



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Lernen als Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe

first published in:
Education permanente (2006) 2
Zürich : Schweizerischer Verband für Weiterbildung

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 17
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1291/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12915>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 17

Joachim Ludwig

Lernen als Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe

Die Frage „Wie lernen Erwachsene?“ lässt sich in zweierlei Hinsicht lesen. Einmal als empirische Frage nach den Zielen, Verläufen und Schwierigkeiten in den Lernprozessen und Lernhandlungen Erwachsener und zum anderen als normativ-konzeptionelle Frage nach motivierenden oder „richtigen“ Lernstrategien im Sinne eines Lernen-Machens, eines Anleitens und Hinführens. Die zweite Bedeutungsperspektive ist die Perspektive des pädagogischen Außenstandpunktes: von ihm aus werden Lernanforderungen gesetzt und Lernziele bzw. (Selbst-)Lernstrategien mit den Lernenden zu realisieren gesucht. Die erste Lesart resultiert aus der Perspektive des Subjektstandpunktes, von dem aus Subjekte als Intentionalitätszentren begriffen werden. Vom Subjektstandpunkt aus stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern beziehe mich mit Absichten, Plänen und Vorsätzen bewusst auf die Welt und auf mich selbst. Es geht um inhaltliche, sinnlich-emotionale Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen, von denen aus ich die anderen Subjekte als Intentionalitätszentren wahrnehme (vgl. Holzkamp 1993, S.21). Als Erziehungswissenschaftler ist es mir insofern prinzipiell möglich unter selbstkritischer Reflexion meiner eigenen Forschersubjektivität die Handlungsgründe sowie die Lebens- und Lerninteressen anderer Menschen zu rekonstruieren und zu verstehen (was ein Nichtverstehen immer mit einschließt). Lernen interessiert mich aus dieser empirischen Perspektive heraus, weil Lehrhandlungen von Erwachsenenbildnern – soweit sie erfolgreich sein wollen – ein Verständnis der Lernhandlungen voraussetzen. Klaus Holzkamp hat dazu als Psychologe eine interessante Lerntheorie vorgelegt, die - zunächst unbelastet von Lehrintentionen – Lernen empirisch zu verstehen gestattet und damit Relevanz für die pädagogische Unterstützung von Lernhandlungen im Sinne von Lernbegleitung/Lernberatung besitzt (eine Erörterung der Erträge und Probleme dieser Lerntheorie für die Erwachsenenbildung findet sich in Faulstich/Ludwig 2004).

Holzkamp versteht subjektive Lernhandlungen als eine spezifische Form sozialer Handlungen. Spezifisch insofern, als sich Lernen durch eine reflexive Distanz gegenüber den Gegenständen der Alltagshandlung von dieser unterscheidet. „Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer "Handlungsproblematik" sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer "Lernschleife" überwinden kann.“ (Holzkamp 2004, S. 29). Holzkamp versteht Lernen als ein originäres menschliches Vermögen, das es dem Menschen ermöglicht, seine individuelle Handlungsfähigkeit durch die Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten (vgl. 1987, S.29) oder anders formuliert: durch die Aneignung gesellschaftlichen Wissens zu erweitern.

Vom Subjektstandpunkt aus stellt sich die lerntheoretisch interessante Frage, wann ein gesellschaftlicher Bedeutungskomplex zum aktuellen Lerngegenstand wird oder anders ausgedrückt: Wie kann der Einzelne dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also aus dem primären alltäglichen Handlungszusammenhang heraus, eine Lernproblematik auszugliedern? Dies ist der Fall, wenn er eine Diskrepanzerfahrung macht und seine Verfügung über gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten als eingeschränkt erlebt (z.B. beim Umgang mit dem Computer oder beim Lesen der Wirtschaftsnachrichten). Ob der Mensch in dieser Situation eine Lernschleife ausgliedert, bestimmt sich über seine biographisch sowie situational entwickelte Befindlichkeit (Bedürfnisse, Interessen), die dem Subjekt spezifische gesellschaftliche Möglichkeiten und Behinderungen wahrnehmbar werden lässt. Ist die

Wertigkeit dieser Befindlichkeit höher als die im Lernprozess zu erwartenden Anstrengungen, werden diese Lerngründe motiviert verfolgt. Diese „emotional-motivationale Qualität“ (Holzkamp 1993, S.214) der Diskrepanzerfahrung des Lernenden ist für den Lehrenden zwar verstehbar, aber prinzipiell unverfügbar. Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden wird in diesem Sinne zwar vom Lehrarrangement und insbesondere der Lernanforderung mitbestimmt, sie ist aber kein Reflex darauf, sondern die subjektive Verarbeitung biographischer und gesamtsituationaler Erfahrungen.

Mit welchen Begründungen lernen Erwachsene? Holzkamp unterscheidet defensive und expansive Lernbegründungen. Expansive Lernbegründungen zielen auf die "lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität" und damit auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe, die defensiven Lernbegründungen lediglich auf "die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung" (Holzkamp 1993, S.190). Dies ist oft der Fall wenn fremde Lernanforderungen in der Schule oder in Erwachsenen-/Weiterbildungsveranstaltungen gestellt werden, die mit den subjektiven Lerninteressen nicht vereinbar sind. In welcher Weise Lernen im Einzelfall expansiv oder defensiv bzw. kombiniert begründet ist, stellt sich wissenschaftlich als eine empirisch zu klärende Frage dar, der in Lernforschungsprojekten nachgegangen werden kann (vgl. z.B. Ludwig 2000, Grell 2005, Grotluschen 2005, Weis 2005). Bildungspraktisch stellt sich die Frage als ein didaktisches Problem dar: Erforderlich wird ein didaktisches Setting, in dem es gelingt, individuelle Lerninteressen und Lerngegenstände im Gruppenkontext zur Sprache zu bringen, zu verstehen und kritisch-reflektierend zu begleiten (vgl. Ludwig/Müller 2004).

Für eine an Emanzipation und Aufklärung interessierte Erwachsenenbildung ist die vorgestellte Lerntheorie interessant, weil sie es gestattet, individuelle Lernbegründungen und Lernwiderstände in deren biographischen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen und zu verstehen, in welcher Weise Erwachsene subjektiv wahrgenommene gesellschaftliche Zwänge und Möglichkeiten sowie Selbstbegrenzungen als Lernhandeln und Lernwiderstand aufgreifen. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie steht somit in unmittelbarer Nachbarschaft zu einer kritisch-reflexiven Bildungstheorie, die danach fragt, wie Bildung unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen möglich wird (vgl. Ludwig 2005).

Weil diese Lerntheorie vom Subjektstandpunkt eine Handlungstheorie darstellt, die Handlungsgründe und Handlungsinteressen für prinzipiell verstehbar ansieht, ist sie mit konstruktivistischen Lerntheorien und Didaktiken kaum vereinbar (im Gegensatz dazu Arnold in diesem Heft; vgl. Ludwig 1999; 2003; 2006). Sicherlich gehen beide Ansätze von einer Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden aus. Ein wesentlicher Unterschied besteht aber allein schon darin, dass die Lernenden im konstruktivistischen Fall selbstreferentielle Systeme sind und die Möglichkeit intervenierenden Handelns seitens der Lehrenden bestritten wird. Im Falle der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie sind Lernende sinnbegabte Subjekte, deren Sinn- und Bedeutungshorizonte prinzipiell verstehbar, unterstützungsfähig und irritierbar sind: Lernende können gute Gründe besitzen, unterstützende Lehrhandlungen in ihrem Interesse aufzugreifen (vgl. Holzkamp 2004, S. 29). Zweitens fehlt einer subjektwissenschaftlich begründeten Didaktik der Impetus, Lernen im Sinne bestimmter Erfolg versprechender Selbstlernstrategien oder Lernfähigkeiten normieren zu wollen; sie hat nicht das Ziel, die „psycho-physische Systemik“ (Arnold in diesem Heft) der Selbstlernkompetenz zu entfalten. Subjektwissenschaftliche Didaktik zielt demgegenüber auf eine Selbstverständigung der Lernenden gegenüber gesellschaftlichen und biographischen Lernbehinderungen und deren Überwindung mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe.

Literatur:

- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren 2004
- Grell, P.: Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Dissertation eingereicht am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Januar 2005
- Grotluschen, A.: Prozesse des Pendelns: Wie empirische Kategorien und theoretische Begriffe zu rekonstruierter Handlungslogik führen. In: Bachmair, B./Diepold, P./de Witt, C. (Hrsg.): Jahrbuch der Medienpädagogik 5, Wiesbaden 2005, S. 73-90
- Holzkamp, K.: Lernen und Lernwiderstand – Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, 1987, S. 5-36
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1993
- Holzkamp, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) 2004, S. 29-38
- Ludwig, J.: Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik. (1999)5, S. 667-682
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
- Ludwig, J.: Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln – ermöglichen – verstehen. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Hohengehren 2003, S.262-275
- Ludwig, J.: Bildung und expansives Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2005, S. 328-336
- Ludwig, J.: Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Weinheim/München (erscheint 2006)
- 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.
- Weis, M.: Lernen im Modus der Selbstverständigung. Münster 2005

Dr. phil. habil. Joachim Ludwig ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Lernforschung und Professionalisierung, Lernbegleitung in virtuellen Räumen und Präsenzlernen.