



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

first published in:

Report : Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. - 43 (1999),
S. 60-73

ISSN: 0177-4166

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 32

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1832/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-18324>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 32

Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Der folgende Beitrag greift verschiedene Zugänge zum selbstgestalteten/selbstorganisierten Lernen auf (vgl. Beiheft zum Report 1998; Dohmen 1997; Literatur- und Forschungsreport (1997)39). Selbstgestaltetes Lernen erhält in der laufenden Bildungsdebatte insofern besondere Aktualität und stößt auf besonderes Interesse, als betriebliche Rationalisierungsprozesse mit Lernprozessen gekoppelt und effizienter gestaltet werden sollen. Von Lernprozessen werden Reflexions-, Kompensations-, Legitimierungs-, Koordinationsleistungen und vieles mehr erwartet (vgl. Geißler/Orthey 1997, S.17). Dieser Beitrag problematisiert gegenüber dieser bildungsprogrammatischen Debatte verschiedene theoretische Zugänge zum selbstgestalteten Lernen als einem empirischen Phänomen und nicht als einem normativen Programm. Gesucht wird ein empirischer Zugang zum Lernen, der ein tiefgehendes und bildungstheoretisch vermitteltes Verständnis von Lernen ermöglicht. Eine Fragestellung, die seit jeher für die Erwachsenenpädagogik zentral ist (vgl. Gieseke 1992, S.12; Tietgens 1986). Es wird die These begründet, daß die traditionellen Zugänge zum selbstgestalteten Lernen in der erwachsenenpädagogischen Diskussion nicht in der Lage sind, das selbstgestaltete Lernhandeln der Subjekte im Spannungsfeld gesellschaftlicher Möglichkeiten und Grenzen - d.h. als einen sozial vermittelten Erkenntnisprozeß - empirisch zu fassen. Die Problematisierung mündet in der Perspektive eines subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs, wie er mit der Lerntheorie Klaus Holzkamps gegeben ist. Dieser Lernbegriff stellt die Lernbegründungen des Subjekts in den Zusammenhang gesellschaftlicher Interessen und Bedeutungen, aus dem heraus erst die Eigenleistung des Subjekts deutlich werden kann.

Begriffliche Abgrenzungen

Die Diskussion zum selbstgestalteten Lernen zeichnet sich durch eine Vielfalt von Bedeutungsgehalten und durch begriffliche Indifferenz aus. Ohne hier auf die gesamte Vielfalt einzugehen, sollen für die nachfolgende Diskussion einige wenige Abgrenzungen vorgenommen werden. In Anlehnung an eine gängige Begriffsbildung wird zwischen selbstorganisiertem und selbstgestaltetem Lernen insofern unterschieden, als sich der Begriff „selbstorganisiert“ auf den (außer-)institutionellen Aspekt des Lernens bezieht. Mit anderen Worten: selbstorganisiertes Lernen findet (weitgehend) außerhalb institutionalisierter und formeller Kontexte statt, von den Lernenden in informellen Lernorten selbst organisiert. Dies ist auch ein Bedeutungsgehalt der amerikanischen Diskussion im Umfeld des „self-directed learning“ (Reischmann 1997, S.131). Auf selbstorganisiertes Lernen wird in diesem Sinne hier nicht weiter eingegangen.

Eine weitere, häufig verwendete Bedeutung selbstgestalteten Lernens ist die bildungsprogrammatische Version, wie sie in ihrer typischen Form bei Dohmen (1997) zu finden ist. Mit der Bezeichnung „selbstgesteuertes Lernen“ wird Lernen dort als normatives Konzept und herzustellende Programmatik verstanden. Der bildungsprogrammatische Begriff selbstgesteuerten Lernens versucht das grundlegende pädagogische Spannungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen aufzulösen, indem er es „wörtlich“ auflöst, ohne diesen Auflösungsprozeß begrifflich-kategorial zu thematisieren oder gar zu problematisieren. Es werden Zusammenhänge konstruiert, die sprachlich nicht mehr verständlich sind. So schreibt beispielsweise Dohmen: „Ein Lernen¹, das mehr selbständiges kreatives Denken und Handeln fördern will, muß diese Kompetenzen auch beim Lernvorgang selbst entwickeln“ (1997, S.25). Das erste Substantiv im Satz „Lernen“ steht hier für den Rationalitätsstandpunkt des Lehrenden. Hier wird das Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen - im normativen Sinn bildungspolitisch motiviert - durch eine Verdoppelung des Lehrens aufgehoben. Der Lernende soll zum sich selbst Belehrenden werden, der sich notwendige Kompetenzen, aus Sicht der Gesellschaft und der beauftragten Lehrenden, für die „Selbstbehauptung im verschärften Wettbewerb“ aneignet (a.a.O., S.24).

¹ Daß es sich hierbei nicht um einen einfachen Druckfehler handelt, der statt Lehren „Lernen“ als erstes Substantiv setzt, belegt der Bedeutungsgehalt des gesamten Textes und weitere Stellen, die diese begriffliche Verwechslung wiederholen (insbesondere S.27).

