

Dagmar Bach Joseph Eigenmann Jürgmeier Georges Kübler

Lernen ist meine Sache

Schule als Ort des Lernens – vier Variationen



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
Vom Objekt der Belehrung zum Subjekt des Lernens	9
Georges Kübler Trotzdem lässt die Schule Lernen zu	15
Individualisierung als Simultanschach	46
Joseph Eigenmann Lernentwicklung: Wenn Erfolge ausbleiben	53
Die Not mit den Noten	96
Dagmar Bach Reden kann auch Gold sein – Coaching von Berufslernenden	103
Lehrperson und gleichzeitig Coach?	134
Jürgmeier Die Schule ist nicht zum Lernen da oder Lernen verhandeln	143
Die Autorin, die Autoren	176

Einleitung

Lernen unter schwierigen Voraussetzungen – vier Sichtweisen

Geprägt durch unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiografien sowie durch verschiedene Erfahrungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung, verbinden uns zwei Gemeinsamkeiten: zum einen unsere langjährige Arbeit in der Aus- und Weiterbildung von Bildungsbenachteiligten; zum andern beschäftigen wir uns alle intensiv – praktisch und konzeptionell – mit der fachkundigen individuellen Begleitung (FiB¹) im Rahmen der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Dabei stossen wir immer wieder auf grundsätzliche Fragen zum Lernen, zur Schulentwicklung, zu Bildungszielen und zur Unterrichtsmethodik.

Vor diesem Hintergrund beabsichtigten wir ursprünglich, mit diesem Buch einen Diskussionsbeitrag zur Praxis der fachkundigen individuellen Begleitung FiB zu leisten. Es zeigte sich jedoch bald, dass FiB in einen grösseren Zusammenhang gehört. Im Kern geht es um das, was Lernen möglich macht. Und es geht auch darum, dass Lernen im Unterricht an so viele Grenzen stösst, besonders das Lernen von Menschen, die es damit schwer haben.

Wir diskutierten also nicht nur FiB, sondern auch das Lernen in der Berufsbildung – sei es in der zwei-, der drei- oder der vierjährigen Lehre. Wir rangen mit den bekannten Fragen: «Was kann ich als Lehrer oder Berufsbildnerin erreichen, wenn ich mit Jugendlichen über das Lernen spreche? Wie arbeite ich mit ihnen, wenn sie nicht dort ankommen, wo Betrieb und Schule mit ihnen hinwollen?» Auf der Suche nach Antworten wurden die Fragen nochmals umfassender und grundsätzlicher: «Unter welchen Bedingungen arbeiten wir eigentlich in der Schule? Wie kann Lernen stattfinden?» Auf diesem Weg blieben wir zwar verankert im gedanklichen Umfeld, aus dem wir gestartet waren, demjenigen des Lehrgangs «Grundlagen der fachkundigen individuellen Begleitung», wie er seit bald zehn Jahren an der Pädagogischen Hochschule Zürich geführt wird. Wir kamen aber darüber hinaus in der Weite unseres Bildungssystems an – auch dieses ist Gegenstand unserer Texte.

1 FiB ist ein Angebot für «Personen mit Lernschwierigkeiten» in der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (Berufsbildungsgesetz BBG Art. 17 Abs. 2 und Art. 18 Abs. 2). Die Berufsbildungsverordnung (Art. 10 Abs. 4 und 5) legt fest, dass Jugendliche der zweijährigen beruflichen Grundbildung, bei denen der Bildungserfolg gefährdet ist, eine fachkundige individuelle Begleitung erhalten können. Sie umfasst «sämtliche bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der lernenden Person».

Nun liegt ein Buch vor, das sich mit Lernen befasst und mit dem Umfeld, in dem Leistung sowie Minderleistung entstehen. In der Hauptsache beschäftigen wir uns mit den Menschen, die sich in der Berufsbildung bewegen – als Lernende und Lehrende. Wir wenden uns nicht nur an die sogenannten FiB-Personen, an Berufsbildnerinnen und Lehrer, sondern auch an Schulleitungen, Bildungspolitikerinnen, Eltern – vielleicht bekommt sogar einmal eine Schülerin oder ein Schüler dieses Buch in die Hand.

