

Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.)

LernLust

Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung

Eine Initiative von ver.di und IG Metall



VSA

Mechthild Bayer, Bereichsleiterin Weiterbildungspolitik ver.di, Berlin
Sylvana Dietel, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin
Peter Faulstich, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg
Wiltrud Gieseke, Professorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt Universität zu Berlin
Anke Grotlüschen, Professorin für Erwachsenenbildung in sozialen und kulturellen Feldern an der Universität Hamburg
Joachim Ludwig, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Potsdam
Jürgen Overhoff, Privatdozent für Historische Bildungsforschung und Neuere Geschichte an der Universität Hamburg
Katja Petersen, wiss. Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der HSU Hamburg
Sabine Schmidt-Lauff, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der TU Chemnitz
Susanne Umbach, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg
Christine Zeuner, Professorin für Erwachsenenbildung an der HSU Hamburg

**Peter Faulstich/
Mechthild Bayer (Hrsg.)
LernLust
Hunger nach Wissen,
lustvolle Weiterbildung**

VSA: Verlag Hamburg

■ Inhalt

Peter Faulstich Lust am Lernen	7
Peter Faulstich Suche nach Wissen. Mit Wissen zur Macht. Wilhelm Weitling und die Arbeiterbildung	17
Anke Grotlüschen Interessen im Wandel: Von Bildungsinteressen zur Entwicklung von Lerninteressen	23
LernLust-Beispiel: Klaus Holzkamp Lernen über die Schuldisziplin hinaus	37
LernLust-Beispiel: Adolf Reichwein Am Rande des geheimnisvollen Landes	39
Peter Faulstich Lernfreude der Kulturaneignung bei Peter Weiss	41
LernLust-Beispiel: Peter Weiss Ästhetik des Widerstands	49
Sabine Schmidt-Lauff Lernvergnügen und Lernfreude	55
Wiltrud Gieseke/Sylvana Dietel Über die Unlust, über Emotionen beim Lernen nachzudenken	71
Jürgen Overhoff Lernen ist Lust	89
Katja Petersen/Christine Zeuner Lernlust oder Lernfrust?	95
Subjektive Erfahrungen, Einstellungen und Perspektiven	

Susanne Umbach Lernlust – die Lust am Sinn	115
Joachim Ludwig Gemeinsam Lernen	131
Lernen und Beraten	
Peter Faulstich Lob des Lernens	149
Mechthild Bayer Die Menschen mitnehmen	163
Anhang	
Vorschläge der Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung ¹	173
Publikationen der Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung	174

¹ Die von der gewerkschaftlichen Initiative »Bundesregelungen für die Weiterbildung« vorgelegten ausführlichen Vorschläge zur Gestaltung eines zukunftsfähigen Weiterbildungssystems in Deutschland sind im Band »Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten« (herausgegeben von Peter Faulstich und Mechthild Bayer, Hamburg 2009, S. 177ff.) ausführlich dokumentiert. Sie sind zudem auf der Website des vorliegenden Buches als pdf-Datei abrufbar: <http://www.vsa-verlag.de/nc/detail/artikel/lernlust/>

Peter Faulstich Lust am Lernen

Wir leben und lernen in Paradoxien. Einerseits wird die Notwendigkeit zu lernen mit ökonomischen, sozialen, kulturellen oder demographischen Argumenten hervorgehoben. Standortwettbewerb, Chancengleichheit, Teilhabe und langes Leben scheinen davon abzuhängen, dass alle immer und überall lernen. Lernanstöße treten als äußerer Zwang auf. Deshalb entziehen sich andererseits viele den Lernanforderungen. Schulabbrechern, Nie-Teilnehmenden in der Weiterbildung, Resignierten und Prekären ist die Lust am Lernen ausgetrieben worden. Sie haben vergessen, verdrängt oder nie erfahren, dass Lernen ein Glück sein kann.

Nichtsdestoweniger passiert es immer wieder: Man wird von einem Problem gepackt, von einem Thema begeistert, von einer Idee überzeugt. Es ist eine Lust zu lernen. Allerdings nur dann, wenn das Problem für mich selbst wichtig ist, wenn das Thema für mich bedeutsam wird, wenn die Idee mich betrifft.

Schon die kritischen Aufklärer – z.B. Joachim Heinrich Campe (1746-1818), Georg Forster (1754-1794), Immanuel Kant (1724-1804) oder Christian Fürchtegott Gellert (1715-1789) – setzten auf ein Lernen mit »fröhlichem Herzen« und »aufrichtiger Freude«. Sie waren selbst angetrieben von »Wissbegierde«, erhofften sich »köstlichen Genuss« und »einzigartige Wonne«. Allerdings war schon im 18. Jahrhundert, in dem sie als Vertreter und Wortführer des Bürgertums auftraten, Lernfreude nur wenigen vorbehalten und Lernteilhabe deshalb umso kostbarer. Die Arbeiterbildungsvereine des 19. Jahrhunderts erst erschlossen breitere Zugänge zum Wissen auch für das »gemeine Volk«. Vorkämpfer war der Schneidergeselle Wilhelm Weitling (1808-1871). Der Hunger auf Wissen ergriff weitere Kreise. Heute aber hat sich vorherrschend ein wirtschaftlich begründeter Zwang zum Lernen durchgesetzt. Viele entwickeln gerade deshalb gegen außengesetzte Lernanforderungen begründete Lernwiderstände.

In diesem Zwangszusammenhang besteht die Gefahr, dass Freiheitsspielräume zunehmend beschränkt oder aufgegeben werden. Es kommt deshalb darauf an, sich von selbstverschuldeter Unfrei-

- guistik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Berlin, S. 187-210.
- Sachs-Hombach, Klaus/Schürmann, Eva (2009): Philosophie. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a.M., S. 109-123.
- Schäffer, Burkhard (2009): Erziehungswissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a.M., S. 213-225.
- Schulz, Martin (2009): Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. 2., überarb. und erw. Ausg. München.
- Zacharias, Wolfgang (2006): Vermessungen – im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung. Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten. Hamburg.

