

Barbara Schellhammer
Wie lernen Erwachsene (heute)?

Barbara Schellhammer

Wie lernen Erwachsene (heute)?

Eine transdisziplinäre Einführung
in die Erwachsenenbildung

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Barbara Schellhammer, Jg. 1977, Dr. phil., ist Dozentin für Interkulturelle Bildung an der Hochschule für Philosophie SJ München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung, Identität und Selbstsorge, Interkulturelle Philosophie, Umgang mit Fremdem, Konflikttransformation und Friedensbildung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3469-1 Print

ISBN 978-3-7799-4536-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz:

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
Kapitel 1	
Wie lernen Erwachsene?	11
1 Erwachsenen? Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener	11
1.1 Was macht Erwachsensein (heute) aus?	12
1.2 Unterschiede zwischen dem Lernen Erwachsener und schulischem Lernen	16
1.3 Empirische Erkenntnisse zur Lernfähigkeit Erwachsener	17
2 Erwachsenensozialisation und die Bedeutung der Lernbiografie	24
2.1 Sozialisationstheoretische Lernforschung	24
2.2 Biografie und Lerngeschichte	28
3 Zum Umgang mit Lernwiderständen und die Rolle der Emotionen	36
3.1 Was sind Lernwiderstände?	36
3.2 Widerstand aus systemisch-psycho-dynamischer Sicht	39
3.3 Lerntheorie und -widerstände vom Subjektstandpunkt	40
3.4 Zur Bedeutung von Emotionen bei Lernwiderständen	42
3.5 Zum Umgang mit Lernwiderständen und Möglichkeiten der Vorbeugung	45
Kapitel 2	
Didaktik und Methodik	48
4 Didaktik der Erwachsenenbildung I – Begriffsklärung und Modelle	48
4.1 Begriffsklärung und Einführung: Was meint „Didaktik“?	48
4.2 <i>Instructional Design</i> – Instruktionsdesign	55
4.3 Aspekte der „Makro-Didaktik“	57
5 Didaktik der Erwachsenenbildung II – Reflektierte Praxis	60
5.1 Motivation als Antriebskraft des Lernens	60
5.2 Zur Beachtung unterschiedlicher Lernstile und sozio-kultureller Milieus	65
5.3 Zentrale didaktische Paradigmen in der Erwachsenenbildung	68
5.4 Konkretion: Schritte und Gedanken zur Vorbereitung	71
6 Selbstreguliertes Lernen und Coaching	74
6.1 Theorie und Praxis des selbstregulierten Lernens	74
6.2 Coaching in der Erwachsenenbildung	79

Kapitel 3

Erwachsenenbildung heute	89
7 Zum Umgang mit Heterogenität und Gruppendynamik	89
7.1 Was meint eigentlich „Heterogenität“ oder „Diversität“?	90
7.2 Zum Umgang mit Vielfalt – „Diversitätskompetenz“	95
7.3 Zur Bedeutung von Gruppendynamik	97
7.4 Rollenübernahme und Gruppenprozesse	103
7.5 Wie also umgehen mit der Gruppe?	105
8 Interkulturelle Erwachsenenbildung	112
8.1 Zu Geschichte und Paradigmen der interkulturellen Bildung	112
8.2 Zur Entwicklung von Fremdsprachfähigkeit	117
8.3 Selbstsorge in der Spannung von Identität und Offenheit	120
9 Erwachsenenbildung im Spiegel neurowissenschaftlicher Erkenntnisse	126
9.1 Neurobiologie des Lernens und Gedächtnissysteme	127
9.2 Das Gehirn und die Konstruktion von Wirklichkeit	133
9.3 ... und was hat das mit dem Lernen der Erwachsenen zu tun?	135

Kapitel 4

Erwachsenenbildung und Philosophie	140
10 Kompetenzerwerb statt Bildung? Die Frage nach dem Menschenbild	140
10.1 Bildung oder Kompetenz?	140
10.2 Zur Rolle des Menschenbildes in der Erwachsenenbildung	151
11 Philosophie als Lebensform: Sokrates und Whitehead	156
11.1 Die sokratische Methode in der Erwachsenenbildung	156
11.2 Alfred North Whitehead: Die Ziele von Erziehung und Bildung	162
12 Ethik und Werte in der Erwachsenenbildung	170
12.1 Begriffliche Klärungen: Moral und Ethik	170
12.2 Aspekte einer Ethik der Erwachsenenbildung	172
12.3 Pädagogische Ethik in einer Welt der Unterschiede?	180

Einleitung

Die Beschäftigung mit einem selber ist an kein Alter gebunden.

„Für keinen ist es zu früh und für keinen zu spät, sich um

die Gesundheit der Seele zu kümmern“, sagte bereits Epikur:

„Wer behauptet es sei noch nicht Zeit zu philosophieren, oder

die Zeit sei schon vorübergegangen, der gleicht einem, der behauptet,

die Zeit für die Glückseligkeit sei noch nicht oder nicht mehr da.

Michel Foucault (1984/2015, 67)

Mit dieser Einführung in die Erwachsenenbildung ist der Wunsch verbunden, Menschen dazu anzuregen, sich um die „Gesundheit ihrer Seele“ zu kümmern – und um die Gesundheit der Seelen von Menschen, die ihnen im Kontext ihres erwachsenenbildnerischen Tuns begegnen. Das hört sich zugegebenermaßen für ein Lehrbuch seltsam an. Erwachsenenbildung ist aber keine einseitige Wissensvermittlung, sondern eine lebendige, selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der Welt – und vor allem mit sich selbst. Dazu gehört natürlich, sich mit Theorien und Forschungsergebnissen, mit Erkenntnissen und Aussagen kundiger Experten und Expertinnen des Fachs auseinanderzusetzen und sich einen Überblick zu verschaffen. Es gilt aber vor allem, diese Theorien kritisch vor dem Hintergrund *eigener* Erfahrungen, Gefühle und Eindrücke zu betrachten. Deswegen ist der Titel des Buchs auch als Frage formuliert. Es heißt nicht: *Wie Erwachsene lernen* oder *Was Erwachsene lernen sollten* sondern *Wie lernen Erwachsene?*

Die Philosophie beginnt mit dem Staunen, sie ist die Disziplin des Fragestellens und des ewigen Suchens. Sie fürchtet sich nicht davor, in undurchsichtige, trübe Gewässer vorzudringen, sich dabei Nässe, Kälte und Sturmfluten auszusetzen. Wie Sokrates als Stechfliege möchte sie unbequem sein und Menschen in ihren alltäglichen Lebensvollzügen mit sich selbst konfrontieren. Philosophie entspringt dem Leben und sie will gelebt werden. Insofern ist sie von Anfang an zutiefst mit Bildung verbunden. Denn Bildung geschieht nicht in der sicheren Höhle immer gleicher Weltansichten und gewohnter Handlungsvollzüge, sie passiert durch den beschwerlichen, manchmal sogar beängstigenden Aufbruch in Fremdes. Bildung kann auch nicht gemacht werden, sie kann nur vorbereitet, ermutigt und ermöglicht werden. Dass Nützlichkeitsabwägungen und Effizienz, Leistung und Anpassung wenig mit einer Selbstsorge, Glückseligkeit und der höchsten und proportionierlichsten Entfaltung individueller Kräfte zu tun hat, zeigen bestürzend viele Fälle von Erschöpfung, Burnout und Depression. Aber auch der Rückzug ins Eigene, das Errichten von sicheren Fundamenten und

Mauern zeugen von einer Überforderung und Ängsten, über die nur selten ehrlich gesprochen wird.

Das Buch soll öffnen und den Blick weiten, es möchte anregen, die Herausforderung einer Erwachsenenbildung heute multiperspektivisch und offen in den Blick zu nehmen. Es beginnt mit der Frage, wie Erwachsene (auch im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen) lernen und bezieht sich dabei auf psychologische und sozialisationstheoretische Erkenntnisse, die eng mit der eigenen Biografie, mit Lernwiderständen und der Bedeutung von Emotionen verbunden sind. Daran anknüpfend gilt es, sich der Frage zu widmen, was die gewonnenen Erkenntnisse für eine Didaktik der Erwachsenenbildung bedeuten. Hier wird die Frage *Wie lernen Erwachsene?* spezifischer, sie müsste lauten: Wie können Erwachsene *gut* lernen, was gilt es bei der sinnvollen Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien zu beachten? Dabei geht es einerseits um ganz grundlegende Begriffe wie die der Didaktik selbst oder der Motivation. Andererseits werden neuere, einflussreiche Ansätze wie das *Instructional Design* des erfahrungsbasierten Lernens, die Ermöglichungsdidaktik oder das Coaching kritisch zur Disposition gestellt. Ein Überblick über verschiedene didaktische Paradigmen soll helfen, Vor- und Nachteile verschiedener Theorien abzuwägen und sich selbst positionieren zu können. Vor allem angesichts der Herausforderungen einer Einwanderungsgesellschaft und zunehmend pluraler Lebensentwürfe neben der viel beschworenen Prämisse des lebenslangen Lernens in einer alternden Gesellschaft darf bei didaktischen Erwägungen natürlich der Blick auf verschiedene Lernstile, kulturelle und milieuspezifische Unterschiede nicht fehlen. Das Kapitel „Erwachsenenbildung heute“ stellt sich zunächst speziell diesen Fragen gesellschaftlicher Heterogenität. Da sich Unterschiede aber erst im Raum des Zwischenmenschlichen zeigen, hier sowohl Chancen als auch Schwierigkeiten mit sich bringen, gilt gruppendynamischen Überlegungen ein besonderes Interesse. Noch spezifischer nimmt der nachfolgende Abschnitt die kulturelle Vielfalt ins Visier. Nach einem Einblick in die Genese der interkulturellen Bildung in Deutschland geht es konkret um Erlebnisweisen und Umgangsformen mit Fremdem. Hier wird der Blick schließlich weggelenkt von einer möglichst geschickten Bewältigung der Andersartigkeit des Anderen hin zu einer Aufforderung zur Selbstbildung, die sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Selbstvergewisserung und Offenheit vollzieht. Bei all dem haben sich aus den Erkenntnissen der Neurowissenschaften in den letzten Jahrzehnten spannende Erklärungsmodelle entwickelt, die wertvolle Einblicke liefern, wie Lernen physiologisch geschieht und was das mit unserem Denken und Handeln zu tun hat. Das Abschlusskapitel ist dem Dialog von Philosophie und Erwachsenenbildung gewidmet. Es beginnt mit der seit einigen Jahren hitzig geführten Debatte zu Bildungsreformen und der starken Ausrichtung an Kompetenzen als Bildungsziel. Hier zeigt sich, dass bil-

dungsphilosophische Überlegungen und dabei vor allem die Frage nach dem Menschenbild unabdingbar sind, um das Bildungswesen (Verwaltung, Institution, Ministerien, Richtlinien, PISA und Bologna) kritisch auf seine bildungstheoretischen Grundlagen hin zu befragen. Dabei geht es aber nicht nur um „das“ Bildungswesen, sondern vor allem darum, dass Professionalität bedeutet, begründet zu handeln – insofern muss jeder und jede, die sich im Bereich der Erwachsenenbildung engagiert, in der Lage sein, selbst einen wohl überlegten Begriff von Bildung als Grundlage des eigenen (didaktischen) Handelns explizit machen zu können. Eine solche Bildungstheorie muss die Eigenschaften benennen, die einen gebildeten Menschen ausmachen (sollen), und sie muss diese Eigenschaften begründen und rechtfertigen: von einem Menschenbild und von einer Ethik her. Dies kann dann auch bedeuten, nicht nur dem zu folgen, was Lehrpläne, Strukturvorgaben und ökonomische Prämissen vorschreiben, sondern sich auch begründet zu widersetzen. Zwei sehr unterschiedliche Beispiele aus der Philosophiegeschichte können hier als Vorbilder dienen: Sokrates und Alfred North Whitehead, um die es in einem nächsten Teil gehen soll. Das sokratische Prinzip der Mäeutik liefert sowohl bildungsphilosophisch als auch praktisch wertvolle Hinweise für eine transformative Bildungsarbeit und Whiteheads prozessorientiertes, zyklisches Denken fördert Phantasie, Kreativität und Innovation. Die Aussage Whiteheads (vgl. 2012, 39), Bildung mit passiven Ideen sei nicht nur nutzlos, sie sei vor allen Dingen schädlich, macht unmissverständlich klar, dass sich die Erwachsenenbildung auch ethisch verantworten muss. Das Buch endet mit Gedanken zu einer Ethik der Erwachsenenbildung – es endet, aber will von hier aus ermutigen, sich immer wieder neu und sich selbst vergewissernd an der Welt zu reiben.

Bei all dem sind die Leserinnen und Leser selbst aufgefordert zu denken und sich selbst zu verorten. Es gilt beispielsweise ein ökonomisches oder ein biologistisches Menschenbild kritisch zu hinterfragen, sich aber nicht blind von der einen auf die andere Seite zu schlagen, sondern Argumente abzuwägen, um in undurchsichtigen Zeiten dialogisch-bedeckt und sinnlich-leidenschaftlich gegen Totalität und Extremismus vorzugehen. Die Erwachsenenbildung ist hier in besonderem Maße gefordert und vielleicht sogar in der Pflicht, Verantwortung zu übernehmen.

Jedes Kapitel ist in sich abgeschlossen, auch wenn sich die einzelnen Kapitel inhaltlich aufeinander beziehen, so können Leserinnen und Leser selbst entscheiden, was für sie von besonderem Interesse ist. Jedes Kapitel bietet mehrere Stellen zur persönlichen Selbstreflexion. Diese laden zum Verweilen und Nachdenken ein – sie laden ein, sich Zeit zu nehmen für ein philosophisches Nachfragen, das vor allem mit einem selbst zu tun hat. Neben der verwendeten Literatur am Ende jedes Kapitels ist auch weiterführende Literatur angegeben, die bei Interesse nachgelesen werden kann.

Das Buch ist das Ergebnis einer Vorlesungsreihe und soll weiterhin als Grundlage für Vorlesungen dienen, insofern ist es längst nicht abgeschlossen, sondern prozesshaft-dialogisch im Fluss. Auch wenn das Buch offensichtlich ein pädagogisches Thema zum Ausgang nimmt, sprengt es den disziplinären Rahmen. Die Erwachsenenbildung ist zutiefst mit dem Leben verflochten und lebensweltliche Aufgaben erfordern eine transdisziplinäre, kreativ-offene Sichtweise. Die Leserinnen und Leser werden auch über Bekanntes stolpern, ich habe absichtlich versucht, quer zu denken, dabei verschiedene Modelle verflochten und neu kombiniert. Mit Michel Foucault könnte ich sagen: „Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge – und Träume.“ (1996, 25)

Ich bin meinen Studierenden dankbar für unzählige wertvolle Impulse, den reichhaltigen Austausch und die Erfahrung und Veränderung, die sie in mir immer wieder anstoßen. Ich danke meinem Vorgänger und Kollegen Prof. Dr. Rüdiger Funiok SJ für sein Vertrauen, seine Ermutigung, seine wertvollen Hinweise und seine unermüdliche Vorarbeit auf dem Gebiet der Erwachsenenpädagogik. Ohne viele anregende und „bildsame“ Gespräche mit Dr. habil. Helmut Danner wären das Buch und ich selbst wesentlich ärmer. Michael Hartdegen danke ich für die Durcharbeitung und Vorbereitung des Manuskripts.

Barbara Schellhammer
München, August 2016

Literatur

- Foucault, Michel (1980/1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Foucault, Michel (1984/2015): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3. 21. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Whitehead, Alfred North (2012): Die Ziele von Erziehung und Bildung. Berlin: Suhrkamp

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 definatorische 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