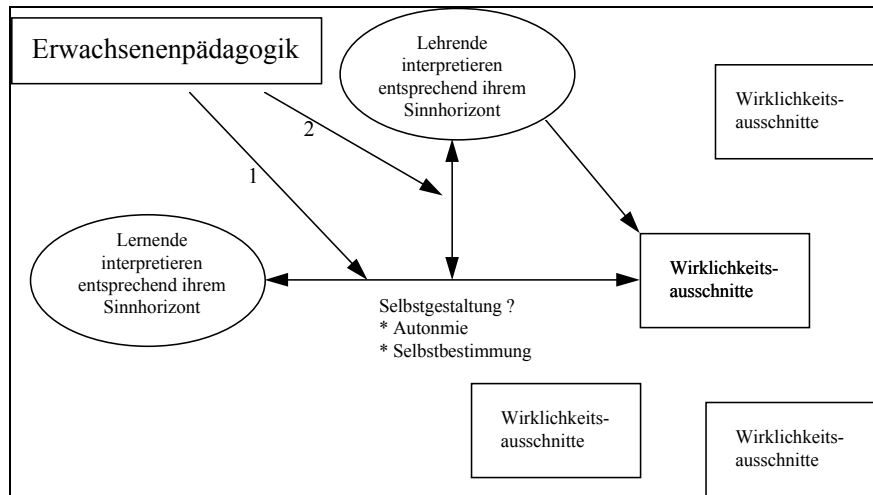
Die folgende Diskussion bezieht sich demgegenüber auf empirisch sich verstehende Begriffe selbstgestalteten Lernens im Sinne eines untersuchungsfähigen Sachverhalts. Lernen wird als eine spezifische Form menschlichen Handelns, als Erkenntnis-, Veränderungs- und Konstitutionsprozeß des Lernenden in einer sozial konstituierten und begründeten Wirklichkeit verstanden (vgl. Abb.)¹, das in unterschiedlichem Maße selbstgestaltet abläuft. Lernen ist demnach ein Erkenntnisprozeß, der die Erweiterung und Differenzierung sozial konstituierter und dem Lernenden subjektiv gegebener Bedeutungen zum Gegenstand hat.

Selbstgestaltung im Lernhandeln kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen: erstens darauf, daß die Lernenden ihre Lernhandlungen selbst regulieren, zweitens, daß sie die Lerninhalte autonom festlegen und drittens, daß sie selbst bestimmen, inwieweit sie sich überhaupt auf eine Lernprozeß einlassen. Diese drei Aspekte der Selbstgestaltung lehnen sich an eine Unterscheidung von Dulisch (1994, S. 233ff) an, der „*Selbstregulation*“, „*Autonomie*“ und „*Selbstbestimmung*“ unterscheidet². Dabei faßt er unter „*Selbstregulation*“ die grundlegendste Eigenart menschlicher Aktivität, ohne die kein Handeln möglich ist, unter „*Autonomie*“ den Freiheitsgrad, der die Einbeziehung externer Informationsquellen und Lernhilfen freistellt und unter „*Selbstbestimmung*“ die grundsätzliche Verfügung des Lernenden über den Lernprozeß.

Lernen ist im Rahmen dieses Wirklichkeits-/Handlungsverständnisses per definitionem *selbstreguliert*, weil es als Konstitutionsprozeß von Bedeutungen immer eine Eigenaktivität des lernenden Subjekts darstellt. Ob bzw. inwieweit bestimmte erwachsenenpädagogische Zugänge (interaktionistische, konstruktivistische, handlungsregulationstheoretische und subjektwissenschaftliche) die selbstgestalteten Anteile des Lernens im Sinne von *Autonomie* und *Selbstbestimmung* in diesem Konstitutionsprozeß von Bedeutungen empirisch fassen können, wird im folgenden problematisiert. Es wird danach gefragt, ob und inwieweit die theoretischen Zugänge zur Selbstgestaltung des Lernens eine empirische Prüfung ermöglichen. Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstgestaltung der Bedeutungskonstitution im Lernhandeln einerseits und andererseits durch Fremdbestimmung seitens der Lehrenden im Lehr-/Lernverhältnis bzw. allgemeiner, durch gesellschaftliche Zwangsverhältnisse, erweist sich dabei als zentrales Problem. Gegenstand der Diskussion sind also verschiedene theoretische Zugänge der Erwachsenenpädagogik zum Lernen (vgl. Abb. Ziff. 1) und zum Lehr-/Lernverhältnis (vgl. Abb. Ziff. 2) aus dem heraus und vor dessen Hintergrund (als Unterstützung, Ermöglichung, Begrenzung, etc.) erst die *Selbstgestaltung* des Lernens im Sinne von *Autonomie* und *Selbstbestimmung* empirisch untersucht werden kann. Die empirische Untersuchung von Lernhandlungen in strukturell gerahmten Bildungsprozessen (Wittpoth 1994), wie beispielsweise in betrieblichen Herrschaftszusammenhängen, bedarf eines Lernbegriffs, der sich sowohl der subjektiven Eigenaktivität als auch den strukturellen Rahmungen öffnet.

¹ Die folgende Diskussion grenzt sich damit gegenüber naturalistischen Perspektiven auf Wirklichkeit ab, in deren Folge sich Selbstgestaltung als erfolgreiche Steuerung hin auf ein „richtiges“ Lernziel erweisen kann.

² Dulisch verwendet ebenfalls den Begriff Selbststeuerung, allerdings nicht in einer normativ-programmatischen Bedeutung.



Abbildung

Interaktionistisch orientierte Zugänge

Interaktionistisch orientierte Zugänge begreifen Lernen als Bedeutungsgenerierung und -differenzierung im Zusammenhang der Identitätsbildung der Lernenden. Repräsentativ für dieses Bildungs- und Lernverständnis steht Schmitz, der Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozeß und Lernen als Einarbeitung neuer Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata begreift. „Lernen ist das im Lösen von Handlungsproblemen stattfindende Erfahren der Verhaltenserwartungen anderer, die mit dem Bestreben nach erfolgreichem Handeln übernommen und dadurch anerkannt werden“ (1989, S.56). Die Bildung von Bedeutungen/Bedeutungshorizonten vollzieht sich demnach immer in Anwesenheit eines sozialen Gegenübers, ist also Kontakterfahrung auch hinsichtlich der Beziehung zu Objekten. Diese Beziehung ist nicht subjektiv beliebig, sondern orientiert sich an kulturellen Deutungsmustern, denen gegenüber der Lernende durchaus im Widerspruch stehen kann und auch im Lernprozeß steht. Die Lernhandlung vollzieht sich in diesem Sinne als aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit den vorfindlichen Bedeutungshorizonten/Verhaltenserwartungen anderer, denen gegenüber eine Differenz erfahren wird. Der Lernprozeß wird als Identitätsarbeit verstanden, bei der diese Differenz - im Falle des Gelingens - in einer entwickelteren Identität aufgelöst wird.

