

Barrieren, Blockaden, Widerstände

Widerstand beginnt bereits dort, wo ein möglicher Konflikt nicht ausgetragen wird. Das „Berichtssystem Weiterbildung“ ermittelte seit zwanzig Jahren das Bildungsverhalten der Menschen in Deutschland; trotz wachsender Teilnahme an Bildungsangeboten findet nach wie vor mehr als die Hälfte der Bevölkerung nicht den Weg in organisierte Lernprozesse.

Wir wissen wenig darüber, warum dies so ist. Über „Nicht-Teilnehmende“ liegen noch weit weniger Forschungsergebnisse vor als über „Teilnehmende“. Motivationsbarrieren, Zugangsschwellen oder soziale und psychologische Schranken mögen dafür verantwortlich sein. Sicher bestehen Zusammenhänge mit der Berufstätigkeit, dem Alter, dem Wohnort und vor allem dem Bildungsniveau – dies wissen wir aus den vorliegenden Analysen.

Dennoch ist Vorsicht geboten: Wir wissen nicht, ob nicht außerhalb organisierter Lernprozesse gelernt wird, ob sich nicht Widerstände und Blockaden nur auf Institutionen und Lehrpersonen, nicht aber auf das Lernen beziehen. Wir wissen auch nicht, ob es nicht doch insgesamt eher Hemmnisse und Barrieren sind als Widerstand, wie dies Hans Tietgens formuliert. Mehr Erkenntnisse über Motive, Interessen und Probleme von Nicht-Teilnehmenden täten Not.

Weniger spekulativ wird es, wenn wir Widerstände in organisierten Lehr-Lern-Prozessen beobachten. Der Begriff „Widerstand“ ist „interventionsdidaktisch kontaminiert“ (Rolf Arnold). Organisierte Lernprozesse (und die darin aktiven Lehrenden) muten an und zu, deuten um und zielen ab auf Veränderungen. Die Rolle von Lernenden bewegt sich hier im Kontinuum zwischen Anpassung und Widerstand. Die Formen sind vielfältig: etwa eine Arbeitsanweisung nicht zu befolgen, aber auch nicht zu stören, oder sich hin und wieder in den Mittelpunkt zu setzen, um Zuwendung zu bekommen, oder die Kritik am Inhalt des zu Lernenden (DIE-Gespräch mit Evelyn Krings, Michaela Visosky und Christian Rietschel). Vielfach sind Widerstände und Blockaden bei den Einzelnen und in der Gruppe gar nicht erkennbar. Und vielfach handelt es sich um implizite Widerstände, wenn etwa Lernende über ganz andere Dinge sprechen als Lehrende oder wenn sie ihre eigenen Deutungen und Analysen den intentionalen Lehrzielen gar nicht entgegenstellen.

Die Formen von Blockaden und Widerständen führen zu der Frage, aus welchem Blickwinkel heraus Lernen oder Nicht-Lernen überhaupt als Blockade oder Widerstand zu definieren sind. Die Frage „Warum soll der Pellwormer Skifahren lernen?“ (Rosemarie Klein und Marita Kemper) verdeutlicht den Strukturkonflikt zwischen Lehrziel und Lerninteresse. Widerstände gegen Lehrangebote werden gelegentlich artikuliert, über Blockaden und Barrieren sprechen Lernende in der Regel nicht. Sie werden auch eher von den Lehrenden definiert.

So vielfältig wie die Formen der Blockaden und Widerstände sind auch die Ursachen. Ein breites Spektrum davon wird in den Beiträgen zu diesem Schwerpunktthema, vor allem aber auch

im DIE-Gespräch genannt. So geht es um fehlende Motivation, um das soziale Umfeld, um Statusprobleme, um Unterforderung und Überforderung, um die Wertschätzung in der Lerngruppe und um Rollendefinitionen. Dies alles kann ursächlich dafür sein, dass nicht oder nur teilweise gelernt wird, was angeboten wird.

In unterschiedlicher Weise akzentuieren die Beiträge das Selbstbild, die Rolle, den Status der lernenden Erwachsenen als konstitutiv für Blockaden und Widerstände. Männer scheinen dabei in besonderer Weise betroffen zu sein. Die Rolle als Familienvater, die Unterwerfung beim erneuten Drücken der Schulbank, die Nutzlosigkeit bereits erworbener Qualifikationen, der Wechsel in der Zugehörigkeit zur sozialen Schicht – all dies sind sozialstrukturelle Elemente, die in der Regel nicht fördernd, sondern hemmend Lernprozesse beeinflussen. Dies im Lehr-Lern-Prozess direkt zu thematisieren, kann kritische Folgen haben und Lernblockaden eher verstärken. Die Asiatin, die weiße Mittelschichtamerikaner unterrichtet, zeigt in ihrer Analyse der Widerstände, Akzeptanzprobleme und Selbstreflexionen, in welcher Intensität gesellschaftliche Machtverhältnisse auf Lehr-Lern-Prozesse „durchschlagen“ (Kyung Hi Kim).

Einen noch weiteren Blick öffnet der Beitrag zu den Lernumutungen der Transformation (Uwe Gartenschläger und Toms Urdze). Es fällt uns wieder ein: Lernen und Bildung waren ein zentrales Postulat sozialistischer Gesellschaften, das Lernkulturen prägte und Lernwiderstände geradezu ritualisierte. Die lettische Volksweisheit „Ein Leben lang leben, ein Leben lang lernen“ verlor als sozialistische Doktrin ihre humane Unschuld.

Dies verweist auf die Rolle der Lehrenden im System von Blockaden und Widerständen. Der pädagogische Zeigefinger (Ortfried Schöffter) spielt hier ebenso eine Rolle wie das Machtgefälle und die objektive Aufgabe von Lehrenden. Personale und systemische Legitimation reichen nicht aus, um Blockaden und Widerstände zu beheben, zumal dann nicht, wenn sie mit Unsicherheiten und professionellen Lücken behaftet sind. Die Forderung, Lehrende hätten Blockaden und Widerstände besser wahrzunehmen, professioneller damit umzugehen, sich für Beratung und Supervision eignes zu qualifizieren – diese Forderung steht deutlich im Kontext des zweiseitigen Verhältnisses von Lernblockaden und Widerstand (Adelgard Steindl, Ortfried Schöffter). Und es zeigt sich, dass die Vorstellung eines „Voneinander-Lernens“ keine virtuelle Überhöhung der Lehr-Lern-Kommunikation ist, sondern Realität. Gerade in Widerständen stecken Lernpotentiale der Lernenden, die eigene Ziele, Interessen und Bedürfnisse verfolgen, ebenso wie Lernpotentiale der Lehrenden, die solche Widerstände wahrnehmen und an ihre eigene Lernkompetenz und Lernidee rückbinden müssen. Es liegt der Verdacht nahe, dass nur diejenigen Lehrenden angemessen mit Widerständen und Blockaden der Lernenden umgehen, die solche auch bei sich selbst wahrnehmen und bearbeiten können.

Ekkehard Nuissl