

4. Widerstand in (Weiter-)Bildungskontexten

Widerstand in (Weiter-)Bildungskontexten und deren wissenschaftliche Thematisierung sind der Ausgangspunkt, um bisherige theoretische Versuche und empirische Befunde zu sammeln, die es in weiteren negativ-dialektischen Denkbewegungen zu vertiefen und zu erweitern gilt. Ein Vorteil des Themenbereichs Widerstand in und gegen Bildung, Lernen, Weiterbildung und Erwachsenenbildung – die Begriffe müssen zum jetzigen Zeitpunkt noch unspezifisch bleiben – besteht darin, dass er bislang nicht allzu umfangreich bearbeitet wurde, wodurch ein Überblick rasch gelingen kann. Bereits auf den ersten Blick zeigen sich dabei einige feine, aber auch deutliche Unterschiede in den Verständnissen und Konzeptionen von Widerstand gegen Lernen, gegen Bildung und gegen Weiterbildung. Ein Teil der Studien und Überlegungen zu Widerstand stellt direkte Bezüge zueinander her und widmet sich der Erweiterung und Ergänzung der jeweils vorausgegangenen Arbeiten, wodurch sich eine Art aufbauende Linie herausarbeiten lässt. Doch zugleich bleiben in dieser Linie differenzierte verbindende Diskussionen aus, werden zwar manche Vorgängerstudien kritisch gewürdigt, aber dennoch wird ein so spezifisch anderer Blickwinkel gewählt, dass eine Ausdifferenzierung von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung nur marginal ausgebildet wird. Stattdessen geht sogar manches schon Vorhandene auf dem Weg neuerlich verloren. Teilweise wenden sich die Blicke aber auch aus so gänzlich anderer Perspektive auf Widerstand, dass sich Übergänge und Zusammenhänge zwar erahnen lassen, die sich jedoch im Versuch, sie genauer zu fassen, häufig als nicht sehr tragfähig herausstellen.

In der folgenden Darstellung kommt Adornos Kritik an Systematisierungen und Kategorisierungen insofern voll zur Geltung, als eine eindeutige Strukturierung nicht gelingen kann. Weder eine chronologische Ordnung noch eine Einteilung entlang der verwendeten Widerstandsbegriffe oder eine Sortierung nach Umfang und Relevanz der Erkenntnisse wird den vorgestellten Arbeiten gerecht. Warum dann überhaupt einzeln referieren, statt gleich zu einer Diskussion entlang meines Forschungsvorhabens überzugehen? Ich erachte es für eminent wichtig, dass sich jede_r zunächst einen Eindruck da-

von verschaffen kann, was in anderen Forschungen bislang an Erkenntnissen gewonnen wurde. Selbst wenn die dargestellte Auswahl notwendigerweise von meiner Perspektive geprägt ist, können nur auf diesem Weg unterschiedliche Sichtweisen und Begründungen zumindest in Ansätzen nachvollzogen und eigene Eindrücke, eigene idiosynkratische Regungen und geistige Erfahrungen hervorgerufen werden, an denen sich meine anschließende Argumentation einer Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung erst bewähren muss.

Grob lassen sich die Arbeiten zu Widerständen in Bildungskontexten in jene mit sozialwissenschaftlichen und jene mit psychologischen Zentralbezugspunkten unterscheiden. Wedege und Evans (2006) sprechen von soziokulturellen vs. psychologischen Zugängen und F. Haug (2003) grenzt ihre sozialtheoretisch intendierte Arbeit von psychologisch-subjektwissenschaftlichen ab, bleibt aber bei Lernen und Lernwiderständen als zentrale Dimensionen. Aus meiner Sicht trennen solche Kategorisierungen aber zu streng ab, was in vielen Aspekten zusammenspielt. Ein Forschungsbereich, der eher an organisationalen, didaktischen Rahmenbedingungen orientiert ist, geht dabei beispielsweise ganz verloren. Eine weitere Unterscheidung wäre zwischen jenen Arbeiten möglich, in denen Widerstände von Teilnehmenden im Fokus stehen, und jenen, in denen der Blick auf Abstinenten gerichtet ist. Eine solche Aufteilung erweist sich aber insofern als nicht passend, weil in vielen Arbeiten Übergänge hergestellt werden bzw. gar keine deutliche Differenzierung vorgenommen wird, obwohl eine Tendenz zur einen oder anderen Perspektive im Vordergrund steht. Da mein Vorhaben ist, eine kritische Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung zu entwickeln, versuche ich stattdessen eine – wenn auch zuweilen holzschnittartig grobe – Differenzierung in Forschungen, in denen Widerstand explizit gesellschaftskritisch gefasst wird, und in jene, die Widerstand eher in einem affirmativen, gesellschaftskritischen Anklängen weitgehend entledigten Verständnis entwerfen.

Während sich kritische Ansätze zumeist auf einen (gesellschafts-)politischen Widerstandsbegriff beziehen, der eng mit spezifischen Inhalten und Interessen verbunden ist, greifen affirmative Zugänge eher auf einen formalen oder zumindest nicht per se inhaltlich aufgeladenen Widerstandsbegriff zu, der häufig psychologische Anleihen aufweist. Aber auch diese Systematisierung gilt wiederum nicht ausschließlich. Dazwischen sind Arbeiten zu verorten, die in ihrer grundlegenden Ausrichtung zwar zum Teil kritische Interessen verfolgen, den Widerstand selbst aber weitgehend unkritisch skizzieren. Die Perspektiven stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander, sondern werden durch ein paar Brücken verbunden, die sich unter anderem darin manifestieren, dass z.B. in Themenheften von Zeitschriften beide Zugänge nebeneinanderstehen und vereinzelte Übergänge angedeutet werden, die Perspektiven aber dennoch deutlich unterschiedlich bleiben. Dieses Nebeneinan-

der und ineinander Verschwimmende wird daher in einem eigenen Kapitel herausgestellt. Ein gänzlich anderer Kontext, in dem Widerstand in Bildungszusammenhängen aufgegriffen wird, ist jener, in dem Widerstand als Ziel und Inhalt von Bildung diskutiert wird, also der Frage nachgegangen wird, welchen Beitrag Bildung für (gesellschaftspolitischen) Widerstand leisten kann. Obwohl für mein Forschungsvorhaben nicht direkt relevant, greife ich einzelne Aspekte dieser Diskussion auf, um das Bild von Widerstand in Bildungszusammenhängen zu komplettieren.

Die Spurensuche nach Forschungen zu Widerstand in Weiterbildungskontexten erfolgte mit einem Fokus auf den deutschsprachigen Raum, ergänzt um einen Blick auf englischsprachige Publikationen zu diesem Themenfeld. Im Zentrum meiner Suche standen Forschungen, in denen Widerstand in den Mittelpunkt gerückt wird. Die Zahl ist hier sehr überschaubar und selbst im englischsprachigen Forschungsraum wurde ich kaum fündig. In den letzten 15 Jahren lässt sich keine Entwicklung feststellen und umfangreichere Forschungen, in denen Widerstand gegen Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus steht, bleiben aus. Ich habe mir die Aufgabe gestellt, hier einen möglichst vollständigen Gesamtüberblick über das deutschsprachige Forschungsfeld zu Widerstand gegen (Weiter-)Bildung der letzten Jahrzehnte zusammenzutragen, Arbeiten, in denen dezidiert auf Widerstand fokussiert wird, dieser zumindest ansatzweise wissenschaftlich ausformuliert und nicht nur nebenbei erwähnt wird. Die Sammlung ist rasch vollständig, da die Zahl solcher Forschungen sehr klein ist. Die Suche führte aber auch dazu, nach kleinen Versatzstücken von Widerstand in Bildungszusammenhängen zu suchen und damit auch Überlegungen einzubeziehen, in denen Widerstand zumindest mehr als nur begriffliche Erwähnung findet. Auch hier lag der Fokus auf dem deutschsprachigen Raum, wiederum ergänzt um englischsprachige Publikationen. In der Gesamtübersicht wird deutlich, dass von Widerstand in äußerst unterschiedlicher Art und Weise die Rede ist. Die Palette reicht von revolutionären Aufladungen über psychologische Lernwiderstandskonzepte bis hin zu Widerstand als Bildungsinhalt und Bildungsziel – eine Perspektive, die hier zwar nicht im Mittelpunkt steht, aber im ersten Zusammentragen der Spuren nicht gänzlich ausgespart bleiben soll, um das breite Spektrum zu veranschaulichen. Zudem wird auf ausgewählte Beispiele von Widerstandsforchungen in schulischen Kontexten zugegriffen, nicht zuletzt, weil diese Diskussionen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung erst ausgelöst haben. Mit der möglichst vollständigen Zusammenschau der deutschsprachigen Forschungen soll die Geschichte der Widerstandsforchung erkundet werden, sollen zentrale Linien und Entwicklungen herausgearbeitet werden, um damit zum einen diese Arbeiten zu würdigen und zum anderen die vorhandenen Erkenntnisse zusammenzutragen, an denen meine theoretischen Überlegungen anknüpfen können. Gemeinsam mit einigen internationalen Arbeiten breite ich damit das gesamte Spektrum von

Zugängen, Erkenntnissen, theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden aus, von denen aus weiterzudenken ist.

In diesem Streifzug durch Widerstandsforschungen werden einige Schwierigkeiten deutlich: Zunächst stellen sich begriffliche Unklarheiten ein, wenn die Autor_innen von unterschiedlich benannten Widerständen gegen unterschiedliche pädagogische Aspekte sprechen, von Widerstand gegen Bildung, gegen Weiterbildung, gegen Wissen, von Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen etc. Ich orientiere mich deshalb zunächst an den Begriffen der jeweiligen Autor_innen, um erst zu einem späteren Zeitpunkt eine differenzierte Begriffsdiskussion vorzunehmen. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Widerstand in den jeweiligen Arbeiten in unterschiedlich großem Ausmaß thematisiert wird und entsprechend umfassende Ausarbeitungen neben kurze Bezugnahmen gestellt werden, was zuweilen eine Verzerrung in der Wahrnehmung des Forschungsausmaßes herbeiführt. Um möglichst vielseitige Stücke zusammenzutragen, müssen manche Details, insbesondere der umfassenderen Arbeiten, unerwähnt bleiben, während gerade in jenen Arbeiten, in denen nur kurze Bezüge hergestellt werden, die Widerstandsthematisierung im Verhältnis zu ihrem Umfang etwas größeren Raum erhält. Die Perspektive, mit der ich die Forschungen erkunde, ist, nach Versatzstücken zu suchen, die zu einer kritischen Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung beitragen können. Ich werde im folgenden Überblick daher Stärken, aber auch Mängel der bisherigen Forschungen und einige dem Gegenstand selbst innewohnende Probleme sichtbar machen, indem ich die einzelnen bisherigen Forschungen und Überlegungen zu Widerstand in einem groben Umriss zunächst nachzeichne, deren Hintergründe und zentrale Auskünfte zu Widerstand hervorhebe, um dann auf Fehlstellen und Lücken hinzuweisen, die erste Hinweise darauf geben, was in einer umfassenden Widerstandstheorie berücksichtigt werden muss. Jeder dieser Zugänge hat Aspekte, die für das vorliegende Vorhaben wichtig und interessant sein können, und doch wird in den Forschungen meist lediglich ein Teilespekt beleuchtet und Widerstand in Bildungszusammenhängen kaum breit und umfassend gedacht. Mit dem Vorhaben, eine kritisch interessierte Theorie von Widerstand gegen Bildung, Weiterbildung und Erwachsenenbildung zu skizzieren, wird es daher erforderlich sein, Verknüpfungen herzustellen, Splitter zu sammeln, zu füllende Leerstellen zu finden, Brauchbares mitzunehmen und Unbrauchbares zu verwerfen.

4.1 WIDERSTAND GEGEN (WEITER-)BILDUNG GESELLSCHAFTSKRITISCH BETRACHTET

Mit dem sich in der Dämmerung der Aufklärung gegen die feudal-klerikalen Herrschaftsstrukturen auflehnenden Bürgertum ist Widerstand gegen Bildung zu einer relevanten Handlungsfigur geworden, wenn auch zunächst unter zu meinem Fokus genau umgekehrten Vorzeichen, nämlich als Widerstand der Herrschenden gegen die Bildungsbewegung, die zumindest im deutschsprachigen Raum eine wesentliche Funktion in der Durchsetzung der bürgerlichen Herrschaft einnimmt (vgl. z.B. Pongratz 2010 a; Ribolits 2009, 2011). In herrschaftsförmig organisierten Gesellschaften kann Lernen zu einem Angriff auf Privilegien und Vormachtstellung werden, als Gefahr für den Machterhalt. Gegen ein »Zuviel« an Bildung formierte sich entsprechender Widerstand der Herrschenden. Während der bürgerliche Bildungsbegriff somit in seinen Ursprüngen herrschaftskritisch und gesellschaftstranszendierend konzipiert war, kam der Widerstand gegen Bildung von den Herrschenden und war auf den Machterhalt gerichtet. Mit der Etablierung der neuen bürgerlichen Herrschaft musste der Einfluss der Bildung allerdings auf den Erhalt dieser neuen Herrschaft gerichtet und das gesellschaftskritische Moment möglichst umfassend entfernt werden. Bildung wurde von einem herrschaftskritischen Instrument zu einem herrschaftlichen Instrument. Der Widerstand gegen Bildung wurde damit zu einem potenziell herrschaftskritischen Instrument, weil »die Herrschaft der Vernunft, *als Herrschaft*, Widerstand erzeugt« (Axmacher 1990a: 62, Hervorhebung i. Orig.), weil subversive Elemente aufbewahrt blieben (vgl. Koneffke 1969) und weil Macht Widerstand hervorruft (vgl. Foucault 1976/1997). Weil Bildung aber nun in der bürgerlichen Gesellschaft eine spezifische Rolle im Erhalt der gesellschaftlichen Strukturen und im kapitalistischen Fortschrittsimperativ einnimmt, wird sie obligatorisch, wodurch die Ausweitung der Lern- und Weiterbildungszwänge historisch nachzuzeichnen sind (vgl. z.B. Pongratz 2010 a).

Der aufgedrängten, verordneten Bildung wird nun von den Betroffenen Widerstand entgegengesetzt, wobei Hintergründe und Motivlagen nicht zuletzt deswegen kaum ergründet sind, weil sie auf dunkle Seiten des aufklärerischen Bildungsideals hinweisen, die lieber nicht in den Blick genommen werden. Stattdessen wird hoffnungsvoll am Ideal von Bildung als etwas Gutem festgehalten, also als etwas an sich Positives zum Fetisch erhoben (vgl. Adorno 1965-66/2003: 162). Zugleich – eben widersprüchlich – wird Bildung zynisch gewendet, indem es ökonomischen Entwicklungen untergeordnet wird, Freiheitsbestrebungen gekappt werden und viele Menschen von der Teilhabe ausgeschlossen werden, ihnen Bildung verweigert wird, ihren eventuell vorhandenen Weiterbildungsbestrebungen also ein Widerstand entgegengestellt wird. Der Widerstand der Herrschenden gegen Bildungsbestrebungen bleibt

also in zweifacher Hinsicht aufrecht: Als Widerstand gegen umfassende Teilhabe, um das Konkurrenzprinzip und den notwendigen Ausschluss aufrechtzuerhalten, aber auch als Widerstand gegen »zu weit gehende« Bildung, der kritisches Potenzial innwohnen könnte, obwohl Bildung weiterhin der Notwendigkeit zur Reproduktion der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Verhältnisse dient. »Der herrschende Widerstand gegen Bildung, und hier trifft das Wortspiel vom Widerstand der Herrschenden uneingeschränkt, affirmsiert das Bildungsprinzip und fürchtet doch zugleich seine gesellschaftlichen Folgen« (Axmacher 1990a: 20). Sowohl Axmacher als auch weitere bildungswissenschaftliche Forschungen zu Widerstand folgen der Spur des Widerstands allerdings aus der Perspektive jener, die sich gegen die sich neu etablierenden Bildungserfordernisse zur Wehr setzen. Dass sich gerade im Zuge der Etablierung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und der damit einhergehenden neuen Bildungsideen und pädagogischen Bemühungen erste Spuren expliziter Thematisierung von Widerständen auffinden lassen, ist daher wohl kaum Zufall. Axmacher folgt beispielsweise Widerständen von Handwerkern im 19. Jahrhundert, und in einem ähnlichen Zeitraum formuliert Tolstoi (1862/1990) einige widerständige »Gedanken zur Volksbildung«.

Mit historischer Bildungsforschung ließe sich mit Sicherheit bereits früher Widerstand gegen Bildung sowohl von Seiten der Herrschenden als auch der Unterworfenen erkunden. Formalisierte Lernprozesse, die auf privilegierte Gruppen beschränkt sind – und die gab es bereits in der Antike oder in den mittelalterlichen Klosterschulen –, könnten als Widerstände von Herrschenden gegen Wissenserwerb und gegen die Denkschulung von Untertanen lesbar gemacht werden. Die massive Gegenwehr gegen Luthers Forderung, alle sollten die Bibel lesen können und damit nicht auf das Wissen und die Auslegungen der Geistlichen angewiesen sein, könnte als ein solches Beispiel für Widerstand »von oben« zugänglich gemacht werden. (Foucault benennt Luthers Vorgehen als einen Widerstand gegen das Pastorat, vgl. Foucault 1978/2004: 284.) Ebenso könnte jeder Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Bildung durch Herrschende oder unterdrückende Verhältnisse so gelesen werden, z.B. ließe sich auf diese Art ein Blick auf den Ausschluss von Frauen aus der Bildung historisch und aktuell global vergleichend werfen. Aus heutiger Sicht und mit dem heutigen, mit der Aufklärung eingeführten Verständnis von Bildung und Vernunft wäre es, so Axmacher, eigentlich naheliegend »die Geschichte des Widerstands gegen das Bildungsprinzip [...] als Geschichte der jeweils herrschenden Mächte zu entwerfen« (Axmacher 1990a: 19), die sich der Durchsetzung der vernünftigen Bildung und Erziehung verweigerten, die sich dem Begehr nach Bildungsteilhabe entgegenstellten.

Es ließen sich aber vermutlich auch frühere Widerstände »von unten« erkunden, beispielsweise kindlicher und jugendlicher Widerstand gegen die religiöse Sonntagsbeschulung oder – nun schon zeitlich in der Nähe der Auf-

klärung und der bürgerlichen Herrschaft – bäuerlicher Widerstand gegen die Schulpflicht, die der landwirtschaftlichen Tätigkeit Arbeitskräfte entzog. Solche Widerstände sind beispielsweise heute noch in vielen Ländern mit großem Ausmaß an landwirtschaftlichen, zumeist subsistenzwirtschaftlichen und nicht lebensmittelindustrialisierten Kleinhöfen gang und gäbe. Im Wissen um die »Dialektik der Aufklärung«, wie sie Horkheimer und Adorno (1969/1988) eindrücklich darlegten, geht es Axmacher und einigen anderen allerdings mehr um die Betrachtung der anderen Seite: um Widerstände, die sich dem negativen Umschlagen der bürgerlichen Bildungsidee entgegenstellen, um Widerstände gegen Fremdbestimmung und Unterwerfung, um Widerstände mit gesellschaftskritischem Potenzial. Dass dies nur *eine* Möglichkeit ist, Widerstand gegen Bildung in den Blick zu nehmen, wird im Laufe meiner Ausführungen immer wieder verdeutlicht werden. Unübersehbar ist allerdings schon in dem ersten Einblick in die Thematik in den letzten paar Absätzen, dass es kein Leichtes ist, Widerstand als gesellschaftskritische Handlung zu fassen, ist er doch nicht per se Akt von Unterworfenen, nicht per se gesellschaftstranszendierend oder herrschaftskritisch. Vielmehr sind das Urteil und die Einschätzung der Funktion erst aus der Perspektive und den jeweils vertretenen Interessen zu gewinnen. Vielmehr ist Widerstand in seinen dialektischen Verstrickungen zu sehen. Und vielmehr ist Widerstand ein differenziert zu betrachtendes Phänomen, das nicht mit einfachen Eingrenzungen und Bestimmungen zu fassen ist. Wo aber beginnen?

4.1.1 Prolog: Leo N. Tolstoi: »Gedanken über Volksbildung«

Eher als eine Art Prolog, als Fassung einiger Gedanken, bevor der Gegenstandsbereich eigentlich betreten wird, lassen sich Leo N. Tolstois »Gedanken über Volksbildung« erkunden (Tolstoi 1862/1990). Tolstoi, besser als Schriftsteller denn als anarchistischer Pädagoge bekannt, widmete einige Zeit seines Lebens sozialphilosophischen Überlegungen, gründete unter anderem mehrere Schulen, in denen Freiheit und Erfahrung wesentliche Prinzipien darstellten, und hinterließ zahlreiche pädagogische Schriften (vgl. Klemm 1990: 179f.). In seinen »Gedanken zur Volksbildung« finde ich eine frühe explizit erziehungswissenschaftlich motivierte Beschäftigung und argumentative Begründung von Widerstand gegen auferlegte Erziehung und Bildung, wobei Letztere bei Tolstoi allerdings vor allem als Schulbildung gedacht wird. Ausgangspunkt seiner Überlegung ist, dass das Volk nach Bildung verlange. Er unterstellt gar ein grundsätzliches Bildungsbedürfnis jedes und jeder Einzelnen. Sein Bildungsbegriff ist vom aufklärerischen Gedanken einer Entwicklung eines »kritischen Geistes in der Menschheit« besetzt (Tolstoi 1862/1990: 69). Die Regierung und die gebildeten Klassen formulierten nun ebenfalls den Willen, dem Volk Bildung und/oder Erziehung zukommen zu lassen, womit

zwei kongruente Bedürfnisse aufeinandertrafen, die für alle Seiten zufriedenstellend sein müssten. »Statt dessen aber trifft gerade das Gegenteil zu. Das Volk setzt den Anstrengungen der Gesellschaft, der Regierung und den Vertretern der höheren Bildung, es zu erziehen, immer Widerstand entgegen, und diese Anstrengungen bleiben zum größten Teil erfolglos« (ebd.: 67). Tolstoi scheint zwischen Bildung und Erziehung zu unterscheiden, auch wenn er dies argumentativ nicht weiter ausführt. Es lässt sich allerdings erahnen, dass Bildung aus Tolstois Sicht eben jenen kritischen Geist befördern soll und ein subjektiver Entwicklungsprozess ist, während Erziehung der Anpassung des Zöglings oder Volkes an Vorgegebenes dient, aber dennoch vermischt er die beiden Begriffe immer wieder. Zurück zu seinem Gedankengang: Eine Schulpflicht und einen gesetzlichen Schulzwang sehen nun die herrschenden Klassen »als das einzige Mittel, um den Widerstand des Volkes zu besiegen« (ebd.). Die Regierung und die gebildeten Klassen sind in der Position, zu bestimmen, was als die vernünftige, gute und richtige Bildung zu gelten habe und dass aufgrund dessen es richtig und legitim sei, den Widerstand des Volkes gegen diese Bildung und Erziehung zu brechen, worauf nun Tolstoi antwortet, dass vielmehr der Widerstand dagegen legitim sei. Deutlich zeigt sich demnach, dass Widerstand je nach Interesse äußerst unterschiedlich konnotiert und als negativ und abzuschaffend oder als positiv und sinnvoll beurteilt wird.

Jene Zeit, in der Bildung umfassend implementiert wird und die neue Aufgabe erhält, die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft zu unterstützen, nehmen auch Axmacher und Huge in ihrer historischen Forschung über den Widerstand von Handwerkern gegen die an sie herangetragenen Bildungsaufforderungen in den Blick (vgl. Axmacher/Huge 1986; Axmacher 1986a,b,c, 1989, 1990a,b,c; Huge 1986a,b, 1989a,b). Während Tolstoi den Begriff »Widerstand« für die legitime Abwehr von Bildungszumutungen verwendet, wählen Axmacher und Huge diesen Begriff, weil sie ihn in den historischen Dokumenten vorfinden, wo sich Verantwortliche darüber beschweren, wie widerständig sich die unwilligen Handwerker doch gebärdeten und dass dieser Widerstand gebrochen werden müsse. Die Handwerker wiederum bezeichneten sich selbst nicht dezidiert als widerständig. Ironisch auf die alte Wissenschaftssprache Bezug nehmend formuliert Axmacher einen »Titel« für seine Forschung, mit dem Tolstoi vermutlich seine Freude gehabt hätte: »Wie die Vernunftaufklärung, als sie das einfache Volk, den gemeinen Mann erreichte, auf einen unvermuteten Widerstand stieß; wie nach der Ankündigung, nur sein Bestes bewirken zu wollen, zu schärferen Zwangsmitteln gegriffen werden mußte, weil das Pferd nicht saufen und das Volk nicht lernen wollte, sich selbst und seine Welt rational zu beherrschen« (vgl. Axmacher 1990a: 9).

Tolstois Kritik scheint aus einer ähnlichen Richtung zu kommen und er setzt an einer grundlegenden Reflexion des Bildungsbegriffs und bürgerlicher Herrschaft an. Sei in der Antike, im Mittelalter und der frühen Neuzeit die

dogmatische Ausrichtung von Lehre an als einzigen und unhinterfragbaren religiösen oder philosophischen Wahrheiten orientiert noch nachzuvollziehen, so habe sich dieser absolute Wahrheitsanspruch nun aufgelöst. Zugleich fehlen aus seiner Sicht nachvollziehbare und einheitliche Begründungen dieser neuen Ausrichtung, »wo der einzige Glaube des Lehrers darin besteht, daß es überhaupt nichts Wahres gibt, daß alles Wirkliche vernünftig, daß der Fortschritt das Gute und die Rückständigkeit das Böse sei, und wo niemand weiß, worin dieser allgemeine Glaube an den Fortschritt eigentlich besteht« (Tolstoi 1862/1990: 69). Tolstoi findet in einem Streifzug durch die europäische Geisteswelt keine für ihn befriedigenden Begründungen, sondern vielmehr viele unterschiedliche, sich widersprechende Zugänge, z.B. bei Hegel, Fichte, Rousseau, Schleiermacher. Die Begründungen seien zu unterschiedlich und gerade deshalb unbefriedigend und unzureichend, weshalb keine von ihnen den Anspruch stellen dürfe, richtig zu sein. Tolstoi nimmt dies zum Anlass, die Pädagogik selbstkritisch zu beleuchten: Zwar sei die Herausbildung einer Erziehungswissenschaft dringend vonnöten, um die pädagogischen Probleme in Angriff zu nehmen, aber gleichzeitig brauche es eine Offenheit, da nicht ergründbar sei, wie die Zukunft sich entwickle und welches Wissen dafür nötig sei. Der einzige Weg sei, die Bedürfnisse des Volkes zu ergründen und die Pädagogik in die Kritik zu nehmen, die die Entwicklung eines neuen Bewusstseins unterdrücke, wenn sie nur festgelegtes Wissen vermitte. Müsste sich die Pädagogik nicht vielmehr die Frage stellen, »daß wir daher das Volk nicht ungebildet schelten dürfen, weil es unsere Bildung nicht annehmen will, sondern daß wir uns selber der Unbildung und des Stolzes beschuldigen müssen, wenn wir das Volk nur in unserem eigenen Sinn erziehen wollen? Wir sollten doch endlich aufhören, den *Widerstand des Volkes gegen unsere Bildung* als ein Element zu beurteilen, das der Pädagogik feindlich ist, sondern in ihm vielmehr einen Ausdruck des Volkswillens achten, der allein unsere Tätigkeit bestimmen müsste« (ebd.: 72, Hervorhebung D.H.). Der Zögling und damit eben auch das Volk müsse »die volle Freiheit haben, seine Unzufriedenheit auszudrücken, oder wenigstens sich der Erziehung zu entziehen, von der er instinktiv fühlt, daß sie ihn nicht befriedigt; das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit« (ebd.).

Tolstois Überlegungen beruhen in weiten Teilen auf den Grundprämissen der bürgerlichen Gesellschaft, was sich unter anderem in seinem Bildungsbegriff widerspiegelt: Der kritische Geist sei in die Menschheit gekommen. Bildung scheint er als etwas Richtiges und Vernünftiges anzusehen, ja sogar als Grundbedürfnis aller Menschen. Allerdings bezweifelt er, dass die von den Herrschenden – in seinen Worten die Regierung und die gebildeten Klassen – forcierte Bildung und Erziehung diesem Anspruch gerecht würden, sondern vielmehr sei es Bildung der Herrschenden, die dem Volk aufgezwungen würde. Tolstoi beschreibt damit den Übergang von einer herrschaftskritischen zu

einer herrschaftsstabilisierenden Bildungskonzeption, beide Male im Namen der Vernunft. Dem stellt er nun die Interessen des Volkes gegenüber, denen zu ihrem Recht verholfen werden müsse, indem er eine Pädagogik konzipieren möchte, die von der Freiheit des Volkes ausgeht, womit sein anarchistischer, libertärer Anspruch deutlich wird. Unklar bleibt, was diese Freiheit genau ist, unklar bleiben auch – zumindest in diesem Text – differenziertere Vorstellungen von Bildung, Erziehung, Gesellschaft, Volk etc. Dies mag zu einem großen Teil der damaligen Zeit, aber auch der Kürze des Textes geschuldet sein. Interessant ist jedoch, dass er dem Widerstand eine Rolle einräumt, die – an einen politischen Widerstandsbegriff angelehnt – den Kampf um Bildung zu einem Kampf um Herrschaft und Machtverhältnisse macht. Wenn beide Seiten ähnliche Interessen formulieren, nämlich Bildung zu ermöglichen, der Umsetzung aber massiver Widerstand entgegenschlägt, dann müsse das ganze Unternehmen nochmals in Frage gestellt werden. Widerstand wird so zu einem Motor für Kritik am Bildungsgeschehen.

Besonders bemerkenswert ist meiner Ansicht nach, dass Tolstoi Widerstand als Anlass für Selbstkritik der Pädagogik formuliert: Die Pädagogik müsse sich die Frage stellen, woraus sich der Widerstand nähre und was es deshalb an der Pädagogik zu ändern gelte, statt diesen Widerstand als feindlich abzuwehren. Als weiteren wichtigen Beitrag für die Diskussion um Widerstand liefert uns Tolstoi ein Verständnis eines Ausweges, der weder nur anpassungsorientiert noch nur individuell gedacht ist: Als Ziel hat er gesellschaftliche Verhältnisse vor Augen, in denen gesellschaftliche Bedarfe und individuelle Bedürfnisse in Einklang gebracht werden. Im Widerstand geht es ihm nicht darum, dass Einzelne ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen, sondern dass es um Bedürfnisse einer Gemeinschaft, bei ihm das »Volk«, geht, dass also ein gemeinschaftlicher und nicht ein individueller Emanzipationsanspruch im Mittelpunkt steht. Der Widerstand richtet sich gegen die von den herrschenden aufgezwungene Bildung, die diese Bedürfnisse ignoriert.

4.1.2 Hundert Jahre Leere?

In den hundert Jahren nach Tolstois Essay konnte ich keine nachhaltig wirk samen und immer noch bekannten Auseinandersetzungen mit Widerstand gegen Bildung finden. Da mein Vorhaben aber nicht historisch orientiert ist und ich mich daher nicht bis in alte Archive vorarbeitete, beschränkte sich meine Suche auf Bibliotheken bis hin zu alten Zettelkästen, in denen ich keine diesbezüglichen Überlegungen vorfand. (Es wäre höchst interessant, historischen Spuren zu folgen und bislang Unentdecktes ausfindig zu machen.) Gesellschaftliche Entwicklungen lassen allerdings die Vermutung zu, dass es gute Gründe gab, sich dem Thema Widerstand in Bildungszusammenhängen nicht zu widmen. Ein erster Ansatzpunkt könnte sein, dass es mit der groß-

flächigen und umfassenden Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft und dem damit verbundenen Bildungsideal möglicherweise gelang, sichtbare Widerstände zu brechen, und dass die etablierte Vorstellung von Bildung als das Gute und Rettige Widerstand zunehmend marginalisierte. Die Vernunft als zentrale Kategorie der Aufklärung, die jede Bildungsverweigerung nicht nur unvernünftig erscheinen lässt, sondern geradezu mit »vernünftigen« Argumenten jede Regung diffamieren kann, macht Widerstand gegen Bildung zu einem Tabu (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.; Bolder/Hendrich 2000: 15).

Dass sich angesichts dessen eine sich erst etablierende wissenschaftliche Pädagogik hütet, Widerstand zu thematisieren, ist wenig verwunderlich. Vielmehr nimmt gerade die junge Erziehungswissenschaft eine tragende Rolle in der Herausbildung bürgerlicher Herrschaft ein, die sich argumentativ auf Vernunft und Bildung beruft und diese als Unterwerfungsinstrument gezielt einsetzt, um die nun – wissenschaftlich abgesichert – einzig richtige Bildung zu vermitteln, andere Verständnisse und Kritik aber möglichst auszuschalten. Kritische Wissenschaft bildet sich zwar spätestens seit Marx wieder stärker heraus und wird z.B. ab den 1920er-Jahren in eine Kritische Theorie weiterentwickelt. Es lassen sich auch früh kritische und radikale pädagogische Ansätze auffinden, z.B. libertäre wie bei Tolstoi oder radikal-reformistische Erziehungs- und Schulansätze, die Neill bereits ab den 1920er-Jahren in »Summerhill« umsetzte (vgl. Neill 1969). Fragen der Bildung, Erziehung und Pädagogik werden aber in den kritischen Wissenschaften noch eher nebenher mitthematisiert und – wie bereits nachgezeichnet – eine dezidiert kritische Pädagogik findet erst in den 1960er- und 1970er-Jahren weite Verbreitung (vgl. Kapitel 2.3). Widerstand war dennoch kaum Thema kritischer pädagogischer Forschung und wenn, dann eher im Zusammenhang von Bildung für politischen Widerstand, ein wichtiger und dem hier vorgetragenen Thema nicht ganz unverwandter, aber dennoch gänzlich anderer Fokus: Es handelt sich eher um Widerstand *durch* Bildung, wie ihn Pfeiffer (1999) z.B. im Denken Heydorns herausarbeitet oder wie die Arbeiten von McLaren (2000, 2010, 2014; McLaren/McClelland 2003) ausgerichtet sind, und weniger um Widerstand *gegen* Bildung.

Einen weiteren Grund für die fast hundertjährige Lücke vermute ich darin, dass der Begriff »Widerstand« über weite Strecken der Geschichte in hohem Maß politisch besetzt ist und erst allmählich Bedeutungserweiterungen in gesellschaftlichen Kontexten erhält – physikalische und medizinische Bedeutungen lasse ich ausgeklammert. In dieser politischen Bedeutung könnte und sollte sich eine kritische (Bildungs-)Wissenschaft eigentlich dafür interessieren. Dass dies im Aufschwung der 1960er- und 1970er-Jahre dennoch nicht eintrat, liegt wiederum in der sehr spezifischen politischen Konnotation, die nach 1945 in Europa und insbesondere im deutschsprachigen Raum eng mit Widerstand gegen den Nationalsozialismus verknüpft ist. Angesichts der erlebten Gräuel und Unmenschlichkeit und der besonderen Anerkennung, mit

denen die schwierigen und riskanten Widerstandskämpfe gewürdigt wurden, gab es von vielen Seiten lange die Forderung, den Begriff »Widerstand« lediglich für Handlungen zu verwenden, die diesem Erbe gerecht würden (vgl. z.B. Hentig 1989; auch Plaschka 2000a,b). Wie Rabinovici (2008) nachzeichnet, wird kleineren oder größeren Protesten, bei denen kaum ein Risiko eingegangen wird und die aufs Erste kaum direkte Wirksamkeit entfalten, ja sogar zuweilen in Spaßaktionen verpackt sind, von vielen Seiten ein Recht auf den Gebrauch des Wortes Widerstand abgesprochen. War bei Tolstoi und bei Axmacher und Huge der Widerstand *auch* ein politisch zu verstehender Begriff, so entzieht sich Widerstand doch durch seine emotions- und bedeutungsgeladene Verwendung für den antifaschistischen Kampf einige Zeit, teilweise bis heute, einer Verwendung in anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Kapitel 5).

4.1.3 Paul Willis: »Spaß am Widerstand – Learning to Labour«

Die Studie von Paul Willis »Learning to Labour«, auf Deutsch »Spaß am Widerstand« (1977/2013), steht in einer Reihe mit weiteren Forschungen in Großbritannien und den USA, die aus vorwiegend marxistischer Perspektive einen kritischen Blick auf die Funktion der bürgerlichen Schule legen. Sie thematisieren Benachteiligungen, die reproduktive Funktion dieser Schulung und den Widerstand der Arbeiter_innenklasse in und gegen diese Schule (vgl. Giroux 1983/2001; Axmacher 1990 a). Willis arbeitete am Centre for Contemporary Cultural Studies und gilt damit als einer der Mitbegründer der Cultural Studies (vgl. Winter 2001), wiewohl in seiner Widerstandsstudie der marxistische Hintergrund deutlich stärker zum Tragen kommt als in späteren Ausformungen der Cultural Studies, die ich in Kapitel 5,3 noch aufgreifen werde. Willis' Studie erschien nach der 1977 erfolgten Originalveröffentlichung 1979 auf Deutsch und wurde 2013 in einer Neuübersetzung wiederveröffentlicht. Willis löste mit seiner Studie »ein mittelgroßes Erdbeben« aus (Axmacher 1990a: 24), weil er nicht nur den Widerstand im Detail in den Blick nahm, sondern entgegen nur über Struktureinflüsse argumentierenden Studien sichtbar machte, dass die von ihm untersuchten Jugendlichen aus der Arbeiter_innenklasse selbst aktiv an diesem Reproduktionsprozess mitwirken. Im deutschsprachigen Raum erhielt diese Studie – so vermute ich – unter anderem besonders große Aufmerksamkeit, weil sie im Unterschied zu vielen anderen kritischen Schulstudien, die sich ebenfalls mit Reproduktion und in Teilaспектen mit Widerstand beschäftigten, bereits zwei Jahre nach der englischen Publikation auch in Übersetzung erschien und damit breit zugänglich und bekannt wurde. Im deutschsprachigen Diskursraum kann sie daher als erste deutschsprachig verfügbare Studie gesehen werden, die sich dezidiert und ausführlich mit Widerstand gegen Bildung befasst. Sie wurde auch von der Erwachsenenbildung

wahrgenommen, obwohl erste Gedanken zu Widerstand gegen Bildung bereits in früheren Sozialerhebungen durchscheinen, z.B. den im deutschsprachigen Raum relevanten Erwachsenenbildungsstudien von Schulenberg, Strzelewicz und anderen (vgl. Schulenberg 1957; Strzelewicz et al. 1966; Schulenberg et al. 1978, 1979). Bei Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch und Pühler tauchen beispielsweise zwei Gruppen von Nicht-Teilnehmenden auf: jene mit grundsätzlich positiver Einschätzung von Bildung (die aber schließlich aus verschiedenen Gründen nicht realisiert wird) und die »Desinteressierten oder Ablehnenden«, die der Weiterbildung von vornherein aus verschiedenen Gründen, teilweise auch kritischen Haltungen heraus, ablehnend gegenüberstehen (vgl. Schulenberg et al. 1978: 538ff.). Bei Willis wird Widerstand gegen Bildung aber nun nicht nur nebenbei erwähnt, sondern zu einem zentralen Element seiner Forschung.

Willis' Studie wird seither in unterschiedlichsten Zusammenhängen wertgeschätzt und immer wieder aufgegriffen, worauf nicht zuletzt die Neuübersetzung hinweist. Wie Scherr in der Einleitung zur Neuauflage des Buches 2013 schreibt, wurde die Studie für unterschiedliche Disziplinen zu einem relevanten Kristallisierungspunkt, z.B. für Jugendkulturforschung, insbesondere aber für ethnographische Methodologien und die Cultural Studies, die vom Institut, an dem Willis tätig war, seinen Ausgang nahmen (vgl. Scherr 2013; Haug, F. 2013a). Scherr weist darauf hin, dass Willis sich gegen manche dieser Interpretationen verwehrte, und meinte, sein Anspruch sei in erster Linie gewesen, die Reproduktion sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen (vgl. Scherr 2013: 9). Willis verweist zudem auf Problematiken der teilnehmenden Beobachtung, die zu Naturalisierungen und Konservativismus neige: »Bestenfalls ist der Alltag sowie die Kunst revolutionär. Schlimmstenfalls ist er ein Gefängnis. Schlimmstenfalls ist Reflexion so wie Kritik reaktionär. Bestenfalls entwirft sie Fluchtpläne. An den Details des Lebens teilzunehmen, um zu reflektieren, kann heißen, das Schlimmste von beiden zu vereinen« (Willis 1977/2013: 303).

Trotz des Schwerpunktes auf Reproduktionsmechanismen spielt seine Arbeit für manche Widerstandsforchungen in der Bildungswissenschaft eine wesentliche Rolle. Dies scheint mir insofern nachvollziehbar, als Willis Widerstandspraktiken sichtbar macht und erste Argumentationsfiguren von Widerstand gegen eine bürgerlich geprägte Bildung anbietet, die sich aber zugleich nicht mit der bis dahin gängigen Interpretation zufriedengeben, dass die Arbeiter_innenklasse sich mehr oder weniger erfolgreich gegen bürgerliche Bildungsideale zur Wehr setzt, sondern die deutlich machen, dass die Arbeiter_innenklasse nicht nur von der bürgerlichen Gesellschaft stetig reproduziert wird – wogegen sich dann die Kämpfe richten –, sondern sie über Praktiken der Abwehr selbst wesentlich zur Zementierung des eigenen Status beiträgt. Obwohl Willis von mancher Seite eine Heroisierung des Widerstands

und der Arbeiter_innenkultur vorgeworfen wird, erkennen diese Vorwürfe, dass gerade das nicht Willis' Anliegen war. Der deutschsprachige Titel »Spaß am Widerstand« führt zwar direkt zu einer solchen Interpretation, unterschlägt allerdings die Bedeutung des englischen Titels »Learning to Labour«, insbesondere aber den wesentlichen Originaluntertitel: »How Working Class Kids Get Working Class Jobs«.