Die Problematik dieses Zugangs liegt in der nur formalen Fassung des sozialen Zusammenhangs als institutionalisierte Verhaltenserwartungen ohne Objektspezifität (vgl. z.B. bei Schmitz 1989, S.68). Mit der Feststellung, daß Bedeutungen interaktive Interpretationsleistungen sind, ist noch nicht verständlich, „wie die Betroffenen in einer bestimmten Alltagssituation ihren Handlungen wechselseitig Bedeutung verleihen und *auf welche Weise* sie mit Beziehung darauf ihre Handlungen konstruieren bzw. regulieren“ (Holzkamp 1986, S.394). Es wird mit dem Verweis auf das Interaktionsverhältnis also lediglich etwas über die Bedingung der Entstehung von Bedeutungen ausgesagt - unter der Bedingung einer sozialen interaktiven Interpretationsleistung -, aber nichts darüber, welche *bestimmten* Bedeutungen im Zusammenhang subjektiver und gesellschaftlicher Interessen im Lernhandeln konstituiert werden (warum es gerade zu diesen und nicht zu anderen Bedeutungen im Zusammenhang interaktiver Interpretation kam). Im Zentrum steht die Identitätsbildung, die gegenstandsunspezifisch als Differenz zu den Verhaltenserwartungen anderer thematisiert wird.

In diesem interaktionistischen Verständnis analysieren Kade (1989) und Kade/Seitter (1996) die Eigenanteile von Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis aus einer identitäts- und biographietheoretischen Perspektive. Sie untersuchen den Einfluß der Teilnehmer auf die soziale Realität der Erwachsenenbildung. Entsprechend des gewählten theoretischen Rahmens bleibt bei dieser Untersuchungsperspektive die gesellschaftliche Relevanz der Lerngegenstände und -inhalte als Gegenstände gesellschaftlicher und subjektiver Interessen- und Bedürfnisbefriedigung randständig. Es wird festgestellt, daß insbesondere die Risiken der Moderne den Rahmen für Lernprozesse als Identitätsarbeit setzen. Die Risiken der Moderne verunsichern und setzen alte Orientierungen frei. Sie „zwingen“ die Menschen zur „freiwilligen“ Wahl in einer Vielzahl von Lebensmöglichkeiten (vgl. Kade 1997, S. 116). Auf den gesell-

schaftlichen Kontext wird so aber lediglich als *Bedingung* für Identitätsarbeit rekuriert. Es fehlt die Koppelung des gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskontextes an die subjektiven Bedeutungen im Zusammenhang der Lebenssicherung und des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses. Statt dessen werden die „Identitätsprobleme der Teilnehmer (werden) zum zentralen Fluchtpunkt der Analyse der Erwachsenenbildung gemacht“ (1996, S.28). Lernen wird in dieser Perspektive von vornherein und ausschließlich als Identitätsarbeit verstanden¹. Auf diese Weise kommen zwar *selbstregulierte* Teilnehmerdeutungen als Identitätsarbeit in den Blick, die von der offiziellen Bildungsprogrammatis des Kurses abweichen. Diese Perspektive ist aber insofern begrenzt, als sie die Rekonstruktion des Lernhandelns vom Außenstandpunkt des Wissenschaftlers vornimmt, der Lernen immer schon als Identitätsarbeit verstanden hat. Die Perspektive auf gegenständliche Bedürfnisse und Interessen, also Fragen der *Selbstbestimmung*, wie z.B. die Frage, ob und inwieweit sich der Lernende der interessegeleiteten Lernanforderung anpassen möchte und Fragen der *autonomen* Auswahl der Lerninhalte werden entweder als Beziehungsverhältnis im interaktiven Zusammenhang des Kursleiterhandelns analysiert oder im sehr abstrakten gesellschaftlichen Kontext.

Das Lehr-/Lernverhältnis im Kurs entfaltet sich, vor den lediglich als *Bedingungen* gefaßten gesellschaftlichen Verhältnissen, über zwei Pole: das Kursleiterhandeln und die selbstorganisierte Geselligkeit innerhalb der institutionell hergestellten Kurssituation. „Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung wird es, identitätsrelevante Inhalte auszuwählen, in einen Kurs einzubringen und auf sie bezogen zwischen jenen Personen, Meinungen und Erfahrungen eine produktive Öffentlichkeit herzustellen“ (Kade 1989, S.328). Der Lehrende unterstützt damit eine Art Selbstaufklärung des Alltagswissens der Lernenden mittels Förderung der Reflexivität.

Die Analyse der Eigenanteile der Kursteilnehmer untersucht mit diesem Selbstverständnis den Beitrag der Lernenden zur produktiven Öffentlichkeit, deren Ziel als gelingende Identitätsarbeit definiert ist. Kade/Seitter finden in ihren empirischen Analysen als Beiträge der Teilnehmer Aneignungsformen, die eine „Verfallsgeschichte von Bildung“ (Kade 1989, S.323) bzw. eine „Trivialisierung von Bildung“ (Kade/Seitter 1996, S.246) darstellen. Die Identitätsarbeit der Teilnehmer wird normativ am Bildungsgedanken festgemacht. Der fehlende gesellschaftliche Bedeutungskontext, in den subjektiven Bedeutungen des interaktiven Interpretationshandelns im Lehr-/Lernverhältnis, wird auf diese Weise mit einem normativen Konzept gelingender Identität kompensiert. Die empirische Analyse der Eigenanteile im Rahmen von Identitätsarbeit bleibt durch den fehlenden Interessen- und Bedürfnisbezug in den Bedeutungen des interaktiven Interpretationshandelns begrenzt und kann Fragen der Selbstbestimmung und Autonomie nur mehr normativ beantworten.

In der Perspektive des interaktionistischen Zugangs zum selbstgestalteten Lernen fehlt die Analyse struktureller Rahmungen, die dem selbstgestalteten Lernen, als subjektiver Bedeutungsdifferenzierung im Lehr-/Lernverhältnis, entgegenstehen. „Daß das Fremde ein Teil des Selbst ist, Möglichkeiten der Übernahme von Haltungen über Stagnation oder Entwicklung entscheiden, in der Doxa die vorgegebene soziale Welt lediglich als ‘natürlich’ erscheint, erschließt sich nicht von selbst“ (Wittpoth 1994, S.155). Verständigungsmöglichkeiten sind stets von beschränkten Handlungsmöglichkeiten geprägt, implizite Theorien regulieren den sozialen Verkehr und implizieren eine selbstverständliche Anerkennung der Regulative, einverlebte Strukturen sind vor reflexiver Veränderung geschützt. Die rekonstruktive Analyse dieser (latenten) Strukturen im Konstitutionsprozeß von Bedeutungen im Lernhandeln fehlt und ist nicht mit einem Verweis auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Identitätsarbeit im Lehr-/Lernverhältnis erledigt.

Konstruktivistische Zugänge

Die Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus konstruktivistischer Perspektive stellen ein bestimmtes Verständnis von Selbstreferentialität individuellen (Lern-)Handelns ins Zentrum ihrer Überlegungen.

¹ Es kommen damit auch nur solche Lehr-/Lernverhältnisse in den Blick, die wesentlich durch das Motiv der Identitätsarbeit bestimmt sind (z.B. bestimmte Themenangebote in der VHS). Lehr-/Lernverhältnisse, die aufgrund ihrer Lernanforderung erst zum Identitätsproblem für die Lernenden werden (z.Bsp. betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen) finden sich nicht untersucht.

Mit der Selbstreferentialität lernender „Systeme“ betonen sie die uneinholbare Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden. Arnold (1996) und Siebert (1994, 1997) sind prominente Vertreter dieser Position.

Die erkenntnistheoretische Kernthese von Arnold und Siebert lautet in Anlehnung an konstruktivistische Positionen: Unsere Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen sind autopoietische (selbsttätige), operational geschlossene Aktivitäten unseres Gehirns. Das Erkenntnisssystem funktioniert selbstreferentiell *und* strukturdeterminiert. Diese Charakterisierung soll die relative Autonomie des selbstreferentiellen Systems „Kognition“ zum Ausdruck bringen. Das kognitive System „ist mit der Außenwelt, dem (sozialen) ‚Milieu‘ lediglich ‚strukturell gekoppelt‘, d.h. es findet gleichsam ein Austausch, eine Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt statt, aber das Ich ist autonom und selbstverantwortlich für sein Denken und Handeln“ (vgl. Siebert 1995, S.44). Gerstenmaier/ Mandl charakterisieren diese orientierende Interaktion der kognitiven Struktur als ein „Modell der Informationskonstruktion“, das verarbeitet, „was hereingelassen wird, viabel (d.h. passend) ist und dem Strukturhalt dient“ (1995, S.869). Die konstruktivistische Perspektive zum Lernen konzipiert ein selbstreferentielles *und* strukturdeterminiertes Verhältnis zwischen dem kognitiven System „Lernender“ einerseits und dem Milieu als gesellschaftlichem Umfeld andererseits. Der Lehrende - als dem Milieu zugehörig - kann im konstruktivistischen Sinne nur Deutungsangebote liefern. In welcher Weise die Lernenden diese Angebote für sich als viabel empfinden, bleibt für den Lehrenden prinzipiell unverfügbar. Die Selbstgestaltung des Lerners scheint so ins Zentrum der theoretischen Fragestellung zu geraten.

Lernen wird als Konstruktion von Deutungen vorgestellt. Lernen stellt als Deutungskonstruktion „die ‚Strukturkopplung‘, die Passung zwischen Mensch und Milieu sicher“ (Siebert 1994, S.37). Differenzwahrnehmung ist nach Siebert fast identisch mit Lernen, das die Wahrnehmung und Überprüfung „von Differenzen - zwischen mir und meiner Umwelt, zwischen meinen eigenen und fremden Konstrukten“ erfordert. „Lernen ist - nicht nur, aber auch - die Überprüfung unserer Wirklichkeitskonstruktionen hinsichtlich ihrer Viabilität“ (a.a.O., S.83). Damit ist etwas zum Lernerfolg ausgesagt: Erfolgskriterium des Lernens ist die Viabilität im Gegensatz zur „Objektivität“ und „Wahrheit“. Viabilität meint das Passen, das Funktionieren, die Lebensfähigkeit und Nützlichkeit der Konstrukte in der Lebenswelt des Lernenden aus Sicht des Lernenden. Die Realitätsangemessenheit und nicht die „Richtigkeit“ von Deutungen wird zum Maßstab gelingender Lernprozesse (vgl. Arnold 1996, S.722). Ein „natürliches Driften“ soll gemäß den Konstruktivisten Maturana und Varela die Balance zwischen individuellen und kollektiven Interessen sicherstellen (vgl. Siebert 1994, S.37).

Die Begrenzung der Analyse von Selbstgestaltung beginnt im konstruktivistischen Zugang zum Lernen mit der Fassung von Selbstreferentialität und struktureller Kopplung als „black box“. Die Kategorien der Autopoiese und Viabilität verweisen zwar einerseits auf den Aspekt der Lebenssicherung des lernenden Systems, sie können aber nichts zur wechselseitigen Lebenssicherung der Systeme als Vergesellschaftungsprozeß aussagen. Viabilität ist damit eine Kategorie, die sich nur formal auf den sozialen Zusammenhang bezieht, ohne sich inhaltlich auf ihn beziehen zu können. Die konstruktivistische Perspektive auf das Lernen beendet damit ihre analytische Funktion für die Selbstreferentialität des Lernens dort, wo es für die Frage nach der Selbstgestaltung des Lernens interessant würde: Wo Lernanforderungen von Mächtigen - als spezifische Deutungen von Wirklichkeit - mit individuellen Lernbedürfnissen konkurrieren, wo individuelle Lernbegründungen und Lernhaltungen gesellschaftlich unterbunden oder erzwungen werden.

Handlungsregulationstheoretische Zugänge

Handlungsregulationstheoretische Zugänge zum Lernen finden sich vor allem im Bereich der Arbeitspsychologie¹. Obwohl dort schon seit den 70er Jahren in der Diskussion, findet die Berührung mit der Erwachsenenpädagogik erst punktuell statt². Der Lernende wird - in Abgrenzung zum vari-

¹ Vgl. Deitering 1995; Greif/Kurtz (Hrsg.) 1997; Hacker 1986; Volpert 1994, 1983².

² Möglicherweise ist dies dem beiderseitigen Interesse an der lernenden Organisation „Betrieb“ geschuldet. Im Bereich der Berufspädagogik befindet sich demgegenüber dieser Ansatz schon länger in der Diskussion.

ablenpsychologischen main stream - als selbstreflexives und aktiv produzierendes Subjekt begriffen, das seine Wirklichkeit mitkonstituiert. Zwei Richtungen lassen sich unterscheiden.

In der ersten werden der subjektiven Selbstgestaltung Handlungsschleifen zugrunde gelegt, die gegenüber der Umwelt durch das Muster „Veränderung - Vergleich - Rückmeldung“ als „Single bzw. Double Loops“ (Greif (1997, S.63) in Anlehnung an Argyris) charakterisiert sind. Dieser Zweig der Handlungsregulationstheorie stützt sich auf kybernetisch-systemtheoretische Grundlagen. Dort findet sich das Modell der aktiven selbstgesteuerten Übernahme vorhandener (ausgehandelter) Strukturen (vgl. Greif/Kurtz 1997, S.65), die gesellschaftstheoretisch unproblematisiert bleiben. Die Selbststeuerung der Lernenden verliert sich im Lehr-/Lernverhältnis in inhaltlich-abstrakten „Übungen und Spielen zur Selbstreflektion“, die zu effektivem Fehlermanagement und gesteigerter Selbstreflektionskompetenz beim Lernenden führen sollen (z.B. durch die Aufgabe, so schnell wie möglich Luftballons aufzublasen und regelgerecht auf einen Tisch zu legen; vgl. Greif 1997, S.286ff).

Eine zweite Variante der Handlungsregulationstheorie bietet Volpert: Er sieht das subjektive Handeln hierarchisch-sequentiell auf Handlungsziele hin organisiert. Entsprechend einem antizipierten Ziel werden zielbezogene Handlungsschritte geplant und abgearbeitet. Lernen wird als „Ausbildung flexibler Muster“ (1994, S.139) verstanden, mit deren Hilfe der Lernende seine Umwelt ordnet. „Partialisierte“ Stufen des Lernens, die Merkmale der „Isoliertheit und Restrangiertheit“ aufweisen, werden - nach diesem Modell - von Lernhandlungen abgelöst, die in mehr oder weniger große Tätigkeitszusammenhänge eingebunden sind und komplexe Operationen der Analyse und Synthese darstellen (Volpert 1983², S. 106ff). Dieser Prozeß ist als Differenzierung und Generalisierung von Erfahrungen charakterisierbar, die durch mehr oder weniger restriktive Arbeits- und Umweltbedingungen ermöglicht werden. Volpert nimmt Anleihen beim Leontjew'schen Konzept der Tätigkeitsstruktur. Handeln wird dort als gegenständlich-praktische Realitätseinwirkung verstanden. Lernen, als spezifische Form menschlicher Handlungen, wäre dementsprechend an möglichst umfassenden Lern(handlungs)zielen orientiert, denen ihre konkret-historische Bedeutung im Prozeß gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion sowie subjektiver Lebenssicherung zukommt¹.

Gegenüber dem interaktionistischen und konstruktivistischen Zugang hebt dieser handlungsregulationstheoretische Zugang, über die Kategorie „Handlungsziel“, den Aspekt hervor, daß Lernen auf die Prozesse gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion sowie der subjektiven Lebenssicherung verwiesen ist (vgl. Volpert 1983², S. 56ff). Die wechselseitige Konstitution subjektiver und gesellschaftlicher Bedeutungen im Lernhandeln, in der das Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung zum Ausdruck kommen kann, wäre damit kategorial erfaßt. In empirischen Untersuchungen der handlungsregulatorisch-strukturtheoretischen Sicht kommen aber nur individuelle Lernziele in den Blick, die durch übergeordnete gesellschaftliche Ziele bedingt sind.

