Stephan Dietrich (Hrsg.)

Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis

Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL

wbv DIE

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE" sind.

Gefördert vom

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1067.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis : Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL / Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Hrsg.: Stephan Dietrich. - Bielefeld : Bertelsmann, 2001
ISBN 3-7639-1823-X

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 81/0078

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1823-X

Inhalt

Vorbemerkungen 7

Stephan Dietrich
Einführung 11

I. Selbstgesteuertes Lernen als Projekt 17

Stephan Dietrich
Zur Selbststeuerung des Lernens 19

Stephan Dietrich
Institutionen auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen 29

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff
Selbstgesteuertes Lernen – eine (un)realistische Lernkultur? 34

Peter Faulstich
Förderung selbstgesteuerten Lernens 39

II. Selbstgesteuertes Lernen als Thema für die institutionelle Erwachsenenbildung 57

Stephan Dietrich
Weiterbildungseinrichtungen im Wandel 59

Ester Hufschmid
Lernkultur im Wandel 74

Iris Stolz
Ist die Institution der „Hilfsmotor“ beim SeGeLn? 87

Martin Rump
Das „Selbst“ und die Institution 93

Wolfgang Himmel
Die Einrichtungsleitung und das selbstgesteuerte Lernen 101

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich/Marlies Rainer
Leitfragen für den Veränderungsprozess 111

III. Zur Rolle der Lehrenden 121

Stephan Dietrich
Der Lehrende als Lernberater 123

Michael Faßnacht
Vom Lehrenden zum Lernbegleiter 136

Hans-Peter Karrer
Ketzerische Gedanken zur Weiterbildung der Weiterbildner 147

Stephan Dietrich
Kompetenzentwicklung der Lernbegleiter 153

Franz Corcilius
Workshop „Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen“ 155

Gabriele Wegener
Workshop „Das Lernen beraten – das Beraten lernen“ 162

Beate Haussmann
Workshop „Lernsoftware und Interaktivität“ 177

Angelika Behrenberg/Michael Faßnacht
Workshop „Arbeit an Erfahrungen“ 191

IV. Die Lernenden und die Institution 199

Jörg Knoll
Wer ist das „Selbst“? 201

Helmut Lehner
Das Zusammenspiel von Individuum und Institution 214

Susanne Kraft
Die Sicht der Lernenden 230

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

V. Zu Medieneinsatz und Didaktik 237

Hermann J. Forneck
Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens 239

Angelika Behrenberg
Zum Einsatz von Lernquellenpools 248

Adelgard Steindl
Lernquellen in der Lernwerkstatt 258

Gerhard von der Handt
Identität und Sprachenlernen 266

Iris Stolz
Selbstlernzentrum – mit dem Computer allein? 275

VI. Selbstgesteuert(e) Lernerfolge überprüfen 283

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff
Lernerfolg und Reflexion 285

Hans Furrer
Kompetenzen erfassen 292

Rosemarie Lausselet
Kompetenzen bewusst machen 306

Peter Faulstich
Offene Fragen zum Schluss 314

Autorinnen und Autoren 317

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Vorbemerkungen

Teilnehmerorientierung als didaktisches Leitprinzip prägte in den letzten Jahrzehnten die Erwachsenenbildung. Seit mehreren Jahren scheint die Erwachsenenbildung sich an einem neuen Leitbegriff zu orientieren: am „selbstgesteuerten Lernen". Viele Weiterbildungsexperten sprechen mit dem Verweis auf diesen Begriff von einem Paradigmenwechsel in der Weiterbildung. Von einer neuen Lernkultur ist die Rede, Kurse, Seminare und Lehrgänge gehen in neuen „Lernarchitekturen" und innovativen „Lernarrangements" auf. Die traditionelle Kursleiterfunktion verändert sich zur Funktion des Lernbegleiters, Lernmoderators, Lernermöglichers oder Lernberaters.

In der Zwischenzeit wurde – insbesondere verstärkt durch die kritische Analyse der Begriffsgeschichte in den Vereinigten Staaten – bereits verschiedentlich darauf hingewiesen, dass das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens nicht losgelöst von konzeptionellen und didaktisch-methodischen Diskussionen früherer Jahre gesehen werden kann. In der bundesdeutschen Erwachsenenbildung wurde das Prinzip Selbststeuerung aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet. Mit dem Blick auf die Rolle der Institutionen wurden Konzepte zu „Offenen Lernzentren" entworfen, aus didaktischer Perspektive wurden Prinzipien der Alltags- und Lebensweltorientierung entwickelt. Die Alternativbewegung beschäftigte sich, verbunden mit einem weitergehenden Autonomieanspruch, mit dem Ansatz der Selbstorganisation des Lernens. Und was heute mit dem Schlagwort „arbeitsorientiertes Lernens und lernorientiertes Arbeiten" verbunden wird, hatte seine Vorläufer in den Debatten um das Prinzip des „subjektbezogenen Lernens und Arbeitens". Zu Recht kann man behaupten, dass es Erwachsenenbildung seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen hat, Menschen zu selbstständigem Weiterlernen zu verhelfen und ihre Lernpotenziale zu fördern. Der eher ahistorische Zugang zum Prinzip des selbstgesteuerten Lernens entspricht aber einer Neigung der Erwachsenenbildung, die eigene Geschichte in „Wenden" – ohne Ableitungen und Bezüge – zu beschreiben. Deshalb kann es auch nicht überraschen, dass (begriffliche) Missverständnisse produziert und die Diskussionen über dieses Prinzip lange Zeit in einer eigenartigen Weise polarisierend geführt wurden. Eigenaktives, medial unterstütztes Lernen – vielerorts als Inbegriff moderner Lernkultur präsentiert – wurde von vielen als Umsetzung der Selbststeuerung dargestellt. Ignoriert wurden dabei die Fragen, um welchen Inhalt es ging, wer die Lernprogramme programmiert hat und welche didaktische Strukturierung damit vorgegeben war. Wer für das Prinzip Selbststeuerung eintrat, wurde nicht selten verdächtigt, prinzipiell die Weiterbildungsorganisationen in Frage zu stellen. Und umgekehrt wird der sozial organisierten öffentlichen und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

freien Weiterbildung immer häufiger das Stigma „alt, traditionell, verstaubt und fremdbestimmt“ angeheftet. Leider gehören solche ritualisierten Zuschreibungen immer noch regelmäßig zu einer Auseinandersetzung zwischen Verantwortlichen der betrieblichen und öffentlichen Weiterbildung. Ignoriert wird dabei, dass auch ein in die betrieblichen Arbeitsprozesse integriertes Lernen institutionell arrangiert ist. Die praktische wie theoretische Auseinandersetzung mit dem Prinzip Selbststeuerung lässt sich m. E. ideologiefern nur entlang der Kriterien Ziel, Inhalte, Lernregulierung, Lernweg und Erfolgsprüfung führen. Gefragt werden muss dann danach, wie groß der Grad an Selbstbestimmung der Lerner ist.

Die Diskussion um die Selbststeuerung war noch aus einem anderen Grunde schwierig. Sie wurde weitgehend theoretisch, sozusagen ohne empirische Basis geführt. Auffallend war in den letzten Jahren, dass bei den überregionalen Fachtagungen immer wieder die gleichen Modelle zur Diskussion gestellt wurden. Sogenannte Best-Practice-Modelle verstellten den Blick auf die inhaltliche, konzeptionelle, didaktische und methodische Adaption in der Breite der Praxis. Genau an diesem Punkt setzte nun das DIE-Projekt „Selbstgesteuertes Lernen“ an. Ziel war nicht die Produktion eines weiteren „Modells“, sondern die Weiterentwicklung der Praxis von Weiterbildung im Hinblick auf die systematische Stärkung des Prinzips Selbststeuerung. Entwickelt und erprobt wurde deshalb nicht unter „Modellversuchsbedingungen“, sondern im realen Feld – wenn man so will, unter Bedingungen ökologischer Validität. Im Verlauf des Projekts untersuchten die beteiligten Akteure (Forscher und Praktiker, Entwickler, Planer und praktisch tätige Pädagogen) die Möglichkeiten der Weiterentwicklung von der Teilnehmerorientierung zur Selbststeuerung aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Zwischenergebnisse und Erfahrungen wurden regelmäßig ausgetauscht. Dementsprechend vielfältig sind die Projektergebnisse. Sie schlagen sich einerseits in differenzierten Begriffspräzisierungen nieder, aus der wissenschaftlichen Begleitung der Projekte lassen sich andererseits übergreifende Prinzipien herauskristallisieren, wie „Professionals der Weiterbildung“ die Selbststeuerung fördern können. Sie verweisen auf unterschiedlich akzentuierte Konzepte, die aber insgesamt den unterschiedlichen Lernstrategien und pluralen Bedürfnissen erwachsener Lerner gerecht werden. Aus Befragungen von Teilnehmenden liegen Erkenntnisse vor, wie das Prinzip Selbststeuerung aus der Perspektive der Lerner wahrgenommen wird. Ein wichtiges Thema war die Frage, welchen Support Einrichtungen leisten müssen und welche organisatorischen Bedingungen vorhanden sein müssen, um ein Mehr an Selbststeuerung zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang treten immer wieder zwei Schlüsselfaktoren in den Mittelpunkt. Zunächst einmal stellt die Umsetzung des Prinzips Selbststeuerung in verschiedener Hinsicht Anforderungen an die Institutionen. Starre

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Vorgaben hinsichtlich der Lernorganisationsformen, konkurrente Abgrenzungen innerhalb der Substrukturen der Einrichtungen und nach außen, unflexible Servicebedingungen und Finanzierungsregelungen erschweren die Umsetzung. Letztlich erfordert die Selbststeuerung eine Komplementarität auf der Organisationsebene, die sich selbst veränderungsoffen, selbstkritisch und lernfreudig zeigen muss. Weiterbildungseinrichtungen benötigen also selbst Support in Form von Know-how-Transfer und Beratung in ihrem Veränderungsbedarf. Soll das Prinzip der Selbststeuerung weiterbildungspolitisch gefördert werden, so liegt darin ein zentrales Merkmal einer Innovationsförderung. Die Rollenveränderung des lehrenden Personals ist die zweite grundlegende Bedingung. Ein Lernbegleiter muss seine eigene Lerngeschichte reflektiert haben, lerntheoretische Kenntnisse besitzen, beratungskompetent sein, Gruppenprozesse moderieren können und nicht zuletzt natürlich auch etwas von der Sache und deren fachdidaktischen Inszenierungsmöglichkeiten verstehen. Die Anforderungen an das Personal sind zwar mittlerweile in vielen Projektberichten beschrieben, seine adäquate Fort- und Weiterbildung überlässt man indessen bislang weitgehend der Selbstqualifizierung. Hier wird sicherlich ein beträchtlicher Fortbildungsaufwand in Zukunft notwendig sein.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich

Einführung

Wenn du einem Menschen helfen willst,
gib ihm die Angel, nicht den Fisch
(Sprichwort)

Das Thema, um das es in diesem Band geht, ist ein paradoxes: Lernende *sollen selbst*-gesteuert lernen. Institutionen der Erwachsenenbildung – Orte *fremd*organisierten Lernens sollen *Selbst*steuerung und *Selbst*organisation fördern, Lehrende sollen nicht mehr lehren. Es fallen so merkwürdige Äußerungen wie: „Der Einsatz von Lernsoftware geht schneller – aber es dauert länger" oder „Selbstgesteuertes Lernen dauert länger, aber es geht schneller".[1] Paradox erscheint auch, dass das Thema den Lernenden endlich die Befreiung von den Fesseln der Fremdsteuerung verspricht, diese jedoch keineswegs unmittelbar positiv reagieren. Oder dass allenthalben große Zustimmung zum Thema geäußert wird, die Lehrenden für sich selbst aber häufig schnelle und effektive Vermittlung der neuen Kompetenzen einfordern.

Diesen Paradoxien geht die vorliegende Publikation nach. Es werden die Ergebnisse und Erfahrungen des DIE-Projekts SeGeL („Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung") weitergegeben, das von 1998 bis 2000 vom BMBF gefördert wurde. Zweieinhalb Jahre Projektarbeit liegen hinter uns. Am Beginn stand die von Peter Faulstich diagnostizierte Situation, dass es als „Resultat praktischer Verwirrung und theoretischer Verunklarung ... vielfältige Irritationen in der Diskussion um selbstorganisiertes Lernen" (Faulstich 1999, S. 28) gibt. Wesentliches Anliegen des Projekts war, diesen Irritationen nachzugehen und zu klären, weshalb selbstgesteuertes Lernen (SGL) trotz der großen allgemeinen Akzeptanz immer noch so wenig Umsetzung erfährt. Dabei ging es nicht um die Identifizierung von „Best-Practice"-Beispielen, sondern um die Frage, welche Prozesse in den Institutionen für die Etablierung dieser Lernkultur erforderlich sind. So konnten wir erforderliche Rahmenbedingungen identifizieren, in der Projektarbeit stießen wir aber auch auf viele Problemfelder, die die Entwicklung dieser Lernkultur behindern. Im vorliegenden Band werden sie sehr deutlich benannt. Offensichtlich ist der Gewinn für alle Beteiligten dennoch so groß und die Arbeit am Thema so motivierend, dass alle widrigen Umstände – etwa die schwierigen Finanzierungsbedingungen – in den Einrichtungen durch das Engagement der Beteiligten überwunden werden können. Dies ist zugleich ein wichtiges Ergebnis der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Projektarbeit: SGL bietet als Thema für die institutionelle Erwachsenenbildung eine Vielfalt an Anregungen für die Verbesserung der pädagogischen Qualität der Arbeit, die stark motivieren. Die Etablierung dieser Lernkultur ist zwar sehr voraussetzungsreich, aber durchaus möglich und für alle Beteiligten gewinnbringend. Der Projektverantwortliche einer eingebundenen Institution erklärte dazu: „Bei uns ist Teilnehmerorientierung lange schon zu einem hohen Grad verwirklicht. Aber als wir im Kurs an den Punkt kamen, wo das SGL einsetzte, merkten wir und die Teilnehmer: Halt! Hier ist etwas qualitativ völlig anders." Diese Veränderung führte dazu, dass die Teilnehmenden Uhrzeit und Mittagessen vergaßen, Pausen für vertiefende Gespräche mit anderen Teilnehmenden nutzten und die Veranstaltung mit dem Gefühl verließen, etwas absolut Wesentliches für ihre Arbeit mitgenommen zu haben.

Die Rückmeldungen waren aber nicht in allen Fällen so enthusiastisch. In zwei der acht Institutionen wurde das Stadium der Umsetzung nicht erreicht.[2] Dennoch wurde von allen Beteiligten betont, dass insgesamt die Arbeit am Thema außerordentlich motivierend wirkte und dass sie ihre Annäherung an das selbstgesteuerte Lernen als großen Gewinn betrachten:

- SGL wird als etwas Neues gesehen, als eine Erweiterung zu den gängigen Vermittlungsformen,
- das Thema bietet Anstoß für Diskussion, Entwicklung, Klärung,
- die Arbeit daran wird als Bereicherung erlebt, als Prozess, in dem man wächst,
- die Qualität der Arbeit wird verbessert,
- durch SGL kann mehr Zeit für eine individuelle Betreuung gewonnen werden.

In sechs Einrichtungen wurde somit ein Prozess angestoßen, der dort weiter verfolgt wird. Erste Schritte sind bereits eingeleitet.

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse aus der Projektarbeit dargestellt. Sie werden ergänzt durch Texte von Autoren, die mit dem Projekt zusammengearbeitet, aber auch in anderen Zusammenhängen Erfahrungen gesammelt haben. Damit hat dieses Buch eine besondere Qualität, die jedoch mit einem Nachteil verbunden ist: Es besteht aus vielen kurzen Artikeln verschiedener Autoren. Einerseits ist damit ein sehr breiter Blick auf die Thematik und ein großer Facettenreichtum gewährleistet, andererseits ergibt sich zwangsläufig eine gewisse Unübersichtlichkeit, und Wiederholungen sind unvermeidlich.

Hinzu kommt, dass das Thema, um das es hier geht, nicht nur paradox ist, sondern auch vielschichtig und komplex. Alle Aspekte des Lehr-/Lerngesche-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

hens und alle Ebenen von Beteiligten werden berührt und wirken in komplexer Weise aufeinander ein. So ist es kaum möglich, über Lernende zu sprechen, ohne deren bisherige institutionelle Lernerfahrungen aus Schule und Weiterbildung zu betrachten, über Lehrende zu sprechen, ohne die institutionellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, über Institutionen zu sprechen, ohne Lerner/innen-Bedürfnisse und Kompetenzen der Lehrenden einzubeziehen. Gleichwohl wird eine Trennung der einzelnen Ebenen vorgenommen, die als Schwerpunkte der jeweiligen Betrachtung zu verstehen sind.

In Teil I werden von Stephan Dietrich, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff und Peter Faulstich die allgemeinen Ergebnisse des Projekts dargestellt. Im Beitrag „Zur Selbststeuerung des Lernens" (Dietrich) wird eine begriffliche Klärung vorgenommen und die grundsätzliche Frage behandelt, wie Selbststeuerung des Lernens und Lernen im institutionellen Kontext zusammenhängen, und es werden allgemeine Hinweise zur Gestaltung von Lernsituationen gegeben. Im Beitrag „Institutionen auf dem Weg zum SGL – Projektstrukturen" (Dietrich) wird erläutert, wie das Projekt aufgebaut war und in welchem Kontext die Ergebnisse erarbeitet wurden. Fuchs-Brüninghoff beurteilt in ihrem Beitrag „Selbstgesteuertes Lernen – eine (un-)realistische Lernkultur?" die allgemeine Übertragbarkeit der Projektergebnisse in die Weiterbildungspraxis und erläutert den Zusammenhang der Einführung selbstgesteuerten Lernens mit der Lernkultur der Einrichtung. Faulstich stellt in seinem Beitrag „Förderung selbstgesteuerten Lernens – Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung" die wichtigsten Ergebnisse des Projekts dar, bezogen auf die Ebene der Lernenden, des Personals, der Institution und der Evaluation selbstgesteuerter Lernprozesse, und benennt erforderliche Rahmenbedingungen für ihre Einführung.

Die nachfolgenden Kapitel zu den einzelnen Themenblöcken beginnen jeweils mit einem allgemeinen Beitrag, der dann durch die Darstellung von Praxis-Erfahrungen konkretisiert wird.