Rund um die Entstehung der vorliegenden Texte haben wir uns zu vielen Gesprächen getroffen. Mitgeschnittene Gesprächssequenzen bilden den Roten Faden, der unsere vier sehr unterschiedlichen Beiträge verbindet. Die Gespräche machen unsere persönlichen, gemeinsamen und widersprüchlichen Haltungen sichtbar.

Wir wollen die Leserinnen und Leser dieses Buches zum Experimentieren ermutigen – sie anfeuern, wenn sie sich selbst und andere immer wieder zur Neugier anstiften. Und sie dabei unterstützen, sich pragmatisch im bestehenden System des Lernens beziehungsweise Lehrens zu bewegen.

*Dagmar Bach, Joseph Eigenmann, Jürgmeier und Georges Kübler
Zürich, 2016*

Vom Objekt der Belehrung zum Subjekt des Lernens

Joseph Eigenmann (je): Ich frage mich jeweils, ob in jedem Fall Lernen stattfindet, wenn ich unterrichte. Die jeweilige Unterrichtsstufe spielt dabei gar nicht unbedingt eine Rolle. Oder wird manchmal nur so getan, als ob gelernt wird? Ich befürchte, dass die Jugendlichen und Erwachsenen, vor allem mit tieferem Bildungsniveau, verhältnismässig wenig lernen, wenn sie in der Berufsausbildung sind, und dass sie einen ganz grossen Teil des rasch angeeigneten Wissens wieder vergessen.

Jürgmeier (jm): Für mich ist die Frage, *warum Jugendliche im Schulkontext tendenziell wenig und in anderen Kontexten zum Teil sehr viel lernen*. Es gibt Jugendliche, die betreiben fast professionell Sport, das ist mit sehr viel Mühsal, Krampf, Schweiss verbunden, und längst nicht alle kommen am Schluss an die Olympischen Spiele oder spielen in der Champions League. Trotzdem trainieren sie oder gehen mehrmals pro Woche in Tanzgruppen, total seriös und trotz aller Frustrationen. Die gleichen Jugendlichen sitzen in der Schule desinteressiert da.

je: Was mich an deinem Gedankengang aufhorchen lässt, ist, dass motivierte Lernende, die schulunabhängig ihren Weg machen, sich einsetzen, sich überwinden, auf etwas strukturiert hin arbeiten und trainieren, das ist das eine, und ich sage: Grossartig, ist es so, ist das ein Problem für uns? Nein, im Gegenteil, es müsste doch so sein, dass im Unterricht immer dasselbe passiert. Warum passiert es dort nicht?

jm: Genau darum ist es ein Problem, weil es eben nicht passiert.

je: Ja, aber warum ist es so? Weil die Lernenden gar nicht wissen, was sie tun sollen, *sie können die Vorgaben, die der Unterricht macht, nicht interpretieren*, sie können viele Ziele nicht zu ihren eigenen machen, weil in dieser Auseinandersetzung, in dieser Zieldiskussion etwas fehlt.

Georges Kübler (gk): Meine Aufgabe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die gestellten Anforderungen zu erfüllen, sie möglichst fit für die Anforderungen zu machen, und nicht, sie dazu anzustiften, die Anforderungen zu ändern. Es nützt nichts, wenn sie infrage stellen können, ob das Curriculum wirklich dem entspricht, was die Praxis fordert. Das Qualifikationsverfahren kommt, und das Verdikt «nicht bestanden» kommt.

jm: Ich setze dem entgegen: So werden Lernprozesse verhindert. Das habe ich zur Genüge gesehen.

Dagmar Bach (db): Und ich habe im Coaching die Aufgabe, beides unter einen Hut zu bringen, und das ist auch das, was mich an dieser Situation reizt: Ich versuche auf der einen Seite, mit meinem Expertenwissen über Bildung und über das, was in einer Bildungsinstitution Erfolg hat, die Lernenden in diesem Bereich fitter zu machen. Gleichzeitig will ich als Coach mein Gegenüber in seinen Autonomiebestrebungen unterstützen, und das ist natürlich in dieser Situation etwas ganz, ganz Schwieriges.

