

Magnus Müller
Stephan A. Rehder

BILDUNGSMARKETING

Dieses Werk wurde im Rahmen des Projektes „QUP – Qualifizierung – Unterstützung – Professionalisierung zur Gestaltung des demografischen Wandels“ entwickelt. Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Initiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.



Erarbeitet von:

Dr. Magnus Müller (Dozent)

Stephan A. Rehder, M.Sc. (Wissenschaftlicher Mitarbeiter)

Redaktionsschluss: 2018

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet.



Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	IV
1 Erwachsenenbildung und Weiterbildung.....	1
1.1 Historische Wurzeln der Erwachsenenbildung.....	1
1.2 Kernprozess: Lernen.....	5
1.3 Weiterbildung.....	13
2 Marketing und Dienstleistung.....	23
2.1 Terminologische Verortung und Entwicklungsphasen des Marketings.....	23
2.2 Einordnung von Dienstleistungen	27
3 Vorgehensmodell Bildungsmarketing.....	35
3.1 Analysephase.....	37
3.1.1 Bildungsbedarfe	37
3.1.2 Marktforschung	40
3.1.3 Situationsanalyse	50
3.2 Planungsphase.....	55
3.2.1 Zielformulierung.....	55
3.2.2 Strategieformulierung.....	57
3.2.3 Marketingmix.....	72
3.3 Durchführungsphase	82
3.4 Kontrollphase – Steuerungsphase.....	82
Literatur- und Quellenverzeichnis	VII

1 Erwachsenenbildung und Weiterbildung

1.1 Historische Wurzeln der Erwachsenenbildung

Die Geschichte der Erwachsenenbildung beginnt in ihren Grundzügen mit der Erfindung des modernen, manufakturgetriebenen Buchdrucks. Die Verwendung beweglicher Letter im Druckpressverfahren ermöglichte Mitte des 15. Jahrhunderts die Massenherstellung von erschwinglichen Druckerzeugnissen und ebnete damit den Weg zur umfänglichen Verbreitung von Wissensbeständen. Die Alphabetisierungsrate wuchs in diesem Zusammenhang seit dem 15. Jahrhundert sowohl in den Städten als auch auf dem Lande kontinuierlich an. Waren es zu Beginn des modernen Buchdruckverfahrens vornehmlich religiöse Bücher, die der breiten Masse zugänglich gemacht wurden, folgten alsbald Alltagsratgeber, praktische Handreichungen, Texte zur beruflichen Weiterbildung und erste didaktische Werke für das Selbststudium. Der Buchdruck veränderte den Umgang mit Sprache und begründete in eindrucksvoller Form die neuhochdeutsche Schriftsprache, mit deren Hilfe mundartliche und erfahrungsbezogenen Wissensbestände für jedermann expliziert werden konnten. Darüber hinaus veränderte es die Formen und die Praxis der Wissensvermittlung und -aneignung. Im Rahmen der Wissensvermittlung konnte das neue Kommunikationsmedium *Lehrbuch* etabliert und einem großen Kreis von Rezipienten zur Verfügung gestellt werden. Die Wissensaneignung verlief nun nicht mehr über einen generationsbezogenen Mechanismus zur Wissensübertragung, sondern wurde durch gedruckte Fachliteratur realisiert. Damit wurde einerseits der Autonomiegrad zur Aneignung von Wissen erhöht und andererseits die Zirkulation, Akkumulation und Verbreitungsgeschwindigkeit von Wissen in hohem Maße befördert. Diese Entwicklung führte gleichermaßen zu einer immer stärker werdenden Bedeutung der Lesefähigkeiten des Individuums sowie zu einem Imperativ des Lernens und der Ausschöpfung von gebotenen Möglichkeiten der selbstgesteuerten Wissensaneignung (vgl. Wittpoth (2003), S. 18ff.). Wittpoth (2003) resümiert die Entwicklungen im 15. und 16. Jahrhundert vor dem Hintergrund des Buchdrucks in fünf Spiegelstrichen (Wittpoth (2003), S. 22):

- Explosion zugänglichen/vermittelbaren Wissens
- Entkopplung von Vermittlung und Aneignung
- Pädagogisierung der literarischen Produktion
- Autonomisierung des Lernenden
- Zwang zur Weiterbildung

