



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Bildung und expansives Lernen

first published in:

Expansives Lernen / hrsg. von Peter Faulstich und Joachim Ludwig

Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2004. S. 40-53

ISBN 3-89676-811-5

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 13

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1287/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12879>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 13

Bildung und expansives Lernen

1. Fragestellung

Wenn in einer Bildungspraxis kritisches Selbst- und Weltverstehen das Ziel sein soll, dann wird es erforderlich, Lernende zu verstehen, um die Grenzen und Möglichkeiten von Kritik in Lernprozessen reflektieren und unterstützen zu können. Bildungspraktiker benötigen dazu einen Lernbegriff, der ihnen einen sinnverstehenden Zugang zu Lernhandlungen eröffnet.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob sich der Begriff „expansives Lernen“ als heuristischer Rahmen für professionelles Lehrhandeln in der Bildungspraxis eignet. Lassen sich Lernchancen und gesellschaftliche Deformierungen des Lernhandelns im Rahmen kritisch-reflexiver Bildungsprozesse mit dem Begriff „expansives Lernen“ verstehen bzw. anders ausgedrückt: Sind mit ihm empirische Einsichten in das historisch-konkrete Lernhandeln von Bildungspraxen möglich oder ist dieser Lernbegriff nur ein Ersatz für einen normativ-substantialistischen¹ Bildungsbegriff? Wäre letzteres der Fall, dann hätte dieser Lernbegriff keine Relevanz für eine kritische Bildungspraxis. Er würde das kritische Potential einer Bildungspraxis immer schon voraussetzen². Als normativ-substantialistischer Begriff wäre er nur ein weiterer Beitrag, der den Bildungsbegriff durch einen anderen Begriff zu ersetzen versucht³.

Um die Fragestellung nach dem möglichen kritisch-reflexiven Gegenstandsaufschluss von Lernen weiter zu verfolgen, wird in einem ersten Schritt kurz auf das Verhältnis von Bildung und Lernen eingegangen. Am Beispiel einiger weniger Bildungsbegriffe, die Bildungspraxen zugrunde liegen können, wird die unterschiedliche Funktion des Lernbegriffs im Verhältnis zum Bildungsbegriff dargelegt. Für die weitere Argumentation wird ein kritisch-reflexiver Bildungsbegriff ausgewählt und der weiteren Reflexion des Verhält-

¹ Der Begriff normativ-substantialistisch wird hier in Anlehnung an Peter Euler (1995, S. 205) verwendet und bezeichnet ein Bildungsverständnis, das auf substantialistisch gedachte Bildungsziele und ein herstellbares Subjekt abhebt (bestimmtes Wissen, bestimmte Vernunft etc.).

² Bildungspraktiker stehen vor einem ähnlichen Problem wie Lernforscher: Beide benötigen einen Lernbegriff für einen heuristischen Rahmen, mit dem sie Lernprozesse verstehen können. Wäre der Lernbegriff als heuristischer Rahmen für die Lernforschung normativ-substantialistisch aufgeladen, würde er sich für die kategoriale Fundierung einer empirischen Lernforschung nicht eignen und das Ergebnis der Lernforschung immer schon kategorial voraussetzen.

³ Vgl. dazu bspw. die Diskussion im Rahmen des konstruktivistischen Kompetenz- und Lernbegriffs bei Erpenbeck/Weinberg 1999.

nisses von Bildung und Lernen zugrunde gelegt. Anschließend werden im 3. Teil wichtige Basisannahmen zum Begriff des „expansiven Lernens“ erörtert, um den Bedeutungsgehalt des Begriffspaars expansiv-defensiv explizieren zu können. Abschließend wird sein Ertrag im Rahmen von Bedeutungs-Begründungs-Analysen im Rahmen einer kritisch-reflexiven Bildungspraxis dargestellt.

2. Zum Verhältnis von Bildung und Lernen

Mit den Begriffen Bildung und Lernen wird das Subjekt fokussiert, insbesondere die Subjektentwicklung. Subjektentwicklung wird aus der Perspektive des meist psychologisch konzipierten Lernbegriffs überwiegend als individuelle Aktivität thematisiert, aus der Perspektive des Bildungsbegriffs vor allem mit Blick auf das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft und seiner thematischen Verankerung in der Gesellschaft: z.B. als vernünftiges, verantwortungsvolles, kompetentes Handeln. Weil Bildung auf individueller Aktivität basiert, ohne sie nicht denkbar wäre, impliziert jeder Bildungsbegriff einen Lernbegriff, damit eine Vorstellung vom Lernen als individueller Aktivität. Differenzen zeigen sich im jeweils zugrunde liegenden Modell des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft.

Bildungsbegriffe lassen sich in normativ-substantialistische und kritisch-reflexive Bildungsbegriffe unterscheiden. Dem Lernbegriff kommt darin eine je unterschiedliche Bedeutung zu. Im Rahmen normativ-substantialistischer Bildungsbegriffe wird die Frage untersucht: Was ist Bildung? Gesucht werden in diesem Zusammenhang spezifische Charakteristika des gebildeten Menschen: Bestimmtes Wissen, spezifische Eigenschaften, Haltungen und Orientierungen. Aus der Perspektive kritisch-reflexiver Bildungsbegriffe lässt sich die Frage „Was ist Bildung?“ als Suche nach Bildungsgütern nicht mehr positiv beantworten. Gesucht werden deshalb in einer kritisch-reflexiven Haltung Bedingungen, die Bildung als zieloffenes Projekt behindern. Es wird die Frage untersucht: Wie wird Bildung möglich?⁴

