



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Bildung und expansives Lernen

first published in:

Hessische Blätter für Volksbildung : Zeitschrift für Erwachsenenbildung in
Deutschland . - 4 (2005), S. 328 - 336

ISSN: 0018-103X

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 35

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1835/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-18352>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 35

Bildung und expansives Lernen

Dieser Beitrag reflektiert den Zusammenhang von Bildungs- und Lernprozessen, der im wissenschaftlichen Diskurs wenig reflektiert wird. Bildungstheoretische Diskurse verzichten regelmäßig auf den Lernbegriff, lerntheoretischen Diskursen ist der Bildungsbegriff fremd, weil dort individuell-kognitive Operationen im Mittelpunkt stehen und weniger Fragen nach den Lerngegenständen, also den Inhalten des Lernens und deren gesellschaftlicher Relevanz. Das Verhältnis von Bildung und Lernen wird im Folgenden unter dem Aspekt „expansiven Lernens“ näher bestimmt. „Expansives Lernen“ ist ein Begriff aus der Kritischen Psychologie, den Klaus Holzkamp (1993) aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive expliziert hat. Die Verhältnisbestimmung von Bildung und expansivem Lernen geht der Frage nach, ob mit dem Begriff „expansiven Lernens“ empirische Einsichten in das Lernhandeln von kritisch-reflexiven Bildungspraxen möglich werden oder anders formuliert: Ob der Begriff expansiven Lernens eine Grundlage für Lernberatungs- und Lernbegleitungsprozesse in kritisch-reflexiven Bildungspraxen darstellen kann. Das hier thematisierte Verhältnis von (Erwachsenen-)Bildung und expansivem Lernen ist ein Teilaspekt des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. Eine differenzierte Auseinandersetzung zu diesem Gesamtrahmen findet sich bei Faulstich/Ludwig (2004).

Bildung und Lernen

Lernen stellt im Zusammenhang normativ-substantialistischer Bildungsbegriffe eine individuell-kognitive Bedingung für Bildung dar. Bildungsprozesse werden in normativ-substantialistischen Diskursen von allgemein gültigen Bildungszielen aus gedacht. Diese Diskurse konzentrieren sich vor allem auf die Begründung von Bildungsgütern und Bildungszielen hinsichtlich deren Relevanz und Gültigkeit. Der Bezug auf den Lernenden wird dort primär unter dem Gesichtspunkt erfolgreichen Lernens für das vorweg bestimmte Bildungsziel diskutiert oder anders ausgedrückt: Lernen wird für die Realisierung der Bildungsanforderungen wichtig (das sind z.B. moralische Standards, bestimmte Formen des Vernunftgebrauchs, vertieftes Fachwissen etc.). Lernen erscheint dabei als individuell-kognitive Aktivität, die eine individuelle Voraussetzung zur Erreichung allgemein gültiger Bildungsziele darstellt und im Bildungsprozess selbst in höherwertige – weil allgemeine – Bildung transformiert wird (vgl. z.B. bei Siebert 1990, S. 65).

In der weiteren Argumentation wird das Verhältnis von Lernen und normativ-substantialistischen Bildungsbegriffen nicht weiter verfolgt. In den Mittelpunkt gerückt wird das Verhältnis von kritisch-reflexiven Bildungsbegriffen und Lernen, weil sich Bildung in der Moderne nur mehr reflexiv denken lässt und nicht mehr von einem höherwertigen Standpunkt aus mit Allgemeinheitsanspruch bestimmt werden kann. Bildung wird hier nicht als eine Beschaffenheit individueller Subjektivität verstanden, sondern als „zwischenmenschliches Handeln“ (Benner 1995, S.75) und kulturbildende Aktivität im Rahmen gesellschaftlicher und individueller Veränderungsprozesse. Im Rahmen eines kritisch-reflexiven Bildungsbegriffs sind nicht festgelegte Bildungsgüter der Bildungsgegenstand, sondern jene Handlungsgründe der Individuen und jene gesellschaftlichen Strukturen, die einem Leitbild humaner Verhältnisse entgegenstehen. Reflexive Bildung bedeutet ein "stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen" (Heydorn, 1980, S.285). Bildung zielt- bei aller individuellen Differenz - auf die Herstellung notwendiger und zureichender Übereinstimmungen zwischen den Gesellschaftsmitgliedern. Sie schafft „Gemeinsamkeiten mit anderen in Gemeinsamkeit“ (Mader 1996, S.215). Bildung ist ein Prozess der „Selbst- und

