

Ortfried Schöffter

Lernzumutungen

Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen

Der pädagogische Zeigefinger: Lernen als Beobachterkategorie

Oft genug ruft allein die Tatsache, dass die Bewältigung einer Lebenslage oder eines kritischen Lebensereignisses zum Lernanlass erklärt wird, „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher 1990) hervor. Es ist vor allem die „Benennungspraxis“ von Pädagogen die vehemente Abwehr erzeugt. Explizierte Intentionalität steht sich selbst im Wege, wenn sie Gegenreaktionen gegenüber einem Lernangebot provoziert, das ansonsten ohne viel Krampf beiläufig mitvollzogen werden könnte. Offenbar wird in der Zumutung professionalisierter Lernkontexte eine besondere Kontextierung von Lernen erzeugt, aus der Widerstand seine Energie bezieht. Es stellt sich daher die Frage, was jeweils unter „Lernen“ verstanden wird, wenn man sich Lernanlässen verweigert.

Stellt man sich den Anforderungen, die aus einer bewussteren Berücksichtigung informeller Lernprozesse im Lebenslauf hervorgehen, so gerät eine allgemeine „Didaktik lebensbegleitenden Lernens“ (Schöffter 2000) unter dem Anspruch, einen umfassenden Begriff des Lernens wiederzugewinnen. In einem universellen Verständnis als *Aneignung neuartiger Möglichkeitsräume* findet „Lernen“ auch dann bereits statt, wenn die Pädagogenzunft die Bühne noch nicht betreten hat. Das, was man gemeinhin mit dem Begriff „Lernen“ belegt, bezeichnet daher die Beobachtung einer spezifischen Strategie, wie mit widerständigen Ereignissen in Bezug auf die innere und äußere Umwelt umgegangen wird. Insoweit ist „Lernen“ ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachterperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann). Pädagogen sind hierbei eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, Reaktionen auf widerständige Umwelt unter der Kategorie des Lernens zu deuten und zu organisieren. Schon durch diese Beobachtungs- und Benennungspraxis und nicht erst durch Lehrtätigkeit tragen sie zur gesellschaftlichen Institutionalisierung lebenslangen Lernens im Sinne einer gefestigten Erwartungsstruktur bei. (Schöffter 1998) Dennoch kommen alltagsweltliche Zusammenhänge oft ohne professionelle Bedeutungszuschreibungen aus oder schützen sich sogar vehement vor unerwünschter

„Pädagogisierung“. Das verändert die Frage nach Lernwiderständen oder „bildungsfernen Gruppen“ in eine Richtung, in der es nicht so sehr darum geht, wann in Auseinandersetzung mit der Umwelt „gelernt“ wird oder nicht.

Stattdessen stellt sich die Frage, wo eine „pädagogische“ Zuschreibung und daran anschließend didaktische Planungsverfahren den Zugang zu bislang unerschlossenen Möglichkeitsräumen blockieren, weil sie selbst zum Lernhindernis werden oder wo eine Zuschreibung des Lernens als Modus der Umweltaneignung sinnvoll und erfolgreich ist, weil sie bedeutungsbildende Anschlussmöglichkeiten für weitere Entwicklungsprozesse bietet.

Die Latenz von alltagsgebundenem Lernen

Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche Lebensereignisse überhaupt als gesellschaftlich relevante Lernanforderungen wahrgenommen, als Lernanlässe aufgegriffen und dauerhaft in strukturierten Lernkontexten „didaktisiert“ werden sollen. Widerstand gegen Bildung und Lernstörungen stehen daher in enger Abhängigkeit von der jeweiligen Bedeutungszuschreibung von Lernanlässen.

- Einerseits kommen bestimmte Kontexte „informellen Lernens“ genauer in den Blick, die sich den Versuchen einer funktionalen Didaktisierung widersetzen, weil hier nur „en passant“ gelernt werden kann (Reischmann 1995). In „alltagsdidaktischen Institutionalisierungen“ (Schäffter 1999) wie selbstgesteuertes Lernen in der Familie, am Arbeitsplatz, in Nachbarschaft und Freundschaftsbeziehungen, in Vereinen, in geselliger Runde oder in Initiativgruppen, aber auch im Rahmen individueller „Lernprojekte“ bleiben Lernprozesse meist implizit oder verlangen sogar „Latenzschutz.“
- Andererseits bieten professionell didaktisierte Lernkontexte in bewusster Kontrastierung zu „beiläufig“ genutzten Lerngelegenheiten eine weitgehend explizierte Struktur, mit der die Initiierung und kontinuierliche Weiterführung von voraussetzungsvollen Lernverläufen gefördert und abgesichert werden kann. Die Intentionalität didaktischer Strukturierung konkretisiert sich hier in der Aufgabenbestimmung (Findung und Begründung von Lernzielen und Inhalten), in der Sicherung organisatorischer Rahmenbedingungen und in der methodisch-konzeptionellen Ausgestaltung der einzelnen Lernschritte. In einer weiten Definition von didaktischem Handeln lässt sich berücksichtigen, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung immer neue Varianten intentionaler Lernkontexte

herausbilden, die zwar jeweils einer bereichsspezifischen Entwicklungslogik folgen, sich insgesamt aber zu einer komplexen „Infra-Struktur von Möglichkeitsräumen“ zu vernetzen beginnen.

Lernwiderstände als Produkt institutionalisierter Bildung?

Im Rahmen einer allgemeinen „Didaktik lebensbegleitenden Lernens“ (vgl. Schäffter 2000) lassen sich nun „Lernhindernisse“, „gestörte Lernprozesse“ und „Widerstand gegen Lernen“ als strukturelle Folgen pädagogischer Intentionalität rekonstruieren. Diese Einsicht macht aufmerksam auf zwei gegensätzliche Perspektiven, die man zum Lernen einnehmen kann: die Sicht aus der „Aneignungsseite“ und die aus der „Anbieterseite“ von Bildung.

Lernen aus der Sicht der Aneignungsseite wird nur in besonderen Ausnahmefällen bewusst intendiert, explizit entschieden, thematisch formuliert und situativ arrangiert. In der Regel verlaufen Prozesse subjektiver Aneignung „en passant“ mit anderen Vorhaben verknüpft (vgl. Reischmann 1995). Lernen genießt hier „Latenzschutz“: man lernt dadurch besonders intensiv und lustvoll, dass man darüber nicht groß Rechenschaft ablegen muss. Dies gilt wohlgerne auch für „implizite“ Aneignungsprozesse innerhalb institutionalisierter Bildung wie Modellernen oder Nachahmung. „Lernstörungen“ können in impliziten Strukturierungen gar nicht erst auftreten oder werden bei Bedarf erst ex post als solche gedeutet; andererseits bietet „alltagsgebundenes Lernen“ nur geringe Reibungsflächen für die Entscheidung zum „Nichtlernen“. Aufgrund der Beiläufigkeit und Latenz der Lernprozesse werden Widerstände oder Störungen gar nicht erst wahrnehmbar, sondern in der Regel erst nachträglich als Diskontinuität bzw. als „Versanden“ von Lernbemühungen nachvollziehbar. Man stellt fest, dass man offenbar irgendwann einmal nicht mehr „weitergemacht“ hat, „stecken geblieben“ war oder anderes für interessanter gehalten hat, ohne dass dies begründungsbedürftig schien. Die alltagsgebundene Lerngeschichte wird daher in ihrer existentiellen Unhinterfragbarkeit häufig als „Lebensschicksal“ erfahren, das sich pädagogisch nicht strukturieren lässt und somit keiner bewussten Selbststeuerung verfügbar ist. Falls Lebens- und Berufsplanung dennoch erwünscht sind, erhalten Begriffe wie Lernhindernis oder Lernstörung eine aktivierende Konnotation: erst über manifeste Lernwiderstände werden bislang latente Lernchancen reflexiv und z.B. über biographisches Lernen oder Lebenslaufplanung beeinflussbar. Institutionalisierte Lernkontexte

bieten daher eine Emanzipation aus den Verstrickungen der Lebenswelt. (Schäffter 1998) und machen Lernhindernisse erst greifbar.

Aus der Anbieterperspektive von Bildung bekommt man es mit einer entschiedenen Zuschreibung von Lernbedarf zu tun, ohne dass man dabei auf abweichende Bedürfnisse immer Rücksicht zu nehmen hätte. Dies gilt insbesondere, wenn sich die gesellschaftliche Institutionalisierung von Erwachsenenlernen aus einer Gegensteuerungsfunktion begründet (Tietgens). In dieser Deutung legitimieren sich viele Bildungsinstitutionen gerade aus ihrer Zumutung gegenüber „bildungsfernen“ und „lernungewohnten“ Adressatengruppen. Der durch eine solche „Zuwendung“ provozierte Widerstand gegen Bildung wird in dem paradoxen Aufgabenverständnis geradezu als Beleg für latenten Lernbedarf genommen. Pointiert lässt sich daher formulieren, dass „Lernstörungen“ und latente „Lernwiderstände“ erst unter der Perspektive institutionalisierter Weiterbildung wahrnehmbar werden und geradezu ihr charakteristisches „Produkt“ sind. Schließlich ist nur im Kontext explizierter Lernarrangements eine bewusste Entscheidung für oder gegen Lernzumutungen überhaupt möglich. Selbstbestimmtes Lernen benötigt daher institutionalisierte Lernzumutungen als Bedingung seiner Möglichkeit.

Institutionalisiertes Lernen verfügt darüber hinaus über die strukturellen Voraussetzungen, auf die hervorgerufenen Störungen oder auf Widerständigkeit wiederum mit Lernarrangements zu antworten. Hierbei wird u.a. auf folgende normative Reaktionsmuster zurückgegriffen (vgl. Schäffter 1998, S. 151ff):

Normative Reaktionsmuster auf „Lernstörungen“ und „Widerstand gegen Bildung“

- Deutung als *Hilflosigkeit*: EB wird als „Bildungshilfe“ für Problemgruppen konzipiert mit dem Ziel, ihre Autonomie zu stärken.
- Deutung als *Funktionsstörung*: EB bietet den Rahmen zur Kompensation oder therapeutischen Bearbeitung psycho-sozialer Störungen wie Schultraumata, Verhaltensstörungen, Leistungsängsten oder besonderen Lernschwächen.
- Deutung als *Kontrollverlust* und *Sicherheitsbedarf*: EB bietet einen entwicklungsfördernden, schützenden Rahmen zur Stabilisierung und Persönlichkeitswachstum.
- Deutung als *Inkompetenz*: EB fördert den Erwerb von basaler Lernfähigkeit und bietet Qualifizierungen in geeigneten Lerntechniken (Erlernen von Aneignungskompetenzen).

Selbstbestimmtes Lernen: Die Entscheidung zwischen Lernen und Nichtlernen

Nicht in den Blick kommen unter den oben genannten normativen Reaktionsmustern alle Formen einer „intelligenten Lernverweigerung“. Hierbei geht es um begründeten Widerstand gegenüber Lernzumutungen und dies aus einem wohlverstandenen Eigeninteresse der Bildungsadressaten. In diesem Zusammenhang erweisen sich konstruktivistische Deutungen und Ansätze der Erwachsenenbildung als fruchtbar. Irritierende Widerständigkeit wird an konkreten „Störfällen“ beschreibbar und in Form „kritischer Ereignisse“ in einer Weise analysierbar, in der die Deutungsperspektiven aller Beteiligten berücksichtigt werden. Offen bleibt zunächst die Zuschreibung, wer in „gestörten Lernprozessen“ für andere eine Störung darstellt, wer eine Störung „hat“ oder wer sich von wem in seiner Normalität gestört fühlt. (vgl. Kade 1985) Störungen und Widerständigkeit erscheinen damit als irritierendes Differenzenerleben zwischen divergenten Deutungsstrukturen des Lernens. Bei der Reflexion auf irritierende Lernstörungen geht es zunächst um die Anerkennung von gegenseitiger Fremdheit. Sie kann hierdurch zum beiderseitigen Lernanlass erklärt und zum Ausgangspunkt für wechselseitige Verständigung werden. Pädagogischer Umgang mit „Lernstörungen“ und „Lernwiderständen“ von sog. Problemgruppen kann daher vom Paradigma interkultureller Bildung lernen.

Gerade in der Auseinandersetzung mit einem legitimen Widerstand gegen Bildungszumutungen entsteht ein heilsamer Begründungszwang, der für lebensbegleitendes Lernen nicht mehr so leicht wie für Schule und Berufsqualifizierung modernisierungstheoretisch mit der Einforderung von Anpassungsleistungen an eine sich wandelnde Welt abgefangen werden kann.

Zum Angelpunkt wird dabei der „Stellenwert“, den ein Lerngegenstand bei der Deutung einer Lebenslage oder einer Lebenssituation erhält: Warum in aller Welt kann beispielsweise verlangt werden, dass ein alter Mensch Kompetenz im Umgang mit Internet-Technologie erwirbt? Wo ist möglicherweise eine Verweigerung gegenüber den sich steigernden Lernanforderungen als ein Menschenrecht einzufordern, das (sogar) Pädagogen zu respektieren haben? Lässt sich „Widerstand gegen Bildung“ als lebenskluge Antwort auf unkontrollierbare gesellschaftliche Beschleunigung fassen? An diesen Fragen wird ein prinzipieller *Begründungsnotstand institutionalisierten Lernens* erkennbar. Insofern steht Erwachsenenbildung im Zentrum der bildungstheoretischen Herausforderungen einer „polyzentrischen Gesellschaft“, in der es keine (legitime) Instanz gibt, die den Lernbedarf für andere abschließend und verbindlich zu definieren vermag.

Man wird mit der Schwierigkeit konfrontiert, wie sich Lebensereignisse in Lernanlässe umformulieren lassen, ohne dass dies als bevormundende Lernzumutung erlebt werden muss. Als angemessene Antwort auf das Dilemma können Bemühungen um eine „kommunikative Didaktik“ gelten: Sinn und Zweck des pädagogischen Kontextes bestehen nun darin, zur Klärung beizutragen, *ob* überhaupt gelernt werden soll und wenn tatsächlich, *was* es zu lernen gibt und *auf welche Weise* dies geschehen könnte. Die *Entscheidung zwischen Lernen oder Nichtlernen* wird dabei selbst wiederum als reflexiver Lernprozess erkennbar, den es ebenfalls pädagogisch zu fördern gilt. Nur dann lässt sich erfahren, was es (möglicherweise) alles zu lernen gibt. Zur Klärung der vorhandenen Optionen und zur konkreten Entscheidungsfindung setzt dies ein möglichst breites Angebot irritierender Lernzumutungen voraus. Nichtlernen oder Lernwiderstand kann bei dieser Wahl eine „intelligente Entscheidung“ darstellen - muss aber nicht. Entscheidungsfähigkeit als Kompetenz berührt eine metakognitive Ebene des Lernens, die ihrerseits lernförderlicher Unterstützung bedarf. Durch eine solche Sicht verlagert sich „Didaktisierung“ auf eine „Meta-Ebene“ lebensbegleitenden Lernens, auf der eine Vielfalt von Lernoptionen über die Klärung möglicher persönlich attraktiver Lernwege erschlossen werden kann. Konzeptionell und organisatorisch erfolgt dies in Form von Weiterbildungsberatung, Lernberatung, in Vermittlungsagenturen oder im Rahmen selbstorganisierter Bildungsarbeit. „Didaktisierung“ meint auf dieser Ebene das Bereitstellen einer offenen „Infra-Struktur“ (Dräger/Günther 1995), in der der „Lerngegenstand“ nicht mehr ein inhaltlich gefasster Bildungskanon, sondern die Wahl zwischen noch zu erschließenden Lernmöglichkeiten darstellt. Didaktisches Handeln bezieht sich nun auf „pädagogische Entwicklungsbegleitung“ von Lernern in ihrem sozialen Umfeld. Widerständigkeit und Erfahrungen mit Störungen werden nun zum reflexiven Lernanlass und als Grundlage für eine „Kontextsteuerung des Lernens“ genutzt werden.

Literatur

Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Weinheim 1990

Dräger, H./Günther, U.: Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a.: (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt am Main 1995, S. 143-152

Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 1985

Reischmann, J.: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1995, H. 4, S. 193-196

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998

Schäffter, O. Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Fachs. Festschrift für Horst Siebert .Baltmannsweiler 1999

Schäffter, Ortfried: Didaktisierte Lernkontexte lebensbegleitenden Lernens. Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens. In: Becker, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Opladen 2000, S. 74-87

Abstract

Exacting Learning Demands: The Educational Construction of Disordered Learning

The phenomenon of disordered learning and resistance against education are reconstructed as a result of purposeful educational determination. Both are collateral costs of institutionalized learning arrangements, at which can be worked anew with educational means on a higher level. Comparing with informal and implicit learning, in contexts of formal learning there is a fair chance for resistance against exacting learning demands. So the competence of refusing education might be seen as a base for selfdetermination which aswell has to be acquired during lifelong learning. The personal decision to learn or not to learn for itself therefore is a result of meta-kognitive learning, that also needs support.