Im Rahmen normativ-substantialistischer Bildungsbegriffe erhält Lernen die Bedeutung einer individuellen – meist kognitiven - Voraussetzung für Bildungsprozesse. Von den kognitiven Voraussetzungen und Entwicklungsständen des jeweiligen Lernenden ist dann beispielsweise abhängig, ob bestimmte Bildungsziele (z.B. vertieftes, komplexes Fachwissen, moralische Standards, bestimmte Formen des Vernunftgebrauchs etc.) vom Lernenden erreicht werden. Zu den Aufgaben des Lehrenden gehört es, diese kognitiven Voraussetzungen des Lernenden zu berücksichtigen (z.B. durch thematische Selektions- und Strukturierungsleistungen) und ggf. zu beeinflussen, um aus dieser nur formalen Voraus-

⁴ Zu dieser Unterscheidung vgl. Tenorth 1997, S. 975.

setzung (z.B. bei Arnold 1996, S. 2ff) oder aus dem nur individuell-kognitiv verstandenen Handeln (z.B. bei Marotzki 1990) im Bildungsprozess ein höherwertiges allgemein gültiges Handeln zu entwickeln bzw. es in Bildung aufgehen zu lassen (z.B. bei Siebert 1990, S. 65). Lernen stellt im Zusammenhang normativ-substantialistischer Bildungsbegriffe eine vor allem kognitive Bedingung für Bildung dar. Der Bezug auf den Lernenden wird primär unter dem Gesichtspunkt erfolgreichen Lernens für das vorweg bestimmte Bildungsziel wichtig.

Im Rahmen kritisch-reflexiver Bildungsbegriffe sind nicht festgelegte Bildungsgüter der Bildungsgegenstand, sondern Handlungsgründe der Individuen und gesellschaftliche Strukturen, die einem Leitbild humaner Verhältnisse entgegenstehen. Der Bildungsprozess umfasst sowohl die Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände und Regeln als auch deren Kritik und Transformation, soweit diese gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen Zwangsverhältnisse darstellen und gegen eine humane Existenzform gerichtet sind (vgl. Peukert 2000, S. 509ff). Reflexive Bildung bedeutet ein "stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen" (Heydorn, 1980, S.285). Nicht mehr die Frage, was das Subjekt ist steht im Vordergrund, sondern die, wie das konkrete Zusammenspiel gesellschaftlicher Gouvernementalität einerseits und der Selbstdisziplinierungspraktiken sowie der Versuche zur Verfügungserweiterung des Lernenden andererseits beschaffen ist (vgl. Forneck i.d.B., S. ??). Dieser Bildungsprozess kann sich nur mehr stützen auf die Annahmen prinzipieller Bildsamkeit und gegenseitiger Anerkennung vor dem Hintergrund des Leitbildes eines „nicht-hierarchischen gesellschaftlichen Ordnungszusammenhangs“ (Benner 1995, S. 28)⁵. Was diesem Bildungsprozess letztlich bleibt, ist die nie endende Suche nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess, die in schwierigen, zu reflektierenden Handlungssituationen ihren Ausgangspunkt nimmt.

Hier erhält das individuelle Lernhandeln nicht erst im Bildungsprozess die höheren Weihen der Allgemeingültigkeit, sondern ist selbst immer schon dessen konstituierender Bestandteil, gesellschaftlich vermittelt, damit verallgemeinert und deformiert zugleich. Die in sich widersprüchlichen individuellen (Lern-)Handlungen sind der gemeinsame Ausgangspunkt des Bildungsprozesses, sie konstituieren und ermöglichen den Bildungs- und Suchprozess als wechselseitige Verständigung. In einer wechselseitig kritischen und selbstkritischen Haltung der Lernenden können die Zwänge, Deformationen und Selbstbeschränkungen aufgedeckt und transformiert werden. Bildung ist so gesehen auf das kritische Verstehen des Lernhandelns als konstituierendem Teil des Bildungsprozesses angewiesen. Die Kritik reicht dabei nur so weit, wie im und mit dem Lernhan-

⁵ Es wird hier gezielt auf unterschiedliche Theorietraditionen kritisch-reflexiver Bildungsverständnisse verwiesen, um darauf zu verweisen, dass sie ein Problem gemeinsam haben: die kritische Reflexion der Vermitteltheit von Individuum und Gesellschaft.

deln die widersprüchliche gesellschaftliche Natur des Menschen begriffen und mittels neuem Wissen überschritten werden kann. Reflexion wird damit zu einem Problem der kritisch-reflexiven Rekonstruktion von Lernhandlungen – darin eingeschlossenen Möglichkeiten, Deformationen, Behinderungen und Selbstbeschränkungen - in der Bildungspraxis.

Interessant ist, dass im Diskursrahmen reflexiver Bildungsbegriffe auf eine Explikation des Lernbegriffs als einem empirischen Begriff weitgehend verzichtet wird. Im Vordergrund steht vielmehr der erkenntnistheoretische Aneignungsbegriff, der begründen soll, warum die Kritik bzw. Transformation gesellschaftlicher Strukturen im Rahmen von Bildungsprozessen prinzipiell möglich ist⁶. Diese grundsätzliche Reflexion bietet wenig Ansatzpunkte für einen praktisch-empirischen Gegenstandsaufschluss von Lernhandlungen in Bildungsprozessen.

Demgegenüber konzipiert Klaus Holzkamp Lernen als historisch-konkretes soziales Handeln des gesellschaftlichen Subjekts. Im Folgenden soll geprüft werden, ob sein Begriff vom „expansiven Lernen“ ein Verstehen von Lernprozessen anleiten und die Funktion einer empirischen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen übernehmen kann oder ob dieser Begriff letztlich doch eine normativ-substantialistische Kategorie darstellt, die nur festlegen will, was gesellschaftliche Subjektivität und „richtiges“ Lernen sein soll. Eine kritisch-empirische Analyse des Lernhandelns in reflexiven Bildungsprozessen wäre damit nicht intendiert und auch kaum möglich.

