



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

## **Kursrealität aus der Perspektive der Lernenden**

first published in:

GdWZ : Grundlagen der Weiterbildung ; Praxis, Forschung, Trends,  
(1999) 4, S. 155-157.

Neuwied : Luchterhand

ISSN: 0937-2172

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 8

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1264/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12648>

Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 8

## Kursrealität aus der Perspektive der Lernenden

Der Blick auf die Kursrealität erfolgt traditionell vom Außenstandpunkt der Lehrenden, die in ihrer Lehrplanung Kurse als steuerbare Einheit betrachten. Weil aber die Lernhandlungen der Subjekte nicht die Kehrseite des Lehrens sind, sondern vielmehr individuell differente Zugänge zur Kursrealität darstellen, stößt der Zugang zur Kursrealität vom Standpunkt des Lehrenden<sup>1</sup> bezüglich einer Steuerung des Lernhandelns an Grenzen. Vorgestellt werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die aus der Perspektive der Lernenden deren Lernbegründungen im Rahmen betrieblicher Kurse rekonstruiert. Dieser verstehende Zugang zum Lernhandeln hat Konsequenzen für eine Lehrplanung als Lernberatung.

### Der Kursleiterstandpunkt als dominante Perspektive auf die Kursrealität

Die Erwachsenenpädagogen, also die Wissenschaftler, die sich mit der Erwachsenenbildung auseinandersetzen, untersuchen nach den sich historisch durchgesetzten Forschungsperspektiven die Kursrealität in Analogie zur Perspektive der Lehrenden. Diese interessieren sich z.B. für die Durchsetzung ihrer Kurskonzepte und die Vermittlung manifester Kursinhalte als *Kurseinheit*. In den Fokus der Forschung geraten deshalb regelmäßig Fragen nach günstigen *Vermittlungsbedingungen* für diese gedachte und geplante inhaltlich-thematische *Einheit*, wie z.B. geeignete Methoden, Medien oder Lernorte. Die Teilnehmer werden aus dieser Perspektive wichtig als *Adressatengruppe* für diese Kursleiterbemühungen. Der einzelne Teilnehmer tritt aus dieser Perspektive gegenüber der Gruppe zurück, die über *Situationsfaktoren bedingt* und steuerbar erscheint. Durch die Steuerung der Kursbedingungen soll die Vermittlung der Inhalte optimiert werden.

### Die Kursrealität aus der Perspektive der Lernenden

Die Vorstellung eines manifesten Wissens und daraus abgeleiteter Kursinhalte sowie die Vorstellung einer lernenden Gruppe, die dieses Wissen übernimmt, wird theoretisch und praktisch zunehmend problematisch. Lernhandlungen Erwachsener stellen nicht einfach die Kehrseite des Kursleiter-Lehrhandelns dar (vgl. [Siebert 1992, S.57](#)), sondern sind als subjektiv-biographisch konstruierte und im gesellschaftlichen Interessenzusammenhang produzierte Handlungen zu verstehen. Insbesondere im Bereich der betrieblichen Erwachsenenbildung zeigt sich, wie stark interessenbezogen die Selektion, Thematisierung und Produktion betrieblichen Wissens ist. Bezogen auf das Verständnis von Kursrealitäten bedeutet dies, daß die individuell differenten Wissensproduktionen/Lernhandlungen in den Mittelpunkt des erwachsenenpädagogischen Forschungsinteresses zu rücken sind und weniger eine inhaltlich-thematische Einheitsvorstellung des Kurses. Aus dieser Forschungsperspektive tritt der einzelne Teilnehmer als Lernender aus dem Gesamt der Kursgruppe heraus und begründet die Lernerperspektive auf die Kursrealität. Damit werden Fragen nach den subjektiven Lernbegründungen im Lehr-/Lernverhältnis interessant. Über sie läßt sich rekonstruieren, warum einzelne Lernende Lernen verweigern oder bestimmte Lernaspekte ausgliedern und andere nicht. Gelingt ein solcher Verstehensprozeß, wäre *Lehrplanung* nicht im Rahmen des Bedingtheitsdiskurses als Steuerung von Teilnehmergruppen zu begreifen, sondern im Rahmen eines Begründungsdiskurses als differenzierte *Lernberatung*, die mehr an den subjektiven Lernbegründungen und der individuellen Unterstützung von Lernhandlungen interessiert ist als an der Vermittlung manifester inhaltlich-thematischer Einheiten.

### Empirische Forschungsergebnisse zur Perspektive der Lernenden

In einem Forschungsprojekt wurden die subjektiven Lernbegründungen von Teilnehmern betrieblicher EDV-Einführungskurse untersucht. Die EDV-Einführungskurse waren Bestandteil eines betrieblichen Modernisierungsprojekts, mit dem ein Unternehmen seine Controllingstrukturen optimieren wollte.

Dem Forschungsprojekt lag ein spezifisches „subjektwissenschaftliches Verständnis“ (Holzkamp 1995) von Handlung und *Lernen* als Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang zugrunde. Vereinfacht läßt sich dieser Zusammenhang wie folgt skizzieren: Menschen handeln im Rahmen eines gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsraumes von Bedeutungsstrukturen bzw. -konstellationen. Empfinden sie in ihren alltäglichen Primärhandlungen Irritationen oder Handlungsproblematiken, können sie (müssen aber nicht) ihre Primärhandlungen unterbrechen und Lernschleifen ausgliedern, durch die sie die Überwindung ihrer Irritation und eine Erweiterung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe antizipieren. Lernen zielt so gesehen auf Bedeutungserweiterung bzw. -differenzierung. Holzkamp nennt dies eine „expansive Lernhaltung“ (1993). Davon zu unterscheiden ist die „defensive Lernhaltung“, bei der sich der Lernende bedroht fühlt und unter dem Zwang

---

<sup>1</sup> Im folgenden wird nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist dabei immer mitbedacht.

fremder Interessen lernt. Sie tendiert immer zum Abbruch des Lernens, also zur alltäglichen Primärhandlung (dem bekannten 'schülern'), kann aber auch in eine expansive Lernhaltung überspringen.

Im Forschungsprojekt wurden zunächst die betrieblichen Bedeutungskonstellationen untersucht, wie sie in dem betrieblichen Modernisierungsprojekt mikropolitisch entstanden sind. Die Typik dieser betrieblichen Bedeutungskonstellationen läßt sich als technische Fixierung beschreiben: Die Projektgruppe bestimmte den Kursinhalt entlang ihrer eigenen mikropolitischen Interessen, die EDV-technische Themen in den Vordergrund schob. Das Management zielte demgegenüber auf eine Optimierung der Controllingstrukturen durch eine verbesserte Kommunikation und Information in und zwischen den Abteilungen. Dies hätte aber für die Projektgruppe bedeutet, bestehende Arbeitsstrukturen mit den Betroffenen thematisieren und ändern zu müssen. Die Projektgruppe wollte die damit verbundenen Konflikte und die daraus resultierende Softwareanpassungsarbeit umgehen. Zum „unproblematischen“ Projektziel und Kursinhalt wurde deshalb die Bedienung der standardmäßig gegebenen Software bei unveränderten Arbeitsstrukturen definiert. Arbeitszusammenhänge und Controllingstrukturen wurden in den Kursen nicht mehr problematisiert.

Dieses *erste Untersuchungsergebnis* verweist auf zwei wesentliche Aspekte der Kursrealität:

Erstens auf die gesellschaftlich-betriebliche Konstruktion der Wissenskomplexe, die in Kursen zum Lerngegenstand werden sollen. Diese Wissenskomplexe sind nicht als fachlich gegebene, manifeste Einheit, sondern - vor dem Hintergrund verschiedener Interessen - als gesellschaftlich-betrieblich produziert zu begreifen.

Zweitens verweist dieses Untersuchungsergebnis auf die Entgrenzung der Kursrealität. Kursrealitäten lassen sich nicht konkretistisch entlang dem *Kursraum* bestimmen. Aus der Forschungsperspektive von Lernenden ist die Kursrealität weiträumiger als Bedeutungszusammenhang zu begreifen, weil die Wissenskomplexe, wie sie von den Lehrenden zum Thema gemacht werden, Ergebnis von *Bedeutungskonstellationen* sind, die in ihrer gesellschaftlich-betrieblichen Gewordenheit begriffen werden müssen. Dieser interessenspolitisch produzierte Möglichkeitsraum - im vorliegenden Fall durch die technische Fixierung typisiert - wird Grundlage für das subjektive Lernhandeln im Kurs.

Das subjektive Lernhandeln der Kursteilnehmer wurde entlang von Interviewtexten rekonstruiert, in denen sie über ihre Lernerfahrungen, -erwartungen und über ihre berufliche (Lern-)Biographie erzählten. Untersucht wurde die Frage, warum Kursteilnehmer Lernbegründungen entwickeln und damit in Lernschleifen eintreten können bzw. welche Lernbehinderungen im Kurs wirken. Die technische Fixierung des Projekts äußerte sich auf der Kursebene, auf der die Mitglieder der EDV-Einführungsprojektgruppe zugleich als Kursleiter agierten, als *Fixierung* in zweifacher Weise. Erstens thematisch, als Fixierung auf die Vermittlung von Softwarebedienungskenntnissen in Form einer kursförmig aufbereiteten Lernanforderung, die abweichende Bedeutungsaspekte der Lernenden auf Arbeitszusammenhänge ausklammerte. Zweitens fand sich die Fixierung auf der Beziehungsebene im Lehr-/Lernverhältnis, in der wesentlich Konkurrenzbeziehungen und weniger Anerkennungsbeziehungen gegenüber den Kursteilnehmern herrschten.

Als *zweites Untersuchungsergebnis* kann festgehalten werden, daß die Lernenden diese Fixierungen in ihren subjektiven Lernbegründungen zunächst ihrerseits defensiv als *Konkurrenzempfindung* aufgreifen, die sich behindernd auf eine expansive Lernhaltung auswirkt. Die Lernenden empfinden die in die Lernanforderung eingelagerten betrieblich-gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen als eine Bedrohung und Beeinträchtigung ihrer bestehenden Arbeitszusammenhänge und ihres beruflich-betrieblichen Status. Darauf antworten sie zunächst mit einer defensiven Lernhaltung, die es aber für sie selbst, um erweiterter betrieblich-gesellschaftlicher Teilhabe willen, zu überwinden gilt. Je nach subjektiver Befindlichkeit, die biographisch und situational unterschiedlich ist, schlagen sie dabei individuell unterschiedliche Wege ein, die sich wie folgt typisieren lassen:

- Der Lerntyp '*Widerstand*' konkurriert gegenüber der Projektgruppe, erkennt ihre Leistung aber auch an und versucht die empfundene Lernbehinderung zu überwinden. Er nimmt neben der *defensiven* auch eine *expansive* Lernhaltung ein, indem er am Arbeitsplatz einen anderen als den von den Kursleitern vorgeschlagenen Lernweg wählt und andere subjektiv bedeutsame Lernaspekte verfolgt. Er tritt in eine Lernschleife ein und will die subjektiv entstandene Handlungsirritation überwinden, die neue Kurs- und Betriebsrealität besser verstehen und so die alte Handlungsfähigkeit unter neuen Bedingungen wieder herstellen.
- Der Lerntyp '*Ausblendung*' paßt sich lediglich den Lernanforderungen an und blendet die Weiterverfolgung seiner subjektiv gegebenen Zweifel und Fragen zur neuen Arbeitssituation aus. Er möchte durch die Befolgung der Lernanforderung seinen sozialen Status in konkurrierender Weise gegenüber anderen Beschäftigten verbessern. Er erzielt in einer insgesamt *defensiven* Haltung große Lernfortschritte innerhalb der

geforderten Lernaspekte. Andere Aspekte des Lerngegenstandes, die im Zusammenhang mit seinen ausgeblendeten Zweifeln und Fragen stehen, bleiben ihm versperrt. Lernfortschritte müssen also nicht zwangsläufig auf eine expansive Lernhaltung hinweisen.

- Der Lerntyp 'Abkehr' findet anlässlich seiner Lernschwierigkeiten seine Erwartungen an den Lerngegenstand enttäuscht und will nicht lernen. Er konkurriert mit der Projektgruppe und verharrt in einer Art Theoretiker - Praktiker - Konflikt. Demnach sind die Theoretiker der Projektgruppe nicht in der Lage, eine den praktischen Arbeitsanforderungen adäquate Software zur Verfügung zu stellen. Er sucht in einer *defensiven* Lernhaltung jede Möglichkeit, sich dem Lernen entziehen zu können.

### **Konsequenzen für die Kursplanung als Lernberatung**

Die Analyse der Kursrealität aus der Perspektive der Lernenden sensibilisiert für Lernbegründungen im Kurs. Sie leistet so einen Beitrag zur Professionalisierung von Pädagogen als „Lernvermittler“ (Faulstich 1996) bzw. als „Fallberater“ (Mechler/ Müller/ Schmidtberg 1999), die ihre Aufgabe in der *Lernberatung* sehen. Aus der Lehrerperspektive mag der Lerntyp 'Widerstand' möglicherweise als Kursstörung erscheinen. Aus der Lernerperspektive ist es der Versuch, die subjektiv gegebenen Bedeutungshorizonte zu erweitern und zu differenzieren. Aus dieser Perspektive heraus sind z.B. auch die Kursdiskurse zwischen Teilnehmern und Kursleiter - im Falle expansiver Lernhaltungen - möglicherweise keine Bagatellisierungen der Wissens- und Bildungsdiskurse (wie z.B. bei Nolda 1996, S. 346ff), sondern - vor dem Hintergrund empfundener Mißachtung und thematischer Fixierung - als Strategien gegen eine herrschaftliche Definition der Kursrealität zu verstehen. Widerstandshandlungen, z.B. in Form von Ironisierungen im Kursdiskurs, wären so gesehen erst die Voraussetzung für einen Lern- und Bildungsprozeß als „Selbst- und Weltverständigung“ (Benner 1998, S.204).

Für die Kursplanung in der Erwachsenenbildung hat die Lernerperspektive Konsequenzen. Sie hätte eine Kursrealität zu antizipieren, in der Möglichkeiten für individuelle Lernschleifen systematisch geboten werden und den Irritationen der Lernenden mehr Raum gegeben wird als den Sicherheiten des Lehrenden. Dies ist das Interesse der Bildungskonzeption „fallorientierte Bildungsarbeit“ (Müller 1998; Müller/Mechler/ Lipowski 1997), die mit ihrem Arbeitsmodell Voraussetzungen für einen systematischen Zugang zu den subjektiven Lernbegründungen im Kurs schafft.

### **Literatur**

- Benner, D.: Erziehung, Bildung und Ethik. In: ZfPäd 44(1998)2, S. 191-204.
- Faulstich, P.: Lernvermitteln als Tätigkeitskern. In: Außerschulische Bildung (1996)4, S. 411-415.
- Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Fankfurt/New York 1993.
- Holzcamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (1995)212, S. 817-846.
- Mechler, M./Müller, K.R./Schmidtberg, A.: Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entwickeln und gestalten. Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Gesundheit (Hrsg.), München 1999.
- Müller, K.R.: Erfahrung und Reflexion: "Fallarbeit" als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ (1998)6, S. 273-277.
- Müller, K.R./Mechler, M./Lipowsky, B.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.), München 1997.
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Frankfurt 1996.
- [Siebert, H.](#): Bildung im Schatten der Postmoderne. Frankfurt/M. [1992](#).

Dr. Joachim Ludwig begleitet als ÖTV-Gewerkschaftssekretär betriebliche Modernisierungsprojekte und ist Mitarbeiter im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Lernen Erwachsener-Erwachsenenbildung als Beratung“ am Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung der Universität der Bundeswehr München, 85577 Neubiberg (<http://unibw-muenchen.de/campus/Paed/we2/ep/index.htm> oder [J\\_Ludwig@t-online.de](mailto:J_Ludwig@t-online.de)).

Bankverbindung:

BfG Bank München (BLZ 700 101 11), Kontonr. 2 558 478 400.