jm: Für mich ist es eine gigantische Verschwendung von Lebenszeit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen, was in Schulen passiert. Irgendetwas läuft total schief, wenn man sieht, wie interessiert an allen Dingen Kinder sind und wie in sogenannten Bildungsinstitutionen, in denen sich die Menschen Know-how, Wissen über Zugänge zur Welt aneignen sollten, Leute plötzlich mit leerem, uninteressiertem Blick dazusitzen. Und das liegt nicht an diesen Jugendlichen, die haben Interessen.

gk: Unser Buch heisst «Lernen möglich machen», dieser Titel trifft es: Lernen unter den gegebenen Umständen möglich machen.

jm: Das hast du jetzt eingeschoben – «unter den gegebenen Umständen».

gk: Das ist meine Motivation.

jm: Und meine Motivation ist es, zu sagen: Unter den gegebenen Umständen funktioniert es nicht.

db: Und ich glaube, es kann unter den gegebenen Umständen trotzdem funktionieren. Das interessiert mich an dieser Situation, weil ich natürlich weiss, dass meine bescheidene Person gewisse Dinge vielleicht verändern kann, nicht aber das ganze, grosse System. Meine eigenen Kinder mussten sich in diesem System bewegen, die Jugendlichen heute müssen das auch. Und da möchte ich einen Anstoss dazu geben, dass sie das etwas souveräner tun können.

gk: Ich habe immer wieder und zunehmend gestaunt, dass sich Lehrerinnen und Lehrer aus dem Kollegium nicht mehr daran erinnern, wie sie selbst gelernt haben, was ihnen nicht gepasst hat. Viele Lehrpersonen verengen ihren Blickwinkel auf das, was ihnen in drei Jahren Didaktik-Unterricht eingetrichtert wurde, planen Unterricht in einer Art und Weise, die sie als Lernende nie und nimmer akzeptiert hätten. *Man unterwirft sich vermeintlichen Gegebenheiten – Lehrplanvorgaben, Zielvorgaben, die es*

in dieser Rigidität nicht gibt – statt Freiräume, die es gibt, zu suchen und auszunützen. Das ist mein Anliegen an Kolleginnen und Kollegen – schaut mal gewisse Dinge anders an, probiert, experimentiert, fällt auf die Schnauze, auch das hat einen Lerneffekt, und für die Schülerinnen und Schüler unter Umständen einen viel positiveren.

- jm:** Und ich möchte die verzweifelten Lehrpersonen entlasten, sie können machen, was sie wollen – es funktioniert nicht, sie sind nicht schuld, die Grundbedingungen an sich sind lernfeindlich.
- gk:** Entlasten ja, aber ich möchte nicht paralisieren, und ich glaube, allzu viel Entlastung von den ach so bösen Umständen paralyisiert. Mein Anliegen ist es zu deblockieren.
- jm:** Ich habe zu viele Lehrpersonen in Weiterbildungen gesehen, die unter dem Anspruch, sie müssten erreichen, dass ihre Schülerinnen und Schüler motiviert lernen, fast zusammengebrochen sind. Wenn ein SVP-Bildungsrat im Fernsehen erklärt, die Lehrpersonen seien für die Erstellung der Motivationsbereitschaft der Lernenden zuständig, dann halte ich das für äusserst problematisch. Lehrpersonen haben auch Burn-outs, weil sie von sich selbst mehr verlangen, als einlösbar ist. Wenn man jeden zweiten Tag eine neue Didaktik einsetzt, weil man möchte, dass es endlich funktioniert, halte ich es für eine Entlastung, zu sagen: Das entzieht sich unserem Einfluss.
- je:** Das mit der Motivation ist natürlich fragwürdig, das ist das, was die Lehrpersonen zur Überforderung führt. *Für mich ist das jetzige System gar nicht so problematisch. Es kann sich ändern, wenn wir uns darin ändern.* Ich bin diesbezüglich nicht Pessimist, sondern Optimist, wenn ich von der These ausgehe, dass Lernende und Unterrichtende gleichermaßen für das Gelingen verantwortlich sind. Wenn wir das als Grundsatz ernst nehmen, dann können wir im jetzigen System viel erreichen.
- jm:** Ich sage nicht: Die Schule muss weg. Es kann aber sein, dass sie weg muss. Das weiss ich noch nicht. Aber die zum Teil verbreitete resignative Hinnahme, Lernen sei etwas, was Menschen eigentlich nicht wollten, man müsse sie irgendwie dazu prügeln oder verführen – das kann ich nicht akzeptieren, wenn ich sehe, wie viele Warum-Fragen kleine Kinder stellen. Und plötzlich haben sie keine Fragen mehr? Die interessante Frage ist für mich: Wie muss Schule sein, damit Neugier weiter besteht, damit die Lernenden lernen wollen und Forderungen an die Lehrpersonen haben, oder muss Lernen ganz anders organisiert werden?