Die Erwachsenenbildung konstituierte sich nach herrschender Meinung in der einschlägigen Literatur vor allem gegen Ende des 18. Jahrhunderts in der Zeit der Aufklärung. Hier begann die erste intensive Auseinandersetzung mit dem Menschen gleichermaßen als lernfähiges und lernbedürftiges Subjekt, das – vor dem Hintergrund einer erstarkten bürgerlichen Kultur – zunehmend einen Bildungsanspruch zum individuellen Ausbau der Fähigkeiten, Kompetenzen und Verantwortung formulierte. Kant (1784) fasste dieses bezeichnende Selbstverständnis

Einfluss moderner Buchdruckverfahren

Aufklärung

der Aufklärung wie folgt zusammen und rekurrierte in diesem Zusammenhang auf die Perspektivenverschiebung auf den Menschen (Kant (1784), S. 481):

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“

Jedoch, so argumentierte Kant (1784) weiter, ist es „für jeden einzelnen Menschen schwer, sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten“ (Kant (1784), S. 482f.). Nach seinen Vorstellungen war es vielmehr die Öffentlichkeit, die das Potenzial hatte, diesen Entwicklungsschritt voranzutreiben (Kant (1784), S. 483):

„Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich.“

Diese Öffentlichkeit wurde zum Ende des 18. Jahrhunderts vor allem über sogenannte *Gesellschaften* hergestellt, die sich auf Grundlage des preußischen Landrechts insbesondere in Form von Vereinen konstituierten. Vor diesem Hintergrund wurden unter anderem Lesegesellschaften geschlossen, die als institutionelle Vorstufe der Erwachsenenbildung betrachtet werden können, aber hinsichtlich ihrer inhaltlichen und methodischen Ausrichtung noch weit von dem heutigen Verständnis abzugrenzen sind. Die Mitglieder dieser Lesegesellschaften, von denen in Deutschland in der Spitze mehr als 430 existierten, entstammten vornehmlich dem mittleren und gehobenen Bürgertum, zu dem unter anderem Juristen, Ärzte und Beamte zählten. In diesem Zusammenhang ist zu konstatieren, dass die Mitgliedschaften in diesen Gesellschaften auch als Spiegelbild und zur Reproduktion der sozialen Stellung dienten (vgl. Tietgens (2010), S. 25ff.; Wittpoth (2003), S. 26).

Volksbildung

Im auslaufenden 18. Jahrhundert und vor allem im 19. Jahrhundert etablierte sich zunehmend die sogenannte *Volksbildung*, die, obwohl es sich um ein altersspezifisches Konzept handelte, dem heutigen Verständnis von Erwachsenenbildung eher entspricht als die Lesegesellschaften zur Zeit der Aufklärung. Die Volksbildung umfasste zielgerichtete und zeitlich limitierte Einzelmaßnahmen und fokussierte in diesem Zusammenhang vornehmlich Lösungsstrategien für lebensweltliche Herausforderungen sowie lokalspezifische und milieubezogene Problemstellungen. Insofern wurde im Rahmen des sehr heterogenen Aufgabenspektrums der Volksbildung gleichermaßen Lese-, Schreib-, Zeichen und Gewerbeunterricht sowohl mit älteren als auch mit jüngeren Menschen durchgeführt. An dieser Stelle ist zu konstatieren, dass der Begriff *Erwachsen* keineswegs mit dem heutigen Verständnis gleichzusetzen ist, da sich das Erwachsensein vornehmlich

