



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Vermitteln - verstehen - beraten

first published in:

Expansives Lernen / hrsg. von Peter Faulstich und Joachim Ludwig
Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2004. S. 112-126
ISBN 3-89676-811-5

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 14
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1288/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12887>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 14

Vermitteln – verstehen - beraten

1. Fragestellung

Klaus Holzkamp thematisiert Lernhandlungen vom Subjektstandpunkt aus. Auf diese Weise geraten die Befindlichkeiten und Lerninteressen des Subjekts im Rahmen seiner Lebensinteressen in den Blick. Lebensinteressen bezeichnen die "subjektive Notwendigkeit, Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewinnen bzw. zu bewahren" (1993, S. 189). Für pädagogische Diskurse beinhaltet diese Perspektive auf Lernen Erträge in bildungstheoretischer und didaktischer Hinsicht, weil Lernen unabhängig von Lehrabsichten und Lehranforderungen thematisiert wird. Diese Unterscheidung wird verwischt, wenn Lehrabsichten und Lerninteressen in Eins gesetzt werden. Die Perspektive des Subjektstandpunktes kann im Rahmen didaktischer Reflexionen helfen, Lernhandeln vom Lehrhandeln mit den jeweils unterschiedlichen Interessen und Logiken zu unterscheiden.

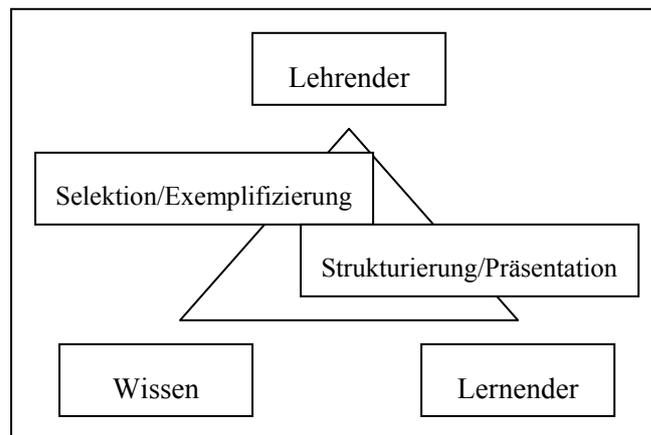
Lehren als eine spezifische Form „sozialer Hilfe“ (Holzkamp 1987, S.21) beim Lernen, denkt Holzkamp bei seinen Reflexionen zum Lernen stets mit. In seinem Werk „Lernen“ geht Holzkamp auf Lehr-, Lernverhältnisse in Form des partizipativen Lernens (vgl. dazu den Beitrag von Kurt Müller i.d.B.) und in Form kooperativer Lernverhältnisse ein. Vielfach wird bezweifelt, ob seine Lerntheorie überhaupt einen didaktischen Ertrag abwerfen kann, weil er Lehren kaum thematisiert (vgl. z.B. Rolf Arnold i.d.B. S. 9 und Jürgen Wittpoth i.d.B. S. ??). M.E. lassen sich aber aus der Holzkampschen Analyse intersubjektiver Lernverhältnisse, die auf eine wechselseitige Unterstützung von Lerninteressen hinausläuft, wichtige Erkenntnisse für die Reflexion erwachsenpädagogischer Vermittlungsverhältnisse ableiten.

Im Folgenden wird danach gefragt, welchen spezifischen Ertrag die Lerntheorie Klaus Holzkamps für eine Didaktik der Erwachsenenbildung bietet. Dazu knüpfe ich – nach einer einführenden Problematisierung der klassischen Fassung der didaktischen Vermittlungsaufgabe als Selektions- und Präsentationsleistung - an Holzkamps Modell kooperativer Lernverhältnisse an und rekonstruiere die zentralen Merkmale dieses intersubjektiven Lernverhältnisses. In einem zweiten Schritt übertrage ich diese Bestimmungen auf kooperative Lehr-, Lernverhältnisse. Vermittlungsaufgaben lassen sich dann nicht nur als Selektions- und Präsentationsaufgabe begreifen, sondern auch als Verstehens- und Beratungsaufgabe modellieren.

2. Neue Perspektiven auf klassische Vermittlungsverhältnisse

2.1 Vermittlung als Inhaltsauswahl und -präsentation

Vermitteln bezeichnet eine Beziehung zwischen „Person“ und „Sache“. Vermittlungsprozesse können dabei zwischen den Polen Instruktion und Lernerorientierung changieren: Sie sind eher instruktiv, wenn der didaktische Prozess ausschließlich in der „Sache“ bzw. dem zu vermittelnden Wissen seinen Ausgangspunkt nimmt und die Personen/Lernenden als abhängige Variable des Instruktionsprozesses begreift. Vermittlungsprozesse sind eher lernerorientiert, wenn der didaktische Prozess seinen Ausgangspunkt zwar in einem bestimmten zu vermittelnden Wissen nimmt, die Voraussetzungen und Erwartungen der Lernenden aber einbezieht. Der Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses bleibt in jedem Falle das zu vermittelnde Wissen. Im so genannten „didaktischen Dreieck“ wird dieser Vermittlungsprozess ausgedrückt als Selektion und Exemplifizierung der Inhalte auf der einen Seite sowie als Strukturierung und Präsentation der Inhalte gegenüber den Teilnehmenden auf der anderen Seite. Vermittlung wird hier im Kern verstanden als eine Selektions- und Präsentationsleistung von fachlichem oder methodischem Wissen.



