

## Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band. Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe **Theorie Bilden** wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Der Zusammenhang von Theorie und Bildung ist in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, da Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben ist. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.

Die Reihe **Theorie Bilden** ist ein Forum für theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren.

Die Reihe wird herausgegeben von Hannelore Faulstich-Wieland, Hans-Christoph Koller, Karl-Josef Pazzini und Michael Wimmer, im Auftrag der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche der Universität Hamburg.

PETER FAULSTICH (HG.)

## Lerndebatten

**Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien  
In der Diskussion**

[transcript]

# Inhalt

---

## **Vorwort**

Peter Faulstich | 7

## **Lerndebatten**

Peter Faulstich | 11

## **Lernen: Erfahrung – Wahrnehmen und Handeln**

Peter Faulstich | 35

## **Lernen ästhetisch begreifen**

Rosa Bracker/Susanne Umbach | 61

## **„Transformative Learning“ als theoretischer Rahmen der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen**

Christine Zeuner | 99

## **Szenografie des Lernens:**

**Eine pädagogische Lektüre der „Geschichte meines Lebens“  
von Hellen Keller**

Michael Göhlich/Jörg Zirfas | 133

## **Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundlagentheoretische Reflexion**

Amd-Michael Nohl | 155

## **Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung**

Joachim Ludwig | 181

## **Lernen vom Subjektstandpunkt?**

**Eine kritische Auseinandersetzung mit  
der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps**

Tobias Künkler | 203

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2014 transcript Verlag, Bielefeld

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Satz: Kirsten Vittali, Hamburg

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-2789-3

PDF-ISBN 978-3-8394-2789-7

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter:  
[info@transcript-verlag.de](mailto:info@transcript-verlag.de)

**Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar  
vertrauten Lerntheorie**  
Anke Grotlüschen | 225

**Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens**  
Jürgen Wittpoth | 259

**Autorinnen und Autoren | 283**

## Vorwort

---

Wir legen aus unterschiedlichen Perspektiven Beiträge zur Diskussion des Problems „Lernen“ vor. Lange wurde die wissenschaftliche Debatte über Lernen dominiert von der Traditionslinie Behaviorismus – Kognitivismus – Konstruktivismus und entsprechend von der Tradition der „pädagogischen Psychologie“ okkupiert. Demgegenüber breitet sich eine Kritik an reduktionistischen Lerntheorien in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft immer weiter aus, je deutlicher wird, dass naturwissenschaftlich inspirierte Konzepte und ihre unterstellten Kausalitätsannahmen und Herstellungssillusionen der Komplexität menschlichen Lernens nicht gerecht werden. Das meint nicht, dass behavioristische, kognitivistische oder konstruktivistische Ansätze schlicht falsch wären. Geprüft werden muss jedoch ihr Geltungsanspruch bzw. ihre Begrenztheit (zu einigen der folgenden Grundüberlegungen vgl. Faulstich 2013).

Demgegenüber kann die Reichweite philosophischen Denkens über Lernen weiter zurückverfolgt werden bis zu den Vorsokratikern und den – wenn auch marginalen – Äußerungen bei Kant, Fichte, Hegel oder Marx. Außerdem ist eine hermeneutisch-phänomenologische Denkrichtung seit Dilthey und bei Husserl belegbar. Die Traditionslinien sind spätestens seit der Ebbinghaus-Dilthey-Kontroverse auseinander gedriftet. Zudem ist im Anschluss an Dewey eine pragmatistische Konzeption entstanden. Wir untersuchen, ob es eine übergreifende Diskussion dieser Konzepte untereinander überhaupt noch geben kann.

Lernen kann verstanden werden als Akt der Erkenntnis, als ein Zurücknehmen gespannt in das Verhältnis von Erfahren und Begreifen. Bezüge zum Handeln werden in den verschiedenen Theorien deutlich unterschiedlich gefasst. Einen Rahmen dafür könnte z.B. eine Theorie der Tätigkeit bieten, welche den Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken und Handeln modelliert. Es geht beim Lernen darum, durch Erfahrung interne, in sich drehende Kreisläufe des Denkens zu öffnen und das Neue zuzulassen. In den Routinen menschlicher Aktivitäten brechen Lücken auf, aus denen Widerfahrnisse auftau-

- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Günther, Robert (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart. 78–117.
- Seitter, Wolfgang (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation – Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 4, No. 2, 225-238.
- Seltrecht, Astrid (2008): Nichtlernen im biographischen Kontext. Eine bislang verkannte erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Felden, Heide von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, 193-209.
- Staemmler, Daniel (2005): Lernstile und interaktive Lernprogramme. Kognitive Komponenten des Lernerfolges in virtuellen Lernumgebungen. Wiesbaden.
- Suchman, Lucy A. (1987): Plans and situated actions: The problem of human-machine communications. Cambridge.
- Thomsen, Sarah (2010): Von der Jugendkultur zur politischen Positionierung. Bildung als jungliches Sich-Einfinden in eine politische Grundorientierung im Kontext von sozialen Bewegungen. In: Neue Praxis, Heft 3, 279-294.
- Thomsen, Sarah (2014): Bildung und Lernen in sozialen Bewegungen. Dissertationsprojekt an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Wild, Klaus Peter (2006): Lernstrategien und Lernstile. In: Rost, Detlef H. (Hg): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 427-432.
- Wulf, Christoph et al. (2007): Lernkulturen im Umbruch – Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden.

## Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung

JOACHIM LUDWIG

### 1. VON DER BILDUNGSTHEORIE ZUR EMPIRISCHEN FORSCHUNG UND ZURÜCK

In diesem Beitrag wird erstens der „Subjektstandpunkt“ als Subjektmodell der Holzkamp’schen Lerntheorie und als spezifische Forschungsperspektive vorgestellt, die das Verhältnis von subjektivem Sinn und Sinnstruktur in den Blick nimmt. Zweitens wird die These begründet, dass der Subjektstandpunkt Erträge für eine empirische Bildungsprozessforschung besitzt. Dies ist zunächst eine ungewöhnliche These, denn üblicherweise wird der Bildungsbegriff vom Lernbegriff abgegrenzt. Lernforschung steht auch überwiegend für Leistungsmessung sowie Kompetenzerwerb und nicht für Bildungsprozesse. Das kann sich ändern, wenn man die Perspektive einer kognitionstheoretischen Lernpsychologie verlässt und Lernen als soziales Handeln versteht. Möglich wird damit eine pädagogische Lernforschung oder eine Bildungsprozessforschung.

Bildungstheoretiker sind zunehmend an einer empirischen Fundierung bildungsphilosophischer Fragestellungen interessiert. Das ist nicht nur der aktuellen forschungspolitischen Lage geschuldet, in der die sogenannte Bildungsforschung soziologischer und psychologischer Provenienz die Bildungstheorie in Begründungsnot ver setzt. Gründe sind auch im Theorie-Empirie-Verhältnis gegeben. Wer über Bildung forschen will, braucht eine theoretische Vorstellung von Bildung. Wer nicht empirisch forscht, bleibt bei der Diskussion verschiedener theoretischer Vorstellungen stehen. Der Diskurs tendiert in der Folge zum Austausch normativer Festlegungen zur Bildung. (Damit soll nicht der Bildungsdiskurs zu kategorialen Fragen der Bildungstheorie abgewertet werden.) Um eine Redukti-

on auf die Auseinandersetzung über die „richtige“ Bildung zu vermeiden, ist eine empirische Forschung erforderlich, die bildungstheoretisch fundiert ist. Im Unterschied zur sogenannten Bildungsforschung, die sich auf die Bedingungen und Folgen pädagogischer Interventionen konzentriert und für die der Bildungsprozess eine Blackbox bleibt, kann eine bildungstheoretische Bildungsforschung Bildungsprozesse untersuchen. Die Bildungsprozessforschung umfasst neben den Bildungsprozessen und ihrer funktionalen Leistungsseite auch Bildung als Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen und als Selbstkritik.

