

Peter Faulstich/Joachim Ludwig

## **Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“**

### **1 Die Rolle des Lernbegriffs in aktuellen Theoriemodellen**

„Lernen“ ist zu einer zentralen Kategorie gegenwärtiger Zeitdiagnosen im Kontext „Lebenslangen Lernens“ und der so genannten „Wissensgesellschaft“ geworden. Dabei verlief die alltagssprachliche Diffusion des Lernbegriffs schneller als seine wissenschaftliche Reflexion. Ein Begriffswirrwarr ist die Folge bis hin zur Gleichsetzung von Lernen mit Lehren: Die Rede ist z.B. von *informellen* und *formellen Lernprozessen* – als ob *Lernhandlungen* mal mehr oder weniger formell sein könnten; gemeint sind in der Regel formelle *Lernumgebungen*. Diskutiert wird auch die *Regulation* von Lernen durch Lehrende. Es bleibt nichts desto weniger fraglich, ob mit dieser Konjunktur des Lernbegriffs die Lernenden tatsächlich stärker in den Mittelpunkt gerückt werden. Vielmehr wird das Lehrhandeln in das Lernhandeln „hinein projiziert“: der „gute“ Lerner belehrt sich selbst und macht den traditionellen Lehrenden überflüssig. Der „neue“ Lehrende belehrt nicht mehr, sondern arrangiert „selbstbestimmtes“ Lernen. Er agiert raffinierter: er ermöglicht.

Gerade wenn viel über „Selbstorganisation“ beim Lernen geredet wird, irritiert, dass die psychologische Lernforschung sich nach wie vor meist auf die Seite des Lehrens stellt und letztlich immer noch auf kontrolliertes, reglementiertes, arrangiertes und zu motivierendes Lernen setzt. Es gibt in der Lernpsychologie des „Mainstreams“ trotz der durch den „gemäßigten“ Konstruktivismus erreichten erheblichen Komplexitätssteigerung gegenüber dem klassischen Behaviorismus nach wie vor eine Vorherrschaft eines naturwissenschaftlichen Ursache-Wirkungs-Denkens, welches Instruktionsansätze und entsprechende instrumentelle Lernarrangements stützt. Lernen gilt als abhängige Variable, die gesteuert und gestaltet werden kann. Entweder von Lehrenden oder von Lernenden, die sich selbst belehren, selbst managen und selbst motivieren oder ihre eigenen Lernkompetenzen optimieren. Diese Verwendung des Lernbegriffs legt immer noch das alte Instruktionsparadigma zugrunde, demgemäß immer erst der „innere Schweinehund“ überwunden werden muss, wenn gelernt wird. Im besten Falle instruieren sich die Lernenden selbst.

Aus der Sicht der Individuen dagegen kann Lernen aber auch Voraussetzung für Bildung als persönliche Entfaltung durch Aneignung von Wissen sein. Zugleich kann es Grundlage für die Entwicklung von Kompetenz bezogen auf ökonomische Anforderungen und weitergehende gesellschaftliche – kulturelle und politische – Herausforderungen werden. Lernen lässt sich also auch begreifen als

Voraussetzung des Erkennens und des Verwirklichens der eigenen Lebensinteressen der Individuen.

Unzufriedenheit mit Konzepten, welche Lernen kausal von einem Außenstandpunkt her erklären und in didaktische Steuerungs- bzw. Herstellungsstrategien umsetzen wollen, drängt zur Suche nach tragfähigeren Alternativen. Durchsucht man in dieser kritischen Absicht Theorieentwürfe über Lernmodelle, trifft man auf die „subjektwissenschaftliche“ Konzeption von Klaus Holzkamp. Diese Lerntheorie erscheint uns anschlussfähig an Bildungsdiskurse, die Lernprozesse aus einer empirischen und kritischen Haltung heraus in den Blick nehmen wollen und sich nicht mit normativen Entwürfen „gelingender Instruktion“ zufrieden geben, in deren Rahmen Lernhandlungen als steuer- und manipulierbare Variable betrachtet werden.

Zentrale Fragen nach der Anschlussfähigkeit der „subjektwissenschaftlichen Perspektive“ Klaus Holzkamps an die Diskurse in der Erwachsenenbildung sollen hier weiter verfolgt werden. Mit dem Bezug auf Holzkamp soll explizit keine neue „Wende“ ausgerufen werden. Eine der Fatalitäten der Diskussion in der Erwachsenenbildungswissenschaft ist es, immer wieder die Theoriekonjunkturen externer Disziplinen aufzugreifen und mit wechselnden Rezeptionsimpulsen das eigene Diskussionsniveau zu unterschreiten. Es geht um Tieferliegendes. Wenn es nicht um Textexegese gehen soll, ist zu fragen, in wie weit gerade diese Position fruchtbar gemacht werden kann – nicht als feststehendes geschlossenes Gebäude, sondern als vorläufiges Gerüst und heuristischer Rahmen für die eigene wissenschaftliche Weiterentwicklung. Wenn es so ist, dass wir, wenn wir von Lernen reden, immer auch von uns selbst und unserem eigenen Lernen reden, müssen wir uns auch verständigen über unser eigenes Verständnis von „expansivem Lernen“ als einer von Holzkamps perspektivischen Kategorien und darüber, inwieweit diese die Diskussion um Bildung fortsetzen kann.

Vielleicht ist der Holzkampsche Zugang zum „Lernen“ tatsächlich – bei aller Vorsicht beim Gebrauch des Begriffs – ein alternatives Paradigma zur immer noch vorherrschenden instruktionspsychologischen Konstitution der Kategorie Lernen. Dann muss aber auch die Überlegenheit dieses Theorieentwurfs hinsichtlich kategorialer Klärung, empirischer Fruchtbarkeit und didaktischer Brauchbarkeit gezeigt werden können. Nur wenn dies gelingt und auch fortgesetzt wird und nicht wieder nur eine punktuelle Debattenepisode bleibt, können die Erträge unserer gemeinsamen Anstrengung gesichert werden. Von der adäquaten Gegenstandskonstitution von Lernen hängt ab, was man überhaupt in einer empirischen Forschung zu Gesicht bekommt und was zur praktischen Gestaltung in der Erwachsenenbildung ansteht.

Die Grundpositionen sind zu kennzeichnen durch Übergänge auf verschiedenen Ebenen:

- erkenntnistheoretisch durch den Übergang von einer Außen- zu einer Innenperspektive, sowie handlungstheoretisch vom außengesteuerten Verhalten zu sinnhaftem Handeln mit verstehbaren Bedeutungs- und Begründungszusammenhängen,
- lerntheoretisch von einem „Black-Box-Schema“ zum Lernhandeln als einer spezifischen Form sozialen Handelns,
- methodologisch von einem kausalanalytischen Bedingtheitskonzept zu einem „hermeneutischen“ Begründungsdiskurs, der statt Beobachten auf Verstehen und – weitergehend – auf Begreifen zielt.

