

Untersuchung entgrenzter Lernformen

VOM »LERNEN EN PASSANT« ZUM »KOMPOSITIONELLEN LERNEN«

Jost Reischmann

Auf der Grundlage der Entgrenzungshypothese werden unterschiedliche Strukturtypen von Lernarrangements systematisiert und unterschiedliche Entgrenzungsformen dargestellt. Über bisherige Ansätze hinaus wird mit dem Konzept des »kompositionellen Lernens« auf ein Arrangement aufmerksam gemacht, das durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Zugangsweisen beim Individuum zustande kommt und das bisher weitgehend übersehen wurde. Mit drei qualitativen Fallbeispielen erfolgt ein probeweiser empirischer Zugriff; damit wird einerseits dieser Typus illustriert, andererseits werden versuchsweise einige Charakteristika herausgearbeitet. Damit soll ein Beitrag geleistet werden zur Grundlagenforschung der Andragogik.

DIE BEGRENZUNG VOR DER ENTGRENZUNG

Es gab eine Zeit (bis in die späten 1960er), da war im allgemeinen Bewusstsein Erwachsenenbildung identisch mit Volkshochschule.

Später begann man auch, weitere Institutionen wie die katholischen und evangelischen Bildungswerke und manche Veranstaltung der Landeszentralen für Politische Bildung als Erwachsenenbildung wahrzunehmen. Erst recht gegenüber der beruflichen Weiterbildung zogen sich bis weit in die 1980er-Jahre Grenzen.

Struktur und Inhalt begrenzten das, was als Erwachsenenbildung galt (ausführlicher *Reischmann 1995*): Struktur war das Klassenzimmer mit Lehrer und Lernen, Inhalt waren schöne und nützliche Bildungsgegenstände, vom Lerner in freiwilliger Entscheidung ausgesucht. Und nicht nur für England konnte kritisch angemerkt werden: »Adult educators in Britain have an unnatural appetite for classes and getting people in groups in their centres« (*Cann 1984, S. 13*).

NEUE LERNFORMEN, NEUE LERNFELDER

Ab den 1970ern vollzog sich dann ein Wandel: Innerhalb der Bildungseinrichtungen entstanden neue, unkonventionelle Lernformen (nontraditional learning) wie Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt, sowie eine veränderte Lehrerrolle (Facilitator, Lernhelfer, Berater). Außerhalb der Einrichtungen wurden neue Lernfelder wahrgenommen (non-formal bzw. informal learning): Selbsterfahrungsgruppen, Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen, Baumärkte und Reisen.

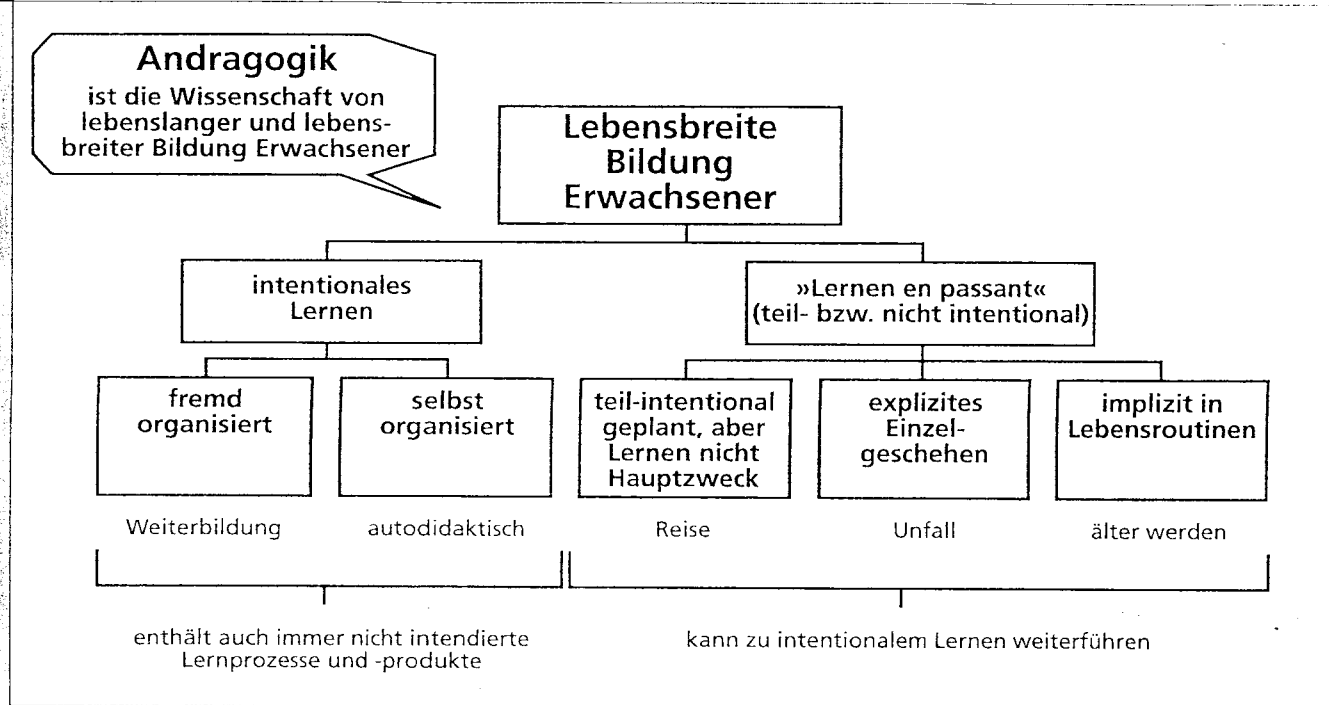
In der andragogischen Theorie wurde diese Entgrenzung vielfältig berücksichtigt, z.B. mit »offenem Lernen«, Biografie-Ansatz, Animation, Teilnehmerorientierung, Lebenswelt-Ansatz, lebenslangem oder selbst gesteuertem Lernen, Konstruktivismus.

