

Die Polarität von Kognition und Emotion in der Erwachsenenbildung

Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens

Rolf Arnold

Sind Lernwiderstände wirklich Ergebnisse einer „vernünftigen“ Überprüfung und Einschätzung zugemuteter Lernanforderungen durch erwachsende Lernende, wie von der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie vielfach unterstellt, oder sind sie in Wirklichkeit doch eher Ausdruck von emotionsbasierten „Mehr-desselben-Inszenierungen“ durch die Subjekte? – Rolf Arnold analysiert neben den kognitiven die emotionalen Aspekte von Lernwiderständen und plädiert für eine „emotionspsychologisch informierte Rehabilitation des Lernwiderstandsbegriffes“.

Der Descartes'sche Irrtum des „Ich denke, also bin ich“ (vgl. Damasio 1997) wurde in den gefühlstheoretischen Debatten schon früh als einseitig bzw. falsch empfunden. So hatte bereits Herder den „anticartesischen Doppelausruf“ (Böhme 2000, S. 214) geprägt: „Ich fühle mich! Ich bin!“, ohne diesen allerdings bereits in die schlussfolgernde Formulierung „Ich fühle, also bin ich“ (Damasio 1999) zu transformieren und damit auch deutlich werden zu lassen, dass die Emotionen – onto- und phylogenetisch – unser „erster Verstand“ (Zimmer 1999) sind und als Grundstimmungen und Bewusstseinsfilter unsere Weltwahrnehmung sowie unser Verhalten entscheidend mitkonstruieren.

Der Mensch verfügt über zwei Gehirne: das Kopfhirn und das Bauchhirn, wobei Letzteres ganz offensichtlich Ersteres in vielfacher Hinsicht bestimmt. Erst seit kurzem schenkt man dem Bauchhirn, welches aus 100 Millionen Nervenzellen besteht, die unsere Eingeweide umhüllen und durchwirken – mehr als im gesamten Rückenmark! –, größere Aufmerksamkeit. Eine neue Wissenschaft, die Neurogastroenterologie, widmet ihre Anstrengungen der Erforschung dieses Bauchhirns, das sich uns als „Quelle psychoaktiver Substanzen“ präsentiert und durch eigenständige Denk- und Entscheidungsprozesse gekennzeichnet ist (vgl. Luczak 2000).

Auch die Erwachsenenbildung ist durch Bauchhirnaktivitäten der Lernenden und Lehrenden geprägt (vgl. Gieseke 1995). So gibt es Lernsituationen, die Einzelnen „auf den Magen schlagen“, sowie unglückliche Lernende oder Lehrende, die „aus dem Bauch heraus“ agieren oder reagieren, und insbesondere leistungsthematische Situationen sind oft durch projektive Verhakungen der Interagierenden stark überlagert: Da gibt es den lernentwöhnten Teilnehmer, der plötzlich in sich das Ansteigen

einer lange überwunden geglaubten Misserfolgsängstlichkeit fühlt, die mit Emotionen des Ausgeliefertseins und Kleinseins einhergeht und ihn lähmt. Andere ziehen durch „störende“ und „besserwisserische“ Interventionen die Aufmerksamkeit auf sich, da sie in alte Muster einer „verzweifelten“ Anerkennungs-suche zurückfallen.

Und schließlich entspringen auch viele der sogenannten „Lernwiderstände“ in der Erwachsenenbildung tief eingewurzelten emotionalen Grundmustern, die etwas mit den erlernten Strategien zum Umgang oder zur Vermeidung von angstauslösenden Anforderungs- und Interaktionssituationen zu tun haben – ein Aspekt, den die mittlerweile verbreitete, aber doch vielfach vorschnelle „Rehabilitation“ von Lernwiderstand als Ergebnis einer vernünftig-kalkulierenden Bedeutsamkeitsprüfung „zugemuteter“ Lerninhalte durch die autonomen Subjekte übersieht. Bewusstheit in Bezug auf eigene Lebensmuster und Lernblockierungen ist i. d. R. nur durch angestrenzte Selbstreflexionen zu erlangen und keineswegs ein Spaziergang durch den Erlebnispark biografischer Selbstinszenierungen. Und ein „Lernwiderstand“ ist deshalb zumeist doch Ausdruck eines Verhaftetseins in emotionsbasierten Mehr-desselben-Inszenierungen und keineswegs in jedem Fall Ausdruck einer bereits erreichten oder doch zumindest erstrebten Teilnehmer(selbst)bewusstheit. Nur durch eine emotionstheoretische Präzisierung der didaktischen Bedingungen des Erwachsenenlernens (und ihrer Vermeidung) kann m. E. die verbreitete Tendenz zur Idealisierung sämtlicher Eigensinnigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern vermieden werden. Das Entscheidende bei der didaktischen Selbststeuerung von Lernenden ist nämlich nicht die Tatsache, dass sie Lernwiderstand leisten, sondern die Frage, ob dieser ein Ausdruck unbewusster Wiederholungszwänge oder tatsächlich einer vernunftgeleiteten Selbstbestimmung ist. Dass Letzteres allzu bereitwillig von Lerntheoretikern und Erwachsenenendidaktikern unterstellt wird, zeugt m. E. davon, dass auch die Kritiker des Widerstandsbegriffes selbst dem Descartes'schen Irrtum bezüglich des Primats kognitiver Weltbegegnung (vgl. Damasio 1997) verhaftet sind.

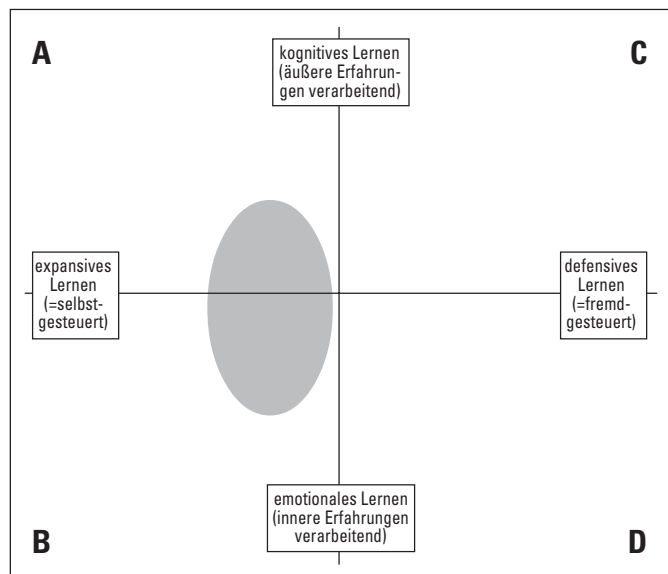
Die erwachsenendidaktische Debatte ist in den letzten Jahren m. E. zu bereitwillig auf das Holzkampsche lerntheoretische Konzept einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1993) eingeschwenkt. Obgleich dieses für eine teilnehmerorientierte und lebensweltbezogene Erwachsenenbildung wenig Neues bereithielt, war es doch Anlass, die bereits zuvor

Dr. Rolf Arnold ist Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik sowie Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) an der Universität Kaiserslautern.

vielfach herausgearbeitete erwachsenendidaktische Leitlinie nochmals lerntheoretisch zu reformulieren: *Erwachsene Lerner – so diese Leitlinie – lernen dann wirksam und nachhaltig, wenn die ihnen zugemuteten Lernthemen etwas mit ihren eigenen „Lernprojekten“ (Holzkamp) zu tun haben, d. h. ein „expansives Lernen“ – welches von Holzkamp (im Unterschied zum „defensiven Lernen“) als bewusstseins- und kompetenzerweiterndes Lernen gemeint ist – zulassen bzw. initiieren und fördern.* Was dabei herauskam, war eine Neuauflage des altbekannten „hohen Lieds“ auf die Selbststeuerung des Erwachsenenlernens, getragen von der kontrapunktischen Leitmelodie einer Idealisierung der Teilnehmerorientierung und ihrer Selbststeuerung.

„Richtig“, d. h. empirisch gut belegt, ist an dieser erwachsenendidaktischen Intonierung die Tatsache, dass ein nachhaltiges Lernen Erwachsener nur dann gelingt, wenn diese aktiv, selbstgesteuert, situiert (=auf eigene Lebens- und Anwendungssituationen bezogen), konstruktiv (=vorhandene mit zugemuteten Wissensstrukturen verknüpfend) und im sozialen Austausch kooperativ lernen „dürfen“ (vgl. Reimann-Rothmeier/Mandl 1996). „Falsch“ ist an dieser Konzeption allerdings die Verengung auf einen Lernbegriff, der sich ausschließlich auf kognitives Lernen im Sinne einer Verarbeitung bzw. Aneignung äußerer Erfahrungen bezieht.

Damit nachhaltiges Erwachsenenlernen wirklich gelingen kann, ist seine theoretische Konzeptualisierung und erwachsenendidaktische Orientierung im Spannungsbogen „expansives versus defensives-Lernen“ nicht zureichend, ist doch nicht auszuschließen, dass ein aktives selbstgesteuertes, situiertes, konstruktives sowie soziales Erwachsenenlernen „scheitert“,



weil früh eingespurte und tief verwurzelte Emotionsmuster dagegenstehen. Deshalb kann z. B. der Tendenz, leistungs- und erfolgsthematische Anforderungssituationen „grundsätzlich“ durch die Brille eines verzweifelten Bemühens um Anerkanntwerden und Zuwendung zu sehen, nicht wirklich durch die Er-

wachsenendidaktik eines selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens¹ entgegengewirkt werden. Und auch „Lernwiderstand“ von Lernenden kann nicht eindimensional als ein Ausweichen vor Anforderungssituationen, die durch defensives Lernen bewältigt werden müssen, begriffen werden. Vielmehr weichen Lerner auch „inneren Erfahrungen“ aus, die sie mit der Notwendigkeit einer Transformation „liebgewordener“ Weltansichten und vertrauter Emotionsmuster konfrontieren.

Wenn hier für eine emotionspsychologisch informierte Rehabilitation des Lernwiderstandsbegriffes plädiert wird, dann deshalb, weil Lernwiderstand als Indikation eines emotionalen Lernens gewertet werden kann. Da, wo Lerner eine Thematik, eine Einsicht oder eine methodische Inszenierung „nicht an sich heranlassen“ (können), ist es i. d. R. erforderlich, sich inneren Erfahrungen zuzuwenden. Hierzu ist es notwendig, sich explizit emotionalen Lernprozessen zu stellen, d. h. Lern- bzw. Nachreifungsprozessen, in denen eigene Blockierungen sowie Emotions- und Verhaltensmuster explizit in den Blick genommen und im Hinblick auf ihre wirklichkeitsstiftende bzw. -verzerrende Funktion „behandelt“ werden. Ergebnis eines solchen expliziten Emotionslernens ist – im Idealfall – die Förderung einer emotionalen Intelligenz bzw. die Entwicklung einer emotionalen Kompetenz, durch die der/die Einzelne in die Lage versetzt wird, selbstreflektierter und emotionstheoretisch informierter mit eigenen und fremden Gefühlen umzugehen. Um solche expliziten emotionalen Lernprozesse in der Erwachsenenbildung professionell gestalten zu können, ist die Kenntnis und Anwendung quasitherapeutischer Selbstkonfrontationstechniken notwendig, die i. d. R. eine psychologische Kompetenz voraussetzen.

Neben den Ansätzen eines expliziten emotionalen Lernens dürfen allerdings dessen implizite Formen nicht übersehen werden. So „fühlen“ erwachsene Lerner auch in Fremdsprachenkursen oder berufsorientierten Trainingsmaßnahmen. Und dieses „Fühlen“ ist durch Emotionsmuster geprägt, die das eigene Lernen sowie die Interaktion in der Lerngruppe fördern oder stören können. Die Erfolgsoversicht und die Lernfreude eines Einzelnen können sicher auch andere „mitreißen“, doch ebenso können Misserfolgsschmerz und Versagensangst eines Einzelnen sich in Formen von Rebellion oder Dominanz Ausdruck verschaffen, die das Lernen aller beeinträchtigen. Damit Professionals mit solchen emotionsgeprägten Grundformen der Lernangst „hilfreich“ und konstruktiv umzugehen vermögen, ist zweierlei erforderlich: Sie müssen einerseits selbst informiert sein über die überschaubare Zahl der Grundformen von Teilnehmerängsten, um ihre möglichen Ausdrucksformen in unterschiedlichen lern- bzw. erfolgs- und leistungsthematischen Lehr-/Lernsituationen angemessen entschlüsseln zu können. Andererseits müssen Erwachsenenpädagog/innen lernen, ihre eigenen Grundängste zu verstehen, um in der Lage zu sein, bei „auffälligen“ oder lernwiderständigen Teilnehmerreaktionen anders als nur „aus dem Bauch heraus“ zu reagieren. Für die Professionalität eines lernförderlichen Umgangs mit Teilnehmergefühlen sind zumindest drei Gesichtspunkte leitend, nämlich insbesondere:

– auch „unangenehme“ Gefühle willkommen heißen,

- diese Gefühle nicht „wegnehmen“ (z. B. durch entschuldigende Erklärungen, Bagatellisierungen etc.)
- über eigene Gefühle informieren.

Die Kenntnis dieser drei Punkte sowie die emotionale Reife, sie auch im eigenen didaktischen Handeln lebendig umzusetzen, hilft unfruchtbare Aufschaukelungen vermeiden, die aus beiderseitiger emotionaler Unbewusstheit resultieren (können), wie folgende Beispiele zeigen:

Teilnehmerin: „Ihnen kann man wirklich nichts recht machen, immer sind Sie unzufrieden. Wir sollten mal darüber abstimmen, wie die Teilnehmer hier diesen Kurs und die Qualität des Dozenten finden!“

Unbewusste Reaktion: „Jetzt überschätzen Sie sich aber. Schließlich sage ich hier, was gemacht wird. Und ich gebe hier auch die Noten, nicht Sie“ (verzweifelter Ausdruck eigener kindlicher Bedürfnisse nach Angenommensein).

Bewusste Reaktion: „Was macht Sie denn so wütend auf mich?“ (=Nichtwegnehmen des Gefühls) „Was würden Sie sich denn anders wünschen?“ (=Ernstnehmen der Unzufriedenheit).

Abstract:

It has recently become widely accepted that reluctance to learning in adults may be explained by features inherent in the (presentation of the) subject matter, which may be perceived by the learner as being unsuited to his or her needs. A successful learning environment, the argument goes, must meet certain standards: for instance, learning should be active, self-directed, situated and constructive. Reluctance to learning is explained as a negative reaction to the absence of these standards.

The author argues that the interpretation of learning reluctance as a basically rational, although not always conscious, reaction to didactic shortcomings is too simplistic: emotional parameters such as anxiety or a desire to please must be taken into consideration as well as cognitive ones in order to further professionalism in adult education.

Anmerkung

- 1 Selbstorganisiertes Lernen ist der weitere Begriff, da er auch die Auswahl, Gestaltung oder Inszenierung von Lerngelegenheiten zum Gegenstand hat. Demgegenüber ist „selbstgesteuert“ auf die Art des didaktischen Prozesses und den dabei möglichen Partizipationsgrad des Lerners eingeeengt.

Literatur

- Böhme, H. (2000): Leibliche und kulturelle Codierungen der Angst. In: ZDF-Nachstudio (Hrsg.): Große Gefühle. Bausteine menschlichen Verhaltens. Frankfurt/M, S. 214-239
- Damasio, A. R. (1997): Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München
- Damasio, A. R. (1999): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München
- Gieseke, W. (1995): Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener. In: REPORT, H. 35, S. 38ff.
- Holzmann, K. (1993): Lernen. Stuttgart
- Luczak, H. (2000): Wie der Bauch den Kopf bestimmt. In: GEO, H. 11, S. 136-162.
- Reimann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996): Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht, H. 23, S. 41-44.
- Zimmer, K. (1999): Gefühle – unser erster Verstand. Zürich

Digitale Spaltung

Neue Perspektiven auf ein altes Problem

Richard Stang

Wirkt die drohende Spaltung der Gesellschaft in „An“- bzw. „Ausgeschlossene“ hinsichtlich des Umgangs mit neuen Medien polarisierend in Bezug auf den Erwerb und die Nutzung von Wissen? Erfährt die Debatte um ein mögliches Anwachsen der Wissenskluft (increasing knowledge gap) im Transformationsprozess zur „Wissensgesellschaft“ eine neue Dimension? – Richard Stang weist auf sich abzeichnende Exklusionen hin, beschreibt Problemstufen digitaler Spaltung und zeigt die Notwendigkeit längerfristiger Strategien in Politik, Bildung und Forschung auf.

Transformationsprozesse und die Folgen

Gesellschaftliche Transformationsprozesse von der „Industriegesellschaft“ zur „Informationsgesellschaft“ bzw. zur „Wissensgesellschaft“, wie wir sie seit Mitte der 1980er Jahre feststellen

Richard Stang ist Referent für Kultur und Medien am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

können, bedingen vielfältige Innovationen und positive Veränderungen, aber auch Probleme. Einer der Motoren der gesellschaftlichen Veränderungen ist die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken (IuK-Techniken). Doch können die wirtschaftlichen Irritationen, die sich derzeit mit der Schwäche des „Neuen Marktes“ an der Börse und der Marktberreinigung im Bereich der IuK-Techniken zeigen, nicht als Indiz dafür genommen werden, dass dieser Bereich an Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung verliert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Bedeutung noch zunimmt (vgl. BMBF 1998).

Vor dem Hintergrund dieses Bedeutungszuwachses konzentriert sich eines der Problemfelder des Transformationsprozesses in der Frage, wie sich der Fortschritt auf die Mitglieder der Gesellschaft auswirkt. Geht man davon aus, dass der Umgang mit den IuK-Techniken sowie der Zugang zu Wissen in der Wissensgesellschaft zu den grundlegenden Ressourcen individueller Lebensentwürfe gehören werden, dann stellt sich die Fra-