

Lernwelten als nicht beherrschbare Räume

Für eine Erwachsenenbildung der ungesicherten Diesseitigkeit im Konzept des Lebenslangen Lernens

Anhand des Filmes „Entre les Murs“ von Laurent Cantet werden Bildungsprozesse als integrale Aspekte der subjektiven Weltzugewandtheit des Menschen beschrieben. Für die empirische und praktische Erwachsenenbildung wird daraus abgeleitet, dass sie genaueres und aktuelleres Wissen über die Leistungen der Subjekte generieren muss, in denen diese die an sie herangetragenen sozial präformierten Anforderungen zu ihren eigenen Lernprojekten machen.

1. Zwischen den Mauern des Lernens

In Laurent Cantets in Cannes preisgekröntem Film „Entre les Murs“ („Zwischen den Mauern“), der unter dem deutschen Titel „Die Klasse“ im Januar 2009 in unsere Kinos kommen wird, öffnet sich in der Auseinandersetzung eines Lehrers mit seinen Schüler/innen ein wahrhaft umstrittener pädagogischer Raum, der frappierend und schlüssig eine gegenwärtig mögliche Geschichte von organisierten Bildungsprozessen erzählt. Der Film, der auf dem 2006 erschienenen gleichnamigen Buch des ehemaligen Lehrers François Bégaudeau basiert, fragt in seinen dokumentarischen und dann wieder doch fiktionalen Szenen, was denn Bildung heute (außer Lernen) noch sein kann. Der Schauplatz, die Kampfzone, ist dabei eine Schule im 20. Bezirk von Paris. Die meisten Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund mit den dazu passenden „Symptomen“. Der Klassenlehrer geht aber keineswegs im Kategorisieren, Zensieren und Bekämpfen dieser Defizite auf, sondern versucht, seine Schüler/innen dadurch herauszufordern, dass er ihre Abgestumpftheit, Verweigerung und Undiszipliniertheit als Lernanlässe nimmt. Die hier gezeigten Widerstände, das bestenfalls ironische oder zynische Ausweichen und das alltägliche Abtauchen, werden langsam, Schicht für Schicht, in ihren Sedimenten freigelegt. Die Schüler/innen arbeiten sich so an ihrer eigenen Haltung und der des Lehrers unablässig ab, beziehen dagegen Stellung, lassen sich immer wieder auf Wortgefechte ein, bei denen die unterschiedlichen Sprachformen fortwährend miteinander konkurrieren. Immer und immer wieder möchten sie eine Antwort darauf, warum sie etwas lernen sollen, wenn es ihnen in ihrem Alltag ohnehin nichts nützt. Wozu sollen sie die Verbformen des Imperfekts im Konjunktiv beherrschen, wenn ohnehin niemand mehr so spricht? Warum kommen in den Schulbüchern nicht die wirklichen Namen des Lebens wie Esmeralda, Souleymane, Koumba, Anaïssa oder Rachid vor? Die hier angelegten Konfrontationen sind voller gefährlicher, unübersichtlicher, erhitzter und gleichzeitig lebensnaher Situationen, in denen sich begreifen lässt, wie in organisierten Lernprozessen das Ideal des Lernens