In Teil II wird der Blick zunächst auf die Institution als Ganze gelenkt. Stephan Dietrich vermittelt in Kapitel 1 einen Überblick über die Anforderungen, die sich aus der Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens für die Institutionen der Erwachsenenbildung ergeben, und gibt Anregungen, wie diese das Thema aufgreifen und für eine Weiterentwicklung ihres Angebotsspektrums nutzen können. Ester Hufschmid betrachtet in Kapitel 2 an praktischen Beispielen die enge Verwobenheit von Lernenden-Interessen, Lehrenden-Absichten und Institutions-Kultur und schildert die Herausforderungen an die lernende Weiterbildungs-Organisation. Iris Stolz berichtet in Kapitel 3 von den Problemen, vor die ihre Institution bei der Umsetzung einer Maßnahme im Projektkontext gestellt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

war, gibt ein Beispiel für eine mögliche Umsetzungsform und benennt Aspekte, die aus institutioneller Sicht zu beachten sind. Martin Rump betrachtet in Kapitel 4 die Prozesse in seiner Institution, insbesondere die Dynamik im Kollegium. Demgegenüber benennt Wolfgang Himmel in Kapitel 5 die Anforderungen an die Leitung der Einrichtung, schildert deren Schwierigkeiten und reflektiert kritisch die Möglichkeit der Bildung von SGL-Inseln in der Institution. Abschließend geben Stephan Dietrich/Marlies Rainer im Kapitel 6 eine Praxis-Handreichung für an der Umsetzung Interessierte, die aus den Projekterfahrungen entstanden ist und einen Vorschlag für ein mögliches Vorgehen bei der Einführung von SGL sowie einen Leitfaden für die Klärung auftretender Fragen enthält.

Teil III widmet sich denjenigen, die die wichtigste Rolle für die Umsetzung selbstgesteuerten Lernens spielen: den Lehrenden, Lernvermittlern, Lernbegleitern, Lernberatern, Lern-Coaches, Facilitators oder wie man die Professionellen im Kontext selbstgesteuerten Lernens sonst noch nennen mag. Sie sind es, die Lernende zum selbstgesteuerten Lernen motivieren, aber derartige Prozesse auch verhindern können. Hier sind die Stichworte „Erfolg“, „Verantwortung“, „Rollen- und Aufgabenverständnis“ und „Vorstellungen vom ‚richtigen’ Lernen“ relevant. Im Kapitel 1 betrachtet Stephan Dietrich zunächst die im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen besonders bedeutsamen Beratungsaufgaben der Professionellen und benennt die Anforderungen, die sich hinsichtlich der Beratungstätigkeit ergeben. Michael Fassnacht geht in Kapitel 2 vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen der Frage nach, was dazu motivieren mag, die Rolle des Lehrenden durch die Rolle des Lernbegleiters zu ersetzen, und erläutert, welche Auswirkungen dieser Prozess für Lehrende hat. Hans Peter Karrer berichtet in Kapitel 3 aus der Perspektive des Leiters einer Fortbildungseinrichtung für Weiterbildungslehrer in der Schweiz über seine Erfahrung der Diskrepanz zwischen verbaler Aufgeschlossenheit der Weiterbildner und ihrem konkreten Handeln. In Kapitel 4 schildert Stephan Dietrich die Erfahrungen aus dem Fortbildungsangebot des Projekts SeGeL. Großen Stellenwert hatten im Projekt insbesondere die vier für diesen Kontext entwickelten Fortbildungs-Workshops, deren Konzepte und Erfahrungen dargestellt werden (Franz Corcilius, Gabriele Wegener, Beate Haussmann, Angelika Behrenberg/Michael Fassnacht).

Teil IV wendet sich der Ebene der Lernenden zu. Für sie entstehen durch selbstgesteuertes Lernen neue Möglichkeiten und Freiräume, die häufig aber auch als Zumutung erlebt werden. Jörg Knoll untersucht in Kapitel 1 zunächst die unterschiedlichen „Settings“, die bei selbstgesteuertem bzw. bei selbstorganisiertem Lernen denkbar sind, und klassifiziert so unterschiedliche Typen von Lernsituationen. Er stellt dann Ergebnisse aus Lernprozessen in Gruppen dar und fragt nach dem „Selbst“ der Gruppe wie nach dem „Selbst“ der Professionellen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Helmut Lehner betrachtet in Kapitel 2 Lernprozesse unter SGL-hemmenden und unter SGL-fördernden Bedingungen und leitet individuelle und institutionelle Voraussetzungen ab und bezieht sie auf eine einjährige Weiterbildungs-Maßnahme mit sehr hohem Selbststeuerungsgrad für arbeitslose Akademiker. Susanne Kraft stellt im Kapitel 3 anhand der Auswertung einer Befragung innerhalb des Projekts SeGeL die Vor- und Nachteile dar, die die Lernenden in dieser Lernform sehen.

Teil V beleuchtet den Themenkomplex, der in der Regel zuerst mit dem selbstgesteuerten Lernen verbunden wird: den Einsatz von Medien. Hermann J. Forneck stellt zunächst in Kapitel 1 den Zusammenhang zwischen Selbststeuerung der Lernenden und Strukturierung durch den Professionellen dar und beschreibt unterschiedliche didaktische Elemente, die Selbststeuerungsprozesse bei den Lernenden fördern. Angelika Behrenberg konkretisiert in Kapitel 2 die Möglichkeiten der Einflussnahme durch die Kontext-Steuerung, die insbesondere durch ein materielles Angebot in Form eines Lernquellenpools ermöglicht wird, und gibt Anregungen für den Einsatz. Adelgard Steindl erläutert in Kapitel 3 den organisationalen Rahmen einer Lernwerkstatt, in der gemeinsam mit den Lernenden das eigene Lernen reflektiert werden soll. Gerhard von der Handt zeichnet in Kapitel 4 die jüngeren Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik nach und kommt dann auf die Möglichkeiten zu sprechen, die sich durch die gezielte Nutzung des Internet für das Sprachenlernen ergeben. Iris Stolz schildert in Kapitel 5 abschließend die Erfahrungen für das individuelle Lernen in einem computergestützten Selbstlernzentrum – dem Ort, der i. d. R. sinnbildlich für die Verwirklichung selbstgesteuerten Lernens angesehen wird.

Teil VI widmet sich dem im Zusammenhang von selbstgesteuertem Lernen sehr bedeutsamen Aspekt der Erfassung und Überprüfung der Lernerfolge. Elisabeth Fuchs-Brüninghoff untersucht in Kapitel 1 die unterschiedlichen Begründungen für selbstgesteuertes und für nicht-selbstgesteuertes Lernen und geht auf die Bedeutung der Reflexion zur Bewusstmachung von Lernerfolgen ein. Hans Furrer stellt in Kapitel 2 Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Validierung von Kompetenzen dar und schildert dann das Assessment-Verfahren, das seine Institution für Erwachsenenbildungs-Fachleute anbietet. Rosemarie Lausselet geht in Kapitel 3 vertiefend auf die Arbeit mit einem solchen Kompetenz-Portfolio im Zusammenhang mit unterschiedlichen Zielgruppen ein und gibt praxisnahe Anregungen für den professionellen Einsatz.

In einem abschließenden Kapitel benennt Peter Faulstich weitere Forschungs- und Entwicklungserfordernisse.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Bei der dem Buch beigelegten CD-Rom handelt es sich entgegen der möglichen Erwartung nicht um ein Beispiel interaktiver Lernsoftware, sondern um die Bereitstellung ergänzender Materialien. Neben ausführlicheren Informationen zum Projekt und vertiefenden Informationen zum Thema werden weitere Projektergebnisse zugänglich gemacht, darunter Links zu Lernsoftware-Hinweisen, weitere Literaturhinweise, Materialien zum Selbstmanagement für Lernende verbunden mit Hinweisen zum Einsatz dieser Materialien. Schließlich enthält sie einen kurzen Film, der die Arbeit von drei der beteiligten Einrichtungen vorstellt.

Anmerkungen

1 Zitate von Iris Stolz aus der Transferveranstaltung des Projekts: „SGL – Perspektiven für die Praxis“ vom 6. bis 8.11.2000 in Bad Bevensen.

2 Allerdings konnten auch aus diesen Entwicklungsverläufen bedeutsame Ergebnisse abgeleitet werden.

Literatur

Faulstich, P. (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, St./Fuchs-Brüninghoff, E. u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE, S. 24-39

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

I Selbstgesteuertes Lernen als Projekt

Zusammenfassende Ergebnisse

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich

Zur Selbststeuerung des Lernens

1. Zur Diskussion um Selbststeuerung

Selbstgesteuertes Lernen ist ein außerordentlich facettenreicher Begriff, für den jüngst über 200 Definitionen gezählt wurden (vgl. Lins 1999, S. 52). Aus diesem Grund sollen einführend der Begriff und seine rasche Karriere erläutert werden. Zwar ist das Thema seit Mitte der 1990er Jahre breit in der wissenschaftlichen Diskussion etabliert und mittlerweile auch in der Praxis in aller Munde (vgl. Dietrich 1999b). Trotzdem herrscht dort überwiegend Verwirrung: Was ist eigentlich das Neue, was bedeutet es für unsere Arbeit, wie soll es umgesetzt und vor allem finanziert werden?

Für die einen leben alte Ideale von Mündigkeit und Emanzipation im Sinne eines selbstbestimmten Lernens neu auf, für die anderen geht es um die Verlagerung der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung auf das Individuum. Weiterbildung wird zum individuellen Reproduktionsrisiko, so die Befürchtung. In diesem Spannungsfeld wird das Thema sehr unterschiedlich diskutiert. Einerseits herrscht eine bislang ungekannte Einigkeit zwischen allen beteiligten Akteuren im Bildungssektor – in Bildungspolitik, Wissenschaft, Weiterbildungspraxis und Wirtschaft wird die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen unzweifelhaft als zentrale Anforderung an jedes einzelne Mitglied unserer „Wissensgesellschaft“ (vgl. Stock u. a. 1998) gesehen, und es wird festgestellt, dass die erforderlichen Kompetenzen derzeit noch zu wenig gefördert werden. Andererseits scheint eben diese Einigkeit verdächtig, Institutionen der Erwachsenenbildung fürchten um ihre Existenz und fragen deshalb nach den Motiven für die plötzliche Dominanz der Selbststeuerung (vgl. hierzu ausführlich Weber 1997; Schäffter 1998).

Wenngleich einen Grund für das politische Interesse sicherlich die Einsparpotenziale darstellen, die diese Lernform zunächst verspricht, greift es doch deutlich zu kurz, dies einfach als Antwort der Bildungspolitik auf den Zwang zum „lebenslänglichen“ Lernen zu verstehen. Selbstgesteuertes Lernen hat sich vielmehr zu einer „Chiffre für Innovation“ (Fuchs-Brüninghoff 1999, S. 10) entwickelt, die erheblichen Anstoß zu einer Erweiterung und Verbesserung der institutionellen Praxis bietet. Insbesondere bezogen auf Benachteiligte zeigte sich im Projekt die hohe Angemessenheit dieser Lernkultur (vgl. auch Gnahs/Seidel 1999, S. 82).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

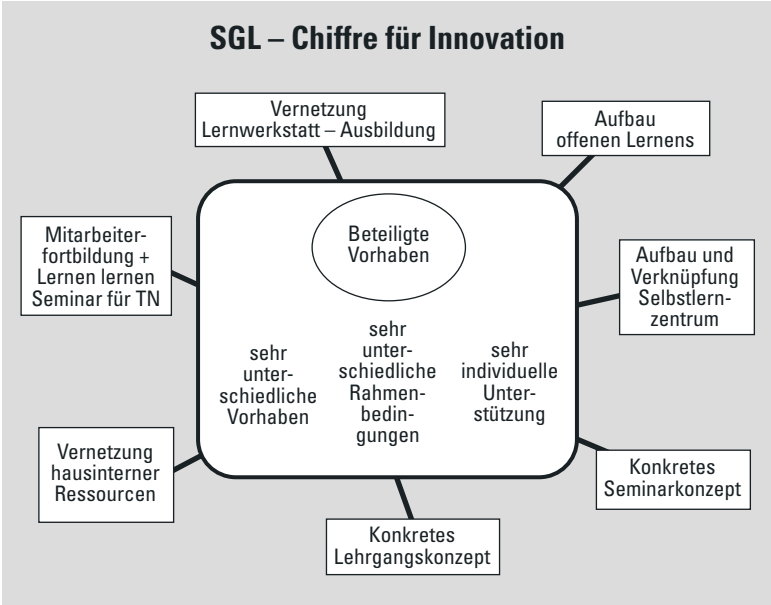

Abb. 1: SGL als Chiffre für Innovation

Als wesentlicher Motor für die Aktualität des Themas sind vor allem zwei Entwicklungen einzuschätzen. Erstens der zunehmend beschleunigte Fortschritt in den Informations- und Kommunikationstechniken, aus dem sich neue Anforderungen an die Individuen und völlig neue Lernmöglichkeiten ergeben. Zweitens sind es gesellschaftliche Entwicklungen, die sich in den Begriffen Risikogesellschaft, Multioptionsgesellschaft, Informationsgesellschaft oder Wissensgesellschaft ausdrücken: Sie erfordern eine zunehmende berufliche Flexibilität, die Kompetenz zur zielgerichteten Navigation durch die Informationsflut, einen angemessenen Umgang mit Diskontinuitäten in der Berufsbiografie und im Privatleben, wie etwa die strukturelle Arbeitslosigkeit, aber auch eine verstärkte interkulturelle Kompetenz, die in einem permanenten selbstgesteuerten Prozess zu entwickeln ist. Die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, entwickelt sich somit zu einem Auslesekriterium – vor allem im beruflichen Zusammenhang –, und dies unabhängig von Bildungsniveau oder Tätigkeitsfeld.

Der Erwachsenenbildung kommt in dieser Situation zum einen die Aufgabe zu, entlastende Rahmenbedingungen für Menschen und soziale Gruppierungen in Umbruchsituationen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen „Entschleunigung“ beizutragen. Als weitere Folge der gesellschaftlichen Entwicklungen ergibt sich, dass immer häufiger Situationen auftreten, in denen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

nicht mehr von außen bestimmt werden kann, was für den Lernenden richtig ist, in denen er selbst in einem Klärungsprozess finden muss, welche Ziele er anstreben will. Lernen ist deshalb zunehmend als permanente Selbstvergewisserung zu organisieren und erfordert fortwährende selbstreflexive Orientierung. Ansätze zur Selbststeuerung erhalten folglich immer mehr Gewicht für die Bildungsarbeit (vgl. Schäffter 1999).

Neben der Sicherung entlastender Rahmenbedingungen kommt der institutionalisierten Erwachsenenbildung zum anderen die Aufgabe zu, selbstgesteuerte Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Institutionen zu ermöglichen, zu erleichtern und zu unterstützen. Dabei ist die Frage, wo und wie der Einzelne seinen Lernbedarf befriedigen kann – und dies möglichst rasch, effektiv und „just in time". Hier spielen die Vernetzung unterschiedlichster Institutionen (Weiterbildungseinrichtungen vor Ort und im Internet, Bibliotheken, Universitäten, ...) und die Verknüpfung unterschiedlicher Lernquellen eine Rolle (Buch, Fachzeitschrift, Kurs oder Seminar, Internet, Lern-CD-Rom, Datenbanken, ...). Dabei ist individuelles Lernen, Lernen mit einem Experten/einer Expertin (ein Freund, ein Arbeitskollege oder ein Fachmann) oder in Lerntandems sowie Lernen in der Gruppe (selbstorganisiert oder institutionell organisiert) denkbar.

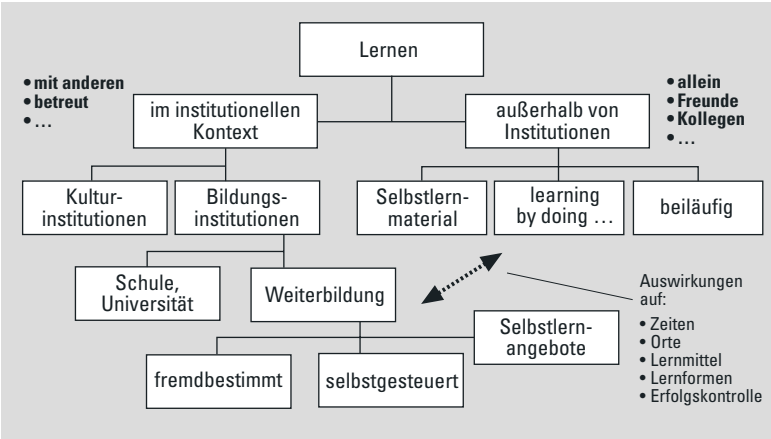

Abb. 2: Lernfelder

Der Bereich außerinstitutionelles Lernen hat vor diesem Hintergrund für die institutionelle Weiterbildung einen wichtigen Stellenwert:

– Institutionelle Angebote sollten die Strategien der Lernenden aus dem Lernen im Alltag und im allgemeinen Lebenskontext (Arbeit, Freizeit) aufgreifen. Damit können lebendigere und attraktivere Lernsituationen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

geschaffen werden. Außerdem sollten die Strategien thematisiert und damit bewusst gemacht werden, und sie sollten ergänzt werden durch die Einübung weiterer Strategien und Techniken, um den Lernenden ein zielgerichteteres und effektiveres Lernen zu ermöglichen.

– Das institutionelle Lernen sollte stark auf Lernprozesse außerhalb der Institution bezogen sein: auf vorab erreichte Lernerfolge wie auf begleitende oder nachfolgende individuelle Lernprozesse.

2. Selbstgesteuert – selbstorganisiert – selbstbestimmt

Im Projekt SeGeL wurde ein sehr breiter Begriff von Selbststeuerung zu Grunde gelegt. Der Begriff Steuerung impliziert zunächst, dass das Lernen zielgerichtet ist – das beiläufige informelle Lernen scheidet aus dieser Betrachtung aus. Ferner ist festzuhalten, dass es ebenso wenig ein reines fremdgesteuertes Lernen (Lernprozesse im Individuum lassen sich nicht von außen *steuern*) wie ein vollständig selbstgesteuertes Lernen gibt (Lernprozesse, die sich nicht auf ‚Versuch und Irrtum' beschränken, sind zumindest immer abhängig von vorgegebenen Materialien). Folglich geht es um die Differenzierung unterschiedlicher Grade von Selbststeuerung.

