

Peter Faulstich/Hans Josef Tymister

Lernfälle Erwachsener

(aus dem Vorwort)

Gegen die verkürzten Ansätze der Instruktionspsychologie, die sogar in konstruktivistischen Varianten immer noch behavioristischen Traditionen folgt, müssen komplexere Ansätze aktiviert werden, wenn es darum geht, Lernen Erwachsener zu verstehen und zu unterstützen. Es geht uns um Beispiele gelungenen Lernens von Erwachsenen und um den Abbau von Vorurteilen.

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr!“ Dieses Sprichwort und ähnliche – wie z.B.: Man kann einem alten Hund keine neuen Kunststücke beibringen. – legen nahe, daß mit dem Älterwerden, spätestens im Erwachsenenalter, die Fähigkeit zu lernen abnimmt und bald beendet sei.

Dieser Ansicht widerspricht nun die Erfahrung, dass das seit Jahrzehnten immer reichhaltiger werdende Angebot an Kursen, Lehrgängen, Seminaren, deren wichtigstes Anliegen es ist, das Lernen Erwachsener zu fördern, auf eine immer größer werdende Nachfrage trifft. Also bemühen sich angeblich Lernunfähige um Lernzuwächse. Die steigende Nachfrage über mehr als eine Generation hinweg aber weist nicht nur darauf hin, daß in vielen Lebens- und Arbeitsverhältnissen ein laufend sich veränderndes Wissen und Können erwartet wird, das die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens zur Folge hat. Die nicht nachlassende Nachfrage zeigt auch, dass Erwachsene durch den Erfolg ihrer Lernbemühungen motiviert werden, sich selbst und andere zur Teilnahme an weiteren Lernangeboten zu ermutigen.

Die Frage ist nur, kann ein der Schule entwachsener Mensch sicherstellen, dass seine Lernbemühungen einigermaßen erfolgreich sind, und welche Vorgehensweise ist empfehlenswert, wenn sich die Aneignung weiteren Wissens oder Könnens als notwendig herausgestellt hat. Es gibt eine Reihe von „**Mythen vom Lernen**“ Erwachsener :

- Man könne die menschliche Natur nicht verändern.
- Man könne Wissen eintrichtern.
- Lernen sei Sache des Verstandes - also Kopf-Arbeit.

- Lernen sei entweder Spaß oder aber Zwang.
- Das durchschnittliche „geistige Alter“ bleibe bei zwölf Lebensjahren stehen.
- Lernfähigkeit sei Sache der Intelligenz.

Bei genauerem Hinsehen, Nachdenken und Überprüfen lösen sich alle diese Vorurteile auf. Lernfähigkeit von Erwachsenen ist besonders an Bedeutsamkeit geknüpft. Der Spruch, was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr, gilt nicht. Hans lernt eben später und anders. Die wissenschaftlich wuchtig klingende Fassung als „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“, dass man nämlich als Heranwachsender am Besten lerne, ist auch schon für das Lernen sinnloser Silben empirisch nicht haltbar. Drei Aussagen lassen sich dagegen empirisch stützen:

- Es gibt keinen physisch festgelegten Abbauprozess mit zunehmendem Alter!
- Zwischen verschiedenen Personen bestehen große Unterschiede!
- Lernfähigkeit von Erwachsenen ist veränderbar und selbst lernbar!

Das heißt allerdings nicht, dass bei Erwachsenen keine besonderen Lernwiderstände auftreten könnten. Zum einen gibt es eine Lernmüdigkeit, die auf die Verarbeitung der schulischen Vergangenheit zurückzuführen ist. Wem das neugierige Fragen in der Schule ausgetrieben worden ist, der wird Neuem eher ausweichen. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar sind. Erwachsene sind nicht zu erziehen und fragen mehr noch als Kinder nach der Verwendbarkeit von Lerninhalten.

Man braucht selbst eine angemessene Einschätzung von „Lernen“, um erfolgreich lernen zu können. Die Bedingungen, unter denen man leichter lernt oder aber die Lernen verhindern, muss man kennen, um sie aktiv selbst herzustellen oder eben zu vermeiden.

In die Sackgasse geführt haben Versuche, allgemeine, generalisierte **Instruktionsprinzipien** zu identifizieren. An dieser Stelle kann man Franz E. Weinert, ehemals Direktor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, zitieren, der aus der großen Zahl postulierter Instruktionsprinzipien jene ausgewählt hat, die als empirisch

gut belegt gelten, und weiterfragt, inwieweit sie wissenschaftlich begründet sind. Hinter allen diesen Prinzipien stehen ungelöste Probleme.

- 1. Prinzip: Bei der Festlegung von Instruktionsstrategien sind individuelle Differenzen zu berücksichtigen.
Probleme: Was bedeutet eigentlich Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen? Welche individuellen Merkmalsunterschiede müssen dabei berücksichtigt werden?
- 2. Prinzip: Für Lernen ist Motivation notwendig.
Probleme: Welche unterschiedlichen motivationalen Tendenzen begünstigen Lernen? Welche Instruktionsmaßnahmen können selbst Lernprozesse motivieren?
- 3. Prinzip: Für komplexe Leistungen müssen inhaltspezifische Wissenssysteme aufgebaut werden.
Probleme: Wie wird relevantes Wissen von Lernenden angeeignet und gespeichert? Wieviel Wissen sollte erworben werden, um Lernaufgaben bestimmter Schwierigkeitsgrade bearbeiten zu können? Wie wird fehlendes Wissen kompensiert?
- 4. Prinzip: Neben dem Aufbau von Wissen sollte Lernen beitragen, das Lernen selbst zu erlernen:
Probleme: Produziert Lernen als Nebeneffekt metakognitives Wissen oder bedarf es spezieller Instruktionsstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist Lernen lernen inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen?
- 5. Prinzip: Das instrumentelle Lernen sollte im Hinblick auf den späteren Nutzen des Gelernten organisiert werden.
Probleme: Haben sachstrukturell aufgebaute Wissenssysteme variable Einsatzchancen? Liefern die vermuteten Anwendungssituationen Ordnungsprinzipien für das zu lernende Wissen?
- 6. Prinzip: Lernen sollte grundsätzlich ein möglichst tiefes Verstehen einschließen, auch wenn Routinen, automatisierte Fertigkeiten oder reproduzierbare Kenntnisse erworben werden sollen.
Probleme: Wie verhält sich diese Anforderung zur Effektivität des Lernaufwands? Was heißt in diesem Zusammenhang „Verstehen“?

- 7. Prinzip: Rückmeldungen sind notwendige Komponenten der Steuerung von Lernprozessen. Sie müssen informativ und motivierend sein.

Probleme: Sollen Informations- und Motivationsfunktion von Rückmeldungen getrennt werden? Wie werden individuelle Verarbeitungsweisen berücksichtigt?

- 8. Prinzip: Durch Übung und Anwendung sollen langfristige Speicherung, automatisierte Verfügbarkeit und variable Nutzbarkeit in Anwendungssituationen unterstützt werden.

Probleme: Wie ist das Verhältnis von Instruktionsprozessen und Wissensverwendung? Wie kann man vorhersagen, ob und wie das zu erwerbende Wissen genutzt werden wird?

Weinert kommt zu dem Schluß:

„Es ist offensichtlich, daß die postulierten und in der einschlägigen Literatur vielfach propagierten Instruktionsprinzipien mehr Probleme aufwerfen als daß sie spezifische Handlungsanweisungen liefern.“

Er zieht ein ernüchterndes Resümee:

„Die scheinbar ‘wissenschaftlichen’ Ratschläge erwiesen sich nämlich in den meisten Fällen als trivial, unbrauchbar oder beides.“

Dies gilt deshalb, weil menschliches Lernen immer schon gekennzeichnet ist durch seine Offenheit und Situativität. Es ist abhängig von der vorausgelaufenen Biographie und durch den jeweils gegebenen Kontext. Es gibt keine Aktivitäten, die nicht situativ sind. Alles Handeln ist immer schon einbezogen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Es hat sozial situierten, kontextbezogenen Charakter.

In diese Sichtweise fließen einige Vorannahmen ein, die wir teilen: Lernen wird nicht passiv erduldet, sondern aktiv gestaltet. Lernen ist abhängig von der Wahrnehmung der Lernsituation durch die Lernenden. Lernen geschieht immer in einem Zusammenhang mit dem Verlauf der eigenen Biographie. Außerdem hängen wir der Idee von Bildung an: Humanes Lernen ermöglicht die Selbstentfaltung der Lernenden.

Dies zu belegen, geht nur über Fallanalysen. Zwölf legen wir vor, die das Spektrum möglicher Lernanlässe beleuchten von Autodidaxie bis zum Training.

1. Urlaub und Krankenhaus (Sprache eigenständig lernen)
2. Wettereinbruch bei einer Skiwanderung (Streß und Zwang)
3. Alleinerziehende Mutter und Sorge um ihr Kind (Beratung in der Erwachsenenbildung)
4. Junge Frau leistet ehrenamtliche Arbeit (Lernen für Gemeinschaftsarbeit)
5. Umgang mit Kunden
Kunden bedienen: Kompetenz oder Unterwürfigkeit? (Verkaufstraining)
6. Von der Bereitschaft, Wünsche und Vorschläge der Kunden ernst zu nehmen (Kundendienst)
7. Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
Ist Mut, für andere einzutreten, lernbar? (Personalmanagement)
8. Ein Abteilungsleiter kann nicht delegieren (Gruppenarbeit und Führungstraining)
9. Teilnehmende übernehmen den Kurs (Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und Dozentenqualifikation)
10. Lehrende versuchen zu helfen (Übungsfirmer und Dozentenprofessionalität)
11. "Personalentwickler" behauptet sich (Personalkompetenz)
12. Lernen mit Medien Beispiel: Handwerksmeisterin im Internet

Insofern haben wir Konstellationen ausgewählt, an denen typische Lernprobleme Erwachsener exemplarisch verdeutlicht werden können, also Konstellationen, in denen Lernen gelingt oder scheitert. Dabei wird deutlich, dass Erwachsene nicht nur in Kursen und Programmen der Institutionen der Erwachsenenbildung lernen, sondern dass vielerlei Lernanstöße auch oder vielleicht sogar in besonderem Maße in den alltäglichen Lebenszusammenhängen erfolgen. Lehre in der Erwachsenenbildung steht dann vor dem schwierigen Problem, Lernen zu vermitteln. Aber auch dazu muss man einen Begriff von Lernen haben.

Nun gibt es durchaus viele konkurrierende Theorien über Lernen. Wir vertreten unterschiedliche, sogar kontroverse Grundpositionen. Gerade deshalb erscheint es uns spannend, die verschiedenen Sichtweisen an Lernbeispielen zu verschränken und in den Kommentaren teils divergierende, teils übereinstimmende Interpretationen vorzuschlagen. Andere Einschätzungen der Fallbeispiele sind sicherlich möglich und zulässig. Unsere Auffassungen ergeben sich vor dem Hintergrund theoretischer

Konzepte, die wir als konkurrierende Positionen explizit machen. Es ist uns bewußt, dass ein tiefenpsychologischer Ansatz und ein handlungstheoretisches Konzept nicht bruchlos ineinander aufgehen können. Aber gerade die Diskussion zwischen diesen Positionen erscheint uns fruchtbar, weil gezeigt werden kann, was Theorie leistet und welche Relevanz für die Praxis sie haben kann. Wissenschaft liefert keine fertigen Rezepte, sondern ist ein Prozess von Erkenntnisgewinnung. Grundlage dafür, dass zwischen unseren verschiedenen Ansätzen eine Diskussion möglich ist, ist die Gemeinsamkeit der Kritik an verkürzten, instrumentellen Theorien über Lernen und die Absicht, eine Praxis zu gestalten, in der Bildung möglich bleibt. Worum es uns geht, ist Perspektivenverschränkung. Alles in allem haben wir eine neue Methode so ganz nebenbei entwickelt: die kontrovers kooperierende Fallinterpretation.

Hinweis:

Faulstich, Peter/Tymister, Hans Josef: Lernfälle Erwachsener. Ziel Verlag, Augsburg 2002

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung November 2003

Peter Faulstich, Hans Josef Tymister, Lernfälle Erwachsener. Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_03.pdf
Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>