Religion subjektorientiert erschließen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 38 (2022)

herausgegeben von
Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 5 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.de abrufbar.

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Gajus/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co. BuchPartner, Göttingen
Printed in the EU

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-525-70328-1

Subjektorientierung in der Erziehungswissenschaft – am Beispiel der Erwachsenenbildung

Joachim Ludwig

Der Beitrag untersucht exemplarisch drei verschiedene Modelle von Subjektorientierung, die im didaktischen Diskurs der Erwachsenenbildung verankert sind. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Vorstellungen von Subjektorientierung in den drei theoretischen Modellen existieren und wie eine subjektorientierte Didaktik mit Erwachsenen gelingen kann. Die drei Modelle geben darauf unterschiedliche Antworten. Aus Sicht des Autors spricht viel für das Modell der Subjektorientierung als Verstehen vom Subjektstandpunkt. Es mündet in einer subjektorientierten Didaktik als Beratung vom Subjektstandpunkt.

1 Was bedeutet Subjektorientierung?

Mit Subjektorientierung wird auf ein didaktisches Handeln verwiesen, das sich an den Erfahrungen, Interessen und Erwartungen lernender Menschen orientiert. Ausgangspunkt des didaktischen Handelns sind die Menschen in ihrer Subjekthaftigkeit. Subjekte gelten als selbstbestimmt und selbstbewusst. Sie handeln moralisch, sind widerständig und tragen für sich und andere Verantwortung.[1]

Eine am Subjekt orientierte Didaktik grenzt sich von einer lehrorientierten Didaktik ab, die Curricula zum Ausgangspunkt hat. Ausgangspunkt des subjektorientierten didaktischen Handelns sind nicht die Lernanforderungen und Lehrpläne der Lehrenden. Vielmehr wird den Lernenden mit ihrem Subjektstatus eine eigene Erkenntnisqualität zugeschrieben, die es gegenüber pädagogischen Zumutungen und inhaltlichen Ansprüchen zu schützen gilt. Eine subjektorientierte Didaktik will die Fremdbestimmung der Lernenden zurücknehmen und die Entwicklung des Subjekts unterstützen.

Subjektorientierung wurde in den vergangenen Jahrzehnten zur Chiffre einer neuen emanzipatorischen Lehr-Lernkultur, die sich am lernenden Subjekt orientiert. Plakativ wird in diesem Zusammenhang von einer didaktischen

1 Daniel Wrana, Subjekt, in: Jörg Dinkelaker/Aiga von Hippel (Hg.), Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, Stuttgart 2015, 35; Erhard Meueler, Subjektorientierung, in: Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 2010, 274–275.

Wende gesprochen, die vom Lehren zum Lernen verläuft, von der Lehrendenorientierung hin zur Lernendenorientierung, d.h. hin zu den lernenden Subjekten. Das klingt auf den ersten Blick einleuchtend. Auf den zweiten Blick wird erkennbar, dass sich diese didaktische Wende weder einfach denken noch einfach praktizieren lässt.

Subjektorientierung wird auch kritisch betrachtet.[2] So stellt sich 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[3] kritisiert beispielsweise, dass zugunsten einer Emphatisierung des Subjekts die Bestimmung spezifischer Inhalte verloren geht: Der Legitimationshorizont für die Bildungsgegenstände wird 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.«[4]

Die im Folgenden vorgestellten drei theoretischen Modelle definieren zentrale Kategorien wie »Subjekt«, »Bildung« und »Lernen« unterschiedlich. Daraus resultieren verschiedene Vorstellungen von Subjektorientierung, sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht. In einem ersten Schritt werden zwei Modelle kurz vorgestellt und verglichen. Dies sind die Modelle »Bildung zum Subjekt« und »Selbstreferenzialität«. Im Anschluss daran wird das hier favorisierte Modell »Verstehen des Subjektstandpunkts« vorgestellt. »Verstehen« und »Beraten« sind in diesem Modell zentrale pädagogische Prozesse der Subjektorientierung.

---

2 Ulla Klingovsky, Schöne Neue Lernkultur, Bielefeld 2009; Wrana, Subjekt, 34–41; Hermann Forneck, Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1 (2004), 4–14.

3 Ebd.

4 Hans Tietgens, Die Erwachsenenbildung, München 1981, 182.

2 Subjektorientierung als Bildung zum Subjekt

Subjektorientierung in der Erwachsenenbildung[5] bedeutet für Erhard Meueler Bildung zum Subjekt bzw. eine subjektivitätsfördernde Erwachsenenbildung.[6] »Bildung zum Subjekt erfolgt immer dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität des Subjekts in der totalen Marktgesellschaft übersteigen.«[7] Subjektorientierung ist somit ein Kampf gegen Funktionalisierung und für mehr Freiheiten. Bildung zum Subjekt ist für Meueler kein lineares Steigerungsmodell in Richtung mehr Freiheit. Es ist das »Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Zwängen und eigenen Freiheits-Interessen«[8] des Subjekts, die für Meueler eine subjektorientierte Bildung kennzeichnen. Das Spannungsverhältnis lässt sich nicht auflösen: Die Einzelnen müssen den gesellschaftlichen Qualifikationserwartungen gerecht werden, ohne in diesen vollends aufzugehen. Die emanzipatorische und die funktionale Seite der Subjektivität sind unauflösbar miteinander verschränkt.

Meueler versteht »Subjekt« als einen normativen Begriff, denn das Subjekt muss erst noch als zu praktizierende Haltung entwickelt werden.[9] Mit dem Programmbegriff Subjekt wird die Widerständigkeit des Subjekts gegenüber gesellschaftlichen Abhängigkeiten thematisiert. Subjekt ist für Meueler ein Programmbegriff der Gegenmacht, der immer auch eine bürgerliche Ideologie darstellt.[10] Das Individuum sucht sich selbst und findet sich nicht in den aufgenötigten Rollen. Die Identitätssuche ist voller Unwägbarkeiten.

Meueler argumentiert vor dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftstheorie. Demnach schränkt die Marktbesessenheit des kapitalistischen Systems die Bildung zum Subjekt ein. Andererseits resultiert aus diesem Unterworfensein die Widerständigkeit gegenüber Abhängigkeiten, der Wunsch zum Subjekt des eigenen Handelns zu werden.[11] Das Subjekt provoziert mit seiner relati-

5 Erhard Meueler, Die Türen des Käfigs. Wege zu einer subjektorientierten Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn ²2009.

6 Ebd., 162.

7 Erhard Meueler, Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt, in: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden ⁶2018, 1385–1401, hier 1388.

8 Ebd.

9 Meueler, Käfig, 88.

10 Ebd., 89.

11 Ebd., 69 f.

ven Autonomie die gesellschaftliche Marktmacht und kann auf deren Zugriffe in vielfältiger Weise reagieren.[12]

In didaktischer Hinsicht bedeutet Subjektorientierung, dass Subjekte weder belehrt noch von Lehrenden gebildet werden können. Sie bilden sich selbst. Ihr Lernen ist nicht steuerbar. Die Reflexion des Spannungsverhältnisses zwischen Zwang und Freiheit gelingt für Meueler nur als Selbstbildung. Es sind die Einzelnen, die sich selbst bilden. Die Lehrenden unterstützen nur noch, indem sie Lernmöglichkeiten inszenieren.[13] Die Antriebe zum Lernen bzw. zur Selbstbildung müssen von den Lernenden selbst ausgehen.[14] Meueler will von den Objekten des Lernens her Zugang zum Subjekt finden.[15] Die Lernenden bestimmen im Lehr-Lern-Vertrag mit, welche Inhalte/Objekte bearbeitet werden sollen.

Meuelers zentrales didaktisches Szenario ist der Lehr-Lern-Vertrag, mit dem in der Seminargruppe ein dialogisches Beziehungsmodell aufgebaut werden soll.[16] Die Lernenden sollen angeleitet werden, für ihre erfahrenen Widersprüche nach relevanten theoretischen Erklärungen zu suchen[17] und sich neuem Wissen zuzuwenden. Zugleich gilt es für die Lehrenden, »offen zu sein für die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der potentiellen Lern-Subjekte.«[18] Subjektorientierung bewegt sich in didaktischer Hinsicht zwischen Anleitung und Offenheit für die Bedürfnisse der Subjekte. Mithilfe des Lehr-Lern-Vertrages werden die Inhalte und Methoden gemeinsam von Lernenden und Lehrenden bestimmt.

Die Stärke dieses Ansatzes liegt in der gesellschaftskritischen Reflexion der Subjektentwicklung. Seine Grenzen finden sich in der Anleitung der Lernenden und in der Gestaltung des Lehr-Lern-Vertrages. In beiderlei Hinsicht droht die Macht der Lehrenden gegenüber der Subjektorientierung die Oberhand zu gewinnen.

3 Subjektorientierung als Selbstreferenzialität

Das konstruktivistische Theoriemodell bzw. die konstruktivistische Didaktik sieht das Subjekt als ein selbstreferenzielles System, das operational geschlossen ist und eine Eigenlogik besitzt. Subjekte sind demnach »selbständige und operational geschlossene Systeme«, die von Lehrenden nicht steuerbar sind und

12 Meueler, Subjektorientierung, 39.
13 Meueler, Didaktik, 1392.
14 Ebd., 1397.
15 Ebd., 1390.
16 Meueler, Käfig, 212.
17 Meueler, Didaktik, 1398.
18 Ebd., 1399.

die sich allenfalls im Sinne einer »strukturellen Kopplung«[19] mit ihrer Umwelt, d. h. mit den Lernobjekten verbinden. Als selbstreferenzielles und operational geschlossenes System ist das Subjekt relativ autonom.

Subjektorientierung bedeutet im konstruktivistischen Modell, die Selbstreferenzialität des Systems mit seiner Eigenlogik zu berücksichtigen. Wissen über die (Um-)Welt stellt im konstruktivistischen Modell eine individuelle und soziale Konstruktion der Menschen dar. Vor diesem Hintergrund gibt es kein richtig oder falsch und damit auch keine Gesellschaftskritik mehr. Die Annahme der Selbstreferenzialität macht ein Verstehen der inhaltlich-thematischen Konstruktionen und ein Verstehen des individuell besonderen Zugangs des oder der Lernenden zum Bildungsgegenstand unmöglich. Die Lernprozesse und Lernergebnisse sind aus konstruktivistischer Perspektive »letztlich nicht mitteilbar.«[20] Rolf Arnold und Horst Siebert sind die bekanntesten Vertreter des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung.

Ein Verstehen zwischen Lehrenden und Lernenden als inhaltlicher Konsens ist im Grunde nicht möglich, da die beiden Systeme in ihrer Eigenlogik geschlossen sind. Sowohl die Rolle als auch die Aufgabe der Lehrenden werden dadurch stark zurückgenommen. Die Rücknahme zeigt sich z. B. in der Umwandlung von Lernanforderungen in Lernangebote. Erst durch solche didaktischen »Rücknahmemodelle« – wie z. B. Arnolds Ermöglichungsdidaktik[21] – würde das Lernen der Erwachsenen überhaupt möglich. Unklar bleibt bei dieser Argumentation, warum bei gegebener Selbstreferenzialität unterschiedliche didaktische Konzepte (bspw. das Rücknahmemodell und das Aufklärungsmodell) unterschiedliche Wirkungen entfalten können.

Lehrende haben für sich eine konstruktivistische Didaktik als Lernberater[22] und Beobachter zu entwickeln. Sie beobachten, wie die Lernenden ihr Lernen konstruieren[23] und reflektieren. Die Lernenden müssten für solche konstruktivistischen Rücknahmemodelle umsozialisiert werden, damit sie mit den neuen

---

19 Rolf Arnold, Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff, in: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1996), 719–730, hier 725.