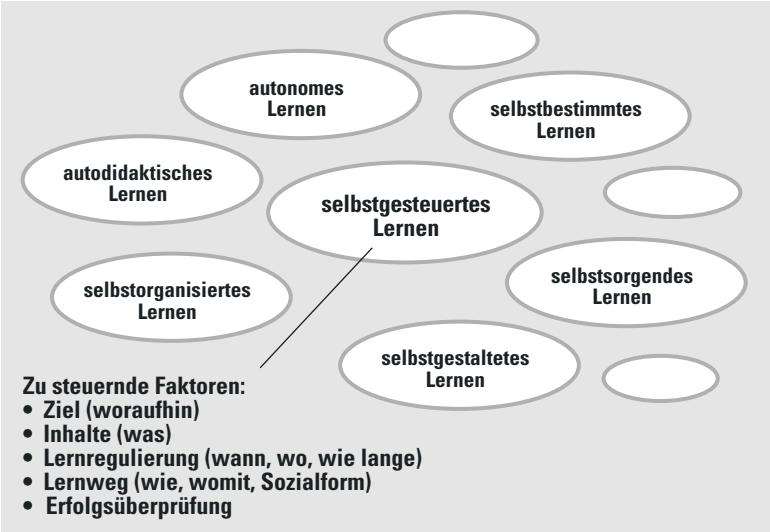

Abb. 3: Der Begriff „Selbstgesteuertes Lernen"

Ein sehr hoher Selbststeuerungsgrad wird allgemein dann angenommen, wenn Lernende über Ziele, Inhalte, Lernwege (Methoden, Medien und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Sozialformen), den Ort, den Zeitpunkt und die Dauer ihres Lernens sowie über die Kontrolle des Lernerfolgs selbst bestimmen. Eine allgemein geteilte Abgrenzung gegenüber verwandten Begriffen wie selbstorganisiert oder selbstbestimmt gibt es nicht. Während für den einen Selbstorganisation deutlich weitreichender zu verstehen ist als Selbststeuerung (der Lernende organisiert den gesamten Lernprozess in all seinen Variablen), ist es für den anderen umgekehrt: Der Lernende organisiert lediglich (hinsichtlich Zeit und Ort) sein Lernen, steuert es aber nicht (vgl. hierzu den Beitrag von Knoll in diesem Band). Der Begriff selbstbestimmtes Lernen knüpft noch stärker an die alten Ideale von Emanzipation und Mündigkeit an. Aber auch für diesen Begriff gibt es keine allgemein gültige Definition. Einige Autoren verwenden außerdem andere Begriffe – Forneck spricht in seinem Beitrag etwa von „selbstsorgendem Lernen". Die exakte Trennung dieser Begrifflichkeiten ist weniger wichtig als der Anregungsgehalt der Diskussion zur Gestaltung von Lernsituationen für die Praxis – dies zeigt sich auch daran, dass zahlreiche Angebote, die einen hohen Selbststeuerungsgrad ermöglichen, nicht unter diesem Stichwort firmieren.

Nach unserem Verständnis ist „selbstgesteuertes Lernen" als Begriff der kleinste gemeinsame Nenner. Abhängig von Art und Anzahl der Faktoren, die vom Lernenden selbst bestimmt/gesteuert werden, liegt ein niedrigerer oder höherer Grad an Selbststeuerung vor. Selbstorganisiertes Lernen und selbstbestimmtes Lernen sind dann verschiedene Formen selbstgesteuerten Lernens (diese im Projektkontext gültige Unterscheidung wird jedoch nicht allgemein geteilt). Beim selbstorganisierten Lernen wird die gesamte Lernorganisation von den Lernenden durchgeführt (vgl. den Beitrag von Knoll). Selbstbestimmtes Lernen schließt darüber hinausgehend zwingend die Festlegung der Ziele und Inhalte durch die Lernenden ein – erfordert also einen sehr hohen Grad an Selbststeuerung.

3. Welcher Grad an Selbststeuerung ist angemessen?

Zu unterscheiden ist zwischen selbstgesteuertem Lernen als Voraussetzung (jedes Lernen ist notwendigerweise zu einem Teil selbstgesteuert), als Methode (der Teilnehmende wird explizit zur Selbststeuerung aufgefordert) und als Ziel eines Bildungsangebots (vgl. Weinert 1982). Besondere Bedeutung hat das Thema für die institutionelle Weiterbildung dort, wo es um die Entwicklung entsprechender Kompetenzen geht, wo also selbstgesteuertes Lernen ein Ziel des Bildungsprozesses darstellt. Dann ist erforderlich, solche Selbststeuerungsprozesse einzuüben und zu reflektieren. Es ist folglich ein Setting zu wählen, das einen relativ hohen Grad an Selbststeuerung zulässt bzw. erfordert. Dazu muss zunächst gefragt werden, wie selbstgesteuert ein Lernen sein kann, das den Lernenden verordnet wird. Hierfür ist der Zusammenhang von Intenti-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

onalität, Motivation und Interesse (vgl. Faulstich 1999, S. 33f.) bzw. von Selbstbestimmung, Motivation und Interesse (vgl. Strunk 1999, S. 59f.) zu betrachten. Danach ist für die Selbststeuerung zunächst nicht entscheidend, ob die Initiative, in dieser Weise zu lernen, tatsächlich vom Lernenden ausgeht. Dies wirkt sich vorwiegend auf die Nachhaltigkeit der Motivation aus. Entscheidend ist aber, dass die Lernenden den Gegenstand zu ihrem eigenen machen, dass sich ihnen die Relevanz des zu Lernenden erschließt und die Fragen, die sie bearbeiten, ihre eigenen sind oder zu ihren eigenen werden. Die Unterscheidung von extrinsischer (durch äußeren Anreiz wie etwa Anerkennung oder Belohnung) und intrinsischer Motivation (durch inneren Antrieb wie etwa Lust, Interesse oder Neugier) ist damit nicht von Bedeutung. Vielmehr geht es darum, Menschen dazu zu ermutigen und darin zu unterstützen, das in ihnen steckende Potenzial zu nutzen.

Was dies für Lernsituationen heißt, wurde schon 1982 von Weinert (S. 102f.) benannt:

„– In der Lernsituation müssen Spielräume für die selbstständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden vorhanden oder erschließbar sein.
– Der Lernende muss diese Spielräume wahrnehmen und tatsächlich folgenreiche Entscheidungen über das eigene Lernen treffen und diese wenigstens zum Teil in Lernhandeln realisieren (ohne dass er sich dessen stets bewusst sein muss!).
– Dabei übernimmt der Lernende (vor allem bei auftretenden Schwierigkeiten) zugleich die Rolle des sich selbst Lehrenden (Selbstinstruktion: den Lernvorgang planen, notwendige Informationen beschaffen, geeignete Methoden auswählen, den eigenen Lernfortschritt kritisch überprüfen usw.).
– Die lernrelevanten Entscheidungen müssen zumindest teilweise auch subjektiv als persönliche Verursachung der Lernaktivitäten und der Lernergebnisse erlebt werden und somit im Ansatz Selbstverantwortlichkeit für das eigene Lernen einschließen.“

Diese Charakterisierung trifft nach wie vor die bedeutsamsten Aspekte. Als Frage ergibt sich jedoch für die Praxis, wie solche Angebote realisiert werden können (vgl. Gnahs/Seidel 1999; BMBF 1999). Für Angebote, in denen selbstgesteuertes Lernen umgesetzt wird, ergeben sich u. a. folgende Merkmale:

– Lernziele werden von den Lernenden oder gemeinsam mit den Lernenden festgelegt, es wird z. B. ein Lernvertrag formuliert.
– Arbeit am Computer (mit Lernprogrammen oder Simulationen), Seminarsituationen und Beratungsgespräche mit den Lehrenden und in der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lerngruppe ergänzen sich zu einem vielseitigen Lern-, Experimentier-, Reflexions- und Arbeitsfeld.
- Die Lernenden arbeiten aufgaben- oder projektbezogen an von ihnen selbst entwickelten Fragestellungen.
- Die Lernenden eignen sich das erforderliche Wissen aktiv an, z. B. durch die selbstständige Nutzung eines Lernquellenpools mit unterschiedlichen Lernmedien.
- Leittexte, Lerntagebuch, Lernkonferenz und Lerngespräch ergänzen die dozierende Lehrkraft, der Lehrer-Vortrag verliert deutlich an Stellenwert.
- Häufig ist die Überprüfung des Lernerfolgs wichtige Aufgabe für die Lernenden selbst. Dabei werden sie von den Lehrenden unterstützt. Selbstgesteuertes Lernen wird jedoch auch im Kontext von Zertifikatsprüfungen wie z. B. Berufsabschlüssen durchgeführt. Dann ergänzen sich Selbstüberprüfung und Abschlussprüfung.
- Die Verantwortung für den Lernprozess wird dem Lernenden übertragen.
- Problemlösendes und aufgabenbezogenes Lernen stehen im Vordergrund.
- Die Lernenden sind nicht isolierte Einzellerner, sondern sie sind in soziale Bezüge eingebunden. Häufig handelt es sich um Kombinationen verschiedener Lernsituationen: Lernen in der Gruppe, Einzellernen mit Lernsoftware oder entsprechenden Materialien, Lerntandems, Phasen mit höherem und Phasen mit geringerem Selbststeuerungsgrad.
- Die Reflexion des Lernprozesses und der Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch zwischen den Lernenden selbst, haben hohen Stellenwert
  (vgl. Dietrich 1999a).

An dieser Auflistung wird ein weiterer Punkt deutlich: Es gibt ebenso wenig „die Methode“ selbstgesteuertes Lernen, wie hier etwas neu erfunden wird. Vielmehr werden bestehende Ansätze konsequent weiterverfolgt und in der Erwachsenenbildung bewährte Methoden wie Lernvertrag, Leittextarbeit, Projektmethode usw. zu einem didaktischen Arrangement zusammengestellt, das selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und die Reflexion des Lern*prozesses* einschließt. Nur durch diese Metakommunikation über Lernen wird eine wirkliche Steuerung unterstützt und die Selbstlern-Kompetenz gefördert. Dies beleuchtet auch den Zusammenhang zwischen dem längst etablierten Prinzip der Teilnehmerorientierung und dem selbstgesteuerten Lernen. Die Annäherung an selbstgesteuertes Lernen erfordert eine intensivierte Teilnehmerorientierung. Aber auch bei einem hohen Grad an Teilnehmerorientierung lernen die Lernenden nicht unbe-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

dingt selbstgesteuert. Auch dort ist ein hoher Grad an Fremdsteuerung denkbar und es bleibt Aufgabe des Lehrenden, zu entscheiden, was für den Lernenden richtig ist und wie er dies optimal lernt.

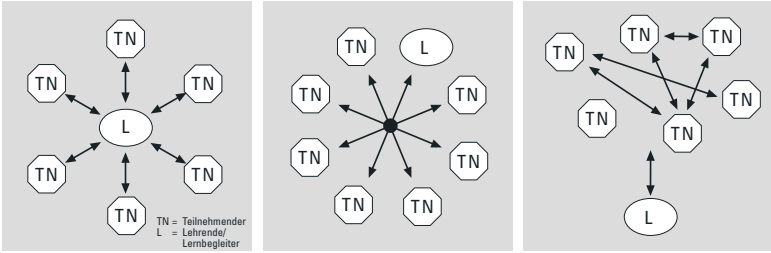

Abb. 4: Lernsituationen

Bedeutsamer ist folglich, wer im Mittelpunkt des Lehr-/Lerngeschehens steht. Auch bei Teilnehmerorientierung ist der Vermittlungsprozess häufig lehrerzentriert angelegt. Beim selbstgesteuerten Lernen ist die Aufmerksamkeit demgegenüber stärker auf den Einzelnen gerichtet: Jeder einzelne Lernende wird zum Mittelpunkt des Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozesses. Ein hoher Grad an Selbststeuerung setzt voraus, dass der Lernende *seinen* Fragen *selbst* nachgeht und selbst festlegt, wie er dies tun will. Dies schließt die Voraussetzung ein, dass der Lehrende dem Lernenden zutraut, dass er die *richtigen* Fragen und die Lösungen dazu *selbst* finden kann. Damit wird deutlich, dass es hier weit mehr um eine Frage der Haltung von Lehrendem und Lernendem als um eine Methode geht. „Die Frage, ob eine bestimmte Lernumgebung selbstgesteuertes Lernen aktiviert, kann nicht allein anhand objektiver Merkmale – etwa mittels einer Checkliste – entschieden werden ... Ob dieses Angebot tatsächlich die intendierten anspruchsvollen kognitiven Prozesse und Selbstregulationsvorgänge auslöst, hängt letztendlich in hohem Maße vom Wollen und Können der Lernenden und deren jeweiliger Situationswahrnehmung ab“ (Friedrich/Mandl 1997, S. 261). Aufgabe des Lehrenden ist demzufolge, nicht nur an den Fähigkeiten, sondern vor allem an dieser Situationswahrnehmung zu arbeiten und den Lernenden ihre Lern-Autonomie, aber auch ihre Verantwortung für das Lernen bewusst zu machen. Dies ist nur dann glaubwürdig zu leisten, wenn der Lehrende auf die Fähigkeiten der Lernenden vertraut, mehr ihre vorhandenen Kompetenzen als ihre Defizite im Blick hat und ihnen eine aktive und konstruktive Rolle beim Wissenserwerb zuschreibt. Die Lernenden sollten Situationen ausgesetzt werden, in denen Eigenaktivität gefordert ist, in denen sie mit anderen Personen kooperieren müssen, in denen Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden, in denen Wissen in Handeln umgesetzt werden muss und in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

denen das eigene Lernen reflektiert wird. Solche Lernumgebungen sind gerade für passive Lernende von Vorteil, weil sie gezwungen sind, ihr Wissen zu nutzen (ebd., S. 259f.).

Vor dem Hintergrund der oben geschilderten gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum könnte nun der Eindruck entstehen, selbstgesteuertes Lernen sei die grundsätzlich anzustrebende Lernform, der Königsweg im Bildungswesen. Dies ist zu verneinen. Zwar sollten alle Lernprozesse neugierig machen und Selbststeuerung anregen, aber Arrangements mit einem sehr hohen Selbststeuerungsgrad sind zeitaufwändig und kosten alle Beteiligten Kraft, die nur dort sinnvoll eingesetzt ist, wo Selbststeuerung ein Ziel des Prozesses ist. In der Mehrzahl der Fälle wird es nicht um einen möglichst hohen Grad an Selbststeuerung gehen, sondern um eine Erhöhung der Beteiligung und damit um eine Aktivierung der Lernenden, um einen Wechsel von mehr selbst- und mehr fremdbestimmten Lernphasen.

Abschließend sei eine weitere Paradoxie angesprochen: Wenn man Selbststeuerung ernst nimmt, setzt dies auch voraus, den Wunsch der Lernenden nach schneller und effektiver Wissensvermittlung ernst zu nehmen. Die selbstgesteuerte Gestaltung des Lernprozesses erfordert folglich auch die Möglichkeit, stark von den Lehrenden gesteuerte Angebote zielgerichtet in den eigenen Lernprozess zu integrieren. Die Lernenden sollten jedoch in die Lage versetzt werden, diese Entscheidung wirklich treffen zu können.

Für die Diskussion in der Praxis ist vor allem bedeutsam, dass es für den Einzelnen zunehmend wichtig wird, selbstgesteuert und selbstverantwortlich zu lernen und dafür selbst- und fremdorganisiertes Lernen zielgerichtet zu verknüpfen. Den Institutionen der Erwachsenenbildung kommen hier zwei entscheidende Aufgaben zu, die das bisherige Aufgabenprofil ergänzen:

1. Es sind Angebote zu konzipieren, die selbstgesteuerte Lernprozesse unterstützen und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen bzw. anregen.
2. Die für selbstgesteuertes Lernen erforderlichen Kompetenzen müssen verstärkt gefördert werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Frankfurt/M.: DIE

Dietrich, Stephan (1999a): Selbstgesteuertes Lernen im institutionellen Kontext- Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: PLIB-Infodienst „Weiterbildung in Brandenburg", Heft 2, S. 3-8

Dietrich, Stephan (1999b): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff, a. a. O., S. 14-23

Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE

Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff, a. a. O., S. 24-39

Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz u. a. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a., S. 237-293

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff, a. a. O., S. 9-13

Gnahs, Dieter/Seidel, Sabine (1999): Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick. In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff, a. a. O., S. 71-88

Lins, Cornelia (1999): Selbstgesteuert lernen – eigenverantwortlich arbeiten. In: Wirtschaft und Weiterbildung, Heft 10, S. 52-54

Schäffter, Ortfried (1998): Das Selbst als Joker – Neuere Literatur zum Thema Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 134-140

Schäffter, Ortfried (1999): Lernen in der Transformationsgesellschaft – Vier Modelle struktureller Transformation. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Info-Dienst, Heft 1, S. 3-10

Stock, Johannes/Wolff, Heimfrid/Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva (1989): Delphi-Befragung. Integrierter Abschlussbericht im Auftrag des BMBW. München, Basel

Strunk, Gerhard (1999): Wie Erwachsene lernen – Von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: de Cuvry, Andrea u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied u. a., S. 54-70

Weber, Karl (1994): Selbstgesteuertes Lernen – ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ, Heft 4, S. 178-181

Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 2, S. 99-100

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich

Institutionen auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen – Projektstrukturen

1. Zielsetzung des Projekts

Aufgabe des DIE-Projekts SeGeL („Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung") war die Untersuchung der Fragestellung, wie selbstgesteuertes Lernen (SGL) im institutionellen Kontext verwirklicht werden kann. Dazu wurden sieben Einrichtungen im Prozess der Umsetzung begleitet, mit ihnen gemeinsam wurden Konzepte entwickelt, umgesetzt und ausgewertet und hierfür Supportleistungen bereitgestellt. Das Ziel war, in den beteiligten Einrichtungen Prozesse anzustoßen, die selbstorganisiert weitergeführt werden.