über den sozialen Status definierte und in den allermeisten Fällen von den adligen und bürgerlichen Schichten besetzt wurde. Vor diesem Hintergrund definiert sich der Adressatenkreis für die Volksbildung deutlich über die jeweilige soziale Lage. Analog zu den bürgerlichen Vereinigungen traten insbesondere Angehörige des Handwerkerberufes zusammen und gründeten (Bildungs-)Vereine. Diese boten – vor allem vor dem Hintergrund der industriellen Entwicklung und der mit dieser einhergehenden prekären Situation für den Berufsstand der Handwerker – einen Anker zur wechselseitigen Unterstützung. In diesem Zusammenhang wurden auch Qualifizierungsmaßnahmen sowohl für Lehrlinge und Gesellen durchgeführt. Nach der Zerschlagung der politisierten Arbeiter- und Handwerkerbildungsvereine im Anschluss der Märzrevolution, wurden diese Vereine unter der Maßgabe der Einführung der Arbeiterschaft in die Vorstellungswelt des Bürgertums neu gegründet. In diesem Zusammenhang fand eine Spaltung zwischen der politischen Sphäre (Gründung der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Deutschlands) und Bildungssphäre (Errichtung der Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung) statt. Ziel der Gesellschaft – deren Gründung als Zäsur verstanden werden kann – war es, die „Masse [...] durch mannigfache Bildungsmittel über ihr jetziges Niveau emporzuheben“ (Tietgens (2010), S. 33). Darüber hinaus wurden zum Ende des 19. Jahrhunderts volkstümliche Hochschulkurse in deutschen Universitäten angeboten, die auf eine Popularisierung der Wissenschaften zielten. Zur Jahrhundertwende institutionalisierte und verdichtete sich stetig das volksbildnerische Angebot und fiel zunehmend mit den pluralisierten Arbeitsformen zusammen. Es entwickelten sich spezialisierte Tagungs- und Medienformate, verschiedenste Maßnahmen- und Lehrangebote und volksbildnerische Forschungsdisziplinen. Parallel bildeten sich unterschiedlichste Verbände, Vereinigungen und Ausschüsse heraus, die unter anderem hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer Komplexität und Infrastruktur eine Professionalisierung der organisationalen Aufgabenbewältigung erforderten. Die Verfassung der Weimarer Republik beinhaltete im § 148, Abs. 4 folgenden Passus:

„Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“

Der steigende Bildungsbedarf aus sämtlichen Bevölkerungsschichten führte im Jahr 1919 zu einer Maximalpopulation von circa zweitausend Volkshochschulen, die jedoch nur kurze Zeit Bestand hatten. Der Zusammenschluss des Hohenrodter Bundes im Jahre 1923 markierte eine Trendwende in der Volksbildung, die nun nicht mehr populärwissenschaftlich orientiert sein sollte, sondern – aufgrund der Erfahrung des Ersten Weltkrieges und der gescheiterten Revolution – eine Volksgemeinschaft hervorbringen sollte. Dazu sollten – statt Wissen an die Massen zu vermitteln – Informationen verbreitet, Weltanschauungen diskutiert und die Arbeit individualisiert werden. Die nationalsozialistische Gleichschaltung ab 1933 hatte zur Folge, dass sämtliche Organisationen der Volksbildung aufgelöst wurden und im Reichsschulungsamt der NSDAP als Instrument der Kriegsführung

neu aufgingen (vgl. Kade et al. (2007), S. 36ff.; 52ff.; Seitter (2007), S. 136f.; Tietgens (2010), S. 32ff.; Wittpoth (2003), S. 28ff.). Wittpoth (2003) verortet den Begriff *Volksbildung* aufgrund der historischen Entwicklungen vor allem auf zwei Dimensionen (Wittpoth (2003), S. 29):

- Zum einen ging es um die Bewältigung der ‚sozialen Frage‘, um die ‚Hebung‘ und gleichzeitige Befriedung des ‚einfachen Volkes‘, also nicht einzelner Menschen, sondern eines ‚Kollektivs‘ einer ganzen gesellschaftlichen ‚Klasse‘.
- Später kam dann der Gesichtspunkt der Volks-Bildung hinzu, also die Integration verschiedener Gruppen zu einem sich seines selbst bewussten (nationalen) Ganzen.

Erwachsenenbildung

Der Begriff *Volksbildung* wurde seit den 1920er Jahren in zunehmendem Maße von dem Begriff *Erwachsenenbildung* verdrängt. In diesem Zusammenhang fand eine Ausdifferenzierung und Abgrenzung verschiedener Lebensphasen statt, die sich vornehmlich an den neuen industriellen Lebensformen – vor allem die Dichotomie von Ausbildungs- und Arbeitsphase – orientierten. Darüber hinaus verstetigten die Erweiterung des Bildungssystems, die Einführung des Sozialversicherungssystems, die Anerkennung von verschiedenen Berufsrollen sowie das Wahlrecht die Unterscheidung von Lebensphasen. Dennoch konnte die Erwachsenenbildung in dem Verständnis einer organisierten Bildungsarbeit mit und für Erwachsene noch nicht vollkommen aufgehen. Vielmehr handelte es sich noch überwiegend um Strukturen der *Volksbildung*. Grundsätzlich kann bis nach dem Zweiten Weltkrieg und den großflächig angelegten Umerziehungsmaßnahmen der gesamten deutschen Bevölkerung durch Beschluss der Alliierten von einer Durchmischung von *Volks-* und *Erwachsenenbildung* gesprochen werden. Erst in den Jahren des Wiederaufbaus in Westdeutschland entwickelte sich die *Erwachsenenbildung* als losgelöste Form der Bildung für und mit Erwachsenen, die sich von der Schulbildung für Kinder und Jugendliche, die als unterrichtspflichtige, unreife und unfertige Wesen bezeichnet wurden, unter anderem durch die Berücksichtigung altersspezifischer Dispositionen, die Anerkennung der individuellen Erfahrungen und Einstellungen sowie die Betonung der berufs- und lebenspraktischen Zusammenhänge unterschied. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen definierte im Jahre 1960 den Bildungsbegriff innerhalb der *Erwachsenenbildung* in Anlehnung an Kant (1784) wie folgt (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1963), S. 20):

„Gebildet im Sinne der *Erwachsenenbildung* wird jeder, der in dem ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“

In Anbetracht der relativ spät aufkeimenden Zielgruppendualität der Bildungssegmente sowie der raschen Begriffsevolution vom *Erwachsenenbildungs-* zum *Weiterbildungsbegriff* Ende der 1960er Jahre, ist eine distinktive Auseinandersetzung mit der *Erwachsenenbildung* kaum möglich. Jedoch ist zu konstatieren, dass dieser Begriff hinsichtlich der Bedeutung sowohl als differenzierendes Element in

der Bildungsgeschichte als auch bezüglich des ideellen und konzeptionellen Gehalts einen wesentlichen Beitrag geleistet hat (vgl. Seitter (2007), S. 137ff.; Wittpoth (2003), S. 30f.).

Mitte der 1960er Jahre vollzog sich in Deutschland ein Umdenken im Bildungsbereich, das vor allem unter dem Druck der technologischen und ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit – nicht zuletzt durch die Systemkonkurrenz auf beiden Seiten des Eisernen Vorhangs – befeuert wurde. Im Zuge einer fundamentalen Bildungsreform entwickelte der Deutsche Bildungsrat (1970) in dem sogenannten ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ eine neue Begriffsklaviatur. Insbesondere der Begriff *Weiterbildung* wurde in diesem Zusammenhang expliziert und als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat (1970), S. 197) definiert. Die Weiterbildung verortet sich vor diesem Hintergrund als vierte Bildungssäule nach der schulischen, beruflichen und universitären Bildungslaufbahn und erhebt den konzeptionellen Anspruch auf lebensbegleitende und komplementäre Permanenz. Diese Grundidee entspricht im Wesentlichen dem Konzept des lebenslangen Lernens und umfasst folgende Grundüberzeugungen (Wittpoth (2003), S. 32):

Weiterbildung

- Angesichts des technologischen Wandels und der beschleunigten Veralterung des Wissens kann eine einmal erworbene schulische und berufliche Ausbildung nicht mehr für ein ganzes Leben ausreichen. Daher muss es jedem Einzelnen möglich sein, seine Qualifikationen jeweils neuen Erfordernissen anzupassen. Dies ist nicht allein im Interesse des Individuums gefordert, sondern auch im Blick auf den Erhalt eines funktionsfähigen ökonomischen Systems notwendig.
- Damit jedes Gesellschaftsmitglied seine grundgesetzlich garantierten Rechte wahrnehmen und seinen entsprechenden Pflichten Folge leisten kann, muss es die Möglichkeit haben, seine Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Probleme auf dem aktuellen Stand zu halten und sein Verständnis der relevanten Zusammenhänge zu vertiefen. Nur so kann der Einzelne seine gesellschaftlichen Mitgestaltungsaufgaben angemessen erfüllen. Mit wachsender Komplexität und zunehmender Unübersichtlichkeit der Lebensverhältnisse gewinnt dieser Gesichtspunkt permanent an Bedeutung.

1.2 Kernprozess: Lernen

Weisser (2002) weist darauf hin, dass das Feld der Weiterbildung über die Aktivitäten von Volkshochschulen und Unternehmen hinausgeht und verortet in diesem Zusammenhang den Weiterbildungsbegriff als „alles, was es an Lernen jenseits der großen Lernerfahrungen in den etablierten, grundständigen Bildungseinrichtungen gibt, einschließlich der Auswirkungen dieses offenen Feldes auf diese Bildungseinrichtungen“ (Weisser (2002), S. 19). Nebst dem Bildungsbegriff, der im Allgemeinen auf den „inneren Zuwachs und [die] Selbstentwicklung des

Menschen“ (Schlutz (2006), S. 13) zielt, steht das Lernen im Fokus und soll an dieser Stelle etwas näher beleuchtet werden.

Begriffliche Grundlagen:
Lernen

Nach einer Definition von Siebert (2006) handelt es sich beim *Lernen* um „ein Konstrukt, ein allgemeines Erklärungsprinzip für relativ dauerhafte und nicht allein biologisch bedingte Veränderungen“ (Siebert (2006), S. 13) zur Anpassung an und Gestaltung der Umwelt. Hasselhorn und Gold (2006) definieren Lernen als „einen Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotential als Folge von Erfahrung kommt“ (Hasselhorn/Gold (2006), S. 35). Es ist zu konstatieren, dass – unter Einnahme verschiedener Perspektiven und auf Grundlage von unterschiedlichen Disziplinen – eine Vielzahl von Lernbegriffen existieren. Siebert (2006) hat – wie in der nachfolgenden Tabelle dargestellt – exemplarisch einige differenzierende Lernbegriffe zusammengetragen.

neurowissenschaftlich
<ul style="list-style-type: none">• Verstärkung synaptischer Verbindungen (wie ein Pfad, der dadurch entsteht, dass man ihn häufig geht)• Lernen als Verknüpfung neuronaler Netze
behavioristisch
<ul style="list-style-type: none">• Lernen als Reaktion auf äußere Reize und Verstärkungen (reinforcement learning)• Lernen durch Versuch und Irrtum• Imitationslernen: Lernen am Modell
kognitionspsychologisch
<ul style="list-style-type: none">• Assimilation = Problemlösung mit Hilfe bewährter Handlungsschemata• Akkomodation = Entwicklung neuer Handlungsschemata für neue Situationen• Lernen als Differenzierung und Integration von Wissen
konstruktivistisch
<ul style="list-style-type: none">• Lernen = allgemeine Erklärung für veränderte Wirklichkeitskonstrukte• Lernen als Perspektivenverschränkung
marxistisch
<ul style="list-style-type: none">• Lernen = sozialdeterminierte Interiorisation (Verinnerlichung) von Werten und Normen• Lernen durch gesellschaftsveränderndes Handeln
kommunikationstheoretisch
<ul style="list-style-type: none">• Lernen als sozialer, interaktiver Prozess der Verständigung und des Verstehens
humanistisch
<ul style="list-style-type: none">• Lernen als Selbstverwirklichung• Lernen als Suchbewegung
feldtheoretisch
<ul style="list-style-type: none">• Lernen als Gleichgewichtsregulierung

Tabelle 1: Verschiedene Perspektiven auf Lernen
Quelle: Siebert (2006), S. 13f.

In der neurowissenschaftlichen Disziplin wird das Lernen vor dem Hintergrund biologischer bzw. biochemischer Prozesse betrachtet und vor allem die Funktionsweise – also wie Lernen auf physiologischer Basis funktioniert – hinterfragt. (vgl. Siebert (2003), S. 9). Das menschliche Gehirn besteht aus mehr als einhundert Milliarden Nervenzellen, den sogenannten Neuronen, deren Interaktion maßgeblich sowohl für bewusste als auch unbewusste Lernprozesse verantwortlich ist. Neuronen verfügen über einen Körper, den sogenannten Soma, und einer verschiedenen Anzahl von Dendriten, die als Empfänger für Informationen dienen. Die Weiterleitung von Informationen wird über efferente Zellfortsätze eines Neurons, den sogenannten Axonen bzw. Neuriten realisiert. Die Interaktion von zwei oder mehr Neuronen wird über Synapsen gewährleistet. Dabei ist zu konstatieren, dass jede einzelne Nervenzelle mit ungefähr eintausend anderen Nervenzellen verbunden ist. Somit umfasst das menschliche Gehirn einhundert Billionen Synapsen. Der Verbund von Nervenzellen und Synapsen bildet sogenannte neuronale Netzwerke aus. Der Austausch von Informationen zwischen den Nervenzellen erfolgt über Transmitter. Das sind chemische Botenstoffe, die in den synaptischen Spalt zwischen zwei Nervenzellen ausgeschüttet werden und bei den Dendriten – den Empfangseinheiten der Nervenzelle – eine kurzzeitige Veränderung der elektrischen Erregbarkeit bewirken. Bei einer entsprechend anhaltenden Ausschüttung der Botenstoffe und den daraus resultierenden Reizen in den Nervenzellen, wird eine kurzfristige Gedächtnisspur erzeugt, die als Kurzzeitgedächtnis bezeichnet wird. Im Gegensatz dazu erfolgt die langfristige Gedächtnisspeicherung über strukturelle Veränderungen der Synapsen, beispielsweise in Form von Veränderungen der Rezeptordichte oder der Neubildung von synaptischen Verbindungen (vgl. Breitenstein (2012), S. 407). Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass neuronale Verbindungen erhalten bleiben und verstärkt werden, indem sie regelmäßig erregt werden. Lernen erfordert vor diesem Hintergrund also eine regelmäßige Wiederholung von gleichen Inhalten, die ein wiederkehrendes Erregungsmuster in den Synapsenverbindungen hervorrufen. Konrad (2014) hat hierzu eine anschauliche Analogie formuliert (Konrad (2014), S. 14):

„Das ist wie bei einem Trampelpfad: Je mehr Leute ihn benutzen, desto breiter wird er. Irgendwann kommt vielleicht sogar jemand auf die Idee, an dieser Stelle eine asphaltierte Straße zu bauen. Wird der Trampelpfad hingegen nicht benutzt, wächst irgendwann Gras darüber und der Pfad verschwindet schließlich.“

Die neurowissenschaftliche Perspektive auf Lernen bildet die Basis für die nachfolgende behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Lerntheorie, die sich vor allem im Einfluss- und Aktivitätspotenzial der lernenden Person unterscheiden.

Neurowissenschaftliche
Perspektive auf Lernen

Behavioristische Perspektive auf Lernen

Die behavioristische Lerntheorie – begründet von John B. Watson (1913) – gehört zu den ältesten lernpsychologischen Strömungen. Weitere wichtige Vertreter waren Iwan P. Pawlow (1849-1936) und Burrhus F. Skinner (1904-1990). Das Erkenntnisinteresse galt der Erklärung von individuellem Verhalten. Watson (1913) wandte sich von der zum damaligen Zeitpunkt in der Psychologie vorherrschenden Selbstbeobachtung, den sogenannten Introspektionen, ab und widmete sich objektiveren Zugängen in der Tradition naturwissenschaftlicher Methoden, denen vornehmlich offene, quantifizierbare und messbare Datengrundlagen inhärent sind. Abseits der nicht von außen beobachtbaren lernpsychologischen Prozesse innerhalb von Personen sowie genetischen Faktoren, fußt die Theorie auf der Annahme, dass vor allem Umweltfaktoren das Verhalten von Individuen determinieren und es demzufolge keine angeborene Disposition darstellt. Durch Manipulationen oder spezifische Arrangements von Umweltreizen kann nach diesem Verständnis ein bestimmtes Verhalten erreicht bzw. erlernt werden. In diesem Zusammenhang ist es Ziel dieser behavioristischen Perspektive „zu verstehen, wie bestimmte vorausgehende Reize oder Stimuli [...] oder vorausgehende Umweltbedingungen [...] ganz bestimmte Verhaltensreaktionen [...] bedingen, in Abhängigkeit von den darauf folgenden Konsequenzen [...]“ (Becker-Carus/Wendt (2017), S. 7). Grundsätzlich können zwei Arten unterschieden werden: die klassische Konditionierung und die operante Konditionierung.

Klassische Konditionierung

Die *klassische Konditionierung* geht insbesondere auf Tierexperimente von Pawlow – seines Zeichens russischer Physiologe und Nobelpreisträger – zurück und befasst sich im Wesentlichen mit dem Lernen von Signalen. Im Rahmen des Lernprozesses werden neutrale Reize mit verhaltensaushlösenden Reizen durch gemeinsame Wiederholung verknüpft. Im Ergebnis wird der zuvor neutrale Reiz – auch ohne Einwirkung des verhaltensaushlösenden Reizes – ebenfalls mit einer bestimmten Reaktion besetzt. Allgemein lassen sich drei Phasen der klassischen Konditionierung identifizieren: Erwerb, Löschung und Spontanerholung. In der Erwerbsphase wird die Assoziation zwischen dem neutralen und verhaltensaushlösenden Reiz durch permanente Wiederholung hergestellt und sukzessive verstärkt. In der Lösungsphase wird der zuvor neutrale und jetzt assoziierte Reiz isoliert dargeboten. Das führt zu einer Abschwächung der gelernten Reaktion und im weiteren Verlauf zu einer allmählichen Löschung. Nach einer Ruhephase kann der assoziierte Reiz im Rahmen einer sogenannten Spontanerholung allerdings wieder ausgelöst werden (vgl. Becker-Carus/Wendt (2017), S. 293, 296ff.).

Operante Konditionierung

Die *operante Konditionierung* – bisweilen auch instrumentelle Konditionierung genannt – hat vor allem der US-amerikanische Psychologe Skinner geprägt; weitere Vertreter und Wegbereiter dieser Lerntheorie waren Watson und Thorndike. Das Lernen neuer Verhaltensweisen wird durch einen rekursiven Prozess initiiert. Das Individuum assoziiert sein eigenes Verhalten – das in dieser Zuordnung vor allem als Instrument betrachtet werden kann – mit den daraus folgenden Konsequenzen, die sich als wahrgenommener Erfolg oder Misserfolg, Bonus

oder Malus ausprägen können. In Anlehnung an die Darwin'sche Evolutionstheorie werden vor allem diejenigen Verhaltensweisen gelernt, die das Potenzial haben, positive Konsequenzen herauszubilden. Insofern ist Lernen keine Reiz-Reiz-Assoziation, sondern eine Reiz-Reaktions-Assoziation, die vor diesem Hintergrund auch mit dem ‚Versuch und Irrtum‘-Konzept in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Becker-Carus/Wendt (2017), S. 294, 317ff.).

Eine weitere Form innerhalb der behavioristischen Perspektive ist das *Imitationslernen*. Diese Art des Lernens beruht im Wesentlichen auf den Untersuchungen von Bandura (1965) und wird auch als Beobachtungslernen, Modelllernen oder soziales Lernen bezeichnet, da hier neue Verhaltensweisen auf Grundlage von Beobachtung und Nachahmen gelernt werden. Erfolgreiches, fremdes Verhalten wird hier beobachtet und in den individuellen Verhaltenskatalog zur Nachahmung übernommen. Vor diesem Hintergrund können zwei Phasen des Imitationslernens differenziert werden: die Aneignungs- und Ausführungsphase. In der Aneignungsphase wird das situationsbedingte Verhalten eines bestimmten Modells sowie die entsprechende Reaktion beobachtet und individuell verankert, ohne dass eine Handlung notwendig wird. In der Ausführungsphase wird das zuvor gespeicherte Verhalten dann nach außen gefördert, wenn sich das Individuum mit dem Modell identifizieren kann, das Modellverhalten zu einer Belohnung geführt hat und das Individuum sich aus dem nachgeahmten Verhalten Erfolg verspricht (vgl. Becker-Carus/Wendt (2017), S. 342ff.).

Imitationslernen

Die kognitivistische Perspektive auf Lernen zielt vor allem auf die Auseinandersetzung mit Aspekten der menschlichen Informationsverarbeitung. Die Psychologie definiert den Begriff *Kognition* gemeinhin als „mentale Prozesse und Strukturen eines Individuums wie Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünsche, Absichten“ (Konrad (2014), S. 15). Der Leitgedanke dieses Ansatzes bezieht sich auf das Lernen durch Einsicht und Erkenntnis. Es handelt sich dabei um eine Ableitung der behavioristischen Perspektive, wobei hier die ausschließliche Ausrichtung auf beobachtbare Verhaltensweisen abgelehnt wird und die den Menschen inhärenten lernpsychologischen Prozesse offengelegt werden sowie individuelle Dispositionen einbezogen werden. Insofern betrachtet die kognitivistische Perspektive das Lernen auf Grundlage wechselseitiger Einwirkung umweltbezogener Einflussfaktoren und individueller Elemente. Im Wesentlichen wird die Realität als Inputvariable in kognitiven Prozessen innerhalb von Personen verarbeitet und dort mit internen Dispositionen verknüpft, sodass schließlich eine individuelle Realität als Outputvariable entsteht. Diese wird wiederum durch eine externe Feedbackschleife mit der tatsächlichen Wirklichkeit abgeglichen. Der Lernprozess in dieser Perspektive stützt sich vor allem auf die Informationsverarbeitung. Wissenstatbestände werden nicht einfach übernommen, sondern individuell interpretiert und bewertet. Vor diesem Hintergrund handelt es sich beim kognitivistischen Lernen vornehmlich um das Verstehen und Nachvollziehen von Lerninhalten. In diesem Zusammenhang werden ebenfalls Methodenkompetenzen und

Kognitivistische Perspektive auf Lernen

Problemlösefähigkeiten in den Lernprozess eingebunden (vgl. Edelmann/Wittmann (2012), S. 109ff.; Konrad (2014), S. 15f.).

Bestimmungsgrößen der kognitivistischen Perspektive

Aus der kognitivistischen Perspektive können nachfolgende Aspekte bzw. Bestimmungsparameter abgeleitet werden (Konrad (2014), S. 16 übersetzt und in Anlehnung an Leutner et al. (2004), S. 48; Winne/Hadwin (2011), S. 34):

- *Handeln*: Gezieltes und kontrolliertes Handeln – Handlungsoptionen auswählen und diese Entscheidungen in die Tat umsetzen.
- *Ko-Regulation*: Die zeitlich befristete (Ver-)Teilung selbstgesteuerter Lernaktivitäten zwischen dem Individuum und einer kompetenten Person mit dem Ziel, dazulernen und eine effektivere Selbststeuerung zu erreichen.
- *Enaktives Lernen*: Enaktiv bedeutet „handelnd“. Dieser Repräsentationsmodus zeichnet sich durch Üben oder Ausprobieren aus.
- *Metakognition*: Das Nachdenken über Kognitionen und die Produkte kognitiver Vorgänge; dazu gehören insbesondere das Überwachen und die Auswahl von Taktiken und Strategien des Lernens. Metakognitive Strategien sind den kognitiven Strategien übergeordnet, da sie nicht direkt auf die Verarbeitung des Lernstoffs ausgerichtet sind, sondern den Einsatz der kognitiven Strategien planen, überwachen und regulieren
- *Didaktisches Gerüst*: Die dynamische Wechselwirkung zwischen einer lernenden und einer lehrenden Person. Der Grad der Unterstützung wird der eigentlichen Absicht des Lernens und dem gegenwärtigen Leistungsniveau des/der Lernenden sorgfältig angepasst.
- *Selbstregulation*: Die absichtliche und strategische Abstimmung der Lernaktivitäten an individuelle Lernziele. Erkenntniszuwachs wird durch Motivation und fortlaufende Bewertung sowie Anpassung von Verhaltensergebnissen erreicht.
- *Strategie (kognitiv oder metakognitiv)*: Eine absichtliche und geplante Sequenz von Aktivitäten oder Taktiken, die dazu beitragen, ein Lernziel zu erreichen.
- *Taktik*: Eine grundlegende Technik, die dazu dient, unter spezifischen Bedingungen ein bestimmtes Ergebnis zu erlangen.
- *Lernen am Modell oder stellvertretendes (beobachtendes) Lernen*: Hier geht es darum, das Lernen anderer Menschen zu beobachten.

Informationsverarbeitungsstrategie

Konrad (2014) hebt in diesem Zusammenhang vor allem die Lernstrategien – und hier insbesondere die Informationsverarbeitungsstrategien – hervor, die sich wiederum nach chronologischen und qualitativen Gesichtspunkten betrachten lassen. Hinsichtlich des Zeitverlaufs können demnach drei Phasen des Lernens voneinander abgegrenzt werden: In der *Input-Phase* werden die Informationen aufgenommen, in der *Prozess-Phase* werden diese verarbeitet und in der *Output-Phase* wiedergegeben. Steht die Qualität im Zentrum der Betrachtung, können Lernstrategien nach Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien unterschieden werden. Wiederholungsstrategien zielen darauf, im Kurzzeitgedächtnis abgespeicherte Informationen durch Wiederholungseffekte in das Langzeitgedächtnis zu überführen. *Elaborationsstrategien* dienen der Verankerung