

Rosa Bracker/Peter Faulstich

Prekarität des Lebens und des Lernens



Ausgehend von der Zunahme prekärer Lebenslagen ergeben sich bei den Subjekten unterschiedliche, divergierende Einschätzungen des Stellenwerts und der Sinnhaftigkeit des Lernens. Dabei stellen umbrechende gesellschaftliche Kontexte als Hemmnisse und Schranken des Zugangs die Rahmenbedingungen, gleichzeitig sind eigene Erfahrungen in der durchlaufenen Biographie letztlich ausschlaggebend für Lerninteressen. Bei erwachsenen Lernenden finden sich Grade der Lernbereitschaft oder -widerstände, die aus den Diskrepanzen zwischen Erwartungen, Hoffnungen und Erfahrungen entspringen. Wenn Zukunftshoffnungen und Lebensperspektiven sich verdunkeln, werden auch Lernhorizonte unklar und brüchig im Verhältnis von Instrumentalität und Reflexivität: Scheinbar instrumenteller Erwerb von Kompetenzen wird fraglicher, reflexive Sinnentwürfe werden grundsätzlicher.

Dies ist empirisch belegbar in von uns durchgeführten „Lernwerkstätten“, als zentralem methodischen Zugang in unserem DFG-Projekt „Kontextualität und Biographizität des Lernens Erwachsener“. Besonders in Prekaritätserfahrungen werden Lerninteressen zunehmend problematisch: „Leben lernen“, so lassen sich Lerngeschichten junger Erwachsener in prekären Lebenslagen zusammenfassen. Es finden sich Themen wie „Der Wandel – der Weg aus der eingezwängten Kindheit“ oder auch „Mein eigener Weg in die Unabhängigkeit“.

Grassierende Prekarität

Um Problemlagen in gesellschaftlichen Positionen zu bezeichnen, finden wir einen Wandel der Begrifflichkeit: Arme, Verachtete, Unterprivilegierte, Diskriminierte, Ausgegrenzte, Betroffene und zuletzt Prekäre. Die Bezeichnungen werden immer formaler, der Skandal bleibt der gleiche: Eine Gesellschaft, die geprägt ist durch Ungleichheit und Ungerechtigkeit.

Zentral in der Prekaritätsdebatte ist die Form der Beteiligung an gesellschaftlicher Arbeit. Durchgesetzt hat sich, Erwerbsverhältnisse dann als prekär zu bezeichnen, wenn die Beschäftigten im Einkommen, bezogen auf soziale Sicherheit und betriebliche Integration, unterhalb des gegenwärtig und mehrheitlich anerkannten Standards liegen. Diese Lage geht einher mit einem Verlust an Sinnhaftigkeit, Anerkennung sowie der Planungs- und Beteiligungshorizonte (vgl. Dörre 2009).

Pierre Bourdieu hat darauf verwiesen, „dass Prekarität heutzutage allgegenwärtig ist. Im privaten, aber auch im öffentlichen Sektor, wo sich die Zahl der befristeten Beschäftigungsverhältnisse und Teilzeitstellen vervielfacht hat; in den Industrieunternehmen, aber auch in den Einrichtungen der Produktion und Verbreitung von Kultur, dem Bildungswesen, dem Journalismus, den Medien usw.“ (Bourdieu 1998, S. 96 f.)

Kennzeichnend für Prekarität sind demnach objektive Kriterien der Erwerbsverhältnisse, gleichzeitig werden subjektive Einschätzungen und Bewertungen provoziert:

„Beinahe überall hat sie identische Wirkungen gezeigt, die im Extremfall der Arbeitslosen besonders deutlich zutage treten: die Destrukturierung des unter anderem seiner zeitlichen Strukturen beraubten Daseins und der daraus resultierende Verfall jeglichen Verhältnisses zur Welt, zu Raum und Zeit. Prekarität hat bei dem, der sie erleidet, tiefgreifende Auswirkungen. Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede rationale Vorwegnahme der Zukunft und vor allem jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft, das für eine vor allem kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig ist.“ (ebd.)

