

THEORETISCHE KONZEPTION

Expansive Pädagogik

Grundlagen aus Entwicklungspsychologie und Tätigkeitstheorie

Wie Widersprüche bearbeitbar werden und neue Möglichkeiten von Beziehung und Tätigkeit entstehen können.

Arbeitsfassung
Oktober 2026

Inhalt

Einleitung

- 1 Menschenbild und Entwicklungsverständnis
- 2 Widersprüche als Motor menschlicher Entwicklung
- 3 Emotionalität als Bestandteil menschlicher Tätigkeit
- 4 Antizipation und die Erwartbarkeit von Beziehung und Tätigkeit
- 5 Emotionsregulation und die Expansionsschwelle
- 6 Die entwicklungspsychologische Bedeutung dominierender Tätigkeiten
- 7 Pädagogische Zumutung und Selbstbestimmung
- 8 Pädagogische Regulationsarbeit mit dem SVB Takt
- 9 Pädagogische Entwicklung als kollektive Emotionsregulation
- 10 Die Lastadressierung als Mechanismus pädagogischer Entwicklung
- 11 Individuelle und kollektive Expansion
- 12 Pädagogische Zielsetzung
- 13 Wissenschaftliche Verortung und theoretischer Anspruch

Zusammenfassende Definition

Einleitung

Warum wenden sich manche Kinder einer schwierigen Anforderung zu, während andere sich zurückziehen, Widerstand zeigen oder scheinbar bereitwillig mitarbeiten, ohne sich tatsächlich auf einen Lernprozess einzulassen? Warum gelingt es manchen pädagogischen Teams, aus wiederkehrenden Schwierigkeiten neue Formen gemeinsamer Praxis zu entwickeln, während andere trotz erheblicher Anstrengungen in denselben Problemlagen verharren? Expansive Pädagogik nähert sich diesen Fragen aus einer entwicklungs- und tätigkeitstheoretischen Perspektive. Ihr Ausgangspunkt ist die Annahme, dass menschliche Entwicklung in der Auseinandersetzung mit Widersprüchen entsteht, diese Auseinandersetzung jedoch emotional und gesellschaftlich vermittelt ist.

Entscheidend ist nicht allein, dass ein Mensch auf einen Widerspruch trifft. Von Bedeutung ist vielmehr, **wie die emotionale Last dieses Widerspruchs bearbeitet wird, welche individuellen und sozialen Regulationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und ob der Widerspruch zum Gegenstand einer weiterführenden Tätigkeit werden kann.** Ein Kind, das eine Aufgabe verweigert, kann damit seine soziale Zugehörigkeit schützen. Eine Lehrkraft, die immer neue Maßnahmen entwickelt, kann dadurch eine unveränderte Unterrichtsorganisation aufrechterhalten. Ein pädagogisches Team kann intensiv zusammenarbeiten und dennoch die Ursachen wiederkehrender Schwierigkeiten ausschließlich einzelnen Kindern zuschreiben.

In allen drei Fällen findet Regulation statt. Doch nicht jede Regulation eröffnet Entwicklung. Expansive Pädagogik untersucht deshalb die Bedingungen, unter denen Widersprüche nicht nur bewältigt oder abgewehrt, sondern zum Ausgangspunkt einer qualitativen Veränderung menschlicher Tätigkeit werden. Dabei richtet sie ihren Blick gleichermaßen auf die Entwicklung des Individuums und auf die Veränderbarkeit pädagogischer Beziehungen, Kooperationen und Institutionen.

Zum Begriff expansiv

Der Begriff *expansiv* bezeichnet die qualitative Erweiterung menschlicher Erkenntnis-, Regulations- und Handlungsmöglichkeiten. Gemeint ist nicht die bloße Vermehrung von Fähigkeiten, die Steigerung von Leistung oder eine möglichst umfassende Kontrolle der Umwelt. Expansion liegt vielmehr dort vor, wo sich das Verhältnis eines Menschen zu seiner Welt verändert und dadurch neue Formen der Erkenntnis und gesellschaftlich vermittelten Tätigkeit möglich werden. Der Begriff steht in Verbindung mit zwei theoretischen Traditionen.

Klaus Holzkamp unterscheidet expansives und defensives Lernen anhand der subjektiven Gründe, aus denen Menschen lernen. Expansives Lernen ist auf eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten gerichtet, während defensives Lernen vor allem der Abwehr drohender Nachteile dienen kann. Yrjö Engeström verwendet den Begriff des expansiven Lernens für kollektive Prozesse, in denen die Beteiligten Widersprüche ihrer gemeinsamen Tätigkeit bearbeiten und neue Formen dieser Tätigkeit entwickeln.

Expansive Pädagogik knüpft an beide Perspektiven an, ist jedoch mit keiner von ihnen gleichzusetzen. Ihr spezifisches Erkenntnisinteresse richtet sich auf die **emotionale und soziale Vermittlung zwischen Widerspruch und möglicher Expansion.** Sie fragt, unter welchen Entwicklungs- und Regulationsbedingungen sich Menschen Widersprüchen zuwenden können und wie individuelle wie kollektive Tätigkeiten dadurch veränderbar werden.

1 Menschenbild und Entwicklungsverständnis

Der Mensch ist ein sich selbst in gesellschaftlich vermittelter Tätigkeit entwickelndes Subjekt. Er eignet sich seine Umwelt nicht lediglich durch die Aufnahme von Informationen oder den Erwerb einzelner Fähigkeiten an. Er tritt handelnd, erkennend, emotional und in Beziehung zu anderen Menschen mit seiner Welt in Verbindung. Menschliche Entwicklung vollzieht sich in diesem Verhältnis zwischen Subjekt und Welt. Sie verändert nicht nur, was ein Mensch weiß oder kann, sondern auch, welche Bedeutung die Welt für ihn besitzt, welche Handlungsmöglichkeiten ihm zugänglich sind und wie er sich selbst innerhalb gesellschaftlicher Beziehungen versteht.

Entwicklung ist daher mehr als Kompetenzzuwachs. Sie bedeutet eine qualitative Veränderung der Möglichkeiten, sich die Welt anzueignen und in ihr wirksam zu werden. Die kulturhistorische Entwicklungspsychologie versteht solche Veränderungen nicht als isolierte Leistungen des Individuums. Neue Formen der Tätigkeit entstehen auf der Grundlage gesellschaftlich vermittelter Erfahrungen, Beziehungen, Werkzeuge und Bedeutungen. Im Anschluss an Kutschers entwicklungspsychologische Überlegungen lässt sich Entwicklung als **Erneuerung unter Erhaltung** begreifen.

