Universität Hamburg

Fachbereich Erziehungswissenschaft

Institut für Sozialpädagogik,
Erwachsenenbildung und
Freizeitpädagogik

Forschungsprojekt
Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus
Jan. 2002 - Sept. 2004
Projektleitung: Prof. Dr. Peter Faulstich, Wiss. Mitarbeiterin: Petra Grell
Teil des Projekts SELBER

Peter Faulstich, Petra Grell

Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken

Im Rahmen unserer Untersuchungen zu milieuspezifischen Lernwiderständen im Kontext des selbstgesteuerten Lernens haben wir in fünf Weiterbildungseinrichtungen "Forschende Lernwerkstätten" durchgeführt. Wir stellen Teile der Ergebnisse hier vor, stärker geht es aber um eine systematische Erfassung und theoretische Einordnung von Lernwiderständen.[1]

Im ersten Teil werden wir uns über "Lernwiderstände" äußern. Es ist in diesem Kontext notwendig, dass wir uns mit "Lernen" beschäftigen, denn wenn wir über Widerstände reden, müssen wir auch verdeutlichen, welchen Begriff oder welche Vorstellung wir von Lernen, besonders von *gelingendem* Lernen, haben. Dies lässt – drittens – die Widerstandsphänomene beim Lernen theoretisch begreifen. Im vierten Abschnitt werden wir Teile unserer Ergebnisse anhand einiger Collagen aus den "Forschenden Lernwerkstätten" knapp präsentieren.

Noch eine weitere Vorbemerkung ist notwendig: Wenn wir über "Lernen" reden, reden wir eigentlich immer über uns, über uns selbst, und wir reden über die Frage: "Wo sind unsere eigenen Lernwiderstände?"

Wir haben uns eine Devise als Leitlinie ausgedacht. Diese lautet: "Lernwiderstände aufdecken – selbstbestimmtes Lernen stärken." Ganz bewusst heißt es nicht "Lernwiderstände bekämpfen" und auch nicht "selbstbestimmtes Lernen erzeugen". Es geht um "aufdecken" und "stärken", weil wir, wenn wir über Lernwiderstände reden, auch überlegen müssen, wann solche berechtigt sind.

1. Lernwiderstände – empirisch beschrieben

Wenn wir über Lernen nachdenken – und wir hoffen, eine gemeinsame Denkbewegung anzustoßen –, stellen wir bei uns selbst fest, dass der Begriff "Lernen" merkwürdig ambivalent ist. Einerseits ist er positiv konnotiert: Wir entfalten uns. Wir eignen an. Wir lernen lebenslang. Wobei die letzte Formulierung schon ins Zwiespältige, sogar Negative kippt: Im Kontext "lebenslangen Lernens" taucht durchaus das Problem auf: "Jetzt soll ich ja schon wieder lernen." Lernen wird als Zumutung erfahren. Insofern ist der Lernbegriff auf der anderen Seite, opponierend zur offiziellen Lesart, auch bei uns selbst gleichzeitig negativ besetzt. Wenn wir an die eigene Schulzeit denken, ist mit Lernen oft die eigene Erfahrung von Unsinnigkeit, von Druck, auch von Gewalt, von Versagensängsten verbunden.

[1] Überarbeitete Fassung eines im Rahmen der 2. Bilanzveranstaltung des Projekts SELBER gehaltenen Vortrags im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn.

Ein Abschnitt aus den "Flüchtlingsgesprächen" von Bertolt Brecht ist vortrefflich geeignet, dies zu illustrieren. Die Situation ist folgende: Zwei Deutsche befinden sich im Exil, einer ist ein Intellektueller, Ziffel, und der andere ein Vertreter der Arbeiterbewegung, Kalle. Ziffel hat seine Schulerinnerungen aufgeschrieben. Hier geht es um Schule, doch ist zu überlegen, ob in Weiterbildungseinrichtungen alles *ganz* anders ist.

"Ich weiß, dass die Güte unserer Schulen" – Weiterbildungseinrichtungen – *"oft bezweifelt wird. Ihr großartiges Prinzip wird nicht erkannt und nicht gewürdigt. Es besteht darin, den Menschen sofort in die Welt, wie sie ist, einzufügen. Er wird ohne Umschweife, und ohne dass ihm viel gesagt wird, in einen schmutzigen Tümpel geworfen: schwimm, oder schluck Schlamm! Die Lehrer"* – Weiterbildungsdozenten – *"haben die entsagungsreiche Aufgabe, Grundtypen der Menschheit zu verkörpern, mit denen es der junge Mensch später im Leben zu tun haben wird. Er bekommt Gelegenheit, vier bis sechs Stunden am Tag Rohheit, Bosheit, Ungerechtigkeit zu studieren. Für solch einen Unterricht wäre kein Schulgeld zu hoch"* – *also Bildungsgutscheine einzulösen* – *"er wird aber sogar unentgeltlich, auf Staatskosten geliefert."* – also grundfinanziert – *"Groß tritt dem Menschen in der Schule in unvergesslicher Gestaltung der Unmensch gegenüber. Dieser besitzt eine fast schrankenlose Gewalt. Ausgestattet mit pädagogischen Kenntnissen und langjähriger Erfahrung erzieht er den Schüler zu seinem Ebenbild. Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an Höherstehende zu verraten usw. usw. Das wichtigste ist doch die Menschenkenntnis. Sie wird in Form von Lehrerkenntnis erworben. Der Schüler muss die Schwächen des Lehrers kennen und sie auszunützen verstehen, sonst wird er niemals sich dagegen wehren können."*

Es folgen bei Brecht mehrere Beispiele; hier soll nur eins angeführt werden:

"Unser bester Lehrer war ein großer, erstaunlich hässlicher Mann, der in seiner Jugend, wie es hieß, eine Professur angestrebt hatte, in diesem Versuch aber gescheitert war. Diese Enttäuschung brachte alle in ihm schlummernden Kräfte zur vollen Entfaltung. Er liebte es, uns unvorbereitet einem Examen zu unterwerfen, und stieß kleine Schreie der Wollust aus, wenn wir keine Antworten wussten. Beinahe noch mehr verhasst machte er sich mit seiner Gewohnheit, zwei bis dreimal in der Stunde hinter die große Tafel zu gehen und aus der Rocktasche ein Stück nicht eingewickelten Käses zu fischen, den er dann, weiterlehrend, zermummelte. Er unterrichtete Chemie. Aber es hätte keinen Unterschied ausgemacht, wenn es Garnknäuelauflösen gewesen wäre. Er brauchte den Unterrichtsstoff, wie die Schauspieler eine Fabel brauchen, um sich zu zeigen. Seine Aufgabe war es, aus uns Menschen zu machen. Das gelang ihm nicht schlecht. Wir lernten keine Chemie bei ihm, wohl aber, wie man sich rächt. Alljährlich kam ein Schulkommissar, und es hieß, er wolle sehen, was wir lernten. Aber wir wussten, dass er sehen wollte, wie die Lehrer lehrten." – also Qualitätssicherung – *"Als er wieder einmal kam, nutzten wir die Gelegenheit, unseren Lehrer zu brechen. Wir beantworteten keine einzige Frage und saßen wie die Idioten. An diesem Tage zeigte der Mensch keine Wollust an unserem Versagen. Er bekam die Gelbsucht, lag lange krank und wurde, zurückgekehrt, nie wieder der alte, wollüstige Käsemummelnde."* (Brecht 1982, S. 1401-1403)

Wir erinnern uns bei dieser Vignette vielleicht an unsere Lehrer, vielleicht auch daran, dass Lehrer auch ganz das Gegenteil des Unmenschen waren. Aber bei den Lernenden, die durch diese Schule gegangen sind, gibt es ganz offensichtlich Lernwiderstände, und zwar berechtigte Lernwiderstände. Nun klingt eine solche Formulierung in den Ohren der meisten Lehrenden zunächst einmal überraschend.