Dadurch werden auch die Perspektiven des Lernens zerstört. Auf Lernen lässt man sich ein in Antizipation der Zukunft, man will später – nachdem man gelernt hat – etwas wissen und können, das weiterhilft. Wenn Zukunftshoffnungen riskant werden oder sogar zerbrechen, wird Lernen als sinnlos empfunden. Prekarität wirft also Grundfragen des Lernens und besonders der Weiterbildung auf.

Lernwerkstätten

Im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Forschungsprojektes „Biographizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener“ (BiKoLe) (Faulstich/Bracker/Umbach 2012, S. 155) führen wir als einen Erhebungsansatz „forschende Lernwerkstätten“ (vgl. Faulstich/Grell 2005; Grell 2006) durch, welche mit Überlegungen zu dem Konzept der Gruppenwerkstatt (vgl. u.a. Bremer 2004; Bremer/Teiwes-Kügler 2003) ergänzt werden. Das Forschungsvorhaben soll Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung sozialer Kontext und individuelle Biographie für die Entwicklung von Lernstrategien erwachsener Menschen haben. Durch die Reflexion eigener Lernhandlungen soll die Bedeutung sozialstruktureller Aspekte für Lernhandeln beleuchtet werden.

Das kann man nicht einfach abfragen und dann mit scheinbar gesicherten Ergebnissen in den „Elfenbeinturm“ zurückkehren. Vielmehr kommt es darauf an, ein Vorgehen zu entwickeln, das Lernenden und Lehrenden Hilfestellung gibt und von diesen genutzt werden kann. Hierfür wurde ein mehrperspektivisches Forschungsdesign entwickelt, in dem Lern-, Lehr- und Forschungsmethoden verbunden werden. In Seminare der Weiterbildung werden Veranstaltungsteile eingebaut, in denen gemeinsam mit den Lernenden deren Erfahrungen mit Lernen themati-

siert und reflektiert werden können. Lernen ist hierbei sowohl Forschungs- als auch Lerngegenstand. Im Zentrum des im Projekt BiKoLe verfolgten Ansatzes stehen *Lerngeschichten*, die in *Schreibwerkstätten* erarbeitet und in Gruppengesprächen diskutiert werden. Im Laufe der Lernwerkstatt reflektieren die Teilnehmenden ihr Lernen, sodass eine erste Auswertung gemeinsam stattfindet, in der ihre eigenen Erkenntnisinteressen artikuliert werden können.

In der Konzeption der „forschenden Lernwerkstatt“ spielt die *Unverfügbarkeit* der lernenden Subjekte eine ebenso zentrale Rolle wie deren *Partizipation* am Forschungsprozess (vgl. Grell 2006, S. 14). Diese leitenden Prinzipien ermöglichen den Teilnehmenden, Schwerpunkte zu setzen und eigene Erfahrungen einzubringen, ohne sich den herrschenden Vorstellungen von „Lernen“ und auch „gelingendem“ oder „gescheitertem Lernen“ unterzuordnen. Brüche und Wege durch Unsicherheiten, aber auch Herausforderungen und Lebensfragen kommen damit zur Sprache. Ein Forschungsensemble, in dem unterschiedliche Interessen zur Geltung kommen, bedeutet auch für die Forschenden, ihre eigenen Interessen und Forschungsfragen offenzulegen.

Partizipation im Prozess der Forschung beinhaltet dabei auch einen Abbau an hierarchischer Struktur, die u. a. durch eine alltagsnahe Gestaltung des Erhebungsverfahrens unterstützt werden kann. Der Werkstattcharakter soll dies ermöglichen.

Mehrperspektivität und *Methodenpluralität* sind zwei weitere Prinzipien der „forschenden Lernwerkstatt“. Mehrperspektivität beinhaltet dabei die unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Akteure (in der Erwachsenenbildung), aber auch den Blick (der gleichen Personen) aus verschiedenen Perspektiven auf den Gegenstand (vgl. Grell 2006, S. 76 f.). Methodenpluralität ermöglicht eine Verschränkung dieser Perspektiven, und eine gegenseitige Korrektur der Interpretationen kann Aspekte ins Licht führen, die durch Einseitigkeit nicht zur Sprache kommen. Insbesondere die in den Lernwerkstätten erfolgende Verschränkung von kreativ-künstlerischen und sprachlich-rationalen Methoden legen unerwartete Seiten des Gegenstandes Lernen frei und machen zugleich eine Thematisierung prekärer Erfahrungen möglich.

In den bisher durchgeführten „forschenden Lernwerkstätten“ und Gruppenwerkstätten zur „Habitushermeneutik“ wurde als zentraler kreativer Impuls mit der Erstellung und Auswertung von *Collagen* gearbeitet (vgl. Grell 2006; Bremer 2004; Umbach 2012). Wenn nun im Forschungsprojekt BiKoLe *Lerngeschich-*



Rosa Bracker
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin im DFG-
Projekt „Biographizität
und Kontextualität des
Lernens Erwachsener“
an der Universität
Hamburg
ulrike.rosa.bracker@
uni-hamburg.de



Prof. Dr. Peter Faulstich
Lehrstuhl für Er-
wachsenenbildung
Fachbereich
Erziehungswissen-
schaft 3 Fakultät EPB
Universität Hamburg
Joseph Carlebach Platz 1
20146 Hamburg
Peter.Faulstich@
uni-hamburg.de

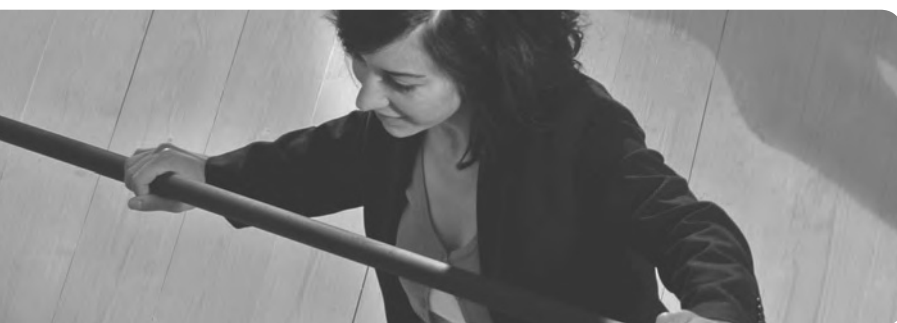
ten untersucht werden, können diese als sprachlich-künstlerischer Ausdruck von Erfahrungen rückbezogen werden in das Konzept der Narration, das im Kontext sozialwissenschaftlicher Methoden (vgl. Schütze 1983) und in der bildungswissenschaftlichen Biographieforschung als ein probates Forschungsinstrument gilt (vgl. Marotzki 2006, S. 155). Eine besondere Herausforderung stellt das Forschungssetting der Schreibwerkstätten jedoch in seiner Kombination mit Gruppenwerkstätten dar: Denn eine *Schreibwerkstatt* zum Thema *Lernen* ruft – vor allem nach vielfältigen negativen, brüchigen und sanktionierten Erfahrungen mit institutionellem Lernen, die besonders bei Lernenden in prekären Lebensumständen vorliegen – Widerstände hervor.

Vor dem Hintergrund eines kritisch-pragmatischen Lernbegriffs (vgl. Faulstich 2005; Faulstich 2008) und mit dem Ziel, die Bedeutung des sozialen Kontextes für Lernen und Lernwiderstände näher zu ergründen, sollen in den Werkstätten gezielt auch Schwierigkeiten, Barrieren und Hemmnisse durch die Teilnehmenden thematisiert werden können. Durch den Aufbau und Ablauf der Lernwerkstatt (ausführlich eine auf Collagen gestützte Variante bei Grell 2006) konnte ein Setting konstruiert werden, das die Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellt und eine Thematisierung von Schwierigkeiten ebenso ermöglicht wie eine Stärkung in ihrer gegenwärtigen biographischen (Lern-)Position.

surd oder zu unpassend erscheinen, die aber somit tieferliegende Aspekte der Grundhaltungen zum Lernen ausdrücken.

Der zweite Einstieg verläuft zwar ebenfalls assoziativ, ist jedoch deutlich stärker auf Sprache orientiert. Auf Plakaten mit Fragen zu „Lernen“ werden Worte (zielweise in den Wortgruppen: Substantive, Adjektive und Verben) assoziiert. Hierbei geht es weniger um eine Stärkung der eigenen Erfahrungen und mehr um das gemeinsame Zusammentragen von Aspekten zum Lernen.

Im Zentrum der Lernwerkstätten steht die *Schreibwerkstatt*, in der Geschichten von den Teilnehmenden geschrieben oder erzählt werden, die ihr Handeln in einer spezifischen Situation schildern sollen. Literarische Elemente von Erzählungen beleuchten dabei Aspekte, die diskursiv und kognitiv so nicht zur Sprache kommen. Erzählungen legen in sich schlüssige, konsistente Logiken nahe bzw. machen gerade dann, wenn diese fehlen, Brüche deutlicher sichtbar, weil die Geschichten für andere nachvollziehbar sein müssen. Erzählungen sind dabei besonders nah an den Erfahrungen (Koller 2008, S. 611) – verdeutlichen diese durch die Zugzwänge des Erzählens: Detaillierung, Kondensierung, Gestaltschließung (vgl. Küsters 2009, S. 27). Die Erzählung ist eine „reproduzierende Darstellung bereits abgelagerter, aber theoretisch-reflexiv weniger überformter Ebenen der Selbsterfahrung“ (Bohnsack 2007, S. 93).



Den Einstieg bildet eine *Bildkartenrunde*. Aus einer großen Auswahl an Postkarten – mit künstlerischen und alltäglichen Motiven – suchen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eine aus, die sie spontan mit dem Thema „Lernen“ verbinden. Über diesen deutlich nicht-kognitiven Zugang, bei dem es kein „Richtig“ und kein „Falsch“ gibt, wird das Themenfeld in seinem Erfahrungsspektrum aufgefächert und die Relevanz der je individuellen Erfahrung hervorgehoben. Zudem kommen auf diese Weise Perspektiven auf das Thema zur Sprache, die in Gesprächen so nicht geäußert würden, weil sie zu brüchig, zu ab-

Ablauf einer Lernwerkstatt:

- Begrüßung, Überblick über den Ablauf, Vorstellung des Projektes und der Moderation
- Vorstellungsrunde der Teilnehmenden
- Einstieg I: Bildkartenrunde
- Einstieg II: Assoziationsplakate
- Schreibwerkstatt
- Vorlesen der Lerngeschichten + Feedback
- Gruppengespräch

Lerngeschichten können somit ebenso zur Reflexion von Lernstrategien und -begründungen seitens der Lernenden dienen, wie sie eine Auswertung der Forschenden in Bezug auf biographische und gesellschaftliche Aspekte von Lernstrategien ermöglichen. Im Rahmen der Schreibwerkstatt geben wir einige Anregungen und Hilfestellungen zum Geschichten-Schreiben. Die vorhergehenden Einstiegsübungen bilden mit ihrer vielfältigen Thematisierung von Lernen zudem Anregungen. Die schriftlichen, in der vorgegebenen Zeit erstellten Erzählungen können das Erlernen eines Lerngegenstandes umfassen, eine konkrete



Lernsituation oder auch die bisherige Lernbiographie insgesamt.

