

Peter Faulstich/Petra Grell/Anke Grotluschen
(Universität Hamburg)

Lernen in der betrieblichen Weiterbildung

Stuttgart 2005

Handlungshilfe für die Betriebsratsarbeit Nr. 5

Redaktion

Peter Faulstich/Petra Grell/Anke Grotluschen (Universität Hamburg)

Martin Allespach (IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg)

VisdP

Jörg Hofmann, IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg, Stuttgarter Str. 23, 70469 Stuttgart

Gestaltung

Sabine Bucher, Karlsruhe

Druck

Domroes-Druck GmbH, Markgröningen

August 2005

Vorwort von Jörg Hofmann Bezirksleiter der IG Metall Baden-Württemberg

Das Thema „Lebenslanges Lernen“ ist in aller Munde. Lernen scheint für jeden von uns ein unabweisbares Thema. Immer und überall soll gelernt werden. Das ist für uns alle eine große Herausforderungen. Es ist ja nicht so, dass wir nicht lernen. Wir lernen in der täglichen Arbeit, indem wir etwas Neues bewältigen müssen, wir lernen, indem wir neue Erfahrungen machen, wir lernen in unserer Freizeit, weil wir zum Beispiel bei unserem Hobby vor Neuland stehen und etwas Neues ausprobieren wollen.

Lernen ist heute zur Schlüsselkategorie einer Gesellschaft geworden, die sich in ihrem vorherrschenden Selbstverständnis über „Wandel“ und „Innovation“ bestimmt. Wo sich alles dynamisch, rapide und permanent verändern soll, ist dauernd und überall Lernen angesagt. Dem Lernen können wir uns offensichtlich nicht entziehen, weil immer neue Anforderungen an uns gestellt werden. Gelernt wird aber häufig nicht unbedingt freiwillig, sondern weil wir gezwungen werden, um Schritt zu halten. Wenn das so ist, müssen alle immer neu und immer schneller lernen. Der Begriff Lernen hat sich inzwischen abgelöst von individuellen Menschen. Es lernen Personen scheinbar ebenso wie soziale oder technische, organische oder sogar physikalische Systeme. Man spricht von lernenden Organisationen, lernenden Unternehmen, ja sogar von lernenden Regionen.

Die Wandelmetapher ist geradezu die zentrale Legitimationsformel für Weiterbildung – dass sich nämlich alles ändert und deshalb die Einzelnen „lebenslänglich“ lernen müssen, um mitzuhalten. Aus den sich darauf richtenden unterschiedlichen Interessenkonstellationen entstehen widersprüchliche Lernbegriffe. Zum einen geht es um „Anpassungslernen“, wobei die Individuen einem Zwang zum Neulernen unterworfen werden, zum anderen kann es aber auch „Entfaltungslernen“ geben, wenn die Personen ihre eigene Identität entwickeln und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. In dieses Szenario zwischen Zwang und Freiheit, zwischen äußerer Bestimmtheit und eigenem Willen sind die verschiedensten Lerntheorien eingespant.

Inzwischen liegen vier Handlungshilfen der Bezirksleitung für die Betriebsratsarbeit vor. Sie greifen unterschiedliche Schwerpunkte unserer praktischen Arbeit im Zusammenhang mit der Gestaltung betrieblicher Weiterbildung auf.

Nun ist es an dieser Zeit, einmal auf die Seite zu treten und einen Aspekt aufzugreifen und zu diskutieren, der im Prinzip alle Handlungsfelder unserer Arbeit betrifft. Es geht um die Frage, was Beschäftigte in Unternehmen und ihre Betriebsräte über Lernen wissen sollten. Lernen ist nicht nur für die Weiterbildung relevant, sondern hat auch sehr viel mit Arbeitspolitik zu tun. Wie – so könnte man fragen – müsste Arbeit beschaffen sein, damit sie die Entwicklung der Beschäftigten fördert?

Im Vordergrund dieser Broschüre steht nicht das Studium psychologischer oder pädagogischer Theorien, sondern das, was wir wissen sollten und müssen, um die Wirklichkeit unserer Arbeit – in der Weiterbildung wie in der Arbeitspolitik – zu verstehen und entsprechend handeln zu können.

Die von uns durchgesetzten Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen mit Qualifizierungsansprüchen der Beschäftigten eröffnen neue Weiterbildungsspielräume. Um diese auszufüllen, brauchen sowohl Betriebsräte als auch Beschäftigte Kenntnisse über Lernen. Dieses Basiswissen über Lernen hilft dabei, Lernmöglichkeiten der Beschäftigten durchzusetzen sowie zu gestalten und dabei nicht falschen oder schiefen Argumenten aufzusitzen. So wäre es beispielsweise fatal, wenn die verbreitete Ansicht, einige Gruppen seien nicht oder nicht mehr lernfähig, oder zu alt, oder zu müde, als gültig akzeptiert würde, ohne die Bedingungen zu hinterfragen, welche zu – sicherlich feststellbaren – Lernschwierigkeiten geführt haben und danach zu suchen, wie diese aufgebrochen werden können.

Die vorliegende Broschüre will Betriebsräten ein handlungsorientiertes Wissen in Bezug auf das Lernen in der betrieblichen Weiterbildung geben und so einen Beitrag zur Gestaltung der betrieblichen

Weiterbildung leisten. Wir möchten Anregungen und Hilfen vorstellen, mit denen das Lernen – vor allem im Betrieb – genauer begriffen werden kann.

Inhaltsangabe

1. Einleitung	7
2. Lernwiderstände	9
2.1. Lernerfahrungen	12
2.2. Lernzumutung	18
2.3. Lernhemmnisse – Lernschränken – Lerngründe	23
3. Lerntheorien und Alltagsverständnis	26
3.1. Kritik „klassischer“ Lerntheorien	26
3.2. Anforderungen an eine angemessene Lerntheorie	28
3.3. „Subjektwissenschaftliche“ Lerntheorie	29
3.4. Klären einiger Grundbegriffe	30
3.5. Situiertheit	34
3.6. Über Lernproblematiken und Lernstrategien	37
4. Lernen Erwachsener	41
4.1. Erwachsensein	43
4.2. Erwachsenenlernen	44
4.3. Situiertheit Erwachsener	45
5. Fallbeispiele gelingenden Lernens	47
6. Über „Lernen lernen“	54
6.1. Reflexion eigenen Lernens	55
6.2. Reflexion der Lernerfahrungen in Gruppendiskussionen	56
6.3. Reflexion durch die Analyse konkreter Weiterbildungsangebote	59
Material-Übersicht	61
Zitierte Literatur	62
Empfehlungen zum Weiterlesen	63

1. Einleitung

Dies hier ist ein Lehr-Text. Er soll diejenigen, die mit ihm arbeiten, anregen daraus Impulse für die Gestaltung von Lernprozessen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zu gewinnen. Positive Lernerfahrungen sind notwendig, um bei Handlungsproblemen die Strategie, eine Lernschleife einzulegen, zu wählen und nicht Durchwursteln, Unterlaufen, Ausweichen oder ähnliches, was langfristig zu einem Aufschaukeln der Schwierigkeiten führen kann.

Wir ergänzen und illustrieren unsere theoretischen Aussagen über Lernen durch exemplarische Beispiele.

Die Broschüre gliedert sich in fünf Abschnitte:

Lernwiderstände

Zweifellos ist es eine alltägliche Erfahrung im Betrieb, dass einige Kolleginnen und Kollegen sich Lernanforderungen entziehen. Weiterbildung ist keineswegs für alle selbstverständlich oder beliebt. Es kommt uns darauf an, dies nicht als schlecht hinzustellen, sondern zu verstehen, was berechtigte Gründe für Lernwiderstände sind.

Über Lerntheorien

Um Lernhandeln und Lernverweigerung einordnen zu können, müssen wir auf konkurrierende Lerntheorien zurückgreifen. Es geht uns dabei nicht darum, differenzierte Theorieprobleme auszuspinnen, sondern Grundzüge einer angemessenen Lerntheorie aufzuzeigen. Dabei stützen wir uns auf die „subjektwissenschaftliche“ Lerntheorie von Klaus Holzkamp, die wir besonders deshalb aufgreifen, weil sie von den Lernenden selbst ausgeht und diese zu verstehen sucht.

Zum Lernen Erwachsener

Dies gilt grade für das Lernen Erwachsener – wobei wir uns klar machen müssen, was ein Erwachsener ist. Sicherlich nicht ein Lernunfähiger, wie manchmal unterstellt wird. Es gibt eine Reihe von Besonderheiten, wie Erwachsene lernen, aber bis ins hohe Alter bleiben wir lernfähig, können also an neuen Entwicklungen teilhaben und diese mitgestalten.

Fallbeispiele gelingenden Lernens

Um zum Lernen anzuregen sind gelungene Beispiele besonders wichtig. Man kann sich daran orientieren und entsprechende eigene Erfahrungen spiegeln.

Über „Lernen lernen“

Jenseits aller Trickkisten, die versprechen schnell handhabbare Instrumente zu liefern, halten wir es für das angemessene Verfahren um „Lernen zu lernen“, über das eigene Lernen nachzudenken und sich dabei klar zu machen, warum man selbst gelernt hat.

2. Lernwiderstände

Material 1 Fred Gesell soll zum Qualifizierungsgespräch

„Ich soll zum Chef morgen!“ Fred Gesell denkt ungern daran, dass morgen das Qualifizierungsgespräch stattfindet. Wie das schon klingt. Er soll sagen, was er lernen will, dabei liegt ihm das Lernen überhaupt nicht.

Fred hat seinen Gesellenbrief seit acht Jahren. Seitdem ist er als Mechaniker im Betrieb. Zum Meister reicht's bei ihm nicht, sagt er sich, man wird ja nicht jünger. Was soll dann dies Gespräch, er hat doch ohnehin schon so viel zu tun!

Die Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen wollen den Mitarbeitern Gelegenheit gewähren, ihre Weiterbildungswünsche zu nennen und umzusetzen. Aber viele Beschäftigte wollen gar keine Weiterbildung. Wie bei Fred Gesell denken wir erst einmal mit Unbehagen an das Gespräch mit dem Vorgesetzten. Wer mit übergeordneten Menschen über Lernen spricht, hat schnell das Gefühl, vor der Klassenlehrerin an der Tafel zu stehen. Fred Gesell hat negative Erfahrungen mit Lernen aus der Schulzeit. Er traut sich nichts mehr zu. Und er glaubt dem blöden Spruch: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Er denkt er sei zu alt. Er geht davon aus, dass er nichts mehr lernen kann und dass außer dem Meisterbrief keine sinnvollen Weiterbildungsmöglichkeiten für ihn existieren. Auch hier entstehen viele Fragen:

- *Warum reagiert Fred Gesell so verärgert auf das Qualifizierungsgespräch?*
- *Wie steht es mit Hans und Hänschen – ist da etwas Wahres dran?*
- *Wie sieht Fred das Lernen, warum wird immer Schule, Ausbildung und sonst nur noch der Meisterbrief damit verbunden?*

Material 2 Ilse Simmsen vor dem Qualifizierungsgespräch

Ilse Simmsen läuft gehetzt über die Flure, die Besprechung ist beendet, die Listen müssen fertig werden und die Fachleiter aus Braunschweig und Freiburg muss sie unbedingt ans Telefon bekommen. Morgen soll sie ihre Weiterbildungswünsche nennen. Sie hätte sich vorbereiten sollen – aber sie weiß schon, wie das wird. Lernen, ja das wäre etwas – Sprachen, Länderkunde – Ilse lernt gern Neues. Für das Gespräch morgen sieht sie allerdings schwarz: Ihr Niederlassungsleiter nimmt bestimmt wieder das hauseigene Fortbildungsprogramm und ist der Meinung, sie müsse die viertägige Veranstaltung „Projektmanagement“ belegen. Als würde sie nicht seit Jahren erfolgreich Projekte koordinieren. Sie hasst dieses Ritual. Und zu den Fortbildungen würde sie sich am liebsten krank melden.

Noch einmal kommen wir mit Fragen weiter:

- *Wie kommt es, dass Ilse Simmsen so abwehrend reagiert?*
- *Warum fühlt sie ihre Kompetenz entwertet?*
- *Wie steht Ilse zum Lernen selbst, hat sie auch negative Schulerfahrungen?*
- *Was macht der Niederlassungsleiter und warum ärgert sich Ilse so darüber?*

Wir sehen, dass es ganz alltägliche, widerständige Reaktionen auf die Weiterbildungsansprüche geben kann. Sie sehen zuerst paradox aus. Aber wenn wir Ilse, die sich krank meldet statt zur Weiterbildung zu gehen, als *unvernünftig* schelten, heißt das lediglich, dass wir ihre Gründe nicht verstanden haben: sie geht davon aus, dass sie in einem Kurs „Projektmanagement“ nichts Neues lernen kann. Deswegen ist es für sie vernünftig, gar nicht erst hinzugehen. Sie hat berechtigte Lernwiderstände.

Warum beginnen wir mit „Lernwiderständen“? Warum nehmen wir diese „negative“ Perspektive ein und stellen nicht erst die positive Idee „gelingenden Lernens“ auf? Weil es eine alltägliche Erfahrung im Betrieb ist, dass Kolleginnen und Kollegen sich Lernanforderun-

gen entziehen. Weiterbildung ist also keineswegs für alle selbstverständlich oder beliebt.

Wir wollen verdeutlichen, dass es darauf ankommt, dies nicht als schlecht hinzustellen, sondern dass es berechtigte Gründe für Lernwiderstände geben kann. Anhand dieser Erkenntnisse lassen sich Lernprozesse besser verstehen. Unsere Perspektive auf Lernwiderstände ist durch vier Aspekte gekennzeichnet.

