
Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.
Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Geht das zusammen? – Pragmatistische Ansätze in erwachsenenbildnerischen und mediendidaktischen Perspektiven

Rüdiger Wild

Zusammenfassung

Wenn es um die Frage geht, wie Lernen mit Medien in der Erwachsenenbildung theoretisch zu fassen ist, dann scheint der Ansatz des Pragmatismus angesichts der nahezu inflationären Verwendung der lerntheoretischen Trias aus Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus nicht unbedingt als erstes in den Sinn zu kommen. Dennoch erfuhr der Pragmatismus mit seiner Priorisierung des Handelns als wesentliche Bedingung menschlichen Lernens in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft eine regelrechte Renaissance. In der Erwachsenenbildung ist jedoch bisweilen allein Faulstich mit seinem kritisch-pragmatistischen Zugang als Erklärungsansatz menschlichen Lernens auffällig geworden. Innerhalb der Medienpädagogik beruft sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik dezidiert auf den Pragmatismus nach Dewey. Im Beitrag soll gezeigt werden, dass aber zumindest in lerntheoretischer Hinsicht die gestaltungsorientierte Mediendidaktik wesentliche Auffassungen Deweys für ihre theoretische Konzeption nicht hinreichend berücksichtigt. Damit erscheint eine Anschlussfähigkeit an ein pragmatistisches Konzept für die Erwachsenenbildung im Sinne Faulstichs und daran anschließende Überlegungen zum Lernen mit Medien problematisch. Es wird darum versucht, auf Grundlage der Kritik an der gestaltungsorientierten Mediendidaktik Vorüberlegungen zu einer pragmatistischen Mediendidaktik anzustellen.

Could these work together? – Pragmatist approaches in adult education and media didactic perspectives

Abstract

When it comes to the question of how learning with the media can be understood theoretically in adult education, the approach of pragmatism does not necessarily come to mind in the face of the prevalent use of the theoretical triad of behaviorism, cognitivism and constructivism. However, pragmatism, with its prioritization of action as an essential condition of human learning, has undergone a significant renaissance in the educational sciences in recent years. In adult education up until now Faulstich with his critical and pragmatic approach as an explanatory approach to human learning has become conspicuous. In media pedagogy as well, the design-orientated media didactic strongly

refers to Dewey's pragmatism. In the article, it will be shown, however, that at least from a learning theory point of view, the design-orientated media didactic do not adequately take into account some of Dewey's important ideas in their own theoretical conception. Thus, a connection to Faulstich's pragmatic concept for adult education and the subsequent link to learning with media appears to be problematic. It is therefore attempted, to consider a preliminary pragmatic media didactic approach on the basis of the critique of the design-orientated media didactic.

Einleitung

Mit der Digitalisierung ändern sich die gesellschaftlichen Strukturen und damit auch das individuelle Lernen gegenwärtig in vielfach dramatischer Weise. Selbstbestimmte Lernformen, flexible Lernzeiten und -räume oder ubiquitäre Verfügbarkeit von Inhalten werden durch das Lernen mit digitalen Medien ermöglicht und stellen die Erwachsenenbildung vor neue Herausforderungen. Lernende sehen sich heute stetig wachsenden und permanent zugänglichen Wissensvorräten gegenüberstehen, deren Gültigkeitsdauer sich gleichzeitig radikal verkürzt hat. Nicht mehr die Vermittlung von Wissensinhalten ist darum für relevante Lernprozesse von Erwachsenen angebracht, sondern vielmehr die Förderung von Fähigkeiten zum Umgang mit immer neuen Situationen und Herausforderungen sowie zum konstruktiven Lösen von Problemen. Die bildungstheoretischen Vorstellungen des amerikanischen Pragmatismus und insbesondere des Ansatzes von John Dewey mit seinem handlungs- und erfahrungsbezogenen Lernverständnis können für solche geänderten Lernvorstellungen fruchtbar gemacht und nicht ohne Grund als implizite Hintergrundtheorie neuerer Ansätze etwa des *problem based learning* oder des *life long learning* betrachtet werden (vgl. Neubert 2012, 53). Auch dient der Pragmatismus nach Dewey mit seiner Idee eines erfahrungsgeleiteten konstruktiven Lernens vielen zeitgenössischen konstruktivistischen Überlegungen als Vorläufer und Inspiration. Obwohl sich damit viele Überzeugungen des Pragmatismus in heutigen bildungswissenschaftlichen Konzeptionen wiederfinden, ist eine explizite Rezeption des Pragmatismus im erwachsenenbildnerischen Diskurs bis dato allein durch Peter Faulstichs kritisch-pragmatistische Lerntheorie erfolgt (vgl. Faulstich 2013).

Auch die konkrete erwachsenenbildnerische Praxis zeigt sich mittlerweile von der Digitalisierung betroffen – obgleich die Erwachsenenbildung später als andere erziehungswissenschaftliche Disziplinen begonnen hat, das Feld digitaler Medien für sich zu entdecken. Darum mag dieses Zusammentreffen auch nicht in erster Linie neuen, sich der Digitalisierung öffnenden erwachsenenbildnerischen Programmatiken zu verdanken sein, sondern ist wohl eher auf etablierte Standards im Umgang der User mit digitalen Medien zurückzuführen – und zwar auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden. Smartphones, Notebooks, Tablets, Apps haben so ganz praktisch

den Weg in die Erwachsenenbildung gefunden und eröffnen neue didaktische Möglichkeiten, die auf flexible, kreative, kollaborative und selbstbestimmte Lernformen ausgerichtet sind.

Vor diesem Hintergrund werden didaktische Ansätze, die sich insbesondere auf digitale Medien und Lernwelten beziehen, für die Erwachsenenbildung aktuell. Insbesondere die gestaltungsorientierte Mediendidaktik, auf die ich mich in diesem Beitrag beziehe, ist hierbei hervorzuheben. Anders als andere medienpädagogische Ansätze, die häufig allein auf schulisches Lernen ausgerichtet sind, wendet sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik auch explizit an die Erwachsenenbildung (vgl. de Witt/Czerwionka 2013). Dabei kommt der gestaltungsorientierten Mediendidaktik das Verdienst zu, den Pragmatismus nach Dewey in ihren Überlegungen dezidiert aufzugreifen und einen Versuch zu unternehmen, die didaktische Gestaltung digitaler Medien pragmatistisch zu begründen.

Eine genauere Betrachtung der gestaltungsorientierten Mediendidaktik erscheint vor diesem Hintergrund lohnenswert. Ein Vergleich des pragmatistischen Anspruchs der gestaltungsorientierten Mediendidaktik mit Deweys Ausformulierungen und Faulstichs Pragmatismusrezeption zeigt aber, dass die mediendidaktische Auffassung des Pragmatismus dessen theoretischen Implikationen nicht durchgängig gerecht werden kann. Im Beitrag sollen darum einige wesentliche epistemologische und lerntheoretische Aspekte der pragmatistischen Sichtweise Deweys und ihre Deutung durch Faulstich herausgegriffen und kurz erläutert werden, inwiefern diese den Auffassungen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik – mitunter nahezu diametral – gegenüberstehen. Gleichwohl offenbaren sich durch die mangelnde theoretische Passung Anforderungen an eine pragmatistische Mediendidaktik, der es gelingen kann, wesentliche Grundsätze des Lernens Erwachsener (Subjektorientierung, Erfahrungslernen, konstruktives Lernen, reflexives Lernen usw.) gerade auch mittels digitaler Medien lerntheoretisch zu fundieren und fruchtbar zu machen. Denn eins sollte auch für die Erwachsenenbildung klar sein: Heute schon und zukünftig noch mehr – die Medien des Lernens werden digitale Medien sein.

Pragmatistische Orientierungen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik

Allgemeine Zielsetzung einer Mediendidaktik ist es, Aussagen über die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens mit gegenwärtig vornehmlich digitalen Medien zu treffen. Dabei fokussiert die Mediendidaktik in ihrer derzeitigen Fassung vor allem auf die Gestaltung medial gestützter Lernangebote. Sie sieht sich damit in einer kontrastierenden Stellung zur eher handlungsorientiert ausgerichteten Medienerziehung. Geht es in der Medienerziehung darum, das Lernsubjekt zu befähigen, Medien kritisch-reflexiv in ihren Wirkungen zu betrachten und diese handlungswirksam zu nutzen, bezieht sich die Mediendidaktik in erster Linie auf die Konzeption und die

Möglichkeiten des Einsatzes von Medien für die Vermittlung von unterschiedlichsten Inhalten. Kurz: In der Medienerziehung sind Medien der Inhalt, in der Mediendidaktik die Form der Vermittlung. Die Mediendidaktik charakterisiert sich daher als einen dezidiert gestaltungsorientierten Zugang der Bildungsforschung (vgl. Kerres 2013, 40). In der Frage, wie Entwicklung und Design medialer Lernangebote didaktisch zu begründen sind, bezieht sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik hierbei explizit auf den Pragmatismus nach Dewey, um ein «erfahrungsgeleitetes Lernen mit medialen Angeboten» (de Witt/Czerwionka 2013, 66) zur Erweiterung oder Entwicklung von situativ angemessenen Handlungsmöglichkeiten der Lernenden zu unterstützen. Wie aber kann die pragmatistische Perspektive hierbei hilfreich sein?

Um es vorwegzunehmen: In der Lesart der gestaltungsorientierten Mediendidaktik liefert der Pragmatismus nach Dewey die theoretische Begründungsfolie für die Entscheidung, an welchem lerntheoretischen Hintergrund sich ein zu entwickelndes Lernangebot in einer spezifischen Lernsituation zu orientieren habe. Kriterium ist hierbei die Praktikabilität und Nützlichkeit eines jeweiligen Ansatzes im Hinblick auf dessen Potenzial zur Problemlösung und Erweiterung der menschlichen Handlungsfähigkeit in einer bestimmten lernevozierenden Situation.

Diese Sichtweise wurde vor allem entwickelt von den Mediendidaktikern Michael Kerres und Claudia de Witt (z.B. Kerres/de Witt 2004, 2011; Kerres 2013) und fand sowohl in den mediendidaktischen Diskurs als auch in zahlreiche praktische Handlungsanweisungen für die Entwicklung von E-Learning-Angeboten Eingang. Kerres und de Witt haben wiederholt auf die Bedeutung des Pragmatismus hingewiesen, wenn es darum geht, für ein spezifisches mediengestütztes Lernszenario ein sinnvolles didaktisches Design zu bestimmen. In der didaktischen Ausgestaltung eines solchen Lern-Arrangements gilt es jeweils zu entscheiden, welche Lernhandlung und welche Lernziele verfolgt werden und welche lerntheoretischen Ausrichtungen hierbei leitend sein sollen.

Insbesondere auf drei als paradigmatisch zu bezeichnende, vorwiegend lernpsychologisch begründete Lerntheorien wird bei der Gestaltung und Verwendung von Medien in pädagogischen Settings verwiesen: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Insbesondere der allein auf das äussere Verhalten ausgerichtete Behaviorismus gilt heute in den Bildungswissenschaften als überwiegend obsolet und reduktionistisch; dennoch finden behavioristische Grundsätze in zahlreichen mediengestützten Lernprogrammen nach wie vor Verwendung – etwa in als Computer-Based-Trainings bezeichneten Lernprogrammen, die auf die Vermittlung wenig komplexen Faktenwissens (z.B. Vokabeltrainer) ausgerichtet sind.

Auch kognitivistische Lernvorstellungen, die sich im Gegensatz zum Behaviorismus auf die innerpsychischen kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung (Denken, Wahrnehmen, Beurteilen, Wiedererkennen usw.) beziehen, finden Eingang in die Konzeption mediengestützter Lernarrangements – etwa in Form einer

determinierten Struktur und festgelegter Prinzipien bei der Gestaltung medialer Angebote zur Ermöglichung einer (eher passiv gedachten) Informationsverarbeitung des Lernenden im Rahmen kognitiver Modelle des Instruktionsdesign (ID).

Konstruktivistische Ansätze hingegen betonen die aktive Erkenntnistätigkeit des lernenden Subjekts und dessen individuelle Konstruktion von Wirklichkeit. Weniger solipsistisch als in der radikalen Variante vermögen gemässigte Konstruktivismen, eine soziale und kulturelle Anschlussfähigkeit individueller Konstrukte sicher zu stellen. Konstruktivistische Perspektiven scheinen prädestiniert zu sein für Lernprozesse mit digitalen Medien, weil diese mit der Möglichkeit, selbstgesteuerte, aktive, kreative, soziale, situative oder problemlösende Lernprozesse zu fördern, Grundprinzipien des konstruktivistischen Lernparadigmas einlösen können.

