

SELBSTORGANISIERTES LERNEN IN (BERUFS-)BIOGRAPHISCHER REFLEXION

herausgegeben von

Nicole Hoffmann und Antje von Rein

die



1998

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN/OBB.

Heute bin ich davon überzeugt, daß wir so etwas wie eine eigene Forschungsrichtung brauchen, die z.B. die folgenden Fragen untersucht

- Welche Situationen fordern welche Menschen besonders zum Selbstlernen heraus?
- Wie kann das situative Lernen zu einer tragfähigen Grundlage für ein breiteres lebenslanges Lernen in allen Lebensbereichen und Bildungsinstitutionen werden?
- Wie führt das Unbehagen an der Praxis jeweils zur lernenden Entwicklung konzeptioneller Gegenentwürfe?
- Wie können Vorbilder und Ergebnisse eines lebensnäheren situativen Selbstlernens jeweils bestehende Strukturen und Institutionen beeinflussen?
- Wie verändert sich eine Reformkonzeption im Umsetzungsprozeß? Wie wird sie jeweils durch die Praxis korrigiert oder korrumpiert?
- Wie kann sich „naives“ situationsbedingt-punktuelleres Lernen durch Reflexion klären und weiterentwickeln?
- Wie können sich das informelle Erfahrungslernen und das formale schulartig organisierte Lernen wechselseitig ergänzen und befruchten?
- Wieweit können das Selbstlernen in einer lernanregenden Lebens- und Arbeitswelt und besonders das Problemlösungslernen in praktischen Herausforderungssituationen jeweils zum Fundament für eine breitere Weiterentwicklung des „lebenslangen Lernens für alle“ werden?

Wenn die Herausforderungen zum Selbstlernen in Problemsituationen in so vielfältiger Weise weiterwirken können, sollte man dann nicht diese Ansätze künftig mehr beachten und ihnen bessere Entwicklungsmöglichkeiten geben?

Jost Reischmann

Die Wunderwelt selbstgesteuerten Lernens

Beispiel 1: Hermeneutik oder: Was ist „richtiges“ Lernen?

Neun Jahre lang habe ich Violine spielen gelernt: Einmal pro Woche fuhr ich zum Musiklehrer, der mich in Theorie und Praxis durch Etüden, Sonatinen und Sonaten führte – fremdgesteuert. Selbstgesteuertes Üben zu Hause war eine lästige Pflicht. Als ich zum Studium das Elternhaus verließ, blieb die Violine in einer Ecke stehen.

Gitarre spielen habe ich nie gelernt. Aber beim Singen in der Jugendgruppe am Lagerfeuer ließ ich mir die ersten zwei Griffe (Insider wissen: G-D7) zeigen (Abfragen von Expertenwissen). Und dann die nächsten. Irgendwann bekam ich eine Gitarre zum Geburtstag (fremdorganisiert). Aus Liederbüchern brachte ich mir den Fingersatz für Begleitakkorde bei (selbstgesteuert – aber Nutzung fremdproduzierter Lehrmaterials), und bei Wanderungen, Partys und Jugendherbergsveranstaltungen gehörte ich mit anderen Sängern und Gitarrespielern zum Unterhaltungsteam. Es machte mir und den anderen großen Spaß. Ich brauchte nicht sonderlich zu üben, niemand mußte mich ermahnen, und heute noch ist die Gitarre sowohl beim Campingurlaub mit den Kindern als auch in der Wohnung griffbereit.

Fragt mich heute jemand, ob ich Gitarre spielen kann, würde ich vermutlich verneinen: Zwar kann ich eine Reihe von Liedern begleiten, tue dies auch mit Vergnügen, aber ich habe es nicht „richtig“ gelernt, habe es mir eben „nur selbst beigebracht“.

Diese Abwertung von „Do-It-Yourself-Lernen“ war auch durchaus Lehrmeinung bei Größen der Pädagogischen Psychologie der sechziger Jahre. So bei Gagné: „... 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“ (1965, S. 238). Da ich mich nicht für einen intellektuellen Giganten halte, kann mein Selbstlernen nichts Richtiges gewesen sein. Und bei Ausubel las ich: „The very nature of education as adequately guided instruction implies knowledgeable selection, organization, interpretation, and sequential arrangement of learning materials and experiences by academically competent and pedagogically sophisticated persons rather than a trial-and-error process of self-

instruction“ (1968, S. 33f). Violine: Das habe ich richtig bei einer kompetenten Lehrperson gelernt. Aber ich spiele sie nicht. Mein Gitarre-trial-and-error-Selbstlernen dagegen hat Bestand. Seltsam: Was ist nun „richtiges“ Lernen?