- je:** Die Voraussetzung ist, dass Lernende wollen, und damit sich dieses Wollen entwickeln kann, braucht es entsprechende Rahmenbedingungen im jetzigen System. Für mich ist es wichtig, diese Rahmenbedingungen detailliert anzuschauen.
- db:** Lernen, und da haben wir vielleicht auch einen Widerspruch, *Lernen ist hier für mich das Nachvollziehen von etwas, das schon da ist und schon mal gedacht wurde*. Es geht da im Grunde um einen Generationenvertrag in der Bildung; wir Älteren möchten gerne, dass etwas von dem, was uns wesentlich erscheint, an die jüngere Generation weitergegeben wird. Neues entsteht da meiner Meinung nach nicht direkt.
- jm:** Ich bin froh um diese Erklärung und stimme dir zu – wir haben eine völlig andere Vorstellung von Lernen.
- db:** Neues entsteht aus Gelerntem, und das ist ein kreativer, nicht planbarer Akt, meiner Meinung nach ...
- je:** ... und für mich ist der *Lernprozess immer ein kreativer Akt*, weil für mich immer neu ist, was ich lerne, und sonst ist es kein eigentliches Lernen.
- jm:** Lernen funktioniert nur, wenn Schülerinnen und Schüler das Subjekt des Lernens sind, das heisst, in erster Linie müssen die Lernenden Regie führen, nicht andere, aber im Moment ist es umgekehrt. Die zentrale Frage ist: Wie werden Menschen im Kontext Schule zu Subjekten des Lernens? Oder ist organisierte Bildung nur für die einen geeignet, brauchen andere ganz andere Wege, um sich das anzueignen, was wir als Bildung bezeichnen?
- je:** Lernende sollen Regisseurinnen und Regisseure des eigenen Lernens werden, dem pflichte ich bei. Ich glaube, das ist wichtig. Andererseits stellt sich die Frage: Gibt es Lernende, die nicht in das traditionelle Bildungssetting hineinpassen und ihren eigenen Weg wählen? Diese Frage ist für mich offen; ich würde solche Lernenden akzeptieren, sie sind bei mir im Unterricht willkommen, kein Problem.
- jm:** Konkretes Beispiel: Ich hatte in Klassen immer wieder Diskussionen über das sogenannte Stören. In diesen Gesprächen ist, mindestens teilweise, herausgekommen, dass nicht in erster Linie die Schülerinnen oder Schüler die «störenden» sind, die, gemessen an den Noten, Schwierigkeiten haben, sondern andere. Jene nämlich, die, nach eigener Aussage, nicht in die Schule kommen, um zu lernen, sondern wegen der sozialen Kontakte, lernen sie besser zu Hause. Und das stimmte teilweise auch. Ich konnte solchen Schülerinnen und Schülern, in Absprache mit dem Rektor, einen Vertrag anbieten, der es ihnen ermöglichte, nur zur Schule

zu kommen, wenn es aus ihrer Sicht nötig war beziehungsweise wenn es Prüfungen gab, die sie ablegen mussten. Sie mussten sich ihr Wissen und ihre Kompetenzen selber organisieren, damit sie die obligatorischen Elemente absolvieren konnten. Leider machten nur sehr wenige Schülerinnen oder Schüler von diesem Angebot Gebrauch, vermutlich, weil sie Angst hatten, ihr Lehrbetrieb würde den Vertrag nicht – wie von der Schule verlangt – mitunterschreiben.

Georges Kübler

Trotzdem lässt die Schule Lernen zu

Adna, Blerim, Claudio, Daniel und Eldin

Die folgenden Geschichten von fünf jungen Menschen handeln von beruflicher Bildung. Nur die Namen stimmen nicht mit der Wirklichkeit überein.

Der Notenspiegel von Adna F. während dreier Jahre Berufsfachschule drückte vor allem eines aus: Diese Schülerin mit Semesterzeugnisnoten zwischen 5,0 und 5,5, ausnahmsweise mal einer 4,5, hatte keine schulischen Probleme. Sie zeigte Engagement, und der betriebene Aufwand hielt sich ganz offensichtlich in Grenzen. Meine Instant-Charakterisierung von Adna, eine schlechte Lehrerangewohnheit, hätte wohl Zuschreibungen beinhaltet wie: «eher bequem», «nur mässig am Unterricht interessiert», «oft abgelenkt», «hilfsbereit». Ich behielt es für mich, da Adna nie Anlass gab, mich mit andern über sie auszutauschen, mir Gedanken zu machen bezüglich Leistungen, Verhalten oder sonst was. Mit der Abgabe der Abschlussarbeit, einer eindrucklichen Autobiografie, wurde dann vieles klar, was im Laufe der Ausbildungszeit hätte auffallen können, jedoch immer unter dem Radar durchging. Adna hatte oft und phasenweise recht intensiv an familiären Problemen zu kauen, hatte sich mit ihrem geliebten älteren Bruder abgemüht, der in die Spirale Drogen – Kleinkriminalität – Suizidalität geriet. Selber verstolperte sie sich immer mal wieder im selben Milieu, hatte Abstürze, kämpfte mit und gegen Bruder, Eltern und falsche Kollegen.

Blerim K. installierte bei uns das Wasser und die Heizung im ausgebauten Dachstock. Den ungefähr 25-jährigen Sanitärinstallateur engagierte ich auf Empfehlung von Nachbarn und habe es nicht bereut. In kurzen Arbeitspausen erfuhr ich das eine oder andere vom jungen türkischen Familienvater. Mit 19, gleich nach erfolgreichem Lehrabschluss, habe er sich selbstständig gemacht. Seither führt er eine kleine Firma mit einem Festangestellten, hat bei guter Auftragslage ein paar Temporäre zur Hand und bietet einen 24-Stunden-Pikettservice an. In der Berufsfachschule habe er ein paar wichtige Dinge gelernt, die ihm beim Schritt in die Selbstständigkeit gedient hätten. Den Berufsschüler Blerim habe ich nicht gekannt, obwohl ich zur

selben Zeit knapp hundert Meter entfernt an einer anderen Berufsfachschule tätig war. Ich stelle ihn mir aber als interessierten, eher selbstsicheren jungen Mann vor, vielleicht mit etwas Mühe im Fach Sprache und Kommunikation – das könnte aber auch völlig falsch sein.

Claudio N. war – ich muss es gestehen – kein Lieblingsschüler von mir. Er hatte auf allen Kommunikationskanälen kundgetan, dass ihn das, was hier ablief, nicht interessiere. Es fand sich auch kein richtiger Anknüpfungspunkt, wo etwas wie Motivation oder Antrieb aufblitzen konnte. Entsprechend waren die Leistungen im Fach- wie im allgemeinbildenden Unterricht. Die prekäre Notenlage, aber auch Versäumnisse, Verspätungen und andere disziplinarische Störmanöver machten gelegentlich schulseitige Interventionen im Lehrbetrieb notwendig. Mit geringem Erfolg, denn unglücklicherweise absolvierte Claudio die Lehre im väterlichen Betrieb, so wie sein älterer Bruder, ein ehemaliger Schüler von mir. Leider hatte auch dieser in Sachen Engagement und Leistungen ein eher getrübtes Bild hinterlassen, was bei mir Wiedererkennungreflexe auslöste und vielleicht auch ungerechte Übertragungen auf den jüngeren Bruder bewirkte. Die selbstständige Vertiefungsarbeit von Claudio am Ende der dreijährigen Lehre hat mich dann gleichermaßen gefreut wie beschämt. Nachdem wir zusammen Thema und Vorgehensweise ausgetüfelt hatten, legte sich ein verwandelter Claudio dermaßen ins Zeug, dass seine kluge, differenzierte Abschlussarbeit mit Fug und Recht eine glatte Sechs verdiente. Bei aller Freude, ich war beschämt, dass es mir nicht gelungen war, das Potenzial schon früher anzuzapfen.

