

Jörg Dinkelaker

Lernen in der Erwachsenenbildung

Grundlagen und Konzepte

»Lernen« ist das entscheidende Grundthema der Erwachsenenbildung. In ihr entfaltet sich eine plurale Vielfalt von Lernvorstellungen und Lernvorgängen. Diese Pluralität ist Ausgangspunkt und Herausforderung der Gestaltung von Lernsituationen und der Begleitung von Lernprozessen.

Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind Situationen, in denen das Lernen Erwachsener weit über das Maß alltäglicher Beiläufigkeit hinaus explizit thematisch wird. Wie die Teilnehmenden dabei ihr eigenes Lernen und das Lernen anderer erfahren, hängt wesentlich davon ab, welche Vorgänge im Veranstaltungsgeschehen als Lernen Beachtung finden.

Die Bandbreite der Vorstellungen dessen, was Lernen ausmacht, ist jedoch groß. Schon auf der Ebene ausgearbeiteter wissenschaftlicher Theorien findet sich eine erstaunliche Vielfalt von Lernkonzepten (Abschnitt 1).

Betrachtet man die im je konkreten Veranstaltungsgeschehen bedeutsam werdenden situativen Lernverständnisse, zeigen sich weitere und immer wieder neue Variationen und Mischungsverhältnisse. Bei der Aushandlung dessen, was in einer Veranstaltung als Lernen bedeutsam wird, spielen die Gestaltungsvorgaben von Kursleitenden eine zentrale Rolle. Jedoch erst im Aufgreifen dieser Vorgaben durch die Teilnehmenden kommt es zur Herausbildung veranstaltungsspezifischer gemeinsamer Lernverständnisse (Abschnitt 2).

Jede Form der Begleitung und Unterstützung von Lernen steht damit vor der Herausforderung, den je eigentümlichen Umgang Teilnehmender mit ihrem eigenen Lernen und dem Lernen anderer aufzugreifen und zugleich neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung Teilnehmender mit der Welt, sich selbst und mit anderen zu eröffnen. Entscheidend sind dabei nicht zuletzt die Zeitpunkte des Beobachtens, des Intervenierens und auch des Ignorierens (Abschnitt 3).

1. Theoretische Modelle des Lernens

Modelle des Lernens heben aus der Vielzahl dessen, was in einer Situation wahrgenommen werden könnte, bestimmte Ereignisse als bedeutsam hervor und stellen diese in einen prozessualen Zusammenhang, der dann als Lernen bezeichnet wird.¹ Wissenschaftliche Konzepte des Lernens sind an der präzisen Definition dieser Aspekte, an der konsistenten Darstellung ihres Zusammenhangs und am Kriterium der Vereinbarkeit mit empirischen Beobachtungen orientiert.

Behavioristische Lernmodelle fokussieren beispielsweise den Zusammenhang zwischen Veränderungen im wahrnehmbaren Verhalten (Reaktionen) und in zeitlicher Nähe zu diesem Verhalten auftretenden angenehmen (Belohnung) oder unangenehmen (Bestrafung) Begleiterscheinungen (Reize). Lernen wird dort gesehen, wo sich die Häufigkeit des Auftretens einer bestimmten Verhaltensweise verändert. Untersucht werden naturgesetzmäßige Zusammenhänge, etwa der, dass wiederkehrend »belohnte« Verhaltens-

weisen häufiger auftreten, während wiederkehrend »bestrafte« Verhaltensweisen gemieden werden.

Modelle, die Lernen als einen Vorgang der Informationsverarbeitung konzipieren, stellen dagegen nicht unmittelbar wahrnehmbares Verhalten in den Mittelpunkt, sondern heben kognitive Prozesse, damit Ereignisse hervor, die als solche unbeobachtet im »Inneren« ablaufen. Die Stichhaltigkeit dieser Modellierungen wird empirisch anhand der systematischen Beobachtung des äußerlich wahrnehmbaren Verhaltens überprüft. Lernen wird hier als ein spezifischer Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeits- und Gedächtnisvorgängen konzipiert.² Die aufmerksame Zuwendung zu etwas ermöglicht die »Diskriminierung« eines »Reizes« als relevante Information. Damit die so identifizierte Information tatsächlich »gelernt« wird, muss sie im Gedächtnis dauerhaft gespeichert werden. Diese Speicherung wird als ein Übergang von einem in seiner Kapazität begrenzten Kurzzeit- in ein dauerhaftes Erinnern ermöglichendes Langzeitgedächtnis verstanden. Eine solche Gewinnung und Speicherung von Informationen ist damit verbunden, dass Lernende vorhandenes Wissen aktivieren und umbauen.

Gegen die in den beiden bislang vorgestellten Modellen eingenommene Außensicht auf die Lernenden wendet sich die subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Sie stellt in den Mittelpunkt, wie Lernende ihr eigenes Lernen beobachten.³ Im Zentrum stehen dabei Lernbegründungen. Wo Lernen als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten erfahren wird, ergibt sich sogenanntes expansives Lernen. Wo dagegen Lernen primär als eine notwendige Reaktion auf von außen herangetragene Veränderungserwartun-

6



Prof. Dr. Jörg Dinkelaker vertritt die Professur am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I an

der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

gen wahrgenommen wird, wird dies als defensives Lernen bezeichnet. Abhängig davon, ob Lernen von den Lernenden expansiv oder defensiv begründet wird, unterscheiden sich die Qualitäten der Lernprozesse grundlegend.

Im Mittelpunkt konstruktivistischer Lernkonzepte steht die unhintergehbare Eigentümlichkeit der Weltsicht und der Weltzugänge jedes Lernenden.⁴ Lernen ereignet sich als Fortschreibung, ggf. auch als Umbau und Differenzierung vorhandener eigener Weltkonstruktionen, nie aber als schlichte Übernahme der Weltsichten anderer. Lernen kann immer nur an vorangegangenen Erlerntes und damit an sich selbst anschließen (Autopoiese).

Modelle des Erfahrungslernens betonen den Umgang Lernender mit Ungeklärtem, fragwürdig Gewordenem. John Dewey hebt in dieser Hinsicht Prozesse hervor, in denen Personen neue Zusammenhänge zwischen ihrem Tun und dessen Konsequenzen herstellen.⁵ Nur dort, wo bewusst Vorgänge als Konsequenzen des eigenen Tuns interpretiert werden, und nur dort, wo eigenes Tun im Hinblick auf daraus resultierende Konsequenzen betrachtet wird, kann sich Lernen als ein solcher Prozess der Erfahrung ereignen.

Auch biografische Lerntheorien betonen den Erfahrungscharakter des Lernens, fokussieren aber stärker die Prozesse des Werdens und das Gewordensein von Weltzugängen in den je konkreten Lebenssituationen der Lernenden.⁶ In jedem biografischen Moment macht der Lernende Erfahrungen vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen, die wiederum Grundlage seines zukünftigen Lebens und Lernens darstellen. Lernprozesse verlaufen dabei nicht linear. Beim Lernen werden vielmehr Erfahrungen aus unterschiedlichen, zeitlich teilweise weit auseinanderliegenden Momenten der Biografie situativ miteinander verknüpft. So kommt es immer wieder auch zu nachträglichen Einsichten und zu Umdeutungen.

Wieder andere Modelle des Lernens ergeben sich dort, wo die Bedeutung anderer für das eigene Lernen betont wird. Lev Vygotsky betrachtet Lernen

beispielsweise als einen Vorgang, in dem sich in einer sozialen Praxis unerfahrene Novizen dadurch weiterentwickeln, dass sie sich in einer Tätigkeit versuchen, die sie bislang noch nicht meistern konnten.⁷ In dieser Zone der je nächstmöglichen Entwicklung (»zone of proximal development«) werden sie von einer bereits in der Tätigkeit erfahrenen Person begleitet und unterstützt. Lernen erweist sich dort als erfolgreich, wo die betreffende Tätigkeit im Weiteren dann ohne Unterstützung vollzogen werden kann.

2. Gestaltung von Lernsituationen

Im Verlauf von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung wird im Horizont der Pluralität wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Verständnisse von Lernen von den Beteiligten immer wieder neu situativ ausgehandelt, was als Lernen zum je gegebenen Zeitpunkt bezogen auf das je aktuelle Thema bedeutsam wird. Während die oben dargestellten theoretischen Modelle des Lernens darauf ausgelegt sind, Lernvorgänge möglichst in Reinform und logisch konsistent zu beschreiben, sind die realen Situationen der Erwachsenenbildung eher durch Mischungsverhältnisse, häufig auch durch not-

wendige Unschärfen, Spannungen und Brüche gekennzeichnet: »Es liegt gerade in der Eigenart und in den Chancen der Erwachsenenbildung, dass sie unerwartete Merkmalsverbindungen herstellen kann.«⁸

Der Umgang mit dieser Uneindeutigkeit von Lernverhältnissen stellt eine der zentralen Herausforderungen für Kursleitende dar. Sie spielt bei der Etablierung und Weiterentwicklung gemeinsamer situativer Lernverständnisse im Veranstaltungsgeschehen eine entscheidende Rolle.⁹ Anhand videografischer Aufnahmen¹⁰ lässt sich beobachten, dass sich Teilnehmende hierbei zunächst an Vorgaben der Kursleitenden orientieren. Bedeutsam sind dabei nicht allein explizite Mitteilungen. Ebenso wichtig sind die Vorgaben, die die Teilnehmenden am räumlich-materiellen Arrangement und dem nonverbalen Auftreten Kursleitender ablesen können.¹¹ Trotz der Orientierung an den Gestaltungsweisen der Kursleitenden ist für die Etablierung eines gemeinsamen Situationsverständnisses letztlich entscheidend, wie die Teilnehmenden diese Hinweise vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Lernerfahrungen und ihrer aktuell verfolgten Teilnahmemotive aufgreifen, was wiederum in ihrem



Lernen für die Zukunft: Marco

Foto: Michael Sommer

Arrangieren, in ihrem nonverbalen Auftreten und ggf. auch in ihren verbalen Mitteilungen erkennbar wird.¹²

Der so in Gang kommende Prozess der Etablierung eines gemeinsamen Lernsituationsverständnisses geht notwendig mit einer ganzen Reihe impliziter Unterstellungen einher. Auch noch lange nach der Etablierung einer gemeinsamen Lernsituation treten daher Momente auf, in denen sich diese als brüchig erweist. Das schlägt sich häufig in Krisen des Teilnehmers nieder. Es ergeben sich Phasen der Neuverständigung darüber, was Teilnehmen an und Lernen in der betreffenden Veranstaltung bedeutet.¹³

3. Begleitung von Lernprozessen

Mit Lernen werden Prozesse thematisch, die in der Zeit verlaufen. Für die Begleitung von Lernprozessen ist daher nicht zuletzt der Zeitpunkt entscheidend, an dem eine Zuwendung zum sich je situativ ereignenden Lernen stattfindet. Dieser Zeitpunkt ist keiner, der an der Uhr abgelesen werden könnte. Er ergibt sich vielmehr aus den eigentümlichen Logiken und Dynamiken des Lernverlaufs selbst.¹⁴ Entscheidend ist daher, in welcher Weise diese Zeitpunkte des Lernens im Moment der Lernbegleitung wahrnehmbar werden.¹⁵ Worauf Lernende und Lehrende in solchen Momenten der Beobachtung des Lernens achten, hängt wiederum davon ab, als was Lernen in der betreffenden Situation verstanden wird. Geht es um die effektive Verarbeitung von Informationen, um die Klärung von Lernbegründungen, um die Reflexion von Erfahrungen oder die Beteiligung an unbekanntem kulturellen Praxen? Das zugrunde gelegte Lernverständnis bedingt dann auch, welche Möglichkeiten seiner situativen Unterstützung von den Beteiligten gesehen werden.

Bei aller Vielfalt von Lernverständnissen gibt es doch auch Gemeinsamkeiten: Lernen wird in der Erwachsenenbildung durchgehend als eine Aktivität verstanden, die nur von den Lernenden selbst realisiert werden kann. Für die Begleitung von Lernprozessen ist dies von grundlegender Bedeutung. Lehren

und Lernen sind und bleiben zwei voneinander zu unterscheidende Vorgänge¹⁶, die zwar in Bildungsveranstaltungen immer wieder neu aufeinander bezogen werden, die aber doch eine je andere Eigenlogik entfalten. Versuche der Synchronisierung von Lehren und Lernen sind nur eine Variante des Umgangs mit dieser Differenz. Ebenso bedeutsam sind Strategien der gezielten Entkopplung von Lehr- und Lernaktivitäten. Vor diesem Hintergrund erweist es sich als eine von Moment zu Moment neu zu klärende Frage, an welcher Stelle des Lernverlaufs beherrschte Interventionen, bewusste Zurückhaltung oder kontinuierliche Kooperation als lernunterstützend erfahren werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dinkelaker 2015.
- 2 Hasselhorn/Gold 2009.
- 3 Faulstich/Ludwig 2004.
- 4 Arnold/Siebert 2006.
- 5 Dewey 2011.
- 6 Alheit/Dausien 2005.
- 7 Vygotsky 1978.
- 8 Tietgens 1992, S. 100.
- 9 Forneck 2002.
- 10 Kade/Nolda/Dinkelaker/Herrle 2014.
- 11 Vgl. Dinkelaker 2015.
- 12 Nolda 2006.
- 13 Dinkelaker 2010.
- 14 Berdelmann 2010.
- 15 Erickson 2006.
- 16 Mader 1997.

Literatur

- Alheit, P.; Dausien, B. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, H. 3, S. 27–36.
- Arnold, R.; Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren.
- Berdelmann, K. (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn.
- Dewey, J. (2011): Erfahrung und Denken. In: ders.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim, S. 186–203.
- Dinkelaker, J. (2010): Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 3, S. 377–392.
- Dinkelaker, J. (2015): Lernen. In: Dinkelaker, J.; Hipfel, A. v. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 49–56.
- Erickson, F. (2006): Some Thoughts on »Proximal« Formative Assessment of Student Learning. In:

Yearbook of the National Society for the Study of Education 106/1, S. 186–216.

- Faulstich, P.; Ludwig, J. (2004): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: dies. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 10–27.
- Forneck, H. J. (2002): Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: ders.; Lippitz, W. (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg.
- Hasselhorn M; Gold, A. (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart.
- Kade, J.; Nolda, S.; Dinkelaker, J.; Herrle, M. (2014): Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart.
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61–81.
- Nolda, S. (2006): Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 7, H. 2, S. 313–334.
- Skowronek, H. (1969): Lernen und Lernfähigkeit. München.
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Vygotsky, L. (1978): Interaction between Learning and Development. In: ders.: Mind and Society. Cambridge, MA: Harvard University Press, S. 79–91.