1. Erstens geht es darum, Gründe für Lernwiderstände aufzudecken, also sich selbst und anderen bewusst zu machen, wo diese herkommen. Auch um Strategien zu entwickeln, damit umzugehen – nicht sie zu leugnen oder zu beseitigen.
2. Zweitens fragen wir nach Lernwiderständen, weil wir doch ein positives Bild von Lernen haben. Wir wollen Möglichkeiten unterstützen, wo Lernen Handlungsspielräume vergrößern und Lebensfreude entfalten kann. In diesem Sinne der Entfaltung schließt unser Lernbegriff an den alten Hochwertbegriff „Bildung“ wieder an.
3. Drittens werfen wir die Frage nach Lernwiderständen auf, um die Lernenden und nicht die betrieblichen Anforderungen 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?
4. Lernwiderstände können auch dadurch entstehen, dass es keine Gelegenheit in den Betrieben gibt, sich gemeinsam kritisch mit der Qualität von Arbeit und Alternativen auseinander zu setzen. Lernen ist nicht nur Anpassungslernen, sondern hat immer auch eine gestaltungsorientierte Dimension.

Das gemeinsame Lehren und Lernen rückt in den Mittelpunkt und die Lernenden werden ernst genommen. Insofern sind Lernwiderstände aus deren Sicht nichts Böses, Gemeines, gegen die Lehrenden Gerichtetes, sondern sie sind oft berechtigt, verständlich und begründbar. Es gibt gute Gründe, nicht zu lernen. Wenn nämlich die Gefahr besteht, dass man sich danach schlechter stellt, höheren Anforderungen ausgesetzt ist und selbst nichts davon hat.

Der Begriff „Lernen“ ist merkwürdig zwiespältig. Einerseits hat er positive Mitklänge: Wir entfalten uns. Wir eignen an. Wir lernen lebenslang. Wobei die letzte Formulierung schon ins Zwiespältige, sogar Negative kippt: „Lebenslänglich“ sitzt man im Knast. Man wird immer wieder neuen und wachsenden Anforderungen unterworfen, man wird gezwungen zu lernen. Im Kontext „lebenslangen Lernens“ taucht durchaus das Problem auf: „Jetzt soll ich schon wieder lernen. Hörst das denn nie auf!“ Lernen wird als Zumutung erfahren.

2.1 Lernerfahrungen

Insofern ist der Lernbegriff auf der anderen Seite, opponierend zur offiziellen, positiven 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. Man erinnert sich an Schweißausbrüche, an Sprachlosigkeit in Prüfungen, an stickige Schulräume und gemeine Lehrer.

Ein Abschnitt aus den „Flüchtlingsgesprächen“ von Bertolt Brecht ist vortrefflich geeignet, diese Erfahrungen zu illustrieren. Die Situation ist folgende: zwei Deutsche befinden sich im Exil, Ziffel ist ein Intellektueller und Kalle ein Vertreter der Arbeiterbewegung. Ziffel hat seine Schulerinnerungen aufgeschrieben. In ihrem Gespräch geht es um Schule, doch ist zu prüfen, ob in Weiterbildungseinrichtungen alles *ganz* anders ist.

Material 3 Brecht Ziffel

„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 Lehrerkennntnis erworben. Der Schüler muss die Schwächen des Lehrers kennen und sie auszunützen verstehen, sonst wird er niemals sich dagegen wehren können.“

Hervorgehoben wird die Integrationsfunktion von Schule – einzufügen in die Welt wie sie ist; die Vorbildrolle der Lehrenden – Erziehung zum Ebenbild – und die Unterwerfung unter die Macht. Es folgen bei Brecht mehrere Beispiele; hier soll nur eins angeführt werden:

Material 4 Brecht Käsemummler

„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 1401-1403).

Wir erinnern uns vielleicht an unsere eigenen Lehrer, die mehr den von Brecht beschriebenen schulischen Unmenschen gleichen (Brecht 1982, S. 1401-1403), vielleicht aber auch an positive Erfahrungen, dass unsere Lehrer ganz das Gegenteil des Unmenschen waren: unterstützend, hilfreich, klug. Zweifellos gibt es gute Lehrer, die anregen, die fair handeln, von denen man was lernen kann. Aber bei Lernenden, die durch eine entsprechende von Lehrtyrannen beherrschte Schuldisziplin gegangen sind, gibt es ganz offensichtlich berechnete Lernwiderstände.

Zweifellos gibt es zahlreiche, beschreibbare Erscheinungsformen, wie Widerstände gegen Lernen auftreten. Es erscheint 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 Material 5 und 6).

Material 5 Phänomene von Lernwiderständen

1. Zu den Lernwiderständen, die sich an Medien, Materialien oder den Gegenständen entzünden, gehören bspw. Phänomene wie vollständiges Blockieren („da habe 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 herumzufüttern, 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; Lernende, die dasitzen und überhaupt nichts mehr von sich aus äußern; wütende Beschimpfungen; Streit, der offen ausbricht oder latent verborgen bleibt; aber auch der entgegen gesetzte Versuch, eine private Beziehung zum Dozenten aufzubauen.
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 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 wir 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.

Material 6 Widerstandsphänomene

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

Dozenteninteraktion

- Dozenten ignorieren, „aufaufen 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)

Gruppeninteraktion

- 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

Raum

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

Zeit

- 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

2.2 Lernzumutung

Wenn ein Kollege der Weiterbildung aus dem Weg geht, wird es häufiger der Fall sein, dass Außenstehende – etwa Kollegen oder Vorgesetzte – diesem mit Unverständnis begegnen, denn sie sehen einen Sinn oder sogar eine Notwendigkeit darin, dass dieser „Verweigerer“ bestimmte Sachverhalte, Zusammenhänge oder Fertigkeiten erlernt. Die Außenperspektive hat ihre Berechtigung, zumal wir es meist für wichtig halten, dass auch andere sich um Erkenntnis bemühen und sich persönlich entfalten, damit Demokratie und Gerechtigkeit bestehen können. Es ist aber absurd zu denken, man könne einen anderen durch Druck, Überredung oder Motivations-tricks „lernen machen“, wenn dieser selbst das Lernen als nicht sinnvoll erlebt.

Was bedeutet es, dass jemand das Lernen selbst als nicht sinnvoll erlebt? Der Blick auf sich selbst hilft. Einer Lernanforderung, die einem selbst unsinnig erschien, sind wohl alle schon einmal in ihrer Schul- oder Ausbildungszeit begegnet. Ein ungutes Gefühl von blödsinniger Gängelung produziert Kopfschütteln und – je nach Möglichkeit – ein Ausweichen oder stumpfes Aushalten solcher Situationen, die sich treffend mit dem Begriff „Lernzumutungen“ beschreiben lassen.

Viele werden Strategien zur **Bewältigung** von Prüfungssituation über unsinnig erscheinende Lerninhalte entwickelt haben (Täuschung, wortgenaues Auswendiglernen von Unverstandenen etc.). Oft wohl mit dem Ergebnis, dass von den Lerninhalten nichts oder nur sehr wenig „hängen geblieben“ ist. Unbefriedigende Lernerfahrungen in der Biographie lösen keineswegs zwingend Lernwiderstand aus, aber vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen von Zumutung und Gängelung beim Lernen verwundert es nicht, wenn es zu einer Gleichsetzung von institutionellem Lernen mit „Lernzumutung“ kommen kann. Lernen Erwachsener ist schließlich immer Anschlusslernen. Biographische und milieuspezifische Erfahrungen spielen also ebenso eine Rolle wie die Einschätzung der konkreten Lebens-

situation, wenn Personen die Aufforderung zum Lernen als sinnlose, manchmal ärgerliche Zumutung erleben.

Material 7 Beispiele begründeter Verweigerungen

1. Wenn ich in meinem Team es bislang so regeln konnte, dass ein junger Kollege für mich immer die – mir umständlich und unverständlich erscheinenden – Eingaben in das Lagerverwaltungssystem übernimmt, warum sollte ich dann ein Interesse daran haben, diese unangenehme Aufgabe selbst zu erlernen? Solange ich das offiziell „nicht kann“, kann mich auf die Arbeiten beschränken, die mir angemessen erscheinen. Die neue Kollegin will mir die Eingabefunktionen oft erklären, darum gebeten habe ich sie nie, im Gegenteil: Ich schalte auf Durchzug, dann kann ich so weitermachen wie bisher.
2. Wenn ich mit der Chefetage in meiner Firma unzufrieden bin und die Solidarität mit meinen Kollegen schätze, warum sollte ich dann aus meiner Gruppe ausscheren wollen und irgendeine Fortbildung machen, die aussieht als wollte ich „aufsteigen“? Das bringt mir doch nur Nachteile.
3. Ich bin zu dieser Fortbildung von meinem Chef verdonnert worden, obwohl in meiner Abteilung derzeit unglaublich viel zu tun ist. Da ist es doch Unsinn, dass ich mir noch Zusätzliches aufhal-se. Wenn der Dozent dann noch ungenau ist, habe ich den besten Vorwand, zu sagen, dass man das gar nicht in so kurzer Zeit lernen konnte. Ich hab so viel zu tun, ich will und kann gar nichts Neues lernen.
4. Ich bin doch froh, dass ich beruflich halbwegs mithalten kann, wo ich Kinder und Job sowieso kaum unter einen Hut bringen kann. Die Fehler, die ich mache, fallen hoffentlich keinem auf, mehr geht nicht, ich hab einfach keine Kapazitäten. Klar, dass ich Stim-mung gegen die Einführung der neuen Software mache, sonst muss ich da wieder was lernen – und das ginge wieder mal auf Kosten der Kinder.
5. Warum soll ich das lernen? Da hab ich persönlich doch nichts von. Der Betrieb will mich nur noch weiter „ausquetschen“.

All diese Beispiele verdeutlichen, dass es (subjektiv) gute Gründe geben kann, nicht zu lernen. Aus einer Außenperspektive fallen einem vielleicht Argumente ein, warum es dennoch sinnvoll sein könnte, aber es ist wichtig zu begreifen, dass die subjektive Bedeutsamkeit das Handeln bestimmt. Die Widerstände werden dabei keineswegs nur durch individuelle Einstellungen bestimmt, sondern – wie in den Beispielen gezeigt – ebenso durch bestehende Strukturen im Betrieb und in der Familie.

Auch in diesem Zusammenhang ist interessant, dass freiwilliges, interessegeleitetes Lernen in angenehmen Kontexten oft nicht als Lernen identifiziert, sondern vielmehr ein selbstverständlicher Teil des Lebens wahrgenommen wird, der mit der Aneignung neuer interessanter oder wichtiger Kompetenzen verbunden ist. Dieser zuletzt genannte Aspekt ist aber bei allen beabsichtigten Lernvorhaben entscheidend, ob nämlich die Personen die konkrete Lernmöglichkeiten als sinnvoll einschätzen und auf ihre Lebensinteressen beziehen können.

Material 8 Lernen von etwas Bedeutsamem, das nicht als Lernen empfunden wird

Wenn Karl Yilgün nach mehreren Wochenenden, nach dem langwierigem Studieren der umständlichen Betriebsanleitung, nachdem er mehrere Hinweise aus einer –zu diesem Zweck extra gekauften– Heimwerker-Fachzeitschrift umsetzen konnte („beachten Sie die korrekte Vorschubrichtung“) und nach einer Reihe verunglückter Testläufe schließlich mit der neuen Oberfräse umgehen kann, dann sagt er zum Nachbarn, der ihn bei der Arbeit sieht, nicht: „Ja, das war ein interessanter Lernprozess, den ich durchgemacht habe“, sondern er spricht darüber, dass er nun endlich die längst heraus gebrochenen Türscharniere an der Schuppentür reparieren kann.

Dem selbst bestimmten (erfolgreichen) Lernprozess wird oft weniger Aufmerksamkeit geschenkt als dem Resultat, etwas zu können. Dass Karl beim Lernen eine Reihe von Hürden überwunden hat, die andere vielleicht entmutigt hätten, ist ihm nicht bewusst. Sein Wille, das Fräsen zu können, hat ihn auch bei Schwierigkeiten nicht aufgeben lassen. Er lernt nicht eines abstrakten Lernens willens, sondern um etwas Sinnvolles zu können. Ein Missverständnis, liegt aber vor, wenn etwas, das dem einen sinnvoll erscheint, einem anderen als „allgemein sinnvoll“ bloß zugemutet wird.

Hierzu weiter mit dem Beispiel:

Material 9 Subjektive Bedeutsamkeiten

Karl Yilgün, der vieles am Haus reparieren kann, versteht gar nicht, warum sein mittlerweile erwachsener Sohn Jan kein Interesse an diesen Dingen zeigt. Er könnte doch so viel Praktisches dabei lernen. Mehrmals schon hat er Jan aus Verzweiflung über so viel Desinteresse dazu verdonnert, mitzuhelfen. Jan Yilgün steht dann mit genervten Gesichtszügen daneben, macht gerade eben das, was sein Vater ihm befiehlt. Aber er stellt sich darüber hinaus extrem ungeschickt an. Neulich brachte er Metallschrauben vom Baumarkt mit anstatt der notwendigen Holzschrauben. „Da kann man doch denken, der Junge ist lernbehindert“, sagt Karl Yilgün, „aber mit seinem Handy, da ist er Weltmeister“. Immer, wenn Karl Yilgün mit seinem Handy Probleme hat, kann sein Sohn das ruckzuck so einrichten, dass alles wieder reibungslos funktioniert. Woher sein Sohn all das weiß, ist Karl Yilgün rätselhaft.

