



Constanze Berndt  
Claudia Kalisch  
Anja Krüger  
(Hrsg.)

# Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum

k linkhardt

Constanze Berndt  
Claudia Kalisch  
Anja Krüger  
(Hrsg.)

# Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2016

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2016.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagmotiv: Au pèlerin (Wanderer am Weltenrand), erstmals erschienen 1888  
im Kapitel La forme du ciel (Die Form des Himmels) in „L'atmosphère. Météorologie populaire“  
von Camille Flammarion.

Satz: Dr.in Anika Strobach, Berlin, 2016.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2016.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2072-1

## Inhalt

<i>Vorwort von Kristin Westphal</i>	
Raum: eine zentrale Bildungskategorie .....	9
<i>Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger</i>	
Einführung .....	15
<b>Teil I Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Raum: Facetten des Diskurses</b>	
<i>Martin Nugel</i>	
Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik .....	25
<i>Michael Göhlich</i>	
Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven .....	36
<i>Daniel Burghardt und Jörg Zirfas</i>	
Anthropologie und Raum: Pädagogische Zugänge .....	51
<i>Wolfgang Nieke</i>	
Redeweisen über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft .....	63
<i>Jürgen Hasse</i>	
Zur Explikation subjektiven „Ergehens“ in Räumen – eine phänomenologisch-bildungstheoretische Reflexionsaufgabe .....	75
<b>Teil II Raumwahrnehmung und Raumaneignung: Leben – Lernen – Arbeiten in wirkmächtigen Räumen</b>	
<i>Martin Viehhauser</i>	
Räume des Möglichen: Betrachtungen zur erzieherischen Wirkmacht von Raum .....	91

<i>Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau</i> Räume und Selbstachtung. Acht Thesen und ein Verdacht .....	104
<i>Viktoria Flasche</i> Der Schulraum in der Zukunftswerkstatt. Perspektiven einer empirisch fundierten Theorie des Schulraums .....	116
<i>Anja Krüger, Katja Ninnemann und Thomas Häcker</i> Containerraum der Lehre? Raum(be)deutungen im universitären Kontext .....	129
<i>Jörg Hagedorn</i> Körper und Raum. Raumerschließungs- und Raumaneignungsprozesse Jugendlicher in narrativen Selbstpraxen .....	147
<i>Franz Josef Röhl</i> Kinder und Jugendliche im Spannungsverhältnis zwischen realen und virtuellen Lebenswelten .....	157
<i>Joachim Ludwig</i> Bildungsprozesse im Sozialraum. Reflexionen zum empirischen Zugang mit der Kategorie expansives Lernen .....	168
<i>Wolfgang Wittwer</i> Lernräume in der beruflichen Weiterbildung – Arbeitsort als Lernraum .....	180
<b>Teil III Bildungslandschaften gestalten: regionale und globale Denk-, Handlungs- und Möglichkeitsräume</b>	
<i>Horst Weishaupt</i> Bildung für alle? Regionale Bildungsstrukturen und Bildungschancen .....	193
<i>Rudolf Tippelt und Barbara Lindemann</i> Lernende Regionen und Kooperation: Organische Solidarität als Herausforderung .....	203
<i>Gabriele Diersen und Martina Flath</i> Regionales Lernen 21+. Konzept, Wirkung und Anwendung .....	214

<i>Gregor Lang-Wojtasik</i> Der globale Raum als Referenzrahmen schulischer Bildung .....	225
<i>Constanze Berndt und Claudia Kalisch</i> Globales Lernen und Regionales Lernen – Raumbezüge und Verhältnisbestimmungen .....	239
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	254

Joachim Ludwig

## Bildungsprozesse im Sozialraum. Reflexionen zum empirischen Zugang mit der Kategorie expansives Lernen

### Abstract

*Bildungsprozesse werden im Vergleich zu Kompetenzen und Lernleistungen wenig untersucht. Interessante Ansätze finden sich in der Bildungsprozessforschung, die allerdings stark biographisch orientiert ist und Bildungsprozesse in actu nicht erfasst. Im Folgenden wird die These vertreten, dass mit einem theoretischen Zugang zu Bildungsprozessen mittels der Kategorie expansives Lernen in actu Prozesse zur Gewinnung gesellschaftlicher Teilhabe in Sozialräumen erfasst werden können.*

