

Lerngründe und Lernwiderstände

Joachim Ludwig, Petra Grell

Zusammenfassung

Lerngründe und Lernwiderstände sind zwei zentrale Begriffe in der von Klaus Holzkamp entwickelten subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, mit der sich Peter Faulstich als auch die Autor/-innen im Kontext der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt haben. Dass die Begriffe sinnvolle Orientierungspunkte einer Auseinandersetzung um menschliches Lernen sind und dass sie als solche beitragen zur Entwicklung einer der Erwachsenenbildung angemessenen Theorie des Lernens, wird im Beitrag entfaltet.

1. Lernen zwischen Wissensgesellschaft und Humanisierung

Peter Faulstich hat sehr früh das 1993 erschienene Buch „Lernen“ von Klaus Holzkamp rezipiert. Es passte in zentraler Weise zu seinem Denken über Bildung, Lernen, Handeln und Gesellschaft. Wir sind in unterschiedlichen Kontexten mit unserer eigenen Holzkamp-Rezeption auf Peter Faulstichs Interpretation des subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs gestoßen. Gemeinsam lag uns eine kritische Rezeption am Herzen. Wir wollten prüfen, in welcher Weise der Holzkampsche Lernbegriff in die wissenschaftlichen Diskurse der Erwachsenenbildung passt und sie erweitern kann. Dabei sind gemeinsame Veröffentlichungen entstanden, so der Sammelband „Expansives Lernen“ (Faulstich/Ludwig 2004) und „Lernwiderstände aufdecken“ (Faulstich/Grell 2003).

Die Theoriedebatten und empirischen Arbeiten um Lerngründe und Lernwiderstände sind für Peter Faulstich dabei nie Selbstzweck, sondern Teil einer Anstrengung, eine angemessene Theorie menschlichen Lernens zu entwickeln, die er 2013 mit dem Label „kritisch-pragmatistische Lerntheorie“ (Faulstich 2013) versehen hat, ein Versuch, phänomenologische, pragmatische und kritische Konzepte aufeinanderprallen zu lassen. Eine angemessene Lerntheorie müsse den gesamten Verlauf menschlichen Lernens in den Blick nehmen, sie müsse begrifflich konsistent, eine hinreichende Komplexität aufweisen, dürfe den Gegenstand nicht simplifizieren, etwa die Dialektik von kategorialen und empirischen Bezügen, sie müsse die Offenheit menschlichen Handelns berücksichtigen. Die Arbeit an Begriffen bleibt dabei wich-

tig: „Begriffe bilden Knoten in einem Netz, welches über die Wirklichkeit geworfen wird. Dieses muss entsprechend engmaschig sein, damit die konkreten Gegenstände nicht durch die Löcher der Abstraktion entfliehen“ (2013, S. 9)

Lernen wurde mit dem bildungspolitischen Programm des Lebenslangen Lernens zu einer Zentralkategorie der sogenannten „Wissensgesellschaft“, die den Bildungsbegriff weitgehend zurückgedrängt hat. 1970 empfahl der Deutsche Bildungsrat die Überwindung der klassischen Dreiteilung von Ausbildung-Beruf-Ruhestand durch Weiterbildung nach der ersten Ausbildungsphase und ergänzte zugleich: „es ist keineswegs gemeint, daß das Lernen zum beherrschenden Lebensinhalt werden soll“ (1970, S. 51). Heute ist Lernen allgegenwärtig. Für Peter Faulstich ist Lernen „zum imperialen Postulat menschlichen Lebens geworden“ (2003, S. 212). Im Zuge der realistischen Wende sollten zunächst Qualifikationen gelernt werden, später dann Kompetenzen (vgl. Kossack/Ludwig 2014). Lernen verteilt sich mittlerweile über die gesamte Lebensspanne und ist in gesellschaftlicher Hinsicht die Grundlage für Wandel und Innovation. Mit Lernen gehen gesellschaftliche Zumutungen einher, aber auch Möglichkeiten der Entfaltung von Persönlichkeit, biographischer und gesellschaftlicher Orientierung sowie einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit.

Dies ist grob umrissen der bildungspolitische Hintergrund, vor dem Peter Faulstich seine Fragen nach dem Lernen und damit einhergehenden Lernwiderständen entwickelt hat. Ihn faszinierte die zentrale gesellschaftliche Bedeutung und die Ambivalenz des Lernbegriffs: einerseits fremde Anforderungen lernen *müssen*, andererseits entlang eigener Lerninteressen lernen *wollen*. Und trotz dieser erheblichen bildungspolitischen Relevanz sowie seines offensichtlich ambivalenten Charakters bleibt der Lernbegriff im wissenschaftlichen Diskurs vielfach „abgedunkelt“. Häufig wird menschliches Lernen als eine über Reize und Bedingungsfaktoren steuerbare Lernfähigkeit betrachtet, wodurch der Mensch auf die Ebene von „Ratten, Tauben und Waschbären“ (vgl. Faulstich 2006, S. 11) reduziert wird. Peter Faulstich war deshalb auf der Suche nach einem theoretischen Lernmodell, das der Rolle und Bedeutung des lernenden Subjekts in den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen gerecht wird, einer Theorie, die sowohl den Lernzwang als auch die Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen durch Lernen verstehen lassen kann.

In den Arbeiten Klaus Holzkamps, insbesondere der Monographie „Lernen“ (1993), fand Peter Faulstich auf viele wichtige Fragen Antworten. An erster Stelle: Lernen wird dort als soziales Handeln verstanden, mit dem die lernenden Subjekte einerseits ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern und andererseits in ihrer lernenden Entwicklung auch begrenzt oder doch mindestens gelenkt werden. Diesem sozialen Handeln liegt ein Bedeutungsbegriff zugrunde, den Holzkamp beim Symbolischen Interaktionismus entlehnt und hinsichtlich seines vergesellschafteten Charakters erweitert. Bedeutungen beschreiben die historisch gegebenen Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten „produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung“ (Holzkamp 1993, S. 309). Sie umfassen damit die Erfahrungen von Handlungsmöglichkeiten im Kontext gesellschaftlicher Interaktionen i. S. eines politischen, sozialen, ökonomischen oder kulturellen Handelns. Bedeutungen entstehen und verändern sich im Rahmen sozialer Interaktion und Produktion. Mit Bedeutungen interpretieren

und erfassen Menschen die Welt und konstituieren zugleich neue Bedeutungen. Bedeutungen sind die Grundlage unserer Situationsinterpretationen und die Prämissen für unsere Handlungsgründe. Weil dem individuellen Handeln immer die gesellschaftlich konstituierten Bedeutungen zugrunde liegen, ist es nie nur individuell, sondern immer auch gesellschaftlich vermittelt. Holzkamp entwirft Lernen nach diesem Handlungsmodell als ein Lernhandeln. Wie jedes Handeln ist Lernen begründet, unterliegt gesellschaftlichen Strukturen und Zwängen, schafft aber auch Möglichkeiten für Neues und für Veränderung. Als Lernhandeln entspricht es dem ambivalenten Bild vom Subjekt, das Täter und Opfer zugleich ist, in seinem Handeln sowohl Verantwortung für sich selbst und für die gesellschaftliche Entwicklung übernimmt als auch unterworfen wird und sich in Zwangsverhältnissen einrichtet, Schwächere unterdrückt und so versucht, den größten Bedrängnissen zu entgehen. Mit diesem Lernmodell wird der vorherrschende Bedingtheitsdiskurs verworfen und zum *Begründungsdiskurs* übergegangen. Lernen gilt im Begründungsdiskurs nicht mehr als durch äußere Reize bedingt, sondern es wird danach gefragt, warum Menschen lernen, welche Lerngründe, aber auch welche Lernwiderstände sie besitzen. Der Beginn des Lernprozesses kann nicht mehr einfach durch Lernanforderungen erklärt werden, die von außen auf die Lernenden gerichtet werden. Erforderlich wird es vielmehr, den Standpunkt des lernenden Subjekts einzunehmen und zu verstehen, welche Handlungsproblematiken und eigenen Lern- bzw. Lebensinteressen die Lernenden leiten und welchen Zwängen bzw. fremden Lernanforderungen sie sich (nicht) unterwerfen.

2. Lerngründe und Diskrepanzerfahrungen

Es entsteht somit die interessante Frage nach der Entstehung von Lerngründen. Auch hier lehnt sich Holzkamp an den Symbolischen Interaktionismus an und führt die *Diskrepanzerfahrung* als Ausgangspunkt für Lerngründe und für eine reflexive Lernschleife ein. Der alltägliche Bedeutungs- oder Wissensvorrat des Menschen gilt ihm als unmittelbarkeitsverhaftet (vgl. Holzkamp 1995, S. 835). Schütz/Luckmann beschreiben den lebensweltlichen Wissensvorrat als „fraglos“ (1979, S. 30 ff.).

Dieser fraglose Bedeutungs- oder Wissensvorrat gerät in manchen Situationen an seine Grenzen. Holzkamp bezieht sich nicht ausdrücklich auf Schütz/Luckmann, beschreibt aber den Beginn des Lernprozesses, d. h. die Überwindung des bislang fraglosen Wissens mit einer Diskrepanzerfahrung (vgl. Holzkamp 1993, S. 212) in vergleichbarer Weise wie Schütz/Luckmann: Der Wissensvorrat wird durch „die Diskrepanz zwischen meinem Erfahrungsvorrat und der aktuellen Erfahrung...in Frage gestellt“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 33). Von der Qualität dieser Erfahrung hängt es schließlich ab, ob aus den bisherigen problematisch gewordenen Handlungsgründen heraus Lerngründe entstehen können.

Der Erfahrungsbegriff ist schwierig und umfasst erkenntnistheoretische Grundsatzzfragen wie bspw. die zu Wahrnehmung, Interesse, Erlebnis und Reflexion. Erfahrung ist eingespannt zwischen sinnlicher Wahrnehmung, Kognition und Interessen. Wahrnehmung ist selektiv und steht im gesellschaftlich historisch-konkreten Kontext

mit all seinen Zwängen (Faulstich 2014, S. 53 f.). Es gilt die Frage zu untersuchen, ob im Zusammenhang mit Handlungsproblematiken und Irritationen überhaupt neue Erfahrungen gemacht werden können oder ob nicht aufgrund der im Begründungszusammenhang des Subjekts durchschlagenden gesellschaftlichen Verhältnisse immer alles beim alten bleibt. Giese und Wittpoth kommen bspw. in ihren Untersuchungen zu „kleinen sozialen Welten“ (2014) zum Ergebnis, dass Kontingenz und Lernen vermieden werden. Peter Faulstich sah Holzkamp immer mit Dewey anschlussfähig und hat versucht, Erkenntnisse aus dem Erfahrungsdiskurs bei Dewey einzubeziehen (Faulstich/Grotlüschen 2006).

Es gilt an dieser Stelle weiter zu denken. Der Erfahrungsbegriff steht bei Holzkamp im Zusammenhang mit intentionalem Lernen und hat dort eine *Funktion* für die Handlungsproblematik: Mittels Erfahrung sollen neue Interpretationsperspektiven auf die problematische Handlungssituation in Differenz zu den alten Deutungsmustern möglich werden. Wären in unserer medialen Welt nicht noch andere Erfahrungsmodi wie z. B. die ästhetische Erfahrung denkbar? Ästhetische Erfahrung ist nicht funktional, sondern basiert auf einer „selbstgenügsamen Wahrnehmung“ (Oevermann 1996, S. 2), die Krisen simulieren kann. Die selbstgenügsame Wahrnehmung im Zustand der Muße gibt sich ganz dem Wahrnehmungsgegenstand hin und öffnet sich für seine neuen überraschenden Aspekte. Reckwitz (2015, S. 25) bezeichnet die Selbstgenügsamkeit der Wahrnehmung als Wahrnehmung ihrer Selbst. Wären nicht ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen ein Weg in der Bildungsarbeit, um neue Sichtweisen und Interpretationsperspektiven jenseits von Handlungsproblematiken zu entwickeln (vgl. Ludwig 2017)?

Holzkamp unterscheidet in seiner Lerntheorie *expansive* und *defensive* Lernbegründungen. Expansive Lernbegründungen zielen als Folge einer Diskrepanzerfahrung auf die „lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität“, die defensiven Lernbegründungen lediglich auf „die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (Holzkamp 1993, S. 190). Die Diskrepanz- und Unzulänglichkeitserfahrung in der alltäglichen Bezugshandlung zielt im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung oder mit anderen Worten: Auf die erweiterte Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebensverfügung. Im defensiven Fall fehlt die Diskrepanzerfahrung und das Lernen zielt lediglich auf die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Defensive Lernbegründungen finden sich häufig in schulischen und betrieblichen Lehr-/Lernverhältnissen. Sie zielen im Ergebnis auf die Überwindung der primären Handlungsproblematik in der Alltagshandlung und nicht auf die Überwindung einer Lernproblematik (vgl. a.a.O., S. 193).

Es ist jedoch empirisch schwierig, die Unterscheidung zwischen defensiven und expansiven Begründungen zu treffen. Nicht jedes Aufgreifen gesellschaftlicher Anforderungen muss defensiv begründet sein. Berufliche Bildungsanforderungen können dann mit expansiven Lernbegründungen zusammenfallen, wenn sie zugleich mit dem individuellen Interesse nach Erweiterung der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit/Weltverfügung verbunden sind. Insbesondere ist die Frage nicht zu beantworten, ob ein Lerngrund wirklich expansiv ist, d. h. vom Interesse der Selbstver-

ständigkeit getragen und mit einer Vorstellung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit verbunden ist, die sich von nur individuell-utilitaristischen Handlungszwecken abgrenzt. Die Unterscheidung expansiv-defensiv ist so gesehen ein analytisches Instrumentarium, das als Leitidee für das Verstehen und die kritische Reflexion des Lernprozesses fungieren kann. Expansives Lernen lässt sich – anders als defensives Lernen – nicht empirisch-positiv bestimmen, sondern immer nur als Möglichkeit begreifen im Versuch, gesellschaftliche Zwangsverhältnisse zu überwinden.

Expansives Lernen ist ein Prozess der Welt- und Selbstverständigung (vgl. Holzkamp 1983, S. 350 u. 1995, S. 834). Expansiv begründetes Lernen ist deshalb mit dem Bildungsbegriff bedeutungsgleich (vgl. Ludwig 2014, S. 183). Bildung und Lernen bezeichnen nicht zwei unterschiedliche Gegenstände, sondern kommen aus unterschiedlichen Diskurskontexten, die dasselbe Phänomen zu erfassen suchen. Expansives Lernen ist wie Bildung ein prinzipiell offener Prozess, der sich empirisch nicht fassen lässt. Die Schwierigkeiten der Bildungsprozessforschung (Koller 2012), grundlegende Transformationen als Bildungskriterium zu begründen und empirisch zu identifizieren, sind dafür ein Beispiel.

Gegenüber dem Bildungsbegriff hat der Lernbegriff allerdings den Vorteil, dass sich die empfundenen Zwänge, Grenzen und Selbstbeschränkungen beim Lernen rekonstruieren lassen. Empirisch untersuchbar ist so gesehen nicht ein Bildungsergebnis, aber die Überwindung von Schranken, die Bildung unmöglich machen (vgl. Ludwig 2014). Die Kategorie defensiven Lernens bietet für die empirische Analyse gesellschaftlicher Grenzen und Selbstbeschränkungen eine wichtige Grundlage. Im Kontext von defensiven und expansiven Lernbegründungen spielen Lernwiderstände eine besondere Rolle. Sie entwickeln sich aus defensiven Lernbegründungen heraus und melden subjektive Lern- und Lebensinteressen an.

3. Lernwiderstände

Obwohl Lernwiderstände ebenso wie expansive Lerngründe auf die genuinen Lebensinteressen einer Person verweisen, werden Lernwiderstände Alltagssprachlich eher als Störfaktoren eines gelingenden Vermittlungsprozess, im Sinne einer praktizierten Unterrichtsstörung, gegebenenfalls als Misslingen eines individuellen Lernprozesses aufgefasst. Inhaltlich oder strukturell differenziert betrachtet werden sie selten, obwohl oder gerade weil sie Handlungsbedarf hervorrufen. Eher wird unmittelbar auf zwei Ebenen reagiert: (1.) auf der Ebene der Diagnostik („Wie lassen sich diese frühzeitig diagnostizieren?) oder (2.) auf der Ebene der professionellen Intervention zur zügigen Überwindung dieser Widerstände. Nun ist der Begriff Widerstand mit seiner spezifischen Akzentuierung aber nicht zufällig gewählt worden und unterscheidet sich ganz wesentlich von Vorstellungen einer Störung, eines persönlichen Defizits oder einer Unfähigkeit. Widerstand verweist auf eine Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit einer Person, auf deren Autonomie, die eben möglicherweise durch eine von außen an sie herangetragene Lern-Zumutung gefährdet wird und gegen die sich die Person auf eine spezifische Weise zur Wehr setzt. Warum es sinnvoll ist, sich mit Lernwiderständen in Bildungsprozessen in substantieller Weise (und

nicht bloß überwinden-wollend) auseinander zu setzen, darauf hat Peter Faulstich in verschiedenen Publikationen (1999, 2013) hingewiesen.

Den damit einhergehenden „negativen“ Blick einzunehmen und gerade nicht auf die Optimierung des Lernens zu schauen, sondern auf die Widerstände, fordert heraus, die nicht an der Oberfläche stets erkennbaren Gründe für das Lernen und Nicht-Lernen zu erfassen. Die Lernenden und ihre jeweiligen Lerngründe rücken in dem Mittelpunkt, und der Blick wird offen für die Situationen, in denen Lernen nicht zur entfaltenden Kraft wird. Auch unangenehme Folgen des Lernens können sichtbar werden: Kompetenz kann zum Verlust von angenehmer Versorgung führen. Um die Hintergründe, die Entstehungszusammenhänge von Lernwiderständen sichtbar werden zu lassen, unterscheidet Peter Faulstich Gründe (Biographie), Hemmnisse (soziale Strukturen) und Schranken (Institution) (2013, S. 133 ff.).

Um die Gründe für den Lernwiderstand zu erfassen, muss zuerst identifiziert werden, welche subjektiv verankerten Gründe zu lernen es gibt. Wenn etwa der Gegenstand aus der Perspektive des Lernenden irrelevant oder autonomiegefährdend ist, gibt es gute Gründe nicht zu lernen, ebenso wenn das Verhältnis von erwarteter Lerneranstrengung und subjektivem Entfaltungsgewinn unangemessen erscheint. Axel Bolder (2008, Bolder/Hendrich 2000) hat eine vergleichbare Figur im Kontext seiner Forschungen zu Weiterbildungsabstinz entwickelt. Wie Lernende entscheiden und welche Maßstäbe sie anlegen, um die Angemessenheit des Verhältnis von Lerneranstrengung und Lernerfolgen zu bewerten, hängt von den jeweiligen biographischen Erfahrungen, von Einstellungen, Werthaltungen und Interessen (siehe dazu Grotlückschen 2010) ab. Es handelt sich dabei um Faktoren, die keineswegs nur kognitiv-rational geprägt sind, sondern ebenso emotional und aus der körperlichen Situiertheit heraus entstehen, die sich als geronnene Erfahrungen in Lebenszusammenhängen gebildet haben. Es wäre weiterhin unangebracht, die biographisch gebundenen Gründe isoliert von der sozialen Verfasstheit zu betrachten. Erfahrungen sind stets auch an soziale und milieuspezifische Erfahrungshorizonte gebunden und diese können zu Hemmnissen werden. Weiterhin gilt es, den Blick auf die Schranken zu richten, die durch die Bildungsinstitution und die in ihr vorherrschenden Strukturen und Werthaltungen hervorgerufen werden.

Theoretisch und empirisch fundiert liegen zu Lernwiderständen im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung verschiedene Arbeiten vor, die direkt an die Arbeiten von Peter Faulstich zu menschlichem Lernen anknüpfen. Anke Grotlückschen hat bereits 2003 über widerständiges Lernen im Web geforscht und mit ihrer Arbeit über Lerninteressen (2010) substanziell zur Weiterentwicklung beigetragen. Katja Müller und Joachim Ludwig haben Lernen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in den Blick genommen (Ludwig/Müller 2012). Lernwiderstände in der betrieblichen Weiterbildung wurden von Ludwig (2000) erforscht. Ein forschungsmethodisches Setting („Forschende Lernwerkstatt“), das explizit zu Lernwiderständen entstand (Grell 2006), wurde aktuell von Susanne Umbach zur Untersuchung von Lernvorstellungen mit Hilfe von ästhetischen Ausdrucksformen wie z. B. Collagen weiterentwickelt (Umbach 2016). Die Bezugnahme auf subjektwissenschaftliche Lerntheorie zur Untersuchung von Widerständen stellt dabei nur einen For-

sungsstrang dar, Widerstände im Bildungskontext werden auch mit anderen Theoriefolien in den Blick genommen (etwa Bolder 2008, Franz 2014). Der besondere Ertrag durch die hier angesprochene Theoriefolie liegt jedoch darin, die Spannungsfelder in besonderer Weise aufdecken und abbilden zu können. Als lernende Person bin ich Spannungsfeldern persönlicher Entfaltung und gesellschaftlicher Verfügung ausgesetzt und gleichermaßen Teil der Verhältnisse, die ich selbst schaffe.

Aus unserer Sicht besteht eine erhebliche Herausforderung, um Lernen und Lernwiderstände im Kontext einer digital geprägten Arbeitswelt zu untersuchen. Dieser Wandel durch Digitalisierung und datenbezogene Automatisierungsprozesse wird gern mit den Schlagworten „Industrie 4.0“ oder „Smart Factory“ bezeichnet. In diesen Kontexten entstehen zunehmend variable Lernanforderungen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Mitarbeiter im Produktionsbereich sind zunehmend gefordert, sich an verändernde Produktionsabläufe durch Digitalisierung und/oder Qualitätssicherungsprozesse anzupassen und Neues zu lernen. Neue Kompetenzen sollen begleitend im Prozess der Arbeit entwickelt werden. Um dies zu ermöglichen, werden unter anderem smarte, mobile, digitale Technologien eingesetzt. Jedoch ist mit Blick auf die bereits bestehenden Erkenntnisse der Forschung über soziale Milieus und Weiterbildungswiderstände (Bolder/Hendrich 2000, Bolder 2008, Bremer 2006, Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015), über Lernwiderstände beim selbstgesteuerten Lernen (Grell 2006, Faulstich/Grell 2003), über digital-gestützte Lernangebote für niedrigqualifizierte Arbeitnehmer (Grottlüschen/Brauchle 2004, Grell/Grottlüschen 2010) begründet zu erwarten, dass (nicht nur) niedrigqualifizierte Arbeitnehmer auf diese mit der Digitalisierung verbundenen Lernangebote, die als Eingriff in die Autonomie erlebt werden, mit Vermeidungsstrategien und Lernwiderständen reagieren. Das kontinuierliche Neu- oder Um-Lernen, das In-Frage-Stellen von (entlastenden) Routinen und die Entwertung vorgängiger Kompetenzen in der Arbeitswelt ist kritisch zu betrachten: In welcher Weise entsteht für die Beteiligten lediglich Anpassungsdruck, in welcher Weise wird Bildung zum bloßen „Schmiermittel“, um Konflikte zu mildern, und inwiefern können sich für die Beteiligten echte Bildungspotenziale eröffnen, die ihre Orientierungsmuster und Handlungsfähigkeiten in der (Arbeits-)Welt bereichern (Ludwig 2000). In diesen Kontexten hilft der Blick auf Widerstände, auch um die prinzipiell erwartbaren, aber nichtintendierten „Side-Effects“ in Mensch-Maschine-Interaktionen transparenter werden zu lassen.

4. Ausblick

Lernen wird weiterhin eine Zentralkategorie der sogenannten Wissensgesellschaft bleiben. Das bildungspolitische Programm des „Lebenslangen Lernens“ wird fortgesetzt, um ökonomische und politische Entwicklungen – einschließlich der von den Subjekten zu bewältigenden Übergänge (von Felden 2015) – zu gestalten. Lernen in der Industrie 4.0 und Lernen für das digitale Zeitalter zeichnen sich gerade als neue Aktionsfelder ab. Außerdem kann jenseits des bildungspolitischen Programms in anthropologischer Hinsicht sicher angenommen werden, dass die Menschen weiterhin lernfähig bleiben und in ihrem Alltag das lernen werden, was in ihrem Lebensin-

teresse liegt. Dieses alltägliche Lernen besitzt Widerstandspotenziale gegen die Kolonialisierung der Lebenswelt. Die europäische Bildungspolitik vereinnahmt das alltägliche Lernen als drittklassiges „informelles Lernen“, das angeblich unstrukturiert ist. Vielleicht schützt diese Fehleinschätzung die kritischen Potenziale der alltäglichen Welt- und Selbstverständigungsprozesse.

Aus wissenschaftlicher Sicht wäre deshalb an Hans Tietgens zu erinnern, der die Erwachsenenbildung schon 1986 aufgefordert hat, ihrer Aufgabe als „Lernwissenschaft“ nachzukommen und entsprechende Forschungen anzustellen. Ein gesellschaftlicher Lernbegriff, der weit über Kognition hinausgeht, würde sich für diese pädagogische Lernwissenschaft anbieten. Dieser Lernbegriff hätte vom lernenden Subjekt auszugehen und dessen Welt- und Selbstverständigungsprozesse zu umfassen, d. h. dessen Vergesellschaftungsprozesse mit all seinen gesellschaftlichen Schranken und Möglichkeiten. Dieser gesellschaftliche Lernbegriff wäre eine passende kategoriale Grundlage für eine pädagogische Lernwissenschaft, weil er sich an den Bildungsbegriff anschließen lässt und Welt- und Selbstverständigungsprozesse ausdifferenzieren kann.

Literatur

- Bolder, Axel (2008): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. S. 26-38.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: VS.
- Bremer, Helmut (2006): Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 39-54
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn: Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission/Deutscher Bildungsrat).
- Faulstich, Peter (1999): Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/1999. S. 193 f.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter; Grell, Petra (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Bonn. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/selber/materialien/assets/Lernwiderstaende.pdf.
- Faulstich, Peter; Grotlüschen, Anke (2006): Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontation der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. In: Forum Kritische Psychologie (FKP) (50), S. 56–71.
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 7–25.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

- Faulstich, Peter (2014): Erfahrung – Wahrnehmen und Handeln. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 35–60.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.) (2008): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA.
- Felden, Heide v. (2015): Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. In: Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden und Henning Pätzold (Hg.): Transitionenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Budrich, S. 71-84.
- Franz, Melanie (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer VS.
- Giese, Juliane; Wittpoth, Jürgen (2014): „Man müsste sich eigentlich in die Klappse einweisen“. Zum Umgang mit Kontingenz in kleinen sozialen Welten. In: Ebner von Eschenbach, Malte, Stephanie Günther und Anja Hauser (Hg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erziehungspädagogische Perspektiven und Zugänge. Hohengehen: Schneider, S. 158–169.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Grell, Petra; Grottlüschen, Anke (2010): Weiterbildung mit digitalen Medien für tendenziell Abstinente. In: Bolder, A.; Epping, R.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes. Neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 319-329.
- Grottlüschen, Anke; Brauchle, Barbara (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der Digitalen Spaltung. Evaluation des Projektes ICC (Information Technology and Communication Competence) – Bridge to Market. Münster: LIT-Verlag.
- Grottlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Springer.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), S. 817–846.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kossack, Peter; Ludwig, Joachim (2015): Kompetenz und Qualifikation. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207–214.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Bielefeld: wbv.
- Ludwig, Joachim (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 181–202.
- Ludwig, Joachim (2017): Ästhetische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Tom Braun, Max Fuchs und Gerd Taube (Hg.): Das starke Subjekt: Erfahrungen aus der Praxis ästhetischer und kultureller Bildung. München: kopaed i. E.
- Ludwig, Joachim (2012) (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld.
- Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht.“ Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/.

- Reckwitz, Andreas (2015): Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen. In: Andreas Reckwitz (Hg.): Ästhetik und Gesellschaft. Grundlagentexte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. 1. Aufl., Orig.-Ausg. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2118), S. 13–54.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Umbach, Susanne (2016): Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener. Bielefeld: transcript.