

Das Buch in der Diskussion

Knut Illeris **The Three Dimensions of Learning**

Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social

(Roskilde University Press) Roskilde, 2. Aufl. 2004, 272 Seiten, ISBN 87-7867-121-3

Erhard Schlutz:

Zum Inhalt des Buches

Illeris macht in diesem Buch – einer englischen Version des dänischen Originals „Lernen“ von 1999 – den Versuch, das Phänomen des Lernens theoretisch umfassend darzustellen.

Lernen umfasst für ihn die drei Dimensionen des Kognitiven, des Emotionalen und des Sozialen, die durchgehend in einem Doppelprozess auftreten: der internen Aneignung und der externen Interaktion (zwischen Lernenden und Material bzw. sozialer Umgebung).

Der größere Teil des Buches befasst sich mit der Darstellung und dem Zusammenhang der drei Dimensionen, ein weiterer Teil stellt diese Grundannahmen zum Lernen in den größeren Zusammenhang von Lernsequenzen, Lernräumen und Lebensaltern.

Der Autor verfolgt durch das Buch hindurch einen doppelten Suchprozess: zum einen die Auseinandersetzung mit relevanten Autoren und zum anderen den Aufbau einer eigenen Lerntheorie.

Die drei Dimensionen des Lernens werden für Illeris zentral repräsentiert durch Piaget (Kognition), Freud (Emotion), Marx (Gesellschaft). In seiner Zusammenfassung ordnet er in dieses Dreieck weitere Autoren ein, die Beiträge aus der Entwicklungspsychologie, den Handlungstheorien, der Sozialisationstheorie sowie gesellschaftstheoretischer Art einbringen. Illeris geht es aber nun keineswegs um ein bloßes Nebeneinanderstellen einer Anzahl von unterschiedlichen Denkansätzen zum Thema Lernen. Sondern sein Verständnis von Lernen gründet fundamental auf den psychologischen Grundannahmen von Piaget und von da aus werden theoretische Ansätze gesucht, die das ergänzen sollen, was bei Piaget an einem Gesamtbild von Lernen (den drei Dimen-

sionen, den unterschiedlichen Räumen und Lebensaltern) noch fehlt.

Für die eigene Theoriebildung des Autors ergibt sich daraus etwa folgendes Bild:

Lernen ist – als Bestandteil menschlichen Lebens und des Überlebenspotenzials – von Anfang an libidinöser Natur. Durch den ganzen Prozess der Aneignung hindurch werden kognitive Strukturen (Wissen und Fähigkeiten) sowie psychodynamische Muster (Emotionen, Motivationen, Haltungen) in einer integrierten Weise entwickelt. Beide Aspekte tragen zur Persönlichkeitsbildung bei.

Den Vorgang der kognitiven Aneignung erklärt Illeris mit Piagets Vorstellung von der Ausbalancierung eines Gleichgewichts zwischen einer Einpassung der Umwelt in die eigenen entwickelten Strukturen (Assimilation) und der Anpassung an die Umwelt durch Bildung neuer Schemata (Akkomodation). Allerdings differenziert er diese Mechanismen aus: Er übernimmt von Nissen eine Art basalen Mechanismus, die Kumulation, ein additives situationsgebundenes Lernen mit wenig Wahlmöglichkeit (an behavioristische Vorstellungen erinnernd). Vor allem aber bekommt die Akkomodation einen besonderen Stellenwert als eigentliche Grenzüberschreitung: durch Reflexion, durch größere Umformungsprozesse (transformative learning) oder durch Mobilisierung von Widerstandsfähigkeit, wenn sich Widerstand (beides: resistance!) gegenüber eigenen Lebensplänen zeigt. Also eine Funktion, die für das lebenslange Lernen, etwa in Krisensituationen, besondere Bedeutung hat!

Aber woher kommt die Energie für solche kognitiven Anstrengungen?