Einen neuen Blick auf diese Frage eröffnete mir ein Buch, das Anfang der siebziger Jahre in der Pädagogik viel und irritierend diskutiert wurde: Robert Magers „Lernziele und programmierter Unterricht“ (1965). Er richtet den Blick nicht auf den Prozeß des Lehrens (was mich als ehemaligen Volksschullehrer, aber auch als Universitätsassistent und Volkshochschuldozent bisher ausschließlich beschäftigt hatte), sondern auf die Ziele, verstanden als die Handlungen, die ein erfolgreicher Lerner ausführt („operationale Lehrzieldefinition“). Es erschloß mir eine neue Denk- und Sehmöglichkeit: Nicht mehr nur zu fragen: „Was muß ich tun, um erfolgreich zu unterrichten?“, sondern unabhängig davon ein weiteres, differenzierendes Frageschema (an Piagets Schema-begriff angelehnt) zur Verfügung zu haben: „Woran erkenne ich, daß jemand erfolgreich gelernt hat?“

Ein zweites Buch konfrontierte mich mit einer weiteren bis dahin nicht wahrgenommenen Denkblindheit, stieß ein neues Verständnis von Lernen an: Allen Toughs „Adult's Learning Projects“ (1971, ²1979). Er stellte an 66 Personen – von Mothers bis Professors – die Frage: „Was haben Sie im letzten Jahr gelernt?“ Nach einigem Nachfragen ergab sich Erstaunliches: Im Mittel brachten seine Befragten pro Jahr ca. 700 Stunden für Lernprojekte auf – durchschnittlich etwa zwei Stunden jeden Tag. Inhaltlich reichen die von ihm festgestellten Lernanlässe und -inhalte allerdings weit über schulähnlich organisiertes Lernen hinaus. Tapezieren, Reisen, Wissen über Krankheit oder Popgruppen, Steuererklärung und Politik werden von den Befragten angegeben. Und all das ließ er als „Lernen“ gelten! Ich war irritiert – schließlich hatte ich gerade erst im Gutachten des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 197) die Definition gelernt, daß Weiterbildung die Fortsetzung und Wiederaufnahme *organisierter* Lernens sei.

Mager hatte mir den Blick auf Ziele in Verhaltensformen eröffnet, Tough mir solche „Outcomes“ im Alltagsleben sichtbar gemacht. Daraus lernte ich: Wenn ein „Outcome“ beobachtet wird (z. B. „gerne Gitarre spielen“), dann muß auch ein Lernen vorgelegen haben. Dies öffnete mir eine neue Denk- und Sehmöglichkeit – in der Fachsprache ausgedrückt: Ich überwand einen meiner hermeneutischen Zirkel, in

dem ich als „richtiges“ Lernen nur das sehen konnte, was meinen alten Verständnisschemata entsprach.

Viele Jahre später begegnete mir die Frage nach dem „richtigen“ Lernen wieder. Am Deutschen Institut für Fernstudien hatte ich das Projekt „Zeitungskolleg“ aufgebaut (vgl. Reischmann 1988). In rund 150 Tageszeitungen veröffentlichten wir jeden Samstag eine Artikelserie zu einem aktuellen Thema, dazu gab es schriftliches Begleitmaterial, Volkshochschulen boten Begleitkurse an. Der Interessent konnte die journalistisch aufgemachten Fachberichte lesen und bei vertieftem Interesse das weiterführende Material bearbeiten. Klausuren oder Zertifikate gab es nicht. Dem Landesrechnungshof erschien das Fehlen von Examina, Klausuren, Tests usw. dubios, zu wenige Teilnehmer besuchten die Volkshochschulkurse, 6.000 Besteller des Begleitmaterials erschienen nicht hoch und die bildungspolitischen Innovationen nicht bedeutend genug (vgl. Reischmann 1988, S. 113); deshalb empfahl er die Beendigung des Projekts. Hinter diesem Urteil wird wieder ein Vorverständnis sichtbar: Nach dieser Vorstellung ist „richtiges“ Lernen, das wert ist, öffentlich gefördert zu werden, ein Lernen, das bestimmten Formen genügen muß, in dem bestimmte Prozeduren durchlaufen werden, wie zum Beispiel Prüfungen, Zertifikate, Kontrollen, Kursteilnahme. Nicht daß man etwas kann, sondern daß die Prozedur in einer bestimmten Form verläuft, wird als „richtiges“ Lernen anerkannt.

Meine Einstellung zu dem, was „richtiges“ Lernen ist, hat sich mit den Jahren erheblich verändert – sonst könnte ich wohl kaum in der Erwachsenenbildung arbeiten. Entscheidende Anstöße kamen von meinem akademischen Lehrer, Günther Dohmen (vgl. zusammenfassend z.B. 1996). Über Jahre hinweg erfuhr ich durch ihn von innovativen, vom Traditionellen abweichenden Lernangeboten (z.B. Reischmann 1980), die immer wieder dazu aufforderten, alte Positionen aufzugeben und neue Perspektiven auf Lernen zu gewinnen:

- Etwa wenn in der „University without walls“ die vertraute Form des Unterrichtsgebäudes fehlt und Bildungsangebote über die Stadt verteilt stattfinden in Bibliotheken, Gemeindehäusern, Werkstätten, Museen oder Labors: Richtiges Lernen kann nicht mehr durch die räumliche Anwesenheit in einem speziell dafür vorgesehenen Gebäude definiert werden.
- Oder das „Contract Learning“ (Vertragslernen): Ein Lernender handelt mit einem Lehrenden aus, durch welche Tätigkeiten er einen Seminarschein erhält. Der Lehrende lehrt nicht mehr, sieht den Ler-

nenden höchstens zwei- bis dreimal, denn der Lernende sucht sich seine Informationsquellen selber von anderen Experten, aus Büchern oder sonstigen Quellen zusammen und dokumentiert sein Lernen durch ein bestimmtes Werk. Lernen kann hier nicht mehr identifiziert werden durch die Interaktion zwischen einer lehrenden und einer lernenden Person und schon gar nicht durch kollektives Lernen im Klassenverband.

