

Thesen zum erwachsenengerechten Lernen

# IM ZEICHEN DER AUTONOMIE

**Gertrud Wolf**

Was ist das unterscheidend Erwachsenenerechte des Lernens im Erwachsenenalter? Gertrud Wolf hat mit ihrem 2011 erschienenen Buch »Zur Konstruktion des Erwachsenen« deutlich gemacht, dass die Erwachsenenbildung auf diese Frage noch keine überzeugende Antwort gegeben hat. Unter anderem dieser Befund hat die Redaktion dazu bewogen, dem »Erwachsenen« einen Themenschwerpunkt zu widmen. Im folgenden Beitrag rekapituliert sie wesentliche Thesen des Buches und entwickelt sie im Hinblick auf Autonomie als Lernmotivator weiter.

Wenn es in diesem Beitrag um Maßstäbe für erwachsenengerechtes Lernen gehen soll, so muss die Frage geklärt werden, ob Erwachsene anders lernen als Kinder. Auf der Suche nach Unterscheidungsmerkmalen liegt es auf der Hand, darauf zu verweisen, dass Erwachsene bereits sehr viel Vorwissen haben, welches bei weiteren Lernprozessen berücksichtigt werden muss. Der Satz »Erwachsenenlernen ist immer schon Anschlusslernen« (Faulstich/Zeuner 1999, S. 52) suggeriert, dass beim Lernen im Erwachsenenalter immer an vorhandene Strukturen angeknüpft wird. Das ist aber schon beim Säugling der Fall. Und »Vorwissen« haben schließlich auch schon Kinder. Ist das Unterscheidungsmerkmal Vorwissen also ergiebig? Mit lernpsychologischen Begriffen lässt sich nur sagen: Erwachsene sind durch die bereits entwickelten Strukturen stärker determiniert als Kinder; der Unterschied scheint nicht signifikant. Gewiss setzt dieses Vorwissen zwar bestimmte Bedingungen, aber was folgt daraus? Muss an dieses Vorwissen angeschlossen werden? Kann man über den Schatten dieses Vorwissens springen? Über das Vorwissen hinauswachsen? Sich trotz des Vorwissens um 180 Grad drehen? Umlernen? Die Grundfrage lautet also: In welchem

Ausmaß bestimmen die vorhandenen Strukturen den Spielraum möglicher Veränderungen?

Im folgenden Beitrag vertrete ich die These, dass erwachsenentypische Lernprozesse bei Erwachsenen vor allem dann stattfinden, wenn alte Strukturen überwunden werden und es zu deutlichen Veränderungen kommt; wenn also nicht nur an etwas Altes angeschlossen wird, sondern im Gegenteil etwas ganz Neues entsteht. Auf der Suche nach den Besonderheiten von Lernprozessen im Erwachsenenalter wird man meiner Meinung nach vor allem dort fündig, wo es um Veränderungsprozesse geht.

---

## Lernen im Modus der Differenzierung

---

Piaget hat den Erkenntnisprozess von Kindern sehr plausibel mit der Modellvorstellung der Adaptation (Anpassung) erfasst. Demnach besitzt das Neugeborene bereits einige Handlungsschemata – wie z.B. den Saugreflex –, die durch Adaptationsprozesse verändert werden können, so dass der Säugling allmählich sein Handlungsrepertoire erweitert. Maßgeblich für das Gelingen der Anpassung sind zwei Aktionen, nämlich

die Anwendung vorhandener Schemata durch Assimilation und die Veränderung der Schemata durch Akkomodation. Dieses erkenntnistheoretische Modell dient auch vielen Vorstellungen über Lern- und Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter als Basis (vgl. z.B. Whitbourne/Weinstock 1979). Aber Erwachsene verfügen zusätzlich noch über die Möglichkeit, entgegen den bereits vorhandenen Strukturen, völlig neue Handlungsschemata zu entwickeln, die keine irgendwie geartete Modifikation alter Schemata darstellen, sondern im Gegenteil alte Schemata durchbrechen. Diese erkenntnistheoretische Vorstellung wird in Abgrenzung zur Adaptation als Differenzierung bezeichnet (vgl. Wolf 2011, 2013). Differenzierungsprozesse sind zum Beispiel überall dort sehr wichtig, wo destruktive Handlungsschemata erworben wurden und überwunden werden müssen, oder in Krisensituationen, für deren Bewältigung nicht auf bewährte Routinen zurückgegriffen werden kann, sondern völlig neue, innovative Bewältigungsstrategien quasi ex nihilo zu entwickeln sind.