### 1 Die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen als Herausforderung

Die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen steckt in den Anfängen. Es existieren zwar zahlreiche Untersuchungen im Kontext der sogenannten „empirischen Bildungsforschung“. Diese Untersuchungen beziehen sich aber aus einer überwiegend psychologischen oder soziologischen Perspektive nicht auf Prozesse, sondern auf Ergebnisse. Von Interesse sind dort quantifizierbare Lernleistungen (z.B. PISA) und Kompetenzen, nicht Bildungsprozesse und ihr Verlauf. Mit Blick auf die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen sind die Arbeiten zur Bildungsprozessforschung im Anschluss an Rainer Kokemohr von Hans-Christoph Koller, Arnd-Michael Nohl und Florian von Rosenberg von besonderem Interesse (Koller u.a. 2007; Koller 2012; Nohl u.a. 2015). Sie untersuchen aus einer überwiegend biographischen Perspektive die Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses.

Dieser Beitrag reflektiert die Bildungsprozessforschung aus einer lerntheoretischen und sozialraumtheoretischen Perspektive. Es wird die These begründet, dass eine lerntheoretische und sozialraumtheoretische Perspektive vorhandene Begrenzungen der empirischen Bildungsprozessforschung überwinden kann. Die Forschungskonzepte zur Bildungsprozessforschung und die kritischen Reflexionen dazu stehen im Kontext einer besseren empirischen Fundierung von Bildungspro-

zessen und bildungsphilosophischen Fragestellungen. Um eine Reduktion auf die Auseinandersetzung über die ‚richtige‘ Bildung zu vermeiden, ist eine empirische Bildungsprozessforschung erforderlich, die bildungstheoretisch fundiert ist. 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 empirische Untersuchung der gesellschaftlichen Bedingungen, Möglichkeiten und Zwänge ist in den Hintergrund getreten (vgl. Anhalt 2009, 33). Eine empirische Untersuchung von Bildungsprozessen könnte gesellschaftliche Zugangschancen, Zwangsverhältnisse und Widersprüche in Lern- und Bildungsprozessen untersuchen und die Weltvergessenheit der Bildungsphilosophie reduzieren. Sie könnte auch stärker als bisher die bestehende Vielfalt empirisch vorfindbarer Lern- und Bildungsprozesse untersuchen.

Die Bildungsprozessforschung im Anschluss an die genannten Autorinnen und Autoren fokussiert erstens Transformationen im biographischen Verlauf und zweitens nur solche Transformationen, die als grundlegend gelten. Dieser Beitrag will eine ergänzende empirische Perspektive mittels der Kategorien „Sozialraum“ und „expansives Lernen“ vorstellen. Fasst man Bildung i.S. von Welt- und Selbstverständigung in Sozialräumen, wird nicht nur die biographische Perspektive des Bildungs- und Lernprozesses fokussiert, sondern darüber hinaus auch die sachlich-gegenständliche und die soziale Perspektive. In den Blick geraten damit nicht nur zurückliegende Bildungsprozesse, sondern auch gegenwärtige Bildungsprozesse, wie sie sich über expansive Lernbegründungen empirisch untersuchen lassen. Bildung als ein Prozess der Gewinnung gesellschaftlicher Teilhabe in sozialen Handlungssituationen rückt so in den Mittelpunkt der Bildungsprozessforschung.

Begreift man Lernen als soziales Handeln und nicht nur als kognitive Operation, dann ist mit diesem menschlichen (Lern-)Handeln immer zugleich auch die Raumperspektive gegeben, weil menschliches Handeln immer in Zeit und Raum stattfindet. Dabei sind Räume sowohl Rahmenbedingung von Bildung als auch deren Gegenstand im Rahmen der Selbst- und Weltverständigung, der (Wieder)aneignungsversuche von sozialen Räumen, wie sie in zivilgesellschaftlichen Aktivitäten, im Alltag, am Arbeitsplatz aber auch in Bildungseinrichtungen realisiert werden.

Lern- und Bildungsprozesse stellen nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis eine reflektierte Form der Aneignung von Sozialräumen dar, sowohl in sozialer, in sachlich-gegenständlicher und in biographischer Perspektive. Diese Aneignungsprozesse lassen sich als begründete Handlungen empirisch untersuchen und stellen so zugleich einen Beitrag zur Bildungsprozessforschung dar.