Aus diesem Grund gilt es, unsere Perspektive auf Lernwiderstände zu erläutern, und das heißt, wir müssen, wenn wir bei Lernwiderständen ansetzen, uns fragen lassen, warum wir diese negative Perspektive einnehmen. Warum nicht erst die positive Idee "gelingenden Lernens"?

1. Es geht zum einen schlicht darum, die Gründe für erfahrene Lernwiderstände aufzudecken, also bewusst zu machen, wo diese herkommen.
2. Zweitens fragen wir nach Lernwiderständen, weil wir ja doch ein positives Bild von Lernen haben. Wir wollen Möglichkeiten unterstützen, wo Lernen bilden, wo Lernen Spaß machen kann. In diesem Sinne der Entfaltung schließt unser Lernbegriff an den alten Hochwertbegriff "Bildung" wieder an. Eigentlich wollen wir eine inhaltliche Füllung des Lernbegriffs in Richtung auf Entfaltungsmöglichkeiten der Person verfolgen.
3. Drittens werfen wir die Frage nach Lernwiderständen auf, um die Lernenden in den Mittelpunkt zu rücken. Das ist ein Perspektivenwechsel, nicht zuerst zu fragen: Wie können wir optimal lehren?, sondern: Was ist notwendig, damit die Lernenden besser lernen können? Im Grunde schließt dies an die Diskussion um "selbstbestimmtes Lernen" an, das gemeinsame Lehren und Lernen rückt in den Mittelpunkt, und die Lernenden werden ernster genommen. Insofern sind Lernwiderstände nichts Böses, Gemeines, gegen die Lehrenden Gerichtetes, sondern sie sind oft berechtigt, verständlich und begründbar. Es gibt gute Gründe, nicht zu lernen.

Dazu ein Beispiel – wir reden über uns selbst. Man(n) kommt manchmal besser weg durch gezielte Inkompetenz. Wenn man etwas könnte, z. B. Kaffeekochen, und andere *wüssten*, dass man es kann, müsste man es vielleicht selber machen. Kompetenz kann zum Verlust von angenehmer Versorgung führen. Gezielte Inkompetenz kann dafür sorgen, dass etwas für einen erledigt wird. Andere springen helfend ein. Es gibt gute Gründe, z.B. im Büro nicht mit der Espressomaschine umgehen zu können und es auch gar nicht lernen zu wollen. Spätestens hier wird klar, dass wir, wenn wir über Lernen reden, immer von uns selbst reden.

Es erscheint uns angebracht, die verschiedenen Erscheinungsformen von Lernwiderständen zu systematisieren. Es lassen sich verschiedene Systematiken entwickeln, um die Phänomene plausibel zu gruppieren. Wir haben eine Unterscheidung nach fünf Großgruppen getroffen: Lernwiderstände bezogen auf Medien und Materialien, bezogen auf Dozenten und Betreuer, bezogen auf die Gruppe, bezogen auf den Raum und bezogen auf die Zeitstrukturen (siehe Abb. 1).

Umgang mit Medien und Materialien:
- **Blockieren, Nicht-Verstehen aus spezifischen Gründen**
- **Müdigkeit (der Lernsituation ausweichen)**
- **die Orientierung verlieren**
- **Lernvermeidungs-Strategie: Auswendiglernen ohne Sinnverstehen**
- **emotionale (ggf. rational kaschierte) Ablehnung des Lernmediums**
- **Lernmaterial verlieren, verlegen**
- **Entwertung des Materials, Bemühung Materialinhalt zu widerlegen, dogmatische Gegenrede**

Kontakt mit Dozenten:
- **Dozenten ignorieren, "auflaufen lassen"**
- **Scheitern der Kommunikation, Missverstehen**
- **Verwickeln der Lernhelfer in Einzelunterricht**
- **Verwickeln der Lernhelfer in ständige Begründungen der gewählten Methode**
- **aktives Beschweren oder Klagen über Lernsituation; auch: Androhung, Missstände sanktionsfähigen Instanzen gegenüber öffentlich zu machen**
- **aggressive Entwertung des Lernhelfers, Versuch, den Lernhelfer als inkompetent darzustellen**
- **kaschierte Entwertung des Lernhelfers, Versuch eine nicht-lernbezogene Beziehung zum Lernhelfer aufzubauen**
- **Provozieren des Dozenten (spaßhaft, persönlich verletzend, die Sachautorität angreifend)**
- **inszenierter Regelverstoß vor den Augen des Dozenten (Hierarchie und Sanktionsbereitschaft entlarven)**

Kontext der Gruppe:
- **Ablenken anderer Teilnehmer**
- **Umdefinieren der Lernsituation zu einem geselligen Anlass**
- **Gruppe anstiften, die Sinnlosigkeit des Angebots festzustellen**
- **Gruppe definiert sich als Widerpart zu den Dozenten**
- **Gruppe vereinbart einheitliche Handlungsweise**

Kontext der räumlichen Lernsituation:
- **mutwilliges oder achtloses Beschädigen von Inventar**
- **Ablehnung der vorgegebenen Raumanordnung, des zugeschriebenen Lernplatzes**
- **Wahl eines unüblichen Sitz- oder Arbeitsplatzes**
- **Verbreiten permanenter Unruhe**

Kontext der Zeitstrukturen:
- **zu spät erscheinen**
- **Pausen selbstständig verlängern**
- **zusätzliche Pausen ("Raucherpause!") einfordern, selbstständig einlegen**
- **"Stift fallen lassen" bei akustischem Endsignal, festgelegter Uhrzeit**
- **Anfangs- und Endzeiten durch allgemeine Unruhe verschieben**