Diese Übergänge fordern die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung entlang zentraler Probleme:

- bildungstheoretisch als Wechsel von der Konzeptionierung normativer Bildungsbegriffe hin zu kritisch-empirischen Untersuchungen, wie Bildungsprozesse als Selbstverständigungsversuche der Lernenden behindert werden,
- didaktiktheoretisch als Wechsel von außen-verursachten Reizen und Steuerungsimpulsen zu verstehbaren Bedeutungshorizonten der Lernenden,
- bildungspolitisch als Abschied von der Fiktion administrativer Planbarkeit demokratischer „Stätten expansiven Lernens“.

Diese, vielleicht überscharf vorgenommenen Dichotomisierungen können daraufhin geprüft werden, inwieweit es sich beim „subjektwissenschaftlichen Ansatz“ tatsächlich um einen Paradigmenwechsel handelt, der allerdings eben keine neue „Wende“ ausruft, sondern rückbezogen ist auf die grundlegende – alte – Frage nach der Möglichkeit von Bildung.

Dabei wird bei dem gemeinsamen Nachdenken über die Arbeiten Holzkamps auch klar, wo Lücken und Schwächen auftauchen. Möglicherweise – hier zunächst auch wieder verkürzt herausgestellt– gibt es einen individualistischen und kognitivistischen Bias und institutionentheoretische und persönlichkeits-theoretische Leerstellen. Zwar betont Holzkamp, dass es sich um „gesellschaftliche Individuen“ handelt, von denen geredet wird; diese werden aber immer nur als Einzelne betrachtet, denen die Gesellschaft allgemein gegenübergestellt wird. Die „mittlere“, institutionelle Ebene bleibt weitgehend ausgeblendet. Deshalb bleibt auch Holzkamps Schulkritik (1993, Kapitel 4) im Anschluss an Foucault weitgehend abstrakt. Es käme aber darauf genau an, die Rolle der Institutionen und des Personals zu klären, wenn es um Handeln im Bildungsbereich und besonders in der Erwachsenenbildung geht. Dazu gilt es, in der weiteren Diskussion Beiträge zu liefern.

Dies schließt auch die Auseinandersetzung mit Theoriekonzepten ein, welche die je eigene Position berechtigt irritieren können. Unleugbar durchzieht die „Kritische Psychologie“ (großgeschrieben!) eine hermetische Tendenz. Das beruht keineswegs auf selbstgewählter „splendid isolation“, sondern wurde auch bewirkt durch die Exklusion aus dem herrschenden Wissenschaftsbetrieb. Diese Geschichte wirkt fort in der Selbstbezüglichkeit einer „wissenschaftlichen Schule“. Sie erschwert aber die Rezeption und eine offene Diskussion. Im Rahmen unserer Fragen nach Anschlussfähigkeit ist zu prüfen, inwieweit Positionen ausgehend von Mead, Foucault, Bourdieu oder einer interessenpsychologischen Position konkurrierend oder anschlussfähig und weiterführend sein können.

## **2. Grundbegriffe und -fragen „subjektwissenschaftlicher Lerntheorie“**

Zugänge zur Rekonstruktion didaktischer Probleme aus der Perspektive des „Subjekts“ und der „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ unterscheiden sich grundsätzlich von Instruktionkonzepten des didaktischen „Mainstreams“. Zentraldifferenz ist der zugrunde liegende Begriff des Lernens, der hier als Basis für die folgenden Beiträge zumindest in Ansätzen geklärt werden soll. Dazu werden die zentralen Begriffe Holzkamps aufgegriffen, interpretiert und kritisch reinterpretiert. Wir verfolgen die Übergänge auf der erkenntnis- und handlungstheoretischen (2.1), der lerntheoretischen (2.2) und der methodologischen Ebene (2.3) jeweils in diesem Dreischritt, indem wir zunächst Holzkamps zentrale Kategorien aufnehmen, dann nach Erträgen fragen und abschließend offene Fragen und Probleme benennen.

Es geht dabei zunächst um Leitlinien für weitere Arbeiten, insofern halten wir die skizzierten Kategorien keineswegs für abschließende Definitionen. Ganz im Gegenteil: In den folgenden Beiträgen wird deutlich, wie unterschiedlich ein „Subjektstandpunkt“ konzipiert werden kann. Die hier einleitend erfolgende Darstellung und Reinterpretation soll vielmehr entlang der skizzierten Übergänge und Grundpositionen in das „subjektwissenschaftliche“ Theoriegebäude einführen und zentrale Bezüge zu Diskursen in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung herstellen. Es geht uns darum, einen wissenschaftlichen Entwicklungsprozess fortzuführen und nicht um ein fertiges Aussagesystem, das es u. E. sowieso nicht geben kann.

## 2.1 Erkenntnis- und handlungstheoretische Grundpositionen und Übergänge

### 2.1.1 Bezugnahme auf Holzkamps Kategorien

Kristallisationspunkt der „subjektwissenschaftlichen“ Theorieperspektive ist der Standpunkt des „Subjekts“. Dies öffnet eine Perspektive, d.h. Ansicht der Welt, die den gewohnten wissenschaftlichen Außenstandpunkt irritiert. Für pädagogische Instruktions- und Kontroll-, Leitungs- und Lenkungsansichten entsteht daraus eine Herausforderung. Gesprochen wird nicht mehr über das Forschungs- oder Bildungs-„objekt“, sondern vom „Subjekt“ in seiner Freiheit und Unverfügbarkeit.

Das Individuum gilt als „Intentionalitätszentrum“, das sich auf die Welt, auf andere und auf sich selbst bezieht (Holzkamp 1993, S. 21). Die Welt und die Anderen sind je mir gegeben im „Eigenpsychischen“ bezogen auf meinen Standpunkt und meine Lebensinteressen. Ich stehe nicht neutral in der Welt, sondern greife handelnd ein als körperliches, sinnliches, bedürftiges Individuum. Die Welt, auf die ich mich in meinen Handlungen beziehe, bedingt mich nicht (1987, S. 15), sondern ist für die Erfüllung meiner Interessen voller Bedeutungen und stellt einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum als Prämissenhorizont meiner Handlungen dar. Die Prämissen werden für mich zu Begründungen meiner Handlungen. „Gründe“ sind als solche stets ‚je meine Gründe‘, also (anders als ‚Ursachen‘, ‚Bedingungen‘, ‚Ereignisse‘) quasi ‚erster Person‘“ (1993, S. 23). Die Ich-Welt-Beziehung kann sich nur im Ich herstellen, das sich zu sich anderen und zu sich selbst in Beziehung setzt. Ein solcher „Subjektstandpunkt“ ist nicht zu verwechseln mit „Subjektivität“ als nicht kommunizierbarer Innerlichkeit, in deren Raum das Subjekt Bedeutungen beliebig setzt und von der aus dann Bedeutungen – weil eben selbstgesponnen – von Anderen nicht verstehbar wären.