EINE NEUE WISSENSCHAFT – UND IHRE ROLLE BEI DER ENTGRENZUNG

Mitten in dieser Entwicklung entstand seit 1970 in Deutschland eine Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Bis dahin hatten Praktiker und Funktionäre die Definitionsmacht, was Erwachsenenbildung sei; verständlicherweise begrenzten sie »Erwachsenenbildung« aus dem Verständnis und im Interesse ihrer Institution. Nun traten Spezialisten hinzu, die weder an eine Institution noch an ein unmittelbares Umsetzungsinteresse gebunden waren. Diese Wissenschaftler, die nicht durch Praxiseinbindung, sondern durch Forschung für diesen Bereich qualifiziert waren, hatten eine andere, deskriptiv-analytische Perspektive auf die Bildung Erwachsener. Damit konnten sie andere Bereiche wahrnehmen als institutionengebundene Interessenvertreter. In dieser Zeitphase, in der sich erhebliche quantitative und qualitative Veränderungen vollzogen, entgrenzte sich das Nachdenken über und Beachten von Bildung im Erwachsenenalter. Die Entgrenzung erfolgte also in den Köpfen von Menschen: bei den Wissenschaftlern, und zunehmend in der Öffentlichkeit.

**DIE VIELFALT DES LERNENS –
DAS KONZEPT DER »LEBENSBREITEN BILDUNG«**
Eine neue, umfassendere Bildungswelt war in Praxis

ABB. 1: STRUKTURSHEMA »LEBENSBREITE BILDUNG ERWACHSENER«



und Theorie entstanden. Unbefriedigend blieb die systematisch-theoretische Verortung der neuen Lernformen/Lernfelder, die vor allem durch Vorsilben wie »non«, »in« oder »nicht« kennzeichneten, was sie nicht waren. Deshalb wurde zur begrifflich-konzeptionellen Klarheit mit dem Strukturschema der »Lebensbreiten Bildung« (Abb. 1) die Vielfalt der Lernformen, Lernwege und Lernanlässe systematisiert und eine positive Begrifflichkeit angeboten.

Unterschieden wurde zunächst zwischen zwei Formen intentionalen Lernens (fremd gesteuert-institutionalisiert und selbst gesteuert-autodidaktisch) und drei Formen nicht-intentionalen Lernens.

Für den Bereich des teil- oder nicht-intentionalen Lernens wählte ich die Bezeichnung »Lernen en passant«. Dieser Begriff assoziiert Aktivität, Vorwärtkommen, sich bewegen, Dingen und Menschen begegnen, auch ungeplantes Vorbeikommen. Dies beschreibt das Gemeinte treffender als die bisher verwendeten »in«- und »non«-Begriffe.

Den drei Typen von Lernen en passant gemeinsam ist, dass Lernen sich dabei als Nebenergebnis von anderen Geschehnissen im Lebenslauf ergibt: a) Mit anderen intentionalen und expliziten, aber nicht überwie-

gend aus Lernabsicht unternommenen Aktivitäten wird auch Lernen transportiert (zum Beispiel Reise, Bürgerinitiative). Oder b): Mit anderen nicht-intentionalen, aber expliziten Geschehnissen ist Lernen verbunden (z.B. Verkehrsunfall, Krankheit, Beziehungskrise). Oder c): Wissen, Können, Verstehen, Werten wurde irgendwo im Lebensvollzug mosaiksteinartig gelernt (sowohl komplexe Fähigkeiten, z.B. Eltern werden, aber auch simple Fertigkeiten, z.B. einen neuen Flaschenverschluss öffnen); man verfügt über Können, kann aber nachträglich nicht mehr identifizieren, wo dies herkommt.

Was mit diesem Strukturschema ins Auge fällt: Bildung Erwachsener überschreitet, unter der Perspektive der lebensbreiten Bildung, die Grenzen von Erwachsenenbildung und umfasst erheblich mehr als institutionalisierte Bildungsformen.

»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. Die eigene Erfah-

zung bestätigt dieses Zusammenkomponieren von Lernquellen: Macht man sich an eine Lernaufgabe, dann (ent)decken sich oft eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten: Man begegnet Teil-Experten, findet beim Friseur einschlägige Zeitschriften, hilft sich mit Gebrauchsanweisungen und Beipackzetteln, probiert aus und lässt sich helfen, stößt auf Internetadressen, Vereine und auf das Angebot der regionalen Weiterbildungsinstitutionen. Oder man steigt mit einem Weiterbildungskurs ein, und hinterher und nebenbei entwickeln sich Aktivitäten, die das Lernen weiterführen.

»Kompositionelles Lernen« scheint dieses Lernen treffend zu bezeichnen: Es handelt sich um eine aktive individuelle Gestaltung und Leistung eines Menschen und um ein (vorläufig) abgeschlossenes Werk, in dem vielfältiges zusammen klingt.

Um zu überprüfen, ob sich solche Lernkompositionen nachweisen lassen, welche Elemente zusammengesetzt werden und wie sie sich in der Wahrnehmung der Lernenden repräsentieren, wurden willkürlich ausgewählte Personen in qualitativen Interviews befragt (Ellner 2000).

Fallbeispiel 1:

Eine Befragte beschreibt ihren Lernweg beim Fotografieren, der durch einen Bekannten ausgelöst wurde: »Da hab ich mir gedacht, Mensch, das würde mir auch Spaß machen ... Ich bin dann sechs Samstage zum Fotografiekurs gegangen ... Und dann habe ich mal so darauflos 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 ...«.

Kursbesuch, ausprobieren, Bekannten fragen, Zeitschrift, Fernsehsendung, wieder ausprobieren: das sind die aufeinander bezogenen Elemente dieser »Komposition«, die im Wesentlichen als linear und aufeinander aufbauend beschrieben wird.

Fallbeispiel 2:

»Ich weiß gar nicht genau, wie ich überhaupt darauf gekommen bin, Gebärdensprache zu lernen. Irgendwann hat es mich gepackt, und ich hab mich dann bei der Volkshochschule zu so einem Anfängerkurs gemeldet« beschreibt eine 24-jährige Studentin den traditionell-institutionalisierten Lernbeginn. Nicht richtig zufrieden

mit dem Kurs nutzt sie Lernquellen, die im Kurs aufgezeigt wurden (»Ich wusste ja auch gar nicht so genau, dass es da so Nachrichten und Filme gibt. Das wurde dann im Kurs schon auch mit angeregt«): ein Stammtisch, bei dem in Gebärdensprache »gesprochen wurde, was auf der Speisekarte steht«, Gehörlosen-Theater und -Nachrichten. »Das war dann sehr ernüchternd, aber ein paar Wochen später ging es echt besser«. Zeitmangel verhindert einen weiteren Kursbesuch, doch sie findet in der Stadtbibliothek eine CD-ROM, mit der sie weiterlernt.

Nach dem traditionellen Kursbeginn zeigt sich hier ein »sternförmiger« Ablauf: Es kommen immer wieder neue Lernquellen hinzu.

Fallbeispiel 3:

Ein 52-jähriger Lehrer hat im letzten halben Jahr gelernt, einen PC zu bedienen; »mit Hilfe meiner Töchter, des Freundes meiner großen Tochter und auch mit Hilfe der Handbücher.« Bei Problemen, »wenn ich gar nicht mehr weiter wusste, dann habe ich ja immer wieder mal so einen ›Notruf‹ oder Rundruf gestartet«. Eigentlich wollte er auch einen VHS-Kurs besuchen, »aber da hat sich das nicht mehr so ergeben«. Das Lernen ist keineswegs einfach: »Ich hab schon viel Zeit verwenden müssen«, »sich das aus Handbüchern anzueignen, ist sicher ganz schön schwierig«, aber: »es macht mir schon teilweise Spaß«. Hier wird, wie auch bei den anderen Beispielen, die deutliche emotionale Nicht-Neutralität sichtbar.

ERGEBNISSE UND KRITISCHE ÜBERLEGUNGEN

Das Zusammenkomponieren von disparaten Episoden zu einem als Einheit wahrgenommenem Ergebnis ließ sich demnach – auch im Bewusstsein der Befragten – leicht auffinden. Es bestätigte sich die aktive Nutzung unterschiedlicher Lernquellen und das Gefühl der Lernenden, Herr ihres Lernens (»locus of controll«) auch dort zu sein, wo institutionalisierte Lernangebote oder Zufälliges eingebunden wird. Auch deuteten sich unterschiedliche Strukturen und Zugangsweisen an, und die »Lebensdienlichkeit« (Reischmann/Dieckhoff 1996) bestätigt sich.

Dieser hier nur schlagwortartig darstellbare Zugriff zeigt, dass kompositionelles Lernen als Analysekategorie ein interessantes Forschungsfeld erschließt. Gewarnt werden muss – und auch wir hatten damit unser Problem – vor der Falle der Verifikationsforschung: Man will nur das finden, was man sucht und blendet Erwartungswidriges aus. Weitere Forschung wird deshalb auch

die Grenzen des kompositionellen Lernens beschreiben müssen.

Leicht verfällt man auch in die 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 auch hier sowohl geniale als auch stümperhafte, aber auch gefährliche Ergebnisse. Denn auch Falsches und Böses wird auf diese Weise gelernt: Staatsverdrossenheit, politischer Radikalismus oder kirchlicher Fundamentalismus. Jeder kann das auswählen, was ihm zustößt, niemand hilft bei Durststrecken, Irrwegen oder Kurzschlüssen – darin liegt eine Schwäche aller subjektorientierten Bildungsansätze. Andererseits: »Mitbürgerlichkeit«, »Solidarität« sowie »Nächstenliebe« lassen sich nicht lernen ohne eine gehörige Portion von kompositionellem Lernen.

DIE KONSEQUENZ: LEBENSBREITE BILDUNG SEHEN, NUTZEN, FÖRDERN, ERFORSCHEN

Was nutzt es, solches Lernen zu erforschen?

1. **Lernen sehen, wenn es stattfindet:** Lernen in ungewöhnlicher Form wird oft als solches nicht erkannt – und damit auch nicht genutzt und gewertet.
2. **Lernen als Anknüpfen und Weiterführen:** Sicht man Lernen im Lebenskontext, dann wird Aufmerksamkeit zu richten sein auf individuelle Kontexte und ihre Nutzung.
3. **Vorhandenes ergänzen, Lücken sehen:** Wenn Situationen im Alltag zum Fragen herausfordern, dann entscheidet über Lernen oder Nicht-Lernen, ob leicht und greifbar Lernstützen zur Verfügung stehen.
4. **Anstöße geben, »Herrichtung von Lerngelegenheiten«:** Entsprechende Arrangements fördern das Stattfinden und die Erfolgswahrscheinlichkeit von kompositionellem Lernen und damit eine bildungsfreundliche Welt. Unter der Perspektive der »Le-

bensbreiten Bildung« liegen hier Aufgaben für eine neue Lernkultur.

Lernen wird unter der Perspektive der »Lebensbreiten Bildung« als eine Komposition aus Intention und Zufall, aus Selbstgesteuertem und Herangetragenem, aus Angebotenem und Zugestoßenem verstanden. So neu ist diese Idee für Bildungsträger nicht. Manches davon wurde bisher durchaus »en passant« mitgedacht und mitgemacht. Die explizite Bewusstmachung kann die vorhandenen Ansätze stärken und fördern.

Die Andragogik als Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung ist herausgefordert, diese unterschiedlichen Lern- und Bildungsvorstellungen wahrzunehmen und zu erforschen.

Literatur:

- Cann, R.J.:* Incidental learning. In: *Adult Education* 57. Jg., 1984, Heft 1, S. 47–49. ■ *Dohmen, G.:* Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996: BWFT. ■ *Ellner, H.:* »Kompositionelles Lernen« – Untersuchung über eine übersehene Dimension des Lernens Erwachsener. Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik an der Universität Bamberg, 2000. ■ *Günther, U.:* Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt: eine Studie zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Stadt Essen. Frankfurt a. M. 1993, *Peter Lang*. ■ *Hollenstein, E. u. a.:* Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn 1990, Päd. Arbeitsstelle. ■ *Reischmann, J.:* Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen »en passant« – die vergessene Dimension. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, 6. Jg, 1995, Heft 4, S. 200–204. ■ *Reischmann, J./Dieckhoff, K.:* »Da habe ich wirklich etwas gelernt!« – Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik? In: *Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler 1996, *Schneider*, S. 162–183. ■ *Tough, A.:* *The Adult's Learning Projects*. Toronto 1979: The Ontario Institute for Studies in Education.

Prof. Dr. Jost Reischmann, Professor für Andragogik an der Universität Bamberg, Präsident der Society for Comparative Adult Education ISCAE und Mitglied der International Adult and Continuing Education Hall of Fame

Anzeige

www.personal-buecher.de