Abb. 1: Lernwiderstandsphänomene

1. Zu den Lernwiderständen, die sich an Medien, Materialien oder den Gegenständen entzünden, gehören bspw. Phänomene wie vollständiges Blockieren ("da hab ich das Gefühl, ich verstehe gar nichts!"), schlagartig eintretende Müdigkeit bei der Zuwendung zum Stoff ("da denke ich, ich kann noch was tun, aber kaum guck ich in die Hefte, bin ich sofort müde"), angstvolles Ablehnen eines Mediums ("mit dem Computer, da hab ich immer Angst was kaputt zu machen") oder Orientierungsverlust ("meine Gedanken fangen immer an herumzuflattern, wenn ich in die Bücher schaue"). Das sind Widerstände – hier wie im folgenden teilweise mit Zitaten von Teilnehmenden unserer Forschenden Lernwerkstätten unterlegt –, die sich am konkreten Gegenstand, am Material, an den Medien entzünden.
2. Gemeinhin gilt die größte Aufmerksamkeit Widerständen, die sich in der Interaktion mit Dozenten und Betreuern zeigen. Hierzu gehören bspw. Ignorieren des Dozenten; Auflaufenlassen; Schüler, die dasitzen und überhaupt nichts mehr von sich aus äußern; wütende Beschimpfungen; Streit, der offen ausbricht oder latent verborgen bleibt; aber auch der entgegengesetzte Versuch, eine private Beziehung zum Dozenten aufzubauen. Es sind Phänomene, die man als Widerstandsphänomene lesen kann. Das heißt im Umkehrschluss aber nicht, dass immer, wenn ein benanntes Phänomen auftaucht, dies automatisch als Widerstand interpretiert werden muss.
3. Ein weites Feld von Lernwiderständen sind Gruppeninteraktionen. Erscheinungsformen sind hier: Ablenken anderer Teilnehmer; bewusstes Behindern des Lerngeschehens durch die Gruppe oder Teilgruppen; die Gruppe anstiften; die Lerngruppe definiert sich als Widerpart zum Dozenten: "Lehrer sind natürliche Feinde der Schüler" ist bspw. eine Einstellung, die uns aus eigenen biographischen Erfahrungen nachvollziehbar erschien.
4. Auch als Widerstandsphänomene sind solche Handlungen zu begreifen, die sich auf den Raum beziehen, bspw. das Zerstören von Inventar in den Weiterbildungseinrichtungen. Das bewusste oder auch das beiläufige Beschädigen ist etwas, das sich gegen die festgesetzte Ordnung richtet und damit einen Widerstand zum Ausdruck bringt.
5. Im Kontext von Zeit und Zeitstrukturen – damit haben alle viele Erfahrungen – erscheinen Lernwiderstände in Form von: Zu-spät-Kommen, die Pausen selbständig verlängern, am

vorgegebenen Ende einer Veranstaltung den Stift demonstrativ fallen lassen usw. Es ist wichtig, dies – wie all die anderen Phänomene auch – nicht lediglich als Formen der Undiszipliniertheit oder gar Unfähigkeit zu interpretieren, sondern als möglichen Ausdruck von sich entzündendem Widerstand zu sehen.

Die Redeweise, "Lernwiderstand entzündet sich", ist bewusst gewählt. Denn Ursachen und Phänomene fallen nicht zusammen. Das Material, der Dozent, der Raum usw. sind nicht die *Ursachen* der Widerstände. Sie entstehen zumeist nicht *durch* den Raum, *durch* den Computer oder *durch* den Dozenten, wenn auch manchmal ein mitauslösender Faktor von den Personen oder Dingen provoziert wird.

An dieser Stelle geht es zunächst darum, die Phänomene zu ordnen, einen Überblick über das Spektrum zu gewinnen und damit in einer konkreten Situation auch die jeweiligen Schwerpunkte und begleitenden Erscheinungen an den Rändern wahrzunehmen bzw. bestimmen zu können. Das heißt konkret bspw. nicht nur die Ebene der scheinbar problembeladenen Dozenteninteraktion wahrzunehmen und sich anschließend zu wundern, warum die Widerstände plötzlich auf einer anderen Ebene inszeniert werden. Lernwiderstände sind eingebunden in ein komplexes Geschehen.

2. Lerntheorien

Wir wollen versuchen zu verstehen, warum Lernwiderstände entstehen, was in alltäglichen Situationen, in Seminaren, Veranstaltungen usw. geschieht und wie wir dies begreifen können. Dazu kommen wir nicht umhin einige Begriffe knapp zu skizzieren. Es geht um Lerntheorien und zwar im Plural. Es gibt nämlich ein großes Angebot an Lerntheorien, und so, wie man aus jeder Perspektive immer nur einen Ausschnitt des Ganzen wahrnimmt, hängt auch von der gewählten (Lern-)Theorie ab, welche Prozesse man verstehen kann.

Wogegen wir uns deutlich abgrenzen wollen, auch weil wir Anforderungen an eine Theorie stellen, die menschliches Lernen in angemessener Weise darstellen will, ist eine Form von Lerntheorie, die wir als "Ratten-Tauben-Waschbären"-Lerntheorie karikieren. Wir vertreten demgegenüber die Auffassung, dass Menschen anders lernen als tierische Organismen.

Die traditionellen, klassischen, von der Psychologie nach wie vor dominant in ihrem Fachbereichen verbreiteten Lerntheorien sind orientiert an Definitionen wie der von Hilgard und Bower, Lernen sei "Veränderung von Verhalten, oder im Verhaltenspotential von Organismen in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situationen zurückgeht" (Hilgard/Bower 1983, S. 31).

Wo ist der Haken dabei? In den Ohren vieler klingt diese Definition zunächst vernünftig.

1. Die Kritik setzt mit dem ersten Wort ein: Wenn alles Verändern Lernen ist, wird der Lernbegriff grenzenlos. Dann lernen nicht nur Individuen, Organismen, sondern es lernen Systeme, Regionen, es lernen Gesellschaften, die ganze Welt lernt, weil sie sich verändert. Das heißt, der Lernbegriff wird inhaltsleer. Man muss also überlegen, *was* ändert sich eigentlich?
2. Der zweite Kritikpunkt ist, dass von Verhalten geredet wird. Verhalten ist ein von außen beobachtbares Phänomen. Man sieht, dass jemand sein Verhalten geändert hat, aber warum die Änderung eingetreten ist können wir durch Außenbeobachtung nie feststellen. Ein Mensch geht über die Straße. Möglich ist, dass er über die Straße geht, weil er auf der Flucht vor der Polizei ist, er kann aber auch über die Straße gehen, weil er etwas einkaufen will, er kann über die Straße gehen, weil auf der anderen Seite seine Freundin steht. Allein das Beobachten "ein Mensch geht über die Straße" lässt uns über die Gründe, warum er das tut,

nichts aussagen. Durch die Außenbeobachtung von Verhalten kriegen wir nur die Oberfläche in den Griff.

3. Drittens wird in dem Zitat von Organismen geredet, ein Begriff, der noch nicht einmal eine Mehrzelligkeit eines Lebewesens voraussetzt. Menschliches Lernen wird gleichgesetzt mit dem Lernen von Ratten, Tauben, Waschbären, an sich sogar von Amöben. Und wir können dann überlegen, unterscheidet sich nicht entfaltetes Lernen von Menschen von dem, was wir bei Ratten beobachten können, dadurch, dass Menschen *handeln*, also nicht *sich verhalten*, sondern *handeln*. Menschen messen ihren Aktivitäten Sinn zu, haben Gründe, warum sie etwas tun, und unterscheiden sich insofern auch deutlich von "Organismen".

Es ist im übrigen verblüffend, wie auch Lerntheorien, die sich als komplex und differenziert darstellen, unreflektiert derartig kritikwürdige Definitionen des Lernens verwenden. Behavioristische Lerntheorien, die einerseits seit der "kognitiven Wende" als überholt gelten, andererseits aber, wenn man sich die Mühe macht und genau hinschaut, viele theoretische Modelle immer noch heimlich bestimmend durchziehen, sind in ihrer reduzierten, auf Beobachtung und Verhalten angelegten Struktur, kaum geeignet, der Komplexität menschlichen Handelns und dem Spezialfall des Handelns, dem Lernen, gerecht zu werden. Kognitionstheoretische Lerntheorien haben versucht, die Lücken des Behaviorismus zu füllen und beschäftigen sich damit, wie sich das Lernen im Individuum abspielt. Das Interesse gilt vorrangig den Fragen, wie Informationen aufgenommen, wie sie verarbeitet und strukturiert werden, wie Gedächtnis funktioniert und wie Problemlösestrategien entwickelt werden. Der Mensch wird als aktives Wesen gesehen, aber dass er eingebunden ist in soziale Bezüge, dass er vor dem Hintergrund seiner (auch körperlichen) Existenz Lebensinteressen verfolgt, spielt im Rahmen kognitionstheoretischer Lernmodelle keine Rolle. Wenn die Aussage "Erwachsenenlernen ist Anschlusslernen" ernsthaft gemeint ist, sollten sich bei einer derartigen theoretischen Konzeption des Lernens Fragen stellen.

