

Peter Faulstich und Anke Grotluschen

Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontation der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey

Ausgangspunkt unserer Überlegungen sind die Fragen, wann und warum Menschen lernen, nach den Anlässen und den Gründen des Lernens. Diese Fragen sind von Bedeutung für jegliche Lernbemühung und -anstrengung und ebenso für das heikle Problem, ob es ein Lehren geben kann, welches das Lernen fördert. Das Problem der Vermittlung setzt voraus, dass geklärt wird, wie sich Aneignung vollzieht, welchen Stellenwert Erfahrung und Interesse beim Lernen haben. Wir konzentrieren uns auf diese beiden Aspekte.

Von Klaus Holzkamp haben wir gelernt, nach Begründungen zu fragen. Die Frage, warum ein Mensch lernt, beantwortet er mit zwei zentralen Denkfiguren. Erstens sind jedem Subjekt Lebensinteressen zugesprochen, die beinhalten, die eigene Welt zu begreifen und zu gestalten. *Interesse* schließt den Wunsch nach Verfügungserweiterung ein: Ich will etwas, das ich nicht habe. „Begründungsmuster“ beruhen auf dem Verhältnis von Menschen zu ihrer Welt.

Die zweite Denkfigur, die Holzkamp als Anlass des Lernens aufbaut, ist die Vorstellung einer „Diskrepanzerfahrung“. Der handelnde Mensch, der an erweiterter Weltverfügung interessiert ist, stößt auf Schwierigkeiten oder Hindernisse. Die Routine des Handelns wird zum Problem. Die resultierende Diskrepanzerfahrung wird zur Begründung für eine Lernschleife. Neben *Interesse* ist somit die *Erfahrung* in der jeweiligen konkreten, widerständigen Welt das zweite treibende Element in der Begründungskonstellation expansiver Lernprozesse.

Aber beide Begriffe – Erfahrung und Interesse – sind keineswegs selbsterklärend. Beide Begriffe werden in vielerlei Theoriezusammenhängen diskutiert und höchst unterschiedlich gefüllt. Es ist daher schwierig, sie isoliert zu betrachten und mit andernorts vorgetragenen Ideen und Konzepten zu konfrontieren. Für unsere Überlegungen ist es deshalb zentral, Offenheit und dezidiertes Weiterfragen argumentativ durchzuhalten, nicht etwa vorschnell verschiedene Bezüge in eins zu setzen. Zugleich verlangt der Begründungsdiskurs, stets weiter nach Gründen bzw. nach Sinn zu fragen. Aufgrund einer möglichen Nähe der Theoriekonzepte der „Subjektwissenschaft“ und des „Pragmatismus“ (Faulstich 2005) haben wir daher versucht, bei John Dewey anschlussfähige oder lückenschließende Aspekte zu finden und sie daraufhin diskutiert, wie sie sich zu Holzkamps Vorstellungen verhalten. Wir prüfen, ob Leerstel-

len bisheriger Diskussionen gefüllt und Partialperspektiven vermieden werden können. Wir zitieren Dewey ausführlicher, weil Holzkamp hier sicherlich bekannter ist.

Eine Hauptschwierigkeit vorliegender Lerntheorien scheint uns zu sein, dass sie jeweils einzelne Lernaspekte behandeln, diese aber für das Ganze des Lernproblems ausgeben. Menschliches Lernen ist sicherlich viel zu komplex, als dass es auf monokausale Wenn-Dann-Ketten rückführbar wäre. Holzkamp und Dewey stehen für nicht-reduktionistische Lerntheorien in zweifellos unterschiedlichen Varianten. Bei Holzkamp beziehen wir uns hauptsächlich auf die „Grundlegung der Psychologie“ (1983), auf „Lernen“ (1993) und die „Schriften I“. Neben dem weitverbreiteten Text von Dewey „Demokratie und Erziehung“ (1993) ziehen wir von ihm hauptsächlich „How we Think“ (1910, dt. 2002), „Interest and Effort in Education“ (1913), sowie „Experience and Education“ (1938) und die „Erneuerung der Philosophie“ (1920, dt. 1989) heran.

Wir betreiben dabei einen gewissen Eklektizismus, der sich auf „subjektwissenschaftliche“ und „pragmatistische“ Positionen bezieht, um wechselseitige blinde Flecken zu identifizieren. Wir formulieren außerdem bewusst provokativ und zugespitzt, was uns sicherlich bei ‚Deweyanern‘ wie bei ‚Holzkampianern‘ in Misskredit bringen wird. Vielleicht nützt dies aber der wissenschaftlichen Diskussion, die von kontroversen Interpretationen lebt. Insofern ziehen wir uns auf die Kenntnis der zitierten Abhandlungen zurück und regen an, die Diskussion aus weiteren Quellen zu bereichern.

Es werden also Fragen aufgeworfen, wie *Interesse* und *Erfahrung* konzipiert werden und welche Schwierigkeiten sich auftun. Welches Erfahrungskonzept kann den aktuellen Anstoß eines Lernprozesses begreifen? Welcher Interessenbegriff taugt zum Begreifen von Lerninteressen? Wir werden zunächst fragen, wie der Erfahrungsbegriff bei Holzkamp konzipiert ist und konfrontieren diesen mit dem Erfahrungskonzept bei Dewey, insbesondere basierend auf dessen Abhandlung „Experience and Education“ von 1938. Dasselbe Verfahren werden wir hinsichtlich des Interessenbegriffs vollziehen – rekurrierend vor allem auf Deweys „Interest and Effort in Education“ von 1913. Als Ergebnis finden sich einige Anknüpfungspunkte und neue, offene Fragen.

„Erfahrung“ als Voraussetzung erweiterter Weltaufschlusses

Versuche, solche Fragen wenigstens ansatzweise zu klären, kommen nicht umhin, sich mit „großen Begriffen“ auseinander zu setzen. Aneignen von Wissen – Erkenntnis – ist in der philosophischen Tradition eingespannt zwischen Empirie und Theorie (Erpenbeck 1999). Erfahrung hat einen individuellen Aspekt – Lernen – und einen kulturellen Aspekt – Forschen. Zu klären ist immer wieder neu: Wie ist Erfahren gebunden an Tätigkeit? – Wie unterscheiden sich Erfahren und Erleben und wel-

chen Stellenwert hat das Vorwissen? – und: Wie vermitteln sich individuelle und kulturelle Ebene? Gibt es soziale Erfahrung und wie wird diese angeeignet?