Diese zentrale Begrenzung für die Analyse selbstgestalteten Lernen ist auf die methodisch-methodologische Perspektive der Handlungsregulationstheorie zurückzuführen. Sie bewegt sich im Rahmen des „experimentell-statistischen Bedingtheitsmodells“ (Holzkamp 1986, S.390) und löst damit den Zusammenhang subjektiven Handelns im Rahmen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion auf. So ermöglicht die Volpert'sche Variante zwar einerseits den Blick auf die Lern- und Arbeitsbedingungen, verliert andererseits aber die Möglichkeit, die subjektive Sicht der Lernenden darauf zu rekonstruieren. Innerhalb des Bedingtheitsmodells kann individuelles, zielorientiertes Lernhandeln nur vom Außenstandpunkt betrachtet werden, aus dem heraus Lernhandeln über und durch gesellschaftliche Verhältnisse erklärt wird. Subjektiv empfundene Selbstgestaltung als *autonomes* und *selbstbestimmtes* Lernhandeln im gesellschaftlichen Kontext wird jedoch nur verständlich in der „Perspektive auf den anderen als ‘Mitsubjekt’, d.h. der Realisierung des Umstands, daß hier zwei subjektive Intentionalitätszentren... aufeinander bezogen sind“ (Holzkamp 1986, S.391). Subjektives Lernhandeln wird durch die Rekonstruktion der Konstitution subjektiver Bedeutungen und nicht über eine Bedingungsanalyse

¹ Für die weitere Diskussion wird hier nicht auf das problematische Subjekt-Objekt-Verhältnis in der sowjetischen Tätigkeitspsychologie eingegangen, weil die zentrale Begrenzung der Handlungsregulationstheorie im methodologischen Bereich liegt. Eine weitergehende Diskussion des Subjekt-Objekt-Verhältnisses in der Tätigkeitspsychologie findet sich bei Keiler 1997.

gesellschaftlicher Faktoren verständlich. Die Handlungsregulationstheorie begrenzt durch ihren strukturtheoretisch inspirierten Außenstandpunkt den Zugang zum selbstgestalteten Lernen¹.

Ein subjektwissenschaftlicher Zugang

Die spezifischen Möglichkeiten und Begrenzungen interaktionistischer und handlungsregulationstheoretischer Zugänge zum Lernen greift Klaus Holzkamp in seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auf. Sein zentraler Anknüpfungspunkt am symbolischen Interaktionismus ist das Konzept der „Bedeutung“ (1986, S.393). Seine Kritik an diesem Bedeutungskonzept betrifft dessen Formalität, wie sie oben mit dem Deutungsbegriff und seinem fehlenden Bezug auf Interessen und Bedürfnisse dargestellt wurde. Holzkamp überwindet diese Formalität, indem er die (Lern)Handlungen über die Bedeutungen mit der gesellschaftlichen Produktion/Reproduktion in Beziehung setzt.

Holzkamp faßt gesellschaftliche Verhältnisse im Rahmen der Kritischen Psychologie „als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen“ etc. in einem sehr spezifischen Sinne (auf): „nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muß: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitenbeziehung“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ...von den Gründen ab, die es - nach Maßgabe seiner (auf Weltverfügung/ Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen - dafür hat“ (Holzkamp 1995, S.838). Das Charakteristische dieses Aneignungs- und Differenzierungsprozesses von Bedeutungen ist, daß er, als spezifische menschliche Handlung, begründet verläuft und damit prinzipiell verstehbar ist. Lernhandeln wird mit dieser Perspektive, sowohl in seiner subjektiven Begründung als auch in seiner strukturellen Rahmung, durch manifeste und latente gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen empirisch zugänglich. Der dem Lernen zugrunde liegende Bedeutungsbegriff nimmt erkenntnistheoretisch seinen Ausgangspunkt bei der individuellen und gesellschaftlichen Lebenssicherung. Lernen stellt von der Seite der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellationen aus betrachtet das Eindringen des Subjekts in diese gesellschaftlich gegebenen Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Bedeutungseinheiten oder -konstellationen dar.

Von der Seite des Subjekts aus stellt sich für die Analyse selbstgestalteten Lernens die interessante Frage, wann und wie ein Bedeutungskomplex für den Lernenden zum aktuellen Lerngegenstand wird oder anders ausgedrückt: Wie kann das Subjekt dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also einen Lerngegenstand aus den potentiell möglichen Lerngegenständen (gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen) *von sich aus selbst* auszugliedern? Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet stellt sich diese Frage wie folgt: „Woher kann ich vor dem Einsetzen der Lernhandlung eigentlich selbst wissen, wo und in welcher Weise es in einem bestimmten Falle etwas für mich zu lernen gibt?“ (Holzkamp 1993, S.212). Diese Frage ist zu beantworten, wenn selbstgestaltetes Lernen im Sinne von *Autonomie* und *Selbstbestimmung* von fremden Lernanforderungen abgegrenzt werden soll.

Welche gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen (z.B. Wissens-, Wert-, Funktions-, Macht- und Herrschaftskomplexe) das Subjekt im Rahmen eines Handlungsproblems für sich bedeutsam erachtet, bestimmt sich über seine biographisch sowie situational entwickelte Befindlichkeit (Bedürfnisse, Interessen), die dem Subjekt spezifische gesellschaftliche Möglichkeiten und Behinderungen wahrnehmbar werden lassen. Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden wird zwar vom Lehrarrangement und insbesondere der Lernanforderung mitbestimmt, sie ist aber kein Reflex darauf, sondern die Zusammenfassung biographischer und gesamtsituationaler Erfahrungen. Ist die Wertigkeit dieser Befindlichkeit höher als die im Lernprozeß zu erwartenden Anstrengungen, werden diese Lerngründe motiviert verfolgt (vgl. Osterkamp 1982, S.60). Diese „emotional-motivationale Qualität“ (Holzkamp 1993, S.214) des Handlungszusammenhangs für das lernende Subjekt ist für den Lehrenden und für eine

¹ Zwischen Volperts Ansatz der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation und Holzkamps Lernbegriff existieren eine Reihe an Übereinstimmungen und Differenzen (vgl. Holzkamp 1993, S. 152ff; Volpert 1994, S. 140ff), die eine gemeinsame Diskussion und Weiterentwicklung dieser Theoriestränge nahelegen.

wissenschaftliche Analyse als über Bedeutungshorizonte des Lernenden zum Ausdruck kommender Interessenzusammenhang verstehbar¹.

