

Horst Siebert

EB 
 LBL

LERNEN UND BILDUNG ERWACHSENER



Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 4

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hg.)

Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder
Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001432
ISBN 978-3-7639-3103-3

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung – Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a
ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004185
ISBN 978-3-7639-4848-2

Forschung und Praxis:

Band 10

Silke Schreiber-Barsch

Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens

Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis
Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001624
ISBN 978-3-7639-3332-7

Band 11

Anke Grotlüschen/Peter Beier (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens

Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens
Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001626
ISBN 978-3-7639-3334-1

Band 12

Julia Schütz

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie
Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001627
ISBN 978-3-7639-3335-8

Band 13

Roland Holten/Dieter Nittel (Hg.)

E-Learning in Hochschule und Weiterbildung

Einsatzchancen und Erfahrungen
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001628
ISBN 978-3-7639-3342-6

Band 14

Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen

Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001629
ISBN 978-3-7639-3344-0

Band 16

Christel Lenk

Freiberufler in der Weiterbildung

Empirische Studie am Beispiel Hessen
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001634
ISBN 978-3-7639-3348-8

Horst Siebert

**LERNEN UND BILDUNG
ERWACHSENER**

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4848-2 (Print) **Best.-Nr. 6004185**

ISBN 978-3-7639-4849-9 (E-Book)

© 2011, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhalt

	Vorwort	7
1	Lernforschung im Überblick	11
1.1	Erwachsenenbildung: Wer ist erwachsen?	11
1.2	Die Anfänge der empirischen Lernforschung	16
1.3	Lernen als Sozialisationsprozess	19
1.4	Lifelong learning und self-directed learning	26
1.5	Drop-out-Forschung	32
1.6	Resümee	34
2	Biografisches Lernen	39
2.1	Qualifikation – Kompetenz – Bildung	39
2.2	Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit	51
2.3	Das lernende Gehirn	62
2.4	Vernetztes Lernen – Lernen in Netzwerken	67
2.5	Biografische Didaktik	77
3	Lehr-Lernsituation	85
3.1	Im Feld des Lehrens und Lernens	85
3.2	Gruppendynamik in Seminaren	96
3.3	Lernbarrieren, Lernwiderstände, Lernstörungen	104
3.4	Systemisches Coaching	116
3.5	Lernen in Milieus	125
4	Bildung in der Gesellschaft der Postmoderne	139
4.1	Weiterbildung in der Zeit der Postmoderne	139
4.2	Bildung für nachhaltige Entwicklung	146
4.3	Anthropologische Perspektiven der Nachhaltigkeit	151
4.4	Zur Wirksamkeit der Erwachsenenbildung	157
5	Theorien der Erwachsenenbildung	169
5.1	Theorie und Praxis	169
5.2	Die Anfänge der Theoriediskussion	171

5.3	Vergesellschaftung der Erwachsenenbildung und Versozialwissenschaftlichung der Theoriebildung	175
5.4	Theorie des lebenslangen Lernens?	183
5.5	Megatrends in Wirtschaft und Weiterbildung	185
6	Literatur	191
	Über den Autor	200

Vorwort

„Wir sind Erinnerung“, so lautet der Titel eines Buches von Daniel Schacter. Je älter man wird, desto mehr gewinnt dieser Slogan an Gehalt.

Meine berufliche Erinnerung reicht 45 Jahre zurück.

Studiert habe ich Literaturwissenschaft, Philosophie und Altphilologie in Kiel und München. Promoviert habe ich über den Einfluss des Philosophen Hegel auf den Dramatiker Hebbel. 1965 war ich Assistent beim Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Zum Bildungserlebnis wurde für mich die Teilnahme an einem sechswöchigen Seminar der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes unter Leitung von Hans Tietgens. Dort beschäftigten wir uns mit der Volksbildung der Weimarer Zeit im Kontext der Reformpädagogik. Zum ersten Mal wurde mir der Unterschied zwischen einer „Popularisierung von Wissenschaft“ und einer teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung deutlich. Robert von Erdbergs Motto „Bildung vom Menschen aus“ wurde für mich zum Programm.

1965 nahm die Ruhr-Universität Bochum ihren Lehrbetrieb auf.

Dort wurde ein Lehrstuhl für praktische Pädagogik mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung eingerichtet, und der Lehrstuhlinhaber Joachim H. Knoll bot mir eine Assistentenstelle an. Bereits 1967 veröffentlichten wir einen „Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg“, der viel Zustimmung, aber auch Kritik hervorrief. Das Ziel war, kurz gefasst: Erwachsene können eine staatlich anerkannte „mittlere Reife“ erwerben, allerdings nicht aufgrund eines schulischen Fächerunterrichts, sondern mit teilnehmerorientierten Themen.

1968 veröffentlichten J. H. Knoll und ich eine Festschrift über Wilhelm von Humboldt anlässlich dessen 200. Geburtstags. Ich war von Humboldts Bildungsphilosophie begeistert und halte das Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793) für einen Klassiker der Erwachsenenbildungsliteratur und auch heute noch für aktuell.

Ein Schwerpunkt des Bochumer Instituts für Pädagogik war die international vergleichende Bildungsforschung. Oskar Anweiler als Experte für das osteuropäische Bildungswesen und Joachim H. Knoll als Herausgeber des „Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung“ trugen zur Überwindung einer nationalstaatlich verengten erziehungswissenschaftlichen Perspektive bei.

J. H. Knoll ermunterte mich, die in Westdeutschland weitgehend unbekannte Erwachsenenqualifizierung der DDR zu analysieren, und er hat mich nachhaltig unterstützt, diese Publikation als Habilitationsschrift einzureichen. Dies war übrigens damals – 1969 – die erste Habilitation über ein Thema der Erwachsenenbildung.

Viele DDR-Kollegen haben mir diese Veröffentlichung übel genommen. Auch nach der Wende waren einige von ihnen der Meinung, dass ein Wessi nichts Objektives über ihre Erwachsenenbildung zu sagen habe.

In den 1960er Jahren wurde die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung als „quartärer Bildungssektor“ beschleunigt. In vielen Bundesländern wurden Erwachsenenbildungsgesetze diskutiert und verabschiedet. 1969 wurde von der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz eine Rahmenprüfungsordnung für ein Diplomstudium Erwachsenenbildung beschlossen. An einigen Universitäten gab es bereits Lehraufträge für Erwachsenenbildung, an der Ruhruniversität Bochum und der Freien Universität Berlin jeweils einen Lehrstuhl, u. a. mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung.

An der damaligen Pädagogischen Hochschule Hannover (später Leibniz Universität) wurde 1970 das erste wissenschaftliche Lehrgebiet ausschließlich für Erwachsenenbildung eingerichtet (im selben Jahr trat das niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz in Kraft, das eine staatliche Finanzierung der Professionalisierung in anerkannten Einrichtungen in Aussicht stellte). Ich erhielt einen Ruf nach Hannover, begann am 01.04.1970 meine Professorentätigkeit und eröffnete das Diplomstudium im Sommersemester 1970.

Einer meiner Kollegen war der Soziologe Willy Strzelewicz, der die moderne Erwachsenenbildung durch seine bildungssoziologischen Untersuchungen, aber auch durch sein bildungspolitisches Engagement in Niedersachsen nachhaltig beeinflusst hat. Er hatte sich – mit Erfolg – für die Einrichtung des Lehrgebiets Erwachsenenbildung eingesetzt.

Anfang der 1970er Jahre haben wir eine mehrstufige empirische Untersuchung über das Lehr- und Lernverhalten Erwachsener durchgeführt (vgl. Siebert/Gerl 1975). Neben schriftlichen Befragungen und Interviews haben wir durch halbstandardisierte teilnehmende Beobachtungen versucht, Lehr-Lernprozesse in der Bildungspraxis zu rekonstruieren. Dieses Projekt wird heute noch als „Leitstudie“ der Erwachsenenbildung bezeichnet (vgl. Schlutz in R. Arnold u. a. 2010, S. 189).

Die 1970er Jahre waren geprägt durch einen Bildungs- und Aufklärungsoptimismus. Durch diverse Erwachsenenbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze und durch mehrere Struktur- und Entwicklungspläne wurde der personelle Ausbau der öffentlichen Erwachsenenbildung und auch der wissenschaftlichen Weiterbildung beschleunigt. Gegründet wurden eine Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ein Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung. Ich selbst war in ca. 20 (außeruniversitären) Beiräten, Ausschüssen und Kuratorien tätig.

Die Auswirkungen der 68er Studentenbewegung veränderten das Klima an den Hochschulen positiv und negativ.

Das Gesamtsystem der Weiterbildung (ein neuer Begriff, der sich aber nur bedingt durchsetzte) wurde vor allem durch die „neuen sozialen Bewegungen“ erweitert und auch „perturbiert“. Dazu gehörten insbesondere NGOs, also Nichtregierungsorganisationen der Dritte-Welt-Bewegung, der Friedensbewegung, der Anti-AKW-Bewegung, der Frauenbewegung und der Ökologiebewegung.

Ich habe mich in der Ökologiebewegung engagiert und gemeinsam mit Gerd Michelsen, heute Professor für Umweltwissenschaften an der Universität Lüneburg, ein Taschenbuch über „Ökologie lernen“ geschrieben, das bereits nach wenigen Monaten vergriffen war. Außerdem habe ich an unserem Fachbereich Erziehungswissenschaften eine „Arbeitsgruppe interkulturelle Pädagogik“ mit gegründet, die bei den Studierenden auch heute noch auf reges Interesse stößt.

Mit der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Leibniz Universität Hannover kooperierte das Institut für Erwachsenenbildung durch mehrere Projekte mit der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung und dessen Leiter Martin Beyersdorf. Unter anderem haben wir gemeinsam ein Seniorenstudium institutionalisiert, und Erika Seidel und ich haben mehrere wissenschaftliche Begleituntersuchungen durchgeführt.

Das Diplomstudium „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung“ hat sich im Großen und Ganzen bewährt. Viele AbsolventInnen sind inzwischen in leitenden Positionen tätig. Die Schwerpunkte wurden im Lauf der Zeit aktualisiert und ergänzt. So hat Lothar Schäffner den Themenbereich betriebliches Bildungsmanagement angeboten und Monika Schmidt hat sich auf Lern- und Bildungsberatung spezialisiert. Seit 2007 ist das Institut für Erwachsenenbildung mit dem Institut für Berufspädagogik fusioniert worden – was sich für beide Disziplinen positiv ausgewirkt hat.

Inzwischen ist der Diplomstudiengang ein Auslaufmodell. Neu ist der „Masterstudiengang Bildungswissenschaften“ mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Über die Akzeptanz dieses Studiengangs in der Bildungspraxis kann allerdings noch nicht viel ausgesagt werden.

Ich habe in den vergangenen Jahren versucht, meinen internationalen Blick zu erweitern. So habe ich eine Vertretungsprofessur an der Universität Wien und eine Gastprofessur an der Neuen Universität Sofia wahrgenommen und bin von der Universität Jasi (Rumänien) zum Honorarprofessor ernannt worden.

Inzwischen bin ich emeritiert, aber noch nicht im Ruhestand. Das vorliegende Buch ist der Versuch einer Bilanzierung. Ich habe mehrfach festgestellt – auch bei mir selbst –, wie schnell empirische Befunde und theoretische Erkenntnisse in Vergessenheit geraten. Auch ist mir immer wieder aufgefallen – vor allem im Bildungsmanagement

–, dass neue Termini erfunden werden, ohne dass sich dahinter neue Einsichten und Ideen verbergen.

