

Lehrende verstehen Lernende

Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp

Gerald Rabacher¹

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird Lernen vom Subjektstandpunkt ausgehend als spezifische Form sozialen Handelns verstanden und beschrieben. Lernende Subjekte orientieren sich mit ihren je eigenen Bedeutungshorizonten in gesellschaftlichen Verhältnissen und begründen ihr Lernen in Bezug auf gesellschaftliche Bedeutungsräume. Für Lehrende ist die Einsicht in diesen Begründungskontext oftmals unmöglich oder schwierig, nicht zuletzt deshalb, weil sie auch eine eigene Perspektive – weg von einem Bedingtheitsdiskurs hin zu einem Begründungsdiskurs – verlangt und voraussetzt. Im Beitrag werden einige ausgewählte Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie behandelt, die diesen Diskurswechsel beschreiben.

Schlüsselwörter:

Lernen
Subjektwissenschaftliche Lerntheorie
expansive-defensive Lernbegründungen

1 Einleitung

Um Lernende zu verstehen, gilt es, einen distanzierten Außenstandpunkt zu verlassen und jenen Subjektstandpunkt einzunehmen, von dem aus Bezug auf gesellschaftliche Bedeutungen genommen wird. Auf Grundlage möglicher Diskrepanzerfahrungen werden Lernproblematiken ausgegliedert und nach Absolvierung einer Lernschleife wird im besten Fall gesellschaftliche Teilhabe erweitert. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie zielt nicht darauf ab, eigene didaktische Konzepte und damit eigene Lehre zu verbessern, sondern nimmt das lernende Subjekt in seinen gesellschaftlichen Verhältnissen in den Fokus.

Das lernende Selbst lebt (schon immer) in gesellschaftlichen Verhältnissen. In diesem Kontext verfügt es über Spielräume im Rahmen institutioneller und struktureller Bedingungen. Menschen lernen in „bedingter Freiheit“ (FAULSTICH, 2014, S. 8). Im pädagogischen Handlungsfeld wird, mit der Hinzunahme eines Bedeutungs-Begründungsmodells, das Lernen und Nichtlernen von Kindern und Erwachsenen hinsichtlich ihrer Selbst- und Weltverständigungsprozesse prinzipiell verstehbar. Dies impliziert nicht nur ein grundsätzliches Verstehen, sondern auch immer ein Nichtverstehen. Dadurch können Lernprozesse Lernender unterstützt und Verstehensaufgaben für Lehrende wahrgenommen werden. (LUDWIG, 2018, S. 263)

2 Subjekte im Fokus der Betrachtung

Verlässt man jene theoretischen Perspektiven, die menschliches Lernen von einem Außenstandpunkt her betrachten, fällt der Fokus auf Lernende, die im subjektwissenschaftlichen Sinn als lernende Subjekte bezeichnet werden. Subjekte nehmen, von deren Standpunkt her gesehen, eine je eigene Perspektive der Welt ein und schließen ihre eigene Person in diese mit ein (HOLZKAMP, 1995, S. 21). „Subjektiv [verstehet sich] im Sinne eines subjekthaft-aktiven Weltbezuges bzw. Weltzugriff als Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (HOLZKAMP, 1995, S. 23).

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: gerald.rabacher@ph-noe.ac.at

2.1 Das Subjekt als Intentionalitätszentrum und die Explikation je meiner Gründe

Nähert man sich dem Subjekt aus einer subjektwissenschaftlichen Sichtweise, wird deutlich, dass der Subjektstandpunkt immer ein je eigener und veränderbarer ist. Ein Subjekt wird verstanden als Intentionalitätszentrum: Aufgrund meiner Perspektive/Intentionalität nehme ich² mit meinen Absichten, Planungen und Vorsätzen im Rahmen meiner Lebensinteressen andere als intentionale Zentren mit ihren je eigenen Lebensinteressen wahr und setze mich zu ihnen ins Verhältnis. Aus diesem Verständnis heraus kann ich auch andere Menschen als Intentionalitätszentren mit deren Lebensinteressen erfahren (HOLZKAMP, 1995, S. 21).