Joachim Ludwig Gemeinsam Lernen Lernen und Beraten

Lust am Anfang: ein Szenario

Fünfzehn erst vor kurzem gewählte Betriebsratsmitglieder befinden sich seit zwei Stunden am Anfang eines einwöchigen Betriebsräteseminars. Die Frauen und Männer haben sich bereits im Rahmen einer Vorstellungsrunde bekannt gemacht, aber es herrscht noch Unsicherheit – untereinander und auch gegenüber den beiden Seminarleiterinnen. Man findet sich nett, sympathisch, aber man weiß noch wenig voneinander und auch darüber, was auf einen zukommen wird. Welche Anforderungen werden gestellt? Die Vorstellung des Seminarverlaufs war informativ, aber der Teufel steckt bekanntlich im Detail. Soll ich hier etwa zum Juristen werden? Gesetze und Gerichtsurteile sind doch eine langweilige und undurchsichtige Materie. Einige fragen sich, ob sie diese Anforderungen erfüllen können, ob vielleicht die anderen »viel mehr drauf haben« als man selbst und ob man sich mit der eigenen Arbeitsweise und Interessenvertretung im eigenen Betriebsratsgremium nicht lächerlich machen wird gegenüber den anderen. Dort läuft die Interessenvertretung bestimmt besser und professioneller ab als im eigenen Betrieb. Vielleicht war es überhaupt ein Fehler, für den Betriebsrat zu kandidieren? Die Stimmung ist also gemischt: einerseits nett und freundlich, andererseits unsicher, ein wenig ängstlich und angespannt: Was wird hier eine Woche lang auf mich zukommen? Lust empfindet zu diesem Zeitpunkt niemand.

Die beiden Seminarleiterinnen dieses gewerkschaftlichen Betriebsräteseminars kündigen nach der Vorstellung den nächsten Schritt an: Die Lerninteressen und die Fragestellungen der Teilnehmenden sollen zu Wort kommen, damit im Verlauf des Seminars die mitgebrachten Interessen und Fragen bearbeitet werden können. Die Teilnehmenden werden gebeten, solche »Handlungsproblematiken« im Zusammenhang mit ihrer Betriebsratsarbeit zu skizzieren, die sie im Verlauf der Woche gerne bearbeiten würden. Auf einem Stück Wandzeitung sollen sie diese »Handlungsproblematiken« als Situation in einem Bild oder

mit Stichworten festhalten: Ort, Zeit, Akteure, Thema/Konflikt und vor allem sich selbst mit ihrer Unklarheit und ihrem Unwohlsein in dieser Situation und den spezifischen Fragestellungen, auf die sie hier im Seminar eine Antwort haben möchten. Verlangt wird die Darstellung der eigenen Befindlichkeit und Emotionalität in der skizzierten Situation sowie eine Fragestellung, von der man sich eine weiterführende Antwort für zukünftige ähnliche Situationen erwartet.

Zwölf der fünfzehn Teilnehmenden hängen nach einiger Zeit ihre Skizzen auf und erläutern sie kurz. Zur Sprache kommen Konflikte mit der Geschäftsführung, die den Betriebsrat nicht »für voll« nimmt, Unsicherheiten über die Art und Weise der Geschäftsführung im Betriebsrat und darüber, welche Rechte das einzelne Mitglied hat, politische Konflikte im Betriebsratsgremium bei der Einschätzung von Kündigungen und vieles andere mehr. In den Schilderungen stehen die Erzählenden als Menschen im Mittelpunkt, die im Betrieb oder im Betriebsratsgremium Unsicherheiten erfahren, Handlungsweisen der Geschäftsführung, aber auch innerhalb des eigenen Gremiums als Erniedrigung empfinden und andere schwierige Situationen erleben. Im Verlauf der Schilderungen tauchen teilweise die alten Gefühle wieder auf, der Kopf wird rot, die Stimme lauter. Die Seminargruppe ist sehr still, wenn jemand erzählt, weil alle wissen, dass sich hier eine Kollegin oder ein Kollege mit ihren bzw. seinen Gedanken und Empfindungen öffnet, ein Stück weit schutzlos macht und auf die Solidarität der anderen vertraut. Reaktionen aus der Gruppe signalisieren Solidarität: »Das ist ja wie bei uns!« Verständnis für die Erzählenden kommt zum Ausdruck, wenn Wut oder Ärger geteilt werden, aber auch Interesse an der Person und Situation, wenn Nachfragen gestellt werden, um besser verstehen zu können.

Mit den zwölf Skizzen der Personen, die ihre Lerninteressen und Gefühle deutlich machen, kommt Leben in den bislang abstrakten Seminarplan. Trotz aller Verschiedenheit der sozialen Kontexte in den Skizzen wird eine hohe Übereinstimmung der Problemlagen deutlich. Das Vertrauen zu den anderen Teilnehmenden wächst ebenso wie die Vermutung, dass man hier am richtigen Ort sein könnte. Einem Ort, an dem die bedeutsamen eigenen Probleme als Betriebsrat anscheinend auch für die anderen bedeutsam sind und so bearbeitet werden können, dass am Ende der Woche die eigene Kompetenz und Handlungsfähigkeit so gewachsen ist, dass man als InteressenvertreterIn anerkannt wird oder erfolgreicher als bisher handeln kann. In diesem Moment steigt die Lust, mehr zu wissen, die Lust, mit den anderen zu-

sammen zu lernen, wie man zukünftig als Betriebsrat zufriedenstellender handeln und empfinden könnte.

Drei der fünfzehn Teilnehmenden haben interessiert zugehört, aber keine eigenen Skizzen angeboten. Auf die Nachfrage einer Seminarleiterin antwortet ein etwas älterer Kollege, er sei kein Anfänger mehr, sondern seit zehn Jahren Betriebsratsvorsitzender in einer Spedition. Er nehme an diesem Seminar teil, um sein Wissen aufzufrischen, Probleme hätte er keine. Die Seminarleiterin gibt sich mit dieser Antwort zufrieden und trifft Vorbereitungen, damit die Seminargruppe eine erste Fallerzählung gemeinsam bearbeiten und kooperativ lernen kann.

Szenenwechsel: Lernen muss Spaß machen!?

Spaß – und nicht Lust – wird in vielen pädagogischen Schriften als wichtiger Faktor für Lernerfolg ausgewiesen. Spaß gilt als Motivationsfaktor. Das ist zunächst einleuchtend: Wer Spaß an einer Sache hat, dem fällt die Arbeit daran leichter. Eine Untersuchung zeigt, dass auch Betriebs- und Personalräte Spaß als wichtige Bedingung für erfolgreiches Lernen ansehen (Bayer/Heimann 2006, 186). Was aber bedeutet »Spaß«?

Wiltrud Gieseke (2007, 59) greift in ihrem Buch über Emotionen beim Lernen auf eine bekannte Differenzierung zurück: Sie unterscheidet Freude und Lust von Spaß. Spaß steht für Amüsement und Unterhaltung, d.h. für eine Befindlichkeit, die sich durch die Abwesenheit von Anstrengung und durch Entspannung auszeichnet. Spaß lebt vom Gegensatz zwischen fremdbestimmter Arbeit und Entspannung. Wer ständig auf Anweisung arbeitet, muss auch mal abschalten und Spaß haben dürfen. Niemand kann eine fremdgesetzte Spannung auf Dauer aushalten.