Diese Problemstellung greift z. B. der Diskurs zur transformativen Bildung auf (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007; Koller 2012). Ziel ist eine bessere empirische Fundierung von Bildungsprozessen. Eine empirische Untersuchung von Bildungsprozessen könnte

- gesellschaftliche Zugangschancen, Zwangsverhältnisse und Widersprüche in Lern- und Bildungsprozessen untersuchen und die Weltvergessenheit der Bildungsforschung reduzieren,
- sich stärker als bisher gegenüber der bestehenden Vielfalt empirisch vorfindbarer Lern- und Bildungsprozesse öffnen,
- ein wichtiger Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung sein, deren Ausweitung seit langem angemahnt wird,
- bessere Anschlussmöglichkeiten an eine interdisziplinäre Forschung eröffnen.

In einer empirischen Perspektive wird Bildung nicht substantialistisch als Entfaltung innerer Kräfte verstanden, sondern als ein responsives Geschehen, das beginnt, um auf Störungen der vorhandenen, individuellen Ordnungskonzepte zu antworten (Koller 2007, 71). Bildung kann dort beginnen, wo etwas Unverstandenes, Fremdes die eigene Ordnung des Subjekts infrage stellt. Das Subjekt kann dann, muss aber nicht, in solchen Situationen, Selbst- und Fremdverständigungsprozesse ausführen. Damit stellt sich die Frage, wie diese Fremdheitserfahrung sowohl empirisch als auch bildungstheoretisch so gefasst werden kann, dass die Bedingungen und Verlaufsformen tatsächlicher Bildungsprozesse untersucht werden können (vgl. Koller 2012, 15).

Die bildungstheoretische Rede vom Wahren und Höchsten, vom Eigentlichen und Kern hat in der Vergangenheit die Differenz zwischen Bildungszielen einerseits und deren gesellschaftlicher Realisierung andererseits zu wenig aufgegriffen. Die Versuche zur Realisierung der pädagogischen Anforderung an den Zögling, sich seiner selbst bewusst zu werden und über seine Stellung zur Welt nachzudenken, lässt die empirische Untersuchung der gesellschaftlichen Bedin-

gungen, Möglichkeiten und Zwänge in den Hintergrund treten (vgl. Anhalt 2009, 33). Anhalt plädiert für die Untersuchung der empirisch gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen und schlägt dafür die Berücksichtigung des Lernbegriffs vor. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie kann dafür einen geeigneten Ausgangspunkt bieten.

## 2. BILDUNG UND LERNEN

Bildung wird im Folgenden ganz allgemein als Prozessierung des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses definiert. Der Bildungsbegriff wird in den meisten bildungstheoretischen Diskursen gegenüber dem Lernbegriff sowohl abgegrenzt als auch zugleich angeschlossen. Lernen wird als die Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen gefasst, während Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung verstanden werden, bei denen auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert (vgl. Koller 2012, 15 im Anschluss an Marotzki).

Die Transformation grundlegender Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses ist demnach das Spezifische transformatorischer Bildung – im Unterschied zu einfachen Lernprozessen. Für Nohl ist die Unterscheidung zwischen Bildung und Lernen vor allem für empirische Untersuchungen erforderlich:

„Diese scharfe Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung ist gerade in der empirischen Forschung nötig, denn sie muss das Datenmaterial ja dem einen oder anderen interpretativ zurechnen.“ (Vgl. Nohl S. 147 in diesem Band)

Bildung und Lernen werden in dieser Form als zwei separate Prozesse identifiziert, die empirisch unterscheidbar sind. Dem Lernprozess werden einfache und überwiegend innerpsychische Operationen zugeschrieben, während dem Bildungsprozess übergeordnete Strukturbildungsprozesse zugeordnet werden. Es entsteht ein Stufenmodell zum Verhältnis von Bildung und Lernen, das Tradition im bildungstheoretischen Diskurs hat:

Bei Marotzki (1990) wird Bildung als Transformation der Selbst- und Weltreferenz untersucht, während Lernen als kontinuierlicher Erwerb von Wissen und Können innerhalb einer gegebenen Selbst- und Weltreferenz, d. h. innerhalb eines gegebenen (Orientierungs-) Rahmens betrachtet wird (vgl. an Marotzki anschließend u. a.: Nohl 2006, Rosenberg 2012). In ähnlicher Weise definiert Meueler (2009) Bildung als bewertetes und bewertendes Lernen. Lernen stellt dagegen eine individuelle kognitive Plattform dar, auf der Bildungsprozesse auf-

bauen können. Auch Ahlheit und Dausin (2005, 567) verstehen den Lernbegriff als kleinräumiger im Vergleich zum vielschichtigen Bildungsbegriff, der auf übergeordnete sowohl individuelle als auch kognitive Formationsprozesse und daraus resultierenden Bildungsgestalten bezogen ist. In Schulzes (2007) Stufenmodell sind es die Komplexität und Langfristigkeit, die Lernen und Bildung unterscheiden. Bildung versteht er als einen langfristigen und komplexen Lernprozess. Solche langfristigen Lernformate finden im biografischen oder im schulischen Lernen statt (2007, 143). Den Bildungsprozess zeichnet aus, dass der Lernende das angeeignete Wissen in eigene welterschließende Aktivitäten übersetzt und damit neue Erfahrungen (155) erhält. In diesen Prozessen wird einerseits Mehrdeutigkeit befördert und andererseits in umfassendere Konstruktionen überführt (Idee der Menschheit, der Vernunft etc.).

Diese Stufenmodelle sind nachvollziehbar, wenn man den Mainstream psychologischer Lerntheorien betrachtet. Dort wird Lernen nach dem Informationsverarbeitungsmodell als eine innerpsychische Operation betrachtet, der vornehmlich Memorierungs- und Aktualisierungsfunktionen zugeschrieben werden (vgl. Ludwig 2012a, 84 f.). Lernen gilt vor allem als bedingter Prozess. Psychologische Lernforschung zielt auf die Optimierung von Steuerungspotenzialen gegenüber dem Lernen. Somit ist nachvollziehbar, dass Bildung von diesem Lernbegriff abgegrenzt werden soll.

Was allerdings an diesem Stufenmodell befremdet, ist die Vorstellung, Lernen und Bildung seien empirisch zwei unterschiedliche und unterscheidbare Prozesse. Dies kommt einer Reifizierung gleich. Ein Blick in die Begriffsgeschichte von Lernen und Bildung zeigt, dass es hier vielmehr um unterschiedliche Diskurse geht, bei denen zum Teil Lernen und zum Teil Bildung als Begriff für Erkenntnisgewinnung und Selbstreflexion verwendet wird. Dabei ist Lernen der ältere Begriff, der seit Platon und Aristoteles als Begriff für Erkenntnisgewinnung genutzt wird (vgl. Lorenz/Schröder 1980). Göhlich und/ Zirfas (2007) lesen diese Reflexionen zum Lernen als eine „Theorie der Selbstreflexion, der Selbstbelehrung und Selbstveränderung“ (61). In der Aufklärung wird der Lernbegriff parallel zum Bildungsbegriff verwendet und steht dort bei Rousseau für eine selbstständige Tätigkeit, bei Kant zusammen mit Bildung als „ein Humanum schlechthin“ (Lorenz/Schröder 1980, 244), mit dem der Mensch ihn auszeichnende Fähigkeiten erwirbt. Durch die Einführung eines psychologischen Lernbegriffs um 1900 wird diese Perspektive erst verändert und auf beobachtbare Verhaltensweisen verengt (vgl. Faulstich 2008, 35). Im Kern geht es um die Auseinandersetzung zwischen einer experimentellen und verstehenden Psychologie. Sie lässt sich in Ebbinghaus' Aufsatz „Über die erklärende und beschreibende Psychologie“ (1896) anschaulich illustrieren, der eine Erwiderung auf

Diltheys Kritik an der „herrschenden Psychologie“ ist (vgl. Winkel u. a. 2006, 20 f.).