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

Es besteht eine „Reziprozität“ der Begegnung mit anderen als von mir unterschiedenen Intentionalitätszentren. Wir begegnen einander und nehmen uns wahr. Wir verstehen einander, weil wir uns selbst verstehen. „Perspektiven-Verschmälerung“ als Spezifikum menschlicher Sozialbeziehungen beruht auf „Reflexivität, mit welcher ich vom Standpunkt meiner Welt- und Selbstsicht den anderen in seiner Welt- und Selbstsicht in Rechnung stelle“ (1983, S. 238).

Alle individualwissenschaftlichen Konzeptionen, d.h. alle Theorieentwürfe, die individuelles Handeln unter historisch-konkreten gesellschaftlichen Lebensbedingungen begreifen wollen, stehen vor dem Problem, Aussagen über die „menschliche Natur“ zu machen – zwischen den Extremen: entweder eine ahistorische, meist biologistisch affizierte Konstante zu postulieren, einer „abstrakt im Menschen hockenden Natur“ (Holzkamp 1979, S. 196), oder aber: den Begriff des „Menschlichen“ – konsequenterweise dann auch des „Unmenschlichen“ – ganz aufzugeben und Individuen nur noch als Resultat gesellschaftlicher Prozesse zu sehen. In beiden Fällen wäre die Spannung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und persönlicher Entfaltung als Movens für ein gelingendes Leben aufgegeben. Dann aber wären zugleich Widerständigkeit und Leiden angesichts unmenschlicher Lebensbedingungen nicht mehr begreifbar. Es bleibt also die Frage unvermeidbar, was Menschlichkeit ausmacht. Rückriem u.a. haben dies beantwortet mit der Formel von der „gesellschaftlichen Natur des Menschen“ (1978). Es geht um die Gesellschaftlichkeit der „Subjekte“, wie sie bei Marx schon in der 6. Feuerbach-These anklingt:

*„Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“* (MEW 3, 6).

Dies meint nun keineswegs, dass der Mensch sich auflöst in bloße Gesellschaftlichkeit, sondern dass der Einbezug in die gesellschaftliche Herstellung menschlicher Lebensbedingungen sein wesentliches Kennzeichen gegenüber der Anpassung von Tieren an ihre Umwelt ist. Menschliche Natur ist bestimmt durch Offenheit, durch Möglichkeit zu Freiheit. Durch die Fähigkeit, in Gesellschaft die Natur gestaltend zu verändern, entsteht die Möglichkeit von Selbstbestimmung und die Offenheit „Sich-zu-sich-selbst-zu-verhalten“, also Selbstbewusstsein.

Die gesellschaftlichen Verhältnisse treten dem Subjekt in Holzkamps Theorieentwurf als „gegenständliche Bedeutungen“ entgegen. Entsprechend steht das Bedeutungskonzept im Mittelpunkt seiner Handlungs- und Lerntheorie. Gegenständliche Bedeutungen stellen das Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellem Handeln dar. Bedeutungen bilden den Ausgangs- und Zielpunkt des Handelns: Ausgangspunkt insofern, als sie die Handlungen begründen, Zielpunkt insofern als jede Handlung gesellschaftliche Verhältnisse in Form neuer oder veränderter Bedeutungskonstellationen und -horizonte konstituiert. Aber jede „Bedingung“ wird durch die Deutung der Handelnden gebrochen. Jedes „Außen“ erhält erst Kraft, indem es „Innen“ mit Bedeutung belegt wird.

Gegenständliche Bedeutungen stellen sich dar in gesellschaftlich erzeugten Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen. Der Bedeutungs-begriff umfasst die „Verallgemeinerungen und Verdichtungen historischer Erfahrungen der

Menschen über die Möglichkeiten, Widersprüche und Bedrohungen produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung“ (1983, S. 309). Gegenständliche Bedeutungen bezeichnen die geistig, ästhetisch, künstlerisch und produktiv-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie als Handlungsmöglichkeiten gegeben sind. „Gegenständlich“ meint dabei den dem Individuum vorgegebenen sozialen Charakter der Bedeutungen, der ihnen im Zuge gesellschaftlicher Reproduktion, „ihrem Verallgemeinerten-Gemachtsein-Zu“ (1993, S. 207) zukommt

*„Da bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz die zur gesellschaftlichen Reproduktion erforderlichen Beiträge sich nicht aus einem unmittelbaren Kooperationszusammenhang von selbst verstehen, sondern von den Individuen als Handlungsmöglichkeiten subjektiv-aktiv ergriffen - und in diesem Sinne als 'Bedeutungen' interpretiert werden müssen, ist der Umstand, daß dies prinzipiell in subjektiv begründeter, verantwortlicher Weise, d.h. unter bewußter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Vermitteltheit der eigenen Verfügungs-/Lebensinteressen, geschieht, ein notwendiges Implikat der materiellen Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens“ (1986, S. 397).*

Die gesellschaftlichen Verhältnisse stellen sich dem handelnden Subjekt als Bedeutungen in einem Möglichkeitsraum dar. Möglichkeitsräume, sind je mir in meiner je konkreten Lebenslage und den darin einbezogenen gesellschaftlichen Verhältnissen gegeben und zugleich geöffnet.

*„Das Individuum hat mithin, wie eingeschränkt sein >Möglichkeitsraum< auch sein mag, mit der Möglichkeit der Abwendung der Handlungseinschränkungen in Erweiterung der Verfügung über die Handlungseinschränkungen immer auch die Möglichkeit des Verzichts darauf“ (1983, S. 370).*

Die Handlungsräume der Individuen in Richtung auf Erhöhung ihrer Lebensqualität treten als doppelte Möglichkeit auf: Es besteht in jeder Situation, in welcher die Sicherung oder Erweiterung von Lebensmöglichkeiten zum Problem wird, stets die Alternative entweder innerhalb der vorgegebenen Umstände der unmittelbaren Lebenswelt zu agieren, oder aber die Unmittelbarkeit zu überschreiten und die gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu verändern und zu erweitern.

In den Kategorien der „verallgemeinerten vs. restriktiven Handlungsfähigkeit“ sind individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Perspektive zusammengedacht. Es bestehen im Ausgeliefertsein an die aktuellen Umstände unaufhebbare Restriktionen in der unmittelbaren Lebenswelt, durch welche die Individuen aber auch gleichzeitig auf die Notwendigkeit gestoßen werden, Einfluss auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu nehmen, welche ihre Lebensmöglichkeiten einschränken. Dies impliziert aber auch das Risiko das aktuelle Niveau relativer Handlungsfähigkeit und Bedürfnisbefriedigung zu verlieren, wenn die Handelnden oder Lernenden in Konflikt mit bestehenden Machtverhältnissen geraten. Wenn man sich mit der Macht anlegt, kann man verlieren.

