Petra Grell

Teilnehmerforschung zum Thema Lernwiderstand – ein Konzept partizipativer Forschung und seine Ergebnisse

Die Begriffe „Lernwiderstand“ und „lernwiderständig“ lösen häufig Assoziationen im Sinne einer Zuschreibung personaler Defizite aus. Demgegenüber werden hier Lernwiderstände als Formen des Widerstands gegen Lernzumutungen, die subjektiv als unsinnig erlebt werden, begriffen (vgl. Holzkamp 1993, 1997). Im Zentrum steht die Perspektive der handelnden Individuen. Das vorzustellende Forschungskonzept „Forschende Lernwerkstatt“ akzentuiert erhöhte Partizipation und aktive Mitsprache in der Forschungssituation.

1. Forschungsrahmen

Dieses Forschungskonzept wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ (Projektleiter: Prof. Dr. Peter Faulstich) entwickelt.[1] Einrichtungen, die ihre Lernkultur verändern und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen wollen, verbinden mit dieser Veränderung häufig verschiedene Hoffnungen und Erwartungen: z. B. neue Teilnehmergruppen zu gewinnen oder „störungsfreier“ mit so genannten schwierigen Lerngruppen arbeiten zu können. Die Forschungsfrage des Hamburger Forschungsprojekts knüpft hier an: *Inwieweit können durch eine neue Lernkultur Zugangsbarrieren und Teilnahmeselektivitäten überwunden werden, inwieweit können aber auch neue entstehen?*

Zwei Einschränkungen der Forschungsfrage ergeben sich aus der Entscheidung, mit Einrichtungen zusammenzuarbeiten, die sich zur Zeit in einem Veränderungsprozess hin zu selbstgesteuerten Lernprozessen befinden: Erstens trifft man grundsätzlich in Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur einige, nicht alle Bevölkerungsgruppen an. Zweitens befinden sich die untersuchten Einrichtungen in einem Prozess der Veränderung, selbstbestimmtes Lernen findet nicht durchgängig statt. Zumeist gibt es ein kleines Team innerhalb der Mitarbeiterschaft der Einrichtung, das sich mit begrenzten Ressourcen um eine Implemetierung bemüht und bspw. in einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen (zeitlich begrenzt) neue Arrangements erprobt. D. h. es geht durchaus um

1 Es handelt sich dabei um eines von drei Forschungsprojekten, die im Rahmen des Projekts „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“ (SELBER) durchgeführt werden. Koordiniert wird das Projekt SELBER am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das für die insgesamt 18 beteiligten Institutionen der Erwachsenenbildung Organisationsberatung, Fortbildungsreihen und internetbasierten Support zur Unterstützung des institutionellen Veränderungsprozesses zu einer „neuen Lernkultur“ anbietet. Das Projekt läuft seit Oktober 2001 und wird im September 2004 abgeschlossen; finanziell gefördert wird es vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

traditionelle Veranstaltungen, in die neue Elemente eingebaut werden. Das Forschungsdesign der Hamburger Untersuchung ist mehrstufig und verschränkt verschiedene Phasen (Feldbesuch, Gruppendiskussion, Reflexionsrunden, symbolische Gestaltung) und Ebenen (Perspektive der Teilnehmenden, der Dozenten, der Leitung). Es wurde mit fünf Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusammengearbeitet. In jeder Einrichtung fanden ein bis zwei Gespräche mit Mitarbeitern und der Leitung statt. Mit jeweils 9 bis 16 Teilnehmern aus jeder Einrichtung wurden fünf etwa sechsstündige Workshops – „Forschende Lernwerkstätten" – durchgeführt, die auf Video aufgezeichnet wurden; insgesamt haben 61 Personen an den Forschenden Lernwerkstätten teilgenommen.