Zur Beantwortung dieser Frage greift Illeris auf Furths Zusammenschau von Piaget und Freud zurück (Wissen als Leidenschaft, 1990). Furth möchte Piagets Konzentration auf die Kognition durch Freuds Triebvorstellung ergänzen:

Den Trieb könne man als Drang nach Lebens-erfüllung (life fulfilment) verstehen, der auch in Piagets Assimilation wirke (während Furth die Akkomodation eher zweitrangig, als Mechanik einschätzt). Illeris folgt zwar Furths Denkansatz, hält aber die Zuordnung von Lebenstrieb und Assimilation für ein typisches Produkt der Piagetschule, die sich Lernen nur als positiven und progressiven Prozess vorstellen mag. Stattdessen sei nach Freud menschliche Entwicklung ein Kampffeld voller Konflikte. Während Furth das Lernpotenzial nur im Lebenstrieb sieht, muss man mit Freud die psychodynamische oder motivationale Basis für Lernen im Doppelpotenzial von Libido und Aggression, von Lust- und Realitätsprinzip, sehen. Aggression bildet auch ein Widerstandspotenzial, um Hindernisse für die eigenen Lebensziele durch Akkomodation überwinden zu können.

Während Emotion und Kognition eine untrennbare innere Einheit darstellen, interagieren sie gemeinsam mit dem Sozialen, Illeris' dritter Lerndimension. An dieser Stelle beschäftigt sich Illeris, nachdem er einige psychologische Interaktionsformen benannt und Vorstellungen vom sozialen Lernen (Bandura, Jarvis) referiert hat, vor allem mit der kritischen Theorie der Frankfurter und so genannten Hannoveraner Schule und deren Beiträgen zur Sozialisation. Dabei wird besonders Alfred Lorenzers materialistische Sozialisations- (1972) gewürdigt als ein Versuch, Subjektivität als internalisierte Interaktionsformen, gelungene und verzerrte, zu begreifen, der sich allerdings weitgehend auf die frühkindliche Dyade beschränke. Andere Autorinnen beschrieben ebenfalls die Sozialisation als einen ambivalenten Prozess, überbetonten jedoch häufig das Gewicht des sozialen Kontextes (während Illeris Sozialisation als Lernprozess versteht).

Den gemeinsamen Rahmen für die drei Lerndimensionen und damit das Schlüsselkonzept für seine Theorie stellt das Konzept der Erfahrung dar, das zugleich auf die gegenwärtige Bedeutsamkeit des Lernens, auf Kontinuität mit vergangenen Lernprozessen und künftige Perspektiven verweist. Dazu greift Illeris u. a. auf Negt zurück, der trotz seines theoretischen Anspruchs von der dänischen pädagogischen Strömung der Erfahrungspädagogik um 1980 sehr stark rezipiert worden sei, im Sinne eines nötigen Ausgangs von den Interessen der

Lernenden. Für Illeris ist dagegen Negts Gedanke wichtig, dass auf Grund von Entfremdung die Erfahrungsbasis bereits zerstört sein kann, so dass Erfahrungslernen nur unter bestimmten Kriterien gelingt.

In weiteren Kapiteln geht Illeris nun über die Darstellung seiner Lerntriade hinaus, indem er Lernen in größere Zusammenhänge und Kontexte, auch aktuelle, hineinstellt: Es geht um Lernsequenzen und -sprünge, um Lernräume (alltägliches, schulisches, am Arbeitsplatz stattfindendes Lernen) und Lernen in unterschiedlichen Lebensaltern. Dabei werden u. a. bestimmte Konzepte heutiger Gesellschaftstheorien, wie „Reflexivität“ (Beck, Giddens) oder „Biografizität“ (Alheit), auf ihren Erklärungswert für heutige Lernanforderungen im Erwachsenenleben hin interpretiert.

Zur Diskussion des Buches

Das Buch von Knut Illeris versucht den Raum des Lernens als ganzen theoretisch zu vermessen. Es handelt also nicht vom auffälligen „Lernverhalten“ bestimmter Teilnehmer, liefert keine schnellen Begründungen für anscheinend angesagte Lernmaßnahmen und pflegt auch nicht die hier zu Lande übliche Ableitung von Lernpostulaten aus Metatheorien. Allerdings geht der Verfasser über die eng gefassten lernpsychologischen Ansätze, vielleicht sogar weit über den Zuständigkeitsbereich der Psychologie hinaus. Aber er tut dies nicht essayistisch dilettierend, sondern analysierend und argumentierend Schritt für Schritt: beginnend mit Piagets Grundverständnis des Lernens als einer Selbstkonstruktion des Geistes und des Umweltverständnisses auf genetisch-biologischer Basis bis hin zur lebenslangen Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und der gesellschaftlichen Umwelt.