Lernen im Modus der Anpassung unterscheidet sich vom Lernen im Modus der Differenzierung dadurch, dass es bei der Anpassung darum geht, möglichst rasch einen Spannungszustand wieder in ein Gleichgewicht zu bringen – z.B. den Spannungszustand des Hungers durch Essen in ein Sättigungsgefühl zu verwandeln oder den Spannungszustand der Ablehnung durch ein wohlwäliges Verhalten in ein Gefühl des Angenommenseins zu verwandeln. Beim Lernen im Modus der Differenzierung speist sich die Handlungs- resp. Lernmotivation hingegen aus dem Wunsch, sich autonom zu fühlen. Das bedingt, dass Spannungszustände so lange ausgehalten werden können, bis ein wirklich neues Handlungsschema entsteht, welches nicht hintergründig doch dem alten Anpassungsschema folgt. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal für die Abgrenzung von erwachsenem zu kindlichem Lernen – so meine zweite

These – liefert mithin die Lernmotivation. Geht man den neueren Forschungen zur Psychodynamik zufolge davon aus, dass der Mensch bipolar aufgebaut ist und in seiner persönlichen Entwicklung durch den Grundkonflikt zwischen Selbstbezogenheit und Objektbezogenheit angetrieben wird (vgl. Mentzos 2008, 2009), so ergeben sich für Kinder und Erwachsene in Hinblick auf Inhalt und Organisationsniveau dieser Polaritäten Unterschiede, die auch für die Lernmotivation von Bedeutung sind.

---

### Autonomie als Motiv für Entwicklung und Lernen

---

Während das Kind nämlich danach trachtet, die Grundbedürfnisse Bindung und Exploration auszubalancieren, ist der Erwachsene darauf ausgerichtet, die in der Kindheit erworbenen Abhängigkeitsstrukturen immer mehr zu überwinden und ein sozialgebundenes, beziehungsfähiges und autonomes Selbst zu entwickeln (vgl. Röhr 2008; Chu 2010). Der kindliche Grundkonflikt von Bindung vs. Exploration wandelt sich mit der Adoleszenz in den erwachsenen Grundkonflikt von Abhängigkeit vs. Autonomie. Das Erleben von erwachsener Autonomie unterscheidet sich von der kindlichen Exploration nicht bloß durch den entstehenden oder deutlich vergrößerten Verantwortungsbereich, sondern zusätzlich dadurch, dass das Autonomieerleben jetzt einhergeht mit der Erfahrung der Einsamkeit als »tiefgründiger Tatsache des menschlichen Befindens« (Octavio Paz).

Die Bewältigung der damit verbundenen Emotionen stellt für den Erwachsenen eine komplexe Aufgabe dar, denn es gehört zu seiner Autonomie auch, dass die Affektregulation nun von ihm selbst geleistet werden muss, während Kinder noch von ihren erwachsenen Bezugspersonen koreguliert werden (vgl. Schore 2007). In der – noch symbiotisch angelegten – Koregulationsbe-

ziehung kann das Kind nicht gleichzeitig eine dem Erwachsenenstatus vergleichbare Autonomie leben; seine autonom anmutenden Verhaltensweisen sind allenfalls Akte der Selbstidentifikation und einer damit verbundenen Tendenz zur Selbstbestimmung. In der Selbstbestimmung des Kindes bildet sich Autonomie folglich höchstens in einem Als-ob-Modus ab, weil das Kind durch das Abhängigkeitsverhältnis von seinen Bindungspersonen noch abgesichert ist. Wie ein Akrobat, für den die Gefahr erst dann authentisch erlebbar wird, wenn das Netz, das ihm während der Übungsphasen Sicherheit bot, entfernt wird, so spürt auch erst der Erwachsene die ganze Last und Tragweite der ihm zugemuteten Autonomie unmittelbar. Gleichwohl ist das Gefühl, autonom zu sein, ein wichtiger Bestandteil seiner Selbstidentität, denn es eröffnet ihm Handlungsspielräume, in denen er unabhängig von anderen agieren kann, vor allem aber, in denen er seinen Selbstwert autonom – anstatt objektbezogen, heteronom – bestimmt (vgl. Mentzos 2009).

Während das Motiv der Adaptation demnach in der Äquilibration gesehen wird, wird als Grundmotivation der Differenzierung die Autonomie unter Wahrung der Soziabilität angenommen (vgl. Wolf 2013). Neben dem Autonomieerleben als besonderem Lernmotiv ergibt sich demnach noch ein weiteres – ebenfalls für Lernprozesse bedeutsames – Unterscheidungsmerkmal zum Kind, nämlich die Fähigkeit des Erwachsenen zur selbstständigen Affektregulation.

---

### Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung

---

Veränderungsprozesse unterscheiden sich vom Anschlusslernen dadurch, dass hierbei nicht an vorhandene Strukturen angeknüpft wird – deshalb brauchen sie auch mehr pädagogischen Support! Wer 40 Jahre in einer gebeugten Haltung verbracht hat, hat

kein Körperschema für eine gerade Haltung, sondern muss dieses Schema völlig neu erwerben – hierfür benötigt er konkrete Lernhilfen. Das neue Schema entsteht dann erst durch die Einnahme und Erprobung einer neuen Haltung, durch das Wahrnehmen und Verarbeiten der neuen Erfahrung und das wiederholte Erleben dieser Erfahrung. Auch wer sich 30 Jahre lang mit einer leisen Stimme durchs Leben geschlichen hat und davon überzeugt ist, dass ihm sowieso niemand zuhört, muss ein völlig neues Ausdrucksschema und die dazugehörigen positiven Kognitionen völlig neu erwerben. Bei solchen Veränderungsprozessen greift die Idee des Anschlusslernens also auch mikrodidaktisch zu kurz. Denn während es beim Anschlusslernen darauf ankommt, im Lehr-/Lernprozess die Anschlussstellen der Lernenden hinsichtlich Vorwissen, Erfahrung, Interessen und Lebenswelt aufzuspüren und in der Lehre umzusetzen (vgl. Nuissl 2010), kommt es beim Veränderungsprozess darauf an, Veränderungsnotwendigkeiten und -potenziale zu entdecken, Kompetenzen der Affektregulation zu erwerben und neue Handlungsweisen möglichst authentisch zu erproben.

Erwachsene verfügen jedoch in sehr unterschiedlichem Maße über Kompetenzen, mit deren Hilfe Spannungszustände ausgehalten und negative Affektzustände reguliert werden können; dies hängt unter anderem davon ab, welche Bindungserfahrungen sie in ihrer Kindheit gemacht haben. Ein sicher gebundener Mensch besitzt z.B. die Erfahrung, dass »homöostatischen Störungen ein Ende gesetzt wird« (Schore 2012, S. 98). Er kann schon aufgrund dessen Spannungszustände leichter aushalten als unsicher gebundene Personen, die wahrscheinlich schneller unter Stress geraten und dann auf ihre individuellen – von außen betrachtet vielleicht sogar als störend empfundenen – Regulationsmechanismen zurückgreifen müssen. Insofern kommt der Vermittlung von affektregulierenden Kompetenzen in

der Erwachsenenbildung vor allem dann eine wichtige Rolle zu, wenn die Lernanforderungen auf Seite der Teilnehmenden – aber auch der Lehrenden – Stress erzeugen. Dabei kann die Erwachsenenbildung auf Verfahren der Psychoedukation zurückgreifen (vgl. Wolf 2013), auch die Literatur zum Umgang mit Prüfungsjüngsten ist in diesem Zusammenhang sehr ergiebig (vgl. Alsleben u.a. 2004; Rufer u.a. 2011).

---

### Erwachsenengerechtes Lernen

---

Wenn der Autonomie bei der Bestimmung der Lernmotivation des Erwachsenen gewissermaßen ein Primat zugesprochen wird, so folgt daraus für die Erwachsenenbildung, dass Lernsituationen Autonomieerfahrungen ermöglichen müssen. Erwachsenengerechtes Lernen mutet dem Erwachsenen deshalb Differenzierungsprozesse zu. Kursleitende müssen aber davon ausgehen, dass solche Lernprozesse bei den Teilnehmenden zu einer emotionalen Belastung führen können. Arnold (2001) hat bereits darauf hingewiesen, dass viele der so genannten »Lernwiderstände« bei Erwachsenen tief eingewurzelten emotionalen Grundmustern entspringen, die etwas mit den erlernten Strategien zum Umgang mit oder zur Vermeidung von angstauslösenden Anforderungs- und Interaktionssituationen zu tun haben. Unter dem Aspekt der Autonomieerfahrung wird nun auch deutlich, warum erwachsenengerechtes Lernen immer ein gewisses Potenzial dafür besitzt, Ängste oder zumindest stressinduzierende Spannungszustände auszulösen. Aus dieser Perspektive kann eine gewisse Widerständigkeit sogar als ein Zeichen für einen gelingenden Lernfortschritt gewertet werden. Deswegen kommt es darauf an, wie der Erwachsenenpädagoge auf den so genannten »Lernwiderstand« eingeht und wie er ihn interpretiert. Lernwiderstände als Bockigkeit zu bezeichnen, kann also ein pädagogischer Kunstfehler sein. Unter Umständen verweisen nämlich