Der Begriff selbstgesteuertes Lernen ist – es wurde bereits angesprochen – außerordentlich facettenreich. Um deutlich zu machen, welcher Bereich vom Projekt betrachtet wurde, bietet sich folgendes Schema an:

außerinstitutionell	**Selbst-gesteuertes Lernen**	institutionell eingebunden	
		Präsenzangebote	Distanzangebote
	in der Gruppe		
	individuell		

Abb. 1: Übersicht Selbstgesteuertes Lernen im Projekt

Im Projekt SeGeL ging es ausschließlich um die Frage, wie selbstgesteuertes Lernen innerhalb institutioneller Angebote allein oder in der Gruppe in Präsenzangeboten verwirklicht werden kann. Untersucht wurde das Potenzial, das dieses Thema für die Weiterbildungseinrichtungen, die hierdurch bedingten Herausforderungen und Chancen beinhaltet. Zentrale Frage war, weshalb die (neue) Lernkultur bislang noch so wenig in der Weiterbildung umgesetzt wird und welche Hindernisse bzw. welche förderlichen Bedingungen für die Etablierung dieser Lernkultur dabei eine Rolle spielen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2. Projektdesign

– Arbeitsweise

Im Projekt ging es um die Verzahnung von individuellem und institutionellen Lernen. Diese Verzahnung verläuft prozesshaft. Entsprechend wurde im Projekt prozessorientiert an den Fragen gearbeitet, die mit der Umsetzung selbstgesteuerten Lernens im institutionellen Kontext entstanden.

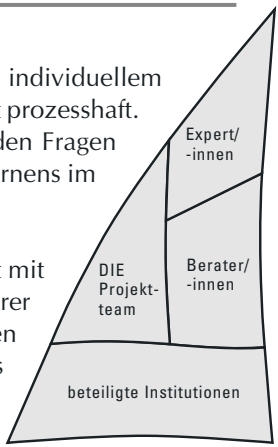

Abb. 2: Die Beteiligten

Das Projekt basierte auf der Zusammenarbeit mit sieben Institutionen, die selbstgesteuertes Lernen in ihrer Bildungsarbeit ermöglichen wollten (bei einer weiteren Einrichtung zeigte sich bei der Bestandsaufnahme, dass die von den Beteiligten dort erwartete Unterstützung vom Projekt nicht geleistet werden konnte). Es handelte sich um Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung mit unterschiedlicher Trägerschaft: Volkshochschule, Arbeit und Leben, Rot-Kreuz-Institut, private Träger. Gemeinsam mit ihnen wurden individuell die Vorhaben definiert, Unterstützungsbedarfe ermittelt, Konzepte entwickelt, umgesetzt und ausgewertet. Für die Beglei-

Abb. 3: Projektverlauf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

tung der Einrichtungen in diesem Umsetzungsprozess war ein Kreis von Berater/innen eingebunden. Wichtige Fragestellungen wurden in Experten/innen-Workshops bearbeitet. Dabei wurde prozessorientiert vorgegangen. Im Mittelpunkt standen die Bedürfnisse und Möglichkeiten der jeweiligen Einrichtung.

– Individueller Support

Als sehr positiv wurde von den Einrichtungsvertreter/innen die hoch individualisierte Vorgehensweise beurteilt – die Einrichtungen wurden in ihrem selbstgesteuerten Entwicklungsprozess individuell unterstützt. Gemeinsam war lediglich die Struktur des Supports:

Art des Supports	Wirkung	Form
Materialien	• Überblick • Hintergrund, Anregungen • Methoden	• Schrifliches Material (Reader, Literaturhinweise etc.)
Beratung	• Klärung • Weckung eigener Ressourcen • Initiierung von Kommunikation	• Gruppenberatungen mit den beteiligten Personen vor Ort, Beratung der Projektverantwortlichen
Fortbildungsmodule	• Input • Methoden • Übungs- und Reflexionsfeld	• Zu den erhobenen Bedarfen: Methoden und Medien, Beratung, Lernsoftware, Arbeit an Erfahrungen
Austausch mit anderen Beteiligten	• Anregungen • Kraft • Partnerschaften	• Drei Praktiker/innen-Workshops, zwei Evaluationsveranstaltungen, Fortbildungsmodule, Eigeninitiative (Adressenliste)
Einbinden von Expert/innen	• Know-how • Bearbeiten von Fragestellungen • Evaluation	• Drei Expert/innen-Workshops zur Vorbereitung, Festlegung des Evaluationsdesigns und Auswertung • Individuelle Einbeziehung von Expert/innen insb. aus der Wissenschaft

In Abhängigkeit von den konkreten Bedürfnissen und Möglichkeiten der Projektbeteiligten wurde die jeweilige Unterstützung differenziert verwirklicht – dies führte zu hoher Zufriedenheit bei allen Beteiligten. Im Mittelpunkt standen die Fragestellungen, Interessen und Bedarfe der Mitarbeiter/innen aus der jeweiligen Einrichtung:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

- Materialien wurden in Abhängigkeit von den konkreten Fragestellungen vermittelt.
- Anzahl, Umfang und Design der Beratungen wurden auf die Bedürfnisse der jeweiligen Einrichtung abgestimmt.
- Es wurden Fortbildungs-Workshops entwickelt und angeboten, die thematisch, inhaltlich und organisatorisch auf die erhobenen Bedarfe zugeschnitten waren (siehe auch Teil III in diesem Band).
- Teilweise wurden auf Wunsch zusätzlich institutionsinterne Workshops durchgeführt.

Die Einrichtungen erhielten jedoch keine finanzielle Unterstützung für die Verwirklichung der Vorhaben.

– Beratung

Die Institutionen bzw. deren Mitarbeiter/innen wurden als selbst in einem selbstgesteuerten Entwicklungsprozess befindlich verstanden. Beratung hatte deshalb als Supportangebot im Projektkontext ebenso zentrale Bedeutung wie allgemein im Kontext selbstgesteuerten Lernens. Sie spielte vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklungsarbeit und für die Auswertung eine wichtige Rolle. Mit den vor Ort beteiligten Personen wurde eine Bestandsaufnahme in der Einrichtung durchgeführt, sie wurden bei der Klärung des Anliegens wie bei der Zielfindung, bei der Feststellung der Rahmenbedingungen und der Festlegung eines sinnvollen Vorgehens unterstützt.

Beratungstätigkeit benötigt ein spezifisches Kompetenzprofil. Neben der Beratungskompetenz sind eine spezifische Fachkompetenz bezogen auf selbstgesteuertes Lernen und den jeweiligen Gegenstand sowie eine Feldkompetenz bezogen auf die Zielgruppe und die Institution erforderlich. In diesem spezifischen Feld treffen außerdem Anforderungen an Individualberatung, Gruppenberatung, Fachberatung, Supervision und Organisationsberatung zusammen. Wichtige Aufgabe für das Projekt war damit die Abstimmung von Anliegen/Fragestellung/Institution mit dem Kompetenzprofil der potenziellen Beratungsperson. In den Vorgesprächen wurde deutlich, dass die beteiligten Personen in den Einrichtungen aus der Praxis kommen und über Erfahrungen mit SGL verfügen sollten. Aus Projektsicht hatten deshalb die Einbindung der Beratungspersonen und die Abstimmung des jeweiligen Vorgehens einen hohen Stellenwert. In sechs Workshops wurden die Zielsetzungen kommuniziert, das Vorgehen erarbeitet, das Design und die Inhalte für die Beratung festgelegt, das weitere Beratungsdesign abgestimmt, die Erfahrungen ausgetauscht, die Einbindung der einzelnen Module festgelegt, die Arbeit reflektiert und die Ergebnisse ausgewertet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– Fortbildungs-Workshops für die Beteiligten

Neben der Beratung hatten die im Projektkontext entwickelten Fortbildungs-Workshops zentralen Stellenwert. Während der Erstberatung wurden bei der Bestandsaufnahme die Fortbildungsbedürfnisse erkundet. Hier zeigte sich in allen Institutionen zuerst der Wunsch, Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen kennen zu lernen. Ebenso bedeutsam war für alle Beteiligten eine Fortbildung zum Thema Lernberatung. Im Projektverlauf kristallisierten sich als weitere Bedarfe eine Vertiefung des Medienaspekts zum Thema „Lernsoftware und Interaktivität" sowie die Möglichkeit zur gemeinsamen Auswertung der Erfahrungen in dem Workshop „Bearbeitung von Erfahrungen" heraus (vgl. Teil III). Diese Fortbildungs-Workshops standen allen Interessierten aus den beteiligten Einrichtungen offen.

Daneben wurden regelmäßige Workshops mit den Projektverantwortlichen durchgeführt, in denen der Entwicklungsstand besprochen, Inputs gegeben und an gemeinsamen Fragestellungen gearbeitet wurden. Die Umsetzung der Vorhaben verlief erwartungsgemäß keineswegs reibungslos, Rückschläge und Schwierigkeiten demotivierten, Fragen und Unsicherheiten bezüglich des eingeschlagenen Wegs tauchten auf. Diese Möglichkeit zum Austausch über die Prozesse, die sehr unterschiedlichen Situationen, Fragestellungen, Probleme und Erfolge hatte eine große Bedeutung und erwies sich als sehr unterstützend und motivierend für die Vertreter/innen der Institutionen.

Deutlich positive Resonanz fanden auch die Zwischenbilanz- und die Bilanzveranstaltung, bei denen Peter Faulstich, Hamburg, seine Thesen zur Evaluation einbrachte (vgl. S. 39ff.), die sehr ausführlich diskutiert wurden. Diese Evaluationsform lieferte wichtige Erkenntnisse für die weitere Prozesssteuerung und fand hohe Akzeptanz.

Die Einrichtungen verfolgten im Projekt sehr unterschiedliche Vorhaben. Sie sind abschließend in der folgenden Übersicht dargestellt:

Arbeit und Leben	Seminarkonzept „Gestaltungskompetenz"
Beratungs- und Koordinierungsstelle Frau und Beruf	„Lerner/innen-Fortbildung SGL" und „Kursleiter/innen-Fortbildung SGL"
Kreisvolkshochschule	Aufbau und Vernetzung „Selbstlernzentrum"
Rot-Kreuz-Institut	Vernetzung von Ausbildung und Berufsschule; „Qualitätsmanagement"
Schule für EDV und berufliche Bildung	Lehrgangskonzept „Fachkraft für Marketing mit Englisch und EDV"
Telehaus Wetter	Aufbau „Offenes Lernen" und Maßnahme „SchwebWeb"
Verein zur Förderung der beruflichen Bildung	Vernetzung von Know-how/Ressourcen und Projekt „ABH"

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Selbstgesteuertes Lernen – eine (un)realistische Lernkultur?

„Unter selbstgesteuertem Lernen verstehen wir das bewusste, zielstrebige individuelle Lernen, das sowohl selbstorganisiert als auch in institutionellen Zusammenhängen stattfinden kann. Für den Einzelnen kommt es darauf an, diese beiden Lernformen miteinander zu verbinden und als gesamten Lernprozess selbstgesteuert zu organisieren. Für Weiterbildungseinrichtungen und ihre Mitarbeiter/innen bedeutet diese Akzentuierung eine Veränderung im Selbstverständnis und damit verbunden eine Veränderung der Angebote. Die Veränderungen sind sowohl für die Lernenden als auch für die Weiterbildungseinrichtungen so weitreichend, dass man hier von der Entwicklung einer neuen *Lernkultur* sprechen kann" (DIE-Projektantrag 1997).

Im Projektantrag war die Zielperspektive, Weiterbildungseinrichtungen in zweierlei Hinsicht zu Orten für selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln:

1. als Ort, an dem Individuen die Lernform „selbstgesteuertes Lernen" schrittweise erlernen können,
2. als Ort, an dem kompetente Lerner Angebote finden, die sie „selbstgesteuert" nutzen können.

Der Fokus meines Beitrages liegt auf den Voraussetzungen bzw. Bedingungen, die in einer Weiterbildungseinrichtung gegeben sein müssen, damit sich eine neue Lernkultur entwickeln kann.

Innerhalb der Projektlaufzeit wurde in unterschiedlichen Einrichtungen selbstgesteuertes Lernen eingeführt bzw. mit der Einführung begonnen. Dabei wurde deutlich: Die Einführung von selbstgesteuertem Lernen geht nicht von heute auf morgen. Sie vollzieht sich als Prozess, der Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen erfordert, an dem sich unterschiedliche Personen im System beteiligen müssen. Zum Projektende stellt sich die Frage, wie realistisch ist die Entwicklung einer solchen Lernkultur in den Einrichtungen der Weiterbildung?

Lernen in Organisationen

Als wir 1997 das Projekt entwickelt haben, war der Begriff „Lernkultur" noch nicht sehr gebräuchlich. Inzwischen sind auch in der Erwachsenenbildung einige Publikationen zum Thema Lernkultur (vgl. Arnold/Schüßler 1998; Weinberg 1999; Nuissl u. a. 1999) erschienen. Unser damaliges Verständnis des Begriffes Lernkultur entspricht der allgemeinen Verwendung im Sinne einer „Pflege (‚cultura') des Lernens im Unternehmen" (Sonntag 1996, S. 42).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lernkultur bezieht sich auf die Lernfähigkeit einer Organisation und korrespondiert mit der Organisationskultur. Jede Weiterbildungseinrichtung hat eine eigene Organisationskultur. Sie erstreckt sich von den allgemeinen Wertvorstellungen über das Selbstverständnis als Bildungseinrichtung bis zu den alltäglichen Ritualen. Sie wirkt auf die Lernmöglichkeiten der unterschiedlichen Organisationsebenen wie die Gesamtorganisation, die Subkulturen in den Fachbereichen und die Mikrokulturen in den Lerngruppen.

In einer Organisation ist die kleinste Lerneinheit der/die einzelne Mitarbeiter/in, die größte Lerneinheit ist das Gesamtsystem. Dazwischen liegen Mitarbeitergruppen und Systemeinheiten wie Abteilungen als weitere Lerneinheiten. Innovationen beginnen meist bei einer kleineren Lerneinheit; häufig werden sie von einzelnen Personen angestoßen und ziehen zunehmend weitere Kreise, bis das ganze System erfasst ist. Entscheidend dafür, ob Innovationen – also auch selbstgesteuertes Lernen – sich durchsetzen, ist die Kooperations- bzw. Lernbereitschaft der Kolleg/innen und der Leitung. Die Bandbreite der Beteiligung reicht von „den Wandel gemeinsam gestalten" über „Veränderungen in Teilbereichen tolerieren" bis hin zu „Veränderungen blockieren".

In Weiterbildungseinrichtungen, mit denen das DIE-Projekt zusammengearbeitet hat, sind die unterschiedlichsten Varianten aufgetreten:

1. Ein einzelner Mitarbeiter will Veränderung in Richtung auf selbstgesteuertes Lernen. Die Gruppe der Kolleg/innen und die Leitung lehnen diese Veränderung ab. Daraufhin schließt der Mitarbeiter sich gegenüber dem System ab, nutzt seinen subjektiven Handlungsspielraum und führt die Veränderungen in seiner Lerngruppe ein.
2. Eine Gruppe von Kolleg/innen steht hinter der Einführung des selbstgesteuerten Lernens. Das Gesamtsystem lehnt eine Veränderung als große Lösung ab, toleriert aber die Einführung in einem Teilbereich. Es kommt zu einer Innovation als „Insellösung".
3. Eine kleine Gruppe von Kolleg/innen befürwortet die Einführung des selbstgesteuerten Lernens. Die Leitung befürwortet das Vorhaben ebenfalls, eine größere Kolleg/innengruppe ist strikt dagegen. Es kommt zu einem institutionellen Konflikt, der dann aber einen Organisationsentwicklungsprozess anstößt. Dabei tritt die allgemeine Einführung der Selbststeuerung erst einmal in den Hintergrund.
4. Die Einführung des selbstgesteuerten Lernens in einem Teilbereich wird von einer Kolleg/innengruppe initiiert. Die Leitung steht hinter dem Vorhaben. Von den nicht beteiligten Kolleg/innen wird die Aktion als innovatives Experiment eingestuft, das einer kritischen Beachtung bedarf und bei Erfolg allgemein übernommen werden kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Die Einführung des Prinzips Selbststeuerung – das zeigen die Projekterfahrungen – ist ein deutlicher Einschnitt in der Organisationskultur. Je nach Lernfähigkeit und -bereitschaft einer Organisation ist es ein Vorhaben mit zunächst ganz unterschiedlicher Reichweite und Folgen für das Gesamtsystem. Neben dem Zur-Verfügung-Stellen von Konzepten, Medien und Methoden spielen hier Beratung und Fortbildung als Supportleistungen eine wesentliche Rolle.

Selbstgesteuertes Lernen – eine Zumutung

Die Einführung von selbstgesteuertem Lernen wird oft als Zumutung empfunden. Der Grund dafür liegt darin, dass neue Erkenntnisse und Arbeitsansätze nicht nur eine Sachdimension, sondern auch eine Sozialdimension haben. Neues wird abgelehnt, weil man nicht absehen kann, welche Folgen es hat und worauf man sich einlässt. Veränderungen lösen sowohl individuell als auch kollektiv Angst aus. In Gruppen und Organisationen schützt man sich gemeinsam vor der Zumutung des Neuen, indem man den Personen, die es einführen wollen, das Leben schwer macht. Meist grenzt man das Neue über diesen Weg aus. Ablehnung enthält die Möglichkeit, sich des Vorhandenen zu vergewissern. Veränderungsresistenz ist auch eine Form der Kulturvergewisserung. Dies verdeutlicht den Zumutungsgehalt.

Veränderung erfordert Mut. Oder anders formuliert: Es braucht Motive, um sich auf Neues (Erkenntnisse, Lern-/Arbeitsformen etc.) einzulassen. Dies gilt für alle Ebenen: die Lernenden, die Lehrenden, die Institution. Auf dem Weiterbildungsmarkt ist es in den letzten Jahre enger geworden. Immer mehr Anbieter werben um Lerner, und Maßnahmekunden wie Arbeitsämter müssen verstärkt die Kosten beachten. In diesem Kontext ist selbstgesteuertes Lernen in etlichen Institutionen zur Chiffre für Innovation geworden, die eine Erhöhung des eigenen Marktwerts verspricht (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1999). Veränderungen unter dieser Perspektive finden z. Z. mehr Akzeptanz als andere.

Erfordernisse für die Entwicklung einer neuen Lernkultur

Vergleicht man die Einführungsprozesse beim selbstgesteuerten Lernen in Weiterbildungsorganisationen mit allgemeinen Aussagen über Lernen in Organisationen, so lassen sich diverse lernfördernde und lernhemmende Faktoren benennen.