Angesichts der Größe des Vorhabens ist das Buch knapp gehalten, verständlich geschrieben; dem Verfasser gelingt es, mit wenigen Strichen und Zitaten die Bedeutung eines Autors oder Anschlussstellen für die eigene Argumentation zu markieren. Sicher wünschte man sich an manchen Stellen dann doch, je nach Vorwissen, etwas mehr Hintergrund und Ausführlichkeit. Und selbstverständlich kann jede Auswahl von Autoren aus einem so weiten Feld Rückfragen nach sich ziehen. Dass

beispielsweise ein gutes Drittel der häufiger genannten Wissenschaftler/innen deutschsprachig ist, hat sicherlich mit der geographischen und sprachlichen Nähe zu tun, vor allem aber mit Illeris' Neigung zur kritischen Theorie. Diese ist wiederum begründet durch Illeris' Interesse, Psychisches und Soziales zusammen zu sehen. Dass der Autor die politische Position eines undogmatischen Sozialismus vertritt, ist nur aus Randbemerkungen zu vermuten. Diese betreffen vor allem die Abgrenzung von Wissenschaftsströmungen, die eine Nähe zur sowjetischen Staatsideologie zeigen, wie etwa die Nachfolger der kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie. Ein ähnlicher Vorbehalt mag auch Illeris' Verhältnis zu Holzkamp mitbestimmen. Holzkamps Konzept von Subjektivität wird auffallend knapp als rationalistisch und zielorientiert skizziert; im Übrigen sei gut, dass dieser sich mit diesem Buch seinen Weg frei gearbeitet habe von den Bindungen an die sowjetische Position.

Selbstverständlich müssen gerade bei einer so umfassenden Thematik, wie sie dieses Buch ausdrücklich darstellen will, immer noch Wünsche offen bleiben. Mir selbst geht es dabei nicht um Einzelheiten, sondern um die Kernintention des Autors, Lernen als Zusammenklang von drei Dimensionen darzustellen. Die Integration gelingt m. E. bei den Dimensionen Kognition und Emotion ausgezeichnet, im Falle des Sozialen oder der Interaktion weniger. Der Autor selbst stellt das Verhältnis dieser Dreifaltigkeit von vornherein als nicht ganz gleichgewichtig dar: Kognition und Emotion bildeten eine Einheit, etwa in Aneignungsprozessen; dieser Einheit stünde die soziale Interaktion mit der Umwelt gegenüber. Nun ist dieses Gegenüber ein altes Problem, aber der Autor hätte mit seiner Denkweise meinem Eindruck nach damit weiterkommen können. Ich bin nicht sicher, ob er einfach nicht hartnäckig genug gefragt hat oder ob er dem Sozialen damit ein „objektives“ Gewicht geben will.

Für das zweite sprechen schon die Nennung von Marx als Gewährsmann für die soziale Dimension (der aber im Gegensatz zu Piaget oder Freud nicht weiter hinzugezogen wird) und die wechselnde Benennung dieser „Lerndimension“: im Untertitel des Buches heißt sie „the social“, im Modell-Dreieck drinnen jedoch „society“. Die drei Dimensionen sind

also: cognition, emotion und society. Warum nicht (soziale) Interaktion? Es geht doch hier auch um Lernen, nicht um Gesellschaft als solche. Illeris bemüht sich an mehreren Stellen, dies klarzustellen: Lernen sei letztlich ein individuelles Phänomen, in dem Soziales und Gesellschaftliches ihre Spuren hinterlassen (an individual phenomem which is socially and societally marked, S. 227). Aber wie das geschieht, mit Hilfe welcher psychischer Strukturen und Vermittlungsmodi, dazu äußert der Autor sich nicht selbst. Er verweist dazu zweimal auf den sozialen Konstruktivismus, dem er aber zugleich eine einseitige Präferenz für das Soziale unterstellt (ganz abgesehen davon, dass der Begriff „soziales Konstrukt“ angesichts der Fülle entsprechender Beanspruchungen inzwischen zum vagen Codewort im Sinne von „nicht allgemeingültig“ geworden ist).

Die Frage nach einer möglichen Dialektik von Aneignung und Interaktion ist implizit in der Auseinandersetzung mit der Literatur enthalten, wird aber nicht explizit gestellt. Anders als bei der Integration des Emotionalen in Piagets Kognitionstheorie fragt Illeris bei der Einführung des Sozialen nicht, was Piaget in dieser Hinsicht fehlt und wodurch, durch wen diese Lücke gefüllt werden könne. Ist der Mensch nicht ebenso ein soziales, interaktives Wesen, wie ein kognitives und emotionales? Ein Interaktionstheoretiker wie Mead kommt bei Illeris nicht vor. Mich wundert aber noch mehr, dass die bereits verwendete Literatur nicht intensiver zur Klärung herangezogen wird. Furth beispielsweise vergleicht Piaget und Freud vor allem im Hinblick auf den Prozess der Symbolbildung und meint, dass durch die Lösung des Menschen von der Instinktabhängigkeit infolge der Symbolbildung (sexuelle) Energie frei wird für Kooperation und innere Repräsentation sozialer Beziehungen als einer „Welt von sozialen Ko-Konstruktionen“. Wygotski wird als Verteter der kulturhistorischen Schule erwähnt, aber nicht in seiner Auseinandersetzung mit Piaget, etwa mit seiner Deutung des egozentrischen Sprechens beim Kinde, dessen Verschwinden für Wygotski anders als für Piaget nicht auf eine allmähliche Öffnung des Individuums zur Gesellschaft hinweist, sondern umgekehrt auf Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen, die über die kommunikative Sprache nun in das verbale Denken eindringen.

Allerdings wird die Bedeutung von Alfred Lorenzers Sozialisationstheorie als Annäherung von psychoanalytischer und marxistischer Theorie gewürdigt und Illeris meint sogar, diese könne in seinem Lernkonzept die Stelle der Interaktion ausfüllen, allerdings nur für ein frühes Stadium. Einerseits bleibt mit dieser Einschränkung die Grundfrage wieder offen, andererseits wirkt für den Psychoanalytiker natürlich das, was in der kindlichen Entwicklung fundamental ist, auch in verwandelter Form im Erwachsenenalter nach. Bei Lorenzer ist dies die Erfahrung der doppelten Brechung, die die subjektiven Strebungen durch zwei Interaktionstypen erfährt: die frühe sinnliche (soziale) Auseinandersetzung mit Bezugspersonen, deren konfliktreiche Ergebnisse sich als ein Netz von unbewussten Lebensbedarfen dem leiblich-sinnlichen Erleben einschreiben, und die spätere Einführung von Sprache, die eine systematische Unterwerfung unter den geschlossenen Kodex ihrer Lebensanweisungen verlangt, was zum Konflikt mit den unbewussten Interaktionsformen und Wünschen führen muss, zu deren teilweisem Ausschluss aus der Sprache und damit zu fortwirkend verzerrter Kommunikation. (Lorenzer hat diese Gegenüberstellung von zwei teilweise antagonistischen Gedächtnissystemen später an Vorstellungen der Neurowissenschaften vom prozeduralen und deklarativen Gedächtnis herangeführt, in „Sprache, Sinn und Unbewusstes“, 2003.)

Nun hat Illeris auf begrenztem Raum ohnehin schon viel Bezüge dargestellt und Integrationsarbeit geleistet, so dass der Rezensent ihm nicht auch noch die Lösung eines seit langem zwischen den Disziplinen umstrittenen Problems abverlangen möchte. Schade allerdings, denn Illeris scheint der Beantwortung so nahe! Der Rezensent hat in den letzten Jahren keine solch umfassende und sorgfältig argumentierende Darstellung des Lernens im weiten Sinne gelesen, die als Grundlagenliteratur auch der Erwachsenenbildung herangezogen werden kann. Piaget und seine Bedeutung bleiben für die deutsche Erwachsenenbildung ohnehin noch zu entdecken. Man könnte dazu mit diesem Buch beginnen.

