

BILDUNGSBEGRIFFE & LERNTHEORIEN

von

Renate Ömer

Fachbereich Basisbildung  
BHWNOE, Projekt Basisbildung  
zum Nachweis von 1,5 ECTS für das

WBA-Zertifikat Erwachsenen-Trainerin

vorgelegtes Paper

Begutachterin: Mag. Dr. Susanne Huss  
WBA-Beraterin: Mag. Gudrun Breyer

St. Pölten, am 29.05.10

## INHALTSVERZEICHNIS

Bildungsbegriffe	3
DER BILDUNGSBEGRIFF BEI FAULSTICH / ZEUNER	3
DER BILDUNGSBEGRIFF BEI SIEBERT	5
Lerntheorien	9
LERNTHEORIEN BEI FAULSTICH / ZEUNER	9
LERNTHEORIEN BEI SIEBERT	13
Literaturverzeichnis	18

*Bildungsbegriffe*

## DER BILDUNGSBEGRIFF BEI FAULSTICH / ZEUNER

Mit der Definition von Lernen als Aneignung der Welt folgen Faulstich / Zeuner Holzkamps Konzept des expansiven Lernens. Gleichzeitig befinden sie sich aber auch in der geisteswissenschaftlichen Tradition Wilhelm von Humboldts. Sein Gebildeter, der „[...] soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden [...]“<sup>1</sup> versucht, ist in Faulstich / Zeuners moderneren Worten die handelnde Person, die sich interessengetrieben und aktiv die Welt aneignet. Der altehrwürdige Bildungsbegriff erweist sich so als vorausschauendes Konzept selbstbestimmten Lernens. Leitet man außerdem die Handlungsmaxime „Bildung ist demnach weniger ein Umgang mit Wissensbeständen, sondern eine Lebensform.“<sup>2</sup> daraus ab, dann wird Humboldt zum Urahn des Mottos vom lebenslangen Lernen.

An dieser Stelle ist es ratsam, sich wieder in Erinnerung zu rufen, wie Humboldts Bildungsverständnis zustande kam: Humboldt reagierte damit in erster Linie auf den überzogenen Utilitarismus und die Aufklärungspädagogik, also gegen die (wirtschaftliche) Brauchbarkeit des Menschen. Die Bildung verstand er demgegenüber in einem umfassenderen und allgemeineren Sinn. Der Mensch sollte sich zuerst allgemein und dann beruflich bilden. Dass daraus eine Frontstellung von Vollkommenheit gegen Brauchbarkeit, Allgemeinbildung gegenüber Berufsbildung wurde, rechnet Elke Gruber späteren Generationen von Pädagogen zu.<sup>3</sup>

Der Grund, warum Faulstich / Zeuner auf Humboldt zurückgreifen, ist ihre Sorge um den Niedergang des bildungstheoretischen Problembewusstseins. Mit der Autorität des wirkungsmächtigsten Gelehrten der deutschen Geistesgeschichte versuchen sie zu untermauern, dass Bildung immer vom Menschen ausgehen muss. Niemals

---

<sup>1</sup> Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. Gesammelte Schriften, Bd. 1. Berlin 1903, S. 283

<sup>2</sup> Vgl. Peter Faulstich / Christine Zeuner: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim / München: Juventa 2008, S. 33

<sup>3</sup> Vgl. Elke Gruber: Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die österreichische Volkshochschule 211 (2004), S. 2-11. Hier: S. 6

dürfen andere Kategorien (Qualifikation, Produktion, Profit) zu zentralen Bezugspunkten des Bildungsdiskurses werden.<sup>4</sup> Einer, der diese Denkrichtung im 20. Jahrhundert weiterführte und auch politisch umzusetzen versuchte, war Heinz-Joachim Heydorn. Er ist für Faulstich / Zeuner wichtig, weil er Bildung als individuelle Voraussetzung zur Entfaltung des Menschen begreift. Vor allem aber denkt er nicht nur idealistisch, sondern konkretisiert und problematisiert Bildungserwerb unter individuellen, historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten. Daraus ableitbar ist für Faulstich / Zeuner die gesellschaftspolitische Forderung nach einer Bildung, die es dem Menschen ermöglicht, sich selbst zu bestimmen und in seiner Gesellschaft mitbestimmen zu können.

