

Lernforschung – ein Rückblick

Die Geschichte der empirischen Erforschung des Lernens Erwachsener lässt sich bis in die 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurückverfolgen. In diesem Beitrag werden einige interpretative Lehr-Lernforschungen der Erwachsenenpädagogik in Erinnerung gerufen. Es entsteht der Eindruck, dass das disziplinäre Gedächtnis der Wissenschaft der Erwachsenenbildung unterentwickelt ist, da viele aufschlussreiche ältere Untersuchungen in Vergessenheit geraten zu sein scheinen. Bei neuen Forschungen wird meist wenig auf eine Anschlussfähigkeit und Kontinuität der Fragestellungen geachtet. Umso wichtiger erscheint eine Historiographie der empirischen Erwachsenenbildungsforschung.

1. Lernen – ein unübersichtliches Feld

Es gibt keine allgemeingültige Definition des Lernens. Es gibt so viele Begriffsbestimmungen wie Lerntheorien und Lerntheoretiker/innen. Lernen ist ein allgemeines Erklärungsprinzip für – psychische und psychomotorische – Veränderungen. Die Kognitionspsychologie interessiert sich vor allem für die Veränderung des Denkens und der Wissensaneignung, der Behaviorismus beobachtet manifeste Verhaltensänderungen, die Gehirnforschung definiert Lernen als Verstärkung von Synapsen und als Verknüpfung neuronaler Netze, die Sozialpsychologie konzentriert sich auf die Veränderung von Deutungen durch symbolische Interaktion, der Konstruktivismus interpretiert Lernen als Differenzierung von Wirklichkeitskonstrukten, die Pädagogik untersucht Lernen im Zusammenhang mit Lehre. Die Lernforschung misst keine Lernprozesse, sondern Indikatoren, die auf mentale Aktivitäten verweisen, die als Lernen bezeichnet werden. Ob jemand etwas gelernt hat, lässt sich meist erst in der zukünftigen Praxis, in der „back home Situation“ feststellen.

Wenn es schon schwierig ist, Lernprozesse zu dokumentieren, so ist es noch schwieriger, Lernfähigkeiten und Lernpotenziale zu messen. Trotz oder wegen dieser Unschärfen ist der Lernbegriff zu einem Schlüsselbegriff geworden, der nicht nur Begriffe wie Bildung und Erziehung abzulösen scheint, sondern auch Problemlösungsstrategien verspricht. Darauf verweist die inflationäre Verwendung von Begriffen wie „lebenslanges Lernen“, „Lerngesellschaft“, „lernende Organisation“ oder „lernende Region“. Wenn möglichst alle möglichst viel lernen, so wird signalisiert, wird alles gut.

Diese Botschaft hat immerhin dazu beigetragen, dass Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten zum größten Bildungssektor ausgebaut wurde. Außerdem hat die positive Konnotation des Lernens das negative Selbstbild der Erwachsenen („Was Hänschen nicht lernt ...“) korrigiert. Wolfgang Schulenberg stellte in den 1950er Jahren fest, dass Lernen nicht zum sozial erwünschten Rollenverhalten Erwachsener gehört (Schu-

lenberg 1957, S. 156). Solche Rollenstereotypen wirken im Sinne einer selffulfilling prophecy: Wem die Gesellschaft keine Lernfortschritte mehr zutraut, der verliert sein Selbstvertrauen und reduziert seine Lernbemühungen. Auf diesen gesellschaftlichen Rückkopplungsprozess hat bereits einer der ersten erwachsenenpädagogischen Forscher, Edward Thorndike (1928), hingewiesen.