Jost Reischmann:

Wenn ein Buch eines dänischen Autors, übersetzt ins Englische, drei deutschen Wissenschaftlern zur Besprechung vorgelegt wird, dann macht diese Gewichtung durchaus neugierig. Liegt hier ein neues, wichtiges Standardwerk für Andragogen vor? Die Antwort wird sein: Eher nein.

Der Autor verfolgt mit diesem Buch drei Absichten (S. 10):

1. „... developing and describing a coherent and comprehensive understanding of learning“.

2. Das Buch soll auch als „Textbook“ dienen, das „the most important ideas in current learning theory“ darstellt.

3. Damit geht es ihm auch um die Widerlegung von „many over-simplified approaches to learning that are often the basis for administrative and political decisions“.

Eine wahrhaft anspruchsvolle Aufgabe.

Der pädagogisch-andragogische Leser lasse sich nicht irritieren: Dieses Buch ist aus lernpsychologischem Interesse geschrieben („Like all other learning psychology ...“ – S. 21). Zwar beginnt gleich das erste Kapitel mit der tief schürfenden Einsicht: „Education plays a role of growing importance in modern society ...“ (S. 13) und der Beschwörung einer „growing uncertainty about what it actually means to learn something and the sort of learning that is suitable to meet the individual and common needs of modern society“ (ebd.). Aber dieser Bezug auf pädagogische Felder bleibt überwiegend Appell an das Alltagsverständnis.

Das Buch baut auf zwei zentrale Prämissen auf: Lernen wird gesehen als Prozess, in dem immer und unumgebar zugleich Äußeres und Inneres zusammenwirkt: „Learning is fundamentally conceived as an integrated process consisting of two connected parts which mutually influence each other: Firstly, the interaction process between the learner and his or her environment ... Secondly, the internal psychological acquisition an elaborative process“ (S. 16). Hier bezieht Illeris sich explizit und fundiert auf das von Piaget entwickelte und vielfältig erforschte Äquilibrationsprinzip,

in dem Adaptionsprozesse durch das Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation zustande kommen.

Zweite Prämisse ist, dass Lernen immer in einem dreipoligen Spannungsfeld erfolgt – deshalb im Titel „the three dimensions“: „All learning includes three simultaneous and integrated dimensions: a cognitive content dimension, an emotional, psychodynamic, attitudinal and motivational dimension, and a social and societal dimension“ (S. 25).

Leitautoren dieses Dreiecks sind Piaget, Freud und Marx; der Großteil des Buches besteht darin, insgesamt 33 Autoren in diesem Spannungsfeld zu verorten. Diese konzentrierte, breite und fundierte Zusammenfassung wichtiger, insbesondere auch europäischer Autoren gehört sicher zu den Stärken dieses Buches. Dabei kompiliert er die Ansätze nicht nur, sondern stellt sie jeweils in den integrierenden Zusammenhang seiner beiden Grundprämissen.

Auf eine detaillierte Inhaltsangabe kann hier verzichtet werden, da dies in der ausführlichen Rezension von Schlutz geleistet wird. Deshalb gleich zur Einschätzung des Buches: Gemessen an den drei Absichten des Autors erfüllt das Buch sicherlich die Ansprüche an ein „Textbook“ mit einer synthetisierenden Zusammenschau älterer und neuerer Lerntheorien. Dies ist insbesondere für die Älteren unter uns, die zu Teil mit diesen Autoren aufgewachsen sind, eine Fundgrube für wertvolles Rückversichern, was an vorhandenem Wissen bereits wieder in Vergessenheit zu geraten droht. In diesem Sinne kann das Buch auch als Nachschlagewerk dienen. Allerdings sind Zweifel angebracht, ob der Neuling (Student) mit der Vielzahl von notwendig kurzen Bezügen nicht überfordert ist. Der Wunschtraum, dass übersimplifizierende „administrative and political decisions“ mit diesem Buch reduziert würden, bleibt bei seiner Komplexität sicher Wunschtraum. Und ob ein neues, „coherent and comprehensive understanding of learning“, eine neue psychologische Lerntheorie, welche die Nachteile der alten vermeidet, damit grundgelegt wird? Darüber werden die Lernpsychologen entscheiden müssen. Skepsis scheint jedoch angebracht: Solche Supertheorien, die fast alles unter einem Dach zu integrieren versuchten, haben sich bisher nicht durchsetzen lassen.