Auf die Bildungsinhalte umgelegt bedeutet das: weg vom zeitlosen Kanon hin zu Kompetenzen, die helfen, „[...] Probleme zu verstehen, die eigene Position zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können.“<sup>5</sup>

Diese Definition des Bildungsinhalts hebt letztendlich auch die alte Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf, „wenn wir davon ausgehen, dass Arbeitstätigkeit nach wie vor zentrales Moment für Entfaltungschancen und Persönlichkeitsentwicklung ist [...]“<sup>6</sup> Wenn zwischen beiden unterschieden wird, dann sollte das ausgehend von den unterschiedlichen Bezügen des Einzelnen zu Arbeitsleben und Gesellschaft geschehen, sagen Faulstich / Zeuner.<sup>7</sup> In dieser Diskussion orten sie ein „Aufeinanderzudriften ehemals getrennter Funktionsbezüge, welche das Allgemeine gegenüber dem Beruflichen abgrenzt.“<sup>8</sup> Entsprechend vermuten sie eine Verlagerung der Auseinandersetzungen in der Arbeitswelt vom Thema der Gewinnverteilung hin zur Gestaltung der Arbeit selbst. Angesichts von „all in“-Verträgen und projektorientiertem Arbeiten kann ich diesen Gedanken gut nachvollziehen. In Zeiten der Finanz- und Wirtschaftskrise scheint das Pendel allerdings wieder gewaltig in Richtung Gewinnverteilung bzw. Verlustabdeckung auszuschielen.

---

<sup>4</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: *Erwachsenenbildung*, S. 33

<sup>5</sup> Ebd., S. 34

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., S. 35

<sup>8</sup> Ebd.

Was die Basisbildung in Niederösterreich in dieser Hinsicht betrifft, so wird ihr von AMS-Seite eindeutig die Berufs(vor)bildungsseite zugewiesen. Ich sehe diese Zuweisung nicht von vornherein als Einschränkung des Bildungsbegriffs. Tatsächlich würde ein Teil meiner Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht in die Basisbildung kommen, würde sie als Allgemeinbildungsangebot laufen. Die Basisbildungssuchenden in meinen Schulungen haben ein handfestes Interesse daran, (besser) lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Es ist möglich, dass sich ihnen im Laufe ihrer Teilnahme auch noch andere Perspektiven eröffnen; Perspektiven, die abseits der direkten Verwertbarkeit liegen, aber vielleicht um nichts weniger erstrebenswert sind.

Ziel der Basisbildung in Niederösterreich ist es zumindest, Unterstützung zur Selbstermächtigung zu geben: indem in den Schulungen dementsprechende Umgangsformen gepflegt werden, das Lernsetting gemeinsam mit den Teilnehmenden abgestimmt wird, in regelmäßigen Abständen darüber beraten wird. Das heißt, dass das – zumindest in den Augen des AMS und mancher Teilnehmender – auf Verwertbarkeit ausgerichtete Bildungsangebot Basisbildung im Grunde ein Allgemeinbildungsangebot ist, das Heydorn freuen würde.

### DER BILDUNGSBEGRIFF BEI SIEBERT<sup>9</sup>

Der Bildungsbegriff wird bei Siebert als Arbeitsdefinition angegeben. Die begriffliche Klärung dient der Handlungsorientierung und der Unterscheidung von anderen Begriffen im didaktischen Kontext und nicht der wissenschaftstheoretischen und historischen Reflexion.

Bildung ist dort die

Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Umwelt mit dem Ziel kompetenten und verantwortlichen Handelns. Bildung als Überprüfung und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen ist mehr als Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen, Bildung ist auch Selbstaufklärung und kann dadurch eine therapeutische Wirkung haben. In einer Bildungssituation einigen sich die Beteiligten auf ein ge-

---

<sup>9</sup> Horst Siebert: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: ZIEL 2009 (= Grundlagen der Weiterbildung)

meinsames Thema und Lernziel und stellen z. B. individuelle Beratungswünsche zurück.<sup>10</sup>

Die „Auseinandersetzung ... mit sich und der Umwelt“ wiederum erinnert an Wilhelm von Humboldts Ausspruch vom Gebildeten, der versucht, so viel Welt als möglich mit sich zu verbinden. Beim Bildungsziel unterscheidet sich Siebert von Faulstich / Zeuner: Während diese in Anlehnung an Klaus Holzkamp die Selbstbestimmung des Individuums als Ziel sehen, nennt Siebert kompetentes und verantwortliches Handeln. Das wirkt im Vergleich zu Faulstich / Zeuner verhältnismäßig konkret, v. a., weil er Kompetenz als „vielseitig verwendbare Handlungspositionen“<sup>11</sup> begreift.

Die „Überprüfung und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen“ erinnert mich an Harold Macmillans<sup>12</sup> angeblichen Ausspruch, ein Ziel von Bildung sei es, zu merken, wenn jemand Unsinn redet. Im konstruktivistischen Diskurs, in dem sich Siebert sieht, ist der Prozess der Selbstorganisation auf der Basis individueller Sinn- und Wirklichkeitskonstruktion gemeint.

Das Hinausgehen über Bildung als Wissensvermittlung findet sich auch bei Faulstich / Zeuner: „Bildung ist demnach weniger ein Umgang mit Wissensbeständen, sondern eine Lebensform.“<sup>13</sup> Faulstich / Zeuner fassen Bildung hier wieder weiter als „Lebensform“, Siebert versteht sie – seinem konstruktivistischen Konzept entsprechend – als Selbstaufklärung.

Bei Faulstich / Zeuner gewinnt diese Komponente politische Relevanz, bei Siebert hat sie handlungsrelevante Bedeutung. Für Faulstich / Zeuner (wie schon für Heinz-Joachim Heydorn) führt Bildung als Selbstbestimmung in letzter Konsequenz zur „Überwindung aller Verhältnisse, die den Menschen unterdrücken, entmündigen und verstümmeln.“<sup>14</sup> Und sie folgen Wolfgang Klafkis Forderung nach einer Bildung, die „[...] als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“<sup>15</sup> muss. Sieberts Denkrichtung scheint das

---

<sup>10</sup> Siebert: Didaktisches Handeln, S. 15

<sup>11</sup> Ebd., S. 14

<sup>12</sup> Britischer Politiker (1894-1986), Wohnbau-, Verteidigungs- und Finanzminister in den 1950er-Jahren, anschl. Premierminister

<sup>13</sup> Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung; S. 33

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Ebd., S. 35

Individuum zu fokussieren: für ihn kann Selbstaufklärung therapeutische Wirkung auf den Einzelnen haben. Von einer gesamtgesellschaftlichen Relevanz ist hier (vorerst) nicht die Rede.

So konkret Sieberts Bildungsbegriff bis hierher war, so verwirrend ist der letzte Satz: „In einer Bildungssituation einigen sich die Beteiligten auf ein gemeinsames Thema und Lernziel und stellen z. B. individuelle Beratungswünsche zurück.“<sup>16</sup> Was ist eine Bildungssituation? Wer sind die Beteiligten? Und wie genau soll man sich die Einigung auf ein gemeinsames Thema und Lernziel vorstellen?

Klar geworden ist bis jetzt zumindest, dass Bildung mehrere Bedeutungsebenen hat: Bildung ist ein Prozess, in dem gelernt wird. Sie hat ein Ziel und je nach dem bestimmte Inhalte. Bildung heißt auch das Produkt dieses Prozesses.

Bildung kann schwer definiert und leicht politisiert werden. In diesem Zusammenhang sehe ich die Diskussion um Allgemein- versus Berufsbildung. Wie genau die beiden Begriffe nun gegeneinander abzugrenzen sind, oder ob die eine Bildung Voraussetzung für den Erwerb der anderen ist, ist seit Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft immer wieder Thema in der Bildungsdiskussion.<sup>17</sup> Die Erwachsenenbildung steht also in einer 250-jährigen Tradition von Bildung zur Selbstbefähigung, und -entfaltung. Da passen Faulstich / Zeuners Selbstbefreiungsgedanken und Sieberts Selbstkonstruktionen gut ins Konzept.

Während Faulstich / Zeuner ein „Aufeinanderzudriften“<sup>18</sup> der beiden Funktionszüge wahrnehmen, setzt sich für Elke Gruber die Frontstellung Allgemein- gegen Berufsbildung bis in die jüngste Zeit fort:<sup>19</sup>

Allgemeinbildende Angebote (und damit auch die Mehrzahl der Volkshochschulkurse) müssen beweisen, dass sie nützlich und im ökonomischen Sinne brauchbar sind, wollen sie im vielstimmigen Chor der Weiterbildungsanbieter mitsingen. Ihre Legitimation erhalten sie nicht über den Bildungswert, sondern über ihren Brauchbarkeitsindex.<sup>20</sup>

---

<sup>16</sup> Siebert: Didaktisches Handeln, S. 15

<sup>17</sup> Vgl. Heinz Mühlmeier: Bildung. In: Lexikon der Pädagogik Bd. 1. Hg. v. Willmann-Institut München – Wien. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1970, S. 179-181. Hier: S. 180.

<sup>18</sup> Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung; S. 35

<sup>19</sup> Gruber: Information? Wissen? Bildung? Vergessen? S. 6

<sup>20</sup> Ebd., S. 3

Der Druck der Ökonomisierung (Nachweis der Förderwürdigkeit, Einhaltung von Förderkriterien, Projektfinanzierung, Förderantrag etc.) verlangt Brauchbarkeitsnachweise. Die Bildungsinhalte werden nach beruflicher Relevanz priorisiert. Bildungsangebote sollen kompakt, flexibel und modular sein, damit die KundInnen schnell *up to date* sind. Gruber hat dazu ein technisches Bild gefunden, das die Situation treffend beschreibt: „Derzeit ist die Meinung weit verbreitet, Wissen sei eine Art Superbenzin, das man nur zu tanken braucht, und schon brummt der Motor.“<sup>21</sup>

Wissen können Lernende zwar in sich hineinstopfen oder „einsaugen“, zur Urteilsfähigkeit und zum Erwerb von Handlungspositionen gelangen sie aber erst über einen Bezugsrahmen. Einen solchen aufzubauen oder einen bestehenden kennen zu lernen, braucht meiner Meinung nach Zeit. Zielführend in dieser Zeit sind das Studieren/Erleben/Diskutieren unterschiedlicher Modelle, Beispiele, Ereignisse u. ä. und das Miteinander-in-Beziehung-Setzen derselben. So gesehen lässt sich Bildung nicht konsumieren, vernetztes Denken muss sich an Inhalten schulen.

