

5. Lerntheoretische Überlegungen

Im vorherigen Kapitel wurden verschiedene Studien und Projekte, welche sich mit der Analyse von Lernprozessen im Rahmen sozialer Bewegungen einerseits und freiwilligen Engagements andererseits beschäftigen, diskutiert. Deutlich wurde in der Betrachtung, dass deren lerntheoretischen Bezüge sehr unscharf sind bzw. an der Oberfläche verbleiben. Im Folgenden werden die lerntheoretischen Anknüpfungspunkte der skizzierten Studien aufgegriffen und eingeordnet. Den Ausführungen liegen folgende Fragen zugrunde: Welche Aspekte sind kennzeichnend? Welche Fragen werden nicht verfolgt? Im Anschluss daran wird ein für die Analyse von Lernprozessen im Rahmen von Bürgerinitiativen geeigneter lerntheoretischer Ansatz vorgestellt, welcher die Handlungsorientierung von Lernen und die Lebensinteressen des Einzelnen in den Mittelpunkt des Interesses stellt – das subjektorientierte Konzept des Lernens von Klaus Holzkamp (1995a). Dieses Konzept trägt folgendem Verständnis Rechnung, dass John Dewey hervorhebt und fügt sich damit in das lern- und politiktheoretische Verständnis dieser Untersuchung ein. „Worauf es mir hauptsächlich ankommt, ist die Einsicht, dass kein Gedanke, kein Begriff als solcher von einer Person auf eine andere übertragen werden kann. [...] Nur wenn er selbst mit den Problemen ringt, seinen eigenen Ausweg sucht und findet, denkt er (Dewey 1993, 213)“ (zit. nach Faulstich 2010, S. 16). Damit wird theoretisch an eine kritisch-pragmatistische Perspektive angeschlossen, die „ausgehend von dem zentralen Stellenwert der Praxis neue Sichtweisen auf ein Lernen (Faulstich 2005) als aktives, kontextuelles Handeln, auf Interaktion und Kooperation zwischen den in Lernen und Lehre Handelnden und auf Forschen als systematisches Entdecken des Neuen“ (ebd., S. 22) eröffnet.

5.1 ALLGEMEINE EINORDNUNG

Die vorgestellten Studien zum Lernen im Kontext sozialer Bewegungen und im Rahmen freiwilligen Engagements rekurren im Wesentlichen auf Aspekte des informellen und selbstgesteuerten Lernens. Im Folgenden sollen daher diese beiden Blickwinkel auf Lernen näher betrachtet werden.

5.1.1 Selbstgesteuertes Lernen

Betrachtet man zunächst die Diskussionen zum selbstgesteuerten Lernen, so ist auffällig, dass diese durch eine Vielzahl von Begriffen gekennzeichnet ist, die sich um das ‚Selbst‘ drehen, wie etwa selbstorganisiertes, selbstgesteuertes oder selbstbestimmtes Lernen. Im Versuch das ‚Selbst‘ im Lernprozess näher zu bestimmen, wird der Lernprozess häufig zunächst aufgeschlüsselt in dafür notwendige Einzeltätigkeiten, die vom Lernenden zu erbringen sind. Kraft (1999, S. 835) unterscheidet beispielsweise die Lernorganisation, die Lernkoordination, die Lernzielbestimmung, die Lern(erfolgs)kontrolle und die subjektive Interpretation der Lernsituation. Anhand dieser oder ähnlich benannter Einzeltätigkeiten werden dann verschiedene Möglichkeiten der Selbstbestimmung des Einzelnen im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse bestimmt (vgl. Faulstich 2002, S. 62).¹ Analog dazu werden jeweils für die Selbststeuerung von Lernprozessen als notwendig erachtete Selbstlernkompetenzen, wie die Fähigkeit zur Organisation des Lernens oder die Bestimmung eines Lernziels etc. formuliert.

Eine Dichotomisierung von selbst- und fremdbestimmten Lernen erscheint in diesem Zusammenhang nur schwer möglich, da Lernen weder ohne den Bezug zur Welt noch ohne das ‚Selbst‘ denkbar ist. In Anbetracht der schwierigen eindeutigen Unterscheidung werden dann mögliche Freiheitsgrade für den Lernenden im Rahmen von Lernprozessen zwischen den Polen ‚selbst vs. fremd‘ verortet (vgl. u. a. Kraft 1999, Arnold u. a. 2002, Siebert 2001). Faulstich (2002a, S. 92f.) versucht die unterschiedlichen Ansätze zu systematisieren und sieht die Freiheitsgrade des einzelnen Lernenden bezogen auf intentionale, thematische und methodische Aspekte. Die möglichen Freiheitsgrade werden dabei im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lernformen, wie institutionellem oder informellen Lernen, intentionalem oder inzidentellem Lernen gedacht (vgl. ebd., S. 93). Hier verweist Faulstich (ebd.) darauf, dass diese Lernformen jedoch hinsichtlich ihrer Selbst- oder Fremdorganisiertheit nicht pauschal eingeordnet wer-

1 Zum Vergleich unterschiedlicher Ansätze selbstgesteuerten Lernens siehe Trumann (2004).

den könnten. So kann informelles Lernen wie auch Lernen in institutionellen Kontexten selbstgesteuerte und fremdgesteuerte Anteile beinhalten.

Der Lernprozess wird hier anhand der ihn flankierenden Tätigkeiten, wie der Bestimmung eines Lernziels, der Organisation des Lernprozesses oder der Überprüfung des Gelernten betrachtet. Zur Frage der Initiierung von Lernprozessen, also warum es überhaupt zum Lernen kommt, wird im Kontext der Diskussionen zum selbstgesteuerten Lernen vielfach auf motivationspsychologische Arbeiten zurückgegriffen, wie z. B. auf die Arbeiten von Deci und Ryan (1993). Diese sehen Handlungen als selbstbestimmt oder autonom, wenn sie als frei gewählt erlebt werden. Ursächlich für die Initiierung von Handlungen sei dabei das Erleben extrinsischer bzw. intrinsischer Motivation. Intrinsisch motivierte Handlungen seien interessegeleitet und würden keiner externen Anstöße bedürfen, sondern würden um ihrer Selbstwillen ausgeführt. Extrinsische Handlungen würden demgegenüber aus instrumenteller Absicht und aufgrund externer Aufforderung durchgeführt. Diese kategoriale Unterscheidung baut dabei auf der Annahme auf, dass Menschen bestimmte Ziele verfolgen, um die grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen (ebd., S. 229). Mit dem Bedürfnis nach Kompetenz sind für Deci und Ryan intrinsisch motivierte Verhaltensweisen verbunden (ebd.). Intrinsische Motivation sei dann, so die Schlussfolgerung von Friedrich und Mandl (1997, S. 243), die Quelle für selbstgesteuertes Lernen. Dieser kognitivistische Blick auf Lernen betont gegenüber behavioristischen Lerntheorien die Aktivität des Lernenden und richtet den Blick auch auf deren innere Verarbeitungsprozesse. Der Einbezug des Subjekts in soziale Bezüge bleibt jedoch unberücksichtigt und der Ansatz fremdkontrollierten Lernens wird so Faulstich und Zeuner (2008, S. 27) nicht überwunden.

Ein weiterer lerntheoretischer Anknüpfungspunkt zur Beschreibung selbstgesteuerter Lernprozesse wird darüber hinaus vielfach in konstruktivistischen Ansätzen gesucht. Lernen aus Perspektive des Konstruktivismus wird wie etwa bei Reinmann-Rothmeier und Mandl (1996, S. 42) als „aktiv-konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess, der stets in bestimmten Situationen abläuft und darüber hinaus soziale Komponenten umfasst“ verstanden. Hierbei werden verschiedene Formen des Konstruktivismus unterschieden, u. a. der radikale Konstruktivismus, welcher davon ausgeht, dass alle Wahrnehmung des Menschen subjektive Konstruktion und Interpretation sei (ebd.) und der gemäßigte Konstruktivismus, dessen Grundannahme ist, dass „Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen ist“ (ebd.). Aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus sei somit Lehren weder nötig noch möglich, auf Grundlage des gemäßigten Konstruktivismus würden sich demgegenüber Lern-

prozesse von außen anregen und unterstützten lassen (ebd., S. 42f.). In konstruktivistischen Lerntheorien wird damit die Aktivität des Individuums ins Zentrum der Betrachtung von Lernprozessen gerückt. Faulstich und Ludwig (2004, S. 22) kritisieren an dieser Perspektive, dass „Lernen als bloße Deutung und Differenzierung von Deutungen im Sinne einer selbstreferentiellen Äußerung verstanden [wird]“.

„Die Gewichtung der Aneignungsperspektive, die Wertschätzung des Individuums und die Ablehnung einer Herstellungsperspektive macht diese Theorie in einer Zeit instrumentellen Machbarkeitswahns durchaus attraktiv als Korrektiv. Es bleibt aber eine Außenperspektive auf die Bedingtheit des Lernens, die dann immer raffiniertere, ‚ermöglichende‘ Lernarrangements anstößt“ (Faulstich 2006, S. 15).