Wer die Lerngründe und Lernbehinderungen des Subjekts im Lehr-/Lernverhältnis verstehen will, ist damit zwangsläufig auf die Einnahme des Subjektstandpunktes des Lernenden verwiesen. Aus ihm heraus wird eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse, mittels qualitativer Untersuchungsverfahren, leistbar, die subjektive Bedeutungshorizonte zu den manifesten und latenten gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen (als „Rahmungen des Selbst“ (Wittpoth 1994)) in Beziehung setzt. Mit der Einnahme des Subjektstandpunktes und einer rekonstruktiven Perspektive werden zugleich die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen als manifeste und latente Bedeutungskonstellationen erkennbar, wie sie dem Lernenden als subjektive Bedeutungshorizonte gegeben sind und dort zum Ausdruck kommen. Diese gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen können vom Lernenden als Zwang empfunden oder als Ausgangspunkt für subjektive Verfügungserweiterung verstanden werden, wenn die subjektive Befindlichkeit entsprechend gelagert ist. Die gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen existieren also nicht an sich und *bedingen* aus dieser Existenz heraus das Lernhandeln, sondern sie existieren nur für das lernende Subjekt.

Holzcamp unterscheidet deshalb *defensive* und *expansive* Lernbegründungen *aus Sicht des Subjekts*. *Expansive* Lernbegründungen zielen auf die "lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität" und würden damit selbstgestaltetes Lernen nicht nur in seiner *Selbstreguliertheit*, sondern auch in seiner *Autonomie* und *Selbstbestimmung* begründen. *Expansiv* begründetes Lernen will die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern. Der Lernende nimmt in diesem Fall die Lernanstrengung auf sich, um Aufschluß über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, durch welche er sich gleichzeitig eine Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität erwartet. Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Herstellung *verallgemeinerter Handlungsfähigkeit* über die Antizipation einer Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität. Selbstgestaltung als *Autonomie* und *Selbstbestimmung* ist in diesem Sinne nie vollständige individuelle Autonomie und losgelöstes Selbst, sondern ist immer an das gesellschaftliche Möglichkeitsfeld gebunden, in dem die Lernenden handeln. Innerhalb dieses Möglichkeitsfeldes bleibt es der Autonomie des Subjekts überlassen, welche Lerndimensionen und -aspekte es autonom aus dem Lerngegenstand ausgliedert bzw. ob es überhaupt *expansiv* lernen will (Selbstbestimmung).

Die *defensiven* Lernbegründungen zielen demgegenüber hinsichtlich der Lebensqualität lediglich auf "die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung" (vgl. Holzcamp 1993, S.190). In diesen Fällen wird unter Zwang gelernt. Die spezifische Befindlichkeit in der Diskrepanz- und Unzulänglichkeitserfahrung der alltäglichen Bezugshandlung, die zur Lernhandlung führt, zielt im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung oder mit anderen Worten: auf die Erweiterung bzw. Veränderung bestehender gesellschaftlicher Bedeutungshorizonte mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe, im defensiven Fall auf die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Ob also von Lernenden in Lehr-/Lernverhältnissen selbstgestaltet gelernt wird und *expansive* Lerngründe ausgegliedert werden, hängt von der subjektiven Befindlichkeit ab, die personal und situational gegeben ist. Dabei wird zugleich unterstellt, daß prinzipiell bei jedem Subjekt der Wille zur „Selbstverständigung“ im Rahmen verallgemeinerter Handlungsfähigkeit gegeben ist, soweit keine externen Beschränkungen vorliegen. „In dem Satz, daß der Mensch sich nicht bewußt schaden kann, liegt sozusagen das einzige materiale Apriori der Subjektwissenschaft“ (Holzcamp 1995, S.839).

Selbstgestaltetes Lernen ist in diesem Sinne *expansiv* begründet und zielt auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit. Mit anderen Worten: die subjektiven Handlungs- und Lerngründe zielen im Zusam-

¹ Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden ist zwar verstehbar, aber für den Lehrenden prinzipiell unverfügbar. Zwar kann ihr im Lehr-/Lernverhältnis Zwang entgegengesetzt und damit das (Lern)Handeln verändert werden. Als grundlegende subjektive Aktivität bleibt die Befindlichkeit jedoch nur dem Subjekt verfügbar. Insofern bietet die Kritische Psychologie eine mögliche Erklärung für die selbstreferentielle black box des Konstruktivismus. Diese didaktiktheoretische Perspektive steht hier jedoch nicht zur Diskussion und wird deshalb an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

menhang der Lebenssicherung auf eine *gemeinsame* Erweiterung der Lebensverfügung und konkurrieren nicht mit Bedeutungshorizonten anderer im Sinne eines strategischen oder funktionalen Umgangs mit den bestehenden Bedeutungsdimensionen. Hier ist das Universalisierungspostulat impliziert, daß Subjekte sich immer auch selbst schaden - also restriktiv handeln, bzw. defensiv lernen -, wenn sie anderen Subjekten schaden. „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ ist in diesem Sinne keine empirische Kategorie und kein Idealtypus für (Lern-)Handlungen, sondern ausschließlich eine Orientierung für historisch-empirische Analysen (vgl. dazu Haug 1987, S.89; Holzkamp 1990).