## 2 Sozialraum – Bedeutungsraum

Menschen handeln notwendigerweise in zeitlichen und räumlichen Kontexten. Räume sind sozial geformt und umgekehrt weist die Sozialsphäre eine räumliche Dimension auf (vgl. Jain 2006, 44). Räume werden im Folgenden als soziale Verhältnisse charakterisiert. Soziale Verhältnisse wandeln sich historisch und damit auch soziale Räume. Früher beherbergten beispielsweise Hochhäuser in Trabantensiedlungen Sozialwohnungen für Menschen mit geringem Einkommen. Heute sind Hochhäuser auch Ausdruck architektonischer Kunst, die Wohnpaläste für Superreiche bieten.<sup>1</sup> Sozialräume im Sinne sozialräumlicher Arrangements und die durch sie umfassten sozialen Verhältnisse werden sowohl durch Häuser beschrieben als auch durch ganze Gesellschaften, durch räumliche Strukturen der Alltagswelt wie Spielplätze und Cafés genauso wie durch Arbeitsplätze, Unternehmen und globale Wirtschaftsräume. Auf welchen Raum bzw. auf welche Räume sich Menschen in ihren Handlungen beziehen, ist von ihrem gesellschaftlich gegebenen Standpunkt und ihren Sozialbeziehungen abhängig.

In Räumen berühren sich Kultur und Natur. Räume spiegeln das materielle Moment sozialer Verhältnisse wieder (vgl. Jain 2006, 44 im Anschluss an Bourdieu). Dem alltäglichen Denken erscheinen Räume deshalb territorial verfestigt. Ihr sozialer Bedeutungszusammenhang verliert sich im alltäglichen Umgang zugunsten fester Zuschreibungen, die mit einem Container vergleichbar sind. Im wissenschaftlichen Umgang mit der Raumkategorie findet sich das gleiche Problem. Durch die Übernahme von „native views“ auf Forschungsgegenstände werden vorherrschende normative hegemoniale Denkmuster einer Territorialisierung stabilisiert, die bereits die Bedingungen der Möglichkeiten für die Erkennbarkeit alternativer Perspektiven eliminieren oder mindestens begrenzen (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig 2014).

Ein Beispiel dafür sind die Diskurse zum „informellen Lernen“ (vgl. kritisch dazu Ludwig 2001, 36; Schäffter 2001, Kap. 6). Auf der Grundlage eines territorialen Sozialraumverständnisses erfolgt die Verortung formalen Lernens und institutionalisierter Bildungsprozesse außerhalb alltäglicher Sozialräume. Lern- und Bildungsräume werden bewusst in Distanz zu den alltäglichen Handlungs- und Entscheidungsnotwendigkeiten gesetzt und sollen geschützte Räume für Reflexionen bieten. Das Eigentümliche besteht darin, dass diese strukturelle Charakterisierung als reflexiver Ort mit der Bildungseinrichtung gleichgesetzt wird. Mit dieser geografischen Verortung wird zunächst implizit darauf abgehoben, dass in Bildungseinrichtungen die auf Dauer gestellte Organisation von Lehren und Lernen eines ihrer Wesensmerkmale sei und zugleich behauptet, dass dies in orga-

<sup>1</sup> So z.B. die Reflections-Türme von Daniel Libeskind in Singapur oder der Bosco Verticale von Stefano Boeri in Mailand. Vgl. Der Freitag Nr. 14 vom 02.04.2015.

nisierter Weise über Reflexion zu den gewünschten Lern- und Bildungsprozessen führe. Hier finden nach dieser Unterscheidung die relevanten „formalen“ Lern- und Bildungsprozesse statt. Demgegenüber wird das Lernen außerhalb der Bildungseinrichtungen als informell abgewertet, dem im Lerndiskurs stellenweise selbst die Intentionalität abgesprochen wird. Erfahrungsgemäß finden aber die meisten Lern- und Bildungsprozesse außerhalb von Institutionen statt. Würde Lernen nicht in dieser Weise territorial verortet und einem „innerhalb“ des Raumes der Bildungseinrichtung zugeschrieben – im Unterschied zum „außerhalb“ –, dann ließen sich Lernprozesse in unterschiedlichen sozialen Räumen beobachten (in institutionalisierten sowie in lebensweltlichen Räumen), und sie ließen sich in diesen unterschiedlichen sozialen Kontexten untersuchen und vergleichen.