Wenn von Schlüsselqualifikationen die Rede ist, sind vermutlich eben diese Fertigkeiten gemeint: Entscheidungswissen, Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit zum vernetzten Denken und reflektierten Handeln. Wenn also die Wirtschaft von der Bildung die Vermittlung dieser Kompetenzen fordert, dann können Crash-Kurse und Briefings nicht die geeignete Antwort sein. Ich bezeichne sie als Spiegelung der beschleunigten Geschäftsabläufe in der Bildungsarbeit. So viel wir über das Lernen bis jetzt wissen (s. u. Lerntheorien) braucht Lernen Zeit, Kontinuität und Stabilität. Wer es professionell unterstützen möchte, stellt Inhalte und Werkzeuge zur Verfügung, an und mit denen sich die Lernenden selbständig abarbeiten können.

Wenn Bildungsanbieter entsprechende (Aus)Bildungswünsche von wirtschaftlicher Seite aufnehmen, benötigten sie zur Auswahl der Bildungsinhalte eine klare Vorstellung über ihren Bildungsbegriff und darüber, wie sich Lernen vollzieht. In diesem Sinne lohnt es sich, den bildungstheoretischen Diskurs in der Erwachsenenbildung auf der sachlichen Ebene fortzuführen.

---

<sup>21</sup> Gruber: Information? Wissen? Bildung? Vergessen?, S. 8

*Lerntheorien*LERNTHEORIEN BEI FAULSTICH / ZEUNER<sup>22</sup>

Faulstich / Zeuner finden in ihrer handlungsorientierten Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten der Erwachsenenbildung über das Lernen zur Bildung. Da es um das Lernen Erwachsener geht, braucht es für die, die Lernen vermitteln, Wissen darüber, wie sich Lernen vollzieht – so die Begründung.

Faulstich / Zeuner referieren dazu die historische Entwicklung von Lerntheorien in der traditionellen Psychologie seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Am Anfang stand demnach die Stimulus-Response-Psychologie (SR-Psychologie) mit ihren berühmten Konditionierungsexperimenten von E. L. Thorndike, I. Pawlow und B. F. Skinner.<sup>23</sup> Lernen erscheint dabei als das „Herstellen von erwünschten Verhaltensweisen durch entsprechende Reize“<sup>24</sup>. Die dabei herrschenden Gesetzmäßigkeiten seien für Tiere wie für Menschen gleichermaßen gültig. Diese Ansätze gelten für Faulstich / Zeuner als überholt, da sie die Dynamik des menschlichen Bewusstseins ausblenden und dem lernenden Individuum Passivität unterstellen.

Alle daran anschließenden Lerntheorien sehen sie als Erweiterung und Ergänzung des Grundkonzepts Stimulus-Response: die kognitivistische Lerntheorie, die Gedächtnistheorie und die Handlungsregulationstheorie. So sehen das auch die AutorInnen des Wikipedia-Artikels „Lerntheorie“. Sie und Edmondson / House<sup>25</sup> verweisen allerdings auch auf Ansätze in der Neurologie (Neurobiologie), die durch ihre Beschreibung der Funktionsweise des Gehirns und des Nervensystems wertvolle Anhaltspunkte für die Lernpsychologie liefern.

Die kognitivistische Lerntheorie verfeinert ab den 1930er-Jahren die behavioristische SR-Psychologie durch die Unterscheidung von Lernen und Ausführen. Der Lerner-

---

<sup>22</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung, S. 25

<sup>23</sup> Vgl. auch <http://de.wikipedia.org/wiki/Lerntheorie>

<sup>24</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung, S. 25

<sup>25</sup> Vgl. Willis Edmondson / Juliane House: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke 1993 (= UTB 1697), S. 96

folg hängt nicht an der positiven Verstärkung, sondern an der Erwartung von Resultaten. Ein urteilendes Selbst wird berücksichtigt („intrinsische Motivation“, „Selbstkonzept“). Warum die kognitivistische Lerntheorie für Faulstich / Zeuner damit dennoch den Ansatz fremdkontrollierten Lernens nicht überwunden hat, wird nicht näher ausgeführt.<sup>26</sup>

Für die unbefangene, aber neugierige Leserin lohnt sich hier ein Blick auf Modul 5 (Lernen: Lerntheorie) des Lehrgangs Alphabetisierung und Basisbildung, das Christian Nowak 2007 am bifeb in Strobl abhielt: Albert Bandura, der Wesentliches zur kognitiven Wende beigetragen hat, hat zwar kognitive Variablen in sein Lernmodell eingeführt, aber z. T. an behavioristischen Faktoren (z. B. Verhaltenskonsequenzen) festgehalten.<sup>27</sup> Offenbar meinen Faulstich / Zeuner, dass die Kognitivisten die Behavioristen nie ganz abgeschüttelt haben.