– Offenheit versus Abgeschlossenheit

Simon spricht im Kontext von Veränderung von der „Lernoberfläche“ von Unternehmen. Er unterscheidet zwischen „Wagenburg“- und „Amöbenmen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

talität“ (1994, S. 150), wobei die Wagenburgmentalität durch eine Kultur der Abgeschlossenheit gekennzeichnet ist, während die Amöbenmentalität sich durch eine Kultur der Offenheit auszeichnet. Wie offen oder geschlossen eine Institution/ein Unternehmen nach außen ist, hängt stark mit der Persönlichkeit der Leitung zusammen (Simon 1994, S. 152; vgl. auch Schein 1995). Nimmt man diese Position ernst, so bedeutet das, dass Leitungspersonen, die ein hohes Bedürfnis nach Abgeschlossenheit für ihre Institution haben, besonderer Unterstützung hinsichtlich einer angemessenen Öffnung gegenüber Neuerungen bedürfen, wenn Veränderungsprozesse initiiert werden sollen.

– Gesamtlösung versus Teillösungen

„Organisationales Lernen entsteht aus der konstruktiven, reflexiven und gemeinsamen Auseinandersetzung der jeweiligen Mitglieder eines sozialen Systems. Damit Lernpotenziale freigesetzt werden und eine beabsichtigte und gewollte Veränderung (Transformation) von kollektiven Handlungsmustern auch stattfinden kann, müssen eingefahrene Routinen, die Lernen verhindern, blockieren oder gar verpönen, abgebaut werden“ (Sonntag 1996, S. 73). Variante 3 aus den Projektbeispielen ist hier anzusiedeln. Solange größere Mitarbeitergruppen eine Veränderung blockieren, ist organisationales Lernen nicht möglich. Hier bedarf es umfangreicher Schritte der Personal- und Organisationsentwicklung, um einen Gesamtprozess in Gang zu setzen. Solange dieser nicht ausreichend vorangeschritten ist, kann es nur Teillösungen geben. Es macht Sinn, auch solche Teileinführungen zu begleiten und zu evaluieren, weil hieraus Erkenntnisse über Einsatzmöglichkeiten von selbstgesteuertem Lernen in institutionellen Kontexten gewonnen werden können.

– Handlungsspielräume

Weinberg unterscheidet in der Weiterbildung drei Handlungsebenen: 1. die Ebene weiterbildungspolitischen Handelns, 2. die Ebene institutionellen Handelns, 3. die Ebene didaktisch-methodischen Handelns (1999, S. 82). Jede dieser Ebenen verfügt über ein relative Entscheidungsautonomie. Die Beeinflussungszusammenhänge zwischen den Ebenen sind von einer „geringen Regelungsdichte“ gekennzeichnet. „‚Lockere Passungen’ sind daher kennzeichnend für das institutionelle didaktisch-methodische erwachsenpädagogische Handlungsgefüge in der Weiterbildung ... ‚Lockere Passungen’ als ein Charakteristikum des institutionellen Gefüges der Weiterbildung lassen es also zu, dieses Handlungsgefüge als ein sowohl innovatorisch als auch nach außen sich abschirmendes lernendes Handlungsgefüge zu begreifen“ (Weinberg 1999, S. 82-83). Hier liegen Chancen und Schwierigkeiten zugleich. Auf der einen Seite gibt es große Handlungsspielräume, auf der anderen Seite liegen hier auch Hürden für organisationsweite Veränderungen/Innovationen. Wenn dann noch das von Ehses/Zech (1999, S. 97) be-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

nannte „Phänomen der Untersteuerung“ (unklarer und unentschlossener Führungsstil) hinzukommt, wird es schwierig, den „Wandel gemeinsam zu gestalten“, wie es in der Organisationsentwicklung als sinnvoll beschrieben wird.

Kann selbstgesteuertes Lernen als neue Lernkultur betrachtet werden? Im Projekt ist deutlich geworden, dass die Einführung von selbstgesteuertem Lernen das Ausmaß der Lernfähigkeit einer Institution recht schnell sichtbar werden lässt. Teillösungen sind meist schnell herbeizuführen, Veränderungen der Gesamtorganisation sind ziemlich schwierig. In den Einrichtungen der Weiterbildung gibt es zahlreiche motivierte Mitarbeiter/innen, die die Einführung der Selbststeuerung mit sehr viel Energie und Einsatz in die Hand nehmen. Finden sie damit innerhalb der eigenen Organisation ein Echo, kommt es bald zu bemerkenswerten Erfolgen. Werden sie aber mit ihrer Initiative abgeblockt, führt dies schnell zu Fehleinschätzungen bezüglich der Möglichkeiten von selbstgesteuertem Lernen in Institutionen: „Selbstgesteuertes Lernen hält nicht, was es verspricht.“ „Die Lerner wollen nicht selbstgesteuert lernen.“ „Die Konzepte sind nicht ausgereift.“ etc., und man kehrt bereitwillig zu den traditionellen Formen zurück.

Der Blick auf die Organisation und ihre Lern- bzw. Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit ist immens wichtig, um zu sehen, wo die Probleme liegen. Sonst schüttet man das Kind mit dem Bade aus, bevor man überhaupt mit dem Waschen begonnen hat.

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Der Wandel der Lernkulturen. Darmstadt

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (1997): Selbstgesteuertes Lernen: Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung (Projektantrag). Frankfurt/M.

Ehses, Ch./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: dies. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 13-57

Fuchs-Brüninghoff, E. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Dietrich, St./Fuchs-Brüninghoff, E.: Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M., S. 9-13

Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.) (1999): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44

Schein, E. H. (1995): Unternehmenskultur. Frankfurt/M., New York

Simon, H. (1994): Lernoberfläche des Unternehmens. In: Simon, H./Schuchow, K. (Hrsg.): Management-Lernen und Strategie. Stuttgart, S. 149-158

Sonntag, K. (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München

Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: AG QUEM (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, S. 81-143

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Peter Faulstich

Förderung selbstgesteuerten Lernens

Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung

1. Selbstverständlichkeit selbstgesteuerten Lernens

Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung können auf eine anhaltende Hochwelle der Aufmerksamkeit bezogen auf „selbstorganisierte Lernprozesse" blicken. Allerdings ist die Debatte um „selbstorganisiertes" oder „selbstgesteuertes" oder gar „selbstbestimmtes" Lernen nach anfänglichen Aufgeregtheiten mittlerweile ruhiger geworden. Es beginnen sich nunmehr – nach vielfältigen Irritationen – Klärungen und Orientierungen für Handlungsmöglichkeiten abzuzeichnen. Dies eröffnet die Chance, gezielt nach lernförderlichen Strategien zu fragen.

Die Diskussion um selbstorganisiertes Lernen hat eine lange bildungstheoretische Tradition. Auch die pädagogische Psychologie befasst sich seit Jahrzehnten mit Lernprozessen, bei denen der „Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann" (Weinert 1982, S. 102). Gleichzeitig mit der Feststellung „Ein Konzept macht Karriere" (Weber 1996) geriet der Ansatz in finanz-, personal- und institutionenpolitisches Kreuzfeuer. Dieses ist abgeklungen. Weder erwarten ernsthafte Diskussionspartner das Heil vollständiger Autonomie der Lernenden, noch werden der fällige Untergang der Institutionen oder anstehende Entlassungen beim Personal beschworen. Beides wird nicht der Fall sein – jedenfalls nicht als Resultat eines veränderten Blicks auf Lernen, falls damit ein Legitimationsmuster für ausschließlich finanzpolitische Interessen verbunden ist.

Insofern gibt es eine neue Phase der Klärung, in der es um die Frage geht, welches konkrete Strategien sein können, um die Chancen der Lernenden zu erhöhen, Intentionen, Themen, Methoden und Organisation ihrer Lerntätigkeiten in höherem Maß zu gestalten. Dazu geben die Ergebnisse des Projektes SeGeL wichtige Hinweise. Einige knappe theorieorientierte Thesen seien erlaubt, um sich des Gegenstands Lernen nochmals zu vergewissern (Kap. 2). Dies erfordert auch einen spezifischen Ansatz der Evaluation (Kap. 3). Daran anschließend sollen auf den Ebenen Lernende (Kap. 4), Personal (Kap. 5) und Institution (Kap. 6) systematisch Prämissen für gelingendes Lernen skizziert werden. Um

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

eine Nachhaltigkeit von Initiativen zu sichern, braucht die Kontinuität selbstgesteuerten Lernens unterstützende Supportstrukturen (Kap. 7).

2. Differenzierungen im Lernbegriff

Einige der zurückliegenden Debatten sind durch Unklarheit der Begriffe provoziert worden. Es wurde auf unübersichtlichen Kampffeldern gestritten und die Diskussionspartner wurden zu Gegnern und Buhmännern stilisiert. Die Indienstnahme für ordnungs- und finanzpolitische Grundsatzpositionen hat der wissenschaftlichen Präzision nicht genutzt, sondern geschadet.

Es ist mittlerweile klarer geworden, dass eine Gleichsetzung von fremdbestimmt und institutionell einerseits und selbstbestimmt und informell andererseits zu kurz greift.

Lernen als „Containerkategorie" umfasst unterschiedliche Lernformen (vgl. zum Folgenden auch Faulstich 1999). *Lernen* ist zu verstehen als Prozess der Veränderung oder der Verbesserung des Steuerungspotenzials menschlichen Handelns in Abhängigkeit von jeweiligen Interessenlagen. Lernen kann sowohl gesonderte als auch in anderen Formen mitlaufende Tätigkeit sein. So ergibt sich ein Grad der Ausgliederung von Lernen als eigenständige Handlung im Verhältnis von Integration und Separation. Demgemäß kann Lernen mehr absichtsvoll intentional oder mehr zufällig inzident erfolgen. Ziele, Gegenstandsauswahl und Abläufe können dann eher fremd- oder eher selbstbestimmt gesteuert werden. Sie sind stärker in gesonderte Institutionen einbezogen, welche Lernen ermöglichen, fördern und unterstützen sollen, oder eher beiläufig und informell, eingebettet in alltägliche Handlungsbezüge von Arbeit, Spiel, Reproduktion usw., woraus verschiedene Formen von Erfahrungs- bzw. Wissenschaftsbezug resultieren.

Wichtig ist, sich die Vielfalt und Unterschiedlichkeit dieser Dimensionen klar zu machen. Die Lernformen differenzieren sich in einem mehrdimensionalen Koordinatenraum. Es ist eine Vielzahl von Kombinationen möglich, so am Arbeitsplatz z. B. intentionales, integriertes, fremdbestimmtes, wissenschaftsbezogenes Lernen. Im Unterricht – das wissen wir nicht nur aus der „hidden-curriculum"-Diskussion – kann inzidentes, erfahrungsbezogenes, selbstbestimmtes Lernen stattfinden. Institutionell eingebundenes Lernen ist keineswegs immer fremdbestimmt, Lernen im sozialen Kontext nicht per se offen. Auch die engen Formen frontalen Unterrichts weisen immer erhebliche Spielräume für die Lernenden auf, und „offene Räume" können als Zwang erlebt werden. Es kommt immer darauf an, inwieweit die lernenden Personen externe Zwänge oder eigene Motive unterlegen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

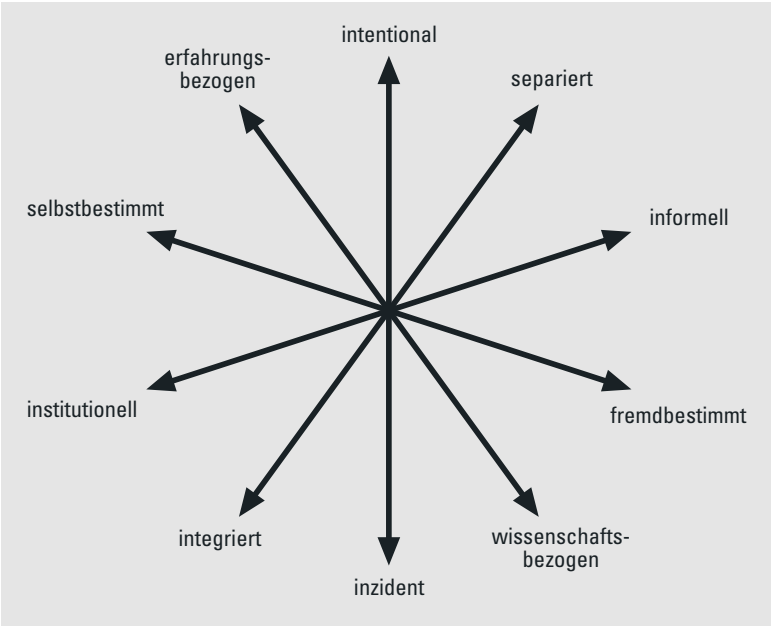

Abb. 1: Aspekte von Lernformen

In diesem multidimensionalen Feld stehen sich die Lernformen nicht polar, sondern graduell gegenüber (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 28). Zwischen den Polen gibt es vielfältige Ausprägungsformen. So ist es keineswegs schlüssig, selbstbestimmtes Lernen mit tätigkeitsintegrierten, erfahrungsbezogenen und informellen Lernformen – z. B. Lernen am Arbeitsplatz – gleichzusetzen. Vielmehr kann auch wissenchaftsbezogenes, institutionelles und separiertes Lernen – z. B. im Universitätsstudium – einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit zeigen.

Es geht also nicht um Alternativen, sondern um Grade von Selbstbestimmtheit vs. Fremdbestimmtheit. Selbstbestimmtes Lernen kann informell in Arbeits- und Lebenszusammenhängen, aber auch institutionell in Bildungseinrichtungen stattfinden. Es kommt darauf an, Arrangements zu finden, in denen die Kontrollchancen der Lernenden erhöht werden. Zentraler Fokus ist die Position der Lernenden und deren aktive Aneignungsprozesse.

Erst wenn es gelingt, Lernintentionen, -thematiken, -methoden und -organisation mit den Lebensinteressen der Individuen zu vermitteln, findet auch expansives Lernen statt (vgl. Holzkamp 1993).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Dies weist zurück auf den bildungstheoretischen Lieblingsbegriff der „Selbstbestimmung“. Je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Ziele und Aktionsprogramme sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung im Lernen. Selbstbestimmtheit orientiert sich an den verschieden Dimensionen des Lernens.

Dimensionen	selbst…	…fremd
Lernziele:	autonom	vorgegeben
Lerninhalte:	wählbar	festgelegt
Lernmethoden	reflexiv	instrumentell
Lernorganisation:	variabel	determiniert
Lernzeiten:	offen	eingeschränkt
Lernorte:	variabel	fixiert
Lernerfolg:	selbstverortend	abgeprüft

Abb. 2: Dimensionen „Selbst-“ vs. „Fremd-“

Wenn expansives Lernen ermöglicht werden soll, geht es darum, „kontaminierte Lernverhältnisse“ und daraus resultierende Lernwiderstände abzubauen. Die Kontrollchancen der Lernenden über Intentionen, Themen sowie Methoden und Organisation müssen erhöht werden. Dazu müssen die Spielräume für Eigenaktivitäten ausgeweitet werden. Dies gilt für alle Lernarrangements. Damit schließt also selbstorganisiertes Lernen an die Diskussion um Bildung und Selbstbestimmung an.

3. Evaluation selbstorganisierten Lernens

Die traditionellen Formen und Strategien der Evaluation (Überblick bei Wottawa/Thierau 1990) sind ausgehend von dem skizzierten Begriff von Lernen dem selbstgesteuerten Lernen unangemessen. Eine externe Bewertung mit Hilfe empirisch-analytischer Methoden bleibt dem Lernprozess äußerlich. Der Bedeutungskontext der Lernenden entzieht sich quantifizierenden Instrumenten weitgehend.

Darüber hinaus muss die Evaluationsmethode die Tatsache reflektieren, dass sie selbst unabweisbar Eingriffe in Lernsituationen und -prozesse produziert. Es kann deshalb keine neutrale Evaluation geben, sondern der zu untersuchende Prozess wird behindert, verstärkt oder überlagert. Wenn man also ver-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

schiedene Evaluationskonzepte und ihre Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit diskutiert, kann als gegenstandsangemessen ein Ansatz begründet werden, bei dem der Lernerbezug im Vordergrund steht. Ein solches Primat der Lernerorientierung steht im Kontrast zu einem externen, quantitativen und summativen Evaluationsansatz. Entsprechend wurde in diesem Kontext eine quasi-interne, qualitative und formative Strategie verfolgt. Orientiert war das Verfahren an der Form des Peer-Review. Dabei werden zwar „externe" Experten angesprochen, die aber das Untersuchungsfeld selbst kennen und ihm „intern" angehören. Dadurch soll ein hohes Maß an Sachkenntnis, Vertrauenswürdigkeit, Verständnis und Einfühlungsvermögen gesichert werden. Man kann – ironisierend – von einer „opaken" Evaluationsstrategie reden: weder drinnen noch draußen, sondern von der Seite.

Verfolgt wurde eine kommunikationsorientierte Strategie. Die Evaluation war angelegt als kollegialer Beratungsprozess auf Grund einer Textanalyse verfügbarer Materialien – d. h. der schriftlichen Berichte der beteiligten Akteure (in den Einrichtungen, den Beratungen, den Workshops und der Projektleitung) sowie der Protokolle im Projekt SeGeL. Kriterien für die vorliegenden Einschätzungen sind: Implementation der Zielsetzungen, Systematik, Transparenz und Konsistenz der Darstellungen. Berichte über die Einrichtungen, die Beratung und die Durchführung der Workshops zur Kompetenzentwicklung des Personals wurden nach einem vorgegebenen Raster erstellt. Darauf aufbauend wurden Thesen zu ersten Einschätzungen formuliert. Diese wurden in einer Reihe von Gruppendiskussionen mit den Beratenden, den Einrichtungen und Projektbeteiligten vorgestellt und hinterfragt.

Ein dem selbstgesteuerten Lernen angemessenes Konzept zur Evaluation dient der Beratung der Akteure. In diesem Sinn ist weniger ein Bewertungs- als vielmehr ein Entwicklungsprozess intendiert.