Festgehalten werden kann, dass im Mittelpunkt der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen letztendlich die Beschreibung der vom Einzelnen zu treffenden Entscheidungen im Lernprozess und die Bestimmung diesbezüglicher Freiheitsgrade für den Lernenden stehen. Hier werden verschiedene Aspekte von Selbstbestimmung herausgestellt und verschiedene Lernformen im Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung zugeordnet. Dazu werden notwendige Selbstlernkompetenzen formuliert. Als theoretische Bezüge wird dabei auf motivationspsychologische Ansätze und konstruktivistische Lerntheorien zurückgegriffen. Beide betonen gegenüber traditionellen behavioristischen Ansätzen – wenn auch aus verschiedenen Perspektiven – die Aktivität des Lernenden, verbleiben aber auf einer vom Außenstandpunkt betrachteten Bedingtheitsanalyse von Lernen und nehmen die lebensweltliche Einbettung von Lernen kaum in den Blick.

5.1.2 Informelles Lernen

Gegenüber der Betrachtung von Konzepten selbstgesteuerten Lernens wird insbesondere in den neueren zuvor diskutierten Studien auf Überlegungen zu informellen Lernprozessen Bezug genommen. Im Mittelpunkt der Analyse informellen Lernens stehen dessen Organisationsformen. So werden wie auch bei Dohmen (2001, S. 18) vielfach formal learning, non-formal learning und informal learning voneinander unterschieden und informelles Lernen damit dem Lernen in Institutionen entgegengesetzt. „Informelles Lernen ist [dann] der Oberbegriff, der sowohl dieses unbeabsichtigte und unbewusste beiläufige Lernen wie ein bewusstes absichtliches Lernen in der außerschulischen Umwelt umfasst, – wobei die Übergänge zwischen beiden Spielarten in der Praxis fließend sind“ (ebd., S. 19). Wenn Dohmen hier in seiner Definition informellen Lernens auch

unbewusstes Lernen einbezieht, so wird an anderer Stelle informelles Lernen vom unbewussten, impliziten Lernen abgegrenzt (vgl. Winkler/Mandl 2005). Folge ist eine begriffliche Unschärfe bezüglich der Facetten informellen Lernens. Häufig ist die Kontrastierung informellen Lernens gegenüber Lernen in institutionellen Kontexten Unterscheidungskriterium. Hier geben u. a. Kirchhof und Kreimeyer (2003, S. 216) zu bedenken, dass auch in formalen Bildungseinrichtungen informelles Lernen stattfinden könne und somit dieser Differenzierungsaspekt nicht zutreffend sei. Straka (2000, S. 23) schlägt daher vor, informelles Lernen als nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen vollzogenes Lernen zu fassen. Informelles Lernen könne dann durchaus Bestandteil formellen Lernens sein. Wittwer (2003, S. 22) nimmt dies auf und sieht informelles und formelles Lernen nicht konträr, sondern in Wechselbeziehung zu einander. So könne informell erworbenes Wissen Anlass für formelles Lernen sein und die Ergebnisse formellen Lernens in der Praxis informellen Lernens wiederum neue Perspektiven ermöglichen. Kirchhöfer (2001, S. 112) greift die hier angesprochene Betonung der aktiven Rolle des Lernenden auf, indem er „informelles Lernen als eine aktive Tätigkeit des Subjekts in der Wechselbeziehung von Person und Umwelt“ beschreibt. Betrachtet man die folgende Beschreibung informellen Lernens von Günther Dohmen (2001, S. 19), dann wird als Bezugspunkt der Aktivität deutlich, dass hier häufig die Behebung individueller Defizite ursächlich für die Initiierung von Lernhandlungen ist und weniger die Möglichkeit des Einzelnen individuelle Interessen zu verfolgen: „Informelles Lernen ist ein instrumentelles Lernen, ein Mittel zum Zweck. Der Zweck ist – im Gegensatz zum formalen Lernen – nicht das Lernen selbst, sondern die bessere Lösung einer außerschulischen Aufgabe, einer Situationsanforderung, eines Lebensproblems mit Hilfe des Lernens“. Legt man den Fokus auf die Lösung des von Dohmen (ebd.) genannten „Lebensproblems“, dann treten die individuellen Lerninteressen in den Vordergrund.

Die Anerkennung und Förderung informellen Lernens dient hier aus gesellschaftspolitischer Perspektive vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse der Kompetenzentwicklung jedes Einzelnen. Als besondere Chance informellen Lernens wird die Förderung bildungsbenachteiligter Gruppen gesehen (vgl. u. a. Dohmen 2001, EU-Kommission 2001). Dazu werden analog zur Diskussion selbstgesteuerten Lernens spezifische Kompetenzen beschrieben, wie beispielsweise Sozialkompetenzen, Fachkompetenzen, politi-

sche Handlungskompetenzen oder allgemeiner – Gestaltungskompetenzen (u. a. Brodowski 2009).²

Die Möglichkeit der gänzlich eigenständigen Kompetenzentwicklung im Rahmen informellen Lernens sieht Dohmen (2001, S. 38) jedoch eingeschränkt, da „dieses selbständig-informell entwickelte Alltagswissen sich auf begrenzte eigene Erfahrungen und persönliche Sichtweisen [stützt] und es zu zwar alltagsverlässlichen aber auch alltagsbeschränkten Verhaltensweisen und routinisierten Handlungsrezepten [führt]“. Informelle Lernprozesse sollten daher professionell unterstützt werden, wie beispielsweise durch die Etablierung von Lernservice-Zentren. Hier könne selbstgesteuertes Lernen beispielsweise durch die Bereitstellung von ausgewählten Materialien und Beratungsangeboten unterstützt werden.³ Brodowski u. a. (2009, S. 269) geben zu bedenken, dass „man das informelle Lernen des Einzelnen nicht direkt steuern [könne], aber man [könne] Rahmenbedingungen setzen, die bestimmte Diskurse fördern und Lernerfahrungen ermöglichen. Es bleibt jedoch offen, inwieweit Lernerfahrungen tatsächlich später in veränderte Handlungsorientierungen übertragen werden“. Einen kritischen Blick werfen Brodowski u. a. (2009, S. 270) auf Möglichkeiten zur Unterstützung informellen Lernens, insbesondere der angesprochenen Förderung von Gestaltungskompetenz. Informelles Lernen vollziehe sich damit in von Dritten initiierten Projekten, in künstlich hergestellten Erfahrungsräumen und die Besonderheit informellen Lernens (Selbstbestimmung etc.) würde so eigentlich konterkariert. Nach Ansicht Brodowskis u. a. (ebd.) müsse man diskutieren, ob eine mit der gesteuerten Kompetenzentwicklung einhergehende Instrumentalisierung informellen Lernens nicht auch als Eingriff in die Privatsphäre gedeutet werden könne.

Overwien (2009, S. 29) wirft hier zu Recht die Frage auf, ob man informelles Lernen überhaupt mit einem gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag überfrachten dürfe.⁴

-
- 2 Im Kontext der Weltdekade der Vereinten Nationen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung wird im Bericht der Arbeitsgruppe ‚Informelles Lernen‘ von Brodowski u. a. (2009) die Frage des möglichen Erwerbs von Gestaltungskompetenz des Einzelnen durch informelles Lernen anhand verschiedener Projekte diskutiert. Unter Gestaltungskompetenz wird von de Haan (2005, S. 10) die Entwicklung eines Sinns für die Zukunft der Gesellschaft verstanden.
 - 3 Hier gibt es etwa Beispiele im Kontext der Öffnung von Bibliotheken und deren Kooperation mit Volkshochschulen (vgl. Trumann 2009).
 - 4 In diesem Zusammenhang ist hinzuweisen auf die Bestrebungen der Zertifizierung informeller Lernprozesse, wie beispielsweise durch Kompetenz-Portfolios o. ä. (vgl.

Festgehalten werden kann, dass die Perspektive informellen Lernens häufig auf den Output von Lernprozessen, die Entwicklung von gesellschaftlich nützlichen und verallgemeinerten Kompetenzen, gerichtet ist. Der Gegenstandsbezug informellen Lernens tritt vor dieser Perspektive in den Hintergrund. Zur Klärung des Lernbegriffs wird schließlich ebenso wie in der Diskussion selbstgesteuerten Lernens vielfach auf kognitivistische Ansätze Bezug genommen. So werden beispielsweise von Winkler und Mandl (2005, S. 49f.) zur Beschreibung informellen Lernens kognitionspsychologische Experimente zu implizitem Lernen einbezogen.⁵ Die Möglichkeit der Übertragung von Versuchsergebnissen auf die lebensweltliche Praxis informellen Lernens hatte Brodowski zuvor kritisch betrachtet. Von Kirchhof und Kreimeyer (2003, S. 221) wird das Fehlen eines einheitlichen lerntheoretischen Ansatzes in der Diskussion informellen Lernens bemängelt und gegenüber kognitionspsychologischen Ansätzen, die Einbindung konstruktivistischer Lerntheorien vorgeschlagen. Hier stünde „die aktive und konstruktive Rolle“ der Lernenden im Mittelpunkt der Betrachtung. Darüber hinaus wird vielfach auf die Selbststeuerung des Lernens im Rahmen informeller Lernprozesse rekurriert (u. a. Dohmen 2001, Kirchhoff/Kreimeyer 2003). Die Differenzierung der theoretischen Ankerpunkte – selbstgesteuertes und informelles Lernen – erscheint dann marginal und verweist eher auf die Betonung unterschiedlicher Aspekte des gleichen ‚Phänomens‘ – die Beschreibung der Charakteristika individueller Lernprozesse in Kontrastierung zu formell organisierten Lernen. Auf der einen Seite die Betrachtung der Entscheidungsprozesse und der möglichen Freiheitsgrade des einzelnen Lernenden bezüglich der Gestaltung seiner Lernhandlungen und auf der anderen Seite die Benennung möglicher Organisationsformen von Lernen neben formellen Lernen.

Deutlich wird, dass die Diskussionen um selbstgesteuertes und informelles Lernen bezogen auf die Analyse von individuellen Lernhandlungen im Rahmen der betrachteten Untersuchungen unscharf bleibt und damit für die eigene Studie keine geeignete lerntheoretische Grundlage bietet. Verwunderlich ist, dass gerade die lebensweltliche Einbettung von Lernprozessen, welche ja eigentlich der Betrachtung informellen Lernens zugrunde liegt, in der skizzierten Diskussion

u. a. Kellner 2005, Neß 2009). Die Erfassung informellen Lernens kann vor diesem Hintergrund auch negative Folgen haben und wiederum Lernwiderstände erzeugen (vgl. Faulstich/Bayer 2006).

- 5 Sie verweisen hier auf Experimente zum Erlernen von künstlich erzeugten Buchstabenketten. Implizites Lernen sei dann der Prozess, durch den ein Organismus Wissen über Regelmäßigkeiten einer komplexen Umwelt erwerben würde, ohne sich dessen bewusst zu sein (vgl. Winkler/Mandl 2005, S. 49).

nur eine marginale Rolle spielt. Grundlegend scheint gegenwärtig ein funktionalistischer Blick auf informelles Lernen. Eine angemessene Lerntheorie sollte diese Funktionalisierung aufbrechen und vom Standpunkt des Subjekts auf dessen Lernhandlungen schauen, d. h. gefragt wird nicht mehr nach den von außen zu betrachtenden Bedingungen, sondern nach den subjektiven Begründungen des Lernens. Dies sollte mit dem Bezug zur Welt geschehen, da lerntheoretische Überlegungen in ein bildungstheoretisches Gesamtkonzept eingebunden sein sollten (vgl. Faulstich/Grell/Grotlüschen 2005, S. 38). Dies hieße mit Blick auf die zuvor diskutierten Aspekte von politischer Partizipation und Bildung, dass Lernen im Ziel auf die je individuell erweiterte Verfügung über Welt bzw. ihrer Mitgestaltung gerichtet sein soll und eben nicht in dessen ökonomischer Verwertbarkeit endet, auch wenn dies durchaus ein Nebenprodukt sein kann. Im folgenden Abschnitt sollen vor dem Hintergrund der zuvor diskutierten lerntheoretischen Schwächen, die subjektwissenschaftlichen Überlegungen von Klaus Holzkamp (1995a) vorgestellt werden und deren Bezugspunkte für eine Analyse von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen markiert werden.

5.2 SUBJEKTPERSPEKTIVEN AUF LERNEN

In den vorherigen Überlegungen wurde deutlich, dass der Blickwinkel auf Lernen im Kontext freiwilligen Engagements häufig auf dessen Rahmenbedingungen gerichtet ist, d. h. was muss ich als Lernender leisten um erfolgreich zu Lernen und wie muss die Lernumgebung dafür gestaltet sein. Darüber hinaus nimmt die Betrachtung des zu erzielenden Outputs durch Lernen großen Raum ein. Dies wird in der Beschreibung der zu erwartenden und als nützlich propagierten Kompetenzen deutlich. Die Einnahme dieser Perspektive ist dabei wesentlich bestimmt vom zugrunde liegenden Lernverständnis. Faulstich und Ludwig (2004, S. 10) diagnostizieren hier eine anhaltende „Vorherrschaft eines naturwissenschaftlichen Ursache-Wirkungs-Denkens, welches Instruktionsansätze und entsprechende instrumentelle Lernarrangements stützt“. Im Mittelpunkt steht damit trotz der Betonung des ‚Selbst‘, „kontrolliertes, reglementiertes, arrangiertes und zu motivierendes Lernen“ (ebd.). Nicht mitgedacht wird, dass Lernen aufgrund der Interessen des jeweiligen Subjekts vollzogen wird. „Aus der Sicht der Individuen [...] kann Lernen aber auch Voraussetzung für Bildung als persönliche Entfaltung durch Aneignung von Wissen sein. [...] Lernen lässt sich also auch begreifen als Voraussetzung des Erkennens und des Verwirklichens der eigenen Lebensinteressen der Individuen“ (ebd., S. 10f.).

Mit der Aufgabe einer solchen Außenperspektive auf Lernen und der Einnahme einer subjektorientierten Perspektive „wird nunmehr der Lernende als mündiges Individuum und als lebensweltlich eingebundenes Subjekt thematisiert, das vor dem Hintergrund seiner subjektiven Sinn- und Bedeutungshorizonte eigenständige Perspektiven und Interessen entwickelt, an denen sich das pädagogische Handeln orientieren soll“ (Weis 2005, S. 13). Ludwig (2001, S. 29) betont, dass eine solche „Forschungsperspektive auf den Eigensinn des subjektiven Lernhandelns wenig erwachsenenpädagogische Tradition hat“ und sich die theoretische Diskussion bisher auf die Analyse „idealer Rahmenbedingungen für das ‚richtige‘ und ‚erfolgreiche Lernen“ (ebd., S. 36) konzentrieren würde. Was jeweils ‚richtig‘ und ‚erfolgreich‘ sei, werde dabei aus Perspektive des pädagogischen Personals bestimmt (ebd.). Die Einnahme des Subjektstandpunkts erlaubt demgegenüber gesellschaftliche Lernmöglichkeiten und deren Behinderungen zu rekonstruieren (vgl. Ludwig 1999, S. 69). Den Blick auf die Binnenperspektive der lernenden Subjekte zu richten, den Eigensinn der Lernenden zu entschlüsseln und subjektive Zugänge zu Lernthemen zu skizzieren ist somit nicht gleichzusetzen mit der Herausstellung von thematischen Anknüpfungspunkten für formelle Bildungsangebote, wie es beispielsweise in den zuvor beschriebenen Studien vielfach der Fall ist. Es geht also nicht nur darum herauszustellen, dass durch die Suche nach Informationen gelernt wird, sondern auch wie und warum Informationen gesucht werden. Klaus Holzkamp vollzieht in seinen lerntheoretischen Überlegungen nun genau diesen Perspektivwechsel von der beschriebenen Außenperspektive zu einer Innenperspektive auf Lernen und vollzieht damit einen Wechsel von einem Bedingtheitskonzept zu einem Begründungsdiskurs über je individuelles Lernen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 12).

Aufgenommen wurde diese subjektwissenschaftliche Perspektive im Kontext der Analyse von Lernhandlungen Erwachsener bisher in einigen wenigen Studien, wie etwa bei Grell (2006) in der Betrachtung von Lernwiderständen im Alltag von Bildungseinrichtungen, bei Grotlischen (2003) in der Analyse von E-Learning-Prozessen im Kontext beruflicher Erwachsenenbildung, bei Weiss (2005) bezogen auf Lernhandlungen im betrieblichen Kontext oder bei Allespach u. a. (2009) im Kontext gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Im Folgenden soll dieser subjektwissenschaftliche Ansatz nun für die Analyse politischen Lernens und Handelns fruchtbar gemacht.

