

Inhalt

Zielsetzung	7
Einleitung	7
1. Lernen im Erwachsenenalter	13
1.1 Wer ist der Erwachsene?	13
1.2 Lernen im Modus der Differenzierung	18
1.3 Lernziele von Erwachsenen	23
Zusammenfassung	28
2. Was passiert im Gehirn? Zur Biologie des Lernens	31
2.1 Das Gehirn als Lernort	31
2.2 Spiegelneurone als Lernhelfer	42
2.3 Das alternde Gehirn als pädagogische Herausforderung	44
Zusammenfassung	49
3. Theorien des Lernens	51
3.1 Lernen durch Strafe und Belohnung – behavioristische Theorien	51
3.2 Das Lernen im Kopf – kognitivistische Lerntheorien	57
3.3 Das Lernen am Modell – die sozial-kognitive Lerntheorie	59
3.4 Der Lerner im Mittelpunkt – konstruktivistische Lerntheorien	61
Zusammenfassung	65
4. Lernen als individuelles Verhalten	67
4.1 Die Bedeutung von Motivation und Emotion für den Lernprozess	67
4.2 Lernmilieus – zur Rolle der sozialen Herkunft	75
4.3 Lernwiderstände – warum das Lernen zum Problem werden kann	80
4.4 Lerntypen	83
Zusammenfassung	87
5. Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung	89
Glossar	92
Literatur	96


Legende der Icons im Studienbrief

 – Zitat

 – Aufgabe

 – Methode

 – Literatur

 – Raum für Notizen

 – Beispiel

Zielsetzung

Mit diesem Heft wollen wir Ihnen einen umfassenden Überblick über die wichtigsten Aspekte zum Thema Lernen geben. Wir werden Lernen vor allem aus der Perspektive der Erwachsenenbildung betrachten und deshalb die Besonderheiten des erwachsenen Lernens beschreiben. Hierzu werden wir Ihnen in der Einleitung eine Definition für Lernen vermitteln. Nach der Lektüre dieses Heftes können Sie dann verstehen, wie das menschliche Gehirn lernt und warum es verschiedene Lerntheorien gibt. Außerdem werden Sie in der Lage sein, Unterschiede zwischen kindlichem und erwachsenem Lernen zu benennen. Mit diesen Kenntnissen wird es Ihnen leichter fallen, die Unterschiede im Lernverhalten von Erwachsenen zu verstehen und einzuordnen und Ihre Angebote dementsprechend zu gestalten.

Einleitung

Wer ist der Erwachsene? Wie ist er das geworden und wie kann er sich weiter entwickeln? Wie lernt und wie vergisst er? Lernen Erwachsene anders als Kinder? Verändert sich das Lernen im Verlauf des Lebens und welche Einflüsse bestimmen das Lernvermögen? Hört das Lernen irgendwann auf? – Warum fällt das Lernen manchen Menschen leicht und anderen sehr schwer, warum haben einige sogar Lernblockaden und Ängste zu lernen, während andere anscheinend spielend lernen und viel Freude daran haben? Als Erwachsenenpädagogen haben wir es immer wieder mit der Frage zu tun, ob und was man als Erwachsener eigentlich noch lernen kann. Sind manche Lernchancen nicht unwiderruflich verloren? Gewiss bestimmen die Lernerfahrungen des Kindes die Möglichkeiten erwachsenen Lernens, aber nicht vollständig. Im Gegenteil, manche Lernerfahrungen sind sogar nur im Erwachsenenalter möglich. Deshalb stellen wir Ihnen in diesem Heft unter anderem auch eine Lerntheorie vor, die zeigt, welche besonderen Lernfähigkeiten gerade den Erwachsenen auszeichnen, die ihm Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen und die dem Kind nicht zu eigen sind. Die Theorie der Differenzierung wird vor allem für jene Bildungsangebote interessant sein, bei denen es um Weiterentwicklung, persönliche Veränderungsprozesse oder um die Bewältigung von Krisensituationen geht.

Bitte fertigen Sie einen Eintrag zu einem Lerntagebuch an. Überlegen Sie zunächst einmal ruhig bei einer Tasse Kaffee oder einer anderen gemütlichen Situation, ob und wann Sie in Ihrem Leben ein außergewöhnliches oder sehr bedeutsames, gravierendes Lernerlebnis hatten. Nehmen Sie sich dann ein Blatt Papier und schreiben Sie dieses Erlebnis ganz ausführlich auf. Beschreiben Sie auch Ihre Emotionen vor, während und nach diesem Erlebnis.

Beantworten Sie dann die folgenden Fragen:

Was war das „Neue“, was Sie in dieser Situation gelernt haben?

Was war das „Alte“ was durch den Lernprozess verändert worden ist?





Was waren die besonderen Umstände, die zum Lernen geführt haben?

Hätten Sie diesen Lernprozess auch früher machen können und wenn ja, warum haben Sie ihn nicht früher gemacht?

Wie haben Sie sich vor, während und nach dem Lernerlebnis gefühlt? Notieren Sie sowohl ihre positiven als auch ihre negativen Gefühle.

Welche unmittelbaren oder nur mittelbaren Auswirkungen hat dieses Erlebnis auf Sie gehabt?

Lerntagebuch

Ein Lerntagebuch ist eine Reflexionshilfe, die dazu dienen soll, die eigenen Lernprozesse besser zu verstehen und dadurch ggfs. auch zu verändern. Mit Hilfe von tagebuchartigen Notizen werden Journale von Lernprozessen erarbeitet, in denen es weniger um die Dokumentation des Gelernten als um die Sichtbarmachung des eigenen Lernverhaltens und der Lernbedingungen geht. Indem sie dadurch helfen das eigene Lernen auch mit einer gewissen Distanz zu betrachten, sollen sie zudem helfen, den Vorgang des Lernens besser zu verstehen und damit zur Stärkung der persönlichen Lernkompetenzen und der Lernautonomie beitragen.

Es gibt kein Rezept für das Anfertigen eines Lerntagebuches, denn wie der Name schon erahnen läßt, handelt es sich dabei um eine sehr persönliche Angelegenheit. Gerade bei Lernsituationen, die ein hohes Maß an Eigeninitiative und Selbststeuerung benötigen - wie etwa beim eLearning oder im Fernstudium - kann ein Lerntagebuch ein wichtiges Hilfsmittel sein. Wie wär's? Fangen Sie doch gleich mit Ihrem Lerntagebuch an!

Um eine erwachsenenpädagogische Lerntheorie zu entwickeln, bedarf es zunächst einer Definition des Lernbegriffs. Ähnlich wie beim Begriff Bildung gibt es auch zum Lernen verschiedene Erklärungen. Wir wollen Ihnen hier jedoch eine Definition vorstellen, die wir für besonders prägnant halten. Aber schauen wir uns erst einmal an, was es überhaupt für Definitionsversuche gibt: Der Erziehungswissenschaftler Knud Illeris zum Beispiel definiert Lernen als „jeden Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist“ (Illeris 2010, S. 13). Das Problem ist, dass hier gleichzeitig mit mehreren Unschärfen gearbeitet wird: Vergessen etwa kann soviel heißen wie „zeitweilig verschüttet“, „kurzfristig nicht erinnert“ „langfristig aber nicht vollständig verdrängt“ oder „vollständig aus dem Gedächtnis gelöscht“. Der Alterungsprozess wiederum beginnt biologisch betrachtet bereits mit der Zeugung, er kann sich auch nur auf wenige Stunden, mehrere Tage oder Jahre beziehen und was bedeutet beständig? Wenn ich heute etwas lerne und

morgen durch eine neue Erfahrung ersetze, hatte ich dann nichts gelernt, weil es nicht beständig war?

Das Dilemma ist wohl, dass sich eine eindeutige Definition des Lernens nicht mit offenen sozialwissenschaftlichen Begriffen formulieren lässt, außer wenn diese bewusst als Variablen eingesetzt werden. Die Hirnforschung ist heute weit genug, dass sie logische Schlussfolgerungen über das zulässt, was wir als Lernen bezeichnen. Am Beispiel des Vergessens lässt sich die Bedeutung neurophysiologischer Aussagen für die Lerntheorie sehr gut erfassen: Aus neurophysiologischer Sicht ist Vergessen nämlich ein sehr schwammiger Begriff. Da es sowohl aktivierende wie auch hemmende Synapsen im Nervengeflecht des Gehirns gibt, kann man sich das Vergessen auch als einen höchst aktiven und sogar sinnvollen Prozess vorstellen. Wenn Vergessen auf dieser Folie als Lernvorgang verstanden werden kann, stellt die übliche Gebrauchsform des Begriffes vor allem eine Bewertung dar. Um den Lernvorgang im Gehirn also grundständig zu begreifen, muss man sich dem Lernprozess deshalb zunächst frei von solchen Zuschreibungen widmen. Wir werden zwar erst später auf die neurobiologischen Vorgänge bei Lernen eingehen, aber für die Formulierung einer Definition müssen wir schon jetzt einen ersten Blick auf das Gehirn werfen. Was ist eigentlich die Aufgabe unserer grauen Masse? Ist das Gehirn ein Lernorgan? Eigentlich nicht! Denn ganz kühl betrachtet ist es nichts weiter als ein Organ zur Steuerung eines Organismus, hierfür muss es Reize wahrnehmen, verarbeiten und weiterleiten. Dies können aber auch Gehirne, die überhaupt nicht lernfähig sind, wie z.B. das des Fadenwurms *Caenorhabditis elegans*. Dessen Nervensystem besteht aus genau 302 voll identifizierten Nervenzellen mit rund 7000 Synapsen, die alle genetisch festgelegt sind. Die Lernfähigkeit ist also nicht einfach als Hauptfunktion des Gehirns anzusehen, wenngleich sie eine wichtige Fähigkeit aller höher organisierten Organismen ist.