Die Antworten auf solche Fragen unterscheiden sich in rationalistischen, empiristischen und kritischen Positionen: sie haben verschiedene Bezüge zur Praxis und sie variieren in stärker individuell oder mehr sozial orientierten Konzepten. Sie erhalten in „subjektwissenschaftlichen“ und „pragmatistischen“ Kontexten spezifische, möglicherweise anschlussfähige Ausprägungen.

„Erfahrung“ als Begriff subjektwissenschaftlicher Theorie

Bei seiner Modellkonstruktion der Verlaufsformen des Zugangs zum Lerngegenstand steht für Holzkamp die „Erfahrung einer *Lerndiskrepanz*“ am Ausgangspunkt (1993, S. 211). Dabei ist der Lerngegenstand „Aspekt der widerständigen Welt, wie sie dem Subjekt von seinem Standpunkt aus gegeben ist“ (1993, S. 206). Konsequenterweise, weil es Holzkamp um intentionales Lernen geht, um „Lernen pur“, findet sich der Begriff „Erfahrung“ fokussiert auf die Lerndiskrepanz – nicht aber auf das Handlungsproblem selbst. Eingebunden ist die Diskrepanzerfahrung in den Kontext des *Vorgelernten* und die damit implizierten *Erwartungen*. Das lernende Subjekt *erfährt* seine Unzulänglichkeit:

Das Subjekt muss ... – da das Vorgelernte zu deren Bewältigung nicht ausreicht – aus einer Handlungsproblematik eine spezifische Lernproblematik ausgliedern(...) Damit stellt sich aber die Frage, wie das Lernsubjekt erfahren kann, dass und ggf. in welcher Hinsicht es sich dabei um unvollständige, oberflächliche Strukturmerkmale des Lerngegenstandes (...) handelt. Es besteht demnach nicht nur objektiv eine Diskrepanz zwischen dem Stand des Vorgelernten und dem Lerngegenstand, sondern diese Diskrepanz muss mir im Zusammenhang einer Lernproblematik auch erfahrbar werden können, ich muss also bemerken, dass es mit Bezug auf den jeweiligen Gegenstand mehr zu lernen gibt, als mir jetzt schon zugänglich ist ... (1993, S. 212).

Die „*unmittelbar erfahrene Unzulänglichkeit des erreichten Gegenstandsaufschlusses*“ wird also zum Lernanstoß. „Die der Lernproblematik zugrunde liegende und den aktuellen Lerngegenstand ausgliedernde Diskrepanzerfahrung muss also als *spezifische Erlebnisqualität des primären Handlungszusammenhangs*, durch welche sich aus diesem für das Subjekt eine Lernproblematik/ein Lerngegenstand ausgliedert, theoretisch fassbar werden“ (ebd., S. 214).

Zu klären bleibt die Aneignung von systematischem, kulturellem Wissen als Lernanforderungen, die der einzelne Lernende nicht antizipieren kann. Erfahrung bezieht sich somit auf das aktuelle Erleben, nicht etwa auf eine Sammlung „vorheriger Erfahrungen“ oder auf die „sachlichen

Erfahrungen“. Diese beiden Begriffe korrespondieren bei Holzkamp eher mit „Vorgelerntem“ und „Handlungsproblem“.

Auf einer andern Ebene – in seiner Auseinandersetzung mit der phänomenologischen Psychologie – stößt Holzkamp auf den Begriff Erfahrung „*als Horizont allseitig unabgeschlossener Möglichkeiten*“ (FKP 14, S. 8). Erfahrung bezieht sich auf die mir vorgegebene Welt, wie „sie mir von *meinem Standpunkt* aus in *meiner Perspektive zugänglich* ist“ (ebd.). Er deckt das zentrale Problem phänomenologischer Analyse auf, inwieweit nämlich solche Bestimmungen „*wissenschaftlich verbindlich*“ zu machen sind. (a.a.O., S. 10). Deshalb geht er von der „Skizzierung phänomenologischer Strukturanalyse unmittelbarer Erfahrung“ weiter zu seinem Konzept „historischer Kategorialanalyse“. Er deckt dann ein „Widersprüchliches Verhältnis zwischen Unhintergebarkeit und handelnder Überschreitung der unmittelbaren Erfahrung bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz“ (a.a.O., S. 46) auf. Es resultiert der

Aufweis, dass die Strukturen unserer Erfahrung von uns zwar nicht 'hintergangen' werden können, aber '*überschritten*' werden müssen, weil der Mensch ja nicht nur 'erfährt', sondern *handelnd* die Bedingungen schaffen oder kontrollieren muss, unter denen er überhaupt erst einmal *leben* und so dann erst *als* Lebender auch Erfahrungen (mit der und der Struktur) machen kann (a.a.O., S. 48).

Handlung ist also der Erfahrung übergeordnet. So weit, so gut. Was aber ist eine Erfahrung und was unterscheidet diese vom Erlebnis? Holzkamp setzt seine Argumentation bezogen auf Lernen fort in Richtung Emotionalität und Motivation und legt damit in der Tendenz einen individualistischen Erfahrungsbegriff nahe. Sein Erfahrungsbegriff lässt das Problem zwischen individuell Erlebtem und systematischem Wissen offen.

