

# Der Kaiserslauterer Ansatz zum Lernen Erwachsener

der Beginn

Pädagogische Forschung und Lehre gibt es in Kaiserslautern bereits seit der Gründung der Universität im Jahre 1970. Es war Joachim Münch (geb.1919), der zunächst als Berufspädagoge den Lehrstuhl für Pädagogik inne hatte und in einer ganz eigenen Weise prägte, wobei er Akzente setzte, die bis in die heutige Zeit in der deutschen Pädagogik allgemein und insbesondere in ihrer Kaiserslauterer Variante fortwirken. Zu erwähnen ist zunächst die deutliche Fokussierung auf den Betrieb, die betriebliche Aus- und Weiterbildung bzw. – wie man heute sagt – die „betriebliche Personalentwicklung“ (vgl. Münch 1971). Diese Fokussierung wurde auch leitend für die Neubesetzung dieses Lehrstuhls im Jahre 1990 durch Rolf Arnold (geb.1952). Die Fakultät wählte eine unübliche Denomination (nämlich „Betriebs- und Berufspädagogik“), die jedoch klar ausdrückte, worum es gehen sollte: *Es sollte das betriebliche Lernen untersucht und entsprechende Lebrangebote in die Ausbildung von technischen, naturwissenschaftlichen sowie wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden integriert werden.*

Ähnlich wie schon bei ihrer Gründung suchte die Universität 1990 einen Erziehungswissenschaftler, der viele Jahre in der Praxis zugebracht und dort eigene Erfahrungen mit der Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Prozessen der Organisations- und Personalentwicklung hatte sammeln können. Die beliebte Trennung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ ist so bereits in den Personen aufgehoben bzw. läuft durch diese selbst hindurch, weshalb das Eine nicht gegen das andere ausgespielt werden kann, wie das so gerne gemacht wird. Hinzu kommt, dass die Pädagogik als eine Handlungswissenschaft nur im Kontakt mit ihren Realisierungsfeldern forschen kann, d.h. ihre Fragestellungen sowie ihre Zugriffsweisen profilieren sich nur in einem vorschlagenden, prüfenden sowie letztlich dann auch kooperativen Kontakt mit denen, die im Berufsalltag stehen. Zumindest gilt dies für die didaktisch-methodische Forschung sowie für alle Fragestellungen, die sich auf das pädagogische Handeln selbst beziehen.

## Erstes Leitmotiv: „Der Zweck heiligt die Mittel“ – ein Stachel wider den bildungstheoretischen Aberglauben

der nüchterne Blick

Ein wesentliches Kennzeichen der Kaiserslauterer Pädagogik ist eine gewisse „Respektlosigkeit“ gegenüber überlieferten Bildungsbehauptungen. Als solche werden Konzepte angesehen, die vorgeben recht eindeutige Vorstellungen darüber zu haben, wer als gebildet oder ungebildet anzusehen sei und welche Bildungsgüter oder Bildungswege einen mit den für das Überleben in der modernen Gesellschaft notwendigen Kompetenzen auszustatten vermag. Die Respektlosigkeit ist eine berufspädagogische, sie findet als solche zahlreiche Gewährsleute, von denen Theodor Litt der wohl schärfste Denker gewesen ist. Ihm verdankt die Pädagogik den nüchternen Blick auf die Kompetenzen, der erst in letzter Zeit wirklich an Bedeutung gewinnt.

Lernkultur als Fokus

Die grundlegende Gegenthese gegen die Ideologie der zweckfreien Bildung ist jedoch eine bildungstheoretische. Sie hinterfragt die *Relevanz des Zweckbezugs* („zweckfrei“ versus „zweckgebunden“) und fragt demgegenüber nach der erlebten bzw. erlebbaren Lernkultur. Für sie ist der augenfällige Sachverhalt leitend, dass man in der – zweckfreien – Beschäftigung mit „klassischen Inhalten“ innerlich und äußerlich fremdbestimmt oder gar „getäuscht“ sich um Lernen bemühen kann, dabei aber immer nur die Erfahrung für sich sammelt, dass es auf

einen selbst nicht ankäme und man auch nicht wirklich etwas aktiv beizutragen habe. Demgegenüber kann ein rein zweckorientiertes Lernen – z.B. in der beruflichen Bildung – so organisiert werden, dass Lernende zugleich umfassende Gestaltungs- und Handlungskompetenzen entwickeln können. Die Unterscheidung zwischen zweckfrei und zweckgebunden trägt in der Realität nicht mehr wirklich, zumal wir auch aus der pädagogischen Forschung wissen, dass Lernende um so mehr motiviert werden können, je mehr sie dabei selbst in aktive Problemlösungsprozesse eingebunden sind.