Daniel W. war ein ruhiger, anständiger Schüler, einer, den man gerne hat in einer unruhigen Klasse, unauffällig und daher keine besondere Aufmerksamkeit erheischend. Natürlich fielen die in Noten umgerechneten schlechten Leistungen bald einmal auf. Solange sie aber noch nicht in alarmierende Tiefen absanken, konnte man hoffen, dass Daniel halt etwas mehr Zeit brauchte, um in Fahrt zu kommen. Im Laufe der Ausbildungsdauer zeichnete sich immer häufiger ab, dass er oft überfordert war, sich aber bemühte, seine Sache so gut wie möglich zu machen, und so die Überforderung zu kaschieren versuchte. Während der ganzen drei Jahre schleppte sich das so dahin. Daniel kam immer knapp mit, nicht selten mithilfe der Kameraden, wahrscheinlich auch mit eigenem Einsatz, und er schaffte es schliesslich auch knapp durch die Abschlussprüfung.

Eldin U. wirkte mit seiner Irokesenfrisur und dem subtilen Machismo, den er ausstrahlte, ohne dass er ihn permanent ausspielte, wie eine schlummernde Provokation. Da er fast immer unter der Provokationsschwelle agierte, ging das leidlich gut, zumal sein Interesse gelegentlich auch dem Unterrichtsinhalt galt. Der Friede wurde immer dann brüchig, wenn sich Eldins Interesse stärker auf die Interaktionen und den eigenen Status in der Klasse ausrichtete. So konnten sich Konflikte zwischen ihm und Mitschülern schnell und unmittelbar entladen, nicht erst in der Pause. Mir gegenüber war er nur selten aufbrausend, halblaute Proteste und passiver Widerstand waren häufiger. Es gelingt mir auch im Rückblick nicht, den «wahren» Eldin zu erfassen. Bereits zu Lehrbeginn fuhr er mit seinem BMW vor («der zweite,

tieferegelegt steht zu Hause in Kosovo»), und Geschichten von Unfällen und Polizeivorsprachen machten die Runde. Was stimmte? Falls es stimmte, woher stammte das Geld? Was musste ich wissen, was allenfalls weitermelden? Wenn Eldin dann am Unterrichtstag plötzlich wieder für zwei Stunden verschwand, wenn er sich mit abenteuerlichen Begründungen vom Sport dispensieren liess, wenn die Polizei auf dem Parkplatz vorfuhr oder der Lehrbetrieb, eine Institution des Vollzugs, zwei Wochen Abwesenheit infolge Time-outs ankündigte, dann ergaben sich fast zwangsläufig Fragen nach dem Hauptinteresse und dem eigentlichen Sinn der Ausbildung.

Die fünf Porträts könnten herangezogen werden, um die Vielfalt in der beruflichen Grundbildung zu belegen, die oft zitierte Heterogenität mit Gesichtern und Geschichten zu bebildern und sie noch mit dem Nachsatz zu unterstreichen, dass die Wirklichkeit noch viel differenzierter sei. Nicht das ist der Zweck der Porträts und dieses Textes, genauso wenig wie ein weiteres Mal die Schwierigkeiten von Klassen- und Unterrichtsführung zu beschwören. Es geht hier um das genaue Gegenteil von Wehklage, nämlich darum, pädagogische Optionen zu denken und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Lernen auch unter erschwerten Bedingungen in Gang kommen kann. Dafür, dass fünf reale Menschen erhalten müssen, um daraus Prototypen zu destillieren, entschuldige ich mich bei ihnen, und gleichzeitig bedanke ich mich, dass sie mir die Augen geöffnet haben für den anderen, den zweiten Blick. Fortan stehen die Namen, beziehungsweise die sie repräsentierenden Lettern, nicht mehr für lebendige Menschen, sondern für Kategorien.

Typ A ist aus Sicht der Lehrperson eine scheinbar problemlose Schülerin. Besondere Aufmerksamkeit erfordern nicht Defizite in Leistung und Verhalten, sondern das schlummernde, brachliegende Potenzial.

Typ B lernt aus innerer Überzeugung, er will gefördert werden und nimmt vorhandene Förderangebote auch an. Er benötigt keine individuellen, auf ihn abgestimmten Massnahmen, sondern holt sich aus dem Angebot das, was ihm nützlich scheint und seine aktuellen Lernbedürfnisse befriedigt.

Typ C bringt wenig erkennbare Lernmotivation mit. Übereinstimmungen zwischen subjektiven Interessen und dem Lernangebot sind nicht augenfällig. Typ C erfordert von den Lehrpersonen ein unvoreingenommenes, genaues Hinsehen und Hinhören, um eine Passung zwischen Interesse und Angebot zu erreichen. Es fehlt Typ C nicht primär an kognitiven oder stofflichen Voraussetzungen.

Typ D steht für Lernende, die einer spezifischen individualisierten Förderplanung bedürfen, welche nur dann erfolgversprechend ist, wenn sie sich auf erlebte Selbstwirksamkeit und echte Erfolgserlebnisse abstützt.

Typ E stellt Fragen nach grundsätzlicher Sinnklärung bezüglich Berufswahl und Lebensplanung in den Vordergrund.

Pädagogisch erfolgreich handelt, wer ein Sensorium entwickelt hat, das ihm zu erkennen erlaubt, weshalb Lernen nicht gelingt. Die Klippen im bestehenden System von Schule wie auch in der beruflichen Grundbildung orten zu können, hilft, sie zu umgehen. Das nächste Kapitel wirft einen systematischen, aber unvollständigen Blick auf Lernhemmnisse und nennt eine Reihe von strukturellen und habitualisierten Mechanismen, die weitverbreitete Lernbehinderungen verursachen. Im dritten Kapitel folgen Überlegungen und Postulate zur Kontraindikation, der pädagogischen Lernförderung, im vierten werden didaktische Optionen vorgestellt und Bausteine zum Ausprobieren angeboten.

Lernhemmnisse – warum Lernen oft nicht gelingt

Lernen ist ein urmenschlicher, natürlicher Vorgang, wahrscheinlich gar eine anthropologische Existenzbedingung. Wir befassen uns hier aber mit angewandter Pädagogik, nicht mit Anthropologie, und speziell mit der Frage, was zu tun ist, wenn Lernen nicht oder nur verzögert stattfindet. Oder, und das kommt der Wirklichkeit näher, wenn Lernen nicht im erwünschten Ausmass oder in der erwarteten Geschwindigkeit stattfindet. Dass Lehrpersonen ihr Lehren planen können, jedoch nicht das Lernen ihrer Schüler und Schülerinnen, ist zwar keine neue Erkenntnis, wird aber im schulischen Alltag nur allzu oft übersehen, unter Missachtung der Formel «Gelehrt ist nicht gelernt».

Lernbehinderungen und Lernhemmungen

Wird Lernen schwierig, ist oft von Lernschwierigkeiten die Rede. Ein Terminus, der in diesem Text nicht mehr weiter vorkommen wird und allgemein aus pädagogischen Texten verbannt werden sollte. Er suggeriert, dass da etwas mit einem Menschen nicht stimmt, und blendet aus, dass die Schwierigkeiten meistens ganz woanders angesiedelt sind als bei der Schülerin oder beim Schüler. Die nachfolgenden Begriffe sind wesentlich geeigneter, um pädagogisches Handeln in Gang zu setzen. Auf streng wissenschaftliche Definitionen und Taxonomien wird verzichtet, für den pädagogischen Alltagsgebrauch genügen die folgenden Begriffsbestimmungen:

- *Lernbehinderungen* sind im eigentlichen Wortsinn real vorhandene Hindernisse beim schulischen Lernen und nicht als subjektive Defekte zu verstehen. Auch wer mit einer Diagnose behaftet ist (ADHS, Dyskalkulie, Legasthenie, Dyslexie, Autismus ...), ist lernfähig und sollte aus pädagogischer Warte nicht auf seine Diagnose reduziert, sondern als ein lernfähiges Subjekt betrachtet werden. Pädagogische Arbeit ist nicht therapeutische Arbeit. Defekte und Störungen zu diagnostizieren und im Anschluss daran zu behandeln, ist Aufgabe der dafür ausgebildeten Therapeutinnen und Therapeuten. Pädagoginnen und Pädagogen schaffen Arrangements, um Entwicklungen zu fördern – Entwicklungen von