Während Karl Yilgün das Fräsen als wichtige und sinnvolle Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten begreift, kann Jan mit Heimwerkerkompetenzen offensichtlich nichts anfangen. Es ist ihm nicht wichtig. Außerdem müsste er im Zweifelsfall dann selbst Reparaturarbeiten machen. Wenn er das nicht kann, braucht er keine anderen Gründe zu suchen, um sich zu drücken. Wird Jan gezwungen,

teilzunehmen, versucht er – um keinen Streit mit seinem Vater zu bekommen – die Situation möglichst stressfrei zu bewältigen.

An diesem Beispiel wird deutlich,

- dass Lernen immer Lernen von „etwas“ ist,
- dass eine neue Kompetenz (oder ein Lerngegenstand) nicht an sich bedeutsam ist, sondern für den Einen bedeutsam aber für den Anderen nicht bedeutsam sein kann,
- dass jemand, der in einem Bereich (z.B. Beruf) Lernen verweigert, in einem anderen (z.B. Freizeitinteressen) sehr lernaktiv sein kann,
- dass jemand, der einen Sinn darin sieht, etwas zu lernen, auch Hindernisse und Störungen überwinden kann,
- dass viele erfolgreiche Lernerfahrungen nicht als Lernen wahrgenommen werden, da nachträglich das Anwenden des Gelernten im Vordergrund steht,
- dass es sinnvoll ist, zu unterscheiden, ob jemand etwas lernen will oder lernen soll.

Es ist also bei allen von außen vorgegebenen Lernzumutungen und bei Lernwiderständen sinnvoll und hilfreich zu fragen:

- *Erscheint es aus der Perspektive von Kollege X sinnvoll, diese Fähigkeit/dieses Wissen zu erlernen?*
- *Erlangt Kollege X durch das zu Erlernende eine Verbesserung (oder vielleicht eine Verschlechterung) seiner konkreten Arbeits- und Lebenssituation? Wie schätzt der Kollege X dies selbst ein?*
- *Steht aus der Perspektive von Kollege X der mit dem Lernen verbundene Aufwand und die erwartbare Verbesserung in einem angemessenen Verhältnis?*

Lernwiderstände machen uns darauf aufmerksam, dass menschliches Handeln nicht durch äußere Faktoren steuerbar ist. Als Menschen handeln wir auf der Grundlage unserer eigenen Sinnentwürfe und unterlassen es, Dinge zu tun, die uns unsinnig erscheinen oder uns in der Lebensgestaltung unnötig einschränken.

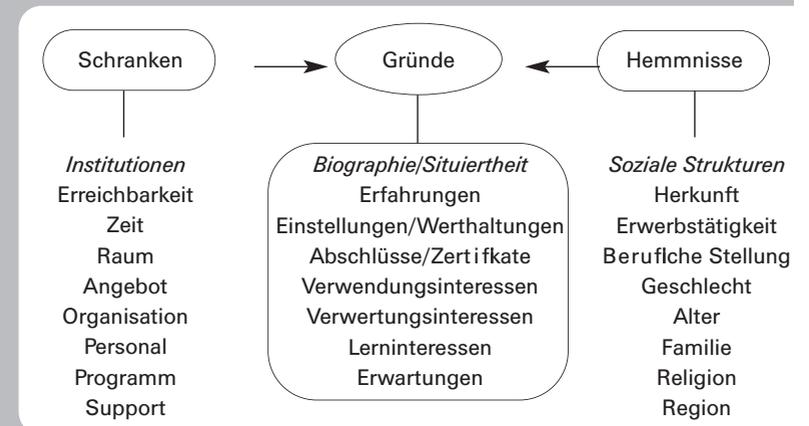
Und so manches gut gemeintes Weiterbildungsangebot zeigt sich – bei genauerer Analyse – durchaus als wenig geeignet, zu einer Verbesserung der konkreten Arbeitsbedingungen der Menschen beizutragen.

2.3 Lernhemmnisse – Lernschranken – Lerngründe

Wenn man Lernwiderstände begreifen will, braucht man zunächst eine Systematik der verschiedenen Aspekte. Bezogen auf Weiterbildungsabstinenz, Motivationsverluste und Lernwiderstände unterscheiden wir „Gründe“, „Hemmnisse“ und „Schranken“ (siehe Schaubild). Wichtig für die Klärung von Lernwiderständen ist, dass Hemmnisse und Schranken nicht direkt verursachend wirken, sondern dass sie erst „intern“ bedeutsam werden, indem sie von den Lernenden erlebt werden.

Die Erfahrungen, die wir in Auseinandersetzung mit dem uns jeweils zugänglichen Ausschnitt der Arbeits- und Lebenswelt machen, sind dabei rückgebunden an die sozialen Kontexte des gesellschaftlichen Milieus, in dem wir leben, und vom Geschlecht (Hemmnisse).

Material 10 Lernhemmnisse und Lernschranken: Lerngründe



Das Lernen kann beschränkt werden durch institutionelle Kontexte, etwa schlechte Erreichbarkeit, unpassende Zeiten oder unangemessene Programme („Schranken“).

Ein kritischer Blick auf die institutionell erzeugten Schranken hilft, Widerstand besser zu verstehen:

Angesichts erzwungener Regeln im Umgang mit Zeit bilden sich häufig Widerstände: Zu-spät-Erscheinen von Teilnehmenden oder ein eigenaktives Verlängern von Pausenzeiten sind oft Hinweise darauf, dass die Interessen und Vorstellungen der Akteure – zumindest hinsichtlich der Zeitgestaltung – voneinander abweichen. In diesem Kontext ist es wichtig anzumerken, dass es per se keinen „richtigen“ Umgang mit Zeitstrukturen gibt, sondern allenfalls einen angemessenen.

Auch eine „schulähnliche“ Organisation der Lehr-Lern-Situation, kann – korrespondierend mit negativen Schulerfahrungen – die Lernbereitschaft erheblich dämpfen. All diese etwaigen Schranken können von den Beteiligten allerdings höchst unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, so dass auch diese erst dann relevant werden, wenn sie von den Akteuren entsprechend gedeutet werden.

Des Weiteren können soziale Strukturen, etwa die berufliche Stellung oder Herkunft, die Bereitschaft hemmen, zu lernen („Hemmnisse“). „Lass mal, ich bin zu alt, um das jetzt noch zu lernen“, ist ebenso wie „bei uns macht keiner Kurse oder so was; das, was wir brauchen, bringen wir uns noch immer bei der Arbeit bei“ sind in manchen Zusammenhängen oft vorgetragene Aussagen. Sie verweisen auf gruppenspezifisch geprägte Grundhaltungen gegenüber organisierten Formen des Lernens.

Jeder Mensch wächst in einem spezifischen sozialen Milieu auf, individuelle Einstellungen und Werthaltungen entwickeln sich im wechselseitigen Austausch mit den engen familiären und weiter gefassten sozialen Beziehungen und Bezügen. Die milieuspezifischen

Erfahrungen, die ein männlicher Nachkomme einer gesellschaftlich angesehenen Akademikerfamilie im großstädtischen Lebenszusammenhang macht, unterscheiden sich von denen, welche die Tochter eines auf dem Land lebenden Gastwirts macht. Auch wenn formal die Zugänge zu Bildungsgütern vergleichbar gestaltet sind, werden in den Milieus unterschiedliche Werthaltungen transportiert, die sich auch in der Einstellung gegenüber Lernen und Lernarrangements spiegeln.

Die Herkunft aus einem so genannten bildungsfernen Milieu ist aber nicht automatisch ein Hemmnis, sie kann sogar explizit zum Motor einer starken Bildungs- und Aufstiegsorientierung werden. Hemmnisse werden erst durch die Erfahrung, Deutung und Bewertung der mit Gründen handelnden Person wirksam. Sie fließen, ebenso wie die biographischen Erfahrungen, in die Begründungen der Person ein, sich in einer bestimmten Lebenssituation für oder gegen Lernen zu entscheiden. Lernen Erwachsener ist darüber hinaus immer Anschlusslernen. Erwachsene haben in ihrer Biographie Lebens- und Lernerfahrungen aufgehäuft, welche neues Lernen befördern oder behindern.

Gründe sind das Zentrum einer Betrachtung von Lernwiderständen. Einer Weiterbildung aus dem Weg zu gehen, eine Lehr-Lern-Situation zu boykottieren oder einfach nicht zu lernen, ist eine Entscheidung für oder gegen eine Lernhandlung, und diese basiert entsprechend auf Gründen, welche die Person meist auch mehr oder weniger benennen kann, zumindest jedoch als ein Unbehagen wahrnehmen kann. Die Gründe basieren dabei nicht ausschließlich auf der Deutung und Bewertung der aktuellen Situation und der situierten Einbindungen; sie sind mit biographischen Erfahrungen, Erwartungen, Werthaltungen und Interessen verbunden.

Lernwiderstände sind also nicht als vom Lehrenden zu überwindende, auf Defizite verweisende individuelle Störungen anzusehen, sondern Lernwiderstände sind als begründete Handlungen Erwachsener zu verstehen und ernst zu nehmen.

3. Lerntheorien und Alltagsverständnis

Wenn wir uns die Frage stellen, was ist und wie „funktioniert“ Lernen, werden wir mit einer Unmenge an Begrifflichkeiten und Theorien konfrontiert. Umgangssprachlich ist der Begriff relativ unscharf und dennoch glaubt jeder Mensch im Alltag zu wissen, worüber er bzw. sie redet. „Lernen erfolgt über Belohnungen und Bestrafungen.“ „Mit einem richtigen Anreiz wird der Mensch leistungsfähiger.“

Obwohl diese Aussagen schon mehr als einmal als unzureichend und unzulänglich für eine Erklärung menschlicher Lernprozesse entlarvt wurden, finden sie immer wieder Anklang; sowohl im Alltag wie auch in der wissenschaftlichen Debatte. Was also ist nun eigentlich „Lernen“?

Die traditionelle Lerntheorie hat Lernen als von außen bewirkt und angestoßen angesehen und dabei unterstellt, dass Lernen erzeugt werden könne. Demgegenüber vertritt eine subjektorientierte Theorie des Lernens die Position, dass ein Begreifen von Prozessen des Lernens nur möglich ist aus der Sichtweise der lernenden Personen selbst. Diese Lerntheorie kann sich wesentlich auf den Ansatz von Klaus Holzkamp (1993) beziehen. Grundzüge dieser Lerntheorie werden wir darstellen.

3.1 Kritik „klassischer“ Lerntheorien

In der betrieblichen Weiterbildung wird oft von Trainingsmaßnahmen gesprochen – und zwar nicht ohne Grund. Ein verändertes Verhalten soll „antrainiert“ werden. Dem liegt ein traditionelles, klassisches Verständnis von Lernen zugrunde, wie es etwa von Hilgard und Bower definiert wird: Lernen ist „*Veränderung von Verhalten, oder im Verhaltenspotential von Organismen in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht*“ (Hilgard/Bower 1983, 31). In fast allen Lehr- und Wörterbüchern finden sich Beiträge, die durch diese Denkweise beherrscht oder zumindest infiziert sind (Steiner 1996; Edelman 2000; Seel 2000; Mielke 2001; Bednorz/Schuster 2002; Mazur 2004).

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. Allein das Beobachten „ein Mensch sitzt in einem Kurs“ lässt uns über die Gründe, warum er das tut, nichts aussagen. Durch die Außenbeobachtung von Verhalten sehen wir nur die Oberfläche. Die traditionellen Lerntheorien unterschlagen die Möglichkeit „innen“ nachzudenken, abzuwarten und zu entscheiden. Die Menschen werden zu manipulierbaren Objekten gemacht.
3. Drittens wird in dem Zitat von **Organismen** geredet. Menschliches Lernen wird gleichgesetzt mit dem Lernen von Ratten, Tauben, Waschbären. Und wir können dann überlegen, ob sich nicht entfaltetes Lernen von Menschen von dem, was wir bei Ratten beobachten können, unterscheidet dadurch, dass Menschen sich nicht *verhalten*, sondern *handeln*. Menschen messen ihren Aktivitäten Sinn zu; sie haben Gründe, warum sie etwas tun und unterscheiden sich insofern deutlich von reaktiven „Organismen“.

Die Grundthese des Behaviorismus (engl. behavior=Verhalten) lautet, dass menschliches Verhalten ausschließlich die Reaktion auf einen äußeren Reiz darstellt. Diese Psychologie wird aus diesem Grund als Reiz-Reaktions-Psychologie bezeichnet. Es ist verblüffend, wie auch neuere („kognitivistische“ und „konstruktivistische“) Lerntheorien, die sich als komplex und differenziert darstellen, unreflektiert derartig kritikwürdige Definitionen des Lernens durch den **Behaviorismus** in ihren Grundzügen weiterverwenden.

Leitfrage:

- *Geht es in der betrieblichen Weiterbildung nur um Anpassung an Veränderungen oder werden die Beschäftigten damit auch in der Lage versetzt, ihre eigenen Arbeitsbedingungen mit zu gestalten?*

3.2 Anforderungen an eine angemessene Lerntheorie

Die oben dargestellten Auffassungen von Lernen werden der Anforderung an eine dem menschlichen Lernen angemessener Theorie nicht gerecht. Sie beharren auf dem Außenstandpunkt des externen Beobachters und tendieren so zu von außen gesehenen Interpretationen des Lerngeschehens. Damit verkennen sie die grundsätzliche Freiheit des menschlichen Handelns, die entsteht, da niemals eine vollständige Beeinflussung von außen gegeben ist (Bieri 2003).

