

HANDBUCH DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Handbuch der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft
herausgegeben von

Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin

Band II

Wissenschaftliche Redaktion:
Prof. Dr. Dr. Gerhard Mertens (Leitung),
Dr. Michael Obermaier, Dr. Wolfgang Krone

Band II/1

SCHULE

Bearbeitet von
Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger, Wilhelm Wittenbruch

Band II/2

ERWACHSENENBILDUNG WEITERBILDUNG

Bearbeitet von
Thomas Fuhr, Philipp Gonon, Christiane Hof

FERDINAND SCHÖNINGH
Paderborn · München · Wien · Zürich

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.

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem und alterungsbeständigem Papier ∞ ISO 9706

© 2009 Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche
Zustimmung des Verlages nicht zulässig.

Printed in Germany. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

ISBN 978-3-506-76496-6

Kapitel 1: Das Lernen Erwachsener

JOST REISCHMANN

B: Formen des Lernens Erwachsener

„Lernformen“ ist kein präziser Fachbegriff, sondern beschreibt eher unsystematisch-additiv Lernaktivitäten der Lernenden, die unter einer bestimmten Perspektive als „Typ“ zusammengefasst werden. In der Pädagogik werden „Lehrformen/ Lernformen“ oft gemeinsam genannt: „Lehrformen“ zentriert den Blick auf die Aktivitäten der Lehrenden, „Lernformen“ auf die Aktivitäten der Lernenden. In der Andragogik, in der in hohem Maße auch Lernen außerhalb von Lehre und Lehrinstitutionen thematisiert wird, kommt „Lernformen“ eine eigene und eigenständige Bedeutung zu.

Um über einen Katalog letztlich beliebiger Aufzählungen von Methoden/ Lernarrangements oder Lernaktivitäten hinauszukommen, soll im Folgenden eine stärker systematisierende Darstellung verschiedener Lernformen versucht werden. Eine solche systematisierende Darlegung sieht sich allerdings mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert.

I. Die Vielfältigkeit der Lernformen

Eine erste Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass eine Vielfalt unterschiedlicher methodischer Arrangements oder Lerneraktivitäten als „Lernformen“ bezeichnet werden. So werden sowohl von Lehrenden arrangierte Methoden (wobei die Bezeichnung „Lehrformen“ ebenfalls passen würde) als „Lernformen“ benannt (z.B. bei Schübler 2004, S. 11 ff.: Qualitätszirkel, Lernstatt, Zukunftswerkstatt, Erkundung, Telelearning ..., bei Brinkmann 2000, S. 63 ff.: Suggestopädie, NLP, TZI, Visualisierung, Moderationstechniken, Mind-Mapping ...), als auch Aktivitäten des Lernenden (Lesen, Nachmachen, Versuch-und-Irrtum, Selbsttätigkeit, ...).

Dabei verschwimmt die Abgrenzung zwischen Lehrformen und Lernformen immer wieder, beispielsweise bei Aufzählungen wie „Lernformen, -verfahren, -methoden“ (sind damit Aktivitäten von Lehrenden oder Lernenden gemeint?) oder wenn damit „in Lernprozessen eingesetzte Verfahren und Mittel (bezeichnet werden), mit Hilfe derer die Wissenserschließung und Kompetenzentwicklung der Lernenden methodisch unterstützt und ermöglicht werden“ (Schübler 2004, S. 9) - „eingesetzt“, „unterstützt“, „ermöglicht“ verweisen dabei auf Aktivitäten eines Lehrenden (ähnlich Brinkmann 2000, S. 63 ff.). Dies macht darauf aufmerksam, dass bei fremdorganisierten Lernangeboten („Unterricht“) „Lehrformen“ und „Lernformen“ zwei Seiten eines gemeinsamen Sachverhalts beschreiben: dass einerseits durch einen „Lehrer“ Methoden arrangiert werden, und dass andererseits Lerner dadurch angeregt ihre eigenen Lernaktivitäten entwickeln. „Lehrformen“ und „Lern-

formen“ sind damit nicht unabhängig voneinander, sondern sind unterschiedliche Fokussierungen auf einen gemeinsamen komplexen Sachverhalt.