Im raumtheoretischen Diskurs wird das physikalisch-materiale Modell als Erkenntnishindernis diskutiert (vgl. Löw 2001, 24ff.; Werlen 2005; Schroer 2006, 29ff.; Rau 2013, 61), genauso wie der „View from Nowhere“ (Ebner von Eschenbach & Ludwig 2015). Der konstruktivistische Blick eines „Views from Nowhere“ suggeriert eine neutrale Beobachtungsposition, die in ihrer Gesamtheit machtvoll kontrollierend über das identifizierte Terrain als Objekt ihrer Wahrnehmung verfügt (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig 2015). Welche Räume und welche Bildung wir wissenschaftlich in den Blick bekommen, hängt ganz wesentlich von der Art unserer Raumkategorie ab, die wir wählen und benutzen. Wir treffen also bereits auf der kategorialen Ebene sozialwissenschaftlicher Gegenstandskonstitution gesellschaftspolitische Vorentscheidungen, die grundlagentheoretisch Erkenntnishindernisse und politische Engführungen zur Folge haben, die dann auf der Ebene empirischer Forschungsansätze nicht mehr zurückgenommen werden können und ungewollt als soziale Wirklichkeit verfestigt werden (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig 2014, 248ff.).

Eine Alternative zum territorialen Raumverständnis und zum „View from Nowhere“ ist der relationale Raumbegriff (im Anschluss an Löw 2001). Ein relationaler Raumbegriff beschreibt die Beziehung zwischen einer materialen und einer sozial-konstruierten Raumdimension, wobei keiner Seite ein Primat zukommt. Physikalisch wirkende Grenzen (hier stehe ich und wo ich stehe, kann kein Zweiter stehen) sind immer auch sozial geordnet. Umgekehrt erhalten soziale Ordnungen durch ihre räumliche Struktur einen physikalischen Charakter.

„Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte)“ (Kessl & Reutlinger 2009, 199f.).

Der Sozialraum ist – soweit er als relationaler Begriff verstanden wird – immer ein Bedeutungsraum, in dem sich die Bedeutungen der im Raum stattfindenden Handlungen und Ordnungsstrukturen manifestieren. Weil sich im Sozialraum

Kultur und Natur berühren, ist der Sozialraum immer auch ein kultureller Bedeutungsraum, in dem sich subjektiver Handlungssinn und soziale Strukturen auch materiell manifestieren. Dieser Raum ist erst im Kontext des historisch-kulturellen Formungsprozesses begreifbar, der ihn erzeugt hat (vgl. Jain 2006, 44).

Als Bedeutungsraum wird der Raum sowohl zur Rahmung als auch zum Gegenstand von Bildungsprozessen, d.h. zum Gegenstand von Prozessen individueller Welt- und Selbstverständigung: Wo stehe ich selbst an diesem Ort und in welcher sozialräumlichen Ordnungsstruktur befinde ich mich? Mit meinen Welt- und Selbstverständigungsprozessen versuche ich mich im Sozialraum als einem Bedeutungsraum mit meinen individuellen Bedeutungshorizonten zu orientieren und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Das Subjekt bezieht sich dabei auf gesellschaftliche Bedeutungen im Sozialraum und positioniert sich dabei im gesellschaftlichen Raum. Durch seine Positionierungen wirkt es an der Gestaltung sozialer Räume mit.

Fasst man den Sozialraum in der beschriebenen Weise als Bedeutungsraum, dann ist diese Kategorie an das Bedeutungskonzept der subjektwissenschaftlichen Theoriebildung anschließbar (vgl. Holzkamp 1983, 234; Braun 2013, 53ff.). Mit diesem Bedeutungskonzept gewinnt man einen Zugang zur Konzeptionalisierung von Aneignungs-, Bildungs- und Lernprozessen sowie gesellschaftlichen Teilhabe in sozialen Räumen und darüber hinaus einen Zugang zu deren empirischen Untersuchung. Fokussiert werden mit dem Bedeutungskonzept Möglichkeiten und Grenzen sozialer Teilhabe in Sozialräumen. Holzkamp konzeptionalisiert Bedeutungen als Medium, in dem Subjekte ihre gesellschaftliche Teilhabe entfalten und die Grenzen dieser Teilhabe erfahren. Individuelles Handeln gilt als über Bedeutungen vermitteltes gesellschaftliches Handeln. Bedeutungen entstehen in diesem Verständnis als Verbindung individueller Handlungen (vgl. 1983, 237) mit gesellschaftlich organisierter Arbeit (vgl. 1983, 233f.). Damit erweitert Holzkamp den interaktionistischen Bedeutungsbegriff um eine gegenständliche Dimension:

„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).

Mit dem Bedeutungskonzept soll der Dualismus von Individuum und Gesellschaft in der Weise überwunden werden, dass Subjekte als gesellschaftliche Subjekte begreifbar werden können, die erst durch gegebene gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen und -strukturen ihre Subjektivität entfalten und mit den damit gegebenen Handlungsmöglichkeiten zugleich gesellschaftliche Teilhabe realisieren können. In jeder individuellen Handlung ist so das Verhältnis von be-

sonderer individueller Handlungsbegründung bzw. individuellem Handlungssinn einerseits und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen andererseits gegeben.

„Bedeutungsstrukturen' sind einmal in ihrem *gesamtgesellschaftlichen* Verweisungszusammenhang Inbegriff aller Handlungen, die *durchschnittlich* (*modal*) von Individuen ausgeführt werden... ‚Bedeutungen' bezeichnen darin zum anderen den *Bezug jedes einzelnen Menschen* zum gesamtgesellschaftlichen Handlungszusammenhang, wie er in den umfangreichen Bedeutungsstrukturen gegeben ist“ (Holzkamp 1983, 234).

Die empirische Untersuchung der Vermittlung von Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen bezieht sich nach dem hier vorliegenden Verständnis immer auf die in Frage stehenden sozialen Verhältnisse, wie sie den Handelnden als Sozialraum und Bedeutungsraum gegeben sind.

Holzkamp thematisiert mit seinem Bedeutungskonzept nicht explizit Sozialräumlichkeit. Sein Reflexionsgegenstand sind auf einer allgemeineren Ebene soziale Verhältnisse als gesamtgesellschaftliche Handlungszusammenhänge, wie sie mit den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen bzw. Bedeutungsstrukturen gegeben sind. Individuelles Handeln gilt im subjektwissenschaftlichen Bedeutungskonzept weder als gesellschaftlich determiniert noch als individuell frei verfügbar – es ist gesellschaftlich gerahmt und kontingent. D.h. es sind immer mehr gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen als potentielle Grundlage für individuellen Handlungssinn verfügbar als im tatsächlichen Handeln als Handlungsbegründung zugrunde gelegt werden. Mit den Möglichkeitsbeziehungen zwischen den subjektiven Bedeutungshorizonten und den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen lässt sich das Bedeutungskonzept an eine relationale Perspektive (vgl. Baldauff-Bergmann 2009; Scherr 2012, 102) anschließen. In welcher Weise sich die Vermittlung zwischen Bedeutung und Bedeutungsstrukturen im Einzelfall darstellt, gilt es empirisch zu untersuchen. Drei Ebenen lassen sich dabei unterscheiden. Die Vermittlung von individuellem Sinn/individueller Bedeutung und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ist dabei erstens manifest gegeben als bewusst verfügbare Handlungsbegründung. Sie ist zweitens in latenter Weise gegeben, wenn die Handelnden Sinnstrukturen folgen, die ihnen nicht verfügbar sind. Drittens ist die Vermittlung durch das Verhältnis von verfügbaren und noch nicht verfügbaren Bedeutungsstrukturen im sozialen Raum charakterisiert.

Je nach sozialer Position und Lebenslage sind den Menschen in ihren sozialen Bedeutungsräumen die gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskonstellationen (im Sinne gesellschaftlichen Wissens) und Bedeutungsstrukturen unterschiedlich verfügbar. Soziale Positionen beschreiben im Kontext gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten. Durch die Position (z.B. Beruf und Milieu) sind die Art des Beitrags zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung/ Existenzsicherung sowie der Einfluss auf den gesellschaftlichen Prozess vermittelt. Im Unterschied zur sozialen Position bezeichnet die individuelle Lebenslage die

Art und Weise, wie der Mensch – vermittelt über seine sozialen Positionen – 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“ (Holzkamp 1983, 197).

### 3 Bildung und expansives Lernen

Der Sozialraum ist den Menschen nicht einfach gegeben, sondern immer aufgegeben (vgl. Braun 2013, 54). Aufgegeben als ein kultureller Bedeutungsraum mit positions- und lageabhängigen Vermittlungsverhältnissen, über die sich die Menschen in Welt- und Selbstverständigungsprozessen, d.h. im Rahmen von Bildungsprozessen mehr Klarheit verschaffen und so ihre Handlungsfähigkeit als gesellschaftliche Teilhabe erweitern können. Die „Welt- und Selbstbeziehung“ (Holzkamp 1983, 237f.) bezeichnet den Versuch des Menschen, im Rahmen seiner Lebensführung die Art und Weise seiner gesellschaftlichen Vermittlung, d.h. seine über soziale Positionen gegebene Lebenslage zu verstehen, auch jene Verhältnisse, die nicht ohne weiteres auf der Hand liegen – wie z.B. latente Strukturen oder Noch-Nicht realisierte soziale Positionen – die im alltäglichen Handeln aber als Handlungsproblematik erfahren werden. Selbstverständigung wird als ein Lernprozess verstanden, in dem Menschen sich über ihren gesellschaftlichen Kontext lernend verständigen und für sich selbst – im Unterschied zum alltäglich Nahliegenden – umfassendere und tiefere Strukturzusammenhänge offen legen, um ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Holzkamp 1995, 835). Diese lernende Verständigung bezieht sich nach dem hier vorliegenden Verständnis immer auf Sozialräume und die dort in Frage stehenden sozialen Verhältnisse als Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen.

