Michael Weis

Reflexionen zur aktuellen Qualitätsdebatte aus subjektwissenschaftlicher Perspektive

Die in diesem Beitrag vorgestellte subjektwissenschaftliche Theorieperspektive thematisiert Lernhandlungen vom Standpunkt des Lernsubjekts. Lernen wird dabei nicht als eine abhängige Variable von Lehre gefasst, sondern als subjektiv begründetes Handeln, das auf Interessen, Bedürfnissen und Befindlichkeiten basiert, die Lernende vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen entwickeln. Diese Sichtweise auf Lernen impliziert einen Perspektivwechsel: Lernhandeln ist weder herstellbar noch bedingt, sondern vom Lernenden über seine (Lebens-)interessen subjektiv begründet. Von daher verweist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie auf die Notwendigkeit eines Abschieds von der Fiktion der Plan- und Steuerbarkeit subjektiver Lernhandlungen und damit auch auf das Erfordernis einer Beteiligung der Lernenden bei der Entwicklung von Qualitätsstandards in der Weiterbildung sowie bei der Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen.

1. Einleitung

Im Folgenden wird die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps als eine Denkperspektive vorgestellt, die aufgrund ihrer erkenntnis- und handlungstheoretischen Position dazu anregt, die gegenwärtige Qualitätsdebatte in der Erwachsenenbildung kritisch zu reflektieren. Anschließend wird vor dem Hintergrund des subjektwissenschaftlichen Ansatzes die These begründet, dass der Subjektstandpunkt als ein integraler Bestandteil des Qualitätsbegriffs zu begreifen ist, da die Fragen, was Qualität von Weiterbildung ausmacht, wie diese hergestellt und gesichert werden kann, nicht ohne die Berücksichtigung der Lernenden zu beantworten sind. Diese Perspektive hat im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen sowohl auf der bildungspraktischen als auch auf der organisatorischen Ebene von Weiterbildungen Konsequenzen. Diese werden im 3. Abschnitt des Beitrags aufgezeigt.

2. Erkenntnistheoretische Grundpositionen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps

Klaus Holzkamp hat in seinem Werk „Lernen“ (Holzkamp 1993) eine Lerntheorie entwickelt, die als subjektwissenschaftliche Theorie einen dezidierten Subjektstandpunkt einnimmt. Damit stellt er der Erwachsenenpädagogik einen Lernbegriff zur Verfügung, der es erlaubt, Lehr-/Lernprozesse aus Sicht des Lernsubjekts zu untersuchen, indem

die subjektiven Lernbegründungen des Lernenden zu den gesellschaftlichen Rahmungen und Lebenszusammenhängen ins Verhältnis gesetzt werden. Von daher kann die subjektwissenschaftliche Lerntheorie als eine Denkperspektive verstanden werden, deren Focus auf den Standpunkt des Subjekts, d. h. dessen Lebens- und Lerninteressen im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen gerichtet ist. In dieser Perspektive gilt das Subjekt als Intentionalitätszentrum, das sich als eigensinnig denkendes und handelndes Individuum – nicht als reagierender Organismus – bewusst auf Welt, auf andere Menschen und auf sich selbst bezieht.

Zentrales Anliegen der subjektwissenschaftlichen Denkperspektive ist es, die Besonderheit menschlichen Handelns und Erlebens so zu erfassen, dass der spezifische Zusammenhang zwischen individuellem Lebens- und gesellschaftlichem Reproduktionsprozess vom Subjektstandpunkt aus verstehbar wird. Dabei wird das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft als eine „doppelte Beziehung" gefasst: Einerseits stellen gesellschaftliche Verhältnisse die vorgefundenen Voraussetzungen für die individuelle Existenzsicherung dar, andererseits muss das Individuum „durch seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung diese Voraussetzungen einer individuellen Existenz produzieren und reproduzieren helfen" (Holzkamp 1983, S. 192).

Diese in der „Grundlegung der Psychologie" (Holzkamp 1983) herausgehobene ‚gesamtgesellschaftliche Vermittelteit der individuellen Existenz' verweist gegenüber einer abstrakten Gegenüberstellung des Individuums und der Gesellschaft darauf, dass das Individuum nicht mehr außerhalb seiner Gesellschaftlichkeit zu denken ist. Dies meint keineswegs, dass der Mensch sich in bloße Gesellschaftlichkeit auflöst, sondern dass der Einbezug in die gesellschaftliche Herstellung menschlicher Lebenszusammenhänge wesentliches Merkmal seiner Natur ist. Sie ist gekennzeichnet durch Offenheit und die Möglichkeit subjektiver Entscheidungsfreiheit. Von daher wird im Verständnis des subjektwissenschaftlichen Theorieentwurfs die Welt des Subjekts als bedeutungsvoll im Sinne eines gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsraumes von Bedeutungen vorgestellt. In dieser Perspektive treten die gesellschaftlichen Verhältnisse dem Subjekt als „gegenständliche Bedeutungen" entgegen. Sie werden nicht als Handlungsbedingungen bzw. Bestimmungen gefasst, sondern als gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen, zu denen sich das Subjekt bewusst und selbstbestimmt verhalten kann. Damit bilden gesellschaftliche Bedeutungen sowohl den Ausgangspunkt als auch den Zielpunkt subjektiven Handelns: Ausgangspunkt, indem sie subjektive Handlungen begründen und Zielpunkt, weil jede Handlung gesellschaftliche Verhältnisse in Form neuer oder veränderter Bedeutungskonstellationen und -horizonte konstituiert.

In ihrer Subjektivitätskonzeption fasst die Subjektwissenschaft somit den Zusammenhang zwischen Individuen und Weltgegebenheiten nicht als ein Verhältnis von Determiniertheit, sondern im Sinne eines gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsraumes von Bedeutungen. Diese stellen verallgemeinerte, gesellschaftlich vergegenständlichte Handlungsmöglichkeiten dar, die das Subjekt im Interessenszusammenhang seiner

eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls umsetzen 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 (auf Weltverfügung/ Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen – dafür hat" (Holzkamp 1995, S. 838).

Lernen als ein „möglicher Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge" (Holzkamp 1993, S. 181) wird vor dem Hintergrund dieses subjektwissenschaftlichen Bedeutungskonzeptes als eine spezifische Form sozialen Handelns begriffen, über die das Lernsubjekt versucht, in den gesellschaftlich gegebenen sachlich-sozialen Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen einzudringen, um sich so bestimmte Dimensionen seines Lerngegenstands erschließen und aneignen zu können. Das Lernsubjekt gliedert demnach dann eine Lernschleife aus, wenn es durch ein subjektiv empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen die Sicherung bzw. Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit verspricht. Intentionale Lernhandlungen beruhen also auf einer Irritation oder Diskrepanzerfahrung, aus der heraus der Lernende *Gründe* für sein Lernen entwickelt. Diese subjektiven Lernbegründungen basieren auf seinen Lebensinteressen und zielen auf eine Erweiterung der subjektiv empfundenen gesellschaftlichen Verfügungsmöglichkeiten.

Vom Subjektstandpunkt aus wird Lernen daher als Interesse der Menschen an Weltverfügung in den Blick genommen und nicht als eine erzwungene Pflicht, in deren Folge sich das Lernsubjekt an fremde Interessen und Anforderungen anzupassen hat. Inwieweit das Lernsubjekt gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen als potentielle Lerngegenstände aufgreift oder verweigert, ist letztlich immer seinen subjektiven Lerninteressen und -begründungen geschuldet. Lernhandlungen vom ‚Subjektstandpunkt' aus zu verstehen, erfordert daher ein Begreifen der Gründe, warum sich ein Subjekt innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen einrichtet bzw. warum es seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern will.

Die hier skizzierte subjektwissenschaftliche Theorieperspektive problematisiert die an pädagogischen Intentionen gemessene „Vernünftigkeit" der Aneignung, wie sie in vielen pädagogischen Weiterbildungskonzepten aufgrund der überwiegenden Gleichsetzung von Lehr- mit Lernhandlungen (vgl. Ludwig 2000, S. 11 ff.) vorzufinden ist. Anders als im Mainstream institutions- und professionszentrierter Zugänge der Erwachsenenpädagogik wird in subjektwissenschaftlicher Perspektive nicht von einer Koinzidenz von pädagogischer und subjektiver Rationalität ausgegangen, geschweige denn von einer Kontrollierbarkeit bzw. Steuerbarkeit der Lernhandlungen, sondern vielmehr von der Unverfügbarkeit und Eigenwilligkeit subjektiven Lernhandelns gegenüber fremdgesetzten Lernanforderungen und pädagogischen Vermittlungsaktivitäten. Vor dem Hintergrund dieser Subjektkonzeption ist die Vorstellung einer vorausgesetzten oder herstellbaren Einheit des Lehr-Lernverhältnisses als gemeinsamer Bezugspunkt von Lehrenden und Lernenden prinzipiell aufzugeben und der Standpunkt des Subjekts

konsequent als eigenständige Perspektive im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen (vgl. Ludwig 2001, S. 29 ff.).

Diese Sichtweise hat auch für Überlegungen zu Qualitätskriterien und -standards von Weiterbildungen Konsequenzen: Wenn Bildungsmaßnahmen in erster Linie das Individuum mit seinen subjektiven Interessen und Kompetenzen im Blick haben sollen, kann die Frage nach der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen letztlich nur unter Einbeziehung des Lernsubjektes geklärt werden, will man nicht hinter die Erkenntnis zurückfallen, dass das eigentliche „Produkt" von Bildungsangeboten: subjektiver Lernzuwachs, nicht von außen (d. h. von einem Anbieter bzw. vom Lehrenden) erzeugt, sondern nur vom Lernsubjekt selbst entwickelt werden kann. „Der thematische und emotionale Stellenwert der vollzogenen Lernschleife gründet in den Lebensinteressen des Lernenden und nicht in den Lehrzielen Dritter, die über das Herstellen oder Arrangement förderlicher Lernbedingungen ihre Anforderungen durchsetzen und Lernergebnisse erzeugen wollen" (Faulstich/Ludwig 2004, S. 25).

3. Der Standpunkt des Subjekts als integraler Bestandteil des Qualitätsbegriffs

Betrachtet man die gegenwärtige Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung, so lässt sich feststellen, dass die Frage, was Qualität bedeutet, wie sie hergestellt und gesichert werden kann, noch immer vornehmlich aus Sicht der Weiterbildungsträger und Lehrenden diskutiert wird (vgl. Wittwer 2004, S. 10). Die Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten, die Lernenden selbst, können sich zwar meist im Rahmen von Evaluierungsmaßnahmen (etwa über Fragebögen am Ende von Seminaren) äußern, diese Form der Evaluation vermittelt allerdings vorwiegend Informationen hinsichtlich der Rahmung und Wirkung von Bildungsmaßnahmen. Dieser Sachverhalt lenkt den Blick auf die Problematik, dass die Qualität von Weiterbildung auch heute nach wie vor durch äußerliche Merkmale bestimmt wird: Das Interesse gilt vor allem der „Fähigkeit des Trägers, eine (von ihm selbst) festgelegte – und nicht weiter zu prüfende Qualität der Weiterbildung" (Stark 2000, S. 15) zu erbringen. Beispiele hierfür sind die formalen Regelungen nach DIN EN ISO 9000ff sowie die Kriterienkataloge von Gütesiegelgemeinschaften und innerorganisatorischen Qualitätsmanagementsystemen. Dort wird die Qualität von Bildungsmaßnahmen in der Regel einseitig vom Außenstandpunkt, d. h. aus der Lehr- und Organisationsperspektive betrachtet, ohne die Interessen und Lernbegründungen der Lernenden in den Qualitätsentwicklungsprozess von Weiterbildungen einzubeziehen. Damit wird weder die Differenz zwischen der Handlungslogik der Lehrenden einerseits und der Lernenden andererseits angemessen berücksichtigt, noch die Dualität von Organisation und Subjekt ausreichend reflektiert: „die Organisation stellt sicher, dass Lernen stattfinden kann, allerdings nicht, ob und wie gelernt wird. Qualitätsentwicklung von Organisationen besteht im Allgemeinen immer in einer Verbesserung der Produkte und Dienstleistungen im Interesse der Kunden. Die Paradoxie der Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen besteht nun darin, dass die Verbesserung des Lernens nicht in die Reichweite von Organisationen fällt,

weil der Lernende das Lernen maßgeblich selbst steuert und vollzieht (oder eben nicht)“ (Ehses/Zech 2002, S. 114).

Dieses Ausblenden der Differenz zwischen den Handlungslogiken der Lehrenden und Lernenden sowie der Dualität von Organisation und Subjekt verweist auf ein „objektives“ Verständnis von Qualität, das so nicht gegeben ist. Qualität (lat. qualis: wie beschaffen) ist ein relationaler Begriff, der nach der Beschaffenheit bzw. Eignung eines Objektes fragt, ohne diese Eignung normativ zu benennen. Da die Güteeigenschaften eines Objekts aufgrund subjektiver Wahrnehmungen, Befindlichkeiten und Interessen von Subjekten unterschiedlich bewertet werden, sind Qualitäten immer subjektiver Natur (vgl. Heid 2000, S. 41). Dies gilt besonders für pädagogische Qualitäten, bei denen es letztlich um Lern- und Bildungsmöglichkeiten und damit um die potenzielle Erfüllungsmöglichkeit subjektiver Bedürfnisse von Lernenden geht (vgl. Ehses/Zech 2003, S. 203). Eine Definition von Qualitätskriterien und -standards allein aus der Perspektive der Institutionen oder Professionellen (Außenperspektive) greift daher zu kurz. Letztlich kann nur der Lernende als derjenige Akteur, der Lerninteressen entwickelt und die Geeignetheit eines Angebots hinsichtlich seiner Interessen wahrnimmt, bestimmen, was für ihn die Qualität eines Bildungsangebots oder einer Bildungsmaßnahme ausmacht. Er allein hat den unmittelbaren Verwertungszusammenhang seines Lernens vor Augen und müsste von daher bei der Entwicklung von Qualitätskriterien und -standards in der Weiterbildung grundsätzlich beteiligt sein. Dies gilt besonders dann, wenn das Lernsubjekt als Planungs- und Entscheidungszentrum seiner persönlichen Entwicklung verstanden wird.

4. Überlegungen zur Einbeziehung der Lernsubjekte in Qualitätsentwicklungsprozesse auf der bildungspraktischen sowie auf der organisatorischen Ebene von Weiterbildung

Qualitätsentwicklung und -sicherung in Bildungsmaßnahmen kann aus subjektwissenschaftlicher Perspektive nur dann umfassend gelingen, wenn die professionell beteiligten Pädagogen ihre Bildungsangebote und Qualitätsdefinitionen stärker am Subjekt und seinen Interessen orientieren und ihre Professionalität vor allem auf die Frage der Angemessenheit des Vermittlungsprozesses beziehen. Damit wird für eine Entwicklung von Bildungskonzepten plädiert, die subjektive Lerninteressen zum Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses machen, indem sie einen Möglichkeitsraum bieten, der es den Seminarteilnehmern erlaubt, schwierige Handlungsproblematiken und mit diesen verbundene Lerninteressen offen zu legen und sich die eigenen Bedeutungshorizonte/Situationsinterpretationen wechselseitig zur Verfügung zu stellen[1]. Lernen wird auf diese Weise zu einem Prozess der Fremd- und Selbstverständigung (vgl. Ludwig 2002), der durch Diskrepanzerfahrungen angestoßen und in seinem Fortschreiten durch Gegenhorizonte (alltägliche, fachliche und wissenschaftliche Wissensressourcen) un-

1 Das Bildungskonzept „fallbasierte Bildungsarbeit“ stellt einen solchen Versuch dar, Verstehensprozesse in Seminargruppen in methodisch kontrollierter Weise zu unterstützen. Dies gilt sowohl in Präsenzseminaren (vgl. Müller 2003) als auch in virtuellen Kontexten (vgl. Ludwig 2002).

terstützt wird. Aufgabe der professionell beteiligten Pädagogen ist es dann, den Selbstverständigungsprozess hermeneutisch zu begleiten, indem sie ihre Ressourcen an Professionswissen zur Verfügung stellen und in abduktiver Weise an die Bedeutungshorizonte der Lernenden anlegen. Ein solches Vorgehen hätte den Vorteil, dass keine inhaltlichen und thematischen Qualitätsentscheidungen über die Köpfe der Lernenden hinweg vorgenommen werden, sondern dass über die pädagogische Interaktion (in Kenntnis der Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden) ein auf deren subjektive Interessen abgestimmtes Lernangebot entwickelt wird. Auf diese Weise könnten intersubjektive Lernverhältnisse entstehen, in welchen die Seminarteilnehmer einem gemeinsamen Lerngegenstand nachgehen und dabei im Lernvollzug ihre Interpretations- und Deutungsperspektiven verknüpfen bzw. kritisch hinterfragen (vgl. dazu Ludwig 2004, S. 112 ff.).

Da ein solches, an den subjektiven Interessen der Lernenden orientiertes Bildungsangebot jenseits der bildungspraktischen Seminarebene kaum zu realisieren ist, kann die Einbeziehung der Subjekte zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildungsmaßnahmen auf der organisatorischen Ebene nur geleistet werden, wenn es über empirische Forschungsarbeiten gelingt, lernerspezifische Interessen, Qualitätsverständnisse und -anforderungen zu rekonstruieren, um in Kenntnis dieser Subjektstandpunkte die Gestaltung von Bildungsprozessen zu optimieren. Für eine solche empirische Forschung wären methodische Verfahren zu entwickeln, die den Eigensinn der Lernenden zur Sprache bringen und diesen nicht schon unter vorab festgelegte Kriterien und Standards subsumieren. Dies erfordert eine weitgehende Vermeidung normativ-konzeptioneller Annahmen im Vorfeld der Forschung sowie eine grundsätzliche Offenheit gegenüber einer subjektiven Sichtweise von Qualität in der Weiterbildung.

Literatur

Ehses, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätssicherung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 114–124

Ehses, C./Zech, R. (2003): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Gary, C./Schlögl, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zur Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 184–213

Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, P./Ludwig, J.: Expansives Lernen. Hohengehren, S. 10–28

Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule. Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft, S. 42–51

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M., New York

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M., New York

Holzkamp, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, H. 212, S. 817–846

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Ludwig, J. (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung" als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive 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. 2001, S. 29–38

Ludwig, J. (2002): be-online: Lernberatung im Netz. In bwp@< http:// www.ibw.uni-hamburg.de/ bwpat/ > Issn: 1618-8543 Rev. 06.05.2002

Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J.: Expansives Lernen. Hohengehren, S. 112–126

Müller, K. (2003): Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens – Das Bildungskonzept „Fallarbeit" im ermöglichungsdidaktischen Diskurs. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 120–141

Stark, G. (2000): Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation. Bielefeld

Wittwer, W. (2004): Qualität von beruflicher Weiterbildung aus Sicht der lernenden Subjekte. In: Faulstich, P./Wittwer, W. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – zwischen System und Subjekt. Bielefeld, S. 9–24