Selbstverständlich wäre es naiv zu behaupten, es gäbe nichts Neues und alles sei „schon da gewesen“. Ebenso naiv ist aber auch die häufige Behauptung, das Thema sei noch völlig unerforscht. Selbstverständlich sollte jedes Forschungsprojekt einen Neuigkeitswert haben. Aber ich kenne kein relevantes Thema in unserer Disziplin, das nicht empirisch und theoretisch anschlussfähig wäre.

Rückblickend habe ich die persönlichen Kontakte in der Disziplin Erwachsenenbildung als angenehm und anregend empfunden. Intensiv und dauerhaft waren meine Bekanntschaften, insbesondere mit den Bremer, Münsteraner und Berliner KollegInnen. Besonders produktiv war die freundschaftliche Zusammenarbeit mit Rolf Arnold. Aus unseren Telefonaten – vor allem sonntagvormittags – sind mehrere Publikationen entstanden. Wir haben uns lange Briefe geschrieben – eine Kommunikationsform, die vielen KollegInnen als altmodisch erscheinen mag. Auch diesen Text habe ich noch mit einem Kugelschreiber geschrieben. Selbstverständlich ist mir die Bedienung eines Computers nicht völlig fremd. Aber ich habe festgestellt, dass ich einen manuellen Kontakt zu dem Papier benötige. Auch lese ich ein Buch stets mit einem Bleistift in der Hand – was bei einem Laptop etwas sonderlich erscheinen würde.

Gibt es so etwas wie mein berufsbiografisches „Programm“? Ich war bemüht, einen Beitrag zur Profilierung unserer jungen Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenbildung zu leisten und dabei die Erkenntnisfortschritte der Bezugswissenschaften zu nutzen. Vor allem habe ich versucht, Theorie, Empirie und Praxis zu vernetzen. Dabei ging es mir nicht um einen einseitigen Transfer von der Wissenschaft in die Bildungspraxis, sondern um eine Wechselwirkung, um einen Austausch von Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen. Dies ist m. E. immer noch ein maßgebliches Merkmal von Professionalität: die Perspektivenverschränkung von Theorie und Praxis. Zwar muss nicht bei jedem Forschungsprojekt sofort nach dem praktischen Nutzen gefragt werden, aber – und hierin stimme ich dem Pragmatismus zu – Theorie und Forschung sollten einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Praxis des lebenslangen Lernens leisten.

Einigen meiner Leser ist aufgefallen, dass ich zunehmend Anführungszeichen verwende. Das trifft sicherlich zu. Ich habe in den vergangenen Jahren immer wieder erlebt, dass auch wissenschaftliche Sprache nicht eindeutig, sondern mehrdeutig ist, dass Leser etwas anderes lesen als die Schreibenden sagen wollten, dass Sprache nicht fotografische „Abbildung“, sondern versuchsweise Annäherung ist. Missverständnisse sind nicht auszuschließen, können aber auch produktiv und konstruktiv sein.

Horst Siebert, Hannover Januar 2011

1 Lernforschung im Überblick

1.1 Erwachsenenbildung: Wer ist erwachsen?

Ich gehe davon aus, dass Sie, liebe LeserInnen, erwachsen sind. Doch wann hat Ihre Lebensphase des Erwachsenseins begonnen? Mit dem Abschluss der Schulzeit oder des Studiums? Mit dem Beginn der Berufstätigkeit? Mit dem Erwerb des Führerscheins und dem Wahlrecht? Mit der Volljährigkeit? Mit der Familiengründung?

Das rein kalendarische Alter ist als Merkmal des Erwachsenenstatus unzureichend. Erwachsensein ist relational und kontextabhängig. Erwachsensein ist ein sozialhistorisches und soziokulturelles Konstrukt – ähnlich wie Kindheit, Jugend, Alter. So wird die Jugend erst in der Moderne als eigenständige Lebensphase definiert. Im frühen 19. Jahrhundert betrug die durchschnittliche Lebenserwartung 35 Jahre, das heißt, 30-Jährige waren bereits alt. Heute hat sich die Ausbildungsphase für viele Menschen erheblich verlängert, sodass die Postadoleszenz, also das junge Erwachsenenalter als gesonderte biografische Phase beschrieben wird. Gleichzeitig sind Jugendliche körperlich und sexuell, vielleicht auch intellektuell früher „reif“ als vor einigen Jahrzehnten. Und außerdem haben Neil Postman u. a. ein „Verschwinden der Kindheit“ festgestellt, weil die Kinder vor allem durch die Massenmedien immer mehr an der Welt der Erwachsenen teilhaben. Hinzu kommt die unmenschliche Kinderarbeit in vielen Ländern: 12-Jährige müssen ganztätig körperlich arbeiten und einen unverzichtbaren Beitrag zur Familienernährung leisten.

Andererseits scheint die soziale und ökologische Verantwortung keineswegs ein spezifisches Merkmal des Erwachsenen zu sein. Tierliebe ist bei Kindern stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen, und Fremdenfeindlichkeit ist bei Kindern selten. So gesehen können (und sollten) Erwachsene durchaus von Kindern lernen. Das traditionelle Erzieher-Zögling-Verhältnis, das eine prinzipielle geistige und moralische Überlegenheit und Erziehungsberechtigung der Erwachsenen unterstellt, bedarf durchaus einer Problematisierung. Vielleicht sollte die gesamte Gesellschaft mit allen Altersgruppen als eine vernetzte Lerngemeinschaft betrachtet werden: Erwachsene sind nicht intelligenter als Heranwachsende, Alte nicht klüger als Junge, aber wir alle können voneinander und miteinander lernen.

Zur Vorbereitung der 6. Weltkonferenz der Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI) im Dezember 2009 in Belem (Brasilien) hat das „UNESCO-Institut for Lifelong Lear-

ning“ einen „Global Report on Adult Learning and Education“ (GRALE) erstellt. Auch in diesem Report wird die Frage nach dem „Erwachsensein“ diskutiert, und auch hier kommt man zu dem Ergebnis, dass „erwachsen“ ein relatives Merkmal ist, das von zahlreichen sozialen und ökonomischen Faktoren abhängt:

„But what, exactly is an ‚adult‘? Cultural and social factors have significant impact on the division of the human life-course into age-linked stages and phases. These phases vary widely across time and space... Especially within a lifelong learning paradigm, it is increasingly unhelpful to make sharp distinctions between ‘youth education’ and adult education” (UNESCO 2009, S. 12f.).

Ein kurzer Blick in die Literaturgeschichte:

Martin Walser hat in seinem Roman „Ein liebender Mann“ das Liebesverhältnis zwischen dem 73-jährigen J. W. v. Goethe und der 19-jährigen Ulrike von Levetzow eindrucksvoll beschrieben. Wer bezweifelt, dass Goethe einer der gebildetsten und intelligentesten Deutschen ist? Doch besonnen und „erwachsen“ verhält sich eher die junge Ulrike. Für Goethe ist Ulrike fast zu vernünftig: „Oh“, sagte Goethe, „unsere Ulrike führt nicht weniger als die Kritik der reinen Vernunft im Schilde“ (S. 14).

Ist ein „erwachsenes Verhalten“ vielleicht gar nicht immer wünschenswert und situationsangemessen?

Erwachsensein ist letztlich eine anthropologische Frage. Mediziner und Juristen, Psychologen und Soziologen, Historiker und Pädagogen verfügen über unterschiedliche Wahrnehmungen und Kriterien.

Pädagogisch betrachtet war die Unterscheidung zwischen Kindheit und Erwachsenenalter in der Vergangenheit ziemlich eindeutig: Kinder werden von Erwachsenen erzogen und unterrichtet. Kinder sind schulpflichtig, Erwachsene sind berufspflichtig. LehrerInnen vermitteln die Interessen und Werte der Erwachsenengesellschaft, Erwachsene haben „ausgelernt“.

Doch diese gesellschaftliche Aufgabenteilung ist angesichts der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens relativiert worden: „Die Pädagogisierung der Lebensführung hat die kulturellen Grenzen zwischen Kindheit und Jugend sowie zwischen Jugend und Erwachsenenleben, aber auch zwischen frühem, mittlerem und spätem Erwachsenenleben durcheinander gewirbelt“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 29).

Erwachsensein lässt sich nicht nur durch das Lebensalter definieren, sondern ist eine soziale und kulturelle, aber auch eine individuelle Konstruktion: Jugend, Erwachsensein, Alter hängen von der Lebenssituation und vom Lebensgefühl, von der Selbst- und Fremdwahrnehmung, auch von den gesellschaftlichen Verhältnissen ab (man denke an die 15-jährigen Flakhelfer, die an die Front geschickt wurden).

In früheren Zeiten wurde der Lebenslauf als kontinuierlicher Prozess der geistigen Reife und Entwicklung interpretiert. Dieses Modell der Kontinuität liegt auch dem

klassischen Werk der Erwachsenenbildung von Franz Pöggeler „Der Mensch in Mündigkeit und Reife“ (1964) zugrunde: Mit zunehmendem Alter wachsen Reife und Mündigkeit. Doch diese optimistische Sicht wird – wie bereits angedeutet – immer mehr infrage gestellt.

Dass unser Leben auch aus Zäsuren, Umbrüchen, Schaltstellen, kritischen Lebensereignissen und „Identitätskrisen“ besteht, hat Erik Erikson verdeutlicht. Erikson unterscheidet acht Lebensphasen, darunter drei Phasen des Erwachsenenalters; das „frühe Erwachsenenalter“, das „Erwachsenenalter“ und das „reife Erwachsenenalter“ (Erikson 1980, S. 150).

Die Übergänge von einem Stadium in das nächste sind durch kritische Situationen gekennzeichnet, die mit existenziellen Neuorientierungen verbunden sind. Der Übergang ins frühe Erwachsenenalter ist mit der Entscheidung „Intimität gegen Isolierung“, der Beginn des Erwachsenenalters mit der Alternative „Generativität gegen Absorption“ und der Eintritt ins „reife Erwachsenenalter“ mit dem Gegensatz „Integrität gegen Lebenssekel“ verbunden (ebda. S. 151).

Erikson hat dieses Lebensphasenmodell in den 1950er Jahren entwickelt. Als heuristisches Modell ist es anregend, obwohl die Einwände naheliegen: Die empirische Grundlage für diese Übergänge ist dürftig. Außerdem stellt die Individualisierung in unserer „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck) ein solches generalisiertes Schema infrage: Es gibt kein für alle gültiges Phasenmodell.

Immerhin: Die Krisen, Ambivalenzen, Ungewissheiten, Risiken des Lebens in unserer Zeit machen permanente Lern- und Veränderungsprozesse im Erwachsenenalter unvermeidlich. Weder beruflich noch privat reicht das in der Kindheit und Jugend erworbene Wissen und Können zur Gestaltung und Bewältigung der Herausforderungen und Aufgaben im Lauf des Lebens aus. Trotz dieser Relativierungen und Problematisierungen des „Status Erwachsener“ und trotz der Betonung des lebenslangen Lernens spricht einiges dafür, an den Begriffen Erwachsener und Erwachsenenbildung festzuhalten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich der Terminus Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit durch und löste den Begriff Volksbildung ab. „Volksbildung“ erinnerte an die nationalsozialistische Ideologie der rassistischen Volksgemeinschaft, während Erwachsenenbildung die Bildung des Einzelnen betont. Außerdem war im angloamerikanischen Sprachraum der Begriff „adult education“ verbreitet.

