



Werner Sesink

## IATEL-Konferenz 2009

### Einleitende Überlegungen

- Ich möchte meine einleitenden Überlegungen unter die Überschrift „Integration und Subversion“ stellen. Damit greife ich den Titel eines Aufsatzes auf, der Ende der 60er Jahre eine große Rolle in der Entwicklung einer kritischen Richtung in der Pädagogik gespielt hat; das war die Zeit der Studentenbewegung; das war die Zeit, in der ich Sprecher der Fachschaft Pädagogik an der Uni Bonn und Mitglied der Roten Zelle Pädagogik – RotZPäd – war; der Aufsatz stammte aus der Feder von Gernot Koneffke, bis zu seinem Tod im vorigen Jahr Professor für Pädagogik an der TH Darmstadt. Integration und Subversion – das bezog sich auf das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft; genauer: zur modernen Bürgerlichen Gesellschaft; es bezeichnete keine Alternative, also entweder man integriert sich oder man ist subversiv. Die Kernaussage ist vielmehr die: Um subversiv tätig sein zu können – das meint: die gegebenen Verhältnisse zu Gunsten einer möglichen humaneren Perspektive unterminieren zu können – muss man integriert sein (von außen gibt es keinen Hebel); aber auch: um in eine solche Gesellschaft wirklich integriert zu sein, sprich: zu ihrer Reproduktion aktiv beitragen zu können, muss man – jedenfalls ein Stück weit – subversiv sein, also quer denken und sich quer legen, kritische Distanz wahren, völlig Anderes als das Bestehende für denkbar und machbar halten, unangepasst sein.
- Es ist dieses Spannungsfeld von Affirmation und Kritik, das ich in den Schwerpunktthemen unserer vier Sessions entdeckte. Diesem Leitmotiv möchte ich in einigen Überlegungen vorweg nachspüren.

### Lernen in Netzwerken, lernende Netzwerke

- Pädagogen ist nicht unbedingt neu, dass Lernen in sozialen Kontexten stattfindet; dass Lernen sozial ermöglicht, bedingt und angeregt wird; dass Menschen voneinander und füreinander lernen. Man hat dafür nicht den Terminus Netzwerk verwendet; aber dass es sich dabei um ein Geflecht von sozialen Beziehungen handelt, war auch ohne diesen Terminus klar.
- Was heute mit dem Terminus Netzwerk bezeichnet wird, ist allerdings nicht ganz deckungsgleich mit diesem pädagogisch-traditionellen Verständnis von sozialem Lernen und Lernen in sozialen Kontexten. Netzwerk bezeichnet eine soziale Struktur, die zwar aus den Beziehungen resultiert, die Individuen miteinander eingehen, die aber eine gewisse Selbstständigkeit entwickelt gegenüber den Individuen, die sie ausmachen; eine dynamische Struktur, die gleichwohl eine flexible Stabilität aufweist.
- In der Pädagogik steht traditionell der individuelle Lernende im Zentrum. Das soziale Umfeld wird als sein Umfeld betrachtet und im Hinblick darauf, was es zum individuellen Lernen beiträgt. Wenn es um die Relevanz des Lernens „für das Leben“ geht, dann vermittelt über das je individuelle Handeln der Vielen: Wie wirkt sich, was sie gelernt haben, in ihrer Praxis aus.
- Lernen in Netzwerken verschiebt die Perspektive ein wenig, insofern das individuelle Lernen im Verbund mit dem Lernen anderer betrachtet wird; Vernetzungen individueller Lernprozesse, Wechselwirkungen zwischen ihnen werden betrachtet und nicht nur soziale Randbedingungen individuellen Lernens. Die Struktur von Netzwerken, deren Aufkommen zur Konjunktur dieses Terminus geführt hat, nämlich Online- oder virtuelle Netzwerke weisen zudem eine korrespondierende technische Vernetzung auf, die ihrerseits Wirkungen auf die soziale Vernetzung hat, diese nicht nur abbildet, sondern teilweise auch Vorbildet und prägt.



Gerade im Kontext von E-Learning ist das ein wichtiger Aspekt. Individuelles Lernen steht in Interdependenz mit anderem individuellen Lernen, auf eine Weise, die durch – nicht zuletzt technische – Netzwerkstrukturen geprägt ist. Umgekehrt kann auf diese Dimension der Vernetzung durch Gestaltung der technischen Vernetzung Einfluss genommen werden; vermittelt darüber in letzter Instanz auch auf das individuelle Lernen. Noch weiter allerdings verschiebt sich die Perspektive, wenn wir soziale Netzwerke einschließlich ihrer technischen Strukturen, genauer also sozio-technische Netzwerke nicht nur als Bedingungen des sozialen Lernens der Individuen betrachten, sondern selbst als lernende Einheiten. Soll damit mehr gemeint sein als eine gewisse Veränderungsdynamik der sozio-technischen Einbettung individueller Lernprozesse, muss diesen Netzwerken ein Quasi-Subjekt-Status zugeschrieben werden: mit eigenen Intentionen des Agierens und darüber vermittelt mit eigenen Lernintentionen. Aus dieser Perspektive würden die Individuen zu unselbstständigen, tendenziell austauschbaren Trägern von Teilfunktionen und Teil-Lernprozessen, deren Sinn und Zweck sich aus dem Ganzen ergäbe. Nehmen wir an, dass individuelles Lernen den Sinn hat, die wirksame Reichweite des individuellen Handelns zu erweitern, dann wäre in Analogie dazu von einer Erweiterung des Wirkungsraums eines Netzwerks zu sprechen; m.a.W. wir müssten dieses als einen eigenständigen Akteur betrachten.

Damit stellt sich das Problem des Verhältnisses von Individuum und Netzwerk: Wer agiert hier in wessen Namen? Dient das Netzwerk dem Individuum, oder verhält es sich umgekehrt? Und sind die technischen Strukturen Medien, das Netzwerk als Quelle individuellen Lernens zu nutzen? Oder sind sie Medien, die Individuen in die Netzwerkstruktur einzupassen? Oder ist diese Alternative schon falsch formuliert und stärken individuelle und Netzwerkprozesse sich vermittels technischer Medien gegenseitig?

Was bedeutet es für den traditionell individuell gefassten pädagogischen Bildungsbegriff, wenn wir versuchen, lernende Netzwerke in die bildungstheoretischen Betrachtungen mit einzubeziehen? Bleiben wir dann noch bei der Pädagogik, oder landen wir dann bei der soziologischen oder gar betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie?

### **Lernen von Lernern?**

Die pädagogische Theorie ist stark fokussiert auf institutionelle Lernprozesse. Das ist historisch erklärlich, entstanden doch die wissenschaftliche Pädagogik und das moderne staatliche Bildungssystem im engen Konnex miteinander, motiviert aus den Säkularisierungs- und Emanzipationsbestrebungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Das Menschenrecht auf Bildung und die Verantwortung des Staates, die dafür nötigen Vorkehrungen zu treffen und so für die Einlösung des Bildungsanspruchs zu garantieren, bildeten sich im Übergang zu einer Gesellschaft heraus, deren Wohlergehen sich nicht mehr auf dem Einfluss der Menschen entzogene Mächte und Gegebenheiten, sondern auf deren eigene Kraft und Fähigkeit zurückführte, die Gestaltung ihrer Lebensbedingungen in die eigene Hand zu nehmen. Was heute so gern als freie Form des Lernens gefeiert wird, das sog. informelle Lernen, war seiner Zeit viel zu sehr in die Beharrungskräfte der Alten Ordnung verstrickt, als dass es jene befreiende Kraft hätte entwickeln können, welche von der modernen Bildungsidee intendiert war und ist. Während heute die Formalisierung des Lernens in staatlichen Institutionen eher als Freiheitsberaubung betrachtet wird, war sie damals die Bedingung der Befreiung des Lernens aus dem Diktat der unmittelbaren Zwänge des Lebens; Schaffung eines zeitlichen und physischen Raums, in dem abgeschieden vom Leben die Heranwachsenden sich auf die Entwicklung ihrer Potenziale konzentrieren können sollten.