Die Besprechung dieses lernpsychologischen

Buches als „aktuelles Buch“ im Report wendet sich an Andragogen. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit diesem Buch auch eine Auseinandersetzung mit der Nützlichkeit einer anderen Wissenschaft für die Andragogik. Aus andragogischer Sicht sind sicherlich die beiden Prämissen des Autors nützlich: Das „Zugleich“ von außen und innen, von „Interaction and Internalisation“ (S. 19), ist etwas, was man mancher andragogischen Diskussion heute ins Stammbuch schreiben möchte: Es ist eben nicht allein der sich alles innerlich allein konstruierende Lerner, sondern zugleich die äußere, auch didaktisch angerichtete Welt, welche Lernen fordert und fördert und über Lern- bzw. Bildungserfolg entscheidet. Das hier von Illeris präferierte Äquibrationsmodell hat auch für die Andragogik wichtige Erklärungskraft. Auch die dreipolige Spannung zwischen kognitivem, emotionalen und sozialem täte mancher Weiterbildungs-Diskussion gut, wenn eindimensional mit einer angeblichen „Wissensgesellschaft“ und „Wissensmanagement“ die Komplexität von Lernen zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Einflussfaktoren simplifiziert wird. Wenn ich in Zukunft das pädagogische Prinzip des „Ganzheitlichen Lernens“ beschwören will, werde ich Illeris zitieren: „It is important to stress that all three dimensions are always integrated parts of the learning process and in practice do not exist as separate functions, although there may be a need to separate them analytically in order to obtain a more differentiated picture“ (S. 20).

Manches allerdings erscheint aus andragogischer Sicht wie ein Raunen aus dem frühen vorigen Jahrhundert, etwa bei den Entwicklungsstufen-orientierten Überschriften in Kapitel 11: „Children want to capture their world“ (S. 208), „Young people want to construct their own identities“ (S. 212), „Adults pursue their life goals“ (S. 216), „Mature adults seek richness and harmony“ (S. 222). Solche Passagen (etwa auch auf den zwei Seiten über „Lifelong Learning“ S. 223 ff.) kann sich der andragogische Leser ob ihrer andragogischen Unterkomplexheit schenken. Vielleicht muss man diese Unterkomplexheit auf ein durchgehendes Paradigma dieses Buches zurückführen: Es versucht *allgemeine* („in general“) Aussagen zu machen. Dies ist ein psychologisches Paradigma, auf das Andragogik zwar aufbaut, das aber weder für an-

dragogische Theorie noch Praxis ausreicht. Denn Erziehung/Bildung geschieht nicht an einem allgemeinen Menschen in einer generellen Situation, sondern an einem einmaligen Menschen in einer spezifischen Situation – für solche Situationen hat die Andragogik eigene Paradigmen. Pädagogen/Andragogen werden eher danach suchen, wie „richness and harmony“, „life goals“, „identity“ oder „capture one's own world“ in jedem Lebensalter und jeder Lebenssituation zu fördern sind, als damit zufrieden zu sein, sie bestimmten Lebensphasen oder -stufen „in general“ zuzuordnen.