II. Die Magie der „neuen“ Lernformen

Eine zweite Schwierigkeit für eine systematische Darstellung ergibt sich daraus, dass der Begriff „Lernformen“ oft „neu“ oder „modern“ verbunden ist. Wird von „neuen“ oder „modernen“ Lernformen gesprochen, so vermischen sich zumeist drei Aspekte:

II.1. „Neu“ = Reklamebegriff

Mit dem Etikett „Neu“ bezeichnen die Protagonisten weniger eine temporäre Nähe, sondern behaupten einen qualitativen Anspruch. Signalisiert werden soll, dass man nicht Altmodischem und Überholtem nachhängt, sondern auf der Höhe der Zeit oder dieser gar voraus ist.

„Neu“ ist damit Reklamebegriff, „Modebegriff“ (Bunk/ Stentzel 1990, S. 179, in einer auch heute noch lesenswerten kritisch-differenzierten Stellungnahme), will für sich gewinnen, will kritische Einwände unterbinden: Wer nicht für „Neu“ ist, gehört zu den Unmodernen; „alt“ und „traditionell“ wird verunglimpfend konstruiert als „Wissensmast“ oder „direktiv-frontale Lehrkonzepte“. Werden unter dem Segel „neuer Lernformen“ auch Projektmethode (Dewey), Handlungsorientierung (Kerschenssteiner) oder Arbeitsgemeinschaft (Hohenrodt) - alle im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt (worauf auch Bunk/ Stentzel 1990, S. 179 oder Schüssler 2004, S. 3, 10 hinweisen) - angepriesen, zeigt dies die Geschichtslosigkeit der Protagonisten und die beabsichtigte Funktion des „Neu“-Etiketts: zu werben, zu blenden, Reklame zu machen. Die Gefahr dieser Semantik ist eine doppelte: Einerseits werden kritisch Nachfragende verunglimpft („ewig Gestrige“) und kritisches Denken verboten, andererseits wird bisherige Forschung und Erfahrung missachtet. Man setzt auf „neu“, missachtet damit „bewährt“, „überprüft“, „erprobt“, „erforscht“.

II.2. „Neu“ = Selbststeuerung des Lerners

Inhaltlich werden „neue Lernformen“ zumeist „in Abgrenzung zu traditionellen Lehrformen charakterisiert durch den Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen, von der Anleitung zur Partizipation, von der Wissensvermittlung zur methodisch vielfältigen Lernumgebung“ (Erwachsenenbildung.at). „Alte“ Lernformen und Methoden werden durch Ausbilder- und Lehrerdominanz im Lernprozess, rezeptive Haltung des Lernenden und Fremdsteuerung des Lernenden durch den Lehrenden gekennzeichnet (vgl. Bunk/ Stentzel 1990, S. 179). Mit der Bedeutung „vom

Lehren zum (aktiven) Lernen“ wird dann oft der Bezug zu „neuen Lernkulturen“ hergestellt (z.B. Heuer/ Botzat/ Meisel 2001).

Sicherlich kann eingewendet werden, dass dieser Perspektivenwechsel eher für den „Newcomer“ in der Andragogik neu ist: In der „neuen (!) Richtung“ der Weimarer Zeit, in der skandinavischen Tradition der Lernzirkel oder der Grundtvig-schen Heimvolkshochschule wurden durchaus ähnliche Lernformen realisiert. Kritisch befragt werden müsste eher die fraglose Wertigkeit dieser Orientierung: Ist diese Lernkultur die einzige, immer richtige? Müsste nicht die kritische Reflexionsfähigkeit gefördert werden, wann was warum wofür angebracht ist?

