

Jost Reischmann:

Das Konzept des lebensbreiten Lernens

Von „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“

0. Die „Entdeckung“

Die Entdeckung des Begriffs kam im Vorübergehen: Vor dem Kongreßzentrum in San Antonio/Texas war eine mehr als 25 Meter breite Umrisskarte der Vereinigten Staaten im Vorplatz eingelassen. Ich stolperte buchstäblich über diese Linien und gewann erst nach einigen Schritten den Überblick, dass es sich um eine Landkarte handelt. Ich finde mich in New York wieder und blicke nach San Francisco, ich überquere den Kontinent und lese die Namen der Staaten. Ich „fliege“ weiter nach San Antonio und wundere mich, wie riesig die Strecke ist, die ich im Flugzeug in Wirklichkeit überflogen habe. Ich sehe Kinder, die auf einem Bein von Staat zu Staat hüpfen und dabei die Namen dieser Staaten singen. In diesem Moment kommt die Erleuchtung: Bildung im Vorübergehen - „Lernen en passant“.

1. Die Vielfalt des Lernens

1.1 Von Institutionen verantwortetes Lernen – in traditioneller Form oder „non-traditional“

Diese „Entdeckung“ kam nicht unvorbereitet. Ich hatte mich bereits über Jahre hinweg mit „non traditional“ Lernangeboten auseinandergesetzt: mit „Universities without walls“, mit „External Degree Programs“ (Reischmann 1980), mit Fernstudium und medienvermitteltem Lernen. Fünf Jahre lang hatte ich am Deutschen Institut für Fernstudien das „Zeitungskolleg“ aufgebaut und geleitet (Reischmann 1988), das als Modell für „offenes Lernen“ den Lerner gezielt ermutigte, seine eigenen Themenschwerpunkte zu suchen. Dass organisiertes und zertifiziertes Lernen auch in ganz anderen Formen möglich ist als traditionell in Schule oder Weiterbildung, war für mich kein Neuland mehr. Ich verfügte bereits über eine Wahrnehmungs- und Denkkategorie: Lernen kann auch in ganz anderen Formen ablaufen als in traditionell-schulischem Arrangement.

Von Institutionen verantwortetes Lernen – in traditioneller Form oder „non-traditional“

Lernvorstellung 1 - fremdorganisiertes, institutionalisiertes, geschlossenes Lernen:
Der Lerner muss zur Institution gehen und dort eine vorgelegtes Curriculum absolvieren (traditionelles Präsenzlernen an Bildungseinrichtungen). Fahrschulen, Tanzschulen, Musikschulen kann man hier durchaus mit einbeziehen.

Lernvorstellung 2 - fremdorganisiertes, institutionalisiertes, zugangsoffenes Lernen:
Das Lernangebot kommt zum Lerner; dieser kann vor allem über Ort, Abfolge und Zeit, weniger über Inhalte entscheiden, z. B. Fernunterricht/Fernstudium, „Universities Without Walls“. Lernorte können hier auch Bibliotheken, Kirchengemeinden, Heimwerkermärkte, Arztpraxen oder Privathäuser sein. Aber: diese Lernorte erschließt sich der Lerner nicht selbst; sie werden für ihn geplant.

Solche Lernangebote können innerhalb des fremdorganisierten Rahmen dem Lerner auch weniger oder mehr *Entscheidung über seine Lernwege* offen lassen. Aber: Die Entscheidung, ob dies erlaubt ist, fällt nicht der Lerner, sondern wird vom Dozenten oder der Institution entschieden.

Lernvorstellung 3 – fremdorganisiertes, institutionalisiertes; inhaltsstoffenes Lernen:
Hier kann der Lerner auch über Auswahl und Gewichtung von Inhalten entscheiden. In

traditionellen Studium findet sich diese Lernform beispielsweise beim Schreiben der Diplomarbeit, bei dem Thema und Form vom Kandidaten gewählt werden und lediglich formale Vorgaben verbindlich sind.

Während bei Lernvorstellung 1 und 2 durch das verbindliche Curriculum auch eine qualifizierende Zertifizierung am Ende stehen kann, ist dies bei inhaltsstoffenen Angeboten zumeist jedoch weniger intendiert.

Lernvorstellung 4 – vorhandenes Lernen und Können wird zertifiziert:

Während die bisherigen Lernvorstellungen davon ausgingen, dass man den Lernprozess der Lernenden organisieren muss, wird hier davon ausgegangen, dass Erwachsene Wissen und Können bereits anderweitig erworben haben können: in einem abgebrochenen Studium, bei der Volkshochschule, in der beruflichen Weiterbildung, in Hobby oder Freizeit. Dieses „assessment of prior learning“ erfolgt entweder über die Sammlung von Zertifikaten, oder man demonstriert das Können in einer Prüfung.

1.2 Selbstgesteuertes Lernen

– intendiert und (mehr oder weniger) unterstützt

Auf der Reise, die mich dann über die USA-Landkarte stolpern ließ, hatte mich etwas anderes umgetrieben. In die neue Denkrichtung gestoßen hatte mich das Buch des Kanadiers Allen Tough „The Adult's Learning Projects“ (1979). In einem Forschungsprojekt fragte er Erwachsene: „Haben Sie im vergangenen Jahr etwas gelernt?“. Die Antwort war meistens ein Nein, außer die Befragten hatten an schulähnlichen Veranstaltungen teilgenommen. Lernen war in den Köpfen der Befragten verbunden mit der Teilnahme an unterrichtsähnlichen, organisierten Veranstaltungen. Doch mit einer kleinen Veränderung der Fragetechnik erzielte Tough erstaunliche Ergebnisse. Er fragte nach bestimmten Kompetenzen, die erworben wurden: „Haben Sie Tapezieren gelernt?“, „Haben Sie etwas über Krankheiten gelernt?“, „Haben Sie etwas über Kindererziehung gelernt?“.....- und plötzlich sprudelte es bei den Befragten. Sie berichteten nicht mehr über Besuche von Veranstaltungen, sondern von erworbenem Wissen und Können. Und er kam schließlich zu dem Ergebnis, dass Erwachsene quer durch die Bevölkerungsschichten täglich fast zwei Stunden in „Lernprojekten“ verbrachten, von denen mehr als 80% ohne jede pädagogisch-professionelle Begleitung abliefen. Und damit eröffnete sich eine provozierende Frage an unsere Lernvorstellung: Ist „richtiges“ Lernen nur das, was zu Prüfungen mit Abschlusszeugnissen und Berechtigungen führt, oder spricht man auch dann von Lernen, wenn man „einfach so zum Gebrauch oder Spaß“ etwas gelernt hat?