Die gesellschaftlichen Bedingungen sind heute andere. Der Versuch des Staates, die für die gesellschaftliche Reproduktion nötigen Lernprozesse der heranwachsenden Generation curricular zu planen, stößt zunehmend an die Grenzen, die ihm die Dynamik ungeplanter und unplanbarer gesellschaftlicher Entwicklung setzt. Output-Orientierung lautet die neue Devise; der Staat legt nur noch fest, was am Ende herauskommen soll; den Weg dorthin zu bestimmen, überlässt er den Schulen. Weiter noch geht die Forderung, dass jede/r künftig selbst bestimmen kann (aber auch muss), auf welchem Wege er die vom Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen erwirbt. Informelle Lernprozesse werden damit den formellen gleichwertig oder gar überlegen, sofern sie zu gleichwertigen oder gar besseren Ergebnissen führen.

Dass Lernen, das sich nicht als Reaktion auf institutionelle Lernanforderungen vollzieht, sondern sich unmittelbar aus Lebensanforderungen und -interessen ergibt, sich auf wirksamerer Motivationsgrundlage vollzieht, ist bekannt. Darin liegt eine Überlegenheit informellen Lernens, welche bei Vertreter/innen institutionalisierten Lernens Neid hervorrufen kann. Da gibt es inzwischen im Internet Abertausende von selbst organisierten Communities, die sich um ein gemeinsam interessierendes Themenfeld entwickeln und in denen – ganz ohne dazu eingestellte und bestellte Lehrkräfte – ziemlich viel gelernt wird, und zwar voneinander. Anders als in Unternehmungen und Betrieben, wo die Arbeitskräfte teils eifersüchtig über ihr Sonderwissen wachen und keineswegs ohne weiteres bereit sind, es preis zu geben, wird in solchen Communities das Wissen munter geteilt und gemeinsam weiter entwickelt. Über die Qualität des geteilten und entwickelten Wissens wird von keiner dazu von Amts wegen berufenen Instanz gewacht. Diese Communities entwickeln vielmehr ihre eigenen Bewertungsmechanismen; nicht Lehrende beurteilen die Qualität der Lernerfolge der Lernenden, sondern die Lernenden beurteilen die Qualität dessen, was ihnen als Wissen angeboten wird.

Damit sind einige Mechanismen, welche die klassischen pädagogischen Bildungskonzepte kennzeichnen, außer Kraft gesetzt: die Asymmetrie von Lehrenden und Lernenden, welche den Lehrenden die legitime Autorität verleiht, die Lernprozesse in Zielen, Inhalten, Methoden und Mitteln zu bestimmen, sowie die daraus abgeleitete Autorität der Beurteilung der Qualität von Lernprozessen; an ihre Stelle tritt die Peer-to-Peer-Beziehung und die aus der Aggregation vieler Einzelbewertungen gespeiste Autorität der Community, Qualität zu beurteilen; was aber ebenfalls außer Kraft gesetzt wird, ist, was Schule zumindest der Idee nach ausmacht: dass sie das Lernen herausnimmt aus dem Getriebe des Lebens, dem Geflecht der Interessen; das Lernen wird – bezogen auf die Community – affirmativ; vielleicht, wenn die Community selbst emanzipatorische Ziele verfolgt, affirmativ gegenüber dem emanzipatorischen Anspruch der Community.

Grundsätzlich ist die Frage, ob und wie informelles Lernen Qualität nicht nur in Hinsicht der Lernmotivation, sondern auch der Lerninhalte erzielen kann; ob und wie Elemente informellen Lernens sich in formalisierte Lernarrangements einbinden oder dafür fruchtbar machen lassen; ob und wie pädagogische Autorität verzichtbar ist.

### **Widerstandserfahrung oder Unmerklichkeit?**

Ich hatte schon angesprochen, dass die moderne pädagogische Bildungsidee sich aus einer historischen Widerstandserfahrung entwickelte: dem Widerstand des Bürgertums gegen die Alte Ordnung der feudalen Abhängigkeiten und Privilegien. Widerstand nicht als blindes Aufbegehren, sondern als Konsequenz rationaler Kritik an irrationalen Verhältnissen; dabei zugleich strategisch geplante gewaltsame Brechung des Widerstands der Alten Welt gegen die heraufkommende Neue Ordnung.

Auslösend war also die Empfindung eines Bruchs in und mit den Verhältnissen, in denen man sich vorfand. Wo die Menschen sich bruchlos zu integrieren bereit sind, bedarf es zwar des Lernens und der Ausbildung



von Fähigkeiten, nicht aber der Bildung. Denn Bildung heißt nicht Integration, sondern Distanzierung, um aus dem Abstand die Dinge nicht lediglich im Lichte der alltäglichen Lebensnotwendigkeiten, sondern im Lichte ihres möglichen Andersseins betrachten und erschließen zu können. Das bedeutet notwendigerweise auch Abstraktion, Lebensentfernung, Entfremdung; eine Art Enthaltensamkeit, Askese, die sehr anstrengend sein kann. Normalerweise sind Menschen nicht geneigt, solche Anstrengungen auf sich zu nehmen, wenn sie nicht dazu genötigt werden; oder in sich den Impuls des Widerstands gegen die Gegebenheiten empfinden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen fragt sich, ob gewisse Gebote der Medienpädagogik und des E-Learning, so das Verbot des Medienbruchs, nicht ein eher affirmativ-integratives Lernen befördern, statt den Befreiungsimpuls der Bildung zu wecken; ob nicht der Versuch, durch technische Unterstützung das Lernen zum reinen Vergnügen einer widerstandslos fließenden Bewegung, zum „Flow-Erlebnis“ werden zu lassen, eine Regression des Lernens in distanzlose, unreflektierte Unmittelbarkeit provoziert.

Natürlich wollen wir durch technische Unterstützung das Lernen entlasten von für den Lernprozess selbst nicht förderlichen, zeitraubenden, ressourcenfressenden, demotivierend anstrengenden Elementen, um mehr Raum und Zeit zu gewinnen für die Realisierung der eigentlichen Lernintentionen. Auf der anderen Seite kann dies dazu führen, dass die Lernenden nicht mehr wissen, was, worin und womit sie tun, was sie lernend tun, dass sie blind werden für die Medien, die ihnen helfen, weil diese Medien sich verbergen, verschwinden, unmerklich werden. Dass wir also die Lernenden entmündigen, indem wir ihnen die Möglichkeit der Kontrolle über die Bedingungen ihres Lernprozesses nehmen.

Kann man – wie kann man – hilfreiche, entlastende Technik so gestalten und einsetzen, dass sie dennoch „sichtbar“ und „merklich“ und daher reflektierbar bleibt?

### **Qualität und Kompetenz**

Kompetenz ist das Mode- und Schlagwort schlechthin, wenn und wo es um eine den gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen entsprechende Bestimmung der Aufgaben des Bildungswesens geht. Darin stecken Gegenwendungen gegen Vorstellungen von Lernen und entsprechende Praktiken, die sich mit der Vermittlung von Wissensinhalten begnügen, ohne zu prüfen, ob und wie denn dieses Wissen wirksam werden kann in Handlungszusammenhängen: angewandt werden kann, übertragen werden kann auf neue Situationen, als funktional, als bedeutsam, als sinnvoll erfahren werden kann. Lebendiges statt totes Wissen, bewegendes statt träges Wissen; situiertes statt abgehobenes Wissen; konkreter Praxisbezug statt abstrakte Selbstgenügsamkeit.

Das ist derart plausibel, dass dagegen Einwände zu erheben, fast schon befremdlich erscheinen muss. Der Einwand, den ich erhebe, ist, dass Kompetenz sowohl terminologisch, damit meine ich: von der Wortbedeutung her, als auch von der Art der Wortverwendung her einen starken affirmativen Zug hat (competere: zueinander hinstreben). Es geht um eine Passung des Wissens (allgemeiner der Fähigkeiten) zur praktischen Situation.

Wenn ich wieder an die historische Entstehungszeit des modernen pädagogischen Bildungsbegriffs erinnern darf, zeigt sich, dass dieser nun allerdings gar nichts mit „Kompetenz“ in einem solchen Sinne zu tun hatte; im Gegenteil. Bildung bedeutete nicht eine Passung an die Situation, sondern einen Bruch mit ihr; nicht ein zueinander Hinstreben, sondern ein Auseinander-, Voneinander-Wegstreben. Bildung war Widerstand gegen die Situation, nicht-situiert; aber gerade deswegen keineswegs träge oder gar tot.

Was in der gesamten Kompetenz-Euphorie fast unterschlagen wird, ist die Frage nach der Legitimität der Situation, die Kompetenz erwartet oder verlangt. Der Wissensbegriff hält noch den Abstand – eben dies wird



ihm ja als unzureichende Bestimmung dessen, worauf es ankomme, vorgeworfen. Bildung meinte einmal die Negation der bestehenden Verhältnisse, deren Überwindung; wenn Affirmation, dann die an einen noch nicht existierenden, erst noch herbei zu führenden Gesellschaftszustand.

Leben wir heute in einer Gesellschaft, über die hinaus es nichts mehr zu erstreben gibt? Wenn ja, dann reicht uns der Kompetenzbegriff. Wenn nein, dann heißt das nicht, dass wir auf den Kompetenzbegriff verzichten müssen; aber es heißt, dass er nicht genügt. Dann brauchen wir weiterhin den Bildungsbegriff.

Ich weiß, dass man nun den Kompetenzbegriff so dehnen und strecken, biegen und brechen kann, dass er auch das noch abdeckt: Dann sprechen wir vielleicht von Widerstandskompetenz, von Verweigerungskompetenz, von Kritik-Kompetenz, gar von Revolutionskompetenz, friedlicher, versteht sich? Oder – mit Koneffke – von Subversionskompetenz?

Wir müssen gar nicht gleich das große Ganze im Blick haben, wie die bürgerlichen Revolutionäre des 18. Jahrhunderts. Seitdem leben wir in einer Gesellschaft, in der es kein Beharren mehr geben kann bei der je gegebenen Situation. Das Lösen der Probleme, die sich in einer Situation stellen, die sog. Problemlösekompetenz, rettet die Situation. Aber was, wenn die Situation selbst das Problem ist?

Ich finde auch, dass die Leute etwas lernen sollen, womit sie „etwas anfangen“ können. „Etwas anfangen“ ist aber etwas anderes als etwas fortführen oder retten. Wenn etwas angefangen werden soll, muss mit etwas Schluss gemacht werden. Dann muss es einen Bruch geben. Wie gesagt, nicht immer gleich im ganz Großen; aber in den vielen kleinen Gegebenheiten menschenunwürdiger oder jedenfalls irgendwie nicht guter Verhältnisse, für deren Reproduktion kompetent zu sein, nichts anderes hieße, als ihnen und ihrer Perpetuierung zu dienen.

Wir können die Welt nicht anhalten, um eine ganz neue zu schaffen. Deshalb müssen wir integriert sein, wenn wir etwas anders und neu haben wollen; deshalb brauchen Menschen Kompetenzen, die die Welt braucht. Aber darüber hinaus muss es noch etwas geben.

Bezogen auf E-Learning bedeutet Kompetenzorientierung wohl so etwas wie technische Unterstützung von situiertem, aufgabenbezogenem, praxisorientiertem usw. Lernen; bedeutet es, Situationen, Anlässe zu schaffen, die Lernen provozieren; bedeutet es, Formen des Assessment zu entwickeln, die Rückmeldung darüber zu geben vermögen, ob eine Passung der erworbenen Fähigkeiten, des erworbenen Wissens zur Situation erfolgt ist. Die Frage ist, ob und wie E-Learning auch das, was über Kompetenzorientierung hinaus geht, unterstützen kann: das Abstandnehmen, das Infragestellen, die Kritik, die Veränderung der Bedingungen.

Und schließlich: Qualität – das große Thema des Kollegs, mit dem E-Learning unter einen normativen Anspruch gestellt werden soll. Qualität – von was? Letztlich wohl: Qualität des Lernens. Und darauf bezogen dann auch: Qualität des Lehrens; Qualität der Organisation; Qualität der Bedingungen; Qualität der Mittel usw. Dass im Zusammenhang mit dem Lernen in den letzten Jahren die Frage nach der Qualität so drängend geworden ist, hat kaum etwas mit der Unzufriedenheit der Lernenden zu tun – im Gegenteil, unsere zuständige Bundesministerin stufte die Forderungen der Lernenden nach mehr Qualität im Bildungswesen als „gestrig“ ein, weil sie wohl meint, dass mit einer schlecht vorbereiteten und noch schlechter begleiteten Strukturveränderung schon genug für die Qualität getan sei –; sie hat viel mehr mit dem wachsenden Bedürfnis nach Steuerung und Kontrolle durch den Staat zu tun; nicht Bildungsproteste und -streiks der Betroffenen, sondern der internationale Vergleich empirisch erhobener Daten löst bildungspolitische Betriebsamkeit aus.

Die Frage nach der Qualität ist grundsätzlich die Frage nach der Bildung, die wir brauchen; und danach, wie wir feststellen, ob wir bekommen, was wir brauchen. Die Frage nach der Bildung, die wir brauchen, versieht Bildung mit dem Adjektiv Brauchbarkeit. Darüber, ob das überhaupt ein zulässiges Adjektiv zu die-



sem Substantiv ist, gibt es heftigen Streit, solange es die moderne Pädagogik gibt. Ich selbst halte nichts von der Entgegensetzung von Ausbildung und Bildung; für mich gibt es keine Bildung ohne Ausbildung; und es gibt in dieser Gesellschaft kaum ein schlimmeres Schicksal, als nicht gebraucht zu werden. Aber: Ist das alles? Die Frage nach der Brauchbarkeit (woran immer wir sie dann empirisch überprüfen), setzt voraus, dass wir wissen, was beim Lernen herauskommen soll; Output-Orientierung nennt man dies heute. Aber wenn Bildung ein Prozess des Öffnens neuer Perspektiven ist, wenn sie gerade die Verhältnisse, die das Maß für Brauchbarkeit definieren, in Frage stellt, wenn sie die Qualitätsmaßstäbe selbst erst zu bestimmen unternimmt und sie tendenziell verrückt – dann ist Bildung ein offener Prozess und hat Lernen eine Qualität, die sich nicht feststellen, geschweige denn messen lässt.

Die Frage ist dann, wie sich dennoch Feedback über den Lernprozess gestalten lässt, der die Lernenden nicht auf externe Lernerfolgskriterien festnagelt, sie gleichwohl aber nicht im Unklaren darüber lässt, wie weit sie den Anforderungen der ausbildenden Institution entsprechen. Denn dann – und nur dann – können sie sich dazu verhalten.

Sie sehen, wir bewegen uns in einem nicht ganz übersichtlichen und von Widersprüchen durchsetzten Feld. Sich darüber in den kommenden beiden Tagungen mit Ihnen auseinanderzusetzen, verspricht eine spannende Angelegenheit zu werden.