Diese Differenz zwischen psychologischen und pädagogischen Paradigmen zeigt sich auch an den zunächst so plausiblen Eckpunkten des Illeris'schen Dreiecks: Andere Lernpsychologen (z. B. Bloom) kannten auch einen psychomotorischen Bereich. Dieser ist bei Illeris im kognitiven erhalten, weil „both are controlled by the central nervous system“ (S. 18). Dies ist für Pädagogik eine untragbare Vereinfachung: „Fahrrad fahren lernen“ ist (nicht nur didaktisch) etwas himmelweit anderes als „ein Gedicht lernen“. Ähnliches gilt für den sozialen Pol: Illeris sieht durchaus den Unterschied zwischen Lernanlässen, die von „material surroundings“ (S. 119) erzwungen werden und solchen, die im sozialen Kontakt mit Menschen entstehen. Doch entscheidet er sich zur Zusammenfassung, weil „the nature of this interaction is always transmitted socially and societally“ (S. 119). Diese Äquivalenz mag für die Psychologie Sinn machen; andragogisch ist die Lernsituation, ob man um Mitternacht bei strömendem Regen (Auslöser „material surrounding“) lernen muss, einen Reifen zu wechseln, in Theorie und Praxis grundlegend anders als wenn der Ehemann seiner Partnerin im Trockenkurs vor der Garage den Reifenwechsel beibringen will („socially transmitted“).

Aus diesem psychologischen Fokus des Autors heraus ist auch verständlich, dass pädagogische Grundkategorien – z. B. Anthropologie, Teleologie, Didaktik oder Methodik – bestenfalls in ein paar Allgemeinplätzen thematisiert werden.

Diese Kritik macht das Buch weder falsch noch wertlos: Es ist eben (nur) aus psychologischer Sicht geschrieben. Die erkenntnisleitenden Interessen und Fachfragen unterschiedlicher Wissenschaften sind unterschied-

lich – eine eigentlich banale Feststellung. Gerade dieses Buch (und seine Auswahl als dreifachbesprochenes Buch im Report) bietet den Anlass, auf die begrenzte Fruchtbarkeit und Kompatibilität einer anderen Wissenschaft hinzuweisen und sich nicht vordergründig beeindrucken zu lassen.

Erfreulich am Gesamtduktus des Buches ist, dass die Sicherheits- und Machbarkeitsphantasien mancher lernpsychologischen Werke konsequent vermieden wird. Ebenso erfreulich ist die Selbstverständlichkeit, mit der Lernen in der gesamten Lebensspanne und Lebensbreite bedacht wird. Und die Erinnerung an eine Vielzahl an Lerntheorien, die den Blick auch von Andragogen auf die Differenziertheit von Lernprozessen vertiefen und erweitern – zum andragogischen Weiterdenken.

Christine Zeuner:

Bücher zu Lerntheorien haben Konjunktur. Allerdings ist es eher selten, dass sich ein Autor bemüht, im Sinne eines anglo-amerikanischen Textbuchs Lerntheorien in ihrer Genese sowie ihren theoretischen und gesellschaftspolitischen Dimensionen beispielhaft über ihre Protagonisten darzustellen.

Illeris geht von der These aus, dass Lernen immer einen doppelten, sich wechselseitig bedingenden Prozess voraussetzt: zum einen die Interaktion des Lernenden mit seiner Umwelt, sowohl im Kontakt mit anderen Menschen als auch mit Medien, über die Wissen vermittelt und angeeignet wird. Zum anderen müssen die internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse berücksichtigt werden, die letztlich zu Lernresultaten führen. Er legt seinen Ausführungen ein Lernkonzept zu Grunde, das alle Prozesse abdeckt, „... that lead to relatively lasting changes of capacity whether it be of a motor, cognitive, emotional, motivational, attitudinal or social character“ (S. 17).

Nach Illeris findet Lernen bei jedem Menschen während des gesamten Lebens innerhalb der drei Dimensionen Kognition, Emotion und Gesellschaft statt. Lernen als sozialer Prozess bedeutet, dass sich Individuen mit ihrer Umwelt auseinander setzen müssen, d. h. sowohl auf der interaktiven Ebene mit anderen Individuen als auch auf einer gesellschaftlichen Ebene, die bestimmt ist durch his-

torische und politische Zusammenhänge. In Anlehnung an das marxistische Argument, wonach das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimmt, determinieren nach Illeris gesellschaftliche Bedingungen auch die Lernbedingungen und -voraussetzungen des Einzelnen. Seiner Meinung nach kann in kapitalistischen Gesellschaften die Interpretation über die Wirkung von Lernvorgängen nicht von den gesellschaftlichen Bedingungen getrennt werden (S. 19).