Damit war in doppelter Hinsicht eine neue Denkmöglichkeit eröffnet. Während man im traditionellen Denken in der Bildungsarbeit damals von in der Zukunft liegenden Zielen ausging und überlegt werden musste, wie man die heute bestehenden Defizite beseitigen könne, waren nun Ausgangspunkt und Blickrichtung anders: Man blickte auf das, was Erwachsene heute können, und ging dann zurück in die Vergangenheit mit der Frage: Was waren die Situationen, in denen gelernt wurde? Und damit öffnete sich der Blick auf neue Klassen bildender Erfahrungen, auf vielfältige Lerngelegenheiten und Lernquellen, die bisher wenig Beachtung gefunden haben. In der andragogischen Diskussion sprach man vom Perspektivwandel „vom Lehren zum Lernen“. Aber noch etwas zweites hatte sich verändert: die Wahrnehmung „anderer“ Lerninhalte. Tapezieren können, über eine Diät Bescheid wissen, Plätzchen backen können – das waren Lerninhalte, die bis dahin kaum als „seriöse“, „richtige“ Lerninhalte gewertet worden waren. Und schließlich war als drittes auch die Notwendigkeit der schulähnlichen Form oder

Organisation von Lernen in Frage gestellt, wenn auch ohne Lehrer, Curriculum, Prüfung und Zeugnis von „Lernen“ gesprochen werden durfte. Diese Ausweitung der Perspektive dokumentiert auch das Berichtssystem Weiterbildung, das seit Mitte der 90er-Jahre neben den besuchten Weiterbildungsveranstaltungen auch informelle berufliche Weiterbildungsaktivitäten erfasst: das Lesen von berufsbegleitenden Fachbüchern (52%), das Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren (50%), kurzzeitige Veranstaltungen wie Vorträge, Halbtagsseminare (37%), die Unterweisung durch Kollegen und Vorgesetzte (34%).

Von Bedeutung für das weitere Nachdenken über unterschiedliche Lernvorstellungen waren zwei enge Vorgaben Allen Toughs für seine Definition von „Lernprojekt“:

1. Die überwiegende Motivation musste auf den Erwerb und das Behalten von Wissen und Können gerichtet sein.
2. Die Gesamtdauer des Lernens, das sich aus unterschiedlichen Episoden zusammensetzen konnte, musste mindestens sieben Stunden betragen.

Vermutlich wollte er sich in der Erwachsenenbildungssituation der 70er Jahre damit gegen den Vorwurf wehren, er würde zufällige Kleinereignisse als „Lernen“ hochstilisieren. Diese Vorsicht würde zeigen, wie eng damals der Lernbegriff noch an schulähnlichen Formen und Inhalten orientiert war. Die Enge dessen, was damals als „richtiges“ Lernen akzeptiert wurde, lässt sich auch an der Stellungnahme des Wissenschaftsrats zum Zeitungskolleg ablesen, das bewusst als „Modell offenen Lernens“ zur Erforschung „anderen“ Lernens konstruiert wurde: Zentrale Kritik und Begründung, das Projekt einzustellen, war: „Die letzte Stufe des Programms, nämlich die vorgesehenen Begleitveranstaltungen in ... Institutionen der Erwachsenenbildung, konnte kaum erreicht werden“ (in: Reischmann 1988, S. 114). Also: Ohne Teilnahme an institutionalisiertem Präsenzlernen kein förderungswürdiges Lernen. Ähnlich hatte der Landesrechnungshof Baden-Württemberg argumentiert, indem er kritisiert, dass „mangels Examina, Klausuren, Tests usw. ... keine messbaren Lehr- und Lernergebnisse“ vorlägen (in: Reischmann 1988, S. 113. Examina, Klausuren, Tests, messbare Ergebnisse – solche Schulähnlichkeiten waren die Kriterien für „richtiges“ Lernen.

Mit seiner ersten Vorgabe blieb Tough einerseits traditionell: Als „Lernen“ im Sinne seiner Definition untersuchte er nur Projekte, bei denen mit mindestens 51% iger Motivation der Erwerb von Wissen und Können intendiert war oder, bei mehr als zwei Motiven, Lernen die vorrangige Motivation darstellte. Damit bleibt er auf der Seite des „intentionalen Lernens“. Allerdings machte er damit bewusst, dass Lernen auch in Handlungen erfolgt, die außer für Wissenserwerb zugleich durch andere Motive ausgelöst sind, z. B. Spaß, Neugier, imponieren wollen, nicht-vermeiden-können ... Und damit erhob sich für mich die Frage: Was ist eigentlich mit dem Lernen, das in und durch Handlungen geschieht, bei denen die Lernmotivation weniger als 50% beträgt, bei dem andere Gründe vorrangig sind? Dieses Lernen kann „nicht-intentional“ sein – eigentlich wollte man überhaupt nicht lernen, oder „teil-intentional“ – Lernmotivation spielt zwar eine gewisse Rolle, aber

Lernvorstellung 5 – intentional-autodidaktisches, selbstgesteuertes Lernen:
Mit der Absicht, bestimmtes Wissen oder Können zu erwerben, nutzen Lerner vielfältige Ressourcen – Zeitschriften, Freunde, Verkäufer, Handwerker, Gebrauchsanweisungen, Versuch-und-Irrtum, aber durchaus auch (teil-)institutionalisierte Lernangebote durch Baumärkte, Bibliotheken oder Bildungswerke – komplett oder in Stücken: man bleibt weg, wenn man das hat, was man wollte. Absicht ist weniger ein Zertifikat mit seinem Tauschwert, sondern der Gebrauchswert oder „weil es eben interessant ist“. Der Lerner „komponiert“ sich aus diesen Ressourcen seine Lernformen und Lernwege und entscheidet selbst über Inhalte und Ziele.

deswegen allein hätte jemand kaum die Handlungen unternommen.