Erhaltung und Erneuerung bilden dabei keine Gegensätze. Neue Tätigkeitsformen entstehen auf der Grundlage bereits angeeigneter Entwicklungsmöglichkeiten. Sie verändern diese Grundlage und können selbst wieder zur Voraussetzung weiterer Entwicklung werden. Das Vertraute ist somit nicht einfach das Gegenteil des Neuen. Es kann den Boden bilden, von dem aus neue Bewegungen möglich werden. Expansive Pädagogik richtet ihren Blick auf die Bedingungen, unter denen Menschen ihre bisherigen Möglichkeiten überschreiten können, ohne dass die Grundlagen ihrer Beziehung zur Welt vollständig verloren gehen.

Ihr Ziel ist nicht die möglichst reibungslose Anpassung an bestehende Verhältnisse, sondern die Erhaltung und Erweiterung menschlicher Erkenntnis-, Regulations- und Handlungsmöglichkeiten innerhalb gesellschaftlicher Beziehungen.

2 Widersprüche als Motor menschlicher Entwicklung

Entwicklung wird durch Widersprüche angetrieben. Widersprüche entstehen, wenn bisherige Formen der Tätigkeit nicht mehr ausreichen, um neue Anforderungen, Bedürfnisse, Motive oder Handlungsmöglichkeiten aufzunehmen. Sie können innerhalb der individuellen Entwicklung ebenso auftreten wie innerhalb gemeinsamer gesellschaftlicher Tätigkeit. Ein Kind, das höher bauen möchte, als seine bisherige Bauweise trägt, begegnet einem Widerspruch zwischen einem neuen Handlungsmotiv und seinen bisherigen Tätigkeitsmöglichkeiten. Ein Jugendlicher, der zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit zur Peer-Group und einer schulischen Anforderung steht, erlebt möglicherweise widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen.

Auch eine Schule kann sich in einem Widerspruch befinden, wenn sie individuelle Förderung ermöglichen soll, ihre zeitlichen und organisatorischen Strukturen aber auf weitgehend gleichförmige Lernprozesse ausgerichtet sind. Widersprüche können durch äußere Anforderungen sichtbar werden. Sie können aber ebenso innerhalb selbstbestimmter Tätigkeit hervortreten, wenn Menschen experimentieren, etwas verstehen oder erreichen möchten und dabei an Grenzen stoßen. Dabei sind drei Begriffe analytisch zu unterscheiden:

Widerspruch bezeichnet eine strukturelle Spannung innerhalb der gesellschaftlich vermittelten Tätigkeit oder Entwicklungssituation. **Antizipationsbruch** bezeichnet die subjektive Wirksamkeit einer solchen Spannung, wenn bisherige Erwartungen an die eigene Tätigkeit oder soziale Einbindung erschüttert werden. **Konflikt** bezeichnet eine mögliche Form, in der Widersprüche zwischen Menschen ausgetragen werden. Nicht jeder Widerspruch führt

unmittelbar zu einem Konflikt. Ebenso wenig muss ein Widerspruch dem Subjekt bereits bewusst sein, um seine Tätigkeit zu beeinflussen.

Vor allem aber führt ein Widerspruch nicht zwangsläufig zu Entwicklung. Er kann Abwehr, Rückzug, Anpassung oder die Wiederherstellung bisheriger Verhältnisse hervorrufen. Entscheidend ist deshalb nicht allein das Vorhandensein eines Widerspruchs, sondern wie dieser innerhalb der Tätigkeit emotional bewertet, reguliert und bearbeitet wird.

3 Emotionalität als Bestandteil menschlicher Tätigkeit

Emotionalität nimmt in der expansiven Pädagogik eine zentrale Stellung ein. Emotionen werden nicht als bloße Begleiterscheinungen von Lernprozessen verstanden. Sie sind Bestandteil des lebendigen Verhältnisses zwischen Subjekt und Welt und besitzen eine bewertende sowie handlungsregulierende Funktion. Sie vermitteln, welche Bedeutung eine Situation für die Motive, Erwartungen und Handlungsmöglichkeiten eines Menschen besitzt. Eine schulische Anforderung kann Interesse und Neugier auslösen. Dieselbe Anforderung kann bei einem anderen Kind Bedrohung, Scham oder Widerstand hervorrufen.

Diese Unterschiede erklären sich nicht allein durch die Eigenschaften der Aufgabe. Sie ergeben sich aus ihren subjektiven Bedeutungen, den bisherigen Erfahrungen, den sozialen Beziehungen und den verfügbaren Handlungsmöglichkeiten. Dabei müssen drei Aspekte unterschieden werden. **Emotionen** betreffen das subjektive Erleben und die Bewertung der eigenen Tätigkeit im Verhältnis zu ihren Motiven und Möglichkeiten. Diese Bewertung wirkt selbst auf die Handlungsregulation ein. **Motive** begründen, worauf die Tätigkeit gerichtet ist und welche Bedeutung ein Gegenstand für das Subjekt besitzt.

Regulationsprozesse beeinflussen, ob und wie eine Tätigkeit angesichts von Schwierigkeiten fortgesetzt, verändert oder unterbrochen wird. Emotionen sind deshalb nicht unmittelbar mit Rückzug, Angriff, Erstarrung oder Annäherung gleichzusetzen. Diese beschreiben mögliche Bewegungs- beziehungsweise Regulationsformen, nicht die Emotion selbst. Für die pädagogische Praxis folgt daraus eine grundlegende Perspektivverschiebung. Die Emotionalität eines Kindes ist nicht zunächst ein Störfaktor, der beseitigt werden muss, damit Lernen stattfinden kann.

Sie ist ein wesentlicher Zugang zum Verständnis seiner gegenwärtigen Entwicklungssituation. Ein Kind, das eine Aufgabe verweigert, kann damit eine subjektiv bedeutsame Bedrohung abwehren. Ein Jugendlicher, der die Mitarbeit vor seiner Peer-Group ablehnt, schützt möglicherweise seine soziale Anerkennung. Solche Reaktionen sind nicht unabhängig von ihren gesellschaftlichen Bedingungen zu verstehen. Pädagogisch bedeutsam wird deshalb die Frage, welche Motive und Bedingungen einer Reaktion zugrunde liegen, welche Formen der Tätigkeit dadurch erhalten werden und welche neuen Möglichkeiten der Weltaneignung zugänglich werden können.

4 Antizipation und die Erwartbarkeit von Beziehung und Tätigkeit

Menschliches Handeln ist antizipatorisch organisiert. Menschen entwickeln Erwartungen darüber, welche Folgen ihre Handlungen haben können, wie andere auf sie reagieren und welche Handlungsmöglichkeiten ihnen innerhalb ihrer Umwelt zur Verfügung stehen. Antizipation besitzt dabei zwei miteinander verbundene Gerichtetheiten.