Weltverständnis“ (Benner 1998, S.204), der wechselseitige „Anerkennung“ (Benner 1995, S. 28) als Grundlage für diesen Selbst- und Weltverständigungsprozess benötigt. In der Bildungspraxis finden sich solche Prozesse beispielsweise in Seminaren, die schwierige berufliche Handlungssituationen zum Gegenstand machen (Führungskräfteweiterbildung, pädagogische Weiterbildung) oder auch in Organisationsentwicklungsprojekten, in denen es für die Betroffenen/Beteiligten gilt, sich gegenüber neuen Anforderungen und neuen Interessenkonstellationen neu zu verständigen.

Interessant ist, dass im Diskursrahmen reflexiver Bildungsbegriffe auf einen Lernbegriff weitgehend verzichtet wird. Im Vordergrund steht vielmehr der erkenntnistheoretische Aneignungsbegriff. Mit ihm soll begründet werden, warum die Kritik bzw. Transformation gesellschaftlicher Strukturen im Rahmen von Bildungsprozessen prinzipiell möglich sein sollⁱ. Diese erkenntnistheoretische Reflexion des Aneignungsprozesses bietet allerdings wenig Ansatzpunkte für einen empirischen Zugang zu Lernhandlungen in Bildungsprozessen. Der empirische Zugang ist aber sowohl für die Bildungspraxis als auch für die Bildungstheorieⁱⁱ interessant und erforderlich. Die Bildungspraxis kann erst durch eine empirische Wendung des Bildungs- und Lernbegriffs kritisch werden, dort wo z.B. individuelle Lernwiderstände oder strukturelle Lernbehinderungen erkennbar werden und individuelle Lerninteressen behindern. Ein Lernbegriff, der empirische Kritik im kritisch-reflexiven Bildungsprozess anleiten kann, eröffnet für den didaktischen Prozess Möglichkeiten der Lernberatung/Lernbegleitung. Diesem Fokus wird im Folgenden weiter nachgegangen. Dazu wird zunächst der Begriff „expansives Lernen“ (Holzkamp 1993) kurz skizziert und anschließend sein Ertrag für die kritisch-reflexive Gestaltung von Bildungsprozessen diskutiert.

Expansives Lernen

Holzkamp versteht Lernen als eine spezifische Form sozialen Handelns und nicht als nur intrapsychische kognitive Aktivität. Das Konzept des Lernhandelns ist mit einem allgemeinen Handlungsmodell verknüpft, mit dem auf den gesellschaftlichen Charakter des (Lern-)Handelns verwiesen wird. Die Lernhandlung wird als gegenüber der Alltagshandlung distanzierte Lernschleife verstanden. Sie wird dann vollzogen, wenn die eigene Handlungsfähigkeit (im weitesten Sinne als gelungene Situationsinterpretation verstanden) vom Lernenden eingeschränkt erlebt wird. Weil die individuell verfügbaren Bedeutungshorizonte für das Situationsverstehen nicht ausreichen, macht der Lernende im Vergleich zu den ihm verfügbaren Wissensbeständen eine Diskrepanzerfahrung. Der Lernende sieht sich zur Realisierung seiner Lebensinteressen gefordert, unter spezifischen Aspekten weiter in die gesellschaftlich verfügbaren Bedeutungshorizonte einzudringen, um über seine Lebensbedingungen besser verfügen und an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben zu können (vgl. Holzkamp 1993, S. 188). Aus dieser Perspektive betrachtet stellt Lernen die Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und damit zugleich die Realisierung personaler Selbständigkeit dar (vgl. Holzkamp 1987, S. 15). Gegenüber der Alltagshandlung ist die Lernhandlung also durch Diskrepanzerfahrung, Distanz und Aspektierung mit dem Ziel einer Erweiterung der Lebensverfügung/ Handlungsfähigkeit gekennzeichnet.