Die klassische Frage „How do adults learn?“ ist von der empirischen Forschung immer schon optimistischer beantwortet worden als von der öffentlichen Meinung. Das Negativbild des lernenden Erwachsenen beruht keineswegs (nur) auf Unkenntnis, sondern hängt mit Machtinteressen zusammen: Wer ständig lernend sich bemüht, kann zu einem Unruhestifter werden, der die herrschenden Strukturen in Frage stellt. Auf diese sozialstrukturellen Zusammenhänge hat bereits Willy Strzelewicz (der 2005 100 Jahre alt geworden wäre) in den 1960er Jahren hingewiesen. Die Neigung, die Lernfähigkeit Erwachsener „nur biologisch aufzufassen“, muss – so Strzelewicz – „selbst aus besonderen sozialhistorischen Wurzeln verstanden werden ... Wie überall, so bildete auch hier die biologische Begründung den ideologisch härtesten Kitt, um jede mit der ständischen Normenordnung in Konflikt stehende Bildungs- und Lernbemühung im Großen und Ganzen zu vermauern: Was von Natur so oder so ist, kann nicht geändert werden“ (Strzelewicz 1968, S. 33).

Damit hat die Lernforschung ihre politische Unschuld verloren. Wenn Lernen kein objektives Faktum, sondern ein beobachtungsabhängiges Konstrukt ist, dann muss die Forschung ihre erkenntnisleitenden Interessen offen legen. Häufig werden Forschungsergebnisse verkürzt rezipiert und einseitig dargestellt – nicht selten mit problematischen Auswirkungen. So war in der Vergangenheit die Adoleszenz-Maximum-Kurve weit verbreitet, derzufolge die Lernfähigkeit vom dritten Lebensjahrzehnt an kontinuierlich abnimmt (vgl. Bobertag 1930 in: Schulenberg 1978, S. 51). Diese Defizithese wird mit Forschungsergebnissen E. Thorndikes belegt, obwohl Thorndike darauf hinweist, dass ein solcher Leistungsabfall allenfalls beim rein mechanischen Lernen und beim Erwerb manueller Fertigkeiten zu beobachten ist. Ansonsten weist Thorndike nach, dass die biologischen Altersunterschiede oft geringer sind als Differenzen innerhalb einer Altersgruppe und dass altersbedingte Veränderungen durch Übung und Motivation kompensiert werden können (vgl. Bobertag 1930, S. 46).

So konzentrieren sich viele ältere Untersuchungen auf die nachlassende Speicherkapazität des Gedächtnisses. Die Testaufgaben bestehen überwiegend aus „sinnfreiem Material“. Warum sollen Erwachsene, die den Kopf mit Alltagsproblemen „voll“ haben, Forschenden den Gefallen tun, sich sinnlose Wörter zu merken? Hier ist an Cicero zu erinnern, der schon vor 2000 Jahren in „Cato maior – de senectute“ feststellte:

„Aber das Gedächtnis lässt nach. Das dürfte stimmen, wenn man es nicht übt, oder auch, wenn man von Natur aus ein Schwachkopf ist ... Auch habe ich noch nie gehört, dass ein alter Mann den Platz vergessen hätte, an dem er einen Schatz vergraben hatte; alte Leute wissen alles, worum sie sich Sorgen machen; anberaumte Gerichtstermine, ihre Schuldner und ihre Gläubiger ... Nur eifriges Interesse braucht weiterzuwirken, dann bleiben die Geisteskräfte im Alter erhalten“ (Cicero 44 v. Chr./1983, S. 41 ff.).

Cicero macht auf drei Faktoren aufmerksam, die das Lernen Erwachsener positiv beeinflussen:

- Motivation,
- Praxisrelevanz der Lerninhalte,
- Übung.

