

Expansives Lernen und subjektbezogene Lerntheorie

ERIK HABERZETH

Menschliches Lernen zu verstehen und zu fördern, lässt sich als Kern der Herausforderungen begreifen, denen sich die Erwachsenen- und Weiterbildung in ihren vielfältigen Bereichen und mit ihren unterschiedlichen professionellen Praktiken wie Programm- und Angebotsentwicklung, Beratung oder Unterricht zu stellen hat. Eine subjektbezogene Lerntheorie, die die Lerngründe Erwachsener und deren Perspektiven in den Vordergrund rückt, bietet hierfür einen angemessenen Zugang. Der Beitrag skizziert diese Theorie, versucht aber insbesondere, Bedeutung und Nutzen des zentralen Begriffs des expansiven Lernens darzustellen.

Der Begriff des expansiven Lernens hat in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungswissenschaft besonders in den letzten gut zwanzig Jahren einige Verbreitung gefunden und hat sich mehr oder minder etabliert. Als Indiz hierfür mag das aktuelle Wörterbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung angesehen werden, in dem sich ein eigener Eintrag zu diesem Begriff befindet (Arnold et al., 2023, S. 145–146). Er stammt aus der «subjektwissenschaftlichen» Lerntheorie Klaus Holzkamps, die 1993 veröffentlicht wurde, und stellt dort einen zentralen Begriff dar, der dazu dient, Lernen bzw. Begründungen zu Beginn sowie im weiteren Verlauf des Lernens zu qualifizieren. Expansiv begründetes und vollzogenes Lernen, so die Annahme, ist mit den eigenen Lebensinteressen vermittelt, geht mit einer vertieften Aneignung der Lerngegenstände einher und führt zu erweiterten Handlungs- und damit gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten, was letztlich die subjektive Lebensqualität erhöht. Mit diesem Begriff bzw. mit dem Begriffspaar expansiv-defensiv wird der Bildungsforschung und -praxis ein inhaltlich gefasstes Kriterium an die Hand gegeben, um Lernprozesse daraufhin zu befragen, inwiefern sie menschliche Entfaltung fördern.

In diesem Beitrag wird zunächst dargestellt, was unter dem Begriff des expansiven Lernens, in gradueller Abgrenzung zu defensivem Lernen, verstanden werden kann (1). Es wird aufgezeigt, worauf bei seiner Verwendung zu achten ist und worin sein primärer Nutzen für Lernfragen besteht (2). Dann wird kurz auf den lerntheoretischen Diskurs eingegangen (3), um die hinter dem Begriff des expansiven Lernens stehende subjektwissenschaftliche Lerntheorie bzw. subjektbezogene Auffassung menschlichen Lernens erörtern zu können. Dabei wird auch herausgestellt, warum diese Theorie für die Erwachsenenbildung besonders fruchtbare ist (4). Schliesslich werden Empfehlungen dafür gegeben, wie expansives Lernen gefördert werden kann (5).

1 Lernbegründungen und -vollzüge qualifizieren – zwischen expansivem und defensivem Lernen

Die Eigenschaft der Expansivität beim Lernen, die im Kontrast steht zur Defensivität, bezieht sich auf die Begründung von Lernhandlungen zu Beginn des Lernens und im Verlauf des Lernprozesses selbst. Lernen kann also, so die Annahme subjektwissenschaftlicher Lerntheorie (Holzkamp, 1995, S. 187–194), expansiver oder defensiver Natur sein, wobei das Begriffspaar ein Kontinuum aufspannt und keine Dichotomie darstellt; zwischen den Polen expansiv und defensiv sind also vielfältige Zwischenstufen denkbar. Grell (2006, Kap. 6.4.3) bspw. hat Lern- und Handlungsstrategien von Teilnehmenden in Kursen empirisch nachgewiesen, die von «effektives Karriereverwirklichen» (eher expansiv) über «nischenaktives Situationsbewältigen» (zwischen ex-



pansiv und defensiv) bis zu «zorniges Verweigern» (defensiv) reichen. Damit wird zugleich deutlich, dass das Begriffspaar auch einen analytischen Rahmen für empirische Untersuchungen bietet (Ludwig, 2023, S. 146), wenn es um eine genauere Analyse und Qualifizierung von Lernhandlungen geht. Auch die Verläufe des Lernens können sich vielfältig zwischen den Polen bewegen; ein zunächst (eher) expansives Lernen kann in ein (eher) defensives Lernen umschlagen und umgekehrt. So kann Lernen zunächst interessiert und motiviert begonnen werden, es erweist sich aber dann bspw., dass das Lernangebot doch nicht den eigenen Erwartungen und Interessen entspricht und im Weiteren wird eher widerständig gelernt, sofern es nicht möglich ist, der Lernaufforderung gänzlich zu entkommen.

