

„Lernen im Lebenszusammenhang“ – ein Entwicklungsprojekt

Kristine Baldauf-Bergmann

Die Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ (erschieden Ende 2009 als Band in der ICHS-Reihe) beschäftigt sich mit der Frage, wie sich das Lernen und das Lernverständnis im Kontext der gesellschaftlichen Transformationen verändert und welche neuen erwachsenenpädagogischen Entwicklungs-, Organisations- und Gestaltungsaufgaben daraus erwachsen. Dieses komplexe Thema wird aus der Perspektive der Kritischen-Psychologie, einem Ansatz aus der kultur-historischen Tradition, aufgegriffen und bis in seine wissenschaftskonzeptionellen Dimensionen analysiert. Der Beitrag konzentriert sich darauf, welche besonderen Potentiale kultur-historische Ansätze für die Aufgaben gesellschaftlichen Wandels mitbringen und in welcher Weise der Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ für ein Entwicklungsprojekt steht.

1. Vorbemerkung

Unter dem Titel „Lernen im Lebenszusammenhang“ wurde 2009 in der ICHS-Reihe eine Dissertation veröffentlicht, die sich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive mit der Frage beschäftigt, wie sich mit den Prozessen gesellschaftlicher Transformation nicht nur das individuelle wie kollektive Handeln, sondern auch das darauf bezogene Lernen verändert. Mit Bezug auf die subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps wird herausgearbeitet, dass die Bestimmung, Erforschung und Entwicklung des Gegenstandes „Lernen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen“ eines wissenschaftskonzeptionellen Herangehens bedarf, das kulturwissenschaftlich verortet und in seiner eigenen Relationalität thematisierbar ist (vgl. Baldauf-Bergmann 2009).

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die ausführlichere Diskussion zweier Aspekte dieses Themenzusammenhangs:

a) In welcher Weise schließt die Arbeit an die „kultur-historische“ Tradition an?

- b) Was wird – vor dem beschriebenen wissenschaftskonzeptionellen Hintergrund – mit dem Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ gefasst? Welche Implikationen beinhaltet dieser Begriff?

2. Anschluss an die Tradition der „kultur-historischen“ Schule

Peter Keiler¹ hat mit seinem Vortrag ‚Die Etikettierung ‚kulturhistorische Theorie‘ für die Auffassungen L.S. Vygotskijs: etabliert und ‚griffig‘ – aber reflexionsbedürftig‘ die Tagung eröffnet. Inhaltlich machte er darauf aufmerksam, dass der Begriff „kultur-historische Schule“ in seiner historischen Entstehung nicht eindeutig geprägt wurde und auch die scheinbar eindeutige Einführung und Verwendung durch Vygotskij zu problematisieren ist. So hat Vygotskij synonym auch die Varianten „kulturell-historische“, „gesellschaftlich-historische“ Schule verwendet.

In der Diskussion ist die Frage aufgeworfen worden, was solch ein Begriff wie „kultur-historisch“ angesichts der Ausdifferenzierung tätigkeitstheoretischer Arbeiten für die Verortung und Gemeinsamkeit von Theorieansätzen, die in der Tätigkeitstheorie ihre Wurzeln haben, zu leisten vermag. Könnte der Begriff etwa eine Plattform für Themenstellungen bieten, die sich dadurch charakterisieren lassen, dass sie durch ein spezifisch „kultur-historisches“ Herangehen als gesellschaftlich vermittelte Themen herausgearbeitet worden sind und dass sie in einem bestimmen, d.h. auf gesellschaftliche Aufgaben und Entwicklungen bezogenen, wissenschaftlichen Selbstverständnis und mit bestimmten, dafür geeigneten Arbeitsweisen und Methoden bearbeitet werden?

M.E. ist dies generell eine wichtige Frage in Zeiten, in denen die Entstehung und Kontinuität wissenschaftlicher Arbeitszusammenhänge wie die Tradition der „kultur-historischen“ Schule weniger an substantielle Größen wie Lehrstühle und Orte, sondern an bestimmte Praktiken wissenschaftlichen Arbeitens gebunden sind. Versteht man den Begriff des „kultur-historischen“ nicht nur als Bezeichnung einer historischen Tradition, sondern als Plattform von gegenwärtig – bei aller Verschie-

¹ Keiler, P. (2010): ‚Die Etikettierung ‚kulturhistorische Theorie‘ für die Auffassungen L.S. Vygotskijs: etabliert und ‚griffig‘ – aber reflexionsbedürftig‘, Vortrag im Rahmen des 7. Workshops ‚Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule‘ vom 09.-11.07.2010 im Haus Ohrbeck bei Osnabrück.

denheit der aus der „kultur-historischen“ Linie hervorgegangenen wissenschaftlichen Arbeitszweige – geteilten Prämissen und Praktiken eines „kultur-historischen“ Herangehens, so eröffnet sich die Möglichkeit, dieses Herangehen

- als ein gegenüber anderen (z.B. empiristischen) Wissenschaftsansätzen spezifisches und nach wie vor relevantes wissenschaftliches Handeln zu konturieren und abzugrenzen,
- im Kontext der gegenwärtigen kulturtheoretischen bzw. kulturwissenschaftlichen² Diskussion zu verorten und
- in Bezug auf die Analyse und wissenschaftlich fundierte (Mit-)gestaltung aktueller gesellschaftlicher Transformationen zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Die Arbeit zum Thema „Lernen im Lebenszusammenhang“ lässt sich im historischen Sinn in der „kultur-historischen“ und auch tätigkeitstheoretischen Tradition verorten. Sie steht aber auch in der Intention, die Prämissen und Praktiken eines Wissenschaftsansatzes, der aus der „kultur-historischen“ Schule hervorgegangen ist, auf die Fragen aktueller gesellschaftlicher Transformationen anzuwenden und sich damit – bei aller Spezifik – als Teil der zeitgemäßen kulturwissenschaftlichen Diskurse zu verstehen.