Die Einnahme des „Subjektstandpunktes“ verlangt zu begreifen, mit welchen Gründen sich ein Individuum innerhalb der gesellschaftlichen Umstände einrichtet, oder warum es seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern will. Das Individuum wird als Intentionalitätszentrum betrachtet und nicht als bedingter Variablenkomplex. Gefragt wird, welche Horizonte von Bedeutungen es als Prämissen und als Begründungen für sein eigenes Handeln auswählt.

### **2.1.2 Übergänge und Erträge aus der Sicht der Erwachsenenbildung**

Die Denkfigur der „verallgemeinerten vs. restriktiven Handlungsfähigkeit“ ist anschlussfähig an Bildungsdiskurse, die nicht mehr normativ festlegen, welche Bildungsgüter wichtig sind, sondern in kritischer Absicht mit empirischen Analysen soziale, institutionelle und personale Restriktionen im Bildungsprozess rekonstruieren. Im Fokus steht die sich bildende Person, die gesellschaftliche Beschränkungen reflektiert, manchmal überwindet und gewahr sein muss, sich neuen Widerständen zu stellen. Wenn Bildung die Frage nach der Stellung der Menschen im Vergesellschaftungsprozess darstellt, dann ist es die Aufgabe der Bildungstheorie, empirisch nach Selbstverständigungs- und Bestimmungsversuchen zu fragen. Bildungstheorie, die sich empirisch vergewissern und weiterentwickeln will, ist deshalb auf eine Lernkategorie angewiesen, die den konstituierenden Beitrag zum Bildungsprozess im Lernhandeln der Lernenden ausweist.

Der Holzkampsche Zugang grenzt sich zugleich ab von einem isolierenden Begriff von „Subjekt“, der Umwelt und Gesellschaft den Individuen als eine fremde Macht außerhalb ihrer Selbst gegenüberstellt. Damit wird die Differenz zu vielen Modellen einer „Subjektorientierung“ deutlich: Es geht nicht um „autonome Subjekte“, sondern die Individuen stehen immer schon in gesellschaftlichen Bezügen. Dies unterscheidet einen reflektierten Begriff von „Subjekt“ von illusionären freischwebenden Selbstbestimmtheiten oder ökonomisch autistischen „Ich-AGs“. Gegen die Vereinnahmung der „Subjekte“ durch ihre scheinbare Freisetzung, gilt es, eine kritisch-empirische Perspektive auf die Grenzen der Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit handelnder Personen zu bewahren.

Als Zentralkonzept der „Subjektwissenschaft“ steht „Handeln“ deutlich in Differenz zu „Verhalten“ (behavior), das in der Mainstream-Psychologie diesen Platz einnimmt. „Verhalten“ meint die von außen beobachtbaren Aktivitäten organischer Individuen in seiner gesetzmäßigen Abhängigkeit von (ebenfalls von außen angebbaren) Umweltbedingungen. Damit unterläuft dieses Bedingtheitsmodell die aktive Komponente des Handlungskonzepts und schließt dessen Kern, nämlich den Bezug auf mögliche Freiheit, Vernünftigkeit und Verantwortlichkeit aus. Beraubt man mit dieser verhaltenstheoretischen Perspektive die Individuen ihrer Freiheit, können sie nicht mehr handeln, sondern müssen sich bedingt verhalten. Dann würden Menschen genauso konditioniert wie Ratten. Die Vorstellung einer totalen Manipulation ist aber eine Illusion. Tatsächlich

gibt es für Menschen immer Handlungsspielräume: sie verhalten sich nicht determiniert, sondern interpretieren und konstruieren ihre Welt. Es bestehen Handlungsmöglichkeiten, man kann auch immer auch anders handeln oder sich verweigern.

*„Handeln im Vollsinn des Begriffs ist demnach die Lebenstätigkeit des Menschen, soweit er sich bewusst, <intentional> geplant o.ä., d.h. subjektiv-aktiv auf ein Ziel bezieht, dabei <frei> und <begründet> sich für sein Tun und lassen entscheidet, also auch für dessen Resultate und Konsequenzen verantwortlich ist. Damit ist nicht gemeint, dass jedes empirisch vorfindbare Handeln <durch und durch> frei, begründet, damit >rational> etc. ist, sondern dass allein auf menschliches Handeln die Frage nach dessen Begründetheit, Verantwortlichkeit etc. sinnvoll beziehbar ist“ (Holzkamp 1986, S. 381).*

Erweiterungen ergeben sich durch Bezugnahme auf den „Symbolischen Interaktionismus“. Sowohl im „Symbolischen Interaktionismus“ als auch in der „Subjektwissenschaft“ wird Handeln als aktiver, eingreifender und nicht aus seinen Bedingungen ableitbarer Akt begriffen (1986, S. 392).

Der „Symbolische Interaktionismus“ ausgehend von George Herbert Mead hat mit dem Begriff der Identität eine Kategorie eingeführt, welche weiterführen kann. „Identität“ – als Problemkategorie – beruht auf der Annahme, dass menschliche Wesen ein grundsätzliches Interesse daran haben, sich selbst als ‚eins‘ zu verstehen: sowohl im Sinne einer Kontinuität ihrer Biographie, als auch im Sinne der Differenz zu anderen. Es geht aber nicht um das isolierte Individuum, sondern um dessen gesellschaftliche Verortung.

*„Identität ist ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges ‚Gefühl von Identität‘ (sense of identity) zu erzeugen. Basale Voraussetzung für dieses Gefühl sind soziale Anerkennung und Zugehörigkeit“ (Keupp 1997, S. 34).*

So ist Identität die zentrale vergesellschaftende Verknüpfung zwischen Individuum und Gesellschaft. Dies ist aber nicht vorgegeben, sondern erst zu erzeugen. Etwa bei Blumer findet sich die Prämisse, dass Menschen auf der Grundlage von Bedeutungen handeln. Bedeutungen sind soziale Produkte die aus dem Interaktionsprozess zwischen verschiedenen Personen hervorgehen (Blumer 1973, S. 82f). Die Individuen reagieren nicht auf einzelne Stimuli oder auch komplexe Situationen, sondern interpretieren diese interaktiv durch wechselseitige Bedeutungszuweisungen. Allerdings – so Holzkamps Kritik (1986, S. 393) – werden die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht in ihrer konkreten historischen Form gefasst, sondern verbleiben als komplexe interaktiv erzeugte Bedeutungszusammenhänge abstrakt. Damit wird die eingreifende praktische Charakteristik menschlichen Handelns verfehlt, das sich nicht erschöpft in wechselseitigen Interpretationen, sondern abzielt auf Verfügungserweiterung.

### 2.1.3 Anfragen an die „subjektwissenschaftliche Theorie“

Dies kennzeichnet das „Subjekt“. Merkwürdig ist, dass dieser – obwohl zentrale Begriff – bei Klaus Holzkamp erstaunlich allgemein bleibt. Obwohl immer wieder betont wird, dass es um die einzelnen Menschen gehe, bleibt deren gesellschaftliche Bestimmung abstrakt, nicht historisch konkret bezogen in Interaktions- und Kommunikationsstrukturen mit anderen Menschen.

Insbesondere das Lehr-/Lernverhältnis wird beim Psychologen Holzkamp neben einer von Foucault ausgehenden pauschalen Institutionenkritik bis auf einige Reflexionen zu partizipativen und kooperativen Lernverhältnissen wenig thematisiert. Die personale Interaktion und die wechselseitigen Anerkennungsbeziehungen im Verhältnis der Lernenden und Lehrenden sowie die institutionellen Strukturen werden in ihrem Verhältnis zur Lernhandlung wenig reflektiert und nur allgemein kritisiert. Möglicherweise können die Kategorien „Anerkennung“ (Ludwig 2000, S. 218) und Vermittlung (Faulstich in diesem Band) hier weiter führen

Es findet sich bei Holzkamp auch eine merkwürdige Scheu gegen die Verwendung des Begriffs *Persönlichkeit* (1985). Ausgehend von der Funktionskritik des Begriffs in der „Variablenpsychologie“ des „bedingten Menschen“ befürchtet er, dass wechselseitige „Persönlichkeits“-Unterstellungen nur durch Einschränkung der Anerkennung des jeweils anderen möglich sei. Wenn dagegen „Persönlichkeit“ gefasst wird als die jeweils individuelle und prozessuale Ausprägung von Identität, könnte dies individualwissenschaftlich den Begriff Subjekt konkreter fassen.

Die „Gesellschaftlichkeit des Individuums“ (Holzkamp 1978) meint die unverfügbare Möglichkeit individuellen Handelns im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse. Menschliche Individuen sind doppelt historisch bestimmt: Durch die Entwicklungsprozesse der gesellschaftlichen Verhältnisse und durch die jeweils konkreten standortspezifischen Realisierungsbedingungen ihrer Individualentwicklung. Gleichzeitig bleibt aber immer die Möglichkeit die Verhältnisse handelnd zu verändern.

In seiner Gegenstandsbestimmung des Psychischen bezieht sich Holzkamp explizit auf Leontjew und dessen historische Herangehensweise. Zentraler Begriff bei Leontjew ist der der Tätigkeit, gefasst als Mittelglied der Beziehung des Selbst zur Welt. „Der Lebensprozess ist die Gesamtheit oder, exakter ausgedrückt, das System der Tätigkeiten“ (Leontjew 1977, S. 22). Eben in der Tätigkeit vollzieht sich die Umwandlung des Gegenstands in seine Bedeutung bezogen auf die individuellen Interessen und gleichzeitig erfolgt ein Übergang der Tätigkeit in ihre Ergebnisse, in ihre Produkte.

*„So gesehen, erscheint die Tätigkeit als ein Prozess, in dem die beiden Pole – Subjekt und Objekt – ineinander übergehen“ (ebd.).*

Während Leontjew gesellschaftlich bedeutsame Tätigkeiten und individuell sinnhafte Handlungen unterscheidet, steht für Holzkamp in subjektwissenschaftlicher Perspektive „Handlung“ – eher eng gefasst – im Vordergrund.

*„Die psychischen Aktivitäten des Einzelnen bei der Erhaltung/Entwicklung seiner individuellen Existenz unter durch ‚Arbeit‘ geschaffenen und erhaltenen Lebensbedingungen bezeichnen wir dagegen als >Handlungen<, die so als individuelle Lebensaktivitäten in ihrer menschlichen Spezifik bestimmt sind“* (1983, S. 234).

Damit geht die von Leontjew eingeführte Unterscheidung von gesellschaftlicher Bedeutung und individuellem Sinn verloren. Es fehlt damit ein Außenkriterium, zu dem individueller Sinn und Intentionalität in Beziehung gesetzt werden könnte. Ist das aus andragogischer Sicht ein Vorteil, der die Unverfügbarkeit des gesellschaftlichen Subjekts unterstreicht oder ein Nachteil, der gesellschaftlich notwendige Anforderungen und Aufgaben aus dem Blick geraten lässt?

## **2.2 Lerntheoretische Übergänge und Grundpositionen**

### **2.2.1 Bezugnahme auf Holzkamps Kategorien**

Holzkamp legt in seiner Bearbeitung des Lernproblems (1993) den Fokus auf „intentionales Lernen“. Gegenüber der alltagssprachlichen Verwendung, bei der Lernen ein Doppeltes meinen kann, nämlich eine intentionale, eigenständige Handlung einerseits sowie ein Aspekt jeder Handlung, d.h. Mitlernen beim Arbeiten, Spielen usw., andererseits, wird hier Lernen gefasst als dominanter Aspekt einer Handlung, die gekennzeichnet ist durch Rückbezug auf das eigene Selbst durch „Begründungsmuster“, die gesellschaftliche Verfügungserweiterung intendieren.

Klaus Holzkamp expliziert Lernen als eine spezielle Form sozialen Handelns. Gelernt wird, wenn alltägliche Handlungsrountinen scheitern und dadurch aufbrechende Diskrepanzerfahrungen als Lernproblematiken wahrgenommen werden. Unterschieden wird hier die Ebene primären Handelns von der Ebene des Lernhandelns. Ich selbst als Lernender erlebe auf der Ebene primären Handelns eine Diskrepanz zwischen dem, was ich kann, und dem, was ich will; dazu müsste ich meine Fähigkeiten erweitern. Das Individuum kann aus einer, schwierig und unmittelbar nicht lösbar empfundenen alltäglichen Handlung heraus eine Lernhandlung ausgliedern. Der Handelnde legt demnach dann eine „Lernschleife“ ein, wenn er durch ein von ihm empfundenen Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Die Lernhandlung basiert also auf einer Diskrepanzerfahrung, aus der heraus der Lernende Gründe für eine Lernschleife entwickelt. Mit ihr verbindet der Lernende das Ziel, den im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen. Lernen stellt so betrachtet eine be-

sondere Form der Handlung dar, die darauf ausgerichtet ist, Schwierigkeiten auf der primären Handlungsebene zu überwinden.

Dies setzt ein antizipatorisches Moment voraus. Der Lernende erwartet ausgehend von seinen Interessen, dass nach gelungenem Lernen seine Verfügung über den Gegenstand erhöht sein wird. Verfügungserweiterung bezeichnet hier eine aus Sicht des Subjekts gelingende Handlungsmöglichkeit, die sich von der aktuellen, als unzureichend empfundenen Situationsinterpretation durch neue Handlungsoptionen unterscheidet. Diese entstehen im Kontext eines immer tieferen Eindringens in gesellschaftliche Bedeutungshorizonte. Lernende erweitern oder differenzieren ihren vorherigen Bedeutungsaufschluss, wenn dieser nicht ausreicht, um in einer schwierigen Handlungssituation angemessen handeln zu können. Indem sie aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld neue Bedeutungshorizonte aufnehmen, transformieren und erweitern, stellt Lernen als Differenzierung, Erweiterung und Veränderung von Bedeutungen einen zentralen Movens sowohl für Vergesellschaftungsprozesse des Individuums als auch für die Konstitution gesellschaftlicher Verhältnisse durch das Individuum dar.

Welche der ihm in derartigen „Möglichkeitenbeziehungen“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Individuum im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den dafür sprechenden Gründen ab (Holzkamp 1995, S. 838). Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen für die Handelnden gesellschaftlich gegebene Möglichkeiten dar, zu denen sie sich bewusst „verhalten“ können: sie können sie ergreifen, sie können sich ihnen offen verweigern, sie strategisch unterlaufen, sie nur teilweise umsetzen oder aber auch verändern.

Dies ist immer schon eingebunden in Gefühle als Bewertungen der gegebenen oder vorgestellten Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten am Maßstab ihrer individuellen Bedeutungen (Holzkamp-Osterkamp 1976, 1977, 1978). Alle Handlungen – also auch Lernhandlungen – sind kognitive und zugleich emotionale Einheiten psychischer Aktivität. Von der emotionalen Befindlichkeit des Subjekts hängt es letztlich ab, ob Erfahrungen als Diskrepanz wahrgenommen oder unter Bekanntes subsumiert werden. Ob eine Lernhandlung ausgegliedert wird, hängt somit vom Bedeutungs- und Begründungszusammenhang des Subjekts ab, der die sachlich-gegenständliche Seite seiner emotionalen Befindlichkeit darstellt.

In Analogie zur Differenz zwischen restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit unterscheidet Holzkamp defensive und expansive 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 spezifische Befindlichkeit in der Diskrepanz- und Unzulänglichkeitserfahrung der

alltäglichen Primärhandlung, die zur Lernhandlung führen kann, zielt also im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung oder mit anderen Worten: Auf die erweiterte Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebenssicherung. 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 und nicht auf die Lösung einer Lernproblematik (Holzkamp 1993, S. 193).

Expansiv begründetes Lernen will demgegenüber die individuelle Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern. Der Lernende nimmt eine Lernanstrengung auf sich, um Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm aktuell nicht gegeben sind und durch welche er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert. Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Herstellung „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ als Antizipation einer Erhöhung der Weltverfügung und damit gesteigerter Lebensqualität. In dieser Argumentation wird unterstellt, dass beim Subjekt prinzipiell ein Wille zur „Selbst- und Fremdverständigung“ gegeben ist, soweit keine externen Beschränkungen vorliegen. „Verfügungserweiterung wird nicht normativ gesetzt, sondern es „wird lediglich angenommen, dass ich von meinem Standpunkt aus nicht begründet gegen meine eigenen Interessen (wie ich sie wahrnehme) handeln kann“ (Holzkamp 1993, S. 26).

Ob nun im Zuge der Lernhandlung die Weltverfügung erweitert wurde, kann – wenn überhaupt – nur im Nachhinein beurteilt werden. Holzkamp löst dieses Problem mittels einer negativen Bestimmung: „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ist dabei die Alternative, die immer dann hervortritt, wenn mir der restriktiv-selbstschädigende Charakter einer Begründungsfigur deutlich wird“ (1990, S. 39). In vielen Fällen wird der empirischen Analyse dieser (selbst)schädigende Charakter verborgen bleiben. Die Analyse von Lernbegründungen ist deshalb ein offenes Projekt, das sich nicht positiv und damit normativ festlegen lässt. Die empirische Analyse kann lediglich mit der Leitfigur „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ bzw. „expansives Lernen“ auf defensive Lernbegründungen als Ausdruck restriktiver Handlungsfähigkeit verweisen, also Lernwiderstände aufdecken (Faulstich/Grell 2003).

### **2.2.2 Übergänge und Erträge aus Sicht der Erwachsenenbildung**

Im Unterschied zu konstruktivistischen Konzepten wird Lernen nicht als bloße Deutung und Differenzierung von Deutungen im Sinne einer selbstreferentiellen Äußerung verstanden, sondern als Differenzierung von Bedeutungen im Rahmen individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis. Lernen wird nicht als regelmäßig gearteter Mechanismus eines selbstreferentiellen Systems verstanden, sondern als eine begründete und spezifische Form menschlichen Handelns,

bei der sich das Individuum neue gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen erschließt. Das Charakteristische dieses Aneignungs- und Differenzierungsprozesses von Bedeutungshorizonten ist, dass er als spezifische menschliche Lernhandlung begründet verläuft und damit prinzipiell verstehbar ist.

Die Begründetheit der Lernhandlung ist keinesfalls gleichzusetzen mit der aktuellen Debatte um „Selbst“- versus „Fremdorganisation“ bei Lernprozessen. Während die Begriffe „expansiv – defensiv“ aus der „Binnenperspektive“ gegenstandsbezogen begründet werden und die Selbst- und Fremdverständigungsversuche des Lernenden zu untersuchen gestatten, beruhen die Begriffe „Selbst- und Fremdorganisation“ auf der Außenperspektive. Sie versuchen Autonomieprozesse zu beschreiben, die zwischen einem naturalistisch gedachten Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen liegen.

Die Konzeption verallgemeinerter vs. restriktiver Handlungsgründe bzw. expansiver vs. defensiver Lerngründe bietet eine wichtige analytische Differenzierung von Begründungsfiguren, die dem konstruktivistischen Lernbegriff mit seiner abstrakten Bestimmung „selbstreferentieller Systemkopplung“ fehlt, für die Analyse von Lehr-/Lernverhältnissen aber unabdingbar ist, wenn dahinterstehende Machtverhältnisse nicht trivialisiert werden sollen und die Eigenaktivität der Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis verstanden werden soll. „Expansivität“ in einem allgemeinen Sinn, meint dann Verfügungserweiterung über die Bedingungen der eigenen Entwicklung.

Dies ist unlösbar verbunden mit einem Entwurf gesellschaftlicher Perspektive, welche die Möglichkeitsbedingungen „erweiterte Handlungsfähigkeit“ mitdenkt. Auch hier wieder geht es nicht um eine totale Freiheit, sondern – eher negativ bestimmt – „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein entrechtetes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (MEW 1, 385). Expansivität meint dann nicht einen versteckten substantialistischen Normativismus. Es handelt sich um eine Kategorie, mit der in kritischer Absicht Restriktivität aufgedeckt werden kann - immer im Bewusstsein der Gefahr, neue Restriktionen zu produzieren. Expansivität ist ein offenes Projekt.

### **2.2.3 Anfragen an die „subjektwissenschaftliche Theorie“**

Im Resultat der Erträge „subjektwissenschaftlicher Lerntheorie“ stellen sich zahlreiche offene Fragen: Ersetzt der Begriff „expansives Lernen“ den Bildungsbegriff? In welcher Weise lassen sich ein subjektwissenschaftlicher Lern- und empirischer Bildungsbegriff miteinander denken? Erste Reflexionen dazu (Ludwig 2000, S. 27ff) sollen hier weitergeführt werden. Die Grundbegrifflichkeiten der „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ ermöglichen es, Problemen empirischer Forschung und didaktischer Gestaltung genauer nachzugehen und theoretische Alternativen zu instruktionistischen – mit ihrer Belehrungsstrategie

– als auch zu radikalkonstruktivistischen – mit ihrer Ermöglichungsperspektive – Konzepten zu entwickeln.

Dies betrifft z.B. die „Selbstbestimmtheitsdebatte“. Die alleingelassenen Lernenden ergreifen keineswegs von selbst immer expansive Lernmöglichkeiten. „Autodidaxie“ ist ein riskantes Lernverfahren. Das isoliert lernende Individuum ist keineswegs gefeit gegen Misserfolge, Hilflosigkeit und manchmal auch Skurrilität. Als Selbsttäuschung oder Selbstbehinderung bezeichnet Holzkamp jene Zustände, in denen zwar grundsätzlich Verfügungserweiterung und d.h. Lernen intendiert ist, in bloßer Antizipation der mit dem Lernerfolg verbundenen Risiken dieses Wollen aber immer wieder partiell rückgängig macht (1987, S. 26).

Damit eröffnen sich Anforderungen an professionelles Handeln und für die Institutionen des Lernens: Wie muss didaktisches Handeln konzipiert werden, um für solche Widersprüchlichkeiten sensibilisiert zu sein? Welche didaktischen Konsequenzen sind aus der „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ zu ziehen? Wie muss eine Didaktik beschaffen sein, die Interessen der Lernenden als Ausgangspunkt ansieht und nicht die lehrseitigen „motivierenden“ oder erzwingenden Interventionen? Welchen Stellenwert haben die vielfältigen gesellschaftlichen Lernanforderungen im Verhältnis zu den subjektiven Lerninteressen? Stellen sie nur Zumutungen für den Lernenden dar oder sind es auch gesellschaftliche Möglichkeitshorizonte, aus denen heraus Lernende neues Wissen für die Überwindung ihrer Handlungsproblematiken schöpfen? Sind Institutionen der Erwachsenenbildung notwendig immer einschränkende Lernanstalten oder können sie Lernen unterstützen? Ist der Begriff der Vermittlung dem Lernen Erwachsener angemessener als „Belehrung“ und „Ermöglichung“?

Alle diese Fragen verweisen auf vielfältige Untersuchungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft kann die Diskussion um „Subjekt“ und „Expansivität“ dann fruchtbar werden, wenn daraus Forschungsprobleme aufgeworfen werden, welche sich in empirischer Forschung und in didaktischen Handlungen konkretisieren. Der Grundansatz aber erscheint uns in seinen erkenntnis-, handlungs- und lerntheoretischen Kategorien alternativen Konzepten überlegen.

## **2.3 Methodologische Übergänge und Grundpositionen**

### **2.3.1 Bezugnahme auf Holzkamps Kategorien**

Dies gilt auch für die wissenschaftstheoretischen Grundpositionen. Die „subjektwissenschaftliche Lerntheorie“ Klaus Holzkamps vollzieht wissenschaftstheoretisch einen Übergang vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs. Das subjektwissenschaftliche Erkenntnisinteresse gilt den Handlungs- und Lernbegründungen des Subjekts, das seine Gründe und Prämissen – auf der Basis seiner Interessenslage – aus dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Verhältnisse

auswählt. Ihm liegt der Interessensbegriff, der Lebenspraxen und Bedeutungshorizonten verknüpft, zugrunde. Der thematische und emotionale Stellenwert der vollzogenen Lernschleife gründet in den Lebensinteressen des Lernenden und nicht in den Lehrzielen Dritter, die über das Herstellen oder Arrangement förderlicher Lernbedingungen ihre Anforderungen durchsetzen und Lernergebnisse erzeugen wollen. Bezogen auf Lernforschung bedeutet dies, das Augenmerk auf die Rekonstruktion von Lernbegründungen zu legen, die von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Behinderungen gerahmt sind und nicht auf die Analyse von Bedingungen und Interventionen, unter denen Lernhandeln erfolgreich initiiert, angeleitet oder gesteuert werden kann.

Die Untersuchung erfolgreicher Instruktion dagegen setzt auf Bedingungsanalysen aus der Außenperspektive. Aus empirischen Variablenkorrelationen werden Wenn-Dann-Hypothesen geschlossen (Holzkamp 1993, S. 28) und als „Gesetze“ gefasst. Diese werden in einer technologischen Kehre in Um-Zu-Strategien umgedreht. Lerngesetze sollen genutzt werden, um Lernerfolge d.h. vor allem Lehrerfolge zu erzeugen. Wenn z.B. Wiederholungen Gedächtnisleistungen beim Durchschnitt einer Population von Versuchspersonen verbessern, wird daraus geschlossen, dass man Pauken lassen muss, um das Erinnerungsvermögen zu erhöhen. Wie viele Lernende sich dann dem entziehen, ausweichen, defensiv reagieren, insgesamt begründete Lernwiderstände entwickeln, kommt nicht mehr in den Blick.

Demgegenüber setzt der Begründungsdiskurs an den Lerngründen der Lernenden an, die auf Interessen und Bedeutsamkeiten basieren. Die Lerngründe gilt es in einer „subjektwissenschaftlichen Lernforschung“ zu begreifen, um typische Behinderungen und Möglichkeiten für Lernhandlungen zu entdecken, die nicht über Bedingungen und seien es noch so raffinierte Lernarrangements zu steuern sind.

Dieser Wechsel der Perspektive muss in seinem weitreichenden wissenschaftstheoretischen Stellenwert deutlich gemacht werden. Es wäre ein Selbstmissverständnis der Theorieentwicklung, wenn diese Problematik aufgespalten würde auf zwei unvereinbare, nebeneinander stehende Konzeptarten: der „geisteswissenschaftlichen“ vs. „naturwissenschaftlichen“, der „ideographischen“ vs. „nomothetischen“, von „Gründen“ vs. „Ursachen“. Damit würde die gnoseologische Illusion erzeugt, ein unabhängiger Außenstandpunkt sei überhaupt möglich. Holzkamp (1983) bietet eine Perspektive des „Begreifens“ an, die „Verstehen“ und „Erklären“ zusammendenkt.

Theorieentwicklung ist immer ein In-Beziehung-setzen von kategorialer Klärung, historischer Rekonstruktion und konkreter Empirie (Holzkamp 1983, Kap. 9.2, S. 510 ff.). Angesichts des „kontrollwissenschaftlichen“ (ebd. S. 522) Erkenntnisinteresses des „Mainstreams“ kommt Holzkamp zu einer scharfen Kritik experimentell-statistischer Methodik und der von ihr erzeugten „zufallsvariab-

len' Datenwolken“ (ebd. S. 527), obwohl er die Möglichkeit einer Reformulierung als Erkenntnismittel im Sinne verallgemeinerbarer, nachprüfbarer und bewährter Resultate in der Hand der „Betroffenen“ (ebd. S. 568) nicht ausschließt. Dazu müssten sie geöffnet werden im Verhältnis von „Faktizität“ und „Potentialität“ (ebd.). Die Spezifik des Psychischen im Rahmen gesellschaftlicher Vermittlung individueller Existenz liegt vor allem in der Möglichkeitsbeziehung des „bewussten Verhaltens zu“ gesellschaftlichen Bedeutungen (ebd. S. 534).

Aber auch „verstehende“ Ansätze der Phänomenologie bleiben aus Holzkamps Sicht verkürzt, wenn sie sich nur auf Hermeneutik individueller Interpretationen in aktuellen Situationen und Kontexten beschränken. „Die phänomenologische Analyse ist darauf gerichtet, im Ansatz an der unmittelbaren Lebenswelt des Menschen durch bestimmte abstrakte Verfahren der Einklammerung, Reduktion etc. in Absehung von deren je besonderer Inhaltlichkeit zu Aussagen über die unhintergehbare, da mit der spezifischen Weise menschlicher Existenz mitgegebenen Grundstruktur dieser Lebenswelt als Mensch-Welt-Zusammenhang zu gelangen“ (Holzkamp 1984, S. 7). Demgegenüber verweist Holzkamp auf die „begrifflichen Voraussetzungen zur adäquaten Erfassung des Gegenstandes“ (ebd. S. 12) und der Kategorialanalyse als historisch-rekonstruktives Herangehen. Es geht dann darum die Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellen Handlungen zu entwickeln und so die konkret-historischen Situationen menschlicher Lebensführung zu begreifen (Holzkamp 1995). Das Begreifen der Gründe konkreter Handlungen in einem kategorial geklärten Verständigungsrahmen ist Aufgabe wissenschaftlicher Arbeit – Holzkamp nennt dies „funktional-historische Analyse“.

Die funktional-historische Analyse ermöglicht nach Holzkamp die Einnahme einer „metasubjektiven“ Ebene (1983, S. 540) von Reflexivität, mit der das Dilemma des hermeneutischen Zirkels als des „permanenten Sich-selbst-an-den-Haaren-aus-dem-Sumpf-Ziehens“ auflösbar wird: Ich mache mir bewusst, an welcher Stelle im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang ich stehe, und welchen begrenzten Möglichkeiten ich unterliege, ebenso wie über welche Möglichkeitsräume ich verfüge.

Dies betrifft die unterschiedlichen Positionen sowohl der Forschenden als auch der Beteiligten. Holzkamp sieht einen zentralen Unterschied subjektwissenschaftlichen Vorgehens gegenüber kontrollwissenschaftlichen Verfahren im Prinzip der Partizipation der Betroffenen am Forschungsprozess (Mitforscher-verhältnis). Was das konkret heißt, bleibt offen und muss geklärt werden, weil es einen Unterschied macht, ob und wie dieses Partizipationsprinzip bei der Gegenstandskonstitution und entsprechenden Forschungsfragen, bei der Methodenauswahl oder bei der Verwendung der Resultate greift.

### 2.3.2 Übergänge und Erträge aus Sicht der Erwachsenenbildung

Aus einer solchen methodologischen Grundhaltung resultieren veränderte Forschungsstrategien. Holzkamp fragt zu Recht, ob es überhaupt methodologische Prinzipien geben kann, in welchen ohne Reduktion die Kriterien der Angemessenheit, Nachprüfbarkeit, Begründbarkeit und Verallgemeinerbarkeit sinnvoll erfüllt werden können (1983, S. 534). Wenn dies weder im experimentell-statistischen noch im phänomenologischen Zugriff hinreichend geleistet wird, aber gleichzeitig auch nicht eine prinzipielle Unzugänglichkeit der in sich selbst eingeschlossen Individuen hypostasiert werden soll, muss im Forschungsprozess ausgegangen werden von den Möglichkeitsräumen der Personen zur Gestaltung ihrer eigenen Lebensbedingungen.

Wichtigster Gedanke dabei ist, dass diese Möglichkeitsräume letztlich erst durch die Handelnden und Lernenden selbst geschlossen werden. Die Unverfügbarkeit der Personen, ihre Freiheit zu widerständigem Handeln wird somit nicht nur zu einer zentralen Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie und -praxis, sondern auch für die empirische Erwachsenenbildungsforschung. Holzkamp schlägt für den Forschungsprozess ein „Mitforscherverhältnis“ für die beforschten Subjekte vor, in dessen Rahmen sie einen metasubjektiven Verständigungsrahmen als eine Form der Überschreitung gesellschaftlicher Verhältnisse entwickeln können.

### 2.3.3 Anfragen an die „subjektwissenschaftliche Theorie“

In der Forschungsfigur des „Mitforscherverhältnisses“ steckt nun allerdings die Gefahr eines Betroffenheitspädagogisierens mit einem naiven Aufklärungsimpetus, der selbst wenig kritisierbar bleibt. Eine gemeinsame „Praxis“ von Forschern und Mitforschern im Feld verleugnet leicht wissenschaftliche Machtressourcen und Interpretationsherrschaft. Ein emphatisches, naives „Mitforscherverhältnis“ würde die unterschiedlichen Logiken wissenschaftlicher und alltäglicher Praxen unterschlagen und letztlich den Wissenschaftsanspruch gemessen an methodologischen Prinzipien aufgeben.

Es gilt daher geeignete Forschungsverfahren zu entwickeln, die erlauben, den „Subjektstandpunkt“ in einer ausgewiesenen und kritisierbaren Weise zu klären und in den Zusammenhang gesellschaftlicher Verhältnisse zu stellen. Die aktuellen Diskurse in der qualitativen Sozialforschung bieten hier Anschlussmöglichkeiten, wobei es nicht um Methodenfragen geht, sondern um die Plausibilität der Gegenstandskonstitution und die Adäquanz des Methodeneinsatzes. Aber auch Handlungsforschungsansätze werden in diesem Zusammenhang – insbesondere im engeren Mitarbeiterumfeld von Klaus Holzkamp – herangezogen. Zentrale Momente dabei sind Reflexivität bezogen auf die eigenen Positionen, Transparenz der Interessen und möglichst erweiterte Partizipationschancen der Beteiligten.

### **3. Ausblick**

Der Erstellung des Readers ging ein langer Planungs- und Abstimmungsprozess voraus. Er hat den beteiligten Autorinnen und Autoren Möglichkeiten zum wechselseitigen Austausch eröffnet. Dabei blieben auch unter uns durchaus Einschätzungsunterschiede bestehen. Diese aufzudecken ist Voraussetzung für weitere wissenschaftliche Klärungen. Wir hoffen, dass wir den Lesern mit unseren Problematisierungsperspektiven ausreichend Anknüpfungspunkte für weiterführende Diskurse geben konnten. Wir betrachten den vorliegenden Band als Zwischenresümee eines weiterlaufenden Forschungsprozesses.