Konfrontation mit dem Erfahrungsbegriff bei John Dewey

Beide Themenfelder, Erfahren und Wissen, werden vom Pragmatismus auf wissenschaftstheoretischer Ebene bearbeitet. Hier geht es um die Frage, wie – empirisch oder hermeneutisch – Wissen generiert wird und welches Wissen Relevanz beanspruchen kann. Deweys Explikation des Lernens ist eingebunden in das pragmatistische Konzept von Erfahren, Denken und Handeln. Nichts Neues kann gelernt werden ohne anregende Erfahrung. Dewey betont die aktive Seite der Erfahrung durch Ausprobieren und Versuch. „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir mit den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen“ (Dewey 1993, S. 187). Es geht um ein Orientieren des Handelns, um Probleme zu lösen. Allerdings ist – wenn man überlegt, „Wie wir denken“ (Dewey 1910, dt.: 2002 a) – die Spannbreite des Denkens weit: „zwischen einem sorgfältigen Prüfen

der Beweise und einem bloßen Spiel der Gedanken“ (Dewey 2002 a, S. 11). Auslöser für Reflexionsprozesse sind „(a) ein Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifels und (b) ein Akt des Forschens oder Suchens“ (ebd. S. 13). Im Handeln tauchen Probleme auf, welche Unsicherheit erzeugen, Erstaunen machen und Suchen anspornen. Im Denken wird Bekanntes reorganisiert oder Neues durch Lernen angeeignet. Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Situation, die mehrdeutig ist, Alternativen enthält, ein Dilemma darstellt. Schwierigkeiten und Hindernisse veranlassen anzuhalten: *„Der Wunsch, dem Zustand der Beunruhigung ein Ende zu bereiten, leitet den gesamten Reflexionsprozess. (...) Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Beunruhigung, einem Staunen, einem Zweifel“* (ebd. S. 14, 15). Es ist die „Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuche ergibt“ (Dewey 1993, S. 193), das „Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so dass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen“ (ebd. 195).

Dewey verweist darauf, dass der Begriff Erfahrung nicht selbsterläuternd ist: „But experience and experiment are not self-exploratory ideas. Rather, their meaning is part of the problem to be explored“ (Dewey 2002/ 1938 S.13). Auch ist für ihn keineswegs jede Erfahrung positiv: „Each experience may be lively, vivid and ‚interesting‘, and yet their disconnectedness may artificially generate dispersive, disintegrated, centrifugal habits“ (14). Er betont vor allem die Kontinuität des Flusses der Erfahrungen. „Moreover, every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had“ (30).

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass Dewey von Anfang an ein soziales, interaktionistisches Konzept von Erfahrung und dann auch von Lernen vorschlägt. Er konstatiert *„that all human experience is ultimately social that it involves contact and communication“* (32). Neben Situativität ist Interaktion jeder Erfahrung implizit. *“The word ‚interaction‘, ... expresses the second chief principle for interpreting an experience“* (38)

The statement that individuals live in a world means, in the concrete, that they live in a series of situations.. ... It means, once more, that interaction is going on between an individual and objects and other persons. The conceptions of situation and of interaction are inseparable from each other (41)
The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience (42).

Der Prozess des Denkens und Lernens ist der Logik des Forschens nachgebildet. Beide folgen dem pragmatistischen Grundprinzip der Korrektur einer Idee durch die Erfahrung als „Experiment mit der Welt zum Zwe-

cke ihrer Erkennung“ (Dewey 1993, S. 187). „Denken heißt nach etwas fragen, etwas suchen, was noch nicht zur Hand ist“ (ebd. 198). „Alles Denken ist jedoch Forschung, 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.). Demgemäß ist Denken Problemlösen, in welches das Lernen eingebunden ist als korrigierende Erfahrung beim aktiven Handeln. (Deweys Philosophie der Erfahrung vollzieht einen entschiedenen Angriff gegen Kontemplation als Modus der Theorieproduktion und, wie er es nennt, das Zuschauermodell des Wissens).

Die Einteilung der Welt in zwei Arten des Seins, die eine höher, nur der Vernunft zugänglich und ihrem Wesen nach ideell, die andere niedriger, materiell, veränderlich, empirisch, der Sinnesbeobachtung zugänglich, verwandelt sich unvermeidlich in die Vorstellung, dass Wissen seiner Natur nach kontemplativ ist. Sie unterstellt einen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, der ganz zum Nachteil der letzteren ausgeschlagen ist (ebd. S. 166).

Demgegenüber ist das *Künstlermodell*, das Dewey auch in der modernen Wissenschaft findet, getragen durch einen völlig anderen Begriff von Wissen. „Wissen bedeutet für die experimentellen Wissenschaften eine bestimmte Art intelligent vollzogenen Handelns; es hört auf kontemplativ zu sein und wird im wahren Sinne praktisch“ (ebd. S. 167). Die Annahme eines lediglich betrachtenden Geistes wird ersetzt durch die handelnden Menschen, und es vollzieht sich „ein radikaler Wechsel vom kontemplativen zum aktiven Wissenschaftsbegriff“ (ebd. S. 170). In einem Rückblick verweist Dewey auf einen kleinen Text von Peirce, der 1878 erschienen und als Geburtsurkunde des Pragmatismus anzusehen ist. Dieser trägt den bezeichnenden Titel „Wie unsere Ideen zu klären sind“. Es geht um den Prozess des Begründens von „für wahr halten“ (*believe*). Meinungen und Überzeugungen sollen nicht mehr durch Beharrlichkeit, durch Autorität oder als a priori gegeben festgelegt, sondern wissenschaftlich auf Grund von Erfahrungen begründet werden. Die Prüfung dessen, was eine Wahrheit bedeutet, bezieht sich auf das Handeln, das sie inspiriert.

Die wirkliche Bedeutung einer beliebigen philosophischen Aussage kann immer auf eine bestimmte Konsequenz in unserer zukünftigen praktischen Erfahrung, sei sie aktiv oder passiv, zurückgeführt werden; wobei der Witz eher in der Tatsache liegt, dass sie Erfahrung bestimmt, als in der Tatsache, dass sie aktiv sein muss“ (zit. Dewey 2003, S. 20).

Für-wahr-halten mit unterschiedlicher Sicherheit ist Ausgangs- und Endpunkt des Denkens. Denken ist ein Ordnen gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrungen, welche das Zusammenleben ermöglichen. Erfahrungen sind aber nicht nur bloße Anschauungen oder Wahrnehmungen, sondern immer schon gefüllt mit Bedeutungen, sie werden ge-

macht im aktiven Umgang mit einer Realität, in der handlungsleitende Interessen auch scheitern können. Wirklichkeit erschließt sich nicht durch die Rezeption durch die Sinne und nicht durch abstraktes Denken, sondern praktisch konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen.