Alle drei Lerntheorien scheinen eine gewisse Bedeutung für medial gestützte Lernszenarien zu haben. Dementsprechend wird in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik angenommen, jeder dieser drei Ansätze könnte für die Konzeption von Lernangeboten eine bildungswissenschaftliche Berechtigung finden, es hänge allein von der jeweiligen Situation ab, welcher theoretische Zugang einen möglichst erfolgreichen Beitrag zur Lösung eines Lernproblems liefern könne. Die Ansätze schliessen sich auf diese Weise nicht gegenseitig aus, sondern würden sich vielmehr ergänzen. Und genau dies, so wird in den Publikationen zur gestaltungsorientierten Mediendidaktik immer wieder hervorgehoben, sei eine genuin pragmatistische Sichtweise:

«Aus Sicht des Pragmatismus kann es nicht um den Nachweis gehen, dass es bestimmte ‹überlegene› didaktische Modelle für die Gestaltung von Lernangeboten gibt. Der Pragmatismus betont zum einen die Vorläufigkeit aller Erkenntnis und zum anderen die Nützlichkeit als Kriterium zur Bewertung von Theorien und Modellen. Der Pragmatismus ist keine neu zu entdeckende Modeströmung, die die bisherigen Paradigmen um eine neue Variante bereichert oder gar in Konkurrenz zu den bisherigen Ansätzen, etwa des Behaviorismus oder Konstruktivismus, tritt. Es handelt sich eher um einen Ansatz, der ‹quer› zu bisherigen Konzepten liegt. Er bewertet die anderen Ansätze nicht als solches positiv oder negativ, sondern fragt jeweils in einer und für eine Situation, welches Konzept welchen Beitrag für eine Problemlösung liefert, die Perspektiven menschlichen Handelns und die Handlungsfähigkeit von Menschen erweitert» (Kerres/de Witt 2004, 5f.).

Die Aufgabe der gestaltungsorientierten Mediendidaktik liegt demnach darin, für jede Lernsituation, für die ein Medium didaktische Wirkung zeigen soll, herauszufinden, welcher lerntheoretische Ansatz jeweils als der geeignetere erscheint. In Ihrer Orientierung am Pragmatismus – insbesondere nach Dewey – stellt die Mediendidaktik

«eine grundsätzliche Präferenz für ein didaktisch-methodisches Arrangement, wie z.B. einen fallbasierten oder problembasierten Ansatz, infrage. Sie versucht vielmehr, die Lösung für eine konkrete Anforderungssituation mit bestimmten Lehrinhalten und -zielen, Zielgruppen, Rahmenbedingungen etc. zu finden. Diese Lösung kann problemorientierte Elemente, aber auch instruktionale Elemente beinhalten» (Kerres 2013, 75).

Die Vorstellung der Mediendidaktik, der Pragmatismus betrachte sowohl behavioristische, kognitivistische wie auch konstruktivistische Positionen in ihrer bildungswissenschaftlichen Eignung als gleichwertig, erscheint vor dem Hintergrund der folgenden Ausführungen, für die ich auf wesentliche Vorstellungen Deweys sowie auf Faulstichs Verwendung des Pragmatismus für sein Konzept einer kritisch-pragmatischen Lerntheorie zurückgreife, zumindest als fragwürdig.

Der Pragmatismus als Grundlage einer Lerntheorie der Erwachsenenbildung

Der Pragmatismus ist eine Denkrichtung, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Amerika entwickelte und die dem praktischen Handeln eine wichtige erkenntnistheoretische Rolle einräumt. Dessen Bedeutung auch für die Pädagogik wurde vor allem durch John Dewey herausgestellt, dem es im Blick auf Lernen darum ging, die Spaltung von Wissen und Tun zu überwinden. Für Dewey entwickeln sich Denken und Wissen immer erst durch den Vollzug von Handlungen (vgl. Reich 2004, 43). Anlass für solch ein Lernen durch Handlungen können etwa konkrete lebensweltliche Probleme des Individuums sein. Für den Pragmatismus ist es wichtig zu betonen, dass nur durch eigene Handlungen und eigene Erfahrungen auch individuell gelernt werden kann.

Deweys pädagogische Sichtweise eines aktiven Lernens steht damit von Anfang an den sich entwickelnden Leitsätzen des Behaviorismus entgegen: Mit seiner zum Ende des 19. Jahrhunderts erschienenen programmatischen und einflussreichen Schrift «Das Reflexbogenkonzept in der Psychologie» (2003) und der darin enthaltenen Kritik am Reiz-Reaktions-Modell der empirischen Psychologie gelingt es Dewey, behavioristische Grundaussagen einer deutlichen Kritik zu unterziehen, noch bevor – so ein schönes Bonmot von Faulstich (2005) – es den Behaviorismus überhaupt gab. Mit der damals gerade im Entstehen begriffenen empirisch-experimentellen Psychologie teilte Dewey zwar die Ablehnung der in der Psychologie bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Methode der Introspektion, er unterzieht dem Reflexbogenkonzept als neuem, an naturwissenschaftlichen Grundsätzen angelehnten Erklärungsmuster menschlichen Verhaltens, das sich als wegweisend für die weitere Entwicklung des Behaviorismus herausstellte, aber eine deutliche Kritik.

Das Reflexbogenkonzept versucht, menschliche Verhaltensweisen anhand eines einfachen und singulär betrachteten Reiz-Reaktions-Mechanismus zu erklären, ohne dabei ablaufende innerpsychische Prozesse zu berücksichtigen. Dieses Modell impliziert zum einen eine gewisse Passivität, da es immer erst einer äusseren Stimulation bedarf, um überhaupt eine Handlung auszulösen und zum anderen ein Auseinanderfallen von sensorischem Reiz und motorischer Reaktion, die keine innere Beziehung aufweisen und nur als Anfangs- und Endpunkte einer isoliert betrachteten Verhaltenssequenz gedacht werden (vgl. Neubert 1998, 144). Der Behaviorismus hat sich in der Folgezeit grundlegend an diesem Modell orientiert und das durch Reiz und Reaktion bestimmte Verhalten als fast schon beliebig von aussen manipulier- und konditionierbar zu operationalisieren versucht (vgl. ebd., 145).

Um den Dualismus von Reiz und Reaktion aufzulösen, entwickelte Dewey sein Konzept eines «organischen Zirkels», der den Gesamtprozess von Handlungsabläufen und die Einheit von sensorischen, physischen und motorischen Phänomenen betont. Dewey kommt es vor allem darauf an, zu zeigen, dass ein Organismus aus sich selbst heraus aktiv wird, nicht erst durch einen künstlichen Antrieb von aussen. Der handelnde Organismus befindet sich in einem bestimmten Kontext und verfügt über handlungsleitende Intentionen, die er mit der äusseren Umwelt abstimmen muss. Was dann «als Reiz und Reaktion erfahren wird, sowohl die Empfindung als auch die Bewegung, liegt innerhalb, nicht außerhalb des Handlungszusammenhangs» (Faustich 2013, 72). Darum ist es für die theoretische Auseinandersetzung mit Handlungen und Erfahrungen nicht zielführend, Verhalten allein – wie der Behaviorismus – aus einer Aussenperspektive zu betrachten, sondern immer auch die bewussten Annahmen handelnder Subjekte – und damit durchaus als konstruktivistisch zu bezeichnende Voraussetzungen – in die Überlegungen miteinzubeziehen.