Statt Lernen und Bildung als ein Stufenmodell zu konzipieren, erscheint es angebracht, Bildung und Lernen als differente Diskurse bzw. Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Welt- und Selbstverständigung zu fassen: Der Bildungsbegriff reflektiert mehr die gesellschaftlichen Normen und Ergebnisse der Selbstbildung, der Lernbegriff mehr die Prozesse der Selbstbildung. Dieses als Perspektivendifferenz charakterisierbare Verhältnis von Bildung und Lernen lässt sich mit solchen Lerntheorien begründen, die Lernen als soziales Handeln konzipieren: phänomenologische, pragmatistische, interaktionistische und subjektwissenschaftliche Lerntheorien. Für eine Bildungsprozessforschung ließe sich mit einem Lernbegriff als sozialem Handeln der Prozess differenzierter in den Blick nehmen. Im Folgenden soll der Ertrag der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie im Anschluss an Holzkamp (1993) für eine empirische Untersuchung von Welt- und Selbstverständigungsprozessen skizziert werden.

### 3. ZUR BILDUNGSTHEORETISCHEN UND EMPIRISCHEN RELEVANZ DER SUBJEKTWISSENSCHAFTLICHEN LERNTHEORIE

#### 3.1 Subjektstandpunkt als Weltbezug

Holzkamps Ausgangspunkt für seine Theoretisierung des Lernens ist die „Weltlosigkeit“ der psychologischen Lerntheorien. Diese Weltlosigkeit in Gestalt innerpsychischer Lerntheorien möchte er überwinden und Lernen als möglichen „Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge verständlich“ (Holzkamp 1993, 118) machen. Obwohl Holzkamp in seinen lerntheoretischen Reflexionen den Begriff Bildung nicht verwendet, ist seine gesamte Lerntheorie dem Problem der Subjekt-Welt-Relation und ihrer lernenden Erschließbarkeit gewidmet. Holzkamp greift damit zentrale Fragen der Bildungstheorie auf. Die Art und Weise der „Selbstverständigung“ (Holzkamp 1995, 834) der Menschen in ihrem gesellschaftlichen Kontext gilt ihm als zentrales Anliegen subjektwissenschaftlicher Forschung. Seine Lerntheorie hat den Charakter eines theoretischen Rahmens, mit dem sich Lernhandlungen in spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen empirisch untersuchen lassen: Eine vorgefertigte Systematik der Art und Reihenfolge der Lernhandlungen lässt sich seiner Ansicht nach nicht aufstellen, sondern ist „nur empirisch zu gewinnen“ (Holzkamp 1993, 247). Holzkamp bietet mit seinem theo-

retischen Rahmen interessante theoretisch-empirische Perspektiven für eine Bildungsprozessforschung.

Mit dem Zugang des Subjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge ist der Subjektstandpunkt eingeführt:

„Wenn ich von den Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von seinen Gründen für sein Handeln, also nehme ich dabei seinen Subjektstandpunkt ein. Der ‚Subjektstandpunkt‘ ist entsprechend nicht einfach mein Standpunkt, sondern ‚je mein‘ Standpunkt, also als ‚verallgemeinerter Subjektstandpunkt‘ eine spezielle Modalität des sozialen und sachlichen Wirklichkeitsaufschlusses.“ (Holzkamp 1996, 118)

Der Mensch verhält sich zu sich, zu den anderen und zur sachlich-sozialen Welt über seine Handlungen. Holzkamp versteht individuelles Handeln als über Bedeutungen gesellschaftlich vermitteltes Handeln. Bedeutungen entstehen über Handlungen als Verbindung der individuellen Existenzsicherung (Holzkamp 1983, 237) mit der gesellschaftlichen Produktion im Rahmen und außerhalb gesellschaftlich organisierter Arbeit (Holzkamp 1983, 233 f.).

„Menschliches Handeln in seiner subjekthaft-aktiven Charakteristik ist also keine bloß formale Angelegenheit wechselseitiger Handlungsinterpretationen o. ä., sondern realisiert sich als solches notwendig in der Erhöhung der subjektiven Bedingungsverfügung/Lebensqualität, d. h. in der Überschreitung der Sphäre bloß sozialer Interaktion durch Veränderung gegenständlich-gesellschaftlicher Lebensbedingungen und, darüber vermittelt, in der Entfaltung der subjektiven Lebensqualität.“ (Holzkamp 1986, 396)

Handlungen sind bei Holzkamp durch das a priori charakterisiert, dass der Mensch sich nicht bewusst selbst schaden kann (vgl. 1983, 350), d. h. er kann sich nicht bewusst selbst widersprechen, nicht bewusst im Widerspruch zu den eigenen Bedürfnissen und Interessen stehen, die auf eine verallgemeinerte Form gesellschaftlicher Teilhabe und die Erweiterung der Lebensqualität im Rahmen der gesellschaftlichen Möglichkeiten zielen. „Die Verfügung des Individuums über seine eigenen Lebensbedingungen in Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozeß läßt sich als ‚personale Handlungsfähigkeit‘ charakterisieren“ (Holzkamp 1983, 241). Handlungsfähigkeit repräsentiert vom Subjektstandpunkt aus gesehen einen ausreichenden Stand an der Verfügung über Lebensbedingungen (Holzkamp 1987, 15), die das Subjekt als individuelle Bedeutungshorizonte oder Wissen über die Welt repräsentiert und aus dem es zufriedenstellende Handlungsprämisse ableiten kann.

Demgegenüber sind individuelle Handlungsproblematiken ein Ausdruck subjektiv eingeschränkt empfundener Verfügung über gesellschaftlichen Möglichkeiten. Dies kann einerseits dadurch gegeben sein, dass Menschen sich vorhandene gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen bzw. vorhandenes Wissen noch nicht angeeignet haben. Gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen und damit auch die soziale Welt „bestehen zwar nicht unabhängig von ihrer Erfahrbarkeit durch Menschen überhaupt, aber unabhängig davon“ (Holzkamp 1993, 220), ob der Einzelne sie erfahren hat. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass den Menschen die gesellschaftlichen Möglichkeiten nicht in gleicher Weise zur Verfügung stehen. Dies reicht bis hin zu Machtverhältnissen, in denen Menschen durch manifeste und latente Strukturen (FGL 2004, 17) von bestimmtem Wissen und Handlungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden. Welche gesellschaftlichen Bedeutungen zugänglich sind, hängt wesentlich von der sozialen Position der Menschen ab. Holzkamp (1983, 197) unterscheidet drei Ebenen, mit denen er das Verhältnis von individueller Existenzsicherung zum gesellschaftlichen Kontext zu fassen sucht. Die erste Ebene bildet den gesellschaftstheoretischen Rahmen als arbeitsteilige Gesamtstruktur des gesellschaftlichen Lebens. Der einzelne Mensch bezieht sich jedoch nicht auf die gesamte Gesellschaft, sondern nur vermittelt über bestimmte soziale Positionen, die historisch variabel sind. Auf dieser zweiten Ebene werden die gesellschaftlichen Möglichkeiten der individuellen Existenzsicherung zum Ausdruck gebracht. Soziale Positionen (z. B. Berufe oder Milieus) sind Lebensumstände in ihrer historischen Bestimmtheit, die je nach Position unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten bieten. Durch die Position sind die Art des Beitrags zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung/Existenzsicherung sowie der Einfluss auf den gesellschaftlichen Prozess vermittelt. Die dritte Ebene bildet schließlich die individuelle Lebenslage. Sie bezeichnet die Art und Weise, wie der Mensch – vermittelt über die soziale Position – mit den gegenständlich-sozialen Verhältnissen in Kontakt kommt. Die Lebenslage ist „eine bestimmte standortabhängige Konkretion der Beziehung des Individuums zu gesellschaftlichen Positionen und umfaßt damit auch das ‚Noch-Nicht‘ oder ‚Nicht-Mehr‘ der Realisierung von bestimmten Positionen“ (ebd. 197).

