

## Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

# Lernen »en passant« – die vergessene Dimension

Jost Reischmann

Im Prozeß der Professionalisierung von Erwachsenenbildung – so die Ausgangsthese dieses Beitrags – ist eine Einengung auf intentional-fremdorganisiertes Lernen erfolgt. Dies wird an Literaturbelegen nachgewiesen. Für eine Systematische Andragogik wird ein Strukturschema entwickelt, das auch das oft übersehene selbstorganisierte und

nichtintentionale Lernen verortet. Exemplarisch wird an Beispielen aufgezeigt, daß die Wahrnehmung dieser anderen Lernfelder ein besseres Verständnis für das Lernen Erwachsener und andere Möglichkeiten für die Erwachsenenbildungspraxis eröffnet. Es wird vorgeschlagen, mit dem Begriff der »lebensbreiten Bildung« diesen mehrdimensionalen Prozessen in Theorie und Praxis der Andragogik mehr Beachtung zu schenken.

### »Bildung Erwachsener« oder »Erwachsenenbildung«?

Die Bildung Erwachsener erfolgt auf vielerlei Wegen: Intentional in Form von fremdorganisierten Lehrveranstaltungen oder von selbstorganisiertem, autodidaktischem Lernen, nichtintentional als Nebenergebnis von anderen Geschehnissen im Lebenslauf. In Anlehnung an *Tough* (1979) und *Kidd* (1977) läßt sich der Gesamtbereich der Bildung Erwachsener als Strukturschema darstellen (siehe Abb. 1).

Diese Systematik orientiert sich an der Wahrnehmung des Lernens durch den Lerner. Zunächst wird auf einer ersten Ebene unterschieden, ob beim jeweiligen Lernprozeß von ihm Lernen beabsichtigt ist oder nicht:

- Ist die überwiegende Absicht/Intention/Motivation einer Aktivität auf den Erwerb von Wissen oder Können oder Verstehen gerichtet, dann wird dies als »intentionales Lernen« eingeordnet. Der Lerner unternimmt diese Aktivität also bewußt zum Zwecke des Lernens. Dieses intentionale Lernen kann fremdorganisiert sein – jemand anderes (Volkshochschule, Betrieb, Museum) ist

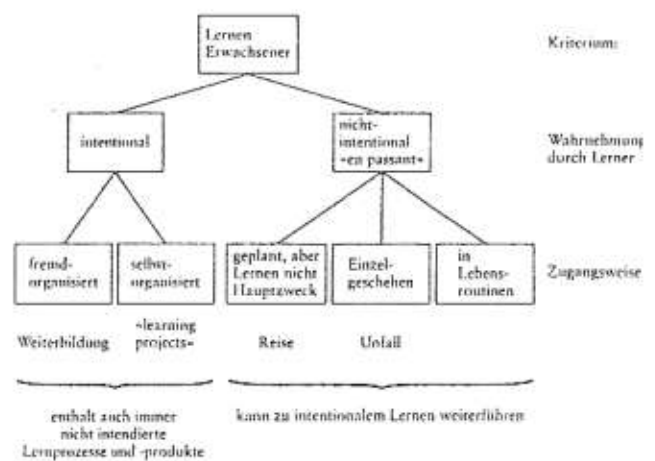


Abb. 1: Gesamtbereich des Lernens Erwachsener als Strukturschema

für die Organisation verantwortlich, der Lerner ist »Teilnehmer« –, oder der Lerner organisiert es selbst, etwa indem er Bücher liest, Freunde oder Experten (Verkäufer, Arzt, Freunde) befragt oder einfach ausprobiert.

