



Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftli- cher Lerntheorie

Die Europäische Union hat sich zum Ziel gesetzt, bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Entsprechend vorrangig wird lebenslanges und lebensumspannendes Lernen betrachtet, welches gemäß der letzten Eurobarometer-Umfrage von 90 % der EU-Bürger und Bürgerinnen zumindest in gewissem Umfang für wichtig gehalten wird (Cedefop, 2003, S. 5). Diese Einstellungen spiegeln sich auch in der Ausrichtung zentraler wissenschaftlicher Foren wider. So hat zum Beispiel der Züricher Kongress der deutschen, schweizerischen und österreichischen Fachgesellschaften für Erziehung und Bildung (2004) ⁽¹⁾ den Titel „Bildung über die Lebenszeit“. Er erkennt damit die Bedeutung von Weiterbildung gegenüber der Schule und Universität explizit an. Unter anderem steht „Lernen“ zur Diskussion, genauer gesagt der Begriff „expansives Lernen“. Eine gleichnamige Arbeitsgruppe befasst sich mit Chancen und Grenzen der so genannten Subjektwissenschaft (Faulstich/Ludwig, 2004). Was verbirgt sich dahinter? Wie kommt es gerade jetzt zu einer breiten Rezeption? Diese Fragen sollen die europäische Diskussion um eine (manchmal zu) deutsche Theoriedebatte eröffnen. Ich nehme hier besonders die kritischen Beiträge auf, die von den Chancen und Grenzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie berichten. Kennzeichnend ist im 21. Jahrhundert – so meine These – eine zweite Generation von Diskutanten, die sich mit

expansivem Lernen und der dahinter stehenden subjektwissenschaftlichen Lerntheorie befassen ⁽²⁾.

Grundbegriffe: Expansives Lernen und Begründungslogik

Was ist expansives Lernen? Die beste Erklärung liefert uns der Schöpfer des Begriffs, Klaus Holzkamp (siehe Kasten S. 21), selbst. Besonders leicht zugänglich ist die subjektwissenschaftliche Idee in einem Interview geschildert, das Rolf Arnold mit ihm führte. Dieses Interview wurde soeben erneut publiziert (Faulstich/ Ludwig, 2004).

Nach seiner Auffassung von Lernen gefragt, antwortet Holzkamp: „Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum Lernen dann, wenn die Lernprozesse... von dritter Seite initiiert werden.“ Hier weist Holzkamp auf den von ihm so bezeichneten, Lehr-Lernkurzschluss hin, der die Pädagogik durchzieht und besagt: Wo gelehrt wird, wird scheinbar auch gelernt. Ist das so? Holzkamp fährt fort: „Ich bin demgegenüber der Auffassung, dass intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat“ (Holzkamp 2004, S. 29). Genau hier liegt der Paradigmenwechsel, welcher den Begriff so attraktiv macht: Lernen wird eben nicht von der Seite der Lehrenden aufgeschlüsselt. Lernen wird nicht dadurch besser, dass die Lehre besser wird. Selbst die perfekte Lehrkraft muss feststellen, dass Ler-



Anke Grotluschen

Prof. Dr. Anke Grotluschen, Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Bremen

Eine kritische Lerntheorie hat überlebt und findet zu neuen Ehren. Subjektwissenschaftliche Theorie verlangt, den Lerner ernst zu nehmen. Seine Gründe und seine Widerstände werden sichtbar. Für die Schule war diese Forderung zu radikal, denn sie erlaubt keinen festen Lehrplan. Früchte trägt sie jedoch in der Weiterbildung. Skizziert werden einige Kernbegriffe, nämlich expansives und defensives Lernen sowie der Begründungsdiskurs. Bekannte Kritik schließt sich an, zum Beispiel die Verwendung von Foucaults Machtanalyse und das vollständige Fehlen des informellen Lernens. Auf Konferenzen diskutierte Anschlüsse zum Konstruktivismus, zur Habitusstheorie und zur Gouvernementalität prüfen die Reichweite der Theorie. Die Kritische Psychologie wurde lange ignoriert. Sie hatte im Kalten Krieg eine zu radikale Position eingenommen, um in ihrer Generation rezipiert zu werden. Eine zweite Generation pädagogischer Forschung nutzt heute die scharfsichtige Begrifflichkeit für empirische Arbeiten und differenziert die Theorie. Übergänge in die Praxis nehmen zu, während Übersetzungen in das Ausland noch in den Anfängen stehen.

⁽¹⁾ Zum Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ luden 2004 die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen nach Zürich ein (<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/home.html>).

⁽²⁾ Ein Beitrag zur Übersetzung der Theoriebegriffe ins Englische befindet sich mit dem Abstract und einer Powerpoint-Präsentation auf Basis des so genannten „Lernen-Buchs“ von 1993 unter www.lernsite.net oder www.anke-grotlueschen.de.



nende unverfügbar bleiben: wir können Lernen nicht erzeugen oder planen, es bleibt immer Sache der Lernenden selbst, ihre Gedanken zu ändern oder sich der Lernzuwendung zu verweigern. Somit ist Lernen auch aus Forschungs- und Wissenschaftsperspektive als Sache des Subjekts – nämlich vom Subjektstandpunkt – konzipiert. Warum aber sollte nun der Mensch etwas lernen, wenn er nicht durch Dozenten und Erzieher dazu angehalten wird? Im Interview führt Klaus Holzkamp aus: „Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist“ (Holzkamp 2004, S. 29). An dieser Stelle zeigt sich, dass das praktische Interesse zur Lernmotivation beiträgt. Jean Lave und Étienne Wenger würden hier beipflichten. Ihre viel beachtete Begrifflichkeit Teilhabe an einer Praxisgemeinschaft (*Community of Practice*) stellt genau so ein Lerninteresse dar. In der Tat ist Teilhabe (*Participation*) ein Grund zum Lernen: schließlich lerne „ich“, weil „ich“ an der Praxisgemeinschaft teilhaben möchte (vgl. Lave, Wenger 1991 und Wenger 1998). Diese Idee ist dem Handlungsproblem bei Holzkamp sehr verwandt. Das ist nicht verwunderlich, denn Lave und Holzkamp standen in kreativem Austausch miteinander (vgl. Forum Kritische Psychologie Nr. 38). Wenn es nun aber schon eine bekannte und im Bereich *Open and Distance Learning* stark rezipierte Lerntheorie gibt, die den Lerner in den Mittelpunkt stellt^(*), warum sollten wir uns dann noch mit immerhin gut eintausendfünfhundert Seiten schwerer Literatur befassen? Was ist so besonders an der Kategorie expansives Lernen und was soll das Subjekt in der Subjektwissenschaft?

Schlüsselbegriffe und Paradigmen

Expansives Lernen bedeutet: „Ich“ lerne aufgrund meines Handlungsproblems genau das, was ich lernen muss, um meine Aktivitäten fortzusetzen und meine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Um die Kategorie zu schärfen, lohnt ein Blick auf das entgegengesetzte Extrem, nämlich defensives Lernen: Wenn ich defensiv lerne, dann nur, weil ich meine bisherige Welt bedroht sehe und notgedrungen nicht anders als mit Lernen darauf reagieren kann. Ist das ein Problem? Ja, und das ist jedem von uns bekannt. Jeder weiß, dass defensives Lernen nicht effektiv ist. Wir haben viele Jahre Sprachunterricht in der Schule genossen und doch kaum etwas behalten von

all dem Russisch, Französisch oder Spanisch. Zugleich können wir ungemein schnell eine Sprache erlernen, wenn nur der Handlungsbezug gegeben ist. Weshalb ist defensives Lernen so ineffizient? Hier bleibt die Subjektwissenschaft bis heute die einzige Lerntheorie, die diese Realitäten auf den Begriff bringt: Defensives Lernen beinhaltet alle Arten des Schummelns, Abschreibens, Auswendig-Lernens mit anschließendem Vergessen. Etwas abstrakter gesprochen: alles, was dazu dient, „die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen zu friedigen zu stellen, d.h. Lernerfolge zu demonstrieren bis vorzutäuschen“ (Holzkamp 2004, S. 30). Wir können also expansives Lernen in Abgrenzung von defensivem Lernen fassen und verstehen.