Angestrebt wurde eine Rückkopplung an die Akteure im Projekt, um Unklarheiten aufzudecken und Nachfragen zu ermöglichen, welche der Aufbereitung und Umsetzung der Projektresultate dienten. Die Resultate der Evaluation wurden zu verschiedenen Zeitpunkten als vorläufige Hypothesen an die Beteiligten im Projekt rückgekoppelt. Dieses Feedback diente als Anstoß zur Diskussion und als Einladung zur Auseinandersetzung und zur eigenen Klärung. Es wurden vorläufige Thesen formuliert, die unterschiedliche Einschätzungen provozieren konnten. Die Beteiligten wurden so zu Partnern in einem wechselseitigen Erkenntnisprozess, der den Projektfortschritt unterstützen sollte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

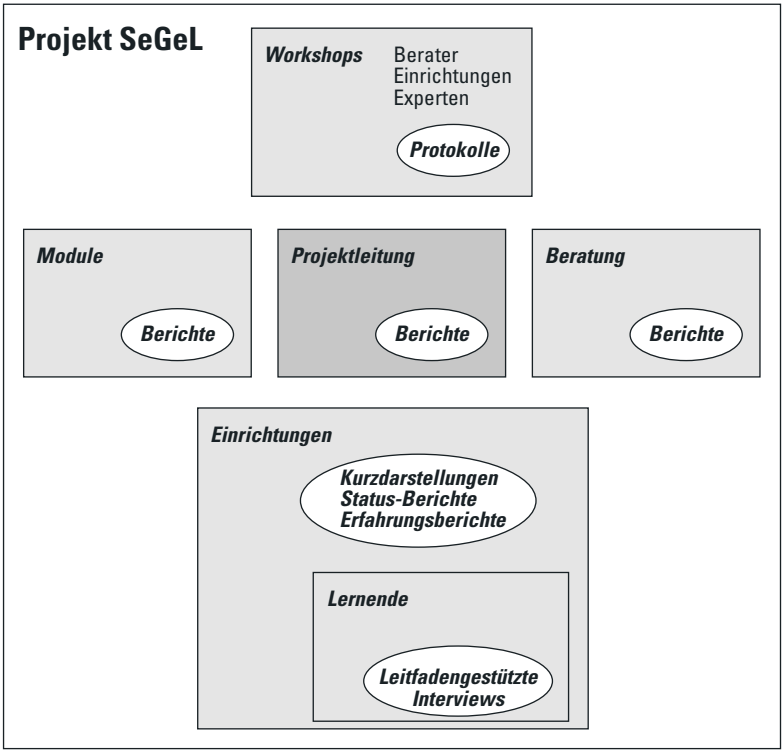

Abb. 3: Ebenen und Materialien der Evaluation

Diskussionsthemen zur Evaluation, Projekt SeGeL, 1. Evaluations-Workshop

1. Die vorliegenden Bestandsaufnahmen und Statusberichte sind unterschiedlich aufschlussreich. Besonders die Teile, welche die Einordnung der Institutionen und des Personals hinsichtlich der Voraussetzungen zum selbstgesteuerten Lernen (SGL) betreffen, verleiten dazu, optimistische Positionen zu artikulieren. Als weiteres Material liegen die Einschätzungen von Leitung und Beratung vor, die aber sehr knapp gehalten sind. Wie kann dies einheitlicher und klarer gefasst werden?
2. Das Spektrum der beteiligten Institutionen ist sehr breit. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Größe und der Adressaten als auch bezogen auf Angebote, Ziele und Inhalte. Gemeinsamkeit ist offensichtlich hauptsächliches Interesse am SGL. Zu fragen ist, was konkret Anstoß war.
3. Entsprechend sind auch die institutionellen und personellen Voraussetzungen sehr unterschiedlich. Die ressourcielle Ausstattung ist meist vorhanden. Zu fragen ist, welche organisatorischen und personellen Voraussetzungen tatsächlich vorliegen.
4. Die Folie von Kriterien, auf die hin die Einschätzungen abgegeben werden, ist institutionenspezifisch. Eine gemeinsame Konzeption und Interpretation von SGL liegt nicht vor. SGL erscheint als Chiffre für vielfältige Innovationsprozesse. Insofern sind Erfol-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

ge auch nur an dem je eigenen Verständnis zu messen. Zu fragen ist, welche Gemeinsamkeit herauszuarbeiten wäre.

5. Die fehlende begriffliche Klarheit hat Konsequenzen für die Orientierung der einzelnen Projekte. Zu fragen ist, ob eine Grundlagendiskussion den verschiedenen Vorhaben helfen kann.
6. Es müsste deutlicher das Feld der Anforderungen an Institution und Personal herausgearbeitet werden. Die konkreten Projekte sind in diesem Spektrum zu verorten. Zu fragen ist, ob das Spektrum der institutionellen, ressourciellen und personellen Voraussetzungen den Beteiligten bewusst ist.
7. Die bisher aufgenommenen Vorhaben verfolgen hauptsächlich zwei Schwerpunkte: zum einen die Entwicklung einzelner Seminare oder Programme; zum andern die Bereitstellung von Lernmitteln und -räumen (Stichwort Selbstlernzentrum). Zu fragen ist, ob nicht ein deutlicherer Fokus auf die Qualifikation des Personals gelegt werden sollte.
8. Die Leistungen und auch die Einschätzungen der Beratenden sind sehr unterschiedlich. Das Spektrum der Beratungsleistungen reicht von Moderation bis hin zu Ratschlägen für Medien. Zu fragen ist, ob sinnvollerweise ein Konsens über das Beratungskonzept verbindlicher gemacht werden müsste. Zu fragen ist, ob die Orientierungsfunktion von Beratung stärker eingebracht werden sollte.
9. Hinsichtlich der Qualifizierungsworkshops liegen noch keine hinreichenden Informationen vor. Wen erreichen sie, und ist ein Transfer in die Institutionen bzw. die Projekte gesichert?

Durch diese Anstöße wurde der Lernprozess auf eine Metaebene gehoben. Das gemeinsame Nachdenken über den Projektfortschritt klärte und festigte die Interessenbezüge und die Handlungskompetenz der Akteure. Dies war selbst wieder Diskussionsgegenstand und ist in den Protokollen belegbar.

4. Wechsel zur Perspektive der Lernenden

Zentraler Fokus – und das ist ein wichtiger Ertrag der Diskussion – wird die Position der Lernenden.

Der Erfolg des selbstgesteuerten Lernens entscheidet sich bei den Lernenden. Darüber allerdings gibt es hauptsächlich vermittelte Aussagen von den Einrichtungsvertretern. Nur in einem ersten Anlauf wurden die Lernerfahrungen erfasst. In Interviews wurde nach Erfahrungen der Lernenden, Einschätzungen der Vor- und Nachteile, Rolle der Lernbegleitung sowie nach der Bewertung des Lernerfolgs gefragt.

Die vorangegangenen Erfahrungen der Lernenden sind ausschlaggebend für die Akzeptanz des selbstgesteuerten Lernens. Es geht um aktive Aneignungsprozesse. Lernen von Suchstrategien zur selbstständigen Informationsbeschaffung und -verarbeitung spielten dafür eine wichtige Rolle. Zentral sind dabei die Begriffe Interesse und Bedeutsamkeit.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Selbstbestimmtes Lernen findet statt, wenn die Lernenden den Lernthemen Bedeutsamkeit für sich selbst zuweisen und entsprechend ihren Lernprozess gestalten.

Erwachsenenlernen ist immer schon Anschlusslernen. Erwachsene haben in ihrer Biografie Lebens- und Lernerfahrungen aufgehäuft, welche neues Lernen befördern oder behindern. Dies ist gebunden an die sozialen Kontexte von Milieu und Gender. Deshalb wurde schon frühzeitig in der Diskussion danach gefragt, inwieweit eine Strategie, selbstorganisiertes Lernen zu fördern, sozialselektive Effekte provoziere.

Hierzu gibt es kaum hinreichende Untersuchungen. Die spät ausgegrabenen und immer wieder zitierten Untersuchungen von Tough (1980) stehen theoretisch und methodisch auf schwachen Füßen. In den „Adult Learning Projects" wurden insgesamt 66 Personen befragt: 10 Professors, 10 Politicans, 10 Lower-white-collar Men, 10 Factory Workers, 10 Lower-white-collar Women, 10 Mothers. „Professors" verbrachten demnach durchschnittlich 1.491 Stunden mit „learning projects", „Mothers" nur 331 Stunden (ebd.).

In der Folge wurden zahlreiche Verifikationsuntersuchungen angestoßen mit Krankenschwestern, Ingenieuren, Farmern, Älteren, Schwarzen, Eltern u. a. (Übersicht bei Cafarella/O´Donnell 1987). Belegt werden konnte, dass das selbstbestimmte Lernen auch in schwer zugänglichen Bevölkerungsgruppen (die meist nicht der Mittelschicht angehören) nachweislich existiert (ebd., S. 210).

Es ist aber festzuhalten, dass generell Weiterbildungsabstinenz fortbesteht und sozial selektiv ausgeprägt ist (vgl. Berichtssystem Weiterbildung VII). Lernanstrengungen werden immer dann unternommen, wenn die Lernenden dessen Bedeutsamkeit begreifen und mögliche Erfolge sichtbar sind. Da dies für verschiedene Milieus unterschiedlich umsetzbar und einsichtig ist, müssen gezielt Strategien entwickelt werden, um sozial-selektive Effekte zu vermeiden. Ein Folgevorhaben, das sich aus den Erfahrungen des Projektes ableiten lässt, ist die Durchführung von genaueren milieuorientierten Analysen.

Die Bewertung der Lernerfolge ist eine Aufgabe der Reflexion. Die Erfolge selbstgesteuerten Lernens beziehen sich neben fachlichen auf soziale und reflexive Kompetenzen. Eine Messung – wie bei Kenntnissen oder Fertigkeiten – ist nur schwer möglich. Deshalb ist es eine in den Prozess einzubauende Aufgabe, durch Reflexion den Lernerfolg deutlich zu machen und zu sichern. Selbstgesteuertes Lernen ist daher notwendig reflexiv. Das Reden über

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

das Lernen macht Erfolge erst bewusst und durchbricht die herkömmlichen Lernerfahrungen. Die individuelle Bedeutsamkeit des Lernprozesses ist zu thematisieren. Hier wäre es notwendig, gezielt geeignete Instrumente zu entwickeln. Mit dem Leitfaden für Interviews mit den Lernenden (vgl. den Beitrag von Kraft) wurde ein Pilotverfahren ausprobiert, das in einer nächsten Phase validiert werden müsste.

Aus den Ergebnissen der Evaluation können Rückschlüsse auf Personal, Institution und Support gezogen werden.

5. Personalentwicklung für selbstgesteuertes Lernen

Es ist keineswegs selbstverständlich, dass die Lehrenden selbstgesteuertes Lernen unterstützen. Ohne zusätzliche Kompetenzentwicklung droht eine Überforderungssituation. Die Lehrenden sollen weiterhin inhaltlich Fachleute sein, sie sollen Methoden beherrschen und soziale Kompetenzen besitzen.

Bevor man sich in dramatischen Szenarien über die weitreichenden Konsequenzen selbstbestimmten Lernens für die Lehre ergeht, sollte man sich vergewissern, was denn überhaupt adäquate Aufgabenfelder andragogischen Handelns sind. Solche Überlegungen können anknüpfen an einen erweiterten und erneuerten Begriff von Didaktik. Die Entwicklung in der Erwachsenenbildung hat insgesamt dazu geführt, dass sich mittlerweile sowohl die Lernziele, die Lerngegenstände, die Lernverfahren, aber auch die Lernbereiche verändert und ausgeweitet haben. Dabei haben sich auch die Ebenen didaktischen Handelns verschoben von einer vorwiegenden „Mikrodidaktik“ (Kurse durchführen) hin zu einer „Makrodidaktik“ (Lernmöglichkeiten entwickeln).

Je mehr die Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung sich vom traditionellen Unterricht abwenden und je deutlicher die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden in den Vordergrund rückt, desto stärker verändert sich auch das Profil der Dozenten weg vom Lehrer hin zum „Lernhelfer“, „Lernberater“ oder „Lernvermittler“. Gefragt wird dann weitergehend, ob Lehren ohne Zukunft sei (vgl. Klein/Reutter 1998). Besonders durch das Schlagwort von der „Ermöglichungsdidaktik“ und die Themenkonjunktur selbstorganisierten Lernens ist Unterrichten in Verruf gekommen durch eine angebliche Tendenz hin zu einer „Funktionsminderung der Lehrenden“ (Tietgens 1998, S. 42). Dagegen lässt sich feststellen: Erwachsenenbildung „hat es seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen, Menschen zu selbstständigem Weiterlernen zu verhelfen“ (ebd., S. 41). Es geht darum, Lernpotenziale in der Kommunikation über die Thematik zwischen Lernenden und Lehrenden zu fördern.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Die Betonung methodischer und sozialer Kompetenzen darf nicht den Blick dafür trüben, dass es bei Erwachsenenbildung immer auch um das Vermitteln von Inhalten geht. Da sich die Professionalisierungsperspektive meist auf das hauptberufliche Personal in der Erwachsenenbildung konzentriert und dies vorwiegend planend und organisierend, informierend und beratend tätig ist, wird oft die Grundeinsicht darauf verstellt, dass es eine zentrale Funktion des Systems von Erwachsenenbildung – als Teil des Bildungswesens – ist, zu ermöglichen, sich signifikante kulturelle Traditionen und gleichzeitig innovative Tendenzen, die sich als Wissensbestände und -umbrüche darstellen, als Themen anzueignen. Durch diesen Fokus auf Themen des Lernens wird die Besonderheit andragogischen Handelns gegenüber Therapie und Publizistik fassbar:

- Hauptaufgabe andragogischen Handelns ist es, „Lernen zu vermitteln", indem die Selbsttätigkeit der Lernenden ausgehend von deren Intentionen bei der Bearbeitung der Themen eingebracht werden kann.
- Andragogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, da es sich immer am Handeln anderer orientiert.
- Die Interaktionspartner in der Erwachsenenbildung sind gleichberechtigte Individuen. Da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muss sie ihre Verantwortung reflektieren.
- Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind also nicht „Erziehende", sondern „Vermittelnde" für das Lernen bezogen auf Inhalte. Insofern ist es Hauptaufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken.

Es haben sich drei unterschiedliche Tätigkeitsschwerpunkte des „Lernvermittelns" herausgebildet:

- *Lehren*: Dies reicht vom Unterrichten, Teamen, Moderieren, Entwickeln von Seminarkonzepten bis zur didaktischen und curricularen Planung.
- *Planen/Leiten*: Dies reicht von der Verhandlung mit Unternehmen und Behörden über die Sicherstellung der Rahmenbedingungen in der eigenen Institution, die Bedarfsentwicklung, die Entwicklung von Programmen und Konzepten, Personalmanagement und Kostenkalkulation, Transfersicherung bis zur Evaluation.
- *Beraten*: Dies reicht von Beratung von Institutionen, Adressaten und Lernenden bis zur Erstellung von Datenbanken und Informationssystemen. Dazu gehört auch die Öffentlichkeitsarbeit für die Institution.

Insofern ergibt sich gerade durch die Diskussion um selbstbestimmtes Lernen ein breites Aufgabenfeld für die Lehrenden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lehraufgaben bei selbstbestimmtem Lernen

- Vermitteln zwischen Interessen der Lernenden und Lernanforderungen
- Hinweisen auf Bezüge zu den Erfahrungen der Teilnehmenden und auf die Aspekte und Systematik der Lerngegenstände
- Unterstützen beim Klären der Lernziele
- Unterstützen bei der Auswahl der Lerninhalte
- Hinweisen auf mögliche Methoden der Aneignung
- Bereitstellen von Lernmitteln (Literatur, Medien, Materialien)
- Hinweisen auf Bearbeitungsmöglichkeiten
- Beachten von Gruppen- und Kommunikationsstrukturen
- Sichern eines vertrauensvollen und angenehmen Lernklimas
- Sichern der Lernfortschritte
- Klären der Lernzeiten und Lernorte
- Unterstützen beim Erstellen eines Arbeitsplans

Dies waren allerdings immer schon angemessene andragogische Tätigkeiten. Was ändert sich nun, wenn höhere Grade von Selbstbestimmung im Lernen ermöglicht werden sollen? Zunächst geht es um ein verändertes Selbstverständnis. Notwendig ist die Abkehr von einem „Mafia"-Modell, bei dem in schwarzen Koffern die geraubten Goldbarren eines Wissensschatzes hinter verschlossenen Türen weitergegeben wird. Angesagt ist die Hinwendung zu einem Astronauten-Modell, wo der Reichtum des Weltraums gemeinsam erkundet wird. Damit verschiebt sich die Relevanz einzelner Kompetenzaspekte: Die Lehrenden

- benötigen Kompetenz zur Planung offener Curricula mit hohen Anteilen der Selbstbestimmung durch die Lernenden,
- brauchen die Kompetenz zur Gestaltung von lernförderlichen Arrangements und prozessorientierten Lernhilfen,
- müssen stärker über Kompetenzen zur Beratung bezogen auf die Interessen der Lernenden verfügen,
- müssen Kompetenzen zur adäquaten Auswahl und zum Einsatz von Methoden aktiven Lernens besitzen,
- müssen Kompetenzen zum Umgang mit Medien haben
- bedürfen der Kompetenzen zur Arbeit und zum Leiten in Gruppen.

Die Aufgaben und demgemäß die Kompetenzen der Lehrenden werden damit noch wichtiger. Sie werden zu Beratern, deren zentrale Funktion das Vermitteln zwischen Thematik und Interessen der Teilnehmenden ist. Entsprechende Lernarrangements zu schaffen und zu gestalten erfordert hohe fachliche, methodische, soziale und reflexive Kompetenz. Lernumgebungen müssen den unterschiedlichen Lernstilen, Motivationen und Interessen gerecht werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Eine Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist die Entwicklung des Personals.

Diese Wunschliste ist leichter formuliert als umgesetzt. Es ist nicht zu übersehen, dass in vielen Institutionen die ressourciellen und personellen Voraussetzungen nicht gegeben sind. Finanzierungsniveau und -struktur für die Weiterbildung setzen vielmehr viele Träger so unter Druck, dass, während die Diskussion über selbstgesteuertes Lernen öffentlich geführt wird, eher Kürzungsstrategien anstehen und Entwicklungshorizonte versperrt werden.

Nichtsdestoweniger müssen gleichzeitig neue Institutionenprofile entwickelt und gestaltet werden. Es müssen für das Personal gezielt Kompetenzentwicklung vorangetrieben und entsprechende Qualifizierungschancen geboten werden. Dazu können Beratungsangebote und Workshops genutzt und gezielte Projekte initiiert werden. Besonders relevant sind Formen der Teamentwicklung. Eine Möglichkeit könnten Qualitätszirkel sein. Fallbezogene, kombinierte Untersuchungs- und Beratungsansätze müssen fortgeführt werden. Ein Problem allerdings ergibt sich immer wieder aus der Zeitknappheit. Die Einsicht in Fortbildungsnotwendigkeiten für das Personal ist oft da, es fehlen aber die Ressourcen.

6. Neue Profile und Kulturen der Institutionen

Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen stehen keineswegs im Gegensatz. Die Verwirklichung dieser Lernform wird durch lernförderliche institutionelle Kontexte unterstützt. Die Funktion der Institutionen besteht dann darin, Lerngelegenheiten bereitzustellen.

Selbstgesteuertes Lernen ist nicht gleichzusetzen mit autodidaktischem Lernen. Es ist nur eine mögliche Form aktiver Aneignung. Intentionales Lernen wird durch institutionelle Kontexte unterstützt. Die Erwartungen der Teilnehmenden richten sich auf die Hilfestellungen durch die Einrichtungen. Oft zitiert wird der Spruch: „Müssen wir heute schon wieder tun, was wir wollen, oder dürfen wir tun, was wir sollen?“ Die Institutionen müssen – das ist belegt durch die Berichte – lernförderliche Rahmenbedingungen bieten. „Offene Räume“ einerseits und multimediale Supports andererseits sind dabei nur die – durchaus gegenläufigen – avanciertesten Formen, welche so traditionelle Lernmöglichkeiten wie Bücher, Einzelarbeitsplätze usw. ergänzen, aber nicht ersetzen. Naheliegend ist, Vorschläge für Lernquellen-Pools themenorientiert zu entwickeln.

Die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens ist abhängig von der Organisationskultur der Institution.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Das Spektrum der am Projekt SeGeL beteiligten Institutionen ist sehr breit. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Größe und der Adressaten, als auch bezogen auf Angebote, Ziele und Inhalte. Gemeinsam ist den Beteiligten offensichtlich ein Interesse am selbstgesteuerten Lernen. Unterschiedlich ist der konkrete Anstoß. Bei allen Beteiligten, Leitenden, Lehrenden und Lernenden, das zeigen die Gruppendiskussionen ebenso wie die Erfahrungsprotokolle, muss die Bereitschaft, sich auf diese Lernform einzulassen, vorhanden sein. Dies betrifft sowohl personale Aspekte wie Werte, Einstellungen und Denkweisen, aber auch Interaktionsstrukturen wie Führungsstile, Kooperationsformen, Konfliktaustragung, Beteiligungsformen und Mitarbeiterauswahl. Angesichts der unterschiedlichen Inhaltslogik haben sich unterschiedliche Fachkulturen in den Institutionen herausgebildet.

Aspekte der Unternehmenskultur

Psychische Aspekte	*Interaktionsstrukturen*	*Artefakte*
Werte, Normen	Konventionen	Statussymbole
Einstellungen	Riten, Zeremonien	Abzeichen
Jargon	Feiern, Festessen	Logos, Embleme
Tabus	Beteiligungsformen	Kleidung
Denkweisen	Mitabeiterauswahl	Preise, Urkunden
Traditionen	Konferenzen	Geschenke
Anekdoten, Mythen	Sanktionen	Architektur, Technik
Slogans, Mottos	Konfliktformen	Arbeitsbedingungen
Grundsätze	Kooperationsformen	Idole, Totems, Fetische
Wissensbestände	Führungstile	Plakate, Broschüren
Unternehmensziele	Personalentwicklung	Publikationen
Weiterbildung	Kunst	

In der Diskussion über Unternehmensentwicklung sind solche Aspekte und ihre Relevanz für die Institution herausgearbeitet worden (vgl. Faulstich 1998). Auch gibt es Anforderungen an erfolgreiche Unternehmenskulturen. Bei den Trägern und Einrichtungen der Erwachsenbildung werden sie aber noch zu wenig beachtet.

Merkmale erfolgreicher Unternehmenskulturen

Grundkonsens
Beteiligungstradition
Führungspersönlichkeiten
Konfliktlösungen
Gestaltungschancen
Arbeitsbedingungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Die Durchsetzung des selbstgesteuerten Lernens erfordert Partizipation.

Selbstgesteuertes Lernen erscheint als Chiffre für vielfältige Innovationsprozesse. Insofern sind Erfolge auch nur an dem je eigenen Verständnis zu messen. Zu fragen ist, welche Gemeinsamkeit herauszuarbeiten wäre. Nach den vorliegenden Einschätzungen ist eine Prämisse die Beteiligung der Lernenden an der Regulation des Prozesses. Dies reicht dann weiter zu Beteiligungsformen unter den Lehrenden und zwischen Lehrenden und Leitenden in der Institution. Die notwendige horizontale Kooperation stößt sich an weiter bestehenden vertikalen Hierarchien.

Insgesamt verändert sich das Leistungsspektrum der Erwachsenenbildungsinstitutionen. Sie sind dann nicht mehr nur Kursanbieter.

Leistungen der Institutionen beim selbstbestimmten Lernen

- Lernmöglichkeiten schaffen
- Lernmittel (Medien, Literatur, Materialien) bereitstellen
- Lernräume bieten
- Gruppenarbeit ermöglichen und anregen
- Lernorte kombinieren
- Offene Curricula entwickeln
- Programme und Kurse konzipieren
- Lernvermittlung anbieten
- Lernberatung sicherstellen
- Lernerfolge kontrollieren und zertifizieren
- Lernzeiten sichern

Diese Reorganisation der Institutionenprofile darf sich nicht nur auf Teilbereiche beschränken, wenn nicht ein permanenter Legitimationsdruck fortbestehen soll. Die Initiative zu selbstgesteuertem Lernen ist oft zunächst auf einzelne Arbeitsgruppen begrenzt. Diese „Inseln“ stehen in der Gefahr, vom Alltagsgeschäft überschwemmt zu werden. Wichtig ist deshalb, solche Vorhaben zu unterstützen und Brücken zu anderen Arbeitsgruppen und Institutionssegmenten zu bauen.

Die Verbreitung von selbstgesteuertem Lernen ist abhängig von der Chance, dass entsprechende Subkulturen in die Institution hinein diffundieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Voraussetzung dafür ist es, Institutionen in der Weiterbildung nicht nur als Unterrichtsanbieter, sondern insgesamt als Arrangement zur Lernvermittlung zu begreifen. Damit ist das Leistungsspektrum erheblich ausgeweitet hin zum Profil von *Lernzentren* als *Kompetenzvermittlungsagenturen*. Solche reorganisierten Lernzentren haben ein breites Leistungsprofil.

Leistungsspektrum eines Lernzentrums

Bedarfsanalysen
Programmplanung
Qualitätssicherung
Dozentenvermittlung
Kursangebote
Kontaktherstellung
Lernberatung
Personalberatung
Finanzierungsberatung
Forschungsrecherchen
Datenbankrecherchen
Internetzugänge
Medienbereitstellung

Das Aufgreifen des Konzepts „Selbstgesteuertes Lernen" wird durch die externe Diskussion befördert. Es geht für die Institutionen auch darum, Wettbewerbsvorteile zu sichern. Dieser Außendruck kann Initiativen voranbringen.

Die Umweltbedingungen der Organisation können Anstöße für die Initiative zu selbstgesteuertem Lernen geben.

Wenn durch diese Diskussion um selbstorganisiertes Lernen die Idee der Selbstbestimmung der Lernenden reaktiviert wird, so ergeben sich daraus wichtige Impulse für die Perspektive der Erwachsenenbildung.

7. Supportstrukturen für selbstgesteuertes Lernen

Auch die Chancen selbstgesteuerten Lernens ergeben sich nicht von selbst. Es gibt vielmehr Rahmenbedingungen, die eine Realisierung unterstützen oder aber behindern. Gerade wenn man Grenzen und Illusionen einer Herstellungsdidaktik kritisiert, geht es darum, makrodidaktische Konstellationen zu sichern, welche die Wahrscheinlichkeit stärkerer Grade von Selbstbestimmtheit

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

bezogen auf die verschiedenen Dimensionen des Lernens erhöhen. Das Konzept der „Supportstrukturen“ ist als eine indirekte Förderung dem selbstgesteuerten Lernen besonders angemessen. Es geht darum, Rahmenbedingungen zu sichern, welche die Entscheidungsspielräume der Lernenden vergrößern (vgl. Faulstich/Zeuner 2000).

Die vielfältigen Initiativen, selbstgesteuertes Lernen in verschiedenen Institutionen zu verwirklichen, brauchen Unterstützung.

Da die Initiativen selbstgesteuerten Lernens immer noch vereinzelt geblieben sind und sich nur tastend weiterentwickeln, benötigen sie ein Diskussionsforum zur gegenseitigen Unterstützung. Hilfreich sind eine kollegiale Beratung und entsprechende Workshops zur Kompetenzentwicklung.

Literatur

Cafarella, R./O´Donnell, J. M. (1987): Selbstbestimmtes Lernen. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 207-223

Deci, E. L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223-238

Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.

Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn

Faulstich, P. (1998): „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 10-16

Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München

Faulstich, P. (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In. Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/ M., S. 24-39

Faulstich, P./Zeuner, Chr. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim

Friedrich, H. F./Mandl, H. (1990): Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 197-218

Gerstenmeier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 7, S. 867-888

Gnahs, D. u. a. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes Lernen. IES-Projektbericht. Hannover

Greif, S./Finger, A./Jerusel, St. (1993): Praxis des Selbstorganisierten Lernens. Köln

Greif, S./Kurtz, H.-J. ([2]1998): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt/M.

Holzkamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, S. 21-30

Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler

Knowles, M. S. (1975): Self-directed Learning. Chicago

Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 833-845

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Krapp, A. (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 187-206

Lave, J. (1997): On Learning. In: Forum Kritische Psychologie, S. 120-135

Prenzel, M. (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 239-253

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1995): Lernen als Erwachsener. In: GdWZ, S. 193-196

Reischmann, J. (1997): Self-directed learning – die amerikanische Diskussion. In: Report, H. 39, S. 125-137

Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G. u. a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 177-235

Tough, A. (1980): Die Förderung selbständigen individuellen Lernens. In: Thomas, H. (Hrsg.): Lernen im Erwachsenenalter. Frankfurt/M., S. 108-136

Weber, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ, S. 178-182

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1, S. 99-110

Weinert, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, S. 1-48

Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen

Wottawa; H./Thierau, H. (1990): Evaluation. Bern

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

II Selbstgesteuertes Lernen als Thema für die institutionelle Erwachsenenbildung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich

Weiterbildungseinrichtungen im Wandel

1. Institution und selbstgesteuertes Lernen

Personen außerhalb des professionellen pädagogischen Zusammenhangs begegnen dem Thema „Selbstgesteuertes Lernen" häufig mit Erstaunen oder Ungläubigkeit. Jeder Mensch kann schließlich selbst und selbstgesteuert lernen – ganz ohne professionelle Unterstützung. Dieser Gedanke bewegt häufig auch die Teilnehmenden – sie interessieren sich für einen Inhalt und nicht für „das Lernen". Während man also in der aktuellen pädagogischen Diskussion teilweise den Eindruck gewinnen kann, Lernende warteten nur darauf, endlich selbstgesteuert lernen zu können, von den „Fesseln der Fremdsteuerung" befreit zu werden, scheint in der Praxis das Gegenteil der Fall zu sein: Die Klientel der Erwachsenenbildung verfügt entweder aus Sicht der Lehrenden nicht über die erforderlichen Kompetenzen oder erwartet von der Institution gerade das Gegenteil: kompetente, schnelle, zielgerichtete und abwechslungsreiche Vermittlung von Wissen bzw. Kompetenzen.

Um systematisch zu betrachten, welche Rolle den Institutionen hier zukommt und welches Potenzial in der Auseinandersetzung mit dem Thema liegt, werden zunächst die unterschiedlichen Selbststeuerungssituationen unterschieden:

Selbstgesteuertes Lernen			
	im institutionellen Kontext		außerhalb von Institutionen
	auf eigene Initiative	auf Initiative Dritter	
allein			
mit anderen			

Abb. 1: Situationen selbstgesteuerten Lernens

Hier ist zunächst die Unterscheidung zu beachten, auf wessen Initiative selbstgesteuert gelernt wird bzw. gelernt werden soll.

– Erstens geht es um Supportangebote für gezielte Lernvorhaben von Teilnehmenden („auf eigene Initiative") – etwa um die Entwicklung von

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Angeboten, die ‚punktgenaues' Lernen ermöglichen. Dies kann die Bereitstellung eines Selbstlernzentrums ebenso leisten wie ein Internetkurs, in dem unter Berücksichtigung der individuellen Vorkenntnisse jedem Lernenden ermöglicht wird, tatsächlich das zu lernen, was er lernen will, oder ein Sprachkurs, der genau da ansetzt, wo der Lernende Lernbedarf hat. Dies ist auch für die Zukunftsfähigkeit der einzelnen Institution bedeutsam: Immer weniger sind Erwachsene bereit, einem starr vorgegebenen Programm des Lehrenden zu folgen, immer stärker wird das individuelle Eingehen auf die eigenen Fragen erwartet. Nimmt man zusätzlich die jüngeren Entwicklungen in der Schulausbildung in den Blick, wo der Aufbau von Selbstlernkompetenz einen immer größeren Stellenwert erhält und der Umgang mit Computer, Lernsoftware und Internet zunehmend selbstverständlich wird (teilweise erstellen Zweitklässler z. B. bereits eigene Homepages), ist absehbar, dass sich dieser Veränderungsprozess hinsichtlich der Lernbedürfnisse der Teilnehmenden fortsetzen wird. Insofern ist auch der Diskurs müßig, inwieweit es sich hier um ein neues Thema handelt. Neu ist vor allem seine Brisanz und Dringlichkeit. Selbstgesteuertes Lernen mag sich somit auch zum Auslesekriterium bezogen auf die Zukunft von Einrichtungen der Erwachsenenbildung entwickeln.

– Zweitens geht es darum, Personen zu selbstgesteuertem Lernen anzuregen („auf Initiative Dritter"). In zahlreichen Zusammenhängen ist selbstgesteuertes Lernen aus fachlichen Überlegungen wünschenswert oder erforderlich, z. B. weil die Lernenden dadurch wichtige zusätzliche Lernerfolge erzielen können (Schlüsselkompetenzen) und die Nachhaltigkeit der Lernerfolge höher ist oder weil in bestimmten Zusammenhängen nur durch den Lernenden festgestellt werden kann, welche Zielsetzung für ihn angemessen ist (vgl. Schäffters Ausführungen zur reflexiven Transformation 1999). Die Aufgabe und das entscheidende Potenzial der Institution liegen dann in der Anregung, Ermöglichung und Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse und wesentlich auch in der Unterstützung beim Aufbau der erforderlichen Kompetenzen seitens des Lernenden.

Diese beiden Kontexte setzen unterschiedliche Zugänge voraus, in beiden Fällen ist die Erwartung des Lernenden an die Institution aber, in seinem Lernen unterstützt zu werden. Bedeutsam ist zweitens, ob es sich um Lernen innerhalb oder außerhalb des institutionellen Kontextes handelt.

– Für unser Thema ist zunächst natürlich das selbstgesteuerte Lernen im institutionellen Zusammenhang wichtig. Es geht vor allem um die Frage, welche Angebote von den Institutionen bereitzustellen und wie

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

diese Angebote zu gestalten sind, sowie ganz allgemein um die Frage, welche Aufgaben der Institution in diesem Zusammenhang zukommen. Dabei ist zu unterscheiden, ob es um die Ermöglichung *individueller* Lernprozesse – beispielsweise durch ein Selbstlernzentrum oder eine Mediothek – oder um *in Gruppen* organisierte Lernprozesse geht.

– Für unsere Betrachtung scheint demgegenüber das selbstgesteuerte Lernen außerhalb von Institutionen zunächst keine unmittelbare Rolle zu spielen. Doch auch hier liegen bedeutsame Aufgabenfelder für die Erwachsenenbildungseinrichtungen. Aufgabe der Institutionen war es immer schon, solche Lernprozesse vorzubereiten und hierzu anzuregen – Lernen im institutionellen Kontext muss folglich auch bezogen sein auf das nachfolgende individuelle Weiter-Lernen. Ebenso muss es bezogen sein auf die bisherigen Lernprozesse der Teilnehmenden – indem bisherige Lernergebnisse (auch solche aus individuellem Lernen) berücksichtigt und aufgegriffen werden. Als neue Aufgabe tritt nun verstärkt in den Blick, für solche institutionsunabhängigen Lernprozesse Supportstrukturen bereitzustellen, die „Andockstationen" – Orientierung, Anregungen und Unterstützung – sind, und ggf. Zertifizierungsmöglichkeiten anzubieten. Hier stellt sich die Frage, wie dies geleistet werden kann.

Ein wesentlicher dritter Bereich ist im oben stehenden Diagramm nicht enthalten: Institutionen haben im Kontext von selbstgesteuertem Lernen nicht nur Aufgaben bezogen auf die Lernenden. Ganz entscheidende Funktion kommt den Einrichtungen und ihren Leitungen hinsichtlich der Gestaltung der Rahmenbedingungen *innerhalb der Institution* zu. Hier sind im Wesentlichen drei Stichworte bedeutsam:

– Supportstrukturen für die Lehrenden
– Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in der Einrichtung (Einrichtungskultur bzw. Lernkultur in der Einrichtung)
– Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zwischen Einrichtung und Umfeld (Zuwendungsgeber, interessierte Lernende, andere Einrichtungen ...).

Dieser Beitrag behandelt die Frage, wie die Institution diese Aufgaben bewältigen und die an sie gestellten Anforderungen erfüllen kann. Wichtig ist jedoch, zwei Dinge vorauszuschicken: Zunächst darf nicht der Eindruck entstehen, selbstgesteuertes Lernen sei die grundsätzlich anzustrebende Lernform. Die Durchführung traditioneller Angebote bleibt weiter erforderlich. Daneben ist wichtig festzustellen, dass sich selbstgesteuertes Lernen zu einer „Chiffre für In-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

novation“ (Fuchs-Brüninghoff 1999, S. 10) entwickelt hat, die erheblichen Anstoß zu einer Erweiterung und Verbesserung der institutionellen Angebote bietet. Dabei ist anzumerken, dass selbstgesteuertes Lernen keineswegs gleichbedeutend ist mit „alleine lernen“. Die scherzhafte Verwendung der Abkürzung SOL (selbstorganisiertes Lernen) für „Schüler ohne Lehrer“ trifft den Kern des Problems. Wenn Selbststeuerung gleichzusetzen wäre mit „autodidaktisch lernen“ (also ohne Unterstützung lernen können und wollen), würden die Teilnehmenden die institutionellen Angebote sicherlich nicht nutzen. Die eigentliche Frage ist folglich, *wie* solche Unterstützung zu gestalten ist.

2. Aufgaben der Institution

Aufgabe der Institution ist es ganz allgemein, die erforderlichen Rahmenbedingungen für Lernprozesse zu gewährleisten:

Abb. 2: Aufgaben der Institution zur Ermöglichung von Lernprozessen

Diese Aufgaben bleiben selbstverständlich auch im Kontext von selbstgesteuertem Lernen bestehen. Es verändern sich vor allem die Gewichtungen und es kommen neue Aufgabenbereiche hinzu – das Leistungsspektrum insgesamt verändert sich. Im Wesentlichen ergeben sich hier zwei Änderungen: Erstens werden die klassischen Aufgaben durch solche erweitert, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und fördern. Zweitens verändern sich die hier genannten Aufgaben und werden komplexer. Damit stehen die Institutionen vor neuen Herausforderungen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

In der Auseinandersetzung des Lernenden mit einem Lerngegenstand benennt Schloos drei Aspekte, die eine grundlegende Rolle spielen und den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen (2000, S. 8):

1. die Begegnung des Lernenden mit sich selbst,
2. die Begegnung des Lernenden mit dem Gegenstand,
3. die Begegnung des Lernenden mit anderen Lernenden und/oder Lehrenden.

Institutionen der Erwachsenenbildung erfüllen immer schon die Aufgabe, diese Begegnungen zu ermöglichen und zu moderieren. Lehrende unterstützen die Lernenden in diesem Prozess. Diese Unterstützung kann als Anleitung oder Unterrichten, als Moderation oder Beratung strukturiert sein. Idealerweise ergänzen sich diese Strukturen in einem komplexen Lehr-/Lernprozess. Die drei genannten Begegnungen bleiben auch im Kontext von selbstgesteuertem Lernen maßgeblich für den Lernerfolg. Sie werden aber in anderer Weise organisiert. Selbstgesteuertes Lernen ist also nicht dadurch charakterisiert, dass professionelle Strukturierung unterbleibt (vgl. den Beitrag von Forneck in diesem Band). Aufgabe des Professionellen ist vielmehr, durch sorgfältige didaktische und methodische Planung Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich die Lernenden die erforderlichen Gegenstände oder Kompetenzen selbstgesteuert aneignen können.

Ein hoher Grad an Selbststeuerung wird allgemein dann angenommen, wenn Lernende über Ziele, Inhalte, Lernwege (Methoden, Medien und Sozialformen) und Ort, Zeitpunkt und Dauer des Lernens selbst bestimmen.[1] Damit wird aber genau die bislang den professionellen Weiterbildnern vorbehaltene Festlegung dieser Parameter in die Hände der Lernenden gegeben. Es liegt nahe, dass diese damit zunächst überfordert sind. Der Unterstützung im Lernprozess kommt folglich gerade bei selbstgesteuertem Lernen hohe Bedeutung zu.

Die Institution hat deshalb sicherzustellen, dass die Lernenden Anregungen für die Gestaltung ihres individuellen Lernprozesses und zur Ausgestaltung des komplexen Lernprojekts erhalten, dass ihnen die erforderlichen Materialien (vielfältige Medien, Soft- und Hardware – je nach Setting kann dies eine Bibliothek, ein Lernzentrum, eine Mediothek, eine Materialiensammlung, Zugang zu Computer, Telefon, Fax, e-mail etc. sein) zur Verfügung stehen, dass sie fachlich unterstützt werden und eine individuelle Betreuung erhalten. Dies kann den für eine Kurs- oder Lehrgangsstruktur zuständigen Lernvermittlern übertragen sein oder in Form offener Sprechstunden oder Belegungszeiten ermöglicht werden. Besonderen Stellenwert zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens haben vor allem fachliche, prozess- und personenbezogene Beratung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Damit wird bereits eine Vielzahl von Aufgaben sichtbar, die im Folgenden ausdifferenziert werden. Zunächst sind zwei grundsätzliche Ebenen zu unterscheiden:

- Welche Rahmenbedingungen muss die Institution im Sinne von Supportstrukturen für die Lernenden bieten?
- Welche Rahmenbedingungen sind innerhalb der Institution im Sinne von Infrastruktur und Interaktionsstrukturen für die Umsetzung der entsprechenden Angebote erforderlich?

In einer Zusammenschau ergibt sich hierzu etwa folgendes Bild:

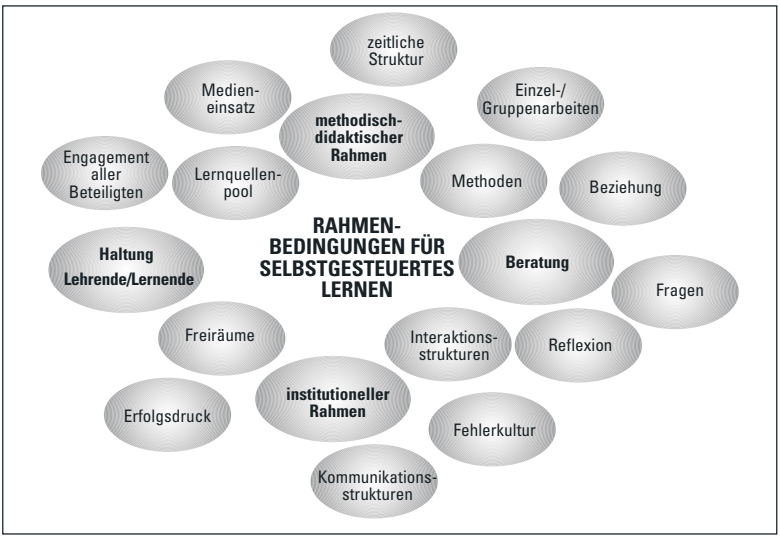

Abb. 3: Rahmenbedingungen

2.1 Aufgaben bezogen auf die Lernenden

Um die Aufgaben der Institution bezogen auf die Lernenden zu betrachten, sei Abbildung 1 (S. 59) in Erinnerung gerufen. Grundsätzlich ist zu unterscheiden,

- ob Lernende gezielt Angebote zum selbstgesteuerten Lernen suchen und eigene Lernprojekte verfolgen. Dies ist nach den Erfahrungen im Projekt aktuell eher die Ausnahme – vermutlich vor allem deshalb, weil Lernende diese Leistung hier gar nicht vermuten. Die Auslastung von Selbstlernzentren steigt beispielsweise mit zunehmendem Bekanntheitsgrad und „Mund-zu-Mund-Propaganda“;
- ob Dritte – Lehrende, Institution oder Zuwendungsgeber – die Einschät-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

zung haben, dass selbstgesteuertes Lernen die angemessene Lernform für den spezifischen Zusammenhang sei.

Im ersten Fall geht es zunächst um die Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse durch Bereitstellung entsprechender Supportstrukturen und Angebote (wobei sich zeigte, dass auch diese insbesondere von der angebotenen Beratung leben). Im zweiten Fall liegt das Potenzial der Institution vor allem in der Anregung selbstgesteuerten Lernens und der Unterstützung bei der Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen beim Lernenden.

2.1.1 Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens

Um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, sind Angebote erforderlich, die Selbstlerninitiativen unterstützen:

- Bereitstellung erforderlicher Medien und Arbeitsmittel (Lernquellen) – z. B. in Selbstlernzentren, Bibliotheken, Mediotheken,
- Angebote, in denen Lernende Ziele, Inhalte und Lernwege bestimmen können,
- Angebote, die zeitliche und räumliche Flexibilität ermöglichen, z. B. internetbasierte Angebote,
- Unterstützungsangebote wie fachlich-inhaltliche, prozessbezogene und personenbezogene Beratung, die auch außerhalb von Kurszusammenhängen genutzt werden können,
- modularisierte Angebote, die die zielgerichtete Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand und die Berücksichtigung bereits erworbener Kompetenzen ermöglichen,
- Beratungsangebote, damit Interessierte das für sie passende Supportangebot identifizieren können.

Daneben ist es erforderlich, für solche Angebote umfangreich zu werben, um dieses Leistungsspektrum bekannt zu machen.

2.1.2 Anregung, Förderung und Unterstützung selbstgesteuerten Lernens

Besondere Bedeutung hat die Institution in Zusammenhängen, in denen Dritte entscheiden, dass selbstgesteuertes Lernen die angemessene Lernform sei. Hier besteht als Erstes die Anforderung, niedrigschwellige Angebote zu konzipieren, die in einem verlässlichen und Sicherheit gebenden Rahmen behutsam in diese Lernform einführen. Dabei ist besonders der Anfangssituation hohe Aufmerksamkeit zu widmen. Wenn Dritte anstreben, dass Lernende selbstgesteuert lernen, ist es unerlässlich, die Lernenden für dieses Vorhaben zu gewinnen. Überzeugungsarbeit, Arbeit an Zielen und Motivation und Arbeit an

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

der individuellen Lern-Geschichte der Teilnehmenden sowie ihren bevorzugten Lernstrategien sind hier entscheidende Stichworte. Daneben kommt der Bereitstellung motivierender Materialien, einer umfangreicher Prozessbegleitung und -beratung und der Arbeit an der Beziehung zwischen den Lernenden und zum Lehrenden bzw. Lernvermittler erheblicher Stellenwert zu. Weiter spielt die Frage der (beruflichen oder privaten) Perspektive der Lernenden und des Anreizes, in dieser Weise zu lernen, eine wesentliche Rolle. Schließlich ist ein hoher Grad an Reflexivität der Lernsituation erforderlich.

Wenn es das Anliegen der Institution ist, die Selbstlernfähigkeit der Lernenden zu verbessern, dann ist neben den oben genannten Angeboten sicherzustellen, dass mit den Lernenden eine Reflexion ihres individuellen Lernprozesses erfolgt. Dazu zählen vor allem drei Aspekte (vgl. Schloos 2000):

- Bislang bevorzugte bzw. besonders erfolgreichen Lernstrategien, aber auch Lernwiderstände sind bewusst zu machen, damit sie zielgerichtet eingesetzt bzw. besser kontrolliert werden können (Wissen über sich selbst vermitteln).
- Die Selbstlernkompetenz ist durch die Vermittlung weiterer Lernstrategien und die Nutzung unterschiedlicher Lernquellen und -medien zu erweitern (Lerntechniken vermitteln).
- Die Selbststeuerungskompetenz ist zu erhöhen durch die Vermittlung von Selbst- und Zeitmanagement und durch Stärkung der Motivation.

Selbstgesteuert Lernende verlieren im Prozess häufig den Überblick, sind sich ihrer Lernfortschritte nicht bewusst oder kommen an Problem- oder Fragestellungen, die sie alleine nicht bewältigen können. Die Institution muss folglich eine Prozessbegleitung installieren und eine Feststellung der Lernerfolge (durch die Lernenden selbst und durch den Lernvermittler) vor, während und am Ende des Prozesses gewährleisten. Die Institution hat außerdem die Aufgabe, solche Lernerfolge angemessen zu zertifizieren.

Gerade in der Anregung, Begleitung und Unterstützung selbstgesteuerten Lernens liegt das entscheidende Potenzial der Einrichtungen im Unterschied zum Individuallernen. Dies ist durch ein Bündel von zusammenhängenden Leistungen zu gewährleisten. Die erforderlichen Supportstrukturen sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Transparenz über das eigene Angebot	• umfangreiche Darstellung des eigenen Weiterbildungsangebotes nicht nur hinsichtlich Zielen und Inhalten, sondern auch hinsichtlich der vorgesehenen Arbeitsweisen, Methoden, Sozialformen usw.
Bereithaltung bzw. ggf. Erstellung geeigneter Materialien bzw. Lernquellenpools auch unabhängig von Veranstaltungen	• Bücher, Zeitschriften • Leit- und Informationstexte • Audiovisuelle Medien • Lernsoftware • Modelle, Objekte, Gegenstände, Präparate • Simulationen • Versuchsanordnungen • ...
Bereitstellung erforderlicher Infrastruktur	• Computer- und Internetzugang • flexibel belegbare Räume und Arbeitsplätze • Kommunikationstechnologie (Telefon, Fax, e-mail-Zugang,...) • Werkzeuge • Messgeräte • ...
Angebotsstruktur: *neben* „traditionellen" Angeboten auch …	• zeitlich und/oder räumlich flexibles Angebot, z. B. in Selbstlernzentren oder durch internetbasierte Angebote • modularisierte Angebote, die in Abhängigkeit von Vorkenntnissen gezielt genutzt werden können • Aufgreifen auch der außerinstitutionellen (und damit häufig erst bewusst zu machenden) Lernerfahrungen der Lernenden • Bewusstmachung und Aufgreifen individuell bevorzugter Lernstrategien der Lernenden • Einführung in die Nutzung von Lernquellen und -medien • ...
Sicherstellung eines vielfältigen Beratungsangebots	• Weiterbildungs- oder Laufbahnberatung im Vorfeld von Maßnahmen • fachliches Beratungsangebot zur Klärung inhaltlicher und technischer Fragen • Lernberatungsangebot hinsichtlich Nutzung von Lernquellen und Lernmedien, Lern- und Arbeitsmethoden, Lerntechniken und -strategien, Selbst- und Zeitmanagement, ... • personenbezogene Beratung zur Arbeit an eher persönlichkeitsbedingten Fragen und zur Prozessbegleitung • ...
Zertifizierungsangebot	• Entwicklung neuer Zertifizierungsformen und ggf. Angebote zur Zertifizierung außerinstitutionell erworbener Kompetenzen
Angebote zur Vernetzung	• Vernetzung von Lernenden und Arrangieren sozialer Bezüge für den Austausch mit anderen Lernenden – auch durch elektronische Austausch- und Betreuungsforen • Zusammenarbeit mit anderen regionalen Weiterbildungseinrichtungen und ggf. Vermittlung der Lernenden
…	• ...

Abbildung 4: Institutionelle Supportstrukturen für die Lernenden

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2.1.3 Problematisierung

Viele dieser Rahmenbedingungen werden von den Institutionen bereits umgesetzt. Einige scheinen zunächst nicht realisierbar. Das letztgenannte Beispiel etwa der Zusammenarbeit mit anderen regionalen Trägern ist außerordentlich voraussetzungsreich und wird nur in wenigen Zusammenhängen tatsächlich verwirklicht. Die Potenziale, die in solcher Zusammenarbeit liegen, rechtfertigen jedoch perspektivisch den Aufwand, der für den Aufbau des erforderlichen Vertrauensverhältnisses geleistet werden muss.

Ebenso ist der zweitgenannte Punkt „Bereithaltung bzw. Erstellung geeigneter Materialien bzw. Lernquellenpools" i. d. R. mit großem Aufwand verbunden. Insbesondere hier bieten sich aber Rationalisierungspotenziale, die zur Verbesserung der individuellen Betreuung genutzt werden können. Die Ermöglichung in größerem Maßstab setzt sicherlich teilweise die Einwerbung von Drittmitteln voraus, wenngleich dies im Kontext des Projekts SeGeL von den Einrichtungen mit den institutionell verfügbaren Ressourcen durch sukzessive Erweiterung geleistet wurde (ohne Unterstützung durch Drittmittel). Insbesondere der Punkt „Lernquellenpools" macht aber ebenso wie der dritte Aspekt „Bereitstellung erforderlicher Infrastruktur" den Gewinn aus der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen deutlich. Gerade hier drängt sich das Thema Vernetzung auf – beispielsweise die Zusammenarbeit mit Bibliotheken (Zusammenstellung von Handapparaten für bestimmte Seminare ...) oder etwa mit bereits ortsansässigen Internet-Cafés (Abnahme eines bestimmten Kontingents ...). Die Institution ist angeregt, zu prüfen, wie solche erforderlichen Supportangebote kommunal oder regional vermittelt werden können. Hier sind deutliche Vorteile erkennbar: Das Lernangebot wird reichhaltiger, flexibler, angemessener für eine breitere Palette von Lernbedürfnissen. Als problematischer Aspekt wird dabei sichtbar, dass die Grenzen zwischen den Aufgaben von Bildungsinstitutionen und anderen Einrichtungen verwischen. Die Institution ist folglich gefordert, ihre spezifische Kompetenz für die Begleitung solcher Lernprozesse herauszustellen (oder ggf. zu entwickeln).

Der Aspekt der Vernetzung von Lernenden sei an dieser Stelle ebenfalls angesprochen. Auch hier liegt ein bislang weitgehend ungenutztes Potenzial – die *Anregung* zum Lernen in Gruppen auch außerhalb der Institution, beispielsweise durch die Vernetzung von Personen mit gleichen/ähnlichen Interessen/Zielsetzungen oder die Unterstützung bei der Bildung von (außerinstitutionellen) Lerntandems. Damit wird ein Problemkreis angesprochen, der in der Diskussion häufig ausgeklammert wird: Welchen Gewinn hat oder zumindest welche Aufwandsentschädigung erhält eine Erwachsenenbildungseinrichtung, wenn sie Lernende in Kontexte außerhalb ihres Wirkungskreises vermittelt? Vermut-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

lich begründet diese Interessendivergenz – auch allgemein bezogen auf das Thema „Selbstgesteuertes Lernen“ – nicht unerheblich den Unterschied des Fortschritts im theoretischen Diskurs zur Umsetzung in der Praxis: Nicht alles, was (bildungs-)theoretisch wünschenswert wäre, ist praktisch sinnvoll oder dem Erhalt der Institution dienlich.

Eine Forderung wäre folglich, hier entsprechende – auch monetäre – Anreize zu schaffen. Die Abrechnung derartiger Dienstleistungen wird jedoch Probleme aufwerfen. Hiervon unabhängig zeigt sich eine Reihe von Vorteilen (etwa PR-Aspekte, Verwirklichung pädagogischer Zielsetzungen, Synergieeffekte durch Zusammenarbeit ...), die Anstoß zu einem innerinstitutionellen Diskurs geben, zur Reflexion, um zu situationsbezogenen Lösungsansätzen zu finden (intensivierte Zusammenarbeit mit Zuwendungsgebern, Erschließung zusätzlicher beispielsweise kommunaler, regionaler oder europäischer Finanzierungsquellen ...). Positive Erfahrungen aus der Praxis und Anregungen für tragfähige Lösungen bietet beispielsweise Himmel (1999, S. 100, 102 u. 105f.).

Trotz dieser angesprochenen Schwierigkeiten ