Peter Faulstich

Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie

€ 25,80, 232 S., Bielefeld 2013
transcript Verlag
ISBN 978-3-8376-2425-0

Um die Intention seines Buches zusammenzufassen, gestattet sich Peter Faulstich am Ende seines Buches ein bescheidenes Pathos: „Menschliches Lernen ist (…) ausgerichtet an einem hartnäckigen Beharren auf ein besseres, zukünftig mögliches Leben." (S. 215) Den Weg zu diesem Ergebnis hat sich der Autor nicht leicht gemacht. Doch warum unternimmt er überhaupt theoretische Anstrengungen, um zu begründen, dass Bildung auf das Gelingen und die Bewahrung von Identität und Sozialität ausgerichtet ist? – Weil dies keineswegs selbstverständlich ist. Peter Faulstichs weit ausholende und wissenschaftshistorisch versierte Argumentation macht das überzeugend deutlich. Sie greift auf die Ende des 19. Jahrhunderts für die Begründung der Geistes- und Kulturwissenschaften wissenschaftstheoretische Kontroverse über ‚Erklären' und ‚Verstehen' zurück, welche bis heute Dichotomien zwischen der auf Erklärungen abzielenden experimentellen Psychologie und der verstehend-rekonstruierenden Hermeneutik verfestigt. Faulstich möchte die gegenwärtige Dominanz von reduktionistischen Lerntheorien im Sinne eines lerntheoretischen Individualismus „untergraben" (S. 188) und sieht im Triumph der experimentellen Verhaltenspsychologie des Übels Wurzel. Sein Rückgriff macht verständlich, warum in der heutigen Bildungsdiskussion von ‚Bildung' nur noch anhand seiner begrifflichen Zerfallsprodukte – wie Lernen, Wissen, Kompetenz usw. – die Rede ist. Reduktionistische Lerntheorien, beginnend mit den behavioristischen und kognitivistischen bis zu neuropsychologischen Lernkonzepten, werden von Faulstich in einem zusammenfassenden Kapitel kritisch referiert. Gleichsam als wissenschaftstheoretisches Gegenlager werden dann im vierten Kapitel unter dem Begriff „relationale Lerntheorien" (S. 63f.) Wissenschaftskonzepte vorgestellt, die die Basis für einen Alternativentwurf ergeben. Mit Worten, die das Pathos nicht scheuen, formuliert Faulstich den entscheidenden methodisch-theoretischen „Gewinn, den wir nach dem Durchgang durch die verschiedenen Lernkonzepte bisher erstritten haben". Von der phänomenologischen, der pragmatistischen und insbesondere subjektwissenschaftlichen Lerntheorie gelangt Faulstich zu seinem Entwurf einer „kritisch-pragmatistischen Lerntheorie" (S. 88f.), im Kern also zu einer handlungstheoretischen Konzeption, die ‚Lernen' als eine spezifische Form menschlichen Handelns begreift.

Genau in der Mitte seines Buches blickt Faulstich auf seine polarisierende Darstellungs- und Argumentationspraxis zurück und versteht sie als Lernprozess, der ihn zu einer „reflexiven Lerntheorie" (S. 95) führt, die behauptet, dass „durch die Aufnahme des Emergenzdenkens der alte Gedanke der Dialektik in einem neuen Sprachspiel reformuliert" (S. 99) wurde. Mit diesem Kapitel nimmt Faulstich einen radikalen Perspektivwechsel vor. Indem er mit dem ‚Emergenzdenken' dem naturwissenschaftlichen Evolutionskonzept einerseits theoretischen Tribut zollt, aber andererseits mit einem alten marxistischen Arbeitsbegriff die Einsicht begründet, „dass Menschen nicht funktionieren wie extern kontrollierte Systeme, sondern dass sie über gerahmte Spielräume verfügen (Wittpoth 1994), die man als bedingte Freiheit bezeichnen kann" (S. 97). „Bedingte Freiheit": das ist Faulstichs Schlüsselbegriff, der seine gesamte Konzeption einer „kritisch-pragmatistischen Lerntheorie" erschließt, sie von naturalistischem Denken absetzt und dem Verdacht, noch irgendwie ‚idealistisch' zu argumentieren. „(Wir haben) methodologisch die Position des externen Beobachters verlassen und finden uns selbst im Kontext des Handelns und Lernens wieder. Wir haben die individualistische Isolation aufgebrochen und den Horizont gesellschaftlicher Verhältnisse geöffnet" (S. 101). Damit bringt Faulstich die theoretisch-praktische Intention seines wissenschaftlichen Programms auf den Begriff. Eine ungeteilte Sympathie für diese Intention ist die Voraussetzung für die konstruktive Kritik der folgenden Kapitel.

