

Kritisch hinterfragt

Erich Schäfer

Lebens- langes Lernen

Erkenntnisse und Mythen
über das Lernen
im Erwachsenenalter

 Springer

Kritisch hinterfragt

Die „Kritisch hinterfragt“-Reihe greift kontroverse und für die Gesellschaft relevante Themen aus psychologischer Sicht auf und entlarvt gängige Mythen und Vorurteile. Die Bandbreite der Themen kommt aus allen Teilgebieten der Psychologie. Jeder einzelne Band konzentriert sich auf ein spezielles psychologisches Themengebiet.

Um den Leser abzuholen und das Interesse aufrecht zu erhalten, sind an entscheidenden Stellen Fragen eingearbeitet. Die Inhalte sind wissenschaftlich fundiert, jedoch nicht nur informativ, sondern unterhaltsam und humorvoll in leicht verständlicher Sprache verfasst.

Bände in der Reihe „Kritisch hinterfragt“:

Niklas, Mit Würfelspiel und Vorlesebuch – Welchen Einfluss hat die familiäre Lernumwelt auf die kindliche Entwicklung? ISBN 978-3-642-54758-4

Sprenger, Joraschky, Mehr Schein als Sein? – Die vielen Spielarten des Narzissmus, ISBN 978-3-642-55306-6

Gündel, Glaser & Angerer, Arbeiten und gesund bleiben – K. O. durch den Job oder fit im Beruf, ISBN 978-3-642-55302-8

Krause, Mit dem Glauben Berge versetzen? – Psychologische Erkenntnisse zur Spiritualität, ISBN 978-3-662-48456-2

Schneider, Lesen und Schreiben lernen – Wie erobern Kinder die Schriftsprache? ISBN 978-3-662-50318-8

Reindl, Gniewosz, Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht, ISBN 978-3-662-50352-2

Tomoff, Positive Psychologie – Erfolgsgarant oder Schönmalerei? ISBN 978-3-662-50386-7

Schäfer, Lebenslanges Lernen – Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter, ISBN 978-3-662-50421-5

Weitere Bände sind in Planung.

Erich Schäfer

Lebenslanges Lernen

Erkenntnisse und Mythen über das Lernen
im Erwachsenenalter

 Springer

Erich Schäfer
Fachbereich Sozialwesen
Ernst-Abbe-Hochschule Jena
Jena, Deutschland

Kritisch hinterfragt

ISBN 978-3-662-50421-5 ISBN 978-3-662-50422-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-662-50422-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer-Verlag GmbH Deutschland 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung: Marion Krämer

Einbandabbildung: © hidesy / iStock

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer-Verlag GmbH Deutschland

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Vorwort

Leben bedeutet zu lernen, und zwar ein Leben lang. Der Mensch ist ein *homo discens*, ein lernendes Wesen, das existenziell auf Lernen angewiesen ist. Von Henry Ford, dem Geschäftsmann und Erfinder, stammt der Ausspruch: „Jeder, der aufhört zu lernen, ist alt, egal ob das mit zwanzig oder mit achtzig ist. Wer lernt, bleibt jung. Die größte Sache im Leben ist es, den eigenen Geist jung zu halten.“ Die Fähigkeit, ständig Neues zu lernen, umzulernen und auch zu verlernen, ist eine Überlebensnotwendigkeit für den Menschen. Er gestaltet sich selbst, seine Sozialbeziehungen und die Welt durch permanente Lernprozesse. Die Natur hat den Menschen mit allem ausgestattet, was er zum Lernen benötigt. Für unser Gehirn ist es ganz selbstverständlich zu lernen; es kann gar nicht anders, als zu lernen. Es ist geradezu begierig darauf, über körperliche Erfahrungen etwas zu lernen. Wir wollen uns und die Welt verstehen; dieses Verstehen ist auf Erfahrungen angewiesen, die wir über Lernprozesse machen. Unser Gehirn ist dabei das Protokoll seiner Nutzung und zeichnet sich durch seine enorme Plastizität aus.

Ein Leben lang zu lernen, erscheint uns historisch als ein relativ neues Phänomen der reflexiven Moderne. Bei genauer Betrachtung finden wir entsprechende Hinweise aber schon in früheren historischen Epochen. Johann Wolfgang von Goethe lässt in seinem 1809 erschienen Roman *Wahlverwandtschaften* Eduard die Erkenntnis aussprechen, „dass man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann“.

Bereits im 17. Jahrhundert hatte der Philosoph, Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius in seiner *Großen Didaktik* festgestellt: „Denn wir Heutigen haben mehr zu lernen als unsere Väter, wenn wir ihnen an Vollkommenheit gleichkommen wollen. (...) Sie erfreuten sich fast ruhiger Zeiten; unser Zeitalter dagegen ist voll vom Lärm der Ereignisse. Wer so viel in seinem Leben kennen lernen, durchforschen und tun soll, der muss beizeiten seine Sinne gründlich öffnen.“

Die individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen, vor denen wir zu Beginn des 21. Jahrhunderts stehen, sind sehr groß und dürften in den nächsten Jahren eher noch zunehmen. Damit wachsen auch die Aufgaben für die Weiterbildung. Zunächst wird dabei häufig auf die Arbeitswelt 4.0 verwiesen. Im Weißbuch *Arbeiten 4.0*, das Ende 2016 das Bundesministerium für Arbeit und Soziales vorgelegt hat, wird die herausragende Bedeutung von Bildung, Weiterbildung und Qualifizierung für eine erfolgreiche digitale Transformation betont. Hier finden sich auch die Vorschläge, eine frei zugängliche Weiterbildungsberatung einzuführen, die Qualitätssicherung und Professionalisierung in der Weiterbildung stärker öffentlich zu fördern und eine nationale Weiterbildungskonferenz einzuberufen. Neben den Anforderungen der Arbeitswelt 4.0, der Bewältigung des demographischen Wandels, den Herausforderungen an eine inklusive Bildungsarbeit, der Grundbildung und Alphabetisierung von funktionalen Analphabeten sowie den Herausforderungen der Migration, kommen gerade auch auf die politische Bildung im Zeitalter des Postfaktischen ganz neue Anforderungen zu.

Die Anlässe für eine Weiterbildung können sehr vielfältig sein. Vielleicht möchten Sie eine Weiterbildung zum Meister machen, ihre beruflichen Chancen durch eine Fortbildung verbessern, den Umstieg in einen ganz anderen Beruf vollziehen, sich auf ein bürgerschaftliches Engagement vorbereiten, eine Fremdsprache lernen, einem Hobby nachgehen, ein weiterbildendes Studium aufnehmen oder im dritten bzw. vierten Lebensalter nochmals neu durchstarten. In all diesen Fällen stellt sich die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit des Lernens im Erwachsenenalter.

Nachdem der Mensch in den letzten Jahrhunderten große Fortschritt in der Erkundung der äußeren Welt gemacht hat, kommt es nun darauf an, sich verstärkt der Innenwelterkundung zuzuwenden, um mit den vielfältigen Handlungsoptionen sinnvoll und verantwortungsbewusst umgehen zu können. Dass es hier einen Nachholbedarf gibt, darauf verweist die Forderung nach salutogenen Lehr- und Lernkulturen der Achtsamkeit.

Auch wenn es keine offizielle Weiterbildungspflicht für Erwachsene gibt, so wird das Lernen im Erwachsenenalter von einigen Menschen als Last oder Zwang verstanden. Das Wagnis, sich auf das eigene Lernen einzulassen, wird dann eher als Bedrohung wahrgenommen. Dabei könnte es auch als Lust und Freude empfunden werden, so wie es Kinder am Anfang ihrer Bildungsbiografie erleben. Dass dies auch als Erwachsener möglich ist, will dieses Buch aufzeigen. Es möchte Sie ermutigen, auf dreifache Art zu sich selbst, dem sozialen Kontext des Lernens und den Lerninhalten in Beziehung zu gehen und das Lernen nicht lediglich als Aneignungs-, sondern als Anverwandlungsprozess zu verstehen. Was dies konkret bedeutet und wie es gelingen kann, vom Teilnehmer an einer Weiterbildung zum Teilhaber zu werden, wird in diesem Buch erläutert.