In der Erwachsenenbildung werden seit langem teilnehmerorientierte Konzepte verfolgt. Die Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmer sollen über (meta-) kognitive Voraussetzungen, soziale Milieus, Erfahrungen und Deutungsmuster etc. in den Vermittlungsprozess einbezogen werden, um den Vermittlungsprozess als Passung zwischen selektierten Inhalten einerseits und Erwartungen der Teilnehmer andererseits zu optimieren. Das Passungsproblem stellt ein didaktisches Kernproblem dar und wird oft als Transferproblem im Rahmen der Kompetenzentwicklung diskutiert. Kurse der Erwachsenenbildung

versprechen den potentiellen Teilnehmern Kompetenzzuwachs im Rahmen eines bestimmten Kursthemas, wie z.B. „Führungshandeln“. Dieses Ziel soll im Rahmen des didaktischen Dreiecks durch die Vermittlung bestimmter Inhalte erreicht werden, die vom Lehrenden und den jeweiligen Teilnehmern als relevant für „gutes Führungshandeln“ eingeschätzt werden. Im Rahmen teilnehmerorientierter Konzepte kann die Inhaltsauswahl des Lehrenden von den Teilnehmern weiter eingegrenzt, konkretisiert oder auch erweitert werden, um die Relevanz der Inhaltsauswahl für die Teilnehmer zu verbessern. Beispielsweise können in Erhard Meuelers didaktischem Konzept des „Lehr-, Lern-Vertrags“ die Teilnehmer Einfluss auf die Auswahl der Inhalte nehmen und diese zusammen mit dem Lehrenden festlegen (vgl. Meueler 1993). Der Lehrende regt die Teilnehmer zu Fragen an, damit diese möglichst selbstbewusst im Rahmen der Erstellung des Lehr-, Lern-Vertrags ihre Themen für die Lehr-, Lernprozesse¹ im Kurs bestimmen können. Dieses Beispiel zeigt, dass auch in ausgeprägt teilnehmerorientierten² Konzepten die Inhalte den zentralen Ausgangspunkt des Lehr-, Lernprozesses bilden. Das didaktische Dreieck wird dort in der Weise umgesetzt, dass die Teilnehmer einen Teil der didaktischen Vermittlungsfunktionen, insbesondere bei der Inhaltsauswahl übernehmen. Sie entscheiden auf diese Weise mit, welche Inhalte sie präsentiert bekommen möchten. Für die Einlösung des Kompetenzversprechens bleiben also die Inhalte der Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses - unabhängig vom Ausmaß der Teilnehmerorientierung. Die Vermittlung bestehender Wissensbestände als Selektions- und Präsentationsprozess wird als zentrales Charakteristikum erwachsenenpädagogischen Handelns definiert: Erwachsenenbildner müssen ein Interesse daran haben, das Erlernen des zu vermittelnden Wissens zu steuern und zu kontrollieren, sonst wären sie überflüssig (vgl. Kade/Seitter 1999, S. 40). Ähnlich auch Jürgen Wittpoth in diesem Band, der in Abgrenzung zum selbstorganisierten Lernen und in provokativer Absicht auf den Nutzen der Belehrung verweist.

Dieses kurz skizzierte Vermittlungsverständnis wird didaktisch aber auch in verschiedener Hinsicht problematisiert: z.B. lässt sich allgemein gültiges Wissen kaum mehr bestimmen, die Auswahl der Inhalte durch die Lehrenden gerät unter Legitimationsdruck, Teilnehmende lassen sich im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse kaum mehr als homogene Gruppe begreifen und mit gleichem Wissen ansprechen, ihre Erwartungen an die Lehrenden sind stark unterschiedlich usw. Im Kern kreisen diese didaktischen Probleme um das

¹ Mit Lehr-, Lernprozess sind die pädagogischen Interaktionen im Kurs oder Seminar bezeichnet – im Unterschied zum Kurs als Rahmen. Damit soll der Kurs als thematischer Rahmen und die einzelnen Interaktionen im Kurs bezüglich ihrer thematischen Festlegungen unterscheidbar sein. Ein Kurs zum Thema „Führungshandeln“ kann auf der Ebene der pädagogischen Interaktionen im Seminar die unterschiedlichsten thematischen Aspekte aufgreifen.

² Erhard Meueler bezeichnet dies als subjektorientierte Didaktik

Spannungsverhältnis von Fremdbestimmung und Autonomie im Vermittlungsprozess: In welcher Weise darf-soll-muss ich als Lehrender steuernde Vorgaben für den Lern- und Bildungsprozess machen? Rolf Arnold kennzeichnet in diesem Band Vermittlungssituationen als zwangsläufig paradox – selbst für konstruktivistische Konzepte, die jeden inhaltlichen Steuerungsversuch vermeiden wollen, letztlich aber über die Form des didaktischen Settings auch steuernd auf Lernhandlungen zugreifen. Indem in Vermittlungsprozessen von außen Ansprüchlichkeiten an den Lernenden herangetragen werden, landet Bildung in einer Doppelbindungsfalle, die vergleichbar ist mit dem Anspruch „Sei spontan!“ (i.d.B. S. 6). Die Lernenden sollen sich die geforderten Inhalte aneignen, aber im Sinne einer Selbstbelehrung als selbst definierte Anforderung. Ich möchte im Folgenden aufzeigen, dass die Holzkampsche Lerntheorie Wege anbietet, die aus der Doppelbindungsfalle herausführen: Paradoxe Vermittlungsverhältnisse lassen sich dann als Differenzverhältnisse bzw. als widersprüchliche Verhältnisse verstehen und kritisch weiter entwickeln. Im Holzkampschen Modell „kooperativer Lernverhältnisse“ sind zentrale Bestimmungen angelegt, die eine zunächst paradox erscheinende Einheit von Lehren und Lernen als Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden verstehen lassen.

2.2 Kooperative Lernverhältnisse: Neue Perspektiven auf Vermittlung

Holzkamp denkt Lernen zunächst unabhängig und getrennt vom Lehrhandeln. Vom Subjektstandpunkt aus betrachtet stellen Lernhandlungen eine menschliche Aktivität im Rahmen der individuellen Existenzsicherung dar, die nicht erst erlernt werden muss³ oder pädagogisch zu initiieren wäre. Im Rahmen seiner individuellen Existenzsicherung richtet sich der Lernende in den gesellschaftlichen Verhältnissen ein, passt sich entweder defensiv an oder überschreitet die gegebenen Verhältnisse expansiv. Lernen stellt eine spezifische Form von Selbstverständigungsprozessen dar, die durch Handlungsproblematiken bzw. in problematisch empfundene Handlungssituationen angestoßen werden und auf deren Grundlage sich das Subjekt neu orientiert, seine Identität prozessiert und seine Handlungsfähigkeit im Rahmen seiner gesellschaftlichen Teilhabe erweitern möchte. Um das Beispiel „Führungshandeln“ weiter aufzugreifen: Wer Führungssituationen als schwierig oder für sich als wenig zufriedenstellend