Es hängt von dahinterstehenden wissenschaftlichen Theorien ab, welche Prozesse wir wahrnehmen, deuten und begreifen können. Dazu ist es ein erster Schritt, Anforderungen und Kriterien für eine angemessene Lerntheorie zu formulieren, die geeignet ist, unser eigenes Lernhandeln und auch lehrendes Handeln zu orientieren:

1. Erstens muss eine solche Lerntheorie als Handlungstheorie aufgebaut werden, wenn es darum geht, Lernen nicht als von außen verursacht, sondern sinnverstehend zu begreifen.
2. Zweitens muss eine angemessene Lerntheorie deshalb die Offenheit und Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen.
3. Drittens sollte eine angemessene Lerntheorie anschlussfähig an bildungstheoretische Diskussionen sein.
4. Viertens muss sie ein angemessenes Konzept von Lehre entwickeln.

Wogegen wir uns dann deutlich abgrenzen müssen, sind Formen von Lerntheorie, die wir als „Ratten-Tauben-Waschbären“-Lerntheorie karikieren können. In einer solchen Theorie werden die Beschäf-

tigten schnell zum Objekt fremder Verfügung und Zuweisung. Ein Konzept von Bildung muss aber immer Wert auf Bedeutsamkeit für die Lernenden selbst legen. Wir vertreten deshalb die Auffassung, dass Menschen anders lernen als tierische Organismen oder auch als technische Systeme. Es geht um das Lernen von Menschen und wenn wir über Lernen reden, reden wir immer auch über uns selbst. Um zu verstehen, wie Lernwiderstände entstehen, müssen wir uns mit alltäglichen und unseren eigenen Lernerfahrungen beschäftigen. Um zu begreifen, was Handlungen, auch Lernhandlungen begründet, kommen wir nicht darum herum, eine "Subjektperspektive" einzunehmen.

3.3 „Subjektwissenschaftliche“ Lerntheorie

Grundzüge einer angemessenen Lerntheorie finden wir in der „subjektwissenschaftlichen“ Konzeption Klaus Holzkamps (1993) – wobei es um eine Denkperspektive geht, nicht um eine – wie auch immer – „fertige“ Theorie. Klaus Holzkamp redet über Lernen nicht als durch äußere Reize verursacht, also bedingt, sondern er fragt, warum Menschen lernen, also wie sie ihr Lernen begründen.

Dahinter steht die Vorstellung, dass jedes „Außen“ nur wichtig wird, indem es „Innen“ bedacht und bewertet wird. Lernbegründungen und Lernwiderstände, lassen sich rückbeziehen auf Wünsche und Interessen der lernenden Personen.

Interessen sind immer gebunden an Subjekte: Gründe für mein interessengeleitetes Handeln kann immer nur jeweils ich haben, aber niemals jemand anders. Oder anders herum: Wenn ich von den Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von *seinen* Gründen, für *sein* Handeln, nehme daher seinen Subjektstandpunkt ein. Ich versuche ihn zu verstehen bzw. zu begreifen. Lernende lassen sich nur von ihrem Standpunkt aus verstehen.

Leitfragen:

- *Kommen die Interessen der Beschäftigten in der Weiterbildung zur Geltung?*
- *Sehen die Beschäftigten selbst Gründe für Lernen?*
- *Wenn nicht: Werden die Beschäftigten bei der Entdeckung eigener Lerngründe, z.B. durch die Kompass-Instrumente, unterstützt (vgl. Handlungshilfe Nr. 4)?*
- *Bestehen Möglichkeiten, die unterschiedlichen Interessen zwischen den Beschäftigten bzw. zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten – etwa im Qualifizierungsgespräch gem. Qualifizierungstarifvertrag – auszuhandeln?*

3.4 Klären einiger Grundbegriffe

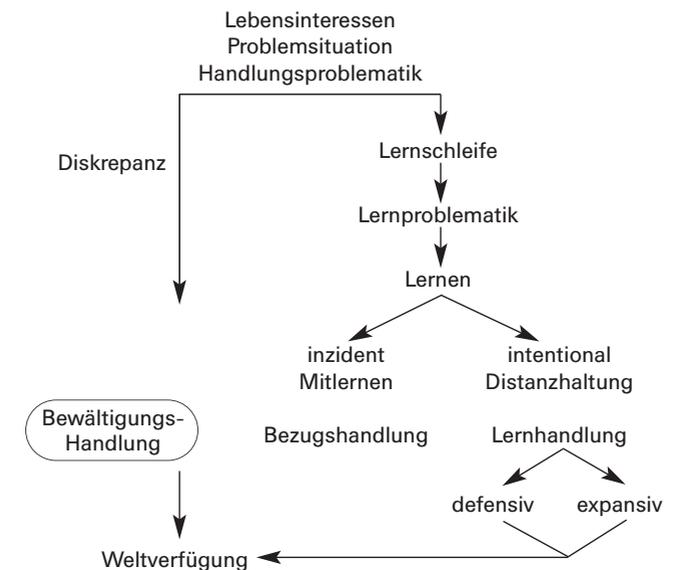
Lernen in einem solchen anspruchsvollen Ansatz ist Aneignung von Wissen und Können durch die Personen selbst. Systematisch kann man dann Lernen unterscheiden in „Mitlearnen“ im Zusammenhang anderer Tätigkeiten oder als Lernen als spezifische Form menschlichen Handelns: Als „intentionales Lernen“.

Mit intentionalem Lernen verbinden die Lernenden das Ziel, die bei einer bestimmten Handlung nicht überwindbaren Schwierigkeiten und Fragen beizukommen und diese zu lösen. Lernen stellt so betrachtet eine besondere Form der Handlung dar, die darauf ausgerichtet ist, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Auslösend ist eine Irritation von Routinen. Lernen wird angestoßen von Fragen, nicht von fertigen Antworten, von Problemen, nicht von Resultaten. Lernen ist grundsätzlich ergebnisoffen und wahlfrei.

Lernanlässe entstehen aus **Diskrepanzerfahrung** zwischen dem eigenen Willen, der Intention und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will. Aus einer Handlungsproblematik – so das von Holzkamp vorgeschlagene Prozessmodell (sh. Schaubild) – wird eine Lernhandlung ausgegliedert, eine **Lernschleife** eingebaut. Daraus entstehen Lernthemen, die sich aber nicht auf Lerngegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das Individuum beziehen. Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt von Welt,

durch den diese für das Individuum für seine Lebensinteressen relevant und damit als Lernthematik zugänglich wird.

Material 14 Grundbegrifflichkeiten der Theorie lernenden Weltaufschlusses



Will man verstehen, warum eine Person (nicht) lernt, ist es sinnvoll den Ansatzpunkt zum (Nicht-)Lernen zu betrachten; wir unterscheiden zwei grundsätzliche Varianten:

- Entweder trifft eine Person in ihrem Lebens- und Arbeitskontext auf ein Handlungsproblem,
- oder sie wird von anderen vor eine (Lern-)Aufgabe gestellt, die sie bewältigen soll.

A: Besteht ein Handlungsproblem können wir jeweils selbst zum einen entscheiden, dass es relevant ist, dies Problem zu lösen (das heißt: Ich will) oder zum anderen versuchen – bei geringer Bedeutsamkeit – dieses Problem einfach zu umgehen (das heißt: Ich will nicht).

B: Wird aber von außen – z. B. in einem Weiterbildungsprogramm – eine Aufgabe gestellt (das heißt: Ich soll), kann eine Person diese meist nicht einfach ignorieren. Mit einer gestellten Aufgabe kann sie wieder in doppelter Weise umgehen, entweder macht sie diese Aufgabe zu ihrem eigenen Problem (das heißt: Ich will) oder sie lehnt diese Aufgabe ab, beugt sich ihr aber (das heißt: Ich muss).

Ausgangspunkt A: Ein Handlungsproblem (z.B. Holztür ist kaputt, Jan kann die Fräse nicht bedienen):

- Ich lerne gezielt, um das Handlungsproblem zu überwinden („will ich können“)
- Ich lerne nicht, sondern versuche das Problem zu ignorieren oder zu umgehen („will ich nicht können“)

Ausgangspunkt B: Eine Lernzumutung (Jan soll fräsen lernen):

- Ich lehne die Aufgabe ab (der Gegenstand oder die zu erwerbende Kompetenz erscheint im Lebenskontext nicht als bedeutsam)
- Ich nehme die Aufgabe an (neue Kompetenz erscheint bedeutsam: Damit kann ich etwas anfangen)

Diese Unterscheidung ist idealtypisch, es kann durchaus zu Mischungen kommen, etwa wenn unterschiedliche Interessen einer Person zu einer Parallelität von „wollen“ und „nicht-wollen“ führen. Wir haben immer mehrere, oft widerstreitende Motive.

Motivation setzt einen Moment von Zukunftsentwurf voraus. Der Lernende meint ausgehend von seinen Interessen, dass nach gelungenem Lernen seine Verfügung über den Lerngegenstand erhöht sein wird. Die **Verfügungserweiterung** erschließt neue Handlungsoptionen. Welche der Handlungsalternativen gewählt wird, hängt

von den dafür sprechenden Gründen, also den Interessen und Lebensperspektiven der Beschäftigten ab (Holzkamp 1995, S. 838).

Lernen kann dazu dienen, Bedrohungen abzuwehren.

Material 11 Beispiel für defensive Lerngründe

Wenn Lisbeth Rippmann aus der Bücherhalle davon erfährt, dass ihre Kolleginnen mehr und mehr mit einer neuen Bücherei-Software arbeiten, wird sie sich um ihren Stand als gute Fachkraft sorgen. Sie befürchtet, als antiquiert zu gelten, weil sie noch mit Karteikarten arbeitet. Sie gerät in eine Verteidigungshaltung (Defensive). Ihr bisheriger Ruf als versierte, geschickte Bibliothekarin steht auf dem Spiel. Also meldet sie sich zur Fortbildung an. Sie beginnt aus einer defensiven Begründungslage heraus zu lernen.

Material 12 Beispiel für expansive Lerngründe

Anders liegt die Sache bei Katharina Sauer. Sie ist als Personalsachbearbeiterin eingestellt worden. Katharina kommt gut mit Jugendlichen zurecht, daher möchte sie die Ausbildungsleitung übernehmen. Sie stellt sich die Zusammenarbeit mit den vierzig Azubis als Bereicherung der Gehaltssachbearbeitung vor. Im Qualifizierungsgespräch kommen ihr Chef und sie überein, dass sie den Ausbilderlehrgang der IHK macht und zudem zwei interne Führungskräfte-seminare besucht. Katharina erweitert (expandiert) ihre Handlungsspielräume, es handelt sich um expansives Lernen.

Bedeutsamkeiten stellen für die Handelnden gesellschaftlich gegebene Möglichkeiten dar, zu denen sie handeln können: Sie können sie ergreifen, sie können sich ihnen verweigern, sie unterlaufen, sie nur teilweise umsetzen oder aber auch verändern. Es gibt vielfältige Gründe, nicht zu lernen: Berechtigte Lernwiderstände und entsprechende Lernstrategien.

„Zur Diskussion steht hier demnach keineswegs, ob menschliche Handlungen immer 'begründet', oder manchmal 'irrational' sind, sondern nur, wie die von mir wahrgenommenen 'Prämissen' beschaffen sind, unter denen mein Handeln für mich begründet ist. Wenn einem das Handeln eines anderen 'unbegründet' erscheint, so heißt dies entsprechend, dass mir seine Handlungsprämissen unbekannt sind, wobei ... auch in Rechnung zu stellen ist, dass 'hinter' den von ihm selbst nennbaren Prämissen andere stehen können, die ihm selbst (noch) nicht zugänglich, in diesem Sinne 'unbewusst' sind. Dies kann dann dazu führen, dass er mit seinen Handlungen, die er als begründet wahrnimmt, dennoch mit seinen Lebensinteressen in Widerspruch gerät, also sich unbeabsichtigt selbst schadet“ (Holzkamp 1993,120).

Unvernünftigkeit ist also keine Seinsbestimmung der Individuen selbst, sondern impliziert eine Zuschreibung vom Außenstandpunkt her.

Leitfragen

Σ

- *Welche Vermutungen gibt es bezüglich der Begründungen für das Lernen? Wird eher widerständig an der Weiterbildung teilgenommen oder wird das Lernen als Erweiterung der eigenen Möglichkeiten gesehen?*
- *Wie steht es um die Weiterbildungsbereitschaft bei den einzelnen Beschäftigtengruppen? Welche Gründe könnten für eine ablehnende Haltung von Beschäftigten sprechen?*

3.5 Situiertheit

Reale Lebensprozesse verlaufen nun allerdings oft wenig vernünftig. Alles Lernen verläuft vor dem Hintergrund eigener körperlicher Erfahrungen, sprachlicher Gebundenheit und lebensgeschichtlicher Perspektive.

„Mit der Heraushebung körperlicher Situiertheit des Lernsubjekts als lebenspraktischer Grundbestimmung meines Lernhandelns ist zunächst darauf verwiesen, dass ich in jede intentionale Lernhandlung immer irgendwie auch körperlich involviert bin: Auch meine scheinbar bloß mentalen oder verbalen Lernhandlungen werden stets an einen bestimmten Ort, zu dem ich mich irgendwie hinbewegt haben muss, von mir vollzogen; auch sind darin stets körperliche Bewegungen oder mindestens Handlungen beteiligt“ (1993, 256).

Die Situativität der Körperlichkeit ist durch Lernen nicht aufhebbar. Vielmehr ergeben sich Behinderungen, Grenzen der Verfügung, Undurchschaubarkeiten und Widerständigkeiten. Aber auch diese sind zu verstehen, weil Fühlen, Vorstellen und Wollen rückgebunden sind an die je eigene Körperlichkeit. Aber auch andere Lernprozesse sind durch unseren Leib beeinträchtigt oder angeregt: Denken und Üben, Schreiben, Zuhören und Lesen beanspruchen immer auch den Körper. Sättigung, Müdigkeit, Dehydrierung hindern am Lernen.

Material 13 Beispiel für körperliche Situiertheit

Manfred Youssom ist Mitarbeiter in einer kleinen Werbeagentur. Er würde zu gern selbst Designer werden, doch mit seiner Rot-Grün-Schwäche kann er die Farbnuancen auf dem Bildschirm kaum unterscheiden. Hier macht ihm sein Körper einen Strich durch die Rechnung.

Eine weitere Form der Situiertheit ist unser Einbezug in Sprache. Wir kommentieren unsere Aktivitäten unaufhörlich selbst. Das bedeutet auch, dass wir still und leise unseren Wortschatz ständig zum Denken verwenden. Auf diese Weise gelingt die gegenwärtige Handlungssteuerung. Darüber hinaus kann so auch über Vergangenes nachgedacht und reflektiert werden. Zudem gehört zur mental-sprachlichen Situiertheit auch die denkende Vorausschau auf Kommendes.

Material 14 Beispiel für mental-sprachliche Situiertheit

Bernd Dorsten hat den Kollegen einmal eingestanden, dass er irgendwie mit sich selbst spricht. Das macht er nie wieder – die anderen haben lauthals gelacht. Trotzdem kommt es Bernd so vor, als würde er seine Handlungen immer mit einer inneren Stimme kommentieren: „Weiter so!“ oder „Hey, das hat ja gut geklappt!“ sagt die Stimme. In schwierigen Phasen sagt die Stimme auch mal „Konzentriere dich nur auf deine Maschine, lass dich nicht ablenken, und dann ganz sachte, das kriegst du hin...“

Bernd hat recht: Unsere Aufmerksamkeit steuern wir mit Worten. Wir fordern uns auf, zu lernen oder knobeln und tüfteln herum („das muss doch irgendwie gehen, was ist denn hier wieder durcheinander?“). Allerdings kann die innere Stimme auch am Lernen hindern: „Das geht nicht, das schaffst du nie, dafür bist du zu alt“.

Momentane körperliche Verfassung und momentane Aufmerksamkeit sowie die Beherrschung von Sprache reihen sich aneinander zu einem Menschenleben in einer Biographie.

Material 15 Beispiel für personale Situiertheit

Elisa Winters hat vielen Dingen ihre Aufmerksamkeit zugewandt, vor allem hat sie sich intensiv mit Werkstoffen und Chemie befasst. Sie kann daher mühelos die Neuentwicklungen in Fachzeitschriften lesen und sich so weiterbilden. Messen und Fachkonferenzen genießt sie, sie nimmt gar nicht wahr, wie viel sie dort lernt.

Andererseits glaubt Elisa seit ihrer Jugend, dass sie ungelenkt sei. Deshalb käme Elisa nie auf die Idee, argentinischen Tango lernen zu wollen.

Dies scheint ihr aus ihrer Perspektive schlichtweg unmöglich. Diese aus ihrer Vergangenheit abgeleiteten Chancen stellen die „phänomenale“, die von Elisa selbst erlebte Biografie dar.

Um Lernen zu begreifen, müssen wir mindestens diese Komplexität der körperlichen, sprachlichen und biographischen Situiertheiten erfassen und kategorial ordnen.

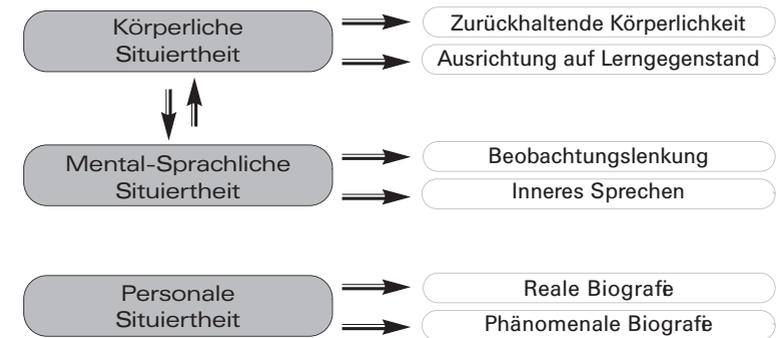


Abbildung: Zugang vom lernenden Subjekt

Leitfrage

- *Werden die Voraussetzungen der Teilnehmenden hinreichend berücksichtigt?*

3.6 Über Lernproblematiken und Lernstrategien

Im Blick auf die Lernproblematiken in der Dimension defensiv-expansiv auf dem Hintergrund des theoretischen Konzepts können **Lernstrategien** als verschiedene Muster interpretiert werden. Es zeigen sich Varianten des Umgangs mit Lernproblematiken im Spannungsfeld von der Abwehr von Bedrohung einerseits und Erweitern von Weltverfügung andererseits. Dabei sind diese Muster nicht zu verstehen als eine etikettierende Klassifikation von Personen nach

„Lerntypen“, sondern als Typen von Strategien beruhend auf **Lernhaltungen**.

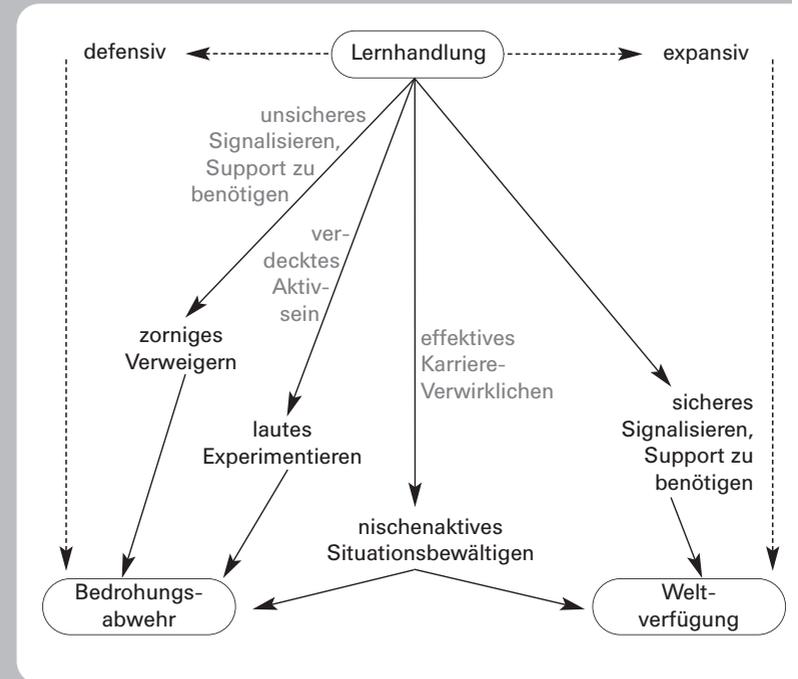
Die Person mit ihren Gründen, (nicht) zu lernen, trifft auf ein Lernangebot der betrieblichen Weiterbildung oder in einer Weiterbildungseinrichtung. Dies stellt Lernaufgaben, die sich beziehen lassen auf dahinterstehende Lebensinteressen. Entscheidend für die Lernerfolge ist die Art und Weise, wie die Lernaufgaben von den Lernenden selbst als Lernproblematiken aufgenommen werden. Diese unterschiedlichen Umgangsweisen können begrifflich als Lernstrategietypen gefasst werden im Spannungsverhältnis von „expansivem“ und „defensivem“ Lernen.

Expansive Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung eigener Weltverfügung; der Lernende nimmt in diesem Fall Lernanstrengungen auf sich, um für sich selbst Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm bisher nicht gegeben sind und mit welchen er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert.

Defensive Lernbegründungen zielen lediglich auf zu erreichende Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung (Holzkamp 1993, 190) und im Ergebnis auf Überwindung der primären Handlungsproblematik und nicht auf die Überwindung einer Lernproblematik als erweiterte gesellschaftliche Teilhabe (Holzkamp 1993, 193).

Die Äußerungen und Handlungen der von uns untersuchten Teilnehmenden in Weiterbildungseinrichtungen (Grell 2005) verweisen auf verschiedene Strategien, mit **Lernaufgaben** umzugehen.

Material 16 Verortung der Strategien entlang der Dimensionen expansiv-defensiv



Eine Strategie unter der Devise „Ich will nicht!“, 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 nicht freiwillig, sondern diente ausschließlich der Bedrohungsabwehr gegenüber der Arbeitsverwaltung. 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 unter der Devise „Mal sehen, ob es was bringt“, die vorläufig „nischenaktives Situationsbewältigen“ genannt wird, ist, variierend auf Lernangebote zu reagieren: Das Programmangebot wird überwiegend defensiv bewältigt, expansives Lernen findet dann statt, wenn man das Thema interessant findet. Diese Strategie ist aus Sicht der Beteiligten sinnvoll, da sie in vielen Lernzumutungen keinen Sinn sehen und auch das Arrangement des Lernens negativ bewerten, aber dennoch die Erwartung haben, durch das Aneignen bestimmter Kompetenzen ihre Lebenssituation verbessern zu können. Das Lernen erfolgt dabei in „Nischen“, d. h. häufig ohne Anleitung durch Dozenten, sondern selbstorganisiert und mit kollegialer Hilfestellung.

Die Strategie unter der Devise „Ich brauche Hilfe“, „Signalisieren, Support zu benötigen“ wird von Personen eingesetzt, die sich als wenig lernstark darstellen, die ihre Schwierigkeiten bei der Aneignung neuer Sachverhalte offen benennen und das bestehende Lernarrangement als 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 Gestaltung ihres Lebens zu erweitern. Darüber lassen sich Strategien wie „effektives Karriereverwirklichen“ und „lautes Experimentieren“ identifizieren.

Die verschiedenen identifizierten Strategien sind unterschiedlich erfolgreich bezogen auf die Möglichkeit expansiven Lernens. Sie lassen sich begreifen vor dem Hintergrund der Situiertheit. Wenn es darum geht, Entfaltungsmöglichkeiten zu unterstützen, muss dies den Lernenden selbst bewusst werden.

4. Lernen Erwachsener

Die besondere Situiertheit Erwachsener – ihre biographischen Erfahrungen, ihre mentale Verfassung und ihre körperliche Entwicklung – sowie der Unterschied von Erziehung als Weitergabe von Wissen an die jeweils nachfolgende Generation und Bildung im Sinne von Selbstentfaltung ist für die Weiterbildung immer schon vorausgesetzt. Erwachsene werden nicht erzogen. Dies ist mit dem Begriff des „Lebenslangen Lernens“ belegt worden.

Dabei wird zweierlei vorausgesetzt: Zum einen die immer wieder erneuerten Lernaufgaben, zum anderen eine fortbestehende Lernfähigkeit. Indem Erwachsene als entwicklungsfähig und lernbedürftig gesehen werden, verschwindet ihr scheinbar selbstverständlicher Status, der sie gegenüber Kindern und Jugendlichen abgrenzt. Jedenfalls ist die im Begriff prägende Vorsilbe „er-“ im Sinne von „aus-“ ebenso obsolet wie die Nachsilbe „wachsen“ als „formbar“. Meinte „Erwachsensein“ zunächst das Ende körperlicher Reifung, wurde dies dann auch als Schluss geistiger Entwicklung unterstellt. Beides ist nicht haltbar.

Material 17 Cheralde Bersim hält sich für zu alt (Fall anonymisiert)

Cheralde Bersim hatte vor Kursbeginn noch nie in ihrem Leben mit einem Computer gearbeitet. Deutsch ist nicht ihre Muttersprache, sie ist älter und schwerbehindert. Sie äußert im Kursgeschehen häufig, sie sei zu alt und könne sich das Gehörte nicht merken.

Die Lehrenden, aber auch andere Teilnehmende und die Beobachtenden bemühen sich, Frau Bersim in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Genießt Cheralde Aufmerksamkeit, wirkt sie in der Regel motiviert, teils sogar euphorisch. Erhält sie die gewünschte Aufmerksamkeit nicht, schlägt ihre Stimmung schnell um und führt in der Folge zu Voraussagen ihres Versagens und Bemerkungen über die Sinnlosigkeit ihres Lernprozesses. Offensichtlich ist Cheralde in ihrem Lernprozess auf soziale Interaktion angewiesen.

Sowohl am Ende des Word-Grundkurses als auch zum Abschluss des Word-Aufbaukurses äußert sich Cheralde gegenüber den Lehrenden sehr zufrieden. Hier fällt jedoch erneut auf, dass sie weniger ihren Lernerfolg zum Thema macht, sondern die persönliche Ebene heraushebt. Diese Bewertung erscheint für Cheralde konsequent: Sie definiert ihre Zufriedenheit über ihr Wohlbefinden in einer Gruppe, nicht über ihre Arbeitsergebnisse. Letztere sind lediglich ein Vehikel, um die erwünschte Anerkennung zu finden – diese Struktur ist legitim und war offenbar erfolgreich.

Ein wesentlicher Erfolg der Teilnahme am Word-Grundkurs ist, dass Cheralde Bersim die Angst vor dem Computer verloren hat – und das so nachhaltig, dass sie sich umgehend einen eigenen Rechner kaufen möchte. Unabhängig von ihrem Alter.

Auch wenn für erwachsene Lernende grundsätzliche Lernfähigkeit unterstellt werden kann, ist nicht zu leugnen, dass auch für spezifische Lernanforderungen Probleme und Schwierigkeiten entstehen können. Erwachsenenlernen kommt nicht aus ohne Rückbezug auf Lebens- besonders auf Lernerfahrungen aus der Kindheit, der Schule, dem Arbeitsplatz, der Familie usw. Erwachsene haben weitere, verschiedene und unterschiedlich geortete Erfahrungen. Es gibt deshalb eine ganze Reihe von „Mythen vom Lernen“ Erwachsener, welche aber aufgelöst werden können. Lernfähigkeit von Erwachsenen ist besonders an Bedeutsamkeit geknüpft.

Leitfrage

- *Werden die besonderen Arbeits- und Lernerfahrungen der Beschäftigten in der betrieblichen Weiterbildung berücksichtigt und genutzt?*

4.1 Erwachsensein

Wenn man über Erwachsene redet, wird dies letztlich nur kulturell und formations-spezifisch begründbar. Die Rolle des Erwachsenen wird Personen zugewiesen, sie ist ein historisch entstandenes Konstrukt. Was also ist ein Erwachsener in den modernen Gesellschaften?

Neben biologischen, psychologischen und anthropologischen Versuchen der Definition gibt es soziologische, juristische und ökonomische Konstrukte. **Erwachsensein** kann gefasst werden als

- Zustand körperlicher Reife (Schon hier gibt es kulturelle und individuelle Unterschiede.)
- Stabilität von Verhaltens-, Erlebens-, Denk- und eben Lernformen (Die aber immer offener werden.)
- Umgang mit Kindheit und Alter (Wobei die Entwicklungsstufen keineswegs klar sind.)
- Übernahme von Rollen wie Partnerschaft und Elternschaft (Diese werden durch wandelbare Formen der Familie geprägt.)
- Erwerb von Pflichten und Rechten (Deren juristische Fixierung verschiebt sich im historischen politischen Prozess.)
- Stehen in Erwerbstätigkeit und wirtschaftlicher Selbständigkeit (Wobei sich dies relativiert durch die Entwicklung der Arbeit und das Verhältnis der Geschlechter.)

Alle diese Konstrukte liefern keine trennscharfen Einteilungen. Wenn man versucht, den Kern der Ansätze zu finden, stößt man auf den Entwurf eines selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Menschen. Der mündige, vernünftige und freie Erwachsene liefert also ein Leitbild für „expansives“, selbstbestimmtes Lernen, für Bildung.

4.2 Erwachsenenlernen

Gleichzeitig wird, wenn es um das Lernen Erwachsener geht, besonders deutlich, dass ein passives "pipeline model" von Wissen füllen in leere Köpfe abwegig ist. Bei Erwachsenen ist von Anfang an klar, dass sie in vielfältigen Kontexten stehen, Situationen unterschiedlich wahrnehmen und in ihrer Biographie Vergangenheit verarbeiten.

Erwachsenenlernen kommt nicht aus ohne Rückbezug auf Lebens- besonders auf Lernerfahrungen aus der Kindheit, der Schule, dem Arbeitsplatz, der Familie usw. Es ist immer Anschluss- und Deutungs lernen. Erwachsene haben mehr, verschiedene Arten und unterschiedlich geordnete Erfahrungen. Dies wird aufgenommen durch die Perspektive von Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung.

Es gibt eine Reihe von „**Mythen vom Lernen Erwachsener**“:

Material 18 „Mythen vom Lernen Erwachsener“

- Man könne die menschliche Natur nicht verändern.
- Man könne einem alten Hund keine neuen Kunststücke beibringen.
- Man könne Wissen eintrichtern.
- Lernen sei Sache des Verstandes – also Kopf-Arbeit.
- Lernen sei entweder Spaß oder aber Zwang.
- Das durchschnittliche „geistige Alter“ bleibe bei zwölf Lebensjahren stehen.
- Lernfähigkeit sei Sache der Intelligenz (Kidd 1979, 16-21)

Bei genauerem Hinsehen, Nachdenken und Überprüfen lösen sich alle diese Vorurteile auf. Lernfähigkeit von Erwachsenen ist besonders an Bedeutsamkeit geknüpft. Der Spruch, was "Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr", gilt nicht. Hans oder Grete lernen eben später und anders. Die wissenschaftlich klingende Fassung

als „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“, nach der Heranwachsende am Besten lernen, ist schon für das Lernen sinnloser Silben empirisch nicht haltbar.

4.3 Situiertheit Erwachsener

Allerdings bedeutet das nicht, dass bei Erwachsenen nicht spezifische Lernwiderstände auftreten könnten. Frühere Lebens- und Lernerfahrungen wirken fort. Es ist zu unterscheiden zwischen der physischen Dimension des Alterns, der psychischen Dimension des Entwickelns und den sozialen Dimensionen. Sogar die Funktionsfähigkeit des menschlichen Organismus weist bis ins hohe Alter große Unterschiede zwischen einzelnen Menschen auf. Diese beziehen sich auch auf Lernen. So gibt es zum einen eine Lernmüdigkeit, die aus negativen Vorerfahrungen resultiert und verarbeitet werden muss. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollzogen wird. Daraus ergeben sich Einfüsse auf Lern- und Gedächtnisleistungen. Daraus ergeben sich Einfüsse auf die Lern- und Gedächtnisleistungen (Kruse u.a. 1997, 63). Diese schwanken je nach

- Störanfälligkeit durch verteilte Konzentration,
- Unsicherheit aufgrund von Ängstlichkeit zu versagen,
- Ausweichen gegenüber Zeitdruck,
- Übungsgrad,
- Grad der Vertrautheit mit den Lernaufgaben,
- Überschaubarkeit der Lernaufgaben,
- Gesundheitszustand.

Alle diese Lernbedingungen können durch Interventionen weitgehend kompensiert werden. Meist sind Erwachsene weniger als Kinder bereit, sich auf Lernen als sinnloses Spiel einzulassen. Lernen im Erwachsenenalter ist stärker noch als in Kindheit und Jugend gebunden an vielfältige Kontexte, wobei besondere Lebensereignisse

und Übergänge eine Rolle spielen. Als „defensives Lernen“ wird „lebenslanges Lernen“ zum äußeren Zwang. Es wird als Druck wahrgenommen, permanent also „lebenslänglich“ externen Anforderungen hinterher zu hetzen. Damit wird Lernen zur Entmündigung. Die Chance von Entfaltung wird kaum noch erfahrbar. Im „selbstbestimmten Lernen“ könnte sie wieder aufscheinen.

Alle diese Lernbedingungen können aber weitgehend kompensiert werden.

5. Fallbeispiele gelingenden Lernens

Es können in vorhandenen Dokumentationen über das Verstehen von Lernenden und aus Projektberichten Beispiele gezeigt werden, wo gelungenes Lernen vollzogen worden ist. Solche Beispiele können Anregungen dafür geben, eigene Handlungs- und Lernproblematiken zu reflektieren und Gründe für Lernwiderstände offen zu legen und damit auch bearbeitbar zu machen. Fallarbeit wird der Komplexität des Lerngeschehens noch am weitgehendsten gerecht.

Lerntheorien bieten systematische Begrifflichkeiten an, die es ermöglichen, das konkrete Lerngeschehen auf einem theoretischen Hintergrund zu interpretieren. Die Kategorien eröffnen bestimmte Sichtweisen auf die Lernwirklichkeit. Sie prallen an einigen Stellen der Wirklichkeit jedoch auch ab und werden hierdurch erweitert. Das konkrete Lerngeschehen ist letztlich komplexer als theoretische Kategorien.

Material 19 Vorteile von Fallarbeit

Handlungskontext: Von den Lernenden selbst eingebrachte Fälle ermöglichen es, deren Handlungsproblematik aufzunehmen und gemeinsam zu diskutieren.

Personenbezug: Im Mittelpunkt der Fälle stehen die handelnden Personen selbst mit ihren Entscheidungs- und Handlungssituationen.

Deutungskompetenz: Bei der Interpretation der Fälle lernen die Beteiligten Handeln zu verstehen und nach seiner Bedeutsamkeit zu fragen.

Perspektivenwechsel: Es wird geübt, unterschiedliche Sichtweisen auf Probleme zu entwickeln und zu begreifen, dass es nicht nur eine richtige Interpretation gibt.

Situationsoffenheit: Es kann deutlich werden, dass unterschiedliche Entwicklungsperspektiven möglich sind und aufgenommen werden können.

Die Komplexität des Lerngeschehens verbietet einlinige instrumentelle Instruktionsstrategien. Es geht um Fallanalysen, die vereinfachende und enge Lernperspektiven aufbrechen können. Wir werden Beispiele vorstellen, die dazu anregen sollen über eigene Handlungs- und Lernproblematiken nachzudenken.

In der Publikation von Faulstich/Tymister (2002) werden zwölf Fälle dargestellt, die das Spektrum möglicher Lernanlässe beleuchten:

Material 20 Spektrum möglicher Lernanlässe

- Urlaub und Krankenhaus (Sprache eigenständig lernen)
- Wettereinbruch bei einer Skiwanderung (Streß und Zwang)
- Alleinerziehende Mutter und Sorge um ihr Kind (Beratung in der Erwachsenenbildung)
- Junge Frau leistet ehrenamtliche Arbeit (Lernen für Gemeinschaftsarbeit)
- Umgang mit Kunden
Kunden bedienen: Kompetenz oder Unterwürfigkeit? (Verkaufstraining)
- Von der Bereitschaft, Wünsche und Vorschläge der Kunden ernst zu nehmen (Kundendienst)
- Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
Ist Mut, für andere einzutreten, lernbar? (Personalmanagement)
- Ein Abteilungsleiter kann nicht delegieren (Gruppenarbeit und Führungstraining)
- Teilnehmende übernehmen den Kurs (Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und Dozentenqualifikation)
- Lehrende versuchen zu helfen (Übungsfirmen und Dozentenprofessionalität)
- "Personalentwickler" behauptet sich (Personalkompetenz)
- Lernen mit Medien: Beispiel: Frau eines Handwerksmeisters im Internet

Wir haben für diese Handreichungen Konstellationen ausgewählt, an denen typische Lernprobleme Erwachsener exemplarisch verdeutlicht werden können, also Konstellationen, in denen Lernen gelingt oder scheitert. Die Beispiele decken die Bereiche **Freizeit und Familie, Arbeitszusammenhang, Kurse in Institutionen** sowie **Medien** ab. Dabei wird deutlich, dass Erwachsene nicht nur in Kursen und Programmen der Institutionen der Erwachsenenbildung lernen, sondern dass vielerlei Lernanstöße auch oder vielleicht sogar in besonderem Maße in den alltäglichen Lebenszusammenhängen erfolgen. Lehre in der Erwachsenenbildung steht dann vor dem schwierigen Problem, Lernen zu unterstützen. Aber auch dazu muss man einen Begriff von Lernen haben.

Es hat sich ein brauchbares Schema für Schritte der Fallarbeit herausgebildet.

Material 21 Schritte der Fallarbeit

- Erzählen
- Hineinversetzen
- Verstehen
- Erleben
- Kernfragen aufdecken
- Lernnotwendigkeiten begreifen
- Erfahrungen austauschen
- Handlungs- und Lernwege planen

An Lernfällen kann deutlich werden, wie die Interpretationskraft subjektwissenschaftlicher Theorie nutzbar ist. Greift man auf ein das von Klaus Holzkamp (1993) vorgelegte Begriffs-Instrumentarium zurück, begründet sich der Lernfall auf seine eigene Weise. Lernproblematiken stehen in komplexen Handlungssituationen, in denen Lernen eine mögliche Strategie darstellt.

Steffen Marks ist seit einer halben Ewigkeit bei Blohm und Voss. Gerade ärgert er sich, weil ihm SAP ständig anzeigt, dass Stahl bestellt werden müsse für einen Auftrag, der doch schon seit sieben Jahren erledigt ist! SAP hat seine Fehlerchen und die Abläufe natürlich auch. Manchmal geht ein Teil im Betrieb verloren – und sei es nur, dass sich einer abends gedacht hat, ich buche das morgen. Schwupp, hat die Materialwirtschaft es verschluckt. Die Kollegen in der Fertigung bestellen ihre Teile natürlich auch nicht immer sauber. So ein Teile-Formular hat seine 28 Abfragen, die angelegt werden müssen... und später kommt wieder ein Kollege bei Steffen an und schimpft, warum ist das nicht bestellt? – Ja, hat er wohl Pech gehabt, wenn er eingibt, dass die Werkstatt das Teil selbst herstellt.

Vierhundert von den sechshundert Arbeitsplätzen sind mit Computern ausgestattet. Die komplette Fertigung läuft mit CNC. Da wird natürlich erst einmal sanft probiert, ob das Werkzeug auch genau trifft, wenn es an das Teil heranfährt, nicht dass man da Karambolen produziert. Dann fährt man ran, sieht, es kommt kein Kühlwasser, also CNC-Programm ändern, Kühlwasser reinschreiben. Wenn das dann zehnmal gelaufen ist, kann man auf Eilgang stellen und die Teile in Massen herstellen.

Da sind Leute bei, die haben fünfzehn Jahre Erfahrung, die machen Turbinen oder Wellenabdichtungen. Müllverbrennungsturbinen laufen so schnell, dass die Rotorblätter außen heißglühen. Wenn eine Turbine nicht millimetergenau gefertigt ist, bekommt sie Unwuchten, und bei den Kräften die darauf lasten, zerschlagen die jedes Gehäuse. Die Dreher die sowas bauen sind Künstler, richtige Experten.

Alle Materialien und die gesamte Produktionsplanung laufen über SAP. Es gibt natürlich Leute, die meinen sie hätten es nicht nötig damit zu arbeiten. Die Ingenieure wollen lieber nur begutachten und schreiben was auf, was nicht mit dem System kompatibel ist und meinen, das sei Sachbearbeiter-Ebene, das einzupflegen. Letztens

kam einer an, dem sollte Steffen was raussuchen aus SAP. Steffen lässt solche Leute aufaufen. Ich zeig ihm das, wenn's not tut zeig ich's ihm auch zweimal. Aber raussuchen muss er das schon selber. Das muss der lernen.

Mit der Einführung von SAP gab's keine Schulungen, das ist eher wie immer, von Mann zu Mann. Die meisten Sachen lernt man von Kollegen, geht fragen oder lässt sie sich zeigen. Die Dreher zum Beispiel, da ändert sich dauernd was mit den DIN-Normen und der Zeichnung, nach der die arbeiten. Die lassen sich das dann erklären oder manchmal gehen sie auch zur Schulung. Mit SAP war das so, dass der Projektleiter das am wenigsten wollte. Es gab natürlich Leute, die was wussten, wie was geht in SAP. Da wurde 24 Stunden gearbeitet, Wochenende durch, damit das zum Laufen kommt.

Es gibt mit SAP so zwei Typen von Leuten, das eine sind die Fummler, die anderen sind die Systematiker. Die Fummler probieren alles aus und klicken überall drauf, gucken was passiert. Und die anderen machen nix, bevor sie nicht wissen, was passiert. Die lesen dann die Gebrauchsanleitung und fragen sich durch...

Nimmt man die Systematik der Fallarbeit zum Ausgangspunkt, so befinden wir uns hier erst zwischen dem Erzählen, Hineinversetzen und Nachfragen sowie einem ersten Versuch des Verstehens. Dazu kann man nun probieren, ob die Theoriebegriffe klärend wirken. Selbstverständlich hält die Realität immer auch Überraschungen bereit, die die Theorie nicht kennt – das macht die Interpretation des Lerngeschehens so spannend.

Wenn man – ausgehend von den Grundbegrifflichkeiten – nach **Handlungsproblematiken** fragt, auf die die Kollegen bei Blohm und Voss stoßen, scheint es zunächst keine zu geben. Erst bei näherem Hinsehen tauchen „Fehler“ auf. Ein Handlungsproblem ist offenbar das überdimensionierte Teile-Formular in SAP. Steffen berichtet

letztendlich, dass die Kollegen hier die Entscheidung treffen, dass es nicht besonders relevant ist, das ganze Formular in seiner Bedeutung kennen zu lernen. Sie übergehen das Problem und ertragen es, dass Steffen manchmal keine Teile bestellt hat, weil sie irgend etwas falsch ausgefüllt haben.

Es gibt weitere **Handlungsprobleme**, zum Beispiel die Unsicherheit, ob eine CNC-Programmierung in der Fertigung auch korrekt ist. Der Sache wird viel mehr **Bedeutung** beigemessen (kein Wunder, ein Turbinen-Rohling kostet eine Viertelmillion Euro). Man macht also das Handlungsproblem zum **Lernproblem**. Die **Lernschleife** ist klein, aber durchaus vorhanden: es wird sanft probiert und korrigiert, bis alle Fehlerquellen ausgeschlossen sind und in höchstem Tempo produziert werden kann. Später werden Menschen, die vielerlei solcher Lernprozesse hinter sich haben, als „Erfahrene Spezialisten“ bezeichnet. Auch die Bezeichnung „Künstler“, die Steffen Marks wählt, weist darauf hin, dass die Kollegen eben genial seien. Was die Theorie uns nicht erklärt und die Praxis immer wieder erzählt, ist das **Vergessen des Lernens**. Wie auch Jan mit seiner Fräse hat der Turbinenspezialist jahrelang gelernt, würde das jedoch nie so bezeichnen.

Haben die Kollegen hier nun aus **defensiven Gründen** lernen müssen und sich dem Druck des Betriebs gebeugt oder finden sich **expansive Lernprozesse**? Ohne die Kollegen zu fragen, ist das schwer zu beantworten. Es gibt einige Hinweise auf expansives Lernen in der Turbinenfertigung, denn neben der schlichten Notwendigkeit und den immensen Kosten bei fehlerhafter Fertigung (beides Gründe für defensives Lernen) schwingt ja auch vieles mit, was weit über die Bedrohungsabwehr hinausgeht. Die erfahrenen Dreher genießen ein hohes Ansehen. Sie sind auf ihre Arbeit sicherlich stolz und wissen, was die Genauigkeit wert ist. Vielleicht spielt auch eine technische Faszination mit hinein, die für den Spaß an präziser Arbeit und der Erweiterung der eigenen Fähigkeiten sorgt. Auch scheint es selbstverständlich zu sein, sich gegenseitig die Neuerungen in den Zeichnungen und Normen zu erklären. Wie so häufig in der Praxis spielen also expansive und defensive Lerngründe zusammen.

Die **Situiertheiten** der Kollegen sind ebenfalls relevant. Körperlich spielen eine motorische Genauigkeit und ein geübtes Gehör eine Rolle, wenn die Maschinen sanft angefahren werden sollen und daraufhin kontrolliert werden, ob alles sauber läuft. Auch Konzentration und Kraft sind für das Lernen präziser Steuerung bedeutsam. Mentalsprachlich können wir uns lebhaft vorstellen, wie mit Turbinen-Rohlingen innerlich gesprochen wird. An mancher Stelle mag ein unerfahrener, sich lernend vorantastender Kollege gehofft haben „halt durch, jetzt nicht zerspringen!“, wenn ein Werkzeug zu rasch anfährt. Biografisch gesehen sind die Spezialisten am Lernen interessiert, wenn es sich um Geräte handelt und die „Künstler“ unter ihnen haben die Erfahrung gemacht, dass das praktische Lernen ihnen gut von der Hand geht. Andere sind vielleicht an der Aufgabe gescheitert und glauben bis heute, das sei nichts für sie, sie seien ungeschickt.

Etwas anders liegt die Sache bei der damaligen Einführung des SAP-Systems; dies scheint eher eine **Lernzumutung** gewesen zu sein. Hier schildert Steffen eine Reihe von Ablehnungsstrategien und **defensive Gründe**. Das gegenseitige Erklären und Heraustüfteln scheint der einzig mögliche Weg zu sein. Letztlich wird jedoch nur der Zusammenbruch der Systeme verhindert, also das „nicht zum Laufen kommen“ des gesamten Betriebs. Weitere Bedeutsamkeiten sind nicht erkennbar: Weder der Projektleiter noch die Leute haben erkennbare **expansive Lerngründe**. Zwei Strategien haben sich herausgebildet, um mit dem System umzugehen (Fummler & Systematiker), doch hier klingt auch mit, dass klassische Schulungen vielleicht geeigneter wären. Auf den Achsen zwischen „ich will“ und „ich muss“, zwischen Handlungsproblem und Lernzumutung, spielt sich somit eine vielfältige Arbeits- und Lernrealität ab.

6. Über „Lernen lernen“

Lernprozesse sollen nicht instrumentalisiert werden, sondern es geht immer darum, ob die Personen die zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten in ihrem Lebenskontext als sinnvoll einschätzen und auf ihre Lebensinteressen beziehen können. Bestehende Lernhemmnisse und Lernschranken sind nicht durch Tricks oder Übungen zum Lernen lernen zu überwinden. Diese Einsicht kann auch von einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ befreien. Holzkamp bezeichnet so die irriige Annahme, dass das, was gelehrt wird, auch gelernt wird. Ein instrumenteller Zugriff auf Personen erzwingt defensives Lernen. Die Prämisse für expansives Lernen ist die Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die Lernenden selbst. Daraus folgt die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden und deren Gründe einzulassen und Lernwiderstände nicht zu bekämpfen. Dies anzuerkennen mag unbefriedigend sein. Oft hoffen Personen – Lernende ebenso wie Lehrende – auf eine Trickkiste, die Lernen einfacher und frei von Anstrengung oder Konflikten macht. Die Hoffnung ist verstehbar, bleibt aber notwendigerweise eine Illusion, die wir nicht befördern mögen. Wenn wir derartige Illusionsmaterial liefern würden, würden wir unglaublich in dem, was wir fachlich vertreten.

Konsequenterweise weigern wir uns, Rezepte zu produzieren. Unsere Hauptbotschaft ist, die Komplexität des Lernens und die Unverfügbarkeit der Lernenden anzuerkennen. Lernen lernen kann vor diesem Hintergrund nur der Lernende selbst, der sich mit seinen individuellen Wahrnehmungen, Deutungen und Bewertung, seinen Gründen zu lernen oder eben gerade nicht zu lernen auseinandersetzt. Eine reflektierende Auseinandersetzung ist wichtig.

Das Lesen und Interpretieren von Lernfällen – solchen wie sie in dieser Handlungshilfe wiedergegeben sind – kann anregen, sich mit eigenen Lernhandlungen, Lernverweigerungen und Lernsituationen auseinanderzusetzen. Eigene Widerstände, die sich beim Lernen zeigen, können so der Reflexion zugänglich gemacht werden. Ebenso können institutionelle Schranken und aus den sozialen Strukturen entstehende Hemmnisse als Interpretationshintergründe je eigener

biographischer und situierter Bedeutsamkeit eingeordnet werden und damit bearbeitbar gemacht werden.

Im folgenden stellen wir drei Möglichkeiten vor, über Lernen nachzudenken: Reflexion eigenen Lernens (1), Reflexion der Lernerfahrung in Gruppendiskussionen (2) und Reflexion durch die Analyse konkreter Weiterbildungsangebote (3).

6.1 Reflexion eigenen Lernens

Indem man das eigene Lernen einem Reflexionsprozess unterwirft, kann man „Lernen lernen“. Wichtig sind dabei keineswegs nur die Verfahren („Wie gestalte ich meinen Lernprozess?“), sondern vor allem die Gegenstände des Lernens bzw. die Gründe, die zum Lernen dieser Gegenstände führten („Warum und wozu will ich dieses lernen?“). Es geht darum, den Lernprozess als Form der Aneignung von Welt zu begreifen und damit geht es um Bildung – die eben nicht bloß Anhäufung irgendwelcher, fremdbestimmter Wissensbestände ist. Es geht um die Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit, die eine erfahrene Problematik für die Lernenden selbst hat, um Eigensinn und Unverfügbarkeit.

Lern- und Handlungsinteressen im Kontext der konkreten Lebenssituation zu klären, stellt allerdings einen Gegenpol zum aktuellen Zeitgeist dar, Personen mit Lerntipps, „gehirngerechtem“ Lernen oder instrumentell angelegten „Lernen lernen“ – Angeboten zu bedrängen. „Ist es vernünftig oder unvernünftig, eine konkrete Lernanstrengung auf mich zu nehmen?“ wird gewissermaßen zum Ansatzpunkt, mit Personen – auch mit denjenigen, die nach außen wenig Weiterbildungsambitionen zeigen – über Lernen nachzudenken. Zentral ist dabei, mich (den bzw. die Lernende) als Experten meiner eigenen Lern- und Lernvermeidungsstrategien ernst zu nehmen. Es bedeutet, eine möglichst uneingeschränkte Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen, mit erfahrenen Hindernissen und vor diesem Hintergrund erst mit wünschenswerten

Perspektiven zu ermöglichen. Der Fokus liegt dabei meist auf den Lernbehinderungen. Diese Aspekte bleiben im allgemeinen Druck lebenslangen Lernens fast durchgängig unberücksichtigt. Es zeigt sich aber (etwa in unserer Forschung zu Lernwiderständen), dass auch Personen, die sich in Zwangssituationen befinden und die ihnen als unsinnig erscheinenden Lernzumutungen überwiegend und teilweise sehr lautstark boykottieren, jenseits der Zwangssituation durchaus eigene Lerninteressen haben und verfolgen. Diese Lerninteressen stehen immer im Kontext konkreter Lebensinteressen.

Individuelle Reflexion von Lernerfahrungen und Lernsituationen kann durch die verschiedenen Materialien dieser Handlungshilfe (und besonders die Fallanalysen) angeregt werden.

6.2 Reflexion der Lernerfahrungen in Gruppendiskussionen

Lehr- und Lernprozesse erfolgen oft in Gruppen, auch daher ist es sinnvoll, Bausteine zu entwickeln, welche die Reflexion in Gruppen unterstützen. Eine moderierte Diskussion über Lernerfahrungen dient dem Austausch und der Reflexion breit gefächerter individueller Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit Lernanforderungen und Lernbedürfnissen. In der Gruppe besteht die Möglichkeit unterschiedliche Positionen, Erwartungen und Handlungsstrategien wahrzunehmen, Stellung zu Anforderungen und Kontexten zu beziehen, Gemeinsamkeiten und Differenzen zu entdecken. Nicht hinterfragte Selbstverständlichkeiten lösen sich auf, wenn das Bedürfnis entsteht, die differierenden Einstellungen und Strategien anderer, vertrauter Teilnehmender zu verstehen.

Lernende beginnen gegenüber dem Lerngeschehen eine Metaposition einzunehmen, die wiederkehrend zu den konkreten Erfahrungen in Bezug gesetzt wird. Der Prozess des Lernens wird so als prinzipiell veränderbar und individuell gestaltbar erlebt, als facettenreicher und kontextabhängiger Prozess, bei dem es nicht nur falsch oder richtig gibt, sondern eine Vielzahl von Möglichkeiten.

Verschiedene Impulse können in die Diskussion eingebracht werden. Dies geschieht im einzelnen, um

- die konkreten Widerstände und Abwehrstrategien in den Vordergrund zu rücken,
- den Hintergründen entsprechender Handlungsweisen durch Einbeziehung der gesellschaftlichen Bedingungen und der eigenen Lebensinteressen nachzugehen,
- Selbst- und Fremdbestimmung zu verdeutlichen (bestand die Freiheit, die Lernhandlung zu unterlassen?),
- neben defensiven, der Abwehr dienenden, auch expansive, der Welterschließung dienende, Lernbegründungen zu vergegenwärtigen,
- Sternstunden erfolgreichen Lernens wachzurufen und zu analysieren,
- die erwartete Verfügungserweiterung durch das aktuell begonnene Lernprojekt zu thematisieren und die Erwartungen auf ihren Realitätsgehalt zu prüfen,
- Auswirkungen von zunehmender Selbsttätigkeit und Verantwortlichkeit für das eigene Lernvorhaben zu beleuchten,
- die bestehende Lernsituation und entsprechende Veränderungen auf Gelungenes und Missstände hin zu untersuchen,
- notwendige Unterstützungen zu thematisieren und zu begründen.

Als Einstieg in eine Gruppendiskussion hat sich ein Verfahren bewährt, das wir „Bildkartenrunde“ nennen. Ein großer Pool von Bildkarten muss hierzu zur Verfügung stehen. Jede Person wird zu Beginn gebeten, ein Bild auszuwählen, das aus ihrer Sicht etwas mit dem Thema Lernen zu tun hat. Durch das anschließende Zeigen der Karten in der Gruppenrunde und die jeweils vorgebrachte Erläuterung wird eine Vielfalt von Erfahrungen mit Lernen zur Sprache gebracht. Um die Diskussion über Lernen und Lernerfahrungen weiter anzuregen, ist es möglich, weitere Fragen einzubringen:

Material 23 Fragen, die eine Gruppendiskussion anregen

- In welchen Situationen fällt mir Lernen leicht? Wann ist Lernen für mich eine „gute Zeit“? Welche Faktoren spielen eine Rolle, wenn ich gut lerne? Kann ich solche guten Erlebnisse speichern und für neue Situationen nutzen?
- Wo und wann bekomme ich beim Lernen/im Unterricht sofort schlechte Laune? Welche Faktoren spielen eine Rolle? Ist die schlechte Laune möglicherweise eine „gesunde Reaktion“? Worin ist sie begründet? Könnte es helfen, die schlechte Laune auf Ihre Gründe zu untersuchen?
- Was kann ich an Veränderungen für mein eigenes Leben erwarten durch meine Teilnahme an dieser Qualifikation (an der ich teilnehmen möchte)? Was kann ich grundsätzlich erwarten, durch Lernen an meiner eigenen Lebens- und Arbeitssituation zu verändern?
- Ist es vernünftig, die Anstrengung, die dieses Angebot mit sich bringt, auf mich zu nehmen? Was muss ich einsetzen, was kommt dabei raus? Wie kann ich reagieren, wenn ich mich zwischendurch ernsthaft frage: „Was mache ich eigentlich hier?“
- Worauf kann ich als Teilnehmer in einem Angebot Einfluss nehmen, worauf nicht? Etwa: Welchen Einfluss habe ich auf die Zeit, in der Unterricht stattfindet? Die Zeit, in der ich mir selbstständig Dinge aneigne? Die Orte, an denen Lehre stattfindet? Meine Lernorte? Die Inhalte, die vermittelt werden? Die Kursmethoden? Die Bewertung meines Lernerfolgs? Welche dieser festen Rahmenbedingungen erscheinen mir vernünftig, welche nicht? Woraan kann ich nichts ändern? Was bedeutet es, mich mit dieser oder jener Rahmenbedingung zu arrangieren?
- Wo möchte/sollte ich als Teilnehmer selbst Verantwortung übernehmen? Wo möchte/sollte ich stärker unterstützt werden? Wäre es für meinen Lernerfolg besser, wenn ich mehr selbst bestimmen könnte?

6.3 Reflexion durch die Analyse konkreter Weiterbildungsangebote

Im Zentrum dieser gemeinschaftlichen Analysephase steht eine ganz konkrete Lehr-Lern-Situation (etwa ein aktuelles oder jüngst zurückliegendes Weiterbildungsangebot). Im Unterschied zur Gruppendiskussion, bei der alle Aspekte des Lernens Berücksichtigung fanden, wird die Perspektive begrenzt. Die Gruppe wird zu einer Bewertungsinstanz des Weiterbildungsangebots und notiert in Stichpunkten auf Moderationskarten (ersatzweise großen Karteikarten) ihre Perspektive auf das Angebot. Drei Fragen helfen, zu einer umfassenden Analyse und Bewertung (Zufriedenheit, Kritik, Wünsche) der aktuellen Lehr-Lern-Situation zu kommen:

Material 24 Fragen zur Analyse des Weiterbildungsangebots

- (1) Was sollte (in der Weiterbildung) weiter so gemacht werden? (Zufriedenheit)
- (2) Was sollte (in der Weiterbildung) keinesfalls weiter so gemacht werden? (Kritik)
- (3) Was sollte (in der Weiterbildung) neu gemacht werden? (Wünsche und neue Ideen)

Wenn jeder Leitfrage eine bestimmte Farbe zugeordnet wird, lässt sich die Zuordnung vereinfachen. Zur Analyse stehen jeder Person unbegrenzt viele Karten zur Verfügung, so dass ein möglichst vollständiges Bild der Zufriedenheits-, Kritik- und Wunschaspekte bzw. neuer Ideen erfolgen kann. Es bietet sich an, die Karten nicht nur von Einzelpersonen, sondern durchaus – wenn gewünscht – in Zweiertteams erstellen zu lassen.

Die Karten werden von einem Moderationsteam an einer Wand zu einem sichtbaren Gesamtbild strukturiert. Das Moderationsteam stellt das Gesamtbild in seinen Facetten vor, um das Ergebnis der Kartenabfrage an die Gruppe zurückzuspiegeln. Dies führt dazu,

dass die Teilnehmenden auch die Perspektiven der anderen zur Kenntnis nehmen und dass sich bei jedem einzelnen eine kritische Gesamtschau auf das Gelernte und zu Verbesserungen des Angebots entwickeln kann. Anschließend wird in der Gruppe diskutiert, ob die benannten Aspekte die Situation vor Ort angemessen widerspiegeln oder ob Ergänzungen oder Korrekturen vorgenommen werden sollten. Am Schluss dieser Analyse und Reflexionseinheit hat die Gruppe umfangreich und detailliert schriftlich zusammengetragen, wie das Weiterbildungsangebot von den Lernenden erlebt wird und welche Aspekte als erfolversprechend und welche als behindernd erlebt werden.

Die Anwesenden erleben sich in dieser Analyse und Reflexion als Zentrum der Bewertung eines Lehr-Lern-Arrangements. Damit wird das Lehr-Lern-Geschehen aus einer Position des Gegebenen, Unveränderbaren in eine prinzipiell von allen Akteuren zu gestaltende Situation rückgeführt. Grenzen eigener Gestaltungsmöglichkeiten im Lehr-Lern-Prozess werden transparent. Nachdenken über Lernen heißt in dieser Hinsicht auch, dass Interessenwidersprüche wieder erlebbar werden. Gleichmaßen kann das grundsätzliche Interesse, die eigene Arbeits- und Lebenssituation durch Lernen zu verbessern, wieder bewusst werden. Lerninteressen können klarer vertreten werden und unangemessene Lernzuerwartungen deutlicher abgewiesen werden. Insofern wird auch die Position der Teilnehmenden gegenüber dem Betrieb und den Organisatoren des Bildungsangebots gestärkt. Das eigene Lernhandeln wird nicht wie in „Rezeptbüchern des Lernen Lernens“ isoliert und individualistisch betrachtet, sondern es kann in seiner Verwobenheit mit betrieblichen wie gesellschaftlichen Dimensionen wahrgenommen und reflektiert werden.

Lernen lernt man beim Nachdenken über Lernen. Viele „Rezeptbücher“ zum Lernen lernen versprechen Falsches. Sie sind bestenfalls als Anregungen zu nutzen, über das eigene Lernhandeln nachzudenken.

Material-Übersicht

Material 1	Fred Gesell soll zum Qualifizierungsgespräch	9
Material 2	Ilse Simmsen vor dem Qualifizierungsgespräch	10
Material 3	Brecht Ziffel	13
Material 4	Brecht Käsemummler	14
Material 5	Phänomene von Lernwiderständen	15
Material 6	Widerstandsphänomene	17
Material 7	Beispiele begründeter Verweigerungen	19
Material 8	Lernen von etwas Bedeutsamem, das nicht als Lernen empfunden wird	20
Material 9	Subjektive Bedeutsamkeiten	21
Material 10	Lernhemmnisse und Lernschranken: Lerngründe	23
Material 11	Grundbegrifflichkeiten der Theorie lernenden Weltaufschlusses	31
Material 12	Beispiel für defensive Lerngründe	33
Material 13	Beispiel für expansive Lerngründe	35
Material 14	Beispiel für körperliche Situiertheit	36
Material 15	Beispiel für mental-sprachliche Situiertheit	36
Material 16	Beispiel für personale Situiertheit	39
Material 17	Verortung der Strategien entlang der Dimensionen expansiv-defensiv	41
Material 18	Cheralde Bersim hält sich für zu alt (Fall anonymisiert)	44
Material 19	„Mythen vom Lernen Erwachsener“	47
Material 20	Vorteile von Fallarbeit	48
Material 21	Spektrum möglicher Lernanlässe	49
Material 22	Schritte der Fallarbeit	50
Material 23	Fall Industrietechnik (Falldaten anonymisiert und verändert)	50
Material 24	Fragen, die eine Gruppendiskussion anregen	58
Material 25	Fragen zur Analyse des Weiterbildungsangebots	59

Zitierte Literatur

- Brecht, Bertolt** Flüchtlingsgespräche. In: ders.: Gesammelte Werke in 20 Bänden, Bd.14. Frankfurt/M. 1982
- Edelmann, Walter** Lernpsychologie. 6. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim 2000
- Faulstich, Peter** Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München 2003
- Faulstich, Peter/Grell, Petra** Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Bonn 2003
- Faulstich, Peter/Grotlüschen, Anke** Lerntheorie aneignen und vermitteln. In: Dehnbostel, P. u. a. (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. Bielefeld 2003, 151-165
- Faulstich, P./Tymister, H. J.** Lernfälle Erwachsener, Augsburg 2002
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine** Erwachsenenbildung. Weinheim 1999
- Faulstich, Peter u.a. (Hrsg.)** Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim 2002
- Grell, Petra** Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Dissertation eingereicht am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Januar 2005
- Hilgard, Ernest R./Bower, Gordon** Theorien des Lernens. 5. Aufl. Stuttgart 1983
- Holzkamp, Klaus** Lernen. Frankfurt/M. 1993
- Holzkamp, Klaus** Texte aus dem Nachlass. Forum Kritische Psychologie. Hamburg 1996
- Mielke, Rosemarie** Psychologie des Lernens. Stuttgart 2001
- Müller, Kurt R.** Erfahrung und Reflexion. „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ(1998) H.6.273-277
- Reinmann-Rothmeier, Gabriele/Mandl, Heinz** Lernen als Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung (1995) 193-195
- Seel, Norbert M.** Psychologie des Lernens. München 2000
- Steiner, Gerhard.** Lernen. Bern (1996:2; 2001:3)

Empfehlungen zum Weiterlesen

- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.)** Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004.
- Haug, Frigga** Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg 2003.
- Holzkamp, Klaus** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. Zuerst erschienen in Rolf Arnold (Hrsg.) Lebendiges Lernen. Hohengehren 1996. Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004. S. 29-38.
- Ludwig, Joachim** Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld 2000.

für die Rückseite der Broschüre:

6. Was wollen wir in dieser Handlungshilfe über Lernen lehren?

1. Lernwiderstände haben Gründe. Handlungen, die aus einer Sicht von außen als unsinnig erscheinen, werden verstehbar, wenn man die Perspektive der Handelnden selbst einnimmt und den Kontext kennt. Personen, die ihre Zeit mit dem Lernen von Gegenständen verbringen sollen, die ihnen nicht bedeutsam erscheinen, verweigern oder unterlaufen dies – vernünftigerweise.

2. Herkömmliche Lerntheorien helfen wenig. Viele Modelle unterlaufen die Komplexität menschlichen Handelns, weil menschliches Handeln nicht bloß durch äußere Reize verursacht ist. Ebenso wenig berücksichtigen solche Theorien, dass Menschen sehr komplex und auch widersprüchlich empfinden und handeln können.

3. Angemessene Lerntheorien müssen Handlungsspielräume und Freiheiten berücksichtigen. Menschliches Handeln – und Lernen ist eine Spezialform des Handelns – ist durch prinzipielle Offenheit und Freiheit gekennzeichnet. Wir sind nicht determiniert in unseren willentlichen Entscheidungen.

4. Fälle sind komplexer als Theorie. Theorie hilft, konkrete Fälle systematisch zu betrachten und aufzuschlüsseln, aber jeder Fall enthält darüber hinaus etwas, das die Theorie nicht erfasst. Das entwertet nicht die Theorie, zeigt aber, wie man Theorien zur Erklärung von Realität sinnvoll nutzen muss.

5. Lernen hört nie auf. Lernen Erwachsener ist Anschlusslernen. Der Ausspruch „Was Hänschen nicht lernt ...“ ist schlicht Unsinn. Erwachsene lernen aber Aufgrund ihrer vielfältigen biographischen und milieuspezifischen Erfahrungen anders als Kinder; sie knüpfen stärker an vorhergehende Erkenntnisse an.

6. Lernen lernt man beim Nachdenken über Lernen. Viele „Rezeptbücher“ zum Lernen lernen versprechen Falsches. Sie sind bestenfalls als Anregungen zu nutzen, über das eigene Lernhandeln nachzudenken.