

HANDBUCH DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Handbuch der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft
herausgegeben von

Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin

Band II

Wissenschaftliche Redaktion:
Prof. Dr. Dr. Gerhard Mertens (Leitung),
Dr. Michael Obermaier, Dr. Wolfgang Krone

Band II/1

SCHULE

Bearbeitet von
Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger, Wilhelm Wittenbruch

Band II/2

ERWACHSENENBILDUNG WEITERBILDUNG

Bearbeitet von
Thomas Fuhr, Philipp Gonon, Christiane Hof

FERDINAND SCHÖNINGH
Paderborn · München · Wien · Zürich

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-nd.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem und alterungsbeständigem Papier ∞ ISO 9706

© 2009 Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche
Zustimmung des Verlages nicht zulässig.

Printed in Germany. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

ISBN 978-3-506-76496-6

Kapitel 1: Das Lernen Erwachsener

D: Erwachsenenpädagogische Lerntheorien

JOACHIM LUDWIG

D.1: Subjekttheoretische Ansätze

Ziel der Erwachsenenbildung ist es, das Lernen erwachsener Menschen zu unterstützen. Menschen besuchen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, weil sie etwas lernen wollen oder/ und sollen. Im Unterschied zu dieser dominanten Rolle des Lernens für die Erwachsenenbildungspraxis spielt Lernen in der theoretischen und empirischen Erwachsenenbildungsforschung eine nachgeordnete Rolle. Diesbezüglich steht die Erwachsenenbildung ganz in der pädagogischen Wissenschaftstradition, die primär vom Lehrenden aus denkt und dessen professionelles Lehrhandeln in den Blick nimmt. Eigenständige erwachsenenpädagogische Lerntheorien lassen sich angesichts dieser Forschungslage nicht finden. Bezug genommen wird vielmehr auf unterschiedliche lerntheoretische Ansätze aus den Nachbarwissenschaften der Psychologie, Soziologie und Neurobiologie. Subjekttheoretische Ansätze sind dabei für die Erwachsenenbildung besonders attraktiv, weil sie die Selbstbestimmung des lernenden Subjekts thematisieren und damit eine unmittelbare Nähe zum Bildungsziel der Erwachsenenbildung aufweisen. Einige zentrale subjekttheoretische Bezugsrahmen werden in diesem Beitrag dargestellt.

Was sind subjekttheoretische Ansätze im Unterschied zu anderen lerntheoretischen Ansätzen? Zum ersten unterscheiden sich subjekttheoretische Ansätze von anderen Lerntheorien durch ein Verständnis von Lernen als einem menschlichen Grundbedürfnis der Lebenssicherung, das für Andere unverfügbar, nicht steuerbar oder gar arrangierbar ist. Der zweite Unterschied bezieht sich auf die Reflexion des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft: Subjekttheoretische Ansätze thematisieren die Gesellschaftlichkeit des Subjekts im Lernvollzug und verstehen Lernen als aktiven Aneignungsprozess von Welt durch das Subjekt, in dessen Folge es seinen individuellen Eigensinn herausbildet und Gesellschaft mitkonstituiert. Der individuelle Lernprozess wird nicht als autonomer Prozess des Subjekts verstanden, sondern als gesellschaftlich gerahmt modelliert. Diese relative Autonomie des lernenden Subjekts wird von den einzelnen subjekttheoretischen Ansätzen allerdings unterschiedlich konzipiert. Zurückführen lassen sich die Ansätze auf der einen Seite auf die kulturhistorische Schule Vygotskijs, Galperins und Leontjevs, den symbolischen Interaktionismus von Mead und Bruner bzw. die kritische Theorie und auf der anderen Seite auf die konstruktivistische, neurobiologisch inspirierte Systemtheorie.

Andere lerntheoretische Ansätze klammern die Gesellschaftlichkeit des Subjekts bei ihren theoretischen Modellierungen des Lernprozesses aus bzw. verstehen sie nur als eine Bedingung u.a. Dies ist besonders bei behavioristischen Lerntheorien (Thorndike, Hull), aber auch bei kognitionstheoretischen Ansätzen der Fall (vgl. zu

dieser Kritik Holzkamp 1993). Der Lernende wird im behavioristischen Fall als interessenloser und sinnleerer Organismus verstanden, der auf (An)Reize reagiert. Die gesellschaftliche Genese und Bedeutung des Lerngegenstands mit seinen unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Ausschlussmechanismen für einzelne Individuen erscheinen für den Lernprozess nachrangig. Knowles (2007, S. 128) will den Zusammenhang zwischen Lerngegenständen und Lernprozessen ausdrücklich trennen. Das Lernen eines Gedichts, die Einübung von Zahlenreihen oder die Anordnung farbiger Luftballons lässt sich dann dem Lernhandeln in komplexen Lebenssituationen gleichsetzen. Kognitionstheoretische Ansätze bieten ein breites Spektrum vom Modelllernen (Bandura) bis hin zu handlungstheoretischen Modellen sozialer Situietheit (vgl. Straka 2006), in denen die aktive Rolle des Subjekts betont wird, der Lernende aber nicht als gesellschaftliches Subjekt verstanden wird.

I. Lernen als Verständigung

Lernen als Verständigungsprozess des lernenden Subjekts ist ein subjekttheoretischer Ansatz, der im Zuge der interaktionellen Erwachsenenbildungstheorie in den 70er und 80er Jahren relevant wurde. Die interaktionelle Erwachsenenbildungstheorie stand im Zeichen des symbolischen Interaktionismus. Der Bildungsgegenstand, das Setting und die institutionellen Bedingungen von Bildung galten als gesellschaftlich konstituiert: „Die Beschaffenheit eines Objektes besteht aus den Bedeutungen, die es für Personen hat... Die Bedeutung von Objekten für eine Person entsteht im Wesentlichen aus der Art und Weise, in der diese ihr gegenüber von anderen Personen, mit denen sie interagiert, definiert worden sind“ (Blumer 1973, S. 90). Der Bildungs- und Lerngegenstand sollte mit diesem Hinweis auf die Bedeutung, die er für die Subjekte hat, gewichtet, einer „Vergleichgültigung“ (Schlutz 1984, S.87) entzogen und auf seine gesellschaftliche Genese hin bezogen werden.

Im Kontext dieses bildungstheoretischen Diskurses hat Schlutz (1984) im Anschluss an Habermas Lernhandlungen als sprachliche Konstruktionen mit einem spezifisch reflexiven Handlungsmodus verstanden: Sprachliche Konstruktionen/ Äußerungen umfassen immer zwei Kommunikationsebenen. Erstens die erfolgsorientierte Ebene des Sprachvollzugs, auf der begriffen wird, was gemeint ist („Anschließend sind zwei Rechtsdrehungen erforderlich“) und zweitens die verständigungsorientierte Ebene („Wir werden auch in diesem Punkt noch zu einer Verständigung kommen“). Lernen stellt gegenüber der Vollzugsebene einen „anderen Handlungsmodus“ (a.a.O., S. 83) dar, in dem die alltägliche Handlung a) unterbrochen, b) hinsichtlich ihres gemeinten Sinnes reflektiert und begriffen sowie c) Einvernehmen mit Anderen über diesen Sinn gesucht wird. In Lernhandlungen werden also soziale Bedeutungen, die auf der Handlungsvollzugsebene wie selbstverständlich benutzt werden, genauer begriffen und auf ihre Geltung hinterfragt. Dies kann gelingen, weil in Lernhandlungen die Selbstverständlichkeit des alltäglichen Handlungsvollzugs durch Unterbrechung aufgehoben und in einer verständigungsorientierten Kommunikation mit Anderen der Sinn der Alltagshandlung bzw. des Alltagswissens argumentativ hinterfragt wird. Die Verständigungsorientierung im Ler-

nen soll zu einer Verschränkung der verschiedenen Perspektiven führen, nicht zur Verdrängung einzelner Perspektiven. Das Konzept der begründeten Argumentation ist mit dem Lernen verwoben, weil derjenige, der sich mit Anderen auf das Begründen einlässt, damit rechnen muss, neue Begründungen und damit neue Bedeutungen zu erfahren. Lernhandlungen sind in diesem Verständnis nicht nur individuelle Prozesse, sondern immer zugleich öffentlich, weil sie eine Beteiligung an öffentlicher Kommunikation und Verhandlung darstellen.

Vor diesem lerntheoretischen Hintergrund zielt didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung auf einen diskursiven Verständigungsversuch, der die Fraglosigkeit des Alltags aufheben will und Einverständnis zur Norm des Bildungsprozesses erhebt. „Unterschiedliche Erfahrungen und Deutungen, etwa von Teilnehmern und Dozenten, werden als konkurrierende Geltungsansprüche aufgefasst, die sich der Überprüfung im Verständigungsprozess zu stellen haben“ (Schlutz 1985, S. 570). Ziel der Lernhandlung ist das begründete Einverständnis zwischen den Beteiligten über das Strittige, um so Anschluss an die gesellschaftliche Entwicklung zu finden.

II. Lernen als selbstreferentieller Bezug

In den 90er Jahren wurde insbesondere von Arnold und Siebert der konstruktivistische Lernbegriff in den didaktischen Diskurs der Erwachsenenbildung eingeführt. Lernende werden dort als „selbständige und operational geschlossene Systeme“ verstanden, die sich allenfalls im Sinne einer „strukturellen Kopplung“ mit ihrer Umwelt, d.h. mit den Lernobjekten verbinden. Wissen über die (Um-)Welt stellt in diesem Sinne eine individuelle und soziale Konstruktion des Menschen dar. Das lernende Subjekt gilt als selbstreferentielles System, das sich selbstorganisiert über Deutungen an seine Umwelt ankoppelt. Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen werden als autopoietische (selbsttätige), operational geschlossene Aktivitäten des Gehirns verstanden, die selbstreferentiell funktionieren und mit der Außenwelt nur ‘strukturell gekoppelt’ sind. Lernen gilt als Konstruktion individueller *Deutungen* – nicht als Konstruktion gesellschaftlicher *Bedeutungen* wie im Modell des Lernens als Verständigung. Lernen stellt als selbstreferentielle Deutungskonstruktion „die ‘Strukturkopplung’, die Passung zwischen Mensch und Milieu sicher“ (Siebert 1994, S. 37). Erfolgskriterium des selbstreferentiellen Lernens ist die Viabilität/Nützlichkeit aus Sicht des Lernenden im Unterschied zu Objektivität und Wahrheit. Die „Realitätsnähe“ und nicht die Richtigkeit von Deutungen wird zum Maßstab des Lernprozesses. Wobei unklar bleibt, was Realitätsnähe bedeutet. Der selbstreferentielle Lernprozess und der Lernerfolg sind „letztlich nicht mitteilbar“ (Arnold 2004, S. 242), vom Außenstandpunkt des Lehrenden nicht mehr verstehbar bzw. beurteilbar. Auf diese Weise wird mit dem konstruktivistischen Lernbegriff die Gesellschaftlichkeit des lernenden Subjekts sehr eigenwillig modelliert: als selbstbezüglicher Prozess des Lernenden ohne sozialen Kontext. Mit anderen Worten: Die Gesellschaftlichkeit des Lernenden und die der Lerngegenstände wird zwar in Rechnung gestellt, ohne sie aber in ihrer historischen Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit verstehen zu können. Lernen wird in diesem Modell als methodisches

Problem und nicht inhaltlich-gegenständliches Problem reflektiert. Das konstruktivistische Lernmodell thematisiert den gesellschaftlichen Bezug ohne ihn inhaltlich reflektieren zu können.

Wegen dem Prinzip der Selbstreferentialität/ Selbstorganisation im Lernen bliebe für pädagogisches Handeln wenig zu tun. Mit der zusätzlichen Beobachtung, dass die Selbstorganisationskompetenzen bei Lernenden häufig verschüttet sind, wird allerdings wieder ein Feld für mögliche pädagogische Intervention eröffnet: didaktisches Handeln im Anschluss an den konstruktivistischen Lernbegriff will die Entwicklung der Selbstorganisation beim Lernenden unterstützen (vgl. Siebert 2001, S. 48). Grundsätzlich werden zwei Unterstützungsstrategien für den Lernenden unterschieden, um Selbstorganisation anzuleiten: erstens die Anleitung für Lernstrategien (z.B. metakognitive Strategien oder Lerndiagnosen (vgl. Siebert 2001, S. 99 ff.) und zweitens das Angebot reichhaltiger Lernarrangements, die den Lernenden zu selbstorganisierten Lernprozessen anregen sollen.