Wie wäre dann aber „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ in einer empirischen Analyse selbstgestalteten Lernens zu fassen? Der schädigende Charakter einzelner Lernbegründungen für andere (und damit letztendlich auch für den Lernenden selbst) ist nicht ohne weiteres erkennbar und bedarf im Einzelfall differenzierter Analyse. Holzkamp löst dieses Problem mittels einer negativen Bestimmung: „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ist dabei die Alternative, die immer dann hervortritt, wenn mir der restriktiv-selbstschädigende Charakter einer Begründungsfigur deutlich wird“ (1990, S.39). In vielen Fällen wird der empirischen Analyse dieser (selbst)schädigende Charakter verborgen bleiben. Die Analyse des Lernhandelns auf seine selbstgestalteten, expansiven Anteile hin, ist deshalb ein *offenes Projekt*. Es läßt sich andererseits nicht positiv und damit normativ - wie im Versuch gelingender Identitätsentwicklung - festlegen. Die empirische Analyse kann lediglich mit der Leitfigur „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ auf defensive Lernbegründungen, als Ausdruck einer restriktiven Handlungsfähigkeit, verweisen. Inwieweit selbstgestaltetes Lernen im Sinne verallgemeinerter Handlungsfähigkeit vorliegt, bleibt offen und kann bestenfalls nach den Lernhandlungen und ihnen folgenden Primärhandlungen festgestellt werden.

Dieser subjektwissenschaftliche und zugleich lerntheoretische Zugang legt sich auf diese Weise nicht identitätstheoretisch, biographietheoretisch, systemtheoretisch oder strukturtheoretisch vom Außenstandpunkt des Wissenschaftlers fest, sondern nimmt den Subjektstandpunkt des Lernenden als Ausgangspunkt für die Bedeutungs-Begründungs-Analyse, in dem sich biographische und identitätsrelevante Aspekte finden können. Der Subjektstandpunkt schließt diese Perspektiven mit ein. Die Qualität der emotional-motivationalen Befindlichkeit des Lernenden läßt sich nur im Einzelfall, im gesellschaftlichen Zusammenhang der subjektiven Lebenssicherung, analysieren. Der subjektwissenschaftliche Zugang verknüpft die subjektiven Bedeutungen als Lernbegründung mit den strukturellen Begrenzungen des gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitsfeldes, wie es den Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis gegenüber tritt. Auf diese Weise wird das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung empirisch, zumindest in seinem defensiv-restriktiven Charakter, deutlich. Holzkamp eröffnet damit der Erwachsenenpädagogik einen empirischen Zugang zu subjektiven Lernhandlungen, der über die Kategorie gesellschaftlicher Teilhabe an den Bildungsbegriff anschließbar ist.

Dieser subjektwissenschaftliche Zugang eignet sich besonders für die Analyse von Lernhandlungen in herrschaftlichen Zusammenhängen, wie sie beispielsweise in erwachsenenpädagogisch stark vernachlässigten betrieblichen Modernisierungsprojekten stattfinden und zum Teil mit Schlagwörtern wie 'selbstgesteuertes Lernen' in 'lernenden Organisationen' diskutiert werden. Der subjektwissenschaftliche Zugang als 'offenes Projekt' gewinnt für eine Analyse dieser Lernhandlungen mehr, als es die oben beschriebenen Zugänge ermöglichen. Die dominante, defensive und nur ansatzweise erkennbare, expansive Qualität der Lernhandlungen betroffener Beschäftigter läßt sich in diesen Projekten bedeutungs-begründungs-analytisch rekonstruieren und von den Lernanforderungen der Lehrenden nach selbstgesteuertem Lernen unterscheiden. Eine entsprechende empirische Untersuchung zum Lernen in betrieblichen Modernisierungsprojekten wird vom Autor zur Zeit abgeschlossen.

Literaturverzeichnis:

- Arnold, R.: Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: ZfPäd 42(1996)5, S. 719-730.
- Beiheft zum Report 1998. Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.
- Deitering, F.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995.
- Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997.

- Dulisch F.: Lernen als Form menschlichen Handelns. Bergisch-Gladbach 1994.
- Geißler, Kh. A./Orthey, F. M.: Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (k)ein Beitrag zum lernenden Unternehmen? In: BWP 26(1997)3, S.16-21.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: ZfPäd 41(1995)6, S. 867-888.
- Gieseke, W.: Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Hess.Bl.f.Volksbildung (1992)1, S. 10-16.
- Greif, S.: Selbstorganisationsspiele und Video-Selbstkonfrontation. In: Greif/Kurtz 1997, S. 283-299.
- Greif, S./Kurtz, H.-J.(Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1997.
- Hacker, W.: Arbeitspsychologie. Bern 1986.
- Haug, W. F.: Über den Doppelcharakter von Handlungsfähigkeit. In: Maiers, W./Markard, M.(Hrsg.): Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Frankfurt/M. 1987, S. 85-94.
- Holzcamp, K.: Handeln. In: Rexilus, G./Grubitsch, S. (Hrsg.): Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder. Reinbeck 1986, S.381-402.
- Holzcamp, K.: Worauf bezieht sich das Begriffspaar "restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit"? In: Forum Kritische Psychologie 26(1990), S. 35-45.
- Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993.
- Holzcamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (1995)212, S.817-846.
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- Kade, J.: Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1997)39, S. 112-124.
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996.
- Keiler, P.: Feuerbach, Wygotsky & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen. Hamburg 1997.
- Osterkamp, U.: Motivationsforschung 2. Frankfurt/New York 1982³.
- Reischmann, J.: Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1997)39, S.125-137.
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Hoerning, E./Tietgens, H.(Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989, S.48-75.
- Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/M. 1994.
- Siebert, H.: Lehren und Lernen in neuer Sicht? In: Erwachsenenbildung in Österreich (1995)3, S.43-45.
- Siebert H.: Wissenserwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: GdWZ (1997)6, S.255-257.
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1983².
- Volpert, W.: An den Grenzen des Modells der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: Berliner Hefte zur Arbeits- und Sozialpsychologie (1983)3, S.1-29.
- Volpert, W.: Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich 1994.
- Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt 1994.