Lernen, zumindest ein solches, das sich nicht beiläufig im Zuge anderer Handlungsvollzüge wie Arbeiten oder Spielen ereignet, also Lernen in einem betonten Sinne als intentionale Handlung, geht immer mit gewissen Anstrengungen und auch Risiken einher. Die Behauptung von subjektwissenschaftlicher Seite ist nun, dass ich diese Anstrengungen dann in einer expansiven, d.h. offenen und interessierten, nicht widerständigen, auf das vertiefte inhaltliche Erarbeiten des Lerngegenstands gerichteten Weise auf mich nehme, wenn die Lernaufgabe für mich subjektiv bedeutsam ist. Bedeutsam ist sie dann, wenn ich erwarte, dass ich durch Lernen meine Handlungsmöglichkeiten erweitern und damit einen Beitrag dazu leisten kann, meine Lebensinteressen zu verfolgen und somit meine Lebensqualität zu erhalten oder zu erhöhen. Es muss also für mich ein schlüssiger «Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unmittelbar zu erfahren bzw. zu antizipieren sein» (Holzkamp, 1995, S. 190). Faulstich formuliert diesen Gedanken folgendermassen: «Der Lernende nimmt Lernanstrengungen auf sich, um für sich selbst Aufschluss über Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm bisher nicht gegeben sind und mit welchen er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert» (2008, S. 50–51). Dem Lernen vorausgesetzt ist dabei immer ein gewisses Handlungsproblem, auf das ich selbst stosse oder vor das ich gesetzt werde, wobei der Problembegriff in einem weiten Sinne verstanden werden muss und nicht nur etwa sensomotorisch zu lösende Aufgaben betrifft. Anders gesagt: Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem, was ich möchte oder soll und der eigenen Kompetenz, im Diskurs auch als Diskrepanzerfahrung bezeichnet. Denn sofern Routinen greifen und sich kein irgendwie geartetes Handlungsproblem stellt, besteht im Grunde gar keine Notwendigkeit, zu lernen.

Defensives Lernen hingegen ist nicht primär auf ein tieferes Verständnis eines Lerngegenstands gerichtet. Sofern es keine Möglichkeit gibt, dem Lernen gänzlich zu entkommen und entsprechend eine andere Handlungsweise zu wählen (z.B. einfach nicht zu lernen, jemand anderes um Hilfe zu bitten, in

einer Prüfung von jemandem abzuschreiben), zeichnet es sich dadurch aus, dass es gebrochen ist, dass ich also widerständig nur insoweit lerne, als ich den Lernerfolg gegenüber bestimmten Instanzen abrechnen lasse und damit z.B. Sanktionen oder generell Bedrohungen meiner Lebensqualität vermeiden kann. Von Holzkamp wird ein solches Lernen auch als «Lehrlernen» (Holzkamp, 2004, S.32) bezeichnet, weil es eben nicht oder weniger auf eine Aneignung von Ausschnitten der realen Welt gerichtet ist, sondern darauf, den Lehranforderungen Genüge zu tun. Defensives Lernen kann also dann entstehen, wenn ich eine Erweiterung der Weltverfügung und damit eine Erhöhung meiner Lebensqualität nicht antizipieren kann, «aber mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens für mich eine Beeinträchtigung meiner Weltverfügung/Lebensqualität droht» (Holzkamp, 1995, S.191). Bei defensiv begründetem Lernen geht es genau genommen gar nicht darum, eine Lernproblematik zu überwinden, sondern eher eine Handlungsproblematik, die durch Lehranforderungen gekennzeichnet ist (Holzkamp, 1995, S.192–193). Man will die Situation bewältigen, ohne wirklich lernen zu wollen. Dies führt z.B. zu einem zurückgenommenen, desinteressierten, widerständigen Lernen oder im extremen Fall sogar dazu, dass man gänzlich ohne Lernen auskommt.

Die Unterscheidung von expansivem und defensivem Lernen spannt ein inhaltlich und nicht lernorganisatorisch gefasstes Kriterium auf (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006, S.39), mit dem Lernprozesse im Hinblick auf ihre Qualität diskutiert und beurteilt werden können. Inhaltlich ist das Kriterium deshalb, weil hier die Bedeutung des Lerngegenstands im gesellschaftlichen Kontext im Blick ist, die über Lernen erschlossen werden soll. Dabei klingt beim expansiven Lernen ohne Zweifel die Idee von Bildung an, denn es ist letztlich nur im expansiven Lernen möglich, eine wachsende «Tiefe des Gegenstandsaufschlusses» (Holzkamp, 1995, S.221) zu erreichen, also ein vertieftes Aneignen von Themen, um diese tatsächlich begreifen, sie fundiert beurteilen und dann entsprechend vernünftig handeln zu können. Der Lernbegriff bleibt also nicht inhaltsleer, wie etwa im Behaviorismus, wo jede Veränderung als Lernen angesehen wird, sondern er wird inhaltlich gefüllt. Dies zwar nicht mit konkreten Themen, aber mit der Perspektive, dem Was der menschlichen Veränderung durch Lernen eine aus (erwachsenen-)pädagogischer Sicht angemessene Richtung zu geben. Es geht demnach um lebensentfaltendes Lernen, und, wenn es um (erwachsenen-)pädagogisches Handeln geht, um Anstösse dazu.

2 Fehlinterpretationen vermeiden – Einordnung des Begriffs «expansives Lernen»

Wenn mit der Unterscheidung von expansivem und defensivem Lernen operiert wird, ob in der Forschung oder der Bildungspraxis, ist es wichtig, nicht

in die Falle simplifizierender Unterscheidungen und Wertungen zu verfallen, die Begriffe vorschnell in die Nachbarschaft anderer Begriffe zu stellen oder sie gar als abgrenzbare Lehr-Lern-Formen misszuverstehen, die sich einreihen lassen in andere Konzepte wie forschendes Lernen, individualisiertes Lernen oder Erfahrungslernen.

Auf die Gefahr von Simplifizierungen im Diskurs um Lernen und entsprechend pauschaler Wertungen hat insbesondere Faulstich hingewiesen (Faulstich & Zeuner, 2006, S. 28–29). Er hat deshalb versucht, Lernen in seiner Komplexität anhand verschiedener Ausprägungsmöglichkeiten von Lernformen darzustellen, die aber nicht vereinfachend bewertet werden. Lernen kann sich demnach z.B. eher institutionell gerahmt (Kurse, Lehrgänge etc.) oder eher beiläufig und informell vollziehen. Es ereignet sich eher separiert in Bildungseinrichtungen oder integriert in andere Tätigkeiten wie Arbeiten oder Spielen. Lernen kann mehr zielbezogen intentional ergriffen oder zufällig inzident angestossen werden. Es ist eher erfahrungs- oder eher wissenschaftsbezogen und die Ziele sowie die Organisation des Lernens können eher fremd- oder selbstbestimmt sein. Blickt man hierauf, ist es keineswegs plausibel, expansives Lernen bestimmten Ausprägungsmöglichkeiten zuzuordnen. Man könnte bspw. versucht sein, expansives Lernen vor allem mit selbstbestimmtem Lernen in informellen Kontexten bezogen auf nicht berufliche, hobby- oder freizeitbezogene Lerngegenstände zu verknüpfen. Expansives Lernen setzt aber bspw. keineswegs voraus, dass ich mir die Lernaufgabe selbstbestimmt gesucht habe; auch bei inhaltlicher Fremdbestimmtheit kann es zu einer expansiven Übernahme der Lernaufgabe kommen, wenn ich eine Bedeutsamkeit für mich erkenne. Ebenso ist expansives Lernen nicht etwa nur auf nicht berufliche bzw. nicht arbeitsbezogene Lernthemen gerichtet. Angesichts der hohen individuellen wie gesellschaftlichen Bedeutung von (Erwerbs-)Arbeit kann sich expansives Lernen genauso gut im Rahmen arbeitsbezogener Themen ereignen. Schliesslich kommt es auch nicht auf die Rahmung an, also ob sich das Lernen in Bildungseinrichtungen oder in informellen Kontexten ereignet. Gerade auch beim Selbstlernen in informellen Kontexten kann es zu Widerständen kommen, weil z.B. die Orientierung in der Thematik fehlt und ein entsprechend mühsames Zurechtfinden notwendig wird.

In diesem Zusammenhang ist mit Ludwig (2023, S. 145) darauf hinzuweisen, dass expansives und defensives Lernen nicht als Lernstile oder Lerntypen missverstanden werden dürfen. Es handelt sich auch nicht um spezifische, etwa nur in manchen Bereichen anzutreffende Lernformen, wie eben dargelegt wurde. Vielmehr ist der Begriff zentraler Bestandteil einer subjektbezogenen Lerntheorie (s.u.) und damit des Bemühens, menschliches Lernen grundlegend aufzuschlüsseln und zu bestimmen. In dieser grundlegenden Weise handelt es sich um emotional-motivational rückgebundene Hand-

lungsmöglichkeiten des Subjekts, die sich bezogen auf je konkrete Lernaufgaben immer wieder neu stellen und eben auch im Lernprozess selbst variieren können. Defensives und damit einhergehend widerständiges Lernen muss dabei auch nicht zwangsläufig als negativ angesehen werden. Es kann auch als Ausdruck vernünftiger Gründe betrachtet werden, und zwar bspw. dann, wenn die aussengesetzten Lernbedingungen das Lernen einer Thematik eher behindern oder durch das Lernen für mich eher negative Konsequenzen drohen. Es kann also subjektiv gute Gründe geben, nicht oder widerständig zu lernen. Damit ist auch auf den Eigensinn und die Unverfügbarkeit der Lernenden verwiesen. Insgesamt geht es letztlich darum, mit dem Begriffspaar möglichst deskriptiv zu arbeiten, was sich aber als nicht ganz leicht umsetzbar darstellt, weil die Begriffe nicht neutral konnotiert sind.

Kritisch wäre es auch zu sehen, wenn die Idee der expansiven Lerngründe vorschnell in eine Nachbarschaft zum Konzept der intrinsischen Motivation gerückt würde, worauf Holzkamp selbst hinweist (1995, S. 191–192). Bei einer intrinsisch motivierten Tätigkeit wird davon ausgegangen, dass diese um ihrer selbst willen ausgeführt wird. Die Kräfte, die den Menschen zu dieser Tätigkeit bewegen, würden aus der Person herauskommen, aus einem in ihr liegenden Interesse, aus Neugier oder Werten (Brandstätter et al., 2018, S. 113). Im Gegensatz dazu geht es beim expansiven Lernen aber gerade nicht um Lernen um seiner selbst willen, sofern es ein solches überhaupt geben mag, sondern um ein Lernen, das gerade auf etwas Äusseres, d.h. auf die Aneignung von Ausschnitten der Welt und damit Verfügungserweiterung gerichtet ist. Expansives Lernen ist ein motiviertes Lernen in dem Sinne, dass meine Gründe zu lernen im Interesse an einer erweiterten Handlungsmöglichkeit und der damit antizipierten wachsenden Lebensqualität begründet sind.

3 Menschliches Lernen verstehen – kritische Reflexion von Lerntheorien

Der Begriff des expansiven Lernens stammt aus der «subjektwissenschaftlichen» Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995). Diese basiert – und das ist für ein Verständnis dieser Theorie in ganz grundlegender Hinsicht zentral – auf einer wissenschaftstheoretischen Position, die handlungs- und begründungstheoretisch und nicht kausal- und bedingungsanalytisch angelegt ist. Daraus folgt aber nicht, dass eine Alternative zu den klassischen, naturwissenschaftlich ausgerichteten Lerntheorien entwickelt werden soll (Meyer-Drawe 2012, S. 14), die als weitere Theorie umstandslos in das Tableau vorhandener Lerntheorien eingereiht werden kann. Vielmehr zeigen Holzkamp und später insbesondere Faulstich in einer kritischen Reflexion und Reinterpretation vorhandener Lerntheorien, dass die menschliche Spezifität, nämlich bedingt frei zu sein und das Handeln auf der Grundlage von Sinn zu begründen (Faul-

stich, 2013, S. 10), auch von den sich objektiv gebenden Lerntheorien in Anspruch genommen wird, insbesondere von Behaviorismus, Kognitivismus und Neurowissenschaft, ohne dies zu erkennen oder auszuweisen. Damit zeigen sich diese Ansätze als reduktionistisch und damit unterkomplex. Sie blenden das Subjekt aus und werden dem menschlichen Lernen damit letztlich nicht gerecht. So lässt sich beim verhaltenswissenschaftlichen Ansatz aufzeigen, dass letztlich keine Kausalverhältnisse wirksam sind (Reiz-Reaktion), sondern vernünftige, durch Sinn gesteuerte Handlungen. Lernen wird von der Subjektwissenschaft also, wie es Meyer-Drawe (2012, S. 14) formuliert, komplizierter gemacht, als es bspw. verhaltenswissenschaftliche Lerngesetze zulassen, die stark reduktionistisch angelegt sind und zumeist biografische und kontextuelle Bedingungen ausklammern.

Zu den in der Erziehungswissenschaft kritisch reflektierten, «reduktionistischen» Theorien und Konzepten (Faulstich, 2013, Kap. 3) zählen auch die in den letzten beiden Jahrzehnten einflussreichen neurophysiologischen Ansätze. Mit stark verbesserten bildgebenden Verfahren wird versucht, Gehirnaktivitäten sichtbar zu machen und im Gehirn einzelne Zentren und Felder für bestimmte Funktionen (Sprache, Emotionen etc.) zu identifizieren. Besonders bedeutsam geworden ist die Vorstellung einer neuronalen Plastizität: Ausstattung, Erregungsübertragung und Gestalt der Neuronen kann sich langfristig ändern. Definitionen von Lernen entsprechen dieser Vorstellung: «Lernen bedeutet Modifikation synaptischer Übertragungsstärke. Solche Modifikationen finden nur an Synapsen statt, die aktiv sind. Je aktiver neuronales Gewebe in einem bestimmten Bereich der Gehirnrinde ist, desto eher findet in ihm Veränderung von Synapsenstärken und damit Lernen statt» (Spitzer, 2002, S. 147). Faulstich konstatiert in seiner Kritik (o.J., S. 23) einen sprachlichen Sprung im Zuge einer Gleichsetzung von Synapsenaktivität mit Lernen. Kern der Kritik ist dann, dass Lernen als ein materieller Prozess identifiziert wird und dass entsprechend Sinn als Basis menschlichen Handelns und damit auch Lernens ausgeblendet wird. Es kommt zu einer Ebenenkonfusion von Physischem und Psychischem und zu einer Gleichsetzung von auf unterschiedlichen Ebenen ablaufenden Prozessen. Zudem wird jede Aktivität als Lernen eingestuft, ohne zu fragen, *was* sich eigentlich ändert.

Dieses Problem wird inzwischen auch von Neurowissenschaftlern selbst konstatiert und formuliert im Memorandum «Reflexive Neurowissenschaft» aus dem Jahr 2014: «Letztlich ist die Reduktion des Menschen und all seiner intellektuellen und kulturellen Leistungen auf sein Gehirn als ‹neues Menschenbild› völlig unzureichend. In diesem einseitigen Raster ist der Mensch als Subjekt und Person in seiner Vielschichtigkeit nicht mehr zu fassen. Es ist immer die ganze Person, die etwas wahrnimmt, überlegt, entscheidet, sich erinnert usw., und nicht ein Neuron oder ein Cluster von Molekülen» (Tretter et al, 2014). Faulstich formuliert es metaphorisch: «Wenn ich weiss, wie die

vom Künstler verwendeten Malfarben sich zusammensetzen, kenne ich nur die materielle Zusammensetzung. Wenn ich weiss, wie Synapsen aktiviert werden, kenne ich nur die unterste Ebene menschlichen Lernens. Über Interessen, Themen und Impulse der Lernenden sagt mir das gar nichts» (Faulstich, o.J., S. 26). Damit ist nicht gesagt, dass in neurophysiologisch inspirierten Konzepten (z.B. Neurodidaktik) nichts Weiterführendes und Richtiges formuliert wird, die bildungspraktischen Schlussfolgerungen sind aber in hohem Masse interpretativ und kaum oder gar nicht durch die Ergebnisse der Forschung gedeckt.

4 Perspektivenwechsel der subjektbezogenen Lerntheorie

Mit Blick auf den letztlich psychischen Prozess des Lernens als komplexer und damit weiterführender Prozess können «relationale» Lerntheorien (Faulstich, 2013, Kap. 4) angesehen werden, wozu insbesondere phänomenologische (siehe Beitrag von Agostini in diesem Heft) und eben auch eine subjektbezogene Lerntheorie gezählt werden können. Letztere hat besonders in der Erwachsenenbildungswissenschaft einen relativ grossen Einfluss. Dies hat gute Gründe: Die Teilnahme an Weiterbildung beruht im Gegensatz zu Schule auch heute noch weitgehend auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Weiterbildung kommt demnach erst dann zustande, wenn sich Menschen dazu entschliessen, an entsprechenden Bildungsangeboten teilzunehmen. Dies führt dazu, dass sich der erwachsenenpädagogische Blick auf Bildungsarbeit wesentlich von einem schulpädagogischen unterscheidet. Es geht – zumindest zunächst – nicht primär um das konkrete Lehr-Lern-Geschehen und das dort stattfindende Lernen, sondern um den bisweilen langen Weg der Entscheidung vor einer Teilnahme an Weiterbildung, der als Phase einer Lernhandlung angesehen werden kann. Es ist gewissermassen wesentlich mehr Vorarbeit in Form von gegenseitigen, von Menschen und Anbietern zu vollziehenden Suchbewegungen notwendig, damit es zu Bildungsveranstaltungen kommt. Für ein Begreifen der Suchbewegungen der Menschen liefert Holzkamps Ansatz weiterführende Überlegungen, wenn es ihm um die Frage geht (1995, S. 182): Wann entscheiden sich Menschen dazu, eine Handlungsproblematik, die im alltäglichen Handlungsvollzug auftritt, zu einer Lernproblematik zu machen und nicht auf eine andere Weise zu bewältigen? Wann entscheidet sich z.B. eine gering literalisierte Person, einen Kurs zum Lesen- und Schreibenlernen zu besuchen? Wann entscheide ich mich dazu, mich bei der Arbeit nicht mehr durchzuwursteln, sondern mir die Funktionsweise eines Computerprogramms systematisch zu erarbeiten? Wann lernen wir also bzw. wann sehen wir uns gerade auf das Lernen verwiesen? Dabei muss die Bewältigung der Lernproblematik natürlich nicht zwangsläufig mit der Nutzung organisierter Bildungsangebote verbunden werden, sondern kann auch auf eher informelle Weise geschehen.

Unter den erwähnten Handlungsproblematiken sind Situationen zu verstehen, in denen das Subjekt auf eine bestimmte Weise handeln möchte, derart diese Situation aber nicht zu bewältigen bzw. mit ihr befriedigend umzugehen vermag. Solche Problemsituationen sind keinesfalls auf den z.B. beruflichen Kontext begrenzt, sondern umfassen die gesamte Lebenspraxis. Problematisch sind solche Situationen, weil sie beim Subjekt mit dem Gefühl einhergehen können, von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten abgeschnitten oder damit in gewisser Weise isoliert zu sein.

Lernen als Handlungsmöglichkeit in der Lebensführung

Diese kurzen Ausführungen machen schon deutlich, dass die Besonderheit bei der subjektwissenschaftlichen Befassung mit Lernen darin liegt, dass Lernen dort als eine gänzlich eigenständige Aktivität betrachtet und konzeptionell gefasst wird (Holzkamp, 2004, S. 29). Lernen wird als *eine* Handlungsmöglichkeit in der alltäglichen Lebensführung bestimmt und nicht als Aktivität, die primär in pädagogisch organisierten Kontexten bzw. mit Blick auf Lehren zu denken ist. Damit ist Lernen eine Handlungsmöglichkeit, die ergriffen werden kann oder auch nicht. Zwar beschreibt Holzkamp auch detailreich den Lernprozess im engeren Sinn, zunächst und vielleicht primär stellt er aber die Frage: Wann gliedern Personen Lernhandlungen in der Lebenspraxis aus?

In diesem Sinn wird Lernen von Holzkamp zunächst als eine «allgemeine Menschenmöglichkeit» (Holzkamp, 1995, S. 197) konzipiert, die unbedingt unabhängig von pädagogischen Kontexten und aussengesetzten Lehranforderungen gesehen werden muss, um sie konzeptionell nicht zu verfehlten bzw. zu verkürzen. Als menschliches Handlungspotenzial ist Lernen als eine Handlungsform neben anderen in der alltäglichen Lebensführung zu betrachten. Lernen ist ein «Aspekt des aus den Lebensinteressen des Subjekts begründeten Handelns» (Holzkamp, 2004, S. 29). Zum Lernen kommt es insbesondere dann, wenn Hindernisse im Handlungsvollzug auftreten und wenn dabei antizipiert wird, diese Hindernisse durch Lernen überwinden zu können. Lernen wird als nicht von aussen bedingt, sondern als vom Subjekt begründet gesehen: «Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, dass ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt» (Holzkamp, 1995, S. 185).

Von Bedingungen zu Begründungen des Lernens

Holzkamps Ausführungen zu Lernen fussen auf einer wissenschaftstheoretischen Position, die mit dem Begriff des Begründungsdiskurses bezeichnet wird, der wiederum im Kontrast zu einem aus seiner Sicht vorherrschenden Bedingtheitsdiskurs in Psychologie und Lerntheorie steht (Holzkamp, 1995,

S. 27–33). Demnach gehen in menschliche Handlungsbegründungen und -entscheidungen äussere Bedingungen (z.B. im Betrieb, in der Familie, auf dem Arbeitsmarkt) selbstverständlich ein, aber nicht kausal im Sinne einer zwingenden Auswirkung. Vielmehr erfahre ich in meiner Position und Lebenslage die Bedingungen und kann sie als «Prämissen» zur Grundlage meiner Handlungsbegründungen machen: Weil es an der Unterstützung durch den Arbeitgeber mangelt, nehme ich *nicht* an einer Weiterbildung teil. Es geht aber auch genau andersherum: Gerade weil die Unterstützung *nicht* gegeben ist, besuche ich eine Weiterbildung, um mein Bildungsniveau zu heben und so meine Chancen auf einen Wechsel des Arbeitgebers zu erhöhen. Einerseits stellen die Prämissen damit einen Ausschnitt meiner Lebensbedingungen dar, die meine Handlungsmöglichkeiten bestimmen (z.B. die Lernkultur in meinem Betrieb). Andererseits sind die Prämissen aber auch aktiv ausgewählt und werden dadurch zu Bedeutungen, dass ich sie für die Realisierung meiner Bedürfnisse als relevant interpreiere. Vielleicht nehme ich die mangelnde Arbeitgeberunterstützung gar nicht wahr, weil ich sie sowieso nicht in Anspruch nehmen würde, um mich vor Abhängigkeiten zu schützen. Das Subjekt wird folglich in grundsätzlicher Weise als «Intentionalitätszentrum» (Holzkamp, 1995, S. 21) bezeichnet. Als Charakteristika der Intentionalität gelten Absichten, Pläne und Vorsätze, mit denen ich mich aktiv auf die Welt beziehe und Entscheidungen treffe. Diese sind durch die gegenständliche und soziale Welt nicht determiniert (Holzkamp, 1995, S. 22). Die Welt stellt vielmehr Handlungsmöglichkeiten bereit, zu denen ich mich bewusst verhalten kann.

Die individuellen Entscheidungen, zu handeln und spezifischer zu lernen – oder auch nicht –, gründen in den subjektiven Lebensinteressen. Lernhandlungen und auch Lernwiderstände lassen sich demnach auf diese rückbeziehen. Menschen lernen dann, wenn mit dem, was als Lernaufgabe ansteht, eigene Interessen verbunden werden können. Diese wiederum lassen sich als subjektive Notwendigkeit verstehen – die sich in einer Befindlichkeit ausdrückt –, «*Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewinnen bzw. zu bewahren*» (Holzkamp, 1995, S. 189), um die subjektive Lebensqualität zu erhalten und zu entwickeln. Anders formuliert: Wenn es um Lernen geht, kann der thematische (gegenüber dem operativen) Bezug als zentral angesehen werden. Die menschliche Lebenswelt ist bedeutungsvoll. Das Subjekt sieht sich den gesamtgesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen in verschiedenen Ausschnitten gegenüber. Die Struktur bzw. Teile davon müssen von den Subjekten individuell erfasst werden, wenn das Subjekt begründet über seine Lebens- und Entwicklungsbedingungen verfügen, d.h. subjektiv handlungsfähig werden möchte (Holzkamp, 1995, S. 188). Fühlt sich das Subjekt nun in seinen für sich relevanten Bereichen von der Weltverfügung abgeschnitten und damit nicht handlungsfähig, ist es in seiner Lebensqualität bedroht. Lernen bzw. Lernhandlungen können dann – das

wissen wir von unserem eigenen Lernen – eher defensiver oder eher expansiver Natur sein (siehe die Ausführungen oben). Expansives Lernen entwickelt sich dann, wenn wir erfahren oder zumindest antizipieren, dass wir uns durch Lernen einen Teilbereich der realen Welt zugänglich machen und damit unsere Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten über reale gesellschaftliche Bedingungen erweitern können und auf diese Weise einen Beitrag dazu leisten können, unsere Lebensqualität zu erhöhen.

Beteiligungs- und Lernmodell

In grundsätzlicher, lerntheoretischer Weise ist entscheidend, dass die subjektbezogene Lerntheorie einen Perspektivenwechsel vollzieht. Lernen wird nicht kausalistisch modelliert, aber selbstverständlich werden die Subjekte auch nicht als freischwebend und unbedingt frei konzipiert; sie sind vielmehr eng eingebunden in gesellschaftliche Strukturen. Diese wirken sich jedoch nicht unmittelbar verursachend auf das Handeln und Lernen der Subjekte aus, sondern werden erst durch die Wahrnehmungen und Interpretationen der Subjekte wirksam – es geht um Handeln und Lernen in bedingter Freiheit (Faulstich, 2013, S. 10). Es ist entsprechend wichtig, den Standpunkt und die Sichtweise der Subjekte beim Versuch, Lernen zu begreifen, einzubeziehen und nach den Gründen für Lernen und Nichtlernen zu fragen. Schematisch vereinfachend kann diese Perspektive subjektbezogener Lerntheorie mit der folgenden Abbildung von Faulstich verdeutlicht werden.



Abb. 1: Lernhemmnisse und Lernschranken (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 76)

Im Zentrum stehen die Gründe für Lernen und Nichtlernen und damit das Subjekt, das wiederum eingebunden ist in institutionelle und soziale Strukturen (hier als Schranken und Hemmnisse bezeichnet). Letztere werden aktiv

interpretiert und zu Begründungsprämissen für Lernhandlungen gemacht. Dargestellt wird auch ein Beteiligungs- und Lernmodell, das Orientierung bieten kann für das professionelle Handeln in der Bildungspraxis, sei es in der Lehre bzw. beim Unterrichten, in der Programm- und Angebotsentwicklung oder in der Beratung.

Faulstich-Wieland und Faulstich (2006, S. 39) weisen in ihren abschliessenden Überlegungen darauf hin, dass in Holzkamps Theorie die Sichtweise auf das Subjekt dominant bleibt und die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse zwar immerhin abstrakt unterstellt, aber in den Analysen nicht konkret berücksichtigt werden. Es ist daher Aufgabe weiterer Forschung, das Subjekt einzubeziehen in konkrete ökonomische, politische, kulturelle und institutionelle Strukturen und sein Lernen in diesen Strukturen zu untersuchen.

5 Förderung expansiven Lernens

Eine subjektbezogene Lerntheorie, wie sie in diesem Beitrag skizziert wurde, verweist nachdrücklich auf die Grenzen aller Vermittlungsbemühungen in der Bildungsarbeit. Diese laufen ins Leere, wenn die Adressaten oder Lernenden die Lernthemen nicht mit ihren Lebensinteressen verbinden können und sie bewusst und aktiv als Lernaufgaben annehmen. Um expansives Lernen wahrscheinlicher zu machen, ist deshalb ein reflexiver, nicht instrumenteller didaktischer Zugang gefragt (Faulstich, 2013, Kap. 12), der die Lernenden sowie die Bedeutsamkeit der Lernthemen in den Fokus rückt. Entsprechende didaktische Empfehlungen sind anspruchsvoll und lassen sich nur graduell realisieren:

Bedeutsamkeit der Lernthematik vermitteln: Für gelungenes Lernen entscheidend sind thematische Lerngründe und nicht lernorganisatorische. Die Lernenden müssen einsehen können, wo es für sie etwas zu lernen gibt, das ihre Handlungsmöglichkeiten in ihrem Interesse erweitert. Deshalb ist die Bedeutsamkeit des Lerngegenstands so wichtig und eine entsprechende pädagogische Arbeit an den inhaltlichen Lerngründen. Gefragt werden kann: Sehen die Adressaten oder Lernenden selbst gute inhaltsbezogene Gründe für Lernen? Wenn nicht: Werden sie bei der Entwicklung eigener Lerngründe unterstützt? Kommen die inhaltlichen Interessen der Teilnehmenden in einem Kurs zur Geltung? Bestehen Möglichkeiten, unterschiedliche Interessen z.B. zwischen Lehrperson und Teilnehmenden auszuhandeln? Vorausgesetzt ist, dass bspw. die Lehrpersonen selbst inhaltlich gut vorbereitet sind, sie also primär sich vorbereiten und weniger den Unterricht.