Die moderne Forschung hat diese Annahmen zwar differenziert, aber doch im Kern bestätigt. So hat der DDR-Psychologe Hans Löwe 1970 eine „Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters“ veröffentlicht, die in Westdeutschland relativ unbeachtet geblieben ist. Löwe gibt einen umfassenden Überblick über den damaligen Stand der psychologischen Lernforschung, und er weist – theoretisch und empirisch – die Bedeutung von zwei Bedingungsfaktoren für Lernleistungen nach, nämlich Lernaktivität und Lernmotivation. Löwe beruft sich auf Wygotski, Rubinstein, Leontjew, Galperin, Piaget, Hilgard u. a. und schlägt folgende Lerndefinition vor: Lernen ist „ein aktives – und nicht rezeptives, ein *personalmotiviertes* – und nicht personindifferentes, ein *sozial* – und nicht endogen – determiniertes und ein hochgradig *methodenabhängiges* Verhalten“ (Löwe 1970, S. 35). Löwe distanziert sich nachdrücklich von einer biologistisch-individualistischen Betrachtung des Lernens. Was in seiner Übersicht allerdings zu kurz kommt, sind

- die Biografieabhängigkeit des Lernens,
- Prozesse des selbstgesteuerten Lernens,
- Ergebnisse der Gehirnforschung und
- milieu- und geschlechtsspezifische Unterschiede.

Lernen – und das ist eine triviale Feststellung – beinhaltet sehr unterschiedliche Aktivitäten, vom Klavierspielen bis zur „Identitätsfindung“. In der Geschichte der erwachsenenpädagogischen Lernforschung schlägt der Amerikaner Orville Brim (1966, deutsch 1974) eine Klassifikation vor. Brim, der den Begriff „Erwachsenensozialisation“ einführt, unterscheidet einerseits manifestes Verhalten und Werte, andererseits Kenntnisse, Fähigkeiten und Motivationen, so dass folgende Matrix entsteht (vgl. Abb. 1):

Abbildung 1: Klassifikation nach Brim

	Verhalten	Werte
Kenntnisse	A	B
Fähigkeiten	C	D
Motivation	E	F

(Brim 1974, S. 26)

Ich verzichte hier auf eine kritische Kommentierung der zugrunde liegenden strukturfunktionalistischen Rollentheorie. Interessant ist seine folgende These: „Was die Veränderungen während des

Lebens betrifft, so lässt sich sagen, dass sich das Schwergewicht im Sozialisationsprozess von der Motivation zu Fähigkeiten und Kenntnissen verlagert bzw. von Werten zu Verhalten ... Feld A stellt den normalen Fall von Erwachsenensozialisation dar“ (ebd. S. 27). Eine weitere These lautet, „dass der Inhalt von Erwachsenensozialisation weniger aus neuem Material besteht, als vielmehr aus einer Ansammlung und Synthese von

Elementen aus dem Vorrat bereits erlernter Verhaltenskategorien“ (ebd. S. 30). Lernen im Erwachsenenalter ist also primär „Anschlusslernen“. Und eine dritte These betrifft einen lebensgeschichtlichen Wandel vom Idealismus zum Realismus: „Mit dem Erwachsenwerden des Individuums stellt die Gesellschaft die Forderung, realistischer zu werden und kindlichen Idealismus abzulegen“ (ebd. S. 30).

Es ist verwunderlich, dass diese brisanten Thesen in der deutschen Erwachsenenbildungsforschung weitgehend unbeachtet geblieben sind, dass nicht versucht wurde, sie empirisch zu verifizieren oder zu falsifizieren. Vielmehr scheint die Neigung zu bestehen, mit der eigenen Forschung stets am Nullpunkt zu beginnen, und so zu tun, als grabe man auf einem völlig unbeackerten Feld. Auffällig ist ferner die disziplinäre Selbstreferenzialität. Die meisten Lernpsychologen ignorieren die erwachsenenpädagogische Literatur. Die meisten Erwachsenenpädagogen nehmen die Neurowissenschaften allenfalls zum Zweck der Abwehr zur Kenntnis. Interdisziplinäre Forschungsprojekte, in denen unterschiedliche Perspektiven verschränkt werden, sind mir kaum bekannt.

Ein Überblick über den Stand der kognitionswissenschaftlichen und neurowissenschaftlichen Lernforschung kann hier nicht gegeben werden, gleichwohl sei auf die Überblicksdarstellungen von Weinert/Mandel (1997), Stern (2005) sowie Roth (2003) hingewiesen.