– Diesem intentionalen Lernen wird ein Lernen gegenübergestellt, das sich in der Wahrnehmung der handelnden Person nebenbei ergibt, das sie »en passant« mitnimmt, das aber weder (Haupt-) Absicht noch Ziel des Handelns ist: Die überwiegende Motivation ist nicht auf den Erwerb und das Behalten von Wissen oder Können oder anderer Veränderungen oder Stabilisierungen gerichtet. Drei Typen lassen sich unterscheiden:

1. Mit anderen intentionalen und expliziten, aber nicht überwiegend aus Lernabsicht unternommenen Aktivitäten wird auch Lernen transportiert (zum Beispiel Reise, Bürgerinitiative). Diese Aktivitäten werden nicht des Lernens wegen unternommen, auch wenn zur Erfüllung der Absicht erhebliche Lernbemühungen notwendig sind oder sich erhebliche Lerngewinne verzeichnen lassen.
2. Mit anderen nicht-intentionalen, aber expliziten Geschehnissen ist Lernen verbunden (zum Beispiel Verkehrsunfall, Krankheit, Beziehungskrise). Die auslösende Situation wird auch später noch als lernherausfordernd und zu Lernen führend erinnert – auch wenn man vielleicht lieber auf die Lernerfahrung verzichtet hätte!
3. Ein dritter Typ von »Lernen en passant« beschreibt ein im Leben implizit, mosaiksteinartig eingebautes Lernen: Wissen, Können Verstehen, Werten wurde irgendwo im Lebensvollzug gelernt; man verfügt über Kompetenzen, kann aber nachträglich nicht mehr identifizieren, wo sie herkommen bzw. kann noch nicht identifizieren, welche latenten Ergebnisse sich daraus einmal später aktualisieren lassen.

Zwei Anmerkungen zu diesem Klassifikationsschema:

1. Bei der Unterscheidung von intentionalem und »en passant«-Lernen ist zu beachten, daß es sich nicht um dichotome, sich gegenseitig ausschließende Typen handelt, sondern daß damit ein Kontinuum bzw. ein Verhältnis beschrieben wird. Es können durchaus zugleich mehrere unterschiedliche Intentionen oder Motive in unterschiedlicher Gewichtung vorliegen: Man kann ins Museum gehen, weil es gerade regnet und weil man es interessant findet und weil man imponieren möchte und ... Die Frage für die Einordnung lautet deshalb: Welches ist die überwiegende oder vorrangige Intention? Damit wird berücksichtigt, daß in konkreten Lernsituationen zumeist zugleich verschiedene Motive eine Rolle spielen.
2. Im konkreten Lernprozeß besteht ein dynamisches Verhältnis zwischen den verschiedenen Typen: Fremdorganisiertes Lernen enthält auch selbstorganisierte Anteile, Lernen »en passant« kann zu selbst- oder fremdorganisiertem Lernen weiterführen, intentionales Lernen enthält auch nicht-intendierte Anteile ...

Der Vorteil dieses Strukturschemas liegt einerseits darin, daß es den Gesamtbereich des Lernens Erwachsener bewußt macht, andererseits, daß Lernsituationen systematisch verortet werden können. Zum Beispiel: Versteht man unter »Erwachsenenbildung« die »Fortsetzung und Wiederaufnahme organisierten Lernens«, dann ist sie dem Feld »fremdorganisiertes Lernen« zuzuordnen. Dies trägt zur begrifflichen Klarheit bei. Problematisch ist, daß mit diesem Strukturschema die Dynamik und die Mischanteile nicht sichtbar werden.

## »Lebenslanges Lernen« als Indikator der Gegenstandsverengung

Erste These dieses Beitrags ist, daß sich die Fachdiskussion der letzten zwei Jahrzehnte weitgehend auf intentional-fremdorganisiertes Lernen verengt hat. Zur Prüfung dieser These soll die Diskussion um das »lebenslange Lernen« als Indikator dienen. »Lebenslanges Lernen« müßte als Begriff eigentlich die gesamte Breite der in obigem Strukturschema enthaltenen Lern- bzw. Bildungsprozesse umfassen.

Die Darstellung muß hier auf zwei Quellen beschränkt werden: aus der Mitte des geprüften Zeitabschnitts wird das 1983 erschienene Schwerpunktheft »Lebenslanges Lernen« der Hessischen Blätter für Volksbildung herangezogen, vom Ende des Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hrsg.: R. Tippelt) 1994.