Beim Lernen im Erwachsenenalter geht es um die Auslotung des Verhältnisses von Wissenserwerb, Kompetenzförderung und Entwicklung einer auf Wertorientierungen basierenden Haltung. Bevor wir uns mit lernpsychologischen,

methodisch-didaktischen und institutionellen Kontexten sowie weiteren Aspekten des lebenslangen Lernens beschäftigen, werden wir zentralen Mythen des Lernens im Erwachsenenalter auf den Grund gehen, da uns diese bewusst oder unbewusst hindern können, ein freudvolles und erfahrungsbezogenes Lernen zu praktizieren. Der Mensch kann nicht nicht lernen, deshalb gilt es, die Gelingensbedingungen eines lebenslangen, lebendigen und nachhaltigen Lernens zu erkunden. Mit der Beschreibung pragmatischer Axiome des Lernens werden den Lernenden und Lehrenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Endgültigkeit – praktische Handlungsmaximen angeboten.

Bei der Erkundung der unterschiedlichen Dimensionen des lebenslangen Lernens begleitet uns Peri Petax in den Zeichnungen von Holger Löbe. Über die Biografie von Peri Petax erfahren Sie zu Beginn von Kap. 12 mehr. Auf Namen zu den Zeichnungen wurde bewusst verzichtet, da die Interpretation der Bilder durch Sie, liebe Leser, nicht zu schnell in eine bestimmte Richtung gelenkt werden soll. Auf diese Weise möchte ich Sie zu einem Dialog in Ihrem Geiste mit dem Text und den in ihn eingebetteten Bildern von Peri Petax einladen. Neben den Textinformationen und den ikonografischen Szenen mit Peri Petax gibt es in den letzten drei Kapiteln noch ein drittes Element, um sich inspirieren zu lassen und die Inhalte des Buches zu erschließen; dies sind die Geschichten von, mit und über Peri Petax, in denen wichtige Einsichten zum Lernen auf den Punkt gebracht werden.

Dieses Buch versteht sich als ein Angebot, sich mit dem eigenen Lernen als Erwachsener zu beschäftigen; dabei ist es nicht zwingend erforderlich, dass Sie sich beim Lesen strikt an die vorgegebene Abfolge der Kapitel halten. Kap. 1 und 2 machen Sie mit dem Gegenstand des lebenslangen Lernens vertraut. Kap. 3 bis 11 greifen unterschiedliche Aspekte der Thematik auf. Für das hier entwickelte Verständnis vom lebenslangen Lernen ist Kap. 3 besonders wichtig. In Kap. 12 bis 14 werden die gewonnenen Einsichten verdichtet.

Das Buch ist das Resultat meiner praktischen Erfahrungen und ihrer theoretischen Reflexion als Erwachsenenbildner, Hochschullehrer, Coach, Organisationsberater und Mitglied in Aufsichts- und Beratungsgremien der Weiterbildung. Durch die Begleitung von Einzelpersonen, Teams und Organisationen in Lernprozessen ist in mir die Überzeugung von der fortschreitenden Erweiterung der Lernfähigkeit von Systemen gereift. Das Stichwort hierfür ist die Potenzialentfaltung; für diese ist jedes System selbst verantwortlich. Durch entsprechende Lehr-Lern-Arrangements können die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden – dies ist die Aufgabe des Weiterbildners im Sinne der Ermöglichungsdidaktik.

Mein Dank gilt allen Menschen mit denen und von denen ich lernen durfte. Insbesondere bedanke ich mich bei Antje Ebersbach, Michael Opielka und den Kollegen der FormenFinder, Mathias Buss, Jens Rissmann und Thomas Ritschel für hilfreiche Impulse, Anregungen sowie Hinweise zum Manuskript, für das sorgfältige Lektorat durch Regine Zimmerschied, für die unterstützende Begleitung bei der Erstellung des Manuskriptes durch Marion Krämer und Stella

Schmoll vom Springer Verlag und für die inspirierenden Peri-Zeichnungen von Holger Löbe.

Mit diesem Buch möchte ich es allen Weiterbildungsinteressierten sowohl vor als auch während und nach einer Fort- und Weiterbildung ermöglichen, den eigenen Lernprozess konstruktiv zu gestalten, wertschätzend zu begleiten und kritisch zu reflektieren. Mein Anliegen ist es, Ihnen Wege aufzeigen, wie Sie als Erwachsener gut, erfolgreich und mit Freude lebenslang, lebendig und nachhaltig lernen können. Möge es Ihnen gelingen, Ihre Begeisterungsfähigkeit für das Lernen zu entwickeln, zu stärken und aufrechtzuerhalten.

Ganz im Sinne von Waldemar Bonsels, der in seinen Buch *Menschenwege. Aus den Notizen eines Vagabunden* vor knapp 100 Jahren geschrieben hat: „Der höchste Genuss an Büchern ist die eigene Leistung des Lesers“, wünsche ich Ihnen viel Spaß und Freude bei Lesen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit habe ich mich für die Verwendung des generischen Maskulinums entschieden. Die Formulierungen gelten jedoch immer für beide Genera bzw. auch für jene Personen, die sich durch eine Nennung von ausschließlich männlicher und weiblicher Form nicht angesprochen oder repräsentiert fühlen.

Erich Schäfer



Inhaltsverzeichnis

1	Welche Mythen existieren über das Lernen im Erwachsenenalter? .	1
1.1	Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr?	4
1.2	Erfolgt Lernen nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters? ...	4
1.3	Warum sind Menschen zwar lernfähig, aber unbelehrbar?	5
1.4	Warum ist Lernen nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozess?	6
1.5	Lernen alle Menschen gleich?	6
1.6	Lässt sich die Diversität menschlichen Lernens in Lerntypologien erfassen?	7
1.7	Darf Lernen Spaß machen?	8
1.8	Bedeutet lernen, still zu sitzen?	9
1.9	Wie verändert E-Learning die Weiterbildung?	9
1.10	An welchen Orten und in welchen Kontexten findet Lernen statt?	10
1.11	Ist Weiterbildung die vierte Säule oder das fünfte Rad unseres Bildungssystems?	11
1.12	Kann Weiterbildung strukturelle gesellschaftliche Probleme lösen?	12
1.13	Woran messen wir den Erfolg von Weiterbildung?	13
1.14	Tschakka: Reicht positives Denken aus, um Lernziele zu erreichen?	14
	Literatur	15

2	Was ist unter lebenslangem Lernen im Weiterbildungssektor zu verstehen?	19
2.1	Warum gewinnt das lebenslange Lernen an Bedeutung?	23
2.2	Wie ist die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland?	30
2.3	Wer arbeitet in der Weiterbildung?	36
2.4	An welchen Orten kann man lernen?	38
2.5	Welche Wirkungen hat die Weiterbildung?	40
2.6	Welche Trends lassen sich im quartären Bildungssektor erkennen?	42
	Literatur	46
3	Am Anfang des Lernens: Wie kann man in Beziehung gehen zu sich, dem Kontext und dem Lerngegenstand?	51
3.1	Welche Anlässe, Verläufe, Formen und Ebenen von Lernprozessen gibt es?	52
3.2	Was bedeutet „In-Beziehung-gehen“?	56
3.3	Welche Muster der Kontakt- und Beziehungsgestaltung gibt es?	70
	Literatur	77
4	Lernt jeder anders, oder gibt es Gemeinsamkeiten?	81
4.1	Findet Lernen durch einen analytischen oder einsichtsvollen Stil statt?	83
4.2	Arbeitet das Gehirn im Modus des Leerlaufnetzwerkes oder im Modus der Direkterfahrung?	85
4.3	Wie können mental unbewusst ablaufende Prozesse zum bewussten Denken beitragen?	87
4.4	Warum ist der Körper ein zentraler Ort des Lernens?	90
4.5	Sind Kognition und Emotion Verbündete?	93
4.6	Welche Arten der Motivation lassen sich unterscheiden?	96
4.7	Worin besteht der Unterschied zwischen fluider Mechanik und kristalliner Pragmatik?	99
4.8	Welchen Einfluss hat das Milieu, die sozioökonomische Schichtung und Wertorientierung auf Bildungsprozesse? ...	106
4.9	Worin besteht der Unterschied zwischen Lernstilen und Lerntypen?	109
	Literatur	114
5	Wie lassen sich das Lehren und Lernen gestalten?	119
5.1	Was ist der Unterschied zwischen den Lernkulturen der Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik?	120