2. Die erwachsenenpädagogische Perspektive

Erwachsenenbildungsforschung rekonstruiert die Lehr-Lernsituation, die „pädagogische Kommunikation“ (Kade/Seitter 2005, S. 47 ff.), die Passung (oder Nicht-Passung) der Lehr- und Lernperspektiven unter Berücksichtigung der Lerninhalte. Bevorzugt werden dabei interpretative Methoden der teilnehmenden Beobachtung (inkl. audiovisuellen Aufzeichnungen, wörtlichen Protokolle), oft kombiniert mit Teilnehmer- und Kursleiterbefragungen.

Ich erinnere mich an ein Unterrichtsforschungsprojekt in den 1960er Jahren, das am Widerstand der „Beforschten“ gescheitert ist. Die „Forscher“ hatten ein Tonbandgerät im Seminarraum versteckt, das aber von Teilnehmenden entdeckt wurde. So war das Projekt beendet, bevor es begonnen hatte. Manche kleinere, aber methodisch interessante Untersuchungen sind leider kaum rezipiert worden. Ein Beispiel: Hans Tietgens erstellte 1964 ein bemerkenswertes Gutachten zu der Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ (dieser Text wurde erst 1978 veröffentlicht in: Schulenberg 1978, S. 98). Tietgens erörtert Zusammenhänge zwischen Sprachcodes, Lernstilen und Weiterbildungsbeteiligung.

Daraufhin führt Heinz Christian Schalk in Österreich eine Studie über „Schichtspezifische Sprachunterschiede bei Erwachsenen“ durch (Schalk/Tietgens 1978). Schalk wertet unterschiedliche Diskussionen aus, wobei er nicht nur schichtspezifische Differen-

zen in Anlehnung an die Sprachcodetheorie von B. Bernstein analysiert, sondern auch die bisher vernachlässigte Themenabhängigkeit des Sprachgebrauchs berücksichtigt. Vereinfacht gesagt: Die Elaboriertheit der Sprache – auch in Unterschichtgruppen – hängt nicht zuletzt von der Lebensnähe des Themas ab.

Einige komplexe Lehr-Lernforschungen sind:

- BUVEP = Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (Kejcz u. a. 1979). Durch eine Analyse der Diskussionsverläufe wurde deutlich, dass (und wie) sozialwissenschaftlich qualifizierte „Teamer/innen“ und Industriearbeiter/innen auf Grund unterschiedlicher Referenzsysteme und Deutungsmuster argumentieren und eine Passung nur scheinbar zustande kommt.
- In unserer Hannoveraner Studie über Lehr- und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung (Siebert/Gerl 1975) haben wir untersucht, ob eine Passung durch Partizipation, d. h. durch eine Verständigung über Lernziele und Lernmethoden verbessert wird. Ein Ergebnis war, dass sich lernungewohnte und unsichere Teilnehmende durch solche Lernzieldiskussionen benachteiligt fühlen und eine Steuerung durch die Kursleitung bevorzugen.
- Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler haben ein „Tagesmütterseminar“ aufgezeichnet und transkribiert. In einer Sitzung wurde der Umgang mit Komplimenten erörtert. Die Teilnehmerinnen simulieren die Akzeptanz von Komplimenten in Rollenspielen, doch dann schildert eine Teilnehmerin einen realen Konflikt aus ihrer Familie. Aus dem Spiel wird Ernst, die Spielregeln werden außer Kraft gesetzt und auch der Kursleiterin gelingt es nicht, die didaktische Inszenierung zu retten (Arnold u. a. 1998). Dieses Seminar verdeutlicht die Entkoppelung von Lehre und Lernen, die Eigendynamik einer Lerngruppe, auch die Emergenz eines Lernthemas.
- Auch die Seminarprotokolle, die Sigrid Nolda aufgezeichnet und interpretiert hat, weisen in eine ähnliche Richtung. Die Aneignung von Wissen erfolgt relativ unabhängig von dem offiziellen Lehrplan. Der traditionelle Unterricht, in dem Lehrkräfte den Lernprozess der Teilnehmenden organisieren, wird zu einem auslaufenden Modell. Seminare sind – so Nolda – „gemeinsame Inszenierungen“, wobei die Teilnehmenden eine „selbständige Haltung zum Unterrichtsgegenstand“ einnehmen (Nolda 1996, S. 330).
- Das erwachsenenpädagogische Forschungsinteresse beschränkt sich nicht mehr auf die Analyse seminaristischer Veranstaltungen. Angesichts einer Entgrenzung der Erwachsenenbildung und einer „Universalisierung des Pädagogischen“ erforschen Jochen Kade und Wolfgang Seitter Felder außerschulischer „pädagogischer Kommunikation“. Sie registrieren „eine zunehmende pädagogische Strukturierung des Lernens“ im Vollzug der Arbeit und in Gesprächen mit Obdachlosen (Kade/Seitter 2005, S. 47 ff.)

Zunehmend wird auch ein computerunterstütztes Lernen erforscht. Die Darstellung dieser Literatur würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Zusammenfas-

send lassen sich folgende Thesen formulieren:

- Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen wächst auch in der Erwachsenenbildung: Ein „schülerhaftes“, rezeptives Lernverhalten nimmt ebenso zu wie eine Inszenierung von Seminaren, in denen die Teilnehmenden selbstverständlich und selbstständig „ihr Heft in die Hand nehmen“.
- Die klassischen didaktischen Faktoren – Lernzielformulierung, Planung der Inhalte und Methoden – verlieren ihre Bedeutung gegenüber Kontextfaktoren (Ambiente, Atmosphäre, Situationen) und einem „heimlichen Lehrplan“.
- Während der traditionelle pädagogische Habitus der Lehrenden seltener wird, nimmt die pädagogische Strukturierung außerschulischer Lernsituationen (Massenmedien, Beratungen, Vereine, Beratungsprozesse etc.) zu.
- Selten sind in der Erwachsenenbildungsforschung quasi-experimentelle Versuchsanordnungen, die die Wirksamkeit didaktisch-methodischer Konzepte evaluieren (zur Wirksamkeit von Lernzielpräzisierungen vgl. Siebert/Gerl 1975, S. 86 ff., zum Einfluss von Metakognition vgl. Kaiser 2003, S. 37 ff.)

Die Themen der erwachsenenpädagogischen Forschung weiten sich auf fast alle formalen und informellen Lerngelegenheiten aus. Dies kann als gesellschaftlicher Bedeutungszuwachs dieser Forschung begrüßt, aber auch als Erosion des Forschungsgegenstands bedauert werden.

Literatur

- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (1998): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*. Baltmannsweiler Bobertag, O. (1978): Bericht über eine amerikanische Untersuchung. In: Schulenberg, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 45
- Brim, O. (1974): *Stanton Wheeler: Erwachsenensozialisation*. München
- Cicero, M. T. (44 v. Chr./1983): *Cato Maior de Senectute*. München
- Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2005): *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel*. Bielefeld
- Kaiser, A. (Hrsg.) (2003): *Selbstlernkompetenz*. München
- Kejcz, Y. u. a. (1979): *Lernen an Erfahrungen?* Bonn
- Löwe, H. (1970): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin
- Roth, G. (2003): *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt a.M.
- Schalk, H. Ch./Tietgens, H. (1978): *Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung*. Arbeitspapier der PAS des DVV. Frankfurt a.M.
- Schulenberg, W. (1957): *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): *Erwachsenenbildung*. Darmstadt
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig
- Stern, E. (2005): *Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften*. Berlin/Bonn
- Strzelewicz, W. (1968): *Erwachsenenbildung*. Heidelberg
- Thorndike, E. (1928): *Adult Learning*. New York
- Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen