



Ursprünglich erschienen in "denk-doch-mal.de (2012), H. 3"

Lernen als Subjektperspektive

Von: **Dr. Jana Trumann** (*Wissenschaftliche Mitarbeiterin*)

Ausgehend von einer Kritik an der zunehmenden Ökonomisierung von Lernen, will der Beitrag die Möglichkeit einer Subjektperspektive auf Lernen aufzeigen und damit einen Perspektivwechsel in der Betrachtung von Bildungsprozessen vorschlagen. Eine eigene empirische Studie zum Lernen in Initiativen konnte aufzeigen, dass die Begründung von Lernen aus Perspektive des Einzelnen ‚gar nicht so abwegig‘ ist und wichtige Impulse für gesellschaftliche Transformationsprozesse bieten kann.

Lernen so herum – Ökonomisierung

Die öffentliche Diskussion zur Gestaltung von Bildungsprozessen wird zunehmend durch eine Ökonomisierung von Bildung geleitet, welche sich in einer Output-Orientierung von Lernprozessen ausdrückt. In deren Folge werden zumeist allgemeinverbindliche Fähigkeitsbündel mit entsprechenden Schlüsselkompetenzen formuliert, die für die Teilhabe an Gesellschaft im Allgemeinen und dem Erhalt der Arbeitskraft im Speziellen in möglichst großer Übertragbarkeit verschiedener Bereiche notwendig erscheinen. Kritisiert werden kann an einer solchen Perspektive, dass einerseits der einzelne Lernende mit seinen Interessen, Wünschen und auch Ängsten im Hintergrund verbleibt und andererseits eine gesellschaftskritische Komponente aus dem Blick gerät. Lernen wird unter der Formel ‚Lebenslangen Lernens‘ zur Verpflichtung des Einzelnen, sich selbst und der Volkswirtschaft nicht zu schaden und ‚endlich zu wollen, was [man muss]: nämlich ein Leben lang dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck nachzukommen‘ (Pongratz 2007, S. 6). Lernen wird dann zur zwangsverordneten bildungspolitischen Strategie (vgl. Rothe 2009) und weniger zur selbstbestimmten lebensbegleitenden Chance der individuellen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung.

Lebenslanges Lernen ist eng an die Forderung der Selbststeuerung von Lernprozessen gekoppelt. Gemeint ist damit, dass die Verantwortlichkeit, Lernprozesse zu initiieren, dem Einzelnen übertragen wird. Wenig diskutiert bleibt in diesem Zusammenhang, dass die auferlegte Selbststeuerung Lernthemen und -orte oft nicht mit einbezieht, sondern diese durch die verschiedenen bildungspolitischen Akteure nach häufig wenig transparenten Kriterien reglementiert werden. Warum soll sich der Einzelne jedoch diesen Reglements unterwerfen? Lerntheoretisch macht diese Perspektive auf Lernen für den Einzelnen wenig Sinn. Nähme dieser die Forderung der Selbststeuerung ernst, dann wären vermutlich die jeweils subjektiv im individuellen Lebenszusammenhang bedeutsam werdenden Problemzusammenhänge Initiator für Lernhandlungen und damit gerade die selbstbestimmte Auswahl von Lernthemen Kern von Selbststeuerung. Die hier kritisierte ‚Verordnung‘ von lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen verbleibt jedoch bei einer Herstellung fremdgesetzter Inhalte durch Selbststeuerung und lässt dem Einzelnen real wenig Handlungsspielraum. Lernen ist dann Reaktion auf fremdgesetzte Vorgaben und weniger selbstbestimmter und aktiver Aneignungsprozess des Einzelnen.

Sinn macht es demgegenüber aus Subjektperspektive, Lernen als Erweiterung der je eigenen Handlungsmöglichkeiten zu betrachten und damit die eigenen Chancen gesellschaftlicher Partizipation zu erhöhen. Es gibt gegenwärtig viele Beispiele dafür, dass Menschen ‚ihr Schicksal‘ selbst in die Hand nehmen wollen und nicht auf fremdgesetzte Vorgaben gesellschaftlicher Entwicklungen warten oder vertrauen wollen – man denke etwa an die Occupy-Bewegung oder auch die zahlreichen kleinen kommunalen Initiativen, die sich für die Gestaltung ihrer Stadtteils einsetzen. Es geht darum, die eigene Selbstwirksamkeit durch Handeln zu

Dr. Jana Trumann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin



Jana Trumann ist seit 2010

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung der Universität Duisburg-Essen. In ihrer Dissertation beschäftigte sie sich mit dem Thema „Lernen in Initiativen – Ein widerstreitendes Moment politischer Partizipation und Bildung“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg. Danach war sie dort auch wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Hamburg. Ihr Studium absolvierte sie in der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld mit den Schwerpunkten Berufliche ...

[\[weitere Informationen\]](#)

erfahren und gemeinsam darüber nachzudenken, wie wir leben wollen. Damit wäre der gleichzeitige Selbst- und Weltbezug von Lernprozessen betont und eine handlungsorientierte und langfristige Bildung mit dem Ziel der Weiterentwicklung unseres Zusammenlebens in den Blick genommen. Die Einnahme einer Subjektperspektive bedeutet also nicht, dass der einzelne Lernende in seinen Lernhandlungen ausschließlich auf sich selbst und sein eigenes ‚Fortkommen‘ bezogen ist – dies wird ja vielfach unterstellt, wenn es um weniger Steuerung und größere Autonomie in Bildungsprozessen geht.



Mit der mangelnden Wertschätzung von Lernen als aktiven Aneignungsprozesses des Einzelnen gerät auch aus dem Blick, dass Lernen nicht immer mit Zwang verbunden ist, sondern dem Einzelnen auch Spaß machen und außerhalb der genannten Verwertungslogik vollzogen werden kann (vgl. Faulstich 2012). Folge der vorherrschenden ‚Verwertungslogik‘ ist jedoch, dass Lernen im alltäglichen Lebensvollzug oft nicht mehr als solches wahrgenommen wird, da es weder bewertet, zertifiziert oder durch Dritte festgelegt wurde. Die Würdigung eigenen Handelns als Lernhandeln, als wertvoller Teil von Selbst- und Weltaneignung und deren Weiterentwicklung wird vom jeweils Einzelnen dann immer schwerer getroffen. Damit werden jedoch elementare Bestandteile von Bildungsprozessen ausgeblendet und mögliche kreative Potentiale bleiben unbeachtet. Soweit eine kritische Bestandsaufnahme.

Alternative Perspektiven denken

Peter Faulstich spricht in seinem Beitrag davon, dass es vor diesem Hintergrund wichtig sei ‚alternative Realitäten‘ zu denken und dafür die Verantwortung zu übernehmen. Wie wäre es also, wenn man das Gegenteil zu der beschriebenen Zielperspektive zu denken vermag? Wie wäre es, wenn man sich einen Lern-Handlungsraum vorstellt, indem sich die Koordinaten nicht von den angeblichen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen etc. Erfordernissen, sondern aus den Bedeutsamkeiten jedes Einzelnen ergeben würden? Solcherlei selbstbestimmte Aktivitäten des ‚Neu-Denkens‘, des Brechens mit dem Bisherigen, der selbsttätigen Festlegung der Relevanz von Lernthemen und -orten werden von bildungspolitischen Akteuren jedoch oft des Utopischen, Spinnerten oder Nicht-realisierten bezichtigt und dann vielfach mit der Beschreibung von ‚Untergangsszenarien‘ des Landes, der Gesellschaft, der Wettbewerbsfähigkeit etc. versucht zu unterbinden (vgl. Petersen/Zeuner 2012). Sich der eigenen Möglichkeit des ‚Anders-Denkens‘ vor dem Hintergrund dieser negativen Zuschreibungen bewusst zu werden und gegen Hindernisse durchzusetzen ist dann sicherlich nicht einfach, aber immens wichtig. Mit der Betonung ‚lebenslang‘ droht der eigentlich ausgeweitete Lernbegriff sonst zum Problemszenario des Einzelnen zu verkommen, wo Lernen nicht mehr als je individuelle Chance begriffen wird, sondern als lebenslänglicher Zwang. ‚Alternative Realitäten‘ zu denken heißt dann, solche negativen Zuschreibungen zu hinterfragen und alternative Interpretationen in die Diskussion einzubringen – den Mut dazu zu entwickeln, ist dann eine elementare Aufgabe von Bildungsarbeit. Was verbirgt sich jedoch hinter diesem ‚Utopischem‘?



Utopisch, Spinnert und Illusorisch?

Der Ursprung Utopischen Denkens kann in der Kritik am Bestehenden und der daraus resultierenden Entwicklung von gesellschaftlichen Gegenentwürfen gesehen werden (vgl. Faulstich 2008). Mit Bezug auf Bloch bedeutet dies dann, eine Vorstellung von dem entwickeln zu können, was momentan noch nicht ist, aber möglich sein könnte. Das Zulassen neuer oder anderer Perspektiven auf Gesellschaft statt der Bewahrung von Gegenwärtigen, der Blick auf Handlungsmöglichkeiten statt -beschränkungen, verweist auf das Potential utopischen Denkens für die Weiterentwicklung von Gesellschaft (vgl. ebd., S. 103). Utopie fungiert dann als Mittel, um Phantasie und Realität zu verbinden und zu betonen, dass andere Gesellschaftsentwürfe denkbar sind (vgl. ebd.).

Der angesprochene Vorwurf des ‚Realitätsfremden‘ von alternativen Perspektiven auf Gesellschaft oder Lernen liegt damit quer zum Potential utopischen Denkens und verkennt dessen Sinn und Zweck. „Utopien [können] als Möglichkeitsentwürfe angesehen werden, über deren Realisierbarkeit sich zunächst nichts Sicheres aussagen lässt, weil diese von künftigen praktischen Erfahrungen abhängt“ (Harten 2010, S. 1071). Erst im praktisch-experimentellen Handeln können Utopien auf ihre Realitätshaltigkeit hin überprüft und in Konzepte innovativen Handelns transferiert werden (ebd.). „Die Utopie ist demzufolge kein Rezeptbuch für die Zukunft, sondern die Denkform eines anderen Zustands im Horizont qualifizierter Differenz“ (Günther 2007, S. 112), ein Maßstab, an dem unser Handeln seine Orientierung finden kann. Das Besondere utopischen Denkens ist, dass es gerade keinen Zwängen der Realität unterliegt und damit die Möglichkeit bietet, eine „dynamische Seite des Handelns“ zu entfalten (Harten 2010, S. 1072). Utopisches Denken ist damit unabhängig von potentiell Möglichen oder Unmöglichen, Erfolg oder Misserfolg. Solchermaßen visionär angelegte Handlungsentwürfe sind in bildungspolitischen Diskussionen gegenwärtig kaum zu finden. Häufig wirkt das Bestehende unveränderlich und das Mögliche wird als illusorisch beschrieben (vgl. Faulstich 2008, S. 16). Die diskutierten Bildungsreformen wirken häufig lediglich als eine Kosmetik bisheriger Systeme, da Lernen dabei kaum theoretisch in den Blick genommen und der Einzelne als eine verallgemeinerbare Größe gedacht wird. Will man nun Lernen aus Sicht des Einzelnen begründen, müssen die von einigen Wenigen als allgemeingültig gesetzten ‚Definitionen‘ von Lernen in Frage gestellt werden. Im Mittelpunkt steht dann, wie sich der Einzelne sein Lernhandeln vorstellt und welche Bezugspunkte dafür wichtig werden.



Lernen mal andersherum – Subjektperspektive

Mit der Einnahme einer subjektorientierten Perspektive „wird [...] der Lernende als mündiges Individuum und als lebensweltlich eingebundenes Subjekt thematisiert, das vor dem Hintergrund seiner subjektiven Sinn- und Bedeutungshorizonte eigenständige Perspektiven und Interessen entwickelt“ (Weis 2005, S. 13). Was jeweils ‚richtig‘, ‚erfolgreich‘ oder ‚angemessen‘ ist, wird dann nicht mehr aus einer Außenperspektive bestimmt, sondern vom jeweils Einzelnen individuell eruiert. Die Anerkennung der Perspektiven des Einzelnen besteht dann darin, diese nicht von vornherein als defizitär abzuwerten, sondern als individuelle und grundsätzlich berechnete Positionen bzw. Interessen anzuerkennen. In Frage zu stellen ist vielmehr, warum die Selbstbestimmung des eigenen Lernhandelns vielfach mit qualitativ weniger bedeutsamen Resultaten assoziiert wird. Lernen aus Subjektperspektive zu betrachten bedeutet zwar, dass nicht von vornherein ein zu erwartendes Resultat durch Dritte bestimmt werden kann, Offenheit ist jedoch nicht per se ein Indikator für geringe Qualität. Diese ‚Offenheit‘ von Lernhandlungen bzw. ihren Ergebnissen scheint den der ‚umfassenden Messung‘ verpflichteten bildungspolitischen Akteuren schwer vorstellbar, sodass im Vorfeld häufig diese pauschale Degradierung selbstbestimmten Lernens erfolgt.

Die Wertschätzung subjektiven Lernhandelns kann nun aber dazu beitragen, dass der Einzelne sich selbst als Ausgangspunkt des Handelns begreift, dem die Berechtigung obliegt, seine Perspektive auf Lernen zu artikulieren und zu praktizieren und so an der Gestaltung von Welt mitzuwirken. Den Blick auf die Binnenperspektive der lernenden Subjekte zu richten bedeutet, den Eigensinn der Lernenden zu entschlüsseln und die subjektiven Zugänge zu Lernthemen und -wegen zu betrachten (vgl. Holzkamp 1995). In einer eigenen empirischen Studie zum Lernhandeln in Bürgerinitiativen wurde in diesem Sinne nach den Lernstrategien – Anlässen, Themen, Orten und Wegen – des jeweils Einzelnen gefragt (Trumann 2012).

Im Ergebnis wurde für das betrachtete Feld eine hohe Differenziertheit und Vielschichtigkeit selbstinitiiertem Lern-Handlungspraxen deutlich. Diese betrifft zum einen die operative Ausdifferenzierung von Lernhandlungen. So wurden Lernhandlungen in individuellen als auch in kooperativen Lernarrangements vollzogen und dabei in unterschiedlichen Formaten externe Wissensbestände aufgenommen, aber ebenso das eigene Wissen an andere weitergegeben. Im Zentrum stand die Verschränkung von Reflexion und Aktion, d. h. Lernen ist im Rahmen von Bürgerinitiativen eng an Handeln geknüpft und stellt damit ein gutes Beispiel für den beschriebenen Selbst- und Weltbezug von Bildung dar. Deutlich wurde, dass die Begegnung des je individuellen Problemzusammenhangs durch Lernen immer auch ein Teil gesellschaftlicher Transformationsprozesse darstellt, wie im Folgenden durch die thematische Ausdifferenzierung von Lernhandlungen noch deutlicher wird. Mit zunehmender Beschäftigung der

Lernenden mit dem eigenen Gegenstandsbereich konnte eine wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses beschrieben werden, die als qualitative Lernsprünge (vgl. Holzkamp 1995) interpretiert wurden. Dies bedeutet, dass der eigene Gegenstandsbereich von den Initiativenmitgliedern sukzessive ausgeweitet und in einen größeren thematischen Kontext gestellt wurde, also nicht mehr nur die anfänglich zugrundeliegende eigene Handlungsproblematik diskutiert und bearbeitet wurde.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Lärm‘ zeigt dies gut auf – zunächst interessiert die Lärmbelastung im Stadtviertel, dann wurden unterschiedliche Definitionen von Lärm recherchiert, später wurden generelle Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit diskutiert, um schließlich die Lärmbelastung der gesamten Stadt zu betrachten und nach diesbezüglichen ‚Lösungsmöglichkeiten‘ für ein gesamtstädtisches Konzept zu suchen. Der häufig zugeschriebenen vermeintlichen ‚Flachheit‘ selbstbestimmter Lernprozesse konnte damit ein wenig ‚Tiefe‘ entgegengesetzt werden, die sich aus der operativen und thematischen Ausdifferenzierung der Lernhandlungen generiert. Das was auf den ersten Blick von außen betrachtet vielleicht unprofessionell oder unstrukturiert wirkt, konnte so aus einer gegenteiligen Perspektive die häufig unbeachtete Vielfältigkeit dieses selbstbegründeten Lernens im Rahmen von Bürgerinitiativen herausstellen. Diese ist im Wesen darauf gerichtet, die Handlungsmöglichkeiten eines möglichst großen Personenkreises mit Perspektive größerer gesellschaftlicher Partizipation zu erweitern.