Relationale Gerichtetheit

Sie betrifft die Erwartbarkeit von Zugehörigkeit, Anerkennung und tragfähigen Beziehungen. Ein Kind kann darauf vertrauen, auch dann Teil einer Gemeinschaft zu bleiben, wenn es Fehler macht, eine Anforderung nicht erfüllt oder in einen Konflikt gerät. Die Beziehung muss deshalb nicht konfliktfrei sein. Entscheidend ist, dass Konflikte die grundlegende Erwartung von Zugehörigkeit nicht fortwährend infrage stellen.

Gegenstandsbezogene Gerichtetheit

Sie betrifft die Erwartbarkeit wirksamer Tätigkeit. Ein Kind kann darauf vertrauen, dass es sich mit Schwierigkeiten auseinandersetzen, neue Zusammenhänge verstehen und auf die Welt Einfluss nehmen kann. Es muss nicht bereits über die notwendigen Fähigkeiten verfügen. Entscheidend ist, dass weitere Handlungsmöglichkeiten grundsätzlich erreichbar erscheinen. Beide Gerichtetheiten bilden keine voneinander unabhängigen Antizipationen. Menschliche Tätigkeit ist gesellschaftlich vermittelt, während soziale Beziehungen wesentlich durch gemeinsame Tätigkeit entstehen und verändert werden.

Ein Misserfolg bei einer Aufgabe kann deshalb zugleich die Erwartung sozialer Anerkennung erschüttern. Ebenso kann eine sichere Beziehung die Auseinandersetzung mit einem schwierigen Gegenstand ermöglichen.

Antizipationsbruch und Antizipationssicherung

Wird eine bisherige Erwartung erschüttert, kann ein Antizipationsbruch entstehen. Ein Kind, das an einer Aufgabe scheitert, erlebt möglicherweise nicht nur eine Grenze seines Könnens. Es befürchtet vielleicht zugleich, vor anderen bloßgestellt zu werden oder Anerkennung zu verlieren. Die gegenstandsbezogene Schwierigkeit erhält dann eine relationale Bedeutung.

Antizipationssicherung bezeichnet die Aufrechterhaltung oder Wiedergewinnung einer hinreichend verlässlichen Erwartung, dass Beziehung und Tätigkeit auch unter widersprüchlichen Bedingungen möglich bleiben.

Sie garantiert nicht die tatsächliche Fortsetzung einer bestimmten Handlung. Sie erhält vielmehr die Erwartbarkeit weiterer Bewegung. Hier liegt die Bedeutung von Vertrauen. Ein Mensch muss nicht wissen, wie eine neue Situation ausgeht, um sich ihr zuwenden zu können. Er benötigt jedoch hinreichend tragfähige Erwartungen, dass er dabei nicht seine soziale Zugehörigkeit und seine grundsätzliche Handlungsfähigkeit verliert. Antizipationssicherung bedeutet somit nicht die Vermeidung von Ungewissheit.

Sie bildet einen möglichen Boden, von dem aus Ungewissheit ausgehalten und neue Bewegung gewagt werden kann.

5 Emotionsregulation und die Expansionsschwelle

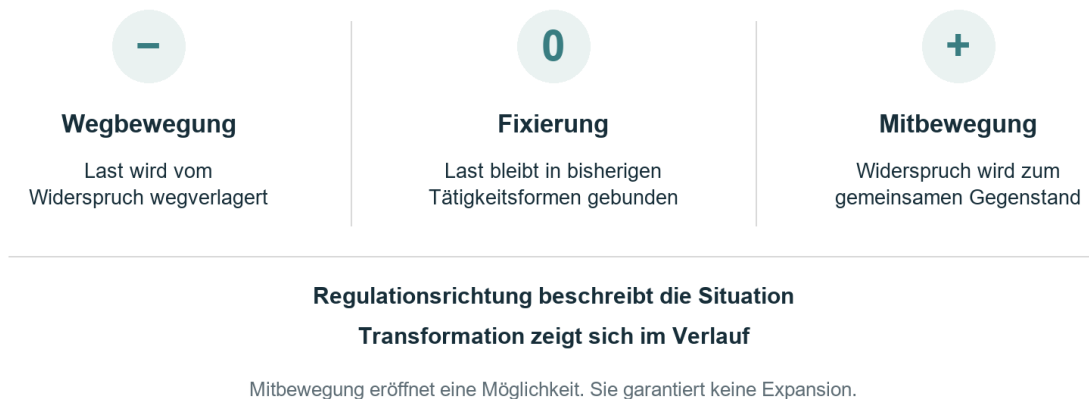


Abbildung 2 Drei Regulationsrichtungen und die eigenständige Frage nach Transformation

Emotionsregulation wird in der expansiven Pädagogik nicht auf die bewusste Kontrolle einzelner Gefühle reduziert. Sie wird auf der Ebene gesellschaftlich vermittelter Tätigkeit betrachtet und umfasst intra- und interpersonale Prozesse, durch die emotional bedeutsame Tätigkeit unter veränderten oder widersprüchlichen Bedingungen reguliert wird. Damit wird ein weiterer Emotionsregulationsbegriff verwendet, der von engeren psychologischen Definitionen zu unterscheiden ist. Regulation ist zunächst richtungsneutral. Sie kann ermöglichen, dass ein Mensch sich einer Schwierigkeit zuwendet. Sie kann aber ebenso zur Abwehr, Vermeidung oder Aufrechterhaltung bestehender Verhältnisse beitragen.

Zur Unterscheidung dieser Prozesse dient das Modell der **Expansionsschwelle**. Es beschreibt drei Regulationsrichtungen, die sich danach unterscheiden lassen, wie die Last eines Antizipationsbruchs adressiert wird.

Wegbewegung

Die Last des Antizipationsbruchs wird vom zugrunde liegenden Widerspruch wegverlagert. Dies kann geschehen, indem ein Problem anderen Personen zugeschrieben, an andere Zuständigkeiten abgegeben oder die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand vermieden wird. In schulischen Organisationen kann dies bedeuten, dass Schwierigkeiten des Unterrichts ausschließlich als Eigenschaften eines Kindes beschrieben werden. Ein Team kann dabei durchaus engagiert zusammenarbeiten, Beobachtungen sammeln und Maßnahmen entwickeln. Wenn es die Bedingungen der gemeinsamen Tätigkeit nicht zum Gegenstand macht, kann die Zusammenarbeit dennoch eine kollektive Wegbewegung darstellen.

Wegbewegung muss allerdings nicht grundsätzlich entwicklungshemmend sein. Ein vorübergehender Rückzug kann Beziehung und Handlungsfähigkeit schützen. Ebenso kann die Ablehnung einer illegitimen Anforderung eine angemessene Form von Widerstand darstellen. Entscheidend ist deshalb auch, ob die weitere Auseinandersetzung möglich bleibt und ob der Rückweg zum Gegenstand offensteht.

Fixierung

Die Last des Antizipationsbruchs wird innerhalb der bisherigen Tätigkeit gebunden, ohne dass der zugrunde liegende Widerspruch bearbeitbar wird. Nach außen kann die Tätigkeit dabei durchaus fortgesetzt werden. Ein Schüler kann eine Aufgabe erfüllen, um Sanktionen zu vermeiden, obwohl die Anforderung für ihn keinen eigenen expansiven Lernanlass darstellt. Er

passt sich an, während die Spannung zwischen seiner subjektiven Perspektive und der fremden Anforderung bestehen bleibt.

Ebenso kann eine Schule auf wiederkehrende Schwierigkeiten mit zusätzlichen Dokumentationen und Verfahren reagieren, ohne ihre bisherige Praxis grundsätzlich infrage zu stellen. Die Tätigkeit wird aufrechterhalten. Der Widerspruch wird jedoch nicht zum Gegenstand einer möglichen Veränderung.

Mitbewegung

Die Last des Antizipationsbruchs wird auf die gemeinsame Bearbeitung des zugrunde liegenden Widerspruchs gerichtet. Die Beteiligten wenden sich nicht ausschließlich seinen sichtbaren Folgen zu, sondern untersuchen und bearbeiten die Bedingungen, unter denen das Problem entsteht. Eine Lehrkraft fragt beispielsweise nicht nur, wie ein verweigerndes Kind zur Mitarbeit bewegt werden kann, sondern welche Widersprüche zwischen Aufgabe, sozialer Situation und Unterrichtsorganisation bestehen. Mitbewegung eröffnet die Möglichkeit expansiver Entwicklung.

Sie ist jedoch nicht mit Expansion gleichzusetzen. Auch eine gemeinsame, konstruktive Widerspruchsbearbeitung kann innerhalb der bisherigen Tätigkeitsstruktur verbleiben. Expansion verlangt darüber hinaus eine qualitative Veränderung der bisherigen Erkenntnis-, Regulations- oder Handlungsmöglichkeiten.

Regulationsrichtung und Transformation

Die expansive Pädagogik unterscheidet deshalb zwei analytische Dimensionen. **Die Regulationsrichtung** beschreibt, wie die Last des Antizipationsbruchs innerhalb einer konkreten Situation bearbeitet wird. **Die Transformation** beschreibt, ob sich im weiteren Verlauf die Tätigkeit qualitativ erneuert. Mitbewegung kann eine Voraussetzung expansiver Veränderung darstellen, ohne deren Eintritt zu garantieren. Umgekehrt können reversible Wegbewegungen oder Phasen der Fixierung Erhaltungsmomente eines längeren Entwicklungsprozesses sein. Regulationsrichtung und Transformation dürfen deshalb nicht allein aus äußerlich beobachtbarem Verhalten abgeleitet werden.

Eine kooperative Handlung kann defensiv begründet sein. Ein vorübergehender Rückzug kann eine spätere expansive Auseinandersetzung ermöglichen. Die Expansionsschwelle ist somit kein Instrument zur Bewertung einzelner Personen. Sie ist ein Modell zur Analyse möglicher Verlaufsrichtungen emotional vermittelter Tätigkeit.

6 Die entwicklungspsychologische Bedeutung dominierender Tätigkeiten

Expansive Pädagogik stützt sich auf die kulturhistorische Entwicklungspsychologie, insbesondere auf die Arbeiten von Wygotski, Leontjew und Elkonin sowie deren Weiterentwicklung und Rezeption durch Jantzen und Kutscher. Eine zentrale Annahme besteht darin, dass menschliche Entwicklung in gesellschaftlich vermittelten Tätigkeiten stattfindet und sich deren Organisation im Entwicklungsverlauf verändert. Der Begriff der **dominierenden Tätigkeit** bezeichnet eine Tätigkeitsform, innerhalb derer wesentliche Veränderungen der psychischen Entwicklung entstehen.

Die Entwicklung lässt sich dabei nicht auf eine einfache Abfolge von Altersstufen reduzieren. Unterschieden werden müssen insbesondere die gesellschaftliche Entwicklungssituation, das

Niveau der Organisation konkreter Tätigkeit und die verfügbaren Formen emotionaler Regulation.

Entwicklungsperioden und Tätigkeitsniveaus

Elkonins entwicklungspsychologische Periodisierung hebt den Wechsel unterschiedlicher dominierender Tätigkeiten hervor. Dazu gehören unter anderem frühe emotionale Kommunikation, gegenständliche Tätigkeit, Rollenspiel, schulische Lerntätigkeit und die intim-persönliche Kommunikation im Jugendalter. Dabei verändern sich sowohl die motivational-bedarfnisbezogene als auch die operativ-technische Seite menschlicher Tätigkeit. In der behindertenpädagogischen Entwicklungsanalyse werden Tätigkeitsniveaus zusätzlich differenziert, etwa hinsichtlich Manipulation, Werkzeuggebrauch, Objektspiel und Rollenspiel. Diese Perspektiven beschreiben unterschiedliche Aspekte menschlicher Entwicklung und dürfen nicht miteinander gleichgesetzt werden.

Ein Jugendlicher kann beispielsweise in bestimmten gegenständlichen Tätigkeiten auf grundlegende Vermittlungsformen angewiesen sein und gleichzeitig altersentsprechende Motive nach Anerkennung, Zugehörigkeit und eigenständiger Identität entwickeln. Wer pädagogisch ausschließlich an seinem gegenständlichen Tätigkeitsniveau ansetzt, kann seine soziale Entwicklungssituation verfehlen.

Dominierende Motive und defensive Lernbegründungen

Das Motiv des *Wer-Seins* erhält insbesondere dort Bedeutung, wo gesellschaftliche Rollen, Anerkennung und soziale Zugehörigkeit im Zentrum der Tätigkeit stehen. Ein Jugendlicher, der eine Lernanforderung zurückweist, kann damit seine bisherige Stellung innerhalb der Peer-Group sichern. Der Widerstand ist dann nicht einfach Ausdruck fehlender Motivation, sondern möglicherweise eine subjektiv begründete Antwort auf eine Bedrohung seiner sozialen Existenz. Hier besteht ein Zusammenhang zu Holzkamps Unterscheidung defensiver und expansiver Lernbegründungen.

Beide dürfen allerdings nicht mit bestimmten Altersstufen oder Tätigkeitsformen gleichgesetzt werden. Defensives Lernen bezeichnet eine bestimmte subjektive Begründung von Lernen, nicht eine entwicklungspsychologische Entwicklungsstufe. Menschen können in unterschiedlichen Lebensphasen und Tätigkeitsformen defensiv oder expansiv begründete Lernhandlungen vollziehen.