³ Bildungsangebote wie z.B. der Erwerb metakognitiver Kompetenz in Veranstaltungen mit dem Titel „Lernen lernen“ erwecken den Eindruck, als müsste Lernen vom Einzelnen im Rahmen einer gesellschaftlichen Anforderung erst erlernt werden. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass menschliches Handeln ohne Lernen nicht vorstellbar wäre. Andererseits lassen sich Lernwege und Lernstrategien auf der Grundlage vom Lernenden begründet ausgewählter Lerngegenstände verbessern. Dies legt nahe, zwischen einem Begründungsaspekt und einem operativen Aspekt des Lernens zu unterscheiden. Vor diesem Hintergrund werden auch empirische Untersuchungsergebnisse verständlich, die den erfolgreichen Erwerb metakognitiver Strategien immer an das Erlernen bestimmter Inhalte/Bedeutungen knüpfen (Kaiser 1999).

erlebt, kann (muss aber nicht) das Interesse entwickeln, mehr über Führung wissen zu wollen und sich mit diesem Wissen vor dem Hintergrund der ungenügend empfundenen eigenen Bedeutungshorizonte⁴ auseinander zu setzen, um zukünftig zufriedenstellender handeln zu können. „Selbstverständigung, dies bedeutet vor allem anderen „Verständigung mit mir selbst“ über ein von mir Gemeintes... Ich bin darauf aus, etwas, das ich schon „irgendwie weiß“, für mich reflexiv fassbar, das Implizite explizit, das Undeutliche deutlich zu machen, also mein „verschwiegenes Wissen“ (tacit knowledge) in „gewusstes Wissen“ zu verwandeln. Damit ist... potentiell auch der Andere in den Selbstverständigungsprozess einbezogen, er ist aufgefordert oder es ist ihm anheim gestellt, meinen Versprachlichungsversuch bei sich nachzuvollziehen, um herauszufinden, ob er damit auch zu größerer Klarheit, etwa über Lebensführung, zu gelangen vermag.“ (Holzkamp 1995, S. 834).

Holzkamp denkt den Selbstverständigungsbegriff in seinen theoretischen Arbeiten zwar immer mit, führt ihn aber erst in seinen letzten Arbeiten (1995), kurz vor seinem Tod, explizit ein. Dabei stellt er die Verbindung zu seiner Lerntheorie nicht mehr her. Nichts desto weniger liegt diese Verbindung auf der Hand: Die wechselseitige Verständigung über Sinn- und Bedeutungshorizonte im Selbst- und Fremdverständigungsprozess wird - über die alltägliche Verständigung hinaus - dann als vom Alltagshandeln distanzierteres Lernhandeln fortgesetzt, wenn das Individuum im Rahmen seines Selbstverständigungsprozesses keine geeigneten Bedeutungshorizonte aktualisieren kann. Das Selbstverständigung suchende Subjekt legt dann - je nach emotional-motivationaler Befindlichkeit - im Rahmen seiner Verständigungsversuche aus der alltäglichen Handlung heraus eine Lernschleife ein und distanziert sich von der Handlungssituation, um sich diese aus der Distanz heraus neu zu erschließen, sich selbst in dieser Situation neu zu orientieren. Sucht der Lernende diesen Selbstverständigungsprozess zusammen mit anderen Lernenden, sind kooperative Lernverhältnisse gegeben, die mit ihren Bedeutungsdifferenzen Diskrepanzerfahrungen und Lernschleifen unterstützen können. Kooperative Lernverhältnisse sind ein Modell, das Holzkamp aufspannt (Holzkamp 1993, S. 522ff) und in dem Selbstverständigung im Rahmen von Lernhandlungen am deutlichsten aufscheint. Holzkamp thematisiert im Rahmen seiner Skizze kooperativer Lernverhältnisse den sachlich-sozialen Lerngegenstand nicht nur von der Seite seiner gesellschaftlich-historischen Produktion aus (z.B. Orchestervariationen, Mathematikunterricht, etc.)⁵, sondern darüber hinaus auch von seiner sozialen Vermittlungsseite her,

⁴ Zur subjektwissenschaftlichen Bedeutungskategorie vgl. den Einführungsbeitrag von Faulstich/Ludwig i.d.B. S.???

⁵ Lerngegenstände sind für Holzkamp immer in ihrer sachlich-sozialen Bedeutungshaftigkeit gegeben. Für den Lernenden stellt sich der Gegenstand sowohl von der Seite seiner gesellschaftlich-historischen Produktion her dar (z.B. im Rahmen der wissenschaftlichen, kulturel-

indem er Lernen von und mit anderen beschreibt. Holzkamp thematisiert sonst in seinem Lernbuch den Lerngegenstand kaum von der Seite seiner Konstitution in sozialen Lernverhältnissen oder gar Lehr-, Lernverhältnissen. Seine Beschreibung partizipativer und kooperativer Lernverhältnisse bildet insofern eine Ausnahme.

In kooperativen Lernverhältnissen stellen sich Menschen ihre je eigenen Bedeutungshorizonte/ Situationsinterpretationen wechselseitig zur Verfügung und spannen auf diese Weise ein Stück des gesellschaftlichen Möglichkeitsraums an Bedeutungen/ Wissen auf, um einem gemeinsamen Lerngegenstand nach zu gehen. Die Lernenden antizipieren mit dessen Reflexion die Überwindung individueller Handlungsproblematiken. Die Interpretation der jeweiligen Handlungsproblematik durch die anderen wird also nicht gesteuert, gezügelt oder korrigiert, sondern im Rahmen des Fremdverstehens in seiner argumentativen Andersartigkeit und Differenz als mögliche Bereicherung für je meine Interpretation/ Selbstverständigung bzgl. je meiner Handlungsproblematik verstanden. Mit den Selbst- und Fremdverständigungsversuchen ist zugleich vorausgesetzt, dass Verständigung im Rahmen eines gemeinsamen Weltbezugs möglich ist und die Interpretationsperspektiven verschiedener Menschen in einem gemeinsamen Lerngegenstand/ Ausgangspunkt konvergieren können ohne in allen Aspekten identisch sein zu müssen⁶ oder – weitergehend – in einem gemeinsamen Ergebnis enden zu müssen. Der kooperative Lernzusammenhang hält dabei nur so lange, wie sich mein subjektives Lerninteresse noch unter der gemeinsam definierten Lernproblematik subsumieren lässt (1993, S. 515) und ich aus meinem Lerninteresse heraus in der Kooperation mit den Anderen erweiterte Handlungsmöglichkeiten antizipieren kann.

