

Zugänge zum Lernbegriff in der Erwachsenenbildung – eine kleine gedankliche Einführung.

Wann lernen Sie eigentlich? Was haben Sie im vergangenen halben Jahr gelernt? Was haben Sie in den vergangenen drei Jahren alles gelernt? In welchen Situationen lernen Sie? Was würden Sie sagen hat Sie bisher in Ihrem Leben am intensivsten geprägt? Was ist Lernen für Sie?

Lernen kann sowohl hinsichtlich eines Ergebnisses, als auch eines Prozesses beschrieben werden, der zu einem Ergebnis führt. Im ersten Fall könnte man fragen: „Was wurde gelernt?“ oder „Was ist das Gelernte?“ und damit eine Erweiterung/ Veränderung eines vorhergehenden Zustandes in Form einer Wissens-, Qualifikations- oder Kompetenzerweiterung unterstellen. Im zweiten Fall könnte man nach dem „Wie“ fragen: „Wie wurde gelernt?“, „Wie verlief dieser Prozess?“ und/oder „Was förderte oder behinderte diesen Prozess?“ Im schulischen Kontext kommt, so unterstelle ich provozierend, oft die zweite Frage zu kurz. Obgleich diese aber die eigentlich bedingende ist. Im Folgenden möchte ich Sie zu einer kurzen gedanklichen Einführung zum Lernbegriff der Erwachsenenbildung einladen.

1. Verhaltenstheoretische Zugänge

Eine der grundlegenden traditionellen Konzeptionen entspringt der verhaltenstheoretischen Perspektive. Bekannt geworden ist dieser Zugang durch Experimente mit Ratten oder mit dem Pawlowschen Hund, dem auf das Ertönen eines Klöckchens daraufhin das Wasser im Mund zerläuft. Der klassische Behaviorismus, wie er beispielsweise von John Watson und B.F. Skinner am radikalsten vertreten wurde, lehnt psychische Zustände und geistige Ereignisse systematisch als Erklärungsvariable ab und geht allgemein von einem zu Grunde liegenden Reiz-Reaktions-Schema aus (vgl. Watson 1967). Lernen manifestiert sich als Reaktion auf einen externen Reiz in einer Verhaltensveränderung und Introspektion wird systematisch abgelehnt. Ansätze, die dem klassischen Behaviorismus zuordenbar sind, greifen für die praktische Erwachsenen- und Weiterbildung zu kurz, weil sie innere Vorgänge, wie Motivation, Sinn, Introspektion und Reflexivität des Subjektes als handlungsbegründende und lernrelevante Aspekte ausklammern. Sie sind ungeeignet für die Erklärung komplexer Entscheidungsprozesse. Interessant ist dennoch der sich daraus ergebende Gedanke, dass Lehren niemals gleich Lernen bedeutet und eine direkte Steuerung von Lernprozessen nicht möglich ist.

Neuere verhaltenstheoretische Perspektiven definieren Lernen als einen Prozess, „der zu stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und auf Erfahrung aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muss aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden“ (Zimbardo 1999, S.206). Durch die Kennzeichnung und den Verweis auf das Verhaltenspotenzial weiten die Forscher den verengten Blick des klassischen Behaviorismus auf mögliche latente Effekte. Wird das Gelernte erst später gezeigt, spricht man daher von latentem Lernen (vgl. ebd.). In der Erwachsenenbildung kategorisiert man dies als den sogenannten „Sleeper-Effekt“ (Siebert 2000, S.328) der darauf verweist, dass z.T. Lernwirkungen erst nach einer gewissen Zeit gezeigt und manifest werden, wenn Impulse für eine (Re)Produktion stark genug sind. Daraus ist zu folgern, dass lediglich ein Teil des Gelernten auch empirisch nachprüfbar ist. Eine schier schwierige Situation des heutigen Bildungscontrollings.

2. Kognitive Lerntheorien als Zugangsweg

Der Prozess des Lernens selbst wird des Weiteren zentral in den kognitiven Lerntheorien bearbeitet, die seit Mitte der 70er Jahre, zeitgleich mit dem Computer, Aufschwung erfahren.

Im Zentrum des Interesses dieser Theorien stehen Prozesse der Informationsverarbeitung. Betrachtet wird die Veränderung von Wissensstrukturen und/oder Verhalten von der Aufnahme über die Speicherung bis zu dessen Aktivierung. Heutige Ansätze sind weitaus differenzierter. Neuere Informationsverarbeitungstheorien beschäftigen sich mit einer bereichsspezifischer Entwicklung.

Jean Piaget als ein Vertreter der traditionellen kognitiven Lerntheorie, dem genetischen Strukturalismus, beschrieb vereinfacht Lernen als ständiges Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation. Assimilation bezeichnet einen Prozess, bei dem eine neue Information so verändert wird, dass sie in bestehende Schemata (Wissensstrukturen) eingefügt werden kann. Akkommodation dagegen meint eine Veränderung dieser Schemata selbst, damit diese der Information angemessen ist oder damit kein Widerspruch zu anderen Schemata oder der Gesamtstruktur besteht. Beide Formen dienen der Anpassung von Informationen und unterliegen einem allgemeinen Entwicklungsprinzip, das als Äquilibrationsprinzip bezeichnet wird und durch abwechselnde Gleichgewichts- und Ungleichgewichtszustände gekennzeichnet ist. Lernen ist ein individueller Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt auf der Grundlage bereits erworbener kognitiver Strukturen, die zugleich die Möglichkeit für ein weiteres Lernen bieten.

Insbesondere der genetische Strukturalismus weist Parallelen zu konstruktivistischen Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildung auf.

3. Subjektorientierung: Lernen als Erweiterung der Lebensverfügung – andragogische Differenzierungen

Aus subjektorientierter Perspektive bedarf es, besonders aus dem Blickwinkel der didaktischen Konzeptionen von Lernarrangements, der Betrachtung bestimmter Faktoren, die Lernen bei Individuen fördern, erleichtern und aufrechterhalten können.

Die Fähigkeit zu lernen, sich Wissen und Kenntnisse aneignen zu können, sagt partiell etwas über tatsächliche Lernprozesse aus. Carl Rogers präzisiert: „Ein Mensch lernt in belangvoller Weise nur jene Dinge, die für ihn mit der Erhaltung oder mit der Entfaltung seines Selbst verbunden sind“ (1974, S. 157). Dies spiegelt die uns allen bekannte Tatsache wieder, dass man in der Schule und Ausbildung versuchte zu lernen und manches leicht und anderes schier unmöglich schien, weil es unser Interesse nicht fand oder wir Dinge nicht verstanden, weil sie für uns nicht anschlussfähig waren. Rogers summiert diese Problematik unter der Relevanz potenzieller Lerninhalte für den Lernenden und nähert sich damit verstärkt dem Subjekt. Er vertritt die Position, dass je relevanter und unbedrohlicher diese Inhalte für die Organisation des eigenen Selbst scheinen, desto weniger Widerstand beim Lernenden erzeugt wird und desto eher wird gelernt bzw. Inhalte assimiliert. Inhalte müssen aber, neben der Relevanz, für den Lernenden auch anschlussfähig sein. Anschlussfähigkeit erleichtert den Prozess der Assimilation und Akkomodation. Rogers hebt besonders den Stellenwert des eigenen „Tuns“, als auch die verantwortliche Mitbestimmung des Lernprozesses in diesem Kontext hervor (vgl. ebd., S. 161). Sind Lerninhalte nicht oder nur schwer anschlussfähig und wird der Lernende selbst wenig aktiviert, wird Lernen wenig erfolgreich sein.

Eine ähnliche Charakterisierung nimmt Siebert für den Bereich des Erwachsenenlernens vor (vgl. 2003, S.116f.): Wissen ist besonders dann interessant für den erwachsenen Lerner, wenn es für ihn anschlussfähig, viabel, situiert und relevant ist, neugierig macht, sowie lustbetont ist. Sowohl bei Rogers, als auch bei Siebert kommt der Stellenwert der intrinsischen Motivation in Form subjektiv empfundener Relevanz und Sinnhaftigkeit hervor. Damit bieten beide einen guten Ansatzpunkt aus andragogischer Perspektive. Vertiefende Literatur innerhalb der Lernmotivationsforschung, die weitaus detaillierter auf derartige volitionale und emotionale Prozesse aus psychologischer Perspektive eingeht, stellen die Abhandlungen von Julius Kuhl (1998), als auch die Auseinandersetzung von Holzkamp (1995) in seinem Buch „Lernen – eine subjektwissenschaftliche Grundlegung“ dar. Holzkamp richtet noch den Blick verstärkt vom Lernen auf eine Erweiterung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten. Die Akzentuierung seines Ansatzes liegt auf dem Standpunkt des Subjekts, d.h. der Betrachtung subjektiver Absichten, Pläne und Vorsätze, die für den Erfolg von Lernen relevant sind. Besonders Holzkamp verweist mit seiner Auseinandersetzung auf das Problem der Ausklammerung des Standpunktes des eigentlichen Lernsubjekts aus traditionellen Theorien.

Aus andragogischer Perspektive fragt Reischmann weiter nach der Vielfalt potenzieller Lernfelder, die hier als Lernmöglichkeiten bezeichnet werden. Lernen ist demnach nicht nur auf schulisches und intentionales

Lernen beschränkt, sondern wird weitaus differenzierter betrachtet. Reischmann summiert potenzielle Lernmöglichkeiten, das „Wo“ und „Wodurch“, unter der Begrifflichkeit des „lebensbreiten Lernens“ (1995). Hierbei kategorisiert er in intentionales und nicht-intentionales Lernen, letzteres bezeichnet er auch als „Lernen en passant“. Bei intentionalen Lernprozessen liegt eine Absicht/Intention/Motivation hinsichtlich des Erwerbs von Wissen oder Können oder Verstehen vor und kann in fremdorganisiert und/oder selbstorganisiert differenziert werden. Diese Lernart enthält auch immer nicht intendierte, beabsichtigte Lernprozesse und -produkte (vgl. 1995, S.200). Bei nicht-intentionalem Lernen wird gelernt, obwohl es weder Hauptziel noch Intention war. Dieses Lernen kann zu intentionalem Lernen seinerseits weiterführen. Eine solche differenzierte Betrachtung wie sie in der Andragogik passiert, weitet den Blick auf Lernen und Lernprozesse. Im allgemeinen Kontext des Lernens am Arbeitsplatz ist die Einteilung von Reischmann sehr interessant. Beide Kategorien können in unterschiedlicher Gewichtung und mit unterschiedlichen Folgen in Organisationen vorhanden. Intentionales Lernen findet vor allem dann statt, wenn man sich (Lern)ziele setzt, die operationalisiert werden können und dadurch planbar werden. Man setzt sich gezielter und intentionaler mit entsprechenden Inhalten und Bereichen auseinander. Natürlich sind dabei auch meist Bestandteile von Lernen en passant zu finden. Grundsätzlich ist hier oft ein Defizit: zum einen in der tatsächlichen Zielsetzung, als auch in der Zielformulierung feststellbar. Allerdings besteht auch die Möglichkeit einer Verlagerung dieses Verhältnisses. Lernziele sind hierbei eher diffus, weil Lernen für die Mitarbeitenden kein Hauptziel darstellt. Hier lautet die These, dass voraussichtlich verstärkt „Lernen en passant“ stattfindet, das allerdings zu intentionalem Lernen weiterführen kann. Bender verweist, im Zusammenhang mit arbeitsintegriertem Lernen, auf das Verschwimmen der Grenzlinien von Lernen als eigentlicher Zweck und Lernen en passant (vgl. Bender 2003, S.20). Eine solche Kategorisierung kann dann wichtig sein, wenn es um die individuellen Zielsetzungen und die damit zusammenhängende Motivation geht.

Konstruktivistische Auseinandersetzungen wie sie insbesondere Arnold und Siebert in die Erwachsenenbildung eingeführt haben, sind in diesem Kontext ebenso interessant. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (vgl. Siebert 2000) bietet Ansatzpunkte Lehr-Lernprozesse ermöglichend zu konstruieren und den Lernprozess als dem Subjekt eigen zu betrachten.

Eine weitere Differenzierung aus andragogischer Perspektive ergibt sich durch die Betrachtung von Performanz. Demzufolge hebt Reischmann, in einer Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und in Anlehnung an das 1992 erschienene Buch „What every manager should know about training“ von Mager, eine weitere Komponente hervor, welche die Performanz beeinflusst. Gelerntes ist nicht nur von der Fähigkeit der Person abhängig, sondern auch von Zuständigkeit/Erlaubnis und Ressourcen, die gegeben sein müssen um dieses umzusetzen (vgl. Reischmann 2003, S. 89). Diese „äußere Komponente“ spielt auch im Bereich des Lernens am Arbeitsplatz bzw. im organisationalen Kontext eine Rolle und wird damit auch zu einer wichtigen Sinnkategorie. Zudem stellt die eigene „Selbstüberzeugtheit“, d.h. sich selbst etwas zuzutrauen und auch umsetzen zu können, einen wichtigen Faktor dar, damit Performanz gezeigt werden

kann (vgl. ebd., S. 95f.). Albert Bandura vereinigt diese Position in seiner sozialen Lerntheorie unter der Begrifflichkeit der Selbstwirksamkeit („self-efficacy“) und führt weiter aus, dass das Gefühl der Selbstwirksamkeit bezüglich der Fähigkeiten und deren Umsetzung entscheidend die Wahrnehmung, Motivation und damit die Leistung beeinflusst (vgl. Zimbardo 1999, S.543). Die sozial-kognitive Lerntheorie unterscheidet zudem im Kontext des Erwerbs und dessen Ausführung nach dem Stellenwert möglicher Konsequenzen. Erwartet man sich positive Konsequenzen, so wird Gelerntes mit einer höheren Wahrscheinlichkeit gezeigt, als wenn negative Konsequenzen erwartbar sind (vgl. Bandura 1979, S.37f.).

Ein letzter Gedankenschritt, der insbesondere aus andragogischer Perspektive einbezogen werden muss, ist die Betrachtung der Interdependenz von Lernen zu Bildung, zumal der Lernbegriff in der Pädagogik mit dem Bildungsbegriff eng verknüpft ist und daher auch das erkenntnisleitende Interesse der Andragogik „das wissenschaftlich disziplinierte Verstehen und Gestalten von Bildungsprozessen mit und von Erwachsenen anstrebt“ (Reischmann 1996, S.19). Eine derartige Betrachtung weitet den Blick auf eine besondere Art des lebensdienlichen Lernens, in der es um Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung geht. Auch wenn diese kurze Darstellung dem unscharfen Begriff der Bildung nicht nachkommt, soll dennoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass Lernen und Lerntheorien aus pädagogischer und andragogischer Perspektive differenzierter und ein Stück weit normativ betrachtet werden müssen. Lerntheorien, die losgelöst von bildungstheoretischen Überlegungen sind, sind keine pädagogischen Theorien. Der pädagogische Lernbegriff ist damit „enger“, weil er normativ eingrenzt und zugleich „weiter“, weil er den Menschen als Ganzes betrachtet und begreift. Das bildungstheoretische Erkenntnisinteresse der Pädagogik lenkt also den Blick nicht auf das Thema „Lernen“, sondern vielmehr auf „Bildung durch Lernen“ (vgl. Arnold 1995, S.14).

5. Zusammenfassung

Die Betrachtungen haben gezeigt, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist und dass es besonders aus andragogischer Perspektive unerlässlich ist, Lernprozess und -bedingungen differenziert zu betrachten, um entsprechende Arrangements didaktisch und methodisch zu gestalten. Insbesondere von Bedeutung scheinen Elemente wie beispielsweise der jeweilige Sinnbezug für den Lerner oder auch die Anknüpfbarkeit an individuelle Wissensinhalte. Hier kommt deutlich zum Vorschein, dass Lernen lediglich gefördert und gefordert, aber nicht gesteuert werden kann. Zudem sollte aber auch immer nach dem Bedeutungsgehalt des Gelernten bzw. des zu Lernenden aus einer bildungstheoretischen Sicht gefragt werden.

Lernen ist somit ein mehr oder weniger explikatives Konstrukt, „dessen vielfältige Bedingungen, Prozesse, Transformationen nicht empirisch, jedoch konstruktivistisch deutbar sind“ (Sailer 2002, S.182). Besonders letzterer Gedanke stellt in vielen empirischen Forschungsarbeiten eine Schwierigkeit dar und bedarf einer ausführlichen Interpretationsleistung.

6. Quellenverzeichnis

- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bender, Walter (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Eine Studie mit sechs Fallbeispielen. Bielefeld: Bertelsmann, S.19-31.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kuhl, Julius (1998): Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung. In: Psychologische Rundschau, 49 (2), S. 61-77.
- Reischmann, Jost (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Lernen >>en passant<< - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 6.Jg, H. 4. S. 200-204.
- Reischmann, Jost (1996): Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. (Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Beiheft zum Report. Frankfurt a.M.: DIE, S.14-20.
- Reischmann, Jost (2003): Sonderdruck: Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. In: Brödel, Rainer/Bremer Helmut (Hg.): Zugänge zu Kompetenzentwicklung. Erwachsenenpädagogische Einschätzungen eines Modernisierungsprojekts. Münster: Waxmann, S.77-105.
- Rogers, Carl R. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel-Verlag.
- Sailer, Maximilian (2002): Pädagogische Grundlagen betrieblichen Lernens. Managementkonzepte Bd. 28. München: Rainer Hampp Verlag.
- Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3.Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2.Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Watson, John B. (1976): Behaviorismus – Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht. Frankfurt a.M.: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Zimbardo, Philip G./Gerring, Richard J. (1999): Psychologie. 7.Auflage. Berlin: Springer-Verlag.