Nachdem die Geschichten reihum vorgelesen worden sind, sucht die Gruppe eine passende *Überschrift*, die die „Botschaft“ umreißt. Für eine erste Auswertung hat es sich bewährt, dass die Zuhörer und Zuhörerinnen dem/der Autor/in eine Rückmeldung geben. Hierbei geht es nicht um eine Bewertung der Erzählung oder ein mögliches Sich-darin-Wiedererkennen, sondern v. a. um ein Aufspüren von Auffälligkeiten und Besonderheiten, von Brüchen und Leerstellen. Diese individuelle Rückmeldung ist für die Teilnehmenden zumeist besonders wichtig, weil sie Reflexionsangebote bekommen und auf Aspekte aufmerksam wurden, die sie mit ihrer Geschichte oft selbst nicht intendierten oder nicht wahrgenommen hatten.

Im Anschluss finden jeweils *Gruppengespräche* statt, die zum einen der weiteren gemeinsamen Auswertung der Geschichten dienen: Sie geben den Teilnehmenden Möglichkeiten zum Umgang mit ihren Lerngeschichten und zur Reflexion. Zum anderen können in einem gemeinsamen Austausch Begründungen für Lernen und Lernwiderstände zusammengetragen, bestätigt, konkretisiert oder differenziert werden. Übergreifende Themen aus den je sehr unterschiedlichen und individuellen Geschichten kristallisieren sich als gemeinsame relevante Fragen- und Problemstellungen der jeweiligen Lerngruppe heraus. Zudem werden Einschätzungen und Aspekte zum Lernen thematisiert, die nicht in der je eigenen Geschichte aufgegriffen wurden.

(Die hier erfolgte ausführliche Darstellung des Methodenensembles ist notwendig, um die Ergebnisse in ihrer Reichweite einschätzen zu können. Es geht nicht um blanke Resultate oder direkt einsetzbare Instrumente. Es geht um Interpretationen und Reflexionen.)

Prekarität des Lebens und des Lernens im Spiegel der Lernwerkstätten

Prekäre Lebenssituationen und deren subjektive Erfahrung zeichnen sich durch große Unsicherheiten aus, die sich in Bezug auf Lernen besonders darin äußern, dass das Leben selbst zur zentralen Lernaufgabe wird. Angesichts riskanter Perspektiven verliert Lernen seinen instrumentellen Charakter be-

zogen auf unmittelbar Brauchbares, z. B. bestimmte, einsatzfähige Qualifikationen zu erwerben. Es wird grundsätzlicher. Sind Beschränkungen auf intentionales und institutionelles Lernen – welches die prekäre Situation in der Weiterbildung oft weiter unterstützt bzw. zu dieser sogar beiträgt – nicht mehr tragfähig, wird das Leben selbst zum Problem.

Lernen, um Leben zu verstehen

Wenn man die Geschichten der jungen Erwachsenen in prekären Lebenslagen, mit denen wir in einer Lernwerkstatt gearbeitet haben, mit „Leben lernen“ bezeichnen kann, so lässt sich dies, um seine Besonderheit zu unterstreichen, durch die Botschaft aus einer Geschichte einer im Berufsleben erfolgreichen Seniorin vergleichen:

„Ein Mädchenleben: ... Als sie dann Großmutter war und ihrer Enkelin sagt, dass sie noch vieles lernen muss, sagte diese: ‚Omi, du weißt doch schon alles.‘ Da erwiderte sie: ‚Ja, aber ich muss noch lernen, das Leben zu verstehen.‘“ (FLW 4, TN 1).

Während hier zunächst die Bewältigung des Lebens nicht die zentralen Lernanforderungen darstellte, sondern erst nach einem beruflich und familiär erfolgreichen Leben Sinnfragen in den Vordergrund treten, beinhaltet Lernen in prekären Lebenssituationen vor allem die lernende Bewältigung bzw. Gestaltung des Alltags und der Sicherung der eigenen Identität.