Holzkamp führt kooperative Lernverhältnisse im Rahmen seiner Denkfigur der Überwindung fremdkontrolliert-formierter Lernverhältnisse ein (1993, S. 523ff). Mit dem Terminus „fremdkontrolliert-formiert“ verweist Holzkamp nicht ausschließlich auf institutionalisierte Lernverhältnisse wie sie z.B. in der Schule oder Einrichtungen der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung anzutreffen sind, sondern allgemein auf Lernverhältnisse, in denen individuelle Lernhandlungen „zurückgepfiffen“, kanalisiert, auf ein defensives normalisiertes

len oder beruflich-professionellen Entwicklung) als auch von der Seite seiner sozialen Einbettung in die soziale Handlungssituation. Expansives Lernen, das auf die Erweiterung der individuellen gesellschaftlichen Teilhabe zielt, hat gerade die Aufdeckung der gesellschaftlichen Vermitteltheit des Lerngegenstandes im gesellschaftlichen Alltag zum Ziel – unter historischen und aktuell-situationalen Aspekten. Dazu gehört m.E. auch seine Vermitteltheit nicht nur im gesellschaftlichen Alltag, sondern auch in der Lernsituation, die Holzkamp nur randständig anspricht (vgl. 1993, 529f).

⁶ Diese Voraussetzung kennzeichnet einen zentralen Unterschied zu konstruktivistisch-systemtheoretischen Lerntheorien, die solche argumentativen Konvergenzen selbstreferentieller Systeme für unmöglich halten.

Lernen hin begrenzt werden. Diese Formierung ist für Holzkamp grundsätzlich in allen Lernverhältnissen angelegt, sei es in der Familie, der Gewerkschaft, selbstorganisierten Lernverhältnissen usw. Formierte Lernverhältnisse sind durch Machtverhältnisse charakterisiert, in deren Rahmen die Lerninteressen von Lernenden an einem unabhängigen Weltaufschluss und der Realisierung ihrer Lebensinteressen durch bestehende Machtinteressen beschnitten werden. Dies können Machtinteressen an der Geltung bestimmter „Wahrheiten“ sein, das Machtinteresse an der Stärkung einer konsensuellen Übereinkunft oder an den Selbstverständlichkeiten einer bestimmten Lebensführung. Solche Machtinteressen können das Risiko eines zieloffenen Lernprozesses nicht ohne weiteres eingehen. „Innerhalb von Interessenszusammenhängen unterschiedlicher Art ist jemand, dessen Lernen sich frei entfalten kann, quasi ein Unsicherheits- und Risikofaktor: Ich kann nicht eindeutig vorhersehen, wohin Dich Deine Lernanstrengungen führen werden, ob das, was bei Deinem Lernen herauskommt, in meinem Interesse ist oder diesem widerstreitet“ (a.a.O., S. 523). Machtinteressen dieser Art und die damit verbundenen Ängste vor zieloffenen Prozessen finden sich bei Bildungsträgern und Lehrenden – aber auch bei selbstorganisiert Lernenden in Vereinen, Bürgerinitiativen u.ä., die unterschiedliche Interessen besitzen und damit Gefahren erkennen, durch abweichende Lernergebnisse Anderer in den jeweils eigenen Interessen beschnitten zu werden. Diese Lehr-, Lernverhältnisse sind von einer Misstrauensbeziehung geprägt, die in den je anderen Interpretationsperspektiven von Welt eine Bedrohung der eigenen Interpretationsperspektive sehen.

Fremdkontrolliert-formierten Lernverhältnissen stellt Holzkamp intersubjektive Lernverhältnisse im Sinne eines Denkmodells – nicht als empirisch gegebene Polarität – gegenüber und konzeptualisiert sie in Form kooperativer Lernverhältnisse. Kooperative Lernverhältnisse sind vom Subjektstandpunkt aus, d.h. von den jeweiligen subjektiven Lerninteressen aus gedacht, die auf Selbstverständigung gemeinsam mit anderen Lernenden zielen. Intersubjektive Lernverhältnisse sind durch ein grundlegendes Vertrauen in die Begründbarkeit (nicht in die Begründetheit)⁷ des je anderen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhangs gekennzeichnet, das zugleich Kritik an den anderen Bedeutungshorizonten impliziert: „Die aus expansivem Lernen möglicherweise resultierende Anzweiflung herrschender Positionen stellt nur oberflächlich eine Bedrohung für mich (als anderen) dar, spricht aber, recht besehen, nicht gegen die dabei ausscherenden Lernenden, sondern gegen die herrschende Meinung“ (Holzkamp 1993, S. 528).

⁷ Lernhandlungen müssen nicht explizit begründet sein. Ihre mehr oder weniger explizite Begründetheit ist aber rekonstruierbar und von Anderen grundsätzlich verstehbar (was Nichtverstehen immer einschließt).

Kooperative Lernverhältnisse begründen sich aus dieser Differenz der versammelten Bedeutungshorizonte, weil Übereinstimmung nur Stagnation und keine Unterstützung bei der Erweiterung der je individuellen Bedeutungshorizonte zur Folge hätte. Lernen ist ein Prozess der Differenzbildung, der durch Diskrepanzerfahrungen angestoßen wird und für sein Fortschreiten Differenzen benötigt, an denen sich die eigene unzureichend erfahrene Perspektive abarbeiten kann. Differenz ermöglicht die Kritik der eigenen und der anderen, fremden Perspektive. Kritik wird im Rahmen dieses Differenzverhältnisses zur Aufrechterhaltung des kooperativen Lernverhältnisses in zweierlei Weise notwendig. Erstens mit Blick auf die inhaltliche Frage, inwieweit andere Bedeutungshorizonte für je mein Situationsverstehen Gültigkeit besitzen können. Die den Subjekten über ihre soziale Lage gegebenen Bedeutungskonstellationen können als Ausdruck der Infrastruktur des gesamtgesellschaftlichen Bedeutungsgefüges begriffen werden (vgl. 1986, S. 398). Es ist deshalb kritisch zu prüfen, in welcher Weise andere Interpretationsangebote für mich als Lernenden, in meiner je spezifischen sozialen Lage und Situation, Gültigkeit besitzen können. Interpretations- und Erklärungsangebote für Situationen die mir problematisch erscheinen (z.B. für eine Führungssituation) sind in einer spezifisch-historischen Weise gerahmt, deren normativen und faktischen Voraussetzungen ich als Lernender auf ihre Gültigkeit für mich überprüfen muss. Kritik bezieht sich zweitens auf die formale Frage nach den Interessen, die in der Lernsituation wirken. Welche fremden Interessen und ggf. welche machtbesetzten Formierungen je meiner Lernaktivitäten sind mit den mir angebotenen Bedeutungshorizonten intendiert (vgl. 1993, S. 529f)? Der Zusammenhang und die Kontinuität kooperativer Lernverhältnisse sind von dieser Frage und ihrer positiven Beantwortung abhängig. Bestandteil intersubjektiver Lernverhältnisse als Differenzverhältnisse sind damit sowohl ein grundlegendes Vertrauen in die argumentative Begründbarkeit der jeweils anderen Auffassung als auch zugleich deren permanente Kritik unter inhaltlichen und formalen Aspekten.

Die Holzkampschen Ausführungen zu kooperativen Lernverhältnissen stellen keine besonders detaillierte praktisch-operative Perspektive für kooperative Selbstverständigungsprozesse dar, verweisen aber auf Grundlegendes für das didaktische Vermittlungsverhältnis: Erstens setzen kooperative Lernverhältnisse gemeinsame Lerninteressen voraus und nicht Inhalte, die am Ende des Lernprozesses von möglichst allen Beteiligten angeeignet sein sollen. Es gibt einen gemeinsamen Ausgangspunkt für diese Lerninteressen, aber nicht notwendigerweise ein gemeinsames Ergebnis. Zweitens wird Lernen nicht als Resultat von Lernanforderungen und als Ergebnis eines Vermittlungsprozesses verstanden, der bei spezifisch ausgewählten Inhalten seinen Ausgangspunkt nimmt. Lernen wird als ein Selbst- und Fremdverständigungsprozess modelliert, der die Verständigung über die grundgelegten schwierigen und für die Lernenden unüberschaubaren Handlungssituationen zum Ausgangspunkt hat und dazu gesell-

schaftlich verfügbare Bedeutungshorizonte nutzt. Drittens unterstützen kooperative Lernverhältnisse diese Selbstverständigungsprozesse durch ihr vielfältiges und Differenzen aufspannendes Angebot an Bedeutungshorizonten auf die Handlungsproblematik. Viertens sind die Lernenden mit Blick auf die Realisierung ihres eigenen Lerninteresses gefordert, die je anderen fremden Bedeutungshorizonte in ihrer Begründetheit einerseits anzuerkennen und andererseits zugleich zu kritisieren. Lassen sich Vermittlungsverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden auch im Sinne dieser vier Merkmale denken und welche Konsequenzen hätte dies für didaktisches Handeln?

3. Zur Konzipierung von Vermittlungsverhältnissen als Verstehens- und Beratungsverhältnisse

3.1 Vermittlung als Verstehens- und Beratungsleistung

Die vier Merkmale kooperativer Lernverhältnisse ließen sich in folgender Weise in kooperative Lehr-, Lernverhältnissen hinein denken und als Merkmale einer subjektwissenschaftlichen Didaktik (vgl. Ludwig 2003) bestimmen:

Erstens wären zum Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses jene Handlungsproblematiken der Teilnehmer zu machen, die für sie den Ausgangspunkt für ihr Lerninteresse darstellen.⁸ Vom Subjektstandpunkt aus betrachtet ist die Teilnahme an einer Erwachsenenbildungsveranstaltung der Versuch, eine bestehende Handlungsbeeinträchtigung als Unzulänglichkeitserfahrung lernend zu überwinden. Angeknüpft werden kann hier an alle Formen erwachsenenbildnerischen Handelns, die Erzählungen und Beschreibungen der Teilnehmer in den Mittelpunkt des Lehr-, Lernprozesses rücken. Zweitens wird erforderlich, dass der Lehrende für sich einen Selbstverständigungsprozess mit Blick auf die geschilderten schwierigen Handlungssituationen der Lernenden vollzieht und sich selbst als Mitlernenden begreift. Der Beitrag von Kurt Müller in diesem Band verdeutlicht am Beispiel eines partizipativen Lernverhältnisses⁹ im Rahmen der

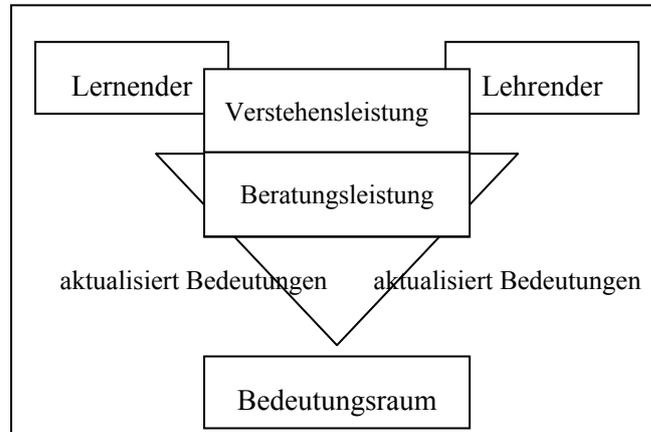
⁸ Ein Beispiel für die didaktische Umsetzung dieser Forderungen stellt das Bildungskonzept „fallbasierte Bildungsarbeit“ dar. Dort machen die Teilnehmer selbst erlebte schwierige Handlungssituationen zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Lehr-, Lernprozesses. Vgl. dazu Ludwig 2003a,b; Müller 2003; Müller/Mechler/Lipowski 1998.