Handlungsgründe sind, vom Subjektstandpunkt her betrachtet, immer „*je meine Gründe*, also (anders als *Ursachen, Bedingungen, Ereignisse*) quasi *erster Person*“ (HOLZKAMP, 1995, S. 23). Die Gründe einer/eines anderen sind die Gründe ihres/seines Handelns, somit ist es auch ihr/sein Subjektstandpunkt. Äußere Einwirkungen sowie kausale Zusammenhänge können zwar ebenso in Handlungsbegründungen eingehen, jedoch nicht als direkte Einwirkung, sondern in Form von Prämissen, die je eigene Handlungsvorsätze begründen. Prämissen werden vom Subjekt aktiv ausgewählt und hergestellt. Äußere Bedingungen können zu Begründungsprämissen werden, sie sind Aspekte eines sachlich-sozialen Bedeutungsgegenstandes. Die Realisierung von Handlungsmöglichkeiten führt zu einer (weiteren) Verfügung über gesellschaftliche Lebensbedingungen. Ist ein Handlungsvorsatz begründet, sind *gute Gründe* vorhanden, um im Sinne eigener Interessen vernünftig zu handeln. Die Klärung von Begründungen für Handlungsvollzüge erfolgt in Form eines ständigen Aushandlungsprozesses mit mir selbst, quasi als innerer Monolog. Durch diesen schätze ich ein, was zu tun oder zu unterlassen wäre, um Nutzen davon zu tragen, zumindest aber nicht selbstschädigend zu agieren. Subjektive Handlungsgründe sind keinesfalls mit von außen orientierten, normativen Aspekten in Verbindung zu bringen, wonach determiniert wird, wann jemand vernünftig oder begründet handelt. Die Verständlichkeit meiner Handlungsgründe durch eine andere Person muss nicht zwangsläufig gegeben sein, sie ist jedenfalls abhängig von deren Prämisseneinsicht. Dies bedeutet, dass Handlungsvorsätze dann begründet verstehbar werden, wenn auch die damit in Zusammenhang stehenden Prämissen bekannt sind (HOLZKAMP, 1995, S. 23ff). Gründe für meine eigenen Handlungen kann immer nur ich selber haben, mein Handeln kann also nicht durch andere von einem Außenstandpunkt her begründet werden. Je eigene subjektive Lebensinteressen (im Speziellen Lerninteressen) stehen objektiv-gesellschaftlichen Weltbedingungen gegenüber, die von mir als bedeutungsvoll wahrgenommen werden können und auf die ich mich mit meinen je eigenen Handlungsgründen sinnorientiert beziehen kann.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Mensch und Gesellschaft grenzt sich die von Klaus Holzkamp begründete Kritische Psychologie von der traditionellen Psychologie und der Soziologie ab. Dem Bild des Hineingeratens bzw. einer Hineinentwicklung in die Gesellschaft wird jenes entgegengesetzt, das den Menschen bereits vor einem individuellen Vergesellschaftungsprozess als potentiell gesellschaftliches Wesen darstellt. Holzkamp entwickelt, in Auseinandersetzung mit dem phylogenetischen Prozess, eine Sicht auf Mensch und Gesellschaft, wonach individuelle Entwicklungsmöglichkeiten dazu befähigen, gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. „Die Menschen haben nur dann die Möglichkeit ihr Leben auf einem ‚spezifisch menschlichen Niveau‘ zu führen, wenn sie ‚ihre Lebensbedingungen als in vergegenständlichten Strukturen sich entwickelnde gesellschaftliche Verhältnisse produzieren‘ [...] Es handelt sich hierbei also um eine ‚Identität zwischen individuellen und allgemeingesellschaftlichen Interessen‘“ (SCHWAB, 2005, S. 36f).

Holzkamp hält dem Sozialisationsbegriff eine *aktiv handelnde Lernleistung* entgegen. Sowohl vor einem Sozialisationsprozess als auch vor einem aktiven Lernprozess muss „eine psychische Dimension für Gesellschaftlichkeit vorab entwickelt sein“ (WULFF et al., 2006, S. 97). Damit Sozialisation überhaupt stattfinden kann, muss also der Mensch vorab bereits ein gesellschaftliches Wesen sein. Vergesellschaftung meint das Öffnen, Strukturieren und Offenhalten menschlicher Erfahrungsfelder und steht einer Sozialisation voran.

Gesellschaftlichkeit und Subjektivität wird im Kontext als aktives, prozesshaftes Aneignen und Vergegenständlichen verstanden. Aneignung meint nicht die dinghafte Widerspiegelung in das Individuum hinein, vielmehr ist damit eigene Aktivität verbunden. „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

² Vom Standpunkt des Subjekts her gesehen sind Handlungsgründe immer „je meine Gründe“ (Holzkamp, 1995, S. 23) und werden in erster Person formuliert, worunter immer der Subjektstandpunkt und nicht die Person der Autorin/des Autors zu verstehen ist.

Vergegenständlichungsprozess [...] Die Tätigkeit des Menschen ist seine Vergegenständlichung, der Übergang des Subjekts und seines Bewusstseins in die Objekte“ (LUDWIG, 2004a, S. 44). Vor dem Hintergrund dieses Handlungsmodells erkennt Holzkamp sowohl die Befangenheit als auch die Überschreitungen von Subjekten in gesellschaftlichen Kontexten und deren wissenschaftliche Abbildbarkeit. Er begründet damit den *Subjektstandpunkt als Standpunkt subjektwissenschaftlicher Forschung*. Damit wird ein Standpunkt definiert, der je eigene Lebensinteressen mit gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten in Zusammenhang bringt.

Weil wir Menschen uns mit je eigenem Standpunkt und mit je eigener Perspektive mittels Handlungen auf die Welt beziehen, ist sie für uns hinsichtlich sachlich-sozialer Gegenstandsbedeutungen objektiv bedeutungsvoll. Die Bedeutungshaftigkeit ergibt sich durch allgemeine Gebrauchszwecke, die in gesellschaftlicher Arbeit (z.B. Wege zum Spaziergehen, Messer zum Schneiden udgl.) sowie durch die Konstitution sozialer Verhältnisse produziert werden. Sachlich-soziale Bedeutungen „stellen eine Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln dar“ (HOLZKAMP, 1995, S. 22). Über Bedeutungen kann ich mich als handelndes Subjekt auf die Welt beziehen und Handlungsmöglichkeiten je nach konkreter Lebenssituation ergreifen oder auch nicht.