Lerntheoretische Konzepte auf der theoretischen Basis des gemäßigten Konstruktivismus, (einem radikalen Konstruktivismus zufolge wäre jegliche Form der Wissensvermittlung und Lehre sowieso fraglich) stellen den Menschen und seine jeweils subjektiven Konstruktionen in den Mittelpunkt des Geschehens. Die Gewichtung der Aneignungsperspektive, die Wertschätzung des Individuums und die Ablehnung einer Herstellungsperspektive macht die Theorie in einer Zeit der Ökonomisierung und des Machbarkeitswahns durchaus als Korrektiv attraktiv. Ausgeblendet wird bei aller Euphorie, dass in anspruchsvollen (sprich: bildungstheoretisch fundierten) pädagogischen und pädagogisch-didaktischen Konzeptionen Lehre nie im Herstellungsmodus verstanden wurde, sondern schon immer in einem Spannungsfeld – Stichwort: Bildung ist nicht herstellbar.

Wenn wir solche Lernmodelle so nicht nachvollziehen können, wäre ein erster Schritt, Anforderungen an eine angemessene Lerntheorie zu formulieren. Eine Lerntheorie, die geeignet ist, unser eigenes Handeln in der Erwachsenenbildung zu orientieren, sollte – so lautet das Ergebnis unserer Überlegungen – vier Bedingungen erfüllen:

1. Eine angemessene Lerntheorie hat auf Konzepten des Handelns, nicht des Verhaltens, zu basieren und sich abzusetzen gegenüber Veränderungsprozessen abstrakter Systeme. Wenn wir jetzt im Folgenden von Lernen reden, reden wir von lernenden Menschen, nicht von Apparaten, nicht von Ratten. Eine Gleichsetzung oder Analogieschluss ist unzulässig.
2. Eine angemessene Lerntheorie – das klingt vielleicht etwas emphatisch, ist aber sehr ernst gemeint – muss die Offenheit und Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen. Wir haben in Seminaren nicht Apparate vor uns sitzen, die auf bestimmte Reize reagieren, sondern Personen, die sehr wohl überlegen, was sie machen. Sie entscheiden "eigen-sinnig", wie sie mit uns und unseren Angeboten umgehen. Dass ihre

Entscheidungen davon beeinflusst werden, wie wir mit ihnen umgehen, verdeutlicht nur, dass es sich um einen Interaktionsprozess handelt.

3. Eine angemessene Lerntheorie sollte Anschlussfähigkeit zur bildungstheoretischen Diskussion herstellen.
4. Und eine angemessene Lerntheorie sollte in ihrem Kontext ein adäquates Konzept von Lehre entwickeln.

Wenn wir in einem nächsten Schritt suchen, auf welche Bausteine für eine angemessene Lerntheorie wir zurückgreifen könnten, bietet sich uns eine "subjektwissenschaftliche" Lerntheorie an. Klaus Holzkamp hat eine entscheidende Wende vollzogen in der grundlegenden Denkfigur: er redet über Lernen nicht als Bedingtheit, die durch äußere Reize verursacht wird, auf die Menschen bloß passiv reagieren. Im behavioristischen Reiz-Reaktions-Schema begegnen wir dieser merkwürdigen Unterstellung: Man reagiert auf das, was auf einen einprasselt, aber man wird nicht selber aktiv. Holzkamp ersetzt diesen Bedingtheitsdiskurs durch einen Begründungsdiskurs. Er fragt: "Was sind eigentlich die Gründe, warum Menschen lernen? Warum wollen Menschen lernen?"

In einer Darstellung – die nicht von Holzkamp selbst stammt – kann schematisch und vielleicht etwas technizistisch der Versuch unternommen werden, die Grundbegriffe der Theorie Holzkamps in ihren Bezügen zusammenzubringen (siehe Abb. 2).

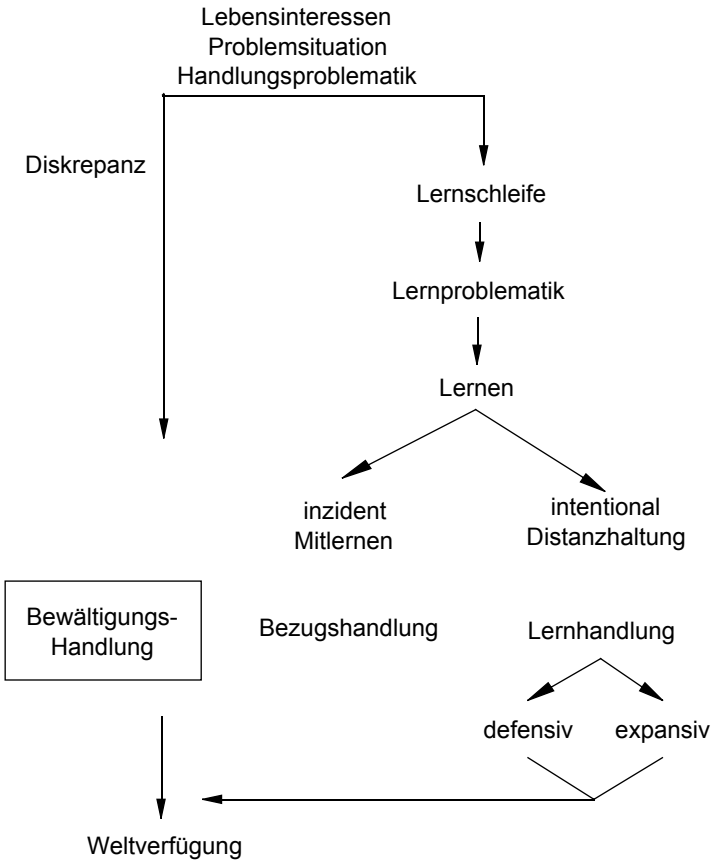


Abb. 2: Grundbegriffe der Theorie von Klaus Holzkamp

Lernbegründungen, und reziprok dazu Lernwiderstände, lassen sich rückbeziehen auf Lebensinteressen der Person. Personen, Menschen, lernen dann, wenn sie mit dem, was als zu Lernendes ansteht – entscheidend ist, was sie selbst als dieses ansetzen, nicht was andere als solches zu setzen versuchen – eigene Interessen verbinden. Es gibt eine Unterscheidung zwischen Mitlernen auf der einen Seite – wenn man die verschiedenen Formen von Handlung betrachtet, ist Arbeiten auch mit Lernen verbunden, und auch beim Spielen lernt man – und auf der anderen Seite dem intentionalen Lernen. *Intentionales Lernen* ist Lernen, das von der lernenden Person gezielt beabsichtigt wird. Holzkamp betrachtet diesen Ausschnitt des Gesamtprozesses: intentionales Lernen. Intentionales Lernen wird ausgelöst, wenn Menschen in Problemsituationen kommen, wenn das, was sie in ihrer Routine machen, nicht mehr erfolgreich ist. Fast jeder kennt dies aus eigener Erfahrung. Solange unsere Routinen greifen, haben wir keinen Anlass zu lernen, sondern handeln in bewährter Weise. Wenn die Routine zerbricht, entsteht eine *Handlungsproblematik*. Wir erleben ein Auseinanderfallen zwischen dem, was wir können und dem, was wir können wollen. Diese Diskrepanz wollen wir bewältigen. Wir legen eine *Lernschleife* ein. Wir ziehen uns aus dem unmittelbaren Handlungszwang zurück, versuchen, Kompetenzen zu erwerben, die es uns anschließend, nach dem Lernen, ermöglichen, die uns überfordernde oder herausfordernde Situation besser zu bewältigen.