#### Reflexive Qualifikationen

Unübersehbar benötigen viele Betriebe heute Arbeitskräfte, die zu einer umfassenden Gestaltung und Problemlösung in der Lage sind. Eine solche Kompetenz beschränkt sich nicht auf die bloße Anpassung an den Wandel durch die Vermittlung „funktionaler“ Qualifikationen oder Teilkompetenzen, sondern umfasst auch „reflexive Qualifikationen“. Diese

Unterscheidung ist allerdings kein Entweder-Oder. Deshalb droht einer unversöhnlichen Gegenüberstellung – von Allgemeinbildung und Berufsbildung – zu entgehen, dass die heute als „funktional“ zu definierenden Qualifikationen eben nur noch dann „funktional“ sein können, wenn sie gleichzeitig um reflexive Qualifikationen ergänzt sind und umfassende Gestaltungs-kompetenzen grundlegen. In diesem Sinne verweist Scott Lash auf den potentiell subversiven Charakter solchermaßen reflexiv aufgeladener Kompetenzen:

*„Mit der Fähigkeit zu Problemlösungen, Infragestellungen usw. (...) wird zugleich jene Art von Wissen erlernt, das sich als rationale Kritik gegen das >System< wenden läßt. Wenn der Modernisierungsprozeß zunehmend Individualisierung voraussetzt, dann werden diese Individuen - weniger Tradition und Konvention unterworfen - in zunehmendem Maße frei sein, sich den Folgen der Modernisierung zu widersetzen“ (Lash 1996, S.199).*

#### Lebendiges Lernen

Wenn solche reflexiven Qualifikationen gefördert werden sollen, dann muss u.a. das Lernen am Arbeitsplatz und in organisierten Lernprozessen selbst so arrangiert werden, dass selbständige Suchbewegungen nicht verhindert, sondern ermöglicht werden. Solche lebendigen Lernprozesse setzen Methoden voraus, bei denen die Initiative im Lernprozess erst allmählich und dann immer mehr auf den Lernenden übergeht. In diesem Sinne hat sich in den letzten Jahren insbesondere das Methodenspektrum in der betrieblichen Bildungsarbeit deutlich gewandelt, sie ermöglichen Lernprozesse, in denen „etwas“ gelernt wird, das für das Individuum Signifikanz hat, und in denen dieses Lernen in einer Form „geschieht“, in der der ganze Mensch lernt bzw. lernen kann.

#### Systemische Rationalisierung

Die skizzierten Entwicklungen führen zu gewandelten Zielen und Inhalten des Lernens. War die traditionelle Berufs- und Erwachsenenpädagogik jahrzehntelang durch die Perspektive gekennzeichnet, die von einem unversöhnlichen Gegensatz von ökonomischem Prinzip und pädagogischem Prinzip ausging, so kann man derzeit paradoxe Tendenzen einer Koinzidenz dieser beiden gegenläufigen Prinzipien feststellen. D. h., die Ansprüche des Individuums auf Selbstverwirklichung im Kontext lernrelevanter Arbeitsbezüge steht bei dem neuen Typus gesellschaftlicher Arbeit nicht mehr zwangsläufig in einer unversöhnlichen Gegnerschaft zu den Qualifikationsanforderungen des Betriebes. „Reflexive Modernisierung“ (Beck u.a. 1996) geht in der betrieblich-beruflichen Qualifizierungsdimension vielmehr bereits häufig mit einer wachsenden fachlichen Bedeutung des außerfachlichen Lernens einher. Das Fachliche der Fachbildung wandelt sich somit. Ein Trend, der vielfach noch völlig ignoriert wird: *Das Subjekt muss im Kontext systemischer Rationalisierungsprozesse lernen, mit fachlichen Qualifikationen anders umzugehen.* Diese büßen ihren Charakter der Faktizität und vorläufigen Endgültigkeit

zunehmend ein. Fachwissen konstituiert sich vielmehr erst über die Selbsterschließungs-, Aneignungs- und Problemlösungsaktivitäten der lernenden Mitarbeiter.