Im Zentrum der theoretischen Überlegungen von Holzkamp steht das Bedeutungskonzept. „Bedeutungen werden als gesellschaftlich produzierte Handlungsmöglichkeiten verstanden“ (LUDWIG, 2019, S. 48). Subjekte können (müssen aber nicht) diese auf Grundlage ihrer je eigenen Interessen umsetzen. Sie stellen eine Verbindungsmöglichkeit zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellem Handeln dar, sie bilden sowohl Ausgangs- als auch Zielpunkt des menschlichen Handelns: Am Beginn von Handlungen begründen sie diese, am Ende werden Bedeutungszusammenhänge in veränderter Form erschlossen oder neu hergestellt (FAULSTICH, 2004b, S. 15). Bedeutungen helfen dabei, sich in der Welt zu orientieren, sich auf diese zu beziehen. Mit dem Subjektstandpunkt bezieht sich der Mensch auf die Welt und deren Bedeutungsstrukturen, durch *Welt- und Selbstbeziehung* kann der Mensch seine *gesellschaftliche Vermitteltheit des Handelns* reflektieren. Der je eigene Standpunkt ermöglicht die Verstehbarkeit durch andere hinsichtlich individueller Teilhabeorientierung, Interessen und Bedeutungszusammenhängen. (LUDWIG, 2019, S. 50) Der *Subjektstandpunkt* meint keinesfalls *Subjektivität*. Diese versteht sich „als nicht kommunizierbare[r] Innerlichkeit, in deren Raum das Subjekt Bedeutungen beliebig setzt und von der aus dann Bedeutungen – weil eben selbst gesponnen – von anderen nicht verstehbar wären“ (FAULSTICH, 2004b, S. 14). Subjekte werden als *Intentionalitätszentren* verstanden, wodurch zwischenmenschliche Begegnung sowie Wahrnehmungsmöglichkeiten erklärbar sind. Die *Reziprozität* menschlicher Beziehungen beruht auf *Reflexivität* mit der „ich vom Standpunkt meiner Welt- und Selbstsicht den anderen gleichzeitig in seiner Welt- und Selbstsicht in Rechnung stelle, womit [...] die Ebene einer reflexiven Perspektiven-Verschränkung als Spezifikum menschlicher Sozialbeziehungen erreicht ist“ (HOLZKAMP, 1985, S. 238).

Dieser Subjektstandpunkt ist im pädagogischen Betrachtungsfeld deshalb interessant, weil die Sicht der Lernenden in den Fokus genommen werden kann. Auf empirischer Ebene lassen sich subjektive Lerngründe ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen setzen, wobei der Außenstandpunkt der Betrachtung in den Hintergrund tritt. Dadurch wird es möglich, je eigene subjektive Begründungen für Lernen, Lernverweigerung oder widerständiges Lernen zu erfassen und darzustellen.

2.2 Vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs

Mit der Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Denkperspektive, in der nicht ein reagierender Organismus im Zentrum steht, sondern ein denkender und handelnder Mensch, der seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern will, vollzieht Holzkamp einen Übergang von einem *Bedingtheits-* zu einem *Begründungsdiskurs* (FAULSTICH et al., 2004a, S. 5). In Bedingtheitsmodellen wird menschliches Handeln und somit auch Lernhandeln auf von außen geprägten Bedingungen/Faktoren beschränkt. Eröffnet wird hierbei eine Gegensätzlichkeit zwischen *Innen* und *Außen*, unberücksichtigt bleibt der subjektive *Eigensinn* (LUDWIG, 2019, S. 47).

Diese Hinwendung zu einer Sichtweise auf Lernprozesse, die mit Prämissen und Gründen in Verbindung steht, ist gleichzeitig eine Abkehr von behavioristischen, kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Theorien, deren Modelle geprägt sind von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Lernen wird als bedingtes Verhalten auf Basis von äußeren Reizen, Informationsverarbeitung, Perturbationen und dergleichen beschrieben.

Im subjektwissenschaftlichen Sinn wird Lernen nicht von (äußeren) Bedingungen bestimmt, subjektive Sinnorientierungen stehen im Mittelpunkt, das Subjekt wird als Intentionalitätszentrum begriffen. Bedingungen erhalten erst durch ein Subjekt relevante Bedeutung. Diese Zuwendung zum Begründungsdiskurs ermöglicht einen begründungs- und sinnorientierten Blick auf lernende Subjekte. Als Subjekt kann ich mich Bedingungen gegenüber bewusst (so oder anders) ins Verhältnis setzen und je nach meinen Lebensinteressen begründet handeln. Der Begründungsdiskurs ermöglicht einen begründungslogischen und verstehenden Zugang zum Lernen, weil je eigene individuelle Bedeutungen über gesellschaftliche Bedingungen und die damit in Zusammenhang stehenden Handlungsbegründungen in ihrem Sinnzusammenhang rekonstruierbar sind. Mit der Einnahme eines Subjektstandpunktes werden sowohl (Lern-)Handlungsgründe als auch Gründe für ein Nichthandeln verstehbar.

3 Lernen – immer eine Herausforderung

3.1 Der Lernbegriff aus subjektwissenschaftlicher Perspektive

Lernansätze, die von einer handlungstheoretischen Position aus betrachtet werden, beschäftigen sich mit Reflexion, Sinnhaftigkeit und sozialem Handeln. Lernen wird mit dem Lösen von Problemstellungen in Zusammenhang gebracht, bestehende Bedeutungen werden verbunden mit neuen Erfahrungen. Die Lerntheorie von Holzkamp setzt an den Erkenntnissen des symbolischen Interaktionismus an, er führt ergänzend den Subjektstandpunkt ein und widmet sich darüber hinaus auch der prozesshaften gesellschaftlichen Teilhabeerweiterung. Lernen wird verstanden als ein *Selbst- und Weltverständigungsprozess*, der ausgehend von Handlungsproblematiken differenzierte Sichtweisen zu *Alltagshandlungen* entwickelt und in einer Lernschleife verläuft. Dieser Lernschleife geht die Herauslösung einer Lernproblematik aus der Handlungsproblematik voran (LUDWIG, 2018, S. 262f).

Der theoretische Lernansatz von Holzkamp geht vom je eigenen Standpunkt handelnder Menschen aus. „Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt“ (HOLZKAMP, 1995, S. 21). Der Holzkamp'sche Lernbegriff bringt das lernende Subjekt mit seinen gesellschaftlichen Bezügen in Verbindung. Lernen kommt nicht einfach durch Lernanforderungen Dritter zustande (z.B. durch eine Lehrperson), sondern durch einen Akt der Anerkennung einer Lernproblematik. Lernen wird verstanden als eine spezifische Form sozialen Handelns. Lernende positionieren sich gegenüber ihrem Alltagshandeln distanziert und versuchen, erkannte Differenzen zu überwinden, um nach Bewältigung einer Lernschleife verbesserte Handlungsfähigkeit zu erzielen.

Faulstich (2013, S. 87) spricht von der Notwendigkeit, soziale Kontexte zu Ungunsten isolierter einzelner Individuen ins Zentrum der Betrachtung zu stellen. Für Erklärungen und Beschreibungen von Lernen ist die Komplexität körperlicher, sprachlicher und biografischer *Situiertheit* zu erfassen. Er sieht Lernen unter Berücksichtigung sowohl kognitiver als auch emotionaler Aspekte als Überführung von kulturellem Wissen in individuelles. Lernen ist nicht nur kognitive Informationsverarbeitung, sondern immer auch ein individueller Vergleichsprozess von Bedeutungen und Sinnfiguren. Neue Bedeutungshorizonte für je eigene Handlungsinteressen werden zu verstehen versucht. „Lernen impliziert immer einen Vorgriff auf Zukünftiges und gleichzeitig die Irritation von Routinen“ (FAULSTICH, 2005, S. 537).

Lernende versuchen, problematische Handlungssituationen zu verstehen, es werden verfügbare *Bedeutungen* und *Sinnfiguren* mit *Situationsmerkmalen* im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse verglichen, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Lernen ist somit immer ein individueller Vergleichsprozess von Bedeutungen, Handlungs- und Lebenssinn und somit ein Selbstverständigungsprozess und nicht lediglich eine kognitive Informationsverarbeitung. (LUDWIG, 2004b, S. 140)

3.2 Handlungsproblematik – Lernproblematik – Lernschleife

Im Rahmen ihrer Lebensinteressen erleben Menschen in verschiedenen Handlungsvollzügen Handlungsproblematiken, zu denen sie sich unterschiedlich verhalten. Sie können der Situation ohne Handlung ignorierend gegenüberstehen, eine Bewältigungshandlung setzen oder diese durch Wahrnehmung einer Lernproblematik in Vollziehung einer Lernschleife lernend überwinden.

Holzcamp (1995, S. 182f) unterscheidet bei der Erarbeitung seines subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs, ob Lernen für das Subjekt unproblematisch ist (derartiges Lernen bezeichnet er als *inzidentelles Lernen* oder *Mitlernen*) oder ob die Überwindung einer Handlungsproblematik im Vordergrund steht. Eine Handlungsproblematik lässt sich dahingehend beschreiben, dass ein Handlungsvollzug, für den ich *gute Gründe* habe, so nicht bewältigbar ist und Problemsituationen ausgegliedert werden. Die Handlungsproblematik kann durch das Einbeziehen einer Zwischenphase in den Ablauf einer Handlung zu einer Lernproblematik werden, wenn dadurch deren Lösung erwartet wird. Lernen wird also insofern als eine Handlung spezifiziert, als die ursprünglichen Behinderungen bzw. Widersprüche aufgehoben werden können und danach bessere Grundlagen für die Bewältigung der Handlungsproblematik vorhanden sind. Lernhandlungen sind so lange als Lernschleifen ausgegliedert, wie im primären Handlungsablauf unüberwindbare Schwierigkeiten erkannt werden. Während eine Lernschleife andauert, wird die Handlungsproblematik zu einer *Bezugshandlung* für das Lernen, die im Zuge des Lernfortschritts in einen unproblematischen Handlungsvollzug übergehen kann. Daraus können sich wiederum neue Problematiken ergeben, die möglicherweise wieder Ausgangspunkt für weitere Lernhandlungen sind. Lernschleifen werden immer dann ausgegliedert, wenn durch Handlungsirritationen je eigene Handlungsfähigkeiten eingeschränkt erlebt und Erweiterungen antizipiert werden.

Menschen übernehmen eine Lernproblematik, wenn diese an je eigene *Sinnstrukturen* anschließt, somit ist die Übernahme auch ein *intimer Akt*, in dessen Rahmen für Außenstehende Einblicke in je eigene Sinnhaftigkeiten möglich sind (WULFF et al., 2006, S. 99). Die Ausgliederung eines Lerngegenstandes als Lernproblematik erfolgt auf Grundlage einer subjektiven Befindlichkeit. Im Zuge einer *Diskrepanzerfahrung* wird erkannt, dass es etwas zu lernen gibt, was im bisherigen Bedeutungshorizont nicht zugänglich war. Diese Erfahrung auf Grundlage spezifischer subjektiver Befindlichkeit liegt sowohl in je eigenen Voraussetzungen als auch in gesellschaftlichen Verhältnissen begründet (LUDWIG, 2000, S. 67f).

Mit einer bestimmten „Haltung (der Distanzierung, Dezentrierung, Aspektierung, etc.)“ (HOLZKAMP, 1995, S. 184) suche ich nach Orientierungen, wo es etwas für mich zu lernen gibt (weil ich nicht so weiter handeln möchte wie bisher), und kann dadurch bewusst meine Handlungsproblematik als Lernproblematik übernehmen. Ich muss mich also von meiner ursprünglichen Handlungsintention lösen und eine distanzierte Haltung zu ihr gewinnen, um herauszufinden, wo die Schwierigkeiten liegen und wie ich diese lernend überwinden kann.

3.3 Subjektive Lernbegründungen, das Begriffspaar *expansiv – defensiv*

Holzcamp differenziert zwischen Lernbegründungen „in Abhängigkeit davon, wieweit mit der lernenden Realisierung sachlich-sozialer Bedeutungszusammenhänge die lernende Erweiterung/Erhöhung meiner Verfügung/Lebensqualität oder lediglich die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung antizipierbar ist“ (HOLZKAMP, 1995, S. 190). Er arbeitet in seinen theoretischen Ausführungen Unterscheidungsmerkmale von expansiven und defensiven Lernbegründungen heraus.

Expansive Lernhaltungen sind dadurch charakterisiert, dass Lernende im Zuge des Lernprozesses Aufschlüsse über reale Bedeutungszusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten gewinnen, wodurch eine Verbesserung subjektiver Lebensqualität erwartet wird (LUDWIG, 2004a, S. 47). Es muss ein Zusammenhang zwischen *lernendem Weltaufschluss* und *Verfügungserweiterung* sowie *erhöhter Lebensqualität* antizipierbar sein. Lernanstrengungen und -risiken werden vom lernenden Subjekt motiviert übernommen, neue *Bedeutungszusammenhänge* können erkannt und *Handlungsmöglichkeiten* erzielt werden (LUDWIG, 2000, S. 69). „Tiefer gehende Lernprozesse“ (LANGEMEYER et al., 2017, S. 72) hängen mit expansiven Lerngründen zusammen, sie zeigen Verbindungen zwischen subjektivem Interesse, Lerngegenstand und subjektivem Bedeutungshorizont, diese sind in Begründungszusammenhängen rekonstruierbar. In diesbezüglichen Forschungsprozessen sollen Menschen jedoch nicht als defensiv oder expansiv lernend klassifiziert werden, sondern Probleme im Weltaufschluss dargestellt werden, um Überwindungen zu ermöglichen.

Die Frage, ob expansive Lernbegründungen auch tatsächlich zu Expansivität, zu erweiterter Lebensverfügung, führen, kann – da empirisch nicht fassbar – nicht positiv bestimmt werden. „Expansivität in der historisch-konkreten Gesellschaft ist deshalb die Überschreitung jener Verhältnisse, die konkurrierendes Handeln, Selbst- und Fremdschädigung bedingen“ (LUDWIG, 2004a, S. 47). Expansiv denken und handeln bedeutet, die eigene Teilhabe UND die Teilhabe anderer zu verbessern. Selbst wenn man sich auf einem expansiven Weg befindet und aktuell Teilhabegrenzen überwunden werden, ist eine spätere Selbst- oder Fremdschädigung nicht auszuschließen.

Defensive Lernhaltungen zeichnen sich durch Lerngründe aus, die nicht im eigenen Interesse liegen, sie sind mit Zwang verbunden, damit Bedrohungen je eigener Weltverfügung abgewehrt werden können. Eine Erhöhung je eigener *Weltverfügung/Lebensqualität* ist hier nicht antizipierbar, hingegen droht mit meiner Lernverweigerung

die Beeinträchtigung meiner *Lebensqualität* (HOLZKAMP, 1995, S. 190f). Ich erlebe einen Lernzwang und lerne deshalb, weil ich dadurch einen drohenden Entzug über Verfügung durch *Machtinstanzen* vermeiden kann (HOLZKAMP, 1995, S. 192). Defensives Lernen beinhaltet Aspekte der Demonstration und Vortäuschung von Lernerfolgen wie z.B. Schummeln, Abschreiben, Plagieren etc. Sie sind in jenen Bereichen zu finden, in denen keine Übereinstimmung von gesellschaftlich bedingten Lernanforderungen mit je eigenen subjektiven Lerninteressen erkennbar ist und in denen nachteilige Konsequenzen wie z.B. sozialer Ausschluss, Reduzierung oder Wegfall von Unterstützung, schlechte Beurteilung, Bloßstellung durch Nichtwissen etc. zu erwarten sind. Es geht darum, jener Situation, die diese Lernanforderung gestellt hat, ohne Verfügungs- und Lebensqualitätsverlust (damit sind implizit auch soziale Zuwendungen und Unterstützungen zu verstehen) zu entgehen. Nicht das Eindringen in einen Lerngegenstand ist vordergründig, sondern die *Abrechenbarkeit* von Lernergebnissen bei spezifischen *Kontrollinstanzen*. Lernhandlungen werden reduziert und nicht engagiert vollzogen, es erscheint unklar, inwieweit ein Lernprozess für die Bewältigung der Situation notwendig/gefordert ist. Daraus ergibt sich eine „widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung [die] als widerständiges Lernen bezeichnet“ (HOLZKAMP, 1995, S. 193) wird. Widerständiges Lernen ist dann gegeben, wenn mir der äußere Zwang (der defensive Lerngrund) nicht bewusst ist. Die Bewusstmachung, eine bestimmte Problematik nur defensiv lernend bewältigen zu können, öffnet mir hingegen die perspektivische Möglichkeit, mich entweder dem Lernen zu verweigern oder mich dem Lerngegenstand expansiv begründet zuzuwenden und somit einen *qualitativen Lernsprung* zu vollziehen (HOLZKAMP, 1995, S. 193).

Mit der Differenzierung hinsichtlich expansiver und defensiver Lernbegründung schafft Holzkamp Voraussetzungen für begründungslogische Analysen von Lernproblematiken. Die beiden analytischen Begriffe expansiv – defensiv sind nicht empirisch konzipiert, sie ermöglichen als Begriffspaar das Aufschlüsseln subjektiver Befindlichkeiten und subjektiver Handlungsgründe. Die Begriffe sind keine Gegenpole, innerhalb derer Lernhandlungen quantitativ abgebildet werden. Sie stellen einen *heuristischen Rahmen* dar, durch den *begrenzte und verallgemeinerte gesellschaftliche Teilhabe* beschreibbar wird (LUDWIG, 2004a, S. 47f). Aus dem Begriffspaar expansiv–defensiv ist jedenfalls keine „intersubjektive Typologie“, sondern eine „intrasubjektive Handlungsalternative“ (HOLZKAMP, 1990, S. 37) ableitbar, womit die Fokussierung in rekonstruktiven Forschungsvorhaben nicht auf typische Personen, sondern auf typische Begründungsmuster erfolgt.

Abbildung 1 zeigt zusammenfassend eine graphische Übersicht, wie Lernen als Handlungsprozess betrachtet werden kann.

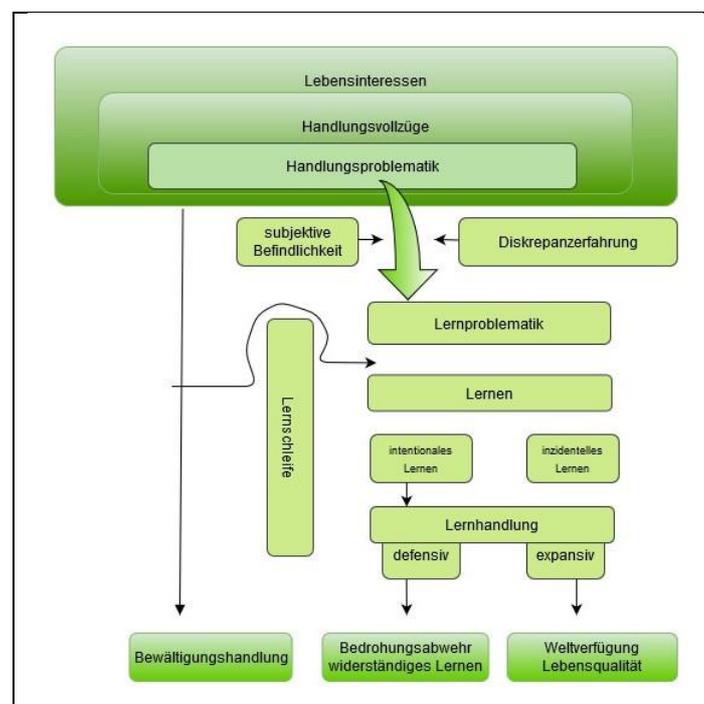


Abb. 1: Lernen als Handlungsprozess (eigene Darstellung in Anlehnung an Holzkamp, 1995)

4 Und die Rolle der Lehrenden?

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie rückt Lernende ins Zentrum ihrer Theoriedarstellung und kritisiert den Außenstandpunkt, von dem aus Lehrende (vor allem im schulischen Kontext) über das Lernen anderer (teilweise) verfügen wollen und sich fordernd auf Subjekte beziehen. Holzkamps Kritik setzt, mit Rückbezug auf den machttheoretischen Diskurs bei Michel Foucault, am System Schule und somit auch bei den Lehrenden an. Im Mittelpunkt seiner kritischen Haltung steht die „administrativ verordnete[r] Lehr-Lernformierung“ (HOLZKAMP, 1995, S. 525).

Dennoch haben die theoretischen Überlegungen Holzkamps aus Sicht des Autors für Lehrende doppelten Wert: Zum einen ermöglichen sie tieferes Verständnis für menschliches Lernen und gleichsam Nichtlernen, wenn je eigene Gründe für Lernhandlungen Beachtung finden und keinen normativen Aspekten zugeordnet werden. Zum anderen können eigene Lernwiderstände und Lernbegründungen im Kontext expansiver-defensiver Lernhandlungen reflektiert und z.B. im Bedeutungsraum professioneller Entwicklung neue Bedeutungshorizonte erschlossen werden.

Lehren bedeutet nicht automatisch, dass auch gelernt wird. Holzkamp (2004³, S. 31) kritisiert den *Lehrlernkurzschluss*, weil das Subjekt von Lernprozessen nicht die/der Lernende sei, sondern eben die Lehrperson, die Lernaufgaben stellt. Diese schafft Bedingungen und plant Lernprozesse mit Hilfe didaktischer Überlegungen voraus, damit etwas gelernt wird. *Derartige Arrangements* ohne Einbezug der subjektiven Lerninteressen würden in erster Linie defensives Lernen hervorrufen und tieferes Eindringen in Lerngegenstände verhindern. Es wäre notwendig, „Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (HOLZKAMP, 1996, S. 24). Lernen wird aus subjektwissenschaftlicher Sicht eben nicht von Seiten der Lehrenden betrachtet, sondern vom lernenden Subjekt aus. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass verbessertes Lehren (z.B. im Sinne innovativer Lehrmethoden) ohne Berücksichtigung subjektiver Bedeutungshorizonte nicht auch gleichzeitig Lernen verbessern muss. Dies meint keineswegs, Lehre wäre überflüssig oder nicht notwendig. Die Aufgabe von Lehrenden ist es jedenfalls, zwischen den Interessen von Lernenden und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen zu vermitteln sowie gemeinsam mit den Betroffenen Lernthematiken hinsichtlich dieser Strukturen zu behandeln. Praxeologisch kann dies durch die Aufnahme und Unterstützung von Lerninteressen erfolgen. Lehrende und Lernende entwickeln eine Perspektivenverschränkung im Prozess der Aneignung und Vermittlung. Nicht die Weitergabe von Lehrstoff steht im Vordergrund, sondern die Aneignungsunterstützung und die darin enthaltenen Möglichkeiten *fördernder Interventionen*. Aneignungsthemen sind nicht beliebig, sondern abhängig von der kulturellen Entwicklung. Jedenfalls macht eine Differenz zwischen kulturellem und individuellem Wissen Aneignung überhaupt erst nötig (FAULSTICH, 2013, S. 203f). Das Übernehmen einer Lernproblematik durch Lehrende ist Voraussetzung, um eine *Unterstützungshaltung* für einen erfolgreichen Lernprozess zu entwickeln. Dies bedeutet nicht eine ausschließliche Ausrichtung auf Lernbedürfnisse, sondern ein anschlussfähiges *Stellungnehmen (Bestätigungen, Ergänzungen, Gegenpositionen) zu Lernprozessen* mit dem Ziel, dass Lernende eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit erfahren können. Lehren muss sich demnach „in den Sinnstrukturen der Lernenden begründen“ (WULFF et al, 2006, S. 100). Lehrende sind hinsichtlich des Subjektstandpunktes insofern gefordert, weil mit dem Einsatz ihrer *heuristischen Folie* eine Vermittelbarkeit mit den je subjektiven Handlungsbegründungen möglich sein muss. Ihre *Verstehensfolien* sind als *Gegenhorizonte zu den Bedeutungshorizonten der Lernenden* zu betrachten und können sowohl in eine kritische Auseinandersetzung als auch in beratende Angebote münden (LUDWIG, 2004a, S. 50).