Ausgehend von dieser Grundthese stellt Illeris die drei Richtungen des Lernens in ihrer theoretischen Genese vor. Interessant ist, dass jeweils auch gegensätzliche Entwicklungen und Strömungen innerhalb einer Lerntheorie ausführlich interpretiert und teilweise kritisiert werden.

Für die Kognitionstheorie wählt er als Ausgangspunkt Piaget und begründet dies mit Piagets Distanz zu behavioristischen Lerntheorien, da in seinen Analysen der kognitive Aspekt des Lernens mit den grundlegenden Aneignungsformen der Assimilation und der Akkomodation im Vordergrund steht. Nach der Darstellung der wesentlichen Elemente von Piagets Lerntheorie werden ihnen Erweiterungen des dänischen Psychologen Thomas Nissen und des amerikanischen Psychologen David Kolb gegenübergestellt.

Diese methodische Vorgehensweise ist charakteristisch für Illeris. In Kapitel 3 kommen Fragen zum „Meta-Lernen“ zur Sprache, also dem aktuellen Trend, das „Lernen zu lernen“. Kapitel 4 beschäftigt sich mit dem emotionalen Aspekt des Lernens in seiner Wechselwirkung beim Aufbau kognitiver Strukturen am Beispiel psychoanalytisch geprägter Lerntheorien, ausgehend von den Theorien des Amerikaners Hans Furth. Kapitel 5 fragt nach der Notwendigkeit, sich über Lernen reflexive Fähigkeiten anzueignen, wie sie von Giddens, Beck und Luhmann gefordert werden, um in einer modernen Gesellschaft als Individuum bestehen zu können. Kapitel 6 erörtert die Frage, unter welchen Bedingungen Menschen nicht lernen bzw. sich dem Lernen verweigern. In Kapitel 7 kommt Illeris zur dritten Dimension des Lernens: der gesellschaftlichen, die sich aus den Komponenten Interaktion, soziales Lernen und Sozialisation zusammensetzt. Hier rekurriert er auf Erkenntnisse der Frankfurter Schule und – wie er sie nennt – der Hannoveraner Schule um Alfred Loren-

zer, Thomas Ziehe und Oskar Negt. Ansätze des Erfahrungslernens, die von Negt, Dewey, Freire und anderen für partizipative Lernkonzepte genutzt wurden, stehen im Mittelpunkt. Die weiteren Kapitel beschäftigen sich mit Lernsettings, Lernorten, biografischem Lernen. Im abschließenden 12. Kapitel fasst Illeris seine Ergebnisse zusammen, indem er zunächst die Illustration vom Beginn des Buches wieder aufnimmt (S. 19), in der die kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekte, die Lernen konstituieren, in einem Dreieck dargestellt wurden. Zur Übersicht und Einordnung werden nun die im Buch besprochenen Lerntheorien im Dreieck verortet.

Diese Vorgehensweise erleichtert dem Leser das Verständnis des Buches, denn selbst wenn man Illeris in seinem Focus auf das soziale Lernen und dem zu Grunde liegenden kritisch-theoretischen Zugang nicht folgen möchte, liefert das Buch einen umfassenden Überblick zu existierenden Lerntheorien aus internationaler Perspektive, die in entsprechenden deutschen Veröffentlichungen eher selten zu finden sind. Die Belesenheit des Autors führt allerdings gleichzeitig zu einer Fülle von Detailinformationen, die ohne tiefere Vorkenntnisse schwer einzuordnen sind. Würde dieses Buch – wie intendiert – als Lehrbuch in universitären Seminaren eingesetzt, wäre eine Auseinandersetzung mit der Referenzliteratur, über die das ausführliche Literaturverzeichnis einen guten Überblick gibt, zum tieferen Verständnis unumgänglich.