Willis untersuchte oppositionelles Verhalten, eine sogenannte »Gegenschulkultur«, einer Gruppe von zwölf männlichen Jugendlichen aus der Arbeiter_innenklasse. Die sogenannten »lads« verhalten sich in der Schule lustbetont rebellisch, sind »aufmüpfig«, unangepasst, verweigernd. Sie pflegen und übersteigern klassenspezifische Verhaltensweisen, heroisieren beispielsweise körperliche Arbeit und »typisch« männliches Gehabe. Die »lads« sprechen eine eher brutale Sprache, äußern sich frauenfeindlich und rassistisch und weichen den mit der Institution Schule verbundenen Werten und Anforderungen mit vielfältigen Mitteln aus. Willis zeigt mit dieser Studie Möglichkeiten widerständiger, oppositioneller Praxis auf, die auf den ersten Blick, und von vielen in dieser Form rezipiert, zu einer Art »Abfeiern« proletarischen Widerstands gegen die bürgerliche Bildung und Herrschaft wird. Axmacher verweist kritisch darauf, dass manche sozialistischen Bewegungen und die Arbeiter_innenbewegung zwar diesen Widerstand gegen Bildung aufgriffen, allerdings mit dem sehr einseitig motivierten und unreflektierten Fokus, diesen Widerstand zu überhöhen und die reproduktive Funktion des Widerstands selbst zu übersehen (vgl. Axmacher 1990a: 22ff.).

Im ersten, ethnographischen Teil der Studie beschreibt Willis die Verhaltensweisen der Jugendlichen und es entsteht ein wenig der Eindruck seiner uneingeschränkten Zustimmung zu diesem Verhalten. Im zweiten, analytischen Teil macht Willis jedoch sein Anliegen deutlich: Es geht nicht um eine Überhöhung des oppositionellen Handelns, sondern vielmehr darum, aufzuzeigen, dass die Schule in der bestehenden Form wesentlich zur Reproduktion der Ungleichheit und zur Verfestigung der Position der Arbeiter_innen beiträgt. Schule folgt dem bürgerlichen Grundparadigma, bestimmte Verhaltensweisen wie »harte Arbeit, Fleiß, Konformismus, Anerkennung des Wissens als Äquivalent von realem Wert« als allgemein notwendig für den individuellen Erfolg darzustellen und dabei den Widerspruch zu verleugnen, »dass nicht alle Erfolg haben können« (Willis 1977/2013: 205). Willis diskutiert, wie die bürgerlich-kapitalistische Ideologie wirksam und auf den ersten Blick unsichtbar die Reproduktion von Ungleichheit und der Arbeiter_innenklasse vorantreibt, und zwar nicht in spezifischen Handlungen und Inhalten, sondern grundlegend strukturell. »Diese Studie ermahnt uns, dass die unzufriedenen Jugendlichen aus der Arbeiterklasse weniger auf den Stil des Lehrers und den Inhalt des Unterrichts reagieren als auf die Struktur der Schule und das herrschende Unterrichtsparadigma« (ebd.: 294), wodurch Änderungen besonders schwie-

rig werden, da sich Unterrichtsparadigmen schwieriger verändern lassen als Inhalte oder Lehrer_innenverhalten. Die Crux am Widerstand der Jugendlichen ist, dass ein großer Teil der Reproduktion durch ihr Handeln selbst herbeigeführt wird und dass sie durch ihre offensive Gegenwehr dennoch den Eindruck haben, selbst entschieden zu haben. »Selbstausschluß und Arbeiterexistenz [erscheinen] als vermeintlich freie Option« (Axmacher 1990a: 27). F. Haug (2013b) spricht gar von selbstschädigendem Widerstand. Winter weist in die ähnliche Richtung: »Trotzdem ist das ungeplante Resultat ihrer Praktiken, daß sie angesichts fehlender Alternativen bei unqualifizierten Jobs landen und so zu ihrer eigenen Subordination beitragen. Sie machen ihre Geschichte, aber unter Bedingungen, die sie selbst nicht wählen konnten, und mit Konsequenzen, die nicht in ihrem Interesse liegen können« (Winter 2001: 107). Trotz dieser eher skeptischen Einschätzung wird Willis aber – mit entsprechend kritischer Distanz – als wichtige Studie für ein Potenzial des Kritischen gelesen, z.B. in Ansätzen bei Giroux (1983/2001) oder bei Axmacher (1990 a).

Entgegen der Relevanz von Willis' Studie für die Jugendkulturforschung, die Cultural Studies und für methodologische Fragen, interessiert mich mehr die mögliche Rolle seiner Studie im Zusammenhang mit Widerstandsstudien und -theorien. Willis' Perspektive ist ideologie- und kapitalismuskritisch. Er stellt sich aber nicht insofern auf die Seite der Jugendlichen, als er ihre Gegen-schulkultur naiv gutheißt, sondern vielmehr indem er aufzeigt, mit welchen Herrschaftsstrategien die fast unauffällige Reproduktion der Klassenverhältnisse unter Mitwirkung der Arbeiter_innen vollzogen wird. Es ist daher auch kaum verwunderlich, dass er sich unter anderem auf Gramsci bezieht. Gramsci entwirft ein Hegemoniekonzept, das unter anderem drauf beruht, dass zwischen Herrschenden und Subalternen ein gewisser Konsens hergestellt wird, indem Letztere über Diskurse, Kultur, Philosophie etc. von der Richtigkeit der von der herrschenden Klasse vertretenen Ansichten und Werte nach Möglichkeit überzeugt werden, aber auch, indem ihnen Zugeständnisse gemacht werden. Die Zugeständnisse sind aber begrenzt, denn »es besteht auch kein Zweifel, daß solche Opfer und ein solcher Kompromiß nicht das Wesentliche betreffen können« (Gramsci 1929-35/2012: 1567, 13/§18), z.B. nicht die ökonomische Produktionsweise. Mit dem Konsens (und dem Zwang als die zweite Seite der Hegemonie) hat die herrschende Klasse nun sogar nicht nur Zustimmung für ihre Herrschaft erhalten, sondern die Subalternen reproduzieren so in jedem Moment Herrschaft und Hegemonie mit. Das Verhältnis bleibt ein durch und durch widersprüchliches (vgl. Candeias 2007: 21).

Willis versteht nun Anpassung und Widerstand, Herrschaft und Unterdrückung, Ideologie und Reproduktion der Verhältnisse dialektisch, sich gegenseitig bedingend, durchdringend. Er gibt mit seiner Studie Auskunft darüber, wie Verhältnisse unter scheinbarer Selbstbestimmung reproduziert werden, und hat dementsprechend eine widersprüchliche Haltung zum Widerstand: Die-

ser führt zwar zur Selbstanpassung an ungleiche Verhältnisse, und doch zeigt er zugleich, dass Opposition überhaupt möglich und potenziell gesellschaftsverändernd sein könnte. »Was in der Kultur der Arbeiterklasse an Anpassung vorhanden ist, ist zugleich auch Widerstand, so dass der Kapitalismus sich nie in Sicherheit wiegen kann« (Willis 1977/2013: 274). Für mein Forschungsvorhaben stellt sich bei Willis' Studie das Problem, dass seine Untersuchung im schulischen Umfeld angesiedelt ist, das sich in einigen Aspekten stark von der Erwachsenen- und Weiterbildung unterscheidet. Notwendig ist zudem ein reflexiver Umgang mit der Gefahr der Romantisierung eines teilweise sehr abwertenden und brutal agierenden Widerstands bei Willis' »lads«, was auch immer wieder in die Kritik genommen wurde, z.B. von Giroux (1983/2001), Axmacher (1990a: 25f.) und methodenkritisch von Walker, der Willis' Arbeit und Begriffe als zu »tendentious« bezeichnet, weil Widerstand romantisiert und kritisch aufgeladen werde (vgl. Walker 1985: 65). Die Studie von Willis wurde aber im deutschsprachigen Raum zu einem nicht unwesentlichen Bezugspunkt für jene gesellschaftskritische Linie von Widerstandsstudien, die in diesem Kapitel im Vordergrund stehen, auch wenn sie auf die Lücke verweisen, dass Willis nur offen oppositionelles Handeln in den Blick nimmt und damit einen eher einseitigen Widerstandsbegriff umreißt. Willis legt mit seiner Studie aber eine – in Abgrenzung zu strukturorientierten, reproduktionstheoretischen Ansätzen – noch weiter zu verfolgende Argumentation eines wesentlichen Zusammenhangs von Widerstand und Selbstausschluss vor, der mich in diesem Buch noch weiter beschäftigen wird und der in manchen anderen Widerstandsstudien zu kurz kommt. Besonders wesentlich ist aber, dass Willis mit dieser Studie und ihrer breiten Wirkung dazu beigetragen hat, Widerstand in pädagogischen Kontexten nicht nur als abzustellende Störung zu sehen, sondern dass er einen subjektiven Sinn und vielfältige Funktionen von Widerstand sichtbar macht, die dazu beitragen, dem Widerstand mit einer reflektierten Wertschätzung zu begegnen.

4.1.4 Henry A. Giroux: »Theory and Resistance in Education«

Nur kurz nach der Veröffentlichung der Studie von Willis nahm in den USA Anfang der 1980er-Jahre Henry A. Giroux, ein Vertreter der kritischen »New Sociology of Education«, das Thema mit dem Anspruch auf Weiterentwicklung auf. 1983 erschien »Theory and Resistance in Education« (1983/2001), das er 2010 im Haupttext zwar unverändert, aber mit einem neuen, selbstkritischen Vorwort versehen, neu herausgab. Ein Auszug und eine komprimierte Zusammenfassung wesentlicher Aspekte ist im Beitrag »Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education« (1983) nachzulesen. Giroux' Arbeit ist als umfassende Schulkritik zu lesen, in der das Thema Widerstand zwar zentral namensgebend ist und theoretische Überlegungen dazu ange-

stellt werden, im Mittelpunkt steht aber vor allem eine kritische Aufarbeitung von für eine kritische Schuldiskussion relevanten Theorien, die Giroux dahingehend weiterentwickeln will, stärker die dialektischen Verhältnisse und die Handlungspotenziale (agency) zu betonen. Widerstand wird bei Giroux zum Ausdruck genau dieser Handlungsmacht und er entwirft Widerstand in und gegen Schule in einer engen Verbindung mit sozialen Bewegungen. Giroux greift unter anderem die Studie von Willis auf und kritisiert bei ihm und bei anderen deren zu engen und undifferenzierten Widerstandsbegriff, den er nun erweitern und verfeinern möchte. Ebenso wie bei Willis ist auch bei Giroux die Schule der zentrale Ort, auf den sich sein Blick richtet, und ähnlich wie Willis wählt er eine Perspektive, die in erster Linie subalterne Klassen zum Ausgangspunkt nimmt. Die Arbeit von Giroux steht, ebenfalls wie jene von Willis, in einer marxistischen Tradition, die sich in den USA in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Begriff der »radical« pedagogy (vgl. Giroux 1983/2001; McLaren 2010, 2014) ausdrückt, während im deutschsprachigen Raum eher von »kritischer« Pädagogik die Rede ist.

Obwohl Widerstand ein zentraler Kristallisierungspunkt von Giroux' Ausarbeitung ist, widmet er den größten Teil seiner Arbeit einer Darstellung und kritischen Würdigung vorangegangener Theorien und einer ideologiekritischen Diskussion von Schule in ihren Herrschafts-, Anpassungs- und Reproduktionsfunktionen, denen er gegenüberstellt, Schule als politischen und somit auch widerständigen Ort zu entwerfen, der eine politische Funktion hat, die über die Schule selbst hinausreichen soll. Als Theorie, auf die er sich bezieht und die er zugleich als unzureichend diskutiert, greift er z.B. die Frankfurter Schule heraus, von der er unter anderem dialektische und psychoanalytische Aspekte hervorhebt und für sich nutzbar macht, der er aber dennoch Defizite bescheinigt, z.B. die Handlungsmacht oder Konflikte zu wenig aufzugreifen. In einem Streifzug durch Reproduktionstheorien strukturalistischer Provenienz, z.B. von Louis Althusser, Samuel Bowles und Herbert Gintis, frühe Arbeiten von Pierre Bourdieu (weil Giroux seine Arbeit 1983 veröffentlichte) und Arbeiten von Basil Bernstein, begründet Giroux seine Kritik, dass diese Theorien zu sehr den Eindruck erweckten, dass die Menschen den Verhältnissen ohnmächtig ausgeliefert und nur gesellschaftlich geformt seien. Neomarxistische Widerstandsstudien, unter anderem jene von Willis, nehmen nun – von Giroux gutgeheißen – demgegenüber Konflikte und Widerstand als Ausgangspunkte und daher auch Aspekte der Selbstformation in den Blick und thematisieren das Verhältnis von Anpassung und Widerstand.

Dennoch reichen diese Arbeiten nach Ansicht von Giroux nicht weit genug und er formuliert fünf Kritikpunkte: Erstens seien sie zu sehr an oppositionellem Handeln orientiert, das per se als kritisch gesehen wird, während für Giroux nicht jedes oppositionelle Verhalten kritisch und nicht jedes kritische Handeln oppositionell ist. Giroux sieht diese Konzentration auf oppositionelles

und per se als kritisch angenommenes Handeln in der starken Verortung dieser Theorien in der Linie neomarxistischer Betonung von Klasseninteressen und dem daraus resultierenden ausschließlichen Blick auf die Arbeiter_innenklasse und deren oppositionelle Kämpfe – die als per se kritisch angenommen werden – begründet. Dabei werden laut Giroux zu wenig die Dialektik des Widerstands selbst und seine Widersprüchlichkeit in sich beachtet. Aus diesem Befund kritisiert Giroux zweitens, dass Klassenverhältnisse zu sehr im Vordergrund stehen und Aspekte von gender und race vernachlässigt werden. Im neuen Vorwort von 2001 wirft Giroux aber selbtkritisch ein, dass selbst er diesen Aspekten zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet habe (vgl. Giroux 1983/2001: xxiii). Drittens kritisiert Giroux, dass Widerstand zu unpolitisch und zu wenig in Verbindung mit sozialen Bewegungen diskutiert werde. Als vierten Kritikpunkt nennt er, dass das Augenmerk zu sehr darauf gerichtet sei, die herrschaftliche Funktion von Schule zu betonen, und dabei übersehen werde, dass Herrschaft auch von den Handelnden selbst mitproduziert werde und damit zusammenhängend – fünftens – zu wenig beachtet werde, wie die Herrschaft in das Subjekt hineinrage (vgl. ebd.: 98ff.).

Die Studie von Willis ist für Giroux ein Beispiel in die richtige Richtung, aber er bleibe ebenfalls zu undifferenziert und zu einseitig. In Erweiterung und Abgrenzung zu Willis und anderen Studien diskutiert Giroux Schule ideologiekritisch und fragt nach ihrer politischen Rolle, in der Widerstand ein Teil des politischen Handelns wird. Giroux konzipiert seine Widerstandstheorie allerdings nur auf wenigen Seiten (vgl. Giroux 1983/2001: 107ff.). Die zentralen Aspekte sind: Nicht nur offenes und aktives Handeln ist Widerstand, sondern dieser umfasst auch viele stille, unauffällige Formen, tritt also in unterschiedlichsten – auch symbolischen – Gestalten auf (vgl. ebd.: 200). Zugleich aber sei nicht alles, was auf den ersten Blick widerständig erscheine, auch tatsächlich widerständig. Für Giroux verdienen Handlungen – ob laut, leise, auffällig oder fast unsichtbar – nur dann die Bezeichnung Widerstand, wenn sie prinzipiell eine gesellschaftskritische und -verändernde Funktion haben, alles andere seien – wenn auch zuweilen oppositionell auftretend – lediglich Formen von Anpassung. Widerstand ist bei Giroux aber auch nicht notwendig offensichtlich und den handelnden Personen bewusst, sondern eventuell erst im gesellschaftlichen Kontext rekonstruierbar und beurteilbar. »In this case, the interest underlying such behavior may be illuminated against the backdrop of social practices and values from which the behavior emerges« (Giroux 1983: 291).

Zentrales Element von Giroux' Widerstandsentwurf ist, dass Macht und Herrschaft nie einseitig ist, agency und damit Widerstand möglich ist. Er betont die Dialektik von Herrschaft und Widerstand, die nicht pessimistisch, sondern vielmehr hoffnungsvoll sei (vgl. Giroux 1983/2001: 235f.). Weil Schule ein sozialer und politischer Ort ist, der mit der Gesellschaft als Ganzes verbunden ist, reicht sein Widerstandskonzept über die Schule hinaus, denn Schule

ist lediglich *ein* möglicher Kristallisierungspunkt für Widerstand. Sowohl eine kritische Schule als auch Widerstand haben einen Übergang zur öffentlichen Sphäre herzustellen. Sie müssen sich als lediglich ein Aspekt von kritischen Kämpfen mit anderen Kämpfen verbinden. Widerstand – bei Giroux aufgrund seiner Definition per se kritisch – muss sich daher nicht nur an kritischem Denken und reflexiver Handlung messen, sondern vor allem daran, wie er andere kollektive politische Kämpfe bei Eltern, Lehrer_innen, Schüler_innen in Bezug auf Macht und soziale Determination elektrisieren kann (vgl. Giroux 1983: 291). Widerstand in der Schule und von der Schule ausgehend verbindet er daher mit anderen Orten für Widerstand, z.B. dem Arbeitsplatz. Das radikale Potenzial von so unterschiedlichen, teilweise auch »nur« symbolischen Formen, gelte es zu entwickeln. »Social action is needed« (Giroux 1983/2001: 200). Widerständiges Handeln wird zu einem Teilespekt und Ausgangspunkt für sein Plädoyer für politische Verantwortung und gesellschaftliche Veränderung.

Ausgehend von oppositionellem Handeln in der Schule, wird Widerstand bei Giroux nach und nach zu einem politischen Begriff im Sinne von Widerstand gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeit etc. und hat damit teilweise mehr Anklänge von »Widerstand durch Bildung« als »Widerstand gegen Bildung«, was auch im Untertitel des Buches, »Towards a Pedagogy for the Opposition« anklingt. Dadurch erweitert sich bei ihm aber der Kreis der handelnden Personen, indem z.B. auch Lehrer_innen eine tragende Rolle zugesprochen wird (vgl. z.B. ebd.: 107ff. und 205ff.). Widerstand konzipiert er als Handlungsoption in der dialektischen Verknüpfung von strukturellen Einflüssen und menschlichen Handlungsmöglichkeiten (human agency), womit er sich dagegen verwehrt, Gesellschaft und damit auch Schule als strukturell so wirkmächtige Strukturen zu deuten, dass sie Subjekte willenlos und handlungsunfähig machen. Seine Überlegungen sind, wie er selbst in der Einleitung zur Neuausgabe sagt, nicht zuletzt von Gedanken utopischer Möglichkeiten von Bloch und dem utopischen Geist von Freire, der auch das Vorwort zu seinem Buch verfasste, getragen (vgl. ebd.: xxv.). Giroux grenzt sich insbesondere zur aus seiner Sicht zu pessimistischen Frankfurter Schule und gegen die strukturalistischen Formungen jenseits menschlicher Handlungsfähigkeit ab, indem er dezidiert insofern für eine positive Wendung eintritt, als neben einer »language of critique« notwendig eine »language of possibilities« treten müsse, um das Handlungspotenzial – emanzipatorische Ziele vor Augen – auszuweiten (vgl. ebd.).

Giroux' Arbeit weist für meine Fragestellung erneut die Schwierigkeit auf, sich trotz eines im Vergleich zu Willis breiteren gesellschaftlichen und theoretischen Rahmens in erster Linie auf widerständiges Handeln im schulischen Kontext zu beziehen, der unter grundlegend anderen Bedingungen organisiert ist als Erwachsenen- und Weiterbildung. Neben einer gewissen Teilnahmever-

pflichtung spielt eine Rolle, dass in der Schule zumindest eine gewisse Bandbreite an sozialer, ethnischer, geschlechtlicher Durchmischung auftritt – wenn auch mit Distinktionstendenzen entlang finanzieller Möglichkeiten. Dennoch lassen sich aus Giroux' Überlegungen für mein Vorhaben einige Aspekte, wenn auch mit kritischer Prüfung, extrahieren: Er erweitert den eng auf offen oppositionelles Handeln eingeschränkten Widerstandsbegriff von Willis auf vielfältige widerständige Handlungen, wobei diese nicht notwendig bewusst und offensichtlich kritische Intention haben müssen, sondern teilweise erst aus dem gesellschaftlichen Gesamtkontext sichtbar und in ihrer Funktion einschätzbar sind. Daraus kann insbesondere eine ideologie- und gesellschaftskritische Argumentation sowohl von Widerstand als auch des dialektischen Zusammenwirkens von Strukturen und Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden, die in nichtbildungswissenschaftlichen Widerstandstheorien, die ich im nächsten Kapitel aufgreife, noch expliziter formuliert wird. In Hinsicht auf eine zu entwickelnde bildungswissenschaftliche Widerstandstheorie öffnet Giroux erste Linien dahin, dass Widerstand in Bildungskontexten keinesfalls nur im eigenen Feld zu diskutieren ist, sondern vielfältige Verknüpfungen zu anderen gesellschaftlichen Sphären notwendig sind. Widerstand muss von einer spezifisch bildungswissenschaftlichen Betrachtungsweise zu gesellschaftlicher und politischer Relevanz erweitert werden. Trotz der Erweiterungen des Widerstandsbegriffs und der gesellschaftlichen und politischen Funktion nimmt Giroux allerdings die Einschränkung vor, dass nur gesellschaftskritisch bedeutsame Handlungen als widerständig zu benennen seien, womit er sich in der klassischen neomarxistischen Linie bewegt und eine differenzierte Begriffsdiskussion, z.B. zwischen affirmativem und kritischem Widerstand unterscheidend, von vornherein verunmöglicht. Damit werden viele Aspekte von Widerstand einfach wegdefiniert. Trotz anregender und interessanter Gedanken besteht meines Erachtens daher eine der zentralen Leerstellen bei Giroux darin, dass er dem Widerstand selbst relativ wenig Aufmerksamkeit widmet und ihn nur in seiner gesellschaftskritischen Dimension zur Geltung bringt, indem der größte Teil seiner Arbeit sich nicht dem Widerstand widmet, sondern dem Entwurf einer kritischen Schule. Ich halte diese Diskussion nicht für unwichtig, sondern von großer Bedeutung, aber zugleich ist die Relevanz von Giroux' Arbeit für eine Widerstandstheorie nur begrenzt. Er entwirft seinen Widerstandsbegriff eher holzschnittartig und wenig argumentativ ausgeführt. Er engt den Begriff auf ein spezifisches, kritisch-politisches Interesse ein, das deutlich zu kurz greift, auch wenn damit zugleich Grundlagen einer kritischen Argumentation vorliegen, die es noch aufzugreifen gilt.

4.1.5 Dirk Axmacher: »Widerstand gegen Bildung« und Arbeiten von Wolfgang Huge

Mit den Arbeiten von Dirk Axmacher und Wolfgang Huge betreten wir nun zum ersten Mal den deutschsprachigen Diskurs um Widerstand nur im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung. Im deutschsprachigen Raum »hat [...] erst Axmacher damit begonnen, Widerstand gegen verordnetes Lernen in den vermeintlich passiven Formen von Nicht-Teilnahme und Fernbleiben zu untersuchen« (Meueler 1992: 128). Alheit spricht von der »Propagierung eines ganz gegenläufigen ›Selbsthilfekonzepts‹« (Alheit 2010: 561). Aufbauend auf einige Jahre kontinuierlicher Erforschung der Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung, verfolgen Axmacher und Huge in einem speziellen Forschungsprojekt die Anfänge der Weiterbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Osnabrück und machen Handwerkerschulen als erste organisierte Formen einer solchen aus (vgl. Axmacher/Huge 1986). Im Projektbericht von 1986 werden Ausgangs- und Schwerpunkte der Forschung deutlich: Einen Fokus richten sie auf die Geschichtsforschung, die nicht nur in der Weiterbildung, hier aber sehr ausgeprägt, eine Geschichte des Sichtbaren, des Artikulierten und Geschehenen schreibt, wodurch Alltagswelten, Nicht-dokumentiertes und weniger greifbare Seiten unterschlagen werden und nur ein spezifisches Geschichtsbild geliefert wird. Vor diesem weitreichenden Problem historischer Forschung diskutiert Axmacher, dass Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ihr Hauptaugenmerk auf die (kleine) Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden und auf institutionalisierte Bildung legt, während Nicht-Teilnehmende und der Prozess der Institutionalisierung weitgehend ausgeblendet bleiben (vgl. Axmacher 1986a: 4ff.; Axmacher 1986b: 29ff.). Im Besonderen interessiert Axmacher und Huge, genau diese Aspekte historisch zu rekonstruieren, indem sie ihren Blick auf die Widerstände der Handwerker¹ gegen aufkommende Handwerkerschulen richten und damit nicht nur Gegen-Handeln sichtbar machen, sondern auch die Durchsetzung neuen technischen Wissens und organisierter Bildungsformen als gewaltsamen Prozess dokumentieren.

Anlass dafür, von »Widerstand« zu sprechen, war, dass sie im Zuge ihrer Untersuchung in den historischen Quellen auf diesen Begriff stießen. In den Dokumenten von politisch und organisatorisch Verantwortlichen, also jenen, die die Durchsetzung der neuen Form der Wissensvermittlung vorantrieben, taucht dieser Begriff immer wieder auf, mit dem das als störrisch und ver-

1 | In dieser Studie kamen nur männliche Handwerker vor, weil nur für diese entsprechende Schulen und Schulungen eingerichtet wurden. Die wenigen auch für Frauen zugänglichen Fachbereiche schienen für die Frage der Aus- und Weiterbildung nicht relevant zu sein (vgl. Axmacher 1990: 70).

weigernd wahrgenommene Fernbleiben der anvisierten Zielgruppe der Handwerkslehrlinge und -gesellen benannt wurde (vgl. Huge 1989a: 71f.). Obwohl das Forschungsprojekt von Axmacher und Huge gemeinsam durchgeführt und ein gemeinsamer, wenn auch aus Einzelbeiträgen zusammengestellter Forschungsbericht dazu vorliegt (vgl. Axmacher/Huge 1986), folgten weitere Publikationen, mit teils unterschiedlichen Schwerpunkten, getrennt voneinander. Während Huges Darstellungen wenig Verbreitung fanden und kaum rezipiert wurden, wurde der Arbeit von Axmacher große Aufmerksamkeit zugeteil, vermutlich nicht zuletzt deshalb, weil er sich stärker Theorieversuchen zu Widerstand widmete. Huge verarbeitete die Projektergebnisse und Bezüge zu Widerstand nach 1986 noch in seinem Buch »Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert« (Huge 1989a). In einer kleinen, nur als Manuskript veröffentlichte Theoriestudie zur Frage von Nicht-Teilnahme als Abstinenz oder Widerstand (Huge 1989b) und in der gemeinsam mit Dewe verfassten Arbeit zu neuen Medien in der Weiterbildung tauchen Versatzstücke von Widerstand und Resistenz auf (vgl. Dewe/Huge 1986). Axmacher verarbeitete die Studienergebnisse – erweitert um eine umfassendere theoretische Diskussion von Widerstand – in seinem 1990 publizierten Buch »Widerstand gegen Bildung« und im Umfeld davon in einigen Artikeln, in denen er einige Detailaspekte mit etwas anderer Gewichtung und zusätzlichen Argumentationen herausgreift (vgl. Axmacher 1989, 1990a,b,c). Während es um die Arbeit von Axmacher in der – wenn auch kleinen – deutschsprachigen Widerstandsdiskussion scheinbar kein Herumkommen gibt, wird Huge gänzlich übersehen. Einzelne, für meine Forschung relevante Gedanken gilt es daher der Vergessenheit zu entreißen.

Huge weist in seinem Buch dezidiert darauf hin, dass Axmacher und er bei ihrer Studie über die Handwerker den Begriff des Widerstands weder vorab vorgesehen hatten und ihn auch nicht aufgrund einer wissenschaftlichen Analyse aufnahmen, sondern weil er sich ihnen aus dem massiven Auftreten in den Dokumenten jener Zeit, formuliert von Vereinsgründern, der Realschulkommission und Gewerbeinspektoren, quasi aufdrängte. Die Handwerker selbst hinterließen keine Verschriftlichungen ihres Widerstands (vgl. Huge 1989a: 72). Mit Widerstand wurden damals aber nicht (gewaltsame) Aktionen, sondern einfaches Fernbleiben bezeichnet. Er bleibt »stumm und latent und ist nur über die Beobachtung von kollektiven Verhaltensformen« und damit nur »ex negativo« (ebd.) zu entschlüsseln. Huges Diskussion des Widerstandsbegriffs bleibt allerdings vage und nur auf die – dem Zeitraum ihrer historischen Daten angepasst – Definition im Grimm'schen Wörterbuch bezogen, in dem Widerstand als Beharren, als Nicht-Nachgeben gefasst wird (vgl. ebd.: 71f.). In diesem Sinn wird die »Abstimmung mit den Füßen« (ebd.) – eine inzwischen umgangssprachliche Redewendung, die ursprünglich auf Lenin zurückgeht – der Handwerker in erster Linie als beharrender Widerstand ge-

deutet. Etwas klarer angedeutet wird der Widerstands- bzw. Resistenzbegriff im gemeinsam mit Dewe verfassten Zeitschriftenbeitrag, in dem sie der positivistischen Akzeptanz- und Wirkungsforschung gegenüber die Notwendigkeit der Einbeziehung subjektiver Relevanzen und Sinnhaftigkeiten betonen, was auch erforderlich mache, Resistenzen und Widerstände als subjektiv sinnvolle Handlungen wahrzunehmen (vgl. Dewe/Huge 1986: 259). Ein solcher qualitativer Resistenzbegriff hätte nicht nur auf »externe, zumeist institutionelle Bedingungen und utilitaristische Handlungsmotive [...] abzuzielen, sondern müßte bezogen werden auf die internen Strukturen und Eigenlogiken des Erfahrungs- und Handlungswissens« (ebd.). Die Resistenz, die sie hier in den Blick nehmen, manifestiert sich innerhalb von Lehr-Lern-Situationen und sie orientieren sich explizit am psychoanalytischen Widerstandsbegriff, bei dem Orientierungs- und Handlungssicherheit im Vordergrund steht (vgl. ebd.: 260).

Aus der Analyse der empirischen Daten aus dem Projekt über Handwerkerfortbildung formuliert Huge »drei Typen bildungsresistenten Verhaltens« (1989a: 78), die er dann anhand der historischen Quellen genauer beschreibt: erstens generelle Resistenz, zweitens das Ausbleiben nach einem oder mehreren Besuchen und drittens die selektive Akzeptanz von bestimmten Inhalten bei gleichzeitiger Resistenz gegenüber anderen, das heißt teilweise Inanspruchnahme von Weiterbildung bei gleichzeitiger Ablehnung anderer (vgl. ebd.: 78ff.; auch Huge 1986a: 181ff.). Der Widerstand – so Huges und Axmachers geteilte These – richtet sich dabei zwar auch gegen die Organisationsform der Weiterbildung, in erster Linie aber gegen die angestrebte Durchsetzung einer neuen Art des Wissens und der Wissensvermittlung und er steht damit für den Erhalt der althergebrachten Wissens- und Lernformen ein. In seinem Manuskript über »Teilnahme und Nichtteilnahme in der Weiterbildung. Abstinenz oder Widerstand?« (Huge 1989b) verbindet Huge die historischen Forschungsergebnisse mit aktuellen Diskussionen und hält fest, dass trotz hoher Bildungsabstinenz diese kaum unter den Blickwinkeln von Resistenz und Widerstand, sondern in erster Linie unter Barriere-Aspekten betrachtet wird, ein auch aktuell – also beinahe dreißig Jahre später – immer noch gängiges Muster, dem ich in Kapitel 6 noch nachgehen werde. Huge trägt den Forschungsstand Ende der 1980er-Jahre zur »vergessenen Theorieperspektive« von Abstinenz und Resistenz (Huge 1989b: 3) zusammen und eruiert drei zentrale Perspektiven: die Debatte um das Fernbleiben der Arbeiter_innen von den Volkshochschulen, die Auseinandersetzung mit Drop-out und Untersuchungen zur Diskrepanz von Weiterbildungsbereitschaft und realer Beteiligung (vgl. ebd.). Er stellt einige zentrale Ergebnisse entsprechender Untersuchungen vor (vgl. ebd.: 3ff.) und beleuchtet kritisch deren Mängel und Defizite (vgl. ebd.: 18ff.). Einigen der von ihm kritisierten Defizite wurde inzwischen entgegengearbeitet, beispielsweise liegen mittlerweile eine Ausdifferenzierung von Teilnahmemotiven (kaum

aber von Resistenz- oder Widerstandsmotiven) und eine stärkere Berücksichtigung von Biographien und Lebenswelten vor. Anderen von Huge kritisierten Mängeln werden wir in diesem Buch noch öfters begegnen, z.B. der weiterhin zu geringen Berücksichtigung, dass Lernen nicht nur in Kursen stattfindet, oder die Kritik, dass Nicht-Teilnahme behandlungsbedürftig sei: »Wo Nicht-Bildung ist, soll Bildung werden« (Huge 1989b: 20). Schuldig bleibt Huge aber eine intensivere theoretische Auseinandersetzung insbesondere mit dem Begriff »Widerstand« und einer – im Titel angedeuteten – Diskussion, ob Nicht-Teilnahme nun Abstinenz oder Widerstand ist.

Axmacher verfolgt die Forschungslinie zur Frage historischer Rekonstruktion einer unsichtbar gemachten Geschichte und zu Fragen der Zerstörung und Verdrängung früherer Wissenswelten im Zuge der Durchsetzung des Kapitalismus bereits seit vielen Jahren (vgl. z.B. rückblickend in Axmacher 1986a: 3ff.). Aus dieser Forschung, in der er im Unterschied zu Huge immer insbesondere nach theoretischen Begründungen und Einbettungen sucht, wurden 1986 einige Ergebnisse publiziert, die bereits die späteren Argumentationslinien grundlegen, die er im 1990 veröffentlichten Buch »Widerstand gegen Bildung« ausführt. Er nimmt die mit Huge durchgeführte Studie als Anlass, sich intensiver der Frage von Widerstand zu widmen und Ansätze einer Theorie dazu zu entwickeln, unter anderem mit dem Anliegen, die aus der historischen Forschung gewonnenen Erkenntnisse für die heutige Weiterbildung anschlussfähig zu machen, auch wenn ihm für die Übertragung – so endet sein Buch, nachdem er einige Gedanken dahingehend skizziert – an »Phantasie und Kompetenz« mangle, dies zu bewerkstelligen (vgl. Axmacher 1990a: 224). Er macht sich aber sehr wohl einige Gedanken dazu, beispielsweise in seinem »Plädoyer gegen eine (lebenslange) Pflicht zur Weiterbildung« (Axmacher 1988), in dem er dafür plädiert, Neuerungen statt mit einem stark ausgeprägten Lernreflex mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit, nach der Bedeutung für ein gutes Leben zu begegnen. Dort angedachte, 1990 aber nicht wieder aufgenommene Überlegungen zur Aktualität seiner Widerstandstheorie konnte er aufgrund seines frühen Todes 1992 leider nicht mehr fortsetzen. Dennoch entwirft er eine theoretische Einbettung, an die in vielen Aspekten anzuschließen ist, obwohl seine Theoriearbeit nur einen, dafür interessanten und erkenntnisreichen Teil seiner Arbeit ausmacht. Im Unterschied zu den vorher diskutierten Studien steht bei ihm Widerstand in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Mittelpunkt, der sich – so seine Argumentation – aufgrund anderer Strukturen auch in seiner Handlungsform von schulischem Widerstand unterscheiden müsse. Axmacher entwirft Grundzüge einer Widerstandstheorie, die erst in der Zusammenschau aller Beiträge volle Form annimmt, zugleich aber auch wieder etwas verschwimmt, weil er sich selbst in manchen Punkten widerspricht bzw. sich nicht ganz mit sich selbst einig zu sein scheint (Axmacher 1989, 1990a,b,c).

Da Axmachers Arbeit viel Grundlegendes aufwirft, woran sich zum Teil auch die vorliegende Forschungsarbeit orientiert, bedürfen seine Ausführungen etwas mehr Raum. Ausgangspunkt seiner Argumentation ist, dass in der bürgerlichen Gesellschaft und deren Konzeption von Bildung eine normativ wirkende Vorstellung etabliert wurde, die von einem unterstellten Bildungsbedürfnis ausgeht. Dadurch wird nicht nur Bildungsaktivität als Norm und »normal«, Bildungsabstinenz hingegen als Abweichung bzw. nur strukturell verursacht angenommen, sondern sogar jede Denkfigur eines bewussten Widerstands ganz abgeschnitten oder zumindest als unvernünftig diffamierbar (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.; 1990b). Axmacher vermutet, dass Widerstände gegen Bildung und Wissen zwar historisch weit zurückreichen, aber systematisch »vergessen« und damit unsichtbar gemacht wurden, um den Herrschaftsanspruch und die Norm bürgerlicher Bildungseuphorie nicht zu gefährden. »Aber Widerstand ist möglich und allgegenwärtig« (Axmacher 1990a: 10) und – so sein augenzwinkernder Hinweis zu Beginn seines Buches – auch die Leser_innen dürfen widerständig sein und das Buch gleich an dieser Stelle zuklappen (vgl. ebd.).² Widerstandsüberlegungen können nun »aus einem theoretischen Schisma herausführen, das dem idealisierten Teilnehmer ein unrealistisches Maß an Handlungssouveränität im Bildungsprozess, dem Nichtteilnehmer dagegen ein ebenso unrealistisches Maß an Handlungsunfähigkeit und Hinnahmebereitschaft übermächtiger Strukturen unterstellt« (Axmacher 1989: 37).

Axmacher speist seine Überlegungen aus zwei Hauptperspektiven: erstens aus der Diskussion der bürgerlichen Vernunft und Rationalität und damit verbundenen Form der Wissensproduktion und zweitens aus der kritischen Diskussion von schulorientierten Widerstandsforschungen, unter anderem den beiden bereits diskutierten Arbeiten von Willis und Giroux, und damit zusammenhängend aus der Frage der Rolle der Arbeiter_innenklasse, deren Protestformen und deren Beitrag zur Unsichtbarmachung von Widerstand (vgl. z.B. Axmacher 1990a: 19ff.; 1989: 32). Die bürgerliche Gesellschaft bildet für Axmacher in mehrfacher Hinsicht einen Argumentationsausgangspunkt: nicht nur, dass mit ihr und ihrem bürgerlichen Bildungsbegriff ein grundsätzliches Bildungsbedürfnis unterstellt wird, vor dem der Widerstand gegen Bildung undenkbar wird, sondern vor allem, dass mit der bürgerlichen Gesellschaft eine spezifische Form der Wissensproduktion stattfindet, die auf kapitalistische Produktionsweisen abgestimmt ist und primär dem kapitalistischen Fortschritt dient. An dieser Entwicklung machen Axmacher und Huge den Widerstand der Handwerker fest, die auf ihrer Handwerkstradition, ihrem Wissen und ihrer Wissensweitergabe beharren und sich gegen die Auf-

2 | Sind Sie, liebe Leserin, lieber Leser, noch da? Oder waren Sie meinem Buch gegenüber schon widerständig?

forderung der Eingliederung in eine systematische Vermittlung von neuem, kapitalismuskonformem Wissen widerständig zeigen. Axmacher trägt den Fokus auf das Wissen und die Wissensproduktion aber weiter bis zu Überlegungen zu aktuellem Widerstand gegen Bildung bzw. – wie es eigentlich bei Axmacher richtiger heißen sollte – »Widerstand gegen Wissen«. Auch wenn er beide Begriffskombinationen verwendet und der Widerstand gegen Bildung eher die Handlungsform gegen die Institutionen der Wissensverbreitung, also die Schulen und Weiterbildungseinrichtungen bezeichnet, so sieht er doch als beinahe ausschließlichen Grund für Widerstand die Abwehr bestimmter Wissensformen. In diesem Sinn hinterfragt er die aktuelle Wissensproduktion und verdeutlicht, dass fortschrittsorientierte kapitalistische Wissensproduktion kein »really usefull knowledge« hervorbringe (Axmacher 1990a: 224). Ein solches würde zu einer Sinn-, Lebens- und Handlungserweiterung der Menschen beitragen und nicht nur ökonomischem Wettbewerb dienen, der weitgehend gegen die Bedürfnisse der Menschen gerichtet sei.

Die bürgerliche Gesellschaft dient Axmacher darüber hinaus aber auch als Argumentation dafür, warum Widerstand systematisch ausgegrenzt wird. Weil mit der bürgerlichen Gesellschaft ein Vernunft- und Rationalitätsbegriff zur allgemein gültig erklärt Grundlage der Gesellschaft wird und das Streben nach steigender Vernunft grundlegend ist, werden damit mehr Bildung, mehr Wissen, ständige Erweiterung des Wissens und der Bildung als einzige vernünftig deklariert. Hinzu kommt eine dafür aufgebaute große Bildungsmaschinerie, die allerdings zugleich vom Bürger_innenntum für Distinktionen zu ihren Gunsten genutzt wird. Widerstand als bewusste Gegen-Handlung kann dann nur als unvernünftig und damit dumm angesehen werden und wird jeder Legitimität beraubt (vgl. ebd.: 19ff.). Axmacher setzt dem entgegen, dass in der bürgerlichen Herrschaft nur eine bestimmte Vernunft anerkannt sei und das Bildungswesen in den Dienst der Herrschaft gestellt werde, hingegen unter kritischer Perspektive Widerstand gegen Bildung und Wissen sehr wohl als sinnvoll und vernünftig rekonstruierbar sei. Als Frage formuliert er, ob nicht gerade weil sich die bürgerliche Herrschaft über Vernunft und Rationalität begründe, Widerstand gegen Bildung damit – weil »unvernünftig« – automatisch Widerstand gegen Herrschaft sei. Mit der bürgerlichen Gesellschaft sei aber auch ein Verständnis von Autonomie etabliert worden, das nicht mehr tilgbar und daher auch für Widerstand nutzbar sein könnte (vgl. ebd.).