5.2	Aus welchen Dimensionen besteht ein Lehr-Lern-Setting? ..	128
5.3	Welche Metaphern prägen das pädagogische Denken und Handeln?	133
5.4	Zugänge zur Weiterbildung für alle?	138
	Literatur	142
6	Wie kann das Lernen gesundheitsförderlich gestaltet werden? ..	147
6.1	Welche Bezugspunkte und Ansatzpunkte für salutogenes Lernen gibt es?	148
6.2	Was bedeutet sinnhaft, verstehbar und handhabbar im Modell der Salutogenese?	153
6.3	Welche gesundheitsförderlichen Lehr-Lern-Arrangements gibt es?	162
	Literatur	165
7	Welche digitalen Teilhabechancen bieten mediatisierte Lernwelten	169
7.1	Welche Erwartungen und Hoffnungen werden und wurden mit neuen Bildungstechnologien verknüpft?	171
7.2	Welche Kennzeichen, Potenziale und Gefahren weisen mediatisierte Lernwelten heute auf?	174
7.3	Wie sieht die digitale Bildungspraxis der Weiterbildung heute aus?	177
7.4	Kann die Weiterbildung künftig auf menschliche Lernbegleiter verzichten?	180
	Literatur	183
8	Gibt es Brainfood, und wie wirkt Neuroenhancement?	187
8.1	Wie ist der Zusammenhang von Ernährung und geistiger Leistungsfähigkeit?	189
8.2	Was ist Neuroenhancement?	192
8.3	Wer macht vom pharmakologischen Neuroenhancement Gebrauch?	195
	Literatur	197
9	Was kann Weiterbildungsberatung leisten?	201
9.1	Ist Weiterbildungsberatung eine Lernkompetenz?	203
9.2	Welche Handlungsformen lassen sich in der Weiterbildungsberatung unterscheiden?	205
9.3	Wer bietet Weiterbildungsberatung an?	209

9.4	Welche Qualitätsstandards gibt es für die Weiterbildungsberatung?	213
9.5	Welche Perspektiven zeichnen sich für die Weiterbildungsberatung ab?	215
	Literatur	217
10	Wie sehen die rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Infrastrukturen der Weiterbildung aus?	219
10.1	Was sind die rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung? ...	221
10.2	Welche Arten von Weiterbildung werden unterschieden? ...	226
10.3	Welche Einrichtungen und Träger bieten Weiterbildungen an?	227
10.4	Über welche Weiterbildungsdatenbanken kann ich mich zu inhaltlichen Angeboten informieren?	229
10.5	Wie kann ich meine Weiterbildung finanzieren?	230
	Literatur	236
11	Was bedeutet Qualität in der Weiterbildung?	239
11.1	Was sagt ein Qualitätstest über die Einrichtungsqualität einer Weiterbildungseinrichtung aus?	240
11.2	Was bedeutet es die Durchführungsqualität verständnis-, handlungs- und kompetenzorientiert auszurichten?	244
11.3	Soll die Ergebnisqualität output-, outcome- oder impactorientiert sein?	249
	Literatur	254
12	Peri Petax und der archimedische Punkt: Was sind die Bedingungen der Möglichkeit lebenslangen Lernens?	257
12.1	Wer ist Peri Petax?	259
12.2	Was meint inneres und äußeres Selbstmanagement?	260
12.3	Wie installiert man eine Beobachterposition?	265
	Literatur	268
13	Was sind die Gelingensbedingungen des Lernens?	269
13.1	Was sind Feldstrukturen der Aufmerksamkeit?	271
13.2	Welche Bedeutung haben somatische Marker für das Lernen?	275
13.3	Was ist mit agilem Lehren und Lernen gemeint?	277

13.4	Welche Gelingenbedingungen lassen sich aus der Salutogenese ableiten?	278
13.5	Wie funktioniert die WOOP-Methode?	279
	Literatur.....	283
14	Welche pragmatischen Axiome lassen sich für lebenslanges, lebendiges und nachhaltiges Lernen formulieren?.....	285
14.1	Ist der Mensch als biologisches, psychisches, soziales und spirituelles Wesen auf permanente Veränderung und Lernen angelegt?	288
14.2	Ist Lernen ein Prozess des Eingravierens und/oder Wiedererinnerns?	288
14.3	Ist das Ziel des Lebens die Potenzialentfaltung im Kontinuum unterschiedlicher Existenzen?	289
14.4	Vollzieht sich Lernen im Modus der Beziehungsklärung? ...	289
14.5	Realisiert sich Lernen spiralförmig?	290
14.6	Ist der ganze Mensch am Lernen beteiligt?.....	290
14.7	Vollzieht sich Lernen als individuelles wie soziales Geschehen?	290
14.8	Verbindet Lernen persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und Klärungshilfe?.....	291
14.9	Wird Lernen durch eine liebevolle Haltung zu allem Lebendigen gefördert?.....	291
14.10	Inwiefern ist Bildung ein selbstorganisierter bzw. selbstgesteuerter Prozess?	291
14.11	Warum sind formale Lernprozesse gleichermaßen Dienstleistungen als auch Koproduktionen?	292
14.12	Warum ist (Selbst-)Reflexion konstitutiv für Lernen?.....	292
	Literatur.....	293
	Sachverzeichnis	295

1

Welche Mythen existieren über das Lernen im Erwachsenenalter?

Inhaltsverzeichnis

1.1	Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr?	4
1.2	Erfolgt Lernen nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters?	4
1.3	Warum sind Menschen zwar lernfähig, aber unbelehrbar?	5
1.4	Warum ist Lernen nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozess?	6
1.5	Lernen alle Menschen gleich?	6
1.6	Lässt sich die Diversität menschlichen Lernens in Lerntypologien erfassen? ..	7
1.7	Darf Lernen Spaß machen?	8
1.8	Bedeutet lernen, still zu sitzen?	9
1.9	Wie verändert E-Learning die Weiterbildung?	9
1.10	An welchen Orten und in welchen Kontexten findet Lernen statt?	10
1.11	Ist Weiterbildung die vierte Säule oder das fünfte Rad unseres Bildungssystems?	11
1.12	Kann Weiterbildung strukturelle gesellschaftliche Probleme lösen?	12
1.13	Woran messen wir den Erfolg von Weiterbildung?	13
1.14	Tschakka: Reicht positives Denken aus, um Lernziele zu erreichen?	14
	Literatur	15

Das Postulat vom lebenslangen Lernen begegnet uns heute ständig, und dennoch bestimmen unseren Lernprozess häufig noch Annahmen über das Lernen, die veralteten wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen. Diese haben wir zum Teil als kollektive Muster übernommen, und sie können deshalb unsere individuellen Lernprozesse behindern. Diesen Mythen werden wir in diesem Kapitel auf den Grund gehen. Die kognitive Auseinandersetzung mit überkommenen Vorstellungen ist der erste Schritt, sie auch emotional und handlungspraktisch zu überwinden.

Von Paul Watzlawick stammt die Erkenntnis, dass man nicht nicht kommunizieren kann (vgl. Watzlawick et al. 2011). Ganz ähnlich ist es mit dem Lernen auch. Ständig werden wir mit Informationen konfrontiert, aus denen für uns Wissen wird, weil sie für uns relevant sind und eine Bedeutung haben; wir erwerben Kenntnisse und Fähigkeiten, machen Erfahrungen und reflektieren diese. Ob wir es wollen oder nicht, ob bewusst oder unbewusst, wir lernen etwas, das wir zuvor nicht wussten, konnten oder das wir nun anders sehen, einschätzen oder bewerten. All das sind Lernprozesse, die täglich geschehen, ohne dass wir sie immer als solche bezeichnen. Leben bedeutet Lernen, und zwar ein Leben lang; deshalb kann man auch nicht nicht lernen. Wir lernen, solange wir leben; wenn wir aufhören zu lernen, hören wir auch auf zu leben. Insofern ist es also richtig, dass wir ein Leben lang lernen. Manchmal ist auch die Rede vom lebenslänglichen Lernen, doch dies erinnert zu stark an einen Zwang, eine Verurteilung zum Lernen. Natürlich gibt es auch solche Situationen, in denen Einzelpersonen oder Vertreter von Institutionen glauben, jemanden zum Lernen hinführen zu können – mit einem stärkeren oder auch nur sanften Zwang. Dass sich dann Lernwiderstände zeigen und auch schlechter oder vermeintlich überhaupt nicht gelernt wird, ist kein Wunder. Selbst das Auftreten eines solchen Widerstandes kann zu einer Lernerfahrung werden, die nicht ohne Folgen für späteres Lernen bleibt.

Die Tatsache, dass wir nicht nicht lernen können, hindert uns jedoch nicht daran, Vorstellungen und Meinungen über unser Lernen zu entwickeln, die in einem diametralen Gegensatz zu dem stehen, was wir täglich selbst erleben und wie wir lernen. Statt „Dieses oder jenes kann ich nicht lernen“ zu sagen, sollten wir präziser sagen, „Dieses oder jenes kann oder will ich jetzt, unter diesen Umständen nicht lernen“. Die alltägliche Paradoxie in Bezug auf unser eigenes Lernen besteht darin, dass wir trotz der Tatsache, dass wir uns in einem ständigen Lernprozess befinden, gelehrt werden von Vorstellungen über das Lernen, die wir entweder selbst über die Unmöglichkeit des Lernens entwickelt haben oder die wir von uns nahestehenden Bezugspersonen übernommen haben. Häufig handelt es sich dabei um tradierte gesellschaftliche Vorstellungen und überholte wissenschaftliche Erkenntnisse, die unreflektiert fortbestehen. Diesen Mythen wollen wir uns nun zuwenden und sie näher untersuchen. Die dabei aufgeworfenen Fragen werden zum Teil erst in den späteren Kapiteln beantwortet.



1.1 Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr?

Es gibt wohl keine Aussage über das Lernen, die sich so nachhaltig in die Köpfe ganzer Generationen eingegraben hat wie diese. Damit verbindet sich die Auffassung, dass die Fähigkeit zum Lernen mit zunehmendem Alter deutlich nachlässt. In der Wissenschaft ist hier die Rede von der Adoleszenz-Maximum-Hypothese bzw. der Maturitäts-Degenerations-Hypothese. Gemeint ist damit, dass mit der Maturität, der Reife, die ein Mensch in der Adoleszenzphase im Zeitraum zwischen 16 und 24 Jahren erwirbt, ein sukzessiver Degenerationsprozess einsetzt, der sich auf alle körperlichen und geistigen Prozesse, insbesondere auch die Fähigkeit des Erwerbs von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten, auswirkt. Demzufolge würde spätestens mit Beginn des dritten Lebensjahrzehnts ein nicht zu stoppender Zerfallsprozess einsetzen, was sogar in empirischen Studien nachzuweisen versucht wurde. Allerdings hatten diese Untersuchungen unterschiedliche Alterskohorten miteinander verglichen, die über unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen verfügten.

Später haben Längsschnittuntersuchungen gezeigt, dass sich die konstatierten Befunde nicht aufrechterhalten lassen (Thomae und Lehr 1973). Es gibt zwar Unterschiede hinsichtlich der Lernstrategien und Lernfähigkeiten in Abhängigkeit vom Alter, doch die generelle Lernfähigkeit bleibt bis ins Alter erhalten. Auch die Annahme, dass sich keine neuen Gehirnzellen bilden können und keine neuen Verschaltungen stattfinden, ist inzwischen widerlegt. Der Ausspruch „Was Hänschen nicht lernt ...“, sofern er heute noch verwendet wird, kann deshalb nur als unzulässige Ausrede für unterlassene eigene Lernaktivitäten oder als der Versuch verstanden werden, Druck auf Schüler auszuüben, um diese zu einem Lernen anzuhalten, zu dem sie freiwillig nicht bereit sind. Heute gilt: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher.“

1.2 Erfolgt Lernen nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters?

Menschen sind weder Maschinen, die mit irgendwelchen materiellen Stoffen bzw. Substanzen zu befüllen sind, noch sind sie Lebewesen, die gemästet werden dürfen. Das Prinzip des Nürnberger Trichters zeugt von einer Auffassung von Lernen im Sinne eines Transmissionsprozesses, der die Menschen von Subjekten zu Objekten eines fremdgesteuerten Prozesses macht, der den Begriff „Lernen“ nicht mehr verdient. Nach dem Prinzip des Abfüllens zu verfahren, bedeutet, dem sog. Bulimielernen Vorschub zu leisten, d. h. Wissensstoff in sich hineinzuschaukeln, um ihn bestenfalls für eine Prüfung parat zu haben, ihn sodann aber

möglichst schnell wieder zu vergessen. So kann keine Nachhaltigkeit entstehen und auch kein Aufbau von Kompetenzen, bestenfalls entsteht totes Wissen ohne Bezug zu den lebenspraktischen Vollzügen.

Obwohl wir heute wissen, dass die Metapher des Nürnberger Trichters eine Fehlannahme ist, werden Curricula – nicht nur in der Schule, sondern auch in der Weiterbildung – noch immer mit Inhalten überfrachtet, ohne sie auf die praktische Relevanz hin einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Sozialpsychologisch lässt sich dies nur damit erklären, dass diejenigen, die für die Erstellung der Lehrpläne verantwortlich sind, ihre eigene Bedeutung und die ihres Faches an den Umfang der anzueignenden Informationen koppeln. Bei solchen Impulsen können nicht nachhaltig Wissen und Kompetenzen entstehen. Erwachsene Lerner können und sollten deshalb die Relevanz der Inhalte für sich kritischer prüfen, als dies Schüler können. Bereits Aristophanes wird der folgende Ausspruch zugeschrieben (Berner 2010, S. 43): „Menschen bilden, bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen.“ Ein guter Lehrer und Erwachsenenbildner versteht es, entweder dieses Feuer zu entfachen oder zumindest deutlich zu machen, warum die Inhalte für die Lerner von Bedeutung sind.

1.3 Warum sind Menschen zwar lernfähig, aber unbelehrbar?

Der Mythos, dass Lernen eine Funktion von Lehren sei, ist eng verbunden mit dem zuvor erläuterten Mythos. Wenn es nicht darum geht, „Gefäße zu füllen“, kann es auch nicht die Aufgabe des Lehrers sein, Informationen respektive Wissen zu vermitteln; seine Funktion ist also neu zu bestimmen. Eine erste Antwort hierauf gibt von Glasersfeld (1997, S. 309), der die folgende Auffassung vertritt: „Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muss darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden.“ Von Horst Siebert (2015), einem der ersten Lehrstuhlinhaber für Erwachsenenbildung, stammt der Ausspruch „Menschen sind lernfähig, aber unbelehrbar“. Mit dieser Aussage, die den Beruf des Erwachsenenbildners keineswegs infrage stellt, knüpft er an einen Gedanken an, den bereits vor über 400 Jahren Galileo Galilei formulierte, als er sagte: „Man kann den Menschen nichts beibringen. Man kann ihnen nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“

Ganz ähnlich hat Diesterweg (1844, S. 177) vor über 170 Jahren die Sache gesehen, als er formulierte: „Was der Mensch sich nicht selbstthätig (sic) angeeignet hat, hat er gar nicht, wozu er sich selbst nicht gebildet hat, ist gar nicht in, sondern ganz außer ihm.“ Einerseits sind Menschen, wie uns die Erkenntnisse der systemtheoretischen Überlegungen und auch der Ergebnisse der Lernforschung zeigen, autopoietische, d. h. in sich geschlossene Systeme, die sich selbst organi-

sieren und dabei ihren eigenen Regeln folgen. Andererseits sind sie als soziale Wesen auf die Beziehung zu anderen Menschen angewiesen, um ihre Potenziale zu entfalten. Menschen benötigen keine Belehrung, wohl aber Unterstützung und Begleitung, Anregungen und Möglichkeiten, sich selbst zu reflektieren. Deshalb hat auch Carl Rogers (1974, S. 338) recht, wenn er sagt: „Wir können einer anderen Person nicht direkt etwas lehren, wir können nur ihr Lernen fördern.“

1.4 Warum ist Lernen nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozess?

Das Drama unseres Bildungssystems besteht heute zum großen Teil darin, dass wir – einer analytischen Wissenschaft folgend – den Menschen nicht mehr in seiner Ganzheit betrachten, sondern ihn aufgeteilt haben in einzelne funktionale Bereiche. Demzufolge ist das Lernen lange Zeit auf einen kognitiven Prozess verkürzt worden. Heute erkennen wir allerdings zunehmend wieder, dass für das Verständnis von Lernprozessen das Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand, wie es bereits Pestalozzi formulierte, von entscheidender Bedeutung ist. Auch die Neurobiologie (Hüther 2015) und die Erwachsenenbildung (Giesecke 2009) sagen uns, dass Lernen ohne Emotionen nicht stattfindet. Gewusst haben wir intuitiv schon immer, dass nur das, was uns wirklich unter die Haut geht, was uns auch emotional berührt, eine Chance hat, sich dauerhaft im Gedächtnis zu verankern.

1.5 Lernen alle Menschen gleich?

Das Interesse der Lernforschung ist darauf gerichtet, Einzelbefunde zum Lernen zu einem konsistenten Gesamtbild zusammenzufügen. Auf diese Weise wurden zum Teil in Laborversuchen Lern- und Vergessenskurven gewonnen. Allerdings hat man schon bald eingesehen, dass diese stark von Kontexten, Inhalten und den subjektiven Dispositionen der untersuchten Personen sowie der jeweiligen Lernaktivität abhängen; so macht es z. B. einen Unterschied, ob man einen Sachverhalt auswendig lernen oder einen Gegenstand für sich strukturieren möchte. Eine Erkenntnis dieser Befunde ist, dass Lernprozesse einem hohen Maß an Individualisierung unterliegen und keinesfalls linear, sondern eher diskontinuierlich verlaufen. So ist das Lernplateau bekannt, eine durch Leistungskonstanz gekennzeichnete Phase des Lernverlaufs. Der Lerner scheint in seinem Stand an Erkenntnissen und Fähigkeiten trotz kontinuierlicher Lernanstrengungen zu stagnieren, bevor dann plötzlich eine Leistungssteigerung eintritt. Zeitliche oder sachliche Gesetzmäßigkeiten hierfür aufzustellen, ist aber nicht möglich; lediglich das Phänomen als solches lässt sich wiederholt beobachten. Lernprozesse entziehen sich beharrlich einer Standardisierung. Lediglich auf einer sehr allge-

meinen Ebene lässt sich feststellen, dass Lernprozesse als Veränderungsprozesse Phasen von Stabilität, Leugnung, Chaos und Erneuerung unterliegen.

1.6 Lässt sich die Diversität menschlichen Lernens in Lerntypologien erfassen?

Wie sowohl die Hirnforschung als auch die Erfahrung zeigen, haben Menschen durchaus unterschiedlich ausgeprägte Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster, die relativ stabil sein können und zu den Merkmalen von Persönlichkeiten gehören. Daneben lassen sich Lernstile als die Summe jener Präferenzen verstehen, die das Denken und Handeln von Lernenden in ihrer Interaktion mit den Kontexten der Lernumgebung bestimmen. Diese verschiedenen Aspekte und wechselseitigen Prozesse von äußeren und inneren Lernbedingungen finden sich in den Konstrukten von Lerntypologien. Die für den deutschen Sprachraum bekannteste dürfte die von Vester (1998) sein, die nach der Art des Wahrnehmungskanals einer Information den auditiven, visuellen, haptischen und intellektuellen Lerntyp unterscheidet. Der Mythos vom typengerechten Lernen ist inzwischen sehr weit verbreitet, erfreut sich einer großen Popularität und wird im Interesse einer Effektivierung von Lernprozessen propagiert. Looß (2001) hat darauf hingewiesen, dass man das Konstrukt des Lerntyps im Sinne von Vester in der kognitionswissenschaftlichen Literatur vergeblich sucht.

Neben dem Ansatz von Vester existiert eine Vielzahl von Modellen zu Lerntypologien und dazugehörigen Tests und Trainingsprogrammen. Pashler et al. (2008), identifizierten 71 verschiedene Modelle von Lerntypen und analysierten sämtliche ihnen zugängliche Studien; die Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass fast alle Studien die fundamentalen Kriterien wissenschaftlicher Forschung verfehlten. Derzeit gibt es keine empirische Evidenz für das Konzept der Lerntypologie. Menschen nach Typologien zu klassifizieren, bringt die große Gefahr des Schubladendenkens mit sich, das darauf verzichtet, Menschen in Lernkontexten differenziert zu betrachten. Lernende, die eine Zuschreibung eines bestimmten Lerntypus für sich vornehmen oder diese akzeptieren, verkennen erstens, dass komplexe geistige Prozesse, wie sie für das Lernen charakteristisch sind, große neuronale Unterschiede von Person zu Person mit sich bringen, vernachlässigen zweitens die Kontextbedingungen des Lernens und sind drittens in der Gefahr, sich selbst zu einem Objekt ihres eigenen Lernens zu machen.

Wie wichtig die Begegnung von Subjekt zu Subjekt in der Erwachsenenbildung ist, wird uns noch beschäftigen (Kap. 3). Auch wenn das Konzept der Lerntypen als wenig hilfreich einzuschätzen ist, so ist es durchaus sinnvoll, personenunabhängig Lernstile zu unterscheiden, die unterschiedliche Präferenzen zu verschiedenen Phasen im Lernprozess beschreiben (Kap. 4). Die Unterscheidung von Lernstilen bietet die Chance, eigenes Lernverhalten selbstkritisch zu reflektieren.

1.7 Darf Lernen Spaß machen?

Dass Lernen sehr wohl Spaß machen kann, haben wir alle bereits als kleine Kinder erfahren. Wir haben jeden Tag neue Dinge kennengelernt, haben wie kleine Forscher Hypothesen über Wirkungszusammenhänge aufgestellt und diese in Experimenten überprüft. Damals hat uns allen Lernen noch Spaß gemacht. Erst als wir in die Schule gekommen sind und uns die Erwachsenen vielleicht erzählt haben, dass wir nun für das Leben lernen sollten, was wir ja bereits sehr erfolgreich taten, hat sich leider für einige etwas verändert. Lernen wurde von einer spielerischen Angelegenheit, die Spaß gemacht hat, zu einer „ernsten“, die keinen Spaß machen durfte. Diese Überzeugung haben dann viele Erwachsene beibehalten und unhinterfragt auf die Erwachsenenbildung übertragen. Sie haben mit dem Lernen die Mühsal erwartet und diese in einer selbsterfüllenden Prophezeiung (*self-fulfilling-prophecy*) erhalten. Diese bezeichnet das Phänomen, das von einer anderen Person erwartete Verhalten, also die Prophezeiung dieses Verhaltens, durch eigenes Verhalten herbeizuführen. Wenn Erwachsene bspw. einen Weiterbildungskurs besuchen und dazu wieder eine Schule betreten, werden all die alten Bilder, Gerüche und sonstigen Erinnerungen wieder wach, was dazu führen kann, in alte Verhaltensmuster als Schüler zurückzufallen. Dies ist nicht unbedingt lernförderlich ist und selten mit Spaß und Freude verbunden. Damit Lernen Spaß macht, gilt es didaktische Vorkehrungen zu treffen. Arnold (2013, S. 78 ff.) fasst dies mit dem Akronym „SPASS“ zusammen und meint damit, dass ein nachhaltiges und lebendiges Lernen selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ und sozial ist.

Dies muss aber nicht zwangsläufig so sein. Lernen – selbst in alten Schulgebäuden – kann auch so gestaltet sein, dass der Lernende leuchtende Augen bekommt, die Zeit über seiner Lerntätigkeit vergisst und ein tiefes Gefühl von Erfüllung erlebt, wenn er z. B. einer künstlerischen Tätigkeit nachgeht, die ihm seit Jahren oder gar Jahrzehnten ein Herzensanliegen war, sich dafür aber bisher nicht den Raum und die Zeit genommen hat. Dann macht Lernen auch wieder Spaß, fühlt sich leicht an und kann in einer entspannten Atmosphäre stattfinden. Dies schließt keinesfalls aus, dass Lernen manchmal auch eine Zumutung sein darf, da Lernen uns gelegentlich an den Rand unserer Komfortzone führt. Durch eine Herausforderung, die uns begeistert, kann Flow entstehen, was dann wieder Spaß macht. Als Flow (englisch „fließen, strömen“) wird nach Mihály Csíkszentmihályi (2015) das als beglückend erlebte Gefühl eines mentalen Zustandes völliger Vertiefung und Aufgehens in einer Tätigkeit bezeichnet. Zu einem Flow-Gefühl kommt es dann, wenn eine volle Konzentration auf das Tun mit einer klaren Zielstellung erfolgt. Dabei ist es wichtig, dass Anforderungen und Fähigkeiten im Einklang stehen. Flow entsteht im Bereich zwischen Über- und Unterforderung jenseits von Angst oder Langeweile in scheinbarer Mühelosigkeit. Flow-Zustände

können in verschiedensten Lebensbereichen auftreten und unter bestimmten Bedingungen in hypnotische oder ekstatische Trance übergehen.

1.8 Bedeutet lernen, still zu sitzen?

Sicherlich kennt das jeder: Man sitzt am Schreibtisch und hat beim Lernen oder Arbeiten das Gefühl, nicht weiterzukommen, im wahrsten Sinne des Wortes festzusitzen. Man steht auf, bewegt sich im Raum, und auf einmal kommen die Gedanken wieder in Fluss. Vielleicht kommen die besten Ideen beim Radfahren, Laufen oder Joggen. Inwiefern kreatives Denken mit dem Laufen zu tun hat, kann man bereits bei den griechischen Philosophen nachlesen; auch ihnen scheint die Bewegung beim Denken gutgetan zu haben. Sie waren schon in der Antike in ihren Wandelhallen unterwegs und hatten die Sache bereits auf den Punkt gebracht: *Peripatetik*. Die Peripatetische Methode greift auf den Peripatos (*peripatein* = „umherwandeln“), die philosophische Schule des Aristoteles, zurück und bietet ein Konzept für das bewegte Lehren und Lernen. Dabei steht das Gehen als methodisches Element (und nicht als Lernpause) im Mittelpunkt (Kap. 12).

Untersuchungen an Schulen, Hochschulen sowie in der Weiterbildung dokumentieren, dass die Peripatetische Unterrichtsmethode in der Lage ist, die Denk- und Konzentrationsfähigkeit von Lernenden zu fördern (Seele 2012). Die Erklärung hierfür ist eine hirnpfysiologische; wenn wir uns längere Zeit nicht oder wenig bewegen, indem wir beispielsweise still sitzen, sinkt die Produktion von Neurotransmittern, jenen chemischen Substanzen, die als Botenstoffe des Nervensystems dienen.

1.9 Wie verändert E-Learning die Weiterbildung?

Die Anbieter von Fernunterricht und Fernstudien verzeichnen in den letzten Jahren zunehmende Teilnehmerzahlen, das mobile Lernen via Tablet und Smartphone ist auf dem Vormarsch, und in den Verbänden und Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung werden die Chancen auf digitale Teilhabe intensiv diskutiert. In der Auseinandersetzung mit den digitalen Medien in der Erwachsenenbildung sind weder Kulturpessimismus noch Medieneuphorie, weder Hoffnung auf ein multimedial-interaktives Lernparadies noch der Rückzug in ein Refugium technikfreier Zonen, weder die Ablehnung der technischen Optionen noch die Utopie einer Mensch-Maschine-Einheit, dem Cyborg, angebracht. Die Frage, inwieweit neue Technologien das Lernen verändern, greift zu kurz; es geht vielmehr um die Bedingungen, unter denen neue Medien eingesetzt werden.

Techniken lassen sich nur dann sinnvoll in Lern- und Bildungsprozesse integrieren, wenn sie pädagogischen Konzeptionen folgen. Erst vor diesem Hintergrund kann die Frage nach Stellung und Aufgabe der jeweils neuen Medien beantwortet werden. Natürlich verbinden sich mit dem Einsatz neuer Medien häufig enorme Erwartungen. Die Hoffnung auf interessantes, motivierendes und leichtes Lernen ist zwar subjektiv verständlich; sie macht es aber umso dringlicher, die am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten über die Parameter des Lernens aufzuklären. Ansonsten werden lediglich mehr Abbrecher produziert. Entscheidend ist deshalb, welche Beratung und Begleitung die Lerninteressenten erfahren, egal ob in reinen Online-Angeboten, in Blended-Learning-Angeboten oder Präsenz-Plus-Angeboten. Gemeint sind damit Formen integrierten Lernens, bei denen die Vorteile von Präsenzveranstaltungen mit E-Learning-Angeboten kombiniert werden. Die Variationsbreite der Angebote wird sich angesichts der digitalen Infrastrukturen weiter differenzieren. Die neuen Technologien vermögen zweifelsohne das Spektrum der Formen des Lehrens und Lernens zu erweitern. Sie werden aber nicht die traditionelle interpersonelle Begegnung ersetzen können. Nur in dem Zusammenspiel mit dieser können sie ihr Potenzial entfalten. Denn erst im Dialog verwandelt sich – wie Martin Buber (2008) es ausdrückt – das Ich-Es-Verhältnis in eine Ich-Du-Beziehung.

Für die Nachhaltigkeit individueller Bildung ist die personale Begegnung mit anderen Menschen unverzichtbar. Prognosen, die an der Jahrtausendwende die Umstellung ganzer Bildungsbereiche auf E-Learning prognostiziert haben, sind bisher nicht eingetroffen. Die traditionellen Anbieter von Erwachsenenbildung werden allerdings nicht umhinkommen, ihre digitalen Infrastrukturen zu erweitern, um den Bedürfnissen der Interessenten an Weiterbildung gerecht zu werden. Digitale Lernplattformen laden die bisherigen Teilnehmer von Weiterbildung ein, von „Teilnehmern“ zu „Teilgebern“ und Mitgestaltern ihrer eigenen Lernprozesse zu werden. Die sozialen Netzwerke verändern nachhaltig die Art, wie Menschen kommunizieren und lernen. Aufgrund der voranschreitenden Mediatisierung bzw. Datafizierung der Diskussion um Big Data und Data Analytics ist es erforderlich, die Chancen und Risiken der digitalen Welt angesichts des eigenen Selbstverständnisses von Bildung und den spezifischen Aufgaben der Weiterbildungseinrichtungen vorbehaltlos zu erörtern (Kap. 7).