Die theoretischen Grundbegriffe von Faulstichs Lernkonzeption – Tätigkeit, Erfahrung als Zusammenhang von Wahrnehmen und Erinnern sowie Intentionalität und Interesse – werden in drei Kapiteln (6–8) vorgetragen. Sie kulminieren in einem objektivistisch formulierten Verständnis von ‚Interesse', das die Wissenschaftlichkeit des Begriffs verbürgen und die nicht deduzierbare, gleichwohl aber im menschlichen Handeln auffindbare ‚bedingte Freiheit' erklären soll: „Mit ‚Interesse' wird ein dynamischer Bezug von Person, Sache und gesellschaftlichen Verhältnissen hergestellt. Interessen verorten den Menschen als *Intentionalitätszentrum* in historischem und kulturellem Kontext" (S. 131; Herv. AS). Nach einem kurzen eingeschobenen Kapitel über ‚Lernwiderstände', das Themenfeld, zu dem Faulstich empirisch umfassend geforscht hat, wird dann im umfangreichsten und systematisch überzeugendsten Kapitel der Begriff der ‚Lebensführung als Lernvoraussetzung' sozusagen ‚fundamental-analytisch' entfaltet und die theoretische Summe und die lerntheoretische Grundlegung für das konzeptionelle Ziel entworfen, das dann im elften Kapitel unter dem vielleicht bewusst doppelsinnigen Titel „Selbst lernen in Gesellschaft" (S. 179ff.) eingelöst wird.

Wollte man die Quintessenz des Buches formulieren, dann ließe sie sich in dem Satz zusammenfassen: Wir lernen nicht als isolierte Einzelne, sondern als vergesellschaftete Individuen. – Dies ist der Cantus Firmus, auf den Faulstich sein eindrucksvolles Werk gestimmt hat, das freilich die wiederkehrenden theoretischen Dissonanzen nicht auflöst, die dem kritischen Leser nachklingen.

Anhand von zwei Argumentationsstellen lässt sich andeuten, in welcher Richtung und wie – um im musikalischen Bild zu bleiben – die Kompositionsform erweitert werden müsste, wenn die wissenschaftstheoretische Rehabilitierung des Bildungsbegriffs, auf die Faulstich im letzten Kapitel ausdrücklich hinaus will, gelingen soll. Unmittelbar im Anschluss an seine These, dass das Subjekt begrifflich als „Intentionalitätszentrum" zu fassen sei, beantwortet Faulstich die für jedes Bildungsverständnis zentrale Frage, „woher die Urteilskraft kommt" (S. 131). Immanuel Kant, der dem Begriff der ‚Urteilskraft' seine dritte Kritik gewidmet hat, konnte noch mit der Idee einer „Spontaneität der Vernunft" argumentieren, doch Peter Faulstich bleibt nicht mehr als ein ‚gesellschaftstheoretisches Apriori' und die gewiss zutreffende These, dass wir, um uns selbst und unser Lernhandeln zu begreifen, nicht *Beobachter von außen* bleiben können, sondern uns der Tatsache bewusst werden müssten, „selbst Teil der Zustände (zu sein), die wir gestalten" (S. 131). Systematisch wohl zwingend denkt Faulstich die lernende *Person* – ein Begriff, den er bezeichnenderweise nicht gebraucht, nur als *in-*

© Waxmann Verlag GmbH

tentional handelndes Subjekt, das sich im gesellschaftlichen Nirgendwo verliert: „Nach wie vor bleibt aber offen, woher die Urteilskraft kommt, einige Weltzustände zu bevorzugen und andere überwinden zu wollen. Eine Antwort kann sein, dass Interesse eben nicht von außen eingepflanzt wird, sondern in menschlichem Handeln immer schon eingebettet ist. Der Subjektbegriff wird mit diesem Gedanken relationiert. Wir sind selbst Teil der Zustände, die wir gestalten" (S. 131).

Dies ist schwerlich eine Antwort auf jene entscheidende Frage nach der Urteilskraft, sondern eher eine Problemverschiebung, und impliziert die Aufforderung, die Antwort weiter zu suchen. Faulstich formuliert indes gleichsam als anthropologisches Axiom: „Es gibt kein menschliches Selbst abgelöst von der Gesellschaft" (S. 179). Das mag zwar trivial klingen, im Kontext einer wissenschaftshistorischen und systematischen Kritik der reduktionistischen Lerntheorien beschreibt es aber ein Entfremdungsverhältnis zu dem, was wir tun, wenn wir lernen – und ein Theorem, das zu erklären hilft, warum sich Menschen dem Lernen verweigern.