Die Gedächtnistheorie betont die Dauerhaftigkeit der Lernresultate, d.h., Lernen ist erst dann tatsächlich erfolgt, wenn die veränderte Verhaltensweise nicht nur in der Lernsituation geschieht, sondern in anderen Situationen darüber hinaus. Faulstich / Zeuner monieren hier die Unklarheit über das Warum des Behaltens: Mit welcher Absicht lernt ein Individuum?<sup>28</sup>

Die Handlungsregulationstheorie ist eine neuere Theorie, die in den 1990er-Jahren von W. Hacker und W. Volpert formuliert wurde. Sie basiert auf der Kategorie des Plans, der die Basis zur Realisierung von Zielen darstellt. Lernen wird als Form des menschlichen Handelns begriffen, die es zyklisch, hierarchisch und sequentiell gegliedert reguliert. Für Faulstich / Zeuner ist das zu schematisch gedacht.<sup>29</sup> Das ist gut nachvollziehbar, weil sich diese Theorie wegen ihrer Sperrigkeit für die Praxis der Erwachsenenbildung offenbar weniger eignet. Das Urteil tut dem Modell m. E. aber unrecht, da es „einerseits den Zusammenhang von Denkprozessen und Handeln zu erklären (und dabei über das rein kognitive Modell hinauszugehen) [versucht], andererseits soll es aber auch so unterschiedliche Handlungen wie automatisierte Bewe-

---

<sup>26</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung, S. 27

<sup>27</sup> Vgl. Christian Nowak: Lernstrategien. Unveröffentlichtes Manuskript, S. 11

<sup>28</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung, S. 26

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 27

gungen und komplexes, planvolles Verhalten erfassen.<sup>30</sup> Sie will also ein breites Feld abdecken. Interessant ist, dass sie laut Wikipedia oft zum Ausgangspunkt für den Aufbau von Instrumenten zur Analyse von Arbeitstätigkeiten wurde,<sup>31</sup> also einer sehr konkreten und handfesten Anwendung.

Mir wiederum gefällt diese Theorie sehr gut, weil ein Plan etwas Selbstgesteuertes ist. Das Individuum hat hier offenbar einen prominenten Platz. Gleichzeitig unterstellt der Begriff Plan eine Zielgerichtetheit, die nicht in allen Lernsituationen vorhanden ist.

Faulstich / Zeuner haben als Knackpunkt beim Thema „Lernen“ den Begriff selbst lokalisiert. Es besteht zwar ein Konsens über die Begriffsdefinition „erfahrungsbedingte Veränderung der Handlungsfähigkeit“. Die damit gemeinten Phänomene sind aber zahlreich und unterschiedlich, je nachdem, wie genau segmentiert wird: eine Lernsituation oder mehrere Lernsequenzen oder ganze Kompetenzsysteme.<sup>32</sup>

Eine Lerntheorie muss nach Faulstich / Zeuner also komplex und differenziert genug sein, um alle Erscheinungsformen des Lernens integrieren zu können, und die aktive Rolle der Lernenden berücksichtigen. Sie favorisieren hierin Klaus Holzkamp mit seinem Ansatz, Lernproblematiken als Teil von Handlungsproblematiken zu begreifen, mit dem Zusatz, dass Lernen nicht nur unmittelbar, sondern auch selbstbestimmt veranlasst sein kann. Die Selbstbestimmung wird bei Faulstich / Zeuner zum Angelpunkt der Theorie: Sind Lernbedingungen (Intentionalität, Thematik und Methodik des Lernens) fremdbestimmt, gerät Lernen zum defensiven Akt eines Individuums (*defensives Lernen*). Erst wenn Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Lernenden verbunden werden können, findet weitreichendes - *expansives Lernen* statt.<sup>33</sup>

Anmerken möchte ich hier, dass fremdbestimmte Lernbedingungen oder – thematiken nicht automatisch zur Ablehnung führen, weil sie fremdbestimmt sind. Manche Lernende lassen sich durchaus für Neues und Unbekanntes begeistern, und

---

<sup>30</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Handlungsregulationstheorie>

<sup>31</sup> Vgl. ebd.

<sup>32</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung, S. 27

<sup>33</sup> Vgl. ebd, S. 30

es gelingt ihnen in Folge, neue Lebensinteressen damit zu begründen. Sehr erfrischend dagegen finde ich die Aussage, dass man keine Lernbedingungen herstellen könne, „[...] unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, [...]“<sup>34</sup>

Wenn Selbstbestimmung im Lernprozess also so wichtig ist, ist die Frage: Wie lasse ich die Lernenden bestimmen? D. h., es braucht zeitliche und räumliche Orte und eine Art, wie es getan wird. Faulstich / Zeuner sprechen hier von erforderlichen Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen, sodass die Selbstbestimmung systematisch und regelmäßig erfolgen kann. Diese Erkenntnis hat sich in den letzten 15 Jahren weithin in der Praxis der Erwachsenenbildung durchgesetzt: kaum ein Kurs ohne Evaluations- oder Feedback-Bogen, kaum eine Bildungsveranstaltung ohne Klärung der TeilnehmerInnen-Erwartungen.

Lernen ist also nicht mehr das stufenweise Absolvieren von Aufgaben, sondern das in der Person selbst stattfindende Verknüpfen von Neuem mit Bekanntem. Faulstich / Zeuner sprechen vom Lernenden als „Intentionalitätszentrum“<sup>35</sup>: Von Lernen kann erst gesprochen werden, wenn das Individuum dem Lerninhalt Bedeutung zugewiesen hat. Damit ist die aktive Rolle des Lernenden ganz klar. In dem Maß, in dem er/sie sich mit neuen Handlungsmöglichkeiten die Welt aneignet, lernt er/sie.

Wesentliches Merkmal dieses Prozesses ist demnach seine Situativität, d. h. seine soziale, biographische, gesellschaftliche und kontextuelle Bedingtheit. In Faulstichs / Zeuners Verständnis gibt es also kein allgemein gültiges Lernmodell, sondern viele historisch-spezifische Lernformen, die sie sich als soziale Prozesse denken. Übergeordnetes Motiv ist die gemeinsame Teilhabe an einer sozialen Praxis.

Wissenschaftstheoretisch erfolgt bei Faulstich / Zeuner somit ein Wechsel vom „Wenn ... (bestimmte Bedingungen erfüllt werden, wird Dieses oder Jenes gelernt)“

---

<sup>34</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung, S. 30

<sup>35</sup> Ebd., S. 31

zum „Weil ... (der Lerninhalt für die betreffende Person diese oder jene Bedeutung hat, wird gelernt)“.<sup>36</sup>

## LERNTHEORIEN BEI SIEBERT

Siebert fasst in seiner Didaktik aus konstruktivistischer Sicht<sup>37</sup> ohne Umschweife den Stand der Forschung aus seiner Sicht zusammen; er wirft nicht erst einen Blick zurück auf historische Lerntheorien und ihre (Wissenschafts)Geschichte wie Faulstich / Zeuner. Wichtig ist ihm zu betonen, dass alte Erkenntnisse vom Typ „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ überholt sind. Um sich zum Gegenteil hinreißen zu lassen, gibt es ebenso keinen Grund. Menschen und ihre Lernfähigkeit sowie die untersuchten Lernsituationen waren und sind so unterschiedlich, dass die bisherigen Erkenntnisse nicht vergleichbar sind, resümiert er. Allein der Begriff „Lernen“ werde von fast jedem Forscher anders definiert.

Aber auch wenn die Forschungsergebnisse eindeutiger und einheitlicher wären, würden sie der Didaktik wenig nützen, befindet er: „Die lernpsychologische Forschung ist im Prinzip inhaltsneutral, d. h. sie interessiert sich für formale psychologische Funktionen und Prozesse. Das Spezifische der Didaktik ist dagegen die geistige Auseinandersetzung mit Lerninhalten.“

Lernpsychologische Erkenntnisse schätzt Siebert v. a. als „Hintergrundwissen“. Dieses listet er in 10 Thesen auf, die mit vielen sogenannten Binsenweisheiten aufräumen: Zusammenhang von Alter und Lernleistung, Lernfähigkeit und Identität, Motivation, Sinnzusammenhang. In seiner konstruktivistischen Sicht sieht er Lernen als das Konstruieren von Inhalten und Verhalten im Rahmen von biographischen Zusammenhängen eines Einzelnen. Ebenso konstruieren sich die Lehrenden ihre TeilnehmerInnen aufgrund bestimmter Leitdifferenzen.<sup>38</sup> Das ist ein Punkt, über den

---

<sup>36</sup> Vgl. Faulstich / Zeuner: Erwachsenenbildung, S. 32

<sup>37</sup> Vgl. hier und im folgenden Siebert: Didaktisches Handeln, S. 35-63

<sup>38</sup> Eine Anspielung auf die Systemtheorie? Leider zitiert Siebert nicht. Luhmann steht zumindest im Literaturverzeichnis.

man meiner Meinung nach öfter einmal nachdenken sollte, wenn man über Lernsituationen spricht.

Lohnender als die Lernpsychologie erscheint Siebert die Lernstilforschung, weil sie didaktisch verwertbar ist: Er nennt sie das „Bindeglied zwischen der allgemeinen Lernfähigkeit und dem aktualisierten situationsabhängigen Lernverhalten.“<sup>39</sup> Siebert ist zwar auch mit der Lernstilforschung und ihrer empirischen Validität, Reliabilität und begrifflichen Prägnanz nicht zufrieden, aber er lobt ihren „anregenden Wert“<sup>40</sup>.

Aus Siebert spricht der Praktiker: Er legt vor allem Wert auf die Umsetzbarkeit der Forschungsergebnisse. So berichtet er im Folgenden über den erfolgreichen Einsatz eines Lernstilstests, der den Lehrenden die Einschätzung der bevorzugten Lernaktivitäten einer Lerngruppe erleichtert. Es geht ihm also um ein teilnehmerzentriertes Konzept von Lernen: Er will die Einzelnen beim Lernen in ihren Lerngewohnheiten bestärken und unterstützen.

Mehr Raum noch als den Lernstilen gibt Siebert den Lernmilieus, weil sich seiner Meinung nach die Forschungsinteressen in den letzten drei Jahrzehnten dahin verschoben haben. Die sozialisationstheoretische Perspektive einerseits und den milieuorientierten Zugang andererseits hält er in der Erwachsenenbildung für fruchtbar. Die Milieuforschung geht über das schichtspezifische Denken der 1970er-Jahre hinaus und „[berücksichtigt] auch Lebensstile, Wertsysteme, politische Orientierungen, alltagsästhetische Präferenzen u. ä. [...]“<sup>41</sup> Siebert liest die Ergebnisse der Milieuforschung im Bewusstsein, dass der soziologische Begriff „Milieu“ nicht mit der pädagogischen „Zielgruppe“ gleichgesetzt werden darf. Unter dieser Prämisse erhält er folgende bildungspolitische und didaktische Anregungen: Nähen und Distanzen einzelner Milieus zu Bildung oder Qualifizierung überhaupt und zu einzelnen Bildungseinrichtungen im Besonderen; milieubedingte Vorlieben für bestimmte Lehr- und Lernstile; Bildungsangebote an Milieu-Übergängen; Definition eines „Bildungsmilieus“.

---

<sup>39</sup> Siebert: Didaktisches Handeln, S. 40

<sup>40</sup> Ebd., S. 41

<sup>41</sup> Siebert: Didaktisches Handeln, S. 43

Diese Denkanstöße gehen in Richtung Zielgruppen-Segmentierung zum Zwecke einer wirkungsträchtigeren Vermarktung von Bildungsangeboten. Sie werfen eine ökonomische Perspektive auf die Bildung: Bildung als Ware, Bildungsangebote als Dienstleistung. Und Siebert beschreibt hier auch tatsächlich die Praxis von Erwachsenenbildungseinrichtungen als Teil der wirtschaftlichen Praxis: Marktorientierung, milieuspezifische Teilnahmequoten u. ä.<sup>42</sup> Das ist eine Verengung der Interpretation von Bildung gegenüber dem von ihm eingangs gegebenen Begriff von Bildung (s. o. Der Bildungsbegriff bei Siebert).

Interessanterweise widmet Siebert ein verhältnismäßig langes Kapitel den Geschlechterdifferenzen des Lernens und Lehrens, obwohl er an mehreren Stellen zugibt, dass die Gender-Forschung noch keine verwertbaren Erkenntnisse für die Didaktik hervorgebracht hat.<sup>43</sup> Die Erkenntnis-Zulieferung (wie vorher bei Lernpsychologie und Lernstil) war hier nicht der Grund für die ausführlichen Beschreibungen. Siebert betont die bildungspraktische Relevanz von Untersuchungen über Denkstile und Kommunikationsverhalten. Einige Thesen dazu führt er genau aus: Dualisierendes Denken, eine Typologie weiblicher Denkstile von Mary F. Belenky, die Untersuchungen zur Frauen- und Männersprache von Senta Trömel-Plötz und seine eigene Analyse geschlechtsspezifischer Seminarankündigungen.<sup>44</sup>

Die Gender-Perspektive ist in der Erwachsenenbildung sehr prominent. Siebert entspricht dieser Prominenz, indem er sie relativ ausführlich bespricht. Er leitet keine didaktischen Konsequenzen daraus ab, aber streut dem weiblichen Denkstil Rosen: „Frauen [...] problematisieren den alltäglichen ‚naiven Realismus‘, dass die Welt wirklich so sei, wie sie uns erscheint. Diese Frauen sind aufgeschlossen für Andersdenkende, [...]. [Sie] überwinden die Egozentrik subjektivistischer Positionen.“<sup>45</sup>