Die besonderen Herausforderungen, die für individuelle Lernprozesse durch die gesellschaftliche Genese und Eingebundenheit von Bildungs- und Lerngegenständen entstehen (z.B. durch bestimmte Geltungsansprüche, durch den interessengetriebenen Ausschluss und die Begrenzung von Wissen), werden von diesem lerntheoretischen Ansatz nicht reflektiert.

III. Lernen als expansives Handeln

Lernen als eine spezifische, nämlich reflektierte Form gesellschaftlichen Handelns wurde von verschiedenen Akteuren (Engeström 1999, Holzkamp 1993, Krapp 1992) im Anschluss an die kulturhistorische Schule konzipiert. Auch diese Ansätze basieren auf dem Bedeutungskonzept des symbolischen Interaktionismus, gehen aber über ein nur sprachtheoretisches Verständnis der Bedeutungskonstruktion hinaus. Bedeutungen sind das Ergebnis einer „Gebrauchswertvergegenständlichung“ (Holzkamp 1973), d.h. Bedeutungen entstehen im Prozess menschlicher Arbeit als Wissensraum mit Gebrauchswertcharakter. Für den Bereich der Erwachsenenbildung haben Faulstich/ Ludwig (2004) diesen Ansatz systematisch erschlossen.

Das lernende Individuum gilt als „Intentionalitätszentrum“, das sich auf die Welt, auf andere und auf sich selbst bezieht (Holzkamp 1993, S. 21). Im Mittelpunkt dieses Weltbezugs stehen seine Interessen nach gesellschaftlicher Teilhabe. Sie leiten die Auswahl der Handlungs- und Lernbegründungen, die der Einzelne aus dem gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsraum an (Berufs-, Fach- und Wissenschafts-)Wissen für sich vornimmt.

Der Lernende greift als körperliches, sinnliches und von Bedürfnissen geleitetes Individuum in seine Umwelt ein, um seine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Lernhandeln stellt auch hier (vgl. oben den verständigungsorientierten Lernbegriff) eine Unterbrechung des Alltagshandelns dar: Anlass für die Unterbrechung des Handelns können (müssen aber nicht) Handlungsproblematiken im Alltagshandeln sein. Damit kommt es zum Vollzug einer Lernschleife, in der sich der Lernende distanziiert und reflektiert auf die (aktuelle oder antizipierte) problematische Handlungssituation bezieht. Mit der Lernschleife will der Lernende soweit

in die gesellschaftlich produzierten Bedeutungshorizonte/ Wissensräume eindringen, dass er über seine Lebensbedingungen kompetenter verfügen und an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben kann (vgl. Holzkamp 1993, S. 188). Aus dieser Perspektive betrachtet stellt intentionales Lernen (im Unterschied zum Mitlernen) die Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten durch Aneignung gesellschaftlich gegebener Bedeutungshorizonte dar und damit zugleich die Realisierung personaler Selbständigkeit und erweiterter Kompetenz. Der Lernende sucht mit seiner Lernschleife eine neue Selbstverständigung für die als problematisch empfundene Situation. Dabei vergleicht er sein vorhandenes Wissen mit den fremden Situationsmerkmalen und unbekanntem Bedeutungshorizonten Anderer (z.B. Lehrender oder Mitlernender). Lernen stellt in diesem Ansatz einen Selbstverständigungsprozess des Lernenden mit sich selbst und seiner Umwelt dar (vgl. Ludwig 2006a) als zentrale Voraussetzung für Verständigung in Bildungsprozessen. Lernen ist damit von Bildung unterschieden (im Unterschied zum Lernbegriff als Verständigung).