II.3. „Neu“ = Medienangebot

Der dritte Aspekt ist ein eher technischer: Neue Lernformen verfügen - technisch und plakativ gesehen - über einen Elektrostecker bzw. ein LAN-Kabel, sind oft verbunden mit dem Angebot neuer Medien: „Wenn von *neuen* Lernformen und einer *neuen* Lernkultur die Rede ist, dann wird damit vielfach der Einsatz von neuen Medien im Bildungszusammenhang assoziiert“ (Dollhausen 2006, S. 5). Schüßler (2004, S. 10) verweist auf eine Internetrecherche, bei der unter dem Begriff „neue Lernformen“ zu fast 90 Prozent Lernformen des multimedialen und telekommunikativen Lernens gefunden wurde, meist unter dem Label „E-Learning“.

Geht man nur wenige Jahre zurück, dann stellt man fest, wie schnell eine Legion „Neuer Medien“ trotz aller Lobpreisungen längst in der Versenkung verschwunden ist oder bestenfalls ein Nischen-Dasein fristet: Programmierter Unterricht, Super-8-Filme, Audio- und VHS-Cassetten, Sprachlabors, Offener Bürger-Fernseh-Kanal, Tele-Teaching, Fernlehreangebote, Selbstlernzentren ... Dollhausen folgert kritisch: „die vielfältigen Hoffnungen, die in den 1990er Jahren in den Medieneinsatz gesteckt wurden, (erwiesen) sich relativ schnell als revisionsbedürftig“ (2001, S. 6).

II.4. Folgerungen

Dies sollte misstrauisch machen gegen allzu optimistische Erwartungen bei jeder Welle „neuer“ Lernformen oder Medien. Das Etikett „neu“ verspricht den Gläubigen vielfältige Hoffnungen, verzichtet aber auf kritische Reflexion und den Rückgriff auf partiell vergleichbare Forschung und Erfahrung. Leicht kommt man zu einer unkritischen Aufzählung von unerprobten Methoden und Medien, zwar mit hohem Sympathie- und Hoffnungspotential, möglicherweise allerdings auch mit einer kurzen Verfallszeit. Wo Forschung angeführt wird, handelt es sich zumeist um „Verifikationsforschung“: Positives wird übertrieben, Negatives ausgelassen. Der Erkenntnisgewinn ist gering, enttäuschende Erfahrungen wiederholen sich.

Die Orientierung der Diskussion von Lernformen an den „Neuen Lernformen“ wäre damit problematisch. Denn kritische Forschung und die Reflexion von Grenzen und Alternativen ist dabei wenig gefragt.

III. „Erwachsenenbildung“ oder „Bildung Erwachsener“?

Stärker systematisierende und die genannten Schwierigkeiten überwindende Überlegungen zu Lernformen Erwachsener hängen von der Grundentscheidung ab, was man als „Lernen Erwachsener“ versteht. Zwei Zugangsweisen lassen sich unterscheiden: Entweder beschäftigt man sich in einem engen Verständnis mit intentionalem Lernen in Lehrveranstaltungen (= „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“), oder in einem weiten Lernverständnis mit Lernen in der gesamten Breite des Erwachsenenlebens, in Alltag, Beruf, Freizeit und täglichem Leben (= „Bildung Erwachsener“).

Die erste Zugangsweise fragt danach, mit welchen Lernformen man im Rahmen organisierter Lernangebote intentionales Lernen und Lehren lebendig und effektiv gestalten kann. Geht man von (a) schulähnlichen Unterrichtsformen aus, dann wird beispielsweise genannt: „medial unterstütztes Lernen, Coaching, Simulation, Kooperatives Lernen, Teamorientiertes Lernen, Projektmethode, Fallarbeit/ Rollenspiel“ (so bei Gieseke/ Reich 2006). Werden (b) über Unterrichtsanzwesenheit hinausgehende Lernformen beschrieben, die selbstgesteuerte und (teil-) autodidaktische Anteile enthalten bzw. ganz auf Unterrichtspräsenz verzichten, wird beispielsweise genannt: E-Learning, Selbstgestaltetes Lernen, Selbstlernprogramme (a.a.O.). Schließlich (c) werden auch Lernformen in nicht-unterrichtlichen Veranstaltungen genannt, die (auch) mit Lernintention arrangiert sind: Edutainment, Kulturarbeit, Freizeitaktivitäten, „Community Education“ (a.a.O.). Gemeinsamer Fokus dieser ersten Zugangsweise ist: Wie arrangiert man Lernen für jemand anderen?

In der zweiten Zugangsweise wird dies als zu eng gewertet. So kritisiert Cann - und das galt sicherlich auch für Deutschland - : „Adult educators in Britain have an unnatural appetite for classes and getting people in groups in their centres“ (Cann 1984, S. 13). In einer Ausweitung der Perspektive werden nun auch Lernformen außerhalb von traditionellen Bildungsangeboten identifiziert, bei denen Erwachsene ohne explizite Bildungsarrangements, oft auch ohne explizite Bildungsabsicht, lernen. In der Entschulungsdebatte (Illich), der Humanistischen Psychologie (Rogers) und der Befreiungspädagogik (Freire) wurde seit 1970, in der Entgrenzungsdebatte seit 1990 (Kade 1997, Kade/ Seitter 2005) vielfach auf solche außer- und nichtunterrichtlichen Lernformen und ihre Bedeutung in der Bildung Erwachsener hingewiesen, zum Beispiel auf Lernen in Bürgerinitiativen oder Selbsthilfegruppen. In der internationalen andragogischen Diskussion bewirkte die Untersuchung des Kanadiers Allen Tough „The Adult's Learning Projects“ (1979²) eine entscheidende Perspektivänderung. Er fragte nicht nach Veranstaltungsteilnahme, sondern nach erworbenem Wissen und Können und kam zu dem oft zitierten Ergebnis, dass Erwachsene täglich fast zwei Stunden in „Lernprojekten“ verbrachten, von denen mehr als 80% ohne pädagogisch-professionelle Begleitung abliefen. Eine Reihe von Theorieansätzen dokumentieren diesen „breiten“ Zugang zur Bildung Erwachsener, so z.B. Teilnehmerorientierung (Breloer/ Tietgens/ Dauber 1980), „Incidental Learning“ (Cann 1984), „Offenes Lernen“ (Reischmann 1988), Lebensweltansatz (Schmitz 1984), „lebensbreite Bildung“ (Reischmann 1995), Konstruktivismus (Arnold/ Siebert 2006⁴), „lebensbegleitendes Lernen“ (Brödel/ Kreimeyer 2004),

selbstgesteuertes Lernen (Kraft 2002) „Expansives Lernen“ (Faulstich/ Ludwig 2004).

IV. Zehn Formen des Lernens Erwachsener

Im Folgenden wird versucht, eine Typologie von Lernformen unter Berücksichtigung der Entgrenzungsdiskussion zu entwerfen. Im Gegensatz zur Aufzählung konkreter Lernformen oder Medien wird eine systematisierende Deskription der Vielfalt der Lernformen Erwachsener angestrebt. „Lernform“ wird dabei verstanden als eine grundsätzliche Möglichkeit des Zustandekommens von Lernen Erwachsener im Gesamtgeschehen einer „lebensbreiten Bildung“ (Reischmann 1995, S. 204) und dem Zusammenspiel zwischen äußeren Lernherausforderungen und innerer Assimilationsleistung.

IV.1. Von Institutionen verantwortetes Lernen – in traditioneller Form oder „non-traditional“:

Eine erste Gruppe von Lernformen ist dadurch charakterisiert, dass Institutionen Lernmöglichkeiten anbieten. Hier finden sich Lernformen im Setting der traditionellen Anbieter von Erwachsenenbildung und Weiterbildung, aber auch innovative und „non-traditional“ Lernformen:

Lernform 1 - fremdorganisiertes, institutionalisiertes, geschlossenes Lernen:

Der Lerner muss zur Institution gehen und dort ein vorgelegtes Curriculum absolvieren (traditionelles Präsenzlernen an Bildungseinrichtungen). Fahrschulen, Tanzschulen, Musikschulen kann man hier durchaus mit einbeziehen.

Lernform 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, Heimwerkmärkte, Arztpraxen oder Privathäuser sein. Jedoch erschließt sich der Lerner diese Lernorte nicht selbst; sie werden von Organisatoren für ihn geplant. Solche Lernangebote können innerhalb des fremdorganisierten Rahmens dem Lerner auch weniger oder mehr Entscheidung über seine Lernwege offen lassen. Aber: Die Entscheidung, ob dies erlaubt ist, fällt nicht der Lerner, sondern der Veranstalter.

Lernform 3 – fremdorganisiertes, institutionalisiertes, inhaltsoffenes Lernen:

Hier kann der Lerner auch über Auswahl und Gewichtung von Inhalten entscheiden. Im 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. Aber auch die bei Lernform 2 genannten Lernangebote können diese Offenheit bieten, wenn der Lerner selbst entscheidet, was und wie viel er mitnimmt - und wann er für sich genug hat.

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

Lernform 4 – vorhandenes Lernen und Können wird zertifiziert:

Während die bisherigen Lernformen 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 (Reischmann 1980). Streng genommen handelt es sich hierbei nicht um eine „Lernform“, denn das Lernen erfolgt dabei in unterschiedlichen Formen, lediglich die Zertifizierung erfolgt fremdorganisiert und durch Institutionen.

IV.2. Selbstgesteuertes Lernen – intendiert und (mehr oder weniger) unterstützt

Lernen - und darauf hatte bereits Tough (1979²) hingewiesen - erfolgt aber auch ohne institutionell zugerichtete Angebote. Eine breite Diskussion um selbstgesteuertes Lernen (Kraft 2002), international unter dem Stichwort „selfdirected learning“ (Reischmann 1997), setzte sich mit den Möglichkeiten und Grenzen dieses Lernens auseinander. Diese Ausweitung der Perspektive dokumentiert auch das Berichtssystem Weiterbildung (Kuwan 2003, S. 186), indem es seit Mitte der 1990er-Jahre neben den besuchten Weiterbildungsveranstaltungen auch informelle berufliche Weiterbildungsaktivitäten erfasst: so z. B. das Lesen von berufsbezogenen Fachbüchern (52%), das Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren (50%), kurzzeitige Veranstaltungen wie Vorträge, Halbtagsseminare (37%), die Unterweisung durch Kollegen und Vorgesetzte (34%) und ähnliches.

Lernform 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“.

IV.3. „Lernen en passant“ als teil-intentionales oder nicht-intentionales Lernen

Neben dem Lernen, das explizit beabsichtigt wird, gibt es auch ein Lernen, das man „nebenbei mitnimmt“, das außer für Wissenserwerb zugleich durch andere Motive ausgelöst wird, z. B. Spaß, Neugier, imponieren wollen, nicht-vermeiden-können ... - manchmal sogar: ein Lernen, auf das man lieber verzichtet hätte (z.B. durch Krisen, Unfall, Krankheit erzwungenes Lernen). Dieses Lernen kann „teil-intentional“ sein - eine Lernabsicht spielt zwar eine gewisse Rolle, aber deswegen allein hätte

man kaum die Handlungen unternommen, oder „nicht-intentional“ - eigentlich wollte man überhaupt nicht lernen.

Lernform 6 – teil-intentionales Lernen in intendierten Aktivitäten:

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, dies ist jedoch nicht das Hauptmotiv. Man weiß später auch noch genau, bei welcher Gelegenheit man das Wissen und Können und Werten erworben hat, aber allein deswegen hat man die Handlung nicht unternommen. 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.

Lernform 7 – nicht-intentionales Lernen in nicht intendierten Ereignissen:

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 bereichernde Begegnung. Solche verändernden Ereignisse können mit Schock oder Spaß verbunden sein, die Verarbeitungszeit kann Augenblicke oder Jahre betragen. Die Auslösesituation bleibt identifizierbar in Erinnerung.

Lernform 8 – nicht-intentional-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, „Begabung“ für Sport), aber auch um simple Fertigkeiten (einen neuen Flaschenverschluss öffnen). Offenbar wurde irgendwann einmal etwas 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.

Dieses „Lernen en passant“ ist durchaus zweischneidig: Gewarnt werden muss vor einem einseitig-romantisierenden Blick. Denn nicht nur Gutes, sondern gerade auch Falsches und Böses wird en passant gelernt: Staatsverdrossenheit, politischer Radikalismus, religiöser Fundamentalismus. Wie, warum und wozu man lügt, betrügt, sich mit den Ellenbogen durchsetzt, resigniert, missächtlich mit anderen umgeht und sich auf seine Vorurteile versteift, das lernt man en passant in biografischen Lebenssituationen. Während im curricular durch Institutionen vorbereiteten Lernen die Ziele, Inhalte und Wege rational-verantwortungsbewusst ausgewählt und ausgestaltet 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 Verlässlichkeit 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, Uniformität oder Verbindlichkeit beabsichtigt, dann ist Lernen en passant kaum der richtige Weg. Auch für komplex-systematische und stark genormte Inhalte ist es wenig geeignet: Eine Fremdsprache lernen die wenigsten Erwachsenen ausschließlich en passant. Andererseits: „Mitbürgerlichkeit“, „Solidarität“,

„Nächstenliebe“ lassen sich nicht lernen ohne eine gehörige Portion von Lernen en passant.

IV.4. Komplexe Lernformen

Bei den bisher genannten Lernformen lag der Fokus meist auf einer einzelnen Aktivität. Doch Lernformen stehen in den komplexen Lernherausforderungen des Erwachsenenlebens nicht isoliert und unverbunden nebeneinander, sondern werden vielfach gemischt: Macht man sich an eine Lernaufgabe, dann entdecken sich im Lernverlauf oft eine Vielzahl von Lernformen und Lernmöglichkeiten: Man begegnet Teil-Experten im Bekanntenkreis, findet im Bahnhofskiosk oder beim Friseur einschlägige Zeitschriften, hilft sich mit Gebrauchsanweisungen und Beipackzetteln, probiert aus und lässt sich helfen, stößt auf Internetadressen und Selbsthilfegruppen - auch auf das Angebot der regionalen Weiterbildungsinstitutionen. Auch die umgekehrte Reihenfolge ist denkbar: Man steigt mit einem Weiterbildungskurs ein - und hinterher und nebenbei entwickeln sich Aktivitäten, die das Lernen weiterführen. Nachhaltige Bildungsprozesse werden hier nicht auf eine einzelne Lernform zurückgeführt, sondern auf ein vielfältiges Zusammenwirken unterschiedlicher Anlässe und Gelegenheiten. In der Lebenswirklichkeit erwachsener Lerner spielt sich Lernen oft in einem komplexen Zusammenwirken von Beruf, Freizeit und Familie, von Spaß, Druck, Zufall und Unausweichlichem, von Lachen, Weinen und Langeweile ab. Insbesondere der biographische Ansatz hat auf diese Kontext-Eingebundenheit hingewiesen.

Lernform 9 – kompositionelles Lernen (Reischmann 2004):

Die zentrale Beobachtung, auf die der Begriff „kompositionelles Lernen“ aufmerksam macht, ist das aktive Zusammen„komponieren“ unterschiedlicher Lernformen auf dem Weg zu einem Lernergebnis durch den Lerner. Viele Lernergebnisse entstehen nicht aus einer einzelnen Lernunternehmung, sondern aus der Kombination, „Komposition“ von verschiedenen Lernquellen, aus Intention und Zufall, aus Selbstgesteuertem und Herangetragenem, aus Angebotenem und Zugestoßenem. Diese „Komposition“ schafft der individuelle Lerner gemäß seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen: Es handelt sich um eine aktive individuelle Gestaltung und Leistung eines Menschen und um ein (vorläufig) abgeschlossenes Werk, in dem Vielfältiges zusammenklingt mit dem Gefühl der Lernenden, Herr ihres Lernens („locus of control“) auch dort zu sein, wo institutionalisierte Lernangebote oder Zufälliges eingebunden werden.

Auch bei dieser Lernform muss vor Romantik gewarnt werden. Zwar können alle Menschen als lebenslange, lebensbreite, kompositionelle Lerner beschrieben werden, 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 - schlimmer: es gibt auch gefährliche Ergebnisse, in denen sich Menschen eine Welt zusammenkomponieren, die von Bosheit, Resignation, Ausbeutung oder Verzweiflung geprägt ist. „Kompositionelles Lernen“ ist wie „Lernen en passant“ lediglich eine Analyse-Kategorie, die hilft, wahrzunehmen und zu erklären, über welche Lernformen Lernergebnisse entstehen. Hier

wird auch der Unterschied zwischen Lernen und Bildung deutlich: Bildung ist im Gegensatz zu Lernen eine teleologisch positiv besetzte Kategorie.

Lernform 10 – Lernen als „offenes Projekt“ (z.B. Meueler 2005):

Lernen lässt sich auch betrachten als „offenes Projekt“ mit einmaligen und unvorhersehbaren Elementen, Kompositionen und Ergebnissen. Verlässt man morgens das Haus, 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. Nicht in der Vorausschau, sondern erst im Rückblick lässt sich der Sinn von Lernsträngen erschließen. In dieser Lernform ist Lernen einmalig, nicht vorhersehbar in Prozess und Produkt, ist „postmodern“: Lernen verstanden als Suchbewegung (Tietgens), als offenes Projekt (Meueler).

Diese komplexen Lernformen scheinen zunächst die Planbarkeit von Bildung (Didaktik) und die Berechtigung von Bildungsinstitutionen grundsätzlich 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 das Geld für Weiterbildung und Personalentwicklung sparen. Das Gegenteil ist der Fall. Gerade die komplexen Lernformen sind auf die „am Wege liegenden“ Lernmöglichkeiten angewiesen, die darüber entscheiden, ob ein offenes Projekt scheitert oder zu lebenswichtigem Gewinn führt. Soll dieses Lernen erfolgreich, nützlich und sinnstiftend für den Einzelnen, für die ihn umgebenden Menschen, für Gemeinde und Welt sein, dann ist in hohem Maße eine „bildende Welt“ Voraussetzung: Anlässen zum Lernen, bereitgestellte und abholbare Informationen, Überlegungs- und Erprobungsräume, Gesprächspartner, Berater und Unterstützer. Schon die Untersuchungen von Tough (1979²) 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 eigene Untersuchungen (Ellner 2000) zeigen, 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 kurzichtiges Rezept.

IV.5. Die Theorie- und Praxiskonsequenz: Lebensbreite Bildung sehen, nutzen, fördern

Falsch wäre es, diese unterschiedlichen Lernformen 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.

Das explizite Wahrnehmen und Erforschen dieser Vielfalt von Lernformen hat für Theorie und Praxis 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“. 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 gewertet und genutzt. Deshalb gilt es, Lernen zu sehen, wenn es stattfindet: Die Wahrnehmung vielfältiger Lernformen bietet eine differenzierte Interpretation von Lernen an. Es wird Lernen denkbar und akzeptabel, das in Form, Inhalt und Ziel „anders“ sein darf.
- 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.
- Wenn lebenseingebundene Situationen zum Fragen herausfordern, dann entscheidet über Lernen oder Nicht-Lernen, ob leicht und niederschwellig Lernhilfen verfügbar sind. Stadtpfade, Lehrpfade, das Prospektchen am Kircheneingang stellen solche Lernhilfen dar. Der informelle Lernanstoß ist gegeben, die Erschließung wird formell ergänzt. Lernbörsen, Beratungsangebote, Hotlines, Projekt- und Selbsthilfegruppen, eine ruhige Ecke zum Sprechen, das Vermitteln von Ansprechpartnern - all dies sind unter der Perspektive der Ermöglichung (Arnold/ Schüßler 2003) lebensbreiter Bildung neue Aufgaben für eine neue Lernkultur. Auf Erwachsenenbildungsorganisationen und Erwachsenenbildner kommen mit dem „Herrichten von Lerngelegenheiten“ neue Aufgaben zu, die über das Angebot von Kursen weit hinausgehen. Hier öffnet sich ein weiterer Bereich für Andragogen.
- Vor allem die Entschulungsdebatte hat bewusst gemacht, dass durch 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.
- Wenn Lernen im Lebenskontext als Anknüpfen und Weiterführen stattfindet, Vorhandenes fortsetzt und Grund legt für weiteres Lernen, dann wird wieder deutlich, dass Lernen mit persönlichem Sinn, mit Biografie zu tun hat. Dies hat 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.

Will man diese komplexen Bildungsvorstellungen in all ihrer Vielfalt fördern, fördern und pflegen, dann bedeutet das:

- Die Andragogik als Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung muss diese unterschiedlichen Lern- und Bildungsformen wahrnehmen, respektieren und erforschen. Hier liegt eine Herausforderung an andragogische Forschung und Theoriebildung.
- Die Erwachsenenbildungspraxis verfügt mit dieser differenzierten Wahrnehmung von Lernformen über eine breite(re) Palette an Ansatzmöglichkeiten für Fördern und Fordern, für Vertrauen, Leiten und Lassen. Diese gilt es zu erproben, zu entwickeln und untereinander auszutauschen.

Bildung geschieht im Wechselspiel zwischen von außen durch einen „Lehrer“ oder „das Leben“ an den Lerner herangetragenen Lernherausforderungen und der inneren Bereitschaft und Fähigkeit der Lerner, diese Herausforderungen in ihre Wissens- und Bedeutungswelt zu assimilieren. Die Wahrnehmung und Nutzung von vielfältigen Lernformen zur Ermöglichung und Förderung dieses Wechselspiels bedeutet eine Herausforderung für Theorie und Praxis der Bildung Erwachsener.

Literatur:

- Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.
- Arnold, R./ Siebert, H. (2006⁴): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Brinkmann, D. (2000): Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld.
- Breloer, G./ Dauber, H./ Tietgens, H. (Hrsg.) (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Brödel, R./ Kreimeyer, J. (Hrsg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder. Bielefeld.
- Bunk, G. P./ Stenzel, M. (1990): Methoden der Weiterbildung im Betrieb. In: Schlaffke, W./ Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung: Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, S. 177-214.
- Cann, R. J. (1984): Incidental learning. In: Adult Education 57, H. 1, S. 47-49.
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.
- Dollhausen, K. (2006): Neue Lernformen - neue Lehrkultur - organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen. DIE-Bonn. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06_01.pdf, Download 16.6.2007.
- Ellner, H. (2000): „Kompositionelles Lernen“ – Untersuchung über eine übersehene Dimension des Lernens Erwachsener. Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik an der Universität Bamberg.
- Erwachsenenbildung.at (2007): <http://www.erwachsenenbildung.at/fachthemen/lernformen/ueberblick.php> Download 16.6.2007
- Faulstich, P./ Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen, Baltmannsweiler.
- Gieseke, W./ Reich, R. (2006): Weiterbildungsinteresse von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U./ Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. ErwachsenenPädagogisches Institut Berlin, S. 35-184.

- Heuer, U./ Botzat, T./ Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt, S. 13-31.
- Kade, J./ Seitter, W. (2005): Entgrenzung. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 24-25.
- Kraft, S. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.
- Kuwan, H. u.a. (2003): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Meueler, E. (2005): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 677-690.
- Penland, P. R. (1977): Self-Planned Learning in America. Pittsburgh.
- Reischmann, J. (1980): Hochschul-Diplome ohne Hochschul-Besuch. The New York Regents External Degree. In: Volkshochschule im Westen 32. H. 2, S. 84-86.
- Reischmann, J. (1988): Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg. Bad Heilbrunn.
- Reischmann, J. (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift 6, H. 4, S. 200-204.
- Reischmann, J. (1997): Self-directed Learning. Die amerikanische Diskussion. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 20, H. 39, S. 125-137.
- Reischmann, J. (2004): Vom „Lernen en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchung entgrenzter Lernformen. In: GdWZ 15, H. 2, S. 92-95.
- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E./ Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 95-123.
- Schüßler, I. (2004): Lernwirkung neuer Lernformen. QEM-Materialien Nr. 55. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlin. http://www.abwf.de/main/publik/frame_html?ebene2=materialien. Download 16.6.2007
- Tough, A. (1979²): The Adult's Learning Projects. Toronto.