Soweit zum Unterschied von Alltagshandlung und Lernhandlung. Die Begründungen für Lernhandlungen werden wiederum in zwei Begründungsmodi unterschieden: expansive und defensive Lernbegründungen. Expansive Lernbegründungen zielen auf die "lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität", die defensiven Lernbegründungen lediglich auf "die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung

und Bedrohung" (Holzkamp 1993, S.190). Die Diskrepanz- und Unzulänglichkeitserfahrung in der alltäglichen Bezugshandlung zielt im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung oder mit anderen Worten: Auf die erweiterte Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebensverfügung. Im defensiven Fall zielt sie lediglich auf die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Defensive Lernbegründungen finden sich häufig in schulischen und betrieblichen Lehr-/Lernverhältnissen. Sie zielen im Ergebnis auf die Überwindung der primären Handlungsproblematik in der Alltagshandlung und nicht auf die Überwindung einer Lernproblematik mit dem Ziel einer erweiterten gesellschaftliche Teilhabe (vgl. a.a.O., S.193).

Mit expansiv begründetem Lernen will der Lernende die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern. Der Lernende nimmt in diesem Fall die Lernanstrengung auf sich, um sich in einem Prozess der Selbstverständigung neu zu orientieren, Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm bisher nicht gegeben waren und durch welche er eine Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität antizipiert. Ziel der expansiven Lernhandlung als Selbstverständigungsprozess ist die Herstellung „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ als Antizipation einer Erhöhung von Weltverfügung/Lebensqualität. Dies sind Denkfiguren, die der Erwachsenenbildung nicht fremd sind, in der Regel aber als polarisierendes Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft gedacht werden. Beispielsweise im Konzept der intrinsischen Motivation (in Abgrenzung zur extrinsischen Motivation) oder aber im Konzept der Teilnahmemotive von Weiterbildungsteilnehmern. Boshier (1977) unterscheidet bspw. in solche Motive, die auf Interessen nach Erweiterung der Lebensqualität und individueller Selbstverwirklichung verweisen und jene, die unmittelbar das Überlebensinteresse in dieser Gesellschaft zum Ausdruck bringen (z.B. berufliche Fortbildung). Expansives Lernen verweist demgegenüber auf eine Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft, die der Lernende selbst vornimmt. Im Falle expansiver Begründungen aufgrund eigener Interessen, während im Falle der defensiven Lernbegründungen das Verhältnis zu den gesellschaftlichen Rahmungen vom Lernenden aufgrund fremder Interessen konstituiert wird.

Auch wenn im Modell des expansiven Lernens die Polarisierung von Individuum und Gesellschaft zugunsten zweier spezifischer Begründungsverhältnisse aufgehoben wird, bleibt es schwierig, die Unterscheidung zwischen defensiven und expansiven Begründungen zu treffen. Nicht jedes Aufgreifen gesellschaftlicher Anforderungen muss defensiv begründet sein. Defensive Lernbegründungen sind solche, die vom Subjektstandpunkt aus gesehen keinem subjektiven Interesse folgen, sondern fremden Interessen nachkommen, um Schaden von der eigenen Person abzuwenden. Berufliche Bildungsanforderungen können dann mit expansiven Lernbegründungen zusammen fallen, wenn sie zugleich mit dem individuellen Interesse nach Erweiterung der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit/ Weltverfügung verbunden sind. Das Modell expansiver Lernbegründungen ist kein individualistisches Modell, was allein die Innerlichkeit des Individuums zum Ausdruck zu bringen vermag. Als expansiv begründet gilt die Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner gesellschaftlichen Umwelt - deren Lernanforderungen und Lernmöglichkeiten - dann, wenn das individuelle Interesse nach Selbstverständigung mit Blick auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit vom Subjektstandpunkt aus erkennbar wird. Das Merkmal Expansivität ist also an ein spezifisches Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gebunden, das mit der Vorstellung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit des Individuums verbunden ist und sich von nur individuellen, utilitaristischen Handlungszwecken abgrenzt. Ob und wann dies der Fall ist, lässt sich empirisch immer nur im Nachhinein bestimmen. Anders dagegen bei defensiven

Lernbegründungen: Die begründete Abwehr von Bedrohungen der eigenen Weltverfügung lässt sich im gemeinsamen Bildungsprozess von Lernberatern/Mitlernenden empirisch verstehen. Die Unterscheidung expansiv-defensiv ist so gesehen ein analytisches Instrumentarium, das als Leitidee für das Verstehen und die kritische Reflexion des Lernprozesses fungieren kann. Expansives Lernen lässt sich – anders als defensives Lernen – nicht empirisch-positiv bestimmen, sondern immer nur als Möglichkeit begreifen im Versuch, gesellschaftliche Zwangsverhältnisse zu überwinden.