Entwicklungsübergänge und Regulation

Besonders bedeutsam sind Übergänge zwischen dominierenden Tätigkeiten. An solchen Übergängen können neue Motive und Handlungsmöglichkeiten entstehen, die von den bisher verfügbaren Tätigkeits- und Regulationsformen noch nicht ausreichend getragen werden. Daraus können entwicklungsrelevante Widersprüche hervorgehen. Die Entwicklung emotionaler Regulation ist dabei selbst sozial vermittelt. Im Anschluss an Holodynski lässt sich beschreiben, wie Regulationsfunktionen zunächst innerhalb der Interaktion mit anderen Menschen entstehen und zunehmend intrapersonal verfügbar werden.

Eine weiterführende entwicklungspsychologische Hypothese lautet, dass neue Tätigkeitsformen auch in späteren Entwicklungsphasen erneut einen erhöhten Bedarf an interpersonaler Regulation hervorbringen können. Die Entwicklung von Regulationsfähigkeit wäre dann kein durchgehend linearer Prozess zunehmender Unabhängigkeit von anderen Menschen. Vielmehr könnten neue Entwicklungsanforderungen erneut soziale Vermittlung notwendig machen. Die pädagogische Leitfrage lautet:

Welche Formen der Tätigkeit und Regulation stehen einem Menschen unter seinen gegenwärtigen Entwicklungsbedingungen zur Verfügung, und welche soziale Vermittlung ermöglicht ihm neue Entwicklungsbewegungen?

7 Pädagogische Zumutung und Selbstbestimmung

Expansive Pädagogik ist keine Pädagogik, die Anforderungen grundsätzlich vermeidet. Kinder und Jugendliche benötigen gesellschaftlich vermittelte Gegenstände, Perspektiven und Herausforderungen, die über ihre bisherigen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten hinausreichen. Erwachsene haben deshalb die Aufgabe, Anforderungen zu stellen und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, die Kinder nicht notwendigerweise selbst wählen würden. Diese pädagogische Zumutung darf jedoch nicht mit bloßer Reglementierung gleichgesetzt werden. Eine Anforderung ist nicht bereits deshalb entwicklungsförderlich, weil sie anspruchsvoll ist oder von Erwachsenen als sinnvoll angesehen wird.

Entscheidend ist, ob ihre Bedeutung innerhalb der Tätigkeit erschlossen und die entstehende Spannung sozial vermittelt werden kann. Eine pädagogische Anforderung muss deshalb nicht immer zurückgenommen werden, wenn ein Kind Widerstand zeigt. Ebenso wenig darf sie unabhängig von seiner emotionalen Situation unverändert aufrechterhalten werden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung dynamisch zu gestalten. Dabei geht es nicht um ein dauerhaftes Gleichgewicht zwischen Sicherheit und Herausforderung.

Vielmehr muss das Vertraute so erhalten und weiterentwickelt werden, dass neue Tätigkeit möglich wird. Die Sicherung der bisherigen Beziehung und Handlungsmöglichkeiten ist somit nicht bloß ein Gegengewicht zur Zumutung. Sie kann deren Voraussetzung sein. Die Lehrkraft muss erkennen, welche Anforderungen entwicklungsrelevant sind, welche Formen der sozialen Vermittlung benötigt werden und wann die eigene pädagogische Planung verändert werden muss. Dabei ist auch die Lehrkraft selbst Teil des Entwicklungsprozesses.

Sie muss bereit sein, ihre Erwartungen, Deutungen und Handlungspläne durch die Begegnung mit dem Kind verändern zu lassen. Die Zumutung kann wechselseitig sein. Die Verantwortung für ihre pädagogische Gestaltung bleibt jedoch asymmetrisch.

8 Pädagogische Regulationsarbeit mit dem SVB Takt

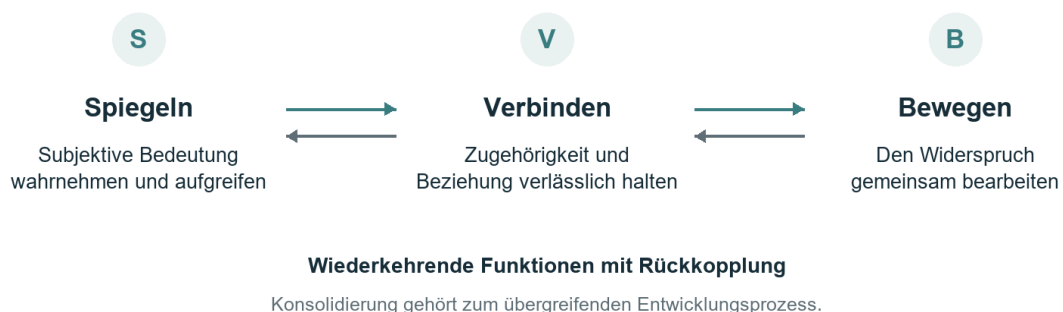


Abbildung 3 Der SVB Takt als dynamische Regulationsarbeit

Die praktische Gestaltung solcher Entwicklungsprozesse lässt sich im **SVB-Takt** beschreiben. Er bezeichnet eine wiederkehrende Struktur pädagogischer Regulationsarbeit und umfasst drei miteinander verbundene Funktionen: **Spiegeln – Verbinden – Bewegen**. Der Takt stellt

keine Methode dar, mit der sich Expansion zuverlässig erzeugen ließe. Er beschreibt pädagogisch gestaltbare Bedingungen für die Bearbeitung emotional bedeutsamer Widersprüche.

Spiegeln

Die Tätigkeit, Emotionalität und subjektive Bedeutung der Situation werden wahrgenommen und in der Interaktion aufgegriffen. Spiegeln bedeutet nicht bloß, Gefühle sprachlich zu wiederholen. Es bezeichnet ein responsives Verhalten, durch das die Perspektive des Gegenübers innerhalb der gemeinsamen Tätigkeit wahrnehmbar und wirksam werden kann. Dazu gehört, das eigene pädagogische Verhalten an der Reaktion des Kindes zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Verbinden

Die relationale Antizipation wird gestützt. Zugehörigkeit, Anerkennung und die Erwartbarkeit tragfähiger Beziehung sollen auch unter Bedingungen von Konflikt und Widerspruch erhalten bleiben. Die soziale Beziehung bildet damit einen möglichen Boden für die weitere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Verbinden bedeutet nicht, den Widerspruch zu vermeiden oder jede Anforderung zurückzunehmen. Es bedeutet, den Widerspruch innerhalb einer Beziehung bearbeitbar zu halten.

Bewegen

Der Widerspruch wird innerhalb der gemeinsamen Tätigkeit aufgenommen und weiterbearbeitet. Pädagogisches Fordern kann dabei notwendig sein. Es ist jedoch nicht mit Mitbewegung gleichzusetzen. Mitbewegung entsteht erst, wenn die Beteiligten den Widerspruch zum Gegenstand ihrer weiteren Tätigkeit machen können. Bewegen zielt deshalb nicht lediglich auf die Herstellung eines erwünschten Verhaltens. Es richtet sich auf die Veränderung der Möglichkeiten gemeinsamer Tätigkeit.

Der SVB-Takt als dynamische Regulationsarbeit

Spiegeln, Verbinden und Bewegen bilden keine starre zeitliche Abfolge. Die Funktionen können sich wiederholen, überschneiden und je nach Situation unterschiedliche Bedeutung gewinnen. Eine neue Anforderung kann beispielsweise erneutes Spiegeln erforderlich machen. Eine veränderte Reaktion des Kindes kann die Lehrkraft dazu veranlassen, ihre eigene Handlungsplanung zu überprüfen. Dabei lässt sich Mitbewegung nicht methodisch garantieren. Sie setzt voraus, dass sich die Beteiligten in einer gemeinsamen Tätigkeit aufeinander und auf einen Gegenstand beziehen können.

Pädagogische Regulationsarbeit kann diese Möglichkeit unterstützen. Ihr tatsächliches Zustandekommen bleibt jedoch vom Verlauf der gemeinsamen Tätigkeit abhängig. Die längerfristige Sicherung neu angeeigneter Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten gehört zum übergreifenden Entwicklungs- und Lernzyklus. Das neu Vertraute kann wiederum zum Ausgangspunkt weiterer Entwicklung werden.

9 Pädagogische Entwicklung als kollektive Emotionsregulation

Menschliche Entwicklung ist gesellschaftlich vermittelt. Deshalb dürfen emotionale Schwierigkeiten und individuelle Regulationsprobleme nicht ausschließlich als Eigenschaften einzelner Menschen verstanden werden. Ob ein Widerspruch bearbeitbar wird, hängt auch davon

ab, welche Unterstützung Beziehungen, Organisationen und kulturelle Praktiken bereitstellen. Expansive Pädagogik unterscheidet deshalb vier miteinander verbundene Ebenen emotionaler Regulation.

Primäre Ebene und intrapersonale Regulation

Das Individuum nutzt eigene psychische und körperliche Regulationsmöglichkeiten, um mit emotional bedeutsamen Situationen umzugehen. Dazu gehören beispielsweise die Regulation von Aufmerksamkeit, emotionalem Ausdruck, Handlungsimpulsen und Erwartungen. Diese Möglichkeiten sind selbst das Ergebnis gesellschaftlich vermittelter Entwicklung.

Sekundäre Ebene und interpersonale Regulation

Andere Menschen unterstützen die Regulation durch Beziehung, gemeinsame Aufmerksamkeit, Verständigung und kooperative Tätigkeit. Die Beteiligten können emotionale Spannungen aufgreifen, Handlungsmöglichkeiten eröffnen und die Bearbeitung eines Widerspruchs gemeinsam tragen. Interpersonale Regulation ist nicht ausschließlich eine Vorstufe individueller Selbstregulation. Sie bleibt auch im Erwachsenenalter ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Tätigkeit.

Tertiäre Ebene und strukturelle Regulation

Institutionelle Bedingungen beeinflussen, welche emotionalen Belastungen entstehen und wie sie bearbeitet werden können. Dazu gehören insbesondere Zeit, Raum, Aufgabenorganisation, Zuständigkeiten, Arbeitsteilung und Kooperationsstrukturen. Eine Lehrkraft, die schwierige Situationen dauerhaft allein bewältigen muss, verfügt über andere Regulationsbedingungen als eine Lehrkraft, deren Schule verbindliche Möglichkeiten gemeinsamer Fallarbeit und organisatorischer Veränderung bereitstellt.

Quartäre Ebene und kulturelle Regulation

Geteilte Normen, Überzeugungen, Deutungsmuster und institutionelle Selbstverständlichkeiten prägen, welche Schwierigkeiten anerkannt, individualisiert, ausgeblendet oder gemeinsam bearbeitet werden. Eine Schulkultur kann beispielsweise davon ausgehen, dass herausforderndes Verhalten vor allem mangelnde Disziplin ausdrückt. Sie kann aber ebenso die Annahme fördern, dass Verhalten innerhalb sozialer und pädagogischer Tätigkeitsverhältnisse verstanden werden muss. Solche kulturellen Deutungen beeinflussen, welche Formen der Regulation überhaupt als angemessen erscheinen.

Das gesellschaftliche Regulationsgefüge

Die vier Ebenen bilden ein miteinander verbundenes gesellschaftliches Regulationsgefüge. Dabei besitzen Organisationen keine Emotionen im Sinne eines eigenständigen kollektiven Subjekts. Emotionale Erfahrungen bleiben an konkrete Menschen gebunden. Organisationale Strukturen und kulturelle Praktiken beeinflussen jedoch, wie emotionale Belastungen entstehen, verteilt, aufgefangen und bearbeitet werden.

Kollektive Emotionsregulation bezeichnet daher nicht das gemeinsame Fühlen einer Organisation, sondern die soziale, strukturelle und kulturelle Vermittlung individueller emotionaler Regulationsprozesse innerhalb gemeinsamer Tätigkeit.

Die Ebenen besitzen unterschiedliche zeitliche Dynamiken. Während eine emotionale Reaktion innerhalb weniger Sekunden entstehen kann, entwickeln sich institutionelle Routinen und kulturelle Deutungsmuster häufig über längere Zeiträume. Gerade deshalb müssen die Ebenen analytisch unterschieden und zugleich in ihren Wechselwirkungen betrachtet werden.

10 Die Lastadressierung als Mechanismus pädagogischer Entwicklung

Eine zentrale theoretische Annahme expansiver Pädagogik lautet, dass die Bearbeitung eines Widerspruchs wesentlich davon abhängt, **wie die emotionale Last seines subjektiven Wirksamwerdens adressiert wird**. Die Last kann einzelnen Personen zugeschrieben, innerhalb bestehender Abläufe gebunden oder auf die gemeinsame Bearbeitung des zugrunde liegenden Widerspruchs gerichtet werden. Diese Formen der Lastadressierung verbinden die Regulationsrichtungen der Expansionsschwelle mit den gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischer Tätigkeit.

Ein Beispiel aus der Schule

Ein Schüler verweigert wiederholt die Mitarbeit im Unterricht. Die Lehrkraft erlebt die Situation als Belastung. Der Schüler erlebt die Anforderung möglicherweise als Bedrohung seiner Selbstwirksamkeit oder seiner sozialen Anerkennung. Die Schule muss nun mit der entstandenen Situation umgehen. **Wegbewegung:** Die Schwierigkeit wird ausschließlich als Problem des Schülers verstanden. Die weitere Bearbeitung wird an ihn, seine Eltern oder eine externe Stelle delegiert, ohne die möglichen Widersprüche der Unterrichtssituation zu untersuchen.

