

Arnold, Rolf (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Bad Heilbrunn, 2001

Diskussion um Teilnehmensorientierung: in der EB unterschiedl. H. Tiegens im Anschluss an Sprachforschung in der Tradition B. Bernsteins einen imitativen, additiv-kasualistischen, auf die mechanische Aneignung einzelner Informationen gerichteten Lerntyp von einem sinnovornehmend-generalisierenden Typ. Der Verallgemeinerungen und Differenzierungen erlaubt und damit Transfer erleichtert (vgl. Tiegens/Weinberg 1975, S.88). In einer neueren, empirischen Arbeit aus der \rightarrow beruflichen WB werden folgende fünf Lerntypen (Idealtypen im Sinne Webers) beschrieben (vgl. Schrader 1994): Theoretiker (erfolgsversichtlich, zielgerichtet, intrinsisch motiviert, lernen gern und gut aus Texten, zielen auf \rightarrow Verstehen von Zusammenhängen), Anwendungsorientierter (lernen für und durch Anwendung, probieren gern aus, brauchen Anschauung), Musterschüler (sind eherzeitig, fleißig, lernen für gute Noten und Zertifikate, wünschen Unterstützung und Anleitung, konzentrieren sich auf die wichtigsten Fakten), Gegenüber jüngerer, vom \rightarrow Konstruktivismus inspirierten und postulatartig vorgelegten Annahmen, wonach Erwachsene als „autopoietische Systeme“ zwar „lernfähig, aber unbeherrschbar“ seien (Siebert 1997, S.23ff), verweisen die Arbeiten zu L. Erwachsender gerade auf die Schnittstelle zwischen Vermittlungs- und Aneignungsformen (\rightarrow Aneignung). Eine „Passung“ im Sinne von Tiegens schaut am ehesten dann möglich, wenn Lehrende und Lernende über ein reflektiertes und differenziertes, situations- und typengemessenes Repertoire an Lehr- und Lernstrategien verfügen. Wer annimmt oder zu Beförden sucht, dass Erwachsene in Zukunft stärker in „offeneren“, mehr und mehr selbstgesteuerten, dem (Arbeits-)All-

tag örtlich und zeitlich näheren, auch computerunterstützten Lernumgebungen lernen, wird berücksichtigen müssen, dass nach den vorliegenden Befunden viele Erwachsene auf kompetentes \rightarrow Lehren noch verzichten können noch wollen.
Literatur: Schrader, J.: Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim 1994 – Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied u. a. 1997 – Tiegens, H./Weinberg, J.: Erwartung an Feld des Lehrens und Lernens. Bannaschweg 1975. Josef Schöcker

Lernstörungen – Lernwiderstände
Lerngelegenheiten werden keineswegs immer als Freizeig erlebt, sondern oft genug als ärgerliche Zumutung. „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher 1990) folgt dann nicht aus ungewohnten Themen oder Arrangements, sondern aus dem aufreizenden Gestus des „pädagogischen Zeigefingers“. Gestörte Lernprozesse und L.w sind der Preis, der für pädagogische Intentionalität zu entrichten ist. Diese Überlegungen machen aufmerksamer man zum Lernen einnehmen kann die Sicht aus der „Aneignungsseite“ (\rightarrow Aneignung) und die aus der „Anbieterseite“ von \rightarrow Bildung. Grenzmann ist den Perspektiven, dass eine alltägliche Irritation, ein kritisches Ereignis oder ein Entwicklungsziel als Lernanlass genutzt und daran Prozesse des Ver-, Um- oder Neulearnens angeschlossen werden. Unterschiedlich sind sie jedoch in ihrem spezifischen Zugang:
1. Lernen aus der Sicht der Aneignungsseite wird nur in dramatischen Ausnahmefällen bewusst intendiert, explizit entschieden, thematisch formuliert und situativ arrangiert. In der Regel verlaufen Prozesse subjektiver Aneignung „en passant“ mit anderen Vorhaben verknüpft (vgl. Keischmann 1995). Lernen geschieht hierbei „Latenzschutz“. Man lernt nicht dadurch besonders intensiv, dass man sich darüber nicht weiter Rechenschaft ablegt. Dies gilt auch für viele „implizite“ Aneignungsprozesse innerhalb institutioneller Bildung wie Modelllernen oder Nachahmung. Ist werden aufgrund dieser Latenz unterhalten oder werden erst ex post als solche gedeutet. An diese Erkenntnis setzen z. B. Konzepte des „Superlearning“ an. Andererseits besteht nur wenig Gelegenheit zu explizitem Widerstand: Man kann hier nicht „nicht lernen“. Bei häufig implizite Lernprozesse werden daher in ihrer existenziell Unhinterfragbarkeit häufig als schicksalhafte Herausforderung erlebt.
2. Aus der Anbieterperspektive von Bildung bekommt man es hingegen mit deutlichen Prozessen der Zusetzung von Lernbedarf zu tun, ohne dass davon abweichende Bedürfnisse ein schwer wägendes Hindernis wären. Ganz im Gegenteil begründen sich viele Bildungsinstitutionen (\rightarrow Institutionen) gerade aus ihrer strukturellen Zuwendung an „bildungsferne“ und „lerngewohnte“ Adressatengruppen. Fehlende Lernbereitschaft und Widerstand gegen Bildung werden in diesem Aufgabenverständnis gerade als paradoxer Beleg für impliziten Lernbedarf genommen. Pönitzert ließe sich daher formulieren, dass Ist- und L.w überhaupt erst unter der Perspektive institutionalisierter WB wahrnehmbar werden und bisweilen sogar ihr charakteristisches „Nebenprodukt“ sind. Schließlich ist nur hier eine explizite Entscheidung gegen Lernzumutungen überhaupt möglich.
Institutionalisiertes Lernen verfügt darüber hinaus über die strukturelle Möglichkeit, auf Störungen oder Widerständigkeit wiederum mit geeigneten Lernarrangements zu antworten. Hierbei wird u. a. auf folgende normative Reaktionsmuster zurückgegriffen (vgl. Schäffler 1998, S.151ff):
a) Deutung als Hilflosigkeit: EB wird als „Bildungshilfe“ für Problemgruppen konzipiert mit dem Ziel, ihre Autonomie zu stärken.
b) Deutung als Funktionsstörung: EB bietet den Rahmen zur Kompensation oder therapeutischen Bearbeitung psychosozialer Störungen wie Schultraumata, Ver-

haltensstörungen, Leistungsängste oder besondere Lernschwächen.
c) Deutung als Kontrollverlust und Sicherheitsbedarf: EB bietet einen entwicklungs-fördernden, schützenden Rahmen zur Stabilisierung und zum Persönlichkeits-wachstum.
d) Deutung als Inkompetenz: EB fördert den Erwerb von basaler Lernfähigkeit und bietet Qualifizierungen in geeigneten \rightarrow Lerntechniken.
Nicht in den Blick kommen unter normalen Reaktionsmustern alle Formen einer „intelligenzen Lernverweigerung“. Hier geht es um begründeten Widerstand gegenüber Lernzumutungen aus einem wohlverstandenen Eigeninteresse der Bildungsadressaten. In diesem Zusammenhang erweisen sich konstruktivistische Deutungen und Ansätze (\rightarrow Konstruktivismus) der EB (vgl. Siebert 1999) als fruchtbar. Irritierende Widerständigkeit wird an konkreten „Störfällen“ beschreibbar, an denen alle Beteiligten ihren Anteil haben. 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 erschwehen damit als irritierendes Differenzereben zwischen divergenen Deutungsstrukturen (\rightarrow Kognition). Zunächst geht es dabei um die (wechselseitige) Anerkennung von Unterschiedlichkeit und Fremdheit. Sie kann schließlich zum beiderseitigen Lernanlass erklärt und zum Ausgangspunkt für Suchprozesse wechselseitiger \rightarrow Verständigung gemacht werden. Pädagogischer Umgang mit Ist- und L.w von sog. Problemgruppen kann daher vom Paradigma interkultureller Bildung (\rightarrow Kulturelle Bildung) lernen.
Literatur: Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Weinheim 1990. Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 1985 – Keischmann, J.: Lernen „en passant“ – die vergesene Dimension. In: Grundfragen der Weiterbildung (GWZ) 1995, H. 4 – Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999 – Schäffler, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin 1998. Original: Schäffler