Es spricht für Faulstichs zeitdiagnostische Sensibilität ebenso wie für sein Interesse an einer historisch, philosophisch und gesellschaftstheoretisch informierten Argumentationsstrategie, dass er die sprachtheoretische Wende der philosophischen Anthropologie und Ethik aufnimmt und sich neben anderen pragmatistischen Theoretikern auch auf Martin Bubers epochemachendes Werk „Ich und Du" (erstmals 1923) bezieht. Dieser Rückbezug hilft, die Sprach- und Dialoggebundenheit des ‚Lernens mit Anderen' zu beschreiben und zu erklären. Aber wie die didaktisch-pädagogisch bereinigte Rezeption eines Jan Amos Comenius, so sind auch die Widersprüche und Verzerrungen – um nicht zu sagen: Entstellungen – in Faulstichs Darstellung des immer auch religiösen Denkens Bubers symptomatisch für ein grundsätzliches Problem des Buches: Faulstichs groß angelegtes Unternehmen, den vorherrschenden methodologischen und konzeptionellen Reduktionismus im theoretischen und bildungspolitischen Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung zu überwinden, indem er die durch eine experimentell-analytische Forschungspraxis gleichsam methodisch produzierten blinden Flecke aufhellt, produziert ihrerseits wieder beträchtliche Entstellungen und Verzerrungen einer – im Sinne Martin Bubers – ‚existenziellen Praxisform'. Die Würdigung ist verknüpft mit der Unwahrheit, wenn er behauptet, für Bubers vermeintliche Blindheit gegenüber „der konkreten Brutalität der Macht" (S: 185) sei dessen „religiöses Pathos" verantwortlich: „Bei aller sprachlichen Exaltiertheit und Unzugänglichkeit und den hochtönenden religiösen Überziehungen bearbeitet *Buber* in seinen poetisch mitklingenden Texten ein zentrales Problem der Theorie des Lernens: Die Frage nach der Einheit von Subjekt und Struktur. Er bietet ein humanes Resultat an: Die Hoffnung auf Versöhnung und Mitmenschlichkeit. Und das angesichts des aufziehenden Faschismus. Damit und wohl gerade deshalb allerdings gleitet er ab in religiöses Pathos, das widerständig bleibt, aber blind wird gegenüber der konkreten Brutalität der Macht" (ebd.). Es ist gerade umkehrt: Bubers dialogisches Denken ist eine praktische Form der Kritik der Macht, der Umgang mit Bubers Werk zeigt auf doppelte Weise die Problematik eines eklektizistischen Bezugs, was sich bei ihm u.a. auch in seiner Kritik des Zionismus und in seinem Eintreten für eine Verständigungspolitik mit den arabischen Nachbarn gezeigt hat.

Der Umgang mit Bubers Werk zeigt auf doppelte Weise die Problematik eines nur eklektizistischen Bezugs auf philosophische Werke, aus denen Faulstich die Denkmotive und Argumentationsfiguren für seine Konzeption einer nichtreduktionistischen, gesellschaftlich-reflexiven Lerntheorie gewinnt: Mit der Isolation einzelner Argumente aus dem Gesamtkontext werden die Denkvoraussetzungen und Begründungsstrategien der jeweiligen Autoren ausgeblendet. Durch Isolationsverfahren gewonnene Gedanken und Theorieelemente verlieren ihre Überzeugungskraft und nehmen in der Begriffsarchitektur einer ‚nichtreduktionistisch intendierten Lerntheorie' einen merkwürdig instrumentellen Charakter an. Wenn zum Beispiel Martin Bubers ‚dialogisches Prinzip' ohne Wissen um seine jüdisch-mystische Erfahrungstradition als professionelle Gesprächstechnik in Kontexten der Bildungs- und Sozialarbeit angewandt wird, so ist das ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie erst durch eine – mit Kant gesprochen – ‚religiös erweiterte Denkungsart' Handlungsperspektiven eröffnet und ermöglicht werden. Freilich gilt dann auch die Umkehrung, wofür die zionistisch-nationalistischen und religiös-orthodoxen Kritiker Martin Bubers negative Beispiele geben.

In einem reflexiv erweiterten Denk- und Diskurshorizont der Evangelischen Erwachsenenbildung könnte Faulstichs Buch ein wichtiges Referenzwerk werden. Dafür aber wären seine säkularistischen und latent antireligiösen Voraussetzungen und Vorurteile auszuklammern oder kritisch zu befragen.

Andreas Seiverth
ehem. DEAE-Bundesgeschäftsführer

© Waxmann Verlag GmbH