5.2.1 Das Konzept subjektorientierten Lernens von Klaus Holzkamp

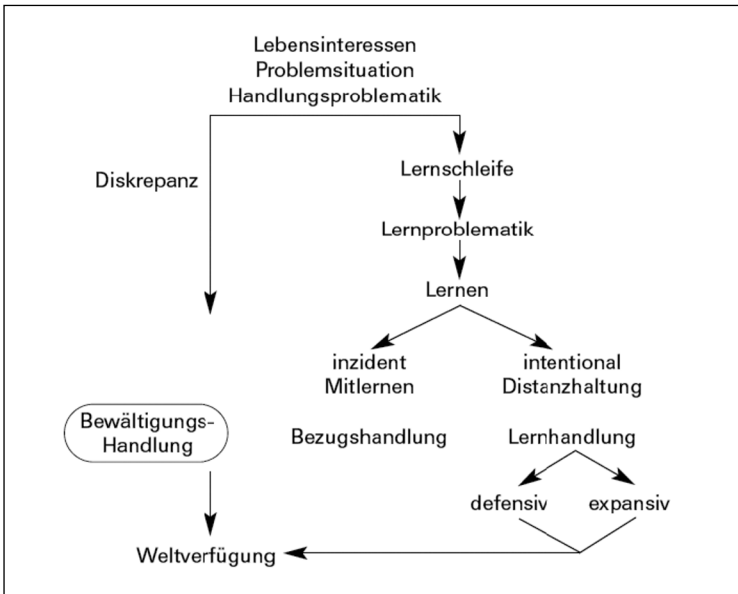
Das Konzept des subjektorientierten Lernens von Klaus Holzkamp (1995a, S. 189) bietet die Möglichkeit Lernhandlungen begrifflich zu fassen und somit einer Analyse zugänglich zu machen und stellt damit für die Beschreibung von Lernprozessen im Rahmen von Bürgerinitiativen ein geeignetes Werkzeug dar. So ermöglichen die von Holzkamp herausgearbeiteten subjektwissenschaftlichen Begriffskategorien auf der einen Seite Lernhandlungen als solche zu identifizieren und auf der anderen Seite diese schließlich zu charakterisieren. Zunächst sollen im Folgenden die Grundbegrifflichkeiten subjektorientierten Lernens dargestellt und deren Besonderheiten gegenüber anderen lerntheoretischen Ansätzen herausgestellt werden. Lernen vollzieht sich für Holzkamp (2004, S. 29) dann,

„wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch [...] den Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann“ (s. Abb. 4).

Die hier angesprochene subjektiv erfahrene Diskrepanz zwischen Wollen und Können ist im Konzept subjektorientierten Lernens ursächlich für die Entscheidung des jeweils Einzelnen einer Handlungsproblematik mit Lernen zu begegnen. Im Moment der Ausgliederung der von Holzkamp beschriebenen Lernschleife wird die anfängliche Handlungsproblematik zur Lernproblematik. Die Handlungsproblematik ist dabei jeweils als Bezugshandlung der Lernhandlung zu verstehen. „Lernproblematiken [sind] gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier [...] die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o. ä. möglich erscheint“ (ebd. 1995a, S. 183).

Der Fokus der Betrachtungen Holzkamps liegt damit auf intentionalen also zielgerichteten Lernhandlungen, d. h. das aufgrund der geplanten Lernhandlungen erwartete Resultat ist subjektiv bedeutsam. Inzidente Lernprozesse werden in der subjektwissenschaftlichen Betrachtung von Lernprozessen zwar mitgedacht, bleiben in der konkreten Betrachtung jedoch unbeleuchtet, da sie letztendlich jede Handlung begleiten (vgl. ebd., S. 182f.). Lernen stellt demnach „eine gegenüber dem Alltagshandeln distanzierte Handlung dar“ (Ludwig 2004, S. 43).

Abbildung 4: Grundbegrifflichkeiten der Theorie lernenden Weltaufschlusses



Quelle: Faulstich u. a. (2005, S. 31)

Die aus der Lernproblematik resultierende Lernhandlung kann für Holzkamp (1995a, S. 190f.) schließlich expansiven oder defensiven Charakters sein. Eine expansive Lernhandlung zielt zunächst auf die Erweiterung subjektiver Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand. Die Ausweitung und Differenzierung der gegenstandsbezogenen Handlungsmöglichkeiten trägt damit zur Steigerung der individuellen Lebensqualität bei. Holzkamp (ebd., S. 175) bezeichnet seine theoretischen Überlegungen als eine „subjektwissenschaftliche Theorie lernenden Weltaufschlusses“, d. h. die Steigerung der individuellen Lebensqualität ist eng verbunden mit der durch Lernen ermöglichten erweiterten Verfügung über Welt, also gesellschaftlicher Partizipation. Defensives Lernen erfolgt demgegenüber, wenn die Lernhandlung zur Abwehr von Beeinträchtigungen und Bedrohungen vollzogen wird, also vor dem Hintergrund einer erwarteten Einschränkung der individuellen Lebensqualität.⁶ Die Unterscheidung

6 Expansives Lernen ist für Holzkamp nicht gleichzusetzen mit dem Konzept intrinsischer und extrinsischer Motivation, da expansives Lernen gegenüber intrinsisch motivierten Lernen nicht nur um seiner selbst willen vollzogen wird, sondern zur Bege-

unterschiedlicher Lernbegründungen – expansiv oder defensiv – verweist auf die jeweilige „Prämissen-/Intentionsstruktur je konkreter Lernproblematiken“ (ebd., S. 191). Die begriffliche Fassung ‚expansiv – defensiv‘ ist als idealtypische Unterscheidung zu verstehen, zwischen der verschiedene Mischformen von Lernhandlungen denkbar sind. „Das Begriffspaar ‚expansiv-defensiv‘ soll den gesellschaftlichen Doppelcharakter von sowohl begrenzter als auch verallgemeinerter gesellschaftlicher Teilhabe beschreiben“ (Ludwig 2004, S. 47f.).

Holzkamp (1995a, S. 209) geht des Weiteren davon aus, dass Lernhandlungen jeweils an subjektive Lernerfahrungen anknüpfen. Der Zugang zum Lerngegenstand erfolgt somit nicht immer aufs Neue, sondern knüpft an Vorangegangenes an. Die je aktuelle Lernhandlung erfolgt in jeweils anderer Ausgestaltung, erweitert bzw. vertieft.

Herausgestellt werden kann, dass in der subjektwissenschaftlichen Lernkonzeption Klaus Holzkaamps der Ausgangspunkt für die individuelle Initiierung von Lernhandlungen im lebensweltlichen Kontext des Individuums verortet ist. Die jeweiligen subjektiven Lebensinteressen sind dabei Grundlage von Lernhandlungen. Die begriffliche Fassung von Lernen als Handlungen verweist schließlich auf die Betonung der dem Lernprozess inhärenten subjektiven Aktivität. Ausgangspunkt für Lernen sind individuelle, lebensweltliche Handlungsprobleme, denen das Subjekt mit Lernen begegnet oder auch nicht. Ausdrücklich mitgedacht ist damit die Freiheit des jeweils Einzelnen, Handlungsproblemen nicht mit Lernen zu begegnen.⁷ „Je meine Lebensinteressen sind also quasi die Basis, aus der sich für mich ‚logisch‘ ergibt, welche Bedeutungen qua Handlungsmöglichkeiten in einer bestimmten Situation ‚vernünftigerweise‘ von mir in Handlungsintentionen/Handlungen umzusetzen sind“ (Holzkamp 1996, S. 57). Im Mittelpunkt der Analyse von Lernprozessen stehen damit in Abgrenzung zu traditionellen psychologischen Lerntheorien, nicht mehr lediglich von außen beobachtbare Bedingungsstrukturen von Lernhandlungen, sondern die jeweilig subjektiven Begründungen für deren Initiierung.⁸

nung von Handlungsproblematiken und damit zur Erhöhung der subjektiven Lebensqualität (1995a, S. 191).

- 7 Dadurch wird Lernen nicht mehr nur rein funktional betrachtet, wie etwa bei Luhmann (u. a. 2002), wo es heißt, man kann nicht nicht lernen. Damit geht es, wenn man so will nicht um Quantitäten, sondern um Qualitäten von Lernhandlungen.
- 8 In experimentellen Anordnungen traditioneller Lerntheorien werden nach Ansicht Klaus Holzkaamps (vgl. 1995, S. 257) die lebenspraktischen Bedeutungskonstellationen ignoriert und die Betrachtung von Lernhandlungen damit dekontextualisiert und entpersonalisiert.

Für Holzkamp stellt Lernen damit eine „bestimmte Haltung“ (Holzkamp 1995a, S. 184) des Subjekts dar, einer Problemsituation zielgerichtet, zur Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. der Steigerung der Lebensqualität, zu begegnen. Holzkamp versteht diesen Prozess nicht nur als rein kognitiven Akt, sondern als aktiven Handlungsprozess des Subjekts, mit dem Ziel „seine Lebensbedingungen aktiv umzugestalten“ (ebd., S. 23). Für Ludwig (2004, S. 44) werde durch den von Holzkamp betonten Handlungsbezug „der gesellschaftliche Charakter der Subjektivität als Grundlage [von Lernhandlungen] gesetzt“. Die Gewinnung bzw. der Erhalt gesellschaftlicher Partizipation ist damit Zielperspektive subjektiver Lernprozesse und bindet diesen lerntheoretischen Ansatz in einen notwendigen übergeordneten Zusammenhang von Bildung ein.

Relevant stellt sich in Holzkamps Lernkonzept die Beschreibung „Qualitativer Lernsprünge“ dar (Holzkamp 1995a, S. 227). Qualitative Lernsprünge sind für Klaus Holzkamp Ausdruck für eine zunehmende Differenzierung von Lernhandlungen: „als Fortschreiten von (relativer) Flachheit zu wachsender Tiefe des Gegenstandsaufschlusses“ (ebd., S. 221). Er geht davon aus, dass nicht jede Begegnung mit einer Lernproblematik qualitative Lernsprünge intendiert bzw. voraussetzt, vielmehr kann im Verlauf der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand die Situation entstehen, dass sich die bisher für sinnvoll erachteten Lernprinzipien als nicht mehr zielfördernd herausstellen (ebd., S. 240f.). An diesem Punkt erfolgt dann eine Reflexion des bisherigen Lernweges durch das Subjekt: Welche Gründe gibt es, dass ich nicht weiterkomme? In Folge dessen muss „ein neues Prinzip für das Weiterlernen gefunden werden – mithin ein qualitativer Lernsprung vom bisherigen zum neuen Prinzip vollzogen werden“ (ebd., S. 241). Für Holzkamp entsteht hier quasi eine neue Lernproblematik auf Metaebene. „Die Überwindungsperspektive der Lerndiskrepanz liegt demgemäß nicht mehr einfach im Lernfortschritt, sondern in der Gewinnung eines neuen Lernprinzips [...]“ (ebd., S. 243).

Holzkamp grenzt das vorgestellte Konstrukt des qualitativen Lernsprungs deutlich von Konzepten die Entwicklungsstufen beschreiben – wie beispielsweise bei Piaget – ab, da Lernaktivitäten in solchen Konzepten normativ und von außen veranlasst gedacht würden. Entwicklungsrelevantes Lernen fände in solchen Modellen nur dann statt, wenn es dem Erreichen der nächsten Stufe dienen würde (vgl. ebd., S. 237).⁹ Der qualitative Lernsprung ist für Holzkamp demgegenüber nicht in ein vorgefertigtes Schemata zu drängen und unabhängig vom jeweiligen Lernprozess zu denken. Ein qualitativer Lernsprung wird als solcher

9 Siehe dazu die kritische Betrachtung von Stufenmodellen im Kontext politischer Partizipation und Bildung in Abschnitt 2.

erst im Bruch des bisher vollzogenen Lernprinzips subjektiv sichtbar und ist damit nicht zuvor in ‚Stufenmodellen‘ (beispielsweise nach Lebensalter) allgemein festlegbar (vgl. ebd., S. 241). In der individuellen Reflexion wird deutlich, dass der jeweilige Lerngegenstand bisher lediglich auf einer „Zwischenebene“ (ebd., S. 242) durchdrungen wurde, man über die jeweilige Thematik also wesentlich mehr erfahren kann. Holzkamp spricht hier „von einer Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung“ (ebd., S. 243).

„Lernsprünge [...] vollziehen sich damit nicht als Annäherung an einen irgendwie außen-gesetzten ‚Endzustand‘, sondern werden von mir als Lernsubjekt vollzogen, indem ich während des Versuchs der Überwindung einer bestimmten Lernproblematik bei einem gewissen Stand lernender Gegenstandannäherung in Ansehung des Zusammenhangs zwischen Weltaufschluss und Verfügungs-/Lebenserweiterung ‚gute Gründe‘ habe, ein ‚prinzipiell‘ höheres Niveau lernenden Gegenstandszugangs zu realisieren“ (ebd., S. 245).

Die Charakteristika eines qualitativen Lernsprungs sind somit nicht generalisierbar und im Gegensatz zu den zuvor angesprochenen Stufenmodellen von Lernen aus der Subjektperspektive heraus gedacht. „Mögliche Typen qualitativer Lernsprünge [...] sind [...] nur empirisch zu gewinnen, indem ‚durch‘ die Analyse konkreter Lernproblematiken ‚hindurch‘ in Aufschließung der Tiefendimensionen des Lerngegenstands solche strukturellen Verallgemeinerungen angestrebt werden [...]“ (ebd.) (s. Abschnitt 8).

Die mit der differenzierten Auseinandersetzung einhergehende wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses bietet im Form qualitativer Lernsprünge für Holzkamp (ebd., S. 246) ein Moment des Übergangs von defensiv zu expansiv begründetem Lernen. Ein zunächst aus Bedrohungsabwehr bzw. Situationsbewältigung erfolgtes defensives Lernen kann in Form qualitativer Lernsprünge zu einer bewussten und vertieften Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik, zu expansiven Lernen, führen. Die thematische Ausdifferenzierung des Lerngegenstands und die operativen Ausdifferenzierung der Lernhandlungen sind dabei verzahnt (ebd., S. 250).¹⁰

Mit der begrifflichen Entfaltung des Konstrukts qualitativer Lernsprünge stellt Holzkamp (vgl. ebd., S. 247) die gesellschaftliche Brisanz seiner lerntheoretischen Überlegungen heraus. Expansive Lernhandlungen sind, wie zuvor dargestellt, durch einen ausdifferenzierten Gegenstandsaufschluss von Seiten des jeweils Einzelnen charakterisiert. In Konsequenz führt eine expansive Lernhandlung dann über die erweiterte Weltverfügung zu einer bewussten Auseinander-

10 Vgl. Weis (2005, S. 294).

setzung mit gesellschaftlichen Strukturen. Damit ist hier der eindeutige und notwendige Weltbezug von Lernhandlungen im Zentrum, der gerade in der Betrachtung politischen Lernens nicht wegzudenken wäre.

„Expansives Lernen stellt innerhalb verschiedenster Machtkonstellationen [somit] ein widerstreitendes Moment, quasi einen Fremdkörper dar. Wer nämlich in bestimmten Handlungsfeldern seine eigene Lernproblematik ausgliedert und zu bewältigen trachtet, der gewinnt – in dem Grade, wie er dabei Weltzusammenhänge lernend für sich aufschließen kann – in gewisser Weise eine unabhängige Position: Du meinst dies und Du meinst jenes, ich aber habe lernend erfahren, dass die Dinge sich möglicherweise so und so verhalten“ (ebd., S. 523).

Faulstich (i. E.) folgert hier dann konsequenter Weise, dass Lernen die Macht des Einzelnen deutlich steigern würde. Die Unvorhersagbarkeit der Ergebnisse expansiver Lernhandlungen und die damit verbundene Unverfügbarkeit von Lernenden stellen innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Machtkonstellationen dann eine Bedrohung dar, sei es in Schule, Fortbildungsinstitutionen, Gewerkschaften oder Parteien (ebd., S. 525). Die vielfach mangelnde Anerkennung informeller politischer Lernpraxen von Seiten des etablierten politischen Feldes wurde in Kapitel 2 bereits diskutiert. Angesichts dieser Einschätzung Holzkamps scheint es nicht im Interesse von Machtinstanzen zu liegen, die Subjektperspektive in schulischen oder außerschulischen Zusammenhängen anzuerkennen und expansive Lernprozesse zu fördern (vgl. ebd., S. 517).¹¹ Holzkamp (ebd., S. 534) sieht diesbezüglich Lernprozesse in sozialen Bewegungen und Betroffeneninitiativen „defensiver Lernnormalisierung“ ausgesetzt. Die Fokussierung auf institutionelle Bildungsangebote insbesondere im schulischen Kontext und die angesprochene hierarchische Entwicklung entsprechender ‚Kompetenzen‘ stehen für diese Diagnose.

Das Subjekt ist in der Holzkampschen Lernkonzeption nicht als „abstraktes Intentionalitätszentrum gedacht, sondern als ein sinnlich-körperliches Individuum, das sich mit seinem ‚Standpunkt‘ jeweils an einem bestimmten raumzeitlichen Ort, also in einem eigenen, in dem des Lerngegenstandes nicht aufgehenden, lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang befindet“ (ebd., S. 252). Holzkamp beziffert für den lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang verschiedene Konkretheitsstufen, wie die demographische Einordnung, die spezifi-

11 Die Förderung expansiven Lernens ist dann nicht gleichzusetzen mit der Förderung selbstgesteuerten Lernens beispielsweise im schulischen Kontext, welches ja oft gerade nicht an einer individuellen Erweiterung der Weltverfügung interessiert ist.

sche Lebenswelt und schließlich das Subjekt in seiner je spezifischen Lebenswelt (ebd., S. 253).

„Je mir‘, vom meinem Standort aus und in meiner Perspektive [sind] die gesamtgesellschaftlichen Bedeutungszusammenhänge immer nur in begrenzten Aus- und Anschnitten, quasi als ‚Infrastrukturen‘ meiner spezifischen Lebenslage/Position, die meine primäre, unhintergehbare Daseinsrealität ausmachen, zugänglich“ (ebd.).

Holzkamp differenziert hier nach körperlicher, mental-sprachlicher und personaler Situiertheit. Für den Kontext der Studie stellen sich insbesondere die Überlegungen zur personalen Situiertheit als wesentlich dar, welche durch die biographische Reflexion den Standpunkt des Subjekts in seinen gesellschaftlich-sozialen Bezügen herstellt.¹² „Wo stehe ich als konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse [...] das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen“ (ebd., S. 263). Ein wichtiges Moment persönlicher Situiertheit stellt der vom jeweils Einzelnen erlebte „personale Aktionsradius“ (ebd.) dar. Gemeint ist damit, der subjektiv wahrgenommene persönliche Handlungsraum, der Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf das eigene Lernen beschreibt. Die subjektive Einschätzung des personalen Aktionsradius ist Resultat biographischer Lernerfahrungen, d. h. habe ich im Laufe meines Lebens beispielsweise in der Schule erfahren, mir bestimmte Lerngegenstände schlechter als Andere aneignen zu können, dann werde ich in der Auseinandersetzungen mit einem solchen oder einen verwandten Gegenstand vermutlich eher Bedenken haben, diesem lernender Weise zu begegnen, als bei anderen Gegenständen. Im Kontext der Diskussion politischer Partizipation wurde diese Selbstexklusion aus der Teilnahme der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten mit Bremer (2008) als „vorweggenommene Fremdexklusion“ durch das politische Feld beschrieben. Lernen ist also immer schon Anschlusslernen (vgl. Faulstich 2002, S. 77). Für Holzkamp stellt sich deshalb die Frage, was dem jeweils Einzelnen aufgrund seiner personalen Situiertheit überhaupt zum Lerngegenstand werden kann (ebd., S. 267).

12 Körperliche Situiertheit bezieht sich auf „die physische Konkretheit je meines Standorts“ (Holzkamp 1995a, S. 253), die bezogen auf die Leiblichkeit Lernen ermöglicht oder auch behindert. Mit mental-sprachlicher Situiertheit versucht Holzkamp (ebd., S. 258f.) die innere Aktivität der Situiertheit, also das aktive „in Stellung bringen“ gegenüber der Welt in Form des ‚inneren Sprechens‘, der Selbstkommentare und -anweisungen zu fassen.

Im Konstrukt qualitativer Lernsprünge wurde der gesellschaftliche Bezug von expansiven Lernhandlungen über den erweiterten Gegenstandsaufschluss und dessen Beförderung bzw. Einschränkung durch gesellschaftliche Machtstrukturen hergestellt. Durch die Fassung subjektiv erlebter Möglichkeitsräume im Begriff ‚personaler Situiertheit‘ wird nun die gesellschaftliche Determiniertheit individueller Lernprozesse konkretisiert (vgl. Bremer 2008, 2007).

In der Konzeption subjektorientierten Lernens betrachtet Holzkamp (1995a) nicht nur individuelle Lernprozesse, sondern bezieht auch die Möglichkeit kooperativen Lernens mit ein, was insbesondere für die Analyse von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen relevant ist. Zu Beginn wurde dargestellt, dass eine im lebensweltlichen Kontext eingebettete subjektive Handlungsproblematik respektive eine daraus resultierende Lernproblematik ursächlich für das Zustandekommen einer Lernhandlung und damit für subjektives Lernen ist. Für eine Betrachtung kooperativer Lernprozesse bedeutet dies für Holzkamp, zu fragen, ob es auch eine von mehreren Individuen geteilte Lernproblematik geben könne (vgl. ebd., S. 510). Holzkamp geht davon aus, dass sich die jeweilige Gruppe auf eine gemeinsame Lernproblematik verständigen müsse:

„Individuen müssen, sofern sie lernend kooperieren, ihre jeweiligen personalen Lernproblematiken/Lerngegenstände (unter Berufung auf deren gemeinsamen außenweltlichen Bezugspunkt) als (mindestens) so ähnlich bzw. so eindeutig aufeinander beziehbar definiert haben, dass ihre Kooperation beim Versuch einer Überwindung der je eigenen Lernproblematik durch lernenden Gegenstandsaufschluss als möglich und sinnvoll erscheint“ (ebd.).

Die einzelnen Lernsubjekte sind von Holzkamp dabei gleichberechtigt in einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gedacht (vgl. ebd., S. 511), nur so sei für den Einzelnen expansives Lernen im Rahmen kooperativer Lernprozesse möglich. Holzkamp sieht die Gefahr der Einschränkung der gleichberechtigten Teilnahme der Gruppenmitglieder durch die Dominanz einzelner Personen und bezieht dieses Problem in seine Überlegungen mit ein. Ein Aspekt, der in der Analyse des empirischen Materials betrachtet werden sollte. Im Idealfall ist für ihn „die kommunikative Lernmodalität [...] als reziproke Beziehung, also als permanenter, an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog zu installieren“ (ebd.). Im kooperativen Lernprozess würde dann mit den unterschiedlich zur Verfügung stehenden Mitteln in Arbeitsteilung die gemeinsame Lernproblematik bewältigt. Holzkamp (ebd.) spricht hier von der Herstellung „überlappender Zonen des Wissens/Könnens als optimalen Mittelweg“ kooperativen Lernens. Gemeint ist damit, dass jeder Mitlernende sich ‚Teilwissen‘ an-

eignet, das sich in der gemeinsamen Diskussion der Lernproblematik ergänzt. Im Rahmen der Lernhandlungen kann durch die Lernsubjekte dabei auch auf unterschiedliche institutionelle Ressourcen zurückgegriffen werden, wie beispielsweise auf Bibliotheken.

Neben der angesprochenen Arbeitsteilung hebt Holzkamp den reflexiven Charakter kooperativen Lernens heraus. Das Aufeinandertreffen divergenter Perspektiven würde dazu beitragen, den jeweils eigenen Standpunkt zu reflektieren (ebd., S. 512), das Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven könne schließlich dazu führen, den jeweiligen Gegenstand differenziert zu betrachten. „Kooperative Lehr-Lernprozesse können diese kritische Reflexion durch wechselseitige Anerkennung und kritische Gegenhorizonte unterstützen“ (Ludwig 2004, S. 53). In Konsequenz bedeutet dies, auch wenn Holzkamp dies nicht explizit herausstellt, dass kooperative Lernprozesse die Chance qualitativer Lernsprünge des Einzelnen positiv beeinflussen. Im Rahmen kooperativer Lernprojekte kann erfahren werden, dass

„die lernende Erweiterung und Vertiefung des Weltzugangs und damit die erreichbare Verfügungserweiterung/Lebensqualität nicht nur im Interesse dessen, der sie gerade erlangt hat, sondern im allgemeinen Interesse ist: Dein Lernfortschritt ist, da ich daran teilhaben kann, prinzipiell auch mein Lernfortschritt und umgekehrt“ (1995a, S. 528).

Die individuelle Weltverfügung wird so bereichert durch die Erfahrung gemeinsamer Weltverfügung im Prozess kooperativen Lernhandelns. Vor dem Hintergrund der Frage, ob es eine gemeinsame Lernproblematik geben könne, sei es schließlich Aufgabe der einzelnen Gruppenmitglieder, sich zu fragen, ob die eigenen Lerninteressen in der Bearbeitung eines kooperativen Lernprojekts genügend Beachtung fänden (ebd., S. 513). Hier ist in der Analyse von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen darauf zu schauen, ob sich dies so darstellen lässt. Denkbar wären beispielsweise Themen/Problematiken, die sich besonders als gemeinsamer Lerngegenstand eignen, weil sie die ‚Verfügung‘ Vieler einschränkt. Zum Beispiel beeinträchtigt der Bau einer großen Straße viele Einwohner in ihrer Lebensqualität.

Im Kontext der vorliegenden Studie stellen sich zusammenfassend folgende Aspekte der subjektwissenschaftlichen lerntheoretischen Überlegungen von Klaus Holzkamp als bedeutsame Kategorien dar:

- Lernprozesse werden im Kontext lebensweltlicher Bezüge betrachtet, die individuellen Lebensinteressen sind Ausgangspunkt von Lernhandlungen
- Lernprozesse werden verstanden als subjektiv bedeutsame Handlungen zur Überwindung einer Handlungsproblematik, damit wird die Aktivität des Subjekts betont
- Lernen ist immer Anschlusslernen in Bezug auf die jeweilig subjektiven lebensgeschichtlichen Lernerfahrungen
- Zielperspektive von (expansiven) Lernprozessen ist eine größerer Gegenstands- bzw. Weltverfügung und damit gesellschaftliche Partizipation
- vergrößerte Weltverfügung impliziert eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und deren inhärenten Machtstrukturen, die Postulierung expansives Lernen besitzt somit gesellschaftspolitische Sprengkraft
- Die Beschreibung ‚Qualitativer Lernsprünge‘ ermöglicht die thematische als auch operativer Ausdifferenzierung von Lernhandlung und den damit verbundenen tieferen Gegenstandsaufschluss begrifflich zu fassen
- kooperativer Lernprojekte ermöglichen die Reflexion individueller Gegenstandsverfügung durch Perspektivenverschränkung und damit das Erleben geteilter Weltverfügung.