Individuen stehen in Möglichkeitsbeziehungen zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen und zu sich selbst – haben also die Freiheit, Handlungsalternativen zu wählen (ebd. 345). „Meine“ relative Handlungsfähigkeit beschreibt das Verhältnis von verfügbaren und noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten (ebd. 335). Holzkamp interessiert die historisch spezifischen Formierungen und Behinderungen in dem individuellen Versuch, Verfügung über die Lebensbedingungen zu erhalten (ebd. 202 f.). Lernen versteht er als eine spezifische Handlungsweise, um die Verfügung über gesellschaftlich

gegebene Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Mit den Möglichkeitsbeziehungen zwischen den subjektiven Bedeutungshorizonten und den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen wird der Subjektstandpunkt als relationales Subjektmodell kenntlich gemacht, das ohne feststehende Eigenschaften der Individuen auskommt (vgl. Scherr 2012, 102).

Den im Alltagshandeln gegebenen Handlungsproblematiken kann der Einzelne ausweichen, womit er in der Unmittelbarkeit der Situation verhaftet bleibt (restriktive Handlungsfähigkeit), oder er kann versuchen, ihre Widersprüchlichkeit und Problematik lernend zu überwinden (verallgemeinerte Handlungsfähigkeit). Restriktive Handlungsfähigkeit ist die – aufgrund der Alternative „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ – erfahrbare widersprüchliche Lebensthematik innerhalb „je meines“ subjektiven Möglichkeitsraums im Medium von Handlungsbegründungen (Holzkamp 1990, 35). Widerspruchsverhältnisse bestehen nicht zwischen restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit. Vielmehr ist die restriktive Handlungsfähigkeit in sich widersprüchlich, weil hier das Arrangement mit den herrschenden Verhältnissen zugleich mit Selbstschädigung und eingeschränkter Teilhabe/Verfügung über die Lebensbedingungen verbunden ist (Holzkamp 1990, 39). Der Mensch kann sich also selbst schaden und im Widerspruch zu seinen Interessen stehen – nur bewusst kann er sich nicht selbst schaden.

Restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ist keine intersubjektive Typologie oder gar ein Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine intrasubjektive Handlungsalternative (Holzkamp 1990, 37 u. 44). Die Alternative restriktive-verallgemeinerte Handlungsfähigkeit stellt sich jedem Menschen immer wieder, nämlich dann, wenn aufgrund einer aktuellen Einschränkung (Bedrohung der Handlungsfähigkeit) die subjektive Handlungsnotwendigkeit zur Überwindung der Bedrohung besteht (ebd. 38).

Die hier skizzierte „Welt- und Selbstbeziehung“ (Holzkamp 1983, 237 f.) reflektiert die gesellschaftliche Vermitteltheit des Handelns. Sie lässt sich als Subjektstandpunkt in zweifacher Weise zusammenfassen.

Erstens stellt sich vom Subjektstandpunkt aus die Welt nicht als Bedingung dar, die menschliches Handeln bedingt oder bewirkt, sondern als ein Bedeutungszusammenhang, der die gesellschaftlich gegebenen Handlungsmöglichkeiten und Grenzen repräsentiert. Gegenständliche Bedeutungen sind die Vermittlungsebene zwischen der sachlich-sozialen Welt und dem individuellen Handeln (vgl. Holzkamp 1993, 207). Das Subjekt ist nur denkbar in seinem handelnden Bezug zur sachlich-sozialen Welt als gesellschaftlicher Raum von Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen. Der Subjektstandpunkt bezeichnet ein Subjekt, das nicht von gesetzten Bedingungen gelenkt wird (z. B. von äußeren An-

reizen oder von innen-außen gesetzten Selbstwirksamkeitserwartungen). Vielmehr erfährt das Subjekt die Welt über seine Handlungen als bedeutungsvoll und entwickelt innerhalb dieser gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen für sich selbst Bedeutungs-Begründungszusammenhänge, aus denen es Handlungsprämisse ableitet und so Handlungsfähigkeit begründet. Insofern die gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen immer als Möglichkeitsbeziehung gegeben sind, kann der Mensch auftretenden Handlungsproblematiken auch ausweichen und sich in den gegebenen Verhältnissen „einrichten“, was zu einer restriktiven und widersprüchlichen Handlungsfähigkeit führt, mit der die eigenen Interessen behindert und die beschränkenden Lebensverhältnisse gestützt werden.

Zweitens ist der Subjektstandpunkt der biographische Ort, an dem sich der Mensch mit seiner Lebenslage und sozialen Position aktuell befindet und von dem aus er sich selbst und die Welt betrachtet, seine personale Situiertheit findet. Manche soziale Situationen sind ihm zugänglich, andere nicht. Mit diesen Situationen treten die andern Menschen von ihrem Standpunkt aus zur Welt. Weil erst durch die personale Situiertheit der anderen die eigene Situiertheit, die eigene Welt- und Selbsterfahrung reflektierbar wird, ist der Subjektstandpunkt und die mit ihm verbundene personale Situiertheit ein genuin soziales Konzept (vgl. Holzkamp 1993, 264). Bedeutungen entstehen im Sinne der Kritischen Psychologie nicht allein durch wechselseitige Handlungserwartungen, sondern im Zusammenhang mit historisch-konkreten Formen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion. Bedeutungen sind also nicht beliebig, sondern Ausdruck kultureller, politischer, sozialer und ökonomischer Verfasstheit der Gesellschaft. Über die Verwendung und Konstitution von Bedeutungen sind die Subjekte gesellschaftlich vermittelt, sind sie gesellschaftliche Subjekte. „Meine“ subjektive Möglichkeit steht also nicht im Gegensatz zur „objektiven Charakteristik“, zu den historisch-konkreten verallgemeinerten Strukturen, sondern lässt sich nur als Verhältnis zu den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen begreifen und verstehen. Die unterschiedlichen Weltdeutungen bzw. Sicht- und Verhaltensweisen der Menschen werden „als unterschiedliche Formen subjektiver Realisierung gemeinsamer Verfügungsmöglichkeiten begreifbar“ (FGL 2004, 11). Wie ich die jeweilige Situation erfahre, hängt von der „Erfahrung der eigenen Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit“ (Holzkamp 1983, 336) ab. Die Subjekthaftigkeit ist als „Intentionalitätszentrum zugleich das Zentrum, von dem aus ich mein eigenes Leben als Prozeß, damit auch meine eigene Vergangenheit, in bewußtem Verhalten zu mir selbst habe“ (Holzkamp 1983, 336). Die Subjekthaftigkeit bestimmt, wie gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten aber auch die eigenen Fähigkeiten erfahren werden: Als Bedrohung und Zwang oder als Herausforderung mit

dem Ziel der Überwindung der Handlungsproblematik und der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe.

Es sollte deutlich geworden sein, dass Holzkamp immer das Verhältnis von Subjekt und sachlich-sozialer Welt reflektiert und mit der Kategorie „Subjektstandpunkt“ nicht einem Individualismus das Wort redet. Genauso wenig kann man ihm einen platten Objektivismus vorwerfen, weil er den Weltbezug vom Subjekt aus im Medium des Bedeutungs-Begründungsdiskurses thematisiert. Seine Intention ist es, die klassische Dualität von Subjekt und Objekt, von Geist und Körper, von Strukturontologie und subjektiv beliebiger Offenheit zu überwinden.

Es ergeben sich damit verschiedene Anchlüsse an ähnliche Theoriekonzepte. Zum Beispiel an Husserl, der den Menschen nur in Bezug zur realen Umwelt für denkbar hält, in der er sich „leibhaft“ bewegt und einen Standpunkt einnimmt. Objektivität entsteht, indem die Anderen dieselben Gegenstände erfahren und ihnen Geltung verleihen (vgl. Husserl 1973). Anchlüsse sind zum Beispiel auch an kulturtheoretische Praxistheorien möglich, die das Soziale ebenfalls „nicht in der ‚Intersubjektivität‘ und nicht in der ‚Normgeleitetheit‘, auch nicht in der ‚Kommunikation‘ [...] suchen, sondern in der Kollektivität von Verhaltensweisen, die durch ein spezifisches ‚praktisches Können‘ zusammengehalten werden: Praktiken bilden somit eine emergente Ebene des Sozialen, die sich jedoch nicht ‚in der Umwelt‘ ihrer körperlich-mental-träger befindet“ (Reckwitz 2003, 289).