Für Dewey ist Erfahrung die Grundlage aller Erkenntnis. Mit dem englischen Originalausdruck «experience» werden im Gegensatz zum Begriff der «Erfahrung», der häufig allein eine passive Konnotation impliziert und einen wie auch immer gearteten Einfluss äusserer Gegebenheiten auf ein Subjekt meint, zusätzlich die aktiven, handelnden, experimentierenden und ausprobierenden Seiten des Tuns stärker betont. Dabei ist Erfahrung immer eingelagert in den Prozess komplexer Handlungsvollzüge. In solchen Prozessen ist die Handlung nach Dewey eine Verbindung solcher aktiven Erfahrungsmomente mit einem «Erleiden» der Dinge.

Diese zwei unterschiedlichen Komponenten von Erfahrung sind schliesslich als die Grundlage jeden Lernens zu betrachten. Dewey unterscheidet hierzu zwischen «primary» und «secondary experience»: Die «primary experience» wurzelt in der Gewohnheit des Handelns und versinnbildlicht eine unanalyisierte und nicht weiter beachtete «Totalität des Erlebens» (Neubert 2012, 48), die sich handlungsstabilisierend auswirkt, so lange sich die Mischung der aktiven und der erleidenden Momente der Erfahrung als unproblematisch erweist. Sobald sich aber neue, ungewohnte,

verunsichernde Situationen einstellen, können Probleme erwachsen, die nach einer Lösung, einer neuen Interpretation, Deutung oder Einsicht verlangen. Wenn es gelingt, im Rahmen einer «secondary experience» unser Handeln dieser neuen Bedeutung anzupassen, es im Kontext der Situation zu reflektieren und in unseren Erfahrungsschatz aufzunehmen, dann hat darüber ein Lernen stattgefunden und in einem zirkulären Prozess auf eine neue Ebene des «experience» geführt.

Auslösender Moment des Lernens ist ein Staunen, ein Zweifeln, eine Schwierigkeit, das, was Holzkamp als Diskrepanzerfahrung bezeichnet hat. «Demgemäß ist Denken Problemlösen, in welches das Lernen eingebunden ist als korrigierende Erfahrung beim aktiven Handeln. Die Annahme eines lediglich betrachtenden Geistes wird ersetzt durch die handelnden Menschen» (Faulstich 2013, 73). Ein solches Verständnis von Lernen aber geht über einen rein kognitiven Vorgang hinaus und beinhaltet immer auch affektive, emotionale und ästhetische Qualitäten (vgl. Neubert 2012, 48). Erkenntnis ist ein Instrument des Handelns, welches durch den Handelnden intuitiv erlebt, intentional vollzogen und konstruktiv gedeutet werden kann. «Wirklichkeit erschließt sich nicht durch die Rezeption durch die Sinne und nicht durch abstraktes Denken, sondern praktisch konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen» (Faulstich 2013, 73).

Epistemologisch ist «experience» für Dewey nicht im Sinne eines klassischen Empirismus als die subjektive Erfahrbarkeit einer äusseren, objektiven und vom erkennenden Subjekt unabhängigen Wirklichkeit zu verstehen. Es ist vielmehr eines der zentralen Anliegen des Pragmatismus, jede abbildtheoretische Vorstellung und die Suche nach universellen Wahrheiten im Erkenntnisprozess aufzugeben. Mit der Einführung einer «primary» und einer «secondary experience» vermeidet Dewey einen Rückgriff auf eine Theorie der Korrespondenz vermeintlich vorgegebener Realität mit kognitiven Strukturen des Erkennens. Die durch Reflexion in der «secondary experience» gewonnenen Erkenntnisse nämlich bilden eine äussere Wirklichkeit nicht ab, sondern sind vielmehr als Konstruktionen zu begreifen, «die auf spezifische und konkrete Handlungskonflikte innerhalb des präreflexiven «experience» antworten und funktional auf deren Überwindung bezogen sind» (Neubert 1998, 73). Wie aber sind Erkenntnis, Wissen und Wahrheit dann möglich? Dewey setzt hier den epistemologischen Absolutheitsansprüchen symbolischer Weltdeutung seine Philosophie des Experimentierens gegenüber. Ausdruck dieser Philosophie ist der Prozess des «inquiry», eines Untersuchungs- bzw. Forschungsprozesses, der sich aus fünf Schritten zusammensetzt: einer emotionalen Reaktion auf eine unbestimmte Situation, der anschliessenden Problemdefinition, der Hypothesenbildung, dem Testen und Experimentieren und schliesslich der Anwendung (vgl. Hickman 2004, 5). Grob gesagt, ist Lernen und Denken bei Dewey auf diese Weise der Logik des Forschens nachempfunden und Erfahrung «ein Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung» (Dewey 1993, 187). Unabhängig von bereits vorhandenen konsensuellen

Erkenntnisvorräten ist jeder Denk- bzw. Forschungsprozess ein individuelles Werk: «Alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist» (ebd., 198).

Wir haben gesehen, dass der Lern- und Erkenntnisprozess bei Dewey seinen Ausgang durch eine als problematisch oder irritierend empfundene Situation findet. Als wahre Erkenntnis oder erfolgreiches Lernen können sich dann solche Vollzüge erweisen, die sich im praktischen Handeln in diesen Situationen bewähren und zu einer erfolgreichen Problemlösung führen. Ein solches Handeln erweist sich dann als nützlich zur Bewältigung dieser Situation. Ein Bruch, eine Leerstelle, eine Unerklärlichkeit, ein Widerstand im «primary experience» können als Ausgangspunkt dieser Handlungen betrachtet werden. Vor einer solchen Handlungssequenz aber steht keine ursprüngliche Intention im Sinne einer Mittel-Zweck-Relation, sondern – so betont Noetzel – «die Handlung ist Teil eines Kontinuums und immer in konkrete Lage eingebettet. Die Reflexion des Handelnden ist mithin nicht von der Handlung zu trennen; erst der distanzierte (sozialwissenschaftliche) Beobachter muss durch willkürliche Sequenzialisierung einen Beginn konstruieren» (Noetzel 2015, 160). Wenn aber eine Intention der Handlung nicht zwingend dem Vollzug einer singulären Handlungsabfolge vorausgeht oder erst im Nachgang der Handlung rekonstruiert werden kann, dann verweist der pragmatistische Handlungsbegriff zwar auf eine gewisse Nützlichkeit als Kriterium erfolgreicher Handlungen, diese Nützlichkeit ist aber nicht zu verstehen in Sinne etwa des klassischen Utilitarismus.

«Im Gegensatz zu diesem unterlegt der Pragmatismus seinem Handlungsbegriff keine Ontologie der Nutzensuche. Vielmehr ist die Feststellung, dass Handlungen bestimmten Zwecksetzungen dienen, schlicht unhintergehbare Voraussetzung, um Handlungen (auch die jeweils eigenen) überhaupt beobachten und verstehen zu können. Es zeichnet den pragmatischen Handlungsbegriff aus, dass er die Situierung der Individuen nicht in ein Korsett objektiver Rationalität zwingt. Weil die Vorstellung einer am Beginn der Handlung stehenden Intention, die dann bestimmte Zweck-Mittel-Überlegungen auslöst, aufgegeben und analytisch der Beginn jeder Handlung von vorausgehenden Absichten nicht getrennt wird, erübrigen sich grobschlächtige Unterscheidungen des Handlungsverlaufs in rational vs. irrational» (ebd.).

Auch wenn sich Deweys erziehungphilosophische Schriften vor allem auf Schule beziehen (vgl. Dewey 1915; 1993) und seine Überlegungen in der von ihm 1896 gegründeten und geleiteten reformpädagogischen Laborschule in Chicago erprobt wurden konnten, so entspricht sein Erziehungs- und Erfahrungsbegriff doch der Vorstellung eines kontinuierlichen und lebenslangen Wachsens im Sinne «einer konstruktiven Umformung und Bedeutungserweiterung des «experience» der Lernenden in der Auseinandersetzung mit einer durch Veränderung und Pluralität gekennzeichneten

Welt» (Neubert 2012, 23). Diese fast schon postmodern anmutende Sichtweise offenbart gleichsam die theoretische Anschlussfähigkeit des Pragmatismus an Diskurse der Erwachsenenbildung – auch wenn eine breitere Rezeption des Pragmatismus hier noch aussteht. Gesellschaftliche Veränderungen, Krisen, unsichere Situationen und Disruptionen bestimmten nicht nur Deweys gesellschaftskritisches Bewusstsein und wirkten sich auf seine Theoriekonzeption aus, sondern gelten auch immer wieder als Herausforderung und Anlass für erwachsenenbildnerische Prozesse und Programmatiken auf sozialer wie individueller Ebene.

Deweys Erziehungsbegriff kann als massgeblich für das Lernen über die gesamte Lebensspanne angesehen werden und bezieht sich nicht nur auf die Erziehung von Kindern und die Vorstellung einer entsprechenden Weitergabe von Wissen und Werten. Das Lernverständnis im Pragmatismus ist insbesondere durch seine Handlungs- und Erfahrungsorientierung grundsätzlich für eine umfassende Sicht auf menschliches Lernen geeignet. Innerhalb der Erwachsenenbildung wurde der Pragmatismus vor allem von Peter Faulstich rezipiert, der ihn – im Gegensatz zu den von ihm als reduktionistisch eingestuften Lerntheorien des Behaviorismus, des Kognitivismus und des radikalen Konstruktivismus – als eine Lerntheorie goutiert, die sich weder simplifizierend noch naturalistisch präsentiert und Lernen als in soziale und kulturelle Kontexte eingebunden versteht (vgl. Faulstich 2013, 9). Insofern ist der Pragmatismus für Faulstich eine relationale Lerntheorie, in der Lernen als „Aspekt menschlicher Tätigkeit in ihrem Bezug zur Welt“ (Faulstich 2013, 63) erscheint.

«Das Subjekt setzt sich gegen die Welt ab, braucht aber immer die anderen, um sich selbst zu bestimmen. So bedeutet Lernen Aneignung von Erfahrung und Verbinden mit der eigenen Weltauffassung in der Spannung von Subjekt und Struktur und somit eine Vermittlung von Innen und Außen durch Handeln. Individualität grenzt sich ab gegen die als historische Gesellschaftsformation jeweils relativ fixierte Struktur, die sich jedoch zugleich in die Subjekte einschreibt. Verstehen erfolgt als ein wechselseitiges durch Handeln In-Bezug-Setzen und das Erschließen von Sinn. Damit wird die Sichtweise geöffnet zu eingreifendem Handeln, für das die Theorie des Pragmatismus paradigmatisch steht» (ebd., 64).

Dieser Umschreibung ist bereits die Möglichkeit einer Kritik an determinierenden Strukturen im und durch Handeln inhärent. Faulstich versucht diese Möglichkeit des Kritischen weiter zu stärken, indem er den Ansatz einer kritisch-pragmatistischen Theorie des Lernens entwickelt. Auch wenn sich kritische Theorie und Pragmatismus lange Zeit eher skeptisch gegenüberstanden (vgl. Faulstich 2010, 18ff.; 2013, 88ff.), sieht Faulstich in einer Verknüpfung beider Denktraditionen das Potenzial, den wechselseitigen Bezug «individueller Situiertheit» und «sozialer Struktur» (Faulstich 2013, 88) deutlicher herauszustellen und den Fokus auf Handlungszusammenhänge in konkreten, kritisch-reflexiv zu betrachtenden gesellschaftlichen Kontexten

auszuweiten. Kritisches Denken ist für Faulstich vor allem wegen dessen Gerichtetheit auf die Potenziale des Möglichen eine fruchtbare Perspektive. Ein solcher, die Optionen des Zukünftigen betrachtender Blick ist auch zentrales Bestimmungsmerkmal des Lernens, wie Faulstich unter Rückgriff auf Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie (1993) zeigt. Lernen ist immer schon ein Entwurf des Lernenden in seine Zukunft hinein. Eine Zukunft, die bestimmt ist von der Wechselseitigkeit des Einflusses gesellschaftlicher Strukturen auf menschliches Handeln und der subjektiven Produktion von Bedeutungszusammenhängen als Weltentwurf. Lernen ist vor diesem Hintergrund keine Anpassungsleistung, sondern zielt auf Gestaltung und die Möglichkeit der Konstruktion sinnvoll erlebter Lebensentwürfe (vgl. Faulstich 2013, 91).

Faulstich betont mit seiner Ausgestaltung einer kritisch-pragmatistischen Theorie des Lernens vor allem diese subjektive Sichtweise in der Begründung oder des Anlasses des eigenen Lernens vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen. Das Subjekt hat die Freiheit zu lernen – oder auch nicht zu lernen – aber diese Freiheit ist eine bedingte Freiheit, denn sie steht immer schon unter dem Einfluss des sozialen und kulturellen Kontextes eines Individuums. Ein solcher lerntheoretischer Erklärungsansatz beschränkt sich nicht auf die Rolle des externen Beobachters von Ursachen oder Funktionalitäten von Lernprozessen, sondern berücksichtigt auch die individuellen Gründe des Lernens. Das eigene Lernen durch Handlungen beruht immer auch auf eigenen Entscheidungen.

«Wer Handlungsmöglichkeiten auswählt, macht dies vor dem Hintergrund seiner eigenen biographischen und situativen Kontexte. Mit dieser Denkfigur kommt man zu einer reflexiven Perspektive, welche mögliche Aktivitäten differenziert in Routinen, welche als Verhalten ablaufen, einerseits und bewusste Entscheidungen, welche sinngebendes Handeln erfordern, andererseits. Dies betrifft selbstverständlich auch Lernhandlungen, welche intentional vom Individuum selbst aufgegriffen werden. Gegen bestehende Einschränkungen wird kritisch die Erwartung von Verfügungserweiterung für die eigenen Handlungen gestellt. Mit den Begriffen Verfügungserweiterung und Handlung wird ein Konzept gekennzeichnet, das man als kritisch-pragmatistische Theorie des Lernens fassen kann (Faulstich 2005)» (Faulstich 2013, 97f.).

Was bedeuten diese kurzen theoretischen Schlaglichter der Sichtweise Deweys und ihrer Rezeption durch Faulstich nun aber für eine Mediendidaktik, deren lerntheoretische Vorstellungen am Pragmatismus orientiert sind? Oder pointiert gefragt: Ist die gestaltungsorientierte Mediendidaktik pragmatistisch?

Den Lernenden im Blick – Ausblick auf eine pragmatistische Mediendidaktik für die Erwachsenenbildung

In der Frage, warum gerade der Pragmatismus eine geeignete Theorie für eine Mediendidaktik sein kann, bezieht sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik durchaus auf wesentliche pragmatistische Grundsätze, z.B. die Priorisierung von Handlungen vor dem reinen Erwerb von Wissen (Kerres/de Witt 2004, 1). Umso erstaunlicher, dass sie gerade hinsichtlich der lerntheoretischen Begründung medialer Lernszenarien eine kaum mit dem Pragmatismus in Einklang zu bringende Sichtweise besitzt. Die Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus bei Dewey und Faulstich hat gezeigt, dass jeder Lernende ein aktiver Lernender ist. Einfache Reiz-Reaktionsmodelle, die menschliches Verhalten allein als von äusseren Reizen initiiert beschreiben,¹ sollten darum für die didaktische Begründung mediengestützter Lernszenarien abgelehnt werden. Als behavioristisch charakterisierte Lernsituationen können darum nicht pragmatistisch legitimiert werden. Eine hinsichtlich ihrer Lerntheorie am Pragmatismus orientierte Mediendidaktik müsste vielmehr den impliziten Behaviorismus jeglicher Instruktionkonzepte überwinden, welche die «Wenn-dann-Kausalitäten des Reiz-Reaktionsmodells» in «Um-zu-Finalitäten» umdeuten, um definierte Lernresultate erzeugen zu können (Faulstich 2013, 41).

Darüber hinaus sollte sich – so haben die Ausführungen weiter ergeben – eine pragmatistische Mediendidaktik nicht darauf beschränken, allein Lernangebote und deren Gestaltung auf der einen Seite sowie die entsprechenden Verhaltensmodifikationen als Lernergebnisse auf der anderen Seite zu betrachten. Der gestaltungsorientierten Mediendidaktik aber geht es vorwiegend darum, «den Prozess zu beschreiben, wie Lernmedien gestaltet werden können, um bestimmte Zielhorizonte zu erreichen» (Kerres/de Witt 2004, 5.).

Abgesehen davon, dass sich Erwachsene nur ungern von aussen die Zielperspektiven ihres Lernens bestimmen lassen wollen, so wäre es mediendidaktisch ebenso bedeutsam, auch innerpsychische Prozesse des Lernens von Individuen zu thematisieren und auf das Lernen mit Medien zu beziehen. Die theoretische Betrachtung solcher inneren Prozesse des Subjekts etwa wird relevant, wenn es um die Rolle von Beziehungen, Kommunikation, Emotion und Reflexion für die Didaktik des Lernens mit digitalen Medien geht. Der Pragmatismus bei Dewey mit seinen Überlegungen zu «primary» und «secondary experience» (z.B. hinsichtlich der Reflexion des eigenen Handelns), aber auch etwa die Theorie George Herbert Meads bieten hierzu vielfältige Ansätze. Mead, der die interaktiven Momente des Lernens betont und eine

1 Ein ähnlich reduktionistischer Mechanismus findet sich übrigens auch im Sender-Empfänger-Paradigma klassischer Kommunikationsmodelle (z.B. in der nachrichtentechnischen Theorie der Information von Shannon/Weaver), welches auch innerhalb der Medientheorie breit rezipiert wurde. Auch hier herrscht die Idee eines passiven Empfängers, der nach der Vorstellung technisch-physikalischer Kommunikationsmodelle qua Verhaltensänderung auf eine übertragene Information gemäss der Intention eines Senders zu reagieren hat und in Konfrontation mit der Information diese einzig als Abbild zu verarbeiten und damit genau so zu rezipieren hat, wie sie gesendet wurde.

Identitätsbildung beschreibt, die im Spannungsverhältnis individueller Empfindungen und gesellschaftlicher Ansprüche verläuft, kommt es hier in besonderem Masse auf den sozialen Kontext von Handlungen und Lernen an.²

Diese inneren Zustände sind aber – so soll nochmals betont werden – nicht allein kognitivistisch zu begründen. Lernen ist mehr als Informationsverarbeitung. Innere Vorstellungen, Stimmungen, Emotionen, Wünsche, Imaginationen regen unser Lernen an und beeinflussen es im komplexen Handlungsvollzug. Häufig sind es gerade diese eher unbestimmten oder prä-bewussten imaginären Phänomene, die von digitalen Medien in besonderer Weise angesprochen werden können. Eine pragmatistisch verstandene Mediendidaktik könnte sich dies deutlicher zur theoretischen und handlungswirksamen Bestimmung medialer Lehr- und Lernprozesse zu Nutze machen.

Insgesamt ergibt sich vor diesem Hintergrund eine sehr kritische Bewertung behavioristischer und enger kognitivistischer Positionen. Es sind darum nicht allein die situativen Momente, die für den Pragmatismus das lerntheoretische Konzept bestimmen, wie es die gestaltungorientierte Mediendidaktik vorschlägt. Im Gegenteil: Der Pragmatismus hat eine sehr klare eigene Vorstellung davon, wie Lernen und Erkenntnis möglich sind. Epistemologisch können diese Vorstellungen durchaus in der Nähe des Konstruktivismus angesiedelt werden. Mit seiner Ablehnung dualistischer Abbildtheorien der Erkenntnis, seinem experimentalistischen Wahrheitsbegriff und dem Wechselspiel aus «primary» und «secondary experience» betont bereits Dewey die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit, die Handelnde im sozialen Prozess herstellen, um Probleme zu lösen. Nicht zu Unrecht kann der Pragmatismus daher als Vorläufer kulturell und sozial begründeter Konstruktivismen angesehen werden.³ Letztlich ergeben sich hieraus auch – anders als Kerres ausweist (Kerres 2013, 75) – deutliche Präferenzen in der Auswahl bestimmter methodisch-didaktischer Arrangements mit Medien, die etwa im Bereich projekt-, tätigkeits- und problemorientierter Ansätze zu verorten sind. Es ist eben nicht nur die «konkrete Anforderungssituation» (ebd.), die eine jeweilige Methode nahelegt, sondern es sind die eigenen didaktischen, lern- und erkenntnistheoretisch begründeten Leitlinien des Pragmatismus.

Dazu gehört es auch, dass der Pragmatismus nicht für die Auswahl eines Lernsettings herangezogen werden kann, um bereits im Vorfeld dessen Beitrag zur Lösung eines Bildungsproblems bestimmen zu können. Das pragmatistische Nützlichkeitskriterium ist eben kein utilitaristisches, nicht nur, weil sich die tatsächliche Nützlichkeit erst ex post rekonstruieren lässt, sondern weil die Vorstellung einer handlungsleitenden Intention zum Zweck, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, im Pragmatismus aufgegeben wird. Der Nutzen einer mediendidaktischen Ausgestaltung kann nicht vorab definiert werden, wenn er nicht utilitaristisch sein will. Er liegt insofern nicht allein in

2 Vgl. hierzu z.B. Wild (2017, 51ff.), Reich (1998a, 277ff.).

3 Siehe z.B. Hickman et al. (2004).

der Gestaltung und der Frage, welche Lerntheorie zur Anwendung kommen soll, sondern ist vielmehr abhängig vom Lernenden und seinen konkreten Handlungen. Die vorwiegende Orientierung der Mediendidaktik an der Gestaltung von Lernmedien ist damit nicht hinreichend für eine umfassende pragmatistische Ausrichtung.

Eine pragmatistisch verstandene Mediendidaktik dürfte nicht nur auf der Seite der Medien verharren, sondern müsste sich darüber hinaus deutlicher der subjektiven Seite des Lernenden selbst und seiner sozialen Situation zuwenden.⁴ Der Pragmatismus betont nicht nur die Vorgängigkeit von Handlungen, sondern auch den individuell-konstruktiven Gehalt des Lernens im Handeln. Besonders letzterer verdeutlicht einen umfassenden Perspektivwechsel hin zum Lernsubjekt, wie er etwa auch in Diskursen zur beruflichen Bildung im Wandel der Konzepte von der Qualifizierung zur Kompetenz angelegt ist.

Handlung und Konstruktion können vor diesem Hintergrund als zwei mögliche Kriterien einer am Lernsubjekt orientierten pragmatistischen Mediendidaktik identifiziert werden. Aber Lernen ist dabei immer auch schon eine Auseinandersetzung mit Welt – wie bereits Dewey zeigte und es in der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie von Faulstich prominent zum Ausdruck gebracht wird. Eine pragmatistisch verstandene Mediendidaktik sollte darum auch die wechselseitigen Interaktionen des Lernenden mit seiner Umwelt, welche sich im Handlungsprozess aktualisieren, betrachten. Auf der intersubjektiven Ebene wiederum äussert sich die Interaktion in Beziehungen, die emotional erfahren werden und Kommunikationssituationen des Lernens entscheidend beeinflussen können. Und nicht zuletzt ist, wie Deweys Konzept des «experience» zeigt, die Ermöglichung von Reflexion eine entscheidende Grösse für Lernprozesse. Wir haben somit bereits erste Kriterien formuliert, die für die weitere Ausarbeitung einer pragmatistischen Mediendidaktik anregen können und die ich zum Abschluss des Beitrags kurz in ihrer möglichen Bedeutung für ein Lernen Erwachsener mit digitalen Medien darstellen möchte:

- *Handlung*: Eine pragmatistisch begründete Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Lernszenarien sollte zunächst reflektieren, ob und inwiefern diese Medien insbesondere praktische Handlungen ermöglichen oder zu diesen anregen. Handlungen finden heute vielfach über Medien statt oder werden von diesen erst ermöglicht – das betrifft nicht zuletzt auch Lernerfahrungen. Gleichzeitig bestimmt die mediale Hard- und Software vielfach den Rahmen dieser Handlungen und damit auch didaktische Entscheidungen, die in mediale Anwendungen eingeschrieben sind. Im Hinblick auf digital gestützte Lernsettings käme es darauf an, Anwendungen zu favorisieren, die mehr als nur ein passives Reagieren erfordern, sondern möglichst viele aktive Handlungsoptionen zulassen. Da gerade für

⁴ Kerres/de Witt haben übrigens eingeräumt, dass eine handlungsorientierte Sichtweise neben der gestaltungsorientierten Perspektive durchaus zu berücksichtigen sei. Sie formulieren hierzu pragmatistische Anforderungen an eine handlungsorientierte Perspektive in der Medienpädagogik, machen diese aber nicht ausreichend *mediendidaktisch* wirksam. Siehe Kerres/de Witt (2011).

den erwachsenen Lernenden hier die individuell empfundene Sinnhaftigkeit der Handlung entscheidend ist, die sich qua Lernen in seiner «experience» niederschlägt, spielt eine situative Eingebundenheit der Handlung und eine Orientierung am individuellen Kontext des Lernenden eine wesentliche Rolle. Mit mobilen digitalen Medien beispielsweise wird ein Lernen in vielen dieser Kontexte (z.B. als informelles Lernen) möglich.