Schließlich finde ich bemerkenswert, dass sich Siebert im Rahmen des Themenkomplexes Lernen in einem eigenen Kapitel mit neuen Lernkulturen auseinandersetzt. Ans Ende des Abschnitts Lernen passt es ganz gut, da es psychologische, gesell-

---

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 44-48

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 48, S. 49

<sup>44</sup> Vgl. ebd., S. 50-54

<sup>45</sup> Siebert: Didaktisches Handeln, S. 51

schaftliche und institutionelle Bedingungen gleichermaßen thematisiert. Das Auftauchen des Begriffs schreibt er einer „Akzentverlagerung [...] von der institutionellen Sicht zum lebenslangen Lernen, von der einzelnen Einrichtung zu vielfältigen Netzwerken, von der staatlichen Regulierung zur Selbstorganisation“<sup>46</sup> zu. Zunächst ist er um eine Präzisierung des Begriffs bemüht. Er referiert dazu Johannes Weinbergs kulturanthropologische Begriffsklärung, Arnold / Schüßlers Arbeit zum Wandel der Lernkulturen und Erhard Schlutz' Begriffsklärung, um aus all dem eine so bodenständige wie visionäre eigene Definition zu destillieren:

Wünschenswerte neue Lernkulturen sind sozialökologische Räume, in denen Neugier geweckt wird, in denen scheinbar Selbstverständliches in Frage gestellt wird, in denen keine Antworten gegeben werden, bevor relevante Fragen geklärt wurden, in denen die üblichen Beobachtungsstandpunkte probeweise verlassen werden können, in denen Suchbewegungen zugelassen sind, in denen man sich noch wundern kann, in denen nicht nur linear, sondern auch quer gedacht wird.<sup>47</sup>

Durch Umschreibung und Beschreibung gelingt Siebert hier unerwarteterweise das, was er an anderen Stellen mit Prägnanz und Präzision zu erreichen suchte: eindeutige und umsetzbare Aussagen.

Gleichzeitig stecken hier viele (mittlerweile breitenwirksame) Credos der Erwachsenenbildung drin: gestaltete und gestaltbare Lernumgebung, selbstgesteuertes Lernen, Mitbestimmung der Teilnehmenden, „Störungen haben Vorrang“, geschützte Erprobungsräume, Visionslaboratorien.

Diese visionären Aussagen markieren ein überraschendes Ende eines Abschnitts, der auf Zweckmäßigkeit und Umsetzbarkeit von Forschungsergebnissen relevanter Disziplinen ausgerichtet ist. Sie weiten den Blick wieder für ein Lernen, das auch Weg und nicht nur Ziel sein kann; ein Lernen, das vom Druck der Zielerreichung entoben ist.

Angesichts der Diskrepanz zwischen der bekannten Armut vieler Erwachsener an Lernstrategien und der gleichzeitig gestiegenen Anzahl der Lern-Möglichkeiten (neue Medien, Aufwertung des Lernens am Arbeitsplatz u. ä.) ist es meiner Meinung nach eine notwendige Aufgabe der Erwachsenenbildung, die beiden Enden zusammenzuführen. Als Trainerin in der Basisbildung fühle ich mich hier besonders in der

---

<sup>46</sup> Ebd., S. 59

<sup>47</sup> Ebd., S. 61

Pflicht, dies zu tun. Meine Teilnehmenden stellen ein Segment der Bildungswilligen dar, die verhältnismäßig viel von passenden Lernkanälen, Lernsettings oder Lernumgebungen – kurz Lernkulturen – profitieren können. Sieberts Lernkultur-Definition könnte gerahmt im Eingangsbereich der Basisbildung hängen.

*Literaturverzeichnis****Forschungsliteratur***

Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. In: *Gesammelte Schriften*. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, hrsg. von Albert Leitzmann, Berlin 1903–1936, Nachdruck 1968., Bd. 1. Berlin 1903

Edmondson, Willis / House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen / Basel: Francke 1993 (= UTB 1697)

Faulstich, Peter / Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim / München: Juventa<sup>3</sup>2008

Gruber, Elke: Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die österreichische Volkshochschule 211 (2004), S. 2-11

Mühlmeyer, Heinz: Bildung. In: Lexikon der Pädagogik Bd. 1. Hg. v. Willmann-Institut München – Wien. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1970, S. 179-181.

Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: ZIEL<sup>6</sup>2009 (= Grundlagen der Weiterbildung)

***Lexika***

Lexikon der Pädagogik. Hg. v. Willmann-Institut München – Wien. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1970

Wikipedia

<http://de.wikipedia.org/wiki/>