



Barbara Schellhammer

Wie lernen Erwachsene (heute)?

Eine transdisziplinäre Einführung
in die Erwachsenenbildung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schellhammer, Wie lernen Erwachsene (heute)?

ISBN 978-3-7799-3469-1 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3469-1>

Kapitel 1

Wie lernen Erwachsene?

Lernpsychologische und
sozialisationstheoretische Grundlagen

1 Erwachsenen? Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener

Jede wissenschaftliche Disziplin muss sich ihres *Forschungsgegenstandes* bewusst werden – auch die Erwachsenenbildung. Offensichtlich steht hier der Erwachsene im Fokus pädagogischer Bemühungen und bildet dementsprechend den zentralen Untersuchungsgegenstand. Aufgrund der Weitläufigkeit der Perspektiven dessen, was Erwachsensein ausmacht, erscheint der Begriff eines „Gegenstandfeldes“ jedoch angemessener als der eines singulären Gegenstands. Die Tatsache, dass in der Erwachsenenbildung der Erwachsene im Mittelpunkt der Untersuchungen steht, scheint zunächst ganz offensichtlich auf der Hand zu liegen – dennoch stellt diese Bestimmung bei näherer Betrachtung eine große Unbekannte dar. „Denn obwohl sämtlichen Ansätzen [der Erwachsenenbildung] implizite Theorien über den Erwachsenen zugrunde liegen, so wird auf eine eindeutige und definitiorische Bestimmung dabei zumeist verzichtet.“ (Wolf 2011, 9) In der Regel wird nur negativ konstatiert bzw. abgegrenzt: *nicht* erwachsen sind Kinder, *noch nicht* erwachsen sind Jugendliche.

Es geht bei der Erwachsenenbildung jedoch nicht nur allgemein um „den Erwachsenen“, sondern es geht, noch spezifischer, „um die Gewinnung und Systematisierung von Erkenntnissen über *Erwachsenenbildung*“ [H.B.S.] (Dinkelaker/von Hippel 2015, 10). Auch hier gibt es vielfältige Ansätze und Auffassungen, bezüglich der Theorieentwicklung zur Erwachsenenbildung. Je nach sozio-kultureller und historischer Situiertheit entwickeln sich unterschiedliche Vorstellungen, die sich auch in entsprechender Terminologie niederschlagen. Sprach man in Deutschland beispielsweise am Anfang des 20. Jahrhunderts noch von „Volksbildung“, bei der es vornehmlich um *kollektive* Bildungsbemühungen ging, erfuhr der Begriff der „Erwachsenenbildung“ in den 1920/1930er Jahren seine *individuum*-zentrierte Spezifizierung und wurde später, in den 1970ern, von der „Weiterbildung“, und diese wiederum von der Vorstellung des „lebenslangen Lernens“ abgelöst. Viele dieser paradigmatischen Bestimmungen folgen jedoch nicht einfach stringent aufeinander, sondern werden parallel gebraucht, was bis heute zu Vermischungen und hybriden Verständnissen und damit auch zu unklaren Begriffsbestimmungen

führt. Zugleich „können durch die Wahl der einen oder anderen Bezeichnung je andere Aspekte des Felds, aber auch andere Perspektiven und Forschungsinteressen auf das Feld akzentuiert werden“ (ebd., 11) – dazu tut es allerdings Not, Begriffe differenziert zu bestimmen, um deutlich zu machen, über was man spricht. Dazu ganz rudimentär:

Beim Begriff der „Weiterbildung“ handelt es sich vor allem um eine *berufliche Weiterentwicklung* nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase. Das „lebenslange Lernen“ geht darüber insofern hinaus, als es auch das Lernen jenseits formaler Bildungseinrichtungen meint, also auch informelle, nicht explizit organisierte Prozesse einschließt, die für die *lebenslange Entwicklung* als wertvoll (auch im normativen Sinne) hervorgehoben werden. Das lebenslange Lernen verdichtet sich besonders bei Übergängen von einer Lebensphase in die nächste und den damit zusammenhängenden unvermeidlichen (Identitäts-)Krisen. Häufig sind diese mit existentiellen Neuorientierungen verbunden. Die „Erwachsenenbildung“ dreht sich um den Menschen, der gebildet werden soll, und nimmt dabei dessen besondere biografische Situation in den Blick. Darum soll es auch in diesem ersten Kapitel gehen: um die Besonderheiten des Erwachsenseins – und was dies für das Lernen bedeutet.

1.1 Was macht Erwachsensein (heute) aus?

Persönliche Reflexion:

- Ab wann fühlten Sie sich „erwachsen“?
- An welchem Ereignis oder an welcher Erfahrung machen Sie das fest?

(Un-)Mögliche Demarkationslinien der Bestimmung des „Erwachsenseins“

Die Pädagogik bezieht sich bei ihrer positiven Definition des Erwachsenseins vornehmlich auf Bestimmungen anderer Disziplinen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie klare Bezugsgrößen nennen. Zu erwähnen wären hier beispielsweise die Medizin und die Rechtswissenschaft. „Im einen Fall ist es das körperliche Merkmal der Geschlechtsreife, im anderen Fall die Geschäfts- und Strafmündigkeit.“ (Wolf 2011, 9) Neben dem biologischen Alter kann man auch so etwas wie das psychische Alter bestimmen, das vor allem in kognitionspsychologischen und gerontologischen Untersuchungen im Mittelpunkt steht. Daran angelehnt gibt es auch eher pragmatische Bestimmungen z.B. hinsichtlich der Schulpflicht, „die das Kindsein bürokratisch präzise vom Erwachsensein unterscheidet“ (ebd., 10).

Erwachsensein ist wie Kindheit, Jugend und (höheres) Alter ein *sozio-kulturelles Konstrukt* der Moderne (vgl. Ariès 2007) bzw. entspringt es generell einem historisch gewachsenen und situativ bestimmten Gefüge und ist damit zentraler Bestandteil eines bestimmten Weltbildes. Dieses nimmt Einfluss auf unser Selbstverständnis und unsern Lebensvollzug. Insofern kann der Erwachsenenbegriff nicht im Sinne einer eindeutigen Zustandsbeschreibung definiert werden. Dies zeigt sich auch daran, dass sich die Lebensbedingungen von Menschen permanent ändern: Im frühen 19. Jahrhundert betrug die durchschnittliche Lebenserwartung 35 Jahre, d.h. 30jährige galten bereits als alt. Heute verlängert sich für viele Menschen die Ausbildungsphase erheblich, weshalb manchmal sogar von „Post-Adoleszenz“ oder „ewig Jugendlichen“ gesprochen wird. Gleichzeitig sind junge Menschen körperlich und sexuell, vielleicht auch intellektuell, früher reif. Durch den Einfluss der Massenmedien nehmen Kinder schon früh an der Welt der Erwachsenen teil. Dazu kommt, dass man die Grenze zwischen Kindsein und Erwachsensein nicht klar ziehen kann. Oftmals wird die eher schwammige entwicklungstheoretische Perspektive ausgeblendet, um klare Kategorien und Einordnungsraaster zu erhalten. Unabhängig von unterschiedlichen individuellen biologischen und psychischen Entwicklungen werden gesellschaftliche Rollen und damit verbundene Erwartungshaltungen festgelegt, damit menschliches Miteinander besser organisiert werden kann. Dabei wird übersehen: „[D]as Erwachsensein [...] ist ein Zustand des Werdens, also ein Prozess“ (Wolf 2011, 12) – er ist kein klar eingrenzbarer Zustand. Außerdem entwickeln verschiedene Kulturen auch unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit, Jugendalter, Erwachsensein und Alter – und von deren Übergängen.

Anhand dieser Schwierigkeiten zeigt sich: Eine Erwachsenenbildung, die sich als wissenschaftliche Disziplin versteht, muss selbst *Grundlagenforschung* betreiben. Begründungszusammenhänge von anderen Wissenschaften können nur bedingt auf die Erwachsenenbildung übertragen werden oder für sie gelten. Allgemeinpädagogische, sozial- oder berufspädagogische Bildungsangebote, die sich an Erwachsene richten, benötigen Aussagen über das Erwachsensein aus pädagogischer Sicht. Dabei ist beispielsweise die Frage nach Unterschieden zwischen Kindheit und Erwachsensein, die eine eigene pädagogische Herangehensweise nötig machen, von besonderer Wichtigkeit (vgl. ebd., 11).

Etymologischer (mythologischer) Hinweis und traditionelles Alltagsverständnis

Die althochdeutsche Wurzel *irwaxsan* meint so viel wie „zu völliger Größe wachsen“. Große Tiere nennt man ausgewachsen, gleiches gilt für Pflanzen

(Martin Luther übersetzt beim Gleichnis des Senfkorns im Matthäusevangelium 13,22: „wenn es aber erwechst..., so wird es ein Baum“). Das biologische Heranwachsen führt natürlicherweise zur *Reife*, zur psychophysischen *Ausgewachsenheit*. Diese wird vor allem lebenspraktisch verstanden als abrufbare Befähigung und Bereitschaft, das Leben eigenständig zu leben, die jeweiligen Handlungsansprüche des Alltags zu erfüllen. „Reif“ ist ein Erwachsener, wenn er für sich und andere *Verantwortung* übernimmt, z.B. für Partner/Partnerin, Kinder, Arbeitskollegen, Freunde, aber auch gesellschaftlich weiter Fernstehende, die mit seiner/ihrer Unterstützung rechnen, und als politisch verantwortlicher Bürger. Zur Mündigkeit gehört nicht nur das (für sich) Reden-Können, sondern auch das Wortergreifen für andere.

In der christlichen Tradition ist es interessant, dass das Erwachsensein sozusagen „Normalzustand“ ist. Gott hat den Menschen als Erwachsene, als fertiges Wesen, geschaffen. Später erst kamen Kinder, biologisch aus Vater und Mutter entstanden. Genauso war erst Gott, der Vater, und dann kam der Sohn – der Vater erwuchs nicht etwa erst aus dem Sohn. Die natürliche Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen wird hier mythologisch umgekehrt.

Dies beeinflusst unsere Alltagsvorstellung vom Erwachsensein, das dem des Kindseins überlegen ist. Es fungiert folglich in gewisser Weise als *normatives Leitbild der Entwicklung*. Die Frage, ob Kinder schon Menschen sind, wurde dementsprechend oft thematisiert (z.B. Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Peter Singer). Kinder galten nur als „kleine Menschen“. Zur Erwachsenenrolle gehört es nach Philippe Ariès (2007) verheiratet zu sein, Kinder zu haben, einen Beruf auszuüben und in einem familialen Beziehungsnetz zu leben. Zur Familien- und Berufsrolle trat im historischen Prozess die Rolle des Bürgers mit den dazugehörigen Rechten und Pflichten.

Erwachsensein heute: Eine Gratwanderung zwischen Freiheit und Zwang

Erwachsensein heute bedeutet einerseits die Erfahrung großer Freiheit verbunden mit der Möglichkeit, kreativ und dynamisch das eigene Leben zu gestalten. Andererseits erleben viele diese Chance auch als Belastung, sie kämpfen mit einem realen oder gefühlten Zwang, mithalten zu können, um nicht aus dem gesellschaftlichen Gefüge herauszufallen (vgl. Bude 2008). Es ist eine zunehmend eigenverantwortliche, individuelle Aufgabe geworden, Gestalter seines Lebens zu sein. Erwachsensein ist kein Endpunkt eines Prozesses, an dem man irgendwann „fertig“ ist und zur Ruhe kommen könnte – es gilt vielmehr, *lebenslang* zu lernen, sich ständig flexibel anzupassen. Dies, so betont Richard Sennett (1998) in *Der flexible Mensch*, sei nötig in einem zunehmend undurchsichtigen globalen Kapitalismus, der die

Beständigkeit und Stabilität berechenbare Lebensvollzüge aushebelt. Heiner Keupp (2006) hat in diesem Zusammenhang auch den Begriff der „Patchwork-Identität“ geprägt und hebt hervor, wie wichtig es ist, auf der einen Seite „Networking“ zu betreiben und auf der anderen „Boundary-Management“ – beides ist Arbeit und kostet Kraft. Gelingt Ersteres nicht, sind Menschen schnell auf sich allein gestellt und so anfällig für Depressionen, scheitert Letzteres, stehen sie in der Gefahr, unbemerkt in Anerkennungs- oder Leistungsfallen zu rutschen und auszubrennen – eine Tatsache, die sich in zahlreichen Zivilisationskrankheiten widerspiegelt. Auch Anthony Giddens (2001) beschreibt eindrücklich die Auswirkungen der Globalisierung und wie die „entfesselte Welt“ unser Leben verändert. Menschen fühlen sich „entbettet“ und bodenlos, sie stehen in der Gefahr, in existenzielle Leere (vgl. Frankl 2005) abzurutschen. Mächtige Arbeits- und Wirtschaftsprozesse beeinflussen sozio-kulturelle Rahmenbedingungen und erodieren über viele Generationen gewachsene Selbstverständlichkeiten. Durch die rasante Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien ist es schwer geworden, noch „up-to-date“ zu sein. Zugleich ist man immer und überall erreichbar, hat kaum noch Rückzugsräume für sich. Die Flut an Informationen macht es schwer, zu erkennen, welchen Nachrichten und Hinweisen man trauen kann. Die zunehmende Pluralität von Orientierungen und Werten löst bei vielen ein Sinnvakuum aus, sowie das Bedürfnis nach Transzendenzerfahrung. Die verwirrende Welt um uns hinterlässt auch Spuren in uns. Wir erleben Brüche und innere Zerreißproben, nichts ist mehr sicher oder linear eindeutig. Kenneth Gergen (1996) nennt das eine „multiphren Situation“ des „übersättigten Selbst“. Andreas Reckwitz stellt fest, dass „die Kultur der Moderne und in ihrem Zentrum die Form des Subjekts [...] hybride strukturiert [ist]“. Sie sei ein Ort der „unreinen Kreuzungen, Kombinationen, aufeinander bezogenen Differenzen und Verweisungen“ (Reckwitz 2012, 21). Die Globalisierung geht einher mit der „Lokalisierung“, einem Rückzug in Bekanntes und Sicheres, was zu gefährlichen Phänomenen wie Fundamentalismus, Extremismus oder Fremdenfeindlichkeit führt. Angesichts all dieser Entwicklungen verwundert es nicht weiter, dass das „lebenslange Lernen“ ein zentrales Paradigma der Erwachsenenbildung in der Postmoderne ist.

Trotz der Relativierung des Status „Erwachsener“ spricht einiges dafür, am Begriff der Erwachsenenbildung festzuhalten. Denn damit geht – zumindest im europäischen Kontext – die Vorstellung einher, als mündiger Bürger eigenverantwortlich und kritisch sowohl für sich selbst als auch für sein sozio-kulturelles Umfeld Sorge zu tragen – d.h. auch selbstreflektiert die Bedingungen des eigenen Lebens wahrzunehmen und entsprechend darauf zu antworten. Insofern kann das *Erwachsenwerden* auch als *bildungstheoretische Leitidee* verstanden werden. Sie zielt ab auf den Bildungs-

prozess als ständige Auseinandersetzung mit einer mannigfaltigen Welt (vgl. Wilhelm v. Humboldt), bei der es um einen sinnhaften Vollzug des eigenen Lebens und den Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft geht (vgl. Nussbaum 2012). Wir stehen vor der lebenslangen „Lernaufgabe“, eine stimmige Balance zwischen Individualität und Sozialität zu finden. Der Erwachsenenbildung geht es nicht nur um die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen, Kenntnisse und Kulturtechniken, wie dies bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen der Fall ist – sie möchte vielmehr kritisch zu einem Nachdenken über diese Werte und Normen anregen, um Transformation und Wachstum anzuregen. Hier zeichnet sich bereits ein wichtiger Unterschied zwischen dem Erwachsenenlernen und dem Lernen während der Kindheit und dem Jugendalter ab, um das es in der Folge gehen soll.

1.2 Unterschiede zwischen dem Lernen Erwachsener und schulischem Lernen

Persönliche Reflexion:

Wenn Sie an Ihren persönlichen Lernweg, an Ihre Lernerfahrungen denken: Was unterscheidet Ihr Lernen als Erwachsene/r von Ihren schulischen Erfahrungen?

Ein erster zentraler Unterschied besteht in der *Freiwilligkeit* des Lernens. Erwachsenenbildnerische Angebote werden in der Regel aus Interesse und aus eigenem Antrieb besucht, wohingegen der Schulbesuch verpflichtend ist und die Inhalte nicht frei gewählt werden können. Erwachsene haben es eigentlich nicht mehr nötig, die Schulbank zu drücken, sie tun es aber aus individuellen Gründen dennoch und sind entsprechend motiviert dazu. Gründe könnten sein: berufliche oder private Notwendigkeiten, der Wunsch, im Alter noch etwas zu lernen, wozu man vorher keine Möglichkeit hatte, den Geist wach zu halten, spät nochmal eine neue Karriere zu beginnen, sich in einem bestimmten Feld zu spezialisieren, etc. Die schulische Lehre ist bestimmt durch staatliche Lehrpläne, Ausbildungsordnungen und Qualifizierungserwartungen (PISA), d.h. die Inhalte sind fixiert und stehen im Mittelpunkt. Im Zentrum erwachsenenbildnerischer Maßnahmen dagegen steht die *Zielgruppe*. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen selbst bestimmen die Lernziele und die Didaktik wird entsprechend „*teilnehmerorientiert*“ abgestimmt. Schulisches lernen ist formell, es ist örtlich und zeitlich festgelegt. Die Erwachsenenbildung ist gekennzeichnet durch *Wahlfreiheit* bezüglich des Zeitpunkts und des institutionellen Ortes. Zu-

dem gibt es Formen des selbstorganisierten Lernens (z.B. in Selbsthilfegruppen) und des informellen, beiläufigen Lernens (z.B. während Reisen). Wohingegen Kinder in der Schule noch auf dem Weg sind, Erfahrungen mit dem Lernen zu sammeln, haben Erwachsene eine reichhaltige *Lernbiographie* mit positiven und negativen Erfahrungen, die ihre Motivation und in gewissem Sinne auch ihre Lernfähigkeit beeinflussen. Das Lernen Erwachsener kann ausgelöst sein durch *kritische Lebensereignisse*, die Notwendigkeit, neu anzufangen oder mit Umbrüchen im Leben umzugehen, d.h. es vollzieht sich weniger linear und gleichförmig.

Im Kern der meisten Versuche, Erwachsenenlernen von dem Lernen des Kindes zu unterscheiden, steht die *Selbstverantwortlichkeit* und *Selbstbestimmung*. Die Vorstellung, Kinder würden vor allem für zukünftige Aufgaben und Lebenssituationen lernen (propädeutisch) und von Erwachsenen dafür angeleitet und fit gemacht werden, das Lernen Erwachsener dagegen basiere auf reichen *Lebenserfahrungen* und wäre auf *aktuelle Lebenssituationen* bezogen, ist zudem weit verbreitet. Strikt dualistische und generalisierende Unterscheidungen (z.B. zwischen der *Andragogik* dezidiert als Wissenschaft der Erwachsenenbildung und der *Pädagogik* von Kindern und Jugendlichen) sind jedoch wenig überzeugend und hilfreich, um Unterschiede zwischen dem Lernen in der Kindheit und im Erwachsenenalter festzumachen, denn die Übergänge sind fließend. Bereits Kant bezweifelte in seinem bekannten Traktat *Was ist Aufklärung?*, dass die Fähigkeit, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen und damit tatsächlich selbstbestimmt und mündig zu handeln, allgemein verbreitet sei, denn es sei so bequem, unmündig zu sein. Zugleich ist es bereits in der Schule wichtig, eigenverantwortliches Lernen zu initiieren und den Kindern und Jugendlichen auch die Möglichkeit zur Mitbestimmung zu geben.

Dennoch liegt es natürlich auf der Hand, dass es Unterschiede gibt im Lernen Erwachsener und Kinder – diese sind jedoch nicht prinzipiell, sondern *graduell* und *individuell* zu verstehen.

1.3 Empirische Erkenntnisse zur Lernfähigkeit Erwachsener

Der kanadische Wissenschaftler James Robbins Kidd prägte entscheidend die Theorie der Erwachsenenbildung und meinte eine merkwürdige Tatsache festzustellen, als er begann, sich mit den Forschungsergebnissen über das Lernen Erwachsener zu befassen:

Es gibt Begrenzungen, reale, praktische Grenzen der maximalen Fähigkeiten oder potentiellen Möglichkeiten eines jeden Menschen, und es gibt die nicht weniger reale psychologische Grenze, die jeder Mensch

sich selbst auferlegt. Unglücklicherweise scheint es so, daß die Schranken, die uns am meisten einengen und behindern, die sind, die wir uns selbst auferlegen. (Kidd 1979, 16)

Diese Schranken meint er in zahlreichen Mythen zur Lernfähigkeit Erwachsener zu entdecken: „Alt und abergläubisch oder modern und psychowissenschaftlich, diese Mythen und Lügen berühren uns alle.“ (ebd.) Solche weit verbreiteten Mythen sind beispielsweise:

- „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ Oder „Man kann einem alten Hund keine neuen Kunststücke mehr beibringen.“
- Es gibt einen schleichenden Leistungsverfall durch die ständige Abnutzung des Gehirns oder eine Art Gehirnschrumpfung im Alter. (vgl. Döring 1995, 123 ff.)
- Man kann die menschliche Natur nicht ändern, was mal drin ist, im „System“, ist drin. Je älter man wird, umso schwerer ist es, alte Gewohnheiten abzulegen.
- Beruf und Familie sind mit dem Lernen nur schlecht, wenn überhaupt, vereinbar.
- Für Erwachsene gibt es keinen lohnenswerten Gründe zu lernen, man hat schon einen Beruf, warum sollte man sich nochmal plagen, nochmal die Schulbank drücken...?
- Lernfähigkeit ist eine Sache der Intelligenz, Lernen eine Sache des Verstandes.
- Kinder sind noch „leer“, Erwachsene können kein neues Wissen mehr aufnehmen.

Die empirische Lernforschung hat versucht, diesen Mythen nachzugehen und dabei festgestellt, dass die Lernfähigkeit von Erwachsenen vor allem an die *Bedeutsamkeit* geknüpft ist, die Erwachsene ihrem Lernen beimessen – „Hans“ lernt später und anders, aber er lernt, manches sogar besser als „Hänschen“.

Die empirische Lernforschung beschäftigt sich dezidiert mit der Fähigkeit, auch im Alter noch zu lernen. Dabei ging es zunächst vor allem darum, die Lern- und Leistungsfähigkeit von Erwachsenen zu erforschen, um herauszufinden, ob es sich noch lohnt (d.h. ökonomisch profitabel ist), ältere Menschen für einen anderen Beruf umzuschulen oder weiterzubilden.

Als Vorreiter der lernpsychologischen Erwachsenenbildungsforschung wären hier die Amerikaner Edward Thorndike (1874–1949) oder später Malcolm Shepherd Knowles (1913–1997) zu nennen. Thorndike, der vor allem bekannt wurde durch seinen „Problemkäfig“ (Versuch und Irrtum), untersuchte bereits am Anfang der 1920er am „Institute of Educational

Research“ der Columbia University die Lernleistungen Erwachsener und gilt damit als erster Empiriker der Andragogik.

Er stellte fest, dass die Lern- und Leistungsfähigkeit von Erwachsenen weniger vom Alter als von der Bildungsbiografie und vom Lernttraining abhängt. Bei motorischen Fähigkeiten jedoch und bei mechanischem Auswendiglernen „sinnfreien Materials“ waren jüngere Lernende besser. Leider wurden oft nur diese letzten Ergebnisse einseitig rezipiert, was dem Mythos der Defizithese des Lernens Erwachsener Vorschub leistete. Diese resultierte in der so genannte „Adoleszenz-Maximum-Kurve“, die, undifferenziert dargestellt, besagt, dass die Fähigkeit schnell und nachhaltig zu lernen, im Alter beständig abnimmt. Von Edward Thorndikes Untersuchungen bleibt jedoch festzuhalten, dass oben erwähnte Mythen als unwahr entlarvt sind. Laut Kidd (ebd., 22) fasst Thorndike seine Ergebnisse wie folgt zusammen:

Im allgemeinen [sic!] sollte niemand unter fünfundvierzig sich vor dem Versuch scheuen, etwas zu lernen, weil er glaubt oder fürchtet, daß er zu alt sei. Noch sollte er diese Furcht als Entschuldigung benutzen, etwas nicht zu lernen, was er lernen sollte. Wenn ihm das Lernen nicht gelingt, wird altersbedingte Unfähigkeit selten, wenn überhaupt je der Grund sein.

Horst Siebert (2011, 17) stellt heraus, dass es seit den Untersuchungen Thorndikes immer deutlicher wurde, dass es in der empirischen Lernforschung nicht darum gehen sollte, allgemeingültige Aussagen über *den* Erwachsenen zu machen, sondern vielmehr die Besonderheiten unterschiedlicher Lern- und Motivationstypen im Mittelpunkt der Forschung stehen sollten. Er erwähnt dabei den Amerikaner Cyril Houle, einer der Begründer der modernen Erwachsenenbildungswissenschaft, der (in *The Inquiring Mind* von 1961) drei Lerntypen unterscheidet: (1) Menschen, die klar berufliche Ziele anstreben und deshalb Fortbildungen belegen, (2) Menschen, die vor allem an sozialen Kontakten durch die Lernerfahrung interessiert sind und (3) Menschen, die des Lernens wegen, einfach so für sich, lernen.

Von großer Bedeutung für die empirische Lernpsychologie im Bereich der deutschsprachigen Erwachsenenbildung ist die *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters* (1928/1971) von Hans Löwe, einem Psychologen der ehemaligen DDR. Horst Siebert (ebd.) erläutert diesbezüglich, „[d]ie DDR hatte ein politisches Interesse an der beruflichen Qualifizierung Erwachsener, aber auch an der ideologischen Schulung“. Wichtig ist vor allem die Kritik Löwes an Untersuchungen, die eine abnehmende Lernfähigkeit Erwachsener behaupten. Er stellt heraus, dass die *Forschungsmethoden* hierfür unzutreffend seien, weil sie beispielsweise kindgemäße Materialien verwendeten, welche Schüler im Gegensatz zu Erwach-

senen gewohnt wären, auszufüllen. Außerdem seien Erwachsene unsicherer und hätten eher Angst, Fehler zu machen. Sie bräuchten in der Regel mehr Zeit, so dass Sie mit zeitlichen Befristungen weniger gut umgehen können. Löwe war stark geprägt vom marxistischen Materialismus. Dabei ist ein Schlüsselbegriff die aktive Arbeit, d.h. *Aktivität*. Insofern ist auch Lernen Aktivität. Es ist umso nachhaltiger, je höher das „Aktivierungsniveau“ ist, d.h. je aktiver alle Sinne und alles Denken am Lernprozess beteiligt sind. Ein weiterer zentraler Begriff, den Löwe im Zusammenhang des Lernerfolgs Erwachsener herausstellt, ist die Motivation (mehr dazu in Kapitel 2.5.1):

Unter Motivation verstehen wir ein Gefüge von Motiven (Beweggründen) vielfältiger Art, das in einem Interiorisierungsprozess entsteht und das Handeln des Menschen (sein Leitungs- und Sozialverhalten) bedingt. Innerhalb des Motivgefüges unterscheiden wir habituelle Motivation (Einstellung) und Aktualmotivation (aktuelle Motivierung). Beide bilden eine dialektische Einheit und bedingen sich gegenseitig. (Löwe 1928/1971, 45)

Die Habitualmotivation stammt aus einer, in der Lernbiografie grundgelegten, positiven Einstellung zum Lernen. Situative Anreize und Herausforderungen rufen die Aktualmotivation hervor. Auch hier zeigt sich: Je mehr der lernende Erwachsene von dem subjektiven und gesellschaftlichen Sinn seines Lernvorhabens überzeugt ist, desto nachhaltiger ist der Erfolg. Das heißt, dass die Lernfähigkeit Erwachsener nicht vom biologischen Alter abhängt, sondern von *soziokulturellen bzw. bildungsbiografischen Faktoren*. Die eigene Erfahrung mit dem Lernen (der Schule), berufliche Anforderungen, soziale Anregungen wirken sich auf die Lernfähigkeit Erwachsener intensiver aus als biologische Bedingtheiten. Interessant ist auch, dass Löwe herausgefunden hat, dass Milieudifferenzen stärker wirken als Altersunterschiede – d.h. wenn es um die Lernfähigkeit von Menschen geht, muss der *sozio-kulturelle und biografische Kontext* unbedingt mitbedacht werden. Horst Siebert (2011, 18) bringt Löwes Erkenntnisse kurz und prägnant auf den Punkt: „Die Lernmotivation, die Lernaktivität und die gesellschaftlichen Kontexte beeinflussen die Lernleistungen mehr als das Alter.“

Es gibt noch einige weitere lernpsychologische Erkenntnisse, auf die hier nicht weiter eingegangen wird – all diese kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Zusammenfassend kann man sagen, dass Erwachsene nicht schlechter oder weniger lernen als jüngere Menschen. Sicherlich lernen sie *anders* – ohne dass man diesbezüglich allgemeingültige Aussagen treffen könnte. Denn, so wurde oben bereits deutlich, jeder Kontext bringt andere Voraussetzungen mit sich. Folgende Thesen zur Lernfähigkeit von Horst Siebert (vgl. ebd., 24 f.) können abschließend festgehalten werden:

1. Mit zunehmendem Alter wachsen die individuellen Eigenarten und Unterschiede des Lernens. Das biologische Alter ist dabei weniger maßgeblich als soziokulturelle und biografische Faktoren.
2. Vor allem die Kindheit enthält lernsensible Phasen (z.B. für Sprachen oder das Erlernen von Musikinstrumenten), in denen besonders schnell und nachhaltig gelernt wird. Aber die Plastizität des Gehirns ist auch im Erwachsenenalter größer als bisher vermutet. (mehr dazu in Kapitel 3.9)
3. Die Lernstile Erwachsener (z.B. induktiv/deduktiv, erfahrungsbezogen/begrifflich-theoretisch, pragmatisch/systematisch) sind relativ stabil – ebenso wie Deutungs- und Emotionsmuster.
4. Lernstile und Lerninteressen werden geprägt von biografischen Erfahrungen, soziokulturellen Milieus, beruflichen Anforderungen und familiären Situationen.
5. Lernerfahrungen können sich lernfördernd, aber auch lernhemmend auf Weiterbildung auswirken. Oft können solche Erfahrungen aber neu interpretiert werden.
6. Das Verlernen von Gewohnheiten, Einstellungen, Weltanschauungen ist schwieriger als das Neulernen, da ein solches Verlernen oft die eigene Identität infrage stellt.
7. Mit zunehmendem Alter verfestigen sich die Wirklichkeitskonstruktionen und es wird vor allem das gelernt, was anschlussfähig und stabilisierend ist.
8. Neues beunruhigendes, verwirrendes und ungewöhnliches Wissen wird nicht immer abgewehrt, sondern oft gespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt „wieder belebt“.
9. Erwachsene lernen ökonomisch vor allem das, was ihnen momentan wichtig und nützlich erscheint, aber auch das, was einen Neuigkeitswert hat.
10. Lernanlässe sind oft kritische Lebensereignisse, Mobilität, biografische Übergänge, aber auch gesellschaftliche Transformationen.
11. Je mehr ein Thema emotional verankert ist, desto nachhaltiger wird gelernt.
12. Gelernt wird nur das, was man lernen will.
13. Lebenslanges Lernen ist nicht nur eine gesellschaftliche Notwendigkeit, sondern auch ein Habitus, ein Lebensstil. Lernen wird dann nicht als Zwang und Pflicht, sondern als Bereicherung empfunden.
14. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht ständig angewendet werden, werden verlernt („use it or lose it“). So spezialisiert sich auch das Gedächtnis Erwachsener.
15. Wesentlich für das Lernen Erwachsener ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung: je größer das Selbstvertrauen, je realistischer die Selbstevaluation, desto größer die Lernleistung.

16. Lernleistungen sind auch vom Gesundheitszustand abhängig. Gleichzeitig fördert (selbstbestimmte) Weiterbildung das gesundheitliche Wohlbefinden.
17. Lernfähigkeiten und Lernmotive werden durch anregende Umwelten (Familie, Beruf, Freizeit) stimuliert.
18. Je älter man wird, desto knapper und kostbarer wird die Zeit. Zwar brauchen Erwachsene mehr Zeit als Jüngere, um sich Wissen anzueignen; andererseits können sie neues Wissen mit vorhandenem verknüpfen.
19. Manche Erwachsene nehmen an Seminaren teil, nicht um Neues zu lernen, sondern auch, um sich selbst darzustellen und bestätigt zu werden. Dieses Selbstinszenierungsbedürfnis ist legitim, sofern der Seminarverlauf dadurch nicht gestört wird.

Übrigens kann man auch festhalten, dass das Vorurteil, im Alter würde man vergesslicher werden, gar nicht schlecht sein muss. Denn das Vergessen kann für das Lernen im Erwachsenenalter durchaus wichtig sein (dazu mehr im nächsten Abschnitt):

Es sortiert das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Kurzlebige vom Langlebigen und manchmal auch den Schmerz von der Lust. Würden wir jedes Gefühl in seiner ursprünglichen Tiefe behalten, würde es uns zerreißen. Je besser wir vergessen können, desto erfüllter ist die Erinnerung. (Ruhe 2014, 18)

Literatur

- Ariès, Philippe (2007): *Geschichte der Kindheit*. 16. Auflage. München: dtv
- Bude, Heinz (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München: Carl Hanser
- Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2015): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Döring, Klaus (1995): *Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden*. 5. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Frankl, Viktor (2005): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. 18. Auflage. München: Piper
- Gergen, Kenneth (1996): *Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben*. Heidelberg: Carl Auer
- Giddens, Anthony (2001): *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (2006): *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Kidd, James Robbins (1979): *Wie Erwachsene lernen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Georg Westermann

- Klingenberger, Hubert/Krecan-Kirchbichler, Brigitte (Hrsg.) (1999): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München: Bernward bei Don Bosco
- Löwe, Hans (1928/1971): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. 2. Auflage. Berlin: Dt. Verlag der Wissenschaften
- Nussbaum, Martha (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress
- Reckwitz, Andreas (2012): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. 2. Auflage. Weilerswirt: Velbrück Wissenschaft
- Ruhe, Hans Georg (2014): Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden. Themen und Felder. Edition Sozial. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Sennett, Richard (2009): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 6. Auflage. Berlin: BvT Berliner Taschenbuch Verlags GmbH
- Siebert, Horst (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Reihe: Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Wolf, Gertrud (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden: VS Verlag