Im Folgenden soll die Grundlage der Initiierung von Lernhandlungen – die lebensweltlichen Einbettung von Handlungsproblematiken – mit Blick auf die theoretischen Überlegungen Klaus Holzkamps zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ spezifiziert werden.

5.2.2 Alltägliche Lebensführung

Holzkamps Überlegungen zur ‚Alltäglichen Lebensführung‘ finden ihren Ausgangspunkt in der kritischen Analyse traditioneller psychologischer Lernforschung. Holzkamp (vgl. 1996, S. 18) hebt hier insbesondere deren Ausblendung der Eingebundenheit von Lernhandlungen in subjektive Bedeutungszusammenhänge der alltäglichen Lebenswelt heraus. Man interessiere sich im Rahmen traditioneller psychologischer Lernforschung nicht für die Möglichkeit des Subjekts zur Interpretation oder Veränderung der Weltzusammenhänge außerhalb einer vorgegebenen Versuchsanordnung (ebd.). Die Nichtbeachtung der Kontexte von Handlungen im Rahmen lerntheoretischer Überlegungen führe dann zu voreilig geschlossenen Wirkungszusammenhängen zwischen Möglichkeiten di-

rekten Einwirkens und resultierenden Handlungen (ebd., S. 28).¹³ Neben der theoretischen Simplifizierung von Lernprozessen steht als ebenso wichtiger Aspekt, die damit vollzogene Entwertung der je subjektiv erfahrbaren Bedeutungszusammenhänge. Diese ‚Lücke‘ in psychologischen Lerntheorien versucht Holzkamp nun durch Überlegungen zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ zu schließen und begrifflich zu fassen.

‚Alltägliche Lebensführung‘ stellt sich für Klaus Holzkamp (ebd., S. 46) als ein mögliches „Vermittlungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft“ dar. Dieser Blickwinkel erscheint ihm besonders geeignet, da „es keinen Menschen [gibt], der nicht innerhalb einer Szene alltäglicher Lebensführung situiert ist, es handelt sich hier quasi um seine ursprünglichste Existenzweise in der Welt“ (ebd., S. 84).

Holzkamp (ebd.) greift mit seinen Überlegungen zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ die Eingebundenheit von Handlungen in je konkrete dem einzelnen Individuum ersichtliche Bedeutungszusammenhänge erneut auf und stellt damit heraus, dass Lernhandlungen immer an konkrete Lokalitäten gebunden sind. Er verweist damit in Anschluss zu seinen Darstellungen zur ‚Situiertheit‘ der Subjekte auf dessen Raumbezogenheit (ebd., S. 51). Wie im Begriff der ‚personalen Situiertheit‘ diskutiert, stellt der beschriebene Handlungsraum den ‚personalen Aktionsradius‘ des jeweils Einzelnen dar. Dieser bestimmt neben je subjektiven Handlungsmöglichkeiten, auch Behinderungen und Beschränkungen von Handlungen, „d. h. konkret, dass hier in der Art der Ermöglichung des Handelns immer auch ‚Selbstverständlichkeiten‘ darüber enthalten sind, was in dieser Konstellation unmöglich ist, was also hier gerade nicht gesagt, getan oder gedacht werden kann“ (ebd., S. 51). Die Folge ist, dass bestimmte Handlungsmöglichkeiten vom jeweils Einzelnen gar nicht gesehen oder von vornherein als nicht angemessen ausgeschlossen werden. Dieser Akt der Zuschreibung ist genau das, was Bremer (2008) mit „vorweggenommener Fremdexklusion“ bezeichnet hat, also die selbsttätige Einschränkung von Handlungsspielräumen im alltäglichen Lebenszusammenhang.

In der theoretischen Diskussion zu Aspekten ‚alltäglicher Lebensführung‘ hebt Klaus Holzkamp nun analog zum Aspekt des ‚Anfangen-Könnens‘ bei Hannah Arendt (2006) insbesondere die Möglichkeiten des Handelns hervor, die sich im ‚personalen Aktionsradius‘ dem je Einzelnen eröffnen. Die Berücksichtigung der subjektiven Bedeutsamkeit führt für Holzkamp (ebd.) nicht zwangs-

13 Auf die Nicht-Berücksichtigung der jeweiligen Lernkontexte und den damit vollzogenen Lehr-Lern-Kurzschuß wurde bereits im Rahmen der Diskussion von Untersuchungen zu Lernen durch freiwilliges Engagement hingewiesen (s. Abschnitt 4).

läufig zur Determiniertheit von Handlungen, sondern enthält ebenso die Freiheit, je subjektiv bedeutsame Handlungen zu ermöglichen. Der ‚personale Aktionsradius‘ ist somit zunächst offen gedacht und nicht von außen begrenzt. Damit sind auch von Dritten zunächst nicht bedachte ‚unvorhergesehene‘ Handlungen, welche zuvor im Kontext expansiver Lernhandlungen als Bedrohung gesellschaftlicher Machtinstanzen diskutiert wurden, möglich. Die Überlegungen zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ werden so einem Modell der gesellschaftlichen Determiniertheit von Handlungsmöglichkeiten entgegengesetzt.

Alltägliche Lebensführung stellt sich für Holzkamp (1995b, S. 821) demnach als aktive ‚Leistung‘ des Individuums dar, welche nicht von selbst läuft, auch nicht von außen verordnet werden kann, sondern sie muss von jedem Einzelnen jeweils selbst in Gang gesetzt werden (ebd., S. 842). Mit der Sichtweise, dass Lebensführung eine aktive Integrations- bzw. Konstruktionsleistung der Subjekte ist, wird das Individuum nunmehr nicht mehr als ausschließlich abhängige Größe der Gesellschaftsstruktur gesehen. Der jeweils Einzelne verfügt somit über die theoretische Möglichkeit über Art und Weise der Gestaltung seiner alltäglichen Lebensführung frei zu entscheiden. Mit Einnahme dieser Analyseperspektive setzt Holzkamp sich unter anderem kritisch mit den soziologischen Arbeiten zur Lebensführung um Gerd-Günter Voß (1991) auseinander, welche in seinen Augen die Determiniertheit des Individuums durch die Gesellschaftsstruktur nie verlassen würden (ebd., S. 823). Lebensführung werde vorwiegend vor dem Druck gesellschaftlich veränderter Anforderungen an die selbstständige Bewältigung des Alltags analysiert (ebd., S. 832). Da gesellschaftliche Strukturen die Bezugsgröße seien, handele es sich damit um ein gesellschaftszentriertes Modell (ebd., S. 834). Ein subjektwissenschaftlicher Ansatz wie Klaus Holzkamp ihn verfolgt, sei demgegenüber individuumszentriert und Selbstverständigung das zentrale subjektwissenschaftliche Erkenntnisinteresse (ebd.).¹⁴ Was ist unter Selbstverständigung zu verstehen?

14 Bei Holzkamp bleibt im Hintergrund, dass diese Möglichkeit durch diverse Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die ungleiche Verteilung ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu) determiniert ist und dem jeweils Einzelnen folglich einen stark differierten Blick auf diese Möglichkeiten der individuellen Lebensführung erlaubt (siehe zur Kritik Bremer 2007). Dieser Aspekt wird in der vorliegende Studie mitgedacht, steht aber nicht im Fokus der Analyse. In Betrachtung der Handlungsmöglichkeiten wird der Analyseblick gerade für die ‚offiziell‘ nicht anerkannten politischen Artikulationsformen geöffnet und die in informellen politischen Lern- und Handlungssettings fungierenden Akteure als gleichwertig wahrgenommen. Der Blick auf Nicht-Mögliches wäre aus dieser Perspektive eine weitere Forschungsfrage.

Zuvor wurde herausgestellt, das Lernen als eine Handlung zu verstehen ist, welche als Möglichkeit der Bewältigung einer je subjektiv bedeutsamen Handlungsproblematik folgt. Demnach sind Lernhandlungen Teil ‚alltäglicher Lebensführung‘.

„Wenn ich ein Interesse an ‚Selbstverständigung‘ habe, so ist dabei impliziert, dass es hier für (je) mich tatsächlich etwas zu ‚verstehen‘ gibt, was nicht ohnehin auf der Hand liegt, dass also in und hinter scheinbar Unproblematischem und ‚Eindimensionalen‘ wie ‚alltäglicher Lebensführung‘ (die schließlich jeder kennt) Probleme und Problematiken verborgen sind, die – um offenbar und ‚sagbar‘ zu werden – eben der Anstrengung eines (gemeinsamen) Selbstverständigungsprojekts bedürfen“ (ebd., S. 835).