⁹ Holzkamp unterscheidet partizipative Lernverhältnisse – im Sinne einer Meister–Novizen–Beziehung (apprenticeship) - von kooperativen Lernverhältnissen. Partizipative Lernverhältnisse stellen gegenüber kooperativen Lernverhältnissen eine spezifische Formierung insofern dar, als die Novizen auf diejenigen Bedeutungshorizonte begrenzt sind, die dem Meister verfügbar sind (vgl. 1993, 506). Im kooperativen Lernverhältnis ist diese Fixierung auf des Meisters Bedeutungshorizonte durch die Differenz zu den Bedeutungshorizonten der kooperativ Mit-Lernenden überwunden –gut, wenn in diesem kooperativen Lernverhältnis Meister

universitären Lehre, was die Übernahme der Rolle des Mitlernenden durch den Lehrenden (hier: Hochschullehrer) bedeutet: Der Hochschullehrer versucht als pädagogischer Experte mit seiner spezifischen Kompetenz in einem ersten Schritt die geschilderte fremde Handlungsproblematik zu verstehen (Fremdverständigung) und in einem zweiten Schritt sein Verständnis der geschilderten Handlungsproblematik sich selbst und den anderen Lernenden „öffentlich“ darzulegen (Selbstverständigung). In kooperativen Lehr-Lernzusammenhängen würden die kooperativ Lernenden – also nicht nur der mitlernende Lehrer, sondern alle Lernenden – in ähnlicher Weise verfahren. Sie würden die mit ihrem Lerninteresse verbundene und zum gemeinsamen Lerngegenstand erhobene Handlungsproblematik mit den ihnen verfügbaren Bedeutungshorizonten zu verstehen versuchen und ihre jeweilige Interpretationsperspektive sich selbst und den Anderen verständlich machen (vgl. Müller, K.R. i.d.B.). Wenn dieser Selbst- und Fremdverständigungsprozess von den Teilnehmern durchgeführt wird, entsteht drittens ein Möglichkeitsraum an differierten Bedeutungshorizonten, der - wie begrenzt er auch immer sein mag – größer ist als die einzelne individuelle Perspektive auf die Handlungsproblematik. Er kann so ggf. Anknüpfungspunkte für die Erweiterung/ Differenzierung/ Neustrukturierung der vorhandenen Bedeutungshorizonte darstellen. Die Bedeutungshorizonte der jeweils Anderen können für den Einzelnen Gegenhorizonte zur eigenen Perspektive auf die Handlungsproblematik darstellen, an der sich die eigene Perspektive im Rahmen des Selbstverständigungsprozesses abarbeiten kann. Voraussetzung dafür wäre viertens ein didaktisches Setting, das es ermöglicht, die Interpretationsangebote der Anderen einerseits als Gegenhorizont anzuerkennen und zugleich kritisch zu hinterfragen.

Das didaktische Dreieck stellt sich im Rahmen einer subjektwissenschaftlichen Didaktik auf neue Weise dar: Als Verstehensleistung zwischen zwei Subjekten vor dem Hintergrund eines Raums gegenständlicher Bedeutungen, der in seiner sachlich-sozialen Differenz und Vielfalt durch die kooperativ Lernenden aufgespannt wird. Der Vermittlungsprozess im kooperativen Lehr-, Lernverhältnis lässt sich als eine Verstehensleistung charakterisieren, die in Interpretations- und Beratungsangeboten (in Form von Gegenhorizonten) an die anderen Lernenden mündet. Die professionelle Herausforderung an den Lehrenden besteht darin, ein didaktisches Setting zu begründen und aufrecht zu erhalten, in dem Verstehen als Anerkennung und Kritik von Bedeutungshorizonten möglich wird.

mitwirken (ein Professionsproblem, das auch der Meister-Novizen-Beziehung inhärent ist). Das partizipative Lernverhältnis unterscheidet sich vom klassischen Lehrverhältnis vor allem durch die Abwesenheit einer Belehrungsabsicht. Die Novizen erwerben ihr Wissen in einer Art Praxisgemeinschaft mit dem Meister, in deren Verlauf sie seine Handlungsbegründungen kennen lernen.



In diesem didaktischen Setting wird kein vorgeplantes Lern- bzw. Vermittlungsergebnis zu realisieren versucht. Die Einheit des Lehr-, Lernzusammenhangs wird nicht über eine für alle gültige Inhaltsauswahl und ein wie immer auch relativiertes Ergebnis hergestellt, sondern über ein gemeinsames Lerninteresse, das permanent fragil bleibt und kritisch hinterfragt wird. Weil die Einheit des Lehr-, Lernverhältnisses nicht über ein gemeinsames Lehr-, Lernergebnis konstituiert werden muss, sondern gerade über die Differenz der versammelten Bedeutungshorizonte hergestellt wird, unterscheidet sie sich von der paradoxen Einheit, die ein Lernergebnis erzielen will und doch weiß, dass sie keines steuernd bewirken kann. Lehrende und Lernende müssen nicht mehr über das Vermittlungsverhältnis – wie relativiert und „lose gekoppelt“ auch immer - zu einer Ergebniseinheit zusammen wachsen. Ihre prinzipiell unterschiedlichen Bedeutungshorizonte werden vielmehr als Chance begriffen für neue Perspektiven, die individuelle Bedeutungshorizonte erweitern und so Handlungsfähigkeit neu herstellen.

Weder die Lernenden, noch der Lehrende sind im kooperativen Lehr-, Lernverhältnis autonom, wie das z.B. in konstruktivistischen Modellen nahe gelegt wird¹⁰. Sie verständigen sich mit jenen Bedeutungshorizonten, die ihnen biographisch sowie in ihrer sozialen Lage als Erfahrungswissen und als subjektiver Weltbezug gegeben sind. Sie erwerben sich dann ein Stück relativer Autonomie, wenn es ihnen gelingt - über die wechselseitige Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen Situationsinterpretationen – sich der Unmittelbarkeit ihrer als unzureichend empfundenen Bedeutungshorizonte bewusst zu werden und tiefer in die gesellschaftliche Vermitteltheit ihrer unbefriedigend empfundenen Bedeutungshorizonte einzudringen. Lernen und Bildung nehmen auf diese Weise ihren Aus-

¹⁰ Zu einem differenzierten Vergleich der subjektwissenschaftlichen Didaktik mit konstruktivistischen Annahmen vgl. Ludwig 2003.

gangspunkt nicht in der Konstruktion selbstbestimmter Lernender, sondern in der gesellschaftlichen Formiertheit der Lernenden sowie in der individuell eigensinnigen Verarbeitung dieser Formiertheit, die sich in unterschiedlichen Bedeutungshorizonten festmacht. Genau dieses Differenzverhältnis, das durch die Einnahme des Subjektstandpunkts sichtbar wird, ist aus meiner Sicht „die Erweiterung des Blicks“ (Wittpoth i.d.B.), die Holzkamp der Erwachsenenbildung anbietet.

Der Subjektstandpunkt und das über den Selbstverständigungsprozess eingeführte Differenzverhältnis zu anderen Bedeutungshorizonten und Interpretationsangeboten markieren auch den Unterschied zu reformpädagogischen Didaktiken. Die Kritik an zwanghaften Lehr-, Lernverhältnissen und die Annahme, dass subjektiver Sinn eine notwendige Voraussetzung für Lernhandlungen darstellt, legen Vergleiche mit reformpädagogischen Modellen nahe. Der subjektwissenschaftlichen Didaktik sind aber Ontologisierungen des Lebens (Lebensorientierung in der Reformpädagogik) oder pragmatische Handlungsorientierungen¹¹ fremd. Aus subjektwissenschaftlicher Sicht sind dies Versuche, den Vermittlungsprozess zwischen unterschiedlichen Bedeutungshorizonten abzukürzen durch eine unproblematisierte Unmittelbarkeit zwischen Lehrenden/Lernenden einerseits und dem „wirklichen Leben“ andererseits (z.B. in Form der Erlebnispädagogik oder handlungsorientierter Projektmodelle).

Eine viel größere Nähe lässt sich zur verständigungsorientierten Didaktik herstellen, wie sie Erhard Schlutz im Kontext der Habermasschen Theorie kommunikativen Handelns begründet hat (1984;1985). Schlutz kennzeichnet Erwachsenenbildung als diskursiven Verständigungsversuch, der die Fraglosigkeit des Alltags aufheben will. „Unterschiedliche Erfahrungen und Deutungen, etwa von Teilnehmern und Dozenten, werden als konkurrierende Geltungsansprüche aufgefasst, die sich der Überprüfung im Verständigungsprozess zu stellen haben...Im Lernen geht es um eine Verschränkung von Perspektiven, nicht um eine Verdrängung der einen durch die andere – selbst wenn es sich bei dieser anderen um die wissenschaftliche Wirklichkeitsdeutung handeln sollte, die für sich das Monopol beansprucht“ (Schlutz 1985, S. 570). Auch hier stehen Verständigungsversuche im Kontext von Begründungen im Mittelpunkt. Sie knüpfen an fragwürdig Gewordenem als Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses an. Verständigung als Überprüfung von Geltungsansprüchen liegt nach Schlutz - in Anlehnung an Habermas - eine Figur zugrunde, die aus drei Elementen besteht: „dem Erheben strittiger Geltungsansprüche (also dem Aufheben von Selbstverständlichkeit), einem Prozess der Argumentation und dem Ziel des begründeten

¹¹ An dieser Stelle kann leider keine Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus erfolgen. Vermerkt sei nur: Handlungsfähigkeit bezeichnet die Verfügbarkeit entsprechender Handlungsbegründungen. Handlungsfähigkeit bezeichnet kein Handlungskonzept, auf dessen Grundlage erfolgreich gehandelt werden könnte.

Einverständnisses“ (a.a.O., S. 569). An letzterem unterscheidet sich allerdings dieser Verständigungsbegriff vom subjektwissenschaftlichen Selbstverständigungsbegriff. Selbstverständigung zielt nicht auf Übereinkunft mit Anderen, sondern auf Verständigung mit sich selbst in Differenz zu Anderen. Dies kann Übereinstimmung einschließen, zielt aber letztlich nicht darauf ab, weil diskursive Rationalität für Selbstverständigungsversuche ein normatives Außenkriterium darstellen würde, das Vernünftigkeit auf diskursive Übereinstimmung begrenzt. Selbstverständigung bezeichnet gegenüber kommunikativer Verständigung vielmehr den Versuch, in Differenz zu anderen Bedeutungshorizonten Rahmungen und Spielräume je meiner Subjektivität zugleich zu denken und zu anderen ins Verhältnis zu setzen (vgl. Wittpoth 1994 und kritisch gegenüber Holzkamp i.d.B. S.2). Selbstverständigungsprozesse stellen den Versuch dar, die empirisch gegebenen gesellschaftlichen Rahmungen, Formierungen und Spielräume je meiner Subjektivität in Differenz zu Anderen auf die Spur zu kommen. Ein Weg, um Selbstbegrenzungen, eigene Lernformierungen und „Selbstregime“ empirisch im Rahmen einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse zu reflektieren (vgl. Forneck i.d.B. S.10).

Allein mit dem Aufriss dieses Selbstverständigungskonzepts – das von Holzkamp nicht mit seiner Lerntheorie verbunden wird - ist allerdings noch nicht viel gewonnen. Für Selbstverständigungsprozesse, insbesondere im Rahmen kooperativer Lehr-, Lernverhältnisse stellt sich die Frage nach ihrer begründeten Ausgestaltung – in Unterscheidung zu alltäglichen Verständigungsprozessen. Die Qualität des Vermittlungsprozesses ist von der Qualität des Verstehensprozesses abhängig, mit welcher der Subjektstandpunkt des Lernenden verstanden wird. Erforderlich für professionelles didaktisches Handeln wird dann ein methodisch kontrolliertes Selbst- und Fremdverstehen – ähnlich der qualitativen Sozialforschung. Die Holzkampschen Reflexionen führen diesbezüglich nicht weiter. Ich knüpfe deshalb zur weiteren Ausgestaltung der Verstehens-kategorie für eine subjektwissenschaftliche Didaktik an sozialphilosophische Diskurse an.

3.2 Verstehen im Kontext von Anerkennung und Kritik

„Fremdverstehen ist ein *relationaler* Akt, eine *>Relationierung<*, die den anderen stets von einem bestimmten Standort aus und aus einer besonderen Perspektive *als anderen* identifiziert und qualifiziert“ (Straub 1999, S. 12). Jürgen Straub greift in seiner Arbeit „Verstehen, Kritik, Anerkennung“ das Verstehensproblem auf und verknüpft es mit dem sozialkulturellen Problem der Anerkennung¹². Wer zu verstehen sucht und interpretiert, der vergleicht in der Weise,

¹² Anerkennung ist eine zentrale Bedingung für Verstehen auf der Grundlage des Gefühls, verstanden zu werden. In meiner empirischen Untersuchung von Lernbegründungen und Lernwiderständen im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen (Ludwig 2000, S. 211ff) wurde Anerkennung als ein zentraler Sinnhorizont der Lernenden im Rahmen ihrer

dass er Fremdes mit Bekanntem vergleicht, einen neu erfahrenen Tatbestand unter einen bestehenden Begriff subsumiert. Das Problem beim Vergleich ist die unbemerkte universalisierende Projektion des eigenen und vertrauten in fremde Wirklichkeiten: „Man hat gesucht und gefunden, verglichen hat man nicht“ (a.a.O., S. 39). Der paradigmatische Vergleich sucht und findet das Gleiche im Fremden, der analoge Vergleich setzt das Gleiche voraus und erschließt Unbekanntes. Beide Varianten begreifen das Andere stets vor dem universalisierten Eigenen. Beiden Vergleichsmodi fehlt der „Drittstandpunkt“, von dem aus geprüft wird, ob dieses mit jenem überhaupt in sinnvoller Weise verglichen werden kann. Erst über den Drittstandpunkt wird vermieden, dass die Maßstäbe der eigenen Interpretationsfolie unhinterfragt in den Vergleich eingehen. Verstehen vom Drittstandpunkt aus ist keine Verschmelzung von Differentem. Differentes kann noch in der Vermittlung nebeneinander bestehen bleiben (a.a.O., S. 38ff)¹³.

Verstehensprozesse sind so gesehen nicht paradox, weisen aber ein unauflösbares Spannungsverhältnis auf, indem das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die speziell mir verfügbar sind, begriffen werden muss. Diese für den Drittstandpunkt notwendige Distanzierungsleistung ist an die Anerkennung gegenüber dem anderen Fremden gebunden. Anerkennung ist u.a. verbunden mit Toleranz, Aufmerksamkeit gegenüber erfahrenem Leid sowie Urteilskraft als Kritik und Selbstkritik. Um im Rahmen des Sinnverstehens – dem Versuch Handlungen in einen Bedeutungs-Begründungszusammenhang zu integrieren - die Anerkennungsbeziehung aufrecht zu erhalten, kann auf Stellungnahmen verzichtet und Kritik in der Schwebelage gehalten werden, indem sie keine normative Begriffe verwendet (z.B. Tötung statt Mord). Auf diese Weise kann die eigene Position des Interpreten in anerkennender Weise in der Schwebelage bleiben, um den Eigensinn des Fremden besser zu verstehen (a.a.o., S. 65f).

Die Vermittlungsleistung des Lehrenden ist somit an seine hermeneutische Kompetenz gebunden, kritische und selbstkritische Vergleiche im Modus der Anerkennung zu führen. Die Besonderheit der je subjektiven Differenzierungsleistungen in den Bedeutungshorizonten des Lernenden gilt es für den Lehrenden aus der Binnenperspektive des Lernenden heraus zu rekonstruieren und nicht nur über dessen deutende Innenperspektive im Sinne eines hermeneutischen Nachvollzugs (vgl. Kellner/Heuberger 1999, S. 82). Der Lehrende hat für diese Gegenhorizonte seine gesamten Ressourcen an gesellschaftlichem Professions-

Selbstverständigungsprozesse rekonstruiert. Die Anerkennungskategorie wurde in dieser Untersuchung als ein „missing link“ in der Holzkampschen Lerntheorie identifiziert, die helfen kann, den situationalen Aspekt der subjektiven Befindlichkeit in der Lehr-, Lernsituation besser zu verstehen.

¹³ Der Subjektstandpunkt kann deshalb als selbstdifferentiell beschrieben werden – im Unterschied zur Selbstreferentialität des konstruktivistischen Subjektmodells (vgl. dazu Ludwig 2003, S. 270).

wissen zur Verfügung (so wie die anderen kooperativ Lernenden ihre alltäglichen, fachlichen und wissenschaftlichen Wissensressourcen als Gegenhorizonte mitbringen), die er in abduktiver Weise an den fremden Bedeutungshorizont des Lernenden anlegen kann. Über die dialogisch-diskursive Verschränkung der differenten Bedeutungshorizonte können die personalen und die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen erkennbar werden, wie sie dem Lernenden subjektiv gegeben sind. Über diese Gegenhorizonte kommen auch jene Bedeutungen ins Spiel, die dem Lernenden in seiner Handlungsproblematik nicht verfügbar waren.

Diese Selbstverständigungsprozesse zu verstehen und hermeneutisch zu begleiten, stellt eine Herausforderung für professionelles und institutionalisiertes (vgl. Faulstich i.d.B. S.12) erwachsenenbildnerisches Handeln dar¹⁴. Vom Gelingen der Verstehensprozesse hängt ab, ob der Lernende die angebotenen Gegenhorizonte als **Beratungsangebote** annehmen kann, die seine bestehenden Bedeutungshorizonte erweitern bzw. differenzieren. Das Bildungskonzept „fallbasierte Bildungsarbeit“ stellt einen didaktischen begründeten Versuch dar, solche Verstehensprozesse in Seminargruppen in methodisch kontrollierter Weise zu unterstützen – sowohl in Präsenzsituationen (Müller 2003) als auch in virtuellen Kontexten (Ludwig 2003). Der in solchen kooperativen Lehr-Lernverhältnissen bildungspraktisch aufgespannte Bedeutungsraum und die mit ihm gegebene Verstehens- und Beratungsleistung ist immer auch begrenzt. Er stellt offensichtlich einen, durch die Strukturen der Bildungsveranstaltung und durch das Vermögen der Beteiligten, begrenzten Ausschnitt aus den gesellschaftlich verfügbaren Bedeutungshorizonten dar und ist deshalb genau in dieser Begrenztheit expansiv kritisierbar. Die Lernmöglichkeiten für den Lernenden sind hier vermittelt über die die Interpretationsleistungen der anderen Bildungsteilnehmer gegeben, die sie aufgrund ihrer verfügbaren Bedeutungshorizonte, ihres Wissens zur Handlungsproblematik einbringen: Der Lernende kann seine eigene Handlungsproblematik unter diesen neuen Perspektiven reflektieren und sein Wissen erweitern. Die Frage, ob er diese Lernhandlungen in seinem eigenen Lebensinteresse oder aufgrund fremder Interessen vollzieht, kann er nur im Rahmen permanenter Kritik beantworten, über die er sich seiner defensiven Begründungen vergewissern kann. Expansive Lernbegründungen bilden für diese Kritik die Leitidee.

¹⁴ Ebenso wie für erwachsenenpädagogisches Forschungshandeln. Vgl. dazu den Beitrag von Michael Weis in diesem Band.