Diese Tendenzen werden von den etablierten Diskursen der Berufspädagogik noch sehr skeptisch und zurückhaltend kommentiert: Ein Grund für diese Haltung kann sicherlich darin gesehen werden, dass sich die Bildungstheorien bis zum heutigen Tag noch nicht gelöst haben von dem „Versus-Paradigma“, demzufolge Bildung und Qualifikation zwei gegensätzliche, ja einander völlig ausschließende Formen von subjektiver Kompetenz darstellen.

#### Implizite Paradoxie

Betriebliche Bildungsbemühungen stehen aus diesem Grunde grundsätzlich unter dem profanen Verdacht, dass sich in ihr allenfalls eine funktionale Subjektivität realisieren ließe, während Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und kritisches Denken als subjektive Fähigkeiten konzeptualisiert werden, die sich mit der Logik betrieblicher Qualifizierungspolitik nicht in Einklang bringen lassen.

Kaum nachvollziehbar ist diese zwar verbreitete, aber bildungstheoretisch nicht überzeugend argumentierbare Ineinssetzung von „Zweckhaftigkeit“ und „Funktionalisierung“, da hierbei *die implizite Paradoxie der moderneren Qualifizierungsstrategien* übersehen wird, die darin liegt, dass beim Lernen vielfach nicht (mehr) nur der Zweck eines Lerninhalts im Vordergrund steht, sondern die Frage, *wie* die Aneignung durch die Lernenden organisiert und gefördert werden kann und welche formalen Fähigkeiten im Verlauf einer zwar zweckorientierten, aber gleichwohl selbstorganisiert ablaufenden Aneignung erworben werden können. Unausgesprochen basiert der globale Funktionalisierungsvorwurf an die berufsbezogene Weiterbildung im wesentlichen auf einer Gleichsetzung von „Zweckfreiheit“ und „Subjektorientierung“ und knüpft damit auf den historisch überlieferten, aber letztlich bildungsideologischen Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung an.

### Zweites Leitmotiv: „Woanders ist es ähnlich anders!“ – die internationale Orientierung

Ein weiteres zentrales Motiv der Kaiserslauterer Bildungsforschung ist ihre internationale Ausrichtung. Zu erwähnen sind u.a. die frühen Studien von J. Münch über die Berufsbildung in China, USA und Japan (vgl. Brandsma/Kessler/Münch 1996), sowie die Arbeiten zur lateinamerikanischen Berufsbildung von Arnold<sup>1</sup>. Insbesondere die lateinamerikanischen Forschungen haben einen deutlichen Bezug zur Entwicklungspolitik. Denn für diese ist seit jeher die systemtheoretische Frage virulent, ob und inwieweit es gelingen kann, in Systeme anderer Kulturen und Nationen nachhaltig zu intervenieren und diese zu entwickeln. Dabei ist es einer internationalen Orientierung nicht darum zu tun, lediglich Transferwissen bereit zu stellen, es geht ihr vielmehr auch um die Kontextauslotung der unterschiedlichen Formen des Lehrens und Lernens. Diese Unterschiedlichkeit ist nämlich kontingent (=zufällig) und typisch. Zwar „läuft“ ein Ottomotor in Nairobi genauso, wie in Hamburg, doch werden die Kompetenzen, die für seine Herstellung benötigt werden, in unterschiedlichen Modellen beruflicher Bildung vermittelt.

#### internationale Kompetenzentwicklung

Aus den internationalen Studien zur Entwicklung von Berufsbildungssystemen konnten u.a. folgenden Konsequenzen gezogen werden, von denen die heutigen Arbeiten des Lehrstuhls im Bereich der internationalen Personalentwicklung ausgehen:

<sup>1</sup> Einzelheiten unter [www.uni-kl.de/paedagogik](http://www.uni-kl.de/paedagogik)

„Insbesondere in der internationalen oder interkulturellen Berufspädagogik wird vielfach von Systemen und Systementwicklung gesprochen. Auch der internationalen Entwicklungszusammenarbeit geht es in starkem Maße um die Systematisierung, Strukturierung und Entwicklung von nationalen Berufsbildungssystemen, wobei man allerdings längere Zeit nicht wirklich erkannte, dass solche Systeme nicht von einem Land in ein anderes transferiert werden können, da die kulturellen, gesellschaftlichen sowie technologischen Gegebenheiten zu unterschiedlich sind. Heute setzt sich in der internationalen Berufspädagogik mehr und mehr ein Kontextualisierungsansatz durch, der auch dem Phänomen der insbesondere in Entwicklungsländern geteilten Berufsbildung Rechnung trägt: Neben den auf eine nationale Systembildung bezogenen Modellen und Formalisierungen gewinnen die lebensweltbezogenen Ansätze, die sich unmittelbar an marginalisierte Gruppen wenden, im Kontext armutsorientierter Politikbemühungen zunehmend an Bedeutung. Beide Formen der beruflichen Kompetenzentwicklung unterscheiden sich, ohne jedoch einander ausschließende Alternativen darzustellen. Es gibt vielmehr eine Gleichzeitigkeit von Entwicklungs- und Förderbedarf in beiden Segmenten, zumal – wie bereits erwähnt – die Erwerbs- und Beschäftigungschancen des informellen Sektors auch häufig von der Dynamik im modernen Sektor abhängig ist.“

Vor dem Hintergrund der geteilten Berufsbildung in vielen Ländern hat man auch in der Berufspädagogik begonnen, neu über Systeme und Systementwicklung sowie die damit verbundene Frage nach der Möglichkeit von Intervention nachzudenken. Hierbei hat man auch die neuere Systemtheorie zur Kenntnis genommen. (...) Die Frage, die sich aus diesen Überlegungen für die Diskussion um Systembildung und Systemdifferenzierung in der Berufsbildung anleiten lässt, ist die, ob und inwieweit die derzeit vertretenen struktur-funktionalen, bürokratischen Systembegriffe der Selbstreferenz bzw. Autopoiesis von sozialen Systemen ausreichend Rechnung zu tragen vermögen. Nur ein Anschluss an die neueren Systemtheorien, welche mehr die inneren Selbststeuerungs- und Beharrungskräfte der Systeme in Rechnung stellen, kann nämlich auch die Berufsbildung in ihren ganzheitlichen und vernetzten Bezügen sehen und auch lernen, diese evolutionär, d.h. aus der System-situation heraus zu steuern“ (Arnold Gonon 2006, S. 123f).

### Drittes Motiv: „Bildung ist Erwachsenwerden durch Individuation!“ – die erwachsenenpädagogische Orientierung

formale  
Sichtweise

In Kaiserslautern werden seit Anbeginn formale Sichtweisen zur Bildung und Kompetenz vertreten. Dies bedeutet, dass die realen Fähigkeiten der Menschen in den Blick geraten. Man fragt, was sie können, ohne diese Fähigkeiten „ursächlich“ einem schulischen oder familiären Umfeld zu zuschreiben. Ebenso werden entwicklungs-, identitäts- sowie lebenslauf-

theoretische Konzepte zu Rate gezogen, wenn es darum geht, die Frage nach der Bildung des Menschen genauer zu bestimmen. Bildung ist dabei Individuation und ist als solche - wie es in dem Brief-Buch „Die Verschränkung der Blicke“ heißt:

„(...) auf die Frage zurückgeworfen, „was Menschsein eigentlich bedeutet“ (...). Langer Rede kurzer Sinne: Es geht um „Bildung“, und so unendlich und deshalb ungeliebt dieser Begriff auch sein mag, so kann man doch nicht umbin, ihn genauer zu betrachten, um dann auch zu erkennen, dass dieser Begriff stets auch die Potenzialität des menschlichen Lebens in den Blick rückte. Zwar ging es in der Geschichte zunehmend weniger darum, den Menschen nach dem Bilde Gottes zu formen, doch war stets der Gedanke präsent, ihn zu seinen eigenen Möglichkeiten, kurz: zu sich selbst zu führen bzw. die Voraussetzungen dafür bereit zu stellen, dass Bildung als ein sich selbst entgrenzendes Lernen gelingen kann. (...)

inneres  
Menschsein

Und mir geht es bei diesem „Menschenmöglichen“ keineswegs, wie Du weißt, um Gigantomantisches, sondern um das „innere Menschsein“, welches – so zumindest versuche ich den Erwachsenenbegriff seit einiger Zeit zu „füllen“ - viel mit der biographischen Dimension, welche Du ins Gespräch bringst, zu tun hat. Ebenso, wie die „Ver-

*gewisserung und Bewahrung der eigenen Kindheit“ oder die „Zukunftsdimension mit Blick auf Endlichkeit, aber auch auf noch nicht gelebtes Leben“ bezieht auch der „Gegenwartsbezug als kluge Lebensführung“ seine Substanz aus einer persönlichen Tiefe, die man nicht einfach gewinnt (oder nicht gewinnt), indem man älter wird. (...)*

Wer ist erwachsen?

*Fast würde ich sagen: „Erwachsen“ in einem psychosozial ganzheitlichen Sinne ist derjenige, der aus der seelischen Einsicht heraus zu leben vermag, dass er seine endgültige Größe bereits erreicht hat oder in mittelfristiger Perspektive erreicht haben wird und dann nicht mehr größer und stärker, sondern schwächer und „kleiner“ werden wird – eine vielleicht ja ausbaubare neue These, mit der wir auch die andere Seite des Aufbruchs und Wachstums, nämlich das Abrunden und Zu-Ende-Gehen bei gleichzeitiger Reifung der bewussten Menschlichkeit (i.S. eines Durchspürens der *Conditio Humana*) als konstitutiven Bestandteil des Erwachsenseins wieder stärker in den Blick nehmen könnten.*

*Selbstreflexivität“ ist für mich nun eine das Erwachsenenbildungsgeschehen durchwirkende Ansprüchlichkeit, die auch darum bemüht ist, „das, was Menschsein eigentlich bedeutet“, in den Horizont des bildenden Umgangs mit Menschen zu bringen, die in ihrem Lebenslauf bereits fortgeschritten sind und sich nachdrücklicher mit der eigenen Endlichkeit konfrontiert sehen. Dabei geht es nicht darum, in einer neuen Anmaßung Themen und Lesarten in den erwachsenenbildnerischen Dialog einfließen zu lassen, die von den Lernenden selbst überhaupt nicht nachgefragt oder gar verdrängt werden. Es geht vielmehr darum, die Thematisierung von Inhalten, die Kooperation untereinander sowie das Sich-Beziehen auf den lernend um Einsicht und Kompetenzzuwachs bemühten Erwachsenen (...) zu gestalten. An anderer Stelle habe ich immer wieder versucht, ähnliche Anforderungen – angesichts der Gefangenheit in Rückbezüglichkeiten – an die pädagogische Professionalität mit dem Begriff der „pragmatischen Gelassenheit“ – so auch in unserer „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ (Arnold/Siebert 2004, S.21f) – zu markieren“ (Arnold/Siebert 2006, S. 109ff).*

Autonomie, Selbstbestimmung und Veränderung

„Bildung“ wird somit als ein Transformationsprozess verstanden, in welchem die Menschen lernen, ihre entwickelten Muster des Weltverstehens und des Sich-Fühlens in der Welt allmählich zu überschreiten. Bildung ist somit ein Loslassen von Altem und Vertrautem und der Versuch, sich auf neue Sicht- und Verhaltensweisen einzulassen. Je mehr dabei Menschen eine mehr und mehr spielerische Distanz zu ihren eingelebten Gewissheiten entwickeln können, desto stärker bilden sie Kompetenzen heraus, die auch und gerade für die Gestaltung von Ungewissheit grundlegend sind. Bildung ist so betrachtet eine Ausstattung zum selbstbestimmten Verhalten in der Welt, sie ist als solche jedoch mehr und mehr eine „reflexive Kompetenz“, da wir immer weniger inhaltlich zu bestimmen vermögen, was morgen gewusst und gekonnt werden muss. Insofern ist jede Pädagogik eine Erwachsenenpädagogik, d.h. eine Bildung zur Autonomie, Selbstbestimmung und Veränderung.



Abbildung 1 Von den „Deutungsmustern“ über die „Emotionale Konstruktion der Wirklichkeit“ zur „Verschränkung der Blicke“

Für die Kaiserslauterer Pädagogik grundlegend ist die Vorstellung, dass Menschen sich routinemäßig in der Welt bewegen. Ihr Denken, Fühlen und Handeln ist durch Deutungs- und Emotionsmuster geprägt, die sie bereits in früher Entwicklung eingespurt haben. Diese bilden den stabilen Kern ihrer Identität und mit diesen Mustern deuten und konstruieren sie sich ihre Welt so, dass diese ihnen Sicherheit, Gewissheit und Plausibilität geben. Es spricht dabei viel dafür, dass die Emotionsmuster die grundlegenden Prägungen beschreiben, weshalb Menschen ihre Situationen auch bloß so deuten, wie sie dies aushalten können.

Emotionsmuster	<p>„Diese Überlegungen weisen auf die für emotional kompetentes Handeln grundlegende Fähigkeit hin, zwischen Innen und Außen wirklich unterscheiden zu können. Das Innen wird durch die abgelagerten und teilweise frühen Gefühle, Gefühlsmuster und die dazu als „passend“ gelernten Reaktionsweisen bestimmt, während das Außen die so und nicht anders gegebene Realität von sachlichen und sozialen Anforderungen darstellt, auf die man möglichst angemessen, d.h. situationssensibel und flexibel reagieren sollte. Doch wie reagiert man angemessen auf Unfreundlichkeiten, Überforderungen, Konflikte oder Irritationen? Die Antwort ist: Man reagiert – auch wenn einem dieses nicht selbst bewusst ist – immer im Einklang mit seinen erlernten emotionalen Mustern. Und dieses Reagieren erfolgt unmittelbar, d.h. ohne in der Regel darüber nachzudenken, wem oder was die eigene Reaktion mehr Rechnung trägt: den persönlichen emotionalen Programmierungen (= Innen) oder den tatsächlichen Anforderungen und Gegebenheiten einer Situation (= Außen). (...)“</p>
----------------	--

Gefühle als das eigentlich Grundlegende	<p>Die Gefühle sind somit – folgt man diesen Einschätzungen – das eigentlich Grundlegende, der Motor und die Rahmung des individuellen Verhaltens. Und sie sind – einmal als Bewertungsprogramme eingespurt – schwer zu verändern, da Gefühle – gemeint auch die aktuell sich einstellenden – „alt“ sind: Der Mensch handelt in neuen, ungewissen oder „bewegenden“ Situationen auf der Basis der Emotionen, welche er in früheren strukturähnlichen Kontexten „gelernt“ hat.</p>
---	---

Man kann deshalb – auch und gerade in der Erwachsenenbildung – nicht gegen die vertrauten Muster (neu) fühlen, selbst wenn einen diese immer und immer wieder zu der vertrauten Ausweglosigkeit des Grundgefühles >Es geht mir gut, wenn es mir schlecht geht< führen“ (Arnold 2005, S. 12).

Es scheint zudem so zu sein, dass die emotionalen Muster die Deutungsmuster, d.h. die Welt der routinemäßigen Begründungen und Standard-Versprachlichungen überwölben bzw. einbetten. Sie scheinen unser primärer Verstand zu sein, wie die neuere Hirnforschung sowie die Emotionspsychologie uns nahe legen.

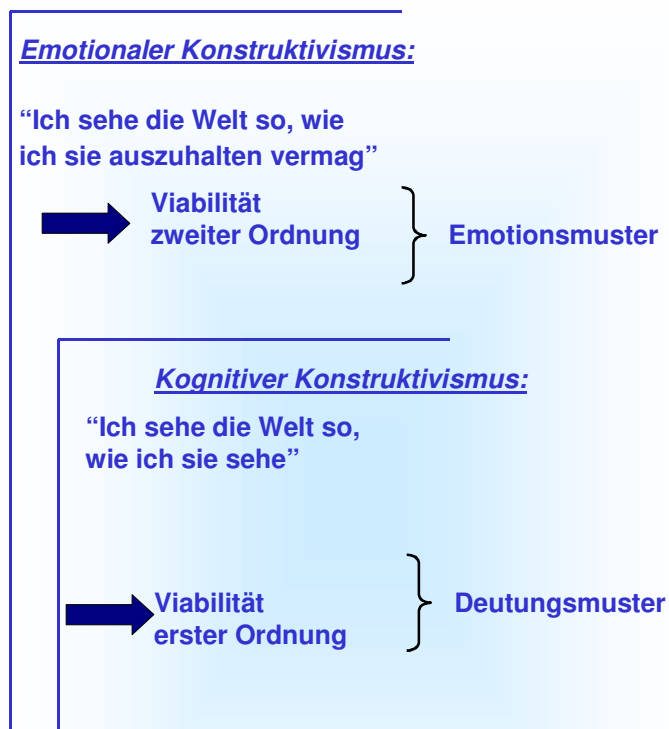


Abbildung 2 Vom kognitiven zum emotionalen Konstruktivismus

#### Viertes Motiv: „Lernen ist wichtiger als Lehren!“ – der didaktische Akzent

Schlüsselqualifikationen

Die Berufs- und Erwachsenenpädagogik hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr den Kompetenzansätzen angenähert. Begonnen hat das Ganze mit dem berufspädagogischen Konzept der Schlüsselqualifikationen, das im Kern dem Anliegen Rechnung trug, die Entwicklung umfassender Handlungskompetenzen stärker in den Blick zu rücken. Es gab und gibt nämlich ein wachsendes Unbehagen bezüglich einer Bildungspraxis, die durch Wissensvermittlung in zumeist frontalunterreichlichen Lernkulturen geprägt ist. Immer deutlicher wurden die ungewollten Nebenwirkungen einer solchen „Wissensmast“, die u.a. darin ihren Ausdruck fanden, dass solchermaßen sozialisierte Menschen wenig Vertrauen in ihre eigenen Kräfte entwickeln konnten, da sie ja gewohnt waren, dass ihr Lernen in erster Linie ein Anpassungslernen bzw. ein – wie Klaus Holzkamp es nannte – „defensives Lernen“ (Holzkamp 1993), d.h. ein Lernen zur Vermeidung von Nachteilen (z.B. Verpassen von Bildungsabschlüssen), zu sein habe. Ist es verwunderlich, dass die Lernhaltungen die dabei entstehen, eher passiver Natur sind? Ist es verwunderlich, dass Anpassungslerner wenig Gespür dafür entwickelt

haben, dass es auf sie ankommt, dass sie nicht nur Empfänger, sondern auch Produzenten von Wissen und Problemlösungen sein können? Und ist es verwunderlich, dass die so Ausgebildeten später nicht in ausreichendem Maße über Motivationen, Selbstkompetenzen und Strategien verfügen, um ihre Arbeitsumgebung gestaltend verändern und weiterentwickeln zu können?

Lernen zweiter  
Ordnung

Die Grundlegung von solchen Fähigkeiten kann nicht „gelehrt“ werden, sie setzt vielmehr eine Transformation früh grundlegender Emotionsmuster voraus. Um die hierzu notwendigen Reifungsprozesse bzw. besser Nachreifungsprozesse beschreiben zu können, ist es notwendig, Theorien zum Lernen zweiter Ordnung zu entwickeln. Ein Lernen zweiter Ordnung beschränkt sich nicht allein darauf, neues Wissen zu erwerben und neue Kompetenzen zu entwickeln, es hat vielmehr die Epistemologie und die Emotionsmuster des einzelnen selbst zum Gegenstand. Man lernt nicht lediglich Neues, sondern man verändert in solchen transformativen Lernprozessen seine gewohnheitsmäßigen Sicht- und Fühlweisen, wobei letztere prioritär sein dürften, da viel dafür spricht, dass wir die Welt so sehen, wie wir sie bzw. uns „fühlen“. Die Frage, ob und inwieweit jemand in der Lage ist, Bekanntes los zu lassen, Neues zu konstruieren und zu gestalten, hat demnach mehr mit seinen grundlegenden emotionalen Mustern zu tun als mit irgendwelchen kognitiven Wissensbeständen oder Kompetenzen.