

**Aus:**

PETER FAULSTICH

## **Menschliches Lernen**

### Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie

Mai 2013, 232 Seiten, kart., 25,80 €, ISBN 978-3-8376-2425-0

Menschliches Lernen unterscheidet sich vom Lernen von Tieren, Organismen und Systemen durch seinen individuellen Sinn und den Einbezug in gesellschaftliche Praxis.

Ausgehend von einer kritischen Reflexion vorliegender verhaltenswissenschaftlicher, kognitivistischer, konstruktivistischer und neurophysiologischer Modelle entwickelt Peter Faulstich eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie, welche die Verkürzungen und Einseitigkeiten anderer Konzepte überwindet. Die Theorie menschlichen Lernens verbindet die Diskussion um Lerntheorien mit der Tradition des Bildungsbegriffs und umfasst Ansätze der Bildungswissenschaften, der Psychologie und der Soziologie.

**Peter Faulstich** (Prof. Dr.) ist Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/ts2425/ts2425.php](http://www.transcript-verlag.de/ts2425/ts2425.php)

# Inhalt

---

**Vorwort und Überblick | 7**

**1. Horizonte und Perspektiven des Nachdenkens über Lernen | 21**

**2. Lernthemen und -systematiken | 27**

**3. Kritische Reflexion reduktionistischer Lerntheorien | 35**

3.1 Kritik verhaltenswissenschaftlicher Lerntheorien | 36

3.2 Kognitivismus in der Lerntheorie | 42

3.4 Handlungsregulationstheorie | 48

3.4 Konstruktivistische Lerntheorie | 51

3.5 Kritik neurophysiologischer Lernkonzepte | 57

**4. Relationale Lerntheorien | 63**

4.1 Phänomenologische Lerntheorien | 64

4.2 Pragmatistische Lerntheorie | 71

4.3 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie | 79

4.4 Kritisch-pragmatistische Lerntheorie | 88

**5. Emergenz des Lernens – Dialektik der Lerntheorien | 97**

**6. Tätigkeit und Lernen | 103**

**7. Lernen: Erfahrung – Wahrnehmen und Erinnern | 113**

**8. Lernen: Intentionalität und Interesse | 121**

**9. Lernwiderstände | 133**

**10. Lebensführung als Lernvoraussetzung | 141**

10.1 Leibgebundenheit des Lernens | 143

10.2 Lernzeiten und -räume | 152

10.3 Biographizität des Lernens und Habitus | 162

10.4 Lernalter | 169

10.5 Sprachgebundenheit menschlichen Lernens | 172

**11. Selbst Lernen in Gesellschaft | 179**

11.1 Lernen mit Anderen | 183

11.2 Lernen in Gruppen, Gemeinschaften und Organisationen | 188

11.3 Lernen in Gesellschaft | 197

**12. Lehren | 201**

**13. Lerntheorien, Identitätskonzepte und Bildung | 207**

**Literatur | 217**

## Vorwort und Überblick

---

„Lernen“ ist zu einem Allerweltsbegriff geworden. Die Debatte geht weit über wissenschaftsimmanente Diskurse und Bezüge hinaus und hat ökonomische und politische Dimensionen erreicht. Lernen wird sogar als effektives Instrument zu wirtschaftlichem Wachstum angepriesen. Gleichzeitig gilt es als Garant demokratischer Legitimation. Auch die Statuszuweisung in hierarchisch gegliederten Gesellschaften unterstellt im meritokratischen Modell den Erwerb von durch Lernen erworbenen Abschlüssen und Zertifikaten als zentrales Kriterium der Ungleichheit rechtfertigenden Leistung.

Als Resultat praktischer Verwirrung und theoretischer Verunklarung gibt es vielfältige Irritationen. Es kommt daher darauf an, grundlegende Kategorien zu klären, um Chancen und Risiken einzuschätzen. Kern ist die Entwicklung eines angemessenen Lernbegriffs, welcher es ermöglicht, praktische Konzepte zu verorten.

„Lernen“ ist zu einem Schlüsselbegriff in einer Gesellschaft geworden, die im hegemonialen Verständnis über Wandel bestimmt wird. Wo sich alles dynamisch, rapide und permanent verändert, sei beschleunigtes und umfassendes Lernen angesagt. Nach herrschender Meinung sollten und müssten alle Individuen, Organisationen und gesellschaftlichen Systeme dauernd und immer noch schneller, überall und immer wieder neu lernen.

Lernen scheint synonym mit Verändern. Im Kern des sich überdrehenden Wirbelwindes stehen die Institutionen des Bildungswesens. Sie sollen Impulse für individuelles, organisationales, regionales und systemisches Lernen liefern. Aber auch informell, an vielfältigen Lernorten von der Familie, über Freundschaftsgruppen, bis zum Theater und im Museum, sogar noch im Bett wird gelernt.

Entsprechend ist eine Vielzahl konkurrierender Lerntheorien entworfen worden und angesichts ihrer Vielfalt ist es schwierig, sich zu orientieren. Hier kann es nicht darum gehen, Praxis aus Theorie abzuleiten, sondern einen Rahmen der

Reflexion aufzuspannen, der begründetes Handeln in konkreten Situationen ermöglicht. Dafür sind verschiedene Theorien unterschiedlich sinnhaft und brauchbar. Auch kann es nicht um blanke Machbarkeit und instrumentelle, eh illusionäre Herstellbarkeit gehen, wie es ein verkürzter behavioristischer Instruktivismus oder ein missverständlicher pragmatistischer Utilitarismus unterstellen würden.

Schon der Versuch, sich einen groben Überblick über vorliegende Lernkonzepte, -modelle und -theorien zu verschaffen, fällt durchaus schwer. Der Theoriebauplan behavioristischer, kognitivistischer, handlungsregulatorischer, situativer, konstruktivistischer, phänomenologischer, pragmatistischer und subjektwissenschaftlicher Konzepte ist bunt, vielfältig und ungeordnet. Es besteht die Gefahr, dass „Lernen“ beliebig wird und zum Omnibus-Begriff, bei dem jeder mitfahren kann, degeneriert. Gleichzeitig droht dann nahezu alles, was an gesellschaftswissenschaftlichen Ansätzen vorliegt, in den Untiefen eines begrifflichen Bermuda-Dreiecks zwischen Subjekt, Struktur und Praxis zu versinken.

Deshalb sollte man sich – jedenfalls wenn wir ausgehen von einer kritisch-pragmatistischen Position, wie ich sie vertrete – zunächst darüber klar werden, was denn überhaupt an Anforderungen an eine angemessene Theorie des Lernens gestellt werden kann. Darauf aufbauend erst können die verschiedenen theoretischen Konzepte gesichtet und beurteilt werden. Es kommt darauf an, die verschiedenen Lerntheorien in ihrer Reichweite und ihrem Stellenwert einzuschätzen, ihre tragfähigen Elemente zu identifizieren und sie zu reinterpreten. Dabei können Gemeinsamkeiten und Unterschiede, jeweilige Begrenztheiten und zugleich Weiterführendes aufgezeigt werden.

Es kann jedoch selbstverständlich nie eine abschließende, fertige Lerntheorie vorgelegt werden, die sich in Definitionen fixiert. Ein solches Denken in abgeschlossenen Systemen ist ein Versuch, Ordnungen herzustellen; diese drohen aber sich zu verfestigen, sogar zu versteinern. Es werden dann – wie im heutigen Wissenschaftsbetrieb öfters – untergeordnete Anschlussfragen verkettet, ohne die empirischen Fundamente und kategorialen Prämissen zu reflektieren. Das wäre der Tod jeder Wissenschaft, die gerade lebt von der Entdeckung des Neuen. Lernen ist nicht denkbar, ohne Neues zuzulassen; das Problem selbst sperrt sich gegen Geschlossenheit und feststehende Antworten.

Wenn man dagegen gezielt die verschiedenen Sprachspiele durcheinanderbringt und aufeinanderprallen lässt, öffnen sich Lücken und Brüche, aus denen – vielleicht – Wahrheit blitzt. Das könnte im Fall „Lernen“ geschehen, wenn phänomenologische, pragmatistische und kritische Konzepte gegeneinander stoßen. Gemeinsam ist diesen vorab – im Unterschied zu behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Analysestrategien – mindestens, dass sie die

Sichtweise des externen Beobachters verlassen, dass sie die Denkweise eines naturwissenschaftlich orientierten, analytisch zergliedernden Reduktionismus, des Zurückführens auf das scheinbar Einfache aufgeben und einen Standpunkt innerhalb der Welt einnehmen, der berücksichtigt, dass die Lernenden – ebenso wie die Wissenschaftsbetreibenden – selbst dem zu untersuchenden Feld angehören und somit aktiv in dessen Wandlung und Gestaltung einbezogen sind.

Dabei ist es hilfreich, dass besonders dann, wenn man das Lernen Erwachsener betrachtet, der gesamte Verlauf menschlichen Lernens vom Kleinkind bis zum Alter in den Blick kommt. Außerdem wird dabei die Besonderheit gegenüber Prozessen der Reifung, der Entwicklung und der Erziehung deutlich. Insofern sind Lerntheorien, welche vorrangig auf Erziehungsprobleme von Kindern und Jugendlichen, d.h. die Weitergabe von Wissen und Werten von der älteren zur jüngeren Generation, fokussieren, von Anfang an unangemessen.

Wenn wir uns vergewissern, welche Anforderungen an eine angemessene Lerntheorie zu stellen sind, gibt es zum einen Kriterien bezogen auf die Thematik Lernen, zum andern müssen adäquate Lerntheorien aber auch Grundbedingungen wissenschaftlichen Denkens einlösen, welche gegenstandsübergreifend gelten. Eine entsprechende Systematik der Kriterien ist zweifellos anspruchsvoll, muss sich aber gleichzeitig vor der Illusion hüten, einen Punkt außerhalb der Welt zu finden, von dem her gesehen alles transparent und letztbegründbar wäre. Dabei unterliegt dieser Argumentation selbstverständlich ein spezifischer Wissenschaftsbegriff, den wir – im Folgenden zu erläutern – praxistheoretisch nennen können. Davon ausgehend können „Qualitätskriterien“ für Lerntheorien benannt werden – mit dem Risiko, dass sie auf den vorliegenden Text rückbezogen werden:

Eine angemessene Lerntheorie sollte begrifflich hinreichend geklärt und möglichst konsistent sein. Begriffe bilden Knoten in einem Netz, welches über die Wirklichkeit geworfen wird. Dies muss entsprechend engmaschig sein, damit die konkreten Gegenstände nicht durch die Löcher der Abstraktion entfliehen. Der Begriff Reiz z.B. – als zentrale Kategorie des Behaviorismus –, der oberflächlich so sinnlich Erfahrbares wie Sichtbares, Hörbares, Fühlbares zu benennen scheint, ist Ergebnis extremer Abstraktion: Was aus der Vielfalt von Wahrnehmungen als Reiz empfunden wird, setzt einen Auslesevorgang voraus, der keineswegs mechanisch von außen nach innen abläuft, sondern zugleich Resultat aktiver Konstruktion darstellt.

Eine tragfähige Theorie des Lernens sollte hinreichende Komplexität aufweisen, welche den Gegenstand nicht vorschnell vereinfacht und ihn unangemessen begrenzt. Dies gilt in der Dialektik von kategorialen und empirischen Bezügen. Die Fokussierung auf einzelne Lernaspekte führt dazu, dass Modelle unterkom-

plex oder überpointiert gefasst und dass wesentliche Perspektiven verloren gehen. Das gilt z.B. beim Behaviorismus, der auf äußere Reize abstellt, oder beim Modelllernen, das an Vorbildern orientiert.

Jede Theorie sollte gegenstandsadäquat sein. Eine Lerntheorie, welcher es um ein Erfassen menschlichen Lernens geht, ist einzubeziehen in Konzepte der gesellschaftlichen Tätigkeit bzw. des bewussten Handelns und setzt sich ab gegen generalisierende Theorien, welche Veränderungsprozesse abstrakter Systeme beschreiben.

Lerntheorie ist deshalb sinnvollerweise gekennzeichnet durch Offenheit. Sie verfehlt ihren Gegenstand, wenn sie versucht, diesen kausalistisch oder gar mechanistisch zu modellieren. Vielmehr muss sie die bedingte Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen, bei dem Aneignung immer auf die je eigene Entscheidung zurückzuführen ist. Lernen ist nicht lückenlos von außen bedingt. Menschen haben Gründe zu lernen – oder eben nicht. Oder, um einen rationalistischen bias zu vermeiden, allgemeiner gefasst: Es macht Sinn zu lernen – oder eben nicht.

Insofern stehen im Fokus angemessener Lerntheorie immer konkrete Fälle menschlichen Lernens. Diese zu interpretieren und auf ihren Kontext zu reflektieren, ist Aufgabe theoretischer Modelle und empirischer Konzepte menschlichen Lernens. Dabei ist auch klar, dass der konkrete Lernfall immer mehr umfasst als in kategorial angeleiteter Empirie aufscheint.

„Menschliches Lernen“ hat zwei Mitklänge. Zum einen hebt es die Besonderheit des Lernens der Menschen hervor – im Unterschied zu dem Lernen von Elefanten oder Maulwürfen (beides Tierarten, die ich sehr mag). Sicherlich lernen Tiere auch, aber wir interpretieren ihr Verhalten ausgehend von unseren eigenen Schemata. Ein Erfassen des Lernens von Exemplaren der Gattung Mensch muss davon ausgehen, dass diese ihrem Handeln einen Sinn zuweisen. Dies macht die Besonderheit menschlichen Lernens aus.

Zum andern betont der Begriff die Menschlichkeit als moralische Kategorie, die sich orientiert an Gemeinsamkeit, Anerkennung und Verantwortung bezogen auf Andere. Humanität ist unverzichtbare Grundlage unseres Zusammenlebens und verweist auf gegenseitige Angewiesenheit.

Wenn man die Unmenschlichkeit bestehender Gesellschaftsformen erlebt, mitleidend erfährt und dafür eintritt, Verhältnisse zu beseitigen, in denen Menschen ausgebeutet und unterdrückt oder gar vernichtet werden, schließt dies notwendig eine Vorstellung menschlicher Möglichkeiten ein, die verachtet, gelehnt und beschränkt werden, und die sich unter besseren Bedingungen entfalten könnten. Im Kern geht es darum, dass individuelle wie kulturelle Entfaltung nur möglich ist in Gemeinschaft, im Horizont der Verständigung über ein

„gutes Leben“. Dies setzt Grenzen der Anpassbarkeit und begründet Widerständigkeit. Es geht mir um Lernen für ein „besseres Leben“.

Eine solche Aussage provoziert im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb allerdings reflexhaft das Verdikt der Unwissenschaftlichkeit wie einen Bannfluch. Auf der Bühne verbreiteter Lebenslügen spielen Wissenschaftler eine Rolle der Neutralität und der Autonomie. Dagegen aber ist der Verweis auf schon in den Entdeckungszusammenhang wissenschaftlicher Resultate eingehende Erkenntnisinteressen ehrlicher.

Sicherlich erfordert das gerade auch, sich abzulösen von unmittelbaren Einflüssen. Dadurch erst kann eine relative Autonomie der Wissenschaft gegenüber Macht freigesetzt werden, die sie zur Wahrheit verpflichtet. Zugleich erhält Wissenschaft damit eine ethische Rückbindung. Sie funktioniert nicht mehr als Anpassung an das Bestehende und wiederholt nicht eine scheinbar unverrückbare Ordnung. Kritische Wissenschaft reflektiert die Gestaltung des Möglichen, ohne allerdings Rezepte für die Zukunft zu liefern, sondern indem sie diese immer wieder neu in Frage stellt.

Wenn es darum geht, Lernen zu betrachten im Hinblick auf die damit angeeigneten und erweiterten oder aber auch eingeschränkten Möglichkeiten menschlichen Lebens, so steht dies im Fokus der Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Diskussionen um Entfaltung von Persönlichkeit und die Entwicklung von Identität. Eine angemessene Lerntheorie muss eine solche Entfaltungsperspektive stützen und erweitern, nicht abschneiden. Sie gerät sonst in den Verdacht, Instrumente bereitzustellen für beliebige Manipulationsstrategien des Lernens für unhinterfragte Zwecke der Ausübung von Macht – gar als Gehirnwäsche.

Die Kritik am Zustand der Lerntheorien gemessen an den Anforderungen Konsistenz, Komplexität, Angemessenheit und Offenheit ist demgemäß Ausgangspunkt meiner weiteren Argumentation. Für einen Überblick über die verschiedenen Lerntheorien ist es unabdingbar, zunächst den Reflexionshorizont wieder zu öffnen (Teil 1). Lange – spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts – wurde die wissenschaftliche Debatte über Lernen dominiert von der Traditionslinie Behaviorismus – Kognitivismus – Konstruktivismus. Demgegenüber kann die Reichweite philosophischen Denkens viel weiter zurückverfolgt werden bis zu den Vorsokratikern und den – wenn auch marginalen – Äußerungen bei *Kant*, *Fichte*, *Hegel* oder *Marx*. Außerdem ist eine hermeneutisch-phänomenologische Denkrichtung von *Dilthey* über *Husserl* belegbar.

Zwangsläufig schließt sich dem unterschiedlichen Umgang mit der Kategorie Lernen der Versuch an, zunächst wenigstens eine vorläufige Begriffssystematik zu klären (Teil 2). Da es nicht nur eine, sondern viele Arten des Lernens gibt, muss ihre Gemeinsamkeit aufgedeckt werden.

Die Diskussion über „selbstbestimmtes Lernen“ hat dazu geführt, die Reichweite des Lernbegriffs zu erweitern und ihn aus Schule und Unterricht herauszuführen. Dabei wurde auch die Enge der Instruktionkonzepte, die Lernen machen, erzeugen, herstellen wollen, durchbrochen. Dabei kommt zunächst die Differenz zwischen institutionellem und informellem Lernen in den Blick. Wichtiger noch ist die Unterscheidung zwischen gewolltem, intendiertem und beiläufigem, inzidentellem Lernen.

Schwierig ist es angesichts der Komplexität dieser Begrifflichkeiten, den Rahmen und die Inhalte von Lerntheorie zu bestimmen. Wenn wir über uns selbst nachdenken und erinnern, was wir alles gelernt haben, wird uns die Vielfalt bewusst. Wir lernen zu essen und zu trinken, zu laufen, zu sprechen, zu schreiben und zu lesen, zu rechnen, fremde Sprachen, zu singen und zu tanzen, wissenschaftliches Wissen, technische Fähigkeiten, moralische Einstellungen und Überzeugungen, mit Menschen umzugehen und uns auszutauschen, auch Gefühle zu entwickeln, zu hoffen und zu trauern. Wir lernen Wissen, Können, Leben und Lernen. Ohne zu lernen, könnten wir nicht leben.

Entsprechend weit gespannt sind auch die wissenschaftlichen Lerntheorien (Teile 3 und 4). Sie versuchen, Prozesse und Themen des Aneignens von Motorik bis zu Moral zu beschreiben, zu erklären, zu verstehen oder zu begreifen. Entsprechend weit sind auch Untersuchungsansätze und Methodenkonzepte gefasst. Diese reichen vom Beobachten, über das Nachvollziehen von Ursache-Wirkungsketten, dem Verstehen von Sinn bis zum Begreifen von Erfahrung im Zusammenhang von Weltentwürfen.

Lernen als menschliches Lernen ist nur oberflächlich aus einer Beobachtungsperspektive zu beschreiben. Um einen angemessenen empirischen Zugang zu finden, brauchen wir Ansätze, welche die bedingte Freiheit der Subjekte einbeziehen. Gründe und Sinn des Lernens können nur die Lernenden selbst artikulieren. Und diese werden erst transparent im Diskurs, im gemeinsamen, zweckentlasteten Gespräch.

Wichtig ist es vorzuschicken, dass es mir nicht darum geht, zu behaupten, die einzelnen, von mir knapp charakterisierten Konzepte (besonders in Teil 3, vgl. dazu auch Holzkamp 1993, Kapitel 2) seien schlicht falsch. Sie setzen aber ausgewählte, meist verengte Sichtweisen absolut und beschränken so jeweils ihre Horizonte. Deshalb klingt die theoretische Diskussion manchmal wie ein Spiel mit vielen Ismen. Der Nachweis der Verkürztheit und Begrenztheit macht die Kritik der einzelnen Konzepte des Lernens aus, auch deshalb, weil der Begriff des Lernens selbst sehr weit gefasst ist und somit zur Engführung drängt. In knappen Thesen skizziert ergibt sich daraus eine Folge der kritischen Reinterpretation:

Die traditionell immer noch dem Behaviorismus (*Watson, Skinner*) verhaftete, verhaltensbezogene „Pädagogische Psychologie“ verfolgt aber dagegen weiter naturalistische Denkmuster (Teil 3.1) und setzt sie, wenn auch zunehmend komplexer, fort. In ihrer Reinform beruht sie auf kausalistischen Linien, die das physikalische Gesetz der Kopplung von Impuls und Reaktion auf eine psychische Verbindung von Stimulus und Response überträgt. Was aber als Reiz wirkt, bleibt unbestimmt und ist dem dominanten Methodenparadigma des Beobachtens, das sich gegen Introspektion absetzt, unzugänglich.

Schrittweise erst hat sich die Lerntheorie aus der „black-box“ der Reiz-Reaktions-Systeme befreit. Kognitivistische Lerntheorien (Teil 3.2) wagen es, „interne“ psychische Prozesse erklären zu wollen. Dazu wird die Linearität der Kausalketten aufgebrochen und auf kybernetische und systemische Zusammenhänge rekuriert. Allerdings bleibt auch hier noch der Lernbegriff formal und „un-menschlich“, weil für physikalische, organische und psychische System „gleich-gültig“.

Erst die aus der Tätigkeitstheorie der „Kulturtheoretischen Schule“ (*Wygotski; Leontjew*) entwickelte Handlungsstrukturtheorie (*Hacker; Volpert*; Teil 3.3) bezieht Lernen auf menschliches Handeln im gesellschaftlichen Zusammenhalt. Allerdings verbleibt sie immer noch in der Außensicht: Sinn und Bedeutung des Handelns und also auch des Lernhandelns werden zwar betont, aber nicht vom Standpunkt der lebenden Subjekte verstanden. So erhält die Theorie, besonders in ihrer arbeitswissenschaftlichen Umsetzung bei *Winfried Hacker* und *Walter Volpert* einen kognitivistischen Bias.

Zugleich ist durch die alle Wissenschaftsbereiche erfassenden Irritationen des „Radikalen Konstruktivismus“ die eigene Aktivität der Individuen als Welt-erzeugung betont worden. Die These von der Konstruktion der Wirklichkeit durch das Denken hat auch „Lernen“ in einen veränderten Horizont gesetzt (Teil 3.4). Erstaunt muss man jedoch konstatieren, dass nun auf einmal die Welt als „black-box“ erscheint. Anschlussfähigkeit, Ko-konstruktion und Viabilität sind Versuche, Bedeutungsanker auszuwerfen, von denen her Lernen für die Systeme relevant wird (Beispielhaft bei *Glaserfeld*).

Mit dieser Entwicklungsstufe ist die Leistungszunahme der traditionellen Lerntheorien zu einem vorläufigen Ende gekommen. Erreicht wurde eine Komplexität, die auf eigene Aktivität und Konstruktion durch die Individuen abstellt. Allerdings fehlt immer noch das „missing link“ zwischen Subjekt und Struktur. Alle Versuche, die Psyche aus der Psyche zu begreifen, drehen sich im Kreis. Erst wenn man das Ich-Welt-Verhältnis nicht mehr nur als psychisches Problem, sondern als Resultat eingreifender Praxis auffasst, durch Hinwendung zu Praxistheorie, kann der Zirkel durchbrochen werden.

Dagegen vollzieht seit den 1990er Jahren die neurophysiologische Debatte um die Hirnforschung, die sich als absolut modern, weil naturwissenschaftlich basiert, darstellt, einen Rückfall auf biologistische Reduktion. Neurophysiologische Lerntheorien (Teil 3.5) ausgehend von *Pawlow* bis *Roth* setzen reduktionistisch auf der organischen oder gar physischen Ebene an und führen psychische Prozesse darauf zurück. Sie vollziehen einen Kurzschluss zwischen Gehirn und Geist. Gedanken und Gefühle sollen erklärt werden auf der Grundlage von physikalisch/chemischen Prozessen in Nervenbahnen und zwischen Gehirnregionen. Damit wird die Jahrhunderte alte Debatte über den Leib-Seele-Dualismus als gelöst unterstellt. Wie genau diese Auflösung aber erfolgen soll, bleibt unbeantwortet. Der neurophysiologische Reduktionismus verschärft das Problem, anstatt es zu beenden.

Damit erhalten Ansätze hermeneutischer, pragmatistischer und kritischer Theorie, die einem nicht-reduktionistischen, kontextorientierten Ansatz folgen, einen hohen Stellenwert (Teil 4). Sie öffnen schrittweise den begrenzten Horizont der Beobachterperspektive und gehen über zu einer Begründungslogik in der Beteiligtenperspektive.

Zunächst haben phänomenologische Konzepte am Begriff des Verstehens festgehalten. Allerdings ist in der Tradition *Wilhelm Diltheys* und *Edmund Husserls* eine internalistische Variante des Natur-Geist Problems bezogen worden, die das alte cartesianische Schisma, obwohl *Dilthey* dagegen anrennt, eher noch vertieft (Teil 4.1). Eine nicht-dualistische, relationale Lerntheorie, welche die Spaltung von Ich und Welt nicht verfestigt, muss also nicht die Trennung, sondern die Verbindung betonen. Nichtsdestoweniger verfängt sich das Alltagsdenken immer wieder im Leib-Seele-Problem.

Weiter aufgebrochen wird dies im Pragmatismus (Teil 4.2), der mit der zentralen Kategorie des Handelns den Umkreis bloßen Denkens verlässt und reine Innerlichkeit überschreitet. Bei *John Dewey* kann ein Ansatz gefunden werden, rezeptive Erfahrung durch aktive Gestaltung von Welt zu ersetzen. Trotzdem sind die kritischen Einwände, Lernen als Problemlösen habe eine utilitaristische Schlagseite, nicht ganz abzuweisen. Es fehlt hier außerdem ein hinreichend reflektiertes Bild der fortbestehenden kapitalistischen Gesellschaft.

Die „subjektwissenschaftliche“ Lerntheorie *Klaus Holzkamps* (Teil 4.3) unterstellt den Einbezug der Lernenden in die historisch-konkrete Gesellschaftsformation und unterlegt einen Begriff des Handelns, der aufgespannt ist in die dadurch jeweils vorgegebene Dimension zwischen „restriktiver“ und „erweiterter“ Handlungsfähigkeit. Dies wird für das Lernproblem übersetzt in die Kategorien „defensives“ bzw. „expansives“ Lernen.

Erst in einer kritischen Theorie des Lernens (Teil 4.4) öffnet sich das Gefängnis eines adaptiven Instruktionismus, der aus dem Erbe des Behaviorismus errichtet worden ist. Das Denken von Möglichkeiten für veränderndes Handeln und ein darauf bezogenes bedeutsames Lernen erhält hier eine Grundlage. Statt der Bezugnahme auf die scheinbare Faktizität des Gegebenen wird der Blick geöffnet auf die unausgeschöpfte Potentialität des Möglichen. Lernen in der Welt ermöglicht Gestalten von Welt. Wenn wir vom Lernen reden, wird immer mitgedacht, dass vieles auch anders sein könnte. Wir lernen in bedingter Freiheit. „Lernen“ steht im Konjunktiv und im Futur: Wir wollen etwas können, was sich uns im Indikativ und im Präsens nicht öffnet. Und wir möchten, dass es uns besser geht, nachdem wir gelernt haben.

Damit erhält die Lerntheorie erst ein hinreichendes Fundament. Für einen angemessenen Entwurf müssen die sinnhaften Aspekte vorhergehender Theorien des Lernens aber nicht schlicht aufgegeben werden. Der Behaviorismus ist nicht einfach bloß falsch, sondern extrem verengt, beschränkt auf Ausnahmekonstellationen im Labor und zugleich ungeheuer abstrakt bezogen auf verschiedenste Systemtypen. In der Komplexität der Lebenswelt muss er notwendig scheitern. Sogar im Radikalen Behaviorismus finden sich Elemente, die – anders eingeordnet – Sinn ergeben. Dies entspricht dem Gedanken einer Emergenz der Theorien des Lernens, die fortschreitend ihre Grenzen aufheben (Teil 5).

Wir stehen immer noch vor dem Rubikon-Problem, das bereits Caesar bei seinem Marsch auf Rom hatte: Wo und wie kann der Grenzfluss (In unserem Fall das Verhältnis von Körper und Psyche) überschritten werden? Abgelöst von der Metapher handelt es sich um das altbekannte Leib-Seele-Problem. Es gibt dafür verschiedene Strategien:

- einen Determinismus, der Denken als zwingende Folge körperlicher Vorgänge ansieht, dagegen
- einen Autonomismus, der glaubt, den Geist ablösen zu können vom Körper,
- einen Reduktionismus, der psychische auf physische Prozesse zurückführen will, und im Gegenzug
- einen Holismus, der von einer Ganzheitlichkeit her denkt und Einzelercheinungen einer Gestalt unterordnet,
- einen Parallelismus, der Gleichlauf und Gleichzeitigkeit von Physischem und Psychischem postuliert.

Das Emergenz-Konzept, das unterscheidet zwischen Ebenen der Wirklichkeit, wobei die untere Ebene jeweils nur die Rahmenbindungen für höhere Prozesse festlegt, versucht sich diesen Alternativen zu entziehen.

Es könnte sein, dass alle diese Lösungsstrategien einem Scheinproblem aufsitzen: Zusammenzubringen, was vorher geteilt wurde. Dies wird aufgenommen in einer sechsten Strategie, der Identitätsthese, welche den Leib-Seele-Dualismus aufhebt und von der Einheit von Körper und Geist im Leib ausgeht.

Die Varianten bleiben formal und lassen die konkreten Prozesse der Vermittlung unterbestimmt. Statt passiver Determination geht es jedoch um aktives Eingreifen. Eine Reinterpretation vorliegender Lerntheorien kann diese nach Komplexitätsstufen ordnen. Hilfreich als Ordnungsprinzip ist dabei der Gedanke der Emergenz, dass nämlich aufsteigende Systemebenen zu unterscheiden sind, wobei die jeweils unteren Ebenen den Rahmen für die oberen abgeben, diese aber nicht vollständig bestimmen. Mit der Idee der Emergenz erhalten die verschiedenen Theorien systematisch, aber immer noch formal ihren Platz. Die Logik der Begriffe legt ein weitergehendes dialektisches Denken nahe, das die Nicht-Identität des Gegenstandes auf höhere Systemebenen hebt. Für eine angemessene Lerntheorie ist es notwendig Einseitigkeiten der gegenläufigen Perspektiven von Reduktion und Emergenz zu vermeiden, die Dialektik von Wahrnehmen und Denken im Schweben zu halten und Lernen zu begreifen als Art und Weise des Umgangs mit Erfahrung im Zusammenspiel von eigenem Selbst und Weltbezug.

Lernen kann dabei einbezogen werden in Handeln. Einen Rahmen dafür bietet die Tätigkeitstheorie *Alexeji Nikolajewitsch Leontjews* welche den Zusammenhang von Handeln, Denken und Lernen modelliert (Teil 6). Die Sackgasse des Leib-Seele-Dualismus könnte verlassen werden, wenn man dem tätigkeits-theoretischen Ansatz *Leontjews* folgt, der diese Trennung aufhebt und Tätigkeit als Verbindung von Innen und Außen begreift, also nicht das Gegensätzliche, sondern das Vermittelnde aufnimmt und als zentral fokussiert.

Auch *Pierre Bourdieu* macht im Habituskonzept deutlich, dass die Frage, wie die Welt in das Ich kommt, falsch gestellt ist. Sie ist immer schon drin. „Habitus“ verbindet Ich und Welt. Die Bezugnahme auf Tätigkeit und Habitus steht im Zentrum meiner Argumentation, wobei allerdings auch deutlich wird, dass die Verbindung nicht bruchlos aufgeht, weil die Perspektiven zum einen vom Subjekt (bei *Leontjew* und *Holzkamp*), zum andern von der Struktur (*Bourdieu*) ausgehen.

Es geht darum, Kreisläufe zu öffnen und Neues zuzulassen. In den Routinen menschlicher Aktivitäten brechen Lücken auf, aus denen Widersprüche hervordrängen. Lernen wird angestoßen durch Irritationen, Diskrepanzen, Krisen, welche die Reflexion dieser Erfahrungen (Teil 7) und das Denken verändern. Durch neue Erfahrungen erhält auch das Handeln neue Gründe und Tätigkeit eine veränderte Bedeutung.

Dies ist keineswegs nur ein kognitiver Prozess. Impulse zu Lernen werden provoziert durch emotional unterlegte Intentionen. Lernen beruht auf Interessen (Teil 8), den „Trieben“ Bedürfnisse zu befriedigen, den „Motivationen“ Probleme zu lösen, den Wünschen mehr zu können. Interessen – als angemessene Kategorie – sind Impuls, Prozess und Resultat gesellschaftlich gerahmter Ich-Welt-Verhältnisse. Sie sind nicht gegeben, sondern entstehen. Sie sind historisch und kulturell vergänglich.

Wo keine Sinnhaftigkeit erfahren werden kann, wird Lernen lästig. Anforderungen zu lernen, erzeugen dann Widerstände. Diese sind berechtigt und begründet, wenn wir nicht erwarten, dass es uns, nachdem eine Lernschleife abgeschlossen ist, besser geht oder wenn sogar droht, dass wir unsere Lage verschlechtern. Gegen fremde, außengesetzte Lehrzwänge als nicht mitvollzogene Lernaufgaben entwickeln wir verständliche Lernwiderstände (Teil 9). Diese sind die deutlichsten Hinweise darauf, dass Freiheitsspielräume beim Lernen bestehen: Widerständig ist nicht unbegründet. Berechtigte Lernwiderstände kann es in der Logik der Instruktionspsychologie gar nicht geben, bzw. müssen sie ausgeräumt werden.

Lernen ist demgemäß einbezogen in Strategien sinnvoller, handelnder Gestaltung des eigenen Lebens. Und umgekehrt werden Lebensverhältnisse zu Lernvoraussetzungen (Teil 10). Menschliche Individuen begreifen sich in Lernräumen und Lernzeiten. Sie nehmen Platz ein. Damit sind sie in Raum und Zeit einbezogen, Lernen hat immer lokale und temporale Aspekte. Es ist niemals orts- oder zeitlos.

Dies gilt schon deshalb, weil wir nicht nur Geistwesen sind, sondern als Körper anwesend, formelhaft: Wir sind nicht Geister, die einen Körper haben, wir sind Körper. Es folgt daraus eine Körpergebundenheit allen Handelns, also auch des Lernens.

Auch darüber verständigen wir uns durch Sprache. Menschliche Verhältnisse sind aufgespannt im Raum der Sprache, der uns als Muttersprache im Vaterland bindet. Es gibt eine Sprachgebundenheit des Lernens, die sich allerdings nicht nur auf verbale Kommunikation bezieht, sondern Körpersprache, Blicke der Augen, Bewegungen der Hände, Züge des Gesichts, Halten des Kopfes umfasst.

Diese leiblichen Erfahrungen sammeln sich über den gesamten Lebenslauf. Wobei die offiziellen Daten nur den Rahmen abgeben für unsere Geschichten. Wir erzählen uns selbst. Dies erst macht unsere Biographie aus mit ihren Ereignissen, Trauern und Hoffen. Die Biographizität des Lernens entfaltet sich als Art und Weise, den eigenen Lebenslauf in der Biographie selbst zu gestalten.

Verdichtet erleben wir das mit wachsendem Alter. Was wir noch aufgreifen, als neu zulassen und uns zumuten, hängt davon ab, wie wir selbst die eigene

Lernfähigkeit und die Sinnhaftigkeit eines Lernbemühens für uns einschätzen. Lernalter ist demgemäß kein chronologischer Prozess, sondern ein sinnbezogener Ablauf, in dem wir uns einordnen und den wir erzählen.

Was nicht bedeutet, dass wir vollkommen selbstbestimmt lernen. Das Selbst, das lernt, lebt immer schon in Gesellschaft (Teil 11). Die Person ist Sprachrohr der Gesellschaft und ruft in diese hinein. Es ist nicht vollständig außergeleitet. Freiheit des Handelns und Lernens meint nicht Willkür oder umgekehrt Bedingtheit; Freiheit entsteht durch Spielräume in veränderbaren Rahmen. Lernen beruht auf Interaktionen in Zweier-, Gruppen- und Gesellschaftsbeziehungen.

Diese sind immer schon institutionell und strukturell gerahmt in den Konstellationen der Gesellschaft. Auch die Robinson-Situation hat biographische und kulturelle Prämissen, die auf der einsamen Insel in der Südsee nicht abgeschüttelt werden. Die Aktionen der Subjekte bewegen sich innerhalb konkreter ökonomischer, politischer und sozialer Strukturen. Wir stoßen dann auf das Konzept des Habitus als strukturierender Struktur im Hinblick auf Prozess und Resultat des Lernens. Die Subjekte versuchen für sich Identität zu finden und zu sichern. Darin steckt auch Renitenz gegen beliebige Manipulation.

Auch in einem solchen weitgespannten Feld des Lernens wird Lehre (Teil 12) keineswegs überflüssig. Lerntheorie braucht ein angemessenes Konzept von Lehre. Nachdem wir gelernt haben, dass Lehre nicht darin bestehen kann, Wissen in die Köpfe anderer zu schütten, ist zu fragen, was eine sinnvolle Strategie des Vermittelns von Gegenständen sein kann. Dies betrifft unmittelbar das eigene Selbstverständnis der Lehrenden, da man sich, ausgehend von einer solchen Position weder nur als Trainer oder Coach, noch als bloßer Animateur oder gar als „Facilitator“ begreifen kann. Lehrende helfen den Lernenden durch Vermitteln der Thematik mit ihren Problemen, Brüchen und folgenden Zweifeln.

Allerdings meint Lehren in einem reflektierten Sinn eben nicht Belehren. Lehre weist mögliche sinnvolle Lernwege durch die Berge des Wissens. Gehen müssen die Pfade aber die Lernenden selbst. Es geht um Vermitteln von Lerninteressen und Lernproblematiken. Dabei spielen Personal und Institutionen des Lehrens wichtige Rollen.

Die im Durchgang reinterpretierten Theorien des Lernens können abschließend daran gemessen werden, inwieweit sie Identität stützen (Teil 13) und Bildung entwerfen. Diese Anforderungen sind selbstverständlich selbst schon begründet in dahinter stehenden Entscheidungen beruhend auf einem hartnäckigen Festhalten an der Idee von Bildung, welche Lernen misst an den Möglichkeiten der Entfaltung des Einzelnen in und mit der Gesellschaft. Angemessene Konzepte des Lernens schließen damit an die alte Idee von Bildung an, in der Ich und Welt in Beziehung treten und sich auf einen Fluchtpunkt hin verbinden.

In dieser Argumentation werden die traditionellen Dualismen zwischen Körper und Geist, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Ich und Welt, zwischen Theorie und Praxis vermittelt, unterstellt und zugleich aufgelöst. Meine Intention richtet sich auf die Begründung einer praxeologischen, subjekt- und gleichzeitig kontextorientierten Lerntheorie. Als vorab genanntes Resümee: Es geht nach wie vor um Bildung. Sie ist die Art und Weise, wie Lernen sich bezieht auf die Wirklichkeiten und die Möglichkeiten der gegenwärtigen Gesellschaft.

# 1. Horizonte und Perspektiven des Nachdenkens über Lernen

---

Für die Rekonstruktion eines nicht-reduktionistischen Lernbegriffs ist es angebracht, hinter die Trennung „erklärender“ und „verstehender“ Theorie, von Natur- und Geisteswissenschaft zurückzugehen und sich der gemeinsamen Quellen zu vergewissern. In der philosophischen und pädagogischen Tradition spielte der Begriff „Lernen“ allerdings keine grundlegende Rolle. Erstaunlich ist aber eine Weite des Anspruchs, die bereits in den Fragmenten der *Vorsokratiker* nachzuweisen ist (Lorenz/Schröder 1980, 242). Lernen wird verstanden als Akt der Erkenntnis, als ein Zur-Kennntnis-nehmen eingespannt in das Verhältnis von Erfahren und Begreifen. Angelegt ist schon hier eine Parallelität des individuellen Lernens und der gattungsgeschichtlichen Perspektive des Forschens. Dies setzt sich bis heute fort – z.B. in der Nachfolge *John Deweys*, der Lernen nach dem Muster des Forschens konzipiert.

Folgt man einschlägigen philosophischen Begriffsbestimmungen (z.B. Lorenz/Schröder 1980), dann findet sich eine systematische Betrachtung zum Lernen erstmals schon bei *Platon*: „Kenntnisse zu erwerben und festzuhalten und so besser zu werden“ (Platon 1957, Bd. IV, Theaitetos 153b). Sie ist eingebunden in seine Anamnesis-Theorie des Erkennens und Lernens als Wiedererinnerung:

„Denn das Suchen und Lernen ist demnach ganz und gar Erinnerung“ (Platon 1957, Bd. II, Menon 81d; ähnlich Bd. III, Phaidon 75e).

Lernen wird gefasst als ein Wiedererinnern an schon vorher als Idee gehabte Erkenntnis.

Bei *Aristoteles* (1995, Bd. 5, 19-35) wird im Gegenzug der Stellenwert des Vorherwissens in der Annahme angeborener Ideen verworfen. Vielmehr gründet sich Lernen auf die Aneignung des „Sinnlichen“. Schon der erste Satz der „*Metaphysik*“ wirft dieses Problem auf: „*Alle Menschen streben von Natur nach Wissen*“ (ebd. Buch 1, 1). Dies beruht auf „*Sinneswahrnehmungen*“, besonders durch das Sehen. „*Ursache davon ist, daß dieser Sinn uns am meisten Erkennt-*

*nis gibt und viele Unterschiede aufdeckt“* (ebd.). Die sinnliche Wahrnehmung – das Sehen – schließt an Vorgewusstes und Erinnerungtes an. Wahrnehmung und Erinnerung begründen gemeinsam die Erfahrung durch Lernen.

*„Aus der Erinnerung entsteht nämlich für die Menschen Erfahrung; denn viele Erinnerungen an denselben Gegenstand bewirken das Vermögen einer Erfahrung, und es scheint die Erfahrung der Wissenschaft und Kunst fast ähnlich zu sein“* (ebd. 2).

Hier sind zwei weiter wirkende Grundeinsichten benannt: Der Stellenwert von Erfahrung und die Ähnlichkeit von Lernen und Forschen. Damit ist in den Positionen der griechischen Klassiker schon das Spannungsfeld aufgemacht zwischen Begreifen und Erfahren, zwischen Kategorie und Empirie.

Beim Schnelldurchgang durch die Geschichte der Philosophie ist für die weitere Diskussion um Lernen vor allem die von *René Descartes* hochgehaltene Relevanz der Methode wichtig (Descartes 1637/2001). Er betont den Stellenwert von Selbsttätigkeit beim Entdecken. Dem wird Lernen als Nachvollzug gegenübergestellt – es wird also auf Weitergabe vorhandenen Wissens beschränkt. Außerdem und vor allem steht Descartes an der Schwelle neuzeitlicher Subjekt-konstruktion. Seine Auffassung der Existenz zweier miteinander wechselwirkender, voneinander verschiedener „Substanzen“ – Geist und Materie – ist bis heute grundlegend für die Alltagsvorstellungen, nach denen wir uns selbst begreifen (Descartes 1641/1993). Eingeschlossen sind auch die Trennungen von Körper und Seele und die erkenntnistheoretische Spaltung von Welt und Ich. Damit erst wird das, was es zu erkennen gilt, nach außen verlegt. Es wird fremd. Deshalb muss es nach innen zurückgeholt werden – bei *Descartes* durch Denken.

Korrigiert wird die Perspektive durch *Immanuel Kant*, der eigenständiges Hervorbringen betont: *„Man lernt das am gründlichsten, und behält am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt“* (Kant 1964, Bd. XII, 736). Bei *Georg Friedrich Wilhelm Hegel* werden die Aspekte von Aktivität und Rezeptivität zusammengefasst, wenn er nahe legt, dass die Gedanken anderer nur durch Denken aufgefasst werden können, und dass Nach-Denken „Lernen“ sei. Häufig zitiert bei Abiturfeiern wird die Aussage aus der Gymnasialrede von 1810:

*„Schränke aber das Lernen sich auf bloßes Empfangen ein, so wäre die Wirkung nicht viel besser, als wenn wir Sätze auf das Wasser geschrieben“* (Hegel 1970, Bd. 4, 332).

Mit der Betonung von Erkenntnis im Verhältnis von Erfahren und Begreifen sowie von Vermitteln als Nachdenken und Selbsttätigkeit in der philosophischen Tradition ist die Perspektive geöffnet für eine hermeneutisch-phänomenologische Sichtweise auf Lernen (s. u. Teil 4.1), welche abstellt auf einen umfassenden Begriff von Erfahrung, der über Beobachtung hinausgeht, und sowohl die

erschließende Kraft von Sprache als auch den Rückbezug auf Leiblichkeit einbezieht (Buck 1967/1987; Koch 1988; Meyer-Drawe 1982, 2003), die wir mit den anderen teilen. Sie werden uns vertraut und wir können sie verstehen.

Die hegemoniale verhaltenswissenschaftliche Lerntheorie, die sich erst Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte, entstand allerdings aus der naturwissenschaftlichen Grundlegung der experimentellen Psychologie unter der Devise Beobachten und Messen, wie sie z.B. bereits von *Ebbinghaus* vertreten wurde. Für diese war Verstehen des Eigenen und des Fremdem gerade kein adäquates Erkenntnismittel. Vielmehr setzte sie auf die Beobachtung von Verhalten. Entstanden ist daraus der Behaviorismus in seinen unterschiedlichen Formen. Letztlich unterstellt die Ahnenreihe ausgehend von *Pawlow* und *Watson* über *Skinner*, *Bandura* bis *Glaserfeld* naturwissenschaftliche Denkformen – und als reduziertestes Muster das lineare physikalische Impuls-Gesetz, das dann kybernetisch erweitert wurde.

Um die konträren Denkmuster von Erklären und Verstehen ging es auch schon in der berühmt-berüchtigten *Ebbinghaus-Dilthey*-Kontroverse 1894-1896, in der sich die naturwissenschaftlich orientierte, experimentelle Psychologie gegen geisteswissenschaftliche Ansätze des Verstehens zunächst – jedenfalls für die folgenden 100 Jahre – durchgesetzt hat.

Begonnen hat der Streit mit einem Ausfall des Experimentalpsychologen und Gedächtnisforschers *Herrmann Ebbinghaus* (1850-1909) – Professor und Leiter der Laboratoriums für experimentelle Psychologie an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin – gegen seinen Kollegen, den Lehrstuhlinhaber für Philosophie *Wilhelm Dilthey* (1833-1911) (Galliker 2010, 61). In dieser Diskussion werden die kontroversen Positionen bezogen, die die wissenschaftstheoretischen Konfliktstandpunkte kennzeichnen: *Dilthey* hatte gegen die naturwissenschaftlich orientierte „erklärende“ eine „verstehende“ Psychologie entwickelt, die er selbst „beschreibende“ Psychologie nannte. Vor jeder Analyse sollten die Phänomene genau beschrieben werden. *Ebbinghaus* veröffentlichte in der „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane“ (1896) einen Beitrag mit dem Titel „Über erklärende und beschreibende Psychologie“. Kern des folgenden Streits, der auch gekennzeichnet ist von Un- und Missverständnissen, ist der Ausgangspunkt Diltheys:

„Das Seelenleben wächst nicht aus Teilen zusammen; es bildet sich nicht aus Elementen; es ist nicht ein Kompositum, nicht ein Ergebnis zusammenwirkender Empfindungsatome oder Gefühlstatome: es ist ursprünglich und immer eine übergreifende Einheit. Aus dieser Einheit haben sich seelische Funktionen differenziert, bleiben aber dabei an ihren Zusammenhang gebunden“ (*Dilthey* 1894/1990, 211).

Gegen die reduktionistische, zergliedernde naturwissenschaftliche Denkweise setzt *Dilthey* also ein ganzheitliches, lebensphilosophisches Paradigma: Diese Grunddifferenz kennzeichnet die Konfliktlinie des wissenschaftlichen Disputes, bei dem sich die Streitenden teilweise nicht verstehen. *Ebbinghaus* kennzeichnet *Dilthey*s Argumente als pauschal, veraltet und ungenau. *Dilthey* lehnt zwar die Analyse psychischer Prozesse nicht ab, beharrt jedoch darauf, dass ihr Zusammenhang kein rein neurologischer sein kann, und er verweist auf den hohen Stellenwert institutioneller und historischer Kontexte, „*der Zusammenhang zwischen diesen verschiedenartigen, nicht miteinander verbundenen Bestandteilen ist sui generis*“ (ebd. 213). Ein wesentlicher Punkt seiner Kritik ist, dass ein psychischer Prozess einmal durchlaufen, nie wieder der gleiche sein kann, die Suche nach Gleichförmigkeit als Kennzeichen naturwissenschaftlichen Denkens sich also bricht an der Historizität der Ereignisse. Dies setzt unüberwindbare Grenzen sowohl für die Reliabilität des Experiments als Methode in den Gesellschaftswissenschaften als auch für die Objektivität durch externe Beobachtung.

Die Einschränkung der Methode in der Folge der experimentellen Psychologie hat zugleich eine Verschiebung des Gegenstandes in Kauf genommen. Menschliches Lernen in seiner Leiblichkeit wurde verallgemeinert und zugleich verkürzt auf tierisches Lernen von Katzen, Ratten und Tauben. Interpretative Horizonte wurden ausgeblendet. Das Konzept richtete sich gegen Introspektion, traf aber auch Reflexion als Nachdenken, sich und andere zu verstehen. Erst in der Interaktion erhalten Versuche zur empirischen Erfassung des Lernens ihre Tragfähigkeit durch Verschränkung der Sichtweisen. Wir verstehen einen Gegenstand, indem wir darüber reden. Basis der Empirie ist dann das Gespräch. (Deshalb haben wir (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006; Faulstich u.a. 2012) vorgeschlagen, den Austausch im Diskurs von Gruppendiskussionen als methodisches Konzept zu stärken und den Ansatz zur „Lernwerkstatt“ weiterentwickelt.)

Die Psychologie in der Nachfolge *Wilhelm Wundts* (1832-1920), der 1879 das „Institut für experimentelle Psychologie“ an der Universität Leipzig gegründet hatte, versuchte nichtsdestoweniger den Anschluss an die triumphierenden, sich zur Basis des imperialen Kapitalismus entwickelnden Naturwissenschaften zu gewinnen.

Gegen die Dominanz der siegreichen Naturwissenschaften nutzte es nichts – wie *Dilthey* es versuchte – auf der Besonderheit der Geisteswissenschaften in ihrer Einmaligkeit und Geschichtlichkeit der Fälle zu beharren. Nichtsdestoweniger blieben phänomenologische Ansätze weiter virulent. Besonders in Deutschland wurde unter dem Einfluss *Edmund Husserls* ein phänomenologischer Lernbegriff immer wieder reaktiviert – Ansätze finden wir z.B. bei *Friedrich Copei* (1930), in Hamburg bei *Martha Muchow* (Muchow/Muchow 1935;

vgl. zur Einordnung Faulstich-Wieland/Faulstich 2012) und nach dem zweiten Weltkrieg z.B. bei *Günther Buck* (1967), bei *Lutz Koch* (1988, 1991), bei *Wilfried Lippitz* (Lippitz/Meyer-Drawe 1982) und bei *Käte Meyer-Drawe*. Diese schreibt 1982:

*„Lernen ist in dieser Bedeutung kein linearer Prozess der Integration von Wissensselementen, sondern ein Prozess der Konfrontation zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten, d. h. die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner Negativität: Lernen ist Umlernen“* (Meyer-Drawe 1982, 34).

Während dies aber immer noch in der Immanenz des Psychischen verbleibt, setzt der Pragmatismus in der Folge von *Peirce* (1878) und besonders von *Dewey* (1905, dt. 2002a) auf den Stellenwert des Lernens beim eingreifenden Handeln (s. u. Teil 4.2). Lernen ist demgemäß angeeignete Erfahrung bei verändern der Gestaltung. Es geht um ein Orientieren des Handelns, um Probleme zu lösen. Entsprechend ist Denken Problemlösen, in das Lernen eingebunden als korrigierende Erfahrung und Verarbeitung beim aktiven Handeln.

Einen wesentlichen Beitrag zur veränderten Perspektive hat *Klaus Holzkamp* in seiner Lernen-Studie (Holzkamp 1993) geliefert. Er setzt an der Tradition der kulturhistorischen Schule an, die vor allem bei *Wygotski* die Entwicklungsbedingtheit menschlicher Tätigkeit und Fähigkeiten hervorgehoben hat und in der Tätigkeitstheorie bei *Leontjew* entfaltet worden ist. *Holzkamp* hat, um die Besonderheit der Lernhandlung herauszuarbeiten, seine Interpretationsperspektive auf „intentionales“ Lernen begrenzt und vor allem auf Begründung des Lernens vom Standpunkt der Subjekte verwiesen.

Daneben wird versucht, einen kritisch-pragmatistischen Ansatz stark zu machen (Faulstich 1999; Faulstich 2005). Dieser greift zurück auf *John Dewey*, aber auch auf *Klaus Holzkamp* – zwei Positionen, die lange Zeit als unvereinbar kontrastiert worden sind. Mitgedacht ist dabei ein Bezug zu *Pierre Bourdieu*, dessen praxistheoretischer Ansatz im Konzept des Habitus einen nicht-dualistischen, nicht-reduktionistischen Bogen über Ich und Welt spannt.