Dann sitzen wir also im Seminar, wir selbst, und überlegen, ob das offizielle Programm, das, was gelehrt wird und gelernt werden soll, etwas mit uns zu tun hat. Ist dies der Fall, eignen wir uns das Thema aktiv an: Wir akzeptieren es als Lerngegenstand und versuchen in diesem Prozess unsere Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Wenn wir auf der anderen Seite – das ist noch sehr schematisch – meinen: "Was interessiert mich das denn überhaupt, was soll ich damit?", lernen wir unter Zwang. Das heißt, wir lernen für die Prüfung, weil wir dem Unterrichtendem gefallen wollen, weil wir den "Unterschleif" uns aneignen, aber wir lernen im Grunde defensiv – aus einer Abwehrhaltung heraus.

Diese Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen ist für die Interpretation von Lernwiderständen sehr bedeutsam. Aber zunächst gehen wir von dem expansiven Fall aus. Und die Behauptung, die jetzt in dieser Lerntheorie steckt, wäre: Wir lernen dann expansiv, wenn wir, ausgehend von unseren eigenen Lebensinteressen, lernen, um eine Erweiterung unserer Handlungskompetenz zu erwerben.

In einer Idealform lassen sich Anstöße für expansives Lernen benennen, wobei man deutlich machen muss, wir können expansives Lernen nicht *erzeugen*, erzwingen, herstellen, sondern wir können versuchen, Bedingungen herzustellen, unter denen mit größerer Wahrscheinlichkeit expansiv gelernt wird (siehe Abb. 3).

Anlässe "defensiven Lernens":

- **Klausur**
- **Hierarchie**
- **Dressur**
- **Zeitökonomie**
- **Selektion/Zertifikate**
- **Kontrolle**

Anstöße "expansiven Lernens":

- **Verbindung von Anwenden und Lernen**
- **Anerkennung der Teilnehmenden**
- **Herstellen von Zeitsouveränität**
- **Zertifikate als Beleg für Lernfortschritte**
- **Partizipation der Teilnehmenden an der Planung, Durchführung und Auswertung von Kursen und Programmen**

Abb. 3: Expansives Lernen - defensives Lernen

1. Zum einen – das ist auch die Begründung für die Projektmäßigkeit von Lernen und für Erfahrungsbezug von Lernen – ist eine Verbindung von Anwenden und Lernen wünschenswert, damit wir wissen, *wofür* wir etwas lernen, für eine bestimmte Anwendung.
2. Ein weiterer wesentlicher Punkt ist – das wird häufig unter diesem Aspekt "Klima" abgehandelt – die Tatsache, dass wir bei erwachsenen Teilnehmenden niemanden zu erziehen haben. Uns stehen gleichberechtigte Personen gegenüber, und alle Erziehungsversuche prallen ab. Manchmal mag man es auch noch mit Erziehungsproblemen zu tun haben, aber hier geht es um eine Typisierung.
3. Expansives Lernen wird wahrscheinlicher, wenn wir versuchen die Zeitzwänge, unter denen wir alle leben, zu lockern. Auch in gewisser Weise paradox: Wir wissen genau, dass das so ist, trotzdem dauert eine Lehrveranstaltung bei uns 90 Minuten. Wir hören manchmal früher auf, aber durch diese von der Institution vorgegebene Struktur der Zeithäppchen wird ein Lernprozess, der gegenstandbezogen ist, zerschnitten in einzelne Teile.
4. Ein vierter Aspekt bezieht sich auf die Dokumentation der Lernleistung. Dann könnte man sagen, es sei notwendig, zu prüfen. Das wollen die Teilnehmenden selber, die wollen Zertifikate haben. Aber wichtig wären Zeugnisse hauptsächlich als Belege für Lernfortschritte.
5. Und abschließend – und das ist eine hehre Forderung und im institutionellen Kontext nur schwer herzustellen – Möglichkeit der Beteiligung der Teilnehmenden an der Planung und Auswertung der Veranstaltung.

Das wäre "expansives Lernen" pur, ein Idealbild. Aber ebenso wenig wie es absolut selbstbestimmtes und absolut fremdbestimmtes Lernen gibt, gibt es expansives Lernen pur und defensives Lernen pur. Es sind Kippbilder. Konkret geht es immer um Grade, Grade von erweiterter Selbstbestimmung. Das ist deshalb wichtig, weil man in dem Versuch dies zu verwirklichen schnell feststellen könnte: "Wir können das eh nicht verwirklichen." Dann entsteht Resignation, und man neigt dazu, zu sagen: "Es geht ja sowieso nicht, also warum soll ich mich überhaupt anstrengen?" Es geht dagegen darum, Schritte in die richtige Richtung zu machen.

Insofern ist auch das, was als Anlässe "defensiven Lernens" aufgeführt werden kann, im Grunde das Kippbild des "expansiven".

Als theoretische Hintergrundfolie dient die "Machtökonomie" von Michel Foucault. In einem Bild aus "Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses" sind die Personen, bei einem Vortrag über die Konsequenz des Alkoholismus in einem Gefängnis, räumlich festgelegt, sie sind zeitlich festgelegt, einzeln eingesperrt in kleine Verschläge mit einer einzigen, gut kopfgroßen Sichtöffnung sind sie fixiert auf den Vortragenden. Das sind genau die Aspekte, die defensives Lernen erzwingen: Klausur und Isolation. Das ist auch eines der Merkmale unserer Institutionen: Sie sind aus dem allgemeinen Lebenszusammenhang abgeschnitten, haben mit dem Umfeld nichts zu tun. Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die Hierarchie. Selbstverständlich gibt es hier den dominanten Lehrenden. Die Hilfskräfte, so lässt sich das Bild weiter umdeuten, sind in diesem Falle Polizisten, die darauf achten, dass der Gefangenenaufstand nicht ausbricht. Dressur und Zeitökonomie, Auslese und Kontrolle werden häufig als selbstverständliche Bestandteile angesehen und nicht hinterfragt. Diese Gegenüberstellung zeigt, dass die Festlegung in diesen Machtstrukturen defensives Lernen und Lernhemmnisse erzeugt.

3. Lernwiderstände – theoretisch gefasst

Aufbauend auf die theoretischen Konzepte des intentionalen Lernens sowie der Unterscheidung von defensivem und expansivem Lernen, können wir eine Systematik der Hintergründe und Entstehungszusammenhänge von Lernwiderständen erstellen. Die Systematik differenziert drei verschiedene Bereiche: Gründe, Hemmnisse und Schranken (siehe Abb. 4).



Abb. 4: Gründe, Hemmnisse, Schranken

Gründe

Die zentrale Perspektive zur Analyse von Lernwiderständen ist die Frage nach den Gründen, und zwar nicht den nach Gründen für die Widerstände, sondern nach den Gründen für das Lernen. Wenn der Lerngegenstand aus Sicht der Lernenden bedeutsam ist, haben sie Gründe zu lernen, fehlt die Bedeutsamkeit des Gegenstands, gibt es gute Gründe, nicht zu lernen, sondern bestenfalls die Situation zu bewältigen (erinnert sei an die Unterscheidung expansives Lernen – defensives Lernen). Bedeutsamkeit lässt sich in diesem Kontext übersetzen mit der Frage: "Macht es überhaupt Sinn, dieses Angebot wahrzunehmen; lohnt es überhaupt, meine Zeit, mein Geld, meinen Fleiß in diese

Lernanstrengung zu stecken bezogen auf das, was am Ende dabei herauskommt?" "Ist es für mich unter den derzeitigen Bedingungen sinnvoll?" Wenn zwischen dem Aufwand, den ich zu betreiben habe, und dem, was dabei herauskommt eine Diskrepanz besteht, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernanstrengungen und Lernbemühungen nicht gegeben ist, dann sind Lernwiderstände berechtigt. Wie wir als Lernende entscheiden, welche Maßstäbe wir anlegen, um festzustellen, welches Verhältnis von Lernanstrengung und Lernerfolgen akzeptabel ist, hängt von unseren biographischen Erfahrungen, von den Einstellungen, den Werthaltungen und von unseren Interessen ab. Es handelt sich dabei um Faktoren, die sich als geronnene Erfahrungen in Lebenszusammenhängen gebildet haben.

Hemmnisse

Man darf die biographisch gebundenen Gründe nicht isoliert betrachten, weil die Erfahrungen, die wir machen, auch an soziale und milieuspezifische Erfahrungshorizonte gebunden sind. Die Einstellungen und Werthaltungen, die wir entwickelt haben, sind nicht keimartig aus uns selbst heraus erwachsen, als wären wir unabhängig von sozialen Rahmenbedingungen, sondern sie sind in Interaktionen entstanden. Milieuspezifische Faktoren spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle, sie können hemmend, können auch förderlich sein. Wenn ich bspw. in einem Haushalt aufwachse, in dem ständig das Gespräch geführt wird, in dem täglich diskutiert wird, in dem Lesen in diversen Zusammenhängen als völlig selbstverständlich angesehen wird, dann habe ich eine andere Werthaltung gegenüber der Tätigkeit Lesen, als wenn ich in einem Umfeld aufwachse, in dem Lesen etikettiert ist mit einem Stempel "Wer liest, ist zu faul zum Arbeiten" und Lesen sei nur etwas für die Arbeitsscheuen aus der Intellektuellenebene. Dies sind Erfahrungen und Werthorizonte, die zu Hemmnissen werden können.

Schranken

Es gilt nach den Gründen und Hemmnissen eine dritte Perspektive hereinzunehmen, den Blick zu richten auf die Schranken, die uns die Institutionen aufbürden. An dieser Stelle kommen die Aspekte ins Spiel, die in dem Foucault'schen Modell angesprochen wurden: Klausur, Isolation, Zeit. Wir nennen dies kontaminierte Lernverhältnisse. Es geht aber in diesem Punkt nicht nur um rigide oder fremdbestimmte Organisationsformen. Die Frage ist auch: Entspricht die Gestaltung des Angebots – zeitlich, räumlich, von der Organisation her – unseren Werthaltungen, unserem Geschmack, unseren Vorstellung, wie man mit der Lernsituation umgehen sollte, oder steht die institutionelle Gestaltung in starkem Kontrast dazu.

Diese systematische Aufschlüsselung nach Gründen, Hemmnissen und Schranken ist aus unserer Sicht relevant, um nicht nur *einen* Aspekt wahrzunehmen. Wir sind immer schnell bei der pauschalen Formel "Lernen, Erwachsenenlernen ist Anschlusslernen". Dann wird die Biographie zum einzigen Bezugspunkt für alle Probleme, Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten. In unserer Sicht ist das eine reduzierte Betrachtung, denn die biographiegebundene Betrachtung stellt nur *einen* von drei Faktoren dar! Es gilt auch die anderen Faktoren wahrzunehmen. Selbstverständlich auch in besonderer Weise diejenigen, die institutionell beeinflussbar sind, auch oder gerade dann, wenn diese noch nicht so klar in das Augenmerk gerückt sind: Wie rigide gehen wir mit Zeitstrukturen um? Was produzieren wir an Schranken?

Was deutlich wird, ist dass es sich um eine sehr komplexe Konstellation handelt, dass wir, wenn wir über diese Lernwiderstände reden, es nicht nur mit einem großen Phänomenspektrum zu tun haben, sondern auch mit einer sehr komplexen Konstellation von Lerngründen, Lernhemmnissen, Lernschranken, die auf unser Lernen, unseren Lernzugang und ebenso auf unsere Lernwiderstände Einfluss nehmen.

4. Illustrationen aus Forschenden Lernwerkstätten

Vor diesem skizzierten Hintergrund haben wir unsere Forschung über Lernen konzipiert. Es wird bei dieser zugrunde gelegten komplexen Konstellation deutlich, das auch in der Forschung ein differenziertes Herangehen gefordert war, eines, das nicht einem "Wenn-Dann"-Schema folgt.

Zwei Grundprinzipien unseres Vorgehens lauten: Partizipation der Teilnehmenden und Pluralität der Methoden und Perspektiven. Partizipation der Teilnehmenden bedeutet: Wir haben den Forschungsprozess so angelegt, dass die Teilnehmenden Mitspracherecht in der konkreten Forschungssituation erhalten. Es handelt sich dabei nicht um Handlungsforschung, sondern unser Anliegen ist, dass die Teilnehmenden selbst die Möglichkeit haben, kontrollierend und widerständig Einfluss zu nehmen und die ihnen bedeutsamen Aspekte des Lernens zu besprechen. Kernpunkt ist die Erhöhung der Selbstbestimmungsanteile der Teilnehmenden schon in der Forschungssituation. Forschung und Bildungsarbeit gehen gewissermaßen eine Kombination ein. Das hat Auswirkungen auf die Haltung der professionell Forschenden, die in der Situation beständig reflektieren und potenziell (oder real) begründen können müssen, ob das, was sie anbieten – sprich: wir reflektieren gemeinsam die Lernsituation – überhaupt aus der Sicht der Teilnehmenden sinnvoll ist oder ob das Angebot an den Interessen der Teilnehmenden vorbei geht und zu etwas mutiert, das sie nur defensiv bewältigen wollen. Bei jeder Intervention ist stets die Frage nach dem Sinn und der Bedeutsamkeit zu stellen.

Das zweite Grundprinzip ist die Pluralität der Methoden und Perspektiven. Wir arbeiten nicht nur mit verbalen, sondern auch mit nonverbalen, symbolisch-gestalterischen Ausdrucksformen. Wir konnten dies bewältigen, indem wir den Teilnehmern ein sehr komplexes sechsstündiges Angebot zum gemeinsamen Arbeiten gemacht haben. Wir haben also nicht *die* Lernwiderstände *der* Teilnehmenden bearbeitet oder herausgesogen – "Vampirforschung" war das Wort, das wir zur Abgrenzung verwendeten –, sondern wir haben verschiedene Methoden und perspektivische Zugänge angeboten, gemeinsam mit den Teilnehmenden die Lernwiderstände, die Lernsituation unter die Lupe zu nehmen. Es ist nicht möglich, in diesem Rahmen alle Aspekte und die Vorzüge ihrer Kombination vorzustellen und zu diskutieren. Die einzelnen Methoden sind weitgehend bekannt: klassische Gruppendiskussion, Metaplan, Reflexionsrunden, Bildkarten und symbolisch-bildliche Gestaltung (Collagen). Einige Ergebnisse der Werkstätten sollen unsere Forschungsarbeit verdeutlichen, in diesem Fall die Collagen.

Das Erstaunliche bei dieser nonverbalen Form der Darstellung ist, dass das Material im Vergleich zu Interviews und Diskussionen erheblich vielfältiger wird. Durch Nachfragen in der anschließenden Besprechung lässt sich das eigene Erleben des Lernprozesses deutlich machen. Mit ungewöhnlichen Methoden zu arbeiten kann durchaus Unsicherheiten und Ängste hervorrufen, z.B. weil die gängigen Distanzierungstechniken nicht greifen oder weil negative Selbst- oder Fremdzuschreibungen wiederbelebt werden ("ich kann nicht malen, ich konnte das in der Schule schon nicht"). Interessanterweise sind die Vorbehalte auf Seiten der Dozenten meist erheblich höher als auf der Teilnehmendenseite. Von über 60 Teilnehmenden an Forschenden Lernwerkstätten hat sich nur ein einziger nicht darauf einlassen mögen. Erläutert man den Sinn dieses Vorgehens, hat man ein Verfahren, um die Lernenden für den Reflexionsprozess zu öffnen. Die Bereitschaft ist erstaunlich groß.

Die Teilnehmenden fanden sich während dieser Phase in Zweier- oder Dreiergruppen zusammen und gestaltetenein Bild zu dem Thema: "Gelingendes Lernen, wie ich es mir wünsche". Im Anschluss wurden die Bilder im Plenum besprochen. Von allen Bildern liegen die Interpretationen sowohl von den Betrachtern in der Gruppe als auch von den Gestaltern vor. Es handelt sich im folgenden also nicht um schlichte Interpretationen von uns, sondern um einen schleifenartig angelegten Verstehensprozess, in dem die Intention der Herstellenden Raum einnimmt.

Collage 1 ("Universum")

Bild Nr.1 zeigt ein vielschichtiges Universum. Es sind einzelnen Bildern Schriftzüge zugeordnet, die von "Lebenslust", von "Lust" und "Spaß" künden, Aussagen wie: "Ich habe einfach Lust dazu", "Isch 'abe süper-viel Spaß 'ier".

Auch zentral angelegt ist das Versprechen eigener Perspektiverweiterung: Der Schriftzug "neue Perspektiven", Bilder von Planeten im Weltraum – es geht um vielfache Perspektiverweiterungen. Hier klingen eigene Bedürfnisse und Bedeutsamkeiten der Lernprozesse an.

Es gibt aber auch eine Reihe von nebeneinander stehenden Kontrasten und Widersprüchen. Als Beispiel soll die Thematisierung der Gruppensituation dienen. Ein Zusammenhalt wird als Lösung gegen Isolation thematisiert, das Bild der sich an den Händen fassenden, ausgestreckt daliegenden Personen ist unterlegt durch die Textzeile: "allein bin ich ein Nichts". Neben diesem positiven Gruppeneffekt steht aber ebenso die Sorge, in der Masse der Gleichen unterzugehen. Das Bild der Masse der kleinen gelben Enten und die darüber gelegte Zeile "bloß nicht untergehen", gleichermaßen wiederum kontrastiert durch die tieferstehende Zeile "mittendrin statt nicht dabei", verweisen auf ein Dilemma. Die Gleichqualifizierten stehen – spätestens wenn es um begehrte Praktikumsplätze mit der Option auf ein Arbeitsplatzangebot geht – auch in einer Konkurrenzsituation, müssen aufpassen, dass sie nicht untergehen. In diesem Themenfeld sind einige Sachverhalte angesprochen, die wir im Kontext defensiven Lernens verhandelt haben.

Widersprüche treten auch zu Tage in der Platzierung divergierender Aussagen: Direkt über der Textzeile "ganz entspannt" steht eine zweite: "der Klügere bleibt wach", womit ein Spannungsfeld eröffnet wird. In ähnlicher Weise wird die Hoffnung, durch Lernen die Zukunft zu erweitern, neben der Sorge, im wahrsten Sinne abgeschoben im Altenheim zu enden, dargestellt. In diesem Universum des Lernens stehen positive und bedrohlich-sorgenvolle Aspekte nebeneinander. Ein deutliches Symbol stellt die Figur des Teddybären dar – "hilft in der Krise" ist auf seinen Bauch geschrieben –; die Krise, die Belastung wird von den Lernenden als etwas Selbstverständliches mitgedacht, und sie versuchen eine Lösungsstrategie aufzuzeigen. Mit dieser Collage wird kein fertiges Modell geliefert, das Dritten präsentiert: "so wünsche ich mir das Lernen, diese Faktoren sind wichtig ...", sondern es geht es der Gruppe in erster Linie darum, sich selbst die verschiedenen Einzelaspekte und die Komplexität dieses Lerngeschehens zu vergegenwärtigen.

Collage 2 ("Weichenstellung auf Leistung")

In einer zweiten Collage sind drei Großbereiche thematisiert: in einem ersten Komplex die Ausgangssituation der Lernenden, im Mittelbereich eine problematisierende und Lösungsstrategien entwickelnde Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsdruck und im dritten Komplex die Thematisierung von Ziel- und Zukunftsvorstellungen. In der Auseinandersetzung mit der Anfangsphase machen die Teilnehmer deutlich: Wir kommen alle aus verschiedenen Bereichen, und wir müssen auf eine Schiene gesetzt werden. Dieser Kraftakt ist durch einen Sumo-Ringer symbolisiert, der genau an der zentralen Stelle platziert ist, der Weiche, die die vier Gleise zu einem zusammenführt. Dieser Aspekt, "wie kommen wir auf eine Schiene", wurde von der Gruppe als durchaus schwierig erlebt. Ein kleiner Hinweis findet sich in dem Bild, dass die Entscheidung für die Lernsituation ganz bewusste getroffen wurde: "Ja, ich will!" Damit wird eine expansive Lernbegründung thematisiert, eine bewusste Entscheidung für das Eintreten in eine Lernsituation.

Zur Bewältigung der benannten Anfangsschwierigkeiten in der Lernsituation wird eine Lösungsstrategie im Bild präsentiert: Durch Zusammenhalten und quasi familiäre Gruppenbezüge kann diese Situation gemeistert werden. Desweiteren werden verschiedene schwierige Phasen durch Bild und Text dargestellt: "ich stehe im Regen, mir ist flau im Kopf", die Zeit – häufig in Collagen thematisiert – ist hier zentral positioniert, ein Labyrinth, eine anspruchsvolle Balance- und Kletterpartie