Bereits in der Einleitung der Hessischen Blätter legt der Herausgeber Böhme die Verengung der Sichtweise nahe, indem er vorschlägt, »'Lebenslanges Lernen' geradezu zum Synonym für Erwachsenenbildung – oder auch Weiterbildung werden zu lassen« (1983, S. 253).

Siebert spricht im gleichen Heft von der »Forderung nach Lebenslangem Lernen« (1983, S. 291) – und »Forderung« heißt, daß man es machen muß, nicht, daß es existiert – und: »Lebenslanges Lernen muß organisiert werden, dazu sind die Institutionen der Erwachsenenbildung unverzichtbar« (1983, S. 293; ähnlich 1985, S. 577).

Knoll übersetzt mit Bezug auf den Faure-Report »Lifelong education« mit »lebenslangem Lernen« (1983, S. 280). Ähnliches passierte Ute Günther (1982) bei ihrer Analyse der UNESCO-Empfehlungen zur Erwachsenenbildung: Obwohl »lifelong education« dort explizit mit »organized educational processes« (S.73) definiert wird, übersetzt sie »lifelong education« über viele Seiten hinweg mit »lebenslangem Lernen« (S.40ff). Andererseits: Wie würde eine treffende Übersetzung lauten?

Bei »lebenslangem Lernen« fällt vielen Experten offensichtlich zunächst veranstaltete Weiterbildung ein – auch in der amerikanischen Diskussion: Im 500 Seiten starken Standardwerk »Lifelong Learning in America« definiert Peterson: »Lifelong learning is a conceptual framework for conceiving, planning, implementing, and coordinating activities designed to facilitate learning by all Americans throughout their lifetimes« (1979, S. 5). Auch hier wird »lebenslanges Lernen« mit »activities designed to facilitate learning«, also intentionalen Aktivitäten, die jemand für andere macht, in Zusammenhang gebracht.

Jedoch: Daß lebenslanges Lernen und veranstaltete Erwachsenenbildung bei den zitierten Autoren so deckungsgleich erscheinen, ist nur die halbe Wahrheit. Denn vor oder hinter den Definitionszitaten findet man oft im gleichen Aufsatz einen anderen Begriff: Böhme, der vorher mit der Synonymsetzung von lebenslangem Lernen und Weiterbildung zitiert wurde, sagt zwei Seiten später: »Daß das Leben von fortdauernden Lernprozessen begleitet, ja durchdrungen ist, läßt sich nicht in Abrede stellen« (1983, S. 255). Siebert verweist trotz seiner Aussage, daß für das lebenslange Lernen Institutionen der Erwachsenenbildung unverzichtbar sind, darauf, daß »das Lernen Erwachsener ... eher lebenswelt- als lehrplanorientiert« (1983, S. 292) ist. Peterson behandelt trotz seiner Definition, daß lifelong

learning »activities to facilitate learning« umfaßt, ausführlich auch »sources of unintentional learning« (»in the house, from friends, travel, entertainment ...« 1979, S. 16). Das heißt: Dieses das ganze Leben durchziehende Lernen wird zwar wohlwollend wahrgenommen, verschwindet dann aber im Hintergrund, da für das professionelle Denken und Handeln scheinbar unwichtig. So auch bei Tietgens, der zugesteht: »Faktisch hat das nichtorganisierte Lernen ein viel größeres Gewicht, als ihm je in der Reflexion beigemessen werden kann.« – und dann fortfährt: »Zugleich aber werden Notwendigkeit und Wert veranstalteten Lernens auch um so deutlicher« (1986, S. 112). Und zwei Sätze weiter urteilt er dann: »Unabhängig davon wird eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sich allerdings immer primär der veranstalteten Erwachsenenbildung zuwenden, weil sie überschaubar ist und somit mehr Erkenntniszugänge erlaubt«.

Daneben gibt es auch Aussagen, die dem nicht-systematischen Lernen den Wert absprechen. So etwa im Strukturplan für das Bildungswesen: »Der einzelne, der sich auf den Zuwachs an unsystematischer, häufig unreflektierter Erfahrung beschränken würde, könnte mit der Entwicklung nicht mehr Schritt halten« (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51). Würde man das ernst nehmen, dann hieße das: Da nur ein Drittel der Bevölkerung an Weiterbildung teilnimmt, halten zwei Drittel der Bevölkerung mit »der Entwicklung« nicht Schritt. Ähnlich lehrgläubig argumentierte in der amerikanischen Diskussion *Gagné* (1965, S. 238), wobei er den Maßstab noch exklusiver setzt: »And for the person who is not an intellectual giant, that is, for 98 percent of the population, the system of »educating oneself« simply will not work.«

Eine Überprüfung der Verwendung von »lebenslanges Lernen« im 1994 von *Tippelt* herausgegebenen Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeigt wenig Änderung. Auffallend ist zunächst, daß der Begriff »lebenslanges Lernen« in den fast 700 Seiten nur noch an fünf Textstellen verwendet wird: In drei relativ inhaltsleeren Aufzählungen (S. 61, 141 und 638), in einer systemtheoretischen Reflexion *Olbrichs* (S. 163) sowie bei *Arnold* im Zusammenhang mit Berufsbildung (S. 232). Im Kontext dieser beiden Textstellen geht es neben freiveranstalteten Bildungsangeboten auch generell um Sozialisationsprozesse – vielleicht ein Hinweis auf ein umfassendes Verständnis. Aber auch hier wird keine explizite Klärung gesucht. Andererseits enthält dieses Handbuch eine Reihe von Beiträgen, die explizit nach der über die (organisierte) Erwachsenenbildung hinausführenden Bildung des Erwachsenen fragen: *Griese* mit Bezug auf Sozialisations-theorie, *Kaltschmid* und *Bare/Tippelt* auf lebenswelt- und lebenslauftheoretische Ansätze, *Reck-Hog* mit einem sozialökologischen Ansatz, *Olbrich* systemtheoretisch. Allerdings bleibt es zumeist bei eher wissenschaftsimmanenten Diskursen; eine konzeptionelle Klärung zwischen »Erwachsenenbildung« und »Bildung Erwachsener«, ihrer Wechselwirkung oder andragogischen Bedeutung bleibt weitgehend offen.

Zusammengefaßt: Die Verwendung des Begriffs »lebenslanges Lernen« zeigt, daß in der neueren Fachdiskussion zumeist spontan und als erstes – und oftmals auch als letztes – auf Aktivitäten abgehoben wurde, die »organisatorisch, organisiert und institutionell ablaufen« (*Knoll* 1980, S. 14).

Selbstorganisiertes Lernen oder »Lernen en passant« werden zwar gesehen und benannt, verschwinden aber schnell aus dem Fokus der Aufmerksamkeit. Selbst der zentrale Begriff »Erwachsenenbildung« schillert, umfaßt manchmal nur das fremdorganisierte Lernen, dann wieder alles Lernen. In dieser Situation kann das vorgestellte Struktur-schemata zur begrifflichen Klarheit – eine Grundvoraussetzung wissenschaftlicher Auseinandersetzung – beitragen. Mit diesem Schwergewicht auf fremdorganisiertem, veranstaltetem Lernen werden, und dies ist die zweite These, wichtige Felder des Lernens Erwachsener übersehen. Dies bestätigt sich am Literaturbestand: es lassen sich kaum Forschungsarbeiten ausmachen, die sich mit nicht-intentionalem Lernen beschäftigen. Für eine Literatur-Computerrecherche gab es noch nicht einmal einen eindeutigen Deskriptor. Suchläufe wurden mit folgenden Deskriptoren durchgeführt: informales bzw. informelles Lernen, selbstständiges Lernen, außerinstitutionelle Erwachsenenbildung, alternative Bildungsarbeit, Lernprozeß. Die Ausbeute war, nach Auslese nichtzutreffender Titel, höchst bescheiden. Zumeist handelte es sich um kurze, beschreibende Artikel, kaum Forschungsarbeiten. Auch damit zeigte sich dieser Bereich weitgehend als blinder Fleck.

## Professionalisierung der Erwachsenenbildung als Engpaß

Diese verengte Sicht der Wissenschaft von der Bildung Erwachsener auf die Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter kann einerseits nicht verwundern. Innerhalb von gerade zwei Jahrzehnten waren auf die sich gerade erst konstituierende Wissenschaft immense Aufgaben zugekommen. Noch 1968 hatte *Pöggeler* die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als »eine Art Zeitberuf« (*Pöggeler* 1968, S. 105) bezeichnet, der »stets bestimmte Merkmale des Irregulären behalten« (S. 106) wird. Die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft 1969 brachte dieses Reguläre: Mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung eröffnete sich erstmals eine grundständige Ausbildung. Und dann kam die Nachfrage von außen: Erwachsenenbildung wurde zum Instrument für Arbeitsmarkt-, Sozial-, Wirtschafts-, Fiskal- und Bildungspolitik. Und es entstand ein Berufsbild, Standards für Arbeitsqualität, Arbeitsroutinen, ein Berufsethos – wobei man jeweils, professionssoziologisch zutreffender, einschränken mußte: in Ansätzen. Und es entstanden Stellen. So gab es beispielsweise 1970 im Volkshochschulbereich 163 hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter, 1988 waren es 2784.

Die wissenschaftliche Tätigkeit stand von Anfang an unter dem Druck,

- durch die Ausbildung von Studenten und dem Bereitstellen von Methoden und Modellen dieser Praxis zuzuarbeiten,
- und dies unter einem permanenten personellen Engpaß: Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist trotz aller politischen Bekenntnisse an den Universitäten ein Orchideenfach geblieben.

Die in diesem Zusammenhang geführte Professionalisierungsdebatte mußte in dieser Situation das Veranstalten von Bildungsangeboten als Aufgabe dieses neuen Berufs in

den Mittelpunkt stellen – was für die Praxis auf den ersten Blick durchaus funktional erscheint.

Es ist nicht verwunderlich, daß in dieser Situation fremdorganisiertes Lernen auch in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung rückte. Das war notwendig, legitim, hilfreich. Aber ist das alles – und war das nur hilfreich? Greift dieses Instrumentalisieren für Praxiszwecke nicht zu kurz? Wenn Andragogik als die Wissenschaft von der Bildung der Erwachsenen nach dem Lernen im Lebenszusammenhang des Erwachsenen fragt, müßte sie dann nicht grundsätzlicher fragen, nicht nur nach Kursen und Lehrgängen?

### »Lernen en passant«

Damit komme ich zu meiner dritten These: daß die Wahrnehmung und Erforschung nichtveranstalteten Lernens hilfreich ist für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Ich überspringe den inzwischen recht gut erforschten Bereich intentional-selbstgesteuerten Lernens (Tough 1979) und gehe gleich zu dem von mir »en passant« genannten nicht-intentionalen Lernen. Vielfältige andere Bezeichnungen standen zur Auswahl: inzidentelles Lernen, non-formelles, informelles, informales, spontanes, beiläufiges, natürliches, kasuistisches Lernen, formale Bildung, heimlicher Lehrplan, ungewollte Nebenwirkungen. Die gewählte Bezeichnung hat den Vorteil, daß sie positiv formuliert (also nicht mit »non-« oder »in-« aus der Negation definiert, was es nicht ist) und nicht aus anderen Theoriezusammenhängen bereits festgelegt ist. Was als Assoziation vielleicht auch inhaltlich zu diesem Begriff paßt: das Bild des Aktivseins, des Voranschreitens, aber auch des ungeplanten Vorbeikomms.

Forschungsmäßig gibt es zu diesem Lernen eine Reihe von Zugängen, die an dieser Stelle nur benannt werden können: zum Beispiel im Zusammenhang mit Alltagslernen, Lebenslauf- und Biographieforschung, neuen soziale Bewegungen (Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen). Allerdings wurde – wie oben gezeigt – bisher auch in den genannten Zusammenhängen selten ein forschender Zugang zu diesem Lernen gesucht.

Charakteristika dieses Lernens sind: Es ist in Lebenszusammenhänge integriert, wenig verpflichtend, hoch individualistisch, selten vorhersehbar – erst im Nachhinein feststellbar, ganzheitlich, episodenhaft, multivalent, bedeutungsvoll und nützlich, oft erfolgreich ohne viel Mühe, mit weitem Spektrum von Support, auf Vorausgehendes aufbauend, und kann zu intentionalem Lernen führen.

Meine dritte These war, daß die Wahrnehmung und die erforschende Auseinandersetzung mit »Lernen en passant« hilfreich ist für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. An zwei kurzen Beispielen soll dieses »hilfreich« illustriert werden. Die Beispiele haben Indizfunktion: Plausibel zu machen, daß Forschung auf diesem Gebiet lohnt.

Beide Beispiele sind aus dem Bereich veranstalteten Lernens, wohl weil für Untersuchungen leichter zu erreichen. Sie sind damit auch Beispiele dafür, wie in der Realität diese Lernformen ineinander verwoben sind:

Das erste Beispiel stammt aus einem kleinen Bericht über einen VHS-Kurs im Korbflechten (Pflüger 1988). Die

These des Autors ist, daß man meist »übersieht ...«, daß auch nahezu jeder VHS-Kurs *neben seiner intendierten* (Hervorhebung von mir) Thematik ... zugleich Forum für den politischen und kulturellen Diskurs ist« (S.97). Er richtet das Augenmerk auf das, was »Lernen en passant« genannt wurde und dokumentiert in teilnehmender Beobachtung, was »quasi nebenbei ... alles angesprochen, diskutiert und gelernt wurde« (S.97):

Eine erste Gruppe von Fragen und Gesprächen drehte sich ums Korbflechten (Wofür verwendete man früher/heute solche Körbe? – Wo findet man heute noch Weiden? Wie und wodurch hat sich unsere Landschaft verändert?).

Ein zweiter Gesprächskomplex drehte sich um den Austausch von Lebensweisheiten (Auf dem Dorf braucht jeder seine drei oder vier Berufe – aber auch keine halbe Sache machen – Man lernt nie aus – aber was bringt Wißbegier, wenn man jahrelang arbeitslos ist)?

Weitere Gespräche knüpften an aktuelle Ereignisse an (Fernsehreportage über die eigene Region).

Schließlich weist Pflüger auf den intensiven und ungewollten Dialog zwischen den Generationen hin.

Sicherlich kann diese kleine Untersuchung nicht alle Dimensionen wissenschaftlicher Neugier befriedigen. Aber immerhin: Sie sieht und dokumentiert Lernauseinandersetzungen – wertend, historisch, kommunikativ, kritisch sich selbst in den sozialen Bezügen vergewissernd – die neben dem an sich eher banalen Hauptthema »Korbflechten« ablaufen. Welcher Lerngewinn aus diesem Kurs wird das künftige Leben der Teilnehmer mehr beeinflussen: daß man jetzt Körbe flechten kann – das offizielle Thema –, oder das, was nebenher, »en passant«, mitgenommen wird? Wie hatte es bei Illich geheißen: »Das meiste Lernen ist ... das Ergebnis unbehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung. Die meisten Menschen lernen am besten, wenn sie »dabei sind.« (1973, S. 51). Forschung könnte solche Sätze, die sich zunächst mehr nach Weltanschauung denn nach Theorie anhören, auf ihren empirisch absicherbaren Hintergrund prüfen. Sicherlich ist dabei auch nach den nachweisbaren Ergebnissen solcher Lernprozesse zu fragen. Solche Forschung dient als Bindeglied zwischen Theorien und Handeln, macht Theorien kontrollierbar, Handeln begründbar. Ein zweites Beispiel soll zeigen, daß die Berücksichtigung von »learning, that simply happens« sowohl für die Theoriebildung als auch die intentionale Bildungsarbeit Perspektiven bietet:

Cam/Mannings (1987) beobachteten Arbeitsgruppen in Kurspausen und befragten sie, ob sie von anderen Teilnehmern in den informellen Gesprächen etwas gelernt hätten: Nein, sie hätten von anderen nicht gelernt, aber die anderen hätten ihnen beim Lernen geholfen. »Learning« wird offenbar Situationen mit Hierarchieunterschieden zugeschrieben, »being helped« als der lernfördernde Austausch zwischen gleichberechtigten Partnern verstanden. Sie stellten außerdem fest, daß die »non-interactors« in erhöhtem Maße vorzeitig auschieden, da ihnen das Selbstvertrauen fehlte, mit anderen zu interagieren, und die Fähigkeit, Fragen zu stellen. Daraus ziehen sie durchaus praktische Konsequenzen: nicht eine Optimierung der Instruktion ist in dieser Situation von Hilfe, sondern »to develop their confi-

dence« by »a friendly environment with suitable counselling« (S. 130 f.). Als wichtiges Medium dafür nennt *Cann* (1985) die Kaffeemaschine in der Pausenecke seines Lernzentrums.

*Carl Rogers* hätte seine Freude an diesem empirischen Beleg für seine Forderung, daß die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre erste Aufgabe des »Facilitators« ist. Auch hier erbrachte die Untersuchung des in den Arbeitsgruppen »nebenher« ablaufenden Lernens sowohl Erkenntnisse über die Wahrnehmung und Interpretation von Lernen als auch Hinweise für die intentionale Gestaltung von Lernangeboten – beispielsweise, daß solche Rand- und Nebengespräche nicht »Störung des Unterrichts« sind, sondern wichtige Auseinandersetzungsformen, mit denen Lerner den individuellen Bezug zu ihrem Leben herstellen. Dies illustriert, wie »Lernen en passant« Forschungszugänge eröffnet sowohl zum Verstehen (Theorie) als auch zur Gestaltung (Praxis) von Lernen. Und es erklärt, warum Arbeitsformen und Methoden, die kreative, sensible und einfallreiche Kursleiter immer schon in veranstaltetem Lernen angewendet haben, nicht Kuriosum oder Zufallsprodukt sind, sondern in einen theoretischen Zusammenhang gebracht werden können. Diese wenigen Beispiele lassen es fruchtbar erscheinen, der verstreuten Literatur nachzugehen und sie weiter aufzuarbeiten.

## »Lebensbreite Bildung«

Zentrale Aussage dieses Beitrags ist: Die Bildung Erwachsener umfaßt mehr als die Erwachsenenbildung. Eine Erwachsenenbildung, die unter der Flagge »lebenslanges Lernen« permanente Programme fordert, verliert entscheidende Bereiche des Lernens Erwachsener aus den Augen.

Dagegen erinnert eine deskriptiv-analytische Verwendung von »lebenslangem Lernen« im umfassend-ursprünglichen Wortsinn an das schlichte Faktum, daß Menschen lernen, solange sie leben – mit und ohne Lehrer, mit und ohne vororganisierter Struktur, mit und ohne Absicht. Letztlich ist dies nichts anderes als das Erinnern daran, daß Lernen nicht nur eine Reaktion auf pädagogisch/andragogische Interventionen ist, sondern eine anthropologische Dimension – was im Bemühen um das Veranstalten von Bildung immer wieder vergessen wird. »Lernen en passant« macht bewußt, daß es diese Selbständigkeit in der Bildung einerseits immer schon gibt, daß sie andererseits immer hergestellt werden muß.

Möglicherweise könnte als Ergänzung zu »lebenslangem Lernen« der Begriff der »lebensbreiten Bildung« stärker bewußt machen, daß selbstorganisiertes und sich nebenbei ergebendes Lernen die Lebensbiographie eines Menschen mehr beeinflußt als veranstaltetes Lehr-Lernen.

Die Beschäftigung mit diesen über fremdorganisiertes Lernen hinausführende Lern- bzw. Bildungsformen erscheinen in doppelter Hinsicht hilfreich:

1. Die Unterscheidung zwischen dem, was en passant von selbst läuft, was der Erwachsene selbstgesteuert tun kann, wo ein fremdorganisiertes Angebot unabdingbar ist, und wie das jeweils konkret wechselseitig verflochten ist, eröffnet und legitimiert Denkspielräume, die über den Anwendungsbezug hinaus grundsätzlicher nach der Bildung Erwachsener fragen.

2. Für Planung und Durchführung von Lernveranstaltungen ergeben oder legitimieren sich Handlungsspielräume – von »in Ruhe lassen« bis »Computerdrillprogramm«. Lernen bleibt nicht darauf verwiesen, was die Veranstalter bieten: es wird sichtbar und nutzbar, was der Lerner selbst an Erfahrung und Teilkompetenz mitbringt und was an Lernressourcen zur Verfügung steht. Dies führt zu einer Aufwertung des Lerners; dies führt auch zu einem höheren Maß an Demut bei den Erwachsenenpädagogen und vermeidet Hybris und Burnout, da sie sich nicht mehr für alles verantwortlich fühlen müssen. Und in der Ausbildung unserer Studenten bietet sich damit ein anderer Zugang zum Lernen als sie in ihrer bisherigen Schulbiographie erfahren haben. Damit kann die Wahrnehmung, Reflexion und die Sensibilität von und für Lernen gehoben werden; dies bietet ein breiteres Spektrum an Verstehen und Intervention.

Lernen en passant kann man nicht bewußt »machen«. Man kann aber bewußtmachen, daß hier eine mächtige Ressource liegt, die bei der lebensbreiten Bildung nicht übersehen werden darf.

## Literatur

- Böhme, Günther*: Lebenslanges Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33.Jg. (1983), H.4, S. 253-254.
- Böhme, Günther*: Neue Aspekte eines alten Begriffs – Reflexionen über »lebenslanges Lernen«. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33.Jg. (1983), H.4, S. 255-262.
- Cann, Roger/Mannings, Bob*: Incidental Learning: a Positive Experience. In: Adult Education 60.Jg. (1987), H.2, S. 128-132.
- Cann, Roger J.*: Incidental Learning. In: Adult Education 57.Jg. (1984), H.1, S. 47-49.
- Deutscher Bildungsrat*: Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart: Klett 1970.
- Gagné, Robert M.*: The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston 1965.
- Günther, Ute*: Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion, dargestellt am Beispiel der UNESCO »Recommendation on the Development of Adult Education« und der Überlegungen zum Prinzip des lebenslangen Lernens. Köln/Wien: Böhlau 1982.
- Illich, Ivan*: Entscholung der Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1973.
- Kidd, James Robin*: How Adults Learn. New York: Association Press 1977.
- Kuoll, Joachim H.*: Bildung international. Internationale Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. Grafenau: Expert 1980.
- Kuoll, Joachim H.*: »Lebenslanges Lernen« im internationalen Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33.Jg. (1983), H.4, S. 279-287.
- Peterson, Richard E., & Ass.*: Lifelong Learning in America. San Francisco: Jossey-Bass 1979.
- Pflüger, Albert*: Forum VHS-Kurs. In: Volkshochschule im Westen (1988), H.2, S. 97-98.
- Pöggeler, Franz*: Bildung in einer mündigen Gesellschaft. In: Ritters, Claus (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1968, S. 99-116.
- Schwerpunktheft »Lebenslanges Lernen«* der Hessischen Blätter für Volksbildung (1983), H.4.
- Siebert, Horst*: Schule und »lebenslanges Lernen«. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33.Jg. (1983), H.4, S. 288-294.
- Siebert, Horst*: Paradigmen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31.Jg. (1985), H.5, S. 577-596.
- Tietgens, Hans*: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherung an eine »Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986.
- Tippelt, Rudolf* (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich 1994.
- Tough, Allen*: The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education 1979.
- von Werder, Lutz*: Zur Theorie außerinstitutioneller Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernd (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. (Handbuch der Erwachsenenbildung Bd.8). Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1981, S. 207-224.

Prof. Dr. Jost Reischmann, Universität Bamberg, Lehrstuhl  
Erwachsenenbildung, Markusplatz 3, 96047 Bamberg.