1.10 An welchen Orten und in welchen Kontexten findet Lernen statt?

Bildungsinstitutionen waren und sind Garanten für die Realisierung von gesellschaftlichen Bildungsansprüchen; dies gilt traditionell insbesondere für den Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich des Bildungssystems, also jene Bereiche,

die formale Bildungsabschlüsse vergeben. Die Weiterbildung hat diesen Status niemals erreicht. Sie trifft jene Entwicklung, die wir gegenwärtig beobachten können und die unter dem Stichwort der Entgrenzung von Bildung, d. h. des Bedeutungsverlusts von Grenzen, diskutiert wird, besonders stark. Damit sind u. a. die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit, Lernen und Arbeit sowie Hochschulbildung und Berufsbildung gemeint (Myllymaki 2006). Speziell für die Weiterbildung zeigt sich die Entgrenzung hinsichtlich der Orte und Kontexte, an und in denen gelernt wird. Deshalb trifft der Mythos, um den es hier geht, für die Weiterbildung, verglichen mit den anderen Bildungssektoren, am geringsten zu. Wenn Sie ein Buch oder eine Zeitschrift lesen, eine Ausstellung besuchen, im Internet zu einem Thema recherchieren, eine Bildungsreise unternehmen, einem Streitgespräch beiwohnen oder auf andere Weise Ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten trainieren bzw. erweitern, so benötigen Sie dazu weder ein Curriculum noch eine Bildungsinstitution und auch keinen Dozenten.

Die Erkenntnis, dass Lernen nicht nur in dafür geschaffenen Institutionen geschieht, hat dazu geführt, neben dem formalen Lernen (mit formalem Abschluss) und dem nichtformalen Lernen (ohne formalen Abschluss) den Begriff des informellen Lernens einzuführen (vgl. hierzu Abschn. 2.2) und auch diese Form des Lernens in den Trendbericht über das Weiterbildungsverhalten in Deutschland aufzunehmen. Gegenwärtig wird unter Bildungspolitikern und Weiterbildnern diskutiert, wie die Früchte des informellen Lernens im Rahmen von formalen Bildungsprozessen anerkannt werden können.

1.11 Ist Weiterbildung die vierte Säule oder das fünfte Rad unseres Bildungssystems?

Unter einigen Experten wird die als Mythos bezeichnete Aussage „Die Weiterbildung ist die vierte Säule des Bildungssystems“ sicherlich Widerspruch auslösen. Vom Anspruch sollte die Weiterbildung, neben Schule, Berufsausbildung und Hochschule natürlich die vierte Säule sein; die gegenwärtige Realität, so meine These, spricht jedoch dagegen, weshalb es m. E. auch gerechtfertigt ist, hier von einem Mythos zu sprechen. Ich hoffe, dies ändert sich in absehbarer Zeit. Ein Blick auf die gegenwärtige Erwachsenenbildung offenbart einen eklatanten Widerspruch zwischen der öffentlich bekundeten Wertschätzung und der realen Hintanstellung. Die Erwachsenenbildung ist heute immer noch – trotz der Lippenbekenntnisse zum lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen – eher das fünfte Rad im Bildungssystem und nicht die vierte Säule, die sie sein sollte.

Die öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung sind in den letzten 20 Jahren bundesweit um 41 % zurückgegangen. Demgegenüber sind die Ausgaben im allgemeinbildenden schulischen Bereich zwischen 1995 und 2012 um mehr als ein

Drittel gestiegen. Im frühkindlichen Bereich und im Hochschulbereich wuchsen die Ausgaben sogar um 66 % bzw. 60 % und die Ausgaben in der beruflichen Bildung um 74 %. Während im Jahr 1995 noch 12,4 % aller öffentlichen Bildungsausgaben in die Weiterbildung flossen, waren es 2012 nur noch 5,3 % (Noak 2016, S. 46). Wenn der Umfang der finanziellen Förderung und die Reichweite der juristischen Regelungen zurückgenommen werden, verliert die Weiterbildung an Gewicht. „Damit wächst der Anteil kommerzieller Regulation: Weiterbildung wird auf den Markt gedrängt“ (Faulstich und Vespermann 2002, S. 64). Die hieraus erwachsenden Tendenzen lassen sich mit den Stichworten „Entstaatlichung“, „Kommerzialisierung“, „Diversifikation“ und „Ökonomisierung“ beschreiben. Bereits im Jahr 2004 hat die unabhängige Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ in ihrem Schlussbericht die Bundesländer aufgefordert, ihre Haushaltsansätze für das allgemeine, politische und kulturelle Lernen nennenswert zu steigern (BMBF 2004). Wie die Studie von Jaich (2015) zeigt, investiert kein Bundesland auch nur 1 % seiner Bildungsausgaben in die Erwachsenenbildung; im Durchschnitt liegen diese bei 0,34 %. In jüngster Zeit kommen aus einigen Bundesländern gegenläufige Signale; exemplarisch sei hier der Weiterbildungspakt für Hessen (Hessisches Kultusministerium 2016) genannt, der den öffentlichen und freien Träger ab 2017 zusätzliche finanzielle Fördermittel zur Verfügung stellt. Damit soll ein Beitrag zur Verstetigung und Weiterentwicklung des Systems lebensbegleitenden Lernens geleistet werden. Im Unterschied zu den öffentlichen sind die betrieblichen Weiterbildungsausgaben moderat angestiegen; sie lagen nach den Ergebnissen einer Studie der Bertelsmann Stiftung (Walter 2015, S. 16) im Jahr 2012 bei 9 Mrd. €. Die privaten Weiterbildungsausgaben der Haushalte betragen im Jahr 2012 11,2 Mrd. €. Insgesamt deutet die Datenlage darauf hin, „dass die privaten Haushalte in den letzten Jahren mehr Verantwortung in der Weiterbildungsfinanzierung übernommen haben“ (Walter 2015, S. 18). Die Zahlen sprechen für eine „zunehmende Verlagerung“, sowohl der öffentlichen als auch der betrieblichen Weiterbildung, in den Verantwortungsbereich der Individuen (Walter 2015, S. 17).

1.12 Kann Weiterbildung strukturelle gesellschaftliche Probleme lösen?

Der sozialstrukturelle Wandel wird als eine zentrale Ursache für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens angesehen. Gleichzeitig wird sie auch als „Allheilmittel gegen die Unwägbarkeiten der allgemeinen und beruflichen Lebensgestaltung“ betrachtet (Münk und Walter 2017, S. 4). In Sonntagsreden werden Politiker nicht müde, die Bedeutung der Weiterbildung für den Strukturwandel, die Bewältigung der demografischen Herausforderungen und die technologi-

schen Erfordernisse zu betonen. Verbunden ist dies zumeist mit dem Hinweis auf die Bedeutung der Humanressourcen in einem rohstoffarmen Land wie Deutschland. Ein kritischer Blick zeigt, dass Weiterbildung hier lediglich instrumentalisiert wird für andere Zwecke. Dies ist ein nur allzu bekanntes Muster, das wir bereits aus den 1990er Jahren kennen. Damals sollte mittels der Weiterbildung die Arbeitslosigkeit reduziert und der Transformationsprozess in den neuen Bundesländern beschleunigt werden. Die Ergebnisse waren bescheiden (Staudt und Kriegesmann 2001), und die Berichte über sinn- und wirkungslose Weiterbildungsmaßnahmen, die zu berechtigten Lernwiderständen führten, beschädigten nachhaltig die Weiterbildung. Mit Weiterbildung wurde die Hoffnung auf die Lösung von personellen, organisatorischen und regionalen Entwicklungsproblemen verbunden; dies war und ist unredlich und schadet dem Image der Weiterbildung langfristig.

1.13 Woran messen wir den Erfolg von Weiterbildung?

Die achte Weiterbildungserfolgsumfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (Mammen 2014, S. 22), kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass knapp zwei Drittel der Absolventen von IHK-Weiterbildungsprüfungen positive Auswirkungen in ihrer beruflichen Entwicklung erkennen. Fest gemacht wird der Erfolg an den folgenden Faktoren, die gleichzeitig eine Rangfolge darstellen:

- beruflicher Aufstieg bzw. Übernahme eines größeren Verantwortungsbereichs,
- finanzielle Verbesserung,
- größere Sicherheit des Arbeitsplatzes,
- bessere Bewältigung der Arbeitsaufgaben und
- Erfolg bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz.

