Joachim Ludwig

Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Einleitung

Im Folgenden wird erstens die subjektwissenschaftliche Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als eine theoretische Folie vorgestellt, mit der empirische Lernforscher in der Lage sind, die Differenz zwischen der Handlungslogik der lernenden Erwachsenen einerseits und der Lehrenden andererseits empirisch zu erhellen. Diese theoretische Darstellung wird mit forschungspraktischen Beispielen aus einer eigenen empirischen Untersuchung zum Lernen illustriert.

Zweitens wird die hier gewählte Forschungsperspektive, vom Standpunkt des lernenden Subjekts aus, in Beziehung gesetzt zum vorliegenden „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (2000). Dabei wird die These begründet, dass im Forschungsmemorandum eine spezifische Sicht auf Lernen vom pädagogischen Außenstandpunkt aus aufscheint, welches das vorgeschlagene Forschungsprogramm begrenzt. Der Subjektstandpunkt des Lerners gerät demgegenüber in den Hintergrund. Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen für eine paradigmatische Öffnung des Forschungsmemorandums.

Der bildungstheoretische Kontext erwachsenenpädagogischer Lernforschung

Wenn im Folgenden die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ theoretisch konzeptualisiert und mit Blick auf eine empirische Differenzierung der Lerner- und der Lehrerperspektive dargestellt wird, erfolgt dies vor dem Hintergrund aktueller erwachsenenpädagogischer Diskurse, welche die Seite der Lernenden stärker betonen und die Differenz zwischen Lerner- und Lehrerperspektive thematisieren. Dies ist erstens der subjekttheoretische Diskurs, der Lehrende und Lernende als zwei autonome Subjekte betrachtet. Dies ist zweitens der lerntheoretische Diskurs, der die Lernenden als selbstreferentielle Systeme bzw. als selbstgesteuerte oder selbstorganisierte Lerner thematisiert, die den Vermittlungsanstrengungen der Lehrenden *eigen-sinnig* gegenüber stehen. Drittens der didaktiktheoretische Diskurs, der eine neue Lehrer-Rolle als Lernberater fordert, der das prinzipiell unverfügbare Lernhandeln unterstützen soll. Diese Diskurse legen eine empirische Untersuchung des Eigensinns subjektiven Lernhandelns nahe.

Eine Forschungsperspektive auf den Eigensinn des subjektiven Lernhandelns hat keine erwachsenenpädagogische Tradition. Vor dem Hintergrund traditioneller Bil-

dungsverständnisse, die auf eine Vermittlung materialer oder formaler Bildungsziele abstellen, wird Lernen typischerweise als innerpsychische Aktivität und Leistung betrachtet, die dem Bildungsprozess als individuelles Vermögen zugrunde liegt und ihn mit bedingt. Lernen interessiert dann hinsichtlich kognitiver Leistungsfähigkeiten beim Lernenden, die zur Erlangung dieser Bildungsziele erforderlich erscheinen. Sinn- und Bedeutungshorizonte des Lernenden geraten mit dieser bildungstheoretischen Perspektive kaum in das Zentrum der Forschungsfragestellungen.

Der Eigensinn des Lernenden wird dann als Forschungsperspektive interessant, wenn Bildung beispielsweise als zwischenmenschliches Handeln von Lehrenden und Lernenden verstanden wird, das den Bildungsprozess konstituiert. Mit dieser Perspektive auf Bildung wird die Frage bedeutsam: Wie kann Bildung zwischen Lernenden und Lehrenden möglich werden? (vgl. Benner 1995, S. 75). In das Blickfeld geraten dann Fragen nach den spezifischen Handlungsbegründungen im Umfeld von Interessen, Herrschaft und Macht im Bildungsprozess. Lernen als Lernhandeln kann dann als soziale Kategorie aus der gesellschaftlich gegebenen Sinn- und Bedeutungsperspektive des Subjekts betrachtet werden und nicht nur als innerpsychischer Prozess. Subjektive Lernhandlungen stellen so gesehen die konstituierenden Handlungen *des Lernenden* im interaktiven Bildungsprozess dar.