Vielfach werden einzelne Lernsituationen zum Anlass genommen, die Bedeutung des Lernens im Leben insgesamt zu thematisieren.

„Den Weg zu mir selbst konnte ich erlernen und erfahren“ ist eine Geschichte, die die Bedeutung von ‚Leben lernen‘ bis ins hohe Erwachsenenalter umfasst: „Für mich unbedingt dazugehörend ist das Leben ein lebenslanger Prozess des Lernens. Leben – Nebel. Was mich auch näher zu mir brachte, etwas freiwillig zu lernen und dieses ganz bewusst, ergab für mich Stärke, besonders wenn es schwer für mich wurde. Auch Fehler machen brachte mich näher zu mir selbst. ... Alles Lernen führt zu mir.“ (FLW 4, TN 3)

Lernen, um Identität zu sichern

Brüchige Lebensverläufe in allen Altersgruppen beinhalten an zentraler Stelle immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität.

Die Lerngeschichte einer Teilnehmerin in einer Weiterbildungsveranstaltung thematisiert einen biographischen Bruch und die Folgen für die eigene Identität sehr drastisch. Ihre Geschichte schwankt zwischen Tagebucheintrag und Anklageschrift:

„Bist du schon einmal an einem Punkt angelangt, an dem du einsehen musstest, dass alles, was du bisher gelernt hast, was du bisher als sinnvoll und hilfreich angesehen hast, eigentlich mehr schadet als nützt? Hast du das Gefühl völliger Hilf- und Orientierungslosigkeit selbst erlebt? ... Es ist, als würdest du dich mit dir selbst an einen Tisch setzen und dir all die großen und kleinen Dinge vorhalten, die dich an dir stören. Immer und immer wieder. ... Mit der Zeit wirst du begreifen, dass du dich viel öfter mit dir selbst beschäftigen solltest. Dass du dir zuhören musst, um voranzukommen.“ (FLW 2, TN 8)

Auch hier steht ein „Zu-sich-kommen“ am Ende der Geschichte. Die Stichworte der gemeinsamen Analyse der in den Geschichten dargestellten Lernprozesse in der forschenden Lernwerkstatt mit Jungerwachsenen in prekärer Lebenslage zeigen deutlich, dass die Gewinnung eigener Handlungsfähigkeit in Unsicherheitssituationen die größten Lernanforderungen darstellt:

„Selbstentwicklung, reifen, Selbstvertrauen, sich selber treu bleiben lernen, Selbstbestimmung, ...“ (FLW 1).

Lernen zur Rückgewinnung von Handlungsfähigkeit

Die jungen Erwachsenen schildern in ihren Geschichten mehrheitlich ihre bisherige Lebensgeschichte, zentriert um eine zentrale Lernanforderung, die ihr bisheriges Leben und Lernen kennzeichnet und vor allem ein Weg war, der Unsicherheit zu begegnen. In allen Geschichten wird thematisiert, dass sie lernten, so mit sich und der Umwelt umzugehen, dass diese ihnen weniger Schaden zufügen kann, wodurch sie Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein ein Stück weit überwinden können. Ob es der Auszug aus einem gewalttätigen Elternhaus, das Liebenlernen der eigenen Tochter oder der Internatsbesuch ist, thematisiert wird die (Rück-)Gewinnung von Handlungsfähigkeit, „Lebensmut sammeln“ und „Leben (schätzen) lernen (schrittchenweise)“ (FLW 1, Bilddokumentation).

Schon in der Assoziationsphase zum Stichwort „Lernen“ zeigen sich prekäre Lebenssituationen in vielfältiger Weise. Während Unsicherheit umfassend erlebt wird, kann Lernen mit Begriffen wie „Durchhaltevermögen, Stark sein, Ausdauer, Willen durchsetzen, Aufraffen“ (FLW 1, Bilddokumentation)

in Verbindung gebracht werden. Als Ergebnis stehen dem „Selbstbewusstsein Hilfe und Unterstützung holen, sich selbst verstehen und Mut“ (FLW 1, Bilddokumentation) gegenüber. In sichereren und entlasteteren Lebenssituationen wird Lernen hingegen mit „ermöglichend, wunderbar, Geist schärfen, staunen, Leben verstehen“ (FLW 3 + 4) assoziiert. In den Lernwerkstätten im Weiterbildungsbereich treten vor allem gedankliche Verwandtschaften zu leistungsorientiertem und zweckgebundenem Lernen auf: „Druck, Konzentration, Arbeit, Organisation, Wissen“ (FLW 2 + 3, Bilddokumentation). Diese werden jedoch ergänzt um solche, die auf lernende Lebenserfahrung anspielen: „Sich für etwas entscheiden, Versäumtes nachholen, persönliche Entwicklung“ (FLW 3).

Lernen als Offenheit gegenüber Unsicherheiten

Für sich selbst zu sorgen und auch mit den eigenen Schwächen souveräner umzugehen wurde in unterschiedlichen Lebensphasen prekärer Lebensläufe thematisiert und findet sich in den durch die Gruppen selbst gewählten Überschriften „Mut zur Lücke“, „Der Weg zum Frage-Mut“ und „Dazu stehen, was man nicht kann“. Die Teilnehmenden sprechen konkrete Lernsituationen an, in denen nun souveräner agiert werden kann:

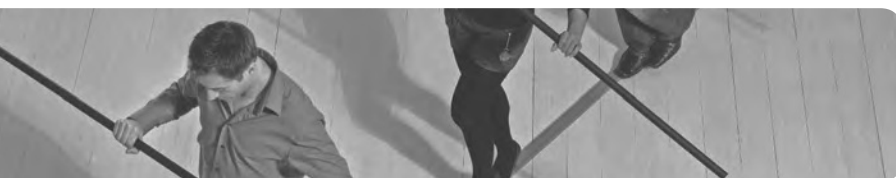
„Ich frage zum 3. Mal nach. Auch wenn es die anderen nervt. Es nützt nichts, wenn ich so tue, als hätte ich es verstanden.“ (LFW 3, TN 2)

„Das hilft mir heute noch beim Lernen, wenn ich dazu stehe, falls ich etwas nicht verstehe, dann sage ich es gleich.“ (FLW 2, TN 1)

Sich explizit dem Lernen zuzuwenden braucht ruhige und sichere Umstände. Auch dies zeigen die Lerngeschichten. Sorgen, Unsicherheiten und eine Umgebung, in der vieles andere wichtiger ist, machen entweder das Leben selbst zur Lernaufgabe oder behindern die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand – unabhängig vom Alter.

In der Lerngeschichte „Meine Kindheit und das Lernen“ wird dies sehr deutlich:

„Wie ich sechs Jahre alt war, hatte ich keine so gute Kindheit. Mein Vater war ständig betrunken nach Hause gekommen und hatte meine Mutter jeden Tag verprügelt. Meine zwei Geschwister hatten Angst, so wie ich, und weinten. Am nächsten Tag mussten wir zur Schule und ich bin in der Deutschstunde eingeschlafen, weil ich jede Nacht wach war und nicht schlafen konnte. Es wurde immer schlimmer mit dem Konzentrieren ...“ (FLW 3, TN 7)



Den „Kopf frei zu haben“, um sich konzentrieren zu können, wird auch für spätere Lebensphasen thematisiert:

„Generell kann ich nur lernen, wenn mich nicht grade etwas anderes intensiv beschäftigt. Ich muss ein wenig den Kopf frei haben, um mir etwas einprägen zu können. Es war häufig so, dass ich innerlich, auf Grund von Lebensumständen, Lebenssituationen oder sogenannten Schicksalsschlägen, nicht abschalten konnte. Dann fiel es mir schwer, mich auf das dann aktuell Wesentliche zu konzentrieren.“ (FLW 2, TN 3)

Der „Kopf“ ist gerade in prekären Lebenssituationen nicht „frei“. Prekarität des Lebens und des Lernens wirken vielfältig ineinander. So kann Unsicherheit im Lernen entstehen.