Unter Weiterbildungsexperten gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, woran der Erfolg von Weiterbildung gemessen werden kann oder soll. Das Vier-Ebenen-Evaluationsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), das 1975 veröffentlicht wurde, fokussiert Output-Dimensionen von Weiterbildungs- bzw. Trainingsmaßnahmen (vgl. hierzu Kap. 11). Es blieb in seiner Grundstruktur bis heute unverändert und gilt in der betrieblichen Weiterbildung als das einflussreichste Evaluationsmodell. Die vier Evaluationsebenen sind Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg und Geschäftserfolg. Angenommen wird, dass diese Ebenen über Wirkungsketten miteinander verbunden sind, wofür die empirischen Belege allerdings fehlen.

Gessler und Sebe-Opfermann (2011) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass der Grad der Kundenzufriedenheit in vielen Branchen einen validen

Indikator für die Erfüllung von Anforderungen darstellen kann; dagegen sei allerdings die Erfassung der Zufriedenheit der Teilnehmenden an Weiterbildung nur eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Weiterbildung. Es steht außer Frage, dass Weiterbildung – sei es die betriebliche, die berufliche oder die allgemeine Weiterbildung – wirkt, doch wie die Wirkungszusammenhänge in diesem multifaktoriellen Geschehen im Einzelnen aussehen, bleibt bis heute unklar. Dass es hierbei nicht immer nur um intendierte Wirkungen zu gehen braucht, zeigen exemplarisch die Ergebnisse der Untersuchung von Olk et al. (1996) zum Zusammenhang von bürgerschaftlichem Engagement und Bildung. Die Resultate der Studie „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL) (Manninen et al. 2014), die von der Europäischen Kommission gefördert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung koordiniert wurde, richtete den Blick auf die Wirkungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass der Nutzen der Weiterbildung über den Erwerb spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten hinausgeht. Identifiziert werden drei Benefit-Bereiche:

1. Die persönliche Entwicklung, die sich u. a. in Form einer erhöhten Selbstwirksamkeit zeigt.
2. Veränderungen im (sozialen) Lernverhalten spiegeln sich bspw. im Anstieg des eigenen sozialen Engagements und einer generellen Lern- und Veränderungsbereitschaft.
3. Veränderungen im Hinblick auf Familie, Beruf, mentales Wohlbefinden und Gesundheit führen dazu, dass sich die Befragten den Anforderungen und Herausforderungen des Lebens besser gewachsen fühlen.

Erwachsenenbildung, so lassen sich die Befunde zusammenfassen, macht gesunder, glücklicher und selbstbewusster.

1.14 Tschakka: Reicht positives Denken aus, um Lernziele zu erreichen?

Der Begriff „Tschakka“ dient als unterstützender Imperativ, um Lern- und Veränderungsaufforderungen des Lebens anzunehmen, indem er die suggestive Kraft des Zurufs „Du schaffst es“ vermitteln soll. Er ist zum geflügelten Oberbegriff einer in ihrer Darstellung fragwürdigen Art und Weise von Trainern und Entertainern geworden, die es verstehen, ein großes Publikum zu Euphorisieren, die momentan Menschen zwar dazu veranlassen, über Glasscherben oder glühende Kohlen zu laufen, deren Veranstaltungen in ihrer Wirkung bei den Menschen aber häufig schnell verpuffen. Der Begriff selbst stammt von dem niederländischen Mentaltrainer Emile Ratelband, der lange eine TV-Sendung mit

dem Titel *Tsjakkaa!* moderierte. Aus psychologischen Untersuchungen wissen wir, dass positive Fantasien, Wünsche und Träume immer dann, wenn sie wenige Verbindungen zu früheren eigenen Erfahrungen haben, eher betäubend und demotivierend wirken. Deshalb wird empfohlen, positive Vorstellungen über ein zu erreichendes Ziel bzw. eigene Eigenschaften nach dem Als-ob-Prinzip (als ob man es schon erreicht hätte) in der Vorstellung Realität werden zu lassen und dies mit mentalem Kontrastieren in Bezug auf mögliche Hindernisse und Durchführungsinterventionen in Form von Wenn-dann-Beziehungen zu kombinieren (Kap. 13).

Fazit

Anstatt an dieser Stelle die lernbehindernden Mythen zusammenfassend zu wiederholen, werden die Gegenentwürfe, die in den Mythen stecken, formuliert. Leben bedeutet zu lernen – wir können nicht nicht lernen. Lernprozesse sind prinzipiell unabgeschlossen, deshalb können wir Bildung und Lernen auch nicht in einer bestimmten Phase des Lebens beenden. Bildung und Lernen sind nicht das Resultat der Aneignung eines mehr oder weniger geschlossenen Bildungskanons, sondern Ausdruck eines permanenten Entwicklungs- und Veränderungsprozesses, der nicht an institutionelle Formen gebunden ist. Es findet eine Entgrenzung von Bildung und Lernen statt. Lernen zeichnet sich durch eine hohe Diversität aus und entzieht sich Versuchen einer Normierung. Der Mensch ist lernfähig, aber unbelehrbar. Am Lernen ist der ganze Mensch beteiligt. Lernen basiert auf einer dialogischen Ich-Du-Beziehung. Die Weiterbildung darf sich nicht politisch instrumentalisieren lassen. Den Weiterbildungssektor gilt es, gesellschaftlich vom fünften Rad zum vierten Bereich unseres Bildungssystems zu machen.

Literatur

- Arnold, R. (2013). *Wie man lehrt, ohne zu belehren* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Berner, R. (2010). *Auf ein WORT – eine Reise zum Gipfel der Philosophie. Komplett überarbeitete Auflage*. Markt-leuthen: Verlag art of arts.
- Buber, M. (2008). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2004). *Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens*. Berlin: BMBF.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (18. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diesterweg, F. A. W. (1844). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (3. Aufl.). Bd. 1. Essen: G. D. Bädeker.
- Faulstich, P., & Vespermann, P. (2002). *Weiterbildung in den Bundesländern*. München: Juventa Verlag.

- Gessler, M., & Sebe-Opfermann, A. (2011). Der Mythos „Wirkungskette“ in der Weiterbildung – Empirische Prüfung der Wirkungsannahmen im „Four Levels Evaluation Model“ von Donald Kirkpatrick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 270–279.
- Giesecke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- von Glasersfeld, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hessisches Kultusministerium (2016). *Weiterbildungspakt für die Jahre 2017 bis 2020*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hüther, G. (2015). *Etwas mehr Hirn, bitte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jaich, R. (2015). *Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer*. Berlin: DIE aktuell. <http://www.die-bonn.de/doks/2015-finanzierung-01.pdf>. Zugegriffen: 05. April 2017.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Looß, M. (2001). Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. *Die Deutsche Schule*, 2(93), 186–198.
- Mammen, T. (2014). *Aufstieg mit Weiterbildung. Umfrage-Ergebnisse 2014. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen*. Hg. vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag. Berlin: DIHK-Verlag.
- Manninen, J. et al. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Research Report*. Bonn. http://www.bell-project.eu/cms/indexcdf1.html?page_id=10. Zugegriffen: 05. April 2017.
- Münk, D., & Walter, M. (2017). Der Scheinriese Herr Tur. Tur und die „absolute Metapher vom Lebenslangen Lernen“: Präliminarien und Überlegungen zu Ambivalenzen des Lebenslangen Lernens – statt eines Vorwortes. In: D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS.
- Myllymaki, H.-R. (2006). University Continuing Education in a Globalizing World – The Challenges from Finnish Perspectives. Paper, presented at the 2006 UCEA Annual Conference, Helsinki. <https://de.scribd.com/document/24622936/Leitura-Aula-3>. Zugegriffen: 09. September 2016.
- Noak, M. (2016). Stiefkind Weiterbildung, *DIE Magazin*, 23(3), 46–49.
- Olk, T., Opielka, M., Jakob, G., & Hiss, F. (1996). *Engagement durch Bildung – Bildung durch Engagement*. Würzburg: Erbter.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.
- Rogers, C. R. (1974). *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Seele, K. (2012). *Beim Denken gehen, beim Gehen denken. Die Peripatetische Unterrichtsmethode*. Berlin – Münster – Wien – Zürich – London: LIT Verlag.
- Siebert, H. (2015). *Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?* Schwalbach/Ts: Wochen-schau Verlag.