Die historische Anbindung ergibt sich von daher, dass ich das Thema „Lernen im Lebenszusammenhang“ maßgeblich mit dem wissenschaftskonzeptionellen Herangehen der Kritischen Psychologie aufgeschlossen und bearbeitet habe. Diese Wissenschaftskonzeption, die sich als Subjektwissenschaft versteht, bezieht sich wie die Tätigkeitstheorie in ihren Wurzeln auf die wissenschaftlichen Arbeiten der „kultur-historischen Schule“. Sie ist materialistisch-dialektisch fundiert und begreift ihre zentralen Gegenstände in ihrer historischen Gewordenheit (vgl. Holz-

² „Kulturtheoretisch“ bzw. „kulturwissenschaftlich“ werden hier als Bezeichnungen verwendet, die im Anschluss an den cultural turn der Sozialwissenschaften in den 1990er Jahren zu wählen wären. Ich bin mir bewusst, dass die Begriffe nicht deckungsgleich sind. Es geht mir an dieser Stelle zunächst nur um den Umriss einer größeren Wissenschaftsströmung, in der die Gemeinsamkeit einer gesellschaftlichen Verortung besteht, in der die „kultur-historische“ Linie vermutlich eine spezifische Variante darstellt. Aber das wäre in einem anderen Rahmen genauer zu klären.

kamp 1973, S. 46f., Holzkamp 1982, Holzkamp 1985).³ Ihre Entwicklung wurde in den 1970/80er Jahren am Psychologischen Institut an der Freien Universität in Berlin maßgeblich von ihrem Begründer Klaus Holzkamp geleistet (weitere VertreterInnen sind: Ute Holzkamp-Osterkamp, Gisela Ulmann, Wolfgang Maiers, Morus Markard u.a.).

Spezifisch für die Kritische Psychologie sind die subjektwissenschaftlichen Kategorien (gesellschaftlich vermittelter Handlungs- und Subjektbegriff, Intersubjektivität, Bedeutungs- und Begründungskonzept als Konzepte der Vermitteltheit gesellschaftlichen Handelns, Konzept „restriktive-verallgemeinerte“ Handlungsfähigkeit etc.). Holzkamp hat diese Kategorien im Anschluss an die Bestimmungen des Psychischen des Tätigkeitstheoretikers Leont’ev entwickelt und auf dessen entsprechenden Vorarbeiten aufgebaut (vgl. Holzkamp 1985, S. 47f.). Die von Holzkamp verwendete Methode, mit der er die Kategorien durch eine funktional-historische Analyse der Entstehung des Psychischen herausarbeitet, ist materialistisch-dialektisch fundiert.

Zudem handelt es sich um eine Wissenschaftskonzeption, in der sich die WissenschaftlerInnen explizit selbst als Subjekte der gesellschaftlichen Verhältnisse und Probleme verstehen, die sie – so das Selbstverständnis – gemeinsam mit den betroffenen Subjekten erforschen und wissenschaftlich geleitet praktisch verändern. Dies beruht auf Holzkamps Erkenntnis, dass es nicht ausreicht, die Marx’schen Analysen nur auf den Gegenstand, d.h. auf die Bestimmung des Verhältnisses von Subjektivität und Gesellschaftlichkeit, anzuwenden. Es ist auch zu berücksichtigen, dass das wissenschaftliche Denken Teil des Produktionsprozesses und damit formationsspezifisch bestimmt ist. Damit aber stellt sich die Aufgabe, den wissenschaftlich Standpunkt als einen den zu analysierenden Gegenständen extern gegenüberstehenden aufzugeben und ihn im Zusammenhang gesellschaftlicher Prozesse neu zu bestimmen“ (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, S. 217).

³ Folgendes Zitat verdeutlicht dies in besonderer Weise: „Wenn wir uns (...) für den Titel Kritische Psychologie entschieden haben, so deshalb, um den Zusammenhang mit den unter diesem Schulnamen erschienenen Arbeiten aus dem Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin, die entscheidende Impulse der „kulturkritischen“ Schule der sowjetischen Schule verdanken, zu bekunden“ (Henkel u.a. 1979, S. 385).

In dieser historischen Anbindung verweist der Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ (im Kontrast zu seiner scheinbar alltagsnahen Konnotation) auf ein spezifisches Herangehen und Gegenstandsverständnis, das im Rahmen einer Wissenschaftstradition herausgebildet wurde, die das eigene wissenschaftliche Selbstverständnis als auch den Blick auf sozialwissenschaftliche Gegenstände als „kultur-historisch“, „gesellschafts-historisch“ und damit als in gesellschaftlich-historischen Zusammenhängen fundiert bezeichnet.

Dadurch wird deutlich, dass die Analyse und wissenschaftlich fundierte (Mit-)gestaltung eines Lernens im Lebenszusammenhang aus gesellschaftlich-historischer Perspektive mit der Aufgabe einer wissenschaftskonzeptionellen Neupositionierung der Sozial- und Erziehungswissenschaften unter den Prämissen poststrukturalistischer Diskurse verbunden ist.