Die Perspektive der Subjekte einnehmen und Aspekte der Lebensqualität wahrnehmen: Statt zuvorderst danach zu fragen, was man als Erwachsenenbildner selbst tun kann, z.B. in methodischer Hinsicht, um Vermittlung zu verbessern, gilt es, die Fragerichtung zu ändern, d.h. die Perspektive der Subjekte

einzunehmen und Lernbegründungen in den Blick zu nehmen. Gefragt werden kann: Was mögen die Gründe sein, warum diese konkreten Personen lernen wollen oder auch nicht? Inwiefern ist es aus der Perspektive dieser Personen überhaupt sinnvoll, sich bestimmte Kompetenzen anzueignen? Erreichen die Personen durch das zu Erlernende eine Verbesserung ihrer konkreten Arbeits- und Lebenssituation oder vielleicht eher eine Verschlechterung? Stehen aus der Perspektive der Personen der mit dem Lernen verbundene Aufwand und der Nutzen in einem guten Verhältnis? Wichtig ist, das Lernen nicht isoliert zu betrachten, sondern es vom Subjektstandpunkt mit Fragen des Lebensinteresses und der Lebensqualität in Verbindung zu bringen.

Arbeits- und Lebensalltag einbeziehen: Lernen kann in der Erwachsenenbildung primär als eine Handlungsmöglichkeit in der Lebensführung begriffen werden und nicht vorrangig als Aktivität in pädagogischen Kontexten. Es geht dann darum, die Relevanz des Lernthemas für den Arbeits- und Lebensalltag zu verdeutlichen und beides eng miteinander zu verbinden. Gefragt werden kann: Werden die besonderen Arbeits- und Lebenserfahrungen der Personen im Angebot berücksichtigt? Wird an relevanten Themen gearbeitet, also werden die konkreten Handlungsprobleme der Personen aufgenommen? Werden im Lernprozess Bezüge zur Anwendungssituation hergestellt? Werden die Lernenden und ihre Erfahrungen anerkannt?

Lernende an Planung, Durchführung und Auswertung von Angeboten partizipieren lassen: Es geht darum, Angebote so weit wie möglich zu öffnen, um eine Dominanz der Lehrabsichten zu verringern und so Lerninteressen aufnehmen und zur Geltung bringen zu können. Gefragt werden kann: Können die Teilnehmenden eigene Lernziele formulieren? Können eigene Handlungsprobleme eingebracht werden? Bestehen zeitliche, räumliche und sonstige organisatorische Spielräume? Können die Lernerfolge selbst eingeschätzt werden? Dabei darf aber der Umstand nicht vernachlässigt werden, dass es in der Erwachsenenbildung auch immer um die Vermittlung systematischen, wissenschaftlichen Wissens geht.

DR. ERIK HABERZETH, Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz.
Kontakt: erik.haberzeth@phil.tu-chemnitz.de

Literatur

- Agostini, E. (2025):** Zum Erfahrungsvollzug des Lernens und dessen Implikationen für die Erwachsenen- und Weiterbildung: Eine phänomenologische Perspektive. In: Education Permanente, 2025/2, S. 36–44. Zürich: SVEB.
- Arnold, R., Nuissl, E. & Schräder, J. (Hrsg.) (2023):** Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018):** Motivation und Emotion. Springer.
- Faulstich, P. (2008):** Lernen. In: H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs (S. 33–57). Rowohlt.
- Faulstich, P. (2013):** Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. transcript.
- Faulstich, P. (o. J.):** Theorien des Lernens. Europäische Fernhochschule Hamburg GmbH.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2006):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010):** Erwachsenenbildung. Beltz.
- Faulstich-Wieland, H., & Faulstich, P. (2006):** BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Rowohlt.
- Grell, P. (2006):** Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Erwachsenenbildung. Waxmann.
- Holzkamp, K. (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (2004):** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In: R. Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen (S. 29–38). Schneider.
- Ludwig, J. (2023):** Expansives Lernen. In: R. Arnold, E. Nuissl & J. Schräder (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3. Aufl.) (S. 145–146). Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, K. (2012):** Lernen aus Passion. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), Erwachsenenbildung und Lernen (S. 9–20). Schneider.
- Spitzer, M. (2002):** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum.
- Tretter, F. et al. (2014, 1. Mai):** Memorandum «Reflexive Neurowissenschaft». Psychologie heute. Abgerufen am 28.08.2025 von <https://www.psychologie-heute.de/gesundheit/artikel-detailansicht/42273-memorandum-reflexive-neurowissenschaft.html>.