Lernen wird bei Holzkamp als eine soziale Handlung verstanden, die prinzipiell begründbar ist<sup>2</sup> und nicht als eine innerpsychische Operation. Dieser Lernbegriff unterscheidet sich somit vom Lernbegriff der Kognitionspsychologie oder der Neurophysiologie. Mit Lernen als sozialer Handlung werden Einsichten in Gründe und Zusammenhänge, Denkvorgänge und Erfahrungen thematisiert *und nicht* ‚gehirngerechtes Lernen‘ (vgl. Euler 2011, 36).

Holzkamp (1993) unterscheidet in seiner Lerntheorie defensive und expansive Lernbegründungen. Jene Lernvollzüge, die auf eine Überschreitung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit in den vorhandenen Lebensverhältnissen und auf eine Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe zielen, sind nach seinem Verständ-

2. Prinzipiell bezeichnet hier den Sachverhalt, dass Handlungsbegründungen nicht immer auf der Hand liegen, aber prinzipiell formuliert oder rekonstruiert werden können.

nis expansiv begründet. Als defensiv begründet gelten solche Lernhandlungen, die nicht im Interesse der Lernenden liegen, von Anderen aufgezwungen werden und nur vollzogen werden, um weitere Nachteile zu vermeiden bzw. den Stand der gegebenen Weltverfügung zu sichern (a.a.O., 191). Defensives Lernen zielt nicht auf die Überwindung einer Lernproblematik, sondern im Grunde auf die Überwindung der primären Handlungsproblematik. Defensives Lernen stellt eine widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung dar. Defensives Lernen ist aber nicht allein im Konfliktrisiko mit herrschenden Interessen begründet, sondern auch in der eigenen Lernbiographie. Dort können defensive Lernerfahrungen zu verschiedenen Formen der Zurückgenommenheit führen. Beides zusammen – herrschende Interessen und eigene Biographie – führen in ihrer Widersprüchlichkeit zu dynamischen Selbstbehinderungen (vgl. Holzkamp 1987, 25).

Expansiv begründetes Lernen zielt demgegenüber auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe. Handlungsproblematiken und die mit ihnen verbundenen Diskrepanzerfahrungen sollen durch einen sachlich-sozialen Gegenstandsaufschluss überwunden werden. Die Handlungsproblematik bezeichnet eine Unmittelbarkeitsverhaftetheit im Handeln, welche die gesellschaftliche Vermitteltheit der situativen Handlungsbedeutungen mit Bedeutungsstrukturen nur unzureichend erfasst. Im Lernprozess wird das gesellschaftliche Vermittlungsverhältnis reflektiert, einschließlich der mit ihm gegebenen gesellschaftlichen und individuell-biographischen Begrenzungen des individuellen Handelns. Indem expansives Lernen auf die Überwindung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit im jeweiligen sozialen Raum zielt, ist es mit der Vorstellung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit des Individuums verbunden und grenzt sich deshalb von nur individuellen, utilitaristischen Handlungszwecken ab. Ob und in welcher Weise dieses Allgemeine der Fall ist, d.h. in welcher Weise die individuelle Handlungsfähigkeit gesellschaftlich vermittelt ist, ohne andere Menschen zu schädigen und deren Handlungsfähigkeit ebenfalls zu erweitern, lässt sich empirisch – wenn überhaupt – immer nur im Nachhinein bestimmen. Die expansive Lernbegründung ist so gesehen keine empirische Kategorie. Empirisch untersuchen lässt sich nur die Bearbeitung und Überwindung defensiver Begründungen und der damit verbundenen Begrenzungen. Expansives Lernen lässt sich so gesehen nur negativ bestimmen als Überwindung vorhandener Zwänge und Begrenzungen im Handeln. Hier findet sich die gleiche Problematik wie beim Bildungsbegriff: Auch Bildung lässt sich nicht positiv bestimmen. Gefragt werden kann immer nur, wie Bildung möglich wird (vgl. Tenorth 1997, 975) in der Überwindung vorhandener Begrenzungen. Die Vertreter der Bildungsprozessforschung versuchen in ihren Untersuchungen an einer positiven Bestimmung des Bildungsbegriffs als einer grundlegenden Transformation von Deutungsschemata festzuhalten (vgl. Koller 2012, 15; Kleiner & Koller 2013; Nohl u.a. 2015, 139ff.). Damit gerät dieser Ansatz aber

in Konflikt mit dem beschriebenen Grundsatz, dass das Allgemeine der Bildung nur eine Leitidee sein kann und empirisch nicht zu erfassen ist: Wo soll die Grenze zwischen einer grundlegenden (allgemeinen) und einer nicht-grundlegenden Transformation liegen? Hier führt das Begriffspaar defensiv – expansiv für die empirische Untersuchung von Begründungen weiter.

Mit dem Begriffspaar defensives – expansives Lernen als theoretischem Zugang zu Prozessen der Welt- und Selbstverständigung lassen sich die Versuche zur Überschreitung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit bzw. der Umgang mit Widerständigkeiten im Kontext sozialräumlicher Aneignungshandlungen empirisch untersuchen, d.h. es lassen sich die Lernbegründungen im Hinblick auf bestimmte Lerngegenstände (z.B. Aneignung von Schriftsprache durch funktionale Analphabeten, (Wieder)Aneignung eines Stadtviertels durch seine Bewohner, Transformation pädagogischen Wissens und einer damit verbundenen Identität, Auseinandersetzung mit Veränderungen am Arbeitsplatz) in ihrem defensiven Charakter und ihrer expansiven Intention verstehen und rekonstruieren. Damit können nicht nur zurückliegende biographische Bildungsprozesse untersucht werden, sondern auch Bildungsprozesse *in actu*. Die Bildungsprozessforschung könnte damit den Umfang ihres Forschungsgegenstandes erheblich erweitern.

Diese lerntheoretische Perspektive auf Bildungsprozesse wird möglich, wenn man sowohl Lernen als auch Bildung als Prozess der Welt- und Selbstverständigung fasst. Beide Kategorien bezeichnen denselben Prozess und stammen nur aus unterschiedlichen Diskurskontexten. Dazu muss allerdings die Trennung von Bildung und Lernen als zwei voneinander unterscheidbaren Prozessen aufgegeben werden (vgl. Ludwig 2014, 183f.). Diese Trennung wird in der Bildungsprozessforschung bislang in der Form eines Stufenmodells praktiziert. Demnach umfassen Lernprozesse kognitive Operationen und Bildungsprozesse höherwertige Denkvorgänge. Beide Kategorien treten aber erst zum Ende des 19. Jahrhunderts auseinander, als in der Psychologie um hermeneutische und empirische Forschungszugänge gestritten wurde. Seitdem hat sich das kognitionstheoretische Modell des Lernens weitgehend durchgesetzt und erscheint mittlerweile auch in der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Prozess. Gegenüber dem kognitionstheoretischen Lernbegriff lässt sich der handlungstheoretische Lernbegriff Holzkamp's als Synonym für Bildung lesen und als ein Modell, das den sachlich-sozialen Gegenstandsaufschluss in Sozialräumen *in actu* zu untersuchen gestattet.

#### 4 Empirische Forschungsperspektiven

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Forschungsprojekte auf Basis der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie durchgeführt (vgl. zur Übersicht Ludwig 2014, 198f.). Dabei wurden vor allem die Anfangsphasen der Lernprozesse mit

ihren Lernbegründungen und Widerstandsformen untersucht. Ein Desiderat bleiben allerdings Längsschnittuntersuchungen, die ihren Fokus auf die Veränderung von Deutungsschemata legen. In Arbeit ist gegenwärtig ein Projekt, das die Transformation pädagogischen Wissens im Kontext einer pädagogischen Weiterbildung für Künstler untersucht. Der Sozialraum ‚Kunst‘, in dem die Kunstschaffenden bislang ihre individuellen Vermittlungsinteressen realisiert haben, wird mit dem für die Kunstschaffenden sich neu erschließenden Sozialraum ‚Ganztagsschule‘ ergänzt, in dem in Gruppen und in einem institutionellen Rahmen gearbeitet wird. Dabei finden intensive Selbst- und Weltverständigungsprozesse mit gesellschaftlichen und individuell-biographischen Begrenzungen statt, in deren Folge das bislang vorhandene pädagogische Wissen transformiert wird. Die Zugänge der Künstler schwanken dabei zwischen dem Versuch, ihre gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern und der Abwehr von Ansprüchlichkeiten, wie sie die Institution Schule und pädagogische Vermittlungsverhältnisse stellen. Ein weiteres Forschungsprojekt, das gegenwärtig noch am Anfang steht, untersucht die Bedeutungstransformationen und verschiedenen sozialräumlichen Zugänge der Bewohner eines Stadtviertels im Rahmen verschiedener Quartierentwicklungsinitiativen. Wenn in diesen Längsschnittuntersuchungen auch die Transformationsprozesse der Bedeutungen besser zum Ausdruck kommen als in den bisherigen Forschungen, ist auch für diesen Kontext festzuhalten, dass Bildungsprozesse grundsätzlich offene Projekte sind, die sich nur indirekt – durch die Überwindung bestehender Grenzen – untersuchen lassen. Die auf Sozialräume bezogene Bedeutungsrekonstruktion erscheint dafür ein ertragreicher Ansatz. Er zielt darauf ab, die Möglichkeiten und Grenzen gesellschaftlicher Teilhabe in diesen Bildungsprozessen deutlich werden zu lassen.

#### Literatur

- Anhalt, Elmar (2009): Gibt es einen Lernbegriff der Pädagogik? In: Strobel-Eisele, Gabriele & Wacker, Albrecht (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 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: Lehmanns Media.
- Braun, Karl-Heinz (2013): Der aneignungstheoretische Blick auf die systemisch vermittelten Sozialräume. Theoriesystematische Anregungen der Kritischen Psychologie für die Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. In: Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 33–66.
- Ebner von Eschenbach, Malte & Ludwig, Joachim (2014): Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Pätzold, Henning, von Felden, Heide & Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften.

- senschaft vom 19. bis 21. September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 247–262.
- Ebner von Eschenbach, Malte & Ludwig, Joachim (2015): Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In: Berhard, Christian, Kraus, Katrin, Schreiber-Barsch, Silke & Stang, Richard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: wbv, im Erscheinen.
- Euler, Peter (2011): Bildung zur Demokratie und gesellschaftlicher Lernzwang – oder verschwindet die Bildung im Lernen? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1. Jg., 32–41.
- Holzcamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: *Das Argument*, 212. Jg., 817–846.
- Holzcamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektivwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektivwissenschaftlichen Lerntheorie. In: *FKP*, 20. Jg., 5–36.
- Holzcamp, Klaus (1986): Handeln. In: Rexilius, Günter & Grubitzsch, Siegfried (Hrsg.): *Psychologie. Theorien – Methoden – Arbeitsfelder*. Reinbek: Rowohlt, 381–402.
- Holzcamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Jain, Anil K. (2006): *Gesellschafts-Bilder. Zur Metaphorik und „Topologie“ der sozialen Landschaften*. Online unter: <http://www.power-xs.de/jain/pub/gesellschaftsbilder.pdf> (Abrufdatum: 01.03.2015).
- Kessl, Fabian & Reutlinger, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, Annette & Tolksdorf, Markus (Hrsg.): *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv, 195–204.
- Kleiner, Bettina & Koller, Hans-Christoph (2013): Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivierung – exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In: Müller-Roselius, Katharina (Hrsg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Leverkusen: Budrich, 15–34.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ludwig, Joachim (2014): Subjektivwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript, 181–202.
- Ludwig, Joachim (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, Peter, Wiesner, Gisela & Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Beiheft)*, 29–38.
- Nohl, Arnd-Michael, Rosenberg, Florian von & Thomsen, Sarah (2015): *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Rau, Susanne (2013): *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Schäffter, Ortfried (2001): Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung. In: *QUEM Bulletin*, 3. Jg., 6–12.

- Scherr, Albert (2012): Soziale Bedingungen von Agency. In: Bethmann, Stephanie, Helfferich, Cornelia & Niermann, Debora (Hrsg.): *Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie*. Weinheim: Juventa.
- Schroer, Markus (2006): *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung. In: *ZfPäd*, 6. Jg., 969–984.
- Werlen, Benno (2005): Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion. In: *Projekt „Netzwerke im Stadtteil“* (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–36.