisiert liegt diese Begriffsfassung dominanten Positionen zu grunde. Kritik kann jedoch schon mit dem ersten Wort einsetzen: Wenn alles *Verändern* Lernen ist, wird der Lernbegriff grenzenlos, die ganze Welt lernt, weil sie sich verändert. Zweiter Kritikpunkt ist, dass *Verhalten* betrachtet wird als ein von außen beobachtbares Phänomen. Man sieht, dass jemand sein Verhalten ändert, aber warum die Änderung eingetreten ist können wir durch Außenbeobachtung nicht feststellen. Drittens wird von *Organismen* geredet. Menschliches Lernen wird gleichgesetzt mit dem Lernen von Ratten, Tauben, Waschbären, sogar von Hohltieren, oder – noch weiter übertragen – von elektronischen Schaltungen – also technischen Systemen – einerseits, oder von „lernenden“ Unternehmen und „lernenden“ Regionen – also sozialen Systemen – andererseits.

Diese Ausweitung der Lernmetapher dramatisiert die Frage nach der Besonderheit menschlichen Lernens: Menschen nämlich messen ihren Aktivitäten Sinn zu; sie haben Gründe, warum sie etwas tun, und unterscheiden sich insofern deutlich von reaktiven Organismen oder Systemen. Sie handeln. Begriffsstrategisch ist dann, wenn man dem handlungstheoretischen Paradigma folgt, die Frage nach der zu fokussierenden Sequenz im Strom menschlicher Aktivitäten zu klären. Reicht die Sicht auf singuläre Operationen aus, um menschliches Lernen zu begreifen? Genau dies ist Kern einer scharfsinnigen Kritik am extremen Reduktionismus des in der empirischen Psychologie früh diskutierten Reiz-Reaktions-Modells, welche John Dewey bereits 1896 in einem programmatischen Aufsatz über „Das Reflexbogenkonzept in der Psychologie“ (dt.: 2003, S. 230-244; dieser Hinweis auch bei Neubert 1998, S. 142-153) vorgelegt hat. Er fragt nach der „Elementareinheit“ (ebd., S. 230).

Der „*Reflexbogen*“ war das zentrale Erklärungsmuster der Ende des 19. Jahrhunderts im Entstehen begriffenen experimentellen Psychologie. Die Komplexität menschlicher Aktivitäten wird auf einen einfachen Mechanismus von Reiz und Reaktion reduziert, wobei die peripheren Prozesse beobachtbar scheinen, während die interne Verarbeitung ausgeblendet wird. Die Implikationen des Modells sind offensichtlich: Zum einen wird ein primär passiver Organismus unterstellt, der einer äußeren Stimulation unterliegt und darauf reagiert. Zum andern fällt „Verhalten“ in einerseits sensorische und andererseits motorische Aktivitäten auseinander (ebd., S. 237). Diese sind für den Beobachter letztlich nur zufällig aneinander gekoppelt. Im später erst von Watson (Watson 1930; dt.: 1968) ausgeformten Behaviorismus wird Lernen als Verhaltensänderung interpretiert; Verhaltenssteuerung läuft über die Variation von Reizen, denen eine Determination von Reaktionen unterstellt wird. Durch die Kontrolle der äußeren Arrangements der Reize scheint menschliches Lernen dann beliebig manipulier- und konditionierbar (Skinner 1971).

In seinem Reflexbogen-Essay unterstützt Dewey zunächst die von den Empirikern erhobene Forderung nach einem gegenüber Introspektion neuen Prinzip der Forschung; er bezweifelt aber die Tauglichkeit des Modells. Seine Kritik deckt im Dualismus von Reiz und Reaktion das alte Schisma von Sinnesempfindung und Idee und den cartesianischen Antagonismus von Körper und Seele auf. Die Trennung von Empfinden, Denken und Handeln wird im „Reflexbogen“ als neuem Erklärungsprinzip wieder in Abschnitte zerteilt. Der sensorische Reiz scheint eine Sache, die innere Aktivität eine

andere und die motorische Reaktion eine dritte (ebd., S. 231). Die bloße Aufeinanderfolge von Wahrnehmung, gefolgt von Verarbeitung, gefolgt von Bewegung, kann ihr Zusammenwirken nicht erklären. Um diesem Dilemma zu entgehen, stellt Dewey dem sein Konzept des „Organischen Zirkels“ entgegen, indem er den Gesamtprozess der Handlungssequenz betont. Diese hebt ab auf die Einheit einer komplexen sensorischen, psychischen und motorischen Koordination von Aktivitäten. Ein „sensorischer Reiz“ trifft niemals voraussetzungslos auf einen Organismus. Dieser befindet sich vielmehr immer schon in komplexen Situationen, welche er wahrnimmt, dabei auswählt und den eigenen Zustand bearbeitet. Was als Reiz erfahren wird, sowohl die Empfindung als auch die Bewegung, liegt innerhalb, nicht außerhalb des Handlungszusammenhangs. Dieser wird einbezogen in die Kontinuität von Erfahrung, die entsteht durch Sequenzen von Tätigkeiten. Nur weil neue Erfahrungen in den sich entwickelnden Kreislauf einbezogen werden und in diesem Zusammenhang Bedeutung erhalten, kann man überhaupt etwas lernen. Zu divergierenden Erfahrungen kommt es in Problemsituationen, wenn Konflikte bei der Interpretation von Bedeutungen entstehen. Lernen ist dann die Herstellung der Koordination und Integration von Handlungen.

Deweys Explikation des Lernens ist eingebunden in das pragmatistische Konzept von Erfahren, Denken und Handeln. Nichts Neues kann gelernt werden ohne anregende Erfahrung. Dewey betont die aktive Seite der Erfahrung durch Ausprobieren und Versuch. „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir mit den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen“ (Dewey 1993, S. 187). Es geht um ein Orientieren des Handelns, um Probleme zu lösen. Allerdings ist – wenn man überlegt, „Wie wir denken“ (Dewey 1910, dt.: 2002 a) – die Spannbreite des Denkens weit: „zwischen einem sorgfältigen Prüfen der Beweise und einem bloßen Spiel der Gedanken“ (Dewey 2002a, S. 11). Auslöser für Reflexionsprozesse sind „(a) ein Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifelns und (b) ein Akt des Forschens oder Suchens“ (ebd., S. 13). Im Handeln tauchen Probleme auf, welche Unsicherheit erzeugen, Erstaunen machen und Suchen anspornen. Im Denken wird Bekanntes reorganisiert oder Neues durch Lernen angeeignet. Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Situation, die mehrdeutig ist, Alternativen enthält, ein Dilemma darstellt. Schwierigkeiten und Hindernisse veranlassen anzuhalten: „Der Wunsch, dem Zustand der Beunruhigung ein Ende zu bereiten, leitet den ganzen Reflexionsprozess. [...] Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Beunruhigung, einem Staunen, einem Zweifel“ (ebd., S. 14, 15). Es ist die „Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuche ergibt“ (Dewey 1993, S. 193), das „Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, sodass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen“ (ebd., S. 195).

Daraus erst entsteht die Möglichkeit von Handeln auf der Grundlage intendierten Sinns. Denken entwickelt die Möglichkeit, rein impulsive oder rein gewohnheitsmäßige Aktivitäten zu vermeiden bzw. auszusetzen. „Ein Wesen, das nicht die Fähigkeit zu Denken besitzt, wird nur von seinen Instinkten und Begierden, von äußeren Verhältnissen und inneren Organzuständen zu Handlungen getrieben. Es handelt gleichsam, als wür-

de es von hinten gestoßen“ (Dewey 2002a, S. 17). Menschen dagegen können überlegen, nachdenken, nach Begründungen suchen, verschiedene Möglichkeiten abwägen. „Ein denkendes Wesen kann daher auf der Basis des Nichtgegebenen und des Künftigen handeln“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund unternimmt Dewey die Analyse eines vollständigen Denkaktes. Er unterscheidet – in verschiedenen Veröffentlichungen – fünf logische Stufen: 1. Man begegnet einer Schwierigkeit. 2. Sie wird lokalisiert und präzisiert. 3. Der Ansatz einer möglichen Lösung wird entworfen. 4. Die logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes wird durchgeführt. 5. Weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zu Annahme oder Ablehnung (z.B. in Dewey 1993 oder 2002a, S. 56).

Der Prozess des Denkens und Lernens ist der Logik des Forschens nachgebildet. Beide folgen dem pragmatistischen Grundprinzip der Korrektur einer Idee durch die Erfahrung als „Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey 1993, S. 187). „Denken heißt nach etwas fragen, etwas suchen, was noch nicht zur Hand ist“ (ebd., S. 198). „Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist“ (ebd.). Demgemäß ist Denken Problemlösen, in das Lernen eingebunden ist als korrigierende Erfahrung beim aktiven Handeln.

Es ist verblüffend, wie trotzdem neuere Lerntheorien, die sich als komplex und differenziert darstellen, passivistische Definitionen des Lernens in ihren Grundzügen weiterverwenden. Bemerkenswert ist, dass erst 1913, fast zwei Jahrzehnte nach Deweys früher Kritik, Watson in seinem Artikel „Psychologie wie der Behaviorist sie sieht“ (Watson 1913) die fortwirkend einflussreichste Schule der Psychologie begründete. Diese fand ihren Einflusshöhepunkt in den 1950er- und 1960er-Jahren. Zwar ist das mechanistische Reiz-Reaktions-Denken aufgrund seines reduktionistischen Charakters und dem Ausblenden des Psychischen zurückgedrängt, nichtsdestoweniger wirken Grundzüge des behavioristischen – universalistischen, passivistischen und instruktionistischen – Modells weiter. Behavioristische Implikationen, die einerseits seit der „kognitiven Wende“ als überholt gelten, andererseits aber, wenn man sich die Mühe macht und genau hinschaut, viele theoretische Modelle immer noch heimlich bestimmend durchziehen, sind in ihrer reduzierten, auf Beobachtung und Verhalten angelegten Struktur, kaum geeignet, der Komplexität menschlichen Handelns und dem Spezialfall Lernen gerecht zu werden.

2. Aspekte pragmatistischer Handlungs- und Erkenntnistheorie

Demgegenüber ist die Lerntheorie Deweys eingebunden in eine vom Pragmatismus entwickelte alternative handlungs- und erkenntnistheoretische Grundposition. Sein Begriff vom Lernen umfasst zwei Kernpunkte (darauf verweist auch Oelkers 2000, S. 294): zum einen die zentrale Relevanz aktiver Erfahrung (*experience*) beim Handeln, zum andern eine Verallgemeinerung des experimentellen Forschens (*inquiry*) als Grundform des Lernens. So ist man bei der Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff

unmittelbar konfrontiert mit dem weitreichenden Versuch einer epistemologischen Neubegründung von Wissenschaft.

Dewey's Philosophie der Erfahrung vollzieht einen entschiedenen Angriff gegen Kontemplation als Modus der Theorieproduktion und, wie er es nennt, das *Zuschauermodell* des Wissens. „Wir neigen dazu, Wissen nach dem Modell eines Zuschauers aufzufassen, der ein fertiges Bild betrachtet, statt dem eines Künstlers, der das Gemälde hervorbringt“ (Dewey 1989, S. 168). „Die Einteilung der Welt in zwei Arten des Seins, die eine höher, nur der Vernunft zugänglich und ihrem Wesen nach ideell, die andere niedriger, materiell, veränderlich, empirisch, der Sinnesbeobachtung zugänglich, verwandelt sich unvermeidlich in die Vorstellung, das Wissen seiner Natur nach kontemplativ ist. Sie unterstellt einen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, der ganz zum Nachteil der letzteren ausgeschlagen ist“ (ebd., S. 166).

Demgegenüber ist das *Künstlermodell*, das Dewey auch in der modernen Wissenschaft findet, getragen durch einen völlig anderen Begriff von Wissen. „Wissen bedeutet für die experimentellen Wissenschaften eine bestimmte Art intelligent vollzogenen Handelns; es hört auf kontemplativ zu sein und wird im wahren Sinne praktisch“ (ebd., S. 167). Die Annahme eines lediglich betrachtenden Geistes wird ersetzt durch die handelnden Menschen, und es vollzieht sich „ein radikaler Wechsel vom kontemplativen zum aktiven Wissenschaftsbegriff“ (ebd., S. 170).

Diese Grundhandlung zu Wissenschaft ist den amerikanischen Pragmatisten (Peirce, James, Dewey und Mead) gemeinsam. Sie beanspruchen gegenüber dem abendländischen Dualismus von Denken und Sein eine alternative Strategie des Umgangs mit Wahrheit zu begründen. Ausgangspunkt ist eine „Destruktion der Barrieren, die Theorie und Praxis getrennt haben“ (Dewey 1998, S. 29). Die Folgerung, die sich daraus ergibt, ist, „die Suche nach Sicherheit durch praktische Mittel an die Stelle der Suche nach absoluter Gewissheit durch kognitive Mittel zu setzen“ (ebd., S. 29). Gemeinsam ist der pragmatistischen Bewegung eine handlungsbezogene Auffassung von Erkenntnis und Wahrheit. Deshalb steht „Pragma“, also die Handlung, im Mittelpunkt der Theorie. In der Alltagssprache ist dies pejorativ konnotiert und wird verbunden mit „Durchwursteln“ oder blankem Aktionismus und eigennützigem Utilitarismus.

Die Vertreter des „Pragmatismus“ als einer philosophischen Theorie haben sich von Anfang an gegen solche Vorwürfe gewehrt. In seinem Rückblick verweist Dewey auf einen kleinen Text von Peirce, der 1878 erschienen ist und als Geburtsurkunde des Pragmatismus anzusehen ist. Dieser trägt den bezeichnenden Titel „Wie unsere Ideen zu klären sind“ (Peirce 1878). Es geht um den Prozess des Begründens von „für Wahr halten“ (*believe*). Meinungen und Überzeugungen sollen nicht mehr durch Beharrlichkeit, durch Autorität oder als a priori gegeben festgelegt, sondern wissenschaftlich begründet werden. Die Prüfung dessen, was eine Wahrheit bedeutet, bezieht sich auf das Handeln, das sie inspiriert. „Die wirkliche Bedeutung einer beliebigen philosophischen Aussage kann immer auf eine bestimmte Konsequenz in unserer zukünftigen praktischen Erfahrung, sei sie aktiv oder passiv, zurückgeführt werden; wobei der Witz eher in der Tatsache liegt, dass sie Erfahrung bestimmt, als in der Tatsache, dass sie aktiv sein muss“ (zit. Dewey 2003, S. 20). Damit werden Regeln des Handelns festgelegt und Zweifel be-

schwichtigt. Für-wahr-halten mit unterschiedlicher Sicherheit ist Ausgangs- und Endpunkt des Denkens.

Denken ist ein Ordnen gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrungen, welche das Zusammenleben ermöglichen. Erfahrungen sind aber nicht nur bloße Anschauungen oder Wahrnehmungen, sondern immer schon gefüllt mit Bedeutungen, sie werden gemacht im aktiven Umgang mit einer Realität, in der handlungsleitende Interessen auch scheitern können. Wirklichkeit erschließt sich nicht durch die Rezeption durch die Sinne und nicht durch abstraktes Denken, sondern praktisch konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen.

In der „Erneuerung der Philosophie“ von 1926 (dt.: Dewey 1989) und der „Suche nach Gewissheit“ von 1929 (dt.: 1998) stellt Dewey die Philosophie in den kulturellen Kontext der Gattungsgeschichte. Dies gilt zum einen strukturell: „Philosophie erwächst aus Problemen des menschlichen Daseins und bleibt bewusst darauf bezogen“ (Dewey 1989, S. 15). Zum andern sind philosophische Systeme in den historischen Zusammenhang zu stellen, „so reflektieren die früheren Systeme sowohl vorwissenschaftliche Ansichten der natürlichen Welt wie auch den vortechnologischen Zustand der Industrie und den vordemokratischen Zustand der Politik zu der Zeit, als ihre Lehren Gestalt annehmen. Die wirklichen Lebensbedingungen in Griechenland, besonders aber in Athen, als die klassische europäische Philosophie formuliert wurde, schufen eine scharfe Trennung zwischen Tun und Wissen, die in eine vollständige Trennung von Theorie und Praxis verallgemeinert wurde“ (ebd., S. 13/14). Um dies zu überwinden, ist eine Abkehr vom traditionellen Zuschauermodell notwendig hin zum Künstlermodell. Dies findet Dewey auch in der modernen Wissenschaft und es ist getragen von einem anderen Begriff von Wissen. „Wissen bedeutet für die experimentellen Wissenschaften eine bestimmte Art des intelligent vollzogenen Handelns; es hört auf kontemplativ zu sein und wird im wahren Sinne praktisch“ (ebd., S. 167).

3. Kritik am Instrumentalismus

Dieser Übergang von kontemplativer zu operativer Erkenntnis, was Dewey selbst „Instrumentalismus“ nannte, ist Zielscheibe der „Kritik der instrumentellen Vernunft“, einer Diagnose, welche Max Horkheimer in den 1947 veröffentlichten Vorlesungen an der Columbia Universität in New York – als deutscher Emigrant auf US-amerikanischem Boden – vollzog. Seine Ausgangsposition ist ein umfassender Begriff von Vernunft, der sich gegen bloß instrumentelle Rationalität wendet: „Ewige Ideen, die den Menschen als Ziele gelten sollten, zu vernehmen, in sich aufzunehmen, hieß seit langer Zeit Vernunft. Für jeweils gegebene Ziele die Mittel zu finden, gilt dagegen heute nicht allein als ihr Geschäft, sondern ihr eigentliches Wesen“ (Horkheimer 1985, S. 7). Wie schon in der „Dialektik der Aufklärung“ (1944, 1969), von Horkheimer gemeinsam mit Theodor Adorno verfasst, ist Fokus der Kritik eine „halbierte“ Vernunft, welche die Ziele ausblendet und einer instrumentellen Rationalität der Mittel dient. „Das Fortschreiten der technischen Mittel ist von einem Prozess der Entmenschlichung begleitet. Der Fort-

schritt droht das Ziel zunichte zu machen, das er verwirklichen soll – die Idee des Menschen“ (ebd., S. 13).

Der Pragmatismus ist für Horkheimer Ausbund eines Relativismus, dem nichts wertvoll, kein Ziel besser als ein anderes ist (ebd., S. 48). „Kern dieser Philosophie ist die Meinung, dass eine Idee, ein Begriff oder eine Theorie nichts als ein Schema oder Plan zum Handeln ist und deshalb ist Wahrheit nichts als der Erfolg der Idee“ (ebd., S. 49). Dewey wird zitiert mit der Ansicht, dass eine Idee eine Skizze über die Wirklichkeit darstelle und eine Absicht zu handeln. Eine Idee sei dann wahr, wenn die Skizze honoriert wird, wenn die auf die Handlungen folgenden Realitäten sich in der von der Idee beabsichtigten Weise neu arrangieren oder neu ordnen. Gegen die Vertreibung der Kontemplation aus der Erkenntnisgewinnung bemerkt Horkheimer: „Der Pragmatismus spiegelt eine Gesellschaft wider, die keine Zeit hat, sich zu erinnern und nachzudenken“ (ebd., S. 51).

Er zitiert Dewey mit quasi religiösen Implikationen an das Vertrauen an die Macht einer Intelligenz, sich eine Zukunft vorzustellen, welche die Projektion des in der Gegenwart Wünschenswerten ist und die Mittel zur Verwirklichung zu erfinden, und die „unser Heil“ ist (ebd., S. 59). Horkheimer unterstellt bei Dewey eine Reduktion der Vernunft auf ein bloßes Instrument und einen subjektiven Vernunftbegriff.

Wenn Dewey behauptet, dass Wissen etwas ist, das wir tun, klären sich Ideen letztlich durch tätiges Experimentieren nach dem Vorbild der Naturwissenschaften, und es gibt nur eine Art von Erfahrung, die zählt, nämlich das Experiment (ebd., S. 55). Horkheimer sieht entsprechend den Pragmatismus und Dewey als dessen radikalsten und konsequentesten Vertreter (ebd., S. 55) als Fortsetzung des schon von Francis Bacon begründeten Experimentalismus und seiner Konsequenz im Positivismus. Insofern ist auch der Pragmatismus für ihn gekennzeichnet als „traditionelle Theorie“. Gesellschaftliche Funktion pragmatistischen Denkens, wittert er, sei der „geistige Imperialismus des abstrakten Prinzips des Selbstinteresses – der Kern der offiziellen Ideologie des Liberalismus“ (ebd., S. 29).

Dem stellt er „kritische Theorie“ entgegen, welche ihren Namen erhalten hat in seinem Aufsatz aus dem Jahr 1937: „Traditionelle und kritische Theorie“. Dieser Text dient der Selbstverständigung und ist zugleich eine Kampfansage gegen den herrschenden Wissenschaftsbetrieb. Als „*traditionelle Theorie*“ kennzeichnet Horkheimer die Auffassung von Theorie als ein in sich geschlossenes System einer Wissenschaft (Horkheimer 1970, S. 13). Wissenschaft wäre dem gemäß ein Operieren mit Hypothesen, angewandt auf gegebene Situationen. „Was die Wissenschaftler auf den verschiedenen Gebieten somit als das Wesen der Theorie ansehen, entspricht in der Tat ihren unmittelbaren Aufgaben. Sowohl die Handhabung der physischen Natur wie auch diejenige bestimmter ökonomischer und sozialer Mechanismen erfordert eine Formung des Wissensmaterials, wie sie in einem Ordnungsgefüge von Hypothesen gegeben ist. Die technischen Fortschritte des bürgerlichen Zeitalters sind von dieser Funktion des Wissenschaftsbetriebs nicht abzulösen. Einerseits werden durch ihn die Tatsachen für das Wissen fruchtbar gemacht, das unter gegebenen Verhältnissen verwertbar ist, andererseits das vorhandene Wissen auf die Tatsachen angewandt“ (ebd., S. 17).

Dies beruht auf einem Dualismus von Wissen und Tatsachen, von Denken und Handeln, von Theorie und Praxis. Daraus resultiert ein wissenschaftliches Selbstbewusstsein, in dem unbegriffen bleibt, dass wissenschaftliche Tätigkeit selbst Moment gesellschaftlicher Arbeit, der geschichtlichen Aktivitäten der Menschen ist, und insofern auch gesellschaftlicher Praxis. Dem tritt „*kritische Theorie*“ entgegen. „Die Selbsterkenntnis des Menschen in der Gegenwart ist jedoch nicht die mathematische Naturwissenschaft, die als ewiger Logos erscheint, sondern die vom Interesse an vernünftigen Zuständen durchherrschte kritische Theorie der bestehenden Gesellschaft“ (ebd., S. 20f.).

Kritische Vernunft richtet sich dem gemäß nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potenziale des Möglichen. „Das kritische Denken enthält einen Begriff des Menschen, der sich selbst widerstreitet, solange diese Identität nicht hergestellt ist. Wenn von Vernunft bestimmtes Handeln zum Menschen gehört, ist die gegebene gesellschaftliche Praxis, welche das Dasein bis in die Einzelheiten formt, unmenschlich und diese Unmenschlichkeit wirkt auf alles zurück, was sich in der Gesellschaft vollzieht (ebd., S. 30). Horkheimer aktiviert die „Idee einer zukünftigen Gesellschaft als der Gemeinschaft freier Menschen“ (ebd., S. 36) als Erkenntnisinteresse kritischen Denkens. „Die Begriffe, die unter ihrem Einfluss entstehen, kritisieren die Gegenwart“ (ebd., S. 37).

Merkwürdig ist nun, dass in der kritischen Kategorie des Möglichen von der Denkfikur her manches sich wiederholt, was Dewey mit dem Begriff des „Zukünftigen“ skizziert (s.o.). „Ideen“ sind für diesen Grundlagen für die Organisation zukünftiger Beobachtungen und Erfahrungen. Dieser verortet sich selbst im progressiven und offenen Charakter der „amerikanischen Lebensweise und Zivilisation“ (Dewey 2003, S. 34) und unterstützt einen Optimismus, der „die Welt als die kontinuierliche Bildung von Begriffen ansieht, wo es immer noch Platz für Indeterminismus, für das Neue und für eine wirkliche Zukunft gibt“ (ebd. S. 34). Hier liegt wohl eine Hauptdifferenz der Vertreter pragmatistischer und kritischer Theorielinien. Jürgen Habermas hat kritisiert, dass Dewey sich zu viel von technischen Erfolgen erhoffe (Habermas 1998, S. 27). Max Horkheimer dagegen ist zutiefst geprägt von den Erfahrungen der Barbarei des Nationalsozialismus und resultierendem Pessimismus. Kritische Theorie bestimmt sich aus der Position der Negation. Diese wendet sich auch gegen die offizielle Ideologie des „Sozialismus“. „Die kritische Theorie ist weder ‚verwurzelt‘ wie die totalitäre Propaganda noch ‚freischwebend‘ wie die liberalistische Intelligenz“ (Horkheimer 1970, S. 41).

Diese doppelte Ablehnung ist nicht bei allen Vertretern kritischer Theoriepositionen in dieser Weise zu finden. Deren Wiederbelebung vor allem im Kontext der Studentebewegung war geprägt durch vielfältige Ambivalenzen. Der Gründervater „*Kritischer Psychologie*“ Klaus Holzkamp ist dafür ein Beispiel. Er unternimmt in seiner „Grundlegung der Psychologie“ einen Versuch zur Bestimmung „kritischer Aspekte“. Dabei stellt er sich explizit in politische Kontexte: „Die Kritik einer traditionellen Psychologie war mithin keine bloß ‚einzelwissenschaftliche‘ Angelegenheit, sondern hatte eine politische Stoßrichtung gegen die Psychologie als Herrschafts- und Anpassungswissenschaft und gegen die ‚Psychologisierung‘ gesellschaftlicher Widersprüche“ (Holzkamp 1983, S. 25). Er hebt vier Bezugsebenen heraus: Erstens knüpft er an eine Dialektik, welche wissen-

schaftslogische Kritik an mechanistischen, idealistischen und subjektivistischen Positionen und deren Blindheit für Zusammenhänge und Widersprüche übt. Zweitens bezieht Holzkamp eine historisch-genetische Position, von der aus Historizität von Gesellschaft aufgedeckt und eine Identifizierung von Individuen unter bürgerlichen Verhältnissen mit „Menschen überhaupt“ kritisiert werden kann. Auf einer dritten – kategorialen – Ebene werden Begriffe des Psychischen, der Tätigkeit, der Bedeutung, der Aneignung, der Handlungsfähigkeit abgesetzt gegen traditionelle Kategorien wie Erleben, Verhalten, Reiz. Auf der vierten Ebene werden einzelwissenschaftliche Aussagen über den Gegenstandsbereich (in der Psychologie z.B. psychische Störungen, Entwicklung, Einstellungen) diskutiert. Holzkamp weist dem Neuansatz den Charakter eines wissenschaftlichen Paradigmas zu (1983, S. 32) und betont, dass die einzelnen Theorien nur im Kontext der formulierten Zusammenhangsannahmen der Ebenen empirisch prüfbar sind, nicht aber die Grundbegriffe, mit denen die Theorien gebildet sind. Er nennt zum Beispiel den Begriff des Verhaltens oder den des Reizes, welche empirisch nicht falsifizierbar seien. Dem werden Begriffe wie Handlung und Aneignung gegenübergestellt.

4. Aspekte subjektorientierter Lerntheorie

Die grundlegenden Kategorien des Psychischen werden von Holzkamp entwickelt im Nachvollzug historisch-genetischer Prozesse der Phylogenese und in den Kontext des Sozialen gestellt. Während bei Organismen passive Modifikationen als Lernen gefasst werden können, vollzieht sich durch den Einbezug der individuellen Hineinentwicklung in menschliche Sozialverbände ein „*Dominanzwechsel*“ von Festgelegtheit zu Lernfähigkeit (ebd., S. 151). Durch die gesellschaftliche Vermitteltheit individueller Aktivitäten vollzieht sich ein Umschlag vom Organischen zum Psychischen. Menschliche Individuen stehen in gesellschaftlichen Verhältnissen in einer doppelten Beziehung: Auf der einen Seite gibt es gesellschaftliche Voraussetzungen individueller Aktivitäten und auf der anderen Seite wird die individuelle Existenz jeweils selbst produziert und reproduziert. Daraus resultiert ein Durchbrechen der Unmittelbarkeit des Zusammenhangs zwischen Individuum und Umwelt, bzw. diese wird zur Welt. Die personale Lebensgestaltung ist eingebunden in Bedeutungszusammenhänge des Weltbezugs der handelnden Individuen. Damit erhält auch der Begriff Lernen, wenn er auf menschliche Individuen bezogen wird, eine Verschiebung.

„Lernen“ wird dann zu einem kritischen Begriff, indem er nicht mehr wie in der Reiz-Reaktions-Konstruktion auf Anpassung zielt, sondern auf Gestaltung setzt. Lernen impliziert immer einen Vorgriff aus Zukünftiges und gleichzeitig die Irritation von Routinen. Die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit menschlichen Entscheidens, Denkens und Handelns hat Holzkamp (1993) aufgenommen und erkenntnistheoretisch einen Übergang vom „*Bedingtheits-*“ zu einem „*Begründungsdiskurs*“ vollzogen. Dies hat radikale methodologische Konsequenzen: er redet über Lernen nicht als durch äußere Reize verursacht, also bedingt, sondern er fragt, warum Menschen lernen, also was ihr Handeln begründet.

Dahinter steht die einfache Vorstellung, dass jedes „Außen“ nur wirkt, indem es „Innen“ bedacht und bewertet wird. Lernbegründungen und reziprok dazu Lernwiderstände lassen sich rückbeziehen auf Wünsche und Interessen der Personen. Wir können diese verstehen, weil und insofern wir uns selbst verstehen. Dabei gibt es Grenzen der Verständlichkeit aufgrund mangelnder Einsicht in die Prämissen, mit denen die Intentionen „begründet“ sind. Dies meint nicht, die Interessen seien „kognitiv expliziert“, vom Außenstandpunkt „rational“. Kritik vorwegnehmend schränkt Holzkamp ein: „Von uns wird lediglich angenommen, dass ich von *meinem* Standpunkt aus nicht begründet gegen meine eigenen Interessen (wie ich sie wahrnehme) handeln kann“ (Holzkamp 1993, S. 26).

Lernen ist im Begründungsdiskurs eben nicht von außen zu erklären, sondern nur über die inneren Gründe der Lernenden selbst zu verstehen und zu begreifen. Der „Begründungsdiskurs“ ist notwendig immer „erste Person“, impliziert also einen, wie Holzkamp es, obwohl sich dahinter eines der wissenschaftstheoretischen Kernprobleme verbirgt, formelhaft nennt: „Subjektstandpunkt“. Interessen sind, so die Übersetzung des schwierigen Begriffs, immer gebunden an Subjekte: Gründe für mein interessengeleitetes Handeln kann immer nur jeweils ich haben, aber niemals jemand anders. Oder anders herum: Wenn ich von den Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von *seinen* Gründen, für *sein* Handeln, also nehme daher seinen Subjektstandpunkt ein – hermeneutisch gesprochen: Ich versuche ihn zu verstehen bzw. zu begreifen. Also ist ein „verallgemeinerter Subjektstandpunkt“ in einer Kommunikationsgemeinschaft eine gemeinsame Form des Weltaufschlusses. Dabei erscheinen die Weltgegebenheiten den Individuen nicht einfach „als Bedingungen“, die irgendwelche „Folgen“ nach sich ziehen, sondern als „Bedeutungen“ im Sinne von Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp 1996, S. 118).