Ludwig (2015, S. 286) hebt im Kontext pädagogischer Beratung die Anliegen Ratsuchender hervor und unterstreicht damit den Subjektstandpunkt. Beratung unterscheidet sich von üblichen Lehrhandlungen, weil diese die Lebensinteressen in den Blickpunkt nimmt und nicht normative oder pädagogische Zielvorstellungen. Die/Der Beratende arbeitet mit Deutungsangeboten, die/der Ratsuchende legt in diesem Prozess selbst fest, welche Angebote sie/er für ihre/seine Selbstverständigung aufgreift und welche Handlungsmöglichkeiten für sie/ihn in Frage kommen. In der Lehre hingegen würde die/der Lehrende entscheiden, was am Ende des Lernprozesses gekonnt werden soll (LUDWIG, 2015, S. 289). Die Herausforderungen für Lehrende in Beratungsprozessen bestehen in zweifacher Hinsicht: Zum einem gilt es, sich dem Subjektstandpunkt hinsichtlich seiner Probleminterpretation verstehend zu nähern. Zum anderen ist ein Perspektivenwechsel zu vollziehen, um

³ Dieses Interview mit Klaus Holzkamp wurde von Rolf Arnold geführt und erstmals 1996 publiziert, eine weitere Publikation erfolgte 2004.

von einer distanzierten Position aus etwaige andere Verstehenszugänge in die Beratung einfließen zu lassen. Die rekonstruierten Differenzen unterstützen die *Selbst- und Weltverständigungsprozesse* der Ratsuchenden (LUDWIG, 2018, S. 269). In Weiterbildungsprozessen werden medienbasiert Wissensmanagementprozesse durch Online-Foren unterstützt. *Beratungsorientierte Bildungsangebote* werden in betrieblichen Modernisierungsprojekten über zeitliche und räumliche Beschränkungen hinweg eingesetzt, um Handlungsproblematiken Beteiligter aufzugreifen (LUDWIG, 2002, S. 9f). Mittels kooperativem Wissensmanagement schafft man geeignete Rahmenbedingungen für Lerngruppen, um Lernproblematiken kooperativ auf Grundlage entstehender *Perspektivendifferenzen* zu behandeln. Mit Methoden der *Fallarbeit* unterstützen Fallberater/innen den Lernprozess mit Wissen und Erklärungen, sodass neue Sichtweisen auf die Fallerszählung möglich und neue Handlungsoptionen ableitbar werden.

5 Fazit

Lehrende verstehen Lernende, wenn eine Auseinandersetzung mit den je eigenen subjektiven Lernbegründungen stattfinden kann. Die Rolle der/des Lehrenden verändert sich unter dem Aspekt subjektwissenschaftlicher Betrachtung, weil die Lehrstoffvermittlung in den Hintergrund tritt und eine Hinwendung zu subjektiven Lernproblematiken den Fokus auf je eigene Bedeutungshorizonte in gesellschaftlichen Verhältnissen ermöglicht. Diesbezügliche Verstehensprozesse können behilflich sein, Lernen aus einer anderen Perspektive zu betrachten und Verständnis sowohl für Lernen als auch für Nichtlernen im Kontext eigener Bedeutungsräume zu entwickeln.

Literatur

- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004a). *Expansives Lernen*. Schneider Baltmannsweiler.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004b). Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Schneider Baltmannsweiler (S. 10-28).
- Faulstich, P. (2005). Lernen Erwachsener in kritisch pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (Heft 2), (S. 528-542).
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Transcript Bielefeld.
- Faulstich, P. (2014). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Transcript Bielefeld.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Campus Frankfurt.
- Holzkamp, K. (1990). Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“. *Forum Kritische Psychologie* 26.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus Frankfurt.
- Holzkamp, K. (1996). *Texte aus dem Nachlass*. Forum Kritische Psychologie 36.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview¹ zum Thema „Lernen“. (1 Interview von Rolf Arnold, 1996). In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Schneider Baltmannsweiler (S. 29-38).
- Langemeyer, I. & Schmid, S. (2017). Forschendes Lernen durch Mediengestaltung. Analysen zum expansiven Lernen. In *Erziehungswissenschaft* 28 (2017) 55, (S. 71-78).
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bertelsmann Bielefeld.
- Ludwig, J. (2002). *Kooperatives Wissensmanagement in Online-Netzen: eine neue Angebotsoption für Weiterbildungseinrichtungen*. In P. Faulstich & K. Wilbers (Hrsg.), *Wissensnetzwerke: Netzwerke als Impuls der Aus- und Weiterbildung in der Region*. Bertelsmann Bielefeld (S. 5-20).
- Ludwig, J. (2004a). *Bildung und expansives Lernen*. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Schneider Baltmannsweiler (S. 40-53).
- Ludwig, J. (2004b). *Wissenstransfer: Verstehen in virtuellen Bildungsräumen*. In D. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung*. VS Wiesbaden (S. 137-148).

- Ludwig, J. (2015). Beratung vom Subjektstandpunkt. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Bund Frankfurt am Main. (S. 286-305).
- Ludwig, J. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Von Hippel, A. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Wiesbaden (S. 257-274).
- Ludwig, J. & Ittner, H. (2019). Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge künstlerisch-pädagogischen Handelns. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Springer Wiesbaden (S. 43-72).
- Schwab, U. (2005). Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen. München.
- Wulff, E. & Rihm, T. (2006). Sinnkonstruktion in Bedeutungen: Wie kommt das Subjekt zur Welt? In Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. GWV Wiesbaden (S. 95 - 108).