- Oder das in unserem Bildungssystem kaum denkbare „Assessment of prior learning“: Zertifikate, Seminarscheine werden dafür vergeben, daß eine Person nachweist, daß sie eine bestimmte Fähigkeit oder Fertigkeit beherrscht. Unterrichtet wird überhaupt nicht, sondern es genügt, Wissen und Können beispielsweise in einem Test oder einer Arbeitsprobe vorzuführen oder andere Leistungsnachweise zu erbringen. Hier interessiert es nicht einmal mehr, wie der Lernprozeß verlaufen ist; es genügt, das Können zu demonstrieren.

Was ich daraus gelernt habe:

- Zunehmend öffnete sich mein Blick für eine neue Lernwelt: für selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, informelles, in nicht-traditionellen Formen stattfindendes Lernen.
- Dieser neue Blick und die neue Wertung waren „transformativ“ (Mezirow 1985), indem neue Wahrnehmungen und neue Denkmöglichkeiten unumkehrbar eröffnet wurden.
- Die dieses Lernen begleitende Einsicht war: Die Frage, was „richtiges“ Lernen ist, hängt von unserem Denken ab – „richtiges“ Lernen ist etwas, was wir auf der Grundlage unserer Vorerfahrungen in unserem Kopf konstruieren.
- Der Lernweg zu dieser Erkenntnis enthielt selbstgesteuerte Elemente, wäre aber ohne Anstöße von außen nicht zustande gekommen, er umfaßte sowohl Alltagserfahrungen (Musikinstrument), Bücher und Personen (Lehrer), nachträgliche Interpretationen als auch direktes Anschauen und Handeln. Manches davon war Zufall, anderes intentionale Eigenaktivität (autodidaktisch), anderes kam aus professionellen (Ausbildungs-)Gesprächen.

Der hier in Kurzform wiedergegebene Lernprozeß führte zu einer derzeit für mich leitenden Definition einer auf das Lernen Erwachsener bezogenen Disziplin: *Andragogik ist die Wissenschaft, die sich mit dem Verstehen und Gestalten der lebenslangen und lebensbreiten Bildung des Erwachsenen befaßt.*

Beispiel 2: Und man sieht nur die im Lichte ...

Eigentlich dürfte ich es gar nicht können: Ich halte heute auf wissenschaftlichen Konferenzen Fachvorträge in Englisch. Dabei bin ich nicht auf das Ablesen eines vorbereiteten Manuskripts begrenzt, sondern springe auch aus dem Manuskript in die freie Rede und bin auch in der anschließenden Diskussion in der Lage, Fragen zu verstehen und zu beantworten. Wenn ich einen englischen Artikel schreibe, lasse ich natürlich immer das Rechtschreibprogramm nach Fehlern suchen und bin immer wieder erstaunt, daß neben den üblichen Tastenverwechslungsfehlern nur wenige echte Rechtschreibfehler gefunden werden. Natürlich lasse ich Texte, die publiziert werden, von einem amerikanischen Kollegen korrekturlesen und bin jedesmal überrascht, wie wenige Fehler ich bei englischen Manuskripten noch mache. Denn Englisch war ein Alpträumfach meiner Schulzeit.

Auch nach mehr als vier Jahrzehnten erinnere ich mich noch genau an mein erstes Englischdiktat im Klassenarbeitsheft mit lila Umschlag und geschweiftem Namensschild. Es war ca. 100 Worte lang. Davon hatte ich 88 Worte richtig geschrieben. 12 Fehler – und wie mit Blut war die rote Tinte des Lehrers auf dem Blatt verteilt – bedeuteten die Note 5. Das Schimpfen des Lehrers vor versammelter Klasse – „Du hast wohl gar nichts verstanden!“ – und der Spott der Mitschüler vertieften das Trauma: In der Pause schloß ich mich in der Toilette ein, damit mich niemand heulen sah. Kaum besser wurde es in den Folgejahren, und ich drückte mich davor, Englisch zu sprechen oder zu schreiben, wo es nur möglich war. Das Abitur bescherte die Note „ausreichend“, und mein Englischlehrer kommentierte: „Jetzt haben Sie es ja geschafft!“

Neun Jahre lang hatte ich erfahren: In Englisch bist du ein Versager! Lange ließ mich dieser Alptraum nicht los. Bis weit nach meiner Promotion träumte ich in Streß-Zeiten, daß ich die Säulentreppe meines Gymnasiums hinaufgehe und der Englischlehrer mich oben abpaßt: „Sie kommen gerade recht zum Englisch-Abitur!“ Ich versuche ihm zu erklären, daß ich längst Abitur, zwei Staatsexamina und eine Promotion abgelegt habe, aber wie das in Alpträumen so ist: Ich kann diese klärenden Worte nicht sprechen, weder auf deutsch noch auf englisch. Damals Versager in Englisch, heute problemloser Nutzer – mehr noch: Ich freue mich auf die englischen Gespräche. Nach der Mager'schen Definition ist damit ein Ergebnisverhalten beschrieben. Offenbar habe

ich zwischen damals und heute dazugelernt. Wo und wie habe ich dieses gelernt?

Trotz meines jahrelangen Englisch-Mißerfolgs erfuhr ich mir in den ersten Semesterferien per Autostopp England und Schottland. Am zweiten oder dritten Tag machte ich eine Entdeckung: Während die Lehrer immer an meinen Fehlern interessiert waren, nicht aber an dem, was ich richtig machte, zeigte sich im wirklichen Leben genau das Gegenteil. Die Autofahrer, die mich ein Stück mitnahmen, waren überhaupt nicht an Fehlern interessiert, halfen mir, wenn ich etwas nicht formulieren konnte, freuten sich über meine Bemühungen und bewunderten es grundsätzlich, daß ich mich um ihre Sprache bemühte.

Dieses Beispiel scheint eines nahezu zugehen: Nicht im fremdgesteuerten Unterricht habe ich Englisch gelernt, sondern selbstgesteuert im Leben. Und in dem Maße, wie man aus der Schule noch Verletzungen, Herabwürdigungen und Selbstwertprobleme mit sich herumschleppt, wird man der Schule gerne und rächend Unvermögen unterstellen. Fremdgesteuertes erzwungenes Schullernen erscheint dann als heillos, erfolglos und böse, das selbstgesteuerte Lernen in der Freiheit der Lebenswelt erscheint als gelobtes Land des Lernens.

Kronzeugen und Glaubensväter der 70er Jahre, die für sinnvolles und erfolgreiches Lernen sinnvolle Herausforderungen in einer bildenden Umwelt forderten, bekehrten mich (fast) vollends zur Allmacht dieses neuen, „guten“ Lernens. So etwa Illich: „Wie man lebt, lernt jeder außerhalb der Schule. Wir lernen sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen, politisieren und arbeiten, ohne daß sich ein Lehrer darum kümmert ... Waisenkinder, Idioten und Lehrersöhne lernen am meisten von dem, was sie lernen, außerhalb des für sie geplanten „Bildungsweges“ (1972, S. 42). Und auch Carl Rogers überzeugte: „Ich glaube nicht daran, daß jemals irgend jemand andere Menschen irgend etwas gelehrt hat. Ich bezweifle die Wirksamkeit des Lehrens. Das einzige, was ich weiß, ist, daß jeder, der lernen will, auch lernen wird“ (1974, S. 153). Und selbst die Alten konnte man heranziehen: „Das Leben bildet“ – soll Pestalozzi gesagt haben.

Mein Englisch-Beispiel diente mir in dieser Zeit oft als überzeugender Beleg für die Heillosigkeit schulischen (= verschulten) Lernens. Hat man die spätpubertären Rachegefühle an der Schule überwunden, dann stellen sich jedoch durchaus kritische Fragen:

1. Wäre dieses selbstgesteuerte, ins Leben eingebettete Lernen erfolgreich und überhaupt möglich gewesen, wenn nicht das fremdgesteu-

erte Schullernen vorausgegangen wäre? So habe ich beispielsweise in Spanisch kaum Kenntnisse erworben, trotz spanischer Freunde, mehrerer Urlaubsreisen und des positiven Wunsches, diese Sprache zu sprechen.

2. Wer lernt auf diesem Weg erfolgreich, was sind die Bedingungen oder Voraussetzungen? Viele Chancen haben sich bei meinem Lernprozeß gegenseitig unterstützt: Reiselust und Freunde, Fachliteratur und Fernsehen, Vorwissen und Neugier. Solche Kombinationen ergeben sich vermutlich nicht allzu häufig und nicht allzu sicher. So hat sich beispielsweise mein Latein-Können, das sich in der Schule etwa auf dem gleichen Niveau wie die Englischkenntnisse bewegte, seither dem Punkt Null angenähert.
3. Läßt sich ein Lernen dieser Form so weit methodisch formulieren, daß es über eine deskriptive Kategorie hinaus auch für eine methodische Konstruktion nützlich ist? Sicherlich versuchen Schulen mit Schüleraustausch im fremdsprachlichen Ausland solches Lernen zu fördern, aber die Touristen, die alljährlich ins Ausland strömen und dort keinerlei Fremdsprachenkenntnisse erwerben, zeigen, daß dieser Weg offensichtlich von vielen Zufälligkeiten abhängt.
4. Dieses Lernen war und ist keineswegs immer sehr freiwillig oder sehr angenehm: Reklamationen im Hotel oder bei der Fluglinie, bei denen man selbst schmerzlich sprachlich ins Schwimmen kommt und der Gesprächspartner auch keinerlei Absicht zeigt, zu verstehen, lassen durchaus den Wunsch aufkommen: Hättest du dies doch einmal in der Schule oder in einem Volkshochschulkurs durchgespielt! Faßt man genauer nach, dann ergibt sich eine ganze Reihe von Problemen und Widersprüchen. Kronzeugen und Glaubensväter machen es schwer, diese empirisch zu beobachtende andere – zerbrechliche – Seite selbstgesteuerten Lernens zu sehen und nach den andragogischen Konsequenzen zu fragen. Gerne erzählt man die Erfolgsgeschichten selbstgesteuerten Lernens (wie meine Englisch-Erfahrung); man sieht – wie in der Dreigroschenoper besungen – die im Lichte, aber die Enttäuschungen werden nicht dokumentiert. *Mit dieser einseitigen Auswahl unserer Daten besteht die Gefahr, ein einseitig-positives Bild selbstgesteuerten, nicht-organisierten Lernens „wissenschaftlich“ zu produzieren.* Statt kritischem Hinterfragen und differenzierendem Denken wird Bildungswissenschaft zur Verifikationsforschung, in der man sich seine Wünsche und Vorurteile bestätigen läßt; damit bleibt man letztlich bei vorwissenschaftlichen Bekenntnissen und Überzeugungen stehen. In dieser Fal-

le hat sich ein erheblicher Teil der amerikanischen Fachdiskussion zum Self-directed Learning gefangen (vgl. Reischmann 1997).

Was habe ich daraus gelernt?

Die Bildungswissenschaft und erst recht die Bildungspraxis scheinen wohl unaufhörlich in der Gefahr, der Mühe, sich in einem hochkomplexen Feld zu bewegen, durch simple Patentlösungen auszuweichen. Eine solche undifferenzierte Sicht verschenkt das immense Potential, das die Entdeckung und Erforschung von selbstgesteuertem Lernen der Andragogik als Wissenschaft und der Erwachsenenbildung als Praxisfeld bietet. Dieses Potential erschließt sich nicht dadurch, daß man ein Konzept mit dem Guten gleichsetzt und damit aufhört zu denken, sondern indem man ein Konzept dreht und wendet, sich um seine Stärken und seine Schwächen müht und damit ein reicheres Theorieverständnis und Praxisrepertoire gewinnt.

Beispiel 3: Man traut es sich kaum zu sagen ...

Endlich habe auch ich die große weite Welt in meinem Arbeitszimmer: Mein Computer wird ans Internet angeschlossen. Da ich vor vielen Jahren den ersten Schreibcomputer anschaffen ließ, ausführliche Erfahrungen mit dem legendären C64 machte, lange vor Windows mit einem blinkenden Prompt „C:“ umgehen konnte, gehe ich mit dem Selbstbewußtsein des erfahrenen Freaks ans Werk: Klicke hier, drücke da, wähle hier Optionen und dort Einstellungen. Machmal tut sich etwas, meistens jedoch nichts. Ehe ich es merke, sind drei Stunden vorbei, und die nächste Vorlesung fällt etwas unvorbereiteter aus. Bis spät in der Nacht sitze ich, und der am meisten benutzte Knopf ist der Reset-Knopf, denn immer wieder stellt sich das Programm tot und läßt sich durch nichts dazu bewegen, irgendeine Aktivität aufzunehmen. Viele Stunden bringe ich in den folgenden Tagen mit ersten Surf-Übungen zu, die allen anderen scheinbar so leicht fallen. Doch der Erfolg bleibt weitgehend aus.

Nachdem ich viele Stunden mit zunehmend angenagtem Selbstbewußtsein Mißerfolge angehäuft habe, kommt zufällig ein Mitarbeiter des Rechenzentrums vorbei, dem ich mein Leid klage. Er stellt schon nach kurzer Zeit fest: Die Installation ist nicht vollständig ausgeführt: „Da hätten Sie noch lange klicken können, so läuft das Programm nie!“ Er bringt die Installation in wenigen Minuten in Ordnung, und

ich ärgere mich über die unnütz vertanen Stunden. Zwar bekomme ich jetzt Verbindungen, aber es erscheint recht zufällig, wohin: Zwar erklärt mir meine Tochter, wie ich mit „Yahoo“ einen Stadtplan von Orlando/Florida ausdrucken lassen kann, aber ich finde immer noch nicht die gesuchten Bundesbahn-Abfahrtszeiten. Zwar komme ich irgendwie in unsere Universitätsbibliothek hinein, weiß aber immer noch nicht, wie Bücher zu bestellen sind. Mit Neid sehe ich Homepages bei Kollegen wachsen, weiß aber immer noch nicht, wie ich Uralt-Informationen über unseren Lehrstuhl wieder entfernen kann. Meine Tochter „downloaded“ alles Mögliche und „chatter“ mit Teenagern aus der halben Welt über ihre Lieblings-Boysgroup, während ich mich durch irgendwelche Hyperlinks und ein wahlloses Überangebot unzusammenhängender Inhalte und Verweise hindurchkämpfe. „Alle“ Kollegen erzählen mit Selbstverständlichkeit, wie sie sich mit Suchmaschinen durch die neueste Literatur bewegen und endlich den angemessenen Zugang zum aktuellsten Wissen besitzen; ich traue mich nicht zu gestehen, daß ich Stunden und Nächte sitze und auf keinen grünen Zweig komme. „Waiting for reply“ ist das, was sich mir am nachdrücklichsten eingeprägt hat. Die selbstgesteuerte Suche über Versuch und Irrtum und gelegentliche Informationsbrocken von Bekannten führen nicht zum Lernerfolg. Wissen kommt anscheinend doch nicht per Mausclick.

Ich traue mich kaum zu gestehen: Ich wünsche mir einen Lehrer und einen Kurs, der mir das notwendige Wissen einfach eintrichtert: schnell, effizient, bequem. Ganz so schnell, effizient und bequem wird es dann im Internet-Kurs des Rechenzentrums leider nicht: Als Andragoge stoße ich mich gewaltig an der hilflosen Methodik und Didaktik. Dennoch ist mein Könnenszuwachs beachtlich.

Und ich kämpfe mit meinem Selbstbild: Eigentlich hätte ich das doch allein schaffen müssen!

Hätte ich das? Was ist die implizite Annahme hinter diesem normativen „Man-müßte-eigentlich“-Satz?

Ein Diskussionsstrang in der Auseinandersetzung um selbstgesteuertes Lernen (vgl. Candy 1991) legt das (Miß-)Verständnis nahe, daß die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen etwas ist, was eine Person als Persönlichkeits- oder gar Charaktereigenschaft besitzt – oder eben nicht. Und dabei schwingen zumeist zwei Konnotationen mit:

1. Der Besitz dieser Eigenschaft ist etwas Gutes, und die „richtigen“ Leute haben einen solchen selbständigen Charakter; wer ihn nicht

besitzt, braucht sich nicht zu wundern, wenn er es beim Lernen zu nichts bringt.

- Wir, die über das Prinzip selbstgesteuerten Lernens reden und forschen, besitzen diese Eigenschaften selbstverständlich: Wir sind von unserer Persönlichkeit und unserem Charakter her selbständig und selbstgesteuert.

Mein Versagen am Internet traf deshalb mein Selbstbewußtsein hart: Anscheinend besaß ich eine wichtige Persönlichkeitseigenschaft doch nicht – war wohl auf einer Stufe mit jenen stehengeblieben, denen man derartige Defizite gemeinhin zuschreibt: Unterschichtlern, Bildungsfernen, Außengeleiteten.

Auch hier konnte mir Forschung helfen. Nolan (1981) untersuchte Erwachsene beim Erwerb einer Fremdsprache. Insbesondere Akademiker, die eigentlich über eine gewisse selbständige Lernerfahrung verfügen sollten, berichteten von Selbstzweifeln und Enttäuschungen, als die Erfolge auf sich warten ließen: „Ich fühlte mich wie ein Kind oder ein Idiot.“ Das tröstete. Mit der Persönlichkeitsvariablen war es wohl doch nicht so weit her.

Was mir diese Erfahrung bewußt machte: „Selbstgesteuert“ erhält implizit in manchen Diskussionen einen normativen Anspruch. Anstatt mit Blick auf die individuelle Situation nach dem jeweils Angemessenen zu fragen – die Aufgabe von Didaktik –, besteht die Gefahr, aus der neuen Begeisterung für selbstgesteuertes Lernen einen Glaubenssatz zu machen. Und in dieser Glaubensbegeisterung wird dann auf didaktische Steuerung verzichtet – der selbstgesteuerte Lerner wird's schon richten.

Meine Frustration ist die Chance meiner 15jährigen Tochter: Sie nimmt den Computer in Beschlag und scheint beneidenswert erfolgreich mit ihrem Selbstlernen. Schnell ist man bereit zu folgern, daß Kinder und Jugendliche eben doch leichter lernen als Erwachsene. Bestätigt sich die alte „Adoleszenzmaximumshypothese“, nach der die Intelligenz mit dem Alter abnimmt?

Beobachte ich den Prozeß genauer, dann zeigen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede. Auch sie klickt nach „trial-and-error“. Und schließe ich aus dem begleitenden Schimpfen und Murren richtig, dann ist auch ihr Erfolg begrenzt. Komme ich nach drei Stunden zurück, dann hat sie zwar zumeist irgend etwas Interessantes gefunden, aber oft nicht das, was eigentlich beabsichtigt war. Ihr Erfolg, gemessen an der aufgewendeten Zeit, ist keineswegs wundersam hoch. Zwischendurch tele-

fonierte sie mit Freunden und holt sich Rat. Dieses selbständige Lernen ist also kein „Lernen in Einsamkeit“; auf die Bedeutung eines „supportive environment“ wurde bereits in den ersten Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen hingewiesen (vgl. Tough 1979), und sie ist inzwischen vielfach bestätigt. Auch dieses Nutzen externer Ressourcen ist zwischen ihr, der Jugendlichen, und mir, dem Erwachsenen, nicht wesentlich unterschiedlich; ich habe sogar Vorteile, denn mir sind manche Ressourcen (Experten, Literatur – z.B. Kauf eines Fachbuches) leichter zugänglich als ihr.

Was den Hauptunterschied ausmacht: Sie macht weiter, wo ich verärgert abbreche. Also doch mehr Durchhaltevermögen, Neugier, Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbststeuerung? Auch hier lohnt der zweite Blick:

- Das flow-artige Versinken in zeitlose Aktivität ohne nutzbares Ergebnis kann sich ein spielendes Kind erlauben; im Erwachsenenleben gibt es in anderer Weise Zeitgrenzen als im Kinderleben.
- Meine Erwachsenenenerfahrung sagt mir, daß es sinnlos ist, nach einer Anzahl von Mißerfolgen weiterzumachen.
- Und außerdem: Warum sollte ich kostbare Lebenszeit für schlechte, weil bedienerunfreundliche Angebote aufwenden?

Daß man Lernunternehmen abbricht, wird schnell mit dem Geruch persönlichen Versagens versehen. Aber: Ist Weitermachen in einem schlechten Lernarrangement ein Zeichen besonderer Lernfähigkeit – oder ein Zeichen von kritikloser Anpassung an externe Anforderungen?

Was habe ich daraus gelernt?

Nach einer ersten Phase der Begeisterung (die zugegebenermaßen mehr als zehn Jahre dauerte) und einer Reihe von Ernüchterungen bin ich mißtrauischer geworden gegenüber allzu überzeugend-einfachen Konzepten des Selbstlernens, gegenüber „Jeder-muß-doch-einfach“-Bekanntnissen und den damit einhergehenden normativen Ansprüchen, die die Bildungswelt in gut und schlecht aufteilen (z.B. in der Diskussion um „offenes Lernen“ Reischmann 1988, um „lebendiges Lernen“ Reischmann/Dieckhoff 1996). Anstatt Etiketten zu verkleben („hier gut, dort schlecht“) und private oder gesellschaftsbreite Bekenntnisse zu verbreiten, muß Wissenschaft differenzieren: *Aufklärung, nicht Bekenntnis, ist die Verpflichtung von Andragogik als Wissenschaft.*

Selbstgesteuertes Lernen habe ich in meinem Leben sowohl als lustvoll-erfolgreich wie auch als enttäuschend-erfolglos erfahren. Mit Sicherheit schätze ich es heute als wesentlich bedeutsamer ein als früher. Mehr noch: Selbstgesteuertes Lernen ist ein notwendiger Bestandteil andragogischen Denkens. Ich kann mir Andragogik als Wissenschaft von der Bildung Erwachsener nicht mehr vorstellen ohne die im lebensbreiten Lernen zusammenwirkenden Bereiche

1. des intentionalen Lernens in den beiden Formen
 - des intentional-fremdorganisierten Lernens, also der veranstalteten Erwachsenenbildung von Volkshochschule bis Video-Training,
 - und des intentional-autodidaktischen, selbstveranstalteten Lernens, von Bücherlesen bis Beratungsgesprächen im Kleingartenverein und
2. des nicht-intentionalen Lernens, für das ich, weil es im Bild das aktive Weitergehen enthält, die Bezeichnung „Lernen en passant“ gewählt habe (Reischmann 1995). Lernen en passant läßt sich systematisch in drei Formen beschreiben:
 - intentionale Handlungen, die vorrangig nicht des Lernens wegen unternommen werden, bei denen Lernen aber gerne „mitgenommen“ wird (z.B. Reisen),
 - Situationen, die einem ungewollt zustoßen und Lernen abverlangen (z.B. Krankheit, (Beinahe-)Unfall),
 - lebensengebundenes Lernen, das nicht auf einzelne Situationen zurückgeführt werden kann (z.B. Elternrollen lernen).

Erst die Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen eröffnete die Entdeckung dieses breiten Spektrums von Erwachsenenlernen – und damit ein neues Universum für die Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Für die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Universums von Bildungsprozessen Erwachsener schien mir „Erwachsenenbildung“ zu eng, weshalb ich mich für die Bezeichnung „Andragogik“ entschieden habe.

Alle diese Lernbereiche enthalten, wenn auch in höchst unterschiedlicher Ausprägung, sowohl selbst- als auch fremdgesteuerte Elemente. In einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise geht es nicht darum, sich zum einen oder anderen zu bekennen (obwohl solche Bekenntnisse durchaus sympathisch sein können), sondern herauszuarbeiten, wann

was warum wozu geeignet ist. Manches läßt sich fast nur selbstgesteuert lernen, manches Lernen braucht fremde Unterstützung. Selbstgesteuertes Lernen findet manchmal fast unausweichlich statt, manchmal ist es höchst zerbrechlich und braucht viel „supportive environment“. Aus professionell-andragogischer Sicht ist selbstgesteuertes Lernen ein individuelles und situatives Konzept. Der notwendig differenzierte Umgang mit diesem Konzept erfordert als Fachspezialisten den professionellen Andragogen.

Eine Wissensbasis für diesen differenzierenden Umgang müßte eine Forschung schaffen, die nicht „Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning“ sucht – ein programmatischer amerikanischer Buchtitel (Hiemstra/Brockett 1995) – und damit in einseitigem Bekenntnis sich selbst in die hermeneutische Falle gegangen ist, sondern die die theoretischen und didaktischen Möglichkeiten, Grenzen und Angemessenheiten sowohl selbstgesteuerter als auch fremdgesteuerter Elemente im Bildungsprozeß auslotet. Methodisch erschienen mir qualitative Fallstudien – nach der Erfahrung mit dem Schreiben des vorliegenden Berichts – hierfür besonders geeignet.

Sehr erhellend erschienen mir Untersuchungen darüber, wie Lerner in Lernprojekten sich ihr Lernen in einzelnen Lernepisoden in Selbst- und Fremdsteuerung zusammenkomponieren – „kompositionelles Lernen“ fand sich durchgängig in den Beispielen dieses Beitrags. Für solche Untersuchungen müßte die Perspektive breit genug angesetzt werden. Nicht: Wie wirksam ist ein Computer-Kurs? Auch nicht: Selbstgesteuertes Computerlernen! Sondern: Wie komponiert sich jemand, der Computernutzung oder Kochen lernt, dieses Lernen? Wo verwendet er Kurse, wo Fachliteratur, wo „trial-and-error“, wo einen Freund, Arzt, Verkäufer? Wann und wo, in welcher Dimension und mit welchem Erfolg wird selbst- bzw. fremdgesteuert? Aus einer solchen Forschung ergäbe sich sicherlich eine differenzierte Wahrnehmung des Lernens Erwachsener bzw. unseres Feldes.

Wenn ich im Titel von der „Wunderwelt“ selbstgesteuerten Lernens gesprochen habe, war dies durchaus ambivalent gemeint. Gewarnt werden sollte einerseits vor der Gefahr, daß mit der Romantisierung von selbstgesteuertem Lernen eine Wirksamkeit beschworen wird, die weder von der Forschung noch von der Erfahrung gedeckt ist. Gewarnt werden sollte auch vor einer Mißinterpretation, welche die Verantwortung von Staat oder Betrieben für (Weiter-)Bildung auf Kosten der individuellen Verantwortung für das Lernen aufgibt. Andererseits

besteht die Gefahr, daß mit der Mißachtung von selbstgesteuertem Lernen eine mächtige Lernressource verschenkt wird. Und in diesem zweiten Zusammenhang ist „Wunderwelt“ positiv gemeint: *Die Welt der Andragogik hat sich mit der Entdeckung des selbstgesteuerten Lernens unumkehrbar verändert:*

Die Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen haben, indem wir uns nicht mehr auf fremdorganisiertes Lernen fixieren, die Augen dafür geöffnet, daß die Bildung Erwachsener lebensbreit jeden Augenblick vor unseren Augen stattfindet – wenn wir sie sehen können. Diese neue Sichtweise – und nun schließe ich doch noch mit einem Bekenntnis – macht stolz: Diese andragogische Theorie entdeckt und erhellt in neuer Weise Bildungs-/Lebensherausforderungen; wir können bei uns und bei anderen Dinge sehen, die anderen verborgen bleiben. *Wir fangen an, mit der damit eröffneten Sicht- und Denkweise und den sich daraus erschließenden Handlungsmöglichkeiten Bereiche bildender Veränderung zu sehen, deren Grenzen wir kaum erahnen können,* weder für die Entwicklung unseres Faches Andragogik noch für mögliche Arbeitsfelder von Andragogen. Und es macht Spaß, bei dieser Generation der Entdecker dabei zu sein.

Literatur

- Ausubel, David P. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York
- Beyersdorf, Martin (1991): *Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme*. Hamburg
- Brookfield, Stephen (1982): *Independent Adult Learning*. University of Nottingham: Department of Adult Education
- Brookfield, Stephen (1985) (Ed.): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. Reihe: *New Directions for Continuing Education*, no. 25. San Francisco
- Candy, Philip C. (1991): *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart
- Dohmen, Günther (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMFT
- Gagné, Robert M. (1965): *The Conditions of Learning*. New York
- Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G. (1994): *Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning*. Reihe: *New Directions for Continuing Education*, no. 64. San Francisco

- Illich, Ivan (1972): *Entschulung der Gesellschaft*. Reinbek
- Knowles, Malcolm S. (1975): *Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. Chicago
- Mager, Robert (1965): *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim. Aktuelle Fassung (1994): *Lernziele und Unterricht*. Weinheim
- Mezirow, Jack (1985): *A Critical Theory of Self-Directed Learning*. In: Brookfield, S. 17–30
- Nolan, Robert E. (1981): *Dependency versus Autonomy in Adult Second Language Learning: Proceedings of 22nd annual Adult Education Research Conference*. Northern Illinois University, S. 140–145
- Reischmann, Jost (1980): *Hochschul-Diplome ohne Hochschul-Besuch. The New York Regents External Degree*. In: *Volkshochschule im Westen*, H. 2, S. 84–86
- Reischmann, Jost (1988): *Offenes Lernen von Erwachsenen*. Bad Heilbrunn
- Reischmann, Jost (1995): *Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension*. In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, H. 4, S. 200–204
- Reischmann, Jost (1997): *Selfdirected Learning – Die amerikanische Diskussion*. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 39, S. 125–137.
- Reischmann, Jost/Dieckhoff, Klaus (1996): *„Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ – Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik?* In: *Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler, S. 162–183
- Rogers, Carl (1974): *Lernen in Freiheit*. München
- Tough, Allen (1979): *The Adult's Learning Projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education