Fixierung: Die Lehrkraft entwickelt zusätzliche Maßnahmen, dokumentiert das Verhalten und passt ihren Unterricht immer wieder situativ an. Die Belastung wird innerhalb der bisherigen Organisation aufgefangen, ohne dass der zugrunde liegende Widerspruch zum Gegenstand gemeinsamer Veränderung wird. **Mitbewegung:** Die Beteiligten untersuchen, welche Widersprüche zwischen den Lernanforderungen, den subjektiven Möglichkeiten des Schülers, der sozialen Situation und der Unterrichtsorganisation bestehen. Daraus können neue Formen gemeinsamer Tätigkeit entstehen.

Der Unterschied liegt nicht allein im sichtbaren Verhalten. Ein Team kann sich ausführlich mit einem Schüler beschäftigen und dennoch eine kollektive Wegbewegung vollziehen, wenn ausschließlich das Kind zum Problemgegenstand wird. Umgekehrt kann eine kurzfristige Entlastung der Lehrkraft oder des Kindes sinnvoll sein, wenn dadurch die weitere Bearbeitung des Widerspruchs ermöglicht wird.

Entwicklungsstand und Trägerbedingungen

Ob eine weiterführende Widerspruchsbearbeitung möglich wird, hängt insbesondere von zwei Bedingungen ab. **Erstens von den Regulationsmöglichkeiten der Beteiligten.** Diese stehen im Zusammenhang mit der Entwicklungsgeschichte, den Motiven, bisherigen Erfahrungen und der gegenwärtigen Tätigkeitsorganisation der beteiligten Menschen. **Zweitens von den sozialen und institutionellen Trägerbedingungen.** Beziehungen, Kooperation, Strukturen und kulturelle Praktiken beeinflussen, ob die Last eines Antizipationsbruchs individuell bewältigt werden muss oder innerhalb gemeinsamer Tätigkeit bearbeitbar wird.

Die Last wird dabei immer von konkreten Menschen erlebt und getragen. Organisationen können diese Last nicht selbst empfinden. Sie können jedoch Bedingungen schaffen, unter denen sie verteilt, aufgefangen und zum Gegenstand gemeinsamer Bearbeitung wird.

Die Ebenenabhängigkeit der Regulationsrichtung

Unterschiedliche Regulationsrichtungen können auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig auftreten. Eine Lehrkraft kann beispielsweise mit einer Kollegin eine schwierige Unterrichtssituation gemeinsam reflektieren. Auf interpersonaler Ebene entsteht dadurch möglicherweise

Mitbewegung. Wenn die schulische Organisation die weitere Bearbeitung jedoch ausschließlich der einzelnen Lehrkraft überlässt, kann die institutionelle Struktur zugleich fixiert bleiben. Die Regulationsrichtung ist deshalb immer in Bezug auf die untersuchte Tätigkeit und Ebene zu bestimmen.

Die Lastadressierung bildet damit einen möglichen Erklärungsmechanismus für die Verbindung von individueller Emotionsregulation, pädagogischer Kooperation und institutioneller Entwicklung.

11 Individuelle und kollektive Expansion

Expansive Entwicklung kann sich auf unterschiedliche Formen menschlicher Tätigkeit beziehen.

Individuelle Expansion

Individuelle Expansion liegt vor, wenn ein Mensch qualitative Veränderungen seiner Erkenntnis-, Regulations- und Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Dies kann im Spiel, in der Aneignung neuer Gegenstände, in sozialen Beziehungen oder innerhalb bewusster Lerntätigkeit geschehen. Ein Kind kann beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit einer schwierigen Aufgabe nicht nur eine neue Lösung finden, sondern sein bisheriges Verständnis des Gegenstands verändern. Ebenso kann ein Jugendlicher neue Möglichkeiten entwickeln, mit widersprüchlichen sozialen Erwartungen umzugehen, ohne seine Zugehörigkeit oder seine eigene Perspektive vollständig aufgeben zu müssen.

Expansion bedeutet dabei nicht notwendig, dass das Verhalten von außen erwünschter oder angepasster erscheint. Entscheidend ist die qualitative Veränderung der subjektiven Weltaneignung.

Kollektive Expansion

Kollektive Expansion liegt vor, wenn Beteiligte die Widersprüche ihrer gemeinsamen Tätigkeit bearbeiten und dadurch deren Gegenstand, Organisation oder grundlegende Handlungsmöglichkeiten verändern. Engeströms Theorie expansiven Lernens bietet hierfür einen wesentlichen Bezugspunkt. Eine Schule entwickelt sich nicht bereits deshalb expansiv, weil sie neue Methoden einführt oder ihre Abläufe effizienter gestaltet. Entscheidend ist, ob sie Widersprüche ihrer bisherigen Tätigkeit aufgreift und neue Möglichkeiten gemeinsamer pädagogischer Praxis hervorbringt.

Das Verhältnis beider Entwicklungsprozesse

Individuelle und kollektive Expansion sind miteinander vermittelt, fallen aber nicht zusammen. Ein Kind kann neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln, ohne dass seine Schule sich institutionell verändert. Umgekehrt kann eine Schule ihre Praxis verändern, ohne dass jede beteiligte Person unmittelbar einen individuellen Entwicklungsschritt vollzieht. Individuelle Schwierigkeiten können jedoch Hinweise auf Widersprüche gemeinsamer Tätigkeit geben. Die pädagogische Organisation wird dadurch selbst zu einem möglichen Gegenstand von Entwicklung.

Expansive Pädagogik verlangt folglich nicht nur die Entwicklungsbereitschaft des Kindes, sondern auch die Veränderbarkeit jener pädagogischen und gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen es sich entwickelt.

12 Pädagogische Zielsetzung

Expansive Pädagogik orientiert sich an einer Entwicklung, in der Menschen ihre gesellschaftlichen Beziehungen und ihre Handlungsmöglichkeiten auch unter widersprüchlichen Bedingungen erhalten und erneuern können. Emotionale Stabilität wird dabei nicht als dauerhafter Zustand der Ausgeglichenheit verstanden. Entscheidend ist vielmehr, dass Menschen auch angesichts von Konflikten, Unsicherheit und Veränderungen in Beziehung und Tätigkeit eingebunden bleiben beziehungsweise neue Formen dieser Einbindung erschließen können. Diese Möglichkeit darf nicht allein als individuelle Fähigkeit verstanden werden.