20 Rolf Arnold, Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus, in: Peter Faulstich/Joachim Ludwig (Hg.), Expansives Lernen, Baltmannsweiler 2004, 232–245, hier 242.

21 Rolf Arnold, Ermöglichungsdidaktik, in: ders./Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001, 84–85, hier 85.

22 Rolf Arnold, Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenendidaktik nachhaltigen Lernens, in: Ulrike Heuer/Tatjana Botzat/Klaus Meisel (Hg.), Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld 2001, 101–107, hier 103.

23 Arnold, Erwachsenenlernen, 232.

Freiheiten umgehen können. Lernfreiheit muss erlernt werden. Das klingt paradox, so Arnold,[24] ist aber dem Wandel der Lernkulturen geschuldet. Es müssen Selbststeuerungschancen gegeben werden, damit Selbststeuerungsfähigkeit entstehen kann. Für die Lehrenden ist dieses selbstgesteuerte Lernen der Lernenden nicht verstehbar, unplanbar und unbeherrschbar.

4 Vergleich der beiden Modelle

Subjektorientierung wird in den beiden vorgestellten Modellen ganz unterschiedlich gefasst. Als eine auf Emanzipation zielende Subjektentwicklung einerseits und als systemische Selbstreferenzialität andererseits, die keine Gesellschaftskritik mehr formulieren kann. Dies ist den zugrundeliegenden Paradigmen geschuldet. Es begegnen sich hier ein Modell der kritischen Theorie und ein systemtheoretisches Modell. Während Meueler eine normative Vorstellung von einer positiven Subjektentwicklung als einer erstrebenswerten Haltung braucht, die leicht übergriffig werden kann, beschränkt sich Arnold auf die Beobachtung der lernenden Systeme, die lose gekoppelt sind. Auch der gesellschaftliche Bezug fällt unterschiedlich aus. Während Meueler die Beschränkungen einer kapitalistischen Gesellschaft für die Subjektentwicklung kritisieren kann, ersetzt Arnold die Gesellschaftlichkeit der lernenden Systeme durch eine Erweiterung der Deutungsmöglichkeiten.[25] Gesellschaftskritik fällt im Konstruktivismus aus. Die Selbstorganisation vermittelt den Eindruck, als ob das Individuum keinen »externen Befehlssystemen« mehr unterliegen würde.[26]

Während Meueler in didaktischer Hinsicht ein dialogisches Beziehungsmodell verfolgt, das auf Verstehen fußt, und deshalb mit den Lernenden einen Lehr-Lern-Vertrag abschließen kann, möchte Arnold die Selbstlernkompetenzen der Lernenden stärken, damit sie als selbstreferenzielle Systeme die Lernangebote selbstgesteuert wahrnehmen können.

Die beiden Modelle weisen auch Gemeinsamkeiten auf. Beide gehen davon aus, dass die lernenden Subjekte bzw. Systeme Selbstbildungsprozesse ausführen. Beide inszenieren in didaktischer Hinsicht Lernangebote, um im Sinne einer Subjektorientierung die eigenen Lehranforderungen zurückzunehmen. Weiterhin sprechen beide Modelle die Lerngruppe an. Beide setzen sich zwar von einem Lehr-Lern-Verhältnis im Gleichschritt ab, die Gruppe bleibt aber Adressatin des pädagogischen Handelns, nicht die einzelnen Subjekte. Und schließlich

24 Arnold, Ermöglichungsdidaktik, 106.
25 Ludwig A. Pongratz, Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim 2003, 140.
26 Ebd., 87.

findet in beiden Modellen der Subjektorientierung auch eine Anleitung durch die Lehrenden statt. Das pädagogische Vermittlungsverhältnis zwischen Lernen und Lehren scheint ohne pädagogische Anleitung nicht möglich zu sein. Liegen hier die Grenzen der Subjektorientierung?