auf Vorrat konkret an die Widersprüche der Gesellschaft (z.B. an das Analphabetentum der Elterngeneration) stößt und in denen eine Ahnung davon entwickelt wird, wie Bildung leidenschaftlich in der konkreten Beziehung zu Menschen, Dingen und Situationen erfahren werden kann. Es ist eindrucksvoll mitzuerleben, wie hier kaum Platz für Sentimentalitäten bleibt, sind es doch die Ambivalenzen, die Unübersichtlichkeiten, das Nicht-Vorstellbare, in denen eine Form von Lernen sichtbar wird, die die Entstehung, Bedeutung und sinnvolle Vermittlung von Wissen als eine soziale und kulturelle Aufgabe ansieht. Wissen wird von den Lernenden kontinuierlich aus der pädagogischen Vermittlungsarbeit herausgelöst. Mit ihren provokanten, abwehrenden und illusionslosen Fragen zwingen sie den Lehrenden dazu, seine „verlogenen Vermittlungsabsichten“ offen zu legen. Sie konfrontieren ihn damit, dass das in der Schule präsentierte Wissen für sie nirgendwo ein dienstbares Mittel zum Zweck der Orientierung in der konkreten Welt sei, denn aus ihrer Erfahrung diene die Schule einzig der Einübung in die Gegebenheiten und Gesetze der Mächtigen. Jedes unnütze Lernen schwäche sie dabei aber noch in ihrem konkreten Überlebenskampf. Erst nach langen Kämpfen, in denen diese Wahrnehmung in einem für sie fassbaren Kontext sichtbar gemacht wird, lohnt es sich für einige, aus dem Schneckenhaus der Vorurteile und der Abwehr herauszukriechen. Die Vermittlungsfunktion des „Stoffes“ weicht dabei der Herstellung eines komplexen Vorganges der Verknüpfung sozialer Interaktionen mit vielgestaltigen Aneignungsmöglichkeiten.

Cantets Film ist deshalb auch als ein Plädoyer für die Betonung des Eigensinns der Lernenden und auch der Lehrenden zu verstehen. Eine angstlose Zuwendung zu den tatsächlichen Aneignungsperspektiven in der Schule macht Lernen anschlussfähig an eine Bildungstheorie, die Bildung als einen Resonanzraum ansieht, in dem wirkliche Bedürfnisse und Notwendigkeiten ihren Widerhall finden können und in dem Menschen Begegnungen zulassen, in denen sie sich erproben und bewegen können. Er zeigt aber auch das ambivalente Zusammentreffen von Widerstand und Anpassung, von Gegebenem und Gewünschtem, von subjektiven Veränderungspotenzialen und deren Beschränktheit durch die „objektiven Verhältnisse“. Die hier gezeigten Subjekte kommen in ihrer Verwobenheit mit der Welt nicht ungeschoren davon, ist es doch gerade diese paradoxe Form der „mündigen Anpassung“, die Bildung erst zu einem Fundament für die Teilhabe an dieser Gesellschaft macht. Ähnlich wie in Paul Willis' 1972-1975 durchgeführter klassischer Studie „Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule“, in der die Prozesse des Widerstands als unablässige Anpassungsphänomene beschrieben werden, werden die Jugendlichen in Cantets Film aber nicht nur in ihrer Statuspassage hin zu ihren jeweiligen Arbeitsverhältnissen gezeigt. Ihr Protest geht weit über die Konstitution von Räumen (hier konkret vom Schulraum und dessen von der Straße abgegrenzter Örtlichkeit) hinaus. Sie richten den Blick auf ein unbestimmtes Ganzes, das ihnen auf allen Ebenen den Weg in die Gesellschaft versperrt. Werden in Willis' Untersuchung die beobachteten Provokationen (z.B. das permanente Starren durch das Fenster auf die Straße als Erweiterung des Klassenraums) stets nur dann wirkmächtig, wenn sie durch den Lehrer „bestätigt“ werden, so gehen die Jugendlichen im Film noch einen Schritt weiter und zeigen am konkreten Ort Schule, dass sie keinen

konkreten Außenfeind mehr brauchen, der ihnen sagt, dass sie „falsch“, fremd im „System“ sind. Ihr Fremd-Sein ist biographisch bereits dermaßen internalisiert, dass es einer ontologischen Tatsache gleichkommt, die sie für nicht überwindbar halten. Der Raum der von Willis beobachteten Schüler/innen ist fragil und vor allem an die körperliche Anwesenheit gebunden. Deshalb versucht ihr gegenkulturelles Handeln stets, der herrschenden Raumkonstruktion eine eigene entgegenzusetzen, um die Lehrer/innen zu zwingen, die kulturelle Andersartigkeit ihres Raumes wahrzunehmen. Das Eigene und das Fremde lassen sich dadurch klar unterscheiden, dass sie einander bekämpfen. Der Konflikt schärft die Differenz und zeigt den Weg, der noch zurückzulegen ist. Cantets gezeigte Schüler/innen sind vorerst gar nicht in der Lage, diesen Kampf aufzunehmen, zu sehr sind sie abgestumpft von den an sie herangetragenen Pädagogisierungsabsichten ihrer Andersartigkeit und der Mythologisierung der Bildung, die für sie letztlich doch nur Leerformeln bleiben. Sie haben in ihrem Leben Lernen stets nur als diffusen Zwang zur sinnlosen Disziplin und zu ständiger Überforderung erlebt, wo am Ende doch wieder nur die Rückkehr ins schon Gewesene steht. Aus ihrer individualistischen Sicht und ausgehend von den gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die diese reproduzieren, bedeuten Ansprüche von außen bislang fortdauernd eine Bedrohung des Selbst. Durch die Beharrlichkeit und Zugewandtheit des Lehrers wird an einigen Stellen im Unterricht aber spürbar, dass andere Intentionalität in einem ganz fundamentalen Sinne auch Ressource sein kann. Die Welt, in die wir hineingeboren wurden, ist eben nicht immer nur einfach ein rohes Spiel des vermeintlich Stärkeren, gegen den man sich in einsamer Anstrengung wehren muss, sondern ist vorgedachte, vorgestaltete menschliche Kultur, ist das Resultat einer absichtsvollen Aneignung. Langsam beginnen einige Schüler/innen voller Staunen und Erschrecken zu begreifen, dass sie in all ihrer Gebrochenheit auch selbst Subjekte der Lern- und Bildungsprozesse sein können. Gerade in dieser Haltung der Relationierung gelingt es ihnen trotz vielfältiger Proteste immer wieder, Anschlussweisen auch tatsächlich zu erkennen. Sie vermögen sich in der Spannung zwischen einer abschließbaren Lernanforderung des Lehrers und einem eigenen Raum der ununterbrochenen Erfahrungs- und Aneignungsperspektive für Momente als Subjekte zu erleben. Diese Freilegung der Erfahrungsfähigkeit ist es, die ihre visionslosen Bezüge zur Gesellschaft langsam wieder wachsen lässt. Lernen wird so zu einer Experimentierwerkstatt, in der die Versuchsanordnungen zwar nicht nach Bedarf ausgetauscht werden können, letztlich aber daraus Entscheidungsspielräume und Erfahrungen entstehen, etwas, aus dem man verändert hervorgeht. Diese Erfahrungsfähigkeit entsteht für sie in der Anbindung ihrer diffusen Schulrealität an das Unvorhersehbare im konkreten Miteinander, wie dies auch Hannah Arendt in ihrer großen Studie über das tätige Leben in den drei Grundformen menschlicher Aktivität, „Arbeiten, Herstellen und Handeln“ (vgl. Arendt 1989) analysiert. Dabei geht es ebenfalls um die Bestimmung der Möglichkeiten, innerhalb derer Menschen ihre Vergangenheit gestaltet haben und um die daraus folgenden Erfahrungen und Anforderungen im Tun der gegenwärtigen Situation. Die hier bestimmten Grundtätigkeiten geben auf ihre jeweilige Art Auskunft darüber, wie wir uns an das Vorgegebene halten können, ohne dass eine „Neuschöpfung“ ausgeschlossen bleiben muss. Was Arendt dabei für die Arbeit postuliert, nämlich „...die Abschaffung des ‚toten‘ Eigentums zugunsten der ‚lebendigen‘ Aneignung“

(ebd. S. 99f), kann auch auf Erziehung und Bildung, auf die Prozesse des Lehrens und Lernens, übertragen werden. In einem Vortrag über „Die Krise der Erziehung“ vom 13. Mai 1958 betont sie diesbezüglich, dass die Erwachsenen im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene und geratende Welt lernen und erziehen:

Weil die Welt von Sterblichen gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muss sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, dass wir so erziehen, dass ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muss Erziehung konservativ sein; dies Neue muss sie bewahren und als Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben (Arendt 1958, o.S.).

Genau einen solchen Ansatz verfolgt der Lehrer „hinter den Mauern“, um Lernen und Bildung zwischen der vorgefundenen Bedingtheit und dem subjektiven Überschreiten in einer lebensbejahenden Balance zu ermöglichen. Diese Balance weist durchaus paradoxe Züge auf, da sie, zumindest lebensweltlich betrachtet, in der Regel von einem fiktiven und als gut erachteten Endzustand her gedacht werden muss. Wir bereiten uns auf das Gegebene vor, das im Moment der Bezugnahme doch schon wieder etwas anderes darstellen kann. Exakt an diesen Schnittstellen gewinnt der Film seine Brisanz und auch seine Präsenz, denn was die Schüler/innen hier zuallererst erleben, sind die vielen schmerzhaften Ordnungsrufe der Institution Schule und die Vorstellungen des Lehrers von formalisierten Lernprozessen, die sie als eine beharrliche Form der Abrichtung für etwas Gewesenes, etwas sie nicht Betreffendes, ein feindlich gesinntes Fremdes wahrnehmen und das einer Erweiterung ihrer tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten immer heillos hinterherhinkt, wenn nicht gar entgegensteht. Dennoch hält der Lehrer an dieser Möglichkeit des prinzipiell planenden Vorbereitens und der darauf hinarbeitenden Handlungsketten fest, um dem sozial präformierten, provisorischen und flüchtigen Schüler/innen-Ich im Prozess des Lernens die Erarbeitung einer handlungsfähigen Basis zu ermöglichen. Die Schüler/innen lassen sich anfangs kaum davon überzeugen, denn sie wissen, wie schnell in den schulisch organisierten Lernprozessen diese Form der Weltbezugnahme ihre eigenen Erfahrungsbasen und mannigfaltigen Einflüsse und Möglichkeiten systematisch im Sinne einer planbaren Zielerreichung zu verhindern, ja zu entwerten und letztlich auch zu zerstören vermag. Jeder Schritt in die Schulrealität auf dem vorgefertigten Curriculum macht sie ihrer Ansicht nach mehr zu geschichtslosen Wesen, die nur noch nach den notwendigen Bewegungsmustern im zu erobernden Gelände des Prüfungsstoffes bewertet werden. Sie kennen aus ihrer bisherigen Lernbiographie dieses Spiel der situationsbedingten, sozialen oder kulturellen Entwurzelung, in der sich quasi unter der Hand mögliche Ressourcen in Barrieren verwandeln. Sie erleben sich dabei in derartige Lernsettings eingesperrt wie in einen Käfig, in dem sie, im Sinne von Arendt, vor allem Prozesse des Arbeitens und Herstellens leisten müssen. Dabei ist in ihrem Verständnis (und auch in

dem von Arendt) das Handeln, das direkte Verhältnis zwischen Menschen, die einzige Möglichkeit, sich im Lernen selbst zu spüren, zu erschaffen, als stets bedingtes Wesen „anschlussfähig“ zu erweitern.

An das nun zaghaft auftauchende biographisch gesicherte Handeln kann aber die fundamentale Möglichkeit geknüpft werden, immer wieder einen Anfang – einen Horizont, der über das Gegebene, den Käfig hinausgeht – setzen zu können. Nur im Handeln entsteht die Fähigkeit, unabsehbare und unvorhergesehene Prozesse zu gestalten, aber dieses Handeln bedeutet pädagogisch übersetzt, dass in Lernprozessen immer auch „ungeddeckte“, ungeplante Seiten und Horizonte von Aneignungsperspektiven sichtbar werden (müssen), die es in der Begegnung zu entwickeln gilt. Was in den besten Momenten solchen Lernens anklingt, zeigt, dass jene, die solchermaßen lernen, eine Initiative ergreifen, mit dem Bekannten im Gepäck Neuland betreten. Dieser Vorgang ist für den Lehrer und auch die Schüler/innen kein risikoloses Unterfangen. Aber erst das Erleben eines solchen Neuanfangs im Vorgefundenen eröffnet dem Einzelnen eine Überschussqualität in der Aneignung von Welt, die über die bloße Fortführung der immer schon begonnenen Lernschritte und -hemmnisse hinausgeht. Arendt und Cantet betonen dabei, unterschieden durch ihre jeweilige Professionsstruktur (die der Philosophin und die des Praktikers), den subjektiv bedeutsamen Anschluss als radikalen Bezugspunkt menschlicher Individualität und Einzigartigkeit. Sie zeigen in der konkreten Lehrsituation und der analytischen Betrachtung, wie Menschen, die scheinbar nur das fortzusetzen, was ihre Vorfahren begonnen haben, in der Lage sind, in der ihnen gemäßen Form der Aneignung Modi der Ein- und Abgrenzungen auszubilden. Die stets wirkenden Gesellschafts- und Subjekteigenschaften (wie Bedürfnisse, Werte, Einstellungen oder Motive) konstituieren zwar die Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Bedeutung und begründen dadurch jenen Raum, der für das Subjekt Orientierung bietet, weil er/sie sich in ihm befindet. Aber der Lebensraum (und das ist auch die Schule) ist dennoch unhintergebar daran gebunden, durch persönliches Handeln (auch in der noch so dreisten Geste der Ablehnung) geschaffen, definiert und auch funktionalisiert zu werden. Die Entwicklung, die hierbei in der Wahrnehmung dieser Situationen und Aktionen geschieht, ist dabei kein mehr oder weniger von „außen“ unbeeinflusster innerpsychischer Prozess, sondern die tätige Auseinandersetzung mit der je konkreten Umwelt. Gerade diese subjektive Ausweitung der „Verhältnisse“ im Sinne von Erweiterungslernen kann auch in der Auseinandersetzung mit den „Dispositiven der Macht“ fruchtbringend eingesetzt werden. Immer dann nämlich, wenn die Welt uns unzugänglich, fremd, bedrohlich erscheint, wenn wir an eine Grenze unserer Möglichkeiten, unseres Wissens stoßen, definieren wir exakt jene Lernsituationen, die zu Aneignung drängen. In dem Moment, in dem das Subjekt angestoßen wird (durch die Lehrenden, durch die „Umstände“ etc.), einen Ausweg zu suchen, entwickelt es im Handeln eine Perspektive, die kontingent bleibt, die aber trotzdem genügend Sinn „produziert“, um die Pluralität der Anforderungen sinnvoll binden zu können. Solche Lerngelegenheiten schreiben die Schüler/innen den Peers zu, den Stars, denen sie nachzueifern, oder den desolaten Verhältnissen, die sie zu Aktionen zwingen. Keinesfalls wird das von der Schule erwartet. Ihre Überraschung ist groß, als ihnen der Lehrer anschau-

lich zeigt, dass aktive Bezugnahme, die Unterstützung eines In-die-Welt-Greifens eines Menschen auch hier möglich ist. Der Preis dafür ist für beide Seiten, dass Lernprozesse prinzipiell unberechenbar bleiben, da sie sich auf Bereiche beziehen müssen, die nicht im Vorhinein allumfassend geplant werden können.

Über die hier eingelagerte Vielschichtigkeit und die Eigenwilligkeit, die überraschenden Umgestaltungen und Suchbewegungen von Subjekten in Lern- und Bildungsprozessen, wissen wir (in der Schule und in der Erwachsenenbildung) noch viel zu wenig. Das, was zum Lernen antreibt, die hier wirkenden subjektiven und kollektiven Formationsprozesse, die Motive, die etwas als Lernanlass in uns entstehen lassen und die daraus folgende situativ und subjektspezifisch organisierte Aneignung von Wahrnehmungen müssen sowohl in der Erwachsenenbildungspraxis als auch in der Erwachsenenbildungsforschung verstärkt in den Blick genommen werden. Dabei geht es nicht allein um die Rekonstruktion der Motiv-Narrative, die oft zu schnell etwas zurecht erklären, sondern auch um die sorgsame Analyse und das didaktische Aufgreifen der eigensinnigen Suchbewegungen, in denen sich Subjekte in ihren diskrepanten und veränderlichen Selbst- und Weltverhältnissen erfahren und abarbeiten.

2. Nach den Appellen zur Bildung

Wenn man diese Gedanken auf die Prozesse der Erwachsenenbildung bezieht, so relativieren sie die stets virulente Vermittlungsproblematik zwischen Erfahrungen der Teilnehmer/innen und den Angeboten der Bildungswelt. Die hier eingenommene Unvorhersehbarkeitsperspektive kann den Blick für einen Ort der Vielfalt freigeben, der Lernen und Bildung im Spannungsfeld zwischen den recht unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen innerhalb eines niemals abzuweisenden Normproblems ansiedelt. So wurde in der Erwachsenenbildung der Fokus nach den eigenlogischen Prozessen der Bildungsanforderungen von Individuen auch immer stärker in den Blick genommen (vgl. u.a. Kade/Seitter 1999, Schlüter 2006). Fragen nach dem Sinn, der die Subjekte in integraler Weise zu ihren Lern-Handlungen motiviert, nach den Aneignungsstrukturen und -möglichkeiten, bekamen so eine wesentliche professionsspezifische Dimensionierung und konnten die unfruchtbare Fixierung auf rein normative oder didaktische Postulate mindern. Diese Hinwendung zu den sinngeladenen Handlungen der Individuen und deren Einbindung in die interaktionellen, institutionellen Kontexte und die unhintergehbare Intentionalität der Lernenden wurde gleichzeitig durch eine sensible, kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erweitert (vgl. u.a. Alheit/Dausien 2002, Schiersmann 2006). Demgegenüber sind aber auch die disziplinierungs- und verwertungsorientierten Strömungen nicht zu übersehen (vgl. etwa Pongratz/Voß 2004). Mit den Appellen des lebenslangen Lernens hat heute eine Programmatik Platz gegriffen, die die Idee der freien, lernenden Hinwendung des Individuums zur permanenten Bearbeitung seines Lebens als Freiheitsgewinn hochstilisiert. Die damit verbundene Hoffnung auf eine erweiterte Selbstgestaltung durch Bildung erweist sich aber einerseits als nicht einlösbar und andererseits als stark

ideologisch. Zwar ist die emanzipatorische Emphase dieser lebenslangen Lern-Euphorie groß, doch sind ihre Möglichkeiten den dominierenden Gesellschaftsstrukturen mit ihren immanenten Verwertungsinteressen des Kapitals unterworfen. Die Vermehrung der Handlungs- und Autonomieräume bleibt hier eine Chimäre, da durch diese Strategien vor allem Effekte der Selbstkontrolle und -disziplinierung vorangetrieben werden, die Individuen vereinzeln und instrumentell disponibel an die launischen und rasch wechselnden Erfordernisse der globalisierten Produktionswelt anpassen sollen (vgl. Egger 2006).

Sind die Auswirkungen eines solchen kurzschlüssigen, pädagogischen Intentionalismus, der die Subjekte der pädagogischen Interaktion in die Netze der Vernutzungslogik treibt, heute überall zu spüren, so gilt es als Gegenstrategie dazu verstärkt, die tatsächlichen intentionalen Logiken des Handelns, die Potenziale und Beschränkungen der Aneignungsprozesse von Menschen zu begreifen. Ein daran orientierter Bildungsbegriff bezeichnet zuerst einmal eine allgemeine kulturelle Praxis und zeigt das Individuum zwar durch Vermittlungsbemühungen beeinflussbar, aber nicht linear steuerbar oder vorbestimmbar. Demgemäß gilt es, die unterschiedlichen Formen biographisch komplexer Aneignung zu berücksichtigen, um Lehren und Lernen als dynamische Aspekte der subjektiven Weltzugewandtheit des Menschen begreifbar zu machen. Die reduktionistische Überbetonung der äußeren Einwirkung (des Lernens durch das Lehren) wird dabei in einer Form der bildnerischen Interaktion aufgelöst, in der sie eine elementare Form der praktischen Lebensbewältigung darstellt. Erst aus dem Zusammenspiel der konkreten Lernprozesse, die fortwährend innerhalb und außerhalb von Institutionen stattfinden, kann Sinn und Orientierung entstehen. Dabei werden aber nicht bloß einzelne Erfahrungselemente erworben, sondern auch das „Aneignungssystem“ selbst (wie im Film von Cantet gezeigt) entwickelt sich dabei. Diese Herausbildung übergeordneter, generativer Handlungs- und Wissensstrukturen, im Sinne von Selbst- und Weltreferenzen, geht weit über eine Ermöglichungsdidaktik oder verschiedene Spielarten des Konstruktivismus hinaus, da dabei auch auf den Ort der gesellschaftlichen Verständigung in und durch Lernprozesse hingewiesen wird. Lernen findet zwar stets innerhalb der dominierenden normativen Praktiken einer Gesellschaft statt, aber es ist in einer solchen Aneignungsperspektive an die konstitutive Dimension des subjektiv Sinnhaften gebunden und setzt die aktive Bezugnahme auf die Lebensumwelt voraus. Einerseits geht es dabei um die Entwicklungsgeschichte der Individuen, die strukturelle und subjektive Rückbindung an den jeweiligen Kontext der erlernten Bezugnahme auf die Welt. Andererseits geht es aber zu jedem Zeitpunkt auch um die Intentionalität eines aktiven Subjekts, das sich „Leben“ aneignet. Zwischen der individuellen Wahrnehmung und Verfolgung der eigenen Lernvorgänge und der Bezugnahme auf die soziale Konstituierung der Lernprozesse kann unter dem Gesichtspunkt ihrer Aneignung Lernen als ein Prozess gesehen werden, der eine auf dem Gesamtkontext der jeweiligen Lebensführung basierende, aktive Selbstveränderung bezeichnet.

Für die didaktische Diskussion hat dies zentrale Konsequenzen, die einerseits aus sorgsam situativen Erweiterungen des personalen, kommunikativen und gegenständ-

lichen Lernens bestehen. Andererseits sind auch die strukturellen gesellschaftlichen Vorgaben in ihren Erschließungs- und Ermöglichungspotenzialen zu betonen. Gerade die biographisch geformten Repräsentationen struktureller Hindernisse und Ressourcen bestimmen auf fundamentale Art und Weise, wie wir unsere Aneignungsprozesse von Welt gestalten können. Das hier wirkende Feld der habituellen Einbindung in unsere Umwelt kann nicht beliebig verhandelt oder umgestaltet werden, da die eingelagerten sozialen und kulturellen Modi (vgl. Bourdieu 1993) die Situiertheit des Handelns im Sinne dauerhafter sozio-historischer Dispositionen bzw. sozial und symbolisch vermittelter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster beeinflussen. Deshalb muss ein Ernstnehmen der hierbei auftauchenden Aneignungsmodi und Lernwelten aus bildungspraktischer Sicht auch stets mit nicht eindeutigen Sinnwelten rechnen. Sowohl in didaktischen Settings als auch in bildungspolitischen Diskursen haben wir es deshalb meist mit biographisch porösen, unübersichtlichen Lebenswelten zu tun, die durch verschiedenartige Sinnbrüche und Interessensgegensätze gekennzeichnet sind. Die sich daraus ergebenden Lernwege sind demgemäß durch selektive individuelle, kommunikative und gesellschaftliche Orientierungsschemata gekennzeichnet, die sich an den Antagonismen einer Erweiterungs- und Verwertungslogik von Lernprozessen ausrichten. Diese Suchbewegungen können dafür genutzt werden, die verdeckten habituellen und unentdeckten Handlungsbedingungen spürbar zu machen. Deshalb ist der Rückbezug auf die jeweilige Lebenswelt und deren Strukturlogik unerlässlich, um auch den nicht verfügbaren Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns in den konkreten Lebenskonzepten und Handlungsperspektiven nachgehen zu können. Nur so kann eine emanzipatorisch ausgerichtete, lernende Aneignung von Welt auch die gesellschaftliche Instrumentalisierung als Widerspruch in der Alltagspraxis von Menschen zugänglich machen.

Diese Inkonsistenzen und Bruchstellen sind sowohl für die didaktische als auch für die forschungspraktische Perspektive außerordentlich beachtenswert, da sie die individuelle und auch die strukturelle Instabilität in ihrer jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Rahmung erreichbar machen. In den hier sichtbar werdenden Ambivalenzen liegen auch die Kräfte von biographisch sinnvollen Lernprozessen und Lebensentwürfen in institutionellen Strukturen und lebensweltlichen Kontexten. Erst in der Wahrnehmung dieser Prozesse und Bildungspraxen taucht so etwas wie eine „eigene Bildungsgeschichte“ auf. Es geht also im Sinne einer Verbindung von Lernen und Aneignung darum, die Bezugnahme auf die Lebenswelten der Betroffenen dahingehend zu erweitern, dass Menschen nicht mehr nur als „Sammlung“ ihrer institutionell verordneten Rollen (als Schüler/innen, Lehrgangsteilnehmer/innen etc.) gesehen werden können. Formalisierte Lernformen sind meist zu starr in ihrem spezifischen Verhaltensrepertoire (hier Lehrende – dort Lernende) gefangen und negieren andere biographisch bedeutsame Konstellationen (Mutter, Computerexpert/e/in, Leser/in etc.) völlig. Diese Begrenzung der Wahrnehmungsweisen widerspricht dabei grundsätzlich den vielfältigen Voraussetzungen von Lernen, denn Subjekte sind eben auch in formalisierten Lernprozessen mehr als Vermittlungsadressat/inn/en mit erwünschten Rollenanforderungen. Sind Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung zwar meist durchaus gewillt und in der Lage, die an

sie gestellten Lernanforderungen mikrospezifisch mit gewünschten Lernhandlungen zu verknüpfen (anders als die Schüler/innen im Cantets Film), so bleiben diese aber dort, wo Lernen subjektive, soziale und kulturelle Wertigkeit erlangen soll, stets auf andere, biographisch gesättigte Bedeutungsebenen verwiesen. Dies gilt umso mehr für die vielen „Weiterbildungsverweigerer“, die (ähnlich wie Cantets Schüler/innen) schon gar nicht nach lebensnahem Sinn in formalisierten Bildungsprozessen suchen.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies (praktisch, aber auch empirisch und konzeptionell), dass diese unterschiedlichen Lernwelten der Subjekte, die hier eingelagerten Lebens- und Lernnarrative, in ihrem Ringen um eine sinnvolle Lebensbewältigung stärker berücksichtigt werden müssen. Die dabei stattfindenden Interpretationen und Aktivitäten sind sowohl Ausdruck eigensinniger subjektiver Aneignungsprozesse als auch „Ergebnisse“ über-individueller Muster, Mentalitäten und Milieus. Es ist unumgänglich, ein besseres und vielschichtigeres Wissen über die Leistungen der Subjekte zu generieren, in denen sie die sozial präformierten Anforderungen, die an sie herangetragen werden, zu ihren eigenen Lernprojekten machen. Es gilt hier jene Erwartungs- und Deutungsmuster zu beleuchten, die die heterogenen Lernanforderungen subjektiv in ihrer strukturellen Gebundenheit bedeutsam werden lassen. Gerade in der Betonung der gestalterischen, prüfenden und subjektiv gesättigten Aneignung der Lebenswelten sind die informellen und nicht-formalen Lernprozesse wichtige Quellen und Potenziale des lebensnahen kritischen Denkens und des aufgeklärten praktischen Handelns. Wird das Schlagwort des lebenslangen Lernens tatsächlich als lebensnahes Interpretieren und Bearbeiten der konkreten Wirklichkeit verstanden, dann sind Wissen und Verständnis von selbstverantwortetem Lernen unabdingbar. Lernwelten tauchen dann, wie im Film von Cantet, als nicht beherrschbare Räume auf, die aber in ihrer ungesicherten Diesseitigkeit die Wahrnehmung, Bewältigung und Aneignung sozialer Praxis forcieren.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565–585
- Arendt, H. (1989): Vita Activa oder Vom täglichen Leben. München/Zürich
- Arendt, H. (1958): Die Krise der Erziehung. URL: www.reinhardkahl.de/artikellesen164r_5.html (Stand: 08.05.2008)
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Egger, R. (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz
- Kade, J./Seitter, W. (1999): „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, S. 32–45
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (Hrsg.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin

Schiersmann, C. (2006). Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung. Bielefeld

Schlüter A. (Hrsg.) (2006): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Opladen

Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.