In den poststrukturalistischen Diskursen wird insbesondere zur Kenntnis genommen, dass sich soziale Prozesse zunehmend als relational und kontingent erweisen. Der damit einhergehende Verlust eines ontologischen Wahrheitsbegriffes entkoppelt die Verbindung zwischen Weltauslegung und Handlungsstrukturierung, sodass letztlich alle Prozesse selbstreferenziell und doppelt reflexiv werden. Die dadurch ausgelöste Krise tradierter Grundannahmen und Gewißheiten hat auch die Erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und die Geltungskraft der Theoriemittel selbst erreicht: Einheitsstiftende, normierende und substantielle Entwürfe verlieren angesichts der Kontingenz des Sozialen an Aussagekraft. Es vollzieht sich ein paradigmatischer Wechsel („Cultural turn“) zu Wissenschaftskonzeptionen, die das soziale Geschehen in „terms of relations“ beschreiben können (vgl. Reckwitz 1999, Emirbayer 1997, für die erziehungswissenschaftliche Diskussion: Wimmer 2002). Für die Neupositionierung und die Analyse bzw. Entwicklung des Lernens in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen lassen sich im Kontext dieses wissenschaftstheoretischen Horizontes drei Entwicklungsaufgaben herausarbeiten (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, S. 172f.):

- Anstelle substantieller Definitionen, Begriffe und Theorien sind Kategorien und theoretische Konstrukte zu bilden, mit denen zum Ausdruck kommt, wie Bildung, Lernen, Erziehung in die dynamische, prozesshafte, kontinuierliche Seite sozialer Praktiken, welche die Eingliederung in die Gesellschaft strukturieren, eingebettet sind und was sie in ihrer „embeddedness“ ausmacht.

- Anstelle einer Forschung, die sich der Generierung objektiver Aussagen mit universellem Geltungsanspruch verschreibt, bedarf es eines Forschungsverständnisses und -herangehens, das einen Zugang schafft zu den Sinn- und Handlungsstrukturen, in denen sich die Welt reproduziert, und mit dem die zu untersuchenden Gegenstände und Zusammenhänge in ihrer Gebundenheit an die situativen, personalen und zeitlichen Bedingungen sozialen Handelns erschlossen werden können.
- Anstelle des Konstruktes von einem intentionalen Erziehungshandeln, mit dem pädagogische Praxis als beeinflussende, normierende oder qualifizierende Einwirkung auf Lernende gefasst wird, bedarf es des Umdenkens, worin die Aufgaben, Praktiken und Strukturen einer pädagogischen Entwicklungs- und Unterstützungspraxis bestehen, mit der bestimmte subjektive Handlungs- und Lernproblematiken im Zuge der Konstituierung und Reproduktion sozialer Prozesse aufgegriffen und bearbeitet werden können.

Mit Blick auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse verweist also eine gesellschaftlich-historisch geleitete Erschließung und Bearbeitung des „Lernens im Lebenszusammenhang“ auf Neubestimmungen in der sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Theorie, Forschung und Praxis, die sich aus den paradigmatischen Veränderungen sozialer Prozesse begründen. Es geht also nicht nur um eine gesellschaftlich-historische Bestimmung des Lernens im Kontext sozialer Prozesse, sondern um die relationale Beschreibung solch zentraler Gegenstände wie Lernen und Handeln in der Kontingenz und Ungewissheit sozialer Prozesse, die sich im Wandel befinden.

Damit stellt sich nicht nur die Frage, welche Erträge (theoretische Bestimmungen, Forschungs- und Praxiskonzepte) eine „kultur-historische“ Wissenschaftskonzeption wie die Kritische Psychologie für diese Aufgabe bereit stellt, bzw. wie diese unter den Prämissen der poststrukturalistischen Wissenschaftsdiskurse so weiterentwickelt ist, dass sie an die Komplexität, Pluralität und Kontingenz aktueller sozialer Prozesse anschließen⁴, sondern es stellt sich auch die Frage, welches be-

⁴ Dies wird in der Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ im Anschluss an die Ausarbeitung der wissenschaftskonzeptionellen Entwicklungsaufgabe geleistet, indem die Kritische Psychologie als Wissenschaftskonzeption und insbesondere die lerntheoretischen Arbeiten Klaus Holzkamps ausführlich rezipiert werden und in ihrem Ertrag für die Erschließung, Erforschung

sondere Potential eine „kultur-historische“ Wissenschaftskonzeption in die Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Neupositionierung einbringen kann.

Meine These ist, dass wissenschaftliche Ansätze aus der „kultur-historischen“ Linie für diese Aufgabe ein besonderes Potential mitbringen. Damit meine ich eine Tradition und Praxis, mit der die Grenzen disziplinärer Wissenschaftsansätze (wie z.B. der Psychologie) bewusst in Relation zum Verständnis und Erkenntnisstand des Gesellschaftlichen gestellt werden, um daraus Ansatzpunkte für die Entwicklung und Neukonzipierung dieser disziplinären Wissenschaftsansätze zu gewinnen. Dies schließt die dafür erforderliche Neubestimmung der zentralen Gegenstände, die Überarbeitung der theoretischen Konzepte wie der Forschungspraktiken etc. mit ein. Ich beziehe mich dabei z.B. auf die Analyse einer (permanenten) „Krise der Psychologie“ durch Vygotskij im Jahr 1927 (Wygotski 1985).

Neben zahlreichen Querverweisen auf tätigkeitstheoretische Erträge zur Diskussion des Lernens und neuer Lernkulturen ist mir vor allem das Potential dieser Tradition wichtig geworden. Indem ich an diese Praxis anknüpfen konnte, habe ich das Thema „Lernen im Lebenszusammenhang“ nicht nur aus gesellschaftlich-historischer Perspektive aufgegriffen und als gesellschaftlich vermittelten Gegenstand rekonstruiert, sondern darüber hinaus in eine – mit der Kritisch-Psychologischen Wissenschaftskonzeption zu bearbeitende – Entwicklungsaufgabe im Kontext gesellschaftlichen Wandels transformiert.

3. Die Kritische Psychologie und das besondere „kultur-historische“ Potential

Das besondere Potential „kultur-historischer“ Wissenschaftskonzeptionen lässt sich an der Entwicklung der Kritischen Psychologie genauer aufweisen. Deren Entstehung basiert ganz wesentlich auf der Analyse einer (permanenten) „Krise der Psychologie“, die Holzkamp im Anschluss an Vygotskij (1985) in den 1980er Jahren für die westdeutsche Psychologie aktualisierte (vgl. Holzkamp 1985, S. 45). Im Zentrum stand einerseits die Kritik an der fehlenden gesellschaftlichen Verortung und Bestimmung ihres Gegenstandes, d.h. die „ahistorische Verkürzung“ des

und Entwicklung eines Lernens im Kontext komplexer, flexibler und temporaler sozialer Prozesse ausgewertet werden (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, Kapitel III und IV)

Psychischen, sowie andererseits die Kritik, dass der Psychologie als Wissenschaft ein Bewusstsein der eigenen materiellen Gewordenheit und ihrer historischen Grenzen und Möglichkeiten fehle und sie sich als bürgerliche Wissenschaft gewissermaßen „blind“ in den Naturformen des bürgerlichen Daseins reproduziere (vgl. Maiers 1979, S. 64).

Aus dieser Kritik wurde der Bedarf an einem Wissenschaftsverständnis abgeleitet, das konzeptionell in Rechnung stellt, dass sowohl die Wissenschaftler/innen selbst, als auch ihre wissenschaftlichen Aufgaben und „Produktionsmittel“ Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse sind, auf die sich ihre Erkenntnistätigkeit bezieht und dass sich insofern ihr Aufgaben- und Verantwortungsbereich auch auf die Anwendung der Erkenntnisse zu beziehen habe (vgl. Holzkamp 1985, S. 26f., vgl. auch Baldauf-Bergmann 2009, S. 205f.).

Damit einher ging eine Erweiterung des wissenschaftlichen Aufgabenverständnisses, die über das Anschließen an tradierte Gegenstandsbestimmungen und Weiterführen gegebener Theoriebestände innerhalb einer Disziplin wie z.B. der Psychologie hinausführt. Sie bezieht sich

- auf den Gegenstand, indem dieser auf die Analyse und Entwicklung sozialwissenschaftlicher Gegenstände als Teil gesellschaftlicher Praxis erweitert wird,
- auf die wissenschaftliche Tätigkeit, indem diese auf die Konstituierung einer Wissenschaftskonzeption erweitert wird, mit der – an Stelle abstrakter wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit – die materialistisch-dialektische Leitidee der Einheit von wissenschaftlich fundierter Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Praxis realisiert werden kann.

Die erste Erweiterung bedeutet, dass wissenschaftliche Gegenstände nicht nur disziplinär zu bestimmen, sondern aus dem Kontext gesellschaftlicher Praxis zu erschließen sind; mit Zugängen in Theorie und Praxis und unter Berücksichtigung der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen forschungs- und berufspraktischen Handelns. Dieses Vorgehen wird mit der Perspektive verbunden, die Erkenntnisse über den im sozialen Kontext erschlossenen Gegenstand in die Entwicklung entsprechender sozialer Praktiken einbringen zu können, wobei in der Veränderungspraxis schon wieder neue Erkenntnisse und Zugänge über den Gegenstand selbst gewonnen werden können.

Die zweite Erweiterung, die Konstituierung einer Wissenschaftskonzeption begründet Holzkamp aus der Diskrepanz zwischen dem gegebenen Arbeits- und Kenntnisstand der Psychologie und dem Stand zeitgenössischer wissenschaftlicher Erträge⁵ sowie einer grundlegenden Unbestimmtheit bzw. aus gesellschaftlich-historischer Sicht unterkomplexen (ahistorischen) Bestimmtheit des Gegenstandes in der Psychologie (vgl. Holzkamp 1985, S. 43f.).

Deshalb beschränkt er sich nicht auf die Herausbildung einer neuen (z.B. gesellschaftskritischen) psychologischen Theorie, sondern arbeitet an einer Wissenschaftskonzeption, mit der zentrale Gegenstände, wie subjektives Handeln oder Lernen als gesellschaftlich vermittelte Gegenstände erschlossen werden können. Holzkamp versteht die Kritische Psychologie als spezifisches wissenschaftliches Paradigma, in dem eine eigenständige methodische Reflektion und wissenschaftliche Analyse der in den Einzeltheorien angewendeten psychologischen Kategorien geleistet wird: „Die Kritische Psychologie ist (...) ein besonders dezidierter und m.E. der entschiedenste Beitrag, auf der Grundlage materialistischer Dialektik für die Individualwissenschaft bzw. Psychologie (...) eine kategoriale Basis zu entwickeln, die den Charakter eines wissenschaftlichen Paradigmas hat, also den Gegenstand der Individualwissenschaft/Psychologie in seiner äußeren Abgehobenheit und inneren Struktur (...) eindeutig faßbar und in einem einheitlichen, gegenstandsadäquat gegliederten System kategorial-methodologischer Bestimmungen abbildbar macht“ (ebd., S. 32, Hervorhebungen K.B.B.).

Die darauf aufbauende Verknüpfung von Theoriebildung, Forschung und Entwicklung gesellschaftlicher Praxis konzipiert er vom „Primat der Gegenstandsadäquatheit“ her. Das bedeutet, dass die gesellschaftliche Vermitteltheit des Gegenstands weder durch einzeltheoretische Konzepte und Vorannahmen noch durch methodische Verfahren reduziert werden darf (vgl. Holzkamp 1985, S. 520, S. 544). Das heisst auch, dass nicht über Betroffene geforscht werden kann, sondern nur mit

⁵ So fußt die Begründung Holzkamps ganz wesentlich auf der von ihm aufgewiesenen Diskrepanz, dass die traditionelle Psychologie wesentliche zeitgenössische wissenschaftliche Erträge (Marx'sche Gesellschaftstheorie bzw. Darwins Evolutionstheorie), welche die Gesellschaftlichkeit und Gewordenheit des Menschen zum Gegenstand haben, weder in ihren konzeptionellen, methodischen noch in ihren gegenstandsbezogenen Konsequenzen aufgegriffen hat (Holzkamp 1985, S. 42). Weitere Kritikpunkte an der traditionellen Psychologie bezogen sich z.B. auf idealistische Grundlagen, Verkürzung von Gesellschaftlichkeit auf Interaktion (ebd. S. 27).

ihnen gemeinsam und entlang deren subjektiver Handlungsproblematiken. Ab den 1980er Jahren wurde in der Kritischen Psychologie ein integratives Konzept zur Verknüpfung von Theoriebildung, Forschung und Entwicklung gesellschaftlicher Praxis entwickelt und in verschiedenen Forschungsprojekten umgesetzt, das diesen Prämissen folgt (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, S. 273f., S. 278f.).

Zu ergänzen ist, dass das Paradigma der Kritischen Psychologie nach Holzkamps Selbstverständnis nicht als absolutes aufzufassen ist. Es handelt sich vielmehr um „einen wissenschaftsgeschichtlichen Verhältnisbegriff“, bei dem „Paradigmatizität letztlich nur als historischer Fortschritt, gemessen an einem vorgängig unentfalteteren kategorialen Stand der Wissenschaft, ausweisbar ist“ (Holzkamp 1985, S. 36).

Man kann also sagen, Holzkamp hat die Wissenschaftskonzeption der Kritischen Psychologie als grundsätzlich entwicklungs-offenes Projekt angelegt. Dies beruht darauf, dass er die Entwicklungsgesetze der materialistischen Dialektik nicht nur auf seinen Gegenstand bezieht, sondern mit der Selbstanwendung dieser Methode auch auf eine Konzeption hinarbeitet, in der methodologisch berücksichtigt ist, dass das Erkenntnisobjekt Bestandteil der sozialen Prozesse ist, die es zu analysieren gilt. In dieser Selbstanwendung und in der Wahrnehmung von Diskrepanzen und deren Wendung in entwicklungs-offene (Wissenschafts-)projekte liegt m.E. das besondere Potential, das seine Wurzeln aus der „kultur-historischen“ Tradition bezieht. Es lässt sich als ein Dreieck einer im besten Fall produktiven Relation zwischen

- gesellschaftlichen Entwicklungen (Praktiken, Erkenntnisse etc.),
- Veränderungen sozialwissenschaftlicher Gegenstände im Kontext gesellschaftlicher Prozesse,
- wissenschaftlichen Konzeptionen zu deren Bestimmung, Erforschung und Entwicklung beschreiben (vgl. Abb.1).

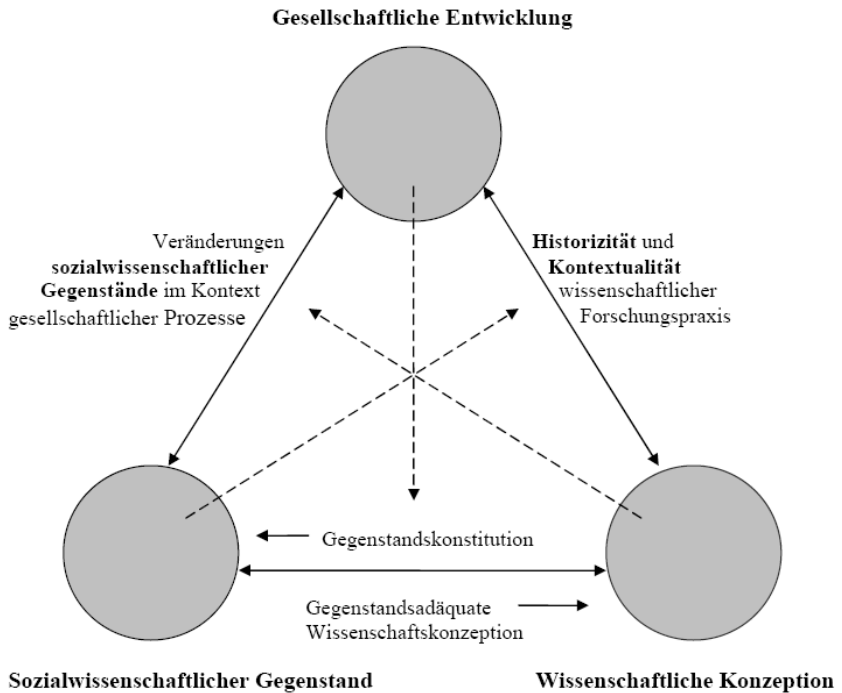


Abb. 1: Das Potential kultur-historischer Wissenschaftskonzeptionen als relationales Feld

Dafür, dass die Relation zwischen diesen drei Polen produktiv werden kann, scheint es eine wichtige Rolle zu spielen, aus der wissenschaftlichen Position heraus wahrnehmungsfähig für die Frage zu sein, ob es im wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Aufgabenfeld zu Diskrepanzen kommt, die als Hinweise auf

- paradigmatisch bedeutsame gesellschaftliche Entwicklungen/ Veränderungen,
- elementare Unterbestimmtheit des zugrunde liegenden Gegenstandsverständnisses,
- konzeptuelle Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnismittel und -praktiken

zu deuten sind und davon ausgehend ein entwicklungsoffenes Wissenschaftsprojekt zu konstituieren, in dem diese auf neue Weise miteinander ins Verhältnis

gesetzt werden können. Wissenschaftliches Handeln wäre so gesehen als grundsätzlich reflexive Praxis angelegt.

4. Lernen im Wandel als wissenschaftskonzeptionelle Aufgabe

In Bezug auf den sozialwissenschaftlichen Gegenstand eines gesellschaftlich vermittelten Lernens geht es um die Frage, ob die Veränderungen des Lernens, als auch des Lernverständnisses im gegenwärtigen sozialen Wandel angemessen in ihrer paradigmatischen Qualität erkannt und wissenschaftlich bearbeitet werden können. Offen ist trotz vieler gesellschaftlicher Analysen, mit welcher Art Wandel wir es zu tun haben und welche paradigmatischen Veränderungen des Handelns und Lernens damit einhergehen. Offen ist auch, ob und welche Bedeutung die sozialen Wandlungsphänomene für die Konstituierung, Bestimmung sozialwissenschaftlicher Gegenstände (wie Lernen) mit sich bringen bzw. welche Konsequenzen sich aus den Veränderungen für die Gestaltung und Entwicklung entsprechender Handlungsfelder (wie die Gestaltung pädagogischer Praxis) ergeben.

Tatsächlich war der Verfassung der Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ die Wahrnehmung von spezifischen Paradoxien des Lernens im Feld erwachsenenpädagogischer Praxis vorausgegangen. Wenn jedoch – wie gleich zu zeigen ist – solche Paradoxien nur als Hinweise genutzt werden, das Lernverständnis mit den bestehenden gesellschaftstheoretisch fundierten Lerntheorien zu erweitern, so reicht dies m.E. nicht aus, um Lernen in den paradigmatisch neuen Qualitäten der Transformationsgesellschaft zu erschliessen. Ein Entwicklungsprojekt in der Tradition des besonderen „kultur-historischen“ Potentials eröffnet einen Arbeitsraum, die Fragen neuer paradigmatischer Qualitäten aufzugreifen und zu bearbeiten.

4.1 Paradoxien im Feld pädagogischen Handelns

Von paradigmatischen Veränderungen beginnt man häufig dann zu sprechen, wenn man nicht nur an die Grenzen des bisherigen Vorgehens stösst, sondern wenn bewährte Handlungsmuster zu Effekten führen, die geradezu in direktem Gegensatz zur ursprünglichen Situationsdeutung und Handlungsintention stehen.

Im Arbeitszusammenhang „Pädagogische Organisationsforschung und -beratung“ (Humboldt-Universität, Lehrstuhl Professor Schäffter) wurden seit den 1990er Jahren Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgeführt, die sich mit „Veränderungen von Lernen und Weiterbildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft“ beschäftigen (u. a. Programme der Kirchlichen Erwachsenenbildung, das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, zivilgesellschaftliche Bildungsprojekte, Weiterbildung für kleine und mittlere Unternehmen). In diesem Kontext wurden verstärkt Phänomene der Wirkungsumkehr pädagogischen Handelns beobachtet, und hier sind auch meine Wurzeln für die Wahrnehmung eines veränderten Lernens und die Entstehung des Themas Lernen im Lebenszusammenhang zu finden.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt des Arbeitszusammenhanges war die Beobachtung des Problems, dass klassische Qualifizierungsangebote in der Weiterbildung in den Umbrüchen der Wende nicht nur dysfunktional waren, sondern geradezu problemverschärfend wirkten, weil sie eine Auseinandersetzung mit den strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen in den Neuen Bundesländern geradezu verhinderten. Bekanntes Beispiel sind die vielen Umschulungen nach der Wende, die häufig keine tragfähigen persönlichen und beruflichen Perspektiven eröffneten. Diese Problemlage, die sich in der Wende in besonderer Weise beobachten liess, kann mittlerweile angesichts globaler Krisen und der strukturellen Grenzen vieler gesellschaftlicher Systeme längst nicht mehr lokal oder zeitlich begrenzt werden, sondern stellt sich aktuell in verschiedenen Kontexten (vgl. Hilliger im Druck).

Die Erfahrungen von Dysfunktionalität, ja geradezu Wirkungsumkehr haben zu der Vermutung geführt, dass man es offensichtlich mit Phänomenen eines paradigmatischen gesellschaftlichen Wandels zu tun hat, die eine Neubestimmung der Funktion und der Aufgaben von Weiterbildung erforderlich machen, weil die bewährten Mittel von Qualifizierung und Anpassung nicht zu den gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen passen (Schäffter 2001, S. 3).

Aber wenn es sich hier um einen paradigmatischen Wandel handelt, was ist seine besondere Qualität und wie kann sie bestimmt werden? Und wie verändern sich in

paradigmatischen gesellschaftlichen Veränderungen die Praktiken des Handelns und Lernens bzw. wie können sie angemessen entwickelt werden?

Schäffter nimmt nicht in Anspruch, den paradigmatischen Wandel als solchen umfassend zu erklären, aber in Auseinandersetzung mit den Problemlagen der gegenwärtigen „Transformationsgesellschaft“ zeigt er auf, dass, u.a. durch die Überlagerung mehrerer Prozesse eine grundsätzliche Ungewissheit und in der Dynamik auch Unplanbarkeit zur wesentlichen Qualität gesellschaftlicher Veränderungen geworden sind (vgl. a.a.O., S. 10)

Es zeichnet sich ab, dass abgeschlossene Bildungsziele, Handlungslösungen und entsprechende (Qualifikations-)Maßnahmen als Antwort auf den Umgang mit Ungewissheit problematisch werden. Stattdessen werden reflexive Prozesse auf individueller wie gesellschaftlicher Handlungsebenen erforderlich, die mit Bezug auf die Stetigkeit des Wandels im Prinzip auf Dauer gestellt werden müssten.

Dies bringt in der Konsequenz aber auch eine grundsätzlich veränderte Handlungsrichtung für die pädagogische Praxis mit sich. Wenn möglicherweise erst im entwicklungs-offenen, reflexiven Klärungsprozess herausgefunden werden kann, worin die paradigmatisch neuen Qualitäten von Lern- und Handlungsanforderungen im sozialen Wandel bestehen, verlieren die tradierten Qualifikationsangebote die Allgemeingültigkeit als universelles Lern-Format und müssen zusätzlich andere Kulturen des Lernens eröffnet und erprobt werden.

Schäffter leitete dementsprechend eher offen formulierte Entwicklungsrichtungen für die Weiterbildung ab (vgl. a.a.O., S. 30): Weiterbildungsorganisation steht zunehmend in der Aufgabe, Rahmenbedingungen für Lernprozesse zu schaffen und auf Dauer zu stellen, in denen Suchbewegungen hinein in bislang unbekannte Möglichkeitsräume realisiert werden können.

Statt Qualifizierung von Individuen geht es offensichtlich um die Förderung von Selbstlernprozessen und von entwicklungsbegleitendem Lernen. Die Lernorganisation ist zunehmend zu verstehen als Unterstützung von Entwicklungsverläufen und zwar sowohl auf der Ebene des Individuums, wie auch auf Ebenen von Gruppe/Familie, Organisationen und regionaler Lebensräume.

Statt vorwiegend punktueller Angebote bedarf es offensichtlich längerfristiger Strukturen der Begleitung von Lernprozessen in gesellschaftlichen Transformationen.

Dabei geht es aus der Sicht der pädagogischen Organisationsberatung und -forschung nicht darum, diese angenommene Entwicklungsrichtung in einem pädagogischen Programm zu verfestigen und daraufhin einzelne Weiterbildungsrichtungen in entsprechenden Umorganisationen vor Ort zu begleiten. Im Gegenteil: Die im Kontext der Transformationsgesellschaft anstehenden Umorientierungen und –gestaltungen werden als einrichtungsübergreifende Aufgabe eines institutionellen Wandels verstanden, der entwicklungs offen angelegt ist. Insofern erstreckt sich pädagogische Organisationsberatung und -forschung auch auf den Aufbau unterstützender Strukturen in Form von Netzwerken, in denen pädagogische PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen im Sinne offener Suchbewegungen wahrgenommene Phänomene wie Dysfunktionalitäten und Wirkungsumkehr als Ausdruck paradigmatischer Veränderungen deuten und bearbeiten können.

4.2 Varianten der Deutung

Diese Ausgangslage in der Erwachsenenbildung gab für mich den Anlass und Rahmen, mich mit der Frage der Veränderungen des Lernverständnisses, wie auch der Veränderung und Entwicklung von Lernprozessen im Zuge sozialen Wandels zu beschäftigen.

Es hatte zunächst nahegelegen, die Paradoxien in der Erwachsenenbildung als aus gesellschaftlich-historischer Sicht durchaus wünschenswerte Verschiebung von einem (reduzierten) individualisiertem zu einem gesellschaftlich vermittelten Lernverständnis zu interpretieren. Ebenso wäre es problematisch, für diese Gegenstandserweiterung innerhalb der erwachsenenpädagogischen Disziplin vorschnell auf die vorhandenen gesellschaftlich fundierten Theoriekonstrukte der Kritischen Psychologie (oder auch der Tätigkeitstheorie) zurückzugreifen. Das wäre allerdings ein Lösungsansatz gewesen, bei dem ich die bestehenden gesellschaftlich fundierten lerntheoretischen Bestimmungen, Konstrukte und deren Prämissen lediglich

an die disziplinären Theorien angeschlossen und für deren Erweiterung plädiert hätte.⁶

Worin aber die Qualität der Paradoxien besteht und wie sich das Lernen und Handeln im Wandel sozialer Prozesse verändert, diese Frage hätte sich dann gar nicht mehr gestellt, weil die Erweiterung auf gesellschaftlich fundierte Konzeptionen des Lernens mit der Definition und Lösung der mit den Paradoxien verbundenen Probleme gleichgesetzt würde.

Greift man aber auf das „kultur-historische“ Potential der Selbstanwendung und Entwicklung im triadischen Feld Gesellschaft-Praxis-Wissenschaft zurück, so eröffnet sich die Möglichkeit, Hinweise auf gesellschaftliche Veränderungen, Veränderungen des Gegenstandes im Kontext sozialer Prozesse und wissenschaftliche Erkenntnismittel bzw. -praktiken als Anlass für die Konstituierung eines Entwicklungsprojektes zu verstehen, mit dem die Erschließung, Erforschung und Entwicklung neuer, paradigmatischer Qualitäten des Lernens in den Mittelpunkt der Erkenntnis gestellt werden können.

5. Das Entwicklungsprojekt „Lernen im Lebenszusammenhang“

In der Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ wird zur Eröffnung eines solchen Entwicklungsprojektes an Beschreibungen sozialer Lebensführung in der Flexibilität, Komplexität und Temporalität sozialer Prozesse in modernen Gesellschaften angeschlossen (vgl. Dreier 1999, 2003, 2006). Dies allerdings nicht, um daraus direkt die paradigmatischen Qualitäten sozialen Wandels abzuleiten, sondern um daran exemplarisch die Fragen des tradierten Lernverständnisses dekonstruieren und die Fragen des Lernens im Wandel sozialer Prozesse neu bestimmen zu können.

Die Beschreibungen, auf die ich mich dazu beziehe, zeigen z.B. auf, dass sich mit den Prozessen des sozialen Wandels die individuellen wie überindividuellen Formen, mit denen Handlungszusammenhänge der Lebenssicherung über die Teil-

⁶ Wittpoth bescheinigt der Disziplin der Erwachsenenbildung gerade in diesem Punkt eine große Anpassungs- und Erneuerungsfähigkeit, mit allen Vor- und Nachteilen, die dies nach sich zieht (vgl. Wittpoth 2005).

habe und Koordinierung an den dafür erforderlichen Social Practices hergestellt werden, in einer Weise verändern oder auflösen können, dass sich hinsichtlich der Konstituierung von Lebenszusammenhängen komplexe Fragen eröffnen können, so z.B.

- ob und zu welchen sozialen Praktiken man überhaupt Zugang hat bzw. wie sich dieser verändert
- ob und wie Anschlüsse zwischen sozialen Praktiken möglich sind bzw. unmöglich geworden sind
- ob und wie die Praktiken zueinander in Beziehung zu setzen sind (oder ob neue Verbindungen hergestellt werden müssen)
- ob und wie über eine situative Koordinierung hinaus eine biografisch sinnvolle Lebensführung entwickelt werden kann oder was dies erschwert bzw. behindert

Das bedeutet, dass in Prozessen sozialen Wandels nicht die veränderten Aufgaben an sich die zentrale Herausforderung darstellen, sondern die Veränderung von Handlungsstrukturen und deren Bedeutung für die Konstituierung von Handlungszusammenhängen zur Realisierung und Absicherung von individuellen und gesellschaftlichen Lebensinteressen.

Mit Bezug auf solche Beschreibungen, mit denen Veränderungen des sozialen Handelns modelliert werden, zeichnet sich die Herausforderung ab, Lernen als ein Phänomen zu begreifen und zu fassen, das sich in der Komplexität, Flexibilität und Temporalität solcher sozialer Wandlungsprozesse ausdifferenziert und das sich nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch in der überindividuellen Konstituierung von Handlungszusammenhängen und somit als strukturelle Vermittlung von individuellem und gesellschaftlichem Lernen entfaltet.

Das schließt nicht zuletzt die erwachsenenpädagogische Fragen ein, wie eigentlich eine Praxis des Lernens zu strukturieren ist, mit der Anschlüsse an die soziale Strukturiertheit menschlichen Handelns hergestellt werden können und welche Arrangements des Lernens den sozialen Akteuren neue Wege eröffnen könnten, sich mit den Phänomenen des sozialen Wandels und gesellschaftlichen (Struktur-) Entwicklungen lernend auseinanderzusetzen und so die kooperative Um- oder Neustrukturierung der persönlich relevanten Handlungsfelder aktiv mitzugestalten.

Der Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ umfasst also das Entwicklungsprojekt der Erschließung, Erforschung und praktischen Entwicklung eines solchen, in die sozialen Prozesse vermittelten Lernens. Dabei ist die Bezeichnung ‚Lebenszusammenhang‘ als sprachlicher Überbegriff zu verstehen, der sich nicht etwa nur auf Gemeinwesen oder Reproduktion und Familie bezieht, sondern auch auf Arbeit, ökonomisches Handeln etc.

Das beinhaltet faktisch die Suche nach einem Gegenstandsverständnis und einer Wissenschaftskonzeption, mit dem sich das Lernen in diesen Arbeits- und Lebenszusammenhängen angemessen theoretisch abbilden, konstituieren, erforschen und entwickeln lässt. Das bezieht sich, wie gezeigt, nicht nur auf die Anwendung der wissenschaftskonzeptionellen Ansätze wie der Kritischen Psychologie auf das Feld des Lernens, sondern auch auf die Reflexion und Entwicklung der wissenschaftskonzeptionellen Voraussetzungen in Relation zu den paradigmatisch veränderten Qualitäten von gesellschaftlichen Prozessen und sozialwissenschaftlichen Gegenständen. In der Dissertation wird dieses Entwicklungsprojekt zu Beginn entfaltet, um daraufhin die Erträge der Kritisch-Psychologischen Wissenschaftskonzeption zu rezipieren und deren Nutzung bzw. Weiterentwicklung zu diskutieren.

Literatur

- Baldauf-Bergmann, K. (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. Berlin: Lehmanns Media. (ICHS-Reihe, Bd. 31.)
- Dreier, O. (2006): Wider die Strukturabstraktion. Forum Kritische Psychologie, Bd. 50, S. 72-83.
- Dreier, O. (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. In: Outlines, Vol. 1, pp. 5-32. (URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/3841>, Zugriff 06.06.11.)
- Dreier, O. (2003): Subjectivity and Social Practice. 2nd edition (1st edition 1997). Center for Health, Humanity and Culture. Department of Philosophy. Aarhus: University of Aarhus.
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a relational sociology. American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 2, pp. 281-317.
- Henkel, D.; Roer, D.; Jaeggi, E.; Gleiss, I.; Maiers, W.; Ohm, Chr. & Heintel, P. (1979): Editorial „Kritische Psychologie (I)“. Argument Studienhefte SH, 24, S. 385.
- Hilliger, B. (im Druck): Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Fragen der Herausbildung von Lernkulturen in Wirtschaftsunternehmen und Konsequenzen für die berufliche Bildung. (Universität Hamburg).

- Holzkamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis – historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.: Athenäum Verlag.
- Holzkamp, K. (1982): Einführende Vorbemerkung. In A.N. Leontjew, Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit, S. 5-8. (Reihe Studien zur Kritischen Psychologie, Bd. 7.) Köln: Pahl-Rugenstein.
- Holzkamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie. Studienausgabe. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Keiler, P. (2010): „Die Etikettierung ‚kulturhistorische Theorie‘ für die Auffassungen L.S. Vygotskijs: etabliert und ‚griffig‘ – aber reflexionsbedürftig“. Vortrag im Rahmen des 7. Workshops „Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“ vom 09.-11.07.2010 im Haus Ohrbeck bei Osnabrück.
- Maiers, W. (1979): Wissenschaftskritik als Erkenntniskritik. Forum Kritische Psychologie, Bd. 5, S. 47-128.
- Reckwitz, A. (1999): Praxis-Autopoiesis-Text. Drei Versionen des Cultural Turn in der Sozialtheorie. In A. Reckwitz & H. Sievert (Hrsg.), Interpretation, Konstruktion, Kultur, S. 19-49. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wittpoth, J. (2005): „Heute hier, morgen dort... Wandel und Reflexivität in der Erwachsenenpädagogik. In K. Baldauf-Bergmann; F. von Küchler & C. Weber (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis, S. 17-27. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In L. Wigger; E. Cloer; J. Ruhloff; P. Vogel & Chr. Wulf (Hrsg.), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 109-122.
- Wygotski, L. (1985): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. Methodologische Untersuchung. In L. Wygotski, Ausgewählte Schriften. Bd 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, S. 57-277. In deutscher Sprache herausgegeben von J. Lompscher. Berlin (DDR): Volk und Wissen /Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.

Sachregister

cultural turn
Kritische Psychologie
kultur-historische Wissenschaftstradition
Lernen in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen
Lernen in gesellschaftlichen Transformationen
Pädagogische Organisationsforschung und -beratung
Veränderungen des Lernens

Personenregister

Holzkamp
Schäffter
Wimmer
Wygotski