Die zweite Vorgabe – aufaddieren von Episoden auf mindestens sieben Stunden – bezeichnet Tough selbst als willkürliche Entscheidung (1979, S. 17). Augen- bzw. denköffnend war dabei sein Ausgehen von „Lernepisoden“, die sich zu einem Gesamtprojekt zusammenfügen: Er zählt also nicht fremdgeplante Unterrichtseinheiten, sondern schlägt ein anderes Denkkonstrukt vor: Episoden im Lebenslauf zu beachten, die sich insgesamt zu einem abgrenzbaren und beschreibbaren Lernergebnis zusammenfügen, zusammen-„komponieren“. Und auch dabei erhob sich mein dialektischer Widerspruchsgeist: Was ist mit Lernepisoden, die insgesamt weniger als sieben Stunden dauern – etwa einem Beinahe-Verkehrsunfall, der nur wenige Sekunden dauert, aber möglicherweise die lebenslange Lehre erteilt hat: So etwas machst du nie wieder!?

1.3 „Lernen en passant“: nicht-intentionales oder teil-intentionales Lernen

Diese Fragen eröffneten mir ein neues Sehen auf der Reise, die mich am Ende über die Amerika-Karte in San Antonio stolpern ließ (wobei durchaus überlegenswert wäre, warum ausgerechnet die verfremdende Umwelt einer Fernreise solch verändertes Sehen förderte):

- Zum Grand Canyon war ich als Tourist gefahren, um etwas zu sehen, nicht um etwas zu lernen. Und dennoch ging ich mit erworbenem Wissen von dort wieder weg: Das Museum, in dem ich Postkarten kaufte, bot Modelle, Videobänder, kurze Informationsbroschüren an, die die Touristen im Vorübergehen gerne mitnahmen. Immer wieder traf sich ein Grüppchen bei einem Ranger, der das erklärte, was man sehen konnte oder auch nicht sehen konnte. Und an einer Reihe von Plätzen standen Tafeln mit botanischen, geologischen oder biologischen Erklärungen.
- Um den Sonnenbrand auf Hawaii etwas zu schonen, bot sich eine Führung in der Dole-Ananasfabrik an. Die Kühle in den Fabrikhallen, die beiden hübschen Fremdenführerinnen mit Blütenkranz und buntem Hawaii-Kleidchen und die Aussicht auf süße Ananasproben hatten herzlich wenig mit Bildungsabsicht zu tun. Und doch habe ich heute ein Wissen, das ich eigentlich gar nicht beabsichtigt hatte: Eine Broschüre erklärt die Führung, die Führerinnen erklären die Biologie, die wirtschaftliche Bedeutung, die industrielle Vermarktung und die wirtschaftliche Krise, die nach dem Entstehen von Konkurrenzmärkten durch ausgedammelte Ananaspflanzen entstanden sind. Und wenn ich an die lange Reihe ananas-schneidender und sortierender Frauen und ihre Arbeitsplätze und Arbeitsbedingungen zurückdenke, dann öffne ich heute jede Ananasdose mit einem geänderten Bewußtsein.
- Pearl Harbour liegt nicht weit entfernt. In wenigen Minuten bin ich mit dem Bus dort – was hätte ich mit dem Rest des Tages sonst noch anfangen sollen? Am Kiosk der Gedenkstätte für den Ausbruch des Pazifischen Krieges der Vereinigten Staaten im zweiten Weltkrieg kaufe ich einen Nachdruck des Honolulu-Star vom 7. Dezember 1941, der über die gerade erfolgte japanische Bombardierung berichtet. Diese Zeitung „lehrt“ mich eindrücklicher als mein Geschichtsbuch es vermochte. Der Atem stockt mir, als ich sehe, wie ein altes Paar einen Blütenkranz in das Hafenbecken wirft und den Namen seines Sohnes auf der riesigen Tafel mit den an diesem Tage Getöteten sucht. Plötzlich ist Krieg und Tod kein abstrakter Begriff mehr. Ich habe etwas gelernt.
- „Siehe die Wohnung Gottes bei den Menschen. Den 8 Mai 1868“ lese ich im

Vorübergehen in den bekannt-verschnörkelten Buchstaben an der Kirchenwand. Seltsam – die Kirche finde ich in San Antonio, Texas. Warum eine deutsche Inschrift? Warum die Jahreszahl? Warum die mir aus meiner Heimatkirche bekannte Schnörkelschrift? Ich gehe in die Kirche, finde ein heimelig-bekanntes Inneres mit deutsch beschriftetem Kreuzweg, bekannten Heiligen – und ein (englischsprachiges) Erklärungsblatt (bitte eine Spende von 50 Cent), in dem von den deutschen Einwanderern berichtet wird, ihren Heimatorten, ihren Nöten, und dass 1908 in dieser Kirche zum ersten Mal auf englisch gepredigt wurde (vorher nur auf deutsch). Diese Lernepisode dauert 10 Minuten – aber ich denke noch heute daran.