Lernen nimmt große Bedeutung in der Gestaltung des Lebenslaufes ein. Am Erfolg hängt in erheblichem Maße die berufliche Zukunft und damit die Sicherheit und Planbarkeit des eigenen Lebens. Fehlt dem Lernen der Sinn (oder ist es aufgrund prekärer Lebensumstände stark beeinträchtigt), kann sich dies in unsicheren und brüchigen Berufsbiographien niederschlagen.

„Unter Lernen habe ich zumindest als Kind immer das notwendige Lernen verstanden. Das habe ich gehasst. Lernen auf den Punkt, unabhängig vom Verständnis. ... Aber woraus ergibt sich der Sinn des Lernens? Es macht Sinn zu lernen, wenn das Lernen in eine Struktur, in eine Idee eingebaut ist. Diese Struktur sollte man idealerweise mitbringen. Ich hatte diese jedoch in meiner nachschulischen Zeit noch nicht gefunden. Daher tat ich mich während meines Studiums auch so schwer. Warum lernen? Wo ist der Sinn? Ich habe ihn nicht gefunden. Mein Studium musste scheitern.“ (FLW 2, TN 1)

Reflexive Prekarität

Prekarität provoziert riskante Sinnfragen. Das kann noch tiefer in Resignation und Lethargie treiben. Man wird in prekären Situationen auf Grundfragen der Bedeutsamkeit des Lernens für das eigene Leben verwiesen. Frappierend ist, dass wir in den Lernwerkstätten trotzdem auch erstaunlichen Lebenswillen und ungebändigte Widerstandskraft finden – als Möglichkeit. Wir geraten, wenn wir die Lernwerkstätten auswerten, in Konjunktive. Aber die prekäre Situation führt eben nicht zwangsläufig zu Verzweiflung. Das Leben zu bewältigen und zu gestalten stellt in prekären Lebenssituationen die wichtigste Herausforderung dar, der lernend begegnet werden kann. Gelingt das, bewahrt Lernen durchaus auch weiterhin Möglichkeiten des Stauens, Sinnfindens, Träumens, Lustentwickelns. Al-

erdings wird Prekarität dadurch nicht aufgehoben, nicht einmal erträglicher, aber wenigstens das Stigma, man sei selber schuld, kann bearbeitbar gemacht werden.

Material

Bild- und Textdokumentation der bisher (Stand 8/2012) im Rahmen des Projektes BiKoLe durchgeführten fünf Lernwerkstätten FLW 1–5

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Op-laden & Farmington Hills.
- Bourdieu, Pierre (2004): Gegenfeuer. Konstanz.
- Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Münster/Hamburg/London.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2003): Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, Heiko (Hrsg.): Probleme sozialer Integration. Münster, S. 207–236.
- Dörre, Klaus (2009): Prekarität im Finanzmarkt-Kapitalismus. In: Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M./New York.
- Faulstich, Peter (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jahrgang, Heft 4, S. 528–542.
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg.
- Faulstich, Peter/Bracker, Rosa/Umbach, Susanne (2012): Biographizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener. In: Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 155–156.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann/Grell, Petra u. a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Münster.
- Koller, Hans-Christoph (2008): Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 606–621.
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Wiesbaden.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 111–135.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), S. 283–293. Auch abrufbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/950/schuetze-Biographieforschung_und_narratives_interview.pdf
- Umbach, Susanne (2012): Lernlust – die Lust am Sinn. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): LernLust. Hamburg, S. 115–130.