An dieser Stelle der Begründung einer Lernforschungsperspektive wird deutlich, dass der theoretische Zugang zum Lernen immer zugleich mit einem bestimmten Bildungsverständnis gekoppelt ist (vgl. Tenorth 1997, S. 982), ein Zusammenhang, der bei jeder Lernforschung besteht, aber in der Regel, wie auch im Forschungsmemorandum, wenig ausgewiesen wird. Ich komme später darauf zurück.

Ein forschungspraktisches Beispiel

Das folgende Beispiel soll den forschungsstrategischen Zugang auf die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ demonstrieren. Ich beziehe mich dabei auf meine Untersuchung (Ludwig 2000), die Lernhandlungen von Beschäftigten in einem komplexen betrieblichen EDV-Einführungsprojekt zum Gegenstand hatte. Es handelte sich um ein Stadtwerkeunternehmen mit 3.000 Beschäftigten, das seine Organisationsstrukturen im Zusammenhang mit der Europäisierung des Marktes an die neuen Marktstrukturen anpassen wollte. Die bislang stärker an der öffentlichen Verwaltung orientierte betriebliche Steuerung sollte durch mehr betriebswirtschaftliche Steuerungsmechanismen abgelöst werden. Dazu wurden umfangreiche Reorganisationsmaßnahmen durchgeführt. Unter anderem wurde die alte betrieblich entwickelte Software durch die Standardsoftware SAP ausgetauscht.

Die Einführung und Anpassung der SAP-Software führte eine Projektgruppe durch, die schließlich auch die Weiterbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten plante und anschließend selbst durchführte. An die Beschäftigten wurde die Anforderung

gestellt, die alten Arbeitszusammenhänge aufzugeben und zukünftig entlang der – von der Projektgruppe – neu gestalteten Arbeitszusammenhänge mit der neuen Software zu arbeiten. Diese galt es zu erlernen. Dazu wurden betriebliche EDV-Kurse durchgeführt. Auch am Arbeitsplatz wurde das Lernen der Beschäftigten unterstützt.

Mich interessierte in diesem Handlungszusammenhang der lernende Umgang der Beschäftigten mit der von außen gesetzten betrieblichen Lernanforderung, zukünftig nicht mehr mit der alten Software, sondern mit der neuen SAP-Software zu arbeiten und deren Bedienung zu erlernen. In diesen betrieblichen Lehr-/Lernprozessen fallen die Interessen und Sinnhorizonte der Lernenden und die Interessen des Betriebs sowie der Lehrenden nicht ohne weiteres zusammen. Fragen zu subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen, Interessen und Machtstrukturen erhalten in diesem Forschungsfeld besondere Bedeutung.

Eine theoretische Folie zur empirischen Untersuchung von Lernen in solchen Handlungskontexten hat die Differenz der Interessen und Sinnhorizonte im Lehr-/Lernprozess abzubilden. Bei meiner Umschau nach einer erwachsenengemäßen und empirisch erfolgversprechenden Lerntheorie, die jenen Kriterien genügt, bin ich bei Klaus Holzkamp fündig geworden.

Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als theoretischer Zugang zum Eigensinn des Lernenden

Klaus Holzkamp (1993) expliziert Lernen als eine spezielle Form sozialen Handelns. Der Handelnde legt demnach dann eine „Lernschleife“ ein, wenn er durch ein subjektiv empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Die Lernhandlung des Subjekts basiert also auf einer Irritation als Diskrepanzerfahrung, aus der heraus der Lernende *Gründe* für eine Lernschleife entwickelt. Diese subjektiven Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung der subjektiv empfundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten.

Lernen ist so gesehen eine soziale und keine innerpsychische Kategorie. Lernen ist mit Bedürfnissen und Interessen des Lernenden in seiner Lebenspraxis verbunden. Lernende dringen in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten im Sinne gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen ein. Die dem Lernenden subjektiv gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen stellen sich ihm als potenzielle Lerngegenstände dar, mit denen er seine gegebenen subjektiven Bedeutungshorizonte erweitern oder differenzieren kann. Inwieweit er diese Potenzialität aufgreift oder verweigert, ist seinen subjektiven Lernbegründungen geschuldet, die auf der Qualität seiner Diskrepanzerfahrung beruhen.