2. Forschungskonzept „Forschende Lernwerkstatt"

Die Forschende Lernwerkstatt stellt im Forschungsplan die größte Veränderung gegenüber traditionellen Prozessen der Datenerhebung dar. Sie wurde gegenstandsbezogen entwickelt zur Analyse und Reflexion von Lernprozessen und Lernarrangements, von störenden und förderlichen Bedingungen des Lernens in Gruppen. Die Besonderheit besteht darin, dass die Lernenden, die traditionell *be*-forscht werden, in einem Workshop – unterstützt durch eine moderierende Person und strukturierende Methodenangebote – ihre bestehenden Lernsituationen selbst analysieren und eigenen Wertmaßstäben entsprechend bewerten. (Nachdenken über Lernen, über verschiedenartige Zugänge, begründete Widerstände und individuelle Strategien wird angeregt.) Ihre Kernelemente sind: Partizipation der Lernenden, Perspektiven- und Methodenpluralität, wobei nichtsprachliche Ausdrucksformen, wie symbolisch-bildliche Gestaltung eine besondere Rolle spielen.

Eine Veränderung der traditionellen Datenerhebung von einer Situation der Beforschung zu einem Partizipationsgedanken ist begründungspflichtig. Zum Verständnis ist ein Hinterfragen der bestehenden Ausgangssituation hilfreich: Als Forschende nutzen wir Personen, Befragte oder Beobachtete als Informationsquellen, wir beanspruchen dies im Allgemeinen respektvoll zu tun, wollen niemandem schaden. Die Befragten stellen uns ihre Zeit, ihre Biografie, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen zur Verfügung, lassen uns ihre Handlungen beobachten oder in Frage stellen und wissen, dass wir Deutungsmacht über sie beanspruchen. Sind wir als Forschende von Altruisten umgeben? Das Entgegenkommen der Beforschten wird wie eine Selbstverständlichkeit behandelt, Schwierigkeiten des Feldzugangs werden wie einseitig zu bewältigende Herausforderungen an den Forscher betrachtet, thematisiert überhaupt meist nur im Kontext von Randgruppenforschung (z. B. Girtler 1995). Zugangsprobleme zum Feld werden als „Chance für Lernprozesse" (Wolffersdorff-Ehlert 1995, S. 388) des Forschenden betrachtet. Aber welche Chance, welchen Nutzen verspricht sich unser Gegenüber? Und welchen Einfluss hat dies auf die Bewältigung der Situation, beforscht zu werden? Selten finden sich Reflexionen in der Perspektive, dass die Beforschten sich *aktiv* und *begründet* für oder gegen eine Teilnahme an einer Forschung entscheiden. Christel Schachtner gehört zu den wenigen, die in ihrer Interviewstudie auch die Interessenla-

ge der Teilnehmenden reflektiert haben. Sie beschreibt, dass die Beteiligung sehr selten mit dem Argument, man habe Zeit gehabt oder es sprach nichts dagegen, begründet wurde, sondern konkret etwas für eine Teilnahme gesprochen habe: „Das am häufigsten genannte und wie mir scheint stärkste Motiv war die Neugier auf das Neue. (...) teils die Neugier auf die Fragen, die auf sie zukommen würden, teils die Neugier auf die Frau, die Psychologin, die ihnen gegenübersitzen würde, teils die Neugier auf sich selbst, wie sie sich in einer für sie ungewöhnlichen Situation verhalten würden" (Schachtner 1994, S. 281). Wenn ich also davon ausgehe – und es gibt aus meiner Sicht gute Gründe, dies zu tun –, dass die Teilnehmenden mit ihrer Bereitschaft, an Forschung teilzunehmen, interessegeleitet handeln, wie jede Handlungstheorie nahe legt, dann erscheint es vernünftig, diese Interessen nicht zu ignorieren, sondern offen mit diesen umzugehen. Im Rahmen der Handlungsforschung werden die Interessen der Betroffenen in den Mittelpunkt gestellt; der Forschende wird aufgefordert, sich mit diesen Interessen zu „solidarisieren" (Siebert 1981, S. 166). Demgegenüber halte ich an einem eigenen Forschungsinteresse fest und gehe offen mit den Differenzen der Interessen von Beteiligten und Forschenden um.[2] Die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beteiligten basiert nicht auf einer Angleichung der Interessen, sondern auf der Möglichkeit einer wechselseitigen Ergänzung der Kenntnisse und Kompetenzen zur Bearbeitung der unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse. Dahinter steht die Absicht, Forschung auf eine Art und Weise zu betreiben, dass einerseits ich als Forschende meiner Fragestellung entsprechend Daten erhebe – indem ich durch die Betroffenen einen Einblick in mir nicht offen stehende Erfahrungen erhalte – und andererseits die Teilnehmenden – indem ich meine Moderations- und Methodenkompetenz einbringe – von dem Prozess gemeinsamen Redens und Nachdenkens direkt profitieren, z. B. dadurch, dass sie bedeutsame Erkenntnisse über ihnen relevant erscheinende Handlungsprobleme gewinnen.

Der Untersuchungsgegenstand Lernen und Lernwiderstände hat ein Potenzial, von den Beteiligten als bedeutsames Handlungsproblem angesehen zu werden. Das Interesse der Lernenden, ihre aktuelle Lernsituation hinsichtlich ihrer hemmenden und einschränkenden Faktoren zu analysieren – z. B. institutionelle Arrangements, die als unsinnig erlebt werden, – kann einen guten Grund darstellen, sich auf einen gemeinsamen Arbeits- und Erkenntnisprozess mit den professionell Forschenden einzulassen und die Forschungs- bzw. Lernsituation nicht nur defensiv zu bewältigen. Dass der moderierenden Person im Prozess qua Definition eine Sonderrolle zukommt, bleibt unbenommen. Letztlich ist sie diejenige, die Grenzen und Spielräume bestimmt, wie weit gesteckt diese auch sind. Deshalb macht es Sinn, auch wenn weite Spielräume für die Lernenden vorgegeben sind, von Graden, von erhöhten Graden der Mitbestimmung oder von Partizipation zu sprechen.

2 Weitere Differenzen zur Handlungsforschung sind, dass die Betroffenen nicht an allen Phasen des Forschungsprozesses beteiligt werden und dass die Forschenden nicht ihre Aufgabe darin sehen, das bestehende Feld gemeinsam mit den Betroffenen zu verändern. Die Zusammenarbeit ist darüber hinaus punktuell festgelegt, zeitlich und räumlich eng begrenzt (vgl. dazu auch Gstettner 1995).

Das zweite Kernelement der Forschenden Lernwerkstatt, mit einer Vielfalt von Perspektiven und Methoden zu arbeiten, kann hier nur knapp skizziert werden (Näheres in Grell 2003). Besonders hervorzuheben in der Methodenkombination ist die Verwendung nicht-sprachlicher Kommunikationsformen wie der symbolisch-bildlichen Gestaltung des Themas (vgl. hierzu auch die „Gruppenwerkstatt" von Bremer 2001; Bremer u. a. 2003). Der Einsatz von Bildmaterial und symbolisch-bildlichen Gestaltungen erlaubt sprach- und argumentationsungeübten Personen (ebenso wie Personen, deren Muttersprache nicht deutsch ist), ihre Wahrnehmungen, Einstellungen und Vorstellungen in hoher Komplexität darzustellen. Ein Vorteil der konzipierten Methodenvielfalt ist weiterhin, dass in verschiedenen Phasen von der Gruppe konkrete Produkte erstellt werden, die den jeweiligen Bearbeitungsschritt vergegenwärtigen und immer wieder neu zur Reflexion und wechselseitigen Kommunikation anregen. Die Phasen, die alle im insgesamt sechsstündigen Verlauf, jeweils vor der Durchführung, entsprechend ihrer Sinnhaftigkeit gegenüber den Teilnehmenden erläutert werden, sind:

1. Begrüßung und Einführung: Sinn und Zweck der geplanten Veranstaltung werden erläutert. Es wird offen um Mitarbeit geworben. Erst wenn die Teilnehmenden signalisieren, dass sie – zumindest partiell – die Veranstaltung als für sich bedeutsam erfahren, wird inhaltlich eingesetzt.
2. Erste Runde mit Bildkarten (ersetzt ein warming-up): Hierdurch wird ein rascher, unkomplizierter Einstieg in die Thematik ermöglicht.
3. Gruppendiskussion: Sie dient dem Austausch und der Reflexion individueller Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit Lernanforderungen und Lernbedürfnissen.
4. Vertiefungsphase mit Metaplan-Kartenabfrage: Diese Phase vertieft und konkretisiert die in der Gruppendiskussion zu Tage getretenen Aussagen. Das visualisierte Ergebnis wird gemeinsam mit den Teilnehmenden besprochen.
5. Symbolisch-bildliche Gestaltung (Collage): Das Thema wird in dieser Phase auf kreativ-gestalterische Weise bearbeitet. Ziel ist es, in Sympathiegruppen ein vielschichtiges Bild (eine Collage) gelingenden Lernens zu entwickeln. Die Bilder werden nachfolgend im Plenum nach einem bewährten Schema besprochen.
6. Rückmeldung, Reflexion: Hier wird die ursprünglich deklarierte Sinnhaftigkeit der Veranstaltung kritisch beleuchtet.
7. Weiterführende Absprachen: Die Gruppe legt fest, ob entstandene Produkte, z. B. die Collagen, öffentlich oder innerhalb der Einrichtung gezeigt werden dürfen.
8. Sozialstatistischer Fragebogen: Dieser dient nur den Forschenden, um einen Überblick über die Gruppenzusammensetzung zu ermöglichen.

3. Konkretisierung

Mit fünf Gruppen wurden Forschende Lernwerkstätten durchgeführt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Teilnehmergruppen
Die Gruppen

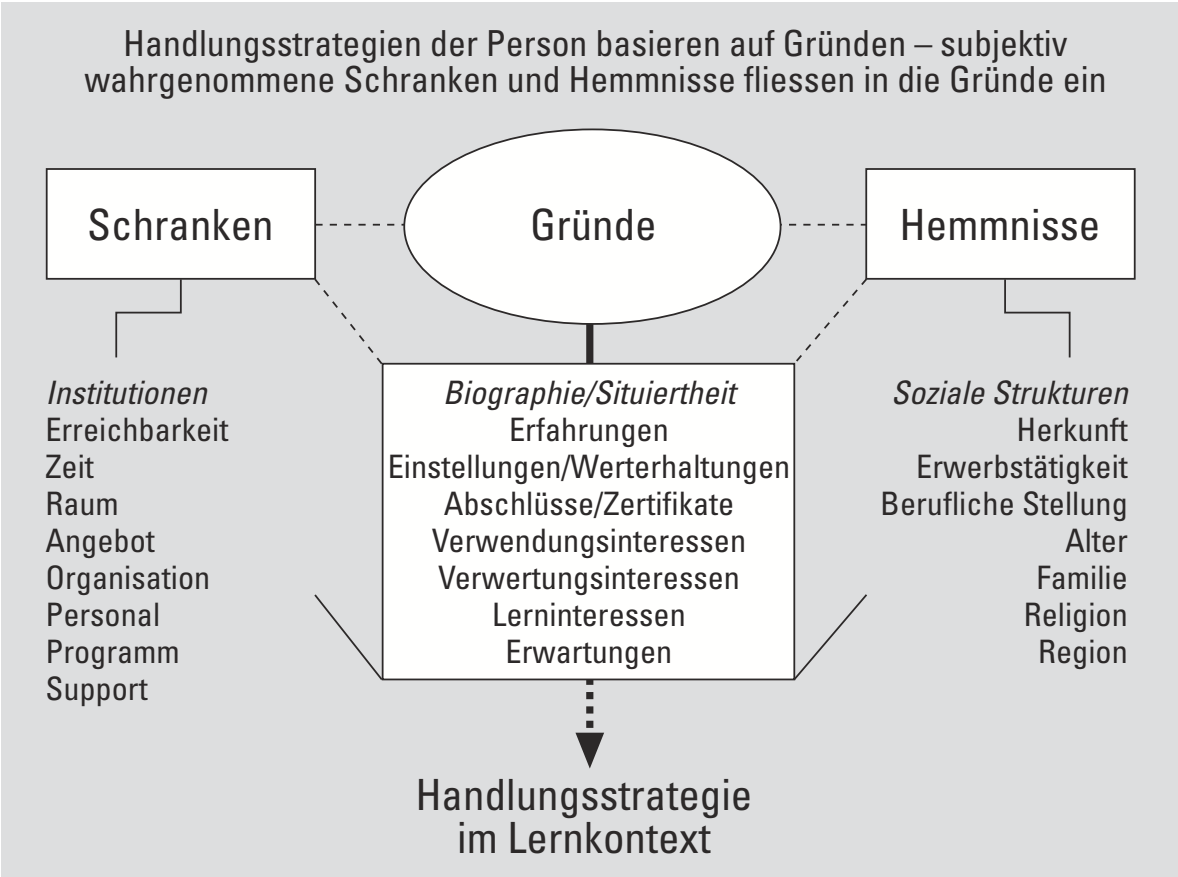
Gruppenname	Ziel der Weiterbildung	Zeitl. Aufwand der Weiterbildung	Alters-durchschnitt	Anzahl der TN
„SEK I“	Abschlussbezogen (Mittlere Reife)	Teilzeit (vormittags 3,5 h)	20 J.	16
„SEK II“	Abschlussbezogen (Abitur)	Teilzeit (abends 3,5 h)	23 J.	14
„Handwerk“	Berufsabschluss (Handwerk)	Vollzeit	22 J.	10
„Büro“	Berufsabschluss (Büro/Verwaltung)	Vollzeit	21 J.	9
„Quali“	Qualifizierung für den Arbeitsmarkt	Teilzeit (75%)	33 J.	12

Die Teilnehmenden haben – sowohl innerhalb der Gruppe als auch im Vergleich der Gruppen – unterschiedlich auf die Methodenangebote reagiert; hierdurch gab es erste Hinweise auf divergierende Handlungsstrategien im Umgang mit Lernsituationen. Die auffälligste Beobachtung war jedoch, dass unabhängig von der Gruppe jede Person, die wesentlich zu spät (d. h. nach der vorbereitenden Einführungsphase) eintraf, den Eindruck erweckte, die Werkstattsituation, statt sie aktiv für eigene Interessen zu nutzen, eher nur defensiv zu bewältigen.

4. Erste Ergebnisse

Die bisherigen Ergebnisse lassen sich systematisieren bezogen auf die Faktoren, die auf das Lernen wirken. Im Zentrum dieser Systematik stehen die Gründe, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biografischen Erfahrungen und die aktuelle Situiertheit der Person, ihre Erwartungen und Interessen gebunden (vgl. Abb. 1). Die Gründe wiederum korrespondieren mit den milieuspezifischen Hintergründen, die zu Hemmnissen (die wahrgenommen werden) geworden sein können, und mit institutionell bedingten Schranken (die wahrgenommen werden). Hemmnisse und Schranken werden wirksam in der Bewertung durch die mit Gründen handelnde Person.

Abbildung 1: Gründe – Hemmnisse – Schranken



Die Person mit ihren Gründen, (nicht) zu lernen, trifft auf ein Lernangebot in einer Weiterbildungseinrichtung. Die Äußerungen und Handlungen der 61 an dieser Forschung beteiligten Teilnehmenden verweisen auf verschiedene Strategien, mit der Situation des Lernens umzugehen. Einige der von uns bislang identifizierten Strategien werden hier knapp skizziert: Eine Strategie, die sich vorläufig als „zornige Verweigerung" bezeichnen lässt, bildet den defensiven Extrempol; die Verweigerungs-Strategie ist aus Sicht der Beteiligten sinnvoll: Es besteht keine Erwartung, durch Lernen die eigene Lebenssituation zu verbessern; zudem war die Entscheidung zur Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot nicht freiwillig, sondern diente ausschließlich der Bedrohungsabwehr. Zornig ist die Verweigerung, da die Handelnden sich in der Institution als entwertet erleben (Schranken) und sich entsprechend ihren Einstellungen – wo es möglich ist – gegen diese Zumutung wehren.

Eine andere Strategie, die vorläufig „nischenaktives Situationsbewältigen" genannt wird, ist, variierend auf Lernangebote zu reagieren: Das Programmangebot wird überwiegend defensiv bewältigt, expansives Lernen findet teilweise statt. Diese Strategie ist aus Sicht der Beteiligten sinnvoll, da sie in vielen Lernzumutungen keinen Sinn sehen und auch das Arrangement des Lernens hochgradig negativ bewerten, aber dennoch die Erwartung haben, durch das Aneignen bestimmter fachlicher Kompetenzen ihre Le-

benssituation verbessern zu können. Das Lernen erfolgt dabei in „Nischen“, d. h. häufig ohne Anleitung durch Dozenten, sondern selbstorganisiert und mit kollegialer Hilfestellung.

Die Strategie, die vorläufig „Signalisieren, Support zu benötigen“ benannt wird, erscheint in zwei Formen „sicher“ und „unsicher“. Über die unsicher vorgebrachte Strategie lassen sich – ebenso wie über die Strategie „verdecktes Aktiv-Sein“ – wenig tief gehende Aussagen treffen, da sich die Beteiligten in Gruppensituationen nur wenig bis gar nicht äußern. Die Strategie „Signalisieren, Support zu benötigen“ wird von selbstsicher agierenden Personen eingesetzt, die sich selbst als wenig lernstark darstellen, die ihre Schwierigkeiten bei der Aneignung neuer Sachverhalte offen benennen und das bestehende Lernarrangement als hochgradig unterstützend (wenig Schranken) wahrnehmen, auf das sie aktiv zugreifen. Der Lerngegenstand und die Form des Lernens werden von ihnen als sinnvoll eingeschätzt, um die eigenen Chancen zur aktiven Gestaltung ihres Lebens zu erweitern. Darüber lassen sich vorläufig Strategien wie „effektives Karriereverwirklichen“, „lautes Experimentieren“ und „ambivalente Bildungsorientierung“ identifizieren, die hier nur erwähnt werden können.

Im Zuge der Analyse von Lernwiderständen ist es wichtig, nicht in Ursache-Wirkungs-Modellen zu denken. Auf dem Hintergrund eines subjektorientierten lerntheoretischen Ansatzes wird in der Untersuchung als Ergebnis erkennbar, dass das zentrale Kriterium in der Frage zu sehen ist, ob die Personen das Lernangebot in ihrem Lebenskontext als sinnvoll einschätzen. Das Herkunftsmilieu spielt eine Rolle, aber nicht die wesentliche; ebenso ist das Lernarrangement ein Faktor, der einschränkend Einfluss nehmen kann, aber maßgeblich ist die subjektive Einschätzung der Bedeutung und Sinnhaftigkeit der investierten Lernanstrengung.

Literatur

Bremer, H. (2001): Zur Theorie und Empirie der typenbildenden Mentalitätsanalyse. Reflexion und Diskussion zweier empirischer Studien. Dissertation. Online-Veröffentlichung bei der Universitätsbibliothek Hannover

Bremer, H./Teiwes-Kügler, C. (2003): Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, H. (Hrsg.): Probleme sozialer Integration. Agis-Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel. Münster, S. 207–236

Faulstich, P./Grell, P. (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Online-Veröffentlichung beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn

Girtler, R. (1995): Forschung in Subkulturen. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 385–388

Girtler, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Wien

Grell, P. (2003): Forschende Lernwerkstatt – das Lernen analysieren, mit Lernenden reflektieren. Online-Veröffentlichung beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn

Gstettner, P. (1995): Handlungsforschung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H. u. a. (Hrsg.):

Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 266–268

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York

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

Schachtner, Ch. (1994): Zum empirischen Vorgehen einer interpretativen Psychologie. In: Keupp, H. (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt a. M., S. 275–294

Siebert, H. (1981): Theorie und Praxis der Handlungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8. Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 161–175

Wolffersdorff-Ehlert, C. von (1995): Zugangsprobleme bei Erforschung von Randgruppen. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 388–391