

Rezensionen

Illeris, Knud: Lernen verstehen – Bedingungen erfolgreichen Lernens, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010

Knud Illeris, Professor für lebenslanges Lernen an der Universität Aarhus, ist in der deutschen Erwachsenenbildung bekannt als Verfasser zahlreicher Publikationen besonders zu Themen der Lerntheorie. Das vorliegende Buch ist eine „Revision“ des Textes „The Three Dimensions of Learning“ von 1999 und versucht, weitere Entwicklungen aufzunehmen und „in einer gut strukturierten, übersichtlichen, verständlichen und engagierten Weise“ (S. 9) darzustellen. Es „hat somit den Charakter eines Lehr- oder auch Sachbuchs, das alle Teilgebiete behandelt, die für das Verständnis dafür, was Lernen ist und wie Lernen und Nicht-Lernen stattfinden, von wesentlichem Interesse ist“ (ebd.). Illeris unternimmt einen „interdisziplinären“ Zugang, den er bewusst in die Nähe eklektizistischer Verfahren bringt (S.17). Er betont die Notwendigkeit „Ergebnisse aus vielen verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen“ (ebd.) heranzuziehen, ohne die „man nicht zu einen Gesamtverständnis des umfassenden und komplizierten Bereich des Lernens kommen kann (ebd.). Aber sein Rahmen ist nur systematisch angelegt, nicht theoretisch begründet.

Illeris spannt schon in den „Drei Dimensionen des Lernens“ ein Dreiecksfeld von Inhalt, Antrieb und Interaktion auf (hier Abb. 3, S. 37). Das erinnert an das altbekannte „Didaktische Dreieck“ von Thema, Intention und Methode. Das Spannungsfeld soll es ermöglichen,

verschiedenste Lerntheorien einzuordnen. Deshalb fasst Illeris auch den Lernbegriff sehr weit „als jenen Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer ständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist“ (Kap. 1, S.13). Der Lernbegriff erhält also eine organismische – gültig für Amöben, Ratten, Tauben und Menschen – und universalistische, auf Veränderungen bezogene Fassung, in der nur Vergessens-, Reifungs- und Alterns-Prozesse ausgeschlossen werden. Damit wird es zugleich erschwert, das Spezifikum menschlichen Lernens zu begreifen. Dies liegt in der Sinnhaftigkeit der Aneignung vermittelt durch Gefühl und Vernunft.

Unklar bleibt der Stellenwert des Lernens irgendwo zwischen Körperlichkeit und Gesellschaftlichkeit (Kap. 2, S. 16-3). Hier wird zunächst auf die Psychologie (S. 17-18) und dann auf Biologie (S. 19-22) und auf die Gehirn- und Gedächtnisforschung (S.22-27) rekurriert. Illeris verfällt dabei in den für die aktuelle Diskussion typischen Fehler der Ebenenvermischung biologischer, psychologischer und philosophischer Begriffe.

Die Mittelteile des Textes verfolgen die Inhalts-, Antriebs und Interaktionsdimensionen des Lernens (Kap. 5-7) und ziehen einschlägige Theorien heran. Sie münden in den Abschnitt „Ganzheitliches Lernen“ (Kap. 8, S. 128-155), das vor allem auf „Identität“ abstellt (S. 137). Die weiteren Kapitel greifen zentrale Themen auf: Lernbarrieren (Kap. 9), Veranlagungen und Voraussetzungen (Kap. 10), Lebenslauf (Kap. 11), Lernräume (Kap.12), Bildung und Gesellschaft (Kap. 13).

Im „Lerndreieck“ (Kapitel 14) ordnet Illeris zusammenfassend verschiedenste Theorien, die etwas mit Lernen zu tun

haben. Das beginnt beim Pol des Inhalts auf dem Piaget als Hauptvertreter erscheint. Andere Autoren sind hier Kolb und Nissen. Beim Antriebspol wird zunächst Freud platziert und gleich daneben Golemann und Rogers. An der Spitze des Interaktionspols stehen die Soziologen Giddens und Bourdieu, die gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens nachgehen. Im Zentrum des Feldes sind Jarvis und Wenger verortet, die ein breites Spektrum abdecken (S. 255-257).

Die formale Interpretationsstrategie, die Illeris hier verfolgt, ist also nicht nur unterbestimmt hinsichtlich des Lernbegriffs, sie hinterlässt zugleich auch eine Hilflosigkeit beim Versuch Theorien des Lernens von allgemeinen Theorien der Gesellschaft zu unterscheiden. Die Prozesse der Aneignung von Wissen und Können werden so stark generalisiert, dass letztlich alle Gesellschaftstheorie zumindest implizit zur Lerntheorie wird.

Zwar ist diese Überblickssicht durchaus anregend, sie verfehlt aber das spezifische Profil der systematisierten Theorien. Der Systematisierungsansatz in den Dimensionen Inhalt, Antrieb und Interaktion erscheint unterkomplex, und es fehlt ein Interessenbezug, der sich in Handlungsstrategien übersetzen ließe.

Nichtsdestoweniger ist die Lektüre des Textes anregend, weil er einen Überblick gibt über verschiedenste Positionen, die in irgendeiner Weise das Problem Lernen behandeln. Zugleich stößt er Weiterdenken an.

Peter Faulstich

Ekkehard Nuissl: Empirisch forschen in der Weiterbildung, Reihe = Studientexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2010, 134 S. broschiert

Die Reihe „Studientexte“ leistet einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Grade

deshalb lastet auf ihr eine besondere Verpflichtung, zugleich genießt sie auch hohe Aufmerksamkeit. Nuissl stellt sich der keineswegs einfachen Aufgabe, empirische Forschung in der Weiterbildung durch einen didaktisch auf das Wesentliche reduzierten Text zu begleiten. Sein Fokus ist jedoch nicht die Nacherzählung vorliegender, disziplinübergreifender Methodenliteratur, sondern die Auswertung für Forschungsprozesse der Weiterbildung. Hierzu gliedert er in Empirie, Ziel, Design, Feld, Erhebungsverfahren, Auswertungsverfahren, Ergebnispräsentation und Wissenschaftswissenschaft. In den Vorbemerkungen werden Leitstudien der Weiterbildung resümiert und an das Forschungsmemorandum angeschlossen. Der Studientext „will eine inhaltspezifische, kontextualisierte und anwendbare Vorstellung von sinnvollen empirischen, auch quantitativ-empirischen Verfahren für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung bieten“ (S. 11).

Die praktischen Fragen von Studierenden, wie sie zu einer Forschungsfrage gelangen und wie diese empirisch zu beantworten ist, begleitet Nuissl durch viele alltagsnahe Hinweise, die für Anfänger/inn/en entlastend sein werden. Konkretere Schritte im Feld, sind oft durch gute Beispiele wie Forschungsfragen, Skalen, Hypothesen, Tabellen und Grafiken unterfüttert. Die häufig von Studierenden nachgefragte Auswertung qualitativer Daten bleibt demgegenüber deskriptiv und abstrakt wie in anderen Methodenbüchern. Teilweise werden auch Methodenklischees weitergetragen (S. 93). Hier hätte eine reichere Unterfütterung mit Vorgehensweisen der Erwachsenenbildungsforschung vielleicht weitergeholfen, die typische Unsicherheit in der Forschung abzubauen.

Unter Empirie versteht Nuissl *Erfahrung*, zu deren Geltungsanspruch eher objektivistisch zwischen Sachverhalten

und ihrer Bewertung differenziert wird: „Bei einem Sachverhalt sind die Dinge unzweifelhaft so, wie sie sind, aus welcher Perspektive auch immer und mit welchem Interesse auch immer man sie betrachtet“ (S. 15). Die Bewertung sei subjektiv – hier verweist Nuissl auf den Konstruktivismus und das Abschlusskapitel. Konsequenz, aber m. E. unzutreffend ist seine Einschätzung dominanter wissenschaftstheoretischer Zugriffe als „die in der Erziehungswissenschaft unterschiedlichen Traditionen des Kritischen Rationalismus, die in den letzten Jahren dominierten“ (S. 19). Bezogen auf die Forschungsfrage, deren Bedeutung er angemessen klar herausstellt, notiert Nuissl sodann, dass diese mit Interessen verbunden sei – er stellt hier jedoch auf persönliche oder institutionelle Vorteile ab. Der studierenden Leserschaft mag das eingängig sein, die Habermas'sche Argumentation zielte jedoch seinerzeit darauf ab, dass erkenntnisleitende Interessen unhintergebar sind, indem sie sogar jenseits der Vorteilsnahme auf das Gattungsoberleben gerichtet sind und so die forschungsleitende Frage auch dann beeinflussen, wenn weder Karriereinteressen noch politische oder wirtschaftliche Partikularinteressen eine Rolle spielen.

Weiterhin differenziert Nuissl nach deskriptiven und analytischen Fragen und stellt Hypothesen vor. Obwohl die Rolle von Thesen in der qualitativen Forschung angesprochen ist (S. 35) bleibt diese dann offen („Grundsätzlich kann man... auch ohne Hypothesen zu empirischen Erkenntnissen kommen“, S. 36). Problematisch ist der Widerspruch hinsichtlich der Kausalität von empirisch zu prüfenden Hypothesen („Letztlich müssen sich alle Vermutungen... in eine solche Kausalstruktur transformieren lassen“, S. 39). Erstens ist Empirie nicht immer auf Zusammenhänge gerichtet, sondern kann auch deskriptive Fragen beantworten, kann Begründungen und Handlungsstrategien, Unterschiede und Ungleichheiten, Verläufe und Entwicklungen betreffen. Zweitens ist aber die typische statistische Prüfung von Zusammenhängen, die Korrelation, eben *keine* Aussage über die Ursache oder Richtung des Zusammenhangs, wie Nuissl an anderer Stelle korrekt anmerkt (S. 104). Signifikanz durch Belastbarkeit zu erklären (S. 106), ist dabei nur eine von mehreren Vereinfachungen, die die Auffassungsgabe der Studierenden eventuell unterschätzt.

Anke Grolüschien