Im Folgenden wird ein drittes Modell von Subjektorientierung vorgestellt, dem, wie bei Meueler, ein handlungstheoretisches Paradigma zugrunde liegt. Der Emanzipationsgedanke gegenüber einer das Subjekt funktionalisierenden Marktgesellschaft wird beibehalten. Im konstruktivistischen Sinne wird die Macht der Lehrenden zurückgenommen. Sie steuern nicht mehr und achten auf Anschlussfähigkeit. Allerdings unterstützen die Lehrenden die verstehbaren Lernprozesse der Lernenden. Im Unterschied zu den besprochenen beiden Modellen steht hier das Subjekt mit seinem gesellschaftlichen Standpunkt im Mittelpunkt des Lehr-Lernverhältnisses. Das Subjekt gilt es zu verstehen. Nicht die Gruppe ist Adressatin, sondern die einzelnen lernenden Subjekte mit ihren besonderen Handlungsproblematiken.

5 Subjektorientierung als Verstehen des Subjektstandpunkts

Das Modell Subjektorientierung als Verstehen des Subjektstandpunkts geht auf die Arbeiten von Klaus Holzkamp zurück. Von besonderer Bedeutung ist dabei seine Lerntheorie.[27] Lernen gilt ihm als Selbstverständigungsprozess, den das Subjekt unternimmt, um sich von seinem Subjektstandpunkt selbst zu verständigen und sich zugleich über die eigene Position in der Gesellschaft klar zu werden. Indem Holzkamp Lernen als Welt- und Selbstverständigungsprozess versteht, rückt er den Lernbegriff an den Bildungsbegriff heran, obwohl er den Bildungsbegriff nicht explizit verwendet. Lernen und Bildung fallen aber bei Holzkamp zusammen.[28] Welt- und Selbstverständigung[29] wird erforderlich, wenn es gilt, vorhandene sachlich-soziale Handlungsproblematiken, biografische Umbrüche, Krisen usw. zu überwinden und die gesellschaftliche Teilhabe wiederherzustellen oder zu erweitern. Handlungsproblematiken entstehen in Situationen, in denen dem Subjekt die eigene Handlungsfähigkeit eingeschränkt erscheint. Zu betonen ist, dass das Subjekt – von seinem Standpunkt aus – diese Einschränkung empfinden muss und nicht andere Personen, wie z. B. Lehrende.

27 Klaus Holzkamp, Lernen, Frankfurt a. M./New York 1993.

28 Joachim Ludwig, Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung, in: Peter Faulstich (Hg.), Lerndebatten, Bielefeld 2014, 181–202, hier 183.

29 Holzkamp spricht von »Welt- und Selbstbeziehung« und ist damit einem Bildungsverständnis als Welt- und Selbstverständigung sehr nah. Klaus Holzkamp, Grundlegung der Psychologie, Frankfurt a. M./New York 1983, 237 f.

Die Überwindung von Handlungsproblematiken – einschließlich antizipierter Handlungsproblematiken – muss im Subjekt begründet sein. Erst dann kann es zum Lernen kommen. Besitzt das Subjekt keine Lerngründe und entwickelt es auch keine im weiteren Prozess, dann wird das Lernprojekt weitgehend scheitern. Nur die Anforderung Dritter reicht nicht aus, um ein expansives Lernen als Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe in Gang zu setzen. Wenn keine Handlungseinschränkung und ein damit verbundenes Lerninteresse empfunden werden, bleibt das Lernen flach und zurückgenommen. Es ist dann nur ein erzwungenes, defensives Lernen.

Subjektorientierung bedeutet hier, den Subjektstandpunkt, d. h. den biografischen und sozialen Standpunkt des lernenden Subjekts, mit seiner Handlungsproblematik und die damit verbundenen Lerninteressen bzw. Lernwiderstände verstehen zu können. Der Subjektstandpunkt, von dem aus die Selbstverständigungsprozesse unternommen werden, ist der für die Handlungsproblematik gegebene Zusammenhang individueller Bedeutungshorizonte. Mit diesen Bedeutungshorizonten unternimmt das lernende Subjekt seine Welt- und Selbstverständigung. Diesen Selbstverständigungsprozess gilt es im Sinne einer Subjektorientierung zu verstehen und zu unterstützen.