Sie ist auf tragfähige soziale Verhältnisse angewiesen. Das pädagogische Ziel ist deshalb nicht die Herstellung möglichst widerstandsfähiger Individuen, die unveränderte gesellschaftliche Bedingungen besser ertragen. Vielmehr geht es um die **Erhaltung und Erweiterung menschlicher Erkenntnis-, Regulations- und Handlungsmöglichkeiten durch die Entwicklung der Menschen und ihrer gesellschaftlichen Tätigkeitsbedingungen**. Darin liegt auch die Bedeutung gesellschaftlich wirksamer Tätigkeit. Menschen erfahren ihre eigene Bedeutsamkeit nicht ausschließlich durch persönliche Anerkennung. Sie erleben sich auch als Teil einer Gemeinschaft, indem sie zu gemeinsamen Gegenständen, Aufgaben und gesellschaftlichen Prozessen beitragen können.

Beziehung, Zugehörigkeit und Wirksamkeit sind deshalb keine voneinander unabhängigen pädagogischen Zielgrößen. Sie entstehen und verändern sich innerhalb gesellschaftlich vermittelter Tätigkeit.

Pädagogische Verantwortung

Die pädagogische Grundfrage lautet nicht, wie ein Kind möglichst zuverlässig zum erwarteten Verhalten bewegt werden kann. Sie lautet:

Welche Bedingungen ermöglichen es einem Kind, sich einem bedeutsamen Widerspruch zuzuwenden, seine bisherigen Möglichkeiten zu überschreiten und dabei in Beziehung und gemeinsamer Tätigkeit eingebunden zu bleiben?

Eine expansive Pädagogik muss dabei auch die Legitimität ihrer Anforderungen reflektieren. Nicht jede mögliche Entwicklung rechtfertigt jede pädagogische Zumutung. Macht, Selbstbestimmung, Würde und gesellschaftliche Teilhabe bleiben eigenständige normative Maßstäbe. Die entwicklungspsychologische Erklärung kann zeigen, unter welchen Bedingungen Anforderungen entwicklungsförderlich oder entwicklungshemmend wirken können. Sie entscheidet jedoch nicht allein darüber, welche Anforderungen pädagogisch gerechtfertigt sind.

13 Wissenschaftliche Verortung und theoretischer Anspruch

Expansive Pädagogik steht in der Tradition kulturhistorischer und subjektwissenschaftlicher Forschung. Ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen liegen insbesondere in der Tätigkeitstheorie von Leontjew, der kulturhistorischen Entwicklungspsychologie Wygotskis und Elkonins sowie in den Arbeiten von Jantzen und Kutscher. Holzkamps Unterscheidung defensiver und expansiver Lernbegründungen eröffnet eine subjektwissenschaftliche Perspektive auf die Aneignung gesellschaftlicher Anforderungen. Holodynskis Arbeiten zur Emotionsentwicklung begründen die Bedeutung der Entwicklung interpersonaler und intrapersonaler Regulationsformen.

Engeströms Theorie expansiven Lernens ermöglicht die Analyse kollektiver Widerspruchsbearbeitung und institutioneller Transformation. Weitere Anschlussmöglichkeiten bestehen zur Resonanztheorie Hartmut Rosas und zu Gert Biestas Überlegungen über Subjektwerdung und die pädagogische Bedeutung des Widerstands der Welt. Der Anspruch expansiver Pädagogik besteht nicht darin, diese Grundlagen durch neue Begriffe zu ersetzen. Ihr spezifischer Erklärungsansatz liegt in der **Vermittlung zwischen entwicklungsabhängigen Regulationsmöglichkeiten, der emotionalen Bedeutung von Widersprüchen und den sozialen, strukturellen und kulturellen Bedingungen ihrer Bearbeitung.**

Drei Konzepte sind hierfür besonders bedeutsam: **Die Expansionsschwelle** beschreibt mögliche Richtungen emotional vermittelter Tätigkeit anhand der Adressierung der Last eines Antizipationsbruchs. **Das Vier-Ebenen-Modell kollektiver Emotionsregulation** beschreibt die individuellen, interpersonalen, strukturellen und kulturellen Bedingungen, unter denen diese Regulationsprozesse stattfinden. **Der SVB-Takt** konkretisiert die pädagogische Gestaltung interpersonaler Vermittlungsprozesse durch Spiegeln, Verbinden und Bewegen. Zusammen bilden diese Konzepte den Entwurf eines Erklärungszusammenhangs, der verständlich machen soll, unter welchen Bedingungen individuelle oder kollektive Widerspruchserfahrungen zu einer qualitativen Veränderung menschlicher Tätigkeit beitragen können.

Die theoretische Eigenständigkeit dieses Ansatzes ist als Forschungsanspruch zu verstehen. Insbesondere ist zu prüfen, ob die Lastadressierung einen zusätzlichen Erklärungswert gegenüber bestehenden Konzepten kollektiver Widerspruchsbearbeitung, subjektiver Lernbegründungen und emotionaler Regulation besitzt. Dazu müssen die Regulationsrichtungen unabhängig von ihren späteren Entwicklungsergebnissen bestimmbar sein. Ebenso ist zu untersuchen, ob die angenommenen Zusammenhänge zwischen Entwicklungsstand, sozialem Regulationsgefüge und möglicher Transformation an konkreten Entwicklungs- und Schulentwicklungsprozessen nachvollziehbar werden.

Zusammenfassende Definition

Expansive Pädagogik ist eine entwicklungs- und tätigkeitstheoretisch fundierte Pädagogik, die menschliche Entwicklung als gesellschaftlich vermittelte Erneuerung von Erkenntnis-, Regulations- und Handlungsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit Widersprüchen versteht.

Im Zentrum steht die Emotionalität als bewertender und regulierender Bestandteil menschlicher Tätigkeit. Widersprüche können entwicklungswirksam werden, wenn ihre subjektive Bedeutung innerhalb sozial vermittelter Regulationsprozesse aufgenommen und zum Gegenstand weiterführender Tätigkeit gemacht wird. Die expansive Pädagogik untersucht dazu, wie die Last eines Antizipationsbruchs individuell und kollektiv bearbeitet wird. Sie unterscheidet Wegbewegung, Fixierung und Mitbewegung als mögliche Regulationsrichtungen und fragt nach den Bedingungen, unter denen daraus qualitative Entwicklung entsteht.

Pädagogisches Handeln gestaltet die soziale Vermittlung dieser Prozesse. Es unterstützt die Erwartbarkeit von Beziehung und Tätigkeit, ermöglicht die Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen und bleibt dabei selbst veränderbar. Expansive Pädagogik richtet sich folglich nicht allein auf die Entwicklung des Individuums, sondern ebenso auf die sozialen und institutionellen Bedingungen seiner Weltaneignung.

Leitgedanke

Nicht die Vermeidung von Widersprüchen ermöglicht Entwicklung, sondern die gesellschaftlich vermittelte Möglichkeit, sie auf einem tragfähigen Boden von

Beziehung und Tätigkeit aufzunehmen und an ihnen neue Formen der Weltaneignung zu entwickeln.