auf gestapelten Cola-Kästen, die gerade scheitert. Für die Gestalterinnen steht die letztgenannte Symbolisierung für ein sorgenvolles "ich kann auch abstürzen!" All diese Schwierigkeiten werden in der Collage kombiniert mit eindeutigen Mutmacher-Sprüchen: "Nicht den Mut verlieren", "das Ziel nicht aus den Augen verlieren". Die Gruppe setzt sich sehr stark damit auseinander, wie sie selbst mit dem Lern- und Leistungsdruck, mit den Anforderungen umgeht. Interessant ist dabei eine mündliche Erläuterung, die auch auf verborgene Ängste und Schwierigkeiten aufmerksam macht: "Kurz vor dem Ziel hat man keine Lust mehr, da muss man aufpassen, dass man nicht abstürzt und sich das kaputtmacht, was man sich aufgebaut hat". In diesem Satz wird die Widersprüchlichkeit im Umgang mit Lern- und Leistungsdruck deutlich. Im dritten Themenkomplex werden die Ziele und die Zukunft der Lernenden thematisiert. Dargestellt werden Menschen in Erfolgsposen. Interessant ist vor allem die bildliche Gestaltung der Übergangssituation, die einen magischen Charakter erhält. Abgebildet ist ein kleiner, orientalischer Geist, der dafür sorgt, dass alle Wünsche wahr werden. Man könnte die symbolisierten hohen und wohl auch überzogenen Erwartungen der Lernenden kritisch betrachten, die Illusion: "Dann, wenn ich die Lernsituation hier einfach durchstehe, entsteht automatisch Erfolg, Glück und Zufriedenheit ". Man muss deutlich darauf hinweisen, dass diese Überzogenheit nicht negativ zu werten ist. Es ist hinreichend, dass die Gruppe sich ihren eigenen Prozess vergegenwärtigen kann und sich selbst mit den eigenen Mythen auseinandersetzt, in der Besprechung und dem eigenen gedanklichen Nachgehen.

Collage 3 ("Start-Ziel-Verlauf")

In einer dritten Collage sind sämtliche Bildbestandteile in einer Reihenfolge miteinander verbunden. Die Gruppe hat einen kompletten Start-Ziel-Verlauf des Lernens in Form eines langen Weges dargestellt, mit allen erdenklichen Hürden, insgesamt 17 bildlich und textlich gestaltete Stationen, u.a. ein "langer, steiler Weg", "Balance halten", "trotz allem Anspannen noch entspannen können", "langsames Vorrankommen", man muss "sich durchboxen können", "bei Fehlschlägen nicht denken, man wär der Arsch der Nation" bis zum Ende, wo ein Regenbogen das Ziel symbolisiert. Diese Collage ist in verschiedener Hinsicht sehr interessant, die Aufmerksamkeit an dieser Stelle aber auf den Reflexionsprozess gerichtet werden. Der Gruppe wurde am Ende der Gestaltungsphase und während der wechselseitigen Erläuterung plötzlich klar, dass sie im Grunde ihren eigenen Weg dargestellt hatten. Sie standen kurz vor der Abschlussphase. In der Besprechungssituation entwickelten sie angesichts der geleisteten Wegstrecke Stolz und Zuversicht : "Eigentlich haben wir eine ganze Menge von Hürden hier auch bewältigt, das ist eigentlich auch eine richtig, richtig gute Leistung, die wir gebracht haben." Und ein im letzten Teil der Wegstrecke bildlich und textlich platzierte: "Augen auf, es wird ernst", nahm eine der Gestalterinnen für sich zum Anlass, ihre letzte Phase in der Qualifikation aktiv anzugehen: "Mir ist jetzt eigentlich auch klar geworden, dass ich nicht länger warten sollte, sondern jetzt systematisch mit der Prüfungsvorbereitung anfangen – das ist gut, dass mir das so jetzt klar geworden ist." Ein – in dieser Klarheit sicher nicht immer sichtbares – Ergebnis, das zeigt, wie die Reflexion der eigenen Lernsituation, frei von außengesetzten Anspruchshaltungen, zu einer Stärkung der Selbstbestimmung der Lernenden führen kann.

Umgang mit Lernwiderständen

An dieser Stelle ist zu überlegen, wie wir in Institutionen mit dem Problem "Lernwiderstände" umgehen können. Wir sagen ganz bewusst nicht: "Wie können wir Lernwiderstände *lösen?*", sondern: "Wie können wir damit *umgehen?*". Wir haben keine Instrumente anzubieten. Wir können nicht sagen: Macht dies, tut das!

Wir können aber sagen: Es gibt im Umgang mit Lernwiderständen Hinweise, wie Rahmenbedingungen beschaffen sein müssten, damit expansives Lernen stattfinden kann. Das ist im Grunde der zentrale Ansatz, der dann durchaus auch zu Konflikten, zu Provokationen führen kann: mit

den Lernenden über ihr eigenes Lernen gemeinsam nachzudenken. Wenn man die vielfach angepriesenen Vorschläge über das Lernen des Lernens an sich vorbeiziehen lässt, bemerkt man, dass sie oft instrumentell angelegt sind und so tun, als könne man ganz abstrakt Lernen lernen. Die Strategie, die uns richtig erscheint, ist, dass man selbst noch einmal darüber nachdenkt, wie man gelernt hat, also sich auf eine Meta-Ebene begibt und den Prozess für sich selbst reflektiert: "Wie ist mein Lernprozess abgelaufen, nicht nur äußerlich, sondern in mir selbst?" Und dann kann man mit seinen eigenen Lernwiderständen umgehen – wir und die Lernenden gemeinsam als Lernende.

Konsequenterweise weigern wir uns, Rezeptwissen zu produzieren. Es gibt kein Instrumentenarsenal, das wir an die Hand geben könnten, sondern wir alle müssen selbst in unseren Weiterbildungssituationen nach Möglichkeiten suchen, um "expansives Lernen" zu unterstützen. Wie das im konkreten Fall umgesetzt werden kann, ist so vielfältig, dass Vorgaben kaum zu machen sind. Unsere Hauptbotschaft ist die Komplexität des Lernens und die Unverfügbarkeit der Lernenden. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden einzulassen. Lernende sind immer einzelne Personen. Das Problem, das wir in den Institutionen haben, ist, dass diese Lernenden von verschiedenen Gleisen kommen, hinter jedem Gleis steht eine Lebensgeschichte, ein Lernweg, den die einzelnen durchlaufen haben. Diese sollen dann in ein gemeinsames Gleis geführt werden. Das lässt sich nicht rezepthaft lösen, sondern das ist der Kern unserer Botschaft: Es gibt eine irreduzible Komplexität des Lerngeschehens, die sich dem instrumentellen Zugriff entzieht. Wir müssen uns auf die Lernenden einlassen und wir dürfen sie nicht bekämpfen. Das mag unbefriedigend sein. Die Dozierenden hoffen oft auf einen Methodenkoffer. Dies ist verständlich. Aber den gibt es nicht! Wenn wir ihn liefern würden, würden wir unglaubwürdig in dem, was wir vertreten.

Literatur:

Brecht, Bertolt (1982): Flüchtlingsgespräche. In: Ders. (hrsg. in Zusammenarbeit mit Elisabeth Hauptmann): Gesammelte Werke (in 20 Bänden). Band 14: Prosa, 4. Frankfurt a. M.

Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München, Wien

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M

Hilgard, Ernest R.; Bower, Gordon H. (1983): Theorien des Lernens. Band I. In dt. Sprache hrsg. und neu übersetzt von Hans Aebli und Urs Aeschbacher. 5. veränderte Aufl. Stuttgart

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

Holzkamp, Klaus (1997): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Schriften. Bd. 1. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Berlin, Hamburg. S. 159 - 195.

Abb. 1: Lernwiderstandsphänomene

Abb. 2: Grundbegriffe der Lerntheorie von Klaus Holzkamp

Abb. 3: Expansives Lernen - defensives Lernen

Abb. 4: Gründe, Hemmnisse, Schranken

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
November 2003

Peter Faulstich, Petra Grell, Lernwiderstände aufdecken - Selbstbestimmtes Lernen stärken. Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp