

Modelle subjektorientierter Didaktik

Dieser Beitrag nimmt eine didaktiktheoretische Perspektive ein. Drei didaktiktheoretische Konzepte (konstruktivistische, interaktionstheoretische und subjekttheoretische)¹ werden daraufhin befragt, wie sie Subjektorientierung im didaktischen Handeln begründen und verstehen. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach der Geltung subjektiver Wissensbestände und die theoretische Begründung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Nach einer Kritik des konstruktivistischen und interaktionstheoretischen Modells wird ein subjekttheoretisches Modell vorgeschlagen, das Subjektorientierung als Reflexion der Besonderheit individueller Handlungsproblematiken von Lernenden vor dem Hintergrund ihrer allgemeinen Vergesellschaftungsprozesse begründet.

1. Fragestellung

Subjektorientierung wird in Didaktikdiskursen als Ausdruck eines besonderen Interesses am Subjekt verstanden. Dessen Eigensinn wird eine eigene Erkenntnisqualität zugeschrieben, die es gegenüber pädagogischen Zumutungen und inhaltlichen Ansprüchlichkeiten zu schützen gilt. Damit stellt sich zugleich die Frage, wo die Grenzen des subjektiven Erkenntnisvermögens liegen und wie das Verhältnis zwischen dem einzelnen Subjekt und gesellschaftlichen Konstruktionen, Wissensbeständen und Zwängen zu verstehen ist. Hermann Forneck (2004) kritisiert beispielsweise, dass zugunsten einer Emphasisierung des Subjekts die Bestimmung spezifischer Inhalte verloren gehe: der Legitimationshorizont für die Bildungsgegenstände werde der Erwachsenenbildung entzogen und an den – begrenzten – Legitimationshorizont der Subjekte gebunden. Die gesellschaftlichen Facetten des Bildungsgegenstandes und Emanzipationschancen gingen dabei verloren. Eine Sorge und Problemstellung, die Erwachsenenbildung seit langem begleitet: „Eine unreflektierte Anpassung an die Wünsche von Teilnehmern löst noch keine Bildungsprozesse aus, weil zum Lernen auch das Überwinden von Widerständen gehört (und) ... jede Art von Lernhilfe auch und wenn sie sich emanzipatorisch geriert, mit Intentionen verbunden ist, die nicht selbstverständlich auch die der Lernenden sind“ (Tietgens 1981, S. 182).

In welcher Weise konstruktivistische, interaktionstheoretische und subjekttheoretische Modelle Subjektorientierung begründen und was ihre spezifische Leistung dabei ist, soll im Folgenden kurz skizziert werden. Aus Platzgründen werden dazu nur wenige Grundzüge der theoretischen Modelle beschrieben.

1 Ein weiteres prominentes Modell zur Subjektorientierung stellt Erhard Meuelers (1993) dialogorientiertes Modell dar. Aus Platzgründen kann hier nicht darauf eingegangen werden. Ein Vergleich des dialogorientierten Modells mit dem subjekttheoretischen Modell findet sich bei Ludwig (2003).

2. Konstruktivistische Perspektiven

Das konstruktivistische Modell begründet Subjektorientierung mit der relativen Autonomie, die Lernenden als selbstreferentiellen Systemen gegeben ist. Die didaktischen Konsequenzen des konstruktivistischen Modells laufen darauf hinaus, die Autonomie des Lernenden durch die Rücknahme des Fremdbestimmungsanspruchs der Erwachsenenbildner, gefasst in deren Bildungskonzepten, zu stärken. Erst durch so verstandene didaktische „Rücknahmemodelle“ – wie z. B. Rolf Arnolds Ermöglichungsdidaktik – würde das Lernen der Erwachsenen überhaupt erst möglich (vgl. Arnold 2001, S. 85).

Der konstruktivistische Diskurs versteht Lernende als „selbständige und operational geschlossene Systeme“, die sich allenfalls im Sinne einer „strukturellen Kopplung“ mit ihrer Umwelt, d. h. mit den Lernobjekten verbinden (Arnold 1996, S. 725). Wissen über die (Um-)Welt stellt in diesem Sinne eine individuelle und soziale Konstruktion der Menschen dar. Die so getroffene Voraussetzung der Selbstreferentialität läßt ein Verstehen der inhaltlich-thematischen Konstruktionen, ein Verstehen des individuell besonderen Zugangs des Lernenden zum Bildungsgegenstand nicht zu. Die Lernprozesse und Lernergebnisse sind aus konstruktivistischer Perspektive „letztlich nicht mitteilbar“ (Arnold 2004, S. 242). Mit dieser Feststellung endet im Prinzip die lerntheoretisch relevante Thematisierung des Lernsubjektes.

Subjektorientierung mündet aus konstruktivistischer Perspektive in einer relativen Autonomie der Lernenden, deren Relativität nur konstatiert und beobachtet, aber nicht mit Bezug auf die Umwelt des Lernenden materiell beschrieben und kritisiert werden kann, weil diese Beobachtung selbst wieder eine Konstruktion darstellt. Eine Befragung und Hinterfragung der Lerngegenstände und der Lehrinhalte auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen und ihre gesellschaftliche Genese hin stößt letztlich an die Grenzen konstruierter Beobachtungen lernender Monaden. Ohne hier weiter auf differenzierte konstruktivistische Argumentationen kritisch eingehen zu können (vgl. dazu Pongratz 1998; Ludwig 1999) läßt sich mit Blick auf die vorliegende Fragestellung festhalten, dass der konstruktivistische Blick auf Subjektorientierung zwar für den Eigensinn des lernenden Subjekts sensibilisiert, das zentrale Problem der Vermittlung des Subjekts mit der gesellschaftlichen Umwelt aber nur benennt und dafür keine Handlungsoptionen anbieten kann.

3. Interaktionstheoretische und verständigungstheoretische Perspektiven

Interaktionstheoretische (vgl. Mader 1998) und verständigungstheoretische (Schlutz 1984) Zugänge zur Subjektorientierung begründen sich mit der über Subjektivität gegebenen Möglichkeit zur Erkenntnis- und Wissenschaftskritik. Ihr Interesse ist es, Konstruktionen von Wirklichkeit zu vermitteln, zu hinterfragen und neu auszuhandeln (vgl. Mader 1998, S. 217). Es geht ihr vor allem um die Hinterfragung der gesellschaftlichen Konstitution von Bildungsgegenständen. Schlutz verlangt von der Wissenschaft der

Erwachsenenbildung sich die Frage zu stellen, wie sie aus ihrer monologischen Selbstgewissheit der Kritik herauskommen und ihre Ergebnisse in die Selbstreflexion aller Beteiligten zurückgeben will (vgl. Schlutz 1985, S. 574). In einer verständigungsorientierten „Teilnahmeperspektive“ (a.a.O.), die im Folgenden als Subjektorientierung reflektiert wird, erkennt Schlutz Möglichkeiten der selbstreflexiven Rückbindung der Bildungsgegenstände durch die Lernenden. Unter Verständigung ist mit Blick auf didaktische Konsequenzen „keineswegs gemeint, der Dozent solle seine Rolle unkenntlich machen, seine Wissensbestände verleugnen, sich gleichsam als Teilnehmer ausgeben, wie dies zuweilen unter dem Schlagwort der Teilnehmerorientierung verlangt wird“ (Schlutz 1984, S. 89).

Die Unverfügbarkeit subjektiven Handelns kommt in diesem Entwurf als Möglichkeit des Hinterfragens gesellschaftlich vorgegebenen Bildungsgegenstände als symbolischer Konstruktionen zum Ausdruck (Mader 1998, S. 219). Die Reflexion der Bildungsgegenstände in ihrer gesellschaftlichen Bedeutungshaftigkeit soll deren Voraussetzungen und Genese im Bildungsprozess gesellschaftskritisch erhellen. Reflexion und Bildung werden diskurs- und sprachtheoretisch konzipiert: der Bildungsprozess wird zum diskursiven Verständigungsprozess über Bedeutungen. Die Frage nach dem Erkenntnisobjekt und Bildungsgegenstand wird als Bedeutungszusammenhang konzipiert: „Die Beschaffenheit eines Objektes – und zwar eines jeden beliebigen Objektes besteht aus der Bedeutung, die es für Personen hat, für die es ein Objekt darstellt. Diese Bedeutung bestimmt die Art, in der sie das Objekt sieht; die Art, in der sie bereit ist, in Bezug auf dieses Objekt zu handeln; und die Art, in der sie bereit ist, über es zu sprechen. ... Die Bedeutung von Objekten für eine Person entsteht im Wesentlichen aus der Art und Weise, in der diese ihr gegenüber von anderen Personen, mit denen sie interagiert, definiert worden sind“ (Blumer 1973, S. 90).

Subjektivität und die an sie gebundenen Bedeutungen werden über Sprache/Erzählungen vermittelt. „Im Erzählen wird die subjektive Welt in den Zusammenhang der sozialen Welt gestellt“ (Schlutz 1984, S. 99). Die dem Erzähler über Sprache vermittelte Vorstellung der Zuhörer vom Erzählten verstärkt Subjektivität, weil der Inhalt des Erzählten nicht zur Privatsache erklärt wird und aus Erfahrung so Erkenntnis werden kann. Die über Sprache verwandelte Vorstellung des Erzählten und die produktive Konfrontation mit anderen Interpretationsperspektiven wirkt situationstranzendierend. Für Schlutz (1985, S. 574) wird diskursive Verständigung in einem hermeneutischen Prozess möglich: als Verknüpfung zwischen einer verstehenden Anteilnahme und einem externen Beobachterstandpunkt, der auf Erkenntnisse aus gesellschaftlich verfügbaren Theorien zurückgreift. Die besondere Leistung dieser theoretischen Perspektive auf Teilnahme-/Subjektorientierung liegt im sprach- und interaktionstheoretisch begründeten Bedeutungskonzept. Dieses Bedeutungskonzept macht Lernprozesse und ihre Begründungen der Lernenden verstehbar. Hier liegt der zentrale Unterschied zu konstruktivistischen Konzepten. Lernen wird als ein völlig anderer Handlungsmodus angesehen, mit dem das Handeln zugunsten der Überlegung unterbrochen wird, „was man denn da eigentlich tut und mit welchem Sinn“ (Schlutz 1984, S.83). Die Begrenzungen dieser theoretischen Perspek-

tive auf Lernen und Subjektorientierung liegen in der diskurstheoretischen Rationalisierung des Verständigungsprozesses, die eine Fokussierung auf das Hinterfragen der gesellschaftlichen Bezüge von Bildungsgegenständen zur Folge hat. Der Fokus liegt so auf dem gesellschaftlich Allgemeinen, über das im Bildungsprozess Verständigung erzielt werden soll. Die besonderen subjektiven Lerninteressen und Lernbegründungen erscheinen vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses eher sekundär und als Voraussetzung für Wissenschafts- und Erkenntniskritik.

4. Subjekttheoretische Perspektiven

Subjekttheoretische Perspektiven auf subjektorientiertes didaktisches Handeln (vgl. z. B. Ludwig 2001; Faulstich/Ludwig 2004) begründen sich mit den Annahmen, dass der Mensch sich nicht bewusst selbst schaden kann (Holzkamp 1995, S. 839) und mit seinem Handeln auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielt. Dies begründet Subjektorientierung als Orientierung an subjektiven Handlungsproblematiken der Lernenden in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit. Wie im interaktions- und verständigungsorientierten Ansatz gilt das Subjekt über Bedeutungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt: Bedeutungen des Subjekts sind gesellschaftlich produzierte, verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen, „die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muß: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitsbeziehung“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner Lebensinteressen – dafür hat“ (Holzkamp 1995, S. 838). Die gesellschaftlichen Arbeits- und Kooperationszusammenhänge müssen von den Individuen als Handlungsmöglichkeiten subjekthaft-aktiv ergriffen – und d. h. in diesem Sinne als „Bedeutungen“ interpretiert werden (Holzkamp 1986, S. 397).

Lernen wird im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts als ein Selbstverständigungsprozess verstanden, in dessen Verlauf der Lernende seine ihm verfügbaren Bedeutungen differenziert oder erweitert, um in seinem subjektiv gegebenen Lebensinteresse seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern zu können. „Selbstverständigung, dies bedeutet vor allem anderen „Verständigung mit mir selbst“ über ein von mir Gemeintes... Ich bin darauf aus, etwas, das ich schon „irgendwie weiß“, für mich reflexiv fassbar, ...das Undeutliche deutlich zu machen... Damit ist... potentiell auch der Andere in den Selbstverständigungsprozess einbezogen, er ist aufgefordert oder es ist ihm anheim gestellt, meinen Versprachlichungsversuch bei sich nachzuvollziehen, um herauszufinden, ob er damit auch zu größerer Klarheit..., zu gelangen vermag“ (Holzkamp 1995, S. 834).

Subjektorientierung im didaktischen Handeln bedeutet deshalb aus subjekttheoretischer Perspektive immer zweierlei: Die subjektiven Handlungsproblematiken bilden erstens den Ausgangspunkt des Bildungsprozesses/der Selbstverständigung und sie müssen zweitens mit dem Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungen vermit-

telt und verglichen werden. Wie in den interaktions- und verständigungsorientierten Ansätzen wird ein hermeneutischer Verstehensprozess für möglich gehalten, der die gesellschaftliche Vermitteltheit der subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen rekonstruieren kann. Die Rekonstruktion dieser Vermitteltheit ist Grundlage sowohl für die Kritik bestehender subjektiver Bedeutungshorizonte des Lernenden als auch für deren Differenzierung und für die Entwicklung neuer Handlungsoptionen. Die Anleihen, die eine didaktische Theorie bei der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1993) nehmen kann, verschaffen ihr gegenüber der interaktionstheoretischen Perspektive den Vorteil, nicht nur intersubjektive Verständigungsprozesse, sondern auch die subjektiven Lernhandlungen und Lernbegründungen als Bedeutungs-, Begründungszusammenhang verstehen und hinterfragen zu können.

Lernenhandeln ist aus dieser Perspektive betrachtet keine selbstreferentielle Deutung, sondern eine Differenzierungsleistung sozial hergestellter Bedeutungen im Rahmen individueller und gesellschaftlicher Lebenssicherung. Der Lernende wird nicht als selbstreferentielles System, sondern als selbstdifferentielles Subjekt verstanden, das sich über Differenzwahrnehmungen zu anderen fremden Bedeutungshorizonten selbst verständigt. Die Subjektivität des Lernenden wird dabei sowohl unterworfen wie gestaltend verstanden. Subjektorientierte Didaktik aus subjekttheoretischer Sicht versteht sich als Interpretation und verstehende Rekonstruktion des Verhältnisses von Individuum/Lernendem und Gesellschaft als ein über Bedeutungs- Begründungszusammenhänge gegebenes Verhältnis. „Fremdverstehen ist ein *relationaler* Akt, eine *Relationierung*, die den anderen stets von einem bestimmten Standort aus und aus einer besonderen Perspektive *als anderen* identifiziert und qualifiziert“ (Straub 1999, S. 12). Jürgen Straub greift in seiner Arbeit „Verstehen, Kritik, Anerkennung“ das Verstehensproblem auf und verknüpft es mit dem sozialkulturellen Problem der Anerkennung (vgl. Ludwig 2000, S. 211 ff.). Wer zu verstehen sucht und interpretiert, der vergleicht in der Weise, dass er Fremdes mit Bekanntem vergleicht, einen neu erfahrenen Tatbestand unter einen bestehenden Begriff subsumiert. Das Problem beim Vergleich ist die unbemerkte universalisierende Projektion des Eigenen und Vertrauten in fremde Wirklichkeiten: „Man hat gesucht und gefunden, verglichen hat man nicht“ (Straub 1999, S. 39). In vielen Vergleichsoperationen fehlt der „Drittstandpunkt“, von dem aus geprüft wird, ob dieses mit jenem überhaupt in sinnvoller Weise verglichen werden kann. Erst über den Drittstandpunkt wird vermieden, dass die Maßstäbe der eigenen Interpretationsfolie unhinterfragt in den Vergleich eingehen. Verstehen vom Drittstandpunkt aus ist keine Verschmelzung von Differentem. Differentes kann noch in der Vermittlung – auf der Basis von Anerkennung – nebeneinander bestehen bleiben (a.a.O., S. 38 ff.).

Verstehensprozesse sind nicht paradox, weisen aber ein unauflösbares Spannungsverhältnis auf, indem das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die speziell mir verfügbar sind, begriffen werden muss. Diese für den Drittstandpunkt notwendige Distanzierungsleistung ist an die wechselseitig Anerkennung im Bildungsprozess gebunden (vgl. Ludwig 2004). Die Bestimmung der Bildungsinhalte wird mit diesem Verständnis von Subjektorientierung als kritisch-rekonstruktiver Interpretation subjektiver Handlungsproble-

matiken nicht in den Legitimationshorizont des Subjekts verlagert, wie Forneck befürchtet. Eingebracht in den Interpretationsprozess werden vielmehr gesellschaftlich verfügbare Theorien und Wissensbestände, die den subjektiven Bedeutungshorizonten als kritische Gegenhorizonte angeboten werden. Der Maßstab für Kritik ist dabei weder der subjektive Bedeutungshorizont noch die Theorie. Die Suche nach dem Maßstab bleibt letztlich eine unabgeschlossene Daueraufgabe im Horizont wechselseitiger Anerkennung.

Literatur

- Arnold, R. (1996): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 719–730
- Arnold, R. (2001): Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 84–85
- Arnold, R. (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): S. 232–245
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek, S. 80–146
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Hohengehren
- Forneck, H. (2004): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–14
- Holzcamp, K. (1986): Handeln. In: Rexilius, G./Grubitsch, S. (Hrsg.): Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder. Reinbeck, S. 381–402
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Holzcamp, K. (1995 posthum): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, S. 817–845
- Ludwig, J. (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 667–681
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld
- Ludwig, J. (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 29–38
- Ludwig, J. (2003): Das lernende Subjekt in der politischen Bildung. Didaktische Vermittlungskonzepte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 83–92
- Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): S. 112–126
- Mader, W. (1998): Interaktionelle Erwachsenenbildungstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 211–224
- Meueller, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Stuttgart
- Pongratz, L. (1998): Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 275–287
- Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
- Schlutz, E. (1985): Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 563–576
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München