Fazit: Erfahrungsbegriff - Konfrontation

Handlung als zentrale Kategorie ist „kritisch-psychologischen“ und pragmatistischen Konzepten gemeinsam. Erfahrung ist Anstoß für praktische Konsequenzen bzw. auslösende Diskrepanz bezogen auf mögliche Weltverfügung und in beiden Fällen Anstoß zum Lernen. Bei Holzkamp steht das lernende Subjekt im Mittelpunkt. Der Erfahrungsbegriff wird nicht weiter expliziert, sondern vorausgesetzt. Dewey liefert eine interaktionistische Lerntheorie. Er weist darauf hin, dass „Erfahrung“ keineswegs selbsterläuternd ist und dass es notwendig ist, dies theoretisch einzubinden. Kategorien für ihn sind dabei Situativität und Interaktion. Dies könnte den Ansatz „Kritischer Psychologie“ öffnen. Wie also verbinden sich allgemeine gesellschaftliche Bestimmungen und individuelle Lernanstöße?

„Interesse“ als Bezug von Person, Sache und gesellschaftlichen Verhältnissen

Während „Erfahrung“ abstellt auf Anlässe des Lernens, kann „Interesse“ die dahinter stehenden Gründe begreifbar machen. Ebenso wie der Erfahrungsbegriff ist der Interessenbegriff historisch und theoretisch hoch belastet (Schürmann 1999) und er ist ebenfalls kontrovers und uneinheitlich (Neuendorff 1973). Sinnvoll erscheint bei einer ersten Herangehensweise die Differenzierung dreier verschiedener Ebenen des Interessenbegriffs. Interpretationen von Interesse setzen unterschiedliche Akzente:

- Individuelle Interessen: Im Vordergrund steht die Person mit ihrem Interesse an einem Gegenstand, einem Sachverhalt, einer Situation oder Konstellation. Man kann weiter unterscheiden zwischen akuter *Interessiertheit* und langfristigen, ggf. latenten *Interessen*. Interesse begründet Engagement und setzt Tätigkeit in Gang. In dieser individuellen Sichtweise wird Interesse z.B. mit Bezug auf Motivation diskutiert¹.

¹ Dabei ist die Motivationstheorie durch Krapp und Prenzel auf den Begriff „Interesse“ gestoßen, den sie zur Münchner Interessentheorie ausbaut. Sie findet den Interessenbegriff bei Deweys „Interest and Effort in Education“ (1913) (Prenzel 1988, S. 26f, Prenzel/ Krapp 1992, S. 4, Krapp 1992, S. 26 und 39, Prenzel/ Lanckes/ Minsel 2000, S. 12). Es ist daher ratsam, die Frage nach dem dort verwendete-

- Strukturelle Interessen(-konflikte): Diese Denkweise stellt die Handlung im eigenen Interesse in den Vordergrund. Dazu gehören Lobbyismus, (illegitime) Vorteilsnahme, und die Vertretung von Partikularinteressen auf Kosten des Gemeinwohls. Dieser Begriff beinhaltet jedoch eine weitere Dimension: während individuelle und interaktionistische Konzepte beinhalten, dass jeder imstande sei, seine Interessen zu begreifen und zu vertreten, ist ein strukturell orientierter Interessenbegriff kritischer konzipiert.
- Interaktionistische Konzepte greifen auf die Etymologie des Wortes zurück. Das Wort *inter-esse* (lat.: dazwischen sein) wird interpretiert als Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Ich und Welt. Auf Seiten der Subjekte findet sich dabei jeweilige Interessiertheit. Die „Sache“, ein „Gegenstand“ oder eine „Thematik“ zeichnen sich ihrerseits durch Interessantheit aus.

Im Spannungsfeld um den Begriff zeigt sich also: Einerseits wird von Interessenvertretung, von Handlungen (nur) im eigenen Interesse und von Interessengruppen gesprochen. Andererseits scheint Interesse positiv besetzt das Engagement in einer Angelegenheit zu bezeichnen. Diese Konzepte sind bei Holzkamp und Dewey in unterschiedlicher Form ausgeführt.

„Interesse“ als Begriff subjektwissenschaftlicher Theorie

Bei einer ersten Suche fällt auf, dass dem lernenden Subjekt Absichten, Pläne und also Interesse am lernenden Weltaufschluss zugesprochen werden. Wenn man bei Holzkamp nach der Fundierung der „genuinen Lebensinteressen“ (1993, S. 11) forscht, führen die Wege zurück in die „Grundlegung der Psychologie“ (1983) sowie in den posthum erschienen Artikel „Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept“ (1995). Beide Auseinandersetzungen deuten grundsätzlich auf die Verstricktheit menschlicher Interessen zwischen *restriktiver* und *verallgemeinerter Handlungsfähigkeit*. Handlungen sind, so Holzkamp, eingebunden in die jeweilige Interpretation gesellschaftlicher Verhältnisse. Die gestaltende Herangehensweise wird als „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ bezeichnet, die im generellen Interessenkonflikt zwischen den Klassenantagonisten zur Emanzipation von Herrschaft beiträgt. Die restriktive Handlungsfähigkeit ist gekennzeichnet durch „*Übernahme der bürgerlich-ideologischen Identifizierung der allgemeinen/eigenen Interessen mit den herrschenden Interessen*“ (Holzkamp 1983, S. 380). Insofern sind Handlungen, die gegen die eigenen Interessen zu verlaufen scheinen, aus einer bestimmten Perspektive heraus subjektiv begründet. Solchermaßen Handelnde gehen von einer spe-

ten Interessenbegriff noch einmal nachzuvollziehen. Eine weiterführende Diskussion gehört zu unseren nächsten Aufgaben.

zifischen, konkurrenzdominierten Qualität der Beziehungen und Interessen aus: „Es *kann* und *darf*, wenn das Streben nach restriktiver Handlungsfähigkeit als subjektiv funktional begründbar sein soll, *keine Allgemeininteressen* und *intersubjektiven Beziehungen*, sondern nur *konkurrierende Partialinteressen* und *instrumentelle Beziehungen* geben.“ (ebd.)