Systematisch kann man dann Lernen unterscheiden in „*Mitlernen*“ im Zusammenhang anderer Tätigkeiten oder als Lernen als spezifische Form menschlichen Handelns, als „*intentionales Lernen*“. Begriffsstrategisch purifiziert Holzkamp „Lernen“ durch Intentionalität: Es geht um „Lernen pur“, um eine besondere Handlungsform, welche sich z.B. von Arbeiten oder Spielen unterscheidet. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Gegenstandskonstitution der Lerntheorie, welche entsprechend enggeführt wird und somit zunächst bewusst ausblendet, dass menschliches Lernen vielfach Mitlernen ist. Scharf kritisiert wird – mit Foucault – der institutionelle Kontext von Lernanstalten.

Mit intentionalem Lernen verbinden die Lernenden die Absicht, angesichts einer Irritation von Routinen im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten und Fragen beizukommen und diese zu lösen. Lernen wird angestoßen von Fragen, nicht von fertigen Antworten, von Problemen, nicht von Resultaten. Es ist grundsätzlich ergebnisoffen und wahlfrei. Lernen stellt so betrachtet eine besondere Form der Handlung dar, die darauf ausgerichtet ist, Weltverfügung zu erweitern.

Holzkamp hat den Ablauf von Lernhandlungen in einem Schematismus formalisiert: Lernanlässe entstehen aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will. Aus einer Handlungsproblematik wird intentional eine Lernhandlung ausgegliedert, eine Lernschleife eingebaut, um im pri-

mären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen. Daraus entstehen Lernthemen, die sich aber nicht auf Lerngegenstände „an und für sich“, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für verfügungserweiterndes Lernen der Individuum beziehen. Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt von Welt, durch den diese für das Individuum für seine Lebensinteressen relevant und damit als Lernthematik zugänglich wird. In Bedeutungskontexten werden Wissensstrukturen und Kompetenzen aufgebaut.

Dies setzt ein antizipatorisches Moment voraus. Der Lernende meint ausgehend von seinen Interessen, dass nach gelungenem Lernen seine Handlungsmöglichkeit erhöht sein wird. Verfügungserweiterung bezeichnet aus Sicht des Subjekts projizierte Situationsinterpretationen, die neue Handlungsoptionen erschließt. Welche der ihm in derartigen „Möglichkeitsbeziehungen“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Individuum im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den dafür sprechenden Gründen ab. Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen für die Handelnden Möglichkeiten dar, auf die hin sie handeln können: sie können sie ergreifen, sich ihnen verweigern, sie unterlaufen, sie nur teilweise umsetzen oder aber auch verändern. So gibt es vielfältige Gründe, nicht zu lernen: berechnete Lernwiderstände.

Dies ist immer schon in Gefühle eingebunden. Emotionen sind Bewertungen der gegebenen oder vorgestellten Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten am Maßstab ihrer individuellen Bedeutungen (Holzkamp-Osterkamp 1975). Alle Handlungen – also auch Lernhandlungen – sind kognitive und zugleich emotionale Einheiten psychischer Aktivität. Von der emotionalen Befindlichkeit des Subjekts hängt es letztlich ab, ob Erfahrungen als Diskrepanz wahrgenommen oder unter Bekanntes subsumiert werden. Gründe beruhen auf Wünschen und resultierenden Lernaufgaben, die sich beziehen lassen auf dahinterstehende Lebensinteressen im Spannungsverhältnis von „*expansivem*“ und „*defensivem*“ Lernen: Expansive Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung eigener Weltverfügung: der Lernende nimmt Lernanstrengungen auf sich, um für sich selbst Aufschluss über Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm bisher nicht gegeben sind und mit welchen er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert. (Man hört „Bildung“ mitschwingen.) Defensive Lernbegründungen zielen lediglich auf Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung (Holzkamp 1993, S. 190) und im Ergebnis auf Überwindung der primären Handlungsproblematik und nicht auf die Lösung einer Lernproblematik (ebd., S. 193).

5. Vom „*expansiven Lernen*“ zu „*lebensentfaltender Bildung*“

Wenn wir die Diskussion rekapitulieren, können wir sich erweiternde Positionen der Gegenstandskonstitution identifizieren, um die Komplexität von „Lernen“ zu systematisieren. Eine solche Systematik kann davor bewahren, „Lernen“ weiter als Containerkategorie zu verwenden, welche je nach Fragestellung und Horizont beliebig gefüllt wird. Viele der Diskussionen um Lernen sind provoziert dadurch, dass man von unterschied-

lichem redet: Das traditionelle Reiz-Reaktions-Schema, wie es reduziert und im „Reflexbogen“ formalisiert worden ist, erfasste lediglich singuläre, passive Operationen. Es wurde von Dewey geöffnet und einbezogen in einen umfassenden Tätigkeitszusammenhang. Klaus Holzkamp nimmt deutlicher Bezug auf Lernen als Handlung, als durch Sinn und Bedeutsamkeit regulierte, intentionale Aktivität. Sein wesentlicher Schritt ist die Bezugnahme auf den Begründungsdiskurs. Dabei verliert er die Perspektive auf den konkreten Kontext von Tätigkeiten und sieht die Institutionen des Lernens fast nur als lernbehindernd.

Hinter den Lerntheorien stehen unterschiedliche Erkenntnisinteressen. Jürgen Habermas hebt hervor, dass Dewey sich unterscheidet „von denen, mit denen er zwar die Kritik an der Abspaltung der Theorie von der Praxis teilt, aber eben nicht die Kritik an der ‚instrumentellen Vernunft‘“ (Habermas 1998, S. 27). Eine nach dem Durchlauf durch pragmatistische und kritische Konzepte geklärte Position steht vor der Aufgabe, die drei Dimensionen, wie sie Habermas schon in seiner Habilitationsschrift (1968) gekennzeichnet hatte – die technische, die reflexive und die praktische – aufzunehmen. Bezogen auf Lerntheorie kann man diese Erkenntnisdimensionen – zumindest schematisch – den verschiedenen Ansätzen zuordnen: den „traditionellen“ Konzepten die technisch-instrumentelle Dimension des Herstellens, den (hier nicht behandelten, vgl. Meyer-Drawe 2003) phänomenologischen Konzepten die hermeneutisch-reflexive Dimension des Verstehens, und den subjektorientiert-kritischen Konzepten die praktische Dimension des Begreifens und Vermittelns, welche die Komplexität der verschiedenen Gegenstandskonstitutionen und Erkenntnisinteressen aufnimmt.

Der Begriff des „expansiven Lernens“ als erweiterte Aneignung enthält in seiner Differenz zum „defensiven Lernen“ als erzwungene Anpassung eine weitreichende kritische Perspektive, welche den Horizont öffnet sowohl „kontaminierte Lernverhältnisse“ und Lernwiderstände (Grotlüschen 1999; Grell 2004) empirisch aufzudecken, als auch die Potenziale „lebensefaltender Bildung“ (Faulstich 2003) theoretisch wieder zu beleben. Die unausgeschöpfte Begriffsfassung impliziert eine Inhaltlichkeit von „Lernen“, welche m.E. anschlussfähig ist an die einheimischen Begriffe der Bildungswissenschaft.

Literatur

- Adorno, Th.W./Horkheimer, M. (1969): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bohnsack, F. (2003): *Demokratie als erfülltes Leben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1986): *Erziehung durch Erfahrung*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1989): *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg: Junius.
- Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1998): *Die Suche nach Gewissheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2002a): *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (2002b): *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (2003): *Philosophie und Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2004a): *Erfahrung; Erkenntnis und Wert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2004b): *Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten*. Zürich: Pestalozzianum

- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz.
- Faultstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faultstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Glaserfeld, E.v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grell, P. (2004): Forschende Lernwerkstatt. Hamburg: Dissertation.
- Grotlüschen, A. (1999): Kontaminierte Lernverhältnisse im Bildungsurlaub. In: Hessische Blätter für Volksbildung 42, H.3, S. 221-230.
- Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981): Theorie kommunikativen Handelns. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998): Ganz allein. Wie sich der amerikanische Philosoph John Dewey auf die „Suche nach Gewissheit“ machte. In: Die Zeit 23. Juli. S. 27.
- Hickman, L.A./Neubert, St./Reich, K. (Hrsg.) (2004): John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Hilgard, E.R./Bower, G. (1983): Theorien des Lernens. Stuttgart: Klett.
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1996): Texte aus dem Nachlass. Forum Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1975): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Horkheimer, M. (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Horkheimer, M. (1985): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Lompscher, J. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Berlin: ICHs.
- Ludwig, J. (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 667-681.
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld: wbv.
- Martens, E. (Hrsg.) (1975): Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F.C.S. Schiller, J. Dewey. Stuttgart: Reclam.
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 505-514.
- Mielke, R. (2001): Psychologie des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neubert, S. (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (2000): John Dewey Philosophie der Erziehung. In: Joas, H. (Hrsg.): Philosophien der Demokratie: Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 280-315.
- Peirce, C.S. (1877): The Fixation of Belief. In: Popular Science Monthly 12, S. 1-15 (dt.: Die Festlegung einer Überzeugung. In: Martens, E. (Hrsg.): Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F.C.S. Schiller, J. Dewey. Stuttgart: Reclam, S. 61-98.
- Peirce, C.S. (1878): How to Make Our Ideas Clear. In: Popular Science Monthly 12, S. 286-302.
- Peirce, C.S. (1931-1935 und 1958): Collected Papers. Bd. I-VIII. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (1970): Was heißt Pragmatismus? In: Martens, E. (Hrsg.): Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F.C.S. Schiller, J. Dewey. Stuttgart: Reclam, S. 99-127.
- Prawat, R.S. (1999): Dewey, Peirce and the Learning Paradox. In: American Educational Research Journal 36, S. 47-76.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1995): Lernen als Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, S. 193-195.
- Seel, N.M. (2000): Psychologie des Lernens. München: Reinhardt.

Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.: DIE.

Skinner, B.F. (2000): Erziehung als Verhaltensformung. München: E. Keiner.

Watson, J.B. (1913): Psychology as the Behaviorist Views It. In: Psychological Review 20, S. 158-177.

Watson, J.B. (1968): Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Abstract: "Learning" is a central focus of the science of adult education. This term is conceptualised competitively, with a dominant instrumentalist approach. In contrast, the author examines in how far a critical-pragmatic approach allows to avoid reductionisms and to both open up empirical approaches and create the possibility to link up with "education" (Bildung). Against this background, he discusses seemingly divergent concepts of pragmatism (John Dewey) and of a "learner-centered theory of learning" (Holzkamp).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Hamburg, Joseph-Carlebach-Platz 1 (Binderstr. 34), 20146 Hamburg,

E-Mail: faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de.