Die zentrale lerntheoretische Prämisse lautet: Die zu erwartende Lernanstrengung wird begründeterweise übernommen, weil der Lernende vor dem Hintergrund seiner subjektiv gegebenen Bedeutungshorizonte eine Diskrepanzerfahrung macht und mit Lernen eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe antizipieren kann. Bedeutungs- oder Sinnhorizonte – sowie die mit ihnen verbundenen Diskrepanzerfahrungen – sind der Ausgangspunkt für subjektive Lernbegründungen.

Das Charakteristische des Wahrnehmungs- und Differenzierungsprozesses subjektiver Bedeutungen im Rahmen von Lernhandlungen ist, dass er als spezifische menschliche Handlung *begründet* verläuft. Mit den subjektiven Lernbegründungen sind die Interessen, die Hoffnungen, aber auch die Ängste des Lernenden für den Forscher im Rahmen eines rekonstruktiven Forschungsprozesses prinzipiell verstehbar. Lernen wird als begründete und damit durch andere Menschen verstehbare Realisierung personaler Selbstständigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten (vgl. Holzkamp 1987, S. 15, und Holzkamp 1993, S. 11) und -zwänge betrachtet. Der Lernforscher kann so, indem er die Lernbegründungen und die damit verknüpften emotionalen Befindlichkeiten des Lernenden rekonstruiert, den Lehr-/Lernprozess aus der Perspektive des Lernenden verstehen lernen. Dieser Begründungszusammenhang ist die Grundlage der Möglichkeit einer empirischen Differenzierung der Lerner- und der Vermittlungsperspektive im Lehr-/Lernprozess.

In dem oben skizzierten Forschungsprojekt habe ich mich den subjektiven Lernbegründungen mittels fokussierter Interviews genähert. Diese Interviews wurden mit Beschäftigten durchgeführt, die sich in den Kursen und am Arbeitsplatz betrieblichen Lernanforderungen gegenübergestellt sahen. Sie erzählten von ihren Empfindungen, Ängsten, Hoffnungen, Lernhandlungen und Lernwiderständen im Zusammenhang mit der EDV-Einführung. Die subjektiven Lernbegründungen bzw. die Gründe für Lernverweigerungen bei den einzelnen Lernenden wurden in einem systematischen Verstehensprozess mit dem Verfahren der Grounded Theory rekonstruiert. In diesem Verstehensprozess wird deutlich, dass Lernbegründungen vom Lernenden nicht immer bewusst geführt werden. Der in der Interviewerzählung produzierte Sinn umfasst mehr als die biographische Selbstthematisierung im Interview. Peter Alheit beschreibt dies als Hintergrundwissen (Alheit 2000, S. 10).

Subjektiv begründetes Lernhandeln ist als soziales Handeln entlang der Holzkamp'schen subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nur im Bezug zu den gesellschaftlichen Verhältnissen verstehbar. Auch gesellschaftliche Verhältnisse[1] werden „als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen" etc. in einem sehr spezifischen Sinne (aufgefasst): nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter 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 Bedeu-

tungsaspekte 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). Das lernende Subjekt kann im Rahmen des gesellschaftlichen Produktionsprozesses bzw. im Rahmen seiner individuellen Lebenspraxis subjektive Lernbegründungen aktualisieren, die ihm eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe versprechen und eine Lernschleife ermöglichen. Der Lernende handelt im Rahmen gesellschaftlicher Möglichkeiten und Begrenzungen. Er kann sich neue Bedeutungshorizonte aus dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen erschließen. So betrachtet aktualisiert der Lernende seine Lernbegründungen selbst. Er tut dies aber nicht unter selbst gewählten Umständen.

Das Subjekt kann deshalb gute Gründe haben, im Rahmen nicht selbst gewählter Umstände und Lernanforderungen, keine Lernschleife einlegen zu wollen und nicht zu lernen: z. B. weil ihm die Gefährdungen durch neue Lerneinsichten oder der Aufwand für das Lernen zu hoch erscheinen. Eine Alternative zum Lernen ist dann z. B. strategisches Handeln, mit dem das Subjekt Handlungsprobleme löst. In der Schule ist das ein Spickzettel, im Alltag sind das z. B. Machtspiele oder Taktiken und Maskeraden, mit denen das Nicht-Lernen verschleiert wird.

Gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen können den Subjekten über Vertreter gesellschaftlicher Institutionen – insbesondere von Lehrenden – als manifeste Lernanforderung in Gestalt eines Lehrplanes oder einer Prüfungsordnung gegenübertreten. Aber auch die situationale Lernumwelt ist dem Lernenden als gesellschaftliche Bedeutungskonstellation gegeben und stellt sich ihm als latent gegebene Lernmöglichkeit bzw. Lernbehinderung dar.

In dem hier beispielhaft skizzierten Forschungsprojekt wurden die gesellschaftlich-betrieblichen Verhältnisse des EDV-Einführungsprojekts als Bedeutungskonstellationen zwischen den Akteuren im EDV-Einführungsprojekt untersucht, weil die Lernenden in ihren Interviews diesen Verhältnissen eine Bedeutung zugewiesen hatten. Deshalb wurden organisatorisch-technische Projektabläufe, Entscheidungen und mikropolitische Strukturen erhoben und als betriebliche Sinnstrukturen gedeutet. Dabei kristallisierte sich als zentrale Bedeutungskonstellation ein „mikropolitischer Regress“ heraus, der mit einer technologischen Fixierung der Projektgruppe verbunden war. Dies meint die Beschränkung auf technische Aspekte der EDV-Einführung und die Ausblendung aller organisatorischen Konfliktfelder. Damit wollte sich die Projektgruppe gegenüber anderen Entscheidungsträgern im Unternehmen absichern. Diese Bedeutungskonstellation zog sich durch alle Handlungen der Projektgruppe durch, auch in die Weiterbildung der Beschäftigten hinein. Die Projektgruppenmitglieder und Kursleiterinnen erwarteten eine affirmative Übernahme ihrer Softwareanpassungsergebnisse und ihrer Vermittlungsbemühungen durch die Lernenden. Die Projektgruppenmitglieder wollten ihr spezielles Arbeitsorganisations- und Technikkonzept durchsetzen, auch gegen die Vorbehalte und Kritik der Beschäftigten in den Kursen.

Bedeutungskonstellationen, wie der hier praktizierte mikropolitische Regress, lassen sich als gesellschaftlich produzierte Problemlösungen in Form institutionalisierter Ziele, Normen und Verfahren verstehen. Der mikropolitische Regress ist eine Konstellation in betrieblichen Modernisierungsprojekten, die von der Organisationssoziologie als typisch beobachtet wird. In diesem Sinne sind gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen als typische Verweisungszusammenhänge von Handlungsbegründungen oder von Wissenskomplexen in bestimmten sozialen Kontexten zu verstehen.

Die Lernbegründungen des Subjekts beziehen sich auf diese manifesten und latenten Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge in seiner situational gegebenen Umwelt. *Bedeutungen* sind so gesehen die Vermittlungsebene zwischen individuellem Handeln und einem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen als Lebensbedingungen. Bedeutungen besitzen einen sachlich-sozialen Charakter, der ihnen im Zuge gesellschaftlicher Produktion zukommt. Subjektive Bedeutungen sind nicht beliebig.

Handlungsgründe und mit ihnen auch Lerngründe, als eine spezielle Form von Handlungsgründen, basieren auf den *für das Subjekt* gegebenen Sinn- und Bedeutungshorizonten im Rahmen des gesellschaftlichen Feldes möglicher Bedeutungskonstellationen. Jedes Subjekt sieht sich aufgefordert, seine Lebenspraxis in ein sinnvolles Arrangement zu bringen. Stößt es dabei an Grenzen und werden seine gegebenen Bedeutungshorizonte irritiert, ergibt sich die Möglichkeit, sich vom Alltagshandeln zu distanzieren und in ein reflektierendes Lernhandeln einzutreten, das sich gegenüber den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen neu arrangiert. Das Arrangement dieser Lebenspraxis über die Jahre hinweg konstituiert die Biographie des Lernenden und damit auch seinen spezifischen personalen Zugang zu möglichen Lernhandlungen. Subjektive Lernhandlungen besitzen immer einen personalen und einen situationalen Aspekt, den es zu verstehen gilt. In den subjektiven Lernbegründungen kommen die Biographie und die personale Selbstständigkeit des Lernenden genauso zum Ausdruck wie sein Empfinden der gesellschaftlich-betrieblichen Situation, in der er lernt.

Forscher, die sich solchen eigensinnigen Lernprozessen empirisch zuwenden möchten, sind gefordert, eine möglichst offene theoretische Folie auf den empirisch beobachtbaren Lernprozess zu legen, um nicht mit den eigenen normativ-konzeptionellen Vorstellungen darüber, wie Lernen ablaufen sollte – z. B. selbstorganisiert, selbstgesteuert, metakognitiv – die empirisch beobachtbaren Lernbegründungen zu verfehlen. Die Holzkamp'sche Lerntheorie liefert diese Offenheit, indem sie zunächst nur subjektive Lernhandlungen zu gesellschaftlichen Anforderungen handlungstheoretisch in Beziehung setzt. Involviert ist dabei allerdings ein materiales a priori gesellschaftlichen Handelns, das für die weitere Qualifizierung des Lernhandelns wichtig ist: angenommen wird, dass sich der Mensch nicht bewusst schaden kann. Mit anderen Worten: „Ich kann mit meinen Handlungen zwar im Widerspruch zu meinen *objektiven* Lebensinteressen stehen, nicht aber im Wi-

derspruch zu meinen Lebensinteressen, wie ich sie *als meine Situation erfahre*“ (Holzkamp 1995, S. 839).

Weil die subjektiven Lernbegründungen immer auf die gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskonstellationen verwiesen sind, lassen sich in den subjektiven Lernbegründungen eigene und fremde Lerninteressen differenzieren. Subjektive Lernbegründungen, die auf eine Überwindung der subjektiv empfundenen Handlungsproblematik abzielen, bezeichnet Holzkamp als *expansive* Lernbegründungen. In Abgrenzung dazu spricht Holzkamp von *defensiven* Lernbegründungen, wenn die Lernhandlung, aus dem subjektiven Empfinden des Lernenden heraus, durch Lernanforderungen Dritter aufgezwungen wird. In diesem Falle wird nicht gelernt, um ein subjektiv gegebenes Handlungsproblem zu überwinden, sondern um Nachteile durch Andere im Sinne der Bedrohung elementarer Lebensinteressen abzuwehren. Dieses defensive Lernen tendiert immer zum Abbruch, zur alltäglichen Handlung.

Wann Lernbegründungen letztlich expansiv sind und auf eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe zielen oder doch nur gegen die gesellschaftliche Teilhabe Anderer gerichtet, d. h. defensiv sind, lässt sich empirisch nur negativ bestimmen: Nicht-defensive Lernbegründungen können nur möglicherweise expansiv sein. Lernbegründungen haftet die Expansivität als Potenzial an. Auf der empirischen Ebene wird diese Potenzialität dann deutlich, wenn sich der Lernende aus der Begrenzung fremder Lernanforderungen zu lösen versucht. Ob Lernbegründungen letztlich expansiv sind, bleibt offen. Defensive Lernbegründungen lassen sich demgegenüber als Anpassung an und damit als Übernahme fremder Lernanforderungen identifizieren. Aber auch diese Identifikation ist eher offen, wenn erkennbar wird, dass Lernende fremde Lernanforderungen übernehmen und als eigene ausweisen. In der hier vorgestellten Untersuchung finden sich meist Mischverhältnisse von Lernbegründungen, die sich als Lernhaltungen typisieren lassen. Die Lernhaltung eines Lernenden lässt sich in einer bestimmten Handlungs- und Lernsituation – nicht im Sinne eines Persönlichkeitsprofils – als eher expansiv oder eher defensiv typisieren.

Ein vom Subjekt in einer bestimmten Handlungssituation selbstgestaltetes Lernen (im Unterschied zu selbstgesteuertem oder selbstorganisiertem Lernen (vgl. Ludwig 1999)) lässt sich mit der hier skizzierten theoretischen Folie von gesellschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Lernzumutungen abgrenzen, indem die differenten Interessen und Bedürfnisse der Erwachsenen einerseits und die der Lernanforderungen stellenden Gesellschaft andererseits aufeinander bezogen und aus Sicht der subjektiven Lernbegründungen heraus rekonstruiert werden. Mit diesen Perspektiven auf Lernen können sich Lehrende, die ihr pädagogisches Handeln am Subjekt orientieren wollen und sich z. B. als Lernberater verstehen wollen, für typische subjektive Lernbegründungen in bestimmten sozialen Kontexten sensibilisieren. Welche typischen Lernbegründungen für den Handlungskontext „betriebliche Modernisierungsprojekte“ identifiziert wurden, findet sich in der Untersuchung „Lernende verstehen“ (Ludwig 2000).

Konsequenzen aus der Forschungsperspektive vom Subjektstandpunkt für das Forschungsmemorandum

Blickt man aus einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive auf das Erwachsenenlernen, stellt sich die Frage, was dies für das Forschungsmemorandum bedeutet. Das Forschungsmemorandum will Ansätze und Zugriffe aus unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen nutzen und das Profil einer eigenständigen erwachsenenpädagogischen Lernforschung formen. Dazu werden im Forschungsmemorandum als Orientierung Rahmenüberlegungen und Fragestellungen zum „Lernen Erwachsener" (Abschnitt B.1) angeboten. Ich begründe im Folgenden die These, dass im Forschungsmemorandum eine spezifische Sicht auf Lernen vom pädagogischen Außenstandpunkt aus aufscheint, welches das vorgeschlagene Forschungsprogramm unnötig begrenzt. Der Zugang zum Lernen vom Standpunkt des Lerners aus, der in den subjektiven Lernbegründungen zum Ausdruck kommt, droht zugunsten eines erwachsenenpädagogischen Außenstandpunkts im Memorandum in den Hintergrund zu geraten. Ich plädiere daher für eine paradigmatische Öffnung des Forschungsmemorandums oder in der Sprache des Memorandums selbst: für eine Erweiterung des dort skizzierten „Koordinaten- und Koordinationssystems" (S. 4).

Das Lernverständnis vom Außenstandpunkt des Erwachsenenpädagogen ist insbesondere durch eine normative Perspektive auf Lernen charakterisiert. Lernen wird im Memorandum nicht nur im Sinne einer „unausweichlichen Existenzbedingung" (S. 6) als sachliche Notwendigkeit betrachtet, sondern Lernen besitzt im Memorandum auch schon immer eine positive Bedeutung. Es ist aber aus Sicht des Erwachsenen vollkommen offen, ob sogenannte Bedingungen und Lernanforderungen immer positiv zu bewerten sind (vgl. dazu auch Dewe 1999, S. 63). Eine empirische Forschung hätte sich den eigensinnigen Empfindungen der Lernenden gegenüber offen zu verhalten und eigene Bewertungen vom Außenstandpunkt zurückzunehmen.[2]

„Richtiges" und „effizientes" Lernen wird von der Pädagogenperspektive aus entworfen. Die Forschungsperspektiven richten sich dann auf die Erforschung idealer Rahmenbedingungen für das „richtige" und „erfolgreiche" Lernen. Charakteristisch für den Außenstandpunkt ist die Gleichsetzung von Lernen und Lernanforderungen bzw. Lehrzielen. Dies fällt erst auf, wenn man Lernen vom Subjektstandpunkt aus betrachtet. Dieser Außenstandpunkt des Pädagogen kommt an verschiedenen Stellen des Memorandums zum Ausdruck..

Im Abschnitt 1.2 wird ein Unterschied postuliert von „informellen und selbst organisierten Lernprozessen einerseits und formellen Lernprozessen andererseits" (S. 8). Informell kann subjektives Lernhandeln erst aus der pädagogischen Außenperspektive werden. Es macht aus der Perspektive des lernenden Subjekts keinen Sinn, zwischen formellen und informellen Lernhandlungen zu unterscheiden. Lernhandlungen sind an das Subjekt gebunden, einerlei ob in formellen oder informel-

len Vermittlungssettings. Die Unterscheidung von formell und informell bedeutet bestenfalls den Unterschied zwischen verschiedenen Lernumgebungen oder Vermittlungsorten, also zwischen Vermittlung im Alltag und institutionell gerahmten Vermittlungsprozessen. Mit „formellen Lernhandlungen“ sind allenfalls formelle Lehrhandlungen charakterisiert.

Die Rede ist auch von einer „Verbesserung von Lernprozessen“ (S. 10) durch die erwachsenenpädagogische Lernforschung, wo vom Subjektstandpunkt aus nur die Verbesserung von Lehr- und Vermittlungsprozessen gemeint sein kann. Nur der Lernende selbst kann sein Lernhandeln verbessern. Die Erwachsenenbildung kann nur ihre Lehr-, Vermittlungs- und Beratungshandlungen verbessern. Subjektive Lernhandlungen können bestenfalls aus der Vermittlungsperspektive *unterstützt* werden.

Auch der Begriff „leibunabhängige Lernformen“ (S. 9) verweist auf den Außenstandpunkt und auf eine Vermengung der Lehr- und Lernperspektive. Ich versuche mir vorzustellen, wie ein Lernender leibunabhängig lernt. Diese Vorstellung bleibt mir vom Subjektstandpunkt aus versagt. Virtuelle Lehr- bzw. Vermittlungsprozesse kann ich mir dagegen gut vorstellen.

Die unscharfe Verwendung des Lern- und des Lehrbegriffs deutet darauf hin, dass der Lernhandlung des lernenden Subjekts im Verhältnis zur Lehrhandlung nicht deutlich genug eine eigenständige und differente Handlungslogik zuerkannt wird. Möglicherweise ist die Gleichsetzung von Lehren und Lernen dem nicht thematisierten Bildungs- und Subjektverständnis geschuldet. Dieser Zusammenhang verweist auf eine notwendige und noch fehlende Klärung im Memorandum: der Verweis auf eine immer schon gegebene Koppelung empirischer Forschungsperspektiven zum Lernen mit bestimmten bildungstheoretischen Verständnissen (vgl. Tenorth 1997). Dieser Verweis fehlt.

Die eigenen normativen und konzeptionellen Annahmen gegenüber der Empirie müssten in einem paradigmatisch offenen Forschungsmemorandum transparent gemacht und ausgewiesen werden. Die theoretischen Rahmungen von Lernen sollten im Forschungsmemorandum so weit wie möglich expliziert und offen gehalten werden. Auch subjektwissenschaftliche Forschungsperspektiven auf Lernen sollten sich erkennen und einreihen können.

Damit rückt ein weiteres Problem der Lernforschung in den Vordergrund, das im Memorandum kaum Berücksichtigung findet: Das Verhältnis von theoretischem Vorverständnis der Forschenden und den empirischen Zusammenhängen, wie sie mit den Lernhandlungen Erwachsener gegeben sind. Für eine empirische Lernforschung wären methodologische Ansätze und methodische Verfahren zu entwickeln, die den Eigensinn der Lernenden stärker zur Sprache bringen und nicht nur das wiederholen und zum Ergebnis haben, was anfangs als Theoriefolie in den Forschungsprozess implementiert wurde. Neue Erkenntnisse über das Lernen Erwachsener wird die Erwachsenenpädagogik besonders dann gewinnen, wenn das the-

oretische Vorverständnis der Forschenden und sein forschungsmethodisches Handeln den Eigensinn des empirischen Materials zu Worte kommen und sich selbst irritieren lässt. Damit ist die Notwendigkeit der Weiterentwicklung methodischer Ansätze für eine erwachsenenpädagogische Forschung angeschnitten, die als Perspektive im Memorandum zu kurz kommt.

Anmerkungen

1 Zu den Grundlegungen der Kritischen Psychologie vgl. Holzkamp 1983. Eine wissenschaftshistorische Perspektive zu den philosophischen Wegbereitern der Kritischen Psychologie bietet Keiler 1997.
2 Lernen lässt sich ja auch anders beobachten, z. B. als menschliches Vermögen, das immer schon gegeben ist, aber gesellschaftlich begrenzt wird.

Literatur

Alheit, P.: „Ziviles Wissen“: fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität. In: Report 45 (2000), S. 10–23
Benner, D.: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim 1995
Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999
Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, verfasst von Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wilhelm Mader, Ekkehard Nuissl von Rein, Erhard Schlutz (Redaktion). Hrsg. vom DIE. Frankfurt/M. 2000
Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M., New York 1983
Holzkamp, K.: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20 (1987), S. 5–36
Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung,. Frankfurt/M., New York 1993
Holzkamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212 (1995), S. 817–846
Keiler, P.: Feuerbach, Wygotsky & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen. Hamburg 1997
Ludwig, J.: Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Report 43 (1999), S. 60–73
Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
Tenorth, H.-E.: „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd 43 (1997)6, S. 969–986