Wer diese Logik auf Lernzusammenhänge überträgt, weist nicht nur auf Spaß als Motivationsfaktor und Anreiz für Lernen hin, sondern auch auf die Fremdbestimmtheit des Lernzusammenhangs. Wenn Lernanforderungen fremdbestimmt sind, wie beispielsweise Arbeitsnormen, deren Erreichung ständig geprüft wird, dann muss auch zwischendurch Spaß erlaubt sein. Spaß ist die andere Seite des Lernzwangs und kompensiert Lernzwänge. Ganz anders stellt sich die Situation für Menschen dar, die das Privileg besitzen, weitgehend »selbstbestimmt« zu arbeiten, für Menschen, deren Arbeit zugleich ihr Hobby ist. Sie können

oft tage- und wochenlang durcharbeiten, weil sie mit ihrer »selbstbestimmten« Arbeit zugleich Freude und Lust empfinden. Diese Freude und Lust entsteht, wenn Ziele im eigenen Interesse erreicht werden, oder wenn man neue Wege oder Strategien für die Zielerreichung entdeckt, Strategien, die den Fortschritt beflügeln. Im Wohlergehen steigen Selbstvertrauen und die Bereitschaft für Offenheit, Freude verleiht Flügel, »man fährt vor Freude aus der Haut« (ebd., 60). Freude und Lust beflügeln dann die weitere Arbeit.

Ist so ein Gefühl nicht auch für Lernen denkbar, wenn es eigenen Interessen folgen kann? Könnten dann Spaßangebote als Anreiz für fremdbestimmtes Lernen nicht entfallen, weil Freude und Lust durch die Realisierung eigener Interessen an mehr gesellschaftlicher Teilhabe entstehen? Um eine solche unverkürzte Sicht auf Lernen einnehmen zu können, muss zunächst einmal die Verbindung von Lernen und Schule getrennt werden. Befragt man Personen im Rahmen von Lernforschungsprojekten zu ihrem Lernen, dann bekommt man regelmäßig Schulgeschichten zu hören. Lernen wird ganz überwiegend mit »Schülern« gleichgesetzt, d.h. es wird berichtet, wie LehrerInnen versucht haben, den SchülerInnen etwas beizubringen, welche Zwänge z.B. in Form von Prüfungen dazu auferlegt wurden und wie man sich als SchülerIn dazu verhalten hat. Lernen zur Realisierung eigener Interessen und zur Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit kommt in Schulerzählungen kaum zum Ausdruck. Lernen erscheint dort als Zwang und nicht als lustvolle Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Diese werden erst sichtbar, wenn man Lernen von Schule löst und mit der eigenen Biografie, d.h. dem eigenen Handeln in der Gesellschaft, in Verbindung bringt.

Lernen als Lust auf mehr gesellschaftliche Teilhabe

Lernen lässt sich als ein Prozess verstehen, mit dem Krisen (Heydorn), Zweifel (Dewey) oder auch Zielspannungslagen (Tietgens) überwunden werden. Klaus Holzkamp spricht von *Handlungsproblematiken*, die den Ausgangspunkt für Lernprozesse bilden können, bzw. von *Lernproblematiken*, die im Verlauf von Lernprozessen den Ausgangspunkt für weitere Lernfortschritte markieren können. Handlungs- und Lernproblematiken beschreiben Situationen und Stationen in Handlungsvollzügen, in denen der Mensch sich zunächst nicht zu helfen vermag (vgl. Holzkamp 1993, 182), sich aber über Lernen

eine Überwindung der Problematik verspricht. Lernen ist in diesen problematisch gewordenen Situationen ein Versuch der Selbstverständigung. Menschen können (müssen aber nicht) sich in solchen Handlungssituationen für einen Lernprozess entscheiden, d.h. für eine reflektierte Selbstverständigung in dieser Situation (vgl. Ludwig 2007). Im Rahmen der Selbstverständigung suchen sie nach mehr Klarheit über diese Situation und vor allem nach neuen, noch unbekannteren Handlungsmöglichkeiten, um wieder zufriedenstellender handeln zu können.

Es stellt sich damit die Frage, wann ein Bedeutungskomplex zum *aktuellen Lerngegenstand* wird, oder – anders ausgedrückt – wie das Subjekt dazu kommen kann, überhaupt mit dem Lernen im Sinne einer Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten zu beginnen. Die Antwort liegt in der *Diskrepanzerfahrung* auf der Basis einer *Bedürfnisspannung*, die das Subjekt merken lässt, dass es hier mehr zu lernen gibt, als ihm bisher vom Gegenstand zugänglich ist. Die Diskrepanzerfahrung hat eine bestimmte *Erlebnisqualität*, die aus einer spezifischen »subjektiven Befindlichkeit« (Holzkamp 1983, 245f.; 1993, 214; Osterkamp 1982, 60) resultiert. Diese Befindlichkeit kann ganz unterschiedlich gelagert sein, sie kann sowohl von erfahrenen negativen Gefühlen im Kontext der Handlungsproblematik geprägt sein, als auch von Hoffnungen und Erwartungen in Folge antizipierter erweiterter Handlungsfähigkeit durch Lernen. In jedem Fall enthält sie aber das Interesse und die Lust auf mehr: auf mehr Orientierung und mehr Handlungsoptionen, auf mehr Klarheit, auf mehr Wissen, auf ein besseres Leben(sgefühl) durch mehr Handlungsfähigkeit und auf mehr gesellschaftliche Teilhabe.

Befindlichkeiten und Emotionen spielen also von Beginn des Lernprozesses an eine entscheidende Rolle. Ohne eine entsprechende Befindlichkeit als Bedürfnisspannung und Interesse wird kein Lernen in Gang gesetzt. Und es sind von Anfang an nicht nur angenehme Befindlichkeiten, wie das Eingangsszenario zeigt. Lernen umfasst in der Regel neben der Lust auf Mehr immer auch Ängste und Zweifel. Es umfasst immer auch Selbstveränderungsprozesse, ist also mit Anstrengungen und Gefährdungen verbunden. Lernen kann auch scheitern. Diese Ängste und Zweifel können die Lust auf Lernen in den Hintergrund drängen. Wenn sich jemand aufgrund seiner Befindlichkeit nicht auf einen Lernprozess einlassen möchte, kann er nur zum Lernen gezwungen werden, indem ihm negative Sanktionen angedroht werden wie beispielsweise Nichtbestehen einer Prüfung,

Jobverlust, Beschämung etc. Holzkamp bezeichnet solche Lernbegründungen als defensiv. Sie zielen nicht auf die Realisierung eigener Interessen und auf mehr Handlungsoptionen, sondern auf die Sicherung des Status quo. Dem defensiven Lernen liegen nicht eigene Interessen, sondern Lernzwänge zugrunde. Demgegenüber sind expansive Lernbegründungen, die in eigenen Lerninteressen und Diskrepanzerfahrungen ihren Ausgangspunkt nehmen, mit einer subjektiven Befindlichkeit und Erlebnisqualität verbunden, die Lust auf erwartbare neue Handlungsmöglichkeiten weckt. Die Diskrepanzerfahrung ist dann bei allen Ängsten und Zweifeln insgesamt positiv gestimmt, sie wird zur subjektiv erfahrenen Notwendigkeit, zum Bedürfnis (vgl. Holzkamp 1983, 245).

Es ist nicht wenig, was zusammenlaufen muss, um expansives Lernen anzustoßen: Die biografischen Erfahrungen über die eigene Lebensspanne und die situativen Erfahrungen in der Lehr- und Lernsituation müssen zusammengefasst eine Gefühlslage und Befindlichkeit ergeben, die Mut und Motivation für den nach vorn offenen Lernprozess zum Ergebnis haben. Dies umfasst, dass die biographischen Lernerfahrungen so positiv sind, dass man sich als TeilnehmerIn im Eingangsszenario eine Befassung mit rechtlichen Themen und politischen Strategien überhaupt zutraut. Dies umfasst weiterhin für die aktuelle Lernsituation, dass ausreichend viel Vertrauen in die Lerngruppe gesetzt werden kann und die Gefahr niedrig erscheint, dass man für Fehler ausgelacht wird. Der Betriebsratsvorsitzende im Eingangsszenario hat entweder keine Probleme – was erstaunlich wäre –, oder er hat noch nicht genügend Vertrauen in die Gruppe gefunden bzw. biografische Lernerfahrungen gemacht, die ihm jetzt im Weg stehen. So verstanden ist Lernen eine individuelle Aktivität und Lust am Lernen mit der Realisierung individueller Interessen sowie individueller Bedeutsamkeiten verbunden bei gleichzeitiger Begrenzung durch die immer mitlaufenden Versagensängste und Veränderungsanforderungen, die biografisch oder situativ fundiert sind.

Wenn expansives Lernen ein an ganz individuelle Befindlichkeiten und Interessen gebundener Prozess ist, lässt sich dann Lernen in gruppenförmigen Bildungssettings wie Seminaren und Kursen überhaupt realisieren, oder wäre solches Lernen auf individuelle Beratungssituationen beschränkt? Wie kann aus zwölf Fallgeschichten wie im Eingangsszenario ein gemeinsames Lernen folgen? Wie soll etwas Gemeinsames entstehen, wenn jeder seinem besonderen Lerninteresse folgt? Spricht nicht schon die Individualität jeden Lernens ge-

gen kooperatives Lernen? Und schließlich: Gibt es nicht notwendige Qualifikationsanforderungen, die nur Professionelle kennen und an die Anfänger/Laien noch gar nicht denken? Macht es insofern überhaupt einen Sinn, an den individuellen Lerninteressen anzuknüpfen? Experten und Lehrende sind schließlich dafür da, dass sie neue Wege weisen und erforderliches Wissen anbieten.

Dies sind alles wichtige Einwände, aber Freude und Lust sind nun mal mit den individuellen Lerninteressen und den für relevant gehaltenen Lerngegenständen verbunden. Es stellt sich somit erstens die Frage, wie sich individuelle Interessen und Bedeutsamkeiten – also die Realisierung eigener Befindlichkeit im Sinne von Lust und nicht von Angst – in Gruppenkontexten verwirklichen lassen. Zweitens ist zu fragen, ob nicht die Vermittlung notwendigen Wissens verloren geht, wenn Bildungsprozesse in individuellen Interessen und Befindlichkeiten ihren Ausgangspunkt nehmen: Wo bleibt dann das Allgemeine und Verbindende? Bei aller Lust gilt es doch auch notwendiges Wissen zu vermitteln, oder?

Eine mögliche Antwort auf diese Fragen und Einwände gibt das Konzept der beratungsorientierten Weiterbildung (vgl. Müller 2003; Ludwig/Müller 2004). Dieses Bildungskonzept wählt den Ausgangspunkt des didaktischen Handelns in den Lerninteressen der Teilnehmenden und geht diesen Lerninteressen in einem kooperativen Lernsetting nach. Das Bildungskonzept begründet sich mit der Holzkamp'schen Lerntheorie (Holzkamp 1993).

Was sind die Charakteristika dieses Bildungskonzepts? Ein zentrales Problem für didaktisches Handeln, das an den Lerninteressen der Teilnehmenden ansetzen möchte, besteht darin, dass diese Lerninteressen nicht einfach auf der Hand liegen und artikuliert werden können, sondern in komplexer Weise mit der Lebenssituation, mit Deutungsmustern und Annahmen über Handlungssituationen verwoben sind. Das Bildungskonzept beratungsorientierter Weiterbildung macht es sich deshalb zur Aufgabe, die Lerninteressen in ihrer Verwobenheit mit der Lebenssituation – konturiert als Fallgeschichte – in einem ersten Schritt zu verstehen. Erst in einem zweiten Schritt wird vom Lehrenden oder von anderen Teilnehmenden neues Wissen mit Blick auf die eruierten Lerninteressen eingeführt, um den Selbstverständigungsprozess in der problematisch empfundenen Situation beratend zu unterstützen. Traditionell geht didaktisches Handeln anders herum vor: Zuerst wird neues Wissen eingeführt und im zweiten Schritt gilt es für jeden einzelnen Lernenden dieses Wissen in seine bestehenden Wis-

sens- und Bedeutungshorizonte zu integrieren – wobei die Frage nach den Lerninteressen meist nicht gestellt wird und die Teilnehmenden den Transfer zwischen dem angebotenen allgemeinen Wissen und ihrer konkreten Lebenssituation eigenständig zu leisten haben.

Weiterbildungsteilnehmende erwarten sich aber Hilfen für ihre ganz konkrete Lebens- und Arbeitssituation, es soll für sie deutlich werden, in welcher Weise das neue Wissen für ihren Selbstverständigungsprozess ertragreich, d.h. erkenntnisfördernd und handlungsleitend ist. Diese Erwartung der Weiterbildungsteilnehmenden an situationsbezogene »Problemlösungen« im Kurs lässt sich in der Weiterbildungsforschung bis zur Hannover-Studie (Siebert/Gerl 1975, 92) zurückverfolgen. Deshalb liegt es nahe, die konkrete, selbst erlebte Handlungsproblematik sowie die damit verbundenen Lerninteressen und nicht das allgemeine Fachwissen des Lehrenden als den Ausgangspunkt für den didaktischen Prozess zu wählen. Dabei verweist der Begriff Ausgangspunkt bereits darauf, dass hier vor allem die Reihenfolge einer lehrendenzentrierten Didaktik in Frage gestellt wird – nicht der Ertrag allgemeinen Wissens für Selbstverständigungsprozesse.

Neben den Lerninteressen als Ausgangspunkt didaktischen Handelns sind kooperative Lernverhältnisse ein zweites wichtiges Charakteristikum beratungsorientierter Weiterbildung. Kooperative Lernverhältnisse sind durch gemeinsame Lernproblematiken charakterisiert. Weil aber Lernproblematiken immer nur ein ganz individuelles Phänomen darstellen, kann es gemeinsame Lernproblematiken streng genommen nicht geben: Lernproblematiken sind »vom Standpunkt und von der Perspektive des jeweiligen Lernsubjekts im Kontext seiner personalen Situiertheit aus gegliedert, sodass darin zwar der Lerngegenstand als außenweltliche Bezugsgröße enthalten ist, dies aber stets und notwendig in der Art, wie dieser aus jeweils meiner Perspektive angeschnitten ist« (Holzkamp 1993, 510). Die Fokussierung des Lerngegenstandes erfolgt unter einer je individuellen Perspektive. Kooperatives Lernen entsteht unter diesen Voraussetzungen dann, wenn verschiedene Einzelperspektiven auf einen gemeinsamen äußerlichen Lerngegenstand aufeinander bezogen werden: »Individuen müssen, sofern sie lernend kooperieren, ihre jeweiligen personalen Lernproblematiken/Lerngegenstände (unter Berufung auf deren gemeinsamen außenweltlichen Bezugspunkt) als (mindestens) so ähnlich bzw. so eindeutig aufeinander beziehbar definiert haben, dass ihre Kooperation beim Versuch einer Überwindung der je eigenen Lernproblematik ... als möglich und sinnvoll erscheint« (a.a.O.). Damit ist bereits eine zen-

trale Schwierigkeit kooperativer Lernverhältnisse angesprochen: Die Lernenden müssen den gemeinsamen Lernprozess als jeweils für sich sinnvoll erachten, sonst brechen sie aus dem gemeinsamen Lernzusammenhang aus und verfolgen ihr Lernprojekt allein weiter.

Im Folgenden wird kurz skizziert, wie beratungsorientierte Weiterbildung als kooperativer Lernprozess verlaufen kann. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Begründungszusammenhänge für das beratungsorientierte Bildungskonzept gelegt. Detaillierte Vorgehensbeschreibungen finden sich an anderen Stellen (Ludwig 2005; 2006; Müller 2003; Scherbaum/Ludwig 2006).

Lust am kooperativen Lernen

Die im Eingangsszenario erwähnten zwölf Fallskizzen bilden zwölf mögliche Ausgangspunkte für kooperative Lern- und Beratungsprozesse, die unmittelbar an Lerninteressen und Befindlichkeiten der Teilnehmenden anschließen. Beratungsorientierte Weiterbildung zielt auf eine wechselseitige Beratung der Teilnehmenden mit Unterstützung durch die Expertise der Kursleiterinnen. Die Bearbeitung der einzelnen Fälle folgt einer Logik, die das jeweilige einzelne Beratungsanliegen des Fallzählers mit der Vermittlung allgemeinen Wissens verbindet und auf diese Weise neue Handlungsoptionen für den Ratsuchenden entwickelt. Durch diese Verallgemeinerung des Falles können auch die anderen Teilnehmenden in ihrer Rolle als Berater von der Fallbearbeitung lernen.¹ Sie erkennen allgemeine Seiten des Falles, die für ihre eigene Selbstverständigung relevant sind. Weiterbildung kann sich in diesem Kontext zu einem wechselseitigen Beratungsprozess entwickeln, in dem die einzelnen Teilnehmenden kooperativ und lustvoll ihren individuellen Interessen nach Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit nachgehen.

Die erste Fallzählung kommt regelmäßig von demjenigen Teilnehmenden, dem eine Selbstverständigung und damit verbundene neue Handlungsoptionen besonders wichtig sind. Nachdem die Fallgeschichte ausführlich erzählt ist, beginnt im Rahmen einer bera-

¹ Die Berater lernen über das in den Fall eingeführte allgemeine Wissen hinaus auch durch die Übung eines beratenden Zugangs zum Fall. Dieser Zugang umfasst Perspektivenwechsel und Perspektivenverschränkung, Transformation des konkreten Falles in seine allgemeinen Aspekte und umgekehrt, die Transformation allgemeinen Wissens in konkrete Facetten des Falles.

tungsorientierten Weiterbildung ein kooperatives Beratungssetting, das durch drei Phasen charakterisiert ist:

1. Verstehen
2. Vermitteln
3. Beraten

Verstehensphase

In der Verstehensphase fragen die Kursteilnehmenden in einem ersten Schritt verschiedene Aspekte der Fallgeschichte, die den Einzelnen bedeutsam erscheinen, nach und vervollständigen so ihr individuelles Bild von der Geschichte. Schließlich hat der Fallerzähler jene Seiten darstellt, die ihm aufgrund seiner Biographie bedeutsam sind. Viele andere Aspekte bleiben in der Erzählung unerwähnt, nur ein Teil davon wird nachgefragt.

Die verschiedenen Vorstellungen von der Fallgeschichte, die jetzt im Kursraum entstehen, sind das Potenzial, auf dessen Grundlage weiter beraten werden kann. Ein Bild von der Fallgeschichte kann bei den einzelnen Teilnehmenden des kooperativen Lernsettings nur deshalb entstehen, weil sie aus einem vergleichbaren kulturellen Erfahrungsraum stammen. Sie sind alle Beschäftigte in Betrieben sowie Interessenvertreter und haben in diesen Rollen Vergleichbares erlebt. Andererseits sind sie in mehrfacher Weise unterschiedlich und haben unterschiedliche Erfahrungen gemacht: Sie sind als Menschen unterschiedlich, sie arbeiten in unterschiedlichen Unternehmen und Branchen und sie erfahren unterschiedliche Politikstile in ihren Betriebsratsgremien. Die Gruppenteilnehmenden bringen vor diesem Hintergrund für den kooperativen Lernprozess sowohl gemeinsame als auch differente Erfahrungen und Vorstellungen mit. Beides ist erforderlich, damit der Fallerzähler einerseits Verständnis für sein Beratungsanliegen erfährt, andererseits aber auch Differenzen aufscheinen, die erkennbar werden lassen, dass der Fall auch noch anders verstanden werden kann, die Perspektive des Fallerzählers nur eine *mögliche* Perspektive ist, die erweitert werden kann. Die beratenden Teilnehmenden und Kursleiterinnen müssen sowohl Nähe als auch Distanz zum Fall aufweisen, damit der Selbstverständigungsprozess des Fallerzählers unterstützt werden kann, aber auch, damit die Lust, an diesem Fall kooperativ mitzuarbeiten, anhalten kann.

Weitere Bestandteile der Verstehensphase sind – neben dem Nachfragen – das empathische Hineinversetzen in die verschiedenen Fallpersonen und eine analytische Spurensuche im Fall. Beim Hinein-

versetzen in die Fallpersonen durch die Gruppenteilnehmenden wird erkennbar, wie unterschiedlich einzelne Fallpersonen »verstanden« wurden. Beim Spurensuchen wird deutlich, welche unterschiedlichen Dimensionen des Falles für die einzelnen Gruppenteilnehmenden relevant sind. Einige konzentrieren sich ganz auf Handlungsgründe einzelner Personen und auf deren Interaktionsbeziehungen im Fall. Für andere sind die rechtlichen Grundlagen oder die Organisations- und Betriebsstrukturen sowie die Politikstile der Interessenvertretung im Fall wichtig. Drittens schließlich konzentrieren sich vor allem auf gesellschaftliche Makrostrukturen, die aus ihrer Sicht in den Fall einwirken.

Diese Perspektivendifferenzen sind wichtige Lernchancen für alle Beteiligten, weil sie geeignet sind, die jeweils vorhandenen eigenen Sichtweisen auf den Fall zu irritieren und neue Lernproblematiken zu eröffnen. Das Besondere beim kooperativen Lernen ist die Unmittelbarkeit der irritierenden fremden Perspektiven. Jeder Lernende kann zwar, wenn er allein lernt, andere Perspektiven in Rechnung stellen, beispielsweise durch die Lektüre von Texten zum Thema oder die Antizipation anderer Perspektiven. Beim kooperativen Lernen sind die anderen Perspektiven aber unmittelbar gegeben. Sie lassen sich nicht einfach durch Einwände oder Kritik wegdrängen, sondern kommen über die Person des Mitlernenden immer wieder zur Sprache: »Hier sehe ich durch seine Perspektive meine eigene Perspektive als von der des anderen abweichend unmittelbar in Frage gestellt, meine Sichtweise verliert also ihren ausgezeichneten Status und verdeutlicht sich als eine unter gleich ursprünglichen und in gleicher Weise hinterfragbaren und zu rechtfertigenden anderen« (Holzkamp 1993, 512).

Die Fallbearbeitung in der Verstehensphase erfährt bis zu diesem Punkt eine Komplexitätserweiterung. Die ursprünglich kleine, aber unverstandene Fallgeschichte ist im Verlauf der Verstehensphase mit einer Vielzahl von Aspekten und Perspektiven angereichert worden, die im günstigen Falle bereits neue Einsichten in den Fall versprechen. Dies ist einerseits erforderlich für die Beratung des Fallerzählers, andererseits aber auch für das fortdauernde Lerninteresse der kooperativen Berater. Ihr Interesse an der Fallberatung bleibt nur solange bestehen, wie sie ihre eigenen Relevanzhorizonte im kooperativen Lernprozess berücksichtigt sehen und die alternativen Perspektiven der anderen Berater für sich selbst jeweils als ertragreich empfinden. Wenn Lernende in Lernzusammenhängen die für sie

bedeutsamen Aspekte des Lerngegenstandes nicht berücksichtigt sehen, wird der kooperative Lernprozess prekär.

So wie der Fallerzähler mit seiner Fallgeschichte Lerninteressen verbinden kann, müssen auch die anderen Teilnehmenden eigene Lerninteressen mit der Fallbearbeitung verbinden können. Dies ist ihnen dann möglich, wenn der Gegenstand der Fallgeschichte auch ihr Lerngegenstand ist und sie die Interpretationsperspektiven der anderen Teilnehmenden für sich als erkenntnisreich empfinden. Die Wahrscheinlichkeit für die Ausgliederung eines gemeinsamen Lerngegenstandes ist hoch, weil sie als Interessenvertreter ähnliche Situationen bereits erlebt haben, solche Situationen antizipieren und auch emotional nachvollziehen können. Der gemeinsame Lerngegenstand und das mit ihm verbundene Interesse an der Fallgeschichte und an dem Fallerzähler ist eine zentrale Grundlage für kooperatives Lernen.

Auch das Interesse des Fallerzählers an einer Beratung muss bestehen bleiben. Dieses Interesse kann in der aktuellen Beratungssituation schwinden, wenn der Ratsuchende durch die Beiträge der Berater den Eindruck erhält, dass diese »gegen ihn« beraten. Bereits schlichte Nachfragen können beim Fallerzähler alte Stimmungen wecken, die er in unangenehmer Weise mit der Fallgeschichte verbindet, aber auch Ängste und Unsicherheiten, in der Beratungssituation möglicherweise »ertappt worden zu sein«, bestimmte Facetten des Falles nicht gesehen zu haben. Eine solidarische und empathische Haltung der kooperativ Lernenden jenseits von Besserwisserei und »jemandem auf die Schliche kommen wollen«, ist beim Nachfragen des Falles erforderlich. Multiperspektivität ist in dieser Situation das Ziel: möglichst viele verschiedene Perspektiven auf den Fall entwickeln, die alle gleichermaßen vernünftig und gültig sind. Kooperative Lehr- und Lernverhältnisse sind charakterisiert durch gemeinsam gesetzte Lernproblematiken und darauf aufbauenden Perspektiven-differenzen der Lernenden. Kooperatives Lernen basiert im Kern auf der Anerkennung der jeweils anderen Interpretationsperspektiven als mögliche und vernünftige Interpretation. Dadurch werden alle anderen Berater in ihrem jeweiligen Subjektstandpunkt anerkannt und jedem einzelnen Teilnehmenden des kooperativen Lernprozesses wird das Verständnis der anderen fremden Perspektiven und die Erweiterung der eigenen Interpretationsperspektive möglich. Diese Verstehensprozesse basieren auf einem grundlegenden Vertrauen in die argumentative Begründbarkeit von Auffassungen der Gruppenmitglieder sowie in deren Vermögen, Kontroversen mit Vernunftgründen

auszutragen. Das vertiefte Verstehen der Fallgeschichte verlangt – neben der Annahme wechselseitiger Vernünftigkeit – ein Interesse und emotionale Berührtheit mit dem Fall und seinem Erzähler.

Wenn die Verstehensphase gelingt,² lassen sich mehrere Kernfragen als »rote Fäden« identifizieren, die für die Entstehung und den Verlauf der Handlungsproblematik verantwortlich erscheinen. In der Regel sammeln die Berater nach ihrem Verstehensprozess ca. 20 Kernfragen und damit verbundene Kernthemen, deren Bearbeitung tiefere Einsichten in den Fall versprechen. Diese Kernfragen liegen auf verschiedenen Ebenen und repräsentieren damit die unterschiedlichen Interpretationsperspektiven. Die gesammelten Kernfragen können die Handlungsgründe und Beziehungen der Fallpersonen genauso reflektieren wie die organisationalen und gesellschaftlichen Strukturen, die in der Fallgeschichte erkennbar werden.

Vermittlungsphase

In der Vermittlungsphase wird zusätzliches Wissen für den Fall vermittelt, das tiefere Einsichten in den Fall verspricht. Die im Zuge der Verstehensphase erarbeiteten Kernfragen geben die Themen vor, für die zusätzliches Wissen in den Fall eingeführt werden soll. In Interessensvertretungsfällen ist dies häufig Wissen über Macht- und Kommunikationsstrukturen, über rechtliche Zusammenhänge, über Politikstile in der Interessenvertretung, über wirtschaftliche Zusammenhänge oder über Organisationsstrukturen. In der Regel wird es nicht möglich sein, allen Kernfragen in der Vermittlungsphase nachzugehen. Weil in dieser Phase die Beratungsinteressen des Fallerzählers im Vordergrund stehen, erhält der Fallerzähler die Möglichkeit, zwei bis drei für ihn relevante Kernfragen auszuwählen, von denen er sich eine weitergehende Selbstverständigung im Fall erwartet. Die restlichen Kernfragen können je nach Interessenlage der anderen Teilnehmenden und entsprechend der Seminaranforderungen nach Abschluss des individuellen Beratungsanliegens bearbeitet werden.

Mit der Einführung zusätzlichen Wissens durch einzelne Gruppenmitglieder und die Kursleiterinnen wird für den Fallerzähler und

² Die Abfolge der Phasen Verstehen, Vermitteln und Beraten ist in der Regel nicht linear, sondern folgt den Erfordernissen der Fallbearbeitung. Es kann jederzeit erforderlich werden, während der Vermittlungs- oder Beratungsphase wieder eine Verstehensphase einzubauen, oder in der Beratungsphase die Vermittlungsphase zu ergänzen.

ebenso für die Berater ein bisher noch unbekannter Teil des gesellschaftlichen Möglichkeitsfeldes an Wissen bzw. Bedeutungshorizonten für die Selbstverständigung im Fall verfügbar. In der im kooperativen Lehr- und Lernzusammenhang aufgespannten Differenz zwischen den jeweils bestehenden und den neu angebotenen Bedeutungshorizonten liegt die Chance für den Fallerzähler (aber auch für die anderen Teilnehmenden), die Selbstverständigung in dieser und ähnlichen Situationen voranzubringen.

Vermittlung bedeutet hier zwischen der Konkretetheit des Falles und einem adäquaten allgemeinen Wissen zu vermitteln. Es geht darum, in der Konkretetheit des Falles die allgemeinen Zusammenhänge entlang der ausgewählten Kernfragen zu entdecken,³ um über diese neuen Einsichten zu neuen Handlungsoptionen zu gelangen. Dieses Wissen kann von einzelnen Teilnehmenden mit entsprechender Expertise oder von den Kursleiterinnen eingebracht werden. Vermittlung zwischen konkretem Fall und allgemeinem Wissen bedeutet vor allem, das allgemeine Wissen entlang des Fallverlaufs rekonstruierend einzuführen und seinen Erklärungsertrag für den Fall aufzuweisen. Fallerzähler und Beratende haben in dieser Phase Gelegenheit, den Erklärungsertrag des Wissens (z.B. über Machtstrukturen oder über rechtliche Strukturen) entlang verschiedener Handlungssequenzen im Fall zu prüfen. Sie prüfen damit zugleich die Passung des neuen Wissens für ihre eigenen Bedeutungshorizonte. Wenn es den einzelnen Teilnehmenden gelingt, auf verschiedene Handlungssequenzen des Falles neues Licht zu werfen und ihre Selbstverständigung im Fall zu erweitern, werden die zu Beginn der Fallbearbeitung vorhandenen Handlungsproblematiken und die mit ihnen verbundenen negativen Befindlichkeiten durch zunehmende Lust an neuen Handlungsoptionen ersetzt.

Die Einführung neuen Wissens eröffnet in vergleichbarer Weise Differenzbildungsprozesse wie die Perspektivenvielfalt in der Verstehensphase. Damit diese irritierenden Differenzen angenommen werden können, ist wiederum die Anerkennung des jeweils anderen Subjektstandpunktes als begründeter und vernünftiger Standpunkt erforderlich. Die Differenzen bilden letztendlich eine Art in der Schwebe gehaltener Kritik, denn sie weisen darauf hin, dass der Sachverhalt auch anders gesehen werden kann. Ohne wechselseitige Anerken-

³ Diese Vermittlung ist die Kernaufgabe professionellen Handelns (vgl. Ludwig 2011).

nung verliert sich Lust und demgegenüber geraten Angst vor Bloßstellung bzw. Scham in den Vordergrund (Oser/Spychiger 2005, 89) – eine Befindlichkeit, die Kritik nur schwer zulassen kann.⁴

Beratungsphase

Die Entwicklung der verschiedenen Interpretationsperspektiven auf den Fall und die Einführung zusätzlichen Wissens eröffnen den Teilnehmenden neue Facetten und damit auch neue Handlungsoptionen. Die Beratungsphase beginnt bereits in der Vermittlungsphase, wenn mit dem eingeführten neuen Wissen zugleich neue Handlungsoptionen diskutiert werden. Auf diese Weise werden Zusammenhänge im Fall hergestellt, erklärt und mit Handlungsoptionen versehen.

Ziel der Beratungsphase ist es erstens, dem Fallerzähler neue Handlungsoptionen für seinen Fall oder ähnlich gelagerte Fälle anzubieten. Dazu formulieren alle Berater vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Bildes vom Fall Handlungsoptionen für den Fallerzähler. Er erhält auf diese Weise ein breites Optionsangebot, aus dem er solche Handlungsvorschläge auswählen kann, die mit seiner Selbstverständigung im Fall am besten korrespondieren. Die Formulierung der Handlungsoptionen durch die Gruppenmitglieder für den Fallerzähler wird als ein solidarischer Akt der Zuwendung zum Fallerzähler erlebt, deren Emotionalität auf beiden Seiten spürbar ist. Mit diesem Gefühl wird die Beratung des Fallerzählers abgeschlossen.

Zweitens kann sich die kooperative Beratung der bislang beratenden Teilnehmenden hinsichtlich der sie interessierenden und noch offenen Kernfragen anschließen oder/und die Bearbeitung von Transferfragen: »Welche Erkenntnisse sind mir aus dieser Fallbearbeitung für meine eigenen Projekte und Handlungszusammenhänge gelungen? Welche neuen Handlungsoptionen sind für mich entstanden?« Die Lust an der Erweiterung der Handlungsoptionen durch die gemeinsame Rekonstruktion des Falles macht in der Regel Lust auf weitere Selbstverständigungsversuche in konkreten, tatsächlich erlebten Handlungssituationen.

⁴ Oser/Spychiger thematisieren die Annahme von Kritik vor dem Hintergrund der Anerkennung eines gemeinsam geteilten objektiven Standpunktes im Unterschied zur hier explizierten wechselseitigen Anerkennung des Subjektstandpunktes.

Lust am Ende?

Die Lust am kooperativen Lernzusammenhang kann schnell zu Ende gehen, wenn der gemeinsame Lerngegenstand abhanden kommt oder der Fallzähler sich weniger beraten als vielmehr von »Detektiven«, die Fehlern auf der Spur sind, verfolgt fühlt. Für die Kursleiterinnen stellt die Aufrechterhaltung des kooperativen Beratungssettings eine hohe Anforderung dar.

Ihre Aufgabe ist es, nicht nur fachlich in der Vermittlungsphase zu unterstützen, sondern vor allem für eine verstehensorientierte und anerkennende Kommunikationsatmosphäre während der Fallbearbeitung zu sorgen, die abweichende Interpretationen als mögliche und nicht als bessere Situationsinterpretationen gelten lässt und die Handlungsproblematiken als subjektiven Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüchlichkeit anerkennt und nicht abwertet.

Im Unterschied zum Alltagshandeln werden beim kooperativen Lernen Interpretationen einzelner Teilnehmer nicht abgewertet oder korrigiert, um sie von der Richtigkeit der jeweils eigenen Meinung zu überzeugen. Vielmehr gilt gerade die Differenz der Interpretationen als Erweiterung des Möglichkeitsfeldes gesellschaftlich produzierter Bedeutungen und damit als Chance für alle anderen Teilnehmenden, ihr eigenes Verständnis vom Fall auszudifferenzieren, also an der Unterschiedlichkeit des Interpretationsangebots in der Gruppe selbst zu lernen, anstatt andere Interpretationen abzuwerten, wegzudrängen und als irrelevant erscheinen zu lassen.

In diesem Beziehungsgeflecht haben die Kursleiterinnen eine Rolle als Mitlernende einzunehmen (vgl. Müller 2003). Allen Beratern, also auch den Kursleiterinnen, ist mit der Fallbearbeitung die Aufgabe gegeben, zunächst den Fall in möglichst vielen Facetten zu verstehen. Das ist ihre Lernaufgabe. Sie sind beteiligt an der Erschließung der Fallzählungen. Und in Konsequenz aus diesem kooperativen Lernzusammenhang: Die Interpretationsperspektiven des Fallzählers stehen als ein Zugang neben den Lesarten der anderen Berater. Beim kooperativen Lernen »steht keine vermittelnde, interpretierende, bewertende, besserwissende oder -könnende Person zwischen mir (als Lernsubjekt) und dem Lerngegenstand« (Holzkamp 1993, 511). Genau darauf haben Kursleitende zu achten, wenn sie die Dialogkultur für kooperatives Lernen einführen und aufrecht erhalten wollen: auf Offenheit und Gleichberechtigung der Interpretationsperspektiven. Dies setzt ein Menschen- und Gesellschaftsbild bei den Kurs-

leiterinnen voraus, das auf Differenzen und Gleichwertigkeit setzt. Kursleitende brauchen Lust auf Differenzbildung und Gleichwertigkeit, weniger auf die Inszenierung der eigenen Expertise. Ein einmal begonnener Lernprozess mündet in kooperativen Lernverhältnissen nicht nur in eine neue Selbstverständigung, sondern auch in immer neue Fragestellungen. Nimmt Lernen seinen Ausgang in individuellen Lerninteressen, geht die Lust also nicht zu Ende.

Literatur

- Bayer, Mechthild/Heimann, Klaus (2006): Doppelte Lernbarrieren und gewerkschaftliche Strategien. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg, 182–190.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York.
- Ludwig, Joachim (2004): Zur Lernförderlichkeit von Netzwerken. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe (Hrsg.): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Berlin, 107–123.
- Ludwig, Joachim (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung H. 1, 75–80.
- Ludwig, Joachim (2006): Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Weinheim/München, 99–118.
- Ludwig, Joachim (2007): Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, 183–196.
- Ludwig, Joachim (2011): Lernberatung in der Selbstlernarchitektur. In: Wrana, Daniel/Maier-Reinhard, Christiane (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Bern.
- Ludwig, Joachim/Müller, Kurt R. (2004): Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld, 281–306.
- Müller, Kurt R. (2003): Das Bildungskonzept Fallarbeit im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (Hrsg.): Ermög-

lichungsdidaktik. Hohengehen.

Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim.

Osterkamp, Ute (1982): Motivationsforschung. Frankfurt/New York.

Scherbaum, Manfred/Ludwig, Joachim (2006): Weiterentwicklung der IG Metall Bildungsarbeit. In: Kurzer, B./Mathes, H./Scherbaum, M. (Hrsg.): Bildung ist der Rede wert. Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Supplement der Zeitschrift Sozialismus 9/2006, 45-60.

Siebert, Horst/Gerl, Herbert (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig.

Peter Faulstich Lob des Lernens

Das Thema ist doppelt riskant: Zum einen versuche ich, Aussagen zur Theorie des Lernen aus der Interpretation eines Gedichtes zu gewinnen. Schon der Titel wird auf Widerstand stoßen. Viele erleben Lernen eher als Last und als lebenslänglichen Zwang. Außerdem erscheint Lyrik als eine ganz andere Textsorte als wissenschaftliche theoretische Prosa. Zum andern geht es mir um die Apologie eines Dichters – Bertolt Brecht (1898-1956), der nach dem Zerfall der DDR in der neuen BRD keineswegs »in« ist.

Das Gedicht ist das »Lob des Lernens«. Der Dichter hat den Text 1933 in seinem Lehrstück »Die Mutter« im Erstdruck veröffentlicht, nachdem das Stück bereits 1932 uraufgeführt worden war. Das Gedicht war immer schon – seit seinem Entstehen und spätestens seit dem Tribunal gegen Brecht im Kongress-Ausschuss gegen »un-amerikanische Aktivitäten« 1947 ein Stein des Anstoßes. Und Brecht musste bis zu seinem Tod 1956 im Westen dafür bezahlen, dass er dann doch, weil er die west-alliierte Besatzungszone nicht betreten oder auch nur durchreisen durfte, über Umwege über die Schweiz und Österreich in den Osten zurückkehrte. Aber auch da blieb er umstritten.

Ich will eng am Gedicht eine Interpretation vorschlagen, die Einsichten in die Theorie des Lernens vermittelt, und folge dabei seinem Gang in drei Versen. Um den Text nicht zu sehr durch Theorie zu überfrachten, werde ich in drei Exkursen allgemeinere Aussagen über Aufklärung, Bildung und Wissen einbringen, die zugleich die historische Kontinuität, in der Brecht steht, deutlich machen.

Das brisante, riskante, unzeitgemäße und provozierende Lied ist zu einer Hymne des Kommunismus geworden und in Gefahr, mit in den Mülleimer der Geschichte geworfen zu werden. Das erste, was wir daraus lernen können, ist, dass Lernen keine unschuldige, neutrale Tätigkeit ist, sondern dass Lernen hochaufgeladen und interessenorientiert ist.