3. Expansives Lernen: ein geeigneter heuristischer Rahmen für das Verstehen von Lernhandlungen?

Es gilt zu prüfen, wie Holzkamp expansives Lernen als eine spezifische Handlung des gesellschaftlichen Subjekts expliziert, um Lernen als Gegenstand des Verstehens in Bildungspraxen erschließen zu können. Ist expansives Lernen ein theoretischer Begriff bzw. eine theoretische Folie, mit der die gesellschaftlichen und gesellschaftlich-persönlichen Deformierungen empirisch fassbar werden sollen oder eine normativen Folie, die den positiv-substantialistischen Gegenpol zu gesellschaftlichen Deformierungen bildet?

Zur Beantwortung dieser Frage ist zunächst festzuhalten, dass Holzkamp Lernhandeln als eine spezifische Form sozialen Handelns betrachtet. Lernen stellt gegenüber dem Alltagshandeln eine distanzierte Haltung dar, aus der her-

⁶ Eine Ausnahme bildet z.B. Erhard Meuler (1993, S. 121ff), der die Diskussion des Aneignungsbegriffs mit dem Lernbegriff verbindet. Seine Verbindung von Lernen-Aneignung-Tätigkeit mündet im Konzept eines erfahrungsfähigen Subjekts. Die Widersprüchlichkeit des Subjekts als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse kommt dabei zu kurz.

aus bestimmte, problematisch gewordene Aspekte des Alltagshandelns reflektiert werden. Das Holzkampsche Konzept des Lernhandelns ist mit einem allgemeinen Handlungsmodell verknüpft, mit dem der gesellschaftliche Charakter der Subjektivität grundgelegt werden soll und das im folgenden kurz skizziert wird, um davon ausgehend den Begriff expansiven Lernens weiter problematisieren zu können.

3. 1 Das Handeln des gesellschaftlichen Subjekts

Der innere Zusammenhang zwischen Gesellschaftlichkeit und Subjektivität wird mit Rückgriff auf Marx und die kulturhistorische Psychologie als Aneignungs-Vergegenständlichungsprozess verstanden, wie er im Rahmen menschlicher Arbeit/ Tätigkeit stattfindet (vgl. Holzkamp 1979, S. 48). Der Aneignungsprozess wird als ein aktiver Prozess konzipiert und nicht als Widerspiegelung von Dingen in den Menschen hinein: Die Gattungserfahrungen und Gattungsfähigkeiten stecken nicht im Erbgut des Menschen, sondern sind in den Gegenständen und Erscheinungen vergegenständlicht, die den Menschen umgeben⁷. Die Welt ist immer eine durch menschliche Tätigkeit umgewandelte: „Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten Fähigkeiten verkörpern, wird sie dem Individuum nicht unmittelbar gegeben; in diesen Eigenschaften offenbart sie sich jedem einzelnen Menschen als Aufgabe. (...) Um diese Errungenschaften in seiner ontogenetischen Entwicklung zu realisieren, muss er sie sich aneignen“ (Leontjew 1973, S. 281ff).

Indem der Mensch an den Objekten praktische oder kognitive Tätigkeiten vollzieht, die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat ist, eignet er sich deren spezifische Qualität an. Entsprechend, als dialektisches Gegenstück zur Aneignung verläuft der Vergegenständlichungsprozess: „Für K. Marx ist die gesamte Tätigkeit des Menschen die Vergegenständlichung selbst oder, anders gesagt, der Prozess der objektiven Äußerung seiner ‚Wesenskräfte‘...Die Tätigkeit des Menschen ist...’der Übergang des Subjekts in das Objekt‘. Damit aber schließt sich nicht nur die Verbindung zwischen dem Subjekt und seiner Tätigkeit, sondern auch die Verbindung zwischen der Tätigkeit und den Produkten“ (Rubinstein 1979, S. 15f). Die Tätigkeit des Menschen ist seine Vergegenständlichung, der Übergang des Subjekts und seines Bewusstseins in die Objekte.

Holzkamp zieht aus diesem Handlungsmodell, das die Tätigkeit des Menschen im Rahmen von Aneignung und Vergegenständlichung in den Mittelpunkt rückt, die Schlussfolgerung, dass an der Lebenstätigkeit der konkreten Subjekte sowohl ihre Befangenheit in den gesellschaftlichen Deformierungen als auch ihre Überschreitungen gesellschaftlicher Praxen wissenschaftlich abbildbar sind (1979, S. 48) und begründet so den Subjektstandpunkt als Standpunkt subjekt-

⁷ Ein Überblick zur kulturhistorischen Psychologie findet sich bei Keiler 1997.

wissenschaftlicher Forschung. In seinem Lernbuch bezeichnet er diesen Standpunkt als „Angelpunkt“ (1993, S.15) einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Mit dem Subjektstandpunkt ist eine theoretische Perspektive intendiert „vom Standpunkt des Lernsubjekts und seiner genuinen Lebensinteressen, ... im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“ (a.a.O.). Das Subjekt wird als Intentionalitätszentrum verstanden, als „ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt“ (a.a.O., S. 21), das nicht neutral in der Welt steht und auch die anderen Menschen als Intentionalitätszentren mit eigenen Lebensinteressen wahrnimmt. Die Gesellschaft, in der die Subjekte interessiert handeln, „ist aufgrund der in ihr durch gesellschaftliche Arbeit produzierten allgemeinen Gebrauchszwecke... sowie der dadurch konstituierten sozialen Verhältnisse“ (a.a.O., S. 22) für die Subjekte objektiv bedeutungsvoll. Bedeutungen sind das Ergebnis einer „Gebrauchswertvergegenständlichung“ (Holzkamp 1973), d.h. Bedeutungen entstehen im Vergegenständlichungsprozess menschlicher Arbeit als Gebrauchswerte.

Das Bedeutungskonzept wird für Holzkamp neben der Kategorie subjektiver Lebensinteressen zu einem zweiten wichtigen Bestimmungsmerkmal gesellschaftlicher Subjektivität. Holzkamp will sich mit dem Bedeutungskonzept von ahistorischen Subjektkonzepten abgrenzen, die Subjektivität und Gesellschaftlichkeit als Gegenpole konzipieren. Dabei grenzt er sich von interaktionistischen Konzepten ab, die gesellschaftliche Machtverhältnisse vernachlässigen, von gesellschaftskritischen Ansätzen, die ein spontanes, einmaliges Subjekt gegen die Gleichgültigkeit der Gesellschaft in Schutz nehmen wollen und von solchen materialistischen Ansätzen, die nur die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer historischen Bestimmtheit zu erfassen versuchen, nicht aber die Individuen und ihre Subjektivität (vgl. Holzkamp 1979, S. 27 u. 44).

Sachlich-soziale Bedeutungen stellen die Vermittlungsebene zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Lebensbedingungen dar. Die über menschliche Arbeit/ Tätigkeit produzierten sachlich-sozialen Bedeutungen bilden einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum, aus dem heraus der Handelnde seine Handlungsprämissen als Handlungsgründe auswählt und so an den gesellschaftlichen Ressourcen teilhat. Der Standpunkt des Subjekts ist demnach jener interessengeleitete Ort, von dem aus die Handlungsprämissen und subjektiven Gründe verstehbar werden, mit welchen sich der Handelnde auf den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum bezieht. Im Rahmen seines aktiven Weltbezugs, der „keineswegs nur ein kognitiver oder mentaler Akt“ (a.a.O., S. 23) ist, sondern einen sinnlich-körperlichen Bezug umfasst, produziert der Handelnde den gesellschaftlichen Bedeutungsraum zugleich mit.

Für Holzkamp stellt der so konzipierte Subjektstandpunkt, d.h. die Ebene der subjektiven Handlungsgründe als Teil des gesellschaftlichen Bedeutungsraums, kein normativ-substantialistisches Konzept dar, das festlegen soll, was Subjektivität wäre oder wie der Mensch begründet handeln soll. Der Subjektstandpunkt ist vielmehr eine bestimmte Zugangsweise zum Subjekt – auf der Ebene von

Begründungsdiskursen (im Unterschied zu Bedingungsdiskursen, die den Menschen als von gesellschaftlichen Verhältnissen bedingt verstehen). Diesem Begründungsdiskurs vom Subjektstandpunkt aus liegt ein materiales Apriori zugrunde, das Holzkamp einführt: die Annahme, dass der Mensch von seinem Standpunkt aus nicht begründet gegen seine eigenen Interessen (wie er sie wahrnimmt) handeln kann (1993, S. 26). Ein Grundpostulat, das lediglich Begründbarkeit festlegt als die notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit intersubjektiver Kommunikation. Eine notwendige Voraussetzung, die Begründungen von Handlungsvorsätzen gegenüber anderen erst möglich macht. Handeln bliebe andernfalls grundlos, beliebig und für andere unbegreiflich. Ein Verzicht auf die Realisierung eigener Interessen kann unter dieser Voraussetzung nur als begründet verstanden werden, wenn damit eine Bedrohung der gegenwärtigen Bedingungsverfügung einhergeht. Das Apriori der Unmöglichkeit, begründet gegen die eigenen Interessen zu handeln, stellt auf diese Weise zwar eine normative Fundierung des Subjektstandpunktes dar, allerdings eine sehr vermittelte. Kein Handlungsbegriff kommt ohne diese vermittelte Form einer normativen Fundierung aus. Der dem Lernbegriff zugrunde liegende Handlungsbegriff wäre mit diesem materialen Apriori für empirische Analysen offen und geeignet.

3. 2 Lernen als Gewinnung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit

Holzkamps Lernbegriff sitzt auf dem beschriebenen Handlungsmodell wie folgt auf: Die Lernhandlung wird - als eine spezifische Form von Handlungen - als gegenüber der Alltagshandlung distanzierte Lernschleife dann vollzogen, wenn die eigene Handlungsfähigkeit (im weitesten Sinne als Situationsinterpretation verstanden) eingeschränkt erlebt wird. Die individuell verfügbaren Bedeutungshorizonte reichen in diesem Fall für das Situationsverstehen nicht aus (Diskrepanzerfahrung). Der Lernende sieht sich zur Realisierung seiner Lebensinteressen gefordert, soweit in die gesellschaftlich produzierten Bedeutungshorizonte einzudringen, dass er über seine Lebensbedingungen besser verfügen und an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben kann (vgl. Holzkamp 1993, S. 188). Aus dieser Perspektive betrachtet stellt Lernen die Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und damit zugleich die Realisierung personaler Selbständigkeit dar (vgl. Holzkamp 1987, S. 15). Die Überwindung einer Diskrepanz zu – vom Lernenden antizipierten – verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen/Handlungsmöglichkeiten stellt immer zugleich die Realisierung individueller Verfügungsinteressen in Richtung auf „verallgemeinerte“ (a.a.O., S. 16) Verfügungsinteressen dar.

In diesem Modell wird die Annahme der Möglichkeit einer bruchlosen und kooperativen Beziehung – also keine Konkurrenzbeziehung - zwischen dem Lernenden und seiner Umwelt eingeführt. Dies ist eine Folge des eingeführten materialen Apriori in Verbindung mit dem Modell gesellschaftlicher Teilhabe als kooperativer Aneignungs- und Vergegenständlichungsprozess: Die Realisie-

rung meiner individuellen Interessen ist dabei immer zugleich die Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen/Handlungsprämissen und mein Vergegenständlichungsprozess ist zugleich mein individueller Beitrag zur Erweiterung des gesellschaftlichen Bedeutungsraums. Weil nur über diese Form der Kooperation eine Erweiterung der Lebensverfügung für alle möglich ist, muss es in meinem individuellen Lebensinteresse liegen, nicht nur meine Interessen zu berücksichtigen, sondern auch die Interessen der anderen (vgl. Osterkamp 1982, S. 70). Wenn der Einzelne gegen die Interessen anderer Individuen handeln würde, dann würde er zugleich sich selbst schädigen, weil er damit die durch andere erzeugte Erweiterung des gesellschaftlichen Bedeutungsraums begrenzen würde und damit zugleich seinen eigenen Möglichkeitsraum, aus dem er seine Handlungsprämissen auswählen kann. Expansivität in der historisch-konkreten Gesellschaft ist deshalb die Überschreitung jener Verhältnisse, die konkurrierendes Handeln, Selbst- und Fremdschädigung bedingen.

3.3 Expansive und defensive Lerngründe

„Je meine“ expansive Lernhaltung ist vor diesem Hintergrund dadurch charakterisiert, dass „ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist“ (Holzkamp 1993, S. 190). Demgegenüber umfasst die defensive Lernhaltung Lerngründe, die nicht in meinem persönlichen Interesse liegen. Ich sehe mich vielmehr gezwungen zu lernen, um Bedrohungen oder Einschränkungen meiner Verfügung durch Konflikte mit Herrschenden über Lebensverhältnisse abzuwehren (vgl. a.a.O., S. 191 und 1987, S. 16).

Die Begriffe expansiv-defensiv⁸ sind als Begriffspaar zur Aufschlüsselung subjektiver Befindlichkeit und zur Aufschlüsselung von Handlungsbegründungen vom Subjektstandpunkt aus gedacht. Sie stellen analytische Begriffe „für die theoretische Konzeptualisierung typischer Denk- und Praxisfiguren“ (Holzkamp 1990, S. 43) dar und sind nicht als empirische Begriffe konzipiert (vgl. W.F. Haug 1987, S. 89). Dieses Begriffspaar stellt also kein polares Schema dar, um z.B. Unterschiede auf einer quantitativen Skala abzubilden. Dies wäre nach Holzkamps Verständnis ein Rückfall in die Innerlichkeit eines undialektischen Subjektbegriffs: "Zu falschen, in diesem Aspekt selbst in den bürgerlichen Privatformen verhafteten Aussagen kommt man jedoch dann, wenn man die dabei eingehenden traditionellen Bestimmungen des Individuums und der Subjektivität in allgemeine Wesenszüge menschlicher Individuen/Subjekte verkehrt und

⁸ Das Begriffspaar expansiv-defensiv im Kontext von Lernhandlungen gebraucht Holzkamp synonym zum Begriffspaar restriktive-verallgemeinerte Handlungsfähigkeit.

auf dieser Basis etwa eine positive marxistische Individualwissenschaft, Persönlichkeitstheorie etc. konzipieren will" (Holzkamp 1979, S.39). Das Begriffspaar expansiv-defensiv soll den gesellschaftlichen Doppelcharakter von sowohl begrenzter als auch verallgemeinerter gesellschaftlicher Teilhabe beschreiben. Es bildet den heuristischen Rahmen, mit dem die „komplex-widersprüchlichen Handlungsbegründungen“ (Holzkamp 1990, S. 41) im Kontext des Widerspruchs- und Bedrohungspotentials der historisch-konkreten Lebensverhältnisse untersucht und näher bestimmt werden sollen. Ziel ist zu untersuchen, wie die Widersprüche und Dilemmata, Selbsttäuschungen und Fremdtäuschungen, die man überwinden will, typischerweise in Form von defensiven Begründungen unbewusst selbst verstärkt und perpetuiert werden (vgl. a.a.O., S. 43).

Auf der wissenschaftlichen Ebene soll dies durch „Bedeutungs-Begründungs-Analysen“ (Holzkamp 1995, S. 841) möglich werden. Dabei soll die Vermittlungsebene zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und individuellen Bedeutungshorizonten rekonstruiert werden können. Gesellschaftliche Theorien/Erklärungsansätze werden dazu in ihrem „dem Subjekt zugekehrten Aspekt“ (a.a.O., S. 840) eingeführt, um so den gesellschaftlichen Raum verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten abzustecken, der dem Handelnden/Lernenden zum individuellen Bedeutungshorizont werden kann.

Analog gilt es auf der Ebene der Bildungspraxis bzw. der Lernhandlungen für den Lernenden seine eigenen Lernwiderstände und fremden Lernbehinderungen im Spannungsfeld von Expansivität und Defensivität zu reflektieren. „Dazu gehört sowohl die Erfassung derjenigen Prinzipien, die das „relative Lernen“ auf diesem Niveau bisher ermöglichten, wie auch jener vorgängigen „fundamentalen Lernschritte“, mit denen derartige Prinzipien aus „unentwickelteren“ Prinzipien gewinnbar wurden. Durch eine solche genetische Analyse...müssten nun die in ihr liegenden Beschränkungen des nächsten fundamentalen Lernschritts...als Lernwiderstände, d.h. Unvereinbarkeiten zwischen den bisher „bewährten“ Lernprinzipien und den zur (weiteren) Annäherung an den Lerngegenstand erforderlichen Lernhandlungen fassbar werden“ (Holzkamp 1987, S. 23). Bei dieser Reflexion kann sich herausstellen, dass der Lernende gute Gründe hat, nicht zu lernen bzw. andere Gründe, dem Lehrdiktat zu folgen. Dies hat Konsequenzen für pädagogische Konzepte. Ein pädagogisches Förderkonzept, das sich nicht verstehend - im Rahmen einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse – aber fördernd auf die Handlungs-, Lerngründe des Lernenden bezieht, würde im Fall von Lernwiderständen gegen die individuellen Handlungsgründe und bestehenden abweichenden Lerninteressen arbeiten. Eine kritische Reflexion der defensiven Anteile im Rahmen des Lern- und Bildungsprozesses könnte demgegenüber die Selbst- und Fremdbehinderungen identifizieren und überwinden helfen. Kann der Lernende die defensive Qualität seiner Lernbegründung reflektiert überschreiten, eröffnet sich ihm perspektivisch die Alternative der Lernverweigerung oder eines expansiven Zugangs zum Lerngegenstand, in die Tiefen seines gesellschaftlichen Bedeutungsraumes, ggf. im Konflikt mit den

Machtinstanzen, die Lernanforderungen jenseits seiner Lerninteressen stellen (vgl. Holzkamp 1993, S. 193).

Expansives Lernen ist in der hier dargestellten Lesart kein normativ-substantialistisches Konzept, das Subjektivität als empirisch herzustellenden Zustand festlegt⁹. Im Gegenteil: Es stellt eine Perspektive dar, dessen Intention das Verstehen des Lernenden vom Subjektstandpunkt aus in seinem historisch-konkreten dialektischen Verhältnis zum gesellschaftlichen Bedeutungsraum ist. Diese Perspektive bietet mit dem Begriffspaar expansiv-defensiv einen heuristischen Rahmen, der die empirische Analyse und die Kritik der Zwänge und Behinderungen ermöglicht, die sich im Rahmen widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse¹⁰ im Lern- und Bildungsprozess äußern.

3. 4 Bedeutungs- Begründungs-Analysen im Rahmen von Forschungs- und Bildungsprozessen

Wenngleich diese Perspektive Subjektivität und Lernen nicht normativ-substantialistisch rahmt, so birgt die Durchführung von Bedeutungs-Begründungs-Analysen ausreichend Gefahren für normativ-substantialistische Festlegungen. Wie die Bedeutungs-Begründungs-Analysen auf der bildungspraktischen Ebene durchführbar werden, wird unterschiedlich beantwortet – auch in diesem Band. Hier liegt m. E. eine der zentralen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. Holzkamp selbst spricht in seiner letzten Arbeit von einer bisher nur versuchsweisen Durchführung von Bedeutungs-Begründungs-Analysen auf der Forschungsebene (vgl. 1995, S. 841)¹¹.

Grundsätzlich kann für diese Analyse im Rahmen des Bildungsprozesses festgehalten werden, dass sie sich im Rahmen eines Begründungsdiskurses vom Subjektstandpunkt aus zu bewegen hat. Damit sind jene Handlungs- und Lernbegründungen bezeichnet, die der Lernende in expansiv-defensiver Weise aus dem ihm verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungsraum auswählt bzw. durch

⁹ Für mich bleibt in diesem Zusammenhang unverständlich, dass Frigga Haug den Holzkamp'schen Lernbegriff als normativ kritisiert, weil er widersprüchliches und defensives Lernhandeln als defizitär kritisiert (Haug, F. 2003, S. 29). Lernwidersprüche resultieren aus fremden Interessen/ Anforderungen und behindern die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe im Interesse des Lernenden. Insofern sind sie defizitär. Mit dieser Bewertung wird aber nicht zum Ausdruck gebracht, dass sie nicht existieren dürften oder dies gar ein Mangel des Lernenden wäre. Defensive Lernbegründungen sind vielmehr der Regelfall in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen. Ein Verständnis, dass auch Frigga Haug ihrer Untersuchung von Lernverhältnissen zugrunde legt.

¹⁰ Holzkamp (1995, S. 840) verweist dazu auf Foucault, dessen Arbeiten zur Verteilung von Machtbeziehung innerhalb alltäglicher Durchsetzungs- und Abwehrstrategien für Holzkamp's Analysen große Relevanz besitzen

¹¹ Auch für die Durchführung von Bedeutungs-Begründungs-Analysen auf der Forschungsebene finden sich unterschiedliche Ansätze. Vgl. dazu das Kapitel II in diesem Band.

die er sich gezwungen sieht, sie zu ergreifen. Diese Analyse setzt einerseits ein Verstehen des Lernenden und andererseits ein Verständnis desjenigen gesellschaftlichen Bedeutungsraums voraus, in dem der Lernende seine Handlungs- und Lernproblematik verortet. Als Interpret kann der Lehrende diesen Subjektstandpunkt nur einnehmen, wenn er seine eigene Vorstellung von den gesellschaftlichen Verhältnissen in hermeneutisch-rekonstruktiver Weise anlegt. Der Lehrende benötigt dazu Feldkompetenz und kritisch-hermeneutische Kompetenz, in deren Zuge er allgemeines Wissen/Theorien für die Rekonstruktion der besonderen Handlungs- und Lernproblematik des Lernenden heranzieht.

So verstehe ich Holzkamps Hinweis auf die Verwendung soziologischer Theorien im Rahmen von Bedeutungs-Begründungs-Analysen, wenn er deren Verwendung in ihren den Subjekten zugekehrten Aspekten anmahnt¹²: Diese Theorien stellen jene gesellschaftlichen Wissensressourcen und jene gesellschaftlichen Verhältnisse dar, die zu subjektiven Bedeutungsanordnungen werden können. Im selben Zusammenhang bezeichnet er das umstandslose Anlegen soziologischer Begriffe (wie z.B. Produktionsweise, Individualisierung, etc.) zur Beschreibung der Vermittlungsebene zwischen Individuum und Gesellschaft als „methodischen Kunstfehler“ (a.a.O., S. 840). Der Lehrende ist bei der Einnahme des Subjektstandpunktes gefordert, seine heuristische Folie so anzulegen, dass sie mit den subjektiven Handlungsgründen vermittelbar ist und so auszuweisen, dass sie der Kritik zugänglich wird. Seine Verstehensfolie bildet dabei einen Gegenhorizont zum Bedeutungshorizont des Lernenden und als Gegenhorizont stellt sie sowohl Kritik dar als auch zugleich ein Beratungsangebot für den Anderen/Lernenden (vgl. Straub 1999). Der gesellschaftliche Bedeutungsraum lässt sich durch den Lehrenden nie vollständig erschließen, nie als objektives Gegenüber zu den subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen darstellen. Umgekehrt ist jede Verstehensfolie des Lehrenden immer auch ein Teil des produzierten gesellschaftlichen Bedeutungsraums, der die Lernbegründungen aus unterschiedlicher Perspektive – wie begrenzt auch immer - verstehen lässt.

Bedeutungs-Begründungsanalysen sind schwierige Interpretations- und Verstehensprozesse. Normierende Festlegungen und damit Unterschreitungen des dialektischen Vermittlungsverhältnisses zwischen Lernendem und gesellschaftlichem Bedeutungsraum können sowohl über die Figur des Lernenden eingeführt werden als auch über das Konzept des gesellschaftlichen Bedeutungsraums. Lehrende laufen Gefahr, Lernende in bestimmte Lerntypen einzuteilen und realistisch umzudeuten oder beim verstehenden Zugang zum Subjektstand-

¹² Zu den hermeneutisch-rekonstruktiven Verstehens- und Vergleichsoperationen vom Subjektstandpunkt bzw. aus der Binnenperspektive des Lernenden im Unterschied zur Innenperspektive vgl. Ludwig 2002 für den Bereich der Weiterbildungs-, Kompetenzforschung und Ludwig 2003 für die Weiterbildungspraxis. Zur Anwendung einer Bedeutungs-Begründungsanalyse als Lernforschung im Rahmen betrieblicher Weiterbildung vgl. Ludwig 2000.

punkt, die eigene Interpretationsfolie in einer Art „identifizierenden Denkens“ (Straub 1999, S. 23) an den Lernenden als Messlatte anzulegen und damit seinen individuellen Eigensinn zu verfehlen. Der gesellschaftliche Bedeutungsraum kann schließlich substantialistisch als notwendige Aufgabe oder objektiviertes Wissen gedeutet werden und dem Lernenden als anzueignende Notwendigkeit - und nicht nur als gesellschaftlich produzierte Möglichkeit - entgegen gehalten werden.

Abschließend sollen aus der bisherigen Diskussion des expansiven Lernbegriffs gewonnene Perspektiven für eine kritische Reflexion des Lernhandelns im Bildungsprozess skizziert werden.

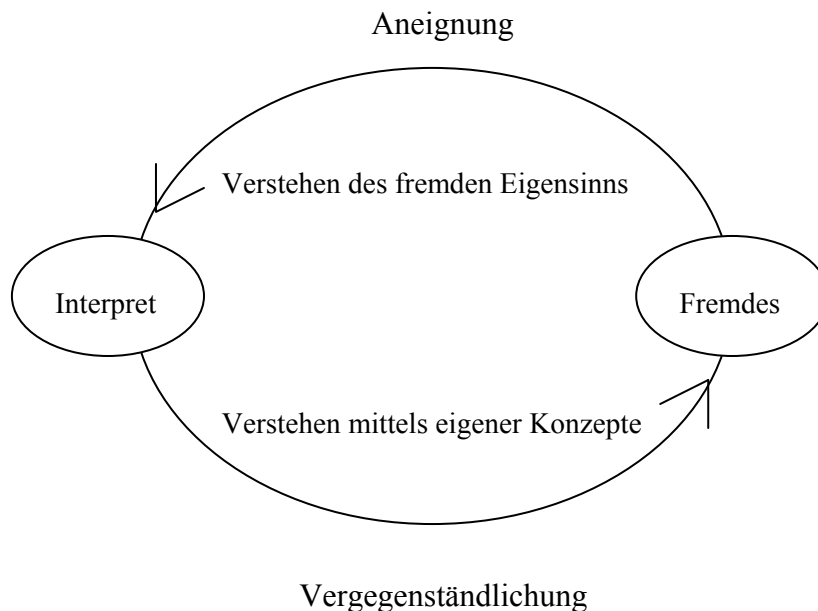
4. Bildung und expansives Lernen

Die kritische Rekonstruktion von Selbst- und Fremdtäuschungen im Lernhandeln wurde eingangs als eine zentrale Voraussetzung für kritisch-reflexive Bildungsprozesse vorgestellt. Es gilt im Anschluss an das bisher Diskutierte zu überlegen, in welcher Weise sich Bedeutungs-Begründungs-Analysen für eine Rekonstruktion von Lernhandlungen im Rahmen einer kritisch-reflexiven Bildungspraxis eignen. Die Bestimmung des Begriffspaares expansiv-defensiv als ein analytisches Instrumentarium und nicht als empirisches Begriffspaar bildet dazu die Leitidee. Sie impliziert, dass sich expansives Lernen nicht positiv bestimmen lässt, sondern immer nur als Möglichkeit ergriffen werden kann in der Überwindung von Zwangsverhältnissen und beim stetigen „Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen“ (Heydorn, 1980, S.285).

Expansives Lernen nimmt seinen Ausgangspunkt in Handlungsproblematiken des Lernenden und damit in gesellschaftlichen Verhältnissen, auf die sich der Lernende problematisierend bezieht. Expansives Lernen als Überschreitung der wahrgenommenen gesellschaftlichen Verhältnisse ist als Möglichkeit im Subjektmodell konzipiert, aber letztlich nicht bestimmbar. Im Zuge eines expansiv begründeten Lernprozesses werden selbst neue Ebenen und Aspekte des Lerngegenstandes problematisch, d.h. „die Problematisierung der ursprünglich im Lernen involvierten Gegenstandsauffassung wäre selbst das wesentliche Bestimmungsmoment“ (1987, S. 29). Im expansiven Lernen werden aufgrund der erfahrenen Widersprüche und Unvereinbarkeiten zwischen dem bisher Gelernten und dem antizipierten Neuen weitere Ebenen und Aspekte des Lerngegenstandes problematisiert. Durch diese umfassendere Aufschlüsselung gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge können die erfahrenen Widersprüche aufhebbar werden. Expansives Lernen mündet in einer Veränderung der ursprünglichen Lernproblematik, bei der dem Lernenden nicht weniger, sondern mehr problematisch wird (vgl. a.a.O.). Der Lernende erkennt die Lösung oder besser: die Lösungsmöglichkeiten seines Problems und gleichzeitig, dass die Lösung zwar einerseits weiter hilft aber andererseits nur Teil weiterer Problematiken sein kann.

Lernen stellt in zweifacher Weise das Eindringen in die gesellschaftliche Vermitteltheit dar: erstens in die sachlich-sozialen Bedeutungsräume, die in Handlungsproblematiken ihren Ausgangspunkt nehmen und zweitens in die Interessen/ Bedingungen/instrumentellen Lernbehinderungen der Lernsituation (vgl. Holzkamp 1993, S. 529). Die zentrale Herausforderung im Lernprozess ist also immer eine doppelte: Die Gegenstandsaufschließung und die Überwindung von Lernformierungen „je meiner“ Lernaktivitäten. Dies wären die beiden kritisch-reflexive Lerndimensionen, die Holzkamp einer kritischen Erwachsenenbildung für ein Lernen anbietet, zwar nicht „jenseits der Gouvernamentalität“ (Forneck i.d.B. S. ???), aber durch sie hindurch.

Diese selbstkritischen Herausforderungen im Lernprozess können in „intersubjektiven Lernverhältnissen“ (Holzkamp 1993, S. 522ff) von anderen Menschen/ Lehrenden unterstützt werden. Der Lernende kann von den anderen Lernenden in intersubjektiven/ kooperativen Lehr-, Lernverhältnissen neue, bisher unbekannte Bedeutungshorizonte erfahren, die ihm bisher verschlossen blieben, wenn ihm der Aneignungsprozess gelingt, d.h. wenn er Differenzen zu den angebotenen Bedeutungen herstellen kann, die für ihn relevanten neuen Aspekte in seine eigenen Bedeutungshorizonte integrieren und in einer neuen Situationsinterpretation tätig anwenden, also vergegenständlichen kann. Der Lernende kommt nicht umhin, das fremde Neue mit den eigenen verfügbaren Bedeutungshorizonten zu verstehen und sich dabei zugleich selbst im Erkennen des Anderen zu vergegenständlichen.



Dies ist jene interessante Stelle im Aneignungs-Vergegenständlichungs-konzept bzw. in der Lernhandlung überhaupt, an der sich das kritische Potential des Reflexionsprozesses erweist. Hier ist die Stelle, an der Selbsttäuschungen greifen, wenn sich der Lernende gegen neue Gegenhorizonte immunisiert, weil er mit seiner Heuristik das Fremde immer schon auf das ihm Bekannte reduziert, es also immer schon verstanden hat. Hier ist auch die Stelle, an der die Kritik fremder Interessen in den angebotenen Bedeutungshorizonten aus Angst vor Konflikten nicht erfolgen kann bzw. die distanzierte Umschau im gesellschaftlichen Bedeutungsraum, das Eindringen in gesellschaftliche Verhältnisse verhalten erfolgt oder behindert wird und nicht weiter geht. Kooperative Lehr-, Lernprozesse können diese kritische Reflexion durch wechselseitige Anerkennung und kritische Gegenhorizonte unterstützen. Die Unterstützung des Lernenden kann u. a. darin bestehen, zu helfen, einen vergleichenden Drittstandpunkt einzunehmen zwischen dem eigenen Bedeutungshorizont und den angebotenen fremden Bedeutungshorizonten. Die kritische Leistung besteht darin, im Rahmen des Vergegenständlichungsprozesses die begrenzenden Eigenanteile im Verstehen des Fremden zu reflektieren und im Rahmen des Aneignungsprozesses die fremden Interessen in den angebotenen Gegenhorizonten und in der Lernsituation insgesamt zu reflektieren. Dazu gehören auch jene Interessen, die im Rahmen der organisatorisch-betrieblichen Rahmung des Bildungsprozesses Eingang in Lernhandlungen finden. Bedeutungs-Begründungs-Analysen können auch die Scharnierstelle zwischen der Mikroebene individueller Lernbegründungen und der Mesoebene betrieblich-organisatorischer Bedeutungsanordnungen der Weiterbildungseinrichtung erhellen.

„Expansives Lernen“ stellt aus der hier vorgestellten Perspektive einen heuristischen Rahmen für kritische Bildungspraxis dar. Wie dieser heuristische Rahmen in didaktisches Handeln umgesetzt werden kann, ist eine Herausforderung für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung¹³.

¹³ Einige Überlegungen und Angebote zur theoretischen Begründung als auch zur didaktischen Gestaltung von Vergleichs- und Verstehensprozessen als Kernprozesse kritischer Bildungspraxis finden sich in diesem Band.