Zugleich wird als „einziges, materiales Apriori“ (1993, 27) des „subjektwissenschaftlichen“ Konzepts bezeichnet, „dass der Mensch sich nicht bewusst selbst schaden kann“: Handlungen, durch welche man *bewusst* seine eigenen Lebensinteressen verletzt, sind ja (...) in sich ein Unding²“ (GdP, S. 350, 379, ähnlich 1993, S. 27). Dem liegt eine Idee der Selbstverständigung zugrunde, die als zentrales Erkenntnisinteresse bezeichnet wird. Sprich: das Subjekt sucht nach „’Verständigung mit mir selbst’ über ein von mir Gemeintes“ (Holzkamp 1995, S. 834). Lernen führt zur Offenlegung tieferer Strukturzusammenhänge. Dabei deutet die „Kritische Psychologie“ die offen zu legenden Gegenstände in einer dualen Grundbegrifflichkeit, die laut Holzkamp stets auf „*das Begriffspaar ‚Unmittelbarkeitsverhaftetheit’ vs. ‚Unmittelbarkeitsüberschreitung’*“ (1995, S. 835) zurückzuführen sind. In diesem entweder unmittelbare Deutungen oder überschreitendes Begreifen findet sich der Interessenkonflikt der Gesellschaft: „nämlich der Widerspruch zwischen meinem Interesse, in Durchdringung des ‚Naheliegenden’ die *Verfügung über meine eigenen Daseinsumstände* und damit meine *subjektive Lebensqualität* zu erhöhen und dem ‚herrschenden’ Interesse, dies zur *Sicherung bestehender Machtverhältnisse* zu verhindern“ (ebd.).

Hier zeigt sich die Doppelseite des Interessenbegriffs, der einerseits als subjektives Interesse an Verfügungserweiterung und andererseits als herrschendes Interesse am Machterhalt beschrieben wird. Im solcherart zugleich individuell wie strukturell aufgebauten Interessenbegriff ist somit immer auch Konflikt enthalten. Die Verleugnung des Konflikts und die Übernahme „herrschender Interessen“ als „eigene Interessen“ werden als „restriktive Handlungsfähigkeit“ auf den Begriff gebracht.

So weit so gut. Wie aber vermitteln sich strukturelle und individuelle Interessen? Inwiefern kann „Interesse“ als Anstoß des Lernens gedacht werden? Auf der individuellen Ebene bleibt hier ein Begriff *grundsätzlich vorhandenen Interesses*, der nicht weiter klärt, warum und wie ungleich starke und ungleich dauerhafte Lebensinteressen entstehen. Wie richtet sich ein Interesse auf einen konkreten Gegenstand? Mit Holzkamps Interessebegriff lässt sich nicht herausfinden, wie ein Interesse zu stärken wäre, da er annimmt, dass ein solches – restriktiv oder verallgemeinert – immer schon vorhanden ist bzw. dies abstrakt gesellschaftsstrukturell verortet.

² Solche Handlungen werden also verleugnet, siehe ausführlich GdP 379ff

Konfrontation mit dem Interessebegriff bei John Dewey

Sollen Menschen gradewege ihren Interessen nachgehen? Darf eine Lehrperson korrigierend eingreifen? Diese Frage nach der Bewertung von Interessen beantwortet Dewey in „Interest and Effort in Education“ (1913) mit dem Hinweis auf die Weiterentwicklung des Einzelnen und seine Identifikation mit der Sache, welche *Entfaltung* anstößt. Triviale Interessen wie z.B. ein Murnelspiel verlieren ihre Attraktivität, sobald durch sie kein weiteres Wachstum des spielenden Kindes möglich ist. Im selben Zuge kann durch Teile des Murnelspiels oft ein anderes Interesse entstehen, welches sonst nicht zum Tragen gekommen wäre (1913, S. 40/41). Das Murnelspiel wird negativ bewertet, wenn es die Spielenden nicht mehr weiter führt (*growth*). Die Bewertung einer Aktivität von Kindern oder Erwachsenen, die dem reinen aktuellen Interesse geschuldet ist, ist somit von der Entwicklungsmöglichkeit, die in der Aktivität liegt, abhängig. Es ist legitim, sich auf solche Interessen einzulassen, solange sie „growth or development“ beinhalten (S. 41). Jedoch gilt auch: „*Interest is illegitimately used in the degree in which it is either a symptom or a cause of arrested development in an activity*“ (S. 41/42, Hervorh. im Original). Hierunter fällt z.B. *amusement* und kurzzeitige Aufregung (*excitement*), welche nach Deweys Ansicht für bildende Prozesse nicht legitim sind. Auffallend ist hier, dass Dewey von Partikularinteressen oder egoistischen Interessen nicht spricht: Eine Person, die im eigenen Interesse ihre Mitmenschen schädigt, kommt in seiner Auseinandersetzung mit legitimen oder illegitimen Interessen nicht vor.

Zugleich kann Dewey den „*lack of interest*“ (S. 93) konzipieren, was bei Holzkamp begrifflich fehlt bzw. anders gefasst ist: auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen. Die Vorstellung, dass jemand desinteressiert und passiv duldet, ist bei Holzkamp am ehesten als restriktive Handlungsfähigkeit konzipiert. Letztere enthält jedoch interessegeleitete Handlungen, auch wenn diese selbstschädigend sind. Für überwiegende Passivität, Desinteressiertheit beim Lernen scheint dies keine genügende Erklärung: Warum ist der Gegenstand für den Lerner uninteressant? Was fehlt? Oder anders gefragt: Wie kann etwas interessant werden? Warum sind Menschen in völlig unterschiedlichem Ausmaß an ihrer Welt interessiert? Wie entsteht Interesse, wo vorher keines war?

Deweys Auseinandersetzung mit dem Lerninteresse unterstellt funktionierende Demokratie und somit die Artikulation von Interessen als gegeben, enthält somit auf struktureller Ebene politische Affirmation. Besonders deutlich wird das durch den fehlenden Begriff von Interessenskonflikten – Deweys Demokratie wählt und verhandelt, jedoch lässt sie materielle Interessenskonstellationen außer Acht. Jedoch kann Dewey auf individueller Ebene zur Erklärung der Entstehung von Interesse beitragen und die Unterschiedlichkeit menschlicher Interessenshorizonte erläutern. Zunächst konzipiert er Interesse als Spannungsfeld zwischen

dem Menschen und der Welt. Interesse kreist nicht um eigennützige Partikularinteressen („selfish motive“, Dewey 1913, S. 17), sondern es gilt:

The root idea of the term seems to be that of being engaged, engrossed, or entirely taken up with some activity because of its recognized worth. (...) Interest marks the annihilation of the distance between the person and the materials and results of his action (Dewey 1913, S. 17).

Dewey argumentiert also, dass Interesse als etymologisches „inter-esse“ (dazwischen sein) die Verbindung und Spannung zwischen „mind“ und „subject-matter“ charakterisiert und beschreibt. Zwischen dem/der denkenden Person (mind) und der Sache (subject-matter) ist somit eine Verbindung, die durch das Wort „Interesse“ genauer beschrieben wird. Im Kern der Auseinandersetzung plädiert Dewey dafür, die dualistische Grenze zwischen „mind“ und „subject-matter“ zu überwinden (vgl. 1913, S. 93ff). Das beschreibende Element ist jedoch nicht allein der wahrgenommene Wert (der einer subjektiven Bedeutsamkeit sensu Holzkamp sehr nahe kommt), sondern es hat drei Charakteristika. Dewey begreift „Interesse“ in einer zunächst eher verwirrenden Terminologie als „active“, „objective“ und „personal“ (S. 16). Die Charakteristika beziehen sich erstens auf eine Abgrenzung von kontemplativ passivem Schauen eines Bildungsgutes; daher pointiert er die „active“ Seite und betont die Involviertheit in praktisches Geschehen. Er bezeichnet den Menschen als immerwährend aktiv (S.18): „In this primitive condition of spontaneous, impulsive activity we have the basis of natural interest. Interest is no more passively waiting around to be excited from the outside than is impulse“ (1913, S. 19).

Dabei bleibt zu klären, welche strukturellen Differenzierungen zu konzipieren wären: Gibt es Unterschiede, die auf die soziale Lage, die historischen und geografischen Konkretheiten, oder auf typische Muster zurückzuführen sind? Was wissen wir über die Verläufe solcher Impulse? Warum – mit welcher Begründung – folgt das Subjekt manchmal seinem impulsiven Interesse und ignoriert es ein andermal?

Der Hinweis auf das zweite Charakteristikum „objective“ heißt hier nicht etwa, dass das menschliche Interesse objektiv sei, sondern dass es an die objekthafte Welt gebunden ist. Interesse bezeichnet also die Ausrichtung auf *Sächliches*. Dabei ist die Bindung von Interesse an jeweilige Objekte nicht per se hergestellt, sondern „whatever furthers action, helps mental movement, is of interest“ (Dewey, S. 20). Mit anderen Worten, die Bedeutung des Objekts für das lernende Subjekt ist daran gebunden, ob die gewünschte Aktion erweitert wird bzw. ob geistige Bewegung ermöglicht wird. Die zentrale Unterscheidung zwischen langweiligen und interessanten Objekten liegt also in der Figur der *Ausweitung* meiner bisherigen Handlungsraumes. Die Fortschritts-, Bewegungs- und Wachstums-idee, die bei Dewey so typisch ist, hat hier mit Bezug auf den Einzelnen erhellende Kraft. Doch ist der Bewegungs- und Erweiterungs-

wunsch so natürlich (Dewey), so genuin (Holzkamp)? Kann man diesen Ursprung so annehmen oder gibt es wiederum Erläuterungen für die Entwicklung von Interessen?

Interesse ist – drittens – nicht abstrakt, sondern immer an das interessierte Subjekt – bei Dewey die Person – gebunden, was er mit dem Ausdruck „personal“ bezeichnet. Hier kommt die Involviertheit, die Sorge, die Beteiligung des Subjekts zum Tragen: Interesse ist nur möglich, wo das Subjekt am Ergebnis der Sache beteiligt oder davon betroffen ist: „It signifies a direct concern, a recognition of something at stake, something whose outcome is important for the individual“ (S. 16).

An dieser Stelle könnte man annehmen, Dewey habe einer direkten Verwertbarkeit das Wort geredet. Doch klingt eher die demokratische Frage von Partizipation oder Ausgeliefertsein mit: Nur wer gestalten kann, kann Interesse und Engagement entwickeln.

Zudem liefert Dewey hier eine entscheidende Differenzierung in unmittelbare und vermittelte Interessen:

There are cases where action is direct and immediate. It puts itself forth with no thought of anything beyond. It satisfies in and of itself. The end *is* the present activity, and so there is no gap in the mind between means and end. All play is of this immediate character. Purely aesthetic appreciation approximates this type (1913, S. 21).

Hier liegt das Interesse in der Sache selbst. Es bleibt an den Gegenstand gebunden, der – wie Spiel und ästhetische Betrachtung – in sich bedeutungsvoll ist. Tatsächlich liegt hier eine Auseinandersetzung mit dem vor, was später „intrinsische“ und „extrinsische“ Motivation heißen wird. Dewey verweist sehr zentral auf die Hoheitsgebiete „intrinsischer Motivation“: einzig Spiel und Ästhetik sind gleichthematisch in Zweck und Mitteln. Arbeit oder Lernen passen nicht in diese Vorstellung. So stellt sich die Frage, warum manche Gegenstände interessant sind und andere nicht, und warum „*genuine Lebensinteressen*“ (Holzkamp 1993, S.11) oder „*genuine interest*“ (Dewey 1913, S. 21) subjektiv unterschiedlich umgesetzt werden. Doch bleibt diese Argumentationslinie individuell und häufig auch naturalistisch.

Die Frage nach dem Entstehungsverlauf vermittelter Interessen (*indirect interest*) betrifft die Beziehung zwischen Gegenstand und Lernen. „On the other hand, we have cases of indirect, transferred, or technically speaking, mediated interest. Things indifferent or even repulsive in themselves often become of interest because of assuming relationships and connections of which we were previously unaware“ (1913, S. 22).