- *Konstruktion*: Lernen mit mobilen digitalen Geräten ist auch ein Anwendungsszenario, das konstruktives Lernen im Sinne subjektiver Wissenskonstruktion und Welterzeugung fördern kann. Lernen ist zwar ein individueller Vorgang, verläuft aber durch seine Kontextualisierung immer in einer sozial und kulturell definierten Situation, die durch eine Wechselbeziehung persönlicher und äusserer Faktoren geprägt ist. Mobiles Lernen beinhaltet diverse Möglichkeiten eines so verstandenen konstruktiven Lernens, z.B. durch die Nutzung von Peripheriegeräten (Kamera, Mikrophon) oder von Apps, die zu konstruktiven Handlungen anregen, und nicht nur die Reproduktion von Inhalten befördern und den mobilen Zugriff auf Lernmaterialien erlauben. Häufig aber geht es in der praktischen Anwendung von Mobile Learning bisher eher darum, Wissen in kleinen Einheiten zu reproduzieren (Microlearning).
- *Interaktion*: Lernen wird nicht nur als individueller, sondern gleichzeitig auch als sozialer Prozess angesehen. Wissen ist immer ein Ausdruck der Beziehungen eines Individuums zu seiner Umwelt, die sich im Handeln konstituieren. Viele dieser Umwelten stehen heute im Zeichen der Digitalisierung und beeinflussen Handlungen und Sichtweisen, die in der Erwachsenenbildungspraxis häufig durch eine eher medienkritische Grundhaltung geprägt sind. Eine pragmatistische Medienpädagogik müsste z.B. danach fragen, wie diese Haltung handlungswirksam ins Produktive gewendet werden und zur Förderung einer digital literacy beitragen könnte.
- *Beziehungsebene*: Soziales Lernen ist geprägt von Beziehungen. Im Austausch von Lehrenden und Lernenden oder innerhalb der Lernenden findet Kommunikation aber nicht nur auf einer Inhaltsebene statt, d.h. die Beziehungen sind nicht nur über symbolische Wissensprozesse definiert, sondern hier gibt es auch immer eine Beziehungsebene. Dies gilt auch für die mediengestützte Kommunikation. Hier käme es darauf an, im Medium eine Kommunikationssituation herbeizuführen, die solche umfassenden Beziehungen eröffnet, ermöglicht, offener und weiter macht, z.B. durch Formen des kooperativen oder kollaborativen Lernens, statt sie zu begrenzen oder zu zerstören.
- *Reflexion*: Dewey hat bereits herausgearbeitet, dass die Reflexion im Prozess des zyklischen Erfahrungslernens involviert ist. Eine pragmatistische Medienpädagogik sollte im und durch Medienhandeln die Reflexionskompetenz des Lernenden fördern, z. B. durch eine didaktisch entsprechend angeregte, reflexive

ePortfolioarbeit. Eines aber sollten Medienpädagoginnen und -pädagogen wie Erwachsenenbildende dabei nicht vergessen: Mit der Distanz zum eigenen Tun, die aus dieser Reflexion erwachsen kann, gewinnt auch die Kritikfähigkeit des erwachsenen Lernenden an Bedeutung, denn eine Didaktik, die eine solche Reflexion unterstützt, kommt nicht umhin auch anzuerkennen, dass sich der Lernende einer aufgezwungenen Partizipation, die häufig unterschwellig auch in erwachsenenbildnerischen Lernarrangements anzutreffen ist, entziehen kann und direktere Einflussnahme zurückgewinnen will.

Fazit

Mit seiner Betonung eines erfahrungs- und handlungsgeleiteten Lernens liefert der Pragmatismus wertvolle Perspektiven für die Medienpädagogik und die Erwachsenenbildung. Auch wenn dem Pragmatismus grundsätzlich eine breitere Rezeption zu wünschen wäre, so werden seine Ideen etwa in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik und der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie von Faulstich dezidiert aufgegriffen. Können diese beiden Ansätze zusammenkommen? Wie die Betrachtung der lern- und erkenntnistheoretischen Implikationen des Pragmatismus zeigen konnte, scheint hierfür mediendidaktisch insbesondere die Seite des Lernenden zur theoretischen Bestimmung des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien noch zu wenig Berücksichtigung zu finden. Gerade aber das Lernsubjekt mit seinen Handlungen, seinem individuellen Vorwissen, seinen spezifischen situativen Kontexten, seinen vielfältigen Emotionen, Reflexionen und Lernbeziehungen und den Fragen, wo sich diese Aspekte im lernenden Umgang mit Medien wiederfinden lassen, wie sie sich vor dem Hintergrund der Digitalisierung verändern oder wie sie zu lernförderlichen Arrangements mit Medien beitragen können, müssten neben medialen Gestaltungsfragen expliziter Gegenstand einer pragmatistischen Mediendidaktik werden.

Literatur

- De Witt, Claudia, und Thomas Czerwionka. 2013. *Mediendidaktik*. 2. aktualisierte und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dewey, John. 1938. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, John 1993. *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, John. 2003. *Philosophie und Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John, und Evelyn Dewey. 1915. *Schools of To-Morrow*. <https://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp>.
- Faulstich, Peter. 2005. «Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive». *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 51: 528–42. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-47673>.

- Faulstich, Peter. 2010. «Pragmatismus und Erwachsenenbildung». *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*. <https://doi.org/10.3262/EEO16100097>.
- Faulstich, Peter. 2013. *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Hickman, Larry A. 2004. «John Dewey - Leben und Werk». In *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*, hrsg. v. Larry A. Hickman, Stefan Neubert, und Kersten Reich, Bd. 1:1–13. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Hickman, Larry A., Stefan Neubert, und Kersten Reich, Hrsg. 2004. *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Bd. 1. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Holzkamp, Klaus. 1993. *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausg. Frankfurt/Main: Campus.
- Kerres, Michael. 2013. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4., Überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Kerres, Michael, und Claudia De Witt. 2004. «Pragmatismus als theoretische Grundlage zur Konzeption von eLearning». In *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele*, hrsg. v. Horst O. Mayer, und Dietmar Treichel, unkorrigierte Rohfassung. München: Oldenbourg. <http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/ifbm/wp-content/uploads/sites/28/2016/10/pragma1a.pdf>.
- Kerres, Michael, und Claudia De Witt. 2011. «Zur (Neu-) Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik». *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 20 (Januar). <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.23.X>.
- Lefrancois, Guy R. 2006. *Psychologie des Lernens*. 4., Überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Springer Berlin.
- Neubert, Stefan. 1998. *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation: John Deweys Philosophie des «experience» in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Bd. 274. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.
- Neubert, Stefan. 2012. *Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus: Beiträge zur Kölner Dewey-Forschung und zum interaktionistischen Konstruktivismus*. Bd. 10. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Noetzel, Thomas. 2016. «Die politische Theorie des Pragmatismus: John Dewey». In *Politische Theorien der Gegenwart: Eine Einführung*, hrsg. v. André Brodocz, und Gary S. Schaal, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 2218–2219:155–82. UTB. Politikwissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Reich, Kersten. 1998a. *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus*. Bd. 1. *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. 2. völlig veränderte Auflage. Neuwied: Luchterhand. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html.

- Reich, Kersten. 1998b. *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2. Beziehungen und Lebenswelt*. 2. völlig veränderte Auflage. Neuwied: Luchterhand. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html.
- Reich, Kersten. 2004. «Konstruktivismus – Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus». In *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*, hrsg. v. Larry A. Hickman, Stefan Neubert, und Kersten Reich, Bd. 1:28–45. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Reich, Kersten. 2008. *Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. 4. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Wild, Rüdiger. 2017. *Konstruktivistische Medientheorie: Beobachter, Teilnehmer und Akteure in medialen Diskursen*. Bd. 13. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.