Das Gehirn wird aber offenbar falsch verstanden, wenn man es zuvörderst als ein Mittel zum Lernen betrachtet. So wie die Beine ihre Funktion ja auch nicht darin erfüllen, Muskeln aufzubauen. Wie sich nämlich der Muskelaufbau aus der Benutzung der Beine ergibt, deren Funktion die Fortbewegung ist, so ergibt sich das Lernen auch erst aus der Funktion des Gehirns, dem Denken, also der Aufnahme von Reizen und der daraus resultierenden Informationsverarbeitung.

Der Schlüssel zum Verständnis des Gehirns ist die Nervenzelle (Neuron), die sich vom Prinzip her beim Fadenwurm und beim Menschen ähneln. Das Neuron ist in der Lage eine durch einen Reiz verursachte Erregung aufzunehmen und über bestimmte Fortsätze, die Dendriten, an andere Zellen weiterzuleiten. Hierfür muss die Erregung das Neuron durchlaufen und wird über einen weiteren, eigens dafür zuständigen Fortsatz, das Axon, an die nächste Zelle weitergeleitet. Da die Neuronen aber weder untereinander noch mit anderen Zellen direkt verdrahtet sind, muss die Informationsweitergabe über eine winzige Lücke erfolgen, den sogenannten synaptischen Spalt. Eine Synapse entsteht also immer dort, wo ein Dendrit auf eine andere Nervenzelle trifft. Wir besitzen in unserem Gehirn rund eine Billion Nervenzellen und ca. 100 Billionen Synapsen. Was darauf hindeutet, dass eine Nervenzelle am Axon mehrere Synapsen ausbildet und auch von mehreren Dendriten erreicht wird. Da die Nervenzelle im Gegensatz zur Muskelzelle mehrere Synapsen erhält, wird sie auch nicht bloß von einer Sy-

These:

Das Gehirn ist kein Lernvorgang, sondern ein Organ zur Steuerung eines Organismus. Hierfür muss es Reize wahrnehmen, verarbeiten und weiterleiten. Dies können auch Gehirne, die überhaupt nicht lernfähig sind, wie z.B. das des Fadenwurms *Caenorhabditis elegans*.

Analog zu anderen Funktionen des Körpers kann man sagen: Wie sich der Muskelaufbau aus der Benutzung der Beine ergibt, deren Funktion die Fortbewegung ist, so ergibt sich das Lernen auch erst aus der Funktion des Gehirns, dem Denken, also der Aufnahme von Reizen und der daraus resultierenden Informationsverarbeitung.

Das menschliche Gehirn besitzt rund eine Billion Nervenzellen und ca. 100 Billionen Synapsen. Die Fähigkeit zum Denken ergibt sich biologisch betrachtet aus der Anzahl der Nervenzellen, ihrer Verteilung und vor allem der Anlage der Synapsen und damit der Art und Weise der Verschaltung dieses gigantischen Netzwerkes, also der Struktur.

Anatomische Plastizität:
Veränderbarkeit der Anatomie des Gehirns.

Anatomie des Gehirns: Die Struktur des Nervenzellengeflechts, d.h. die Menge der Neuronen und die Art und Weise ihrer Verschaltungen.

Biochemische Plastizität:
Veränderbarkeit des Chemos in oder zwischen den Nervenzellen.

napse angesprochen. Es bedarf daher vieler positiver Reize ehe eine Nervenzelle erregt wird und ihrerseits anfängt zu „feuern“.

Die Fähigkeit zum Denken ergibt sich nun biologisch betrachtet aus der Anzahl der Nervenzellen, ihrer Verteilung und vor allem der Anlage der Synapsen und damit der Art und Weise der Verschaltung dieses gigantischen Netzwerkes, also der Struktur. Was wir vor allem aus Tierexperimenten wissen, ist, dass die Feinstruktur dabei in hohem Maße ein individueller Entwicklungsprozess ist. Anhand der Entwicklung des Zebrafischlings, der viele Nachkommen als Klone aus demselben Ei produziert, konnte nachgewiesen werden, dass schon bei der Geburt, die Gehirne eine hochgradige Individualentwicklung zeigen, trotz vollkommener genetischer Identität. Die Feinstruktur des Gehirns ist also in der Regel nicht einfach genetisch determiniert. D.h. allerdings nicht, dass die Gene gar keine Rolle spielen, denn sie bestimmen über den Zellkern natürlich die Reaktionsweisen der Zellen mit. Dass die Feinstruktur aber nicht einfach eine Funktion der Reife, sondern in hohem Maße erfahrungs- also gebrauchtsabhängig ist, kann ebenfalls durch vielfältige Versuche vor allem mit Affen, Katzen und Ratten nachgewiesen werden. Besonders erwähnenswert sind z.B. die Versuche der Neuroanatomin Marion Diamond mit Ratten, die in reizreichen und reizarmen Umgebungen gehalten wurden. Nicht nur, dass sich die reizreichen Ratten in ihrem Verhalten später als kompetenter zeigten, auch ihre Gehirne waren messbar schwerer als die der reizarmen Ratten. Es hatten sich mehr Nervenzellen und mehr synaptische Vernetzungen ausgebildet und das Netzwerk im Gehirn war komplexer und schwerer geworden. Bezüglich dieser strukturellen Veränderungsmöglichkeiten aufgrund von Erfahrungen, spricht man von einer anatomischen Plastizität des Gehirns. (vgl. Thompson 2010)

Daneben gibt es jedoch auch eine biochemische Plastizität, deren Beachtung durch die Hirnforschung in den vergangenen Jahren zugenommen hat. Dabei handelt es sich v.a. um sog. sekundäre Botenstoffe, die ebenfalls die Erregbarkeit der Zelle verändern oder auch auf die DNA des Zellkerns einwirken, um sie zu veranlassen, bestimmte Substanzen in bestimmten Mengen herzustellen. Dadurch können Nervenzellen relativ unabhängig von ihrem bereits festgelegten anatomischen Schaltkreis reagieren. Dies ermöglicht insbesondere bei Stress eine effektive und rasche Reaktion. (vgl. Thompson 2010)

Lernvorgänge auf der Ebene des Gehirns beziehen sich demnach auf seine anatomische oder biochemische Plastizität. Für eine Definition, die uns bei unserer pädagogischen Fragestellungen weiterhilft, benötigen wir darüber hinaus noch zwei weitere Aspekte, die klären, wodurch die Plastizität angestoßen wird und was solcherlei Veränderungen für Folgen haben. Wir nutzen deshalb die folgende Definition:

„Lernen ist jede erfahrungsabhängige Veränderung des Gehirns, die auf seiner anatomischen oder biochemischen Plastizität beruht und zu einer Änderung im Verhalten oder den Verhaltensdispositionen führt.“

Diese Lerndefinition arbeitet mit zwei sozialen Variablen, die für uns relevant sind: Erfahrung und Verhalten. Hier beginnt quasi das Kerngeschäft der Pädagogik, nämlich nach den Qualitäten der Erfahrungen zu fragen sowie Begründungen und Legitimationen von Verhalten und Verhaltensdispositionen zu erfassen und daraus jeweils Theorien und Modelle für Lernprozesse abzuleiten. Lernen ist dann zwar ein neurophysiologischer Vorgang aber in enger Abhängigkeit von den sozialen Erfahrungen und von den sozialen Verhaltensweisen. Damit rücken wieder die gesellschaftlichen Konstruktionen in den Vordergrund, die den Erfahrungen quasi normativ vorseilen. Wenn z.B. auch die Lebensalter soziale Konstruktionen sind, lassen sich daraus auch lerntheoretische Aussagen für je unterschiedliche Lernprozesse ableiten.

Auf neurophysiologischer Ebene kann man zunächst sagen, dass Kinder und Erwachsene prinzipiell gleich lernen: Nervenzellen entwickeln sich, vernetzen sich, verändern ihren Chemismus – wir nennen das, wie gesagt, anatomische und biochemische Plastizität. Dass die jeweiligen Vorerfahrungen (also die schon vorhandenen Strukturen) die weiteren möglichen Erfahrungen (also die strukturellen Veränderungen) bedingen, gilt für Kinder und Erwachsene gleichermaßen. Je mehr Erfahrungen schon gemacht wurden, desto mehr werden die neuen Erfahrungen davon bestimmt, also determiniert. Erwachsene sind demnach stärker determiniert als Kinder, mehr nicht. Aber ist das schon alles, was juveniles von adultem Lernen unterscheidet?

Wir nutzen eine Lerndefinition, bei der die pädagogisch relevanten Aspekte als soziale Variablen in Bezug auf die neurophysiologischen Vorgänge fungieren. Lernen ist dann zwar ein neurophysiologischer Vorgang aber in enger Abhängigkeit von den sozialen Erfahrungen und von den sozialen Verhaltensweisen, mit denen wir uns dann pädagogisch auseinandersetzen können.

1. Lernen im Erwachsenenalter

Wenn man sich über die Bedeutung des Lernens für den Erwachsenen oder für die Erwachsenenbildung Gedanken machen will ist es sinnvoll einmal ganz banal zu fragen, wer der Erwachsene überhaupt ist. In dem folgenden Kapitel werden wir Ihnen einige Möglichkeiten erläutern, wie sich das Konstrukt des Erwachsenen abgrenzen lässt und welche Konsequenzen sich aus den verschiedenen Konstrukten für das Lernverständnis ergeben. In der o.g. Lerndefinition wurden Erfahrungen und Verhalten als zentrale Variablen für neurobiologische Veränderungen im Gehirn benannt. Wir werden uns deshalb im folgenden Kapitel vor allem mit der Frage auseinandersetzen, welche erwachsenen Erfahrungen sich auf die Plastizität des Gehirns auswirken, also Lernen ermöglichen. Dabei werden wir Ihnen mit der Theorie der Differenzierung zudem eine erwachsenenpädagogische Lerntheorie vorstellen.

1.1 Wer ist der Erwachsene?

Stellen Sie doch einmal beim nächsten gemeinsamen Mittagessen mit Ihren Kollegen oder am Abend im Kreis Ihrer Familie die Frage was eigentlich einen Erwachsenen ausmacht. Wahrscheinlich bekommen Sie so ähnliche Aussagen wie: Dass ein Erwachsener sein Leben selbst bestimmen kann, dass er Verantwortung für sich und andere übernehmen kann. Wenn man Kinder befragt erhält man weit komplexere Aussagen. So antwortete der neunjährige Bastian auf diese Frage: „Erwachsene verdienen Geld, trinken Alkohol und sind verheiratet“, die zehnjährige Leonie hingegen: „Erwachsene dürfen Auto fahren, telefonieren wann sie wollen und haben Dates“ und die acht Jahre alte Nora: „Erwachsene können sich bei Tisch richtig benehmen.“

Nicht selten sagen sogar gestandene Erwachsene, dass sie sich auf die ein oder andere Weise noch gar nicht richtig erwachsen fühlen. Solche Aussagen können ganz unterschiedliche Aspekte berühren: die Kindererziehung, das Beziehungsleben, die Sexualität; aber auch Ordnungsstrukturen im Haushalt oder Führungsqualitäten im Beruf. Ganz wichtig wird diese Frage bei vielen auch, wenn es um die Ablösung und Abgrenzung von der Herkunftsfamilie geht. Die Frage, wer der Erwachsene ist und was ihn charakterisiert ist doch gar nicht so leicht zu beantworten.

Eine Möglichkeit, sich dieser Frage zu nähern besteht darin, einen Blick in die Entstehungsgeschichten der Lebensphaseneinteilung zu werfen. Dass die Lebensphasen wie z.B. Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter in den vergangenen Jahren starken Veränderungen ausgesetzt waren ist gewiss leicht nachvollziehbar. So wurde die Volljährigkeit von 21 auf 18 Jahre herabgesetzt, das Alter, ab dem geraucht werden darf, jedoch von 16 auf 18 Jahre hochgesetzt. Während Kinder früher erst ab drei Jahren in den Kindergarten durften, können sie heute schon früher institutionell betreut werden. Neben diesen juristisch bedingten Veränderungen gibt es aber auch noch einige andere, die sich z.B. in der Diskussion darüber zeigen, ob die Pubertät heute früher anfängt oder ob sie länger dauert oder ob die Zeitspanne der Adoleszenz insgesamt größer wird. Bei all diesen Aspekten wird schnell deutlich, dass die Lebensphasen offenbar Konstruktionen sind die nicht nur biologisch sondern vor allem historisch begründet sind.

Nicht selten sagen sogar gestandene Erwachsene, dass sie sich auf die ein oder andere Weise noch gar nicht richtig erwachsen fühlen.



Die Festlegung auf bestimmte Lebensphasen ist ein kultur- und zeitabhängiger und weniger ein biologischer Vorgang. Die heutigen Konstrukte von Kindheit, Jugend und Erwachsensein waren also nicht immer gültig und sind auch weiterhin Veränderungen unterworfen.

Sie kennen gewiss jemanden über den Sie manchmal Sätze äußern wie: „Wird der denn nie erwachsen?“ Also jemanden, der eigentlich schon erwachsen ist, sich aber nicht so verhält. Beschreiben Sie einmal genau, warum Sie diese Person für noch nicht erwachsen genug halten.

Wahrscheinlich kennen Sie aber auch jemanden, den Sie als sehr reif erleben, der Ihnen vielleicht manchmal ein Vorbild ist, ein Vorzeige-Erwachsener sozusagen. Bitte schreiben Sie auch auf, was diese Person für Sie so besonders macht.

Am besten legen Sie für beide eine eigene Seite in Ihren Notizen an, denn wir werden später noch auf diese beiden „Typen“ zurückkommen.

Im Gegensatz zu alltäglichen Vorstellungen hat es also Erwachsene und Kinder keinesfalls schon immer gegeben. Gewiss gab es große Menschen, kleine Menschen, solche, die mit mehr und solche, die mit weniger Rechten ausgestattet waren. Aber die Unterscheidungen zwischen den Lebensphasen folgte nicht immer den gleichen Vorstellungen. Etwa unterschied man im Mittelalter, nicht so wie heute, zwischen einer Welt der Erwachsenen und einer Welt der Kinder, sämtliche Angehörige aller Altersstufen teilten eine Welt. Oder mit anderen Worten: Kind und Erwachsener waren noch nicht als eigene Konstrukte geschaffen. Die Konstruktion einer Trennung in Kindheit und Erwachsenenstatus ist nicht unabhängig von einer sich allmählich ausdifferenzierenden Gesellschafts- und Machtstruktur zu begreifen. Ein Wissenschaftler, in dessen Werk sich viele Hinweise auf die Entstehungsgeschichte des Erwachsenen finden lassen, ist der Soziologe Norbert Elias (1976).



Aus der Tischzucht des Hans Sachs
Hans Sachs 1494 – 1576 Schustermeister in Nürnberg, Mitglied der Meistersingerzunft

Und tu dich auch am Tisch nit schneuzen, Dass ander Leut an dir nit scheuzen! Geh nit umzausen in der Nasen! Des Zahnstührens sollt du dich massen! Im Kopf sollt du dich auch nit krauen! Der-gleichen Maid, Jungfrau und Frauen Solln auch keim Floch hinunterfischen. Ans Tischtuch soll sich niemand wischen.

Folgt man Elias, so diente der „Prozess der Zivilisation“ als Wegbereiter für die heutige Gesellschaftsstruktur und auch für die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen. Um die Tragweite dieses „Zivilisationsprozesses“ nachzuvollziehen muss man sich die üblichen mittelalterlichen Verhaltensweisen vergegenwärtigen. Essen und Trinken stehen im Mittelalter stark im Zentrum des gesellschaftlichen Lebens, es gibt allerdings noch kein Besteck, man greift mit den Händen in die gemeinsame Schüssel auch wenn man sich zuvor in die Hand geschneuzt hat. Auch mit leiblichen Geräuschen jedweder Art ist man nicht zu-

rückhaltend, es gibt quasi keine Peinlichkeitsbarrieren. Im Mittelalter erscheinen deshalb seit dem 12./13. Jahrhundert eine Fülle sogenannter Manierschriften nach denen es z.B. untersagt ist in oder über die Tafel zu spucken oder sich bei Tisch mit den Händen unter das Gewand zu fassen. Zunehmend verfassen zuerst gelehrte Kleriker lateinische Vorschriften über das richtige Benehmen mit dem sie sich auch von anderen gesellschaftlichen Gruppen abzugrenzen trachten. Ab dem 13. Jahrhundert sind dann auch nicht lateinische Zeugnisse von Verhaltensvorschriften aus dem Umkreis der ritterlich-höfischen Gesellschaft nachgewiesen. Im 15. Jahrhundert treten des Weiteren sogenannte Tischzuchten hinzu, die sich vor allem an das Bürgertum wenden. (vgl. Elias 1976)

Bei diesen durchaus pädagogisch gemeinten Zeugnissen, handelt es sich häufig um kürzere oder längere Memoriergedichte, da das Auswendiglernen ein wichtiges Konditionierungsinstrument darstellte. Der Standard in diesen Benimmregeln ist noch sehr elementar, wahrscheinlich elementarer noch als das was heute in ländlich-bäuerlichen Kreisen als Sitte und Brauch gilt. Elias verweist darauf, dass sich diese Manierschriften zunächst an Erwachsene und nicht explizit an Kinder richten. Demnach können sie durchaus auch als erste Zeugnisse einer allgemeinen Erwachsenenbildung gelten. Eine Wende markiert demgegenüber dann aber die von Erasmus von Rotterdam verfasste Schrift „De civilitate morum puerilium“, die im Jahre 1530 erscheint und nun eine neue Zielgruppe fokussiert: Seine Schrift ist einem adeligen Knaben gewidmet und zur Belehrung von Knaben geschrieben und versteht sich schon in der Einleitung als die Kunst junge Menschen zu formen. Elias führt den Erfolg des Büchleins, das Auflage um Auflage erlebte und schließlich sogar als Schulbuch eingeführt wurde, vor allem darauf zurück, dass der Begriff der Zivilisation dadurch eine neue Zuspitzung und seine Verfestigung im Bewusstsein der Menschen erfuhr und darauf, dass hierin das Bedürfnis und die Notwendigkeit der sich zivilisierenden Gesellschaft symptomatisch zum Ausdruck gebracht wurde. Wolf vermutet, dass sich sein Erfolg aber auch darin begründet, dass es zu einem Zeitpunkt erscheint an dem sich die Trennung zwischen Kind und Erwachsenem bereits abzeichnet (vgl. Wolf 2011). Wie sehr es diese mitbegünstigt, vorbereitet oder konsolidiert kann hier nicht angemessen untersucht werden. Auffallend ist aber doch, wie sehr Erasmus die Benimmregeln nun auf den gesamten Körper bezieht. Die Haltung des Körpers, die Gebärden, die Kleidung, der Gesichtsausdruck bis hin zum Blick werden als äußeres Verhalten interpretiert, in dem das Innere des ganzen Menschen zum Ausdruck kommt.

Damit bereitet Erasmus eine gesellschaftliche Bemächtigung des individuellen Körpers, über den sich die Sozialisierung des Erwachsenen aus dem Kind heraus zukünftig speisen wird, vor. Das Aufkommen dieser Benimmregeln zwingt den Erwachsenen also nicht nur dazu sich zu sozialisieren, sondern er konstituiert sich gerade dadurch, indem er sich nun vom Kind abgrenzt. Kindliches Verhalten wird als unerwachsen gedeutet und sogar als peinlich degradiert. Dies kommt auch in der zunehmenden Reglementierung der persönlichen Reinlichkeit zum Ausdruck.

Ein Beispiel: Das Taschentuch ist ein Zivilisationsinstrument das eigens für das Schnutzen erfunden wurde. Der korrekte Gebrauch dieses Luxusgegenstandes gilt als Distinktionsmittel zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch als soziale Waffe gegenüber sozial Niedrigstehenden. Elschenbroch zitiert aus einer anonymen Benimmschrift, die den Gebrauch dieses Abgrenzungsmediums

Ab dem 12./13. Jahrhundert wird der Prozess der Zivilisation der Gesellschaft durch das Erscheinen der ersten Manierschriften mit einfachen Benimmregeln vorangetrieben.

Elias verweist darauf, dass sich diese Manierschriften zunächst an Erwachsene und nicht explizit an Kinder richten, demnach können sie durchaus auch als erste Zeugnisse einer allgemeinen Erwachsenenbildung gelten.

1530 erscheint die Schrift „De civilitate morum puerilium“ von Erasmus von Rotterdam und fokussiert eine neue Zielgruppe: junge Knaben.

genau so beschreibt: Man solle sich nämlich nicht wie die Kinder mit den Fingern oder dem Ärmel, sondern ins Taschentuch schneuzen. Auch das Rülpsen gehört in diesen Zusammenhang der kindlichen Triebregulierung: „Die soziale Diskriminierung bei gleichzeitiger Konzession an die ‚Infantilität‘ kommt noch heute im Begriff ‚Bäuerchen‘ zum Ausdruck“ (Elschenbroich 1977, S. 116). Das Kind wird gleich dem Bauern sozial abgewertet, weil es wie der Bauer noch bei Tisch rülpsst.



„Gerade am Beispiel der Sauberkeitserziehung lässt sich die historisch entstandene Kluft zwischen erwachsenen Standards der Zurückhaltung von Triebäußerungen und dem kindlichen Spontanverhalten gut erkennen. In dem Maße, wie die Peinlichkeitschwelle vorrückt, die Angst, durch ihre Übertretung als nicht gesellschaftlich zu gelten, tritt auch in das Verhältnis der Erwachsenen zu Kindern soziale Angst. Der mühsam modellierte gesellschaftliche Verhaltensstandard wird durch das unwillkürliche triebhafte Verhalten des Kindes potentiell immer wieder bedroht.“

Donata Elschenbroich *1944 Kindheits- und Jugendforscherin

Die Erziehung des Kindes dient also der Erzeugung des Erwachsenen und seiner Konstitution, sodass die Ausdifferenzierung der Erziehungspraxis eine immer größere Distanz zwischen Kindern und Erwachsenen bedingt.

Reife und Mündigkeit sind vor allem in Biologie, Medizin und Gesetzgebung zentrale Begriffe für die Beschreibung des Erwachsenenstatus.

Die Wiege unserer heutigen modernen Konstruktion des Erwachsenseins und der Kindheit ist vermutlich in diesem Zivilisationsprozess zu finden (vgl. Wolf 2011). Wenn der Erwachsene demnach eine zeit- und kulturabhängige Konstruktion ist, lässt er sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und beschreiben. Zentrale Begriffe, die wir alle kennen, sind dabei Reife und Mündigkeit. Neben der Geschlechtsreife, die allgemein mit dem Einsetzen der Menstruation bzw. dem ersten zeugungsfähigen Samenerguss angenommen und etwa in das 14. Lebensjahr datiert wird, spielt die Reife auch in der Justiz eine wichtige Rolle. So heißt es im Jugendgerichtsgesetz, dass ein Jugendlicher, der 14 aber noch nicht 18 Jahre alt ist nur dann strafrechtlich verantwortlich ist, wenn er zur Tatzeit „nach seiner sittlichen und geistigen Entwicklung reif genug ist, das Unrecht der Tat einzusehen und nach dieser Einsicht zu handeln“ (§ 3 Satz 1 JGG). Im Hinblick auf die Straffähigkeit beginnt das Erwachsensein für Kinder also schon recht früh; im Hinblick auf andere juristisch definierte Rechte, wie z.B. das Wahlrecht allerdings sehr spät. Auch hier zeigt es sich wieder wie sehr diese Grenzen kulturell bedingt und wandelbar sind.

Erwachsenenpädagogen stellen sich damit die Frage, welche besonderen Aspekte des Erwachsenseins denn für die Erwachsenenbildung wichtig sein könnten. Zwar lassen sich diese - unter Bezug auf Philosophie, Gesetzgebung, Religion etc.- normativ bestimmen, aber davon unabhängig gibt es auch einen Aspekt, der eine besondere Bedeutung für alle pädagogischen Ziele hat: nämlich die Lernfähigkeit selbst. Das pädagogische Paradigma des Lernens geht von einem Menschenbild aus, welches wesentlich durch die Fähigkeit zum Lernen charakterisiert ist. Für den homo discens gilt: Man wird nicht erwachsen, um dann

erwachsen zu sein, denn auch das Erwachsensein selbst ist noch ein Zustand des Werdens, also ein Prozess. Damit wird die Besonderheit der Erwachsenenpädagogik auf die Entwicklungsfähigkeit des Erwachsenen gelenkt. Mit der Entwicklungsfähigkeit und der Prozesshaftigkeit des Erwachsenseins werden wiederum Verbindungslinien zu Kindheit und Jugend hergestellt. Denn auf der Folie der Lernfähigkeit ist der Erwachsene ein Gewordener, der nur im Horizont seines Gewordenseins zu verstehen ist und dessen Entwicklung an diesem Gewordensein ansetzt. Entwicklungsmöglichkeiten werden aber zu eng gefasst, wenn sie bloß als Anschlusslernen gedacht werden, weil Anschlusslernen immer auf eine irgendwie geartete lineare Fortführung des bestehenden Alten hinausläuft. Diese Entwicklungsauffassung erscheint uns zu träge. Deshalb möchten wir Sie im nächsten Kapitel in die Theorie der Differenzierung einführen.

Wir haben Sie zu Beginn dieses Heftes dazu angeregt, ein eigenes Lerntagebuch anzulegen. Die folgende Aufgabe können Sie ebenfalls dort eintragen.

Beschreiben Sie, was Sie an sich selbst als besonders erwachsen einschätzen und was nicht. Machen Sie dazu eine Tabelle in die Sie Ihre „erwachsenen“ und ihre „nicht erwachsenen“ Anteile eintragen, vermerken Sie dann welche Anteile Ihnen davon besonders angenehm sind und warum. Gibt es auch „erwachsene“ Anteile, die sie eigentlich behindern? Gibt es „nicht erwachsene Anteile“ die sich positiv auswirken und Ihnen helfen? In welchen Bereichen würden Sie gerne erwachsener werden und in welchen Bereichen glauben Sie, erwachsener werden zu müssen? Notieren Sie auch, was es für Sie persönlich bedeutet „erwachsen zu sein“.