Die indirekten Interessen werden somit durch Bezüge und Verbindungen hergestellt, die den Handelnden zuvor nicht bewusst waren. Ob eine Sache von Interesse ist, liegt in ihren Bezügen zum Leben der Lernenden. Dabei sind die Horizonte, besonders eines Kindes begrenzt: „While the little child takes only a near view of things, as he grows in experi-

ence he becomes capable of extending his³ range, and seeing an act, or a thing, or a fact not by itself, but as part of a larger whole“ (ebd.).

Desinteresse bei Lernenden hat seinen zentralen Grund darin, dass die jeweiligen Sichtweisen unterschiedlich weit reichen und die Lernenden unterschiedlich langfristige Bezüge und Verknüpfungen herstellen können. Eine von Dewey wie von Holzkamp geforderte Anbindung des Lernens an das praktische Leben ist also nur so lange als kurzfristige Verwertbarkeit zu denken, wie das lernende Subjekt keine weiter reichenden Bezüge herstellen kann. „Here, and here only, have we the reality of the idea of ‚making things interesting‘“ (1913, S. 23). Lehrende können Gegenstände interessant machen, indem diese in Bezüge eingebettet werden, die den Lernenden zu erläutern sind. Es geht nicht etwa darum, Mathematik mit Hilfe kleiner, in sich attraktiver Geschichten zu transportieren, denn dabei wäre bloß die uninteressante Mathematik in einer interessanten Geschichte verkleidet („*sugar-coating method*“, 1913, S. 33). Stattdessen ist die Bedeutung mathematischer Problem dem jeweiligen Horizont entsprechend zu erklären.

Bei genauerer Betrachtung dessen, was Menschen ihren Interessen entsprechend tun oder lassen, wird eine Verschachtelung von Bedeutungen, Zwecken und Mitteln erkennbar. Was zunächst noch Mittel zum Zweck war, erfährt eigene Wertschätzung, wie zum Beispiel die Qualität von Pinseln und die Zusammensetzung von Farben, die ursprünglich nur als Mittel zur Gestaltung von Räumen oder Leinwand von Interesse waren. Auch Seitenwege entstehen durch die Vertiefung in Gebiete, die zunächst nur als Mittel für eine weiter entfernt liegende interessante Gegebenheit von Bedeutung waren. Doch auch die Trennung in Mittel und Zweck ist, so Dewey, eine künstliche und nachträgliche:

The end really means the final stage of an activity, its last or terminal period; the means are the earlier phases (...) *Afterwards*, we tend to separate the result from the process; to regard the result (...) as the end and the whole process as simply a means to the external result (1913, S. 28).

Dabei hat das Ergebnis, der Zweck überhaupt nur eine Bedeutung im Zusammenhang mit dem Mittel bzw. Prozess, während anders herum die Bedeutung des Zwecks auf die einzelnen Stadien des Prozesses übergehen. Diese anti-dualistische Sichtweise hat Vorteile, denn sie hebt die leidige Diskussion um die Gleichthematik von Zweck und Mittel als Charakteristikum „intrinsic Motivation“ auf. Sie löst weiterhin Handlungen aus ihrer Isolation und stellt sie in verschachtelte, biografische Zusammenhänge, in denen Bedeutungen vom erwünschten Ergebnis auf die Passagen zuvor übertragen werden und die Ergebnisse wie-

³ Das Kind ist bei Dewey 1913 grundsätzlich männlich (he/ the child), die Lehrkraft der Primarschule grundsätzlich weiblich (she/ the teacher).

derum nur Passagen in einem größeren oder verzweigten Prozess sind (S. 32), der auf ein weiteres, entfernteres Ergebnis deutet.

Fazit Interessenbegriff - Konfrontation

Sowohl Dewey als auch Holzkamp fassen Interesse als grundlegend für Lernen auf. Sie schlagen ein Konzeption vor, die dem Menschen ein Interesse zuspricht (genuine interest/genuine Lebensinteressen). Diese Sicht auf den Menschen als absichtsvoll und interessegeleitet ist konsensfähig, jedoch fehlt Dewey eine Erklärung struktureller Desinteressen. Diese kann Holzkamp durch den Begriff der restriktiven Handlungsfähigkeit fassen. Der Beitrag Deweys besteht darin, die Entstehung und Wandlung von Interessen zu differenzieren. Interesse ist nicht gegeben und fixiert, sondern findet ihren Keim im Zweck einer Handlung. Langfristige Ziele zerfallen dabei in ihre Etappen, die einst Mittel zum Zweck waren, jedoch nun ihrerseits eigenständige Zwecke werden können. Bei genauerem Hinsehen löst sich die Trennung von Zwecken und Mitteln zugunsten einer prozessualen Sichtweise auf. Handlungen sind nicht isoliert, sondern verschachtelt. Interesse kann unmittelbar sein, jedoch kann es auch innerhalb der Schachtelung vermittelt sein. Für Lehre bedeutet das: Lerninteressen sind nicht zufällig und spaßorientiert, sondern sie folgen der Logik der Sache und sind legitime Ausgangspunkte für das Lernen, solange sie eine Weiterentwicklung der Lernenden enthalten. Nur das stagnierende, vergnügungsorientierte Agieren ist illegitim als Lernausgangspunkt – weil nicht auf Entfaltung bezogen.

Doch kommen wir zur Ausgangsfrage zurück: Ist „genuines Lebensinteresse“ das passende Erklärungsmodell für den Ausgangspunkt von Lernen? Die Antwort bleibt weiterhin offen, wenn man nicht vorschnell einen naturalistischen Fehlschluss begehen will. Der Begriff Interesse koppelt Mensch und Welt, die innerpsychischen und die strukturellen Gegebenheiten auf spezifische Art und Weise. Weil Dewey einerseits gesellschaftliche Strukturen abstrakt voraussetzt, bleibt andererseits sein Interessenbegriff motivational/individuell akzentuiert. Blickt man auf die strukturell angelegte Interessensdefinition bei Holzkamp, wird der Zusammenhang von Einzel- und Gruppeninteressen deutlich, der Handlungsräume eröffnet oder begrenzt. Anders als Holzkamp erklärt Dewey menschliche Interessen zwar sozial, jedoch nicht allgemeingesellschaftlich. Formationsspezifische strukturelle Aspekte fehlen völlig. Als einen entscheidenden didaktischen Fehler kennzeichnet Dewey die Festlegung des Stoffs mit dem nachträglichen Versuch, die festgelegten Themen nunmehr künstlich interessant einzukleiden (*sugar coating method*). Die gesamte Diskussion um Unterrichtsmethoden findet ihren Ursprung im zugrunde liegenden Fehler, dass die Inhalte ohne den Blick auf die Interessen der Lernenden festgelegt werden. Doch wie, wenn der Lerner keine Interessen hat oder diese nicht äußert? Oder stets das Nahe-

liegendste, Unmittelbarste, Banalste wünscht? Ein Jugendlicher wird sich nicht Shakespeare zuwenden, wenn seine Horizonte sich auf Mangas (asiatische, oft sehr simple Comicserien) beziehen. Vermutlich liegt in dieser Frage der Kern wiederkehrender Missverständnisse zwischen subjektwissenschaftlich verstandenem Lernen und der schwierigen Frage des Lehrens. Das Misstrauen der Lehrenden gegenüber von ihnen als „seicht“ eingestuften Interessen der Lernenden begründet sich in ihrer Erfahrung, dass Lerninteressen nicht per se und gleich verteilt den Unterrichtsraum bevölkern, sondern dass die Lernenden ihre Chancen unterschiedlich oder auch gar nicht ergreifen (können). Entsprechend diskutiert Dewey das Verhältnis von unmittelbarem und vermitteltem Interesse, die eben nicht trennbar sind. Hier liegt der Schlüssel zur Entstehung von Interessen, die auch unmittelbare, direkte Verwendbarkeit überschreiten.

Fazit der Konfrontationen

Die kontrastive Diskussion von zwei Theoriezugängen kann nicht den Sinn haben, Antworten zu liefern. Vielmehr erweist sich eine solche Darstellung als Problemgenerator, regt damit an zum Weiterfragen und öffnet Felder empirischer Forschung. Wenn wir unsere Diskussion komprimieren, können wir in den Positionen von Holzkamp und Dewey pointiert folgende Probleme aufspießen:

Wir stellen bei dem „kritischen Psychologen“ Holzkamp fest, dass seine Sichtweise vom „Subjektstandpunkt“ einerseits eine „individualistische Schlagseite“ hat: der Erfahrungsbegriff bleibt ein individueller. Dies wird andererseits nur abstrakt eingebettet in allgemeinste gesellschaftsstrukturelle Prämissen bei der Diskussion um restriktive oder verallgemeinerte Handlungsfähigkeit: der Interessenbegriff ist allgemein gesellschaftsbezogen. Dabei wird eine formationsspezifische Präzisierung angedeutet, der Prozess der Vermittlung zwischen Subjekt und Welt wird als notwendig zu konkretisieren angesehen. „Lebensführung“ wäre dazu das Stichwort; dieser Argumentationsstrang konnte aber von Holzkamp nicht mehr fortgesetzt werden.

Ausgangspunkt bei Dewey ist der Versuch, sich der traditionellen Dualität von Subjekt und Objekt zu entziehen. Die Denkfigur des Interaktionismus stellt von Anfang an auf Vermitteln ab: zwischen Subjekt und Objekt und zwischen den Individuen. Insofern ist der Erfahrungsbegriff sozial, interaktionistisch gefüllt. Formationsspezifisch bleibt aber sein Interessenbegriff leer.

Es könnte also sein, dass die reziproken Leerstellen durch eine kritisch-pragmatische Position gefüllt werden könnten. Allerdings ist dies beim gegenwärtigen Stand unserer Diskussion eher eine uneingelöste Perspektive. Noch stellen sich Fragen über Fragen.

Offen bleibt das Verhältnis von Interesse und Erfahrung. Eine Überordnung des einen Begriffs über den anderen scheint nicht möglich. Eine

chronologische Ordnung – erst macht das Subjekt eine Erfahrung, dann entwickelt es Interesse – scheint ebenfalls zu kurz gedacht. Eine Trennung in überdauernde Interessen und aktuelle Erfahrungen unterschlägt wiederum die Entwicklung von Interessen aus Erfahrungen und die Einbettung einzelner Erfahrungen in langfristige Interessen. Es läuft insofern auf ein interaktionistisches Bild von Interesse und Erfahrung hinaus, welches im Zeithorizont seine Verzweigungen enthält.

Literatur

- Erpenbeck, J. (1999). Erfahrung. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Bd I. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 346-353.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston, New York and Chicago: The University Press, Cambridge.
- ders. (2002). Erfahrung und Erziehung. In R. Horlacher & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen*. (1900 - 1944). Zürich: Verlag Pestalozzianum, 227-283.
- ders. (1989). *Die Erneuerung der Philosophie*. (Reconstruction in Philosophy 1920). Hamburg: Sammlung Junius.
- ders. (1913). *Demokratie und Erziehung*. (Democracy and Education 1916). Weinheim und Basel: Beltz.
- ders. (2002). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von R. Horlacher & J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Faulstich, P. (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, H. 4/ 2005, 528-542.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- ders. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- ders. (1995). Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie* 14, 5-55.
- ders. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument*, 37. Jg, H. 212, 817-846.
- ders. (1997). *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg, Berlin: Argument.
- Krapp, A. (1992). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel, (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Waxmann, 9-52.
- Neuendorff, Hartmut (1973). *Der Begriff des Interesses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Peirce, Ch. S. (1878). How to make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*, 286-315.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- ders. & Krapp, A. (1992). Zur Aktualität pädagogisch-psychologischer Interessenforschung. In A. Krapp. & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Waxmann, 1-8.
- ders., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: die ersten Jahre. In U. Schiefele. & K.-P. Wild (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann, 11-30.
- Schürmann, V. (1999). Interesse. In H.J. Sandkühler (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. 1, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 653-65.