Bildung und expansives Lernen

Expansive Lernhandlungen lassen sich als individuelle Aktivität bzw. als Prozesse der Selbstverständigung im Rahmen kritisch-reflexiver Bildungsprozesse lesen. Deren Ziel wiederum lässt sich als „wechselseitige Verständigung“ (Benner) der Lernenden zur Unterstützung individueller Lernhandlungen verstehen. Lernen und Bildung stellen zwei unterschiedliche Seiten ein und desselben Selbst- und Fremdverständigungsprozesses über Welt dar und sind keine Konkurrenzbegriffe. Lernhandlungen beschreiben dabei die Seite individueller Begründungen, die sich mit fremden und noch unbekanntem Interpretationsangeboten der Mitlernenden auseinandersetzt. Bildung beschreibt die Seite wechselseitiger kooperativer Verständigung über individuelle Perspektiven und Interpretationsangebote von Welt. Für die Gestaltung kritisch-reflexiver Bildungsprozesse im Sinne einer Lernbeileitung/-beratung birgt das analytische Instrumentarium expansiv-defensiv den Vorteil prüfen zu können, ob individuelle Lernbegründungen im gemeinsamen Bildungsprozess defensiven Charakter besitzen oder aber die Potentialität expansiver Begründungen mit dem Ziel einer Erweiterung von Weltverfügung aufweisen. Defensiven Lernbegründungen fehlt demgegenüber der Bildungscharakter im Sinne einer Selbstverständigung, weil mit ihnen ausschließlich das Interesse an der Überwindung der alltäglichen Handlungsproblematik verbunden wird und nicht die Überwindung der Lernproblematik mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe.

Bildungsprozesse und die ihnen inhärenten Lernhandlungen umfassen regelmäßig ganze Bündel von Lernbegründungenⁱⁱⁱ, die immer eine Gemengelage von expansiven und defensiven Lernbegründungen bilden. Diese Gemengelage zu verstehen und dabei die implizierten defensiven Lernbegründungen transparent zu machen, um so die Produktivität potentiell expansiver Lernbegründungen für den Bildungsprozess nutzen zu können: Dies erscheint als die zentrale Herausforderung des Lernberaters/der Mitlernenden in kritisch-reflexiven Bildungsprozessen.

In diesem Verhältnis von kritisch-reflexiver Bildung und expansivem Lernen erhält das individuelle Lernhandeln nicht erst im Bildungsprozess die höheren Weihen der Allgemeingültigkeit, sondern ist selbst immer schon dessen konstituierender Bestandteil, gesellschaftlich vermittelt, damit verallgemeinert und deformiert zugleich. Die in sich widersprüchlichen individuellen (Lern-)Handlungen sind der gemeinsame Ausgangspunkt des Bildungsprozesses, sie konstituieren und ermöglichen den Bildungs- und Suchprozess als wechselseitige Verständigung. In einer wechselseitig kritischen und selbstkritischen Haltung der Lernenden können die Zwänge, Deformationen und Selbstbeschränkungen aufgedeckt und transformiert werden. Kritisch-reflexive Bildungsprozesse sind so gesehen auf das kritische Verstehen des Lernhandelns als konstituierendem Teil des Bildungsprozesses angewiesen. Die Kritik reicht nur so weit, wie in den Begründungen der Selbstverständigungsprozesse die widersprüchliche gesellschaftliche Natur des Menschen begriffen und mittels neuer Perspektiven überschritten werden kann – als stetiges Freilegen menschlicher Zukunft. Reflexion und Kritik wird damit zu einem Problem der Rekonstruktion