Holzkamp (1993) charakterisiert Lernprozesse, mittels derer Lernende auf Selbstverständigung und erweiterte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielen, als expansiv (vgl. auch Engeström 1999) im Unterschied zu defensiven Lernhandlungen. Letztere liegen nicht im Interesse des Lernenden, sondern werden vollzogen, um Nachteile und Beeinträchtigungen durch Dritte zu vermeiden. Empirisch lassen sich in Lernhandlungen immer Gemengelagen expansiver und defensiver Lernbegründungen finden (Ludwig 2000). Expansives Lernen als erweiterte Handlungsfähigkeit lässt sich nicht festlegen, sondern stellt lediglich eine Leitidee dar, mit deren Hilfe sich Lernvollzüge auf ihre individuellen und gesellschaftlichen Begrenzungen hin empirisch untersuchen lassen. Auf Basis dieses Ansatzes wurden eine Reihe empirischer Untersuchungen zur pädagogischen Lernforschung durchgeführt (vgl. Faulstich/ Ludwig 2004).

Das didaktische Handeln hat dieser lerntheoretische Ansatz in vielfacher Weise inspiriert. Engeström (1999) legt ihn der Gestaltung von Organisationsentwicklungsprozessen zugrunde, Zimmer (2004) nutzt ihn für eine aufgabenorientierte Didaktik und Ludwig (2006b) sowie Müller (2003) begründen damit Lernberatung bzw. beratungsorientierte Bildungskonzepte.

IV. Erträge und Perspektiven

Subjekttheoretische Ansätze in erwachsenenpädagogischen Lerntheorien liefern Erträge auf der bildungspraktischen und der wissenschaftlichen Ebene. Für Lehrende bieten die Ansätze mit ihrem Verweis auf Bedeutungen und Begründungen der Lernenden einen Ausweg aus dem black-box-Modell behavioristischer und kognitionstheoretischer Modelle, auf deren Basis immer nur Bedingungen für Lernen gestaltet werden konnten in der Hoffnung, dass diese Bedingungen sich positiv auf das Lernen auswirken. Lernen als Bestandteil des menschlichen Begründungsdiskurses macht Lernbegründungen für Lehrende prinzipiell verstehbar und damit auch unterstützbar.

In wissenschaftlicher Hinsicht eröffnen die subjekttheoretischen Lerntheorien erstens Anschlussmöglichkeiten an bildungstheoretische Diskurse, weil interaktive Verständigungsprozesse im Bildungsprozess und Selbstverständigung im Lernprozess zwei Seiten einer Medaille darstellen. Zweitens bieten subjekttheoretische Ansätze neue empirische Forschungsperspektiven für die Erwachsenenbildung. Auf ihrer Grundlage ist es möglich, Lernbegründungen in komplexen Lehr-, Lernsituationen hermeneutisch zu rekonstruieren und nicht nur Spielsituation oder einzelne Bedingungsvariablen zu untersuchen.

Literatur

- Arnold, R. (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): (2004): *Expansives Lernen*. Hohengehren. S. 232-245.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek, S. 80-146.
- Engeström, Y. (1999): *Lernen durch Expansion*. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie. Marburg (Englische Originalausgabe von 1987).
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Hohengehren.
- Holzkamp, K. (1973): *Sinnliche Erkenntnis*. Frankfurt a.M. 1973.
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen*. Frankfurt a.M./New York.
- Krapp, A. (1992): Interesse, Lernen und Leistung. Neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 38, S. 747-770.
- Knowles, M. S (2007): *Lebenslanges Lernen*. München.
- Ludwig, J. (2000): *Lernende verstehen*. Bielefeld.
- Ludwig, J. (2006a): Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung - subjektorientiert? In: Ludwig, J./ Zeuner, C. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung 1990-2022*. Weinheim/München, S. 99-118.
- Ludwig, J. (2006b): Lernen und Lernberatung - Im Internet? In: *HBV H. 4*, S. 338-347.
- Müller, K. R. (2003): Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens - Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im ermöglichungsdidaktischen Diskurs. In: Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler, S.120-141.
- Schlutz, E. (1984): *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn.
- Schlutz, E. (1985): Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 31, H. 5, S. 563-576.
- Siebert, H. (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten*. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied.
- Straka, G. A. (2006): Vermitteln lerntheoretisch betrachtet. In: *Report* Jg. 29, H. 1, S. 15-26.
- Zimmer, G. (2004): Aufgabenorientierung: Grundkategorie zur Gestaltung expansiven Lernens. In: Faulstich, P./ Ludwig, J. (Hrsg.): (2004): *Expansives Lernen*. Hohengehren, S. 54-67.