Die substanzielle Prüfung von Anschlussmöglichkeiten zwischen diesen Theoriekonzepten erscheint mir ertragreicher als neo-subjektwissenschaftliche Weiterentwicklungen in einzelnen Schulen (vgl. z. B. Grotlüschen in diesem Band). Statt Schulbildung (was im Verlauf des Grotlüschen-Beitrags entgegen der Ankündigung nicht passiert) sollte theoretische Differenzierung angesagt sein. Es geht schließlich weniger um die Verteidigung von Theorien als vielmehr um deren Kritik und Weiterentwicklung.

### 3.2 Der lerntheoretische Rahmen: Grundbestimmungen des Lernens

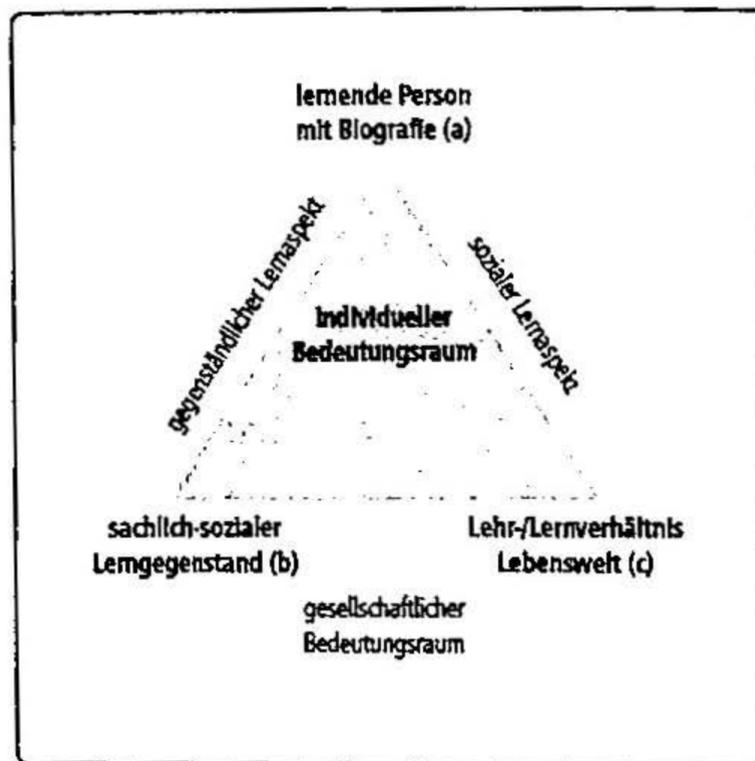
Lernhandlungen nehmen nach Holzkamp ihren Ausgangspunkt in Handlungsproblematiken, indem sie Handlungsproblematiken zu Lernproblematiken machen. Lernen wird als eine spezifische Form sozialen Handelns verstanden, bei der die ursprüngliche und primäre Alltagshandlung zur Bezugshandlung wird. Er geht mit seiner Lerntheorie der Frage nach, wie Menschen, die sich in bestimmten Handlungssituationen nur eingeschränkt handlungsfähig fühlen, sich über Lernen wieder mehr Klarheit verschaffen können bzw. wie sie sich in widersprüchliche Lernbegründungen verstricken oder Lernen ganz vermeiden.

Die Lernhandlung zeichnet sich gegenüber der problematisch gewordenen Bezugshandlung durch eine spezifische Lernhaltung aus, d. h. der Zielbezug der Handlung wird suspendiert, Distanz und Dezentrierung gegenüber der Handlung werden gewonnen (Holzkamp 1993, 184). Lernen ist so gesehen eine spezifische – reflektierte – Form sozialen Handelns, mit der die Handlungsproblematik als Unmittelbarkeitsverhaftetheit in den vorhandenen Lebensverhältnissen überwunden werden soll. Der Begriff der Handlungsproblematik korrespondiert hier mit bildungstheoretisch verwandten Begriffen wie Krise, Handlungskrise, kritisches Ereignis, Irritation, Zielspannungslage usw., also Begriffen, die einen Bedeutungskonflikt oder fehlende Bedeutungshorizonte beschreiben. Diese thematischen Lernaspekte stehen im Vordergrund der Holzkamp'schen Lerntheorie und nicht die operativen Lernaspekte (sog. Lernstrategien). Intentionales Lernen wird als beabsichtigtes Lernen verstanden, das die Absicht verfolgt, einen fehlenden oder nicht überblickbaren Begründungszusammenhang (wieder-)herzustellen. Intentionalität umfasst bei Holzkamp keine kognitiv-rationale Zielverfolgung im Sinne eines handhabbaren Prozesses (Ziele wären Bestandteil des operativen Lernaspekts, nicht des thematischen). Im Gegenteil: Lernen wird mit Blick auf den im Vordergrund stehenden thematischen Lernaspekt als offener und prinzipiell ungeschlossener Prozess verstanden, dessen Ergebnis nicht vorhersehbar ist.

Holzkamp entwickelt seine Lerntheorie auf der Basis des von ihm beschriebenen Welt- und Selbstverhältnisses als Zugang zur sachlich-sozialen Welt von drei Perspektiven aus. Aus der Perspektive

1. des Zugangs zur Bedeutungsstruktur des Lerngegenstandes,
2. der standortspezifischen Bestimmung des Lernsubjekts und
3. der institutionalisierten Lernverhältnisse.

Abbildung 1: Lerndreieck



Quelle: Ludwig (2012c, 34)

### 3.3 Der Zugang zur Bedeutungsstruktur des Lerngegenstandes

Die wohl interessanteste Frage ist, wann jemand zu lernen beginnt. Holzkamp konzipiert die Antwort als „Erfahrung einer Lerndiskrepanz“ (Holzkamp 1993, 211) im Kontext des primären Handlungszusammenhangs. Die empfundene Handlungsproblematik evoziert demnach eine spezifische Erlebnisqualität, die mit dem Gefühl ungenügender Handlungsfähigkeit verbunden ist (ebd. 214 ff.) und zugleich die Antizipation ermöglicht, dass eine bessere Handlungsfähigkeit möglich sei. Diese Erfahrung der Diskrepanz zwischen einer ungenügenden Handlungsfähigkeit und einer antizipierten besseren Handlungsfähigkeit kann (muss aber nicht) den Ausgangspunkt für eine Lernhandlung bilden, die sich gegenüber der primären Bezugshandlung wie eine Lernschleife verhält (innehaltend, ohne Zielbezug, distanziert und reflektiert). Entwickelt sich die Lernproblematik wie hier geschildert aus eigenen Interessen an erweiterter Lebensqualität, dann kann angenommen werden, dass expansive Lernbegründungen (i. S. verallgemeinerter Handlungsfähigkeit) dominieren. Wird gelernt, um Restriktionen zu vermeiden, dann dominieren defensive und widersprüchliche Lernbegründungen (i. S. restriktiver Handlungsfähigkeit). Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit/Expansivität wird von Holzkamp nur als Leitidee und nicht

als empirischer Sachverhalt verstanden. Demgegenüber lassen sich defensive Lerngründe/restriktive Handlungsfähigkeit in ihrer Widersprüchlichkeit empirisch rekonstruieren (vgl. Holzkamp 1990). Lernbegründungen sind immer komplex und können sowohl expansive als auch defensive Begründungen umfassen. Holzkamp (1993, 194) nimmt an, dass es so viele Konfigurationen expansiver und defensiver Handlungsgründe gibt wie Lernproblematiken.

Potenzielle Lerngegenstände treten dem Lernenden auf der Weltseite gegenüber und stehen im Verhältnis zum Vorgelesenen. Man kann einerseits nur solche Aspekte des potenziellen Lerngegenstandes aktualisieren, die diesem Gegenstand tatsächlich zukommen, andererseits folgt die Auswahl der potenziellen Aspekte im ersten Zugang dem Vorwissen und den individuellen Relevanzhorizonten. Das Fortschreiten im weiteren Lernprozess folgt dem Relevanzhorizont und dem Verhältnis von Flachheit und Tiefe. Wachsende Tiefe der Gegenstandsstruktur verweist auf Gegenstandsaufschluss und die Durchdringung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit in Richtung auf immer mehr vermittelte gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen. Das Verharren in relativer Flachheit verweist demgegenüber auf defensive Lernbegründungen (vgl. Holzkamp 1993, 221 ff.).

Wenn Lernhandlungen ins Stocken geraten, ist es möglich, dass die bisherige Lernproblematik und die damit verbundene Lernhandlung im Rahmen eines qualitativen Lernsprungs zu einer weiter entwickelten Lernproblematik verändert wird. Dabei lässt sich reflektieren, worauf die Schwierigkeiten beim Lernen zurück zu führen sind: auf den operativen Lernaspekt, auf die eigene Begründungsstruktur oder auf fremde Interessen am eigenen Lernen. Auf diese Weise wird nicht mehr unter einem Lernprinzip gelernt, sondern das Lernprinzip wird selbst lernend verändert (vgl. ebd. 240 ff.). Durch das neue Lernprinzip tritt einerseits der inhaltliche Widerspruch zwischen dem bisher erreichbaren Stand des lernenden Gegenstandsaufschlusses und dem antizipierten möglichen Stand hervor. Andererseits auch die gesellschaftlichen Widerspruchsverhältnisse und Machtkonstellationen, die das bisherige Lernen zum defensiv-widerständigen Lernen haben werden lassen.

### 3.4 Standortspezifische Bestimmung des Lernsubjekts

Mit dieser Perspektive reflektiert Holzkamp das Lernsubjekt in seiner körperlichen, mental-sprachlichen und biographischen Situiertheit.

Diese Ausführungen bleiben hinsichtlich Körperlichkeit und Sprachlichkeit sehr rudimentär. Sie stellen eher Markierungen für weitere theoretische Anschlüsse dar. Körperlichkeit wird als Prämisse von Lernhandlungen eingeführt. Es gilt für die Lernenden, nicht nur die Bedeutungsstruktur des Lerngegenstandes zu durchdringen, sondern auch die eigene körperliche Widerständigkeit. Es gilt für die Lernenden zu hinterfragen, inwieweit die körperlich gesetzten Grenzen mit den Lernintentionen korrespondieren. Die mental-sprachliche Situiertheit wird von Holzkamp vor allem unter dem Aspekt sprachlicher Selbstkommentare zur Möglichkeit der Beachtunglenkung an kritischen Punkten des Lernprozesses reflektiert.

Der biografische Kontext der Lernenden wird als Vergangenheits- und Zukunftsperspektive, als Erfahrung der eigenen Geschichtlichkeit sowie als Einordnung der Lebenslage und sozialen Position ins Verhältnis zum Lernen gesetzt. Im Fokus steht die personale Situiertheit als Ergebnis der biografischen Entwicklung und der damit einhergehenden Selbst- und Welterfahrung (vgl. Holzkamp 1993, 263 ff.). Die personale Situiertheit als Ergebnis biografischer Erfahrungen gilt als Rahmen, der bestimmte Lernhandlungen zulässt und andere nicht. Gefragt wird, was dem Lernenden in seiner personalen Situiertheit überhaupt zum Lerngegenstand werden kann. Personale Situiertheit umfasst nicht die vom Lerngegenstand kommenden Fragen, sondern thematisiert die biografisch erfahrenen Grenzen der personalen Situiertheit, einschließlich der Körperlichkeit. Die Begründetheit von Lernhandlungen ist so gesehen sowohl in den Bedeutungen des Lerngegenstandes zu sehen als auch in der personalen Situiertheit der Lernenden (vgl. ebd. 267 ff.). Interessant sind die mit der personalen Situiertheit verbundenen Widersprüche: Expansives Lernen kann auch den verinnerlichten Zwang zur Leistungserfüllung bedeuten. Defensive Lernbegründungen können die Gestalt guter Gründe für einen Lernverzicht annehmen.

### 3.5 Institutionalisierte Lernverhältnisse

Mit der Perspektive institutionalisierter Lernverhältnisse – zutreffend wäre hier auch der Begriff der Lernkulturen – reflektiert Holzkamp, wie Lernbegründungen im Rahmen historisch bestimmter gesellschaftlicher Vermittlungsverhältnisse (Schule) entstehen bzw. behindert werden und wie sie von den Lernenden prozessiert werden. In seinen Fokus gerät dabei die Schuldisziplin. Über die

Schule hinaus werden als mögliche gesellschaftliche Lernverhältnisse partizipatives und kooperatives Lernen reflektiert, die als intersubjektive Lernverhältnisse expliziert werden. Holzkamps Schulanalyse als Disziplinaranlage nach Foucault weist in Form einer Selbstreflexion methodische Schwächen auf. Interessant sind vor allem die Reflexionen zu intersubjektiven Lernverhältnissen, weil sie den Blick auf Lernhandlungen und ihre verstehende Rekonstruktion auch jenseits institutionalisierter Lehrarrangements lenken. Dorthin, wo von Lernen im informellen Kontext die Rede ist.

### 3.6 Relevanz für empirische Forschung

Es stellt sich schließlich die Frage, welche Relevanz dieser theoretische Rahmen für eine pädagogische Lernforschung bzw. eine Bildungsprozessforschung haben kann. Zunächst stellt dieser Rahmen eine Heuristik dar, mit der sich Lernhandlungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern von der Schule über Erwachsenenbildung bis hin zu Lernhandlungen in nicht-institutionalisierten Kontexten untersuchen lassen (zivilgesellschaftliche Projekte, lebensweltliche Kontexte etc.). Die Lerntheorie vom Subjektstandpunkt ist ein Rahmen, der es erlaubt, den Eigensinn der Lernenden im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren – im Unterschied zum Lehrhandeln oder zu den Interaktionen im Lehr-Lernverhältnis.

Dabei liegt die Stärke des hier vorgestellten Rahmens im sachlich-sozialen Gegenstandsbezug. Bildung lässt sich vom Subjektstandpunkt aus nicht nur als „grundlegende“ Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verstehen wie bei Kokemohr, sondern auch als Transformation konkreter und abgrenzbarer Bedeutungs- und Wissenshorizonte. Mit dem Modell von Flachheit-Tiefe lassen sich Transformationsprozesse als Verhältnis zwischen der Veränderung sachlich-sozialer Bedeutungsaspekte und der Unmittelbarkeitsverhaftetheit in gesellschaftlichen Strukturen untersuchen. Möglich wird damit sowohl eine bildungstheoretische Biografieforschung (vgl. z. B. bei Ecarius 2008) als auch eine gegenstandsbezogene Bildungsprozessforschung, die der Frage nachgeht, ob und wie während der lernenden Transformation sachlich-sozialer Bedeutungshorizonte auch die sie rahmenden Lebensverhältnisse reflektiert und damit das Welt- und Selbstverhältnis transformiert wird.

Methodisch ist anzumerken, dass der forschungsmethodische Rückgriff der Vertreter einer Kritischen Psychologie auf die Aktionsforschung nicht überzeugt. Dahinter steht das Interesse, die Lernenden als Subjekte der Lernhandlungen erstens nicht zu Objekten der Lernforschung zu machen und zweitens die Forschung für Aufklärungszwecke hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen ge-

sellschaftlicher Verhältnisse zu nutzen. Auf eine Kritik verzichte ich an dieser Stelle (vgl. dazu Ludwig 2008, 29 ff.). Einen Teil des Aktionsforschungsdesigns stellen Bedeutungs-Begründungsanalysen dar (vgl. Holzkamp 1995, 841), auf die im Folgenden weiter Bezug genommen wird. Es geht Holzkamp darum, „die Vermittlungsebenen zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und lebensweltlichen Bedeutungsanordnungen/Handlungsmöglichkeiten der Individuen jeweils problemzentriert soweit herauszuanalysieren, daß die Frage nach der möglichen Umsetzung in Handlungsprämissen-Handlungsvorsätze-Handlungen von da aus sinnvoll gestellt werden kann“ (Holzkamp 1995, 841). Bedeutungs-Begründungsanalysen stellen einen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess dar, der das Verhältnis von subjektiven Bedeutungshorizonten und Lernbegründungen zu latenten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen zum Gegenstand machen kann.

Interessant erscheinen anstelle einer Aktionsforschung all diejenigen Konzepte qualitativer Forschung, die das Verhältnis von subjektivem Sinn und Sinnstrukturen zum Gegenstand machen. Das sind im Kontext einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik z. B. die Grounded Theory oder die dokumentarische Methode. In diesem Sinne wäre der Untersuchungsprozess erstens als ein verstehender Zugang zum subjektiven Sinn und zweitens als ein rekonstruktiver Zugang zu den latenten Sinnstrukturen zu kennzeichnen, die beide entlang der sequenziellen Handlungs- und Lernbegründungen erfolgen.

Der durch Holzkamp angebotene theoretische Rahmen beschreibt ein Dreieck (vgl. Abb. Lerndreieck). Der Lernende bezieht sich vom Subjektstandpunkt aus in einer spezifischen Lebenslage und personalen Situiertheit einerseits auf seine sozialen Positionierungen in den speziellen Lehr-Lernverhältnissen. Dies lässt sich als Binnenperspektive im Sinne der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik kennzeichnen. Die Binnenperspektive – im Unterschied zur Innenperspektive – umfasst jene Konfigurationen, innerhalb derer soziale Subjekte sich selbst und ihre Welt begreifen (vgl. Kellner/Heuberger 1999, 74). Im hier vorliegenden Modell wäre das einerseits der Bezug des Subjekts auf seine verschiedenen sozialen Positionierungen und manifesten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen. Andererseits bezieht sich der Lernende auf die Bedeutungsstrukturen des potenziellen Lerngegenstandes.

Zugleich wirken in den gesellschaftlichen Verhältnissen, die das Lerndreieck rahmen, auch latente Sinnstrukturen im gesellschaftlichen Bedeutungsraum, die dem Lernenden entzogen sind. Sie lassen sich rekonstruieren und zu den subjektiven Sinnhorizonten in Beziehung setzen – sowohl hinsichtlich der gegenständlichen Bedeutungsstrukturtransformationen als auch hinsichtlich der Reflexion bestehender gesellschaftlicher Lehr-Lernverhältnisse. Auf diese Weise wird deutlich, welche manifesten und latenten Sinnstrukturen das Lernhandeln leiten

und auf welche Sinnstrukturen/Bedeutungskonstellationen des gesellschaftlichen Möglichkeitsraums der Lernende nicht zurückgreift. Möglichkeiten, Grenzen und Widersprüche im Lernhandeln werden so über einen zugleich verstehenden und rekonstruktiven Zugang möglich.

Die Binnenperspektive vom Subjektstandpunkt auf die sozialen Positionierungen findet sich bei Holzkamp nicht ausgeführt. Hier kann aus der Grounded Theory das Strauss'sche Modell der „conditional matrix“ das methodisch geleitete Verstehen unterstützen. Die acht Matrixebenen reichen von der individuellen Handlungsebene über organisationale und nationale Strukturen bis hin zur Ebene sozio-ökonomischer Strukturen, Normen und Philosophien. In der subjektwissenschaftlichen Forschung hat sich ein vereinfachtes Fünf-Ebenen-Modell bewährt, mit dem das Verstehen der Binnenperspektive vom Subjektstandpunkt auf die sozialen Positionierungen im zu untersuchenden Fall unterstützt werden kann. Es ist die Binnenperspektive auf die

1. Handlungsgründe der Fallakteure,
2. Beziehungen im Fall,
3. die Handlungstypik und Grundannahmen in den Handlungen des Falles,
4. die organisationalen Rahmungen und
5. die gesellschaftlichen Rahmungen.

Bedeutungs-Begründungsanalysen erfordern sozialwissenschaftliche Theorien, „die in ihrem ‚dem Subjekt zugekehrten‘ Aspekt“ (vgl. Holzkamp 1995, 840) Bedeutungsanordnungen beschreiben, die als verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten den Subjekten gegeben sind. Das können die unterschiedlichsten sozialwissenschaftlichen Theorien auf unterschiedlichsten Ebenen sein, wie z. B. Machttheorien, Kommunikationstheorien, Milieutheorien, Migrationstheorien, Lebensführungstheorien, Organisationstheorien, Biografietheorien, Lehrtheorien usw. Das sind solche Theorien, die sowohl die im Forschungsprozess gefundenen subjektiven Bezüge auf soziale Positionierungen als auch die rekonstruierten Sinnstrukturen einordnen und in ihrem allgemeinen Charakter verständlich machen können. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie steht zu diesen Theorien in keinem Konkurrenzverhältnis, sondern in einem Ergänzungsverhältnis. Die historisch konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse lassen sich nicht in einer Theorie abbilden.

#### 4. BILDUNGSPROZESSFORSCHUNG VOM SUBJEKTSTANDPUNKT

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche pädagogische Lernforschungsprojekte auf Basis der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie durchgeführt (vgl. zum Überblick Ludwig 2012a u. 2012b). Die Frage, ob damit zugleich eine Bildungsprozessforschung realisiert wurde, muss einschränkend beantwortet werden. Den meisten Untersuchungen, die Handlungs- bzw. Lernproblematiken in der aktuellen Lebenssituation erforschen wollen, fehlt eine ausreichend lange Längsschnittperspektive, um Transformationsprozesse erfassen zu können. Überwiegend wurden die Anfangsphasen der Bildungs- und Lernprozesse mit Blick auf die Entwicklung von Lernbegründungen und Lernwiderständen untersucht.

Diese Einschränkung besitzen biografische Untersuchungen nicht. Jutta Ecarius (2008) wählt für ihre Untersuchung, in der sie das Lernen einer Person von der Kindheit ausgehend über die gesamte Lebensspanne rekonstruiert, einen subjekttheoretischen Zugang. Damit fokussiert sie Ereignisse und Umbrüche im Lebenslauf, die als subjektive Handlungsproblematiken (Holzkamp 1993) Lernen auslösen und über die Biographie hinweg ein Lebensmotto für den subjektiven Weltaufschluss ausbilden.

Die Untersuchung aktueller Handlungs- und Lernproblematiken wird in unterschiedlichen Bildungskontexten vorgenommen: Lernen in der betrieblichen Bildung, beim E-Learning, in der pädagogischen Weiterbildung, in der interdisziplinär-wissenschaftlichen Arbeit, im Rahmen von Alphabetisierungskursen usw. Rekonstruiert werden die Grenzen und Möglichkeiten für Lernprozesse, letztlich die relative Autonomie der Lernenden im sozialen Kontext. Untersucht werden also Lernbegründungen mit dem Ziel, Lernbegründungstypen (nicht Lerntypen) in spezifischen Lernfeldern zu identifizieren. Lernen wird als gegenstandsbezogener und gesellschaftlich-widersprüchlicher Prozess zwischen selbst- und fremdbestimmten Lernanforderungen untersucht.

Ludwig (2000) untersucht Lernhandlungen Beschäftigter in einem betrieblichen Modernisierungsprojekt. Gefragt wird nach Lernbegründungen und Lernwiderständen, die betroffene Beschäftigte in diesem Projektumfeld mit betrieblichen Lernanforderungen des Managements entwickeln. Die Untersuchung SYLBE (Ludwig 2010; 2012c) geht den Lernbegründungen und Lernwiderständen funktionaler Analphabet/inn/en nach, die sie während ihrer Teilnahme an Grundbildungskursen entwickeln. Judith Bartel (2009) untersucht Studierende in einer Akademie mit dem Fokus auf deren Diskrepanzerfahrungen, die sie vor dem Hintergrund ihrer Biografie und dem Akademik-Kontext empfinden.

Anke Grottlüschen (2003) rekonstruiert in ihrer Untersuchung „Widerständiges Lernen im Web“, wie Lerninteressen der Teilnehmenden im Kurs systematisch abgebaut werden. Die Lernenden werden in den Kursen allseits bedrängt. Ines Langemeyer (2005, 257 f.) untersucht das Widerspruchsfeld neuer selbstverantwortlicher Lehr-, Lernformen. Lern- und Bildungsprozesse in Bürgerinitiativen ist der Forschungsgegenstand von Jana Trumann (2013).

Peter Faulstich und Petra Grell (2005) fragen danach, wie Teilnehmende die gestellten Lernanforderungen in Kursen bewältigten. Als Ergebnis finden die Autoren verschiedene Lernstrategien im Spannungsfeld von expansivem und defensivem Lernen: zorniges Verweigern, nischenaktives Situationsbewältigen, lautes Experimentieren, unsicheres Signalisieren, verdecktes Aktiv-Sein usw. (2005, 76 ff.).

Die Untersuchung der Lernwege und Lernstrategien über einen längeren Zeitraum, der Veränderungsprozesse differenzierter zum Ausdruck bringt, kommt bislang zu kurz und stellt ein Forschungsdesiderat dar. Aus der Perspektive der Bildungsprozessforschung wäre zukünftig zu fragen, wie Menschen in bestimmten Lebensverhältnissen und im Kontext lebenslangen Lernens ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern können bzw. in welcher Weise gesellschaftliche Strukturen die Welt- und Selbstverständigung behindern.

#### 5. LITERATUR

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2005): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Wiesbaden, 565-585.
- Anhalt, Elmar (2009): Gibt es einen Lernbegriff der Pädagogik? In: Gabriele Strobel-Eisele und Albrecht Wacker (Hg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn, 18-44.
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. Erstauflage. Berlin.
- Bartel, Judit (2008): Lernen zwischen Kontextgebundenheit und Selbstgestaltungsanspruch. Rekonstruktion von Diskrepanzerfahrungen und Lernprozessen bei Teilnehmenden an einem Bildungsangebot. In: Christiane Hof, Joachim Ludwig und Christine Zeuner (Hg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren, 161-173.

- Ecarius, Jutta (2008): Elementares Lernen und Erfahrungslernen. Handlungsproblematiken und Lernprozesse in biographischen Erzählungen. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. 1. Aufl. Stuttgart, 97-110.
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg, 33-57.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Die „Forschende Lernwerkstatt“ – Zum Umgang mit Lernwiderständen. In: Stephan Dietrich und Monika Herr (Hg.): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, 115-132.
- FGL-Forschungsgruppe Lebensführung (2004): Zum Verhältnis von Selbsterkenntnis, Weltwissen und Handlungsfähigkeit in der Subjektwissenschaft. In: FKP (47), 4-38.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Grotluschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster.
- Holzamp, Klaus (1996): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. In: FKP (36), 113-131.
- Holzamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), 817-846.
- Holzamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.
- Holzamp, Klaus (1990): Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? Zu Marezkys vorstehenden „Anmerkungen“. In: FKP (26), 35-45.
- Holzamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: FKP (20), 5-36.
- Holzamp, Klaus (1986): Handeln. In: Günter Rexilius und Siegfried Grubitzsch (Hg.): Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder. Reinbeck, 381-402.
- Holzamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York.
- Husserl, Edmund (1973): Die Transzendenz des Alter Ego Gegenüber der Transzendenz des Dinges. Absolute Monadologie als Erweiterung der Transzendentalen Egoologie. Absolute Weltinterpretation (Januar/Februar 1922). In: Iso Kern (Hg.): Husserl, Edmund: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Zweiter Teil: 1921-1928 (Husserliana, 14), 244-302.
- Kellner, Hansfried/Heuberger, Frank (1999): Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. Überlegungen zur Adäquanz wissenschaftlicher Modellbildung in der sinnverstehenden Soziologie. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation, Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz, 71-96.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, 69-82.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld.
- Langemeyer, Ines (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik; eine Fallstudie. Münster.
- Ludwig, Joachim (2012a): Zum Verhältnis von pädagogischer Lernforschung und Lehr-Lernforschung. In: Christiane Hof, Sabine Schmidt-Lauff und Heide v. Felden (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, 80-92.
- Ludwig, Joachim (2012b): Lehr-, Lernsettings. In: Burkhard Schäffer und Olaf Dörner (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, 516-529.
- Ludwig, Joachim (Hg.) (2012c): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Ludwig, Joachim (2008): Interdisziplinarität als Chance – Einführung in Projektkontext, Ziele und Fragestellungen. In: Joachim Ludwig (Hg.): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld, 13-28.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld, <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/pdf/TuP-Ludw.pdf>, zuletzt geprüft am 13.01.2014.
- Lorenz, S./Schröder, W. (2007): Lernen. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände; 1971-2007, Bd. 5 L-Mn. Darmstadt, 241-245.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.

- Meuener, Erhard (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktualisierten Aufl. 1999. Wiesbaden, 973-988.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken Eine sozialtheoretische Perspektive. In: ZfS 32 (4), 282-301.
- Rosenberg, Florian von (2012): Rekonstruktion biographischer (Bildungs-) Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, 193-208.
- Scherr, Albert (2012): Soziale Bedingungen von Agency. In: Stephanie Bethmann, Cornelia Helfferich und Debora Niemann (Hg.): Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie. Weinheim.
- Schulze, Theodor (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld.
- Strauss, Anselm/Corbin Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. 1. Aufl. Bielefeld.
- Winkel, Sandra/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike (2006): Lernpsychologie. Paderborn: Schöningh.

## Lernen vom Subjektstandpunkt?

Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps

TOBIAS KÜNKLER

Die ursprünglich „Kritische Psychologie“, heute zumeist „Subjektwissenschaft“ genannte und von Klaus Holzkamp begründete Strömung der Psychologie<sup>1</sup> wurde zu lerntheoretischen Fragestellungen in den letzten Jahren zunehmend in der Erziehungswissenschaft, dort besonders in der Erwachsenen/Weiterbildung, rezipiert und nicht selten als theoretische Hintergrundfolie für qualitative Forschung zum Thema Lernen benutzt.<sup>2</sup> Initialzündung für diese lerntheoretische Rezeption der Subjektwissenschaft in der Erziehungswissenschaft war die Beschäftigung mit Holzkamps 1993 erschienenem monumentalem Werk „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“. Alle subjekt- oder neosubjektwissenschaftlichen Beschäftigungen mit dem Thema Lernen bauen auf Holzkamps Theorie auf, auch wenn sie sich in teils sehr elaborierten und beeindruckenden Weiterentwicklungen von ihm unterscheiden.<sup>3</sup> Es ist seine Lerntheorie, die zu

<sup>1</sup> Die Subjektwissenschaft ist keineswegs die einzige Variante einer ‚kritischen Psychologie‘; zu den unterschiedlichen Versionen kritischer Psychologien und deren Genese siehe Abl 2007. Abl (2007, 161) verweist auch darauf, dass sich Holzkamp im Gegensatz zu marxistischen Traditionen in der Psychoanalyse stärker an der kulturhistorischen Schule orientiert.

<sup>2</sup> Für einen Überblick über diese Rezeptionsgeschichte sei auf den Artikel von Anke Grotluschen in diesem Band verwiesen.

<sup>3</sup> Ich werde diesen Weiterentwicklungen – verwiesen sei hier nur auf die Arbeiten von Grotluschen 2010, Faulstich 2013, Ludwig & Faulstich 2004, Ludwig 2012 und Faulstich 2013 – und ihren Auseinandersetzungen mit und Weiterentwicklung von Holz-