individueller Lernbegründungen – der darin eingeschlossenen Möglichkeiten, Deformationen, Behinderungen und Selbstbeschränkungen - in der Bildungspraxis. Eine kritische Reflexion der defensiven Anteile im Rahmen des Lern- und Bildungsprozesses kann die Selbst- und Fremdbehinderungen identifizieren und überwinden helfen. Kann der Lernende die defensive Qualität seiner Lernbegründung reflektiert überschreiten, eröffnet sich ihm perspektivisch die Alternative der begründeten Lernverweigerung im Bildungsprozess oder die eines expansiven Zugangs zum Lerngegenstand. Dies wäre der Weg in die Tiefe des gesellschaftlichen Bedeutungsraumes bzw. zu seiner erweiterten Differenziertheit, ggf. im Konflikt mit den gesellschaftlichen Machtinstanzen, die Lernanforderungen jenseits der eigenen Lerninteressen stellen (vgl. Holzkamp 1993, S. 193) oder aber auch im Konflikt mit den eigenen biographisch erworbenen Lernbehinderungen. Expansives Lernen stellt so gesehen eine theoretische Folie dar, mit der die gesellschaftlichen und gesellschaftlich-persönlichen Deformationen in Bildungsprozessen reflektierbar werden können.

Mit dem Begriff expansiven Lernens ist eine Annahme verbunden, auf die kurz verwiesen werden soll^{iv}, weil sie expansives Lernen auf der Ebene normativer Grundlegungen mit dem Bildungsbegriff verbindet. Eingeführt wird mit der Unterscheidung expansiv-defensiv der Subjektstandpunkt als „Angelpunkt“ (a.a.O., S. 15) einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Mit dem Subjektstandpunkt ist eine theoretische Perspektive intendiert „vom Standpunkt des Lernsubjekts und seiner genuinen Lebensinteressen, ... im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“ (a.a.O.). Das Subjekt wird als Intentionalitätszentrum verstanden, als „ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt“ (a.a.O., S. 21), das nicht neutral in der Welt steht und auch die anderen Menschen als Intentionalitätszentren mit eigenen Lebensinteressen wahrnimmt. Dem Subjektstandpunkt liegt folgendes materiales a priori zugrunde: die Annahme, dass der Mensch von seinem Standpunkt aus nicht begründet gegen seine eigenen Interessen (wie er sie wahrnimmt) handeln kann (Holzkamp 1993, S. 26 u. 1995, S. 839). Dies ist ein Grundpostulat, das die Vorstellung einer solidarischen Gesellschaft impliziert, in der die Menschen in Anerkennung ihrer eigenen Interessen und der Interessen der Anderen ihr Leben führen. Angenommen wird damit zugleich, dass sich die verschiedenen Interessen der Menschen vermitteln lassen soweit sie nicht gegen andere spezifische Interessen gerichtet sind, in diesem Sinne aber fremdschädigend und damit immer auch zugleich selbstschädigend – also defensiv wären. Das a priori der Unmöglichkeit, begründet gegen die eigenen Interessen zu handeln, stellt auf diese Weise eine normative Fundierung des Subjektstandpunktes dar, die erstens mit dem bildungstheoretisch implizierten normativen Prinzip wechselseitiger Verständigung und Anerkennung vereinbar ist und die zweitens in ihrer normativen Festlegung weit genug offen ist, um für die Analyse der empirisch vorfindbaren defensiven/expansiven Begründungslagen im Lern-/Bildungshandeln geeignet zu sein.

Bildung und Lernen im Modus der Anerkennung

Sollen expansive Lerngründe im Bildungsprozess befördert und defensive Lerngründe transparent werden, hätte(n) der Lernberater/die Mitlernenden vom Subjektstandpunkt des Lernenden aus die Bedeutungshorizonte des Lernenden verstehend zu erschließen und ergänzende Interpretationsangebote/kritische Gegenhorizonte einzubringen. Die Interpretationsangebote wären also am Sinnhorizont des Lernenden, an seinen Lernbegründungen anzusetzen und nicht an einer äußerlich gesetzten Vernunft. Dies wäre das Grundprinzip einer am Subjekt und seinen expansiven Lernbegründungen interessierten kritischen Bildung.

Ein Verstehen der individuellen Lernbegründungen ist sowohl an Anerkennung als auch an Kritik gebunden (vgl. Straub 1999), weil Verstehen einen Vergleichsprozess darstellt. Der Lernberater/die Mitlernenden sind bei der Einnahme des Subjektstandpunktes gefordert, die Lernbegründungen des Lernenden zu verstehen und die eigene Interpretationsfolie so anzulegen, dass einerseits der Eigensinn des fremden Subjektstandpunktes gewahrt bleibt und andererseits die eigenen Interpretationen auf den Lerngegenstand mit den Bedeutungs-, Begründungshorizonten des Lernenden vermittelbar werden. Im Verstehensprozess wird das fremde Andere mit den eigenen Interpretationshorizonten verglichen. Die dabei entstehenden Differenzen wirken für den Lernenden als kritische Gegenhorizonte, die schnell als unzulässige Kritik empfunden werden können. Ohne kritische Gegenhorizonte gelingt aber kein Erkenntniszuwachs. Es bliebe bei einem reinen Nachvollzug der erzählten Sinnperspektiven des Lernenden, was schließlich einer intentionalistischen Verkürzung gleich käme. Um dies zu verhindern ist die Kritik im Verstehensprozess im Medium unbedingter Anerkennung des Lernenden zu leisten, welche die Kritik in der Schwebelage lässt (vgl. a.a.O., S. 66; Benner 1995, S. 28). Verstehen, Kritik und Anerkennung bilden einen untrennbaren Zusammenhang in der Lernberatung.

Kritik bei gleichzeitiger Anerkennung kann gelingen und für den Lernenden akzeptabel sein, wenn kritische Gegenhorizonte auf die Handlungs- und Lernbegründungen als *mögliche* Gegenhorizonte in den Verstehensprozess eingebracht werden und nicht mit einem Wahrheits- und Durchsetzungsanspruch verbunden werden. Durchsetzungsansprüche im Lehr-, Lernverhältnis provozieren begründeten Widerstand beim Lernenden und lassen seine ggf. defensive Haltung gegenüber dem Lerngegenstand in den Hintergrund treten. Durchsetzungsansprüche der Lernberater/Mitlernenden behindern damit das Verstehen der Lernproblematik durch den Lernenden im Lern-/Bildungsprozess.

Ein bildungspraktisches Arbeitsmodell, das dieses Verstehen expansiver und defensiver Lernbegründungen vom Subjektstandpunkt in den Mittelpunkt stellt, ist beispielsweise „fallorientierte Weiterbildung“ (Ludwig/Müller 2004; Müller 2003). Dort werden die Handlungs- und Lernproblematiken der Kursteilnehmer in Form einzelner Fallgeschichten zum Ausgangspunkt der Lernberatung/Lernbegleitung gemacht. Diese Fallgeschichten der Kursteilnehmer/Lernenden werden in einem ersten Schritt in ihren verschiedenen Sinnbezügen von den Lernberatern/Mitlernenden rekonstruiert und zu verstehen versucht. In einem zweiten Schritt werden den Fallerzählern für die im Verstehensprozess identifizierten relevante Aspekte des Lerngegenstandes kritische Gegenhorizonte in Form neuen Wissens angeboten, die es ihnen ermöglichen sollen, die eigenen Bedeutungshorizonte zu erweitern und zu differenzieren. Der Bildungs- und Lernprozess entlang der jeweiligen Fallgeschichte endet vor dem Hintergrund der so erweiterten Bedeutungshorizonte mit der Erarbeitung neuer Handlungsoptionen und Handlungswege.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ging der Frage nach, welchen Ertrag der Begriff „expansiven Lernens“ für die kritisch-reflexive Gestaltung von Bildungsprozessen besitzt. Zusammenfassend lassen sich folgende Erträge festhalten:

Erstens eröffnet der Begriff expansiven Lernens einen handlungstheoretisch begründeten Zugang zum Lernen als einer spezifischen Form sozialen Handelns. Auf diese Weise wird ein Verstehen subjektiver Lerninteressen und Lernbegründungen (ein Verstehen des Selbst- und Fremdverständigungsprozesses) im Rahmen des Vergesellschaftungsprozesses denkbar und möglich. Kritischer Bildung im Sinne einer wechselseitigen Verständigung eröffnet sich so der sinnverstehende Zugang zu individuellen Lerninteressen und Lernbegründungen für den wechselseitigen Verständigungsprozess über den je eigenen Standpunkt in der Gesellschaft.

Zweitens lassen sich individuelle Lerninteressen und Lernbegründungen vom Subjektstandpunkt aus verstehen und vom eigenen Interpretationsstandpunkt unterscheiden,

soweit es dem Interpreten im wechselseitigen Verständigungsprozess gelingt, den Drittstandpunkt in selbstkritischer Weise einzunehmen. Auf diese Weise lassen sich Zwänge, Deformationen und Selbstbeschränkungen des Lernenden in defensiven Lernbegründungen genauso verstehen wie potentielle expansive Lernbegründungen identifiziert werden können.

Drittens kann der Lernberatungsprozess im Anschluss an den Verstehensprozess als Öffnung des gesellschaftlichen Wissensraums mit Blick auf die spezifischen individuellen Lerninteressen, Lernbehinderungen und defensiven Lernbegründungen gestaltet werden. Neue Bedeutungshorizonte – im Modus der Anerkennung als kritische Gegenhorizonte auf den Lerngegenstand eingeführt – können den Selbst- und Fremdverständigungsprozess des Lernenden unterstützen und expansives Lernen als individuelle Seite des gemeinsamen kritischen Bildungsprozesses fördern.

Literatur:

- Benner, D.: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim 1995
- Benner, D.: Erziehung, Bildung und Ethik. In: ZfPäd 44(1998)2, S. 191-204
- Boshier, R.: Motivational Orientations Re-visited: Life-Space Motives and the Education Participation Scale. In: Adult Education, Vol. XXVII, 2/1977, S. 89-115
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren 2004
- Heydorn, H.-J.: Überleben durch Bildung. In: ders.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M. 1980, S. 282-301
- Holzcamp, K.: Lernen und Lernwiderstand – Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, 1987, S. 5-36
- Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1993
- Holzcamp, K. (posthum): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, 37(1995)6, S. 817-845
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
- Ludwig, J.: Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren 2004a, S. 40-53
- Ludwig, J.: Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren 2004b, S. 112-126
- Ludwig, J. (Hrsg.): Der lernende Forschungszusammenhang. Ein Modell für interdisziplinäre und praxisorientierte Forschungsprozesse. Bielefeld 2005
- Ludwig, J./Müller, K.: Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, R./ Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2004, S. 281-306.
- Mader, W.: Pädagogik und Psychotherapie im Konflikt der Moderne. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im "Standort Deutschland". Opladen 1996, S. 211-222
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993
- Müller, K. R.: Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens – Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im ermöglichungsdidaktischen Diskurs. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 120-141.
- Siebert, H.: Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Kade, J./Friedenthal-Hase, M. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990, S. 64-70
- Straub, J.: Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen 1999

Tenorth, K.-E.: Bildung - Thematisierungsformen und Bedeutung. ZfPäd(1997)6, S. 969-984
Weis, M.: Lernen im Modus der Selbstverständigung. Münster 2005

Anmerkungen:

ⁱ Eine Ausnahme bildet z.B. Erhard Meuler (1993, S. 121ff), der die Diskussion des Aneignungsbegriffs mit dem Lernbegriff verbindet. Seine Verbindung von Lernen-Aneignung-Tätigkeit mündet in das Konzept eines erfahrungsfähigen Subjekts.

ⁱⁱ Für die Bildungstheorie eröffnet sich durch die Hinzuziehung eines empirisch tragfähigen Lernbegriffs die Möglichkeit, Bildungstheorie als ein sozialwissenschaftliches Projekt zu verfolgen, das der Frage nachgeht, wie Bildung unter den gegenwärtigen Vergesellschaftungsprozessen möglich wird (vgl. Tenorth 1997, S.976).

ⁱⁱⁱ Untersuchungen, die Lernbegründungen rekonstruieren finden sich bei Ludwig 2000, Faulstich/Ludwig (Hrsg.) 2004, Weis 2005, Ludwig (Hrsg.) 2005

^{iv} Vgl. dazu Faulstich/Ludwig 2004 und Ludwig 2004a und 2004b