die ausgemachten bockigen Verhaltensweisen gerade auf die subjektiven Ressourcen der Person, mit deren Hilfe sie belastende Gefühlslagen zu regulieren versucht.

Als Beispiel für eine mögliche Fehlinterpretation sei hier die Studie »Bildung als Brücke für Benachteiligte« zitiert. Für diese Studie wurden ungeübte Lernende beobachtet, die den europäischen Computerführerschein machten. Eine der beobachteten Personen wurde bei der Datenauswertung aufgrund ihrer Widerspenstigkeit als »Frau Bockig« codiert, und ihre Verhaltensweisen wurden als Desinteresse interpretiert: »Das zeigt sich darin, dass sie zwischendrin ihre Fingernägel kontrolliert, mit der Nachbarin spricht, das Mousepad reinigt, eine gelangweilte Haltung einnimmt und zunehmend provoziert« (Grotluschen 2005, S. 82). Eine empathischere Sichtweise hätte dieses Verhalten womöglich dahingehend interpretiert, dass die Frau unter einer starken Anspannung litt und diese mit den ihr möglichen Verhaltensweisen so sozialverträglich und selbstfürsorglich wie möglich regulierte. Aus einer solchen Interpretation könnten dann auch praxistaugliche Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. So wäre es zum Beispiel sinnvoll, den Lernenden in so einem Fall geeignete Hilfen anzubieten, um mit ihren anspannenden Gefühlslagen besser umzugehen. Erwachsenengerechtes Lernen beginnt mithin schon beim erwachsenengerechten Lehren.

---

### Erwachsenenbildung auf Augenhöhe

---

Dem Lernenden Autonomie zuzusprechen bedeutet, ihm den vollen Respekt zu zollen – Eigensinn und Widerständigkeit anzuerkennen und sich damit achtsam auseinanderzusetzen (vgl. zum Thema Lernwiderstand Klein/Kemper 2000). Wir begegnen dem Erwachsenen auf Augenhöhe – auch insofern verbietet sich eine Bezeichnung wie »bockig« –, wir muten ihm unsere Perspektive zu und setzen uns mit seiner

Sichtweise auseinander. Wir zeigen Wege auf, halten es aber aus, wenn sich der Lernende für einen anderen Weg entscheidet. Diese grundsätzliche Anerkennung der Autonomie des Lernenden verleiht dem erwachsenenpädagogischen Anspruch auf Selbstbestimmung seine eigentliche Dignität.

---

### Autonome Bildungsentscheidungen

---

Aber sie stellt auch eine große Herausforderung für Erwachsenenpädagogen dar, denn als Teil des erwachsenenpädagogischen Bildungsauftrages suspendiert sie ihn zugleich. Konsequenz zu Ende gedacht bedeutet das Zusprechen von Autonomie nämlich, dass sich jemand auch dafür entscheiden darf, Analphabet oder »bildungsfern« zu bleiben, und dass diese Entscheidung nicht bloß toleriert, sondern sogar anerkannt werden muss als eine persönliche, das individuelle Lebensschicksal bestimmende und damit mögliche Wahl. In der Praxis können tiefgreifende und die Persönlichkeit berührende Veränderungsprozesse nur in einer Atmosphäre stattfinden, in der Erwachsene solche Autonomieerfahrungen machen und in der sie – auch wenn sie entgegen der erwachsenenpädagogischen Erwartung handeln – auf Anerkennung ihrer Wahl rechnen können. Mit der Verpflichtung auf dieses Autonomieprinzip unterscheiden sich Lehrende in der Erwachsenenbildung gravierend von Lehrer/innen/n, die Kinder unterrichten.

*Fazit:* Mit der Beschränkung darauf, dass Lernen immer vom Vorwissen determiniert sei, sind die Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung etwas aus dem Blick geraten. Dadurch werden die Erfahrungshorizonte von Menschen aber unnötig eingeschränkt. Denn die Erkenntnis, dass neue Erfahrungen häufig von vorhandenen Erfahrungen abhängen, muss keineswegs gleichzeitig bedeuten, dass es völlig unmöglich ist, ganz neue Erfahrungen zu machen, und zwar auch solche, die

keinen Bezug zu den alten aufweisen bzw. alte Erfahrungsmuster sogar komplett ablösen und an ihre Stelle ganz neue setzen. Forschungen zur Neuroplastizität belegen jedenfalls, dass Neustrukturierungen durchaus möglich sind (vgl. Doidge 2009). Wenn Denken, Piaget zufolge, durch »fortschreitende Verinnerlichung aus der Handlung hervorgeht« (Piaget 1975, S. 256), dann können neue Handlungen auch neue Denk- und respektive Lernvorgänge ermöglichen. Will die Erwachsenenbildung mehr sein als eine verlängerte Schulbank, so ist es wichtig, den Teilnehmenden zu neuen Handlungen und damit zu neuen Erfahrungen und neuen Handlungsschemata zu verhelfen. Um die für solche Lernsituationen notwendige Energie aufzubringen, benötigen Erwachsene einen starken Motivator: die Autonomie.

#### Literatur

- Alsleben, H./Weiss, A./Rufer, M. (2004): Psychoedukation: Angst und Panikstörungen. Bern
- Arnold, R. (2001): Die Polarität von Kognition und Emotion in der Erwachsenenbildung – Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 26–28
- Chu, V. (2010): Die Kunst, erwachsen zu sein: Wie wir uns von den Fesseln der Kindheit lösen. München
- Doidge, N. (2008): Neustart im Kopf. Wie sich unser Gehirn selbst repariert. Frankfurt a.M./New York
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim/München
- Grotlüschen, A. (2005): Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung. In: REPORT, H. 1, S. 81–87
- Klein, R./Kemper, M. (2000): Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. In: DIE Zeitschrift, H. 2, S. 25–27
- Mentzos, S. (2008): Autonomie-Abhängigkeit. In: Mertens, W./Waldvogel, B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, S. 80–84
- Mentzos, S. (2009): Lehrbuch der Psychodynamik. Zur Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen
- Nuissl, E. (2010): Anschlusslernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Piaget, J. (1975): Die Entwicklung des Erkennens III: Das biologische Denken. Stuttgart
- Röhr, H.-P. (2008): Wege aus der Abhängigkeit. München
- Rufer, M./Alsleben, H./Weiss, A. (2011): Stärker als die Angst. Bern
- Schore, A.N. (2007): Affektregulation und die Reorganisation des Selbst. Stuttgart
- Schore, A.N. (2012): Bindung und die rechtehemisphärische Regulation. In: Rass, E. (Hg.): Allan Schore: Schaltstellen der Entwicklung. Stuttgart, S. 87–109
- Whitbourne, S.K./Weinstock, C.S. (1979): Adult Development. The Differentiation of Experience. New York
- Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden
- Wolf, G. (2013): Braucht die allgemeine Erwachsenenbildung eine eigene Didaktik? Didaktische Leitlinien für Prozesse der »Persönlichkeitsentwicklung« (in Druck)

#### Abstract

*Im Anschluss an Piaget und neuere Forschungen zur Psychodynamik erarbeitet die Autorin Thesen zum unterscheidend Erwachsenenerechten des Lernens im Erwachsenenalter. Hierzu rekapituliert sie wesentliche Thesen ihres Buches »Zur Konstruktion des Erwachsenen« und entwickelt sie im Hinblick auf Autonomie als Lernmotivator weiter. Sie vertritt die These, dass erwachsenentypische Lernprozesse vor allem dann stattfinden, wenn alte Strukturen überwunden werden und es zu Veränderungslernen kommt. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen kindlichem und erwachsenem Lernen sieht die Autorin in der Lernmotivation. Für die Erwachsenenbildung und die in ihr Tätigen ergeben sich somit mikrodidaktische Herausforderungen vor allem in der Anerkennung der Autonomie erwachsener Lerner/innen.*



Dr. Gertrud Wolf ist Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste im Comenius Institut.

Kontakt: wolf@comenius.de