Die Beispiele sollen hier abgebrochen werden. Deutlich wird hier ein nochmals anderes Verständnis von Lernen als in den obigen fünf Vorstellungen:

- Anders waren die Inhalte: Es waren nicht die historischen Fakten, die ich in einem „richtigen“ Geschichtsunterricht vielleicht besser hätte lernen können, sondern die Authentizität eines Zeitungsnachdrucks, das Bild des Paares im Großelternalter, das immer noch um den toten Sohn trauerte, das sich mir einprägte. Es waren nicht die geologischen Schichten des Grand Canyon, die ich vorrangig lernte, sonder zunächst jener unvergessliche Augenrausch, der den Atem stocken lässt. Allerdings: Hinzukomponiert habe ich dann zumindest bei diesen Beispielen manches Wissen und Können recht traditioneller Art unter Nutzung von traditionellen Lernquellen (Experten, Lexikas, Geschichts-/Geologieschulbuch) oder nicht-traditionellen (Zeitung, Postkarte, Broschüren).
- Anders war die Motivation: Hingegangen war ich nicht oder höchstens nebenbei aus Lernabsicht. Neben dem Lernen, das ich explizit beabsichtige, gibt es also auch ein Lernen, das ich „nebenbei mitnehme“ –manchmal sogar: ein Lernen, oder auf das ich lieber verzichtet hätte (z.B. was man tut, wenn man den Anschlussflug verpasst).
- Anders war die Form: Es gab keinen Unterricht, auch kein

Lernvorstellung 6 – teil-intentionales Lernen:
 Es gibt Handlungen, die nicht des Lernens wegen ausgeführt werden, die aber Lernen enthalten oder erfordern: Für eine Reise, einen Konzertbesuch, ein Hobby oder eine Bürgerinitiative entscheidet man sich explizit. Sich damit einstellendes oder notwendig werdendes Lernen nimmt man in Kauf. Man weiß später auch noch genau, bei welcher Gelegenheit man das Wissen und Können und Werten erworben hat, aber dieser Lernanteil hätte nicht genügt, die Handlung zu unternehmen. Zwar erinnert man sich an die Aktivität, der Lernanteil aber bleibt implizit-versteckt. Oft liegt bei diesem teil-intentionalen Lernen auch kein klares Lernziel vor – erst nachträglich stellt man fest, was man aus einem Konzertbesuch oder der Teilnahme an einer Selbsthilfegruppe gelernt hat.

Lernvorstellung 7 – nicht-intentionales Lernen:
 Es gibt äußere Ereignisse („kritische Lebensereignisse“), nicht geplant und nicht erwartet, die uns dazu bewegen, Altes in Frage zu stellen und neue Perspektiven zu entwickeln, die uns etwas „lehren“, ob wir wollen oder nicht: ein Verkehrsunfall, eine Krisensituation, eine Landkarte, über die man stolpert. Solche verändernde Ereignisse können mit Schock oder Spaß verbunden sein, die Verarbeitungszeit kann Augenblicke oder Jahre betragen. Die Auslösesituation bleibt identifizierbar in Erinnerung.

Lernvorstellung 8 – nichtintentional-verborgenes Mosaikstein-Lernen:
 Betrachtet man das, was ein Mensch kann – nicht das, was man ihm beibringen müsste -, dann entdeckt man auch Wissen, Können und Einstellungen, deren Herkunft nicht erklärt werden kann. Es kann sich um komplexe Phänomene handeln (Eltern sein, Verantwortung übernehmen) aber auch um simple Fertigkeiten (einen neuen Flaschenverschluss öffnen). Offenbar wurde irgendwann einmal gelernt (vielleicht transferierbare Fertigkeiten, vielleicht Prinzipien oder Strukturen), aber weder der Lerner noch der Beobachter können Situationen identifizieren, in denen und an denen dieses Lernen erfolgt ist.

autodidaktisch selbstorganisiertes Lernen. Und keine der Situationen dauerte eine Unterrichtsstunde oder gar sieben Stunden – selbst dann nicht, wenn ich das Lesen der Broschüren, spätere Gespräche oder kurzes Nachschlagen in Lexika als „Lernepisodes“ hinzuaddiere.

Allerdings: Ich nutzte durchaus Hilfsmittel, die Institutionen mit Lehrabsicht vorbereitet hatten und die mich zum Lernen verführten. Denn das „Museumchen“ am Rand des Grand Canyon mit seine Modellen und Artefakten oder das Kino in Pearl Harbour, das im Film mit Dokumentaraufnahmen das damalige Geschehen zeigt (mit Souvenirladen und Ansprechpartner der lokalen Historischen Gesellschaft incl. Angebot, förderndes Mitglied zu werden), waren ganz offensichtlich von Fach- und Vermittlungsexperten mit Lehrabsicht eingerichtet – was ich dankbar annahm, ohne mich „belehrt“ zu fühlen.

Alle diese Beispiele zeigen: Lernen findet in der Breite des Lebens statt, manches alltäglich, manches nebenbei, manches in Lerninstitutionen, manches in Lebenssituationen, lebenslang und lebensbreit. Und damit war neben dem Begriff „Lernen en passant“ auch der Begriff „Lebensbreite Bildung“ geboren:

2. Die Vielfalt des Lernens – zusammengefasst im Konzept der „Lebensbreiten Bildung“

Mit dem Konzept der „Lebensbreiten Bildung“, das ich erstmals 1995 in deutsch veröffentlichte, wollte ich auf die Vielfalt der verschiedenen Lernformen, Lernwege und Lernanlässe aufmerksam machen. Unterschieden habe ich dabei zwischen zwei Formen intentionalen Lernens (fremdgesteuert-institutionalisiert und selbstgesteuert-autodidaktisch) und drei Formen nicht-intentionalen Lernens (s. Abb.1). Für den Bereich des nicht- oder teil-intentionalen Lernens wählte ich die Bezeichnung „Lernen en passant“. Die Wahl dieses Begriffes hatte sicherlich mit der am Anfang dieses Beitrags geschilderten Situation des „Stolperns“ über die Amerika-Landkarte zu tun. Was mir an diesem Begriff gefiel: er drückt Aktivität aus, Vorwärtskommen, sich bewegen, Dingen und Menschen begegnen und weitergehen. Diese Assoziationen beschreiben das Gemeinte treffender als die für solches Lernen bisher verwendete Begriffe wie nonformal, informell, nicht-intentional, die lediglich negativ abgrenzen, was nicht gemeint ist.

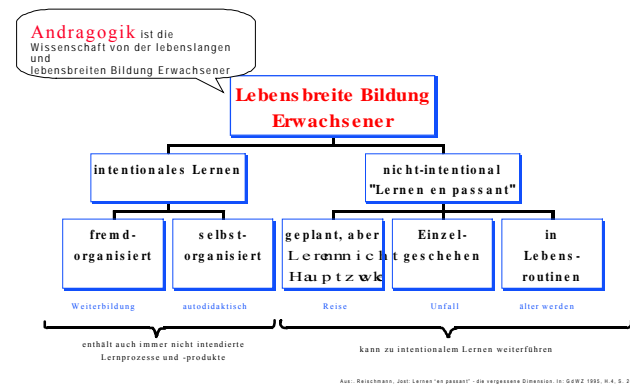


Abb. 1: Strukturschema „Lebensbreite Bildung Erwachsener“

Was mit diesem Konzept „ins Auge fällt“: „Bildung Erwachsener“ umfasst unter der Perspektive der „lebensbreiten Bildung“ erheblich mehr als „Erwachsenenbildung“. Das war damals nicht unbedingt neu, allerdings galt für den Mainstream der Erwachsenenbildung auch in Deutschland, was Cann kritisch zur Situation in England anmerkte: „Adult educators in Britain have an unnatural appetite for classes and getting people in groups in their centres“ (Cann 1984, S. 13). Sicherlich beabsichtigte ich deshalb die Provokation, über die institutionalisierte Erwachsenenbildung hinauszudenken. Dieses umfassende Strukturschema machte es auch leichter, Theoriediskussionen beispielsweise zum selbstgesteuerten, zum offenen, zum natürlichen, zum biographischen, zum alltagsorientierten ... Lernen oder zum Lernen in neuen sozialen Bewegungen wie Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen in den Gesamtzusammenhang der andragogischen Betrachtung des Lernens Erwachsener einzuordnen.

Diese „breite“ Perspektive (und die theoretisch-wissenschaftlichen Etablierung des Studienfaches) macht es für mich sinnvoll, die „Wissenschaft von der Bildung Erwachsener“ als „Andragogik“ zu bezeichnen (Reischmann 1996), und mit „Erwachsenenbildung“ das institutionalisierte Praxisfeld.

Für Theorie und Praxis hat dieser Ansatz gleichermaßen Bedeutung:

- Mehr Bereiche werden als Lernchancen wahrgenommen, mehr Institutionen/Funktionen werden angesprochen, auch „Soft-Forms“ von Lernen finden Berücksichtigung – in der andragogischen Theorie spricht man von „Entgrenzung“.
- Betrachtet man die lebenslangen und lebensbreiten Prozesse, in denen Menschen das erwerben, was sie wissen, können und sind, dann ist die Frage „Wie lehrt man sie das alles?“ zu eng: Hinzukommen muss die Frage: „Woher haben sie das alles?“
- Damit zeigen sich Defizitmodelle, die allein danach fragen, was noch fehlt, als zu einseitig für das Lernen Erwachsener.
- Das gleiche gilt für Belehrungsmodelle: Sie übersehen den Wert dessen, was außerhalb von traditionellem, institutionalisiertem Lernen gelernt wird.
- Vor allem die Entschulungsdebatte hat bewusst gemacht, dass durch die Expertenabhängigkeit auch im Bildungswesen Macht ausgeübt wird. Mit dem Anerkennen, Respektieren und Nutzen individueller Erfahrungen und Teilkompetenzen können solche Herrschaftsmodelle überwunden werden. Dies reduziert die Gefahr, dass Erwachsene wie Unmündige belehrt und behandelt werden.
- Es wird wieder deutlich, dass und wie Bildung mit persönlichem Sinn, mit Biografie zu tun hat.
- Damit bietet sich auch eine differenzielle Interpretation von Lernen an: Es wird auch Lernen denkbar und akzeptabel, das in Form, Inhalt und Ziel individuell unterschiedlich sein darf.

Gewarnt werden muss allerdings auch vor einem einseitig-romantisierenden Blick auf lebensbreites Lernen. Denn nicht nur Gutes, sondern gerade auch Falsches und Böses wird en passant gelernt: Staatsverdrossenheit, politischer Radikalismus, kirchlicher Fundamentalismus. Wie, warum und wozu man lügt, betrügt, sich mit den Ellenbogen durchsetzt, resigniert, missächtig mit anderen umgeht und sich auf seine Vorurteile versteift, das lernt man en passant in biographischen Lebenssituationen. Während im curricular durch Institutionen vorbereitetem Lernen die Wege, Inhalte und Ziele rational-verantwortungsbewusst ausgewählt und ausge-

staltet werden, gibt es ein solches normatives Regulativ im individuellen Lernen nicht: jeder kann das auswählen, was ihm passt, niemand hilft bei Durststrecken, Irrwegen, Kurzschlüssen. Darin liegt eine grundsätzliche Schwäche aller subjektorientierten Bildungsansätze. Auch Komplettheit oder Uniformität sind nicht die Stärke von Lernen en passant; gemeinsame und verbindliche Inhalte lassen sich damit nicht erreichen, vieles bleibt situativ-individuell-zufällig. Ist Zielsicherheit, Komplettheit oder Uniformität/Verbindlichkeit beabsichtigt, dann ist Lernen en passant kaum der richtige Weg. Auch komplex-systematische und stark genormte Inhalte sind wenig geeignet: eine Fremdsprache lernen die wenigsten Erwachsenen ausschliesslich en passant – ein Wörterbuch und ein paar Stündchen bei der Volkshochschule machen einen ganz anderen Start ... Andererseits: „Mitbürgerlichkeit“, „Solidarität“, „Nächstenliebe“ lassen sich nicht lehren ohne eine gehörige Portion von Lernen en passant. Allerdings hat das Konzept der lebensbreiten Bildung auch bei unerwünschten Lernergebnissen noch Wert, denn es kann erklären, wie solche den deklarierten und erwünschten Zielen widersprechende Lernergebnisse zustande kommen. Diese Wahrnehmung und Erklärung kann vielleicht unerwünschten Ergebnissen vorbeugen.

„Wie kommen Menschen zu dem, was sie wissen, können und sind?“ war die Ausgangsfrage. Diese Frage erweist sich als fruchtbar, indem sie zur Identifizierung und Beschreibung unterschiedlicher Lernarten, Lernsituationen und Lernvorstellungen führt. „Lernen en passant“ wurde dabei eingebunden in das Konzept der „Lebensbreiten Bildung“.

3. Der nächste Schritt: „Kompositionelles Lernen“

Was im Strukturschema der Lebensbreiten Bildung durch die voneinander abgetrennten Kästchen nicht zum Ausdruck kommt, lediglich in den Klammern der unteren Zeile angedeutet ist: Diese Lernformen stehen nicht unverbunden nebeneinander. Insbesondere didaktisch orientierte Ansätze engen sich oft ein auf die Betrachtung nur eines Feldes („Wie gestalte ich einen Kurs?“ – „Wie fördert man autodidaktisches Lernen?“). In der Lebenswirklichkeit erwachsener Lerner aber spielt sich Lernen oft im Zusammenwirken von Beruf, Freizeit und Familie, von Spaß, Druck und Unausweichlichem, von Lachen, Weinen und Langeweile ab. Insbesondere der biographische Ansatz in der Andragogik hat auf diese Kontext-Eingebundenheit hingewiesen. Auch die obigen Beispiele haben, wenn man sie genauer betrachtet, das Zusammenwirken von vielfältigen Lernanlässen, Lernhilfen und Lernzielen sichtbar gemacht: Postkarten, Filme, Führungen, Vorträge, Ausprobieren, Lesen, Tun.

Auch bei den Lernprojekten, die Allen Tough beschreibt, wurde das Nutzen vielfältiger Lernquellen nachgewiesen. Doch die eigene Erfahrung genügt, um dieses Zusammenkomponieren von Lernquellen zu bestätigen: Macht man sich an eine Lernaufgabe, dann ent-decken sich oft eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten: Man begegnet plötzlich „Teil-Experten“, die Erfahrungen mitteilen, findet im Bahnhofskiosk oder beim Friseur einschlägige Zeitschriften(artikel), hilft sich mit Gebrauchsanweisungen und Beipackzettel, probiert

Lernvorstellung 9 – kompositionelles Lernen:
Viele Lernergebnisse entstehen nicht aus einem einzelnen Lernunternehmen, sondern aus der Kombination, „Komposition“ von verschiedenen Lernquellen, aus Intention und Zufall, aus Selbstgesteuertem und Herangetragenem, aus Angebotenem und Zugestoßenem. Diese „Komposition“ erstellt der individuelle Lerner gemäß seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen.

aus und lässt sich helfen, stößt auf Internetadressen und Selbsthilfegruppen – und auf das Angebot der regionalen Weiterbildungsinstitutionen. Aber auch die umgekehrte Reihenfolge ist denkbar: Man steigt mit einem Weiterbildungskurs ein – und hinterher und nebenbei entwickeln sich Aktivitäten, die das Lernen weiterführen. In einem Interview im Rahmen der Erforschung von kompositionellem Lernen beschreibt eine Befragte ihren Lernweg beim Fotografieren, der durch einen Bekannten ausgelöst wurde: „Ich bin dann sechs Samstage zum Fotografiekurs hingegangen .. Und dann habe ich mal so drauflos fotografiert Da konnte ich glücklicherweise auf meinen Bekannten zurückgreifen, der hat mir da echt geholfen. Und ich musste natürlich selbst immer wieder versuchen, es besser zu machen, etwas auszuprobieren ... Ich habe mir dann eine Zeitschrift über das Fotografieren besorgt ...Letzthin war etwas über einen berühmten Fotografen im Fernsehen ... Das probiere ich jetzt die ganze Zeit aus ...“ (Ellner 2000, S. 39f). Kursbesuch, ausprobieren, Bekannten fragen, Zeitschrift, Fernsehsendung, wieder ausprobieren: das sind die aufeinander bezogenen Elemente dieser „Komposition“.

Die zentrale Beobachtung, auf die der Begriff „kompositionelles Lernen“ aufmerksam macht, ist das aktive Zusammenbringen unterschiedlicher Lerngelegenheiten, Lernhilfen und Lernstrategien beim Erarbeiten und Erreichen eines Lernergebnisses.

„Komposition“ scheint mir aus mindestens zwei Gründen eine treffende Bezeichnung:

- a) aktive individuelle Gestaltung: Eine Komposition ist ein Ergebnis eines Arbeitsprozesses, eines Zusammenbringens, Abstimmens, der aktiven Leistung eines Menschen. Mag auch manches zufällig und intuitiv und aufgezwungen und fremdgegeben gewesen sein, am Ende kann man sagen: Das habe ich geschafft.
- b) in sich geschlossenes Werk: Eine Komposition „klingt zusammen“, ist trotz unterschiedlicher Stimmen, Instrumente, Sätze ein abgeschlossenes Werk. Man weiß am Ende: Jetzt habe ich ein Ziel, einen (vorläufigen) Abschluss erreicht.

Auch bei dieser Perspektive auf Lernen verfällt man leicht in Romantik: Alle Menschen seien lebenslange, lebensbreite, kompositionelle Lerner. Dies stimmt im Prinzip, aber im konkreten Fall sind Umfang, Inhalt, Dimension und Qualität dieses Lernens höchst unterschiedlich. Wie beim musikalischen Komponieren gibt es sowohl geniale als auch stümperhafte – mehr noch: es gibt auch gefährliche Ergebnisse. „Kompositionelles Lernen“ ist wie „Lernen en passant“ zunächst lediglich eine Analysekategorie, die hilft, Dinge zu sehen. Ob das, was man sieht, gut und richtig findet, ist etwas zweites. Im Bildungswesen denken wir nicht über jedes beliebige Lernen und Lernergebnis nach, sondern über Lernen, das bestimmten Qualitätsansprüchen entspricht. Dies soll signalisiert werden mit dem Wort „Bildung“ in „Lebensbreiter Bildung“. Und etwas drittes ist es, wie solches „gutes und richtiges“ Lernen unterstützt und gefördert werden kann.

4. Die Praxiskonsequenz: Lebensbreite Bildung sehen, nutzen und fördern

Eine „Didaktik der Lebensbreiten Bildung“ kann hier nicht geleistet werden. Aber zumindest einige Anregungen sollen gegeben werden, was diese theoretisch-konzeptionellen Überlegungen für die Erwachsenenbildungspraxis bedeuten könnten.

1. *Lässt sich Lernen en passant „machen“?* Selbstverständlich. Natürlich nicht in dem Sinne, dass man Lernenden mit Sicherheit Lernerfolg eintrichtern kann – das können auch instruktions- oder trainingsorientierte Lernformen nicht. Und

selbstverständlich – darauf wurde bereits hingewiesen – hat Lernen en passant nicht die Unausweichlichkeit und Verbindlichkeit institutionell-curricularen Lernens. Aber es lassen sich durchaus Situationen arrangieren, die das Stattfinden und die Erfolgswahrscheinlichkeit von Lernen en passant und lebensbreitem Lernen fördern.

2. *Lernen sehen, wenn es stattfindet:* Gemeindefest, Betriebsausflug, das Fachsimpeln in der Cafeteria sind Aktivitäten, die als Nebenwirkung auch Lernen bewirken. Lernen in ungewöhnlicher Form wird oft als solches nicht erkannt – und damit auch nicht genutzt und gewertet. Zwei Beispiele: Die Kursteilnehmer überschreiten die Pausenzeit, weil sie heiß ein Thema aus dem Kurs diskutieren. Sieht der Kursleiter dies als Störung, oder als Lernchance? Noch schwieriger ist die Wahrnehmung von Lernen, wenn nicht nur die Form, sondern auch der Lerninhalt sich vom offiziellen Lehrplan unterscheidet: Werden Kursteilnehmer von ihrem Arbeitgeber in einem schönen Hotel untergebracht, was lernen sie dann über ihre Wertschätzung in dieser Firma? Anders herum: Wer nach den Reisekostensätzen des öffentlichen Dienstes übernachten muss, was lernt der über seine Wertschätzung durch seinen Arbeitgeber? Und können wir sehen, wie damit ein passant Beamtenmentalität „gelehrt“ wird?

3. *Lernen als Anknüpfen und Weiterführen:* Wenn Lernen im Lebenskontext stattfindet, Vorhandenes fortsetzt und Grund legt für weiteres Lernen, dann hat dies sowohl makrodidaktisch als auch mikrodidaktisch Folgen. Die Theorie der Teilnehmerorientierung hat vielfältig das „Abholen der Lerner dort wo sie stehen“ eingefordert. Fragen, Problemlagen der Lerner werden dabei nicht geschaffen, sondern für vorhandene Fragen und Problemlagen Lernmöglichkeiten angeboten. Mehr Aufmerksamkeit wird zu richten sein auf (informelles) Lernen parallel zum „Lehrplan“ innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen, aber auch zum Weiterführen nach Abschluss einer Lernsequenz.

4. *Vorhandenes ergänzen, Lücken sehen:* Manche Situation im Alltag fordert zum Fragen heraus: Was soll uns dieser komische Brunnen sagen? Und über Lernen oder Nicht-Lernen entscheidet jetzt, ob leicht und niederschwellig eine Lernstütze bereitliegt. Ein Infoblatt aus dem Kasten neben einem Denkmal führt ins Lernen hinein, weitere Angebote können hinzugefügt. Stadtpfade, Lehrpfade, das Prospektchen am Kircheneingang stellen solche Lernalternativen dar – wobei solche Medien mehr oder weniger lernfördernd angefertigt sein können. Der Lernanstoß ist hier also gegeben, lediglich die Erschließung muss ergänzt werden.

5. *Anstöße geben, „Herrichtung von Lerngelegenheiten“:* Lernbörsen, Beratungsangebote, Hotlines, Projekt- und Selbsthilfegruppen, eine ruhige Ecke zum Sprechen, das Vermitteln von Ansprechpartnern - all dies sind unter der Perspektive der „Lebensbreiten Bildung“ neue Aufgaben für eine neue Lernkultur. Auf Erwachsenenbildungsorganisationen und Erwachsenenbildner kommen damit neue Aufgaben zu: ein „Herrichten von Lerngelegenheiten“, die über das Angebot von Kursen weit hinausgeht.

Ziel und Aufgabe dieser Überlegungen zum Lebensbreiten Lernen ist, eine bildungsfreundliche Welt zu fördern und dadurch einzuladen, sich auf den Weg des lebenslangen und lebensbreiten Lernens zu machen. So neu ist diese Idee für viele Bildungsträger nicht. Manches davon wurde bisher durchaus „en passant“ mitgedacht und mitgemacht. Die explizite Bewusstmachung kann diese vorhandene Ansätze stärken und fördern.

5. Schluss – oder Weiterführung?

Verlässt man morgens das Haus, oder nimmt man wegen Schmuddelwetter an einem Theaterworkshop teil, oder beginnt man eine Reise: Weiß man dann, wie man zurückkommt? Auf manche Dinge, manches Lernen lässt man sich ein, ohne zu wissen, was einem an Lernen und Veränderung zustoßen und wohin eine möglicherweise entstehende Kette von Lernaktivitäten führen wird. In dieser Lernvorstellung ist Lernen einmalig, nicht vorhersehbar in Prozess und Produkt, „postmodern“ – Lernen verstanden als Suchbewegung (Tietgens), als offenes Projekt (Meueller).

Diese Lernvorstellung scheint zunächst am radikalsten die Planbarkeit von Bildung und die Berechtigung von Bildungsinstitutionen in Frage zu stellen. Gefährlicher noch: Bei der Aussage „Jeder lernt immer lebensbreit“ hören Politiker oder Manager sehr gern und schnell daraus die Botschaft: Wenn „jeder“ „immer“ „lebensbreit“ lernt, dann macht dies institutionelle Lernangebote überflüssig; man kann alles der privaten Initiative des Einzelnen überlassen und die Gelder für Erwachsenenbildung und Weiterbildung sparen. Das Gegenteil ist der Fall. Soll dieses Lernen erfolgreich, nützlich und sinnstiftend für den Einzelnen, für die ihn umgebenden Menschen, für Gemeinde und Welt sein, dann ist es in hohem Maße abhängig von einer „bildenden Welt“: von Anlässen zum Lernen, von bereitgestellten und abholbaren Informationen, von Überlegungs- und Erprobungsräumen, von Gesprächspartnern, Beratern und Unterstützern. Schon die Untersuchungen von Tough (1979) hatten die Vielzahl und das Zusammenwirken von Lernressourcen nachgewiesen, Penland (1977) hatte gezeigt, wie zerbrechlich dieses Lernen ist, wenn der Lerner an irgendeiner Stelle nicht weiterfindet, und auch eigene Untersuchungen (Ellner 2000) zeigten, wie entscheidend auch formelle, fremdproduzierte und institutionalisierte Lernangebote in diesen offenen Lernprojekten sind. Vielfältige Lernmöglichkeiten in vielfältigen Formen, zugänglich und lernfördernd, sind notwendig: dies dem Zufall zu überlassen ist zwar ein billiges, aber wenig weit reichendes Rezept.

Falsch wäre es auch, diese unterschiedlichen Lernvorstellungen und –möglichkeiten gegeneinander auszuspielen, die einen für besser zu halten als die anderen. Es kann nicht um ein undifferenziertes Besser oder Schlechter gehen, sondern um die Frage, wann was angemessen ist.

Will man diese Lern- und Bildungsvorstellungen in all ihrer Vielfalt fördern, fördern und pflegen, bedeutet das:

- Die Andragogik als Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung muss diese unterschiedlichen Lern- und Bildungsvorstellungen wahrnehmen, erforschen und respektieren. Hier liegt eine Herausforderung an andragogische Forschung. Forschungsergebnisse, die sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen selbstgesteuerten Lernens, von Lernen en passant oder kompositionellem Lernen untersuchen, sind höchst selten.
- Die Erwachsenenbildungspraxis verfügt mit dieser differenzierten Lernwahrnehmung über eine breite(re) Palette an Ansatzmöglichkeiten für Fördern und

Lernvorstellung 10 – Lernen als „offenes Projekt“:

Lernen lässt sich auch betrachten als „offenes Projekt“ mit einmaligen und unvorhersehbaren Elementen, Kompositionen und Ergebnissen. Nicht in der Vorausschau, sondern erst im Rückblick lässt sich der Sinn von Lernsträngen erschließen. Allerdings ist man auch dabei auf die „am Wege liegenden“ Lernmöglichkeiten angewiesen, die darüber entscheiden, ob das offene Projekt scheitert oder zu lebenswichtigem Gewinn führt.

Fördern, für Vertrauen und Lassen. Diese gilt es zu erproben, zu entwickeln und auszutauschen. Projekte wie EASY des Paritätischen Bildungswerks NRW sind dringend notwendig und setzen wichtige Impulse, solches lebensbreites Lernen wahrzunehmen und in seinen vielfältigen Formen zu gestalten und zu erproben.

Lernen wird unter der Perspektive der „Lebensbreiten Bildung“ als eine Komposition aus Intention und Zufall, aus Selbstgesteuertem und Herangetragenem, aus Angebotenem und Zugestoßenem verstanden. Damit ist unsere Wahrnehmung von Lernen vielfältiger geworden. Theorie und Praxis der Bildung Erwachsener steht vor spannend-neue Herausforderungen. Und wir sind mitten drin im Abenteuer, diesen neuen und unbekanntem Lern-Kontinent zu entdecken und zu gestalten.

6. Literatur:

- Cann, Roger J.: Incidental learning. In: *Adult Education* 57.Jg. (1984), H.1, S. 47-49.
- Dohmen, Günther (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BWFT.
- Ellner, Heidi (2000): „Kompositionelles Lernen“ – Untersuchung über eine übersehene Dimension des Lernens Erwachsener. Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik an der Universität Bamberg.
- Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G. (1994): *Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning*. New Directions for Continuing Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass.
- Penland, P. R. (1977): *Self-Planned Learning in America*. Pittsburgh: University of Pittsburg.
- Reischmann, Jost (1980): Hochschul-Diplome ohne Hochschul-Besuch. *The New York Regents External Degree*. In: *Volkshochschule im Westen* 32. H. 2, S. 84-86.
- Reischmann, Jost (1988): *Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reischmann, Jost (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, 6. Jg, H. 4, S. 200-204.
- Reischmann, Jost (1996): Andragogik - Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Alter Name für eine neue Sache. In: *Derichs-Kunstmann, Karin / Faulstich, Peter / Tippelt, Rudolf (Hg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report*. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 14-20.
- Reischmann, Jost (1998): *Die Wunderwelt selbstgesteuerten Lernens*. In: *Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-) biographischer Reflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-71.
- Reischmann, Jost (2002): Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Von „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In: *Bergold, Ralph/Dierkes, Petra/Knoll, Jörg (Hg.): Vielfalt neu verbinden – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000plus“ (Kath. Bundesarb.gem. f. Erw.bildung)*. Recklinghausen: Bitter, S. 159-167.
- Reischmann, Jost (2009): *Formen des Lernens Erwachsener*. In: *Fuhr, Thomas/ Gonon, Philipp / Hof, Christiane (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II/2 Erwachsenenbildung Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh, S. 851-862.
- Rogers, Carl (1974): *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Tough, Allen (1979): *The Adult's Learning Projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.