

Welchen Sinn macht Widerstand?

Vom professionellen Umgang mit Widerstand in der Erwachsenenbildung

Heidi Ehrensperger

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
1. Einleitung	3
2. Begriffsklärung	3
2.1 Der Begriff ‚Widerstand‘	3
2.2 Der Begriff ‚Widerstand‘ in der Organisationsentwicklung	5
2.3 Der Begriff ‚Widerstand‘ in der Beratung	6
3. Der Begriff ‚Widerstand‘ in der Erwachsenenbildung	6
3.1 Tobias Brocher	7
3.2 Gerd Doerry	9
3.2.1 Einstellungen zu Aspekten der Lernsituation	9
3.2.2 Bedürfnisse im Hinblick auf das Lernen in einer Gruppe	10
3.2.3 Die Erwartungen an die Veranstaltung	10
3.2.4 Auswirkungen in der Anfangssituation der Veranstaltung	10
3.2.5 Konsequenzen für die Didaktik der Erwachsenenbildung	11
3.3 Sigrid Rotering-Steinberg	12
3.4 Anne A. Huber	13
3.5 Kees von Rijn	15
3.6 Horst Siebert	15
4. Konkrete Interventionsmöglichkeiten	15
4.1 Was könnte man bedenken und konkret tun – wie intervenieren?	16
4.1.1 In Hinsicht auf die <i>Entwicklungsphasen in Gruppen</i> könnte man auf Folgendes achten:	16
4.1.2 Aufgaben für die Kursleitung allgemein:	16
4.1.3 Prävention von Widerständen:	17
4.1.4 Hilfreiche Kommunikationsformen:	19
5. Schlusswort	19
Literaturverzeichnis	21

1. Einleitung

Als Ausbilderinnen und Ausbilder versuchen wir, gängigen Vorurteilen oder „schnellen Downloads“ aus dem Weg zu gehen. Nun treffen wir in Weiterbildungsseminaren / in der Erwachsenenbildung immer wieder auf Menschen, die sich schwer tun, dies aus den unterschiedlichsten Gründen. Sie sträuben sich gegen das Lernen, gegen neue Perspektiven und brauchen viel Energie dafür, den Kolleg/innen und uns als Leitung zu zeigen, dass „das hier“ für sie nicht taugt.

Bei Kursleiterinnen und Kursleitern (KL) können sich in der Folge Ideen solcher oder ähnlicher Art festsetzen: „In diesem Kurs ist es schwierig zum Unterrichten.“ Der Buchtitel von Rolf Arnold „Seit wann haben Sie das?“ gibt hier Anlass zum Innehalten. Es lohnt sich, folgenden Fragen nachzugehen: Wie kann ich besser verstehen, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (in der Folge TN genannt) beschäftigt? Wie kann ich methodisch vorgehen, damit ihre individuellen Druck-Situationen klarer werden? Wie kann ich noch mehr auf ihre Anliegen eingehen? Wie kann ich meine Sichtweise und die der TN so darstellen, dass es weniger Richtig/Falsch-Debatten gibt? Mit welchen kognitiven und analogen Methoden könnten die TN selbst an ihren Widerstandsthemen arbeiten? So könnten sie bleibende Erfahrungen machen. Zudem könnten sie das Phänomen verstehen, das besagt, dass TN oft das Verhalten ihrer Klienten wieder abbilden, wenn sie selbst in einer Weiterbildung sind. Es wäre hilfreich, wenn die Kräfte, die im Widerstand liegen, als positiver Schub genutzt werden können.

Dieses Themenheft möchte der Frage nachgehen, welchen Sinn Widerstand in Ausbildungssituationen macht und wie man professionell damit umgehen kann. Nach einem Blick ins Wörterbuch der Erwachsenenbildung werden verschiedene Autoren zu Wort kommen, damit der Begriff Widerstand in der Erwachsenenbildung (in der Folge EB genannt) geklärt werden kann. Es wird auch in verwandte Fachgebiete geschaut und untersucht, wie der Begriff Widerstand in der Organisationsentwicklung und in der Beratung gebraucht wird. Hingegen wird auf den Begriff Widerstand in Psychoanalyse und Politik nicht eingegangen.

2. Begriffsklärung

2.1 Der Begriff ‚Widerstand‘

Im Wörterbuch Erwachsenenbildung findet sich der Begriff – wie andernorts auch – nicht als eigenes Stichwort, sondern unter dem Stichwort „Lernstörungen – Lernwiderstände“. „Pointiert liesse sich daher formulieren, dass Lernstörungen und Lernwiderstand überhaupt erst unter der Perspektive institutionalisierter Weiterbildung pädagogisch thematisierbar werden und geradezu ihr charakteristisches ‚Nebenprodukt‘ sind. Schliesslich ist nur hier

eine explizite Entscheidung gegen Lernzumutungen überhaupt möglich.“ Als Handlungsmöglichkeiten werden genannt: „Institutionalisiertes Lernen verfügt darüber hinaus über die strukturelle Möglichkeit, auf Störungen oder Widerständigkeit wiederum mit geeigneten Lernarrangements zu antworten.“ Schäffter meint im Abschluss seines Artikels, dass „sich konstruktivistische Deutungen und Ansätze der EB als fruchtbar erweisen. Irritierende Widerständigkeit wird an konkreten ‚Störfällen‘ beschreibbar, an denen alle Beteiligten ihren Anteil haben. Offen bleibt zunächst die Zuschreibung, wer in ‚gestörten Lernprozessen‘ für andere eine Störung darstellt, wer eine Störung ‚hat‘ oder wer sich von wem in seiner Normalität gestört fühlt. *Störungen und Widerständigkeit erscheinen damit als irritierendes Differenzerleben zwischen divergenten Deutungsstrukturen.* In Anschluss an eine biographische Bildungstheorie stellt sich hier die Frage nach (wechselseitiger) Anerkennung von Unterschiedlichkeit und Fremdheit.“ Hier wird schon klar benannt, dass es unzulässig ist, Widerstandsphänomene nur bei den TN zu orten und Institution, Lernzumutung sowie Ansprüche und Persönlichkeitsanteile der Leitung nicht in den Blick zu nehmen. Im gleichen Wörterbuch Erwachsenenbildung beleuchtet Doerry im Artikel „Gruppe“, worauf es ankommt, damit Gruppen gut funktionieren und ihre Mitglieder gut lernen können: „Die Dynamik des Interaktionsgeschehens in Lerngruppen der EB wird wesentlich von der Lernvergangenheit der Teilnehmenden bestimmt. Dazu gehören die Vorerfahrungen mit Lernsituationen, durch die Lernanforderungen bei einigen Neugier, bei anderen Angst auslösen. Dazu gehört weiter die ‚psychosoziale Vorstruktur‘ (Brocher), in der sich die frühen Objektbeziehungen in der Herkunftsfamilie niedergeschlagen haben. Diese werden in einem Kurs unbewusst auf den Kursleitenden und die anderen Teilnehmenden übertragen. Eine mögliche Quelle von Konflikten während des gesamten Kurses ist der Kursleiter. Das ergibt sich zum einen aus den Leistungs- und Konkurrenzängsten mancher Teilnehmender, zum anderen aus deren Versuchen, ihn zum Bundesgenossen, Schiedsrichter oder Sündenbock zu funktionalisieren. Derartige Reaktionen können auch eine Folge eines Führungsstiles sein, der Teilnehmenden ungewohnt oder bedrohlich erscheint.“ Doerry beschreibt die heute erhöhten Anforderungen an den Kursleiter: „Denn er muss nun neben dem Lernprozess auch den Gruppenprozess im Auge behalten. Das bedeutet, auch die non-verbale Kommunikation der Teilnehmenden zu entschlüsseln und Veränderungen in der Gruppenstruktur zu erkennen. Er sollte aber nach Möglichkeit auch die Auswirkungen seines eigenen Interaktionsverhalten auf die Lerngruppe wahrnehmen.“ Gegen Ende des Artikels meint Doerry: „Die Entwicklung einer selbstreflexiven Gruppenkultur ... stellt jedenfalls für alle Beteiligten eine zusätzliche Chance zum sozialen Lernen dar.“

Die hier genannten Autoren Brocher und Doerry, die sich spezifisch mit Widerstand in der EB befassen, werden später nochmals zu Wort kommen. Zwei kleine Seitenblicke in die Welt

der Organisationsentwicklung und in die der Beratung sollen zeigen, wie Widerstand dort verstanden wird.

2.2 Der Begriff ‚Widerstand‘ in der Organisationsentwicklung

Das Standardwerk Change-Management von Doppler und Lauterburg beschäftigt sich mit dem Umgang mit Widerstand und definiert: „Von Widerstand kann immer dann gesprochen werden, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Massnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, ‚logisch‘ oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stossen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden.“ Dazu zeichnen die Autoren eine Symptom-Matrix, wie sich Widerstand aktiv oder passiv, verbal oder nonverbal zeigen kann. Zusammenfassend stellen sie vier Grundsätze auf: „1.) Es gibt keine Veränderungen ohne Widerstand! 2.) Widerstand enthält immer eine ‚verschlüsselte Botschaft‘! 3.) Nichtbeachtung von Widerstand führt zu Blockaden! 4.) Mit dem Widerstand, nicht gegen ihn gehen!“ Es folgt eine These, die Verbindungen zu Doerry ergibt: „Der Problemlöser ist selbst das Problem“. Doppler und Lauterburg meinen, das gefährlichste Hindernis liege nicht im Widerstand der Betroffenen, sondern in der gestörten Wahrnehmung und in der Ungeduld der Planer und Entscheider. Diese hätten vergessen, wieviel Aufwand sie selbst betrieben hatten, bis sie sich zu einer Neuerung durchringen konnten. Sie könnten sich nicht mehr in die Situation der Menschen versetzen, die vom Wandel betroffen seien. Manager ertragen es schlecht, wenn ihnen keine Gefolgschaft geleistet werde. Ärger, Selbstmitleid, Ungehaltenheit und Handlungsdruck seien die gefährlichen Hindernisse auf dem Weg zu Lösungen. - In einer neueren Publikation findet Doppler folgende Umschreibung: „Widerstand – der siamesische Zwilling von Veränderung. Konstruktiver Umgang mit Widerstand ist einer der zentralen Erfolgsfaktoren beim Management von Veränderungen und bei der Einführung neuer Modelle von Organisation und Führung. Weil Widerstand nicht als Tugend gilt, sondern meist negativ apostrophiert wird, wird er gern verdeckt ausgeübt, zum Beispiel in Form von Unaufmerksamkeit, Zähflüssigkeit, Unpünktlichkeit, Fernbleiben, Verzögern von Entscheidungen, Lustlosigkeit, Schweigen, Grundsatzdiskussionen. Die Ursachen für Widerstand sind durchaus naheliegend, eben ‚psychologisch‘: Die Betroffenen wissen nicht, worum es eigentlich geht; sie verstehen die Ziele, Hintergründe oder Motive einer Massnahme nicht; sie glauben nicht, was man ihnen sagt; sie wollen oder können nicht mitgehen, weil sie zum Beispiel befürchten, den neuen Anforderungen nicht gewachsen zu sein oder ihren aktuellen Status zu verlieren.“ Allein schon das Zuhören würde ein klares Interesse an den Betroffenen signalisieren. Das sind starke Worte, die leicht

aus der Welt der Wirtschaft und der Manager in die Welt der Weiterbildung und der Kursleitenden übertragbar sind.

2.3 Der Begriff ‚Widerstand‘ in der Beratung

Weigand definiert den Begriff Widerstand im Zusammenhang mit Gruppenberatung: „Widerstand: Werden in einer aktuellen Situation, beispielsweise durch die Interventionen des Professionellen beim Klienten, bestimmte unbewusste, das heisst nicht verarbeitete Konflikte reaktiviert und virulent, reagiert der Klient zum eigenen Schutz vor Überforderung durch den als schmerzhaft empfundenen, mit Scham besetzten oder Angst auslösenden Konflikt mit Abwehr. Dieser hinter der Abwehr verborgene Widerstand vergrössert sich umso mehr, je weniger der Professionelle von den Konflikten versteht, die den Klienten bedrängen. Der Widerstand verringert sich in der Regel dann, wenn der Professionelle sich mit dem Widerstand identifizieren kann, also ‚auf der Seite des Widerstandes steht‘.“

Daneben sollen jetzt die Aussagen von Schmidt und Berg gestellt werden. Hier wird von Widerstand gesprochen, wenn die Wechselwirkung zwischen zwei Systemen nicht mehr möglich ist. Schmidt und Berg listen die Funktionen von Widerständen auf: „Sie wollen das Überleben der Organisation sichern; sie können ein kreativer Versuch sein, sich auszudrücken; Widerstand kann auch eine Krücke sein, die etwas über Gesundheit und Krankheit einer Organisation aussagt und deshalb nicht ignoriert und schon gar nicht weggenommen werden darf; Widerstände zeigen immer (gebundene) Veränderungsenergie an. In der Beratung gilt für den Umgang mit allen Widerständen: *mit dem Widerstand arbeiten*.“ Das bedeute für die Beratung, Widerstände zu erkennen; Widerstände durch Kontakt zu akzeptieren; dem Klientensystem zu helfen, Widerstände auszudrücken; Widerstände nicht sofort als Angriff auf die eigene Kompetenz zu verstehen. – „Die Art und Weise, wie die Beratung mit dem Widerstand arbeitet, kann Modell für das Klientensystem sein, wie es selbst mit Schwierigkeiten und Widerständen umgeht.“ Diese letzte Feststellung erinnert wieder an die These, die in der Einleitung schon formuliert wurde. Sie benennt das Spiegelungsphänomen, dass sich TN in ihrer Weiterbildung oft so verhalten, wie es ihre Klientel „zu Hause“ macht. - In den ‚Nachgedanken‘ meinen Schmidt und Berg: „Erst wenn deutlich wird, gegen was sich der Widerstand richtet, kann mit dem Widerstand gearbeitet werden. Für das Verstehen und Freisetzen von Widerständen ist es wichtig, die Ängste und die Energie, die hinter den Widerständen stehen, zu untersuchen. Unterschiedliche Berater/innen erzeugen unterschiedliche Widerstände.“

3. Der Begriff ‚Widerstand‘ in der Erwachsenenbildung

Thomann meint: „Die heute zu beobachtende Inflation von Innovation und Veränderung macht das Phänomen Widerstand bei Einzelnen, in Gruppen und Organisationen zu einem

integralen Bestandteil von Entwicklungskonzepten“. Er verweist auf die Symptom-Matrix von Doppler und Lauterburg und kommt dann zur EB. Er versteht Widerstand als Beziehungsform: „Offensichtlich ist Widerstand also immer eine Beziehungsform von zwei involvierten Individuen oder Parteien, nämlich der Widerstand auslösenden oder wahrnehmenden und der widerstehenden Instanz. Die Initianten von Veränderung (z.B. Kursleiter/in, Berater/in, Lehrer/in) sehen Situationen oft durch eine ‚emotionale Brille‘ und erleben Widerstand als defensiv, gegen sich oder das eigene Angebot gerichtet; die ‚Widerstehenden‘ hingegen erleben ihre Situation als durch diffuse Forderungen bedroht und nehmen sich als schützend und bewahrend wahr. Hier besteht durchaus die Gefahr des gegenseitigen Hochschaukelns, der Eskalation und damit der Konfliktentstehung. Wenn Kursleiter/innen Widerstand vorschnell mit Ablehnung gleichsetzen, ist es von hier aus ein kleiner Schritt zur Beschuldigung der Kursteilnehmer/innen zwecks Entschuldigung des eigenen Verhaltens.“ - Thomann bezeichnet es als normal, dass Kursleitende von Berufes wegen Veränderung bewirken möchten. Damit tritt diese Berufsgruppe in Kontakt mit Kräften, welche Veränderung unterstützen, wie auch mit solchen, die Veränderung abwehren. „Widerstand ist immer auch Zeichen von Betroffenheit, in diesem Sinne auch Gradmesser für das Wesentliche. Auftretender Widerstand führt uns also gleichsam zu den bedeutsamen Aspekten von Veränderung, zu den Energiequellen für Lernprozesse.“

3.1 Tobias Brocher

In „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ legt Tobias Brocher Modelle und Thesen dar, die vorher so noch niemand im deutschen Sprachraum zum Thema Gruppendynamik in der EB formuliert hatte. Brocher postuliert ein Modell, das er „psychosoziale Vorstruktur“ nennt: „Damit ist jene Summe aller bisherigen persönlichen Erfahrungen gemeint, in denen bestimmte Erlebnisse verschiedenster Art mit den ursprünglichen Beziehungspersonen verankert sind. Jedes Kind erwirbt sein Identitätsbewusstsein, d.h. die innere Antwort auf seine Frage: ‚Wer bin ich?‘ – aus den Bestätigungen und Ablehnungen seiner Umgebung.“ Doerry fasst Brochers Thesen von 1967 zusammen: „Daraus ergibt sich zum einen ein unterschiedliches *Neuerverhalten* gegenüber verschiedenen Gegenständen, zum anderen eine Angewiesenheit auf Zuwendung in Lernsituationen.“ Der *Lernvorgang* finde auf zwei Ebenen statt. Auf einer Ebene agiere der Erwachsene als jemand, der sich frei für ein bestimmtes Lernvorhaben entschieden hat. Auf der anderen Ebene kämen *Gefühle* dazu, die mit den früher gemachten Erfahrungen zusammenhängen. Oft seien die wirklichen Motive für Weiterbildung den Erwachsenen nicht bewusst. Es könnte sein, dass ein Misserfolg korrigiert oder überkompensiert werden sollte oder mehr Einfluss gewünscht würde. Ausserdem werde der Erwachsene mit noch nicht integrierten „Objekten und Objektzusammenhängen der Aussenwelt“ konfrontiert. In dieser verunsichernden Situation komme es zu Übertragungen

auf den *Lehrenden*. Beim Eintritt in eine neue Gruppe wiederhole sich tendenziell die Identitätskrise wieder, die beim Verlassen der Familie (als Primärgruppe) auftrat, „denn die Personen der neuen Umgebung reagieren anders als die bisher vertrauten Gestalten der primären Objektbeziehungen“. „Dabei ist es für die Bewältigung der Identitätskrise entscheidend, wie der ‚Übergangsprozess in sekundäre Gruppen ... ursprünglich verlaufen ist‘“ Aus der Art der Beziehungen zu den anderen Gruppenmitgliedern und zur Gruppenleitung „können wegen ihrer unbewussten, lebensgeschichtlichen Anteile heftige Auseinandersetzungen auf der Sachebene erwachsen, ohne dass das Missverhältnis zwischen Affektaufwand und sachlicher Differenz als Zeichen für einen gruppendynamischen Aufwand begriffen wird, der nichts mit den Gründen zu tun hat, die nach aussen in Erscheinung treten“. Durch die Übernahme von Gruppennormen versuche der Erwachsene, als Mitglied der Gruppe akzeptiert zu werden und die Stabilität seines Identitätsbewusstseins zu erreichen. Wenn sich Erwachsene neuen Gruppennormen beugten, erwarteten sie als Gegenleistung Befriedigung von Bedürfnissen wie Zuwendung und Anerkennung. Dadurch werde aber die Abhängigkeit von der Gruppe verstärkt, was das Potenzial der aggressiven Impulse und damit den Aufwand zur Unterdrückung derselben erhöhen könne. „Eine andere [Störungsursache] besteht darin, dass die erwartete Zuwendung ausbleibt und damit der Aufwand zur Unterdrückung ... von unerwünschten Triebimpulsen als unangemessen hoch erlebt wird.“ Auf solche Störungen des Gleichgewichts könnten Erwachsene mit Regression reagieren. Anzeichen von Flucht, Kampf, Pairing, Abhängigkeit vom Leiter (Grundannahmen nach Bion) könnten sichtbar werden. Es sind Annahmen der Abhängigkeit von einem als allmächtig erlebten Gruppenleiter im Raum. Dies alles verhindert eine *rationale Auseinandersetzung* mit der anstehenden Arbeits- bzw. Lernaufgabe.

Folgende sieben Punkte können der Kursleitung als Handlungsweisen dienen:

- 1.) „Wenn Erwachsenenbildung der ‚wachsenden Ich-Schwäche‘ in der industrialisierten Gesellschaft und der sich daraus ergebenden Tendenz, ‚sich an mächtige Institutionen anzulehnen‘, entgegenwirken will, muss sie die Voraussetzungen dafür schaffen, dass in ihrem Bereich Autonomie statt Konformismus gefördert wird.“
- 2.) „Das bedeutet, dass Wissensvermittlung durch Sensibilisierung der *Selbst- und Fremdwahrnehmung* für das, was dabei bei allen Beteiligten affektiv abläuft, ergänzt werden muss.“
- 3.) Die latenten Spannungen zwischen den Mitgliedern, die die Arbeitsfähigkeit einschränken, müssen passend thematisiert werden.
- 4.) Das setzt voraus, „dass der Lehrende seine eigene *Reflexionsfähigkeit* so weit entwickeln muss, dass er die zweite, unbewusste Ebene des affektiven Geschehens wahrnehmen kann, um die Lern- und Arbeitsprozesse im Interesse der zu ihm gekommenen zu erleichtern“.

- 5.) „Dies wiederum setzt allerdings voraus, dass der Lehrende seinen eigenen Widerstand dagegen überwindet, den ‚unreflektierten Anteil‘ seiner eigenen Wirkungen auf die Teilnehmer bewusst zu machen und ‚in die Prozessanalyse der Lernvorgänge einzubeziehen‘, und dass er bereit ist, die *Verantwortung* nicht nur für die Aneignung theoretischen Wissens oder praktischer Fertigkeiten zu übernehmen, sondern auch für die ‚Weiterentwicklung sozialer Fähigkeiten, die erprobt werden sollen, um zuvor bestehende, inzwischen unbewusst gewordene, d.h. verdrängte, frühere traumatische Situationen neu zu konstellieren und endlich bewältigen zu können“.
- 6.) In der Erwachsenenbildungs-Situation soll mit adäquaten Arbeits- und Sozialformen gearbeitet werden, in denen echte Interaktion und Selbsttätigkeit möglich sind. So können zum Teil ungute Erinnerungen an die Primärgruppe durch eine sich verändernde Selbstwahrnehmung in den Hintergrund treten und die Identität der erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann sich stabilisieren.
- 7.) Methodische Möglichkeiten der Prozessanalyse, die die Besprechbarkeit und damit das Bewusstsein affektiver Vorgänge in Gruppen erleichtern, wie sie Brocher beschreibt, sollen angewendet werden.

3.2 Gerd Doerry

Doerry hat sich mit den „Sozioemotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen“ befasst. Hier sollen diejenigen Sachverhalte hervorgehoben werden, die sich auf die Fragestellung: „Welchen Sinn macht Widerstand in Ausbildungssituationen und wie kann man professionell damit umgehen?“ beziehen.

3.2.1 Einstellungen zu Aspekten der Lernsituation

Zuerst einmal wird sich die individuelle Lernvergangenheit auf die Einstellung eines Teilnehmers in der Erwachsenenbildung auswirken. Doerry meint, dass es wohl mehr Leute mit schlechten Erfahrungen mit dem Thema „Lernen überhaupt“ gäbe. Auch Personen, die mit einer akademischen Bildung in ein Seminar kommen, hätten nicht zwingend bessere Lernvergangenheiten. Der Lerngegenstand selbst wirke sich ebenfalls stark aus. Er erwähnt auch die „ambivalente Freiwilligkeit“, wonach nicht alle Teilnehmenden aus freien Stücken da seien und sich schon gar nicht für alle Fächer dieses gewählten Weiterbildungsgangs erwärmen könnten. In die aktuelle Weiterbildungssituation von Erwachsenen spielten die Peergroup-Erfahrungen aus Kindheit und Jugend mit hinein. „So verbindet sich denn für nicht wenige Erwachsene die Vorstellung, wieder in einer Lerngruppe zu sein, mit Erinnerungen an Abgelehntwerden, Ausgelachtwerden oder Kaum-Beachtetwerden. Daraus kann die Angst erwachsen, eine inzwischen in Beruf, eigener Familie und Freundeskreis gewonnene Sicherheit und Anerkennung wieder aufs Spiel zu setzen. Auf der anderen Seite findet

sich aber auch bei Erwachsenen, die sich eher an Akzeptiertwerden, Ernstgenommenwerden und Beachtetwerden in Lerngruppen erinnern, die Angst davor, dass dies in der neuen Lerngruppe, an der sie ... teilnehmen, anders sein könnte.“ Zurückgehend auf Brochers Modell von 1967 mit der „psychosozialen Vorstruktur“, komme es nun auf das Urmodell des Gruppenleiters an, das die anwesenden Erwachsenen in sich haben. Die Einstellung bei den Teilnehmenden sei häufig zwiespältig. „Positiv erscheint die Möglichkeit, sich von einem Kompetenteren bei der Lösung eigener Probleme helfen zu lassen, negativ erscheint die Notwendigkeit, sich dadurch in dessen Abhängigkeit zu befinden. Was auf der einen Ebene die eigene Angst reduzieren hilft, vergrößert sie auf der anderen.“ Doerry führt einen weiteren Aspekt an, der das Lehrverhalten prägt: der aus der Teilnehmerschaft erwachsenden Konkurrenz. Er bezieht sich auf Pagés, der Lehrer, Kinder und Schule untersucht hat. Doch auch in der EB muss die Kursleitung damit leben können, dass sie hier Personen vor sich hat, die mit ihrer nun zunehmenden Kompetenz auch eine Bedrohung (Konkurrenz) für die Leitung darstellen können. – Einen letzten Aspekt nennt Doerry „... dass manche Teilnehmer ihre Probleme mit der Leiter- bzw. Autoritätsrolle an seiner Person – z.B. durch ‚prinzipielle‘ Opposition – ‚ausagieren‘ müssen.“

3.2.2 Bedürfnisse im Hinblick auf das Lernen in einer Gruppe

Dass Erwachsene durch die Weiterbildung eine Mehrung der Kompetenz erhoffen, erstaunt nicht. Doerry führt aus, dass neben kognitiven Bedürfnissen die Ausbildung einer ‚Affektkultur‘ vergessen werde, was sich auf das Lernen verhängnisvoll auswirke, weil soziale emotionale Bedürfnisse nicht befriedigt würden. - Kontakt und Abwechslung sind altbekannte Bedürfnisse; es könnte aber auch sein, dass in der heutigen Zeit Teilnehmende im Seminar sitzen, die ein in dieser Hinsicht „gesättigtes“ Bedürfnis haben, und denen die Zumutung, hier in der Weiterbildung Abwechslung und Kontakt haben zu müssen, eher Unbehagen hervorruft.

3.2.3 Die Erwartungen an die Veranstaltung

Doerry macht an Beispielen klar, wie die Erwartungen, die die Teilnehmenden mitbringen, ihre Wahrnehmungen prägen. Unter anderem weist er auf die sich selbst erfüllende Prophezeiung hin, nach der einige Erwachsene sich in der Weiterbildungsveranstaltung entsprechend verhalten, dass sie so enttäuschend verläuft, wie sie sich das zuvor ausgemalt hatten.

3.2.4 Auswirkungen in der Anfangssituation der Veranstaltung

In Anfangssituationen verhalten sich zunächst alle vorsichtig. Doerry zitiert McCall u. Simmons: „[Die Anfangsphase] ist die Phase, in der ‚soziale Identitäten ausgehandelt‘

werden.“ In fast jeder Anfangssituation fallen jedoch eine oder zwei Personen durch stark expressives Verhalten, verbale Aggressivität gegenüber dem Kursleiter oder andern Teilnehmern auf. Die Gründe dafür nennt Doerry: „... dass solche Teilnehmer die Ambiguität der sozialen Situation schlechter ertragen als die anderen und deshalb die ‚Flucht nach vorne‘ antreten.“ Erst viel später, wenn entspannt gearbeitet werden kann, zeigt sich, „... dass sich hinter dem Vorpreschen z.B. Angst vor dem Unbekannten der Situation verborgen hat.“ So leiden auch einige Teilnehmende unter der Konkurrenzsituation mit den anderen Teilnehmenden, die genau so viel wissen und nun vielleicht mehr Zuwendung von der Kursleitung erhalten. Er benennt die Schwierigkeiten in Anfangssituationen deutlich: „Das bedeutet, dass zumindest streckenweise Aufmerksamkeit, Hörverstehen, Abstraktionsfähigkeit usw. reduziert sind.“ Es müsse in Anfangssituationen so viel psychische Energie aufgewendet werden, dass Missverständnisse an der Tagesordnung seien. Hier müsse die Kursleitung trotz der eigenen Angst, die auch sie in Anfängen verspürt, wahrnehmungs- und handlungsfähig bleiben.

Ergänzend zu Doerry wären noch die Drucksituationen anzufügen, die die Teilnehmenden mitbringen, die im Anfang der Weiterbildung aber nicht geäußert werden (können): der erhöhte Arbeitsdruck, den diese berufsbegleitende Ausbildung mit sich bringt; auslaugende, stark belastende Tätigkeiten (z.B. Arbeit mit Langzeitstellenlosen); die Angst, die Arbeitsstelle zu verlieren; eigene Stellenlosigkeit; Scheidung; Einsamkeit; Umbruchphasen jeder Art. Diese Umbruchsituationen zeigen sich im Laufe der Kurse oft viel klarer, indem Teilnehmende die Stelle wechseln, schwanger werden oder ihre Ehe beenden.

3.2.5 Konsequenzen für die Didaktik der Erwachsenenbildung

Doerry vertritt die These, dass die genannten Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen durch die „psychosoziale Vorstruktur“, die eigenen Lernerfahrungen, Erwartungen und Hypothesen prinzipiell alle Teilnehmenden von Erwachsenenbildungsveranstaltungen betreffen. Die temporäre oder dauernde Beeinträchtigung des Lernverhaltens zeige sich nur nicht bei allen gleich deutlich. Er warnt davor, sich nur am Verhalten der aktiv Beteiligten zu orientieren und die ‚Körpersprache‘ der anderen nicht zu beachten. Es gelte, sie zu entschlüsseln und mit den Teilnehmenden in Kontakt zu kommen. Es gehe jedoch nicht darum, als Kursleiter die ganze Verantwortung zu übernehmen: *„Denn damit würde man ihm im Grunde nicht nur die moralische Verantwortung für alle lernhemmenden Bedingungen aufbürden, denen seine Teilnehmer in ihrer Lebensgeschichte ausgesetzt waren, sondern ihn auch funktional dafür verantwortlich machen, dass die Institution, in der er unterrichtet, und die Teilnehmergruppe, die sich auf ein Veranstaltungsangebot von ihm zufällig zusammenfindet, nicht die Folgen solcher früheren lernhemmenden Bedingungen wachrufen oder gar verstärken.“* Es gehe

also um ein ‚Konzept verteilter Verantwortung‘. Er empfiehlt deshalb, mit den Teilnehmenden zu Beginn einen Kontrakt, den er ‚Vertrag‘ nennt, auszumachen.

3.3 Sigrid Roterling-Steinberg

Das Heft 2 des Jahrgangs 2003 der Fachzeitschrift „Gruppendynamik und Organisationsberatung“ widmete sich dem Thema „Widerstand in Lehr-/Lern- und Beratungsprozessen“. Daraus sollen Roterling-Steinberg und Huber hier zu Wort kommen. Im Editorial meint Roterling-Steinberg, dass „Widerstand ein deutlich sichtbares, aber objektiv kaum fassbares Phänomen“ sei. Das könne ein Grund dafür sein, „warum die Literatur zu diesem wichtigen Teilprozess des Lernens so rar ist.“ Sie schliesst mit dem Appell: „Erleben und bearbeiten Sie Widerstand Ihrer Gegenüber als interaktive Möglichkeit der persönlichen und professionellen Weiterentwicklungen aller Beteiligten!“

In ihrem Artikel „Begegnungen mit Widerstand in Bildungsprozessen: Lernchancen und Sinnfindungen“ meint Roterling-Steinberg: „Leider gilt Widerstand in der Pädagogischen Psychologie, speziell in der Erwachsenenbildung, noch immer als ‚blinder Fleck‘, obwohl meine Erfahrungen als Lernende und Lehrende mich intuitiv immer wieder damit konfrontiert haben, dass konstruktive Veränderungsprozesse dahinter stehen können. Eine wertneutrale Betrachtung des Begriffes Widerstand im Sinne einer Haltung oder Kraft, die einer anderen gleichberechtigt entgegensteht oder entgegenwirkt, findet man allerdings eher in den naturwissenschaftlich orientierten Fächern. In den Sozialwissenschaften ist mit Widerstand emotionale Ablehnung verbunden, negatives, störendes Verhalten oder auch Opposition. Im Gesundheitsbereich hingegen beinhaltet ‚Widerstands-Fähigkeit‘ etwas ausgesprochen Positives, ...“. Ihr geht es in der Folge darum, das Sinnvolle und Positive am Widerstandsbegriff herauszuarbeiten. Sie berichtet von ihren Erfahrungen als Lehrende in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern und sie zitiert Häcker, der die Paradoxie von Widerstand beschreibt: „Einerseits gilt Widerstand in der Erziehungswissenschaft bzw. in der Pädagogischen Psychologie als Störung des Bildungsprozesses, andererseits soll eine Erziehung zum Widerstand erfolgen, um Mündigkeit, Reflexivität und andere Schlüsselqualifikationen zu fördern. Wenn man also davon ausgeht, dass Lehrende in der Funktion von Lernenden berechtigterweise Widerstand zeigen, d.h. eigen-sinnig und eigenwillig sind, dann kann man sachlicher zur Analyse des Lehr-Lern-Prozesses bzw. der Lehr-Lern-Situation und des Kontextes kommen.“ Sie meint, dass Lernwiderstände als ‚fruchtbare Momente‘ bezeichnet werden können, die zu neuen Denk- und Lernvorgängen führen können, nämlich zum Dialog, zur Interaktion und zur Kommunikation; zur Individualisierung von Lern-Prozessen und zu Professionalisierungsprozessen. Sie spricht sich dafür aus, dass eine „Didaktik des biografischen Lernens und Lehrens“ zu entwickeln sei, „in der Widerstandsprozesse dann selbstverständlich thematisiert und in das Lernen und den

Wissenserwerb einbezogen werden.“ Sie schlägt zur Visualisierung eine ergänzende Übung vor, die van Houten skizziert. Diese Übung wird „Landschaftsverfahren“ genannt, „in der Stürme, Vulkanausbrüche, Hoch- und Tiefdruckgebiete, Berge und Täler, Flüsse und Meere, Ebbe und Flut vorkommen können: ‚Nach einer Vorbereitung beschreibt jeder Teilnehmer so gut wie möglich, wie seine innere Landschaft eigentlich aussieht, wie er den Weg darin findet und was für Fragen dabei in ihm leben‘. Die Ergebnisse der Einzelarbeit werden dann wiederum in Kleingruppen diskutiert, wobei oft noch viele weitere Gesichtspunkte entstehen.“

- Rotering-Steinberg weist auf Ralf Besser hin. Dieser verwendet bewusst nicht den Begriff Widerstand, sondern „Einwandbehandlung“. Er sagt, Einwände seien verstecktes Optimierungspotenzial. Deswegen verstärke er Einwände gezielt oder spreche sie auch von sich aus an. Wenn würdevoll und konstruktiv mit Kritik umgegangen werde, könnten auch ohne diese (unangebrachten) Positionierungen Einwände eingebracht werden und die offene Auseinandersetzung sei auch für andere Themen möglich.

3.4 Anne A. Huber

In der gleichen Nummer der Zeitschrift „Gruppendynamik und Organisationsentwicklung“ listet Huber konkrete „Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen“ auf. Mit „erwachsenendidaktischen Veranstaltungen“ meint sie offensichtlich dieselben Weiterbildungen, die wir in der Schweiz „Ausbildung der Ausbildenden“ nennen, also die Ausbildung von Erwachsenenbildner/innen. Sie betont, dass man aus widerständigem Verhalten noch nicht schliessen dürfe, dass diese TN nichts gelernt hätten. – Sodann beleuchtet sie den Widerstandsbegriff kritisch. Sie schaut in verschiedene Kontexte und stellt fest, dass allen Widerstands-Begriffen gemeinsam ist, „sich einer zugemuteten *Veränderung entgegenzustellen*. Auf Lehrveranstaltungen übertragen, bedeutet Widerstand die Ablehnung von Lern- bzw. Veränderungsangeboten. In der Regel sind mit dem Begriff Widerstand *negative Assoziationen* verbunden. Widerstand kann aber ebenso gut *positiv* gesehen werden, nämlich als der Versuch einer Person oder eines Systems, die *eigene Integrität und Handlungsfreiheit* aufrecht zu erhalten, bzw. den *Status quo* beizubehalten. Widerstand hat also immer auch eine systemstabilisierende Funktion“. Huber erläutert, wie man in der *Themenzentrierten Interaktion* nach Ruth Cohn den Widerstandsbegriff zugunsten des Störungsbegriffs aufgeben habe. Dieser werde jetzt primär als *phänomenologisches Konzept* betrachtet. „Der Einzelne wird im Sinne des Postulats ‚Störungen haben Vorrang‘ dazu aufgefordert, Lernhindernisse offen dazulegen und anzusprechen, wenn durch sie das eigene Lernen beeinträchtigt wird. Dadurch soll ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Thema (Es), Bedürfnissen des Einzelnen (Ich) und Bedürfnissen der Gruppe (Wir) aufrechterhalten werden.“ Huber entscheidet sich dann doch dafür, den Widerstandsbegriff für sich beizubehalten. Sie definiert: „Widerstand wird hier also

verstanden als offene bzw. verdeckte Ablehnung von Lern- und Veränderungsangeboten, wobei Widerstand gleichzeitig eine Aufforderung darstellt, sich intensiv mit den Fragen zu befassen, wie Lernangebote gestaltet werden müssen, damit sie angenommen werden und ob sie überhaupt sinnvoll für die Lernenden sind.“ Sie plädiert dafür, keine Schuldzuweisungen zu machen, sondern Phänomene zu beschreiben.

Huber unterscheidet drei mögliche Motivationslagen – Kunden, Besucher und Klagende. *Kunden* sind wirklich an Lerngegenstand und Veränderung interessiert. *Besucher* wollen vor allem eine Bescheinigung, während *Klagende* nach Gründen suchen, weshalb eine Veränderung nicht nötig ist. „Solche Motivationslagen verändern sich im Laufe einer Veranstaltung gelegentlich Sie unterscheidet bei den Gründen für Widerstand zwischen Teilnehmenden, die ein Veränderungsangebot nicht annehmen *können*, weil ihnen beispielsweise wichtige Kompetenzen fehlen, und Teilnehmenden, die es nicht annehmen *wollen*. Ein Nicht-Wollen kann sich auf die *Inhalte oder Ziele* beziehen, vor allem solche, die nicht mit den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen, Subjektiven Theorien oder Interessen übereinstimmen. Es kann seine Ursachen aber auch auf der *Beziehungsebene* oder in der *Lernumgebung* haben.“ Sie erwähnt ebenfalls die ungleichen Machtverhältnisse, die bewirken können, dass statt eines offenen Nein-Sagens ein verdeckter Widerstand auftritt. Zentral sind für sie Menschenbild und Rollenauffassung, die Lehrende haben. Sie versteht den Menschen „als handlungsfähiges Wesen, das parallel zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Hypothesen entwickelt und verwirft. Ihm werden Merkmale wie Intentionalität, *Reflexivität*, *potenzielle Rationalität*, Autonomie, sprachliche Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeiten zum aktiven kognitiven Konstruieren zugesprochen.“ Allerdings wird nicht jederzeit rationales und reflexives Handeln sichtbar. Besonders wenn schnelles Handeln erforderlich ist oder in emotional belasteten Situationen greifen Erwachsene auf „*erworbene Verhaltensroutinen und bestehende Verhaltensmuster*“ zurück. Diethelm Wahl spricht in diesem Zusammenhang vom ‚Handeln unter Druck‘. Huber betont, dass auch in Lehr-Lernsituationen solcher *Handlungsdruck* schnell entstehen könne, „zum Beispiel dann, wenn sich die Teilnehmenden überfordert, in ihren Wirklichkeitskonstruktionen bedroht, von dem Lehrenden bevormundet oder in der Gruppe unwohl fühlen“. Und noch ein Punkt ist hier zu beachten: „Lehrenden dürfte es nicht immer leicht fallen, Widerstand von Seiten der Teilnehmenden zu akzeptieren. Schliesslich ist man im Normalfall vom eigenen Lerngegenstand überzeugt und kann sich durch Widerstand schnell selbst in Frage gestellt fühlen. Enthusiasmus für die eigene Sache ist entscheidend für den Lehr-Lernerfolg. Jedoch sollte die Begeisterung für das eigene Thema nicht zu weit gehen. Denn nur eine gewisse Distanz zu dem, was man vermitteln möchte, ermöglicht es überhaupt, offen für die

Teilnehmenden und ihre Schwierigkeiten mit dem Lerngegenstand zu bleiben.“ Huber empfiehlt den Lehrenden zudem, sich (kollegiale) Supervision zu organisieren.

Anne Huber fordert, dass in Seminaren der *Ausbildung der Ausbildenden* die Widerstandsthematik als *eigenständiger inhaltlicher Punkt* explizit thematisiert werden müsse, da die TN auch in ihren eigenen Veranstaltungen damit konfrontiert sein werden. Den möglichen Fehlschluss, Widerstände seien präventiv behebbar oder von einer kompetenten Kursleitung lückenlos auflösbar, verneint Huber deutlich: „Inwieweit sich Lernende auf ein Lern- bzw. Veränderungsangebot einlassen, ist letztendlich ihre eigene Entscheidung. Lehrende haben lediglich die Aufgabe, die Lernumgebung so zu gestalten, dass eine reflexive und rationale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und den Widerständen möglich wird.“ Sie schlägt in Anlehnung an systemische und lösungsorientierte Therapieformen eine Anzahl von Kommunikationsformen vor, die in ihrer Erfahrung hilfreich waren.

3.5 Kees von Rijn

Kees van Rijn spricht von den Möglichkeiten eines klugen Umgangs mit Widerstand: verständnisvoll, geduldig mit Widerstand umgehen; Situationen schaffen, in denen sich die TN weniger verteidigen müssen; echtes Interesse zeigen; Raum und Sicherheit geben, den eigenen Widerstand zu entdecken und zu äussern; die Anfangssituation gut beachten; nicht zu viel Informationen zu Beginn; keine Eile, zu Beginn besonders wichtig; nicht defensiv reagieren; förderliche Normen; Trainer zeigt sich flexibel; die Rubrik „unfinished business“ einführen.

3.6 Horst Siebert

Horst Siebert hebt in seinem Buch „Methoden für die Bildungsarbeit“ unter dem Stichwort „Lernfähigkeiten und Lernwiderstände“ das *Verlernen* hervor, das oft schwieriger sei als das Neulernen, weil es oft die eigene Identität in Frage stelle. Er spricht von *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, die eine wichtige Rolle beim Lernen (und somit auch beim Nichtlernen-Wollen oder -Können) spielen. Ebenso bemerkenswert sind seine Ausführungen zum Thema „Anschlussfähigkeit“ in ihren vier Dimensionen, die es zu beachten gilt: die kognitive, die emotionale, die pragmatische und die soziale Dimension.

4. Konkrete Interventionsmöglichkeiten

Welchen Sinn macht Widerstand in Aus- und Weiterbildungssituationen und wie kann man professionell damit umgehen? Wenn die Kursleitung verstanden hat, dass sie nicht alles persönlich nehmen muss und sie gleichzeitig weiss, dass sie durch ihre Rolle und Person

schon Widerstand auslöst, ist schon viel gewonnen. Zudem bietet das Modell der „psychosozialen Vorstruktur“ von Brocher gute Erklärungshilfen. (S. 7)

4.1 Was könnte man bedenken und konkret tun – wie intervenieren?

Hier folgt eine Aufzählung konkreter Handlungsmöglichkeiten, die verschiedene Autoren empfehlen. Ich reihe sie auf, ohne nochmals alle Quellen zu erwähnen:

4.1.1 In Hinsicht auf die *Entwicklungsphasen in Gruppen* könnte man auf Folgendes achten:

I. Orientierungsphase

Die Leitung soll Orientierung und klare Strukturen bieten. Für die Anfangssituation viel Zeit einplanen, keine Eile. Nicht zu viele Informationen zum Beginn, weil hier Vieles nicht gehört werden kann. Mit der Gruppe zusammen einen Kontrakt/Vertrag/Spielregeln/Abmachungen aushandeln.

II. Positionskampf und Rolle/Gärung und Klärung

Die Leitung steht auf dem Prüfstand. Diesen Zustand mit innerer Zuversicht begleiten. Widerstände nicht sofort als Angriff auf die eigene Kompetenz verstehen, nicht defensiv reagieren. Es geht darum, den Raum für konstruktive Auseinandersetzung offen zu halten.

III. Arbeitslust und Produktivität

Die Leitung soll sich zurücknehmen, die Autonomie der TN ist wichtig. Sich stärker auf eine Berater- und Moderatorinnenrolle zurückziehen.

IV. Abschlussphase

Inhalte zu Ende bringen, den Transfer vorbereiten, den Abschied ermöglichen.

4.1.2 Aufgaben für die Kursleitung allgemein:

- Die KL muss reflektieren können; es ist ihre Aufgabe, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch den Gruppenprozess im Auge zu haben. Indem sie passend interveniert, kann sich auch die Sozialkompetenz der TN entwickeln. So können die TN frühere, belastende Situationen jetzt neu angehen und bewältigen.
- Wenn in der neuen Lernsituation alte Gefühle hochkommen, wird dies oft von starken Affekten begleitet. Darauf achtsam sein.
- Die KL soll bedenken, dass Verlernen oft schwieriger ist als Neulernen.
- Merksatz: Mit dem Widerstand arbeiten

- Die TN haben in der neuen Lernsituation den Wunsch nach Anerkennung und Zuwendung. Gleichzeitig fürchten sie die Abhängigkeit von der KL. Das bedeutet, dass man auf Autonomie statt auf Konformismus hinarbeiten soll.
- Spannungen und affektive Vorgänge passend thematisieren – besprechbar machen in der Gruppe. Dabei keine Schuldzuweisungen machen, sondern Phänomene beschreiben. Die KL könnte hier mit kognitiven oder bildhaften Mitteln arbeiten. („Landschaftsverfahren“ S. 13 als Beispiel metaphorischer Arbeit). Die KL achtet auf die Normen, die sich gebildet haben und versucht, förderliche Normen zu verstärken. Die Rubrik „unfinished business“ oder „isch no öppis“ (oder ähnliche Namen) ab der zweiten Sequenz zu Kursbeginn einführen, damit alles auf den Tisch kommen kann. Dank all dieser Interventionen erhalten die TN Raum und Sicherheit, den eigenen Widerstand zu entdecken und zu äussern.
- Adäquate Arbeits- und Sozialformen verwenden und damit Interaktion und Selbsttätigkeit der TN ermöglichen. Damit wird die Identität der TN stabilisiert.
- Oft sind TN, die sich in eine Weiterbildung begeben haben, in Umbruchsituationen. Manchmal sind sie sich dessen zu Beginn der Weiterbildung aber noch gar nicht voll bewusst. Es ist gut, wenn die KL diesen Punkt mit bedenkt und verständnisvoll und geduldig mit Widerstand umgeht.
- Die KL sollte den Enthusiasmus für ihr Fach etwas „zügeln“. Zuviel des Guten ruft Widerstand hervor.
- Echtes Interesse für die TN und ihre Widerstände zeigen.
- KL zeigt sich flexibel.
- Situationen schaffen, in denen sich die TN nicht verteidigen müssen.
- Sorgsam mit Schamgefühlen umgehen.
- Die KL sollte immer wieder ihr Menschenbild überdenken.
- Sich Intervision bzw. Supervision organisieren.

4.1.3 Prävention von Widerständen:

Huber schlägt sieben Bedingungen vor, die präventive Wirkung für das Entstehen von Widerständen haben.

1.) Transparenz und Teilnehmerorientierung

Darunter versteht man die Information der TN über Ziele, Inhalte und Vorgehen zu Beginn einer Veranstaltung; sich an den Lerninteressen der TN zu orientieren.

2.) Individuelle Unterschiede berücksichtigen

Individualisierung und Differenzierung sind Stichwörter zu diesem Punkt. Oder noch allgemeiner formuliert: alle Diversity-Aspekte bearbeiten.

3.) Doppeldeckerprinzip

Das Doppeldeckerprinzip zeigt sich darin, dass die TN die Methoden selbst erleben, die sie später umsetzen sollen. Die TN erleben also beispielhaften Unterricht. Damit wird der Transfer wahrscheinlicher.

4.) Sandwichstruktur

Das Bild des Sandwichs verdeutlicht die Abwechslung verschiedener Phasen. *Informationsvermittlung* muss von *aktiver Informationsverarbeitung* gefolgt sein. Die Phase der Informationsvermittlung muss kurz sein, Diethelm Wahl spricht von einer Zeitspanne von 9 Minuten, nach der bereits eine aktive Informationsverarbeitung erfolgen müsse.

5.) Kooperative Lernformen

Lernformen anwenden, die die TN aktiv werden lassen, in denen sie ihr bisheriges Wissen nutzen und weitergeben können. Beispiele für kooperative Lernformen: Gruppenpuzzle (wird andernorts auch Expertenrunde oder Partnerpuzzle genannt); Lerntempoduell; Strukturierte Kontroverse; Reziprokes Lernen.

6.) Feedback- und Reflexionsphasen

Nachdenken und über das Geschehen im Kurs sprechen: dies könnte mit offenen Reflexionsrunden, Blitzlicht, Betreten der Metaebene oder metaphorischen Formen wie Wetterbericht etc. ermöglicht werden.

7.) Transferaufgaben und soziale Unterstützung beim Transfer

In frühen Phasen bereits Tandempartner und Lerngruppen installieren, die den Transfer in die eigene Praxis erleichtern helfen. Beide Formen bieten den Lernenden *emotionalen Halt* und gleichzeitig *inhaltliche Anregungen* bei der Umsetzung.

Wichtig: Indem mehr Verantwortung für das Lernen auf die TN selbst übertragen wird, treten in so gestalteten Veranstaltungen viele Probleme mit Widerständen gar nicht erst auf. Ganz auszuschliessen sind Widerstände allerdings nie und sollen es auch nicht sein.

4.1.4 Hilfreiche Kommunikationsformen:

- „*Bisher* haben Sie noch keinen Weg gefunden, schauen wir, wo es Alternativen gibt, die Sie vielleicht *in Zukunft ...*“: von der Vergangenheit in eine andere Zukunft weisen.
- „Aha, es gab auch positive Erfahrungen ..“: Fokussieren auf *positive* Aspekte.
- „Welche Ideen, die Sie der Lösung des Problems näher bringen, haben Sie?“: *W-Fragen* benutzen
- Bei Verallgemeinerungen nach *Ausnahmen* fragen.
- „Wenden Sie diese Idee noch nicht gleich an, es könnte noch zu früh sein.“: *Nicht-Vorschläge* machen, die die TN nicht unter Druck bringen und doch aufzeigen, dass dies ein Weg sein könnte.
- Die TN zu *Expertinnen und Experten ihrer eigenen Widerstände* machen: Die Methode der „Strukturierten Kontroverse“ könnte angewendet werden, denkbar sind auch die Methoden „Amerikanische Debatte“, „Pressekonferenz“ etc.

5. Schlusswort

Nicht alles, was nach Widerstand aussieht, ist auch einer. So denke ich an den schweigsamen TN, der barfuss im Seminar sass, und von dem ich dachte, es interessiere ihn nichts. Bei der Besprechung der (sehr guten) Arbeit sagte er mir, dass er alles wie „ein Schwamm aufgesogen“ hätte, und dass er sich auch so eine Arbeit als Dozent wünsche. Unterdessen hat er eine solche erhalten. - Oder ich denke an den TN, der oft zu spät kam und zu früh ging – ausgerechnet er hat sich weiter ausgebildet und schliesst jetzt mit dem Master in Erwachsenenbildung ab. - Und ich denke an mich, wie ich in meiner Lehrerinnenausbildung mich mit Karl Valentin befasste und ihn noch am Vormittag des dritten Tages der Projektwoche NICHT LUSTIG fand und mich beim Deutschlehrer (den ich sehr mochte) beschwerte – am vierten Tag fand ich den Zugang zu Karl Valentin! Mein Deutschlehrer war mir hier durch sein Umgehen mit meinem Widerstand eine grosse Hilfe.

Das alles bedeutet, dass Geduld und echtes Interesse, Anschlussfähigkeit und Achtsamkeit auf mögliche Überforderung im professionellen Umgang mit Widerstand gute Hilfen sind. Und nicht zu vergessen: Gut bearbeitete Widerstandsphänomene verschaffen den TN und der Kursleitung die Möglichkeit zur Weiterentwicklung!

Bleibende Fragen ergeben sich einige: Wie kann es der Kursleitung gelingen, die Ansprüche, die sie an ihr professionelles Umgehen mit Widerstand hat, nicht zu hoch zu formulieren? Wie kann sie beim Handeln unter Druck ihre Ruhe auch innerlich behalten und gleichzeitig ihren Gefühlshaushalt als Gradmesser für die Emotionen im Raum nutzen?

Als Schlusswort ein Satz von Guy Krneta (Dramatiker, Spoken-Word-Autor): „Viele Theaterstücke, Filme und Bücher, die mich lange beschäftigten und prägten, habe ich bei der ersten Begegnung vehement abgelehnt.“

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2009). *Seit wann haben Sie das? Grundlinien einen Emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Besser, R. (1999). *Transfer. Damit Seminare Früchte tragen*. Weinheim: Beltz.
- Bion, W.R. (1974). *Experiences in groups*. New York: Basic Books 1974.
- Brocher, T. (1981). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen*. (16. Aufl.) Braunschweig: Westermann.
- Cohn, R.C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- De Shazer, S. (1998). „...Worte waren ursprünglich Zauber“. *Lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Doerry, G. (1981). Sozioemotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In G. Doerry, u.a. *Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann (S. 9-62).
- Doerry, G. (2010). Gruppe. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 137-140).
- Doppler, K., Lauterburg, Ch. (2008). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. (12. Auflage). Frankfurt: Campus.
- Doppler, K. (2009). Die Gruppe als Mittel zum Wandel und Folge des Wandels. In C. Edding, K. Schattenhofer (Hrsg.). *Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim: Beltz (86-123).
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 11-17) Tübingen: Francke.
- Häcker, T.H. (1999). *Widerstand in Lehr-Lernprozessen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Houten van, C. (1993). *Erwachsenenbildung als Willenserweckung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Huber, A.A. (2003). Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34(2), 133-145
- Kade, J. (1985). *Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krneta, G. (2011). Interview „Frisch von der Leber“ In: *Der Sonntag* (Nr. 159, 5. Jg., Ausg. 23, 12. Juni 2011) S. 45.
- McCall, G., Simmons, J.L. (1974). *Identität und Interaktion*. Düsseldorf.
- Mitscherlich, A. (1961). *Revision der Vorurteile als Bildungsziel*. Hrsg. v. Deutschen Volkshochschulverband, Bonn.
- Mücke, K. (1998). *Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz*. Berlin: Klaus Mücke Systeme Verlag.
- Nevis, E.C. (1988). *Organisationsberatung. Ein gestalttherapeutischer Ansatz*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Pagés, M. (1971). Ein hochschuldidaktisches Experiment. In: *Gruppendynamik*, 2(3), 284-295.
- Rotering-Steinberg, S. (2003). Editorial und Begegnungen mit Widerstand in Bildungsprozessen: Lernchancen und Sinnfindungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34(2), 121-131.
- Schäffter, O. (2010). Lernstörungen – Lernwiderstände. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 200-201).
- Schmidt, E.R., Berg, H.G. (1995). *Beraten mit Kontakt. Handbuch für Gemeinde- und Organisationsberatung*. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung*. Wiesbaden.
- Szepansky, W.-P. (2010). *Souverän Seminare leiten* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Thomann, G. (2002). *Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbereitung von komplexen Praxissituationen*. Bern: h.e.p.-verlag.
- Van Rijn, K.J.M. (1987). Der Umgang mit Widerstand in der Trainingsarbeit; eine andere Perspektive. *Gruppendynamik*, 18(1), 47-60.
- Von Schlippe, A., Schweitzer, J. (1998). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weigand, W. (2009). Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung. In C. Edding, K. Schattenhofer (Hrsg.). *Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim: Beltz (209-257).