Lernhandlungen als Prozesse des ‚Verstehen‘-Wollens eines bestimmten Gegenstandsbereichs innerhalb der alltäglichen Lebensführung können damit als Kern von Selbstverständigung verstanden werden.

Holzcamp geht hier wiederum auf seine Überlegungen zu kooperativen Lernprojekten ein, indem er auf ‚gemeinsame Selbstverständigungsprojekte‘ verweist. „Selbstverständigung‘ bedeutet [für Holzcamp] auch ein Interesse an der ‚Verständigung‘ mit anderen, um so eine gemeinsame Sprache über ein dennoch stets nur ‚je mir selbst‘ Gegebenes zu finden“ (ebd.). Holzcamp konkretisiert damit die bereits angesprochene Verbindung der Vergrößerung individueller und geteilter Weltverfügung. Im Kontext der geteilten Prozesse der Selbstverständigung im Rahmen kooperativer Lernprojekte, erfährt der Einzelne so seine Eingebundenheit in Welt und kann im gemeinsamen Reflexionsprozess am Akt gemeinsamer Selbstverständigung an Gesellschaft und deren Gestaltung partizipieren.

In der Beachtung der Praktiken alltäglicher Lebensführung und der Prozesse der Selbstverständigung wird damit der Fokus auf das „Naheliegende“ gelegt, d. h. die Problematiken der alltäglichen Lebensführung des je Einzelnen werden in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und damit als bedeutsam anerkannt. Ausgangspunkt für die Analyse von Lernhandlungen sind damit, die in den individuellen Bedeutungszusammenhängen der alltäglichen Lebensführung entstandenen Handlungsproblematiken bzw. Selbstverständigungsproblematiken und deren subjektive Bewältigungsstrategien.

Für den Prozess der Selbstverständigung konstatiert Holzcamp nun zwei verschiedene Möglichkeiten subjektiven Handelns: entweder das Hinnehmen gesellschaftlicher Bedingungen oder deren Veränderung. „Die Alternative der Veränderung oder des Hinnehmens gegebener (begrenzter) Bedingungen meiner alltäglichen Lebensführung steht mithin in dem Spannungsfeld zwischen Erhöhung

von Lebensqualität und defensiver Bedrohungsabwehr“ (ebd., S. 840). Hier stellt Holzkamp nun den Bezug zur zuvor dargelegten Unterscheidung expansiver und defensiver Lernhandlungen her. Expansive Lernhandlungen bedeuten demnach, die Veränderung der Bedingungen alltäglicher Lebensführung durch ausdifferenzierten Gegenstandsaufschluss mit dem Ziel der Vergrößerung des personalen Aktionsradius und damit größerer Weltverfügung. Holzkamp verweist an dieser Stelle darauf, dass im Prozess der Erlangung größerer Weltverfügung also dann der Überschreitung des ‚Naheliegenden‘ eine „Bedrohung der gegenwärtigen gegebenen Stabilität der Lebensführung antizipiert [sei][...]“ (ebd.). Die lernende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und deren inhärenten Machtverhältnissen, kann sich für den, der sich gegen etablierte Strukturen stellt bzw. diese kritisch reflektiert, als für das eigene Gleichgewicht der alltäglichen Lebensführung risikoreich erweisen. Der Prozess der Selbstverständigung ist also ebenso ergebnisoffen analog der Beschreibung des ‚personalen Aktionsradius‘.

Für Holzkamp geht es nun darum, die zahlreichen Vermittlungsebenen zwischen den angesetzten gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Prozessen in der konkrete Alltagswelt herauszuarbeiten (ebd., S. 841). Statt negativer Bestimmung der Freiheitsgrade der Individuen wie bei Voß (1991) sollten die „positive[n] Bestimmungen [alltäglicher Lebensführung] über die Art der Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in individuellem Handeln“ herausgestellt werden. Die Überlegungen Holzkamps zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ stellen damit die Handlungsfähigkeit bzw. die Autonomie des jeweils Einzelnen heraus, sich so oder so in Bezug zu seiner alltäglichen Lebensführung respektive seine Art und Weise der Weltverfügung je subjektiv verhalten zu können.

„Subjektwissenschaftliche Aussagen sind dementsprechend keine Aussagen über den Menschen, schon gar keine Klassifizierung bzw. Typisierung von Menschen, sondern Aussagen über subjektiv erfahrene Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen, die vom Subjekt vor dem Hintergrund gesellschaftlich gegebener Bedeutungsbezüge wahrgenommen werden und zu denen er sich ‚bewusst verhalten‘ kann“ (Weis 2005, S. 31).

Die im vorherigen Abschnitt herausgestellten Aspekte subjektwissenschaftlicher lerntheoretischer Überlegungen können vor dem Hintergrund ‚alltäglicher Lebensführung‘ nun um folgende Punkte ergänzt werden:

- alltägliche Lebensführung stellt eine Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft her, damit wird individuelle Weltverfügung in den Kontext geteilter Weltverfügung gestellt

- subjektive Handlungsräume werden anhand ihrer Handlungsmöglichkeiten betrachtet und nicht ihrer Beschränkungen, damit werden die individuellen Möglichkeiten gesellschaftlicher Einflussnahme hervorgehoben und die Defizitperspektive zunächst verlassen
- indem das Naheliegende, vielleicht auch vermeintlich ‚kleine‘ und ‚unbedeutsame‘, anerkannt wird, werden die Möglichkeiten des jeweils Einzelnen im Rahmen seiner alltäglichen Lebensführung an Gesellschaft zu partizipieren und gestaltend einzugreifen herausgestellt und damit öffentlich.

Die Frage die sich nun stellt ist, wie man etwas über subjektive Handlungsgründe in Szenen alltäglicher Lebensführung im Hinblick auf politischer Partizipation und Bildung erfahren kann.

5.3 KONSEQUENZEN FÜR DIE VORLIEGENDE STUDIE

Lesbar werden kann ein solches von Holzkamp (1995) als expansiv beschriebenes Lernen in informellen politischen Lern- und Handlungspraxen wie in Bürgerinitiativen, da sich hier persönliche Bedeutungen und Lebensinteressen eingelagert im urbanen Nahraum offenbaren. Hier werden dann die durch globale Thematiken vielfach von der einzelnen Lebenswelt abstrahierten aktuellen Bildungsprogramme institutioneller Kontexte in den erlebbaren Sinnhorizont des einzelnen Lernenden zurückgeführt, wie bereits bei der Diskussion politischer Bildungsprozesse ausgeführt wurde. „Der Stadtteil oder die kleine Gemeinde sind für den einzelnen/die einzelne überschaubar; daher liegen hier die Wurzeln für den Lernerfolg, der durch gemeinsames tun im Stadtteil anschaulich und erfahrbar wird“ (Baacke/Brücher 1990, S. 209). Der (politisch) Lernende wird aus dieser Perspektive dann nicht mehr als passiver Konsument, sondern als aktiver Konstrukteur der eigenen Lebenswirklichkeit betrachtet und die eingangs kritisierte Ausrichtung ‚bürgerschaftliches Engagement‘ durch den lokalen Bezug quasi von unten heraus, „zurückgeführt im Gedanken einer partizipatorisch organisierten Demokratie“ (ebd., S. 208). Die ‚systemimmanenten‘ Kräfte tendieren nach Mezirow (vgl. 1997, S. 59) dazu, die Alltagswelt zu untertücken und die rationalen Entscheidungs- und Lernprozesse Erwachsener zu verfälschen. Mit der hier eingenommenen Perspektive wird informellen politischen Lern- und Handlungspraxen im Rahmen alltäglicher Lebensführung der notwendige Raum zuerkannt.

Ausgerichtet sind kommunale Initiativen auf sehr vielfältige Themenbereiche und Problemkontexte. Ob im Bereich von Verkehrsplanung, Naturschutz, Kli-

mapolitik oder Stadtgestaltung, gemein ist allen, dass sie sich ausgehend von einem an den Nahraum gebundenen individuellen Interesse – häufig eine Diskrepanzerfahrung zwischen der individuellen Vorstellung und den vorgefundenen Gegebenheiten – konstituieren und so in einer Interessengemeinschaft münden, die sich zunächst mit der jeweils eigenen Problemstellung auseinandersetzt (vgl. Abschnitt 4).

Gegenstand der vorliegenden Studie ist es damit vor dem Hintergrund einer kritisch-empirischen Perspektive, informelle Lern- und Handlungspraxen als Selbstverständigungsversuche der Lernenden in ‚Scenen alltäglicher Lebensführung‘ mithilfe des zuvor dargelegten subjektwissenschaftlichen Instrumentarium zu erfassen und begrifflich zu durchdringen. Wie dies in einer empirischen Untersuchung am Beispiel von Bürgerinitiativen umgesetzt werden und an die vorangegangenen Überlegungen zur politischen Partizipation und Bildung anknüpfen kann, soll im Folgenden in der Diskussion des Forschungsdesigns vorgestellt werden.