Die zweite Hauptperspektive richtet Axmacher auf die Rolle der Arbeiter_innenklasse in Zusammenhang mit Bildung und Widerstand. Er nimmt Bezug zu traditionellen Arbeiter_innenkämpfen und verweist auf die Notwendigkeit, auf Protestforschungen jenseits von Bildungskontexten zuzugreifen, um Widerstand gegen Bildung und Wissen umfassend nachzeichnen zu können, dem bislang eine eigene Geschichte weitgehend fehlt. Dennoch ist bei Axmacher eine gewisse Distanz zu diesen Forschungen vorhanden, weil

dort – zumindest zu seiner Zeit – kollektive und offene Widerstandsformen im Fokus standen (vgl. z.B. Axmacher 1989: 32). Obwohl Axmacher in früheren Arbeiten noch ausführlicher diskutiert, insbesondere dahingehend, inwiefern herkömmliche Kriterien der Protestforschung wie Ereignishaftigkeit, Kollektivität, Gesetzesbruch und Bewusstheit nicht auf Widerstand gegen Bildung anwendbar sind (vgl. Axmacher 1986c: 65ff.), löst er eine umfangreichere Bezugnahme nicht ein. Ich werde in der vorliegenden Forschung in einigen Ansätzen diese Lücke schließen, was einfacher ist, weil heute Widerstandsforschung in anderen Wissenschaftsfeldern zunehmend kleine, stille, subversive Formen in den Blick nimmt, an die sich mit Widerstand gegen (Weiter-)Bildung leichter anschließen lässt.

Die Frage, ob Widerstand eventuell in der Arbeiter_innenklasse aufbewahrt sei, verneint Axmacher. Er wirft sozialistischen und marxistischen Bildungswiderstandsstudien vielmehr vor, direkten, offenen Widerstand gegen bürgerliche Bildung zu heroisieren und auf die widerständige Subkultur der Arbeiter_innenklasse zu setzen, weshalb die Studie von Willis in der Arbeiter_innenbewegung auch auf fruchtbaren Boden fiel. Gleichzeitig werden das Streben nach Bildung und die Fortschritts- und Aufstiegsgläubigkeit durch Bildung von der Arbeiter_innenbewegung nicht in Frage gestellt, sondern sogar mitgepflegt (vgl. Axmacher 1990a: 22ff., 1990b: 58). Übersehen werde dabei von manchen, dass bei Willis die Selbstreproduktion so deutlich zu Tage trete, die den strukturtheoretischen Erklärungen, die in der Arbeiter_innenbewegung häufig im Vordergrund stehen, zuwiderlaufe. Axmacher breitet eine große Menge an wissenssoziologischen, klassentheoretischen, marxistischen, vor allem angelsächsischen Widerstandsforchungen aus, in die auch die Studien von Willis und Giroux eingebettet sind (vgl. insbesondere Axmacher 1990c: 85f., aber auch Axmacher 1990a: 22f.). Er schätzt diese als wichtig ein, nimmt sie aber kritisch in den Blick und möchte sie mit seiner Widerstandstheorie erweitern. Die zwei zentralen Kritikpunkte lauten, dass erstens meistens ein nur offener Widerstandsbegriff vertreten werde, der nur über eng abgegrenzte Charakteristika, nur entlang spezifischer Mittel und Motive bestimmt würde und damit – Giroux als eine der wenigen Ausnahmen – stumme Formen ausklammere. Den Grund hierfür sieht Axmacher darin, dass sich in den Klassenverhältnissen traditionell die Kämpfe gegen die Herrschenden nur laut, kräftig und kämpferisch äußerten, weil das bekämpfte Gegenüber Konformismus einfordere (vgl. Axmacher 1990a: 30). Der zweite Kritikpunkt – und der trifft nun Giroux genauso – bezieht sich darauf, dass entlang traditionell marxistischer Argumentation streng zwischen reaktionärem Widerstand (z.B. der Handwerker) und fortschrittlichem Widerstand der Arbeiter_innenklasse unterschieden werde und dieses Fortschrittliche per se als emanzipatorisch und ausschließlich dieses als widerständig apostrophiert werde (vgl. ebd.: 35).

Vor diesem argumentativen Hintergrund entwirft Axmacher sein Verständnis von Widerstand gegen Bildung und Wissen, in das er nicht nur die Kritik an vorangegangenen Studien einbezieht, sondern der Besonderheit Rechnung trägt, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung andere Strukturen den Hintergrund bilden und damit andere Handlungsformen in den Blick genommen werden müssen. Zentralstes Element ist, dass im Unterschied zur Schule in der Weiterbildung Teilnahme nicht direkt erzwungen wird und dementsprechend die zentrale Widerstandsfigur die Unterlassung ist. Obwohl er erwähnt, dass Unterlassung nicht die einzige Handlungsform ist (vgl. z.B. Axmacher 1990c: 84f.) und gelegentlich andere Widerstandsformen durchblitzen (ähnlich wie bei Huge), reduziert Axmacher in seiner Diskussion den Blick dann doch weitgehend ausschließlich auf die Unterlassung. Zuweilen schließt er sogar explizit andere Widerstände, z.B. gegen die Bildungsinstitutionen oder gegen Lehrpersonen, dezidiert aus (vgl. z.B. Axmacher 1990b: 60).

Unterlassung als widerständige Handlungsform zu verstehen erfordert aber einen argumentativ höheren Aufwand. Zunächst gilt es, Unterlassung überhaupt zu einer Handlungsform zu machen. Dabei bedient sich Axmacher der Argumentation (vor allem von Geser), dass erst vor der Hintergrundfolie einer Erwartung das Ausbleiben eines Ereignisses als relevant eingestuft werden kann. Dementsprechend führt er aus, dass in der beruflichen Weiterbildung die Erwartung der eigenständigen Teilnahmearbeitetät etabliert ist und aus seiner Sicht Unterlassung das widerständige Gegen-Handeln darstellt. Während in feudalen Gesellschaften der Gehorsam vor allem in der unterlassenden Einordnung in vorgegebene Muster bestand, ist in der bürgerlichen Gesellschaft Aktivhandeln grundlegend, weil das »autonome« Subjekt sich eigenständig am Markt einbringen muss und Gehorsam in dieser Selbstaktivität zum Ausdruck kommt (vgl. Axmacher 1990a: 42f.). Bereits die zwar nicht direkt erzwungene, aber erwartete Aktivität ist daher ein gesellschaftliches Grundelement. Unterlassung wird bei ihm dann zu Widerstand gegen Bildung – und hier ist er in den Beiträgen von 1990b,c deutlicher als in seinem Buch –, wenn eine Erwartung gegeben ist, diese den Adressat_innen bekannt ist, keine äußereren Barrieren der Teilnahme entgegenstehen und dennoch eine Unterlassung, also eine Nicht-Teilnahme vorgenommen wird (vgl. Axmacher 1990a: 39ff.; 1990b: 60ff.; 1990c: 204f.). (Diese Linie wird von Bolder und Hendrich 2000 empirisch und von mir, Holzer 2004, argumentativ weiter ausgeführt, vgl. unten).

Axmacher grenzt aber zugleich den Widerstand enger ein: Er müsse zeitlich und sozial zumindest eine halbwegs stabile Struktur aufweisen, damit nicht jede Laune, jede Befindlichkeit, jede »Grille« als Widerstand tituliert werden könne (vgl. Axmacher 1990a: 41; Axmacher 1990b: 60). Diese Abgrenzung nimmt er allerdings vor allem definitorisch und kaum argumentativ ausgeführt vor. Ob unterlassender Widerstand nur als bewusste Handlung ent-

worfen wird oder auch unbewusst erfolgen kann, bleibt undeutlich (vgl. z.B. ebd.), denn einerseits entwirft er in seinen Kriterien, dass es gute Gründe für Unterlassung geben muss, die auf eher bewusste Motive hindeuten, andererseits nimmt er Bezug auf Bourdieu, dass in der Rekonstruktion das Paradox »des objektiven Sinns ohne subjektive Intention« (Bourdieu 1980/1987: 115f.) auftritt. Deutlich ist hingegen, dass Axmacher Unterlassung als Stellungnahme und damit als potenziell kritische Handlung entwirft. Er hält eine »handlungstheoretische Umformulierung von Teilnahme in eine positive, von Nichtteilnahme in eine negative Stellungnahme zu Weiterbildungsangeboten« (Bolder/Hendrich 2000: 29) für nötig und begreift unterlassenden Widerstand als »Abstimmung mit den Füßen« (Axmacher 1992: 152 – diese Phrase teilt er mit Hugel).

Widerstand als Unterlassung birgt allerdings spezifische Problematiken, von denen Axmacher zwei besonders hervorhebt: Der Sinn, bei Max Weber ein wesentliches Merkmal von Handlungen, ist bei Unterlassungen nicht direkt fassbar, sondern nur indirekt rekonstruierbar, wobei diese Handlungsform aufgrund fehlender Artikulation kaum einfach empirisch greifbar, sondern fast nur indirekt von den Forscher_innen sichtbar zu machen ist – so zumindest Axmacher (1990c: 206). Bolder und Hendrich (2000) zeigen hingegen, dass Widerstand sehr wohl auch artikuliert wird. Dennoch ist der Sinn einer kaum sichtbaren und fast ausschließlich über den gesellschaftlichen Kontext rekonstruierbaren Handlung nur mit hohem Aufwand zum Vorschein zu bringen. Das zweite Hauptproblem besteht darin, dass Unterlassungen stillschweigend realisiert werden, damit als stillschweigende Affirmation gedeutet werden können, und dass nur geringe kritische und transformative Potenziale zur Geltung kommen (vgl. Axmacher 1990a: 40). Neben den von Axmacher benannten zwei Hauptschwierigkeiten tritt aus meiner Sicht ein dritter von ihm thematisierter Aspekt als problematisch hinzu: Unterlassender Widerstand ist in erster Linie individuelles Handeln, wiewohl er insofern kollektive Züge aufweisen kann, als er als strukturelles Element, als kumulative Erscheinung hervortritt, in denen kollektive und kollektivierbare Momente aufblitzen. Bei Axmacher bleibt dieser Aspekt zwar wenig thematisiert, aber sehr wohl angedeutet, beispielsweise wenn er feststellt: »Bildungswiderstand bleibt stumm und individuell verhaftet – wenngleich die vielen individuellen Renitenzen aus der Beobachterperspektive sich zu einem Handlungsmuster verknüpfen, das den Eindruck kollektiv-strategischer Vereinbarungen erwecken könnte« (Axmacher 1989: 34), oder wenn er die These formuliert, dass sich passive Formen als »akkumulierte vereinzelte und gleichwohl sozialstrukturell verortete Unterlassungshandlungen konzipieren lassen« (Axmacher 1990a: 41), selbst wenn er diesen Aspekt nicht weiter verfolgt. Ich werde diese Leerstelle weiter unten ein wenig füllen.

Insbesondere Axmachers, aber auch Huges Arbeiten sind in vielfacher Hinsicht von besonderer Relevanz für die weitere Diskussion: Erstmals wird Widerstand in Bezug auf Erwachsenen- und Weiterbildung ausführlich thematisiert. In kritischer Erweiterung vorangegangener Studien wird Widerstand vielfältiger dimensioniert. Er wird von einer nur auf die Arbeiter_innenklasse orientierten Perspektive auf andere gesellschaftliche Gruppen – hier die Handwerker – ausgedehnt. Axmachers Interesse bleibt ein kritisches, »geleitet von einem sturen Interesse an den Verlierern der Bildungsgeschichte« (Axmacher 1990a: 11), und er macht im Widerstand eine zumindest potenziell gesellschafts- und kulturkritische Funktion aus (vgl. Axmacher 1990b: 72). Von herausragender Bedeutung ist der Entwurf von Widerstand als Unterlassungshandeln, wodurch nicht mehr ausschließlich Widerstandsformen in (vor allem schulischen) Lehr-Lern-Situationen als widerständig in den Blick genommen werden können, sondern auch schlichtes Fernbleiben mit intendiertem oder entlang struktureller Hintergrundfolien rekonstruierbarem Sinn gefüllt sein kann.

Mit seiner Argumentation über bürgerliche Vernunft- und Rationalitätsdimensionen eröffnet Axmacher zudem eine ideologiekritische Diskussion darüber, inwiefern die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft Widerstand gegen Bildung und Wissen systematisch ausblenden muss und als unvernünftig diffamieren kann. Der bürgerliche Bildungsbegriff, die kapitalistischen Produktionsverhältnisse und die darüber hergestellten Normen der Aktivität, des Bildungsbedürfnisses und des Strebens nach Vernunftsteigerung machen im Zusammenspiel mit (neo-)marxistischen strukturtheoretischen Deutungsmustern Nicht-Bildungsaktivität zu einem nur strukturellen Problem, wogegen Axmacher in seinem Theorieentwurf Unterlassung zu einer bewussten, intendierten, zumindest aber als sinnvoll rekonstruierbaren Handlung macht, wenn auch mit dem Problem der scheinbar nur individuellen Aktion und der stillschweigenden Affirmation.

Axmachers Leistung besteht also darin, unterlassenden Widerstand fundiert zu argumentieren, allerdings findet sich darin auch zugleich die zentrale Lücke. Statt die Möglichkeit vielfältiger Dimensionen zu eröffnen, in denen Erkenntnisse vorangegangener Studien zusammengeführt werden und in denen nach unterschiedlichen Äußerungsformen von Widerstand gefragt wird, konzentriert sich Axmacher ausschließlich auf die unterlassende Handlungsform und grenzt diese sehr eng ein, obwohl er gerade an anderen Widerstandsbe Griffen kritisiert, sie seien entlang zu enger Kriterien festgelegt, beispielsweise einer bestimmten Dauer oder einer bestimmten Intensität. In seiner Argumentationsfigur ist Widerstand allerdings ebenfalls entlang strenger Kriterien abgesteckt: Widerstand sei nur gegen berufliche Weiterbildung denkbar, weil nur dort die Erwartungskomponente gegeben sei (vgl. Axmacher 1990b: 68f.). Er müsse eine halbwegs stabile Struktur aufweisen, einzelne Launen seien

ebenso wenig als Widerstand zu fassen, wie in ein lebensweltlich plausibles Desinteresse Widerstand hineinprojiziert werden dürfe (vgl. ebd.: 62). Es geht ihm – insbesondere in der Frage nach Widerstand heute – auch nicht ums passive Wegtauchen (vgl. Axmacher 1990a: 218). Stattdessen konzentriert er sich auf jene Widerstände, die seinen engen Kriterien entsprechen, richtet sein Augenmerk auf die kapitalistische Wissensproduktion und warum und wie dieses Wissen vermittelt wird (vgl. ebd.).

Axmachers Arbeiten bieten dennoch Anknüpfungspunkte und grundlegende Argumentationen, die beispielsweise die Studie von Bolder und Hendrich (2000) inspiriert haben und die meine Arbeiten wesentlich geprägt haben. Während ich 2004 noch klar der Linie von Axmacher, Bolder und Hendrich folgte, werde ich in der vorliegenden Forschung eine kritische Erweiterung vornehmen. Bei Axmacher angerissene, dann aber vergessene Elemente – beispielsweise Anbindungen an andere Widerstandsforschungen – greife ich ebenso auf wie angedeutete Übergänge zu anderen Widerstandsverständnissen, beispielsweise die bei Axmacher zentrale Fassung von Widerstand als Beharren, das – wie noch zu zeigen sein wird – näher an psychologischen und organisationstheoretischen Widerstandsbegriffen liegt als an politischen. Einige Lücken in Axmachers Theorieversuch sind aber auch der historischen Einbettung geschuldet, z.B. hat sich die Widerstandsforschung seit den 1980er-Jahren deutlich verändert und erweitert, sodass Axmachers Argumentationen dahingehend zu aktualisieren sind. Ebenso gilt es der bei Axmacher ausmachbaren begrifflichen Ungenauigkeit von Widerstand gegen Bildung oder gegen Wissen und den noch unklaren Zusammenhängen zwischen Barrieren und unterlassendem Widerstand weiter nachzuspüren, wobei seine Argumentation der Sinnhaftigkeit, seine Unterlassung als Stellungnahme und das von ihm geortete kritische Potenzial nicht verloren werden dürfen. Die besondere Bedeutung der Arbeiten von Axmacher bleibt aber, dass er sich an eine Theorie eines Widerstands gegen Weiterbildung gewagt hat. Keine andere Arbeit, weder in deutschsprachigen noch, soweit für mich zu eruieren war, im englischsprachigen Diskurs hat sich diesem Anliegen so umfassend gewidmet.

4.1.6 Axel Bolder und Wolfgang Hendrich: »Fremde Bildungswelten«

Laut Axel Bolder und Wolfgang Hendrich sind Axmachers Thesen zwar bei einer Tagung nochmals kurz aufgenommen und insbesondere im Zusammenhang von Lebenslauf- und Bildungsbiographieforschung diskutiert worden, dann aber versandet. Bolder und Hendrich nehmen die Axmacher'schen Thesen auf und widmen sich mit einem Forschungsteam einer aktuellen, empirischen Bestätigung seiner aus den historischen Daten generierten theoretischen Entwürfe. Sie beginnen ab 1993 ein umfangreiches Projekt, dessen

(Teil-)Ergebnisse in mehreren detaillierten Einzelprojektberichten (Bolder/Hendrich et al. 1994, 1995, 1998a,b,c), in einer zusammenfassenden Publikation (Bolder/Hendrich 2000) und in zahlreichen Einzelartikeln (z.B. Bolder 1994, 2002, 2006, 2008; Hendrich 1999) – hier teilweise erweitert und weiterentwickelt – veröffentlicht wurden.³

Ausgangspunkt der Studie von Bolder und Hendrich ist Axmachers Frage, was trotz Weiterbildungsappell und dessen Bekanntheit und Akzeptanz Erwachsene von Weiterbildungsteilnahme abhält (vgl. Bolder/Hendrich 2000: 33). Sie folgen damit Axmachers Argumentation und Eingrenzung der Unterlassung als rekonstruierbare und möglicherweise sinnvolle Handlung und transferieren die Überlegungen in die aktuelle Weiterbildungssituation, in der – so ihr Ausgangsbefund – lebenslanges Lernen zu einer Zumutung geworden ist. Als Pendant zu Axmachers Aktivitätsaufforderung formulieren Bolder und Hendrich, dass Weiterbildung eine Bringschuld darstelle (vgl. Bolder/Hendrich 2000: 17, 264), die unter dem kapitalistischen Verwertungsinteresse stehe, den Wert der Ware Arbeitskraft bei gleichzeitig real sinkendem Preis zu erhöhen (vgl. ebd.: 18). Der materialistische Fokus der Studie steht damit außer Frage. Eine Verweigerung dieser Bringschuld komme der »Verletzung eines Tabus nah« (ebd.: 15), und dennoch klaffen Teilnahmeaufforderung und Weiterbildungsrealisierung weit auseinander (vgl. ebd.: 22f.). Trotz veränderter Bedingungen bleibt diese von Axmacher in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, zu Beginn der teilweise gewaltvollen Durchsetzung organisierter Weiterbildung, festgestellte Diskrepanz weiterhin aufrecht. Obwohl sie der Axmacher'schen These der Unterlassung weitgehend folgen, richten Bolder und Hendrich ihren Fokus zunächst insgesamt auf Weiterbildungsabstinenz und im Speziellen auf selbstgewählte Abstinenz, innerhalb deren sie nur einen Teilaспект als Widerstand bezeichnen. An Axmacher anknüpfend konzentrieren sie sich auf berufsnahe Weiterbildung, vorwiegend in organisierter Form, auf Abstinenz als mehr oder weniger bewusste Abwägung und auf unterlassende Abstinenz, die den Axmacher'schen Kriterien der Betroffenheit, Bekanntheit und einer gewissen Stetigkeit entspricht. In anderen Punkten wiederum differenzieren sie die Ansätze von Axmacher weiter aus, z.B. indem sie unterschiedliche Abstinenzgründe in Typologien fassen, auch informelle Weiterbildung zumindest ansatzweise in den Blick nehmen, Verweigerung und Widerstände bei (erzwungenen) Teilnahmen thematisieren und die Frage von Bildungshindernissen stärker einbeziehen.

Die Studie »Weiterbildungsabstinenz« erstreckte sich über mehrere Jahre. Entlang verschiedenster Dimensionen, von der Makroebene bundesweiter struktureller Voraussetzungen über die Mesoebene regionaler Bedingungen bis hin zur Mikroebene subjektiver Deutungs- und Handlungsstrukturen wird

3 | Wolfgang Hendrich verstarb leider bereits 2003.

Abstinenz eingehend erkundet. Mit dieser vieldimensionalen Herangehensweise gehen entsprechend vielfältige Methoden einher, die mit einer Analyse vorhandener Daten auf der Makro- und Mesoebene (Arbeitsmarkt etc.) beginnen und sich über umfassende quantitative Erhebungen nach und nach den subjektiven, in Tiefeninterviews erfassten Perspektiven nähern, um von dort aus über Zukunftswerkstätten Veränderungsfordernungen an die Weiterbildung herauszuarbeiten. Das zentrale Interesse von Bolder und Hendrich besteht darin, biographisch subjektive Sinnhaftigkeiten von Abstinenz und zugleich (kritische) Handlungsspielräume aufzuspüren (vgl. ebd.: 14). In den meisten Teilnahmeforschungen fehlen subjektive Perspektiven und Abstinenz als subjektiv sinnvolle (selbstgewählte) Handlung wird kaum Aufmerksamkeit zuteil. Die bereits vertraute Kritik an fehlender Berücksichtigung subjektiver Perspektiven und an der Dominanz struktureller Erklärungen, ob nun von traditioneller oder kritischer Seite, setzen Bolder und Hendrich demnach fort. Eine Einbeziehung subjektiver Perspektiven finden sie teilweise in Studien zu Bildungsmotivationen und Bildungseinstellungen, insbesondere bei biographie- und lebenslauforientierten Forschungen. Sogar Begründungen der Sinnhaftigkeit bzw. Rationalität von Widerständen spüren sie teilweise in Studien zu Bildungsentscheidungen auf (vgl. ebd.: 22ff.). Dennoch sei diesen subjektiven Stimmen mehr Geltung zu verschaffen, seien sie genauer und im Verhältnis zu strukturellen Bedingungen in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus fragen Bolder und Hendrich danach, was notwendig wäre, um Weiterbildung an den Bedürfnissen Erwachsener auszurichten, wobei sie die Erkenntnisse zur Selbstsozialisation oder zur Bedürfnisformierung sehr wohl als wesentlichen Einfluss zur Kenntnis nehmen (vgl. ebd.: 20).

Die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes erfolgt entlang theoretisch begründeter Vorannahmen. Entlang der Axmacher'schen Linie, dass eine Erwartungsstruktur gegeben und diese den Adressat_innen bekannt sein müsse, damit überhaupt begründete Abstinenz angenommen und rekonstruiert werden könne, wird von Bolder und Hendrich ausschließlich berufsnaher Weiterbildung in den Blick genommen, weil nur dort der Aufforderungs- und Erwartungscharakter etabliert sei (vgl. ebd.: 13). All jene Personen, die von dieser Erwartung nicht betroffen sind, werden herausgenommen: z.B. Nichterwerbstätige ohne Wunsch oder Perspektive des Eintritts in den Arbeitsmarkt und in Ausbildung Befindliche (z.B. Pensionist_innen, Personen in Familienarbeit ohne Absicht der Rückkehr auf den Arbeitsmarkt, Invaliden, Studierende; vgl. ebd.: 37). Weiters grenzen sie die untersuchte Personengruppe auf Geringstqualifizierte ein, die sie an fehlender Fachoberschulreife (vgl. ebd.: 117) festmachen. Fachoberschulreife entspricht – in Deutschland je nach Bundesland etwas unterschiedlich – einer sogenannten »mittleren Reife« und wird meist mit der 10. Schulstufe in unterschiedlichen Schultypen erreicht. Sie ist in etwa der Sekundarstufe I bzw. in Österreich mit dem Hauptschul-, Unter-

stufen- oder Mittelschulabschluss vergleichbar. Die Eingrenzung auf Personen ohne besagten Abschluss erfolgt mit einer spezifischen theoretischen Begründung: Diese Personen seien die klassisch »Bildungsfernen«, die vielfach von Weiterbildungen überhaupt ausgeschlossen sind, bei denen die Sinnhaftigkeit und das Erfolgsversprechen von Weiterbildung darüber hinaus »in aller Regel nicht gegeben« sei (ebd.: 31), das heißt Weiterbildung kaum positive Auswirkung auf ihre berufliche Möglichkeiten habe. Dennoch wird gerade diese Gruppe bei Qualifizierungsoffensiven besonders in den Blick genommen (vgl. ebd.: 33). Bolder und Hendrich gehen daher von der Annahme aus: »Es dürfte unstrittig sein, daß potenzielle ›Abstinenzler‹ in dem begünstigten Teilnehmer-Cluster praktisch nicht anzutreffen sind« (ebd.: 116), dass also insbesondere Höherqualifizierte sich nicht gegen Weiterbildungsteilnahme entscheiden.

Bolder und Hendrich treten mit ihrer Studie der vielfach vorgebrachten Kritik an Axmachers Arbeit entgegen, er sei empirische Beweise schuldig geblieben. Sie greifen genau diese Spur auf und liefern äußerst differenzierte empirische Ergebnisse, die Axmachers Thesen bestätigen. Ich kann die Ergebnisse hier nur sehr verkürzt und entlang meines Forschungsvorhabens zusammengefasst wiedergeben. Eine Lektüre der Originale sei empfohlen. Aus meiner Sicht sind drei Aspekte besonders hervorzuheben, die auch für meine weitere Arbeit von Bedeutung sind.

Der erste Aspekt ist, dass Bolder und Hendrich von der These ausgehen, dass die Abwägung von Teilnahme oder Abstinenz ein rationaler Entscheidungsprozess ist. Dies setzt die Möglichkeit voraus, überhaupt entscheiden zu können, denn wie schon gesagt: Wer nicht von der Erwartung betroffen ist oder wer – so der nächste Anschluss an Axmachers Argumentation – ausgeschlossen wird, für den oder die stellt sich diese Frage gar nicht. Bolder und Hendrich bezeichnen die prinzipielle Möglichkeit der Teilnahme als objektive Chancenstruktur, die gegeben sein und auch als relevant wahrgenommen werden muss. Erst daran setzen individuelle Relevanzsetzungen und Intentio-nen des wägenden, handelnden Subjekts an (vgl. ebd.: 35ff.). Die Abwägung ist für Bolder und Hendrich ein rationaler Entscheidungsprozess – eine Abwägung von Kosten und Nutzen –, in den allerdings nicht nur ökonomische Kosten, sondern die gesamten Lebensbedingungen einbezogen werden, d.h. auch emotionale und soziale Kosten, also »Lebensqualität im weitesten Sinn« (ebd.: 260). »In unerwartet vielen Fällen wurden Kosten und Nutzen in den biographischen Interviews explizit thematisiert, etwa in der Weise, daß der erforderliche Aufwand enumerativ aufgeführt wurde, eine – in der Regel eben skeptische – Ertragsprognose aufgestellt und schließlich die – dann negative – Bilanz mit einer rhetorischen Frage der Art: ›Was bringt mir das dann?‹ abgeschlossen wurde« (ebd.: 261).

Der zweite aus meiner Sicht besonders wichtige Aspekt ist, dass Bolder und Hendrich die zunächst hypothetisch aufgestellte Abstinenz-Typologie bestätigt

sehen. Sie differenzieren darin zunächst Ausgeschlossene, die gar nicht vor die Entscheidungsfrage gestellt werden, aber von Bolder und Hendrich entlang der Ausschließungsgründe dennoch sehr differenziert dargestellt werden. Damit stellen sie einen bei Axmacher fehlenden Übergang zwischen Verhinderten und freiwillig Abstinenten her. Als zweite Gruppe identifizieren sie die Desinteressierten, für die z.B. altersbedingt, berufstypisch oder motivationsbedingt Weiterbildung nicht in Frage kommt. Die Gründe reichen von der Einschätzung fehlender Notwendigkeit bis hin zu nicht-beruflichen Hauptinteressen. Diese Personen sind eher nur abstrakt, weniger aber direkt von der Weiterbildungsaufforderung betroffen (vgl. ebd.: 212). Die dritte große Gruppe sind die Verweigernden, die nochmals unterteilt werden in Ausweichende (über Vermeidung oder Ausweichen in akzeptierte Rückzugsformen) und Widerständler_innen im engeren Sinn, die in sanfter oder offensiver Form Weiterbildung verweigern oder bei erzwungener Teilnahme in der Weiterbildung entsprechende ausweichende oder den Lernprozess störende Handlungen an den Tag legen (vgl. ebd.: 37f.; 210ff.). Hier kommen also auch Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Situationen zur Sprache.

Als dritter Punkt sind die vielseitigen und differenzierten Einblicke in Biographien und Weiterbildungseinschätzungen hervorzuheben, die in den detailliert beschriebenen Fällen sichtbar gemacht werden. Jedes dieser Einzelbilder steht für jeweils einen anderen Aspekt: angefangen bei in schulischen Zusammenhängen aufgebauten Ängsten, über unterschiedlichste Erwerbsperspektiven von Frauen, große Unterschiede in den alten und neuen Bundesländern Deutschlands bis hin zu äußerst unterschiedlichen Bewertungen von Weiterbildung als sinnvoll, sinnlos, teilweise sinnlos, nachträglich sinnlos (mit der Wendung, dass als sinnlos empfundenen Weiterbildungen überhaupt abgesprochen wurde, Weiterbildung zu sein, das heißt, die Personen sich trotz – eben sinnloser – Weiterbildungsteilnahme hartnäckig selbst als abstinent bezeichnen, vgl. ebd.: 261). Negative Weiterbildungserfahrungen müssen dabei nicht notwendig selbst gemacht werden, sondern in einigen Interviews verweisen die Personen auf die Wahrnehmung von negativen Weiterbildungserfahrungen und aussichtslosen, sinnlosen Weiterbildungsbemühungen im sozialen Umfeld (vgl. z.B. ebd.: 147, 215). Diese vielfältigen Bilder geben einen Eindruck davon, weshalb Weiterbildung für viele weder erstrebenswert noch sinnvoll erscheint und entsprechend hoher Aufwand betrieben wird, sich zu entziehen. Gesellschaftlich als vernünftig und sinnvoll proklamierte Weiterbildungsaktivität muss dies subjektiv keineswegs sein. Besonders interessant finde ich die »nichtintendierte Bestätigung der Widerstandshypothese« (ebd.: 220), die Bolder und Hendrich darin entdecken, dass der Versuch, mit freiwillig Abstinenten in Zukunftswerkstätten Perspektiven für eine sinnvollere Weiterbildung zu entwickeln, mit denen auch Weiterbildungsverantwortliche

konfrontiert werden sollten, weitgehend an mangelnder Teilnahme scheiterte, sich die Abstinenten also konsequent und nachhaltig verweigerten.

Die Folgerungen, die Bolder und Hendrich aus ihren Ergebnissen ziehen, sind leider – obwohl sie mit einem gesellschaftskritischen Anspruch antreten – recht pragmatisch: Da die gesellschaftlich formierte Bringschuld, sich aktiv um Weiterbildung zu kümmern, wohl in absehbarer Zeit nicht zu beseitigen sei, könne lediglich an Subjekten und ihren Interessen angesetzt werden. Allerdings sei an einer kritischen und subjektorientierten Tradition anschließend wesentlich, eine öffentlich regulierte Weiterbildung einzufordern, die »Individuen Beteiligungschancen nach eigenen Relevanzsetzungen und Entscheidungskriterien eröffnet« (ebd.: 265). Bolder führt in einzelnen Artikeln einige Gedanken noch weiter, z.B. stellt er später vermehrt Bezüge zu Milieustudien her (2006, 2008). Interessant am Beitrag aus dem Jahr 2006 ist, dass er eine neue Einordnung vornimmt und exakter zwischen Belastung und Sinnlosigkeit als Hinderungssyndrome unterscheidet.

Die Arbeit von Bolder und Hendrich liefert den empirischen Nachweis, dass Abstinenz nicht nur entlang von Barrieren und Hindernissen gesehen werden kann, sondern ebenso als subjektiv sinnvolle Handlungsoption. Die Vielschichtigkeit und Differenziertheit dieser Forschungen eröffnet einen Blick auf Weiterbildungsabstinenz, wie sie sonst im deutschsprachigen Raum – und auch darüber hinaus – nicht aufzufinden ist. Insbesondere in der engen Verzahnung mit Axmachers Ausführungen entsteht ein Gesamtbild von Weiterbildungsabstinenz und Widerstand gegen Bildung, das sowohl theoretische und historische (Axmacher) als auch aktuelle empirische Erkenntnisse (Bolder/Hendrich) zusammenführt. In der engen Verzahnung liegt aber zugleich eine Schwäche der Arbeit von Bolder und Hendrich: Sie gehen zwar in einzelnen Aspekten über Axmacher hinaus, z.B. indem sie auch Fragen des informellen Lernens anreifen oder indem sie zwischen Abstinenz aufgrund von Ausschluss oder von Unterlassung differenzieren, geben sich selbst aber kaum Raum, danach zu fragen, in welchen Aspekten über Grundlinien von Axmacher hinausgegangen werden könnte, sondern verfestigen diese sogar nachhaltig.

Beispielsweise gießen sie die von Axmacher für Widerstand wesentliche sozial halbwegs stabile Struktur in das enge Korsett einer Typenbildung. Auch wenn sie selbstkritisch zum Ausdruck bringen, dass sie damit viele Feinheiten abschneiden müssen, besteht doch das Problem, dass weniger Handlungen, sondern eher die Personen in Typen fixiert werden. Damit suggerieren sie eine personenspezifische Stabilität, die sie nur teilweise relativieren, indem sie Veränderungen von Statuspassagen im Laufe der Erhebung berücksichtigen. Die Typologie bleibt aber so sehr an Personen und ihre spezifischen Lebenslagen und Interessen gebunden, dass sie nur indirekt als Typologie von Handlungsformen gelesen werden kann. Dadurch bleibt leider ein Forschungspotenzial

ungenutzt. Und obwohl sich Bolder und Hendrich auf die Suche nach Widerständen machen, begrenzen sie die Bedeutung auf einen relativ engen Bereich. Desinteressierte zählen sie nicht dazu, weil diese ohne »energieaufwendige Widerstandsleistung« abstinenz sind (Bolder/Hendrich 2000: 212), und auch bei den Verweigernden – dem harten Kern der Abstinenten – sind »Widerständler_innen« lediglich ein Teilsegment jener, die explizites sanftes oder offenes Widerstandshandeln an den Tag legen. Auch damit wird das Potenzial für die Widerstandsforschung nicht voll ausgeschöpft.

Die strikte Verfolgung der Axmacher'schen Linie der Erwartungsstruktur, die noch dazu nur auf berufsnaher Weiterbildung bezogen wird, lässt zudem kaum Raum für erweiterte Interpretationen. Beispielsweise tauchen in den Einzelfällen Personen auf, die eigentlich nach den festgelegten Kriterien zu den Ausgeschlossenen zählen, die aber – obwohl im Typenkonstrukt so nicht vorgesehen – abstinente und widerständige Handlungs- und Deutungsmuster aufweisen. Zudem wird die prinzipielle Öffnung zu informeller Weiterbildung in der Auswertung leider kaum berücksichtigt. Ebenso ungenutzt bleibt eine mögliche Bedeutung negativer Weiterbildungserfahrungen im sozialen Umfeld der Befragten, die für manche Personen eine wesentliche Entscheidungsgrundlage zu sein scheint, in der streng am Einzelsubjekt orientierten Interpretation aber nicht zur Geltung kommt. Weiters bleibt eine kritische Diskussion der gesellschaftlichen Formung der Bedürfnisse und Relevanzsetzungen aus und es wird vielmehr in den Schlussfolgerungen auf diese Bedürfnisse gepocht. Problematisch sehe ich darüber hinaus die Einengung des Blickes auf Weiterbildungsentscheidungen als rationale Abwägungen, die – wenn auch auf ein umfangreiches Repertoire von ökonomischen, sozialen, emotionalen etc. Kosten und Nutzen erweitert – die Möglichkeit nichtrationalen und insbesondere nichtbewussten Gegen-Handelns gänzlich ausschließt. Ebenfalls problematisch finde ich die Begründung, dass nur die in den Blick genommenen »Bildungsfernen« überhaupt freiwilliges Abstinentenzapotenzial hätten, während bei Begünstigten dies nicht von Relevanz sei. Dies ignoriert, dass auch bei den sogenannten Begünstigten die Erwartung und die Teilnahme auseinanderklaffen, wenn auch nicht so ausgeprägt, was bedeuten müsste, dass auch dort freiwillig abstinente Personen aufzufinden sein müssten, gerade weil die Frage der Barrieren dort deutlich geringer ausgeprägt ist. Meine Annahme ist hingegen, dass auch dort vielfältige Verweigerungshandlungen zu vermuten sind. Dazu sind aber bislang keine Forschungen vorhanden. Erste Ansätze, wenn auch nicht dezidiert mit der Abstinent- oder Widerstandsperspektive ausgestattet, bietet aber z.B. Reich-Claassen (2010), die erwartungswidrige und erwartungskonforme Teilnahmen und Nicht-Teilnahmen diskutiert.

Aufgrund der empirischen Ausrichtung kann die Forschung von Bolder und Hendrich allerdings einen nur geringen Beitrag zu einer theoretischen Ausformulierung von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung leisten. Dies ist al-

lerdings bedauerlich, läge doch gerade in den Ergebnissen großes Potenzial, das theoretisch weiter erkundet werden hätte können. Die Lücken der Forschungsarbeit von Bolder und Hendrich sind allerdings weniger erheblich, als meine Aufzählung den Anschein erweckt. Im Gegenteil: Gerade *weil* diese Arbeit so umfangreiche und differenzierte Erkenntnisse über unterlassendes Weiterbildungshandeln liefert und eine der zentralen Grundlagen meiner Überlegungen ist, springen mir jene Feinheiten ins Auge, an denen ich weiterarbeiten werde. Die Studie ist aber ohne Zweifel die umfangreichste und differenzierteste Arbeit über Weiterbildungsabstinenz, die – einem kritischen Anspruch folgend – Nicht-Teilnahme als mögliche subjektiv sinnvolle Handlung fundiert rekonstruiert. Äußerst detail- und aufschlussreich liefert sie wesentliche Ergebnisse, um Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in einer bis dahin vernachlässigten Perspektive zu beleuchten. Hinter diese Erkenntnisse kann nicht mehr zurückgegangen werden. Erst aufgrund der differenzierten Ergebnisse entstand bei mir der Gedanke, eine theoretische Fundierung, wie sie Axmacher begonnen hat, entlang aktueller empirischer Ergebnisse zu beginnen.

4.1.7 Daniela Holzer: »Widerstand gegen Weiterbildung«

Obwohl meine eigene bisherige Forschung lediglich einen sehr kleinen Beitrag zu neuen Erkenntnissen geleistet hat, ist sie der Vollständigkeit halber zu referieren, was allerdings eine gewisse Distanz erfordert, die Raum für selbstkritische und reflexive Betrachtungen gibt. Mit Widerstand gegen Weiterbildung beschäftigte ich mich im Zuge meiner Dissertation, die 2004 unter dem Titel »Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen« publiziert wurde. In den folgenden Jahren entwickelte ich in einigen Artikeln einzelne Aspekte eher unsystematisch und gedankenexperimentell weiter.

In »Widerstand gegen Weiterbildung« knüpfte ich – der Titel verrät es bereits – direkt an Überlegungen von Axmacher, Bolder und Hendrich an. Ausgangspunkt war Axmachers Eingrenzung von Widerstand als Unterlassungshandeln, wonach eine normative Erwartungsstruktur eines Aktivhandelns gegeben sein muss, diese gesellschaftlich legitimiert und den Adressat_innen bekannt ist, eine Teilnahme möglich ist und diese dennoch unterlassen wird. Ebenso wie in den Referenzerbeiten stand berufliche, organisierte Weiterbildung im Mittelpunkt, da hier – so meine damalige Annahme – am einfachsten und deutlichsten Axmachers Voraussetzungen geprüft werden könnten. Mein Interesse galt einer ausführlichen argumentativen Begründung der Voraussetzungen entlang aktueller Entwicklungen, die in Begriffen wie »Wissengesellschaft« und »lebenslanges Lernen« kulminieren. Axmacher selbst nahm diese Entwicklungen aufgrund der historischen Ausrichtung seiner Arbeit

nicht in den Blick. Bolder und Hendrich verweisen zwar dezidiert auf den Ausgangspunkt ihrer Studie: dass lebenslanges Lernen als Zumutung erfahren wird. Eine breitere Diskussion dieser Entwicklungen führen sie zugunsten der empirischen Forschungsarbeit aber nicht. Ich verfolgte daher das Anliegen, diese Argumentation zu ergänzen, und suchte die Kritik an diesen Entwicklungen mit den Widerstandsthesen zu verknüpfen. Anhand von bildungspolitischen Dokumenten, einer vergleichenden Diskussion von empirischen Teilnahme- und Abstinenzstudien und weiteren weiterbildungswissenschaftlichen Forschungen machte ich die normative Erwartungsstruktur, Legitimität und Bekanntheit der Weiterbildungserwartung sichtbar. Die normative Erwartungsstruktur diskutierte ich ideologiekritisch entlang der Durchsetzung von lebenslangem Lernen als unumgängliche Notwendigkeit und – der damals gerade stark präsenten Begriffsspopularität entsprechend – der angeblichen Wissensgesellschaft als unumgängliche Realität. Diese Entwicklung beleuchtete ich kritisch als interessengeleitete Normetablierung. Die Verankerung im Denken als angeblich unumgängliche Realität und ökonomische Notwendigkeit bildet die weithin akzeptierte Legimitationsgrundlage. Die Bekanntheit dieser Erwartungen lässt sich einerseits aus Informationskampagnen und breiter medialer Sichtbarkeit erahnen und bestätigt sich in empirischen Erhebungen in überaus hohen Zustimmungsraten zur Frage, ob lebenslanges Lernen notwendig sei und Weiterbildung als wichtig erachtet werde (vgl. z.B. Chisholm/Larson/Mossoux 2005; Statistik Austria 2013).

Die weiteren Axmacher'schen Voraussetzungen für unterlassenden Widerstand – dass die Teilnahmemöglichkeit gegeben sein muss und ein Minimum an Gründen vorliegt, es doch nicht zu tun – erkundete ich anhand einer Analyse von ausgewählten Teilnahme- und Abstinenzstudien. In einer möglichst vollständigen Zusammenstellung von Abstinenzursachen und -gründen ließen sich die in Einzelstudien nicht hervortretende Vielfalt von Gründen für Nicht-Teilnahme, deren mögliche Interdependenzen und kumulative Wirkungen zeigen (vgl. Holzer 2004: 183ff.). Eine differenzierte Diskussion der Verknüpfungen und ein konsistenter Bezug zu Widerstandsgründen gelang mir aber – aus heutiger Sicht betrachtet – nicht. Ich hielt zu eng an einer notwendigen gewissen Stetigkeit des Widerstands fest, öffnete Übergänge zwischen Verhinderung und anderen Gründen zu wenig und wagte mich auch nicht in Erwachsenen- und Weiterbildungsbereiche jenseits organisierter beruflicher Weiterbildung vor. Den Widerstandsbegriff erkundete ich nur in einer Zusammenschau möglicher Definitionen und mit einigen eher rudimentären Überlegungen, ihn als kritisches Potenzial zu entdecken.

Im selbtkritischen Rückblick zeigen sich also Leerstellen in meinen Forschungsanfängen, von denen einige in der nun vorliegenden Forschung in Ansätzen gefüllt werden sollen. Ich wagte insbesondere zu wenig, die Denklinie von Axmacher, Bolder und Hendrich zu überschreiten, obwohl ich mit den re-

volutionäreren, kollektiven Ansätzen z.B. von Giroux liebäugelte, aber noch wenig Verbindung herstellen konnte. Dementsprechend erfolgte zwar eine argumentative Begründung der Voraussetzungen für unterlassenden Widerstand im Sinne Axmachers, der Widerstandsbegriff selbst wurde aber von mir nicht weiterentwickelt und blieb eng auf den Handlungstypus der Unterlassung beschränkt. Die Zusammenfassung der Abstinenzgründe gibt zwar einen seltenen Überblick darüber, welche vielfältigen Dimensionen sich auftun, meine Auskünfte über die fließenden Übergänge und mögliche andere Bildungssentscheidungsfaktoren blieben aber vage und aus heutiger Sicht unausgereift. An den Überlegungen zum kritischen Potenzial von Widerstand gegen Weiterbildung halte ich allerdings fest, wenn auch in meinen früheren Arbeiten die Argumentation zu programmatisch und zu wenig analytisch blieb. Die Überlegungen aus den späteren Beiträgen bieten hingegen erste Erweiterungen, beispielsweise ob und wie Widerstand über berufliche Weiterbildung hinaus gedacht werden könnte (vgl. Holzer 2008). Im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung mit der zweckrationalen Begründung bei Bolder und Hendrich entstanden erste Überlegungen zur möglichen Rolle von Emotionen in Entscheidungsprozessen und einige erste Ideen, dass Weiterbildungssentscheidungen möglicherweise weniger abwägend als vielmehr heuristisch erfolgen könnten (vgl. Holzer 2011b). In einer jüngeren Arbeit stelle ich tastend die Frage, ob und wie die Idee von Bildungswiderstand aus der Vereinzelung, in die sie nicht zuletzt Axmacher geführt hatte und die von Bolder und Hendrich verstärkt wurde, wieder näher in Richtung solidarisches und politisches Handeln gedacht werden könnte (vgl. Holzer 2014). Einige dieser Überlegungen werden in diesem Buch aufgegriffen und verfeinert und in vielfacher Weise um weitere Dimensionen ergänzt.

4.1.8 Versatzstücke und Splitter in weiteren Forschungen

Studien mit gesellschaftskritischer Ausrichtung, in denen dem Widerstand eine größere Rolle zukommt, können mit den bisherigen Darstellungen als abgeschlossen angesehen werden. In manchen kritischen Forschungen oder einzelnen Artikeln wird Widerstand aber zumindest am Rande, in etwas differenzierterer Form oder in verstreuten, aber dennoch interessanten Gedanken, aufgenommen, wenn auch – den Textsorten und Forschungsinteressen entsprechend – kaum weiter reichende Argumentation und Konzeptualisierung vorgenommen werden. In einigen dieser Beiträge öffnen sich Übergänge zu den nächsten beiden Kapiteln, z.B. weil Begriffe wie Widerstand gegen (Weiter-)Bildung, Lernwiderstände oder Bildungsverweigerung wild durcheinander gewirbelt auftreten und nicht mehr deutlich abgrenzbar sind und weil Widerstände innerhalb von erwachsenenbildnerischen Lehr-Lern-Prozessen die Bühne betreten, die ich weiter unten noch in den Mittelpunkt rücken werde.

Dabei ist eine gewisse Konstanz dahingehend zu entdecken, dass kritisch verstandener Widerstand durch die Jahre zumindest als kurzer Gedanke immer wieder aufgegriffen wird. Meiner Darstellungssystematik geschuldet, Themenhefte zu Widerstand gesammelt zu referieren, werden einige kritische Beiträge allerdings erst im nächsten Kapitel vorgestellt werden, obwohl sie aufgrund ihrer Ausrichtung bereits in diesen Textabschnitt passen würden: Bas-
tian (1991), Ahlheim, Heger, Schrader und Wolf (1991), Nolda (1999), Hovestadt (1999), Klein und Kemper (2000), Schäffter (2000), Bremer (2006), Duncker (2008), Sturzenhecker (2008), Reichenbach (2008).

Einige Arbeiten, in denen über Widerstand zumindest kurz nachgedacht wird, sollen aber die Sammlung noch komplettieren. Orthey (2003) formuliert in gewohnt leichfüßiger und spitzer Form einige »Zwischenrufe zu Widerständen beim Lernen und Ver-Lernen«. Größtenteils widmet er sich der Frage, welche produktive Rolle Widerstände in subjektiven und organisationalen Lernprozessen haben, inwiefern Widerstände also erst Voraussetzung für Lernen sind. Wir begegnen dieser Denkvariante nochmals bei den Lerntheorien und bei Organisations- und Managementtheorien weiter unten. Gegen Ende seines Beitrags spricht er, auf Axmacher Bezug nehmend, pointiert von Widerstand gegen Lernen als klug machender Dummheit und von einer Rückgewinnung der Subjektivität im Widerstand. In einem Beitrag von 2006 stellt sich Orthey die Frage, was wäre, wenn sich die Lernenden vom Lernen emanzipieren, sich »freisprechen« würden: Den Lehrenden und den Institutionen würde ihre Grundlage entzogen. Sie würden vermutlich am ehesten mit großer Vehemenz den »Lernreflex« herstellen wollen und die Lernabstinenz und den Widerstand zu pädagogisch zu bearbeitenden Problemen machen (vgl. Orthey 2006: 22f.). Zunächst aber müssten die Lernenden die Energie für Widerstand aufbringen und sich gesellschaftlich und persönlich positionieren, »ohne sich auf die ›Dauerausrede‹ Lernen zurückziehen zu können« (ebd.: 24). Ein gar nicht so leichtes Unterfangen. Abstinenz und Widerstand werden für Orthey zu einem Ausdruck dafür, Identität abseits des Lernens zu denken und sich gegen den Weiterbildungszwang zu wehren. Gesellschaftskritik ist bei Orthey zumindest angedeutet. Er spielt, wenn auch nicht fertig durchdacht, mit der Frage: »Was wäre, wenn ...«. Ein Gedankenspiel, das ich am Ende dieses Buches ebenfalls verfolgen werde (vgl. Kapitel 7).

In eine andere Richtung weist der Beitrag von Vater (2005) – in der ganzen Liste außer mir der/die einzige österreichische Forscher_in –, der in einem veröffentlichten Vortrag die Frage nach »Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude?« aufwirft. Er verbindet Widerstand mit einer Analyse neoliberaler Gesellschafts- und Bildungsbedingungen, nimmt die Diskussionen von Axmacher, Willis und mir auf, stellt aber Übergänge zu Arbeiten von Deleuze (und seinem Entwurf einer Kontrollgesellschaft) und Foucault (und seinem Machtkonzept) her. Einen Zusammenhang zwischen Emotionen und in erster

Linie unterlassendem Widerstand stellt Zimmermann (2007, 2013) her. Allerdings beschränkt sich die Auseinandersetzung mit Widerstand in erster Linie auf das Referieren der Ergebnisse von Axmacher, Bolder und Hendrich und meinen Arbeiten und der Zusammenhang zu Emotionalität bleibt eher vage. Resümierend schwenkt sie schließlich auf die didaktische Gestaltung von Lernsituationen und damit auf die Ebene pädagogischer »Behandlung« von Widerständen. Barre thematisiert Widerstand im Zusammenhang mit ihrem zentralen Forschungsthema »Kompetenzen«. Sie fragt vor dem Hintergrund der Arbeiten von Axmacher, Willis und mir danach, inwiefern subjektorientierte Kompetenzentwicklungsmodelle »legitimer Anlass für Widerstand« (Barre 2012: 114) sein könnten, indem sich Widerstand gegen die Herrschaftsdimensionen der bildungspolitischen Entwicklungen und gegen die Zumutungen des Kompetenzdiskurses formiert. Barre stellt Widerstand dezidiert in einen politischen Kontext, z.B. im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen, und konstatiert, dass passiver Widerstand allein nicht genüge, sondern es bliebe wohl nur, »den derzeitigen Entwicklungen einen aktiveren Bildungspolitik-Widerstand entgegenzusetzen« (ebd.: 122, Hervorhebung i. Orig.), womit sie eine neue Dimension von Widerstand, jenen gegen Bildungspolitik, öffnet. In einer Studie aus den USA diskutiert Vassallo (2013) Widerstand im Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lernprozessen in der Schule. Seine Fallstudie ist dahingehend interessant, dass er den Fall einer Lehrerin nachzeichnet, die sich der Umsetzung dieser neuen Lernformen verweigert und dies explizit mit der Abwehr neoliberaler Interessen gesellschaftskritisch begründet. Büchter (2016) fragt nach, ob weiterbildungsbezogene Widerstandsforschung »ein verblasstes Thema« sei (vielleicht bringe ich mit diesem Buch ja wieder etwas Farbe in das Thema) und plädiert bezugnehmend auf die soeben diskutierten Forschungen von Willis, Axmacher, Bolder und Hendrich und mir dafür, Widerstand gegen Weiterbildung wieder stärker in den Blick zu nehmen. Interessant ist ihre Vermutung eines Zusammenhangs zwischen höheren Arbeitslosenquoten, verbunden mit steigendem Druck auf die Betroffenen, und der Thematisierung von Widerstand gegen Weiterbildung.⁴

In den Arbeiten von Pongratz finden sich zwar nur wenige Bezugspunkte zu Widerstand, aber an diesen lassen sich interessante Veränderungen verfolgen, die exemplarisch für sich wandelnde Perspektiven stehen können. 1986 befasst sich Pongratz mit schulkritischen Fragen und – vor allem an Heydorn

4 | Obwohl es sich angeboten hätte, diesem Aspekt im vorliegenden Buch nachzugehen, werde ich diese Diskussion nicht weiter verfolgen, zum einen, weil der besagte Artikel erst im Oktober 2016 erschienen ist, d.h. erst einige Zeit nach Fertigstellung meiner Forschung, und zum anderen, weil ich eher andere Gründe für Forschungskonjunkturen vermute, wie ich in Kapitel 4.5 darlege. Die gestellte Frage eingehender zu verfolgen, wäre aber höchst interessant.

anknüpfend – sieht eine zentrale Aufgabe von Schule und Bildung darin, dass diese die Individuen mit einer »Kraft zum Widerstand« ausstatten (Pongratz 1986: 17). »Der Gehalt von Bildung [konkretisiert sich] vornehmlich im Widerstand gegen die wechselnden Gestalten ihrer Verleugnung und Verfremdung« (ebd.: 52), sodass also – so lässt sich dieser Einspruch lesen – auch bestimmten Formen der Bildung widerständig begegnet werden solle. Widerstand ist für Pongratz aber ebenso als soziale Gegenwehr überlebenswichtig, um »falschen Ansprüchen zu widerstehen« (ebd.: 62), hingegen breche Halbbildung die Kraft zum Widerstand (vgl. ebd.: 163). Neben einer Auseinandersetzung mit Heydorns Arbeiten beschäftigt sich Pongratz bereits 1986 auch mit Foucaults Überlegungen und dessen Machtanalyse, in der mit der Macht untrennbar zugleich Widerstand auftritt. Ohne dass Widerstand im Detail thematisiert ist, finden sich allein in dieser einen Arbeit von Pongratz vielfältige Verwendungen, die beinahe jede Facette von Widerstand anreißen: Widerstand als durch Bildung befähigt, Widerstand gegen die Bildung selbst bzw. gegen bestimmte Bildung, Widerstand als in die Macht eingelassene Gegen-Macht und Widerstand als Voraussetzung für Lernprozesse.

Besonders interessant wird es, wenn wir den Nuancen der Veränderung folgen, mit denen Pongratz Widerstand gegen Bildung thematisiert. 2003 in »Zeitgeistsurfer« findet sich der nun schon vertraute Hinweis, dass neben Kritik, Selbstbestimmung, Bildung und Mündigkeit auch Widerstand zu den Leitkategorien kritischer Pädagogik gehören (vgl. Pongratz 2003: 71). Pongratz entdeckt in Widerständen einen »Stachel der Kritik«, wenn auch in gebrochener Form, weil widersprüchlich. Dialektisch trägt aber selbst eine ökonomisierte Erwachsenenbildung noch ihr Gegenteil mit sich, kann sich jederzeit kritisch und reflexiv wenden (ebd.: 157; auch Pongratz 2010a: 118). Der strukturelle Zwang zum permanenten Um- und Weiterlernen provoziere unterschiedliche Widerstandsformen, von Verweigerungen bis hin zur »zynischen Selbstinszenierung«, das erkannte sinnlose Spiel mitzuspielen, sogar zu übersteigern (vgl. Pongratz 2003: 157). 2007, im Vortrag »Sammeln sie Punkte?«, analysiert Pongratz neuerlich, wie das lebenslange Lernen nicht nur zu einem Zwang, sondern – gubernemental vorangetrieben – zu einem gezwungenen Wollen geworden ist: »Die Menschen sollen wollen, was sie müssen« (Pongratz 2007: 13; auch Pongratz 2010a: 163). Der Vortrag endet mit der Frage nach möglichem Widerstand gegen den lebenslangen Lernzwang und Pongratz bleibt eher skeptisch: Widerstand könne zwar lebenskluge Gründe haben, das Regime des lebenslangen Lernens kenne aber kein Pardon und gehe unumwunden zur pädagogischen »Behandlung« über, um Noch-nicht-Teilnehmende zu Teilnehmenden zu machen. Um sich dieser Gefahr möglichst zu entziehen, unterlaufe Widerstand das Regime vor allem als lautloser Rückzug, der für Pongratz, an Axmacher anschließend, daher die zentrale Widerstandsfigur ist. Solcher Widerstand bleibe aber zutiefst ambivalent. »Als Generalformel oder

verallgemeinerungsfähige Strategie eignet sie sich sicher nicht. Aber genau dies will sie auch nicht sein« (Pongratz 2007: 16). Trotz eines Liebäugelns mit dem Gedanken von Widerstand verwirft er ihn dennoch, nicht zuletzt aufgrund der ihm innenwohnenden Ambivalenz. Deutlich interessanter erscheint der Abschnitt dann aber in der überarbeiteten Fassung, die im Buch »Kritische Erwachsenenbildung« als Kapitel »Lernen lebenslänglich: Eine Absage« erscheint. Dort folgt auf den eben zitierten Satz, dass unterlassender Widerstand zumindest eine sich eröffnende gegenläufige Handlungsoption sei, denn an die Stelle des Rückzugs könne auch eine Übernahmestrategie treten, um das lebenslange Lernen nicht kampflos der Fremdbestimmung anheimfallen zu lassen, sondern es in einer kritischen Redefinition zurückzuerobern. »Möglich ist beides: Das Spiel nicht mitzuspielen und das Spiel anders zu spielen« (Pongratz 2010a: 165). Allerdings sieht Pongratz weiterhin nur in Letzterem eine Möglichkeit, dass sich Kritik entzündet.

Diese sehr vielfältigen und unterschiedlichen Zugänge und Themenfokussierungen lassen sich nicht auf Gemeinsamkeiten herunterbrechen, denn dann ginge gerade der jeweils spezifische fruchtbare Beitrag verloren. Jeder dieser genannten Beiträge ist insofern notwendigerweise von Lücken durchzogen, als jeweils nur ein sehr kleiner, spezifischer Aspekt herausgegriffen wird. Aus jedem dieser Beiträge sind aber einzelne anregende Gedanken zu gewinnen, die von Wegen, Widerstand anzuerkennen, bis hin zu gesellschaftskritischen und bildungspolitischen Überlegungen reichen.

4.2 ÜBERGÄNGE

Im Übergang von dezidiert gesellschaftskritischen Entwürfen von Widerstand zu jenen, in denen Widerstand weitgehend von solcher Kritik »bereinigt« ist, liegen zwei Spektren. Zum einen liegen Schwerpunktthefte vor, in denen unterschiedlichste Perspektiven eingenommen werden. Kritische und affirmative Zugänge werden – teilweise unkommentiert, teilweise aufeinander Bezug nehmend – nebeneinander gestellt und Forschungen zu Teilnahmewiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen vermischt. Zum anderen wird Widerstand in Lerntheorien aufgenommen, die zwar teilweise dezidiert kritische Interessen verfolgen, in denen der Widerstandsbegriff selbst aber dennoch primär psychologisch erkundet wird und kritische Potenziale maximal angedeutet werden. Mir ist bewusst, dass ich mit meinen Zuordnungen nicht auf ungeteilten Zuspruch stoßen werde, steht doch z.B. Holzkamp dezidiert für eine Kritische Psychologie und damit in einer gesellschaftskritischen Tradition, während ich ihn hier in den Übergang zu affirmativen Entwürfen stelle. Dem kritischen Interesse sei auch nicht widersprochen und ich maße mir nicht an, diese Arbeiten als affirmativ abzutun. Aber selbst grundsätzlich

kritisch ausgerichtete Forschungen lassen – bis auf vereinzelte Hinweise – vermissen, Widerstand selbst gesellschaftskritisch zu konzipieren, wodurch sie sich meines Erachtens nicht der explizit kritischen Widerstandsforschung zuordnen lassen. Insbesondere die Arbeiten von Holzkamp bilden auch insofern einen Übergang, als sie ein wesentlicher Bezugspunkt jener Widerstandsforschungen sind, die weitgehend kritischer Konnotationen entzogen sind.

4.2.1 Themenhefte: Begriffswandel und unverbundenes Nebeneinander

Einsetzender Begriffs- und Bedeutungswandel

Axmachers Forschung »hat einige neue Töne in die Diskussion über Erwachsenenbildung gebracht. Obwohl durch Teilpublikationen schon mehrfach vorangekündigt, hat die Veröffentlichung an unübersehbarem Ort Unruhe hervorgerufen« (Tietgens 1991a: 11). Wenn auch Tietgens offen lässt, welche Unruhe an welchen Orten ausgelöst wurde, so spielte Axmachers Arbeit zumindest implizit (vgl. Nuissl 2015) – wenn auch in teilweise kritischer Distanzierung – eine Rolle, wenn der »Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung« 1991 in einem Themenheft Widerstand in Weiterbildungskontexten in den Blick nimmt, obwohl – symptomatisch für eine Änderung des Fokus – unter dem Titel »Lernwiderstände bei Erwachsenen« gefasst. Das Themenheft ist das erste in einer Reihe von Veröffentlichungen, in denen in einem Schwerpunkttheft von Zeitschriften und in einem Herausgeberband Widerstände in Bildungskontexten aufgegriffen werden.

Auffällig ist, dass bereits mit dem ersten Themenheft der Begriffswandel zum Lernwiderstand vollzogen wird (vgl. Nuissl/Siebert/Tietgens/Weinberg 1991). Auf historischer Spurensuche nach den Gründen erhielt ich von Nuissl, damals und heute Mitherausgeber des Reports, auf eine E-Mail-Anfrage einige Erinnerungsstücke: »Wir hatten über die Selbstverständlichkeit räsoniert, nach der Menschen sich weiterbilden sollen. Der moralische Druck, der sich wenige Jahre später im Konzept des lebenslangen Lernens verdeutlichte und zur europäischen Politik wurde, war damals schon spürbar« (Nuissl 2015). Mit dem Begriff des »Lernwiderstands« sei versucht worden, die politische und pädagogische Dimension von Widerstand zusammenzubringen. Von Nuissl kamen Ansätze dazu aus der BUVEP-Untersuchung (vgl. Kejcz et al. 1979-1981; zusammenfassend Kejcz/Nuissl/Paatsch 1985), in der Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen sichtbar gemacht wurden, wenn auch noch kaum als solche, sondern eher als »Passungsprobleme« und »Distanz« benannt, wie Nuissl in seiner Nachlese der Forschungsarbeit im Themenheft festhält (vgl. Nuissl 1991; vgl. auch Kejcz et al. 1979-1981; Kejcz/Nuissl/Paatsch 1985). Siebert und Weinberg brachten in die Ausrichtung des Themenhefts ihr Anliegen um die Autonomie der Lernenden ein, und »Tietgens hat mehr die politische Begrün-

dung zur aktuellen Relevanz und Bedeutung des Themas eingebracht, seinem Gespür für Trends und Strömungen in Wissenschaft, Politik und Praxis folgend« (Nuissl 2015).

Der Begriff »Lernwiderstand« dominiert derzeit den Diskurs und ich halte es für keinen Zufall, dass sich entlang dieses Begriffswandels auch die Linie der Unterscheidung zwischen Ansätzen mit gesellschaftskritischem Anliegen und jenen, in denen der Widerstand kaum kritisch gefasst wird, ziehen lässt, selbst wenn diese Linie durchlässig bleibt. Nach dem Band des »Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung« aus dem Jahr 1991 firmiert auch der 1999 erschienene Band der »Hessischen Blätter für Volksbildung« unter dem ähnlichen Titel »Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung«. Die Ausgabe der »DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung« (2000) grenzt sich sogar thematisch auf »Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände« ein und der einbezogene Sammelband erscheint unter dem Titel »Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung«. Lediglich der Heftschwerpunkt der Zeitschrift »kursiv – Journal für politische Bildung« (2008) greift das Thema unter dem Fokus von »Bildungsverweigerung« mit einem deutlichen (gesellschafts-)politischen Anspruch auf. Interessanterweise korrespondiert der jeweilige Titel der Themenhefte allerdings nur teilweise mit den Inhalten, denn es werden äußerst unterschiedliche Zugänge versammelt. Obwohl die Beiträge je nach Positionierung in meiner Sortierung zum vorherigen oder nächsten Kapitel zuzuordnen wären, referiere ich sie hier gesammelt als »Übergang«, um die Themenhefte in ihrer jeweiligen Zusammensetzung sichtbar zu machen. Interessant ist allerdings, dass es scheinbar kaum gelingt, eine gesamte Zeitschrift, einen gesamten Band mit essenziellen Beiträgen über Widerstand zu füllen. Insbesondere in den weiter hinten gereihten Beiträgen wird Widerstand zu einem Randthema, zuweilen eher »gekünstelt« und substanzlos einem anderen Forschungsthema beigelegt, oder bleibt gänzlich unberücksichtigt.

Literatur- und Forschungsreport 1991:

»Lernwiderstände bei Erwachsenen«

Das Themenheft des »Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung« aus dem Jahr 1991 trägt also den Titel »Lernwiderstände bei Erwachsenen« und stellt Widerstände in Lehr-Lern-Situationen in den Vordergrund. Dem Heft lag – wie schon benannt – das Anliegen zugrunde, den zunehmenden moralischen Druck, sich weiterzubilden, reflexiv aufzugreifen (vgl. Nuissl 2015). Im einführenden Artikel setzt Tietgens (1991a) sogar dezidiert an Axmacher an und sucht, titelgebend, nach weiteren »historische[n] Varianten der Zurückhaltung gegenüber Bildungsangeboten für Erwachsene«. Tietgens befasste sich auch schon früher mit der »Zurückhaltung«, z.B. der Arbeiter_innen gegen-

über Volkshochschulen (vgl. Tietgens 1964/1978⁵). Er eröffnet im Themenheftbeitrag, zwar in kritischer Würdigung der Arbeiten von Axmacher und Huge, eine Diskussion zu Begrifflichkeiten, verwirft »Widerstand« als zu sehr mit aktiver Gegenwehr assoziiert und setzt an dessen Stelle »Resistenz« als bewusste Verweigerung und »Renitenz« als unspezifische Passivität (vgl. Tietgens 1991a: 11f.). Er will Axmacher auch sonst nicht folgen, macht sich aber auf die Suche nach weiteren historischen Spuren von Zurückhaltung gegenüber Weiterbildungsangeboten. Er nimmt also eher Fragen von Abstinenz – mit Fokus auf Heimvolkshochschulen und Arbeiter_innenbildung – auf und öffnet zugleich die Notwendigkeit, Widerstand und Widerstände näher zu ergründen. In seinem zweiten Beitrag im selben Heft (Tietgens 1991b) diskutiert Tietgens Weiterbildungsstatistiken, die zwar auf steigende Teilnahmezahlen hinweisen, aber dennoch Hinweise auf Nicht-Teilnahme und Abwehr enthalten. Er resümiert, dass es sich lohnen würde, »Widerständigkeit« und »Ausweichen« weiter zu untersuchen. (In einem Beitrag in der Zeitschrift »DIE« nimmt er dies aber wieder weitgehend zurück und scheint der Widerständigkeit, insbesondere in der Axmacher'schen gesellschaftskritischen Ausrichtung, noch ablehnender gegenüberzustehen, vgl. Tietgens 2000.) Tietgens spricht zwar in hohem Maß von Unterlassungen, bleibt aber in eher strukturellen Erklärungen und kann den »Resistenzen« kein gesellschaftskritisches Potenzial abgewinnen. Allerdings eröffnet er einige Forschungsfelder, die dann allerdings lange brach liegen oder unter anderen Vorzeichen, z.B. Motivation oder Interesse, wieder aufgenommen werden, selten jedoch unter der Perspektive von Widerstand.

Die weiteren Beiträge dieses Bandes befassen sich mit Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen: Gieseke (1991) diskutiert Lernwiderstände im Zusammenhang feministischer Bildung und Bildungsforschung, versteht Lernwiderstände aber ausschließlich selbstdestruktiv, also als Blockade, die weitere Bildungswägen und Denkoptionen verhindert. Sie fördert damit ein negatives Verständnis von Widerstand, den es zu überwinden gilt. Der Beitrag von Bastian (1991) ist vor allem dahingehend interessant, dass sie Widerständen in freizeitorientierten Kursen – hier Malkursen – nachgeht und einen Zugang entwirft, dass auch darin Widerstände zu Tage treten, wenn die Alltagswelt der Teilnehmenden von den Kursleiter_innen ignoriert wird. Bastian argumentiert, dass auch solche Freizeitkurse nicht frei von normativen Setzungen sind, obwohl diese anderer Art sind als z.B. in beruflichen Kontexten. Am Beispiel der Malkurse verdeutlicht sie die bedeutende Rolle, die normative »Ansprüche« (z.B. ein bestimmtes, gesellschaftlich dominierendes Kunstverständnis oder bestimmte Maltechniken) in den jeweiligen Situationen haben. Bastian zeigt

5 | Der Text wurde als Arbeitspapier 1964 verfasst, aber erst 1978 veröffentlicht (vgl. Siebert 2004: 10).

auch, dass selbst bei einem Malkurs Formen von unterlassendem Widerstand auftreten können, z.B. wenn eine Kursbeschreibung Nicht-Teilnahme hervorruft, obwohl die Person eigentlich unbedingt einen Malkurs besuchen will. Interessant ist auch noch: Bastian thematisiert die Widerständigkeit von Kursleiter_innen, die Bedürfnisse und Alltagsanschlüsse der Teilnehmenden einzubeziehen und ernst zu nehmen.

Nuissl (1991) nimmt das Themenheft zum Anlass, die große empirische Begleituntersuchung zum Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP), deren Ergebnisse in acht Bänden zwischen 1979 und 1981 veröffentlicht wurden (vgl. Kejcz et al. 1979-1981; Kejcz/Nuissl/Paatsch 1985), unter dem Gesichtspunkt von Lernwiderständen neu zu lesen. Diese seien dort umfassend erforscht worden, allerdings unter dem Begriff von »Passungsproblemen« (Nuissl 1991: 46) zwischen Lernvorhaben, Aneignungsstrategien der Lernenden und dem Lehrerverhalten und zwischen der didaktischen Gestaltung und individuellen Interessen. »Es ging um den immanenteren Widerstand von Lernenden gegen die Lehrziele der Lehrenden, der sich prozessual entwickelt und auch prozessual beschreiben lässt. Gewissermaßen ein gemeinsamer Widerstand, der sich gegen den Oktroy von Deutungen und Deutungsmustern richtet« (Nuissl 2015). Die Untersuchung konzentriert sich auf »Widerstände« in bestimmten Lehr-Lern-Situationen, ohne Widerstand über Unstimmigkeiten und Passungsprobleme hinaus konkreter auszuformulieren. Ahlheim, Heger, Schrader und Wolf (1991) berichten aus einer empirischen Studie zu betrieblicher Weiterbildung, dessen zentrale Aussage bereits im Beitragstitel deutlich wird: »Lernen muß sich lohnen«. Sie liefern damit weniger ein Bild von Widerständen, als vielmehr – quasi invers – eine Bestätigungen dafür, dass Weiterbildungsmotivation nicht gegeben ist, wenn das Lernen »nichts bringt«, hier vor allem mit dem Fokus auf berufliche Sicherheit, Aufstieg und Einkommen. Im letzten thematisch einschlägigen Beitrag stellt Siebert Lernwiderstände in einen lerntheoretischen Kontext, bleibt aber letztlich dabei stehen, einer konstruktivistischen Lerntheorie Geltung zu verschaffen, in der Lernwiderstände insofern nachvollziehbarer sind, als nicht davon ausgegangen wird, dass das gelernt wird, was gelehrt wird (vgl. Siebert 1991: 75). Lernwiderstände werden als Schwierigkeit, als Behinderung, als Störung identifiziert, zu deren Überwindung eine entsprechende Didaktik beitragen müsse.

Hessische Blätter für Volksbildung 1999: »Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung«

Als nächstes erschien 1999 in der Zeitschrift »Hessische Blätter für Volksbildung« (1999) ein Themenheft unter dem Titel »Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung«. Dieses Heft kann vermutlich als Anfangspunkt von Faulstichs Auseinandersetzung mit Lernwiderständen gesehen werden. Er betreute dieses Heft inhaltlich und legt bereits im Editorial seinen auch später

weiterverfolgten Fokus (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.3.2) deutlich dar, dass alle Ansätze in der Notwendigkeit münden, »einen angemessenen Begriff von *Lernen* zu entfalten« (Faulstich 1999a: 194, Hervorhebung D.H.). Ein Beitrag, in dem Hendrich aus dem mit Bolder gemeinsam durchgeführten Forschungsprojekt berichtet (Hendrich 1999), widmet sich dennoch der Perspektive der Weiterbildungsabstinenz. Alle anderen Beiträge drehen sich aber um Fragen des Lernens und von Widerständen innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. In zwei Beiträgen sind gesellschaftskritische Momente auffindbar.

Nolda fragt nach Widerständen in Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung und legt ihren Fokus auf die Interaktionen in der Kurssituation. Interessant sind dabei ihre Perspektive auf Machtverhältnisse und der – eher nebenbei fallengelassene – Hinweis, dass in der allgemeinen Erwachsenenbildung zwar keine direkte normative Teilnahmeforderung erhoben wird, aber allein der nicht hinterfragte, tragende Gedanke der Sinnhaftigkeit von Erwachsenenbildung eine Erwartung hervorbringen könnte (vgl. Nolda 1999: 209). Damit zeigt sich neben der von Bastian in Malkursen sichtbar gemachten inhaltlich normativen Ebene (vgl. Bastian 1991) eine weitere normative Ebene in der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Hovestadt befasst sich mit dem Phänomen »marodierender Männerhorde«. Das sind Gruppen von Männern, die sich in Weiterbildungsveranstaltungen von Verbänden besonders »daneben benehmen« (Hovestadt 1999: 215), indem sie sich als Gruppe formieren, eine Art Trinkgemeinschaft bilden, die an den Abenden exzessiv zelebriert und dann tagsüber thematisiert wird, indem andere Teilnehmende herablassend behandelt, aber auch mit Witzen und Bezugnahmen vereinnahmt werden etc. Auch wenn hier Widerstand nur am Rande gestreift wird, ist doch der Fokus interessant, der sehr an Willis' »lads« erinnert. Bei Hovestadt geht es ebenso um Machstrukturen, die Reproduktion von Verhältnissen und um einen bestimmten Habitus, hier mit Fokus auf Geschlechterverhältnisse, -rollen und -identitäten. Hovestadt sieht Gründe für diese Handlungen unter anderem darin, dass der Kurs genutzt wird, um dem Arbeitsalltag zu entfliehen, aber auch darin, dass sich ein Widerstand gegen einen in der Weiterbildung geltenden, jedoch nicht geteilten, moralischen Kodex formiert, selbst wenn dies nicht offen inhaltlich ausgetragen wird, sondern in den abweichenden Handlungen zum Ausdruck gebracht wird (vgl. ebd.: 217f.). Hovestadt versteht die Widerstände eingebettet in ein »verzwicktes Verhältnis von Macht und Ohnmacht dieser Männer« (ebd.: 215). Leider stellt Hovestadt keinen Bezug zur Arbeit von Willis her, was angesichts einiger Ähnlichkeiten aufschlussreich wäre.

Während in diesen beiden Beiträgen also Machtverhältnisse thematisiert werden und damit auch ein gesellschaftskritischer Blick auf die Lernverhältnisse gerichtet wird, fehlt dieser Fokus in den restlichen Beiträgen des Heftes, wenn sie denn überhaupt noch Lernwiderstände aufgreifen. Am ergiebigsten

ist noch der Beitrag von Grotlüschen (1999), die anhand von Fallbeispielen Lernmotivationen und Lernhindernisse ergründet. Obwohl drei der fünf relevanten Beiträge gesellschaftskritische Ansätze beinhalten, dreht sich der Gesamtton des Heftes um Lernen und Lernprozesse, ohne dass gesellschaftskritische Elemente, insbesondere in Bezug auf Widerstand, besonders zur Geltung kämen. Wie auch bei anderen Heften ist auffällig, dass die ersten Beiträge dezidiert das Thema aufgreifen, je weiter hinten die Beiträge allerdings eingeordnet sind, desto weniger Themenbezug gibt es: Die Auseinandersetzung mit Widerstand versandet.

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2000: »Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände«

Die »DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung« beschäftigt sich 2000 mit den Themen »Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände«. Weiterhin teilweise von Axmacher inspiriert und doch mit dem ganz anderen Fokus versammeln sich auch in diesem Heft wieder äußerst unterschiedliche Beiträge: vereinzelte kritisch geprägte Beiträge, z.B. jene von Schäffter, Klein und Kemper, insgesamt aber verbleiben die meisten Beiträge im Tenor, wie Barrieren, Blockaden und Widerstände in Lernprozessen zwar verstanden und ergründet, letztlich aber doch überwunden werden sollten. Bereits die titelgebenden Begriffe bringen deutlich zum Ausdruck, dass Lernen im Vordergrund steht (und damit Ereignisse in Lehr-Lern-Prozessen) und dass Widerstände nicht nur unter der Perspektive sinnvoller Handlungen, sondern auch von Barrieren und Blockaden betrachtet werden. Im Editorial von Nuissl wird deutlich, weshalb dieser Wechsel hin zu Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen erfolgt: Es sei noch zu wenig über Nicht-Teilnehmende bekannt, das über die üblichen Variablen der Weiterbildungsberichterstattung hinausgehe. Insbesondere seien die Rolle des Widerstands und seine Zusammenhänge mit Barrieren und Hemmnissen und mit Lernen außerhalb von Institutionen sehr unklar und bräuchten mehr Erkenntnisse. Anstatt gerade deswegen zu versuchen, den Blick auf diese Aspekte zu richten, wird der scheinbar sicherere Weg eingeschlagen: »Weniger spekulativ wird es, wenn wir Widerstände in organisierten Lehr-Lern-Prozessen beobachten« (Nuissl 2000: 3).

Die weiteren Beiträge drehen sich dann weitgehend um didaktisch hervorgerufene oder zu bearbeitende Lernprozess-interne Widerstände. Tietgens (2000) macht dabei eine Ausnahme, bleibt aber bei seiner Abwehr der Axmacher'schen Annahmen. Arnold (2000) verwirft einleitend einen kämpferischen Widerstandsbegriff – dieser sei ein kontaminiertes Relikt aus der (überholten) Interventionsdidaktik –, stellt bildungssoziologische Widerstandsforschungen als ausreichend thematisiert beiseite und widmet sich didaktisch erzeugten Lernwiderständen, in denen Emotionalität als Faktor noch zu wenig berücksichtigt sei. Er referiert – wenig ergiebig – lediglich zwei Forschungen zu Emo-

tionalität und Identität im Zusammenhang mit didaktisch hervorgerufenen Lernwiderständen. Eine dieser Forschungen, jene von Häcker, greife ich unten noch auf. Tröster (2000) diskutiert Lernstörungen und Lernwiderstände als biographisch geformte »innere« Verweigerung und es folgt die nicht unübliche Pädagogisierung von Lernwiderständen, um die »Störungen im Bildungsprozess« mittels Beratung, Begleitung etc. zu beheben. Gesellschaftskritischer Widerstand bleibt fast nur noch am Rande erwähnt. Als einer der wenigen Beiträge in diesem Heft widmen sich Klein und Kemper (2000) mit gesellschaftskritischem Anspruch der Frage nach »Nichtteilnahme als Verweigerung«. Sie sind deutlich von Axmachers Arbeiten inspiriert und treten dezidiert dafür ein, Widerstand anzuerkennen, nicht zuletzt weil er in hohem Maß erst vom organisierten Lernen hervorgebracht wird. Widerstand diskutieren sie als sinnvoll, als Abwehr von Zumutungen und dass er in Lehr-Lern-Situationen häufig in stillen, unauffälligen Formen auftritt. Obwohl sie Widerstände nicht als Störung gesehen haben wollen, wie dies aus Lehrendenperspektive meist erfolgt, plädieren sie dennoch für eine produktive Nutzung, die sowohl als Anlass für Selbstkritik der Lehrenden und der Erwachsenen- und Weiterbildung gelesen werden kann, als auch als dennoch anzustrebende Überwindung von Widerstand, in der aber das eröffnete gesellschaftskritische Potenzial leider wieder weitgehend verloren geht. In einem anderen Beitrag widmet sich Schäffter (2000) der didaktischen Konstruktion von Lernstörungen und spricht von Lernzumutungen nicht nur durch das lebenslange Lernen, sondern auch innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. Institutionalisierte Bildung und in ihr vorgenommene Zuschreibungen und Intentionalitätserwartungen führen notwendig zu Hindernissen, Störungen und auch zu »intelligenten« widerständigen Entscheidungen. Die Kritik bleibt aber insofern nicht konsequent, als diese Widerstände dann wiederum als reflexiver Lernanlass genutzt werden sollen. Irritierend finde ich, dass Schäffter 2010 in einem Eintrag im »Wörterbuch Erwachsenenbildung« zwar einige Aspekte von 2000 zusammenfasst, dass der Beitrag allerdings unter dem Stichwortpaar »Lernstörungen – Lernwiderstände« (Hervorhebung D.H.) firmiert und kaum noch gesellschaftskritische Züge aufweist. Während Schäffter 1987 sogar noch dezidiert politische Bezüge zwischen Lernen und Widerstand herstellt, scheint dieser Zugang 2010 endgültig verloren zu sein. Die weiteren Beiträge des Heftes thematisieren Widerstände kaum oder gar nicht, sondern stellen die Aufhebung von Blockaden (Bohn/Offenbartl 2000), deren Rolle im Lernprozess (Kim 2000) und weitere Themen in den Vordergrund, z.B. Lernkulturen in Transformationsprozessen in Russland und Lettland (Gartenschlaeger/Urdze 2000).

»**Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung**« 2006

Das Herausgeberwerk von Faulstich und Bayer (2006), das ich aufgrund seiner Zusammenstellung und Ausrichtung und der darin erkennbaren Ähn-

lichkeit zu den Heftschwerpunkten in diese Sammlung mit aufzunehmen, trägt den Titel »Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung«. Trotz des Titels geht es in den Beiträgen nicht nur um *Lernwiderstände*. Wiederum werden unterschiedlichste Beiträge versammelt und das Thema Widerstand verschwindet nach einigen Beiträgen zunehmend. Bei manchen Autor_innen wirkt es beinahe erzwungen, einen Bezug zu Widerständen herstellen zu müssen. Zuweilen entsteht der Eindruck, die Autor_innen wurden um Beiträge gebeten oder wollten einen Beitrag unterbringen, wussten aber nicht so recht, wie sie diesen sperrigen »Lernwiderstand« nun ernsthaft einfließen lassen könnten. Es verbleibt bei einzelnen Verknüpfungen, ein paar Gedanken, aber es zeigen sich kaum intensivere Auseinandersetzungen. Stattdessen wechseln die Autor_innen rasch wieder zu »ihrem« Thema (vgl. insbesondere Gnahs 2006) oder gehen gar nicht auf Lernwiderstände ein. Die Beiträge, die sich intensiver dem Thema widmen – und nur diese greife ich hier auf – sind wieder unterschiedlichster Provenienz.

Bolder (2006) referiert das bereits genannte Forschungsprojekt, erweitert die Diskussion aber im Vergleich zum in Buchform veröffentlichten Projektbericht (Bolder/Hendrich 2000) um eine deutlichere Unterscheidung zwischen einem Belastungs- und einem Sinnlosigkeitssyndrom als Gründe für Weiterbildungsabstinenz und stellt erste Bezüge zu Milieustudien her. Bremer (2006) stellt Letztere in den Mittelpunkt und fragt anknüpfend an seine Forschungen zu Lernen und sozialen Milieus danach, ob sich Lernwiderstände in bestimmten Milieus stärker zeigen. Diese Arbeit wird von Bolder 2008 in seine Diskussion aufgenommen. Unter »Lernwiderstände« fasst Bremer, zuweilen undifferenziert, sowohl Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen als auch unterlassenden Widerstand. Axmachter, Bolder und Hendrich aufnehmend, differenziert er einige ihrer Ansätze hinsichtlich Milieus näher aus, wodurch ein deutlicheres Bild davon entsteht, inwiefern unterschiedliche Milieus mit unterschiedlichen Bildungshaltungen und Herangehensweisen unterschiedlich handeln. Er erweitert damit die Studie von Bolder und Hendrich (2000) auf alle Bevölkerungssegmente. Allerdings bleibt der Widerstandsbegriff unendifferenziert und scheint beinahe nur beiläufig, fast schon künstlich hinzugefügt. Es bleibt bei einer etwas diffusen, weitgehenden Gleichsetzung von »bildungsfremd« und »widerständig verhaltend«. Bildungsskeptische Haltung, Abstinenz und unterlassender Widerstand fließen ineinander über. Die Beiträge von Faulstich, Grell und Grotlüschen in diesem Sammelband führe ich hier nicht weiter aus, da ihnen und ihren Auseinandersetzungen mit Lernwiderständen ein eigenes Kapitel gewidmet ist (vgl. unten). Die weiteren Beiträge wehren entweder den Begriff Lernwiderstände ab (Gnahs 2006), nehmen Widerstände nur als Beratungsanlass auf oder befassen sich gar nicht mit dem Thema (vgl. z.B. Bayer/Heimann 2006).

kursiv – Journal für politische Bildung 2008:**»Bildungsverweigerung«**

Inhaltlich und in seiner Positionierung sticht das letzte Themenheft hervor. In der Zeitschrift »kursiv – Journal für politische Bildung« wird der Herausforderung von »Bildungsverweigerung« für politische Bildung nachgegangen. Neben einem Beitrag von Bolder (2008) und mir (Holzer 2008), die ich bereits in die spezifischen Kapitel aufgenommen habe, befassen sich die drei anderen Beiträge mit schulischen und jugendlichen Feldern der Bildungsverweigerung. Zunächst ist interessant, dass die aus den schulischen Kontexten stammenden Beiträge sowie das gesamte Themenheft unter dem Begriff »Bildungsverweigerung« firmieren, was vermutlich dem Diskurs um Schulverweigerung geschuldet sein dürfte. Dieses umfangreiche Themenfeld um Aspekte der Schulabsenz (vor allem »Schulschwänzen«), der Drop-outs in schulischen Ausbildungsprozessen oder Schulverweigerungsdiskurse, die von religiös-fundamentalistischen Richtungen, z.B. von christlich-fundamentalistischen Freikircheninitiativen in den USA, bis hin zu anarchistischer Schulverweigerung (vgl. Klemm 1992) reichen, möchte ich allerdings nicht betreten. Aus den Beiträgen in dieser Zeitschrift sind aber die schulbezogenen Beiträge dennoch in Details interessant: Der Blick von Duncker (2008) reicht zwar leider nicht bis in vorhandene Widerstandsdiskurse, weder in der Schule noch in der Erwachsenen- und Weiterbildung, und er bleibt eher bei Verweigerungen innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen, aber er sieht zumindest in Ansätzen gesellschaftskritisch in der Verweigerung ein anzuerkennendes Recht, eine subjektive Sinnhaftigkeit und eine Kritik an Schule und an Lernzumutungen. Sturzenhecker (2008) wählt einen ganz anderen Blickwinkel: Zum einen ist für ihn die gesellschaftliche Reproduktion von Ungleichheit, unter anderem über das Schul- und Ausbildungssystem, eine »Bildungsverweigerung« im dem Sinne, dass vielen der Zugang versperrt werde. Zum anderen öffnet er die Diskussion dahingehend, dass gerade in der Verweigerung durch Jugendliche politische Bildung abzulesen sei. Sie bilden sich, *indem* sie sich verweigern. Sie artikulieren ein Unbehagen, eine zunächst nur vorsichtige Annäherung, sich selbst Sprache zu verleihen, und öffnen damit auch eine »Arena des Politischen« (ebd.: 29). Reichenbach (2008) hingegen fragt essayistisch danach, ob Bildungsverweigerung politisch verstanden werden und was die prekäre Bezeichnung selbst bedeuten könnte. Eher fragend und argumentativ wenig ausgreifend gestaltet, sind dennoch ein paar interessante Bezugnahmen möglich, z.B. die Frage, warum angesichts von Wirkungslosigkeitserfahrungen nicht mehr Verweigerung sichtbar wird oder ob Bildungsverweigerung als subversiver Akt gelesen werden könne. Auch seine Anknüpfungen an die Erschöpfungen in der Gesellschaft sind interessant. Allerdings sehe ich es problematisch, dass er unter Bildungsverweigernde – zumeist implizit – passive, verunmöglichte, »faule« Verlierer_innen fasst.

4.2.2 Widerstände in (psychologischen) Lerntheorien –

**Peter Jarvis, Knud Illeris, Klaus Holzkamp, Peter Faulstich
und ein Exkurs zu Frigga Haug**

Eine spezifische Note erhalten Widerstand bzw. Lernwiderstände, wenn sie im Zusammenhang von Lerntheorien beleuchtet werden. Dass gerade die folgend dargestellten Lerntheorien – im Unterschied zu einer Vielzahl anderer – Widerstände in ihre Diskussion aufnehmen, ist nicht zufällig: Alle fünf Autor_innen – Jarvis, Illeris, Holzkamp, Faulstich, Haug – versuchen, Gesellschaft und Subjekt zusammenzudenken, positionieren sich kritisch, wenn auch kaum radikal kritisch, und greifen daher nicht unerwartet unter anderem auf Freud'sche Konzeptionen zurück. Vor diesem Hintergrund wird Widerstand zu einem unausweichlichen Thema ihrer Lerntheorien, auch wenn er nicht im Hauptfokus steht, sondern eher nebenbei als ein Aspekt des Lernens bzw. als eine Art Negativ des Lernens zur Sprache kommt. Jarvis und Illeris diskutieren unter dem Aspekt des Lernens, welche Rolle und welche Formen Nicht-Lernen, Abwehr und Widerstände in ihren jeweiligen Lerntheorien haben, und sie nehmen explizit Bezug aufeinander. Holzkamp entwirft seine Lerntheorie aus der Perspektive einer Kritischen Psychologie, die sich subjektwissenschaftlich positioniert, und sein Begriff von Widerständigkeit ist dementsprechend stark von psychologischen Konzepten geprägt. Er referenziert nicht auf die anderen hier genannten Autor_innen, vor allem, weil einige dieser Diskussionen erst nach seinem Tod 1995 erfolgt sind, und bezieht sich auch kaum auf aktuelle (erwachsenen-)pädagogische Fachdiskurse, in denen Holzkamps Überlegungen aber intensiv aufgenommen werden, nicht zuletzt von Faulstich, der Holzkamps Ansatz zu einer subjektwissenschaftlich orientierten erwachsenenbildungswissenschaftlichen Lerntheorie weiterentwickelt. (Obwohl chronologisch nicht ganz sauber, habe ich deshalb Holzkamp weiter hinten gelehrt, damit er in direktem Übergang zu Faulstichs Arbeit steht.) Jeder dieser Autoren nimmt zwar ein ähnlich gedachtes Phänomen in den Blick, aber die Konzeptualisierungen, Strukturierungen, die Einbettung und Bedeutung in der Lerntheorie unterscheiden sich doch in manchen Aspekten. In einem Exkurs wird anschließend noch kurz F. Haug und einige ihrer lerntheoretischen Überlegungen skizziert, auch wenn bei ihr Widerstände noch weniger im Mittelpunkt stehen, sie aber in anders kritischer Weise und in Kritik an Holzkamp ihre Ausführungen darlegt.

Peter Jarvis: Non-learning

Peter Jarvis, britischer Weiterbildungsforscher, beschäftigt sich inzwischen seit Jahrzehnten mit dem Lernen und dem Versuch, das Lernen zu verstehen, zu erklären, theoretisch und empirisch zu fassen, und Nicht-Lernen (non-learning) war bereits 1987 ein wesentlicher Aspekt seiner Lerntheorie (vgl. Jar-

vis 2010). Um Jarvis' Konzept des Nicht-Lernens verstehen zu können, muss zunächst sein Verständnis von Lernen umrissen werden: Lernen ist für ihn nicht nur psychologisch, sondern auch philosophisch und sozial eingebunden zu fassen. Es ist ein Prozess, der zu einer kognitiven, emotionalen oder praktischen dauerhaften Veränderung der Person führt. Der Lernprozess ist sowohl von sozialen Kontexten beeinflusst als auch von allen Aspekten der Person (z.B. Körper, Wissen, Haltungen, Werte, Meinungen, Sinne etc.) (vgl. Jarvis 2010: 81). Lernprozesse werden nach Jarvis dann in Gang gesetzt, wenn eine Diskrepanz (disjunction) zwischen Erwartungen und Realität wahrgenommen wird. Die Stärke dieser Diskrepanz – bis hin zur unüberbrückbaren Kluft – wirkt entsprechend unterschiedlich auf das Lernen und Nicht-Lernen (vgl. ebd.: 83f.). Jarvis unterscheidet nun drei Formen des Nicht-Lernens, die er bereits 1987 ausformuliert hatte und an denen er bis 2010 festhält, die er aber 2012 in einem eigenen Beitrag über »Non-learning« – obwohl die Grundaspekte dieselben bleiben – teilweise neu benennt. Weshalb er die Umbenennung vornimmt, lässt sich nicht erschließen.⁶

In der ersten, 2010 und 2012 gleich benannten Form, dem »Vorverständnis« (presumption), findet kein Lernen statt, weil keine Diskrepanz wahrgenommen wird, weil also keinerlei Anlass zum Lernen gegeben ist (vgl. Jarvis 2010: 87; Jarvis 2012: 95f.). Jarvis wertschätzt die Arbeit von Illeris, wirft ihm allerdings vor, diese Form von Nicht-Lernen vernachlässigt zu haben, obwohl der größte Teil des Lebens aus solchem Nicht-Lernen bestehe, was auch unabdingt erforderlich sei, da sonst ein gesellschaftliches Zusammenleben und ein subjektiv bewältigbares Leben gar nicht möglich sei (vgl. Jarvis 2010: 87). Die zweite Form des Nicht-Lernens ergibt sich für Jarvis aus »internen Hemmnissen« (internal constraints, Jarvis 2012: 96f.), die er 2010 »Verweigerung« (rejection, Jarvis 2010: 88) nennt. (Interessanterweise verändert Jarvis mit der Umbenennung auch die Reihenfolge, denn die Verweigerung nannte er 2010 an dritter Stelle.) Bei den internen Hemmnissen oder der Verweigerung trifft die Person auf eine Diskrepanz und damit auf eine Lernanforderung, will oder kann aber daraus nicht lernen. Jarvis sieht darin eine bewusste und absichtsvolle Entscheidung, allerdings durchmischt mit unbewussten Anteilen, die sich emotional niederschlagen (vgl. insbes. Jarvis 2010: 88). Gründe für die Verweigerung können z.B. sein, die eigene Identität verteidigen zu wollen, fehlender Wille oder mangelndes Selbstbewusstsein. Da aber prinzipiell die Möglichkeit besteht, dass aus dieser Situation reflexiv etwas gelernt wird, könnte diese Verweigerung zu – nach Jarvis – veränderndem Lernen führen. Das »Nicht-Durchdenken« (non-consideration, Jarvis 2010: 87f.), die dritte (früher zweite) Form des Nicht-Lernens, nennt Jarvis später »externe Hemmnisse«

6 | Die Übertragung der Begriffe in die deutsche Sprache entnehme ich einer Übersetzung von Illeris (2010), in dem Bezüge zu Jarvis hergestellt sind.

(external constraints, Jarvis 2012: 97). Er beschreibt, dass die Diskrepanz und ein Lernanlass zwar registriert werden, aber dennoch der Anlass nicht genutzt wird. Jarvis fasst unter diese externen Hemmnisse sowohl üblich benannte Aspekte wie fehlende Zeit, er thematisiert aber auch Situationen innerhalb von Lernsituationen, wenn z.B. aufgrund der Darstellungsform die Inhalte nicht lernend wahrgenommen werden können, weil beispielsweise nicht ausreichend Zeit für die Verarbeitung bleibt. Wesentlich ist für Jarvis aber, dass Lernende die Erfahrung nicht kontrollieren können (vgl. Jarvis 2012: 97). Aus solchen Situationen könnten nun wieder sowohl Nicht-Lernen als auch Lernen hervorgehen. Letzteres ist aber kein Lernen im geforderten oder erwarteten Sinn, sondern z.B. werde gelernt, dass Lernen erwartet werde, oder die Person reflektiere ihre Situation und erfahre damit eventuell etwas über sich selbst und das eigene Lernen und gehe so letztlich lernend verändert aus der Situation hervor (vgl. Jarvis 2010: 88; Jarvis 2012: 97).

Aus Jarvis' Ausführungen ist vor allem interessant, dass er nicht zwischen Nicht-Wollen und Nicht-Können unterscheidet und Nicht-Lernen in jedem Fall als bewusste Entscheidung oder zumindest bewusst wahrgenommene, wenn auch eventuell unkontrollierbare Reaktion versteht. Lernen ist bei ihm außerdem als umfassender Prozess gedacht, der sämtliche Dimensionen – von kognitiven über körperliche bis hin zu emotionalen – enthält, von Werthaltungen über Wissen bis hin zu unbewusst beeinflussten emotionalen Reaktionen. Für meine weitere Diskussion ist zudem von Bedeutung, dass er Nicht-Lernen als den >Normalfall< beschreibt, auch wenn seine restliche Arbeit dann wiederum – wie bei einer Lerntheorie zu erwarten – auf das Lernen gerichtet ist. Selbst die Verweigerung des einen Lernens kann dazu führen, dass etwas anderes als das Erwartete gelernt würde. Insbesondere in Verbindung mit seinem Anspruch, soziale Verhältnisse als Teil seiner Lerntheorie zu begreifen, ergeben sich daraus anregende Gedanken, beispielsweise dass aus Widerstand gegen instrumentelle Bildung emanzipatorische Bildung hervortreten könnte, wie dies auch Sturzenhecker (2008) als These formuliert. Interessant ist zudem die Umbenennung der Nicht-Lern-Formen, wodurch trotz gleicher Inhalte Konnotationen verändert werden: Interne und externe Hindernisse statt Verweigerung und Nicht-Durchdenken haben eher einen Anklang in Richtung Verhinderungen, die nun stärker auf strukturelle Bedingungen verweisen als die beiden anderen, stärker subjektiv gefärbten Begriffe. Mit der Umbenennung gelingt ihm dafür, das »Nicht-Durchdenken« in der Ersetzung durch »externe Hemmnisse« von deutlich defizitären Anklängen zu befreien, aber der »Verweigerung« kommt in der Umbenennung in »interne Hemmnisse« der renitente Anklang leider abhanden. Für das hier präsentierte und diskutierte Thema bleiben die Ausführungen insgesamt in vielen Aspekten zu vage bzw. zu sehr auf den Lernprozess selbst bezogen.

Knud Illeris: Lernbarrieren

Knud Illeris, ein dänischer Bildungswissenschaftler, lässt sich, wie er selbst sagt, von Jarvis' Überlegungen inspirieren, findet diese aber zu wenig trennscharf und zu allgemein. Illeris setzt sich im Zuge seiner Überlegungen zum Lernen in einem Kapitel mit sogenannten Lernbarrieren auseinander, deren Kategorisierungen er aus seinen Lerndimensionen schöpft. Interessant ist, dass der Untertitel der englischen Ausgabe »Learning and non-learning in school and beyond« (Illeris 2008) lautet, während mit der deutschen Übersetzung in »Bedingungen erfolgreichen Lernens« (Illeris 2010) das Nicht-Lernen eliminiert wird und damit ein anderer erster Eindruck entsteht. Die Auseinandersetzung mit den Lernbarrieren stellt Illeris unter das Hauptproblem »Wenn Lernen nicht wie beabsichtigt stattfindet«, womit schon deutlich wird, dass er seine Überlegungen in erster Linie an angestrebtem und damit vordefiniertem Lernen orientiert. Vor dieser Intention scheint es nicht verwunderlich, wenn die erste von Jarvis' Nicht-Lern-Formen gar nicht in den Blick genommen wird, da hier ja gar kein Lernanlass vorliegt (vgl. Jarvis 2012: 98). Dadurch wird Illeris' Konzept allerdings eingeschränkt und richtet den Blick nur auf konkrete Lehr-Lern-Situationen, ein Nicht-Eintreten in eine solche Situation wird eher nur am Rande gelegentlich mitgedacht.

Illeris unterscheidet drei Hauptaspekte und einen ergänzenden Nebenaspekt. Zunächst diskutiert er »Fehllernen« (Mislearning), das auf der inhaltlichen Dimension des Lernens angesiedelt ist. »Fehllernen ist ein Lernen, das inhaltlich nicht dem beabsichtigten Vermittlungsziel entspricht« (Illeris 2010: 157), und in den meisten Fällen bedeutet es, dass falsche Inhalte gelernt werden, Irrtümer und Missverständnisse angeeignet werden. (Da es sich dennoch um Lernen handelt, lehnt Jarvis ab, diesen Aspekt als Nicht-Lernen zu bezeichnen, vgl. Jarvis 2012: 98). Anknüpfend an seiner Antriebsdimension des Lernens benennt Illeris als zweite Lernbarriere die »Abwehr gegen Lernen« (defence against learning), in der unbewusste psychische Mechanismen – er verweist auf Anna und Sigmund Freud, Wilhelm Reich, Jean Piaget u.a. – eine Abwehr hervorrufen und Lernen verhindern. Allerdings seien Abwehrmechanismen in modernen Gesellschaften von grundlegender Bedeutung und unbedingt notwendig, um drei Arten von Belastungen bewältigen zu können: die große Masse an neuen Einflüssen und Eindrücken, ständige Veränderungen und die häufig machtlose geringe Steuerbarkeit des Lebens. Zersplitterungen, zunehmende Vielfalt und Entscheidungszwänge, Zeitregimes, Identitätsbedrohungen etc. erfordern Abwehrmechanismen, die von Bedürfnisregulierungen bis hin zur Identitätsverteidigung reichen. Insbesondere Letztere ist für Illeris in der Erwachsenerbildung von besonderer Bedeutung, da sie dort vermehrt auftritt, eventuell sogar die vorherrschende Abwehrstrategie ist (vgl. auch Häcker 1999), vor allem wenn von Erwachsenen Lernen gefordert wird, das nicht in ihrem Interesse und für sie nicht einsichtig ist (vgl. Illeris 2010: 164f.). Die

Abwehr gegen Lernen um einen Nebenaspekt erweiternd thematisiert Illeris »Ambivalenz« als komplexere Form von Abwehr. Dieses Phänomen sei dadurch gekennzeichnet, dass die Person zugleich lernen und nicht lernen möchte, und Illeris versteht dies als eine Reaktion auf den zunehmenden gesellschaftlichen Druck, lernen zu müssen, sieht aber in erster Linie bereits benachteiligte Gruppen in dieser Situation, da diese häufiger von ambivalenten Situationen betroffen seien, z.B. Migrant_innen, Geringqualifizierte, Arbeitslose. Die dritte Lernbarriere ist bei Illeris der »Widerstand gegen Lernen« (resistance to learning), der insbesondere in der Lehr-Lern-Interaktion zu Tage tritt. Hier rekurriert Illeris kurz auf Freire und Giroux, seine Argumentation beruht aber auf einer psychoanalytisch inspirierten Gegenüberstellung von einem Willen zur Lebensentfaltung und einem Widerstand gegen Dinge, die diese Lebensentfaltung einschränken; ähnlich wird dies als defensives und expansives Lernen bei Holzkamp besprochen (siehe unten). Wird das Widerstandspotenzial aktiviert, so findet nicht notwendigerweise Nicht-Lernen statt, es kann sogar ein starker Antrieb für Lernprozesse sein, wenn auch andere als die intendierten, ein ähnliches Motiv wie bei Jarvis. Dass der Umgang mit diesen, häufig passiven, Widerständen in organisierten Lehr-Lern-Prozessen nicht einfach sei, anerkennt Illeris. Seine Antwort ist allerdings eine eher radikale: Nachdem er ja bereits in der Wortwahl deutlich macht, dass er Widerstand als Potenzial sieht, wäre aus seiner Sicht zu diskutieren, weshalb bestimmte Widerstandsformen legitim, andere illegitim seien, und eigentlich sollte Widerstand sogar gefördert werden. Die Abgrenzung zwischen Abwehr und Widerstand sei allerdings sehr dünn und sie träten häufig sogar gleichzeitig auf. Für Illeris unterscheiden sie sich dadurch, dass Abwehr vor der Lernsituation zum Tragen kommt und eher automatisch erfolgt, während Widerstand *in* der Lernsituation auftritt und eher auf bewussten Überlegungen beruht (vgl. ebd.: 169ff.). An anderer Stelle beschreibt Illeris hingegen auch nicht nur auf das Lernen bezogene Widerstände, wenn Erwachsene Weiterbildung als Zumutung, als Zwang, als Nötigung erfahren, denen mit entsprechender Vermeidung, Abwehr und Ablehnung begegnet wird (vgl. Illeris 2003). In Lehr-Lern-Situationen äußern sich dann entsprechende Handlungsformen, beispielsweise: »When adults find themselves in a childlike position, it is somehow also legitimate to behave in childish ways« (ebd.: 20).

An den Ausführungen von Illeris finde ich insbesondere bemerkenswert, dass bei ihm Widerstand definitiv als Potenzial entworfen wird und er seine Lernbarrieren in hohem Maß in Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen setzt. Umso bedauerlicher ist es, dass er seine Diskussionen lediglich aus dem ganz spezifischen Blickwinkel vornimmt, wenn das intendierte Lernen nicht erreicht wird. Ebenso nutzt Illeris weder das in seinen gesellschaftskritischen Analysen vorhandene kritische Potenzial für seine Abwehr- und Widerstandsüberlegungen, noch reichen seine Begriffe aus, um Widerstand breiter zu ver-

stehen und in einen differenzierten Zusammenhang zu Barrieren, Hindernissen und Abstinenz zu stellen.

Klaus Holzkamp: Widerständiges Lernen

Klaus Holzkamp entwirft 1987 erste Skizzen seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1987/1997), die er in seinem 1993 erschienenen Werk »Lernen« (Holzkamp 1993/1995) zu einer – zwar auf Schule fokussierten, in der Erwachsenenbildung aber stark rezipierten – Lerntheorie erweitert, aber auch in wesentlichen Punkten verändert. Holzkamp ist Begründer der Kritischen Psychologie und seine Lerntheorie entwirft er subjektwissenschaftlich, um damit konsequent vom Standpunkt des Lernsubjekts aus zu denken. Für meine Arbeit ist besonders interessant, dass der erste Entwurf 1987 noch den Titel »Lernen und Lernwiderstand« trägt und der Begriff Widerstand daher zentraler gesetzt wird als im später ausgearbeiteten Werk »Lernen«, wo dieser Begriff weitgehend verschwindet und durch das Konzept des »defensiven Lernens« ersetzt wird. Damit ist auch schon die Stoßrichtung von Holzkamp vorgezeichnet: Dem Nicht-Lernen und der grundlegenden Lernabwehr wird wenig Aufmerksamkeit gewidmet, denn sowohl widerständiges als auch defensives Lernen bleibt dennoch eine Form des Lernens. Und: Lernwiderstand und widerständiges Lernen werden – psychologisch orientiert – als zwar begründet, aber dennoch letztlich zu überwindendes, in gewissem Sinn »falsches« Lernen entworfen.

Interessant ist zuallererst, dass »widerständiges Lernen« – er unterscheidet diesen Begriff leider nicht vom »Lernwiderstand« – 1987 der Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist: Aufgrund der Erfahrung der Fremdbestimmtheit des Lernens sei – zumindest solange die Interessenwidersprüche nicht bewusst reflektiert werden – mit spontanen Lernwiderständen zu rechnen, die sich z.B. in Formen von halbherzigem Lernen, von einer Wahrung des Scheins, zu lernen, oder von nachträglichen Abwertungen des Lernens äußern können (vgl. Holzkamp 1987/1997: 161f.). (Bolder und Hendrich bestätigten diese Annahmen, insbesondere letztere empirisch, wenn Personen Weiterbildungsteilnahmen nachträglich aufgrund fehlender Relevanz absprachen, Weiterbildungen gewesen zu sein, vgl. Bolder/Hendrich 2000: 261.) Traditionelle Lerntheorien ließen, so Holzkamp, nicht zu, solche Widerstände überhaupt zu thematisieren, was er nun mit seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ändern wolle. Der grundsätzlich kritischen Position entsprechend skizziert Holzkamp Lernwiderstand nun als wahrnehmbar und theoretisierbar, wenn gesellschaftliche Machtverhältnisse, die Lernaufforderungen der Herrschenden und die relativ machtlose Situation des lernenden Subjekts als Ausgangspunkt genommen werden. Subjektive Lebens- und Lerninteressen werden so weit verletzt, dass Widerstände als Bedrohungsabwehrung nachvollziehbar und sinnvoll werden (Holzkamp 1987/1997: 170f.). Dennoch bleiben die Lernwiderstände bei Holz-

kamp »Lernbehinderungen« i.w.S.« (ebd.: 162) und »Selbstbehinderungen« (ebd.: 171), die es zu überwinden gilt (ebd.: 162, 169).

Holzkamp öffnet aber zugleich den Blick dafür, dass ein nur auf strukturelle Schranken gerichteter Blick die Widersprüchlichkeiten, insbesondere aber das Subjekt ignoriert, das nicht nur nicht lernt, weil es nicht kann, sondern auch, weil es nicht will (vgl. ebd.: 182f.). Ähnlich wie Willis, aber ohne Bezugnahme auf diesen, formuliert Holzkamp eine mögliche Selbstschädigung, die aber nicht wahrgenommen wird, sondern die Form der Freiwilligkeit annimmt (vgl. ebd.: 183). Prinzipiell besteht für Holzkamp auch die Möglichkeit, den Lernwiderstand in ein Lernen von Widerstand als politisch wirksame Handlungen umzuwandeln (vgl. ebd.: 190). Insgesamt wandelt sich der Duktus zunehmend von der psychologisch erklärbaren »Behinderung« zu einer sinnvollen und politisch nutzbaren und ummünzbaren, gegen Interessen der Herrschenden gerichteten Kraft (vgl. ebd.: 194f.).

In »Lernen« verändert sich nun Holzkamps Fokus, er verlässt das Begriffs-paar Lernen und Lernwiderstand bzw. widerständiges Lernen und ersetzt diese durch expansives und defensives Lernen. Auch wenn defensives Lernen aus meiner Sicht nicht ganz mit widerständigem Lernen deckungsgleich ist, so zeigen sich doch weitreichende Überschneidungen. Holzkamp geht davon aus, dass zunächst eine Lernproblematik, also ein Lernanlass entsteht, wenn eine Diskrepanzerfahrung bewusst wird und Lernen als sinnvolle Erweiterung der Verfügung gesehen wird (vgl. Holzkamp 1993/1995: 214). Es entsteht hingegen keine Lernproblematik, wenn die Diskrepanz mit anderen Mitteln bewältigt werden kann, wodurch also auch Nicht-Lernen eine mögliche Folge sein könnte. Wenn Lernen stattfindet – oder eingefordert wird –, kann es defensiv erfolgen, indem lediglich so viel und so gelernt wird, dass die Bedrohung abgewendet wird, also vereinfacht gesagt »halbherzig«, eben widerständig gelernt wird. Expansiv wäre hingegen jenes Lernen, das eine Verfügungserweiterung ermöglicht, vereinfacht eventuell als emanzipatorisches Lernen übersetbar. Der Protest und der Widerstand gehen bei Holzkamp aber auch 1993 nicht ganz verloren: Gängelung, Entmündigung, Fremdbestimmung rufe Protest hervor und manchmal richte sich dieser Protest eben auch gegen das Ansinnen des Lernens überhaupt (vgl. ebd.: 12).

Holzkamps Lerntheorie ist gesellschaftskritisch motiviert und immer wieder stellt er herrschende Interessen, Fremdbestimmungen, Zwänge als zentrale Grundlage seines Zuganges heraus. Besonders deutlich tritt dieser kritische Anspruch aber in anderen Werken von Holzkamp hervor – wie Süß (2015) deutlich nachzeichnet –, die ich hier aber nicht aufgreife, weil sie sich zwar der Kritik widmen, nicht aber dem Widerstand in Lernkontexten. Holzkamps Widerstandskonzept hat leise Anklänge eines kritischen Verständnisses, insbesondere wenn er mögliche politische Folgehandlungen andenkt, doch bleibt er weitgehend bei einer zwar sinnvollen, aber doch zu überwindenden »Lern-

behinderung«. Dass die Überwindung in expansives Lernen münden müsste, das wirklich umfassend nur in anderen gesellschaftlichen Verhältnissen realisierbar wäre, weil erst dann die Bedrohungen, die zu defensivem Lernen führen, beseitigt wären, ist der gesellschaftskritische Kern von Holzkamps Ausführungen. Der Widerstandsbegriff selbst wird aber dem defensiven Lernen nahe gerückt und erhält nur sehr marginal kritische und politische Dimensionen. Widerständiges Lernen werde – so die kritische Analyse von F. Haug – gemeinsam mit z.B. inzidentellem Lernen defizitär besetzt und gehe am »eigentlichen« Lernen vorbei (vgl. Haug, F. 2003: 30). Gewinnen lassen sich aber ein paar Anklänge politischer Handlungsoptionen und Anregungen zur Begriffsdiskussion. Wichtig zu betonen ist aber, dass Holzkamp – im Unterschied zur Rezeption durch Faulstich, Grell und Grotlüschen – der Durchsetzung expansiven Lernens deutlich kritisch gegenübersteht: Erst in anderen gesellschaftlichen Verhältnissen wäre wirklich expansives Lernen realisierbar und wäre dann politische Praxis. Hier bleibt der gesellschaftskritische Charakter seiner Lerntheorie bewahrt, im Widerstandsbegriff geht er hingegen weitgehend verloren.

Peter Faulstich: »Menschliches Lernen«

Peter Faulstich richtet einen Teil seiner Forschungen auf die Entwicklung einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Lerntheorie, die er in vielen Publikationen entfaltet (z.B. Faulstich 1999b, 2003, 2006) und die in seiner Ausformulierung einer kritisch-pragmatischen Lerntheorie unter dem Titel »Menschliches Lernen« (2013) münden. Obwohl ich einige seiner Arbeiten zu Lernwiderständen weiter unten nochmals referieren werde, greife ich hier seine explizit lerntheoretischen Überlegungen heraus, um sie in den Kontext der anderen Lerntheorien stellen zu können. Faulstich grenzt sich ebenfalls von reduktionistischen Lerntheorien ab und entwickelt eine von ihm selbst als »kritisch-pragmatisch« benannte Lerntheorie, die er als Zusammenführung kritischer (vor allem entlang von Habermas) und pragmatischer (vor allem Dewey aufgreifend) verstanden wissen will. Lernwiderstand erhält ein eigenes Kapitel und wird damit zu einem beachteten, wenn auch nicht zentralen Element der lerntheoretischen Überlegungen. Faulstichs Arbeit ist in hohem Maß von Holzkamp und seinem Konzept des expansiven und defensiven Lernens geprägt, auch wenn er in manchen Aspekten andere Wege einschlägt und sich von Holzkamp distanziert bzw. seine Ansätze weiterentwickeln möchte.

Wie in den vorangegangenen Lerntheorien geht auch Faulstich davon aus, dass Lernen erst dann zu einer Option wird, wenn bisherige Handlungsstrategien nicht greifen, Bewältigungsaufgaben auftauchen, Verfügungserweiterungen angestrebt werden. Er verbindet nach einer kritischen Diskussion anderer Lerntheorien unter anderem Lernen mit Fragen des Tätigseins, der Erfahrung, der Interessenbildung, der Identität, der Lebensführung und des

Lehrens. Lernen wird als Handlungs- und Verfügungserweiterung verstanden und so positiv besetzt. Zumindest erscheint aber der Hinweis: »Ich kann aber auch entscheiden: Das will ich nicht lernen. Es schadet mir nur. Dann entsteht ein Nichtlern-Interesse« (Faulstich 2013: 132). Lernwiderstände sind für ihn ein Ausdruck bedingter Freiheit, nicht zu lernen (vgl. ebd.: 133). Wiederum an Holzkamp anknüpfend verdeutlicht Faulstich, dass der Ruf nach Überwindung von Lernwiderständen einer Herstellungsillusion in Lehr-Lern-Prozessen entspringt und die Seite und Sicht des Subjekts außer Acht lässt, dass es sehr wohl gute Gründe geben kann, sich dem Lernen zu verweigern, zu entziehen. Insbesondere Anpassungzwänge, Fremdbestimmungen, das lebenslange Lernen machen Lernwiderstände subjektiv sinnvoll, so Faulstich (vgl. ebd.: 134ff.). An und in konkreten Lernsituationen entzünden sich Widerstände gegen Lehrende, Materialien etc., auch wenn diese nicht die Begründung, sondern lediglich Auslöser für Widerstände darstellen, wenn die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit des Lernens nicht gegeben ist. Bolder aufgreifend betont Faulstich – etwas vereinfacht – Belastungs- und Sinnlosigkeitssyndrome als Gründe für Nicht-Lernen und/oder Nicht-Teilnahme. Er greift auf eine bereits früher von ihm und Grell entwickelte Systematisierung in Gründe, Hemmnisse und Schranken zurück, die Faulstich als Versuch sieht, strukturelle Behinderungen und subjektive Bedeutungszuschreibungen in ihrer Komplexität zusammenzudenken (vgl. ebd.: 138f.; Faulstich/Grell 2005). Indem die Blickrichtung statt auf erfolgreiches Lernen auf Widerstände verändert wird, können – so Faulstich – strukturelle und subjektive Aspekte von Verhinderungen aller Art betrachtet werden, und es ermöglicht den Lernenden, die Lernwiderstände »zu reflektieren und ihre eigenen Routinen zu hinterfragen« (Faulstich 2013: 140). Faulstich beendet das Kapitel damit, die guten Gründe der Lernwiderstände nochmals hervorzuheben und diese als Entscheidungsmöglichkeit, als bedingte Freiheit, nicht zu lernen, zu bestärken. Identitätsverteidigung erfordert eben auch Widerstand und »nicht jede Anforderung zu akzeptieren« (ebd.). Deutlich kritisch endet er: »Erst das Verneinen des Unzumutbaren macht frei zu handeln. Für den aufrechten Gang ist es vorausgesetzt, sich auf die Hinterbeine zu stellen, nicht jeder Mohrrübe nachzulaufen – sich zu verweigern« (ebd.).

Allem Pathos zum Trotz geben die Ausführungen von Faulstich wenig Anlass zu der Annahme, dass er Widerstand letztlich als wirklich sinnvoll erachtet: Es gibt zwar gute Gründe für Widerstand bis hin zur Abwehr von Entfremdungen und Zwängen, aber die Widerstände sollen zu einem Reflexionsanlass werden, der letztlich zu Lernmöglichkeiten führen solle. Die Verweigerung wird zwar beschworen, wird aber weder zu einem Anlass für kritische Handlungen, noch werden Lernwiderstände in den restlichen Ausführungen konsequent mit- und weitergedacht. Lernwiderstände als Überbegriff für alle Formen des Nicht-Lernens, der Nicht-Teilnahme, von strukturell mitverursachten

bis hin zu selbstgewählten, zu konzipieren, erscheint zudem ungenau und liefert wenig Differenzierungsansätze. Zu gewinnen ist allerdings, dass Faulstich seinen Blick weiter streifen lässt als die vorher referierten Autoren, indem er strukturelle und subjektive Nicht-Lern-Gründe stärker in einen Zusammenhang bringt. Den anderen Autoren ähnlich ist, dass zumindest in Ansätzen kritische Potenziale im Widerstand durchschimmern.

Exkurs: Frigga Haug: »Lernverhältnisse«

Frigga Haugs Werk »Lernverhältnisse« lässt sich nicht in eine direkte Linie mit den bisher genannten Lerntheorien setzen, da Widerstände bei ihr nicht eigens thematisiert und ausgeführt werden. Als ergänzenden Exkurs möchte ich aber einige Überlegungen Haugs thematisieren, die im Zusammenhang meiner Forschung von Interesse sind. Haug beschreibt selbst, dass die Lektüre von Holzkamps »Lernen« sie sowohl beeindruckt als auch irritiert und zu einer eigenen Darstellung und kritischen Diskussion von Holzkamps Theorie veranlasst habe (vgl. Haug, F. 2003: 9f.). Haug, die sich vor allem in marxistischen und feministischen Themen engagiert, nähert sich dem Lernen allerdings – so ihre eigenen Worte – sozialtheoretisch und nicht psychologisch-subjektwissenschaftlich (vgl. ebd.: 38). Als Kritik an Holzkamps Lerntheorie formuliert Haug, dass er zwar das Subjekt gesellschaftlich eingebettet verstehen wolle, sein Blick aber zu streng und einengend vom Subjektstandpunkt ausgehe. »Die Vorstellung des begründet handelnden Subjekts [...] erlaubt es als heuristisches Modell, Einschränkungen, Behinderungen von außen und die entsprechenden Abwehrstrategien von innen erkennbar zu machen« (ebd.: 29), aber eine solche Sichtweise schließe gleichzeitig aus, die Formierungen durch die herrschenden Verhältnisse, die Entstehung von Gewohnheiten, Traditionen etc. als Lernen fassen zu können. Und: Auch wenn Holzkamp versuche, das Subjekt in seinem Bezug auf die Welt zu begreifen, so sei doch auffällig, dass in seinen Ausführungen und Beispielen dann »einzelne einsame Menschen auftreten« (ebd.: 34), eine kollektive oder gesellschaftliche Einbettung hingegen abhandenkommt. Holzkamp hat für Haug zu wenig Blick für Geschlechter- und Klassendimensionen, für Ideologien und historische Einbettungen, für biographische und kulturelle Aspekte, die Haug nun in ihren Gedanken ausführen möchte (vgl. ebd.: 151).

Widerstände werden bei Haug nun insofern thematisiert, als sie ihre Auseinandersetzungen mit Lernen zunächst mit schlechten Lernerfahrungen beginnt und von dort aus den Blick auf Lernen öffnen möchte. Kritische Pädagogik müsse eigentlich dort ansetzen, wo nicht gelernt werde, und dies sei sowohl subjektiv als auch hinsichtlich struktureller Blockaden aufzugreifen (vgl. ebd.: 13, 57). Ihre Reflexionen des Lehrens befragt sie kritisch danach, ob sie selbst nur den Abbau von Lernwiderständen, von Widerständen, sich die Welt anders anzueignen, betreibe. »Die Sache hört sich zu harmonisch an, geradlinig und

unbelehrt von den Schwierigkeiten, Brüchen und Hindernissen« (ebd.: 44). Haug verweist aber sogleich unter anderem auf ihre Dissertation (Haug, F. 1977), in der sie ihre Kritik am Rollenspiel dahingehend formuliert, dass dieses nur spielerisch dazu beitragen solle, Lernwiderstände zu überwinden und gesellschaftliche Anpassung hervorzubringen, statt Widerstand als Weg zu eingreifender Kritik werden zu lassen (Haug, F. 2003: 45). Gleichzeitig müsse es aber Hauptanstrengung sein, »die vielfältigen Blockaden, die die Aneignung von Neuem, das Lernen mit anderen, die Erkenntnis von Brauchbarem verhindern, abzubauen, zu sprengen« (ebd.: 177). An Haugs »Lernverhältnissen« ist insbesondere interessant, dass sie kritisch bleibt, ihre Überlegungen dialektisch, gesellschafts- und ideologiekritisch vorantreibt. Umso mehr ist es bedauerlich, dass keine weitergreifende Auseinandersetzung mit Widerständen gegen und in Lernprozessen erfolgt, bestünde doch die Chance, Widerstände im Zusammenhang mit Lerntheorien radikal kritisch zu fassen.

4.3 VOLLSTÄNDIGER WECHSEL DES FOKUS: LERNWIDERSTÄNDE UND DER VERLUST DES KRITISCHEN

Im aktuellen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs ist der Fokus auf *Lernwiderstände* eindeutig dominant, was sich weniger in entsprechenden Forschungen niederschlägt, die seit einigen Jahren äußerst rar sind, sondern vielmehr in der Begriffsdominanz. Sowohl in Bezugnahmen in Forschungen, seien sie auch noch so selten, als auch in Fachwörterbüchern und -lexika taucht Widerstand nicht als »gegen Weiterbildung«, sondern vorwiegend als Lernwiderstand auf (vgl. z.B. Schäffter 2010). Bereits mit dem Begriff, noch mehr aber mit dessen theoretischer Begründung aus der Lerntheorie und seiner disziplinären Herkunft aus der Psychologie bzw. Psychoanalyse wird deutlich, dass damit ein gänzlich anderer Fokus gewählt wird als in gesellschaftskritischen Ansätzen mit einem politisch orientierten Widerstandsbegriff. Wird möglicherweise einfach aufgrund der Kürze und Einfachheit des Begriffs von Lernwiderständen statt von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung gesprochen? Vielmehr vermute ich allerdings andere Hintergründe: »Lernen« ist seit einiger Zeit zu einem zentralen Begriff in der Erwachsenenbildung avanciert, mit dem ein stärker formalistischer Blick auf Aneignungsprozesse zum Ausdruck gebracht wird, während Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder Bildung im Diskurs immer uneindeutig und hinsichtlich der inhaltlichen und interessebezogenen Füllungen umkämpft bleiben. Dies zeigt sich auch in der Kombination mit Widerstand, denn in der Wortkombination des Lernwiderstandes entfällt das »gegen«, das mit einer gewissen Aufladung versehen ist. Mit der Setzung von Lernen statt Weiterbildung erhält die gesamte Thematik eine subjektive (individualistische) Konnotation, die das Lernen und damit den

subjektiven Aneignungs- und Handlungserweiterungsprozess in den Mittelpunkt zu stellen scheint – auch wenn das nicht alle der folgend diskutierten Studien tun –, jedenfalls aber auf einen Teilaspekt und damit nicht mehr auf die Weiterbildung als Ganzes abzielen kann, dafür umso mehr eine Nähe zu den aus der Psychologie entlehnten Lernstörungen hergestellt wird. Und obwohl die Wendung zur Mehrzahl, also zu *Lernwiderständen*, zwar auf Vielfältigkeit hinzuweisen scheint, wird damit die Nähe zu einem psychologischen und therapeutisch bedeutsamen Begriff endgültig vollzogen. Allerdings wird der Begriff »Lernwiderstand« auch für Ereignisse in der Erwachsenen- und Weiterbildung eingesetzt, die nur noch wenig mit den psychologischen Referenztheorien teilen. Die psychologische Konnotation weist aber in eine deutlich andere Richtung als »Widerstand«, der eher politisch gelesen wird. Die Themenhefte der Zeitschriften, mit ihrer im deutschsprachigen Raum weiten Verbreitung, haben vermutlich dazu beigetragen, dass sich Lernwiderstand als Begriff stärker etabliert hat – ebenso wie die kontinuierliche Weiterarbeit daran durch Faulstich.

Obwohl zumindest ansatzweise von Axmachers Buch »Widerstand gegen Weiterbildung« (1990 a) inspiriert (vgl. Tietgens 1991a), ändert sich mit der Benennung zunehmend auch der Forschungsfokus: Statt Nicht-Teilnahme, Weiterbildungsabstinenz, unterlassender Verweigerung treten nun vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen in den Blick. Obwohl vereinzelt Bezüge zu Axmacher hergestellt werden – zumindest die oberflächliche Zurkenntnisnahme scheint bei diesem Thema unumgänglich –, entweicht und versickert der gesellschaftskritische Anspruch zunehmend. Der Begriffswechsel ist demnach symptomatisch. Auch wenn Widerstand innerhalb bestehender Lehr-Lern-Strukturen bereits bei Willis (1977/2013) und Giroux (1983, 1983/2001) zentrales Thema ist, so geht nun jedoch der revolutionäre und gesellschaftskritische Ansatz weitgehend verloren, und stattdessen werden Lernwiderstände zunehmend als zwar berechtigt und anzuerkennend, aber doch als eine Form von »Lernstörung« betrachtet. Gesucht wird nach Faktoren des Misslingens von Lehr-Lern-Situationen, wenn auch unter einer Perspektive, die Lernwiderstände – aufgrund der Anknüpfung vor allem an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps – dennoch als sinnvoll, zumindest aber begründet und zum Teil sogar notwendig erachtet. Willis und Giroux richten ihren Blick auch auf Widerstände in organisiertem Umfeld und in direkter Interaktion, ihre Analyse bleibt aber gesellschaftsbezogen und nicht im Detail des Lernens verhaftet, wobei die Institution Schule und ihre Aufgabe als Repräsentation und Reproduktion der Gesellschaft kritisch analysiert wird. Dass auch mikrodidaktisches Handeln keineswegs unkritisch sein muss, zeigen beispielsweise die Arbeiten von Freire (1970/1981, 1977, 1981a).

Mit dem Wechsel zu den Lernwiderständen schwindet der gesellschaftskritische und sozialwissenschaftliche Ansatz allerdings Stück für Stück, unter anderem indem Interaktionsprozesse kaum machtanalytisch befragt, Widerstände in hohem Maß als Problem der Passung von Adressat_innen und Angebotsform gelesen oder als wie auch immer verursachte Lernstörung des Subjekts gefasst werden. Insofern findet sich Kritik an Institutionen und an Lehr-Lern-Formen, allerdings bleibt diese Kritik weitgehend systemkonform. Einige – nicht alle – der hier angeführten Autor_innen und Überlegungen vertreten zwar ein gesellschaftskritisches Interesse und stellen ihre Ausführungen in den Kontext von Lernzwängen und gesellschaftlichen inhumanen Anforderungen, sie konzipieren und diskutieren Widerstände allerdings aus diesem Zusammenhang weitgehend herausgelöst und entwerfen damit einen Widerstandsbegriff, der kaum noch gesellschaftskritisch lesbar ist.

Der sich anbahnende Perspektivenwechsel scheint endgültig vollzogen, wenn Widerstand jeder normativen und auch nur ansatzweise kritischen Basis entledigt zu einem ausschließlich funktionalen Widerstandsbegriff umgedeutet wird, wie dies Franz (2014) tut. Besonders deutlich wird dieser Wandel im von Nolda erstellten Geleitwort: Im Vergleich zur »politisch bestimmten Diskussion« der 1990er-Jahre werde eine »inzwischen eingetretene Entwicklung der Weiterbildungswissenschaft deutlich« (Nolda 2014: 8). Nolda hebt besonders hervor, dass Franz den Begriff des Widerstands »aus seiner alltags-sprachlichen Vagheit befreit und *wertneutral* zur empirischen Aufschließung von zentralen Vorgängen« (ebd., Hervorhebung D.H.) zugänglich macht. Damit verbunden ist, Widerstand nicht nur als lästige Störung wahrzunehmen, sondern in einer produktiven Funktion. Der Abstand zu den im vorigen Kapitel diskutierten Widerständen ist dabei nicht nur zu vermuten, sondern wird explizit als erwünscht beurteilter »Abstand zu gesellschaftskritischen Vorgaben« (ebd.) benannt. (1999 schlug Nolda noch ganz andere Töne an und thematisierte Widerstände unter machtkritischen Aspekten, vgl. oben.) Die begriffliche Unschärfe, die ich bereits im vorigen Kapitel konstatiert habe, setzt sich an den neu eingeführten Termini fort: Es wird kaum thematisiert, was denn nun Lernwiderstände, widerständiges Lernen, Widerstände gegen Lehr-Lern-Prozesse unterscheidet oder welcher Zusammenhang mit Widerstand gegen Bildung, Wissen und Erziehung herzustellen ist oder wo die Differenzen liegen. Meine eigene Begriffsdiskussion wird erst später erfolgen (vgl. Kapitel 6.1). An dieser Stelle werden wiederum die jeweils von den Autor_innen eingesetzten Begriffe verwendet.

4.3.1 Thomas H. Häcker: »Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen«

Zu einem Zeitpunkt, als noch relativ wenig publiziertes Material zu Lernwiderständen vorhanden war, widmete sich Häcker (1999) in einer explora-

tiven Studie diesem Themenfeld. Er referenziert zwar in geringem Maß auf Axmacher und auf die Arbeit von Bolder, greift auch auf das Themenheft des »Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung« von 1991 zurück, geht aber dennoch ganz eigene Wege, in denen er in erster Linie auf psychologische Widerstandskonzepte zurückgreift. Das Vorhaben seiner Dissertation ist, neben einer grundlegenden Fassung des Begriffs »Widerstand« in Lernzusammenhängen in einer qualitativ-empirischen Studie Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen zu analysieren. Seine Arbeit ist in mancherlei Hinsicht bemerkenswert, insbesondere in seiner differenzierten Diskussion und Konstruktion von Widerstand, die leider in anderen Arbeiten zu Lernwiderständen nicht gewürdigt werden, indem wieder hinter seine Unterscheidungen und Feinheiten der Begriffsverwendung zurückgegangen wird. Ob die Nicht-Wahrnehmung den Schwächen der Arbeit entspringt oder auf zum Teil strenge Abgrenzungen zwischen »Lagern« in der deutschen Weiterbildungsforschung zurückgeht – Häcker hat seine Dissertation bei Arnold verfasst und weist eine deutliche Nähe zu seinen konstruktivistischen Zugängen auf –, kann ich nicht rekonstruieren; beides wäre möglich.

Die Arbeit weist aus meiner Sicht tatsächlich zwei Hauptschwächen auf: Mein erster Kritikpunkt ist, dass Häcker zu leichtfüßig sehr unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze nebeneinanderstellt, aus ihnen Argumente für sich findet, obwohl sie auf ganz unterschiedlichen Grundprämissen beruhen – beispielsweise auf konstruktivistischen Ansätzen (insbesondere von Siebert und Arnold) und Ausführungen aus der Kritischen Psychologie (Holzkamp) (z.B. Häcker 1999: 43f.) – und dahingehend reflektiert werden müssten. In der Auseinandersetzung mit Lernen »vergisst« er Holzkamp aber wieder; er bleibt bei systemisch-konstruktivistischen Theorien und begründet sein Widerstandskonzept auch primär aus dieser Perspektive (vgl. ebd.: 95ff.). Der zweite Hauptkritikpunkt ist, dass Häcker zwar Stück für Stück argumentativ sein »Konstrukt Widerstand« aufbaut, dabei aber kaum kritische oder selbst-reflexive Schleifen einlegt, sondern – den Eindruck erweckend, es umfassend abgesichert zu haben – lediglich zu Selbstbestätigungen gelangt.

Häcker gelingt allerdings, Begriffe im Zusammenhang mit Widerstand und Lernwiderstand auszudifferenzieren: Sein Forschungsinteresse zu diesem Thema speist sich aus eigener Lehrerfahrung und der Wahrnehmung von diverser Abwehr, von Widerständen, von Störungen des Unterrichts etc. Er wendet sich aber von einer »störungstheoretischen« Deutung, in der Störungen negativ konnotiert werden und möglichst abzustellen sind, ab und will stattdessen zu einer »widerstandstheoretischen« Deutung beitragen (vgl. z.B. ebd.: 29), in der diese Widerstände ernst genommen werden, eine subjektive Sinnhaftigkeit dahinter verstanden werden kann, die Perspektive des Subjekts eingenommen und die emotionalen Hintergründe betrachtet werden. Vor allem aber hinterfragt er den Begriff des Lernwiderstands selbst: Dass Widerstands-

begriffe generell in der erziehungswissenschaftlichen Forschung unbestimmt bleiben, ergänzt er um sein Beharren darauf, zwischen *Lernwiderständen* als Widerstände gegen das Lernen selbst, also als Nicht-Lernen, und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen, also diversen Abwehrstrategien in Kurszusammenhängen (vgl. ebd.: 89ff.) zu unterscheiden. »Vermutlich stellt aber das, was häufig als Lernwiderstand bezeichnet wird, weniger Widerstand gegen das Lernen dar, sondern ist vielmehr ein Widerstand, der sich gegen einzelne oder mehrere Strukturmomente des jeweils gegebenen Lehr-Lern-Settings richtet« (ebd.: 89). Diese Unterscheidung immer wieder betonend, widmet er sich in seiner Forschungsarbeit Letzterem. Weiters interessant ist sein Ansatz, dass Widerstand als Handeln und als Erleben zum Tragen kommen kann. Widerständiges Handeln sind sichtbare Aktivitäten, während das Erleben vor allem ein intrapsychischer Zustand, eine emotionale Befindlichkeit, eine gefühlte Abwehr ist, die sich allerdings nicht in Handeln äußern muss (vgl. ebd.: 54ff.). In seinen Ausführungen geht er in teilweise interessante, zuweilen aber bei nahe zu feingliedrige Details, bleibt sehr formalisiert und landet letztlich in seiner empirischen Untersuchung bei einer Bestätigung einer emotionstheoretisch und psychologisch begründeten Hauptaufgabe von Widerstand: der Wahrung von Identität. Zuletzt räumt er zwar dem Widerstand Wichtigkeit ein, die aber dennoch pädagogisiert »behandelt« werden soll.

4.3.2 Peter Faulstich, Petra Grell: Lernwiderstände

Die Arbeiten von Peter Faulstich und Petra Grell lassen sich kaum getrennt voneinander diskutieren, da die zentralen und von Faulstich bis in aktuelle Publikationen weitergeführten Diskussionen um Lernwiderstände im Wesentlichen auf den Ergebnissen eines Projekts aus den Jahren 2002 bis 2004 beruhen. Faulstichs Interesse am Thema tritt mit der inhaltlichen Verantwortung für das Themenheft der »Hessischen Blätter für Volksbildung« (1999) erstmals in Erscheinung und wird im Projekt »Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus«, dessen Titel kaum verrät, dass dort in erster Linie Lernwiderstände untersucht werden, differenzierter nachverfolgt. Faulstich hatte die Projektleitung inne, Grell war die bearbeitende wissenschaftliche Mitarbeiterin. Die Ergebnisse dieses Projekts verarbeiten Faulstich und Grell in mehreren Publikationen, die immer wieder Teilespekte hervorheben oder Gedanken zum Teil weiterentwickeln. Faulstich allein zeichnet z.B. (mit-)verantwortlich für die bereits besprochenen Herausgaben der »Hessischen Blätter für Volksbildung« (1999, darin Faulstich 1999a) und des Buches »Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung« (Faulstich/Bayer 2006, darin Faulstich 2006). In seinem Buch »Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung« (2003) widmet er ein kurzes Kapitel den Lernwiderständen und in die bereits referierte aktuelle Fassung seiner Lerntheorie fließen diese Aspek-

te weiterhin ein (vgl. Faulstich 2013). Gemeinsam publizierten Faulstich und Grell die Ergebnisse der Studie in mehreren Beiträgen (z.B. Faulstich/Grell 2005; Faulstich et al. 2005). Grell zeichnet unter anderem allein verantwortlich für einen Beitrag über das Lernen Lernen im Zusammenhang mit Lernwiderständen (Grell 2006b) und für ihre publizierte Dissertation (Grell 2006a). (Einige weitere Veröffentlichungen, die Zwischenergebnisse und Teilergebnisse wiedergeben, aber inhaltlich keine Erweiterungen anbieten, lasse ich ausgeklammert.) Alle Beiträge beruhen weitgehend auf dem gemeinsamen Projekt und sind daher inhaltlich kaum zu unterscheiden, auch wenn Faulstich einen Übergang zu lerntheoretischen Überlegungen herstellt, Grell hingegen stärker forschungsmethodische Aspekte hervorhebt, aber das Thema später nicht mehr weiter verfolgt.

Ausgangspunkt ist für Faulstich und Grell, dass in Auseinandersetzungen mit Lernen und mit Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung die Subjekte selbst, ihre Begründungen und ihre Beweggründe zu wenig Beachtung erlangen. Stattdessen gebe es Zuschreibungen, Erwartungen und Lernzumutungen. Sichtbar wahrnehmbar sind für Lehrende nur das Misslingen von Lernen und Störungen im Verlauf von Lehr-Lern-Prozessen. Faulstich und Grell gehen nun von der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps aus, mit der sie einerseits die subjektive Perspektive der Lernenden ergründen und verstehen wollen. Andererseits sind sie an einer Ausweitung und Ermöglichung expansiven Lernens im Sinne Holzkamps und an der Frage interessiert, wie Lernwiderstände dies verhindern. Insofern betrachten Faulstich und Grell mit Lernwiderständen bewusst und gezielt die »negative Perspektive« (Faulstich/Grell 2005: 199) und rekonstruieren die Sinnhaftigkeit von subjektiv guten Gründen für die Widerständigkeit. Sie verstehen »Lernwiderstände als subjektiv sinnvolle Handlungsstrategien« (ebd.: 19). Lernwiderstände verorten sie dabei ausschließlich innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen, Weiterbildungsabstinenz und unterlassender Widerstand bleiben also (weitgehend) außen vor (obwohl Faulstich 2003 Axmacher referiert, aber unvermittelt zu Lernwiderständen, Lernhemmnissen und Lernmüdigkeit umschwenkt). An Lehr-Lern-Situativen arbeiten Faulstich und Grell heraus, welche Aspekte Widerstände hervorrufen können, angefangen bei institutionellen Rahmenbedingungen über das Handeln der Lehrperson bis hin zu Inhalten und spezifischen Vermittlungsformen.

Wesentliche Ergebnisse aus diesen Forschungen sind, dass empirisch fundiert ausgearbeitet und lerntheoretisch begründet Lernwiderstände in ihrer komplexen Verwobenheit, in ihrer subjektiven Sinnhaftigkeit und Begründbarkeit und in ihrer Wichtigkeit in Lernprozessen nachvollziehbar gemacht werden. Innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen sind Widerstände nicht als störend zu betrachten, sondern Ausdruck von Eigensinnigkeit, von subjektiven Interessen, die es zu wahren und zu beachten gibt. Deutlich wird ein Zusam-

menspiel von sozialen, institutionellen und biographischen Einflüssen, woraus sich erst durch das Subjekt hindurch die jeweiligen Gründe für (widerständiges) Handeln konstituieren. Soziale Faktoren, wie Herkunft, Alter, Beruf etc., versammeln sie unter dem Begriff »Hemmnisse«, institutionelle Faktoren, wie Erreichbarkeit, Zeit, Raum, Support etc., bezeichnen sie als »Schranken«. Gemeinsam mit biographischen Faktoren, wie Interessen, Erfahrungen, Erwartungen etc., formieren sich daraus die »Gründe«. Ähnlich Bolders und Hendrichs »objektiven Chancenstrukturen« formulieren Faulstich und Grell, dass Schranken und Hemmnisse erst durch das Subjekt wirksam werden, indem sie wahrgenommen werden müssen und erst in Verbindung mit subjektiven Faktoren zur Geltung gelangen (vgl. z.B. Faulstich/Grell 2005: 26ff.).

Fehlstellen der Forschungen von Faulstich und Grell bestehen aus meiner Sicht allerdings in der geringen theoretischen und empirischen Ausdifferenzierung des Begriffs »Widerstand«. Nicht nur, dass in dieser Perspektive beinahe ausschließlich Lernwiderstände innerhalb organisierter Lehr-Lern-Prozesse betrachtet werden, sondern vor allem bleibt der Begriff selbst diffus. »Lernwiderstände« erscheint als Überbegriff, unter dem sie biographisch bedingte Gründe, institutionelle Schranken und sozialstrukturelle Hemmnisse in ihrem Zusammenwirken zusammenfassen, allerdings immer unter der Hauptperspektive, was einem optimalen (expansiven) Lernprozess entgegensteht (vgl. Faulstich/Grell 2005: 19 u. 27f.). Obwohl also externe Bedingungen aufgegriffen werden, bleibt die Verknüpfung auf Teilnehmende und auf Lernwiderstände beschränkt. Diese Differenzierung und damit der Verweis, dass Widerstände eben nicht nur in der Person selbst zu suchen sind, sondern sowohl die Person selbst als auch die jeweilige Lernsituation von vielfachen Einflüssen und komplexen Bedingungen geprägt sind, sind sehr wertvoll. Dennoch erscheint mir die Differenzierung nur unzureichend begründet und die Abgrenzungen, insbesondere aber das komplexe Zusammenspiel der Faktoren bleiben nur gestreift. Weshalb für die empirisch im Kontext von Interaktionen, institutionellen Strukturen, Inhalten etc. auftretenden Widerstände der Begriff *Lernwiderstand* gewählt wird, bleibt leider offen und wird nicht näher begründet. Damit fällt diese Arbeit wieder hinter die von Häcker bereits ausgearbeitete Differenzierung von Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen zurück. Obwohl Faulstich und Grell dezidiert die strukturelle Erzeugung von Lernwiderständen in den Blick nehmen wollen – und unter anderem deshalb von Schranken und Hemmnissen sprechen –, die aber erst wirksam werden, wenn sie »intern« bedeutsam werden (vgl. ebd.: 28), ist dieser strukturelle Blick nur auf bereits Teilnehmende gerichtet und bleibt daher unvollständig. Zudem verbleiben sie einschränkend bei einer Analyse von Lernwiderständen, »welche von den Lernenden selbst reflektiert werden können« (ebd.: 27), wodurch viele andere Perspektiven ausgeblendet werden, beispielsweise unbewusst wirksame Widerstände, die unter anderem bei Holzkamp

oder bei Giroux thematisiert werden. Der von Faulstich und Grell betrachtete Ausschnitt von Widerständen ist also ein eher kleiner und eng abgegrenzter.

Eine weitere Fehlstelle ist aus meiner Sicht, dass sie zwar an Holzkamps expansivem Lernen ansetzen, das im Grunde eine gesellschaftskritische Funktion haben kann, aber die von Holzkamp formulierte Einschätzung nicht aufnehmen, dass in der derzeitigen Welt expansives Lernen in diesem umfassenden Sinn fast unmöglich sei, solange die Bedrohungen, die mit defensivem Lernen abgewendet werden sollen, bestehen bleiben (vgl. Holzkamp 1987/1997: 190ff.). Der Bewusstmachung von Lernwiderständen bei Holzkamp in Richtung einer politischen, kritischen Praxis wird kaum Rechnung getragen. Stattdessen sollen Lernwiderstände letztlich (reflexiv) überwunden werden, um expansives Lernen zu ermöglichen, das aber von gesellschaftlicher, politischer Praxis auf subjektiv erweiterndes Lernen ohne genauere materiale Bestimmung reduziert wird. Zudem übersehen sie, dass die defensives, widerständiges Lernen evozierenden Bedrohungen nicht innerhalb der Lehr-Lern-Prozesse lösbar, sondern in hohem Maß (weiterbildungs-)externe Faktoren sind. Zwischendurch wird zwar darauf verwiesen, dass der Blick »auf Weiterbildungsabstinenz, Motivationsverluste, Lernhemmnisse und -schranken, Spaltungslinien und Hürden, kurz auf Widerstände« zu richten sei (ein Anklang eines defizitären Widerstandsbegriffs blitzt hier auf), »die keineswegs nur durch individuelle Dispositionen, sondern ebenso durch die bestehenden Strukturen der Lebenswelt, insbesondere des Beschäftigungs- wie des Weiterbildungssystems erzeugt werden« (Faulstich/Grell 2005: 27f.), konsequent fortgesetzt wird diese Perspektive aber nicht. Gesellschaftskritische Momente können bei Faulstich und Grell zwar teilweise vermutet werden, aber sie werden nicht dahingehend genutzt, den als sinnvoll beschriebenen Widerstand zu stärken und kritisch zu fördern. Vielmehr verbleibt die Diskussion auf der subjektiven Aneignungsebene und Lernwiderstände werden nur in den Blick genommen, um Lernen stärken zu können. Die Begriffe sind bewusst vorsichtig gesetzt, indem es um »Umgang« mit Widerständen gehe und nicht um eine »Lösung«. Die Perspektive ist aber erfolgreiches Lernen und die Widerstände sind nur ein »Umweg« dazu (besonders deutlich in Faulstich/Grell 2003). Bildungspolitische Optionen werden nicht ins Auge gefasst, was vielleicht nicht zuletzt daran liegt, dass die Überlegungen zwar aus den empirischen Daten des Forschungsprojekts gespeist sind, darüber hinaus aber kaum Verbindungen zu anderen Widerstandsforschungen (z.B. Axmacher, Giroux, Häcker oder Willis) hergestellt werden.

4.3.3 Anke Grotlüschen: widerständiges Lernen und Interessetheorie

Bei Anke Grotlüschen, wie Grell zeitweise Mitarbeiterin von Faulstich, taucht Widerständigkeit zwar zunächst in ähnlicher Weise auf, nimmt aber in ihrer späteren Arbeit zur Erneuerung der Interessetheorie eine spezifisch andere Rolle ein. In einem frühen Beitrag aus dem Jahr 1999 befasst sie sich mit Lernwiderständen unter der Perspektive von inhaltlich verursachten Lernhemmnissen, die sie in einer Evaluierung von Weiterbildungen ergründet (Grotlüschen 1999). In ihrer Dissertation, in der einzelne Widerstände in virtuellen Lernsettings herausgegriffen und näher beleuchtet werden, ist der Begriff titelgebend – »Widerständiges Lernen im Web« (Grotlüschen 2003). Wie auch bei den gerade diskutierten Arbeiten sind Holzkamps subjektwissenschaftliche Überlegungen zu Lernen der zentrale Theoriebezug, wovon ausgehend Grotlüschen nach Möglichkeiten und Unmöglichkeiten expansiven und defensiven Lernens in webbasiertem Lernen sucht. Wichtiger Fokus ist die Frage, ob selbstbestimmtes Lernen überhaupt oder leichter mit solchen Lernformen verwirklicht werden kann. Bereits in der Einleitung formuliert sie deutlich, dass sie Lernwiderstände als Pendant zum Lernen sieht (vgl. ebd.: 11f.), auch wenn die Übergänge fließend sind und beides nebeneinander zugleich stattfinden kann. Entlang der subjektwissenschaftlichen Theorie Holzkamps geht es ihr darum, lernendes oder widerständiges Handeln als subjektiv begründbar zu entfalten.

Diese Studie liefert interessante Einblicke, unter welchen Bedingungen, bei welchen Themen, bei welchen Lernsettings Menschen eher in unterlassendes oder widerständiges Handeln wechseln bzw. nicht den Weg vom defensiven zum expansiven Lernen einschlagen. Beispielsweise bemühen sich Befragte nicht mehr weiter um das Lernen, wenn technische Schwierigkeiten auftauchen, wenn die Erwartungen halbwegs erfüllt sind oder wenn neue Funktionen der Lernsoftware Unsicherheiten erzeugen. Neben diesen interessanten Ergebnissen, in denen in Details widerständige Handlungen subjektiv begründbar nachvollzogen werden, bleiben eine eingehendere Diskussion des Widerstandsbegriffs und eine theoretische Verfeinerung allerdings aus. Lernwiderstand bleibt das Pendant zum Lernen und ist vor allem mit defensivem Lernen verknüpft. Aufrecht bleibt bei Grotlüschen aber der Anspruch, dieses defensive Lernen zu einem expansiven zu entwickeln und damit die Widerstände letztlich zu überwinden (vgl. ebd.: 313ff.). Die Holzkamp'sche Gesellschaftskritik, die bei ihm mit expansivem Lernen verbunden ist, wird vernachlässigt und übrig bleibt expansives Lernen als handlungserweiternd, unabhängig von Inhalten und gesellschaftlicher Relevanz.

In ihrer »Erneuerung der Interessetheorie« (Grotlüschen 2010) richtet sie den Blick zwar gerade nicht auf Widerstände, weder als Lern- noch Teil-

nahmewiderstände, sondern sucht – wie der Untertitel verrät – nach einer theoretischen Erklärung für die »Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung«. Obwohl sich gerade im Zusammenhang von Interesse und Widerstand hier meines Erachtens äußerst interessante Erkenntnisse gewinnen ließen, z.B. in der Frage nach einem Interesse an Lernwiderstand, verwendet Grotlüschen Widerstand lediglich als Negativkategorie, dies allerdings so kategorisch, dass ich eine Darstellung zentraler Aspekte für angebracht halte. Sie schließt explizit an die subjektwissenschaftlichen Überlegungen zu Lernwiderständen an und konzipiert ihre Interessentheorie als das Spiegelbild zu diesen. Beide seien subjektiv begründbar, wenn auch im Alltag meist unreflektiert und unausgesprochen, zuweilen sogar unbewusst, aber dennoch handlungswirksam (vgl. ebd.: 23f.). Von Holzkamps Lernwiderständen ausgehend, stellt Grotlüschen sich nun die Aufgabe, das »Gegenüber« der Widerstände, also die Interessen, zu erkunden (vgl. ebd.: 35). Widerstände sind für Grotlüschen somit Ausgangspunkt und in der weiteren Diskussion das Negativ der Interessen. Eindrucksvoll und sehr nützlich sind jedenfalls die weitreichenden Bezüge zu einer langen Tradition der Erforschung von Adressat_innen und (Nicht-)Teilnehmenden. Grotlüschen gibt hier einen Überblick über so ziemlich alle größeren und relevanten Studien in Deutschland, die ich selbst nur am Rande streifen werde. Die Darstellung beginnt bei den »klassischen«, als empirische Leitstudien für die Erwachsenenbildung geltenden Arbeiten, der Hildesheimer Studie (Schulenberg 1957), der Göttinger Studie (Strzelewicz et al. 1966) und der Oldenburger Studie (Schulenberg et al. 1978; Schulenberg et al. 1979), und reicht über aktuellere Forschungen, z.B. jener von Bolder und Hendrich (2000), bis zu diversen nationalen und internationalen statistischen Berichterstattungen. Ein interessantes Detail ihrer Diskussion ist dabei, dass – in einem hypothetischen Umkehrschluss durchdacht – von empirisch erfassten Hemmnissen, z.B. hohem Aufwand oder Ängsten, keinesfalls darauf geschlossen werden könne, dass kein Interesse an Weiterbildung bestehe und kein Nutzen in der Weiterbildung gesehen werde. »Dieses Ergebnis steht in krassem Widerspruch zu allen demografischen Erhebungen (z.B. Schiersmann 2006; [...] Schröder et al. 2004), nach denen der mangelnde Nutzen ein zentrales Hindernis für die Weiterbildungsteilnahme ist« (Grotlüschen 2010: 103).

Weiters interessant ist die von ihr festgestellte asymmetrische Begriffsverwendung, die sie in den Studien findet: Tendenziell würden die positiven Faktoren, also die zu Teilnahmen führenden, mit Begriffen bezeichnet, die auf das – so ihre Bezeichnungen – »Selbst« Bezug nehmen, während die negativen, also Abstinenz hervorbringenden Faktoren eher auf der »Welt«-Seite liegen (vgl. ebd.: 127), worauf schon Axmacher hingewiesen hatte (vgl. Axmacher 1989: 37), dessen Arbeiten sie aber ebenso wenig einbezieht wie andere Bildungswiderstandsforchungen außerhalb der subjektwissenschaftlichen. Mit

ihrer Interessentheorie will sie nun diese Asymmetrie von eher internal konzipiertem Interesse und eher external konzipierten, fremdbestimmten Barrieren aufheben, indem sie Interesse und Widerstände gegenüberstellt, weil sich beide insofern ähnlich seien, als sie als symmetrisches Zusammenspiel von Welt- und Selbstverhältnissen entworfen seien. Entscheidender sei aber »eine Gemeinsamkeit auf der Ebene der Reflexion: Interessen sind nur vordergründig reflektiert, obgleich es hintergründige Status-, Schicht- oder sonstige Partikularinteressen gibt, die nicht immer benennbar sind. Eben diese Struktur findet sich auch bei Widerständen im subjektwissenschaftlichen Sinn: Sie sind eben nicht reflektiert und als aktivpolitischer Widerstand gefasst, sondern als unbewusst hemmende Widerstände beschrieben (Holzkamp 1997 [entspricht in diesem Buch Holzkamp 1987/1997, Ergänzung D.H.]). Solche Widerstände sind dem Lernen und Handeln hinderlich, eben weil sie nicht an die Oberfläche kommen: Die widerständig Lernenden sind darin verstrickt und könnten selbst nicht genau sagen, ob sie gerade nicht lernen wollen – oder warum. Der Begriff ›Interesse‹ lässt sich so also besonders als Gegenbegriff zu subjektwissenschaftlich beschriebenen ›Widerständen‹ lesen. Beiden ist eigen, dass sie Handlungen begründen. Konstituierend für beide Begriffe ist die Existenz des Unreflektierten und die symmetrische Konzeption von Selbst und Welt« (Grotlüschen 2010: 286).

Obwohl also den Interessen die subjektwissenschaftlichen Lernwiderstände gegenübergestellt werden, verfährt Grotlüschen doch zugleich so, dass eine Differenzierung von widerständiger Abstinenz und Lernwiderständen nicht vollzogen wird. Dies ist zwar vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass sie keine Teilnahmetheorie, sondern eben eine Interessentheorie entwirft, die in gewisser Weise quer zu Teilnahme und Abstinenz liegt, aber gerade weil Widerstand dann eben auch quer dazu gelesen werden muss, wäre eine genauere Diskussion von unterschiedlichen Widerständen angebracht. Teilweise werden unter Begriffen, unter denen auch Widerstand aufscheint und die unreflektiert als »positive« und »negative« bezeichnet werden, sämtliche Faktoren für Nicht-Teilnahme zusammengefasst, was meines Erachtens ebenso wenig mögliche Differenzierungen zulässt wie eine ausschließliche Fassung von Nicht-Teilnahme aufgrund von strukturell wirksamen Barrieren, wie Grotlüschen selbst kritisiert. Allein am subjektwissenschaftlichen Widerstandsbegriff von Holzkamp anknüpfend und keine weiteren Begriffs- oder Konzeptdiskussionen zu Widerstand einbeziehend, versteht Grotlüschen den Widerstandsbegriff ausschließlich als weitgehend unbewusst hemmenden Widerstand und will ihn sogar explizit keinesfalls als aktiv-politisch gefasst verstehen, wodurch bestimmte Aspekte von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung ausgeklammert bleiben.

Durch den ausschließlich auf die Genese von Weiterbildungsinteresse und einen subjektwissenschaftlichen Lernwiderstandsbegriff gerichteten Blick

bleiben leider viele Potenziale für eine Ausformulierung eines differenzierten Widerstandsbegriffs ungenutzt. Immer wieder werden Anknüpfungspunkte hergestellt und doch nicht erschlossen, z.B. wenn Ausstiegsoptionen als Teilschritt der Interessegenese formuliert werden (vgl. ebd.: 189), aber dann nicht weiterverfolgt werden. Das mag dem Fokus auf die Genese von Weiterbildungsinteresse geschuldet sein. Damit bleibt aber eine Interessetheorie – und so weckt der Haupttitel falsche Erwartungen – meines Erachtens unvollständig, weil ein mögliches Interesse an Widerstand ebenso wenig berücksichtigt wird – Faulstich spricht beispielsweise auch von einem »Nichtlern-Interesse« (vgl. Faulstich 2013: 132) – wie die Rolle des Desinteresses, das zudem weitgehend mit Widerstand gleichgesetzt wird (vgl. z.B. Grotlüschen 2010: 78), wodurch dieser zu eindimensional gefasst wird.

4.3.4 Melanie Franz: Organisationstheoretischer Widerstand und Widerstand als Lernanlass

In der bereits erwähnten Studie von Melanie Franz (2014) ist der Wandel zu einem kritikfreien Widerstandsbegriff endgültig vollzogen. Sie untersucht unter dem Titel »Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements« in einer theoretischen Annäherung und einer empirischen Erhebung, inwiefern in der Organisationstheorie entwickelte Widerstandskonzepte (die, wie ich noch zeigen werde, eng an psychologische Widerstandskonzepte anschließen) ebenso bei organisationsübergreifenden Anlässen zum Tragen kommen. Wie bereits erwähnt, hebt Nolda in ihrem Geleitwort explizit positiv hervor, dass hiermit der Abstand zu gesellschaftskritischen Ansätzen endlich vollzogen sei (vgl. Nolda 2014). Franz entwirft einen Widerstandsbegriff, der von seiner normativen Aufladung und – in Lernzusammenhängen – von einer negativen störungsorientierten Sicht befreit werden soll, womit sie eng an Häcker anschließt. Widerstand wird vom theoretischen Bezugsrahmen von Organisations-, Kooperations- und Netzwerkforschungen (vgl. Franz 2014: 30) ausgehend als funktionales Element in Organisationsprozessen gefasst und das positive und produktive Potenzial wird besonders hervorgehoben (vgl. ebd.: 28). Der Widerstandsbegriff wird eher von seiner Wortbedeutung her und dann vor allem auf die Arbeit von Häcker Bezug nehmend definiert, wobei kein Raum für eine Diskussion von politischen oder gesellschaftstheoretischen Verständnissen gelassen wird. Anknüpfend an organisationstheoretische Widerstandsbegriffe unterscheidet Franz zwischen destruktivem und konstruktivem Widerstand und gibt letzterem eindeutig den Vorzug (vgl. ebd.: 82ff.). Franz stellt zwar in kurzen Verweisen Bezüge zu den Arbeiten von Axmacher, Bolder und Hendrich und zu meiner Arbeit her, die allerdings sehr rudimentär und zuweilen missverstehend bleiben. Es entsteht ein wenig der Eindruck, als könnten diese Arbeiten nicht ganz umgangen werden und müssten zumindest er-

wähnt werden. Allerdings wird der gesellschaftskritische Anspruch gänzlich außen vor gelassen. Ein Hinweis darauf, dass ich 2004 betonte, dass Widerstand auch als »für« etwas gelesen werden könne (vgl. ebd.: 309), wird von Franz in das Gegenteil der Intention verkehrt, indem Widerstand – der Inhalte und meiner Intentionen weitgehend entledigt – so gedeutet wird, dass er dazu dient, die »produktiven Kräfte [zu] verorten und die Lernpotenziale aufdecken zu können« (ebd.: 311).

Für Franz ist eines ihrer zentralen Ergebnisse – vor allem aus den geführten Interviews –, dass Widerstand vor allem als Lernanlass dient. Aus und am Widerstand könne in solchen organisationsübergreifenden Kooperationsprozessen mannigfaltig gelernt werden. Widerstand wird aber auch zu einer Grenze des Lernens, indem auf Widerstand beharrt wird. Die Gesamtheit des Lernens, das durch, in und um kooperationsbezogene Widerstände stattfindet, fasst sie dann als »Widerstandslernen«, was mir doch etwas pauschal und vereinfachend erscheint. Eine der Schlussfolgerungen von Franz ist die Aufrichterung, bisherige Widerstandsforchungen, die auf das Lehren und Lernen oder auf Weiterbildungsbeteiligung fokussiert gewesen seien, auf organisationsübergreifende Kooperationen auszuweiten und nach Übertragungs- und Anschlussmöglichkeiten zu suchen (vgl. ebd.: 332). Mit dieser Forderung verkennt Franz meines Erachtens die unterschiedlichen Interessen der jeweiligen Forschungen. Wenn ein nur funktionaler Widerstandsbegriff herangezogen wird, dann mag es Möglichkeiten des Anschlusses geben, nachdem aber gesellschaftskritische Ansätze keinesfalls einer Reduzierung auf einen formalistischen Widerstandsbegriff zustimmen würden – zumindest ich mache das keinesfalls –, sind die Übergänge doch sehr begrenzt.

4.3.5 Versatzstücke und Splitter in weiteren Forschungen

Zum Schluss möchte ich noch exemplarisch einige Einzelbeiträge nennen, die sich Lernwiderständen in einem diesem Kapitel entsprechenden Sinn nähern. Atherton (1999), ein britischer Bildungsforscher, untersucht Lernwiderstand (*resistance to learning*) bei 124 Weiterbildungsteilnehmenden. Ausgehend von einer Unterscheidung von additivem und verdrängendem (*supplantive*) Lernen, sieht er seine These bestätigt, dass bei verdrängendem Lernen Widerstand wahrscheinlicher ist, weil mit dieser Form des Lernens immer auch ein Verlust einhergeht. Atherton stellt sich dezidiert gegen die üblichen Perspektiven, misslingendes Lernen mit Motivations- oder Begabungsdefiziten zu erklären, und will stattdessen zeigen, dass Widerstand gegen verdrängendes Lernen nachvollziehbar ist. Im Unterschied zu additivem Lernen sei verdrängendes Lernen bedrohlich, eventuell sogar traumatisch (vgl. Atherton 1999: 78), weil es vorhandene Fähigkeiten, Gefühle etc. in Frage stelle, sodass Widerstand sehr wahrscheinlich werde. Atherton orientiert sich mit diesem Ansatz stark

an psychologischen Konzepten von Widerstand, die auch in Veränderungswiderständen in Organisationstheorien ihren Niederschlag finden (vgl. Kapitel 5.2.1). Es gibt aus seiner Sicht aber auch ganz einfache, unkomplexe und auch rationale, also nichtemotionale, Widerstände, z.B. einfach keine Lust zu haben oder mit den Inhalten unzufrieden zu sein (vgl. Atherton 1999: 85). Athertons rudimentär vorhandene kritische Haltung kommt zum Schluss seines Beitrages bei der Frage nach dem Umgang mit den Widerständen durch Lehrende zur Geltung. Neben der didaktischen Berücksichtigung stellt er als wichtig heraus, dass »the issue of overcoming resistances to learning raises serious debate about the nature and extent of the tutor's authority and the rights of learner« (ebd.: 89). Dennoch: Den Widerstand gelte es zu überwinden.

Wedge und Evans (2006) aus Schweden und Großbritannien diskutieren Lernwiderstände im Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen und im Mathematik-Unterricht mit Erwachsenen. Ihre theoretische Basis sind die bereits diskutierten Konzepte von Jarvis und Illeris, von Wedge und Evans als »psychologische« zusammengefasst. Sie stellen aber auch Bezüge zu so genannten »soziokulturellen« Ansätzen von Giroux und Mellin-Olsen her. In ihren Interviews bestätigen Wedge und Evans die Konzepte insbesondere dahingehend, dass Widerstände in hohem Maß von Emotionen geprägt sind, aber diese wiederum eng mit sozialen und soziokulturellen Aspekten verknüpft sind.

Ludwig greift ebenso wie Faulstich, Grell und Grotlüschen auf Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie zurück, wodurch erwartungsgemäß Widerstand in die Betrachtung einfließt. Er schließt direkt an Holzkamps Ausführungen zu widerständigem Lernen an und analysiert in seinem Buch »Lernende verstehen« Lernprozesse unter anderem entlang der Holzkamp'schen Unterscheidung von defensivem und expansivem Lernen. Bei Ludwig treten dabei zwei Aspekte besonders deutlich hervor: zum einen, dass das widerständige, defensive Lernen bei Holzkamp trotz aller Umwege und Widerstände dennoch ein Lernen bleibt, Nicht-Lernen daher nur am Rande thematisiert wird, und weiters, dass das expansive Lernen nicht nur formal als Verfügungs erweiterung zu lesen ist, sondern eng mit kritischen Ansprüchen, z.B. der Thematisierung von Machtverhältnissen, gekoppelt ist (vgl. Ludwig 2000: 218ff.). Der Widerstandsbegriff wird von Ludwig aber nicht über Holzkamp hinaus weiterentwickelt. Interessant ist jedoch die Lerntypologie in den drei von Ludwig analysierten Fällen. Ludwig untersucht den lernenden Umgang im Zuge eines betrieblichen Projekts zur Implementierung einer neuen Verwaltungssoftware und unterscheidet drei Lerntypen: Widerstand, Abkehr und Ausblendung. Im Typ Widerstand wird zunächst abwehrend reagiert, werden die Interessenhintergründe hinterfragt, letztlich wird aber zu einer Form des Lernens mit expansiven Anteilen gefunden. Im Lerntyp Abkehr zieht sich die Person von der Lernaufforderung zurück, erfährt keine Diskrepanz und legt

keine Lernschleife ein. Im Lerntyp Ausblendung sucht die Person hingegen entlang bisheriger Erfahrungen und aus einem Selbstverständnis heraus nach eigenen Lernformen. Die notwendigen technischen Funktionen werden in den angebotenen Lernsituationen reibungslos angeeignet, soziale Aspekte oder Interessendiskrepanzen bleiben hingegen ausgeblendet. Die Person lernt zwar erfolgreich defensiv, verbaut sich aber Zugänge zu expansiven Lernerfahrungen (vgl. ebd.: 287ff.). Eine zentrale Folgerung ist für Ludwig, dass expansives Lernen nur über Widerstand möglich ist (vgl. ebd.: 297), Abkehr und Ausblendung werden von ihm daher weder als möglicher Widerstand gesehen, noch sieht er Möglichkeiten expansiven Lernens, wobei der Blick aber streng auf die jeweilige betriebliche Lernsituation eingegrenzt bleibt. Allerdings stellt er zugleich einen Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen her, indem er thematisiert, dass »die spezifischen Lernbehinderungen herauszuarbeiten und zu kritisieren [sind], die Subjekte am expansiven Lernen und damit an erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe hindern. [...] Das Problem ist nicht die Lernhandlung des Subjekts, sondern ihre gesellschaftliche Begrenzung« (ebd.: 324f.).

Bei Arnold taucht Lernwiderstand im Zusammenhang mit seinen Diskussionen der »vergessenen« emotionalen Dimensionen von Lernprozessen und didaktischer Gestaltung auf. Einen Beitrag (Arnold 2000) habe ich oben im Rahmen der Themenhefte bereits beschrieben. In einem weiteren Artikel (Arnold 2001) betont er den Aspekt der Emotionalität stärker, vollzieht allerdings einen Rundumschlag gegen die subjektwissenschaftlichen Lernwiderstandsüberlegungen, wodurch die Argumentation weniger spezifisch fundiert erscheint, sondern eher als eine Abrechnung mit nichtkonstruktivistischen Ansätzen. Sein Vorwurf lautet, dass sie den Lernwiderstand vor allem vor der Annahme bewusster, rationaler und selbstbestimmt handelnder Personen entwerfen, wodurch die emotionalen Faktoren unbeleuchtet blieben. Stattdessen sei im didaktischen Handeln ein Umgang mit Emotionalitäten zu finden, bei denen Lehrende auch auf »quasitherapeutische Selbstkonfrontationstechniken« (Arnold 2001: 27) zurückgreifen müssten. Lernwiderstände werden bei Arnold allerdings lediglich auf diese emotionalen Faktoren reduziert und primär als Ängste, Gefühle des Ausgeliefertseins oder des Sich-klein-Fühlens gefasst, wodurch weitere Faktoren ausgeklammert werden. »Wenn hier für eine emotionspsychologisch informierte Rehabilitierung des Lernwiderstandsbe- griffes plädiert wird, dann deshalb, weil Lernwiderstand als Indikation eines emotionalen Lernens gewertet werden kann« (ebd.). Arnold verfolgt diesen Ansatz aber nicht vertiefend weiter, sondern konzentriert sich auf die vergessenen Emotionsaspekte in der Erwachsenenbildung. Lernwiderstände finden dabei nur noch im Zusammenhang mit negativen Emotionen, wie beispielsweise Ängsten, kurz Erwähnung (vgl. Arnold 2005: 241ff.).

Siebert streift in seinem Buch »Lernen und Bildung Erwachsener« durch die breiten Themenfelder der Erwachsenenbildung und thematisiert in einem

Kapitel »Lernbarrieren, Lernwiderstände, Lernstörungen« (Siebert 2011: 104ff.). Seine Ausführungen bewegen sich, ähnlich wie in so manchem hier bereits angesprochenen Beitrag, von Lernwiderständen bis hin zu Weiterbildungsabstinenz. Siebert betont, dass diese Themen angesichts stetiger Lernaufforderung wichtige Erkenntnisse dazu liefern, dass lebenslanges Lernen und Weiterbildung eben nicht für alle interessant, attraktiv und erstrebenswert sei. Siebert streift ein wenig durch einige ausgewählte Beiträge, z.B. von Faulstich und Bayer (2006), Grotlüschen (2006), die Studien von Strzelewicz und Schulenberg und Kolleg_innen, Schröder und Kollegen und den Adult Education Survey und beschreibt Ergebnisse, die auf Widerstände in unterschiedlichsten Formen hinweisen. Siebert bleibt, bei aller Betonung der Wichtigkeit dieser Erkenntnisse, allerdings auf der Ebene einer simplen Aufzählung ohne eine Reflexion und genauere Diskussion der Begriffe, der unterschiedlichen Bezüge der Studien und der komplexen Erkenntnisse. Bei der Erklärung von Lernwiderständen, so sein Hauptbegriff, bleibt er in erster Linie bei negativen Erfahrungen, Ängsten, Resignation etc. stehen. Bemerkenswert ist lediglich, dass er überhaupt das Thema und einige Studienergebnisse aufgreift, die besagen, dass Lernen nicht für alle erstrebenswert ist. Allein dieser Ansatz ist in der Weiterbildungsforschung nicht selbstverständlich. Es bleibt aber die Lücke, dass lediglich ein sehr reduziertes Bild gezeichnet wird. Ebenfalls auf eine gewisse Art »bemerkenswert« ist, dass es Siebert »schafft«, auf den elf Seiten fast sämtliche Begriffe (undiskutiert und weitgehend synonym) zu verwenden, die im Zusammenhang mit dem Thema aufscheinen, von Lernbarrieren über Lernwiderstände, Resistenz bis hin zu Teilnahmeverweigerung und Weiterbildungsbeteiligungswiderstand. Interessant ist allerdings, dass er »Lernstörungen« völlig anders fasst als sonst üblich, nämlich als Störung des Unterrichtsgeschehens (vgl. Siebert 2011: 107).

In einem gänzlich anderen Zusammenhang, nämlich im Zuge psychoanalytischer Beratungen von Organisationen, thematisieren Datler, Funder und Hover-Reisner und Steinhardt und Sengschmied Widerstände unter anderem in Weiterbildungen. Psychoanalytisch ausgerichtet wird hier Widerstand vor allem als unbewusste Abwehr von Bedrohungen und damit einhergehenden negativen Gefühlen verstanden. »Diese Gefühle sind schwer zu ertragen, weshalb sie abgewehrt werden und sich verdeckt oder offen als Widerstand [...] breitmachen« (Steinhardt/Sengschmied 2013: 166). Datler, Funder und Hover-Reisner versuchen, die Widerstände, die in Weiterbildungen im Rahmen eines Organisationsberatungsprozesses auftreten und Grenzen der Weiterentwicklung und Problemlösung behindern, durch Bewusstmachung und Reflexion möglichst überwindbar zu machen. Die Widerstände werden dabei zwar als nachvollziehbar, aus dem psychoanalytischen Zugang erklärbar und im Prozess notwendig auftretendes Phänomen beschrieben, zugleich aber deutlich als etwas dennoch Schlechtes bewertet, weil sie Kompetenzerwerb oder Pro-

fessionalisierungsbemühungen »im Rahmen von Weiterbildung *negativ* beeinflussen« (Datler/Funder/Hover-Reisner 2013: 150, Hervorhebung D.H.).

Ein Beispiel dafür, dass Widerstand zwar im Titel genannt, aber nicht weiter thematisiert wird, ist ein Beitrag von Brockett (1994) aus den USA. Er entlarvt mit ironischen Bezügen die Mythen, die sich um das selbstgesteuerte Lernen ranken, Widerstand selbst wird aber undefiniert und undifferenziert als gegeben und wahrnehmbar gesetzt. Als aus meiner Sicht besonders negativ zu beurteilendes Beispiel für die Thematisierung von Widerständen sei noch die Studie von Kaiser und Kaiser (2013) erwähnt, die in einer psychologisch-diagnostischen Ausmessung von Intelligenz, Zuversicht etc. Wege suchen, wie Lernblockaden reduziert werden können, welche Haltungen zu adaptieren sind, um beispielsweise Geringqualifizierte doch noch zum Lernen zu bringen. Weder die Herangehensweise noch die Ergebnisse liefern allerdings sinnvolle Anknüpfungspunkte für meine Überlegungen. Diese Forschung bleibt insgesamt sehr krud, unnachvollziehbar und hinsichtlich des verfolgten Interesses äußerst problematisch.

4.4 WIDERSTAND ALS BILDUNGSZIEL

Widerstand als Bildungs- oder Lernziel ist eigentlich ein abseits der hier verfolgten Frage liegendes Thema und doch ist es meiner Ansicht nach nicht ganz aus der Diskussion fernzuhalten. In den bisher diskutierten Widerstandsfor-schungen wird eine Verknüpfung zu diesen Aspekten teilweise hergestellt, z.B. von Giroux, der zwar in erster Linie Widerstandsmöglichkeiten in der Schule aufgreift, sein kritisches und politisches Interesse aber darauf richtet, Widerstände explizit zu fördern, Lehrende als Mithandelnde zu verstehen und innerhalb und außerhalb von Schule für andere gesellschaftliche Verhältnisse zu kämpfen und Widerstand mit sozialen Bewegungen zu verbinden. Widerstand ist bei Giroux demnach ein Zusammenspiel von verweigernden Handlungen, von inner- und außerschulischen kritischen Praktiken und von politischer Aktion. Insofern ist sein Interesse nicht allein auf die Wahrnehmung und Erklärung von widerständigen Handlungen gerichtet, sondern auch auf das Lernen von kritischem und widerständigem Handeln. Während Giroux Bildung zu Widerstand und Widerstand gegen Bildung verbindet, andere hier diskutierte Ansätze diese Frage gar nicht in den Blick nehmen, konzentrieren sich die meisten Diskurse um Widerstand durch Bildung auf die Perspektive, wie Bildung zu widerständigem Denken und Handeln beitragen kann und wie Widerstand als kritische und politische Praxis durch Bildung gefördert werden kann, Widerstand also zu einem Bildungsziel wird. Widerstand, der in diesen Zusammenhängen thematisiert wird, ist oft ein gesellschaftskritisch inten-dierter, zumindest aber ein auf politisches Handeln gerichteter. Dennoch wird

Widerstand kaum in die Richtung weitergedacht, dass auch weiten Teilen des Aus- und Weiterbildungssystems Widerstand entgegengebracht werden kann, sich Widerstand also auch gegen die Bildung selbst wenden muss, wenn sie Teil der neoliberalen Verwertungslogik ist. Widerstand als Ziel von Bildungsprozessen ist aber nicht notwendigerweise gesellschaftskritisch interessiert, was sich z.B. in der vielfältigen Bedeutung und Verwendung des Begriffspaares von Anpassung und Widerstand zeigt, mit dem ich meine Darstellung beginne.

4.4.1 (Erwachsenen-)Bildung zwischen Anpassung und Widerstand

Das Begriffspaar »Anpassung und Widerstand« durchzieht Bildungsdiskussionen und wird teilweise als grundlegendstes Element von Pädagogik und Bildung überhaupt reklamiert. Allerdings wird Widerstand dabei selten näher ausgeführt oder scheint als Pendant zur Anpassung inzwischen sogar gänzlich verschwunden zu sein. Anpassung und Widerstand werden zumeist als allgemeine Formel der Funktion von Bildung thematisiert, die die Individuen dazu befähigen soll, sich einerseits in Gegebenheiten einzufügen, andererseits aber nicht völlig darin aufzugehen. Dass es dabei nicht um Widerstand *gegen*, sondern Widerstand *durch* Bildung geht, ist deutlich. Das Zusammenspiel von Anpassung und Widerstand skizziert Adorno als Grundlage der bürgerlichen Bildungsidee, in der in Anpassung an die sozialen Verhältnisse und Mitmenschen aneinander die rohe Natur gebändigt werden sollte, während in einem Widerstand gegen die vom Menschen gemachte Ordnung zugleich Aspekte des Natürlicheren im Menschen gerettet werden sollten (vgl. Adorno 1959/2006: 11). Dass dieses Begriffspaar insbesondere in den 1960er- und 1970er-Jahren breite Verwendung findet, wird auf ein Gutachten des »Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen« (1960) zur Erwachsenenbildung zurückgeführt, in dem die Diskussion von »Anpassung und Widerstand« einen Raum erhält. Bereits die ersten Reaktionen auf das Gutachten rekurrieren auf diese Begriffe, z.B. jene von Becker (1960), und bis in die 1990er-Jahre wird in Publikationen immer wieder darauf Bezug genommen, z.B. von Tietgens (1998).

Als bildungspolitisches Dokument ist die Bedeutung und damit unmittelbare Wirkung des Gutachtens in Deutschland entsprechend groß, während es in Österreich keine direkte Rolle spielt, wiewohl indirekt Entwicklungen im Erwachsenen- und Weiterbildungswesen in Deutschland in den meisten Fällen nach und nach auch in Österreich Wirkung entfalten, nicht zuletzt deshalb, weil die Erwachsenenbildungswissenschaft in Österreich aufgrund ihrer Kleinheit in hohem Ausmaß auf Erkenntnisse in Deutschland rekurriert und damit auch bildungspolitische Veränderungen auf diesem Weg zuweilen »einsickern«. Dementsprechend wird das vom Gutachten geprägte Begriffspaar

»Anpassung und Widerstand« in Österreich verzögert aufgenommen. Göhring (1983) stellt beispielsweise in seiner Beschreibung der Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung für den Zeitraum von 1960 bis 1970 keinerlei Bezug zu diesem Gutachten her. Obwohl er diesen Zeitraum unter ein ähnliches Begriffspaar stellt, nämlich Emanzipation und Anpassung, bleibt der Widerstand unerwähnt.

Der Widerstand, von dem im Gutachten und in weiteren Publikationen die Rede ist, ist allerdings in keiner Weise das, was z.B. Tolstoi, Giroux oder Axmacher diskutieren. Ein Widerstand gegen die Bildung selbst schien undenkbar, stattdessen wird formuliert, dass Bildung und Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Widerständigkeit leisten sollen. Der Fokus ist demnach Widerstand *durch* Bildung, Bildung als Widerstand, eine Denkfigur, die im aufklärerischen, humanistischen Bildungsbegriff entworfen wurde, wenn auch nicht dezidiert mit dem Begriff »Widerstand« benannt. Frost (2008, 2010) zeigt dies auf, indem sie Platon, Kant, Humboldt und Nietzsche vor der Grundfrage der Widerständigkeit interpretiert, die deren Bildungsbegriffen innenwohnt. In der Spannung zwischen Anpassung und Widerstand hebt sie die Bedeutung von Letzterem hervor, da Bildung in erster Linie Widerständigkeit sei oder sein sollte: Widerstand gegen Unbildung, gegen Unvernunft, gegen Unfreiheit, gegen unreflektierte Wirklichkeiten. Zusammenhänge von Bildung und Widerstand lassen sich demnach bis in die bürgerlichen Anfänge zurückverfolgen. Als Begriff taucht Widerstand aber erst später im Diskurs auf, wird mit dem Begriffspaar »Anpassung und Widerstand« allerdings prominent und wird in zahlreichen bildungswissenschaftlichen Publikationen aufgegriffen, wenn auch häufig beiläufig.

Das Gutachten zur Erwachsenenbildung, aber auch weitere Gutachten des Deutschen Ausschusses zum Schul- und Universitätswesen, sind nach Ansicht von Tietgens vom Begriffspaar »Anpassung und Widerstand« besetzt. Im Gutachten selbst wird allerdings einer konkreten Ausformulierung nur sehr wenig Raum gewidmet. Tietgens meint, dass die »Karriere« des Begriffspaares aber gerade dadurch befördert worden sei, dass keine allzu tiefgreifende Ausformulierung vorgenommen wurde: »Obwohl der entsprechende Textteil im Gutachten keineswegs hervorgehoben erscheint, aber vielleicht gerade weil die Formulierungen verhältnismäßig allgemein gehalten waren und einen Auslegungsspielraum offen ließen, ist das Begriffspaar in der folgenden Diskussion immer wieder aufgegriffen worden« (Tietgens 1998: 4). Auch wenn vieles offenbleibt, diesbezüglich ist Tietgens Recht zu geben, so wird doch die dezidierte Ausrichtung deutlich, die Becker formuliert: »Im Verhältnis zur Welt wird nicht der Widerstand gegen die gesellschaftliche Entwicklung propagiert, aber auch nicht der bedingungslosen Anpassung das Wort geredet. Die Anpassung an die soziale Wirklichkeit unserer Zeit ist als Notwendigkeit gesehen; aber die Behauptung der personalen Situation des Einzelnen wird als Widerstand ge-

fordert« (Becker 1960: 131). In den Worten des Gutachtens: »Der Mensch, der in der beschriebenen Welt sich selbst zum Menschen bilden will, wird sich dieser Welt anpassen und ihr zugleich Widerstand leisten müssen. Im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand vollzieht sich der Prozeß der Bildung; in der Fähigkeit zu bestimmen, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist, bewährt sich die Freiheit des Menschen in dieser Welt« (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960: 877).

Bildung wird in diesem Gutachten ganz der aufklärerischen Tradition entsprechend als Herausbildung von Urteilsfähigkeit, als Beitrag zur Emanzipation, als Vernunftentwicklung und Weltverstehen präsentiert und eben auch als Herausbildung von Widerstand. Wogegen sich dieser Widerstand richten soll, wird dezidiert ausgeführt: gegen diktatorische Ansprüche (der Nationalsozialismus war in der Wahrnehmung noch sehr präsent), gegen eine zu rationalisierte Welt und Entfremdung, gegen wissenschaftlichen Positivismus und Objektivismus, gegen eine Verkümmерung der Sinne und in Anerkennung, dass die Welt historisch von Menschen geformt ist (vgl. ebd.: 877f.). Hier scheint sich das Gutachten in der Nähe der Kritischen Theorie zu befinden. Dieser Eindruck verschwindet aber bei der Forderung von Widerstand gegen Tendenzen, die »irreligiös« (ebd.: 878) machen, und insbesondere in Teilen der Passage, welcher Widerstand schlecht begründet und gefährlich wird: Er soll sich nicht total gegen eine unausweichliche Welt richten und darf nicht die »positiven und produktiven Möglichkeiten« dieser Welt erkennen (ebd.). Entsprechend sei auch Anpassung gefordert, die in der Bejahung der Menschlichkeit und in erforderlicher Solidarität ihr kritisches Potenzial aufzeigt, in der Anpassung an die »übergreifende Lebensordnung« aber ihr bürgerliches Ansinnen deutlich macht (ebd.). Einerseits engagierte sich das Gutachten also für Erwachsenenbildung als Widerstand, andererseits geht es – wie im bürgerlichen Bildungsverständnis üblich – nicht so weit, dass sich der Widerstand gegen Grundfesten der Gesellschaft und schon gar nicht gegen die Bildung richten darf. An der Erwachsenenbildung als dem »Guten« wird festgehalten und in diesem Licht wird Widerstand gegen Bildung unvernünftig und zu einem Tabu (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.; Bolder/Hendrich 2000: 15).

Das Begriffspaar findet aber Eingang in zahlreiche Schriften: Bei Schelsky (1961) in anderer Stellung zueinander als »Anpassung oder Widerstand?«, in dem er – allerdings ohne die titelgebenden Begriffe nochmals zu erwähnen – lediglich die Reformvorschläge des Ausschusses kritisiert. (Axmacher verweist auf dieses Buch als Beispiel für einen Widerstand »von oben«, indem Schelsky mit konservativem Interesse Bildungsprivilegien verteidigt, vgl. Axmacher 1990c). Lenz nennt 1987 in seinem »Lehrbuch für Erwachsenenbildung« immer wieder die beiden Begriffe, verweist auf deren dialektischen Zusammenhang und die Notwendigkeit, dass Bildung auch zu Widerstand befähige (vgl. Lenz 1987: z.B. 19, 135). Auch Ribolits greift 1991 die Frage der Dialektik von

Anpassung und Widerstand in berufspädagogischen Zusammenhängen auf, bleibt aber ebenso bei einer Kritik an der Anpassung stehen, während der Terminus »Widerstand« genannt, aber nicht kritisch genutzt wird. Tietgens verwendet den Begriff unterschiedlich: In der Diskussion um die Aktualität von »Anpassung und Widerstand« hält er fest, dass »gegenwärtig das Moment der Anpassung so machtvolle Förderung erfährt, daß im Bildungsbereich deshalb umso mehr der Faktor Widerstand zu fördern ist« (Tietgens 1998: 7). Welchen Widerstand er meint, bleibt zwar offen, er wäre aber sowohl als politischer Widerstand gegen gesellschaftliche Entwicklungen als auch als Widerstand gegen Lernzumutungen lesbar; Tietgens schließt jedoch mit der Forderung, dass Widerstand nicht nur individuell erfolgen solle, sondern der Förderung durch Gruppen und öffentliche Hände bedürfe (vgl. ebd.: 9). Insgesamt klingt in Widerstandsbezügen bei Tietgens ein emanzipatorischer, nicht allerdings ein radikal kritischer Zugang durch (vgl. auch Meisel 1992), was deutlich wird, wenn er dem unterlassendem Widerstand skeptisch gegenübertritt und den Begriff »Widerstand« gar nicht gern in den Mund nimmt, sondern fordert, stattdessen von »Resistenz« zu sprechen (vgl. Tietgens 1991a: 11; Tietgens 2000; mehr zu dieser Begriffsdiskussion in Kapitel 6.).

Obwohl also im Aufwind emanzipatorischer und kritischer Bildungswissenschaft und -praxis vielfach von Anpassung und Widerstand die Rede ist – die hier ausgewählten Schriften stehen nur beispielhaft für eine Vielzahl weiterer –, bleibt der Widerstandsbegriff dennoch offen und ungenutzt. Mich erstaunt immer wieder, dass sowohl in der kritischen Hochphase der 1970er-Jahre als auch in den folgenden Jahrzehnten trotz der häufigen Bezugnahmen auf »Anpassung und Widerstand« das Problem der Anpassung zwar zuhauf ausgeführt und ausformuliert, ausdifferenziert und belegt, beklagt und abgelehnt wird, die andere Seite der Formel, der »Widerstand«, in der kritischen Bildungsforschung aber sehr wenig Beachtung findet. Was allerdings mit der häufigen Verwendung des Begriffspaares »Anpassung und Widerstand« erreicht wurde, ist, dass der Begriff »Widerstand« nun eng mit Bildung verknüpft und positiv aufgeladen wurde. Auf das so bereitete Feld fallen nun erste Samen einer Diskussion um Widerstand gegen Bildung, die zunächst am konnotierten positiven Anklang anknüpfen und zugleich zu starken Irritationen bei jenen führen, die an humanistischen, bürgerlichen Bildungsvorstellungen festhalten. Widerstand gegen das hehre Bildungsideal sei möglich und gar als sinnvoll rekonstruierbar? Widerstand könne in einer auf Vernunft und Vernunftsteigerung orientierten Gesellschaft doch nur unvernünftig und dumm erscheinen (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.). Willis verweist in seiner Studie zu gegenschulischem Verhalten von Jugendlichen aber darauf, dass Anpassung und Widerstand dialektisch miteinander verknüpft sind: »Das Begriffspaar Anpassung/Widerstand ist fest miteinander verkoppelt. Es geschieht nicht oft, dass die beiden Zustände sich voneinander lösen, und schon gar nicht durch

bloßes Wollen« (Willis 1977/2013: 289). Mit »Anpassung und Widerstand« öffnet sich also ein Anknüpfungspunkt für eine Diskussion von Bildungswiderstand, der auf die dialektische Beziehung hindeutet, der es später noch weiter zu folgen gilt.

4.4.2 Widerstand durch Bildung, Bildung durch Widerstand

In der politischen Bildung und der kritischen Bildung werden Bildung und Widerstand am ehesten in einen Zusammenhang gebracht, zumeist in der Form, dass Widerstand gegen vorhandene Verhältnisse, gegen Herrschaft, gegen bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen Ziel von Erziehungs- und Bildungsprozessen sein soll. Widerstandsbefähigung herauszubilden wird eng mit Reflexions- und Kritikfähigkeit gekoppelt, die gepaart mit Wissen und Analyse nicht nur die Aufmerksamkeit und Sensibilität für Ungerechtigkeiten, für Diskriminierung oder für Unterdrückungsmechanismen erhöhen, sondern darüber hinaus Handlungsfähigkeit fördern will, um den Verhältnissen entgegenzutreten und Veränderungen mitzugestalten. Diese Anliegen teilen sich Bildungsansätze mit einer Vielzahl von weiteren Forschungs- und Handlungsfeldern, in denen ausgehend von Kritik Veränderungen der Verhältnisse angestrebt werden, ob nun in Form kritischer Forschung oder in konkreten Aktionsbereichen, angefangen bei sozialen Bewegungen über Teile gewissenschaftlicher Organisationen bis hin zu einigen Richtungen der Philosophie, Politik- und Sozialwissenschaften. Einigen Widerstandskonzepten aus diesen Feldern widme ich das nächste Kapitel, um die bislang fehlende Verbindung dieser Felder mit Widerstand gegen Bildung herzustellen. Bereits hier sei aber auf eine Gemeinsamkeit mit Ansätzen im Bereich der Bildung hingewiesen: Betont wird vor allem die wichtige Rolle, die Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse für die Entwicklung von widerständigem Denken und Handeln einnehmen. Dass sich auch gegen Bildung, Lernen und Erziehung Widerstand formieren kann und – wenn Verhältnisse tatsächlich verändert werden sollen – muss, wird weitgehend ignoriert. Da aber Widerstand gegen (Weiter-)Bildung nicht thematisiert wird, werde ich keine gründlichere Diskussion vornehmen, sondern nur exemplarisch einige Arbeiten erwähnen.

Hentig wählt in seinem Vortrag »Widerstand. Ein Kapitel aus der Erziehung zur Politik« (Hentig 1989) einen sehr eng eingegrenzten Widerstands-begriff, den er in erster Linie an rechtlichen Dimensionen festmacht und fast ausschließlich mit Widerstandsformen gegen den Nationalsozialismus verknüpft, was er am Beispiel der Aktionen der Geschwister Scholl nachzeichnet. Dementsprechend will er den damals aktuellen Bewegungen, insbesondere der Friedens- und Ökologiebewegung, die Nutzung dieses Begriffes versagen. Statt Widerstand und Erziehung nah aneinanderzubinden, nimmt Hentig vor allem eine Abgrenzung vor, bei der zwar Bildung und Erziehung sehr wohl

zu riskantem Widerstand gegen despotische Herrschaft (und nur das verdient für Hentig als Widerstand bezeichnet zu werden) beitragen müssen, diese Widerstände aber selten hohe Relevanz erhalten, sondern vielmehr politische Haltungen und Handlungen gefordert sind (die er aber nicht als Widerstand bezeichnet haben möchte), zu denen nun Erziehung und Bildung sehr wohl beitragen müssen. Trotz seiner strengen Eingrenzung von Handlungen, die als Widerstand zu benennen er zulässt, rutscht ihm doch zwischendurch ein breiteres Verständnis durch, indem er zum Beispiel den »Widerstand gegen uns selbst« (ebd.: 446), um eigene Vorlieben kritisch hinterfragen zu können, erwähnt. Hentig ist aber ein Vertreter jener Stimmen, die Widerstand sehr eng fassen, eine Diskussion, die ich später noch aufgreifen werde (vgl. Kapitel 6.1).

Bei Heydorn, obwohl ebenso wie Hentig stark von den Erfahrungen des Nationalsozialismus geprägt, erhält Widerstand hingegen eine deutlich breitere Bedeutung. Als radikaler Gesellschaftskritiker hält er Widerstand gegen die bestehenden Verhältnisse für äußerst wichtig. Die umfangreichen Arbeiten Heydorns in all ihren Facetten zu diskutieren, kann hier nicht erfolgen, einen Eindruck seines Werkes und seiner Aktualität liefert aber beispielsweise der Sammelband »Heydorn lesen« (Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz 2009). Ich gebe lediglich eine Skizze anhand seines Werks »Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft« (Heydorn 1970/2004) wieder. Heydorn selbst arbeitet keinen expliziten Widerstands begriff heraus, sondern formuliert grundlegende und radikale Kritik am Bildungswesen, insbesondere am Schulwesen. Er verdeutlicht entlang eines Streifzugs durch die Geschichte der Bildung und der seit der bürgerlichen Gesellschaft verstärkten Verstrickung von Bildung und Herrschaft, wie weit Bildung zu einer primär herrschaftsstabilisierenden Form verunstaltet wurde und nur noch jene Erziehung und jenes Wissen vermittelt wird, das der kapitalistischen Produktion und der Stabilisierung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse dient. Allerdings birgt selbst diese Art von Bildung – dialektisch – die Möglichkeit einer befreien, einer die Verhältnisse grundlegend transformierenden Wirkung in sich (vgl. z.B. Heydorn 1970/2004: 9, 43).

In seiner »Aussicht« (ebd.: 282ff.) setzt er nun auf Bildung als wesentlichen Beitrag »des Kampfes um die Befreiung« (ebd.: 284), denn weder Evolution noch traditionelle Revolution durch das Proletariat waren erfolgreich bzw. wurden sie vereinnahmt oder haben sich ins Gegenteil verkehrt. Deswegen setzt Heydorn auf den einzelnen Menschen, der durch herrschaftliche Interessen gezielt deformiert wurde, der aber Möglichkeiten hat, sich aus dieser »psychischen Verkrüppelung« (ebd.: 286) zu befreien, unter anderem mittels Bildung, die das Bewusstsein verändern und die Deformationen sichtbar und damit bekämpfbar machen kann (vgl. ebd.: 286ff.). Evolution und Revolution zusammenzubringen ist das Ziel, und es ist Aufgabe der Bildung, »die Initiative für die anhebende Gegengesellschaft des Menschen einzuleiten (ebd.: 286).

288). »Erkenntnis muß tief in den Menschen eingelassen, von ihm erarbeitet werden, sie soll ihn zum Widerstand fähig machen, der die Enttäuschung verträgt« (ebd.: 290). Pfeiffer greift einige Widerstandsfiguren in Heydorns Bildungstheorie auf. Unter dem Buchtitel »Bildung als Widerstand« fasst sie zusammen, seine Bildungstheorie könne als »Widerstandstheorie gelesen werden« (Pfeiffer 1999: 13), weil er immer wieder einen engen Zusammenhang zwischen seiner (kritischen) Bildung und dem Widerstand herstelle. Heydorn setzt Mündigkeit, Selbstbestimmung, Abwehr von Herrschaft und Fremdbestimmung als grundlegende Elemente von Bildung (vgl. Pfeiffer 1999: 326; Heydorn 1970/2004). Konsequentes Denken, Urteilen und Handeln, Leiden wahrzunehmen und überwinden zu wollen führt aus seiner Sicht dazu, »innerlich gezwungen [zu] sein, Widerstand zu leisten« (Heydorn 1939, zit.n. Pfeiffer 1999: 327). Pfeiffer bietet mit ihrer Arbeit eine detaillierte Ausarbeitung der Problematik des Widerstandsbegriffs im Zuge der Nachkriegsdiskussionen, in der Diskussion von Heydorns Schriften bleibt bei Pfeiffer vom Widerstandsbegriff aber leider wenig übrig.

Pongratz diskutiert ähnlich wie Pfeiffer Heydorns kritische Bildungstheorie als eine von »Aufklärung und Widerstand« (vgl. Pongratz 1995). Pongratz selbst greift – trotz seiner bereits diskutierten ambivalenten Haltung zu Widerstand gegen Bildung – auf, dass Bildung zu Widerstand befähigen soll, und insistiert darauf, dass neben Kritik, Selbstbestimmung, Bildung und Mündigkeit auch Widerstand zu einer Leitkategorie kritischer Pädagogik gehören (vgl. Pongratz 2003: 71; auch Pongratz 2010a: 26ff.). Ähnlich auch der Ansatz von Meueler, der in seiner überarbeiteten Neuauflage der »Türen des Käfigs« (Meueler 2009) weiterhin dabei bleibt, dass mündige, urteilsfähige und damit auch widerständige Subjekte das Ziel und Interesse von Erwachsenenbildung sein sollen. Mit seinem aus einer Diskussion von Kant, Marx und Engels über Freud bis hin zu Horkheimer, Adorno und Foucault entwickelten Subjektbegriff landet er bei einer dialektischen Diskussion des unterworfenen und doch freien »widerständigen Subjekts« (ebd.: 41). Seine folgende kritische Analyse baut die Erwartung auf, im Kapitel »Kritik, Verweigerung, Widerstand« (ebd.: 81ff.) endlich zum (Höhe-)Punkt zu kommen, in dem Widerstand explizit thematisiert wird. Die Erwartung wird leider zutiefst enttäuscht, es bleibt bei Allgemeinplätzen und nur wenigen Absätzen, die kaum Bezug zur Überschrift zu haben scheinen. Zusammenfassend gesagt: Sein Ansatz ist, ein urteils-, kritik- und widerstandsfähiges Subjekt herauszubilden, ähnlich Adornos Anliegen, dass Erziehung zu Widerstand befähigen muss (vgl. Adorno 1969c/1971: 145; Adorno 1966/1971: 93).

Bei Holzkamp tritt sein gesellschaftskritischer Anspruch hervor, wenn er in einem kurzen Hinweis streift, dass Lernwiderstand vielleicht so bewusstseinsfähig gemacht werde könnte, dass »Lernen als Widerstand« zu einem »Lernen von Widerstand« werde (vgl. Holzkamp 1987/1997: 190), aber auch

in seiner Analyse der Verhinderung von expansivem Lernen, weil es für Herrschende zu bedrohlich ist (vgl. Holzkamp 1993/1995: 441ff.). Als weiteres Beispiel für gelegentliche Bezugnahmen auf Widerstand als Bildungsaufgabe sei noch Sünker genannt, der unter anderem – die aktuelle Erziehungslandschaft skeptisch beäugend – fragt »Warum und wie bildet sich Widerständigkeit gegen Unvernunft, Macht als Haltung und Handlungspotential heraus?« (Sünker 2005: 87). Zwei seiner Antworten lauten: durch die Herausbildung von Urteilskraft und Handlungsfähigkeit und die Entwicklung eines politischen Weltbildes (vgl. ebd.: 91, 93). Für Bernhard ist »jeder kritische Begriff von Bildung heute notwendig mit der Perspektive des *Widerstands* verknüpft« (Bernhard 2010: 135, Hervorhebung i. Orig.). Kritische Bildung kann also nur widerständige Bildung sein, die gegen Herrschaft, gegen Hegemonie und nicht zuletzt selbstreflexiv gegen die in den eigenen Körper und das eigene Denken eingeschriebenen Herrschaftsmuster kämpft (ebd.: 135f.). Thompson und Weiß widmen ihr Herausgeberbuch »Bildende Widerstände – widerständige Bildung« (2008a) ebenfalls der Thematik von Bildung zu Widerstand, die Auseinandersetzungen greifen allerdings in den meisten Beiträgen kaum auf Widerstand zurück, es wird lediglich der Grundtenor formuliert, dass Bildung ihre Widerständigkeit nicht aufgeben dürfe und auf entsprechende Skepsis und Kritik angewiesen sei (vgl. Thompson/Weiß 2008b: 12).

Als dezidiert politisch motivierte und zu Widerstand ermächtigende Pädagogik lassen sich die vor allem in den 1970er-Jahren populären Arbeiten von Freire (1970/1981, 1977), Illich und Verne (Illich 1972/2013, Illich/Verne 1976/1981) verstehen, an denen aktuell z.B. McLaren, ein US-amerikanischer Bildungsforscher, anknüpft (vgl. McLaren 2000, 2010). Deren Arbeiten sind, im Unterschied zu den meisten europäischen Bildungstheoretiker_innen und -praktiker_innen, radikaliert und an revolutionärem Handeln orientiert, wodurch sich der Widerstandsbegriff geradezu aufdrängt, selbst wenn er nicht notwendig in ihren Arbeiten benannt ist. Freires bekanntestes Buch im deutschsprachigen Raum ist »Pädagogik der Unterdrückten« (Freire 1970/1981). Erhellend ist es allerdings, auch in seine anderen Werke hineinzulesen, in denen manches klarer und deutlicher ausformuliert wird (vgl. z.B. Freire 1977, 1981a). In einem Vortrag schärft er manche seiner Gedanken selbstkritisch, rezeptions- und praxiskritisch nach (vgl. Freire 1981b). Obwohl mit Freire im deutschsprachigen Raum am engsten seine Alphabetisierungsprojekte verbunden werden, umfasst seine Arbeit doch deutlich mehr: jede Form von Bildung, die Ideologie und Herrschaft aufdeckt und Kraft und Mut verleiht, diesen entgegenzutreten und eben Widerstand zu leisten. Freires Arbeit ist ein durchgehendes Plädoyer, mit Bildung gegen Herrschaft, gegen Unterdrückung vorzugehen. Das Widerständige findet sich nicht nur in der Radikalität seines Anliegens, sondern vor allem auch in seinen eigenen Aktivitäten. Symptomatisch und beispielhaft für das Widerständige formuliert er beispielsweise: »Für mich ist Revolution auch

ein Erkenntnisakt: Der Erkenntnisakt findet statt im Prozeß der Bewußtwerdung und Organisierung der Massen und der Veränderung der Wirklichkeit« (Freire 1981b: 103). Ein Satz, der eine direkte Verbindung zu einer aktuellen »Widerstands-Pädagogik« herstellt, die hier kurz Erwähnung finden soll: Die Zapatistas, die sich seit vielen Jahren mit ihrer revolutionären neuen Lebensweise gegen Herrschaft zur Wehr setzen, haben unter anderem die Escuelita Zapatista gegründet, in der internationale Interessierte Einblicke in die Konzepte, Lebensweisen und Ziele der Zapatistas gewinnen können. Eingesetzt wird eine Pädagogik radikaler Selbstreflexion, die mit einer Gleichstellung von Lehrenden und Lernenden, mit antipaternalistischen Aufforderungen an die Gäste und einer geforderten Offenheit für andere Denk- und Lebensweise einhergeht. (Ein erhellender und kompakter Überblick wird von Friedrich in einer studentischen Arbeit gezeichnet, vgl. Friedrich 2015).

Illich ist vor allem bekannt durch seine Forderung nach einer »Entschulung der Gesellschaft« (1972/2013), eine Kerbe, in die auch B. Stern (1992) schlägt und die unter anderem durch seinen Sohn bekannt wurde, der in »... und ich war nie in der Schule« (Stern, A. 2011) von seiner glücklichen Kindheit erzählt. Interessanter ist aber aus meiner Sicht das von Illich gemeinsam mit Verne verfasstes Buch »Imprisoned in the Global Classroom« (Illich/Verne 1976/1981). Sie verbinden Diskussionen, die aus der »Entschulung« entstanden sind – und stellen dabei einige Missverständnisse klar –, mit konkreten Forderungen, die insbesondere die Erwachsenenbildung betreffen und die in vielen Aspekten im »Manifest von Cuernavaca« noch deutlicher ausformuliert sind, das von einer Kooperative aus 25 Personen erstellt wurde (vgl. Centro Intercultural de Documentación 1974). Zentraler analytischer Ausgangspunkt sind hier wie da die Unterdrückungs- und Reproduktionsmechanismen einer kapitalistischen Gesellschaft und die unterstützende Rolle der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die nun mit permanenter Erziehung (heute würden sie vermutlich von lebenslangem Lernen sprechen) auf die gesamte Gesellschaft und auch die Erwachsenen übergreift. »So what action should be taken?« (Illich/Verne 1976/1981: 17) Die Forderungen reichen von einer Entschleierung der Interessen bis hin zu konkreten Widerständen gegen diese Bildung und konkreten Aktionen, um Bildung wieder frei zu machen. Hier tritt also zwischendurch Widerstand gegen Bildung in Erscheinung. Die Radikalität dieser Schrift und des Manifests von Cuernavaca mag heute angesichts aktueller Diskurse und Entwicklungen so manchen irritierend erscheinen, z.B. fordern sie eine konsequente Deprofessionalisierung der Lehre, damit alle alle alles lehren können, und ein Verbot, Gehälter am formalen Ausbildungsstand auszurichten (vgl. ebd.; Centro Intercultural de Documentación 1974). Und doch zeigen sie in aller Deutlichkeit auf, dass, was damals erst in Ansätzen begann, heute erschreckende und kaum noch hinterfragte Realität ist. 1976 formulieren sie: »There is still time to protest as long as the permanent education process has

not engulfed the entire adult population« (Illich/Verne 1976/1981: 20). Zu spät. Der rechtzeitige Protest und Widerstand hat gefehlt.

Aktuelle Autor_innen führen das Projekt weiter. Erwähnt sei beispielsweise die Arbeit von English und Mayo, die eine dezidiert kritische Einführung in die Erwachsenenbildung schreiben und unter anderem »teaching for defiance« thematisieren (English/Mayo 2012: 222). McLaren sieht sich selbst in der Tradition von Freire und ist mit Giroux gemeinsam einer der bekanntesten Vertreter_innen einer radikalen kritischen Pädagogik in Nord- und Mittelamerika. Beide stammen ursprünglich aus Kanada, waren aber vor allem in den USA tätig und weiten ihre konkrete Handlungssphäre, insbesondere McLaren, auf den mittelamerikanischen Raum aus. Wie schon erwähnt, positionierte sich McLaren zunächst poststrukturalistisch, wandte sich dann aber von diesen Theorien ab und wieder einer marxistischen Tradition zu (vgl. McLaren 2000, 2010). Er konzipiert eine revolutionäre kritische Pädagogik (revolutionary critical pedagogy), die nicht nur in der Theorie, sondern insbesondere in konkreten Aktionen und Handlungen als antikapitalistisch, die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse und Herrschaft überwindend tätig sein will. Interessante Arbeiten sind z.B. eine vergleichende Herausarbeitung der radikal kritischen Pädagogik von Freire, Che Guevara und aktuellen Ansätzen (vgl. McLaren 2000) oder Diskussionen seiner revolutionary critical pedagogy (vgl. McLaren 2010). Einen kurzen Einblick in seine Zugänge bieten auch die wenigen in deutscher Sprache zugängigen Artikel (vgl. McLaren 1999, 2014). Eine Diskussion seiner pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeit liefert ein Interview mit McClelland (vgl. McLaren/McClelland 2003). Auch wenn der Widerstandsbegriff in den vielfältigen Arbeiten von Freire, Illich, Verne, den Zapatistas und McLaren kaum direkt zur Sprache kommt, so sind sie doch insgesamt von diesem Anliegen durchdrungen und verdeutlichen den Beitrag, den kritische Bildung für widerständig politisches Handeln leisten kann.

Ähnlich gelagert, wenn auch – typisch mitteleuropäisch? – deutlich sanfter und weniger revolutionär, positionieren sich Arbeiten, die sich mit der Rolle von Bildung in sozialen Bewegungen auseinandersetzen. Bei diesen Arbeiten kommt es zu einer Zusammenführung der beiden in diesem Kapitel hervorgehobenen Aspekte: Einerseits wird in Form kritischer Bildung für den Widerstand gelernt, werden also widerständige Denk- und Handlungsweisen hervorgebracht, geübt, gelebt. Zuweilen wird sogar konkret nach dem Erlernen von Widerstandspraxen gefragt. Andererseits kommt als zweites Bild mit ins Spiel, dass am Widerstand gelernt wird, dass widerständige Praxis kritische Bildungsprozesse auslösen kann. Erwähnt sei nur eine kleine Auswahl: In einem Beitrag aus dem Jahr 1987, also noch bevor Axmacher und Huge ihre Arbeiten vorlegten, sind erste Spuren einer Verknüpfung von Widerstand und Bildungsprozessen bei Schäffter zu finden. Er fragt danach, welche Rolle Lernen im Zusammenhang politischer Bewegungen und damit im Widerstand

haben könne (vgl. Schäffter 1987). Diesen Zusammenhang verliert er dann in seinen Publikationen von 2000 und 2001 leider völlig. Trumann untersucht politische Bildung in sozialen Bewegungen und fragt, ob, wie und was sich im Zuge der politischen Aktivität verändert. Sie erkundet damit, wie aus Widerstand gelernt werden kann, auch wenn sie das nicht so benennt und auch theoretisch nicht in dieser Art und Weise konzipiert. Sie identifiziert unter anderem Identitätsentwicklungsprozesse, Wissensaneignungen, Handlungserweiterungen und Wirksamkeitserfahrungen, weshalb sie von Bürgerinitiativen und politischer Partizipation als »Lern-Handlungsraum« spricht (vgl. Trumann 2013: 271). Diese Erkenntnisse würden F. Haug vermutlich gefallen, die eindeutig skeptisch gegenüber herkömmlichen Bildungsorten für das Lernen von Widerstand ist und damit einige Ansätze kritischer Bildung aushebelt, zumindest hinsichtlich des Lernens von Widerstand: »Es gibt keine institutionalisierten Lernorte für Widerstand. Diesen lernen Menschen, indem sie sich in Bewegungen begeben. [...] Das heisst, die eigentliche Veränderung kommt beim Verändern« (Haug, F. 2013b: o.S.). Aus widerständigem Handeln zu lernen ist auch die Figur, die Sturzenhecker (2008), wie bereits erwähnt, in jugendlicher Bildungsverweigerung sieht, indem sich gerade darin politische Bildung entfalten könnte, wenn Jugendliche Mündigkeit beweisen, ihrem Unbehagen eine Sprache verleihen und damit das Politische betreten. Hier befindet sich ein Knotenpunkt zu den Lerntheorien – so verweist beispielsweise Jarvis beim Nicht-Lernen auch auf die Form, dass zwar gelernt werde, aber nicht das Intendierte und Erwartete (vgl. Jarvis 2010: 88).

Bemerkenswert ist auch die Auseinandersetzung von Steinklammer, die sich – anknüpfend an die Uni-brennt-Proteste⁷ – fragt, was dieser Protest und Widerstand bei den Beteiligten bewirkte, welche Lernprozesse dabei stattfanden (vgl. Steinklammer 2011: 206). Ausgehend von Gramscis Hegemoniebegriff und Bourdieus »Praxissinn« macht sie die starken sozialen und herrschaftlich geprägten Einflüsse auf Denken und Handeln deutlich. Hegemoniale Herrschaft stelle unter anderem die sozial »zulässigen« Bearbeitungsformen von auftretenden Widersprüchen sicher und »dass der Widerstand Einzelner die soziale Ordnung nicht gefährdet« (ebd.: 210). Steinklammer sucht nun nach Aspekten, in denen sich kritische Bildung und Widerstand verbinden lassen, um herrschaftsüberwindende Widerstände voranzubringen. Zunächst sei ein Widerstand gegen sich selbst nötig – sie greift hier Bernhards Ansatz auf –, um die eigene Herrschaftsformung zu durchschauen und den Praxissinn zu verändern, einerseits durch Selbstreflexion und andererseits durch Praxiserfahrungen, in denen die eigene Erfahrung erweitert wird (vgl. ebd.: 218f.). Dies erinnert auch an die Selbst-Transformation bei Pongratz (2010a: 136) und

⁷ | Die 2009-2010 in einigen Ländern stattfindenden Studierendenproteste versammelten sich in Österreich unter dem Begriff »Uni brennt«.

an Adornos Reflexion als gegen sich selbst denken (vgl. Adorno 1966/2003: 358). Steinkammer verwendet für diesen Aspekt den Begriff des »widerständigen Lernens« und gibt diesem daher eine gänzlich andere Bedeutung als bei Holzkamp, Faulstich, Grell oder Grotlüschen. Steinkammer formuliert weiters, dass auch Widerstand gegen die Herrschaftsverhältnisse erst erlernt werden müsse, z.B. im »Experimentieren mit alternativen Widerstandsformen« (Steinkammer 2011: 221), in langfristigen Lernschleifen, in denen sich Handlungen und Reflexionen immer wieder abwechseln und ergänzen, aber auch indem Widerstandspraxen dokumentiert und damit anderen gesellschaftlichen Kämpfen zugänglich gemacht werden. Steinkammer geht aber davon aus, dass Widerstand für die meisten keine selbstverständliche Präferenz ist und daher kollektiver, offener Protest nur marginal in Erscheinung tritt. Aber viele Personen nehmen zumindest »dissidente Momente« in sich wahr, die aber vereinzelt, nicht ausgelebt, still bleiben. Aufgabe von kritischen Bildungsprozessen könnte nach Steinkammer sein, diese Momente aufzugreifen und zu vergemeinschaften (vgl. ebd.: 223). Da Steinkammer den Fokus darauf legt, inwiefern kritische Bildung Widerstand unterstützen kann, bleibt die Antwort auch daran gebunden, entsprechende Bildungsräume zu schaffen. Damit schöpft sie leider nicht das volle Spektrum ihrer Gedanken aus. So muss Widerstandspraxiserfahrung nicht notwendig mit Bildung verknüpft sein, und die Vergemeinschaftung von einzelnen dissidenten Momenten bedarf meines Erachtens gerade mehr als Bildung, insbesondere, wenn es sich um die Organisation von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung dreht (vgl. Kapitel 6.6).

Dieser kleine Einblick in Diskussionen von Widerstand als Bildungsinhalt, Bildungsziel oder Bildungsanlass gibt nur eine Ahnung von den Gedanken und Überlegungen zu diesem Themenfeld. In vielen (erwachsenen-)bildungswissenschaftlichen Arbeiten, insbesondere in kritischen Zugängen, taucht Widerstand immer wieder auf, wenn auch häufig kaum näher beleuchtet, sondern eher als Hinweis oder als Ergänzung. Da ich aber in diesen Diskussionen keine Ansätze ausfindig machen konnte, dass sich dieser Widerstand dann auch gegen die (Weiter-)Bildung selbst wenden kann und soll, werde ich diese Gedankenlinie nicht mehr weiterverfolgen.

4.5 FORSCHUNGSLINIEN, ANKNÜPFUNGSPUNKTE UND LEERSTELLEN

Vor uns ausgebreitet liegt nun ein umfassendes Bild von Widerstandsforschungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung im deutschsprachigen Raum, ergänzt um internationale Versatzstücke, um Aspekte aus der Schulforschung, um einzelne Bezugnahmen ohne dezidierten Widerstandsschwerpunkt und um Beispiele aus jenen Forschungsbereichen, in denen Widerstand als Bil-

dungsziel formuliert wird. Die wissenschaftliche Befassung mit Widerstand habe ich zumindest für den deutschsprachigen Raum meines Wissens weitgehend vollständig erfasst. Jene Arbeiten, in denen Widerstand explizit in den Blick gerückt wird oder eine größere Rolle spielt, sollen nun nach einer weitgehend unverbundenen Einzeldarstellung in einer konzentrierten Gesamtübersicht gemeinsam diskutiert werden. Im Fokus steht aber nicht eine übersichtliche Zusammenfassung, sondern eine konzentrierte Suche nach gemeinsamen Forschungslinien und nach Brüchen, in denen mein theoretisches Projekt einzuhaken hat. Für die Weiterarbeit mitzunehmende Gedankenstücke werden ebenso hervorgehoben wie Leerstellen der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Widerstandsfor schung, die es theoretisch zu füllen gilt.⁸

Wellen und Kontinuitäten

Entlang der von mir vorgenommenen Unterscheidung in gesellschaftskritische und affirmative Ansätze, wenn auch die Differenzierung brüchig und ineinanderfließend ist, lassen sich jeweils eigene Forschungslinien verfolgen, die sich zwar nicht durchgehend als aufbauend, ergänzend und erweiternd erweisen, sich aber zumindest aus ähnlichen Theoriequellen speisen oder an vergleichbaren Widerstandsbegriffen anknüpfen. Die beiden Forschungslinien treten nur in sehr geringem Ausmaß miteinander in einen Diskurs und öffnen nur ansatzweise Übergänge. Dabei kann keine chronologische Abfolge in der Form festgestellt werden, dass – wie aufgrund der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung vielleicht vermutet werden könnte – zunächst kritische Ansätze im Vordergrund stehen, während später affirmative Zugänge dominanter werden, denn zu beiden Bereichen lassen sich durch die Jahre immer wieder Arbeiten auffinden. Aufgrund der wenigen Personen, die sich diesen Thematiken widmen, führen allerdings bereits kleine Verschiebungen zu neuen Dominanzen. Unterlassender Widerstand bzw. Weiterbildungsabstinenz als selbst entschiedenes Fernbleiben treten nach zunächst starker Sichtbarkeit vermutlich nicht zuletzt deshalb in den Hintergrund, weil mit Axmacher und Hendrich zwei der ohnehin rar gesäten Forscher_innen früh verstarben und damit zwei wesentliche »Köpfe« fehlen, die gesellschaftskritische Widerstandsfor schungen weiter betreiben hätten können. Bolder hat das Thema zwar immer wieder aufgegriffen, aber nicht mehr in größerem Maßstab weiterverfolgt. Hingegen wird Lernwiderstand – ich versammle unter diesem Begriff vorläufig sowohl Aneignungswiderstände als auch Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen, weil dies, wenn auch aus meiner Sicht ungenau, dem aktuellen Sprachgebrauch entspricht – von mehreren Seiten aufgegriffen

8 | Zugunsten einer eindringlichen Diskussion verzichte ich in diesem Textabschnitt weitgehend auf neuerliche Quellenverweise, diese sind der vorangegangenen Darstellung zu entnehmen.

und insbesondere von Faulstich und zeitweise seinen Mitarbeiterinnen über viele Jahre im Diskurs gehalten, was bis heute nachwirkt.

An den Personen und ihren Forschungen machen sich daher vermutlich auch die, wenn auch recht kleinen, »Wellen« der Widerstandsforschung fest: Obwohl sich seit ca. Mitte der 1980er-Jahre bereits in Einzelbeiträgen ankündigend, setzt eine größere Aufmerksamkeit für Widerstand gegen (Weiter-) Bildung erst mit Axmachers Buch und dem daran anknüpfenden Forschungsprojekt von Bolder und Hendrich ein, an die auch meine ersten Forschungen anschließen. Mehr Publikationen und Diskussionen dieses gesellschaftskritisch orientierten Zugangs sind vor allem zwischen ca. 1990 und 2000 zu verzeichnen, während danach das Thema zwar weiterhin in Büchern und Zeitschriften immer wieder vorkommt, allerdings immer vereinzelter. Lernwiderstände treten ebenfalls ab Ende der 1980er-Jahre in Bildungsdiskussionen auf, indem sie in Lerntheorien thematisiert werden. Jarvis' Arbeit wird aber im deutschsprachigen Raum kaum wahrgenommen. Holzkamps Lerntheorie wird erst mit der Veröffentlichung des Buches 1993 in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgegriffen, weil seine Arbeit Grundlage für die Arbeiten von Faulstich, Grell und Grotlüschen ist. Während der 1990er-Jahre ist Lernwiderstand kaum in der Diskussion, diese setzt erst ab Ende der 1990er-, stärker ab Mitte der 2000er-Jahre ein. Arnold macht zu dieser Zeit die von ihm als »eher didaktisch orientierte Aneignungs- und Nachhaltigkeitsforschung« bezeichnete Richtung (Arnold 2000: 23) als noch unterentwickelt aus, während bildungssoziologische Richtungen bereits ausreichend in empirische Weiterbildungserhebungen eingeflossen seien und daher eher nicht mehr weiterverfolgt werden müssten. (Dass Nicht-Teilnahme-Gründe zwar aufgegriffen werden, diese aber weit davon entfernt sind, ausreichend komplex und differenziert zu sein, und dass bildungssoziologische Widerstandsforschung mehr ist als lediglich Abstinenzforschung, kann, nimmt Arnold nicht zur Kenntnis.) Im Umfeld des Forschungsprojektes von Faulstich und Grell allerdings wird die Lernwiderstands-Linie einige Zeit lang intensiver verfolgt, was sich in entsprechend zahlreichen Publikationen abbildet. Aber auch diese Welle ebbt bald wieder ab und seither gibt es nur noch vereinzelte neue Arbeiten. Die Thematik wurde jedoch von Faulstich im Kontext seiner Lerntheorie kontinuierlich weitergetragen und in aktuelle Diskurse eingebracht. Nicht zuletzt durch Faulstichs hohen Bekanntheitsgrad und seine intensive Publikationstätigkeit bis zu seinem überraschenden, frühen Tod 2016 wurde Lernwiderstand stetig präsent gehalten und ist in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch eingegangen, obwohl die Forschungen zu Lernwiderstand ebenso wenig vertieft und weiterentwickelt wurden wie jene zu unterlassenden und gesellschaftskritischen Widerstand gegen (Weiter-)Bildung. Nur begrenzt bekannt sind hingegen einzelne Überlegungen, die vor allem in Dissertationen und in Zeitschriften- und Buchbeiträgen formuliert werden, auch wenn sich erst mit diesen Arbeiten

eine gewisse Kontinuität der Diskussion einstellt. Das Thema bleibt aber Randthema und die Anzahl der Arbeiten dazu mehr als überschaubar, eine breite Bekanntheit und Diskussion ist in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht zu verzeichnen.

Drei Widerstandsthemen

Resümieren wir nochmals die (erwachsenen-)bildungswissenschaftlichen Widerstandsforschungen, so lassen sich grob drei Themenfelder ausmachen, in denen Widerstand aufgegriffen wird: erstens im Kontext unterlassender Abstinenz, zweitens im Zusammenhang von Lernen und Aneignen und drittens in der Mikro- und Mesodidaktik. Widerstand als unterlassende Abstinenz wird vorwiegend aus sozialwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet und steht in engem Kontext von (Nicht-)Teilnahme- und Adressat_innenforschungen. Bei Lern- und Aneignungswiderstand spielen (lern-)psychologische Forschungen eine große, wenn auch nicht ausschließliche Rolle. Im Zentrum stehen dort die Frage, weshalb keine lernende Verfügungserweiterung stattfindet. Die Gründe werden in psychischen, emotionalen (unbewussten) Abwehrmechanismen ausgemacht, können aber ebenso in Formen der bewussten Ablehnung und Verweigerung von bestimmten Inhalten auftreten. In der mikro- und mesodidaktischen Dimension finden sich alle Fragen widerständiger Abwehr von Lehr-Lern-Prozess-Gestaltungen ein, die von institutionellen Strukturen über Raum, Material und Inhalte bis hin zu den handelnden Personen (Lehrende, Lernende, Gruppe) reichen. Um diese Dimensionen halbwegs begriffsgenau abzubilden, werde ich – bisherige Usancen aufgreifend und der Unmöglichkeit einer Trennschärfe bewusst – im Weiteren für erstere von unterlassendem Widerstand (wiewohl auch in Lehr-Lern-Situationen Unterlassungen auftauchen), für die zweite von Lern- oder Aneignungswiderstand (obwohl derzeit ein anderes Verständnis von Lernwiderstand dominiert) und für die dritte Dimension von Didaktikwiderständen (auch wenn dies etwas sperrig bleibt) sprechen. Keine dieser Grundrichtungen lässt sich trennscharf abgrenzen.

Die drei Themenfelder geben daher nur ungefähre Blickrichtungen vor und treten in den Widerstandsforschungen zumeist ineinander verwoben auf, auch wenn in manchen Forschungen explizite Schwerpunkte gesetzt werden. Auch hier nenne ich exemplarisch nur einige Beispiele: Bei Willis findet der Widerstand direkt in der Lehr-Lern-Situation statt, lässt sich aber vor allem als Dimension der gesellschaftlichen Ungleichheitsreproduktion lesen, sowohl als Selbstreproduktion, aber auch als Ausschlussmechanismen über die bürgerliche Verfasstheit der Schule. Axmacher vermischt in seinen Überlegungen unterlassenden Widerstand mit Widerstand gegen Wissen und bei Huge wird noch deutlicher, dass sich partieller Widerstand gegen einzelne Inhalte (lernwiderständig) oder gegen einzelne Weiterbildungsangebote (unterlassend) richten kann. In den Forschungen von Bolder und Hendrich werden insbeson-

dere in den Tiefeninterviews vielfältige Dimensionen von Aneignungswiderständen und Widerständen im Kontext der Mikro- und Mesodidaktik deutlich. Bei Jarvis fließen im Nicht-Lernen zumindest zwei Grundrichtungen ineinander: Aneignungsaspekte aufgrund innerer Hemmnisse und Nicht-Lernen aufgrund äußerer Bedingungen, die wiederum eher in die Nähe der unterlassenen Abstinenz treten (so es sich nicht um unüberwindbare Barrieren handelt). Und Faulstich und Grell lassen zwar Abstinenz weitgehend außen vor. Was sie als Lernwiderstände benennen, ist aber eine Mischung aus Aneignungs- und Didaktikdimensionen.

Stellen wir den drei Grundrichtungen die Unterscheidung in kritische, affirmative und ineinander übergehende Ansätze hinzu, so zeigt sich zwar eine Tendenz dahingehend, dass jene Forschungen, die ihren Schwerpunkt auf Aneignungswiderstände und didaktische Aspekte richten, eher nicht gesellschaftskritisch ausgerichtet sind, hingegen gesellschaftskritische Widerstandsfor schungen in der Erwachsenenbildung eher ihren Blick auf Abstinenz richten. Wie aber die Beispiele von Willis und Giroux für die Schule oder von Bastian, Nolda und Hovestadt für die Erwachsenenbildung zeigen, kann auch Widerstand innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen politisch und kritisch widerständig diskutiert werden, indem z.B. Macht- und Herrschaftsaspekte aufgegriffen werden. Axmacher, Bolder und Hendrich hingegen diskutieren, dass auch unterlassender Widerstand nicht per se kritisch ist oder aufgrund seiner Handlungsform zumindest affirmativ erscheinen kann, selbst wenn er kritisch intendiert ist.

Eine weitgehend vollständig geteilte Gemeinsamkeit lässt sich allerdings in allen von mir ausgewählten Zugängen feststellen: Die Widerstände werden als subjektiv begründbar und im Lebenszusammenhang oder in der konkreten Situation als sinnvolle Handlung angesehen. Zugänge, in denen Abwehr und Verweigerungen ausschließlich negativ konnotiert sind, z.B. als nur lästige Störung oder persönliches Defizit, scheint es in der Erwachsenenbildungs forschung in geringerem Ausmaß zu geben. Ein Grund dafür mag sein, dass in solchen Zugängen nicht von »Widerstand« die Rede ist, da dieser aktuell sowohl politisch als auch psychologisch eher positiv belegt ist. Kritische und affirmative Zugänge unterscheiden sich aber dahingehend, wie weit die Anerkennung der Sinnhaftigkeit reicht, ob der Widerstand letztlich (zugunsten erfolgreichen Lernens) überwunden werden soll, beispielsweise durch subjektive Bearbeitungsprozesse oder didaktische Veränderungen, oder ob der Widerstand als kritisches Potenzial gesehen wird, das über die Lernsituation und den (Weiter-)Bildungszusammenhang hinaus gesellschaftspolitische Bedeutung annehmen kann. Folgen wir den beiden Forschungslinien kritischer und affirmativer Zugänge, so zeigt sich, dass kritische Ansätze eher als Form der kontinuierlichen Erweiterung mit expliziten Bezügen zueinander gesehen werden können, während sich bei den eher affirmativ orientierten Perspekti-

ven verschiedene Richtungen versammeln, die vielfach unverbunden bleiben und in denen zuweilen sogar hinter bereits vorgenommene Differenzierungen zurückgegangen wird, z.B. wenn Faulstich und Grell die Diskussion von Häcker nicht aufnehmen. Zwischen den Forschungslinien finden sich gegenseitige Bezüge eher vereinzelt, zuweilen auch Missverständnisse und Umdeutungen, eine konsequente integrierende und Komplexitätssteigernde Weiterentwicklung bleibt jedoch aus.

Gesellschaftskritische Linie

Wenden wir uns zunächst der kritischen Forschungslinie zu. Tolstois Gedanken zur Volksbildung zeigen, dass bereits in den Anfängen der Aufklärung und der damit einhergehenden Bildungsoffensiven Widerstände zu verzeichnen sind. Axmacher und Huge schließen, wenn auch ohne Bezugnahme, letztlich direkt an diese Überlegungen an, indem sie in ihrer historischen Forschung Tolstois Zeit in den Blick nehmen und dort auf ähnliche Widerstände stoßen, die auch Tolstoi formuliert: auf eine Abwehr von neuen Wissensformen und der von der bürgerlichen Gesellschaft aufgebrachten Bildungserwartungen. Eine in gewisser Hinsicht durchgängige Forschungslinie lässt sich in den weiteren gesellschaftskritischen Widerstandsforchungen dann aber vor allem dahingehend ausmachen, dass spätere Forschungen frühere Erkenntnisse aufgreifen, erweitern und ergänzen. Getragen sind alle diese Forschungen, von Willis über Giroux bis hin zu Axmacher, Bolder und Hendrich, von einem (neo-)marxistischen gesellschafts- und bildungskritischen Interesse, das ideologiekritisch das Bildungswesen in den Blick nimmt und neben den Schattenseiten und hervorgebrachten Benachteiligungen strukturargumentierende Zugänge kritisiert und diese um vorhandene, wenn auch ambivalente Handlungsräume ergänzt, die unter anderem in Widerstand gegen (Weiter-)Bildung zum Ausdruck gelangen können. Kritisiert wird, dass in vielen marxistisch-kritischen Ansätzen von einer totalen Formung des Menschen durch die Verhältnisse ausgegangen werde und dabei übersehen werde, dass widerständige Handlungsoptionen vorhanden seien und realisiert würden. Willis erregt mit seiner Erkenntnis allerdings Aufsehen, weil er zeigt, dass mit der scheinbaren Handlungsfreiheit und dem Widerstand der »lads« diese letztlich selbst dazu beitragen, ihre Benachteiligung und ihre Arbeiter_innenexistenz zu reproduzieren. Diese Widersprüchlichkeit durchzieht auch die folgenden Forschungen, und dennoch bleibt die empirisch belegte und theoretisch diskutierte Erkenntnis unbestreitbar, dass sich gegen Bildung, Wissen und Weiterbildung Widerstände formieren.

Eine weitere Gemeinsamkeit dieser Forschungen ist, dass sie vorrangig subalterne Gruppen in den Blick nehmen. Während Willis noch explizit die Arbeiter_innenklasse als Bezugspunkt setzt, sind es bei Giroux allgemeiner die Benachteiligten und Unterdrückten. Axmacher, Bolder und Hendrich nehmen

die »Verlierer_innen« in den Blick. Bei Axmacher sind die Verlierer_innen der bürgerlichen Gesellschaftsumwälzung die Handwerker_innen und bei Bolder und Hendrich die formal Geringqualifizierten, die – so ihre These – deswegen besonders häufig unterlassend weiterbildungsabstinent sind, weil der Nutzen von Weiterbildung für sie besonders gering ist. Alle diese Forschungen binden damit aber Widerstand gegen Bildung an eine bestimmte Personengruppe, und zuweilen klingt zumindest indirekt eine ungefähre Vorstellung eines »revolutionären Subjekts« durch.

Entlang dieser Gemeinsamkeiten ergänzen und erweitern sich die Arbeiten hinsichtlich des Widerstandsbegriffs und -konzepts, die aber grundsätzlich gesellschaftspolitisch verstanden und eingebettet werden: Willis beschreibt aktiven, aufsässigen Widerstand in der Schule (bei gleichzeitig massiv reproduktiver Funktion dieses Widerstands), den Giroux auf stille, auch passive Widerstandsformen erweitert haben möchte. Zudem ergänzt Giroux das Konzept dahingehend, dass er den Widerstand nicht nur auf Schule bezieht, sondern die öffentliche Sphäre einbezieht, quasi ein Überspringen des Funkens einfordert. Sein Widerstandskonzept beschränkt sich daher nicht auf Widerstand gegen bestimmte Bildungsformen und -inhalte, sondern er konzipiert »resistance to education« mit einem insgesamt gesellschaftskritischen Anspruch. Allerdings schränkt er den Widerstandsbegriff ein, indem er nur von Widerstand spricht, wenn ein (direkt intendierter oder indirekt rekonstruierbarer) gesellschaftskritischer Anspruch vorhanden ist; anderes oppositionelles Handeln sei kein Widerstand.

Axmacher greift unter anderem die Arbeiten von Willis und Giroux kritisch auf und nimmt eine neue Erweiterung vor: Er thematisiert Widerstand in der Weiterbildung und damit in einem Feld mit anderen Voraussetzungen und Regelungen als Schule. Aus den anderen Strukturen ergibt sich, dass sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung vor allem als Unterlassung manifestiert. Damit dehnt er die widerständigen Optionen nicht nur auf neue Handlungsformen aus, sondern auch auf ein neues Handlungsfeld, und er versucht eine umfassendere theoretische Fassung dieses Widerstands. Bolder und Hendrich führen das theoretische Projekt zwar nicht fort, liefern aber aktuelle empirische Bestätigungen der Axmacher'schen Thesen, auch wenn sie nur einen Teil der unterlassenden Abstinenz als Widerstand bezeichnen. Indem sie Abstinenz insgesamt in den Blick nehmen, machen sie aber deutlich, dass Nicht-Teilnahme eben nicht nur Barrieren geschuldet ist, sondern – zumindest wenn die Möglichkeit vorhanden ist und wahrgenommen wird – auch abwägenden subjektiven Entscheidungsprozessen quasi »freiwillig« entspringen kann. (Freiwilligkeit ist allerdings insofern als eingeschränkt zu verstehen, da der für Abstinententscheidungen relevante fehlende Nutzen in hohem Ausmaß gesellschaftlich bedingt ist.) Meine eigenen bisherigen Forschungen folgen

den vorhandenen großen Linien weitgehend und nur in Einzelbeiträgen habe ich erste Erweiterungsversuche skizziert.

Den Beiträgen von Autor_innen, die Widerstand nicht in größerem Umfang bearbeiten, sind insofern einige interessante Impulse zu entnehmen, als sie sich die Freiheit nehmen, ihre Gedanken auch mal schweifen zu lassen, und so ironisierend oder fragend Momente eröffnen, die in den größeren Widerstandsforchungen kaum gestreift werden, beispielsweise die Frage von Geschlecht und Widerstand, von Widerstand gegen und in der allgemeinen Erwachsenenbildung oder Gedanken, dass im Widerstand gegen andere Aus- und Weiterbildung politische Bildung erfolgt. Insofern sind viele dieser Beiträge als kleine Teilstücke zu sehen, die in ein Gesamtgewebe eingeflochten werden müssen.

In der kritischen Forschungslinie mäandern die einzelnen wissenschaftlichen Aktivitäten also durch ein breites Feld schulischer und erwachsenenbildnerischer Zwänge, Erwartungen und Verpflichtungen, durch ideologische Verzerrungen von Aus- und Weiterbildung, durch bürgerlich-kapitalistische Interessen und durch eine Vielzahl von Widerstandsformen, von aktiver Opposition bis hin zu passiv erscheinender Unterlassung. Die vorliegende Arbeit verstehe ich daher als (selbst-)kritische Fortführung dieser kritischen Forschungslinie mit dem Anspruch, neue Pfade zu betreten, die einige Leerstellen füllen sollen, weil eine theoretische Ausformulierung noch unterentwickelt ist, weil umfassende Bezüge zu anderen Widerstandsforchungen fehlen, weil der Widerstandsbegriff zu eng gefasst wird und weil gesellschaftspolitische und -kritische Potenziale noch nicht ausreichend ausgeleuchtet sind. Zudem wird Widerstand in den bisherigen Forschungen zu eng auf bestimmte Handlungen und/oder gesellschaftliche Gruppen beschränkt, wodurch Randsegmente oder alternative Denkartnen ausgeklammert bleiben. Zu gewinnen sind aber die vielfältigen Widerstandskonzeptionen und die widerstandsspezifische ideologie- und herrschaftskritische Sicht auf aktuelle Gesellschafts- und (Weiter-)Bildungsverhältnisse. Axmachers Argumentation entlang des aufklärerischen Vernunftverständnisses wird einigen meiner weiteren Schritte ebenso eingeschrieben sein wie die vor allem von Willis herausgearbeiteten Ambivalenzen von Widerstand oder die Betonung der Dialektik bei Giroux.

Lerntheorien

Bei den Lerntheorien lässt sich eine gemeinsame Linie aufgrund des vorhandenen Fokus und gegenseitiger Diskussionen verfolgen. Eine enge Verbindung zeigt sich zwischen Illeris und Jarvis, die in Anerkennung und Abgrenzung Bezüge zueinander herstellen, während Holzkamp parallel dazu seine Gedanken entwickelt, die aber für Faulstich der Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind und die von F. Haug in kritischer Abgrenzung diskutiert werden. Widerstände tauchen in diesen Arbeiten eher aus psychologischer Perspektive

ve als Identitätserhalt, als Abwehr von Bedrohungen oder als Veränderungsängste auf. Insbesondere bei Jarvis und Illeris erhält das Nicht-Lernen aber noch eine andere Wendung, weil es in gewisser Weise als selbstverständliche Möglichkeit konzipiert wird, während Holzkamp, Faulstich und Haug eher bei subjektiv begründeten und anzuerkennenden Widerständen bleiben, die aber die Person letztlich in ihrer Entwicklung behindern und im Idealfall reflexiv aufgelöst werden müssen. Widerstand wird sogar notwendig, damit (expansives) Lernen überhaupt stattfinden kann. Ein Gedanke, der ähnlich schon bei Humboldt auftaucht: »[U]nd wenn wir uns über den Widerstand beklagen, welchen die menschliche Natur auch einer weisen Bildung entgegensemmt, so dürfen wir nicht vergessen, daß ohne eine solche Kraft des Zurückstoßens auch nicht ein solches Vermögen der Aneignung möglich war« (Humboldt Gesammelte Schriften Bd. 2: 90, zit.n. Pongratz 1986: 135). Gemeinsam ist den lerntheoretischen Zugängen, dass sie zwar grundsätzlich ein unterschiedlich radikal ausgeprägtes gesellschaftskritisches Forschungsinteresse verfolgen, der Widerstand aber nur in sehr kurzen Momenten, wenn überhaupt, als gesellschaftskritische und -politische Dimension durchschimmert. Diese Forschungen liefern damit Aspekte jener kritischen Psychologie, die Giroux ergänzend zu seinen Arbeiten für wichtig erachtet, zugleich bleiben sie aber weitgehend dort stehen und holen Widerstand wieder auf die Ebene oppositionellen Verhaltens, von Störungen und erlernter Hilflosigkeit herunter, schließen das Feld also eher, anstatt es zu öffnen. Zwar zeigen sich in den Analysen zuweilen Zumutungen, gegen die es aufzutreten gilt, und dennoch bleibt der Widerstandsbegriff selbst weitgehend unkritisch konzipiert. Es wird dann doch wieder »zum guten alten Lernen« zurückgekehrt. Zu gewinnen sind aus diesen Arbeiten allerdings differenzierte theoretische Begründungen für Lernwiderstände, selbst wenn diese nur einen Aspekt von Widerständen in und gegen (Weiter-)Bildung umreißen.

Widerstand in Lehr-Lern-Prozessen

Jene Arbeiten, in denen sich der Fokus beinahe gänzlich von einem kritischen Interesse abwendet, widmen sich fast ausschließlich Widerständen aus der didaktischen und aneignungsbezogenen Perspektive, nur Franz öffnet ihre Arbeit in Richtung organisationstheoretischer Aspekte. Die gemeinsame Linie besteht fast ausschließlich darin, dass ein formaler, eher psychologisch geprägter Widerstandsbegriff Anwendung findet. In allen diesen Arbeiten werden zumindest Teile von unterschiedlichsten vorangegangenen Widerstandsforchungen zur Sprache gebracht und es wird auf die eine oder andere Erkenntnis rekurriert, z.B. auf Axmacher oder auf Bolder und Hendrich, ohne allerdings deren Linie konsequent einzubeziehen. Insbesondere aber sind die Arbeiten durch den Widerstandsbegriff und die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp geprägt, was insofern nicht verwundert, als zumin-

dest Faulstich, Grell und Grotlüschen lange zusammenarbeiteten. Zu betonen ist, dass die thematisierten Widerstände nicht als Defizite der Teilnehmenden oder als Motivationsmängel verstanden werden, sondern dass der Tenor insgesamt darauf gerichtet ist, diese als subjektiv sinnvoll und gut begründbar zu fassen, wenn auch letztlich doch als zu überwindende »Behinderungen« oder mit dem Anklang einer »Lernstörung«. Dies wird insbesondere im Eintrag von Schäffter im »Wörterbuch Erwachsenenbildung« deutlich (Schäffter 2010), der mit »Lernstörungen – Lernwiderstände« betitelt ist.

Einige Arbeiten machen außerdem deutlich, dass Lernwiderstände nicht lediglich »Mängel« der Teilnehmenden sind, sondern in hohem Maß von der Art des Lernangebotes, der hergestellten Lernsituation und den Lehrenden selbst, insgesamt also den didaktischen Rahmenbedingungen hervorgerufen werden, die Bildungseinrichtungen und die Lehrenden also an Lernwiderständen mitbeteiligt sind. Besonders gut sichtbar macht dies Grell, indem sie zeigt, dass unter anderem der respektlose Umgang der Lehrenden mit den Teilnehmenden oder bestimmte Inhalte oder deren Vermittlungsform Widerstände hervorrufen. Aus diesen Forschungen zu Lernwiderständen lassen sich wichtige Erkenntnisse über Verweigerungen und Abwehr von als unpassend wahrgenommenen Lernzumutungen in Lehr-Lern-Situationen gewinnen. Sie geben Auskunft über die didaktische Konstruktion und die subjektive Sinnhaftigkeit von Lernwiderständen. Lebensweltlich-biographische und situationsspezifische Aspekte verdichten sich unter spezifischen Umständen zu Lernwiderständen, die sich in offenen Störungen, in stillem Abwenden, in Opposition zu Lehrenden etc. manifestieren. In vielen Aspekten erinnern diese Forschungen daher an die Thematisierung von oppositionellem Handeln in der Schule durch Willis und Giroux, auf die allerdings nicht Bezug genommen wird und von denen sie hinsichtlich eines kritischen Anspruchs weit entfernt sind. Undeutlich bleiben zudem die Begrifflichkeiten, insbesondere, wenn mit Lernwiderständen alle Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Situationen bezeichnet werden, unabhängig davon, ob es sich um tatsächliche Aneignungsabwehr oder -unmöglichkeit oder um reaktive Handlungen auf didaktische Situationen handelt. Eine problematische Leerstelle ist, dass mit Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen der Blick wiederum fast ausschließlich auf Teilnehmende gerichtet wird und Weiterbildungsabstinenten neuerlich ausgeblendet werden. Damit wird statt der Möglichkeit einer Erweiterung, da die Arbeiten von Axmacher, Bolder und Hendrich bereits vorliegen, ein Weg der neuerlichen Schließung der Widerstandsforschung vorgenommen, die vermutlich nicht zuletzt dem Anspruch geschuldet ist, sich von (radikal) gesellschaftskritischen Ansätzen zu distanzieren und stattdessen Widerstand zu entpolitisieren. Was darüber hinaus allerdings fehlt, sind eingehendere Theorieversuche zu Widerstand, die die empirischen Ausleuchtungen ergänzen könnten.

Ausgangslage und zu füllende Leerstellen

Was nun also vor uns liegt, ist ein facettenreiches, wenn auch halbwegs überschaubar bleibendes Bild davon, wie sich Widerstand äußern kann, welche Gründe und Ursachen dahinterliegen können, wogegen er sich richtet, aber auch, wie unterschiedlich die Forschungsperspektiven sind, die Widerstand in Bildungszusammenhängen in den Blick nehmen. Uns liegen verschiedenste Begriffe, differente Erklärungen und Zielsetzungen, Ansätze theoretischer Einbettungen und zahlreiche empirische Ergebnisse vor. Wir verfügen über Konzeptionen der Sinnhaftigkeit von Widerstand, die alle vom Subjekt ausgehen, dieses aber divergent in gesellschaftliche Strukturen einbetten. Wir haben erste Ahnungen der vielfältigen Dimensionen von Widerstand, der in unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen in unterschiedlichsten Bildungskontexten auftaucht. Wir haben Forschungslinien, die kaum in Diskurs miteinander treten, was nicht zuletzt an deren unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und -theorien liegt und Übergänge erschwert, aber nicht grundlegend unmöglich macht. Diese Schwierigkeit mag aber ein Grund dafür sein, weshalb Diskussionen und Forschungen über Widerstände außerhalb und innerhalb des Weiterbildungsgeschehens weitgehend voneinander getrennt sind. Ein weiterer Grund könnte aber auch darin liegen, dass die jeweiligen Forschungsinteressen zu unterschiedlich sind, (neo-)marxistische oder kritisch-theoretische Ansätze und weniger radikale oder sogar affirmative Zugänge sich agonistisch oder zumindest skeptisch ablehnend gegenüberstehen. Ein Problem mag aber auch darin zu finden sein, dass in empirischen Forschungen im aktuellen wissenschaftlichen Projektbetrieb zuweilen schlichtweg die Zeit und Muße fehlt, sich in die gesamte Komplexität des Widerstands, in andere Arbeiten und theoretische Differenzierungen einzuarbeiten. Übergänge sind aber sehr wohl angezeigt: Beispielsweise thematisieren Giroux und Willis Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen, fassen diese dennoch kritisch und binden sie damit an gesellschaftliche Strukturen zurück. Axmacher, Bolder und Hendrich vermuten, dass mit zunehmendem Teilnahmezwang Widerstände sich vermehrt in die Lehr-Lern-Situationen verlagern werden, weshalb sie auch Teilnehmende in den Blick nehmen, mit einem Fokus auf »Widerstandspotentiale bei eher zwangsweise rekrutierten Teilnehmern« (Bolder/Hendrich 2000: 119).

Die zentralen Leerstellen in all den Forschungen sind: Der Begriff »Widerstand« wird eher undifferenziert und kaum eingehender thematisiert verwendet. Ansätze einer Theorie von Widerstand im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung liegen vor, wurden aber kaum weiterentwickelt, und manche bereits theoretisch entwickelten Dimensionen werden in empirischen Ergänzungsversuchen wieder aus den Augen verloren. Ebenso fehlt weitgehend die Brücke zu Widerstandsforschungen in anderen Wissenschaftsfeldern, wodurch die umfassenden Erkenntnisse ungenutzt bleiben und sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung selbst an den Rand stellt, anstatt sich – über die Bil-

dung zu Widerstand hinausgehend – als (wenn auch eher kleiner) Teil (gesellschafts-)politischer Widerstandsforschung und kritischer Bewegungen zu positionieren. Mit diesen Bezügen ließe sich aber erst das bislang noch wenig ausgeleuchtete kritische und politische Potenzial von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung herausarbeiten. Möglichkeiten einer gegenseitigen Bezugnahme und damit die Gelegenheit, Widerstand theoretisch und empirisch gehaltvoll komplex und umfassend zu verstehen, bleiben ungenutzt. Dem Versuch, diese Leerstellen zu füllen, ist mein Vorhaben gewidmet, wenn auch unter einer spezifisch kritischen Perspektive. Nuissls Vorschlag nach Reduktion des Blickes auf Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen, weil es dort »weniger spekulativ« zugehe (Nuissl 2000: 3), wird von mir gezielt nicht verfolgt. Gerade die erst spekulativ mögliche Erkundung macht es umso nötiger, dorthin zu blicken. Forschung ist nicht dazu da, es sich einfach zu machen, sondern hat aus meiner Sicht die Aufgabe, Fragen und Themen aufzugreifen, selbst wenn sie zunächst nur versuchen kann, Erklärungen zu finden. Theoretische Erkundungen sind zunächst solche Versuche, in denen sich erst in der Spekulation Denkwege eröffnen, die vielleicht in Sackgassen führen, vielleicht aber auch unerkundetes Gebiet erschließen. Dieser Aufgabe widme ich mich in diesem Buch.