Das interessante der Analyse des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative ist, so kann man im Resümee sagen, dass begründet aus subjektiv bedeutsamen Gegenstandsbereichen sehr autonom und selbstbewusst eigene Lernthemen, Orte und Wege generiert werden können, die dabei ein qualitativ sehr hohes Niveau aufweisen. Die hier betrachteten Lernprozesse orientieren sich dabei nicht in erster Linie an dem eingangs kritisierten Zwang und Output, sondern wurden vielfach quasi in Einnahme einer lernkritischen Perspektive auf Grundlage der subjektiven Bedeutsamkeiten mit Spaß und „Lernlust“ (Faulstich 2012) assoziiert. So wurden etwa mit der Durchführung von Parkfesten oder Radtouren ganz gezielt alternative Lernsettings gewählt.

Trotz dieses sehr selbstbestimmten Agierens, wurde aber auch hier die eingangs beschriebene Wirkmächtigkeit der Fremdbestimmung von Lernprozessen deutlich. So wurden auch von den Initiativenmitgliedern nicht alle – von außen beobachteten – Lernhandlungen auch als solche bezeichnet. Hier setzt dann die Aufgabe von Bildungsarbeit an, ihn ihren Lernarrangements ein umfassenderes Lernverständnis zu etablieren, dass sich aus der Anerkennung der subjektiven Lernhandlungspraxen begründet und dem Einzelnen ermöglicht, das eigene Handeln auch als Lernhandeln zu bezeichnen. Die Wertschätzung subjektiv begründeter Lernhandlungen, wie hier im Rahmen des Lernens in Initiativen, ist vor dem Hintergrund der empirischen Studie damit keineswegs ein utopisches Szenario oder leitet gar den gesellschaftlichen ‚Untergang‘ ein. Vielmehr wäre es ‚spinnert‘, diese von vornherein ohne genaue Analyse abzuwerten und damit wichtige gesellschaftliche Transformationspotentiale ungenutzt zu lassen. Dies ist damit ein Plädoyer für die Übertragung eines solchen Perspektivwechsels auf Lernen in andere Handlungsfelder.

Literatur

Faulstich, Peter (2012): Lust am Lernen. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernlust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg, S. 7-16.

Faulstich, Peter (2008): Utopische Transformationspotentiale. In: Politisches Lernen 26, 1-2, S. 16-21.

Günter, Andrea (2007): Welche Differenz macht die Utopie? Zu einer postmodernen Kontur des Utopischen. In: Sitter-Liver, Beat (Hg.): Utopie heute. Zur aktuellen Bedeutung, Funktion und Kritik des utopischen Denkens und Vorstellens; 23. und 24. Kolloquium (2005 und 2006) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Bd. 1. Stuttgart, S. 111–138.

Harten, Hans-Christian (2010): Utopie. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, Basel, S. 1071–1090.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. Main.

Petersen, Katja; Zeuner, Christine (2012): Lernlust oder Lernfrust? Subjektive Erfahrungen, Einstellungen und Erfahrungen. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernlust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg, S. 95 – 114.

Pongratz, Ludwig A. (2007): Sammeln Sie Punkte?“. Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 5-18

Rothe, Daniela (2009): Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In: Alheit, Peter; Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden, S. 89-110.

Saage, Richard (2007): Das sozialutopische Denken und die Herausforderung des 21. Jahrhunderts. In: Sitter-Liver, Beat (Hg.): Utopie heute. Zur aktuellen Bedeutung, Funktion und Kritik des utopischen Denkens und Vorstellens; 23. und 24. Kolloquium (2005 und 2006) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Bd. 1. Stuttgart, S. 3–16.

Trumann, Jana (2012): Lernen in Initiativen. Ein widerstreitendes Moment politischer Partizipation und Bildung. Dissertation. Universität Hamburg.

Weis, Michael (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster.
