

Identität und Emotion als Faktoren

Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung

Rolf Arnold

Lernwiderstände als Ergebnis des eigenen didaktischen Handelns und als Ausdruck tief verwurzelter Emotionen: Rolf Arnold skizziert anhand der Ergebnisse von zwei Forschungsvorhaben identitätsbezogene und emotionale Aspekte von Lernwiderständen – beides Aspekte, die in der erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung bislang wenig berücksichtigt wurden.

Der Begriff „Widerstand“ selbst ist bereits interventionsdidaktisch kontaminiert. „Widerstand“ kann man nämlich nur gegen ein als Nötigung empfundenes Sich-Einmischen leisten. So betrachtet ist Widerstand zunächst Ausdruck einer „gesunden“ Gegenwehr gegen naiv-unsystemische Vorhaben einer Beeinflussung oder gar Anpassung, wie sie für die Erwachsenenbildungspraxis als wohl eher untypisch angesehen werden kann. Aus diesem Grunde ist es wohl auch passender – wie es Hans Tietgens vorschlägt – „von Resistenz zu sprechen, insofern dabei eine Abwehrhaltung assoziiert wird, hinter der ein bewusstes Verweigern des Mitmachens steht, aber noch nicht die Intention eines Gegenhandelns“ (Tietgens 1991, S. 11f).

Nimmt man die erwachsenenpädagogisch relevante Widerstandsforschung in den Blick, so lassen sich grob zwei „Richtungen“ unterscheiden. Zum einen ist dies die eher bildungssoziologische Richtung, die die Weiterbildungsmotivation, die Weiterbildungsteilnahme oder -nichtteilnahme unterschiedlicher Adressaten- und Zielgruppen analysiert, wozu neben der berühmten Hildesheim-Studie auch die Axmacherschen Analysen zählen (vgl. Axmacher 1990). Zum anderen ist es die eher didaktisch orientierte Aneignungs- und Nachhaltigkeitsforschung. Während die erste Richtung mittlerweile durch das Weiterbildungsberichtssystem eine gewisse empirische Basierung und Verstetigung erfahren hat, steht die erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernforschung – gerade was die Nachhaltigkeit des Erwachsenenlernens betrifft – noch ziemlich am Anfang. Zu wenig werden dabei auch die identitätsbezogenen Verankerungen von Lernwiderständen einerseits und fast überhaupt noch nicht ihre emotionalen Aspekte berücksichtigt. Beides soll im Folgenden auf der Basis zweier an der Universität Kaiserslautern durchgeführter Forschungsvorhaben exkursorisch „nachgezeichnet“ werden.

Lernwiderstände durch Unterdrückung der Aneignungslogik

Ingeborg Schüßler hat in ihrer Dissertation (Schüßler 1998) Lernprozesse in der Erwachsenenbildung untersucht und die-

Dr. Rolf Arnold ist Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik sowie Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Universität Kaiserslautern.

se im Hinblick auf ihre Relevanz für die Weiterentwicklung biographisch gewachsener Deutungsmuster analysiert. Dabei gelangt sie u.a. zu dem Ergebnis, dass die Lern- und Aneignungsprozesse in der Erwachsenenbildung in erheblichem Maße davon abhängen, „inwieweit es den Lernenden gelingt, ihre eigenen Lernproblematiken im Kursgeschehen zur Sprache zu bringen und daran produktiv zu arbeiten, ohne das aktuelle Handeln zu gefährden“ (ebd., S. 173). Überall dort, wo der Lernprozess keinen Raum lässt, die Deutungsmuster und die Aneignungslogik der Lernenden zur Geltung kommen zu lassen, ist deshalb mit Lernbeeinträchtigungen und Lernwiderständen zu rechnen. Auch für die Vermeidung von Lernwiderständen gilt demnach ganz offensichtlich die Feststellung von Hans Tietgens: „Lernen vollzieht sich im Kontext des Deutens, und wer Lernprozesse anregen will, muss sich mit den Verfahrensweisen und den Ergebnissen dieses Deutens befassen“ (Tietgens 1983, S. 47).

Schüßler sucht in ihrer Studie nach den Bedingungen und Voraussetzungen eines Deutungslernens im Sinne eines „sanften Umdeutens“: „Das Umdeuten oder ‚Reframen‘ besteht darin, den begrifflichen und gefühlsmäßigen Rahmen, in dem eine Sachlage erlebt und beurteilt wird, durch einen anderen zu ersetzen, der den Gegebenheiten der Situation ebenso gut oder sogar besser gerecht wird und dadurch ihre Gesamtbedeutung ändert“ (Schüßler 1998, S. 191). Dafür, dass ein solches „sanftes Umdeuten“ gelingt und keine Lernwiderstände auftreten, ist es nach den Ergebnissen ihrer Studie erforderlich, erwachsenendidaktische Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Von grundlegender Bedeutung ist dabei u.a. die Tatsache, dass „die didaktische Strukturierung des Lerngegenstandes einen Relevanzfilter für den Umgang mit Deutungen (bildet)“ (ebd., S. 326):

„Zu berücksichtigen ist, dass lebenswelt- bzw. erfahrungsorientierte Veranstaltungstypen in didaktischen Entscheidungen den Lerninhalt und damit das, was alltägliche Lebenssituation der Zielgruppe ist, bereits auf eine spezifische Weise strukturiert haben. Da die Teilnehmenden selbst über umfangreiches Alltagswissen verfügen, haben sie den Lerninhalt bereits auf eine ganz eigene Weise strukturiert, die möglicherweise andere Schwerpunktsetzungen und Analyseergebnisse impliziert als die didaktische Planung. In der didaktischen Reduktion werden die mit dem Lerninhalt verbundenen Praxis- und Handlungsdimensionen selektiert und generalisiert. Im Lernprozess versuchen die Teilnehmenden diese abgespaltenen Dimensionen, d.h. die subjektive Seite des Problems, über die Diskussion wieder einzubringen. Was schließlich wie didaktisch reduziert wird und wie an die Erfahrung der Lernenden angeknüpft wird, hängt nicht nur mit dem Bildungsanspruch der Institution und

des Veranstaltungsträgers zusammen, sondern auch mit den lehr-/lernbiographischen Erfahrungen der Kursleiterin bzw. des Pädagogen. Diese bilden einen Relevanzfilter für den Umgang mit den artikulierten Deutungen im Lernprozess“ (ebd.).

Für die Vermeidung von Lernwiderständen und die wirksame Transformation von Deutungsmustern ist es nun grundlegend, sowohl bei der didaktischen Planung als auch bei der Gestaltung des Interaktions- und Aushandlungsprozesses diesen Relevanzfilter möglichst „durchlässig“ zu gestalten. Gleichzeitig sollte eine entsprechende Erwachsenenendidaktik auch bewusst

Didaktische Planung

- Welche Intention legt die Kursleitung dem Lernprozess zugrunde und mit welchen pädagogischen Maßnahmen werden diese Ziele verfolgt?
- Mit welchen Interventionsstrategien versucht die Kursleitung, an die in den Erfahrungsartikulationen und Gesprächsbeiträgen eingelagerten Deutungsmuster der Teilnehmenden anzuknüpfen?
- Wie werden curriculare und biographische Lernthemen miteinander verschränkt?
- Wie wird eine didaktische Reduktion der Lerninhalte hergestellt und wie kommt es zur Themenfokussierung im Lehr-Lern-Geschehen?

Gestaltung des Interaktions- und Aushandlungsprozesses

- (...) Wie wird ein Perspektivwechsel zwischen den Teilnehmenden initiiert und durch welche Interventionen wird die Auseinandersetzung mit alternativen Sichtweisen angeregt? (...)
- Wie wird Verständigung, d.h. Übereinstimmung über den Lernprozessverlauf erzielt und wie werden die Bedeutungen, die das Handeln und Interpretieren für einen Interaktionspartner hat, gegenseitig kommuniziert und dadurch verständlich?

Möglichkeiten des Identitätslernens

- Wie gestaltet sich das Identitätslernen im Lernprozess? Wie wird den Teilnehmenden ermöglicht, an ihren Handlungsproblematiken zu arbeiten? Stehen ihnen auch Rückzugsmöglichkeiten offen?
- Wie wird der Aneignungslogik der Lernenden und ihrem ganzheitlichen und subjektiven Zugriff auf die Themenbearbeitung Rechnung getragen?
- Wie werden individuelle Bearbeitungsinteressen am Lerngegenstand sowie die unterschiedlichen Begründungsmuster, die die Gesprächspartner/innen ihren Interpretationen unterlegt haben, in den Lernprozess einbezogen?

Abb.1: Analyseraster zur Untersuchung expliziten Deutungslernens

Identitätslernen ermöglichen. Zur Prüfung und Beurteilung sowie zur erwachsenendidaktischen Selbstreflexion im konkreten Fall hat Schüßler ein entsprechendes Analyseraster vorgeschlagen, welches in Abb.1 auszugsweise wiedergegeben wird.

Die Emotionalität von Lernwiderständen

Eine weitere Untersuchung der Universität Kaiserslautern ist dem Thema „Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen“ gewidmet (Häcker 1999). In seiner Dissertation untersucht Thomas Häcker Widerstände in Erwachsenenlernprozessen als „emotional fundierte Phänomene“ (ebd., S. 90ff). Dabei schließt er u.a. an die Emotionstheorie von Ciompi (1997) an und versucht, „Widerstand als Ausdruck von Subjektivität im Lehr-Lern-Prozess“ (Häcker 1999, S. 32) zu konzipieren, wobei

er den „Lerner als Subjekt, das etwas ‚wollen‘ kann“ (ebd., S. 37) definiert und Widerstand als integralen Bestandteil von Erwachsenenbildung begründet:

„Widerstand kann auch in Lehr-Lern-Prozessen als der Versuch des Lern-Subjektes (wie auch des Lehrsubjektes) verstanden werden, seine Integrität auf verschiedenen Ebenen zu wahren. (...) Ein angemessener, d.h. die Subjektivität der Akteure in Lehr-Lern-Prozessen ernstnehmender Umgang mit Widerständen könnte in einem systematischen Einbezug von Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen liegen. Aus subjekttheoretischer Perspektive könnte es dabei um die Erschließung und Integration des Informationsgehalts von Widerständen in das Lehr-Lern-Prozessgeschehen gehen“ (ebd., S. 40ff).

Häcker erarbeitet in seiner Untersuchung Hinweise auf und Belege für die emotionale Fundierung von Lernwiderstand, d.h. für das ganzheitliche Zusammenwirken von Kognition und Emotion bei der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Lernwiderstand tritt so als „holistische Stellungnahme des Subjekts“ in den Blick. Eine emotionsbezogene Interpretation von Lernwiderständen berücksichtigt die tief in einer Person verankerten Bezugssysteme. Diese Bezugssysteme „haften zum Teil zäh an bestimmten Kognitionen“ (ebd., S. 106), und ihnen haftet – wie Ciompi darlegt – eine „typische Trägheit“ an.

Eine Erwachsenenbildung, die Lernwiderstände vermeiden bzw. minimieren möchte, muss diesem „psychosozialen Trägheitsprinzip“ (Ciompi 1997, S. 110) Rechnung tragen und die tief verborgen wirksamen Wahrheiten der Lernenden berücksichtigen bzw. in ihrer Wirksamkeit erkennen. Häcker identifiziert auf der Basis seiner empirischen Analysen der Weiterbildung von erwachsenenpädagogischen Lehrkräften drei Ebenen für einen erwachsenenpädagogischen Umgang mit Lernwiderständen, nämlich Widerstand als Lernanlass, Umgang mit Widerstand aus mikrodidaktischer Perspektive und Umgang mit Widerstand aus makrodidaktischer Perspektive (vgl. Häcker 1999, S. 253). Zusammenfassend stellt Häcker fest:

„Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstreichen die enorme Bedeutung, die der Person des Lernenden im Lernprozess zukommt: Entscheidungen von Lehrkräften über die Veränderung bzw. Nicht-Veränderung ihres konkreten unterrichtlichen Handelns, so lassen sich die Ergebnisse der Exploration vorsichtig interpretieren, verweisen in hohem Maße auf sehr persönliche, d.h. eng mit der Person und ihrer affektiv-kognitiven Struktur verbundene Entscheidungen. Auffallend ist bei der untersuchten Gruppe, dass didaktisch-fachliche Argumentationen im Zusammenhang mit eigenen Widerständen gegen Inhalte, Methoden und Techniken erst im Abschlussinterview auftauchen und auch hier nur eine untergeordnete Rolle spielen. Betrachtet man diese spät auftretenden didaktischen (d.h. fachlichen) Argumentationen als Teil der Rationalisierung einer ursprünglich primär global-emotionalen Ablehnung, so lässt sich (...) die Vermutung äußern, dass didaktisch-methodische Entscheidungen möglicherweise viel weniger sachorientiert gefällt werden, als gemeinhin angenommen wird. Vielmehr ist das Nadelöhr didaktischer Entscheidungen die Person des Lehrenden. Das Subjekt, dessen Subjektivität innerhalb eines Rahmens bio-

graphisch erworbener affektiv-kognitiver Bezugssysteme beschlossen liegt, widersetzt sich offensichtlich in unterschiedlichem Maße den von außen kommenden Professionalisierungsbemühungen Dritter. Damit wird deutlich, dass Professionalisierung nicht an der Person vorbei bzw. nicht über sie hinweg, sondern immer nur gemeinsam mit der Person als ein Lernen der Person erfolgen kann“ (ebd., S. 264).

Fazit

Lernwiderstände sind keine objektiv zutage tretenden Lernstörungen. Sie sind vielmehr (auch) Ergebnis bzw. Replik auf das eigene didaktische Handeln. Dieses gilt es offener, „widerstandsfreundlicher“ und reflexiver zu gestalten. Dabei ist darauf zu achten, dass durch das eigene didaktische Handeln die Aneignungslogik der Lernenden nicht unterdrückt und der Widerstand als Ausdruck tief verwurzelter Emotionen berücksichtigt wird.

Literatur

- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H.: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999
- Arnold, R./Schüßler, I./Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel 1995
- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990
- Ciampi, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen 1997
- Häcker, T.: Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften. Dissertation Kaiserslautern 1999
- Schüßler, I.: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Dissertation Kaiserslautern 1998
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt/M. 1983
- Tietgens, H.: Historische Varianten der Zurückhaltung gegenüber Bildungsangeboten für Erwachsene. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1991, H. 28, S.11-18

Abstract:

Resistance against education and learning as a result of pedagogical and didactic acting: The article reports two research projects in adult education at the University of Kaiserslautern focussing identity-relevant and emotional aspects of learning resistance. While both aspects are rather neglected in the research on education and learning they are substantial for the understanding of learning resistance phenomena as well as for the reconstruction of the own pedagogical practice.

Nicht-Teilnahme als Verweigerung

Lernwiderstände und reflexive Lernberatung

Rosemarie Klein/Marita Kemper

Widerstände gegen organisiertes Lernen können sich in unterschiedlichen Formen äußern. Sind Nicht-Teilnahme oder passive Nichtbeteiligung immer Ausdruck von persönlichen Störungen und Barrieren? – Die Autorinnen zeigen am Beispiel beruflicher Weiterbildung auf, dass und warum organisiertes Lernen von sich heraus Widerstand provoziert, der in sozialen Lernprozessen auch Lernanlässe bieten kann. Dies setzt reflexive subjektbezogene Lernberatung voraus.

„Warum soll der Pellwormer Skifahren lernen?“

Wenn (berufs-)lebenslanges Lernen zur individuellen Bringeschuld aller erklärt wird, wird die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung zum Lernwiderstand. Wer sich einer scheinbar einsichti-

gen und gesellschaftlich konsensualen Norm entzieht, leistet Widerstand. Dieser Lernwiderstand wird allerdings in der Weiterbildung nicht auffällig, weil sein Ausdruck die passive Verweigerung ist. Welche quantitative Dimension dieser Widerstand umfasst, zeigt die Statistik. Trotz des gestiegenen Stellenwerts von Weiterbildung und eines entsprechenden Anstiegs der Sich-Weiterbildenden nehmen 52% der erwachsenen Bevölkerung nicht an Weiterbildung teil (vgl. Berichtssystem Weiterbildung 1999). Ist ihr „Unterlassungshandeln gegenüber fremdgesetzten Anforderungen“ (Axmacher 1990) Ausdruck einer uneinsichtigen Verweigerungshaltung, stellt es eine Form von Lernwiderstand dar, gar eine klassenbewusste Auflehnung gegen die Normen der Herrschenden, oder ist es schlichtweg Ausdruck einer Entwicklung, die realiter von vielen, aber noch lange nicht von allen Weiterbildungsanstrengungen verlangt? Im Umgang mit dem Begriff „Lernwiderstand“ ist somit Vorsicht angebracht, Unterlassung unterschiedslos als Widerstand zu interpretieren scheint zumindest fragwürdig, kann sie doch auch Ausdruck von Barrieren und Störungen sein. Es gibt also

Rosemarie Klein, Dipl.-Päd., ist Geschäftsführerin und Trainerin des Büros für berufliche Bildungsplanung und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Planung und Entwicklung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Marita Kemper, Dipl.-Päd., ist freiberufliche Trainerin und Beraterin in der beruflichen Weiterbildung.

Rolf Arnold

Identität und Emotion als Faktoren

Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
März 2004

Rolf Arnold: Identität und Emotion als Faktoren.

Erschienen in: DIE Zeitschrift 2/2000

Online im Internet:

URL: http://www.diezeitschrift.de/22000/arnold00_02.pdf

Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Rolf Arnold: Identität und Emotion als Faktoren

Lernwiderstände sind das Ergebnis pädagogischen und didaktischen Handelns: Der Artikel referiert die Ergebnisse zweier Forschungsvorhaben an der Universität Kaiserslautern, die identitätsbezogene und emotionale Aspekte von Lernwiderständen untersuchen. Beide Aspekte wurden in der Lernwiderstandsforschung bisher zu wenig betrachtet. Sie sind wesentlich für das Einordnen von Lernwiderständen und für die Überprüfung des eigenen pädagogischen Handelns.

Resistance against education and learning as a result of pedagogical and didactic acting: The article reports two research projects in adult education at the University of Kaiserslautern focusing identity-relevant and emotional aspects of learning resistance. While both aspects are rather neglected in the research on education and learning they are substantial for the understanding of learning resistance phenomena as well as for the reconstruction of the own pedagogical practice.