Was bedeutet hier Selbstverständigung? Selbstverständigung wird immer dort erforderlich, wo Handlungsproblematiken entstanden sind und die verfügbaren Bedeutungen, d. h. das vorhandene Wissen für das eigene Handeln, nicht ausreichen. Selbstverständigung verläuft im Medium gesellschaftlicher Bedeutungen/gesellschaftlichen Wissens. Ziel der Selbstverständigung ist eine Neuorientierung in der fraglichen Situation. Es gilt, herauszufinden, wie die Zusammenhänge in der problematischen Situation sind und welche neuen Bedeutungen, welches Wissen für eine Erklärung der eigenen Handlungsunfähigkeit hilfreich sein könnte. Bedeutungen haben bei Holzkamp einen besonderen Stellenwert: Sie sind nicht nur symbolisch gegeben, sondern über sie ist das Subjekt mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt. Bedeutungen sind Ausdruck kultureller, politischer, sozialer und ökonomischer Strukturen. Über die Verwendung dieser Bedeutungsstrukturen sind die Subjekte gesellschaftlich vermittelt, sind sie gesellschaftliche Subjekte.

Die Bedeutungen, mit denen des Subjekts denkt und handelt, 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 gege-

benen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt [...] von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner Lebensinteressen – dafür hat.«[30]

Die aus den gesellschaftlichen Arbeits- und Kooperationszusammenhängen entstandenen Bedeutungsstrukturen müssen von den Individuen als individuelle Handlungsmöglichkeiten subjekthaft-aktiv ergriffen – und in diesem Sinne als »Bedeutungen« interpretiert werden.[31]

Lernen wird im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts als ein Selbstverständigungsprozess verstanden, in dessen Verlauf die Lernenden die durch Erfahrung verfügbaren Bedeutungen, ihr verfügbares Wissen differenzieren oder erweitern, um in ihrem subjektiv gegebenen Lebensinteresse ihre 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 anheimgestellt, meinen Versprachlichungsversuch bei sich nachzuvollziehen, um herauszufinden, ob er damit auch zu größerer Klarheit [...] zu gelangen vermag.«[32]

6 Verstehen als Vergleich mit dem Subjektstandpunkt

Das Nachvollziehen des Selbstverständigungsprozesses lässt sich als Verstehensversuch beschreiben. Als Gesprächspartner:in versuche ich, den Selbstverständigungsversuch meines Gegenübers zu verstehen, indem ich seine oder ihre Bedeutungen mit meinen vergleiche. Handlungsgründe und Bedeutungen lassen sich so in einem gewissen Maße verstehen. Lehrende haben hier also die Aufgabe, den Subjektstandpunkt des lernenden Subjekts und die mit ihm gegebenen Selbstverständigungsversuche nachzuvollziehen und zu verstehen. Es gilt sowohl für Lernende als auch für Lehrende, eine Verstehensaufgabe zu bewäl-

30 Klaus Holzkamp (posthum), Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept, in: Das Argument 212 (1995), 817–845, hier 838.

31 Klaus Holzkamp, Handeln, in: Günter Rexilius/Siegfried Grubitsch (Hg.), Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder, Reinbeck 1986, 381–402.

32 Holzkamp, Lebensführung, 834.

tigen.[33] Lernende haben ihre Handlungsproblematik zu verstehen, Lehrende haben den Subjektstandpunkt der Lernenden zu erfassen, d. h. den Standpunkt, von dem aus die Selbstverständigungsversuche des Subjekts unternommen werden. In diesen Selbstverständigungsversuchen zeigt sich die gesellschaftliche Vermitteltheit des Subjekts. Für die Lehrenden gilt es, diese Vermitteltheit zu verstehen, indem sie die subjektiven Lernhandlungen, Lernwiderstände und Lernbegründungen als Bedeutungs- bzw. Begründungszusammenhang rekonstruieren und kritisch hinterfragen.

Dieses Verstehen des Subjektstandpunktes gelingt nicht umstandslos und ist oft eine Subsumtion des Fremden unter die eigenen Bedeutungshorizonte: »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.«[34] Jürgen Straub greift in seiner Arbeit »Verstehen, Kritik, Anerkennung« das Verstehensproblem auf und verknüpft es mit dem sozialkulturellen Problem der Anerkennung.[35] 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. Die Subsumtion des Fremden zeugt allerdings nicht von deren Anerkennung. 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.«[36] 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. Hier liegt das zentrale Verstehensproblem. Verstehen vom Drittstandpunkt aus ist keine Verschmelzung von Differentem. Im Gegenteil, Differentes kann noch in der Vermittlung – auf der Basis von Anerkennung – nebeneinander bestehen bleiben.[37] Es bietet so ein vergrößertes Möglichkeitsfeld von Bedeutungen für die eigene Selbstverständigung.

---

33 Joachim Ludwig/Thomas Rihm, Der Subjektstandpunkt in der Didaktik, in: Klaus Zierer (Hg.), Jahrbuch für allgemeine Didaktik. Neuere Ansätze in der allgemeinen Didaktik, Hohengehren 2013, 83–96.

34 Jürgen Straub, Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften, Göttingen 1999, 12.

35 Joachim Ludwig, Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten, Bielefeld 2000, 211 ff.

36 Straub, Verstehen, 39.

37 Ebd., 38 ff.

7 Konsequenzen für die pädagogische Praxis: Subjektorientierung als Beratungspraxis

Weil Welt- und Selbstverständigungsprozesse im Medium von Bedeutungsstrukturen und Bedeutungen stattfinden, lassen sie sich verstehen und beraten, sofern sie schwierig geworden sind und Handlungsproblematiken auftreten.[38] Gegenstand der pädagogischen Beratung können sowohl a) biografisch aufgeschichtete Orientierungen und Wissensbestände als auch b) in der lebensweltlichen Situation und c) im Handlungsgegenstand gegebene Schranken und Möglichkeiten sein. Hier liegt der mögliche Ertrag für die Religionspädagogik. Die Teilnehmenden stehen als ratsuchende Subjekte im Mittelpunkt des Beratungsprozesses und erweitern ihre Welt- und Selbstverständigung in problematisch gewordenen Lebenssituationen, in Übergängen und Krisen, mit Unterstützung der Beratenden.

Beratung ist eine Grundform pädagogischen Handelns[39], die das ratsuchende Subjekt in den Mittelpunkt stellt und zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns macht. Beratung lässt sich deshalb als eine subjektorientierte pädagogische Praxis kennzeichnen, die bei aller Subjektorientierung im Spannungsverhältnis von Autonomie und Expert:innenmacht steht. Die Beratenden besitzen Expert:innenmacht, welche die Autonomie der Ratsuchenden einschränken kann. Darüber hinaus besteht immer die Möglichkeit der Subsumtion der Bedeutungshorizonte der Ratsuchenden unter diejenigen der Beratenden.

Beratung kann verschiedene Formate annehmen. Die Spannbreite reicht von der Zweierberatung bis zur Gruppenberatung. Weil es in dem vorliegenden Modell um schwierige Handlungs- und Lebenssituationen geht, bietet sich eine fallorientierte Gruppenberatung an. Die schwierige Handlungssituation wird dabei als Fall konturiert. Die einzelnen Ratsuchenden erzählen ihren Fall und werden von der Seminargruppe beraten. Kurt R. Müller u. a.[40] haben 1992 ein fallorientiertes Weiterbildungskonzept als Einzelfallberatung in der Gruppe konzipiert. Sie legen dar, wie das Verstehen und Beraten eines Ratsuchenden in einer Seminargruppe – angeleitet von Fallberater:innen – durchgeführt wer-

38 Joachim Ludwig, Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung, in: Martin P. Schwarz/Wilfried Ferchhoff/Ralf Vollbrecht/Peter J. Weber (Hg.), Professionalität: Wissen – Kontext, Bad Heilbrunn 2014, 550–589.

39 Hermann Giesecke, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim ^{7}2000, 87 ff.

40 Kurt R. Müller/Moritz Mechler/Birgit Lipowsky, Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag, herausgegeben vom Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. Band 1: Ergebnisse, München 1997.

den kann. Die Ratsuchenden sind dabei die Subjekte ihres Falles, ihrer Handlungsproblematik. Sie gestalten den Beratungsprozess in ihrem Lerninteresse.

Das Beratungsmodell knüpft in einem ersten Schritt alltagshermeneutisch an den erzählten Fall an. In einem zweiten Schritt entwickelt die Seminargruppe über eine »Spurensuche« einen »zweiten Blick«[41] auf den Fall, der die hintergründigen Bedeutungsstrukturen im Fall aufschließen und klischeehafte Sichtweisen auf den Fall hinterfragen und überwinden soll. Die Spurensuche erfolgt entlang von fünf Dimensionen und soll zu einem »hermeneutischen Anschmiegen«[42] an den Fall in seiner Besonderheit führen, dessen Ergebnis die Bestimmung von Kernthemen ist. Kernthemen charakterisieren den besonderen Fall in seiner Allgemeinheit[43] sowohl hinsichtlich seiner Entstehung als auch seines Verlaufs. Sie ermöglichen ein Weitertreiben des Verstehensprozesses in theoriegeleiteter, erklärender und fallübergreifender Absicht. Zum tieferen Verständnis der für die oder den Ratsuchende:n relevanten Kernthemen wird neues Wissen von den Fallberater:innen und den Teilnehmenden in die Fallbearbeitung eingeführt. Dieses Wissen kann sowohl wissenschaftliches Wissen, berufsfachliches Wissen oder Erfahrungswissen der Teilnehmenden und Beratenden sein. In seiner Allgemeinheit macht dieses Wissen allen Beteiligten deutlich, welche Strukturen in dem besonderen Fall enthalten sind und den bisherigen Fallverlauf bestimmt haben.

Mit der Kernthemenbearbeitung sollen den Ratsuchenden nicht nur neue Einsichten auf ihren Fall ermöglicht werden. Durch die theorie- oder erfahrungsgeleiteten Erklärungsangebote werden allgemeine Bedeutungsstrukturen im Fall zur Sprache gebracht, die im Alltag die oder den Ratsuchende:n verborgen bleiben. Das könnte z. B. die Bedeutung von Religion im Fall sein. Zweitens ist es das Ziel der Fallberatung mittels allgemeiner Strukturen nicht nur den erzählten Einzelfall zu beraten, sondern darüber hinaus auch den anderen Seminarteilnehmenden Bildungsprozesse über allgemeine Einsichten in den Fall zu ermöglichen. Beratungsorientierte Bildungsarbeit versteht sich als ein hermeneutisch-rekonstruktives Verfahren, das die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der ratsuchenden Subjekte zum Gegenstand hat.

Das Modell der Subjektorientierung vom Subjektstandpunkt aus ist unter den vorgestellten drei Modellen die entschiedenste Form von Subjektorientierung. Im Fokus stehen hier die Ratsuchenden mit ihren Handlungsproblematiken und Erfahrungen. Ihre Welt- und Selbstverständigungsprozesse gilt es zu

41 Ebd., 19.
42 Ebd.
43 Ebd., 54.

verstehen und in beratender Weise mit neuen Bedeutungshorizonten zu erweitern. Die Grundform pädagogischen Handelns ist hier die Beratung und nicht die anleitende Lehre. Anstelle pädagogischer Anleitungen sind die Lehrenden gefordert, selbst zu verstehen: den Fall als Handlungs- und Lernproblematik sowie die Beratungsbeziehung zu den Ratsuchenden. Aber wie zuvor gezeigt, sind diese Verstehensprozesse nicht trivial. Beratende können ihrer Deutungsmacht nachgeben und die fremden Bedeutungshorizonte unter ihre eigenen subsummieren. Die Subjektorientierung wäre damit gefährdet.

Dr. Joachim Ludwig ist Professor im Ruhestand. Er hatte die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam bis 2020 inne.