Darüber hinaus enthält die Subjektwissenschaft einen wissenschaftstheoretischen Durchbruch. Es handelt sich um eine Abkehr von kausalen Ursache-Wirkungs-Modellen, wie sie vom Behaviorismus (Skinner, Watson) über den Kognitivismus (Bandura, Bruner) bis einschließlich der kulturhistorischen Schule (Vygotsky, Leontjew, Galperin) vorherrschten und in immer weiteren Verfeinerungen auch noch im Konstruktivismus (Maturana, Varela) mitgedacht sind. Was ist gemeint? Die Theorie vom Subjekt besagt, man müsse wissenschaftliche Erklärungen vom Subjekt her denken. Das bedeutet, der Forscher muss sich in das Subjekt hineinversetzen. Nun können wir in Subjektperspektive verstehen^(*), warum jemand lernt oder nicht lernt. Es ist daher möglich, die Begründungen zu erforschen und es nicht bei bloßen Bedingungen zu belassen, von denen man hofft, man könne Lernverhalten vorhersagen. Sind Begründungen und Bedingungen so verschieden? Ein Beispiel soll hier deutlich machen, worauf es ankommt: Ein Mensch liest vernünftigerweise die Zeitung, weil er etwas über die Welt wissen möchte. Dieser Zusammenhang ist begründungslogisch rekonstruiert und verallgemeinerbar. Er bezieht sich jedoch auf Lebewesen mit Absichten und Plänen. Wenn wir von Pflanzen und Materie sprechen, funktioniert die Grammatik nicht: Ein Apfel fällt vernünftigerweise zu Boden, wenn man ihn fallen lässt? Dieser Satz ist grammatischer Unsinn. Wir sehen, die Natur funktioniert kausal, in Ursache-Wirkungs-Gefügen, ohne Vernunft, aber mit Gesetzmäßigkeiten. Das geistes- oder sozialwissenschaftliche Gefüge lässt sich jedoch besser erklären, wenn wir die Vernunft und das Gefühl mit

^(*) Zu der Lernen-Debatte gesellt sich derzeit ein vergleichbarer Paradigmenwechsel in der Qualitätsdebatte, der beispielsweise in dem Beitrag „Qualität beim E-Learning“ von Ulf Ehlers in der *Europäischen Zeitschrift Berufsbildung* Nr. 29 ausgeführt wird. Als Institution vertritt ArtSet in Hannover (artset.de) den subjektwissenschaftlichen Ansatz. Dort wird zur Zeit ein Messinstrument zur Bildungsqualität aus Lernersicht entwickelt (artset-lqw.de)

^(*) Dem entsprechend heißt ein aktueller lerntheoretischer und organisationstheoretischer Band von Joachim Ludwig: „Lernende verstehen“.



einbeziehen (wir verlieren leider die Gesetzmäßigkeiten).

Diese Verstehensperspektive ist in der Wissenschaftsgeschichte nicht neu. Bekannt wurde sie mit Wilhelm Dilthey, der von Holzkamp im Übrigen als Theoriebezug explizit abgelehnt wird (Holzkamp 1997, S. 260 und S. 350). Den Anschluss stellt derzeit Peter Faulstich her, indem er über die Kontroverse von geisteswissenschaftlichem Verstehen versus naturwissenschaftlichem Erklären hinausgeht: „Bei genauerem Hinsehen ist Hermeneutik bei Wilhelm Dilthey aber ebenfalls (...) keine Interpretationsmethode, sondern grundsätzlich bezogen auf das Konstitutionsproblem der Geisteswissenschaften in Konfrontation mit den in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hegemonial werdenden Naturwissenschaften.“ (Faulstich in Vorb.) Verkürzt heißt das, die Übereinstimmung zwischen Dilthey und Subjektwissenschaft liegt in der Definition der Welt und ihrer Theorie als veränderbar und historisch. Dieser Anschluss kann und wird sicher noch kontrovers diskutiert werden.

Zusammengefasst können wir von der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zwei zentrale Begriffspaare extrahieren: Expansives und defensives Lernen lenken den Blick auf das Handlungsproblem und das Lerninteresse der Lernenden und wenden sich gegen einen Lehr-Lernkurzschluss. Bedingungslogik und Begründungslogik weisen als zweites Begriffspaar auf das Subjekt des Lernens, nämlich die lernenden Menschen mit ihren offenen und heimlichen, bewussten oder unbewussten, skurrilen, abwegigen, edelmütigen oder ehrgeizigen Gründen, Hoffnungen, Befürchtungen und Unverfügbarkeiten.

Kritische Psychologie

Auf subjektwissenschaftlicher Basis sind schon vor dem ersten Hauptwerk, der Grundlegung der Psychologie (Holzkamp 1983), eine ganze Reihe von Arbeiten entstanden. Eine Bibliografie befindet sich auf kritischepsychologie.de, dort wird auch dokumentiert, welche subjektwissenschaftlichen Texte derzeit ins Englische übersetzt werden. Diese erste Generation der subjektwissenschaftlichen Theorie und Praxis hat in vielerlei Auseinandersetzungen erlebt, wie schwer ein Paradigmenwechsel fällt. Das zweite Hauptwerk, Lernen (Holzkamp 1993), hat es leichter. Es wird zwar in der deut-

schen Psychologie weitgehend ignoriert – aber es betrifft das Kerngeschäft der Pädagogik.

Tatsächlich hat das so genannte „Lernen-Buch“ bereits Einzug gehalten in allgemeine pädagogische Lehrbücher (Gudjons 2001, S. 230). Die radikale Kritik an der Schule, die im Lernen-Buch enthalten ist, macht jedoch auch hier manchem die Rezeption schwer. Daher ist es vor allem die Berufs- und Weiterbildung, die die subjektwissenschaftliche Theoriebildung rezipiert, kritisiert und weiterführt. Beispielsweise hat Rolf Arnold (1996) einen Anschluss an seinen Begriff der Ermöglichungsdidaktik versucht und diesen zweifach unterfüttert. Er greift sowohl einen gemäßigten Konstruktivismus als auch die subjektwissenschaftliche Theorie auf und kritisiert mit ihrer Begrifflichkeit den Lehr-Lernkurzschluss. Auch der von Rolf Arnold und Horst Siebert verfasste Band zur konstruktivistischen Erwachsenenbildung (1999, S. 5) rezipiert die subjektwissenschaftliche Lerntheorie, und Siebert (2003, S. 317) hat inzwischen Bezüge zwischen den bisher kontrovers diskutierten Theoriesystemen (Grotluschen 2003, S. 35ff) hergestellt.

Mit einer anderen Begrifflichkeit – Vermittlungsdidaktik – stellt weiterhin Peter Faulstich die Rolle der Lehrenden neu her: sie haben die Aufgabe, zwischen Lerninhalt und Lernenden zu vermitteln, sprich: Gründe für das Lernen zu formulieren (Faulstich, Zeuner 1999, S. 52). Neben der Theoriebildung findet zudem eine Verwendung der subjektwissenschaftlichen Kategoriensysteme in mehreren Forschungsarbeiten zum Thema E-Learning statt (Arnold 2001 und 2003; Grotluschen, 2003). Eine neuere theoretische Diskussion des E-Learning, die durch Gerhard Zimmer vorangetrieben wird, bezieht sich ebenfalls auf subjektwissenschaftliche Paradigmen (Zimmer, 2001).

Einen Überblick sowie eine Einordnung in den größeren Rahmen „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“ nehmen derzeit Christine Zeuner und Peter Faulstich vor. Ihnen gelingen vor allem Anschlüsse an Biografieforschung mit ihrer historisch langen Tradition (Faulstich, Zeuner in Vorbereitung).

Zusammengefasst lässt sich eine zweite Generation erkennen, die aus der Pädagogik, und zwar speziell der Erwachsenenbildung, der Berufsbildung und bezogen auf virtuel-



les Lernen auf die subjektwissenschaftliche Theoriebildung zugreift.

Theorie im Schatten der Berliner Mauer

Ich hatte eingangs angedeutet, dass die Subjektwissenschaft stark in nationalen Bezügen diskutiert wird. Hier spielen spezielle historische Ereignisse eine Rolle, die zwar nur implizit auf die Diskussion wirken, ihr jedoch immer noch anhaften. Um den Ertrag der Begriffsbildung wirklich in eine zweite Generation, etwa im Anschluss an die Züricher Diskussionen, zu transferieren, erscheint es mir sinnvoll, einigen nationalen Ballast abzuwerfen. Immerhin hat sich die Weiterbildungspraxis in Frankreich, Belgien oder Norwegen bereits heute an Lernkonzepte angenähert, die auf Bedeutung, Sinn, *Meaning*, *Sens* und Interesse als wiederkehrendes Moment von erfolgreichem Lernen verweisen. Meines Erachtens ist es an der Zeit, diesen Annäherungen eine Theorie anzubieten, die Lernen vom Subjekt her begreift und die Sache mit dem Sinn im Zusammenhang mit dem Lernerfolg erklärt. Doch zurück zur Historie.

Die kritische Psychologie – wie die Theorierichtung seit 1971 nach einer Instituts-teilung im Fachbereich Psychologie der Freien Universität Berlin heißt – ist in direkter Auseinandersetzung mit Studentenbewegung und Marx-Lektüre, mit Kaltem Krieg und im Angesicht der Berliner Mauer entstanden. In einer durch die DDR umschlossenen geografischen Enklave entwickelt sich eine Arbeitsgruppe. Hier stoßen Frigga und Wolfgang F. Haug hinzu, weiterhin wird mit der „Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ)“ gemeinsam publiziert. Zu den nationalen Diskussionspartnern/innen gehört weiterhin die Redaktion des „Forum Kritische Psychologie“ (1997 sind das mit dem Themenheft „Lernen. Holzkamp-Colloquium“: Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Mayers, Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp und Gisela Ulmann).

Die kritische Psychologie muss mit marxistischen Strömungen um die Berechtigung einer gesonderten Subjekttheorie streiten und hat mit empirisch-analytischer Psychologie die Berechtigung einer verstehend-hermeneutischen Forschungsmethode auszuhandeln. Dabei sind viele Abgrenzungen entstanden, die in der heutigen historischen Situation überwindbar scheinen – beson-

ders, wenn man die internationale Ebene mit denkt. In jahrelanger, konstruktiver Diskussion befand sich die Berliner Arbeitsgruppe dabei mit Jean Lave (University of Berkeley) und Ole Dreier (Universität Kopenhagen) sowie mit Charles W. Tolman (University of Victoria, Canada).

Die Öffnung der DDR und der Einbruch des diktatorischen Realsozialismus hat nunmehr in Deutschland die kritische Psychologie latent unter Ideologieverdacht gestellt, wobei vielleicht etwas voreilig das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird. Es ist nunmehr Aufgabe einer zweiten Generation, die tragfähigen Theoriebegriffe von Methodenstreit und Kaltem Krieg zu entblättern, um so einen Extrakt der Subjektwissenschaft und speziell ihrer Lerntheorie zu gewinnen, der die europäische Diskussion bereichern kann.

Aktuelle Erneuerung, Kritik und Anknüpfungen

Anschlüsse, Erneuerungen und Erweiterungen sind immer auch Bestandteil einer Neu-rezeption, die sich kritisch und in zeitgeschichtlichem Bezug mit einer zur Schule gewordenen Theorie befasst. Um der Gefahr der Erstarrung zu entgehen, muss sich das Alte immer der Entdeckung des Neuen stellen, denn sonst wird es zu bloß auswendig zu lernendem Dogma (Dewey, 1989, S. 80, Original 1920). In diesem Sinne sollen einige Anschlüsse und Widerworte aufgenommen werden.

Bereits mit Erscheinen des Lernen-Buches wird die Holzkamp'sche Einbindung der Machtanalyse von Michel Foucault in Frage gestellt. Tatsächlich scheint es problematisch, Foucaults „Überwachen und Strafen“ (1975, dt. 1977) in marxistischer Tradition zu sehen (Holzkamp 1997, S. 273). Hier wäre es zudem angebracht, die darauf folgenden Werke von Michel Foucault bis Mitte der 1980er Jahre mit aufzugreifen. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft scheint immer wieder Gegenstand der Kritik zu sein: Hermann J. Forneck macht auf Basis der Weiterentwicklungen Foucault'scher Theoriebildung (1984), nämlich der *Gouvernementality Studies* (Lemke 2000), deutlich, dass Holzkamp offenbar ein Subjekt voraussetzt, welches zumindest in Teilen unabhängig von Gesellschaft agiert (vgl. Forneck 2004, S. 258). In eine ähnliche Richtung geht auch die Kritik von Frigga Haug, die eine stärkere Einbindung des Subjekt-



begriffs in Kultur, Gemeinschaft und Historie einfordert (Haug 2003, S. 28ff). Eine zweite Kritiklinie von Frigga Haug bezieht sich auf die Abgrenzung der Holzkamp'schen Lerntheorie zum ungewollten, unbewussten Lernen (Holzkamp, 1993, S. 184; Haug, 2003, S. 27). Während Haug im Einklang mit Lave (1997) für eine Erweiterung des Lernbegriffs plädiert, der wiederum Anschlüsse an „informelles Lernen“ und „implizites Wissen“ (Polanyi 1985) bietet, geht mein eigenes Plädoyer in die Gegenrichtung: Ich halte es für wünschenswert, in bester aufklärerischer Tradition den Lernenden ihre (impliziten, informellen) Lernprozesse bewusster zu machen und ihnen auf diesem Weg auch zunehmende Selbstlernkompetenz mit auf den Weg zu geben (Grotlüschen 2003, S. 310ff. und 2004, S. 14ff.).

Insgesamt ist in einer Zeit, in der Individualität zu einer neoliberalen Ideologie verkommen ist, die Betonung des „Subjekts“ durchaus schwierig. Man könnte dem entgegenhalten, dass gerade die kritische Psychologie immer auf die gesellschaftliche Eingebundenheit des Subjekts und die Vermitteltheit von Bedeutungen durch historische Prozesse hingewiesen wurde, bis hin zum Verweis auf die 11. Feuerbach-These, wenn man so weit gehen will. Doch bleibt ein Rest von Unbehagen offenbar quer durch die Theorieschulen bestehen. Eine weitere, wiederum französische Theorie wird von Jürgen Wittpoth herangezogen und auf ihre Anschlüsse und Abgrenzungen zur Subjektwissenschaft befragt: es handelt sich um den auf Pierre Bourdieu (1987) fußenden Habitusbegriff. Setzt man voraus, dass Habitus eine im Wesentlichen unbewusste Angelegenheit ist, der die subjektiven Handlungen stark beeinflusst, dann muss man sich fragen, wie das Subjekt seine eigenen Interessen erkennen will? Kann die Gewohnheit, das Milieu, der Habitus nicht den Blick des Subjekts auch verstellen? Aus dieser Perspektive kann der Lerner sich Illusionen über seine Interessen machen oder schlicht ratlos sein (Wittpoth 2004, S. 266). Hier ist erneut das Verhältnis von Lerner und Gesellschaft angesprochen.

Insgesamt führt die Rezeption und Erneuerung subjektwissenschaftlicher Theorie auch in der zweiten Generation wieder in eine konstruktive Debatte um autonomes (Otto Peters 2004), selbstbestimmtes (Faulstich, Gnahs 2002) oder eben expansives Lernen. Zentral bleibt jedoch der Anspruch, Gesell-

schaft und Individuum in einer wechselseitigen Austauschrelation zu fassen, sodass Lernende beispielsweise beim virtuellen Lernen auf ihre Lerninhalte Einfluss nehmen können und Lehrende auf organisationale und gesellschaftliche Anforderungen, beispielsweise Beschäftigungsfähigkeit, verweisen können.

Klaus Holzkamp wurde am 30. November 1927 geboren und verstarb am 1. November 1995. Er habilitierte 1963, hielt seine Antrittsvorlesung 1963 und wurde 1967 Ordinarius für Psychologie an der Freien Universität Berlin. Zeitgleich begann die Studentenbewegung und mit ihr die Forderung nach einer gesellschaftlich verantwortlichen Wissenschaft. Holzkamp geniert sich nicht, von den Marx lesenden Studierenden zu lernen. Es entsteht ein Projekt, der „Schülerladen Rote Freiheit“. Von Studierenden beantragt und unter wissenschaftlicher Verantwortung von Klaus Holzkamp beginnt der Schülerladen 1969. Mit einer Fernsehsendung 1970 endet die Arbeit. Nach Einschätzung der Mitstreiterin und Wissenschaftlerin Ute Osterkamp macht diese Erfahrung des Scheiterns deutlich, dass „guter Wille“ allein nicht genügt und dass andere theoretische Grundlagen nötig sind. Ein erneuertes, demokratisches und einer humaneren Gesellschaft verpflichtetes Psychologieverständnis führte zur Absage an die traditionelle Psychologie und eröffnete den Weg zur Subjektwissenschaft. Als Hauptwerk erscheint 1983 die Grundlegung der Psychologie, gefolgt von Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. 1993.

Diese lerntheoretische Annäherung nimmt neben den Postulaten der Studentenbewegung poststrukturalistische Theoreme der französischen Soziologie auf (Michel Foucault). Kritische Psychologie manifestiert sich heute als Institut der Freien Universität Berlin, durch eine eigene Gesellschaft – Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis (GSFP), ein umfangreiches Online-Archiv mit Bibliografie der Rezeptionen (kritische-psychologie.de), einer Mailingliste (crit-psych@yahoogroups.de) mit mehreren hundert internationalen Mitgliedern sowie der Print-Zeitschrift „Forum Kritische Psychologie / FKP“ im Argument-Verlag. Heutige Weiterentwicklungen verwenden besonders das Theoriewerk „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ von 1993



Bibliografie

Arnold, Rolf. Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Erwachsenenbildungsbegriff. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg. (1996), H. 5, S. 719-730.

Arnold, Patricia. *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien; state of the art und Handreichung.* Unter Mitarb. von Larissa Rogner und Anne Thillosen. Mit Hinweisen für die Entwicklung der telematischen Lernkultur von Gerhard Zimmer. Münster, New York, München u.a. 2001.

Arnold, Rolf; Siebert, Horst. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* 3. Aufl. Hohengehren 1999.

Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a.M. 1982.

Cedefop. *Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger.* Luxemburg 2003.

Dewey, John. *Die Erneuerung der Philosophie.* (Titel der Originalausgabe: *Reconstructions in philosophy*, 1946 & 1920) Hamburg 1989.

Ehlers, Ulf. Qualität beim E-Learning. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 29, Jg. 2003

Faulstich, Peter. Lernen begreifen. In Vorbereitung.

Faulstich, Peter; Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine (Hrsg.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim, München 2002.

Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.). *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004.

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim und München 1999.

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine. *Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“.* In Vorbereitung.

Forneck, Hermann J. Randgänge des Lernens - Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004. S. 246-255.

Foucault, Michel. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a. M. 1977.

Foucault, Michel. *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3.* Frankfurt a.M. 1984.

Grotlüschen, Anke. *Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung.* Münster u.a. 2003.

Grotlüschen, Anke. Lernen lernen - E-Learning lernen. In: *EWI-Report*, Jg. 2004, H. 28, S. 14-16.

Gudjons, Herbert. *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch.* 7. völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn / Obb. 2001.

Haug, Frigga. *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburg 2003.

Holzcamp, Klaus. *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt a. M., New York 1983.

Holzcamp, Klaus. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt a. M., New York 1993.

Holzcamp, Klaus. *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburg, Berlin 1997.

Holzcamp, Klaus. Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema >Lernen<. Zuerst erschienen in Rolf Arnold (Hrsg.) *Lebendiges Lernen.* Hohengehren 1996. Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004. S. 29-38.

Lave, Jean. On Learning. In: *Forum Kritische Psychologie. Lernen.* Holzcamp-Colloquium, Jg. 1997, H. 38, S. 120-135.

Lave, Jean; Wenger, Etienne. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge 1991.

Lemke, Thomas. *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governmentalität.* Hamburg 1997.

Ludwig, Joachim. *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten.* Bielefeld 2000.

Peters, Otto. *Visions of autonomous learning. Keynote Speaker's Hand Out at the Third EDEN Research Workshop 'Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning'.* Oldenburg 2004.

Polanyi, Michael. *Implizites Wissen.* Frankfurt a.M. 1985.

Siebert, Horst. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* 4. Auflage München/Unterschleißheim 2003.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge 1998.

Wittpoth, Jürgen. Gerahmte Subjektivität - Über einige ungeklärte Voraussetzungen der 'subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens'. Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004. S. 256-262.

Zimmer, Gerhard M. Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. Aus: Arnold, Patricia (Hrsg.): *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung.* Münster, New York, München u.a. 2001. S. 126-146.

Schlagwörter

Learning theory, expansive learning, motivation, subject-scientific approach, communities of practice, logical reconstruction of reasons.