James Robbins Kidd, ein amerikanischer Klassiker der modernen Erwachsenenbildung, hat bereits 1959 ein Buch mit dem Titel „How Adults Learn“ veröffentlicht (dt. 1979). Kidd betont – mit Verweis auf Malcom Knowles – die Unterschiede zwischen dem Lernen in der Kindheit und im Erwachsenenalter:

„Ein Kind... sieht sich in seinem ersten Bewusstsein als völlig abhängig vom Erwachsenen, der alle Entscheidungen für es fällt, es füttert, seine Windeln wechselt und nachsieht, wo die Nadel steckt. Im Lauf seiner Kindheit und Jugend wird diese Ab-

hängigkeit verstärkt, indem Entscheidungen weiterhin für das Kind getroffen werden, zu Hause, in der Schule, in der Kirche, auf dem Spielplatz und wo immer es sich hinwendet. Aber an einem Punkt fängt es an, die Freude, Dinge für sich selbst zu entscheiden, zu erfahren. Erwachsen werden bedeutet, selbstbestimmt zu sein. In dem Punkt, an dem dieser Wandel sich vollzieht, entwickelt sich in dem menschlichen Wesen ein tiefes, psychologisches Bedürfnis, von sich selbst und von anderen als tatsächlich selbstbestimmt angesehen zu werden“ (Kidd 1979, S. 36).

Diese Unterscheidung mag vielen von uns plausibel erscheinen, aber sie klingt doch idealistisch. Bereits Immanuel Kant bezweifelte das Bedürfnis Erwachsener, selbstbestimmt und mündig zu handeln. Auch Kant plädiert 1784 in seinem Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ für Selbstbestimmung: „Sapere aude – Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Aber er fügt hinzu: „Es ist so bequem unmündig zu sein.“

Ist Autonomie tatsächlich noch ein Charakteristikum und eine Leitidee des Erwachsenseins? Wer nimmt heute für sich in Anspruch, autonom zu denken und zu handeln?

Weit verbreitet ist die Auffassung, dass Kinder vor allem propädeutisch, d. h. für zukünftige Aufgaben und Lebenssituationen lernen. Das Lernen Erwachsener dagegen basiert auf Erfahrungen und ist auf aktuelle Lebenssituationen bezogen.

Doch auch diese These ist nicht allgemeingültig. Nicht alle unsere Erkenntnisse beruhen auf Erfahrungen. Außerdem: Auch Kinder verfügen über Erfahrungen und über „innere Bilder“ – wie der Gehirnforscher G. Hübner es formuliert. Hinzu kommt, dass Erfahrungen nicht feststehen und „vorhanden“ sind, sondern dass sie – auch durch Lernprozesse – ständig neu gedeutet und rekonstruiert werden. Dennoch sind biografische Anschlussfähigkeit und Praxisrelevanz des Gelernten bei Erwachsenen von herausragender Bedeutung.

Dualisierende, verallgemeinernde Unterscheidungen zwischen dem Lernen in der Kindheit und im Erwachsenenalter sind wenig hilfreich und provozieren häufig Gegenbeispiele, Ausnahmen sind die Regel. Dennoch wird in den folgenden Kapiteln auf biografische Besonderheiten und Entwicklungen aufmerksam gemacht.

Die Frage „Wer ist erwachsen?“ hat eine reflexive Dimension: Sie ist eine zentrale identitätstheoretische Frage in vielen Bildungsveranstaltungen.

Nicht zufällig ist das populärwissenschaftliche Buch von Richard D. Precht „Wer bin ich und wenn ja, wie viele?“ (2007) zum Bestseller geworden. Precht schreibt: „Die Frage nach dem, was man über sich selbst wissen kann, die klassische Frage der Erkenntnistheorie also, ist heute nur noch sehr bedingt eine philosophische. Weitreichend ist sie vor allem ein Thema der Hirnforschung, die uns die Grundlagen unseres Erkenntnisapparates und seiner Erkenntnismöglichkeiten erklärt“ (Precht 2007, S. 15).

Der Sinn und die Aufgaben des Erwachsenseins sind somit eine überfachliche Schlüsselfrage des gesellschaftlichen Bewusstseins und auch des lebenslangen Lernens, die Frage des Erwachsenseins ist also eine Frage nach dem Sinn des Lebens. Precht

schließt sein Buch mit einer schlichten, aber einleuchtenden Empfehlung: „Bleiben Sie neugierig, realisieren Sie Ihre guten Ideen, und füllen Sie Ihre Tage mit Leben und nicht Ihr Leben mit Tagen“ (ebda. S. 377).

Auch die von Precht angesprochene Gehirnforschung liefert keine eindeutige Antwort über die Grenzen zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsensein.

Gerhard Roth unterscheidet mehrere Ich-Zustände, die sich überwiegend in der Kindheit entwickeln:

- das Körper-Ich (d. h. das Körpergefühl)
 - das Verortungs-Ich (d. h. ein Ortsbewusstsein)
 - das perspektivische Ich (das Ich als Mittelpunkt der erfahrbaren Lebenswelt)
 - das Erlebnis-Ich (d. h. die Selbstwahrnehmung)
 - das Kontroll-Ich (d. h. das Ich als Verursacher von Gedanken und Handlungen)
 - das autobiografische Ich (d. h. das Erleben von Kontinuität)
 - das selbst-reflexive Ich (d. h. das Nachdenken über sich selbst)
 - das ethische Ich (d. h. das Gefühl des Gewissens)
- (vgl. Roth 2001, S. 326)

Diese Ich-Zustände sind auch altersabhängig, aber sie lassen sich nicht nach dem kalendarischen Alter stufen. Aus lerntheoretischer Sicht können diese Ich-Zustände als Lernanlässe interpretiert werden, die in verschiedenen Lebensphasen und Lebenssituationen bewusst werden, reflektiert werden, auch – z. B. durch Meditation – sensibilisiert werden.

Versuchen wir ein Zwischenergebnis:

- *Lernen* ist ein lebensbegleitender Prozess. Die Unterschiede des Lernens in den verschiedenen Lebensphasen sind graduell, nicht prinzipiell.
- Ein Schlüsselbegriff der Pädagogik ist *Erziehung*, d. h. die Vermittlung gesellschaftlich anerkannter Werte, Normen, Kenntnisse und Kulturtechniken an die junge Generation.
- Ein Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung ist *Bildung*, d. h. die Aneignung eines verantwortlichen Selbst- und Weltverständnisses sowie die Reflexion der Wirklichkeitskonstruktionen.
- Die *Übergänge* zwischen den einzelnen Lebensphasen lassen sich nicht kalendarisch festlegen, sie sind fließend, vielschichtig und nicht selten auch regressiv (d. h. „rückschrittlich“).
- „*Erwachsen*“ werden ist ein Leitbild, das für den gesamten Lebenslauf gilt und das historisch und kulturell geprägt ist. Die Lebensphase der Erwachsenen schließt die Entwicklung der Kindheit und Jugend ein.

1.2 Die Anfänge der empirischen Lernforschung

Seit einem Jahrhundert beschäftigt sich die empirische Lernforschung mit der Lernfähigkeit im Alter. Vor allem die Wirtschaft der USA war an der Frage der Lern- und Leistungsfähigkeit von älteren Beschäftigten interessiert. Lohnt es sich 50-Jährige noch fortzubilden und umzuschulen?

Ein Klassiker der lernpsychologischen Erwachsenenbildungsforschung ist Edward Thorndikes „Adult Learning“.

Am „Institute of Educational Research“ der Columbia University untersuchte er 1924 die Lernleistungen 25- bis 50-jähriger Erwachsener. Verglichen wurden die Testergebnisse jüngerer und älterer Erwachsener u. a. im Maschinenschreiben und in Esperanto. Evaluiert wurde außerdem der Lernerfolg Älterer an Abendschulen. Dabei wurde festgestellt, dass die Älteren weniger Zeit für den Erwerb des Unterrichtsstoffs benötigen als „Normalschüler“ (obwohl gleichzeitig das Lerntempo Älterer langsamer ist). Vor allem bei motorischen Fertigkeiten waren die Jüngeren überlegen. Auch beim rein mechanischen Lernen, also beim Auswendiglernen „sinnfreien Materials“ waren die Älteren unterlegen.

Dennoch fiel das Gesamtergebnis für die Älteren positiv aus. Bis zum Alter von 50 Jahren ist fast alles erlernbar. Das biologische Alter ist weniger von Bedeutung als Übung und Motivation. Außerdem lernen Erwachsene weniger, weil sie sich weniger zutrauen. Was später „self efficacy“ genannt wurde, also „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“, beeinflusst den Lernerfolg erheblich. Verlernt werden insbesondere die Fähigkeiten, die nicht oder selten angewendet werden. Das Interesse am Lernen nimmt im höheren Alter ab. Thorndike differenziert zwischen unterschiedlichen Lernleistungen und Einflussfaktoren. Dabei wird die Bedeutung des Alters relativiert im Vergleich zur Verwendung des Gelernten und zur Motivation. Dennoch werden Thorndikes Untersuchungen als Beleg für die stark vereinfachte Adoleszenz-Maximum-Kurve zitiert, derzufolge die Lernfähigkeit vom 3. Lebensjahrzehnt an kontinuierlich abnimmt. Diese Kurve ist nicht falsch, aber zu undifferenziert:

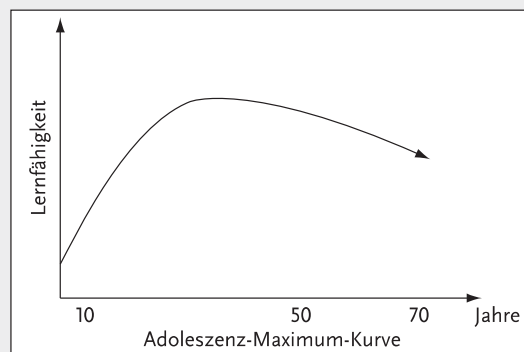


Abb. 1

Seit den Untersuchungen von Thorndike ist es immer deutlicher geworden, dass es nicht *den* Erwachsenen gibt, sondern unterschiedliche Lern- und Motivationstypen. Der Amerikaner Cyril Houle, einer der Begründer der modernen Erwachsenenbildungswissenschaft, unterscheidet 1961 in seinem Buch „The Inquiring Mind“ drei Typen des Lernens: 1. „goal-oriented learners“, die z. B. berufliche Ziele anstreben, 2. „activity-oriented learners“, die an sozialen Kontakten interessiert sind, und 3. „learning-oriented learners“, die „for his own sake“ lernen (zit. n. J. Knoll 2007, S. 394).

1970 veröffentlicht der DDR-Psychologe Hans Löwe eine umfangreiche „Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters“. Die DDR hatte ein politisches Interesse an der beruflichen Qualifizierung Erwachsener, aber auch an der ideologischen Schulung.

Löwe kritisiert die Untersuchungen, die eine altersbedingte abnehmende Lernfähigkeit behaupten, wegen der Forschungsmethoden:

- Viele Lerntests verwenden kindgemäße Materialien. Außerdem sind Schüler mehr als Erwachsene gewohnt, solche Tests auszufüllen.
- Erwachsene haben Angst, Fehler zu machen und verzichten auf Antworten, wenn sie unsicher sind.
- Erwachsene benötigen mehr Zeit, sodass sie in zeitlich befristeten Tests schlechter abschneiden.
- Die meisten Ergebnisse basieren auf Querschnittsuntersuchungen, bei denen prüfungsgewohnte Schüler bessere Ergebnisse erzielen. Bei Längsschnittuntersuchungen, die die Lernbiografie einer Person über mehrere Jahre verfolgen, werden Lernfortschritte im Lebenslauf deutlicher („Bildungspanel“).

Außerdem schlägt Löwe eine Differenzierung des pauschalen Begriffs Lernfähigkeit vor:

- Kapazität des Lernens, d. h. Quantität
- Leichtigkeit des Lernens, z. B. Auffassungsgabe
- Nachhaltigkeit des Lernens, z. B. die Erinnerung an Gelerntes
- Anregbarkeit zum Lernen, u. a. Interesse am Lernen

(Löwe 1970, S. 206).

Löwe betont die Lernmotivation Erwachsener, wobei er zwischen Habitual- und Aktualmotivation unterscheidet.

Habitualmotivation ist eine generelle Lernbereitschaft, eine relativ dauerhafte, positive Einstellung zum Lernen. Die Aktualmotivation besteht aus aktuellen, zeitlich befristeten und von außen veranlassten Motiven.

Die Habitualmotivation ist lernbiografisch „gespurt“, sie ist Bestandteil der Identität, sodass man von einem Lernhabitus sprechen kann.

Löwe unterscheidet ferner zwischen Merkfähigkeit und Erinnerungsfähigkeit. Die Merkfähigkeit beeinflusst das „Neu-Gedächtnis“ und lässt im Alter nach – abgesehen

von spezialisierten Gedächtnisleistungen. Die Erinnerungsfähigkeit, das „Alt-Gedächtnis“ ist auch im Alter erstaunlich ausgeprägt. So vergessen ältere Menschen oft das, was sie zuletzt gelernt haben, erinnern sich aber erstaunlich genau an Kindheits-erlebnisse und Gedichte aus ihrer Schulzeit.

Doch auch die Merkleistung Älterer bleibt konstant, wenn sie eine intensive geistige Aktivität erforderte. Außerdem werden abstrakte Begriffe und Theorien im Alter (häufig) besser gelernt als in der Kindheit.

Löwes Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Lernmotivation, die Lernaktivität und die gesellschaftlichen Kontexte beeinflussen die Lernleistungen mehr als das Alter.

Zu ähnlichen Ergebnissen wie Löwe gelangt auch Richard Olechowski (der DDR-Forscher Löwe gewichtet den Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen stärker).

Auch Olechowski verweist auf begriffliche und methodologische Probleme. Die meisten empirischen Untersuchungen sind nicht miteinander vergleichbar, da sie auf unterschiedlichen theoretischen Prämissen beruhen und unterschiedliche Tests verwenden.

„Lernfähigkeit“ ist ein abstraktes theoretisches Konstrukt, das sich nicht exakt feststellen lässt. Allenfalls lassen sich konkrete Lernleistungen messen. Aber auch „Lernleistung“ ist vielschichtig. „Die Leistung ist eine Funktion vieler Faktoren; sie wird bestimmt durch die Motivation des Individuums, durch dessen physische Gesundheit, unter Umständen durch eine vergrößerte Reaktionslatenz, durch eine physiologisch bedingte Abnahme der Hör- oder der Sehschärfe.“ (Olechowski 1972, S. 207).

Vor allem müssen bei der Lernleistung die Genauigkeit und das Lerntempo berücksichtigt werden. Ältere Erwachsene lernen genauer, benötigen aber mehr Zeit. Außerdem nimmt die Variabilität der Lernleistung im Alter zu.

Ein entscheidender Faktor – so Olechowski – ist die „Aktivitätshypertrophie“. Vereinfacht gesagt: Auch geistige Leistungen verbessern sich im Alter, wenn ein regelmäßiges Training stattfindet. Nicht genutzte Leistungen verschlechtern sich allmählich. Von besonderer Bedeutung für das Lernen Erwachsener sind die Transfereffekte. Lernen im Alter wird durch frühere Lernprozesse entweder gefördert oder gehemmt. Wenn die neue Aufgabe früheren Lernsituationen strukturell ähnelt, können bewährte Problemlösungen übertragen werden. Wenn aber gewohnte Lösungen auf neue Situationen angewendet werden, kann es zu Misserfolgen führen. So sind im Erwachsenenalter negative Transfereffekte ebenso häufig wie positive.

Ähnliches gilt für Interferenzen. Interferenz meint die Vermischung ähnlicher Aufgaben und Situationen. Solche Interferenzen, also die Erinnerung an ähnliche Situationen, können Problemlösungen erleichtern, aber nicht selten werden Unterschiede und Differenzen vernachlässigt.

Olechowski warnt vor generalisierten Thesen. Allgemeine Aussagen über die Lernfähigkeit Erwachsener sind oft problematisch und kaum verifizierbar. Für jede These, aber auch für jede Antithese lassen sich Belege finden. Die individuellen Unterschiede werden im Alter immer größer. Eine allgemeingültige Theorie des Lernens im Erwachsenenalter ist nicht erkennbar.

Jedenfalls erweist sich die pauschale Defizithese (altersbedingte abnehmende Lernfähigkeit) als nicht haltbar. Damit wird nicht bestritten, dass einzelne Lernleistungen geringer werden, z. B. die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses. Doch auch hier lohnt sich eine Nachfrage. Die meisten Tests zur Merkfähigkeit bestehen aus sinnlosen („sinnfreien“) Zahlen, Silben, Wörtern, Bildern. Offenbar arbeitet das Gehirn Erwachsener ökonomisch: Es speichert bedeutungsvolle Wahrnehmungen und Informationen und vergisst Überflüssiges. Dadurch schafft das Gehirn Platz für Wichtiges und Nützliches. Vergessen kann also durchaus eine produktive Leistung sein: Vergessen entlastet das Gehirn und kann auch lebensdienlich sein. Vergessen kann regelrecht gelernt werden.

1.3 Lernen als Sozialisationsprozess

Die Frage nach dem Lernen Erwachsener erhielt Ende der 1960er Jahre neue Impulse durch die Sozialisationsforschung. Bisher beschäftigte sich diese Forschung ausschließlich mit der „Vergesellschaftung“ von Kindern und Jugendlichen. 1966 erschien ein Buch der Amerikaner Orville Brim und Stanton Wheeler mit dem Titel „Socialization after Childhood“ (deutsch: Erwachsenensozialisation, 1974).

Brim stellte die These auf, dass sich Kenntnisse und Verhaltensweisen im Alter noch verändern, kaum aber Fähigkeiten, Werte und Motivationen. Es ist plausibel, dass Werte und Motive primär in früheren Jahren vermittelt und angeeignet werden. Dennoch kennen wir viele Erwachsene, die ihre Deutungs- und Motivationsmuster im Alter revidieren oder ergänzen. Allerdings werden solche Veränderungen kaum in Kursen gelernt.

Plausibel ist auch die zweite These Brims, dass im Alter weniger neue Kenntnisse erworben, sondern vor allem alte Kenntnisse „synthetisiert“ werden. „Wir können daher sagen, dass der Inhalt von Erwachsenensozialisation weniger aus neuem Material besteht, als vielmehr aus einer Ansammlung und Synthese von Elementen aus dem Vorrat bereits erlernter Verhaltenskategorien“ (Brim 1974, S. 30).

Doch auch diese These muss differenziert und relativiert werden. In einer Wissensgesellschaft wird es immer dringender, auch neues Wissen zu erwerben – wobei die Anschlussfähigkeit die Nachhaltigkeit des Wissenserwerbs steigert.

Brims dritte These lautet: Im Verlauf des Lebens wird ein Idealismus durch einen Realismus ersetzt. „Mit dem Erwachsenwerden des Individuums stellt die Gesellschaft

die Forderung, realistischer zu werden und kindlichen Idealismus abzulegen“ (ebda. S. 30). Auch hier schimmert ein strukturfunktionalistischer Pragmatismus durch: Sozialisation heißt für Brim Anpassung an gesellschaftliche Rollenerwartungen. Idealismus als „kindlich“ zu bezeichnen, ist sicherlich problematisch. Jedenfalls haben Brims Thesen die Diskussion über das Lernen im Lebenslauf angeregt. Vor allem hat sich der Begriff „Erwachsenensozialisation“ auch in Deutschland durchgesetzt. Im Unterschied zum Lernbegriff wird die Aufmerksamkeit mehr auf gesellschaftliche, soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingungen biografischer Entwicklungen gerichtet. Außerdem schließt Sozialisation das ungeplante und unbewusste Lernen „en passant“ ein.

Vor allem Hartmut GRIESE hat den soziologischen Begriff Erwachsenensozialisation mit dem pädagogischen Konzept des „lebenslangen Lernens“ verknüpft. Während bisher die Kontinuität des Lebenslaufs betont wurde, macht GRIESE auf die Brüche, Zäsuren und „Schaltstellen“ aufmerksam, die oft mit besonderen Lernanforderungen verbunden sind:

„Zu diesen Persönlichkeitsveränderungen im Erwachsenenalter gehören vor allem Wandlungen bezüglich der Einstellungen, Motive und Wertorientierungen, die einerseits durch veränderte Interaktionsbeziehungen ausgelöst werden, andererseits aber auch veränderte zwischenmenschliche Beziehungen zur Folge haben“ (GRIESE 1979, S. 187). Biografische Schaltstellen sind lernintensive Phasen: „Durch die Bewältigung einer Schaltstelle wird Zukunftscomplexität reduziert, d. h. die Möglichkeiten alternativer Lebensweisen eingeschränkt ... An den Schaltstellen werden Weichen für die weitere Sozialisation gestellt, wird über die Zukunft entschieden, wird die Biografie in Bahnen gelenkt“ (ebda. S. 189).

In der weiteren Erwachsenenbildungsdiskussion setzt sich der Begriff „kritisches Lebensereignis“ (critical life event) durch. Vor allem das Identitätslernen Erwachsener erfordert oft die Bewältigung solcher kritischen Ereignisse. Dadurch unterscheidet sich die Erwachsenenbildung wesentlich von der Schulbildung Heranwachsender.

Phasenmodelle des Lebenslaufs sind in der Sozial- und Biografieforschung selten geworden. Diese Zurückhaltung hängt zweifellos mit gesellschaftlichen Veränderungen zusammen, die eine Individualisierung der Lebensläufe und eine Auflösung der Normalbiografien beschleunigt haben. Dennoch unterscheidet der dänische Psychologe Knud ILLERIS vier typische Phasen der Lernbiografie:

1. „Children want to capture their world“

“The overall characteristic of children’s learning is that in line with their development they are absorbed in capturing the world by which they see themselves surrounded and of which they are a part.” (ILLERIS 2004, S. 208).

2. “Young people want to construct their own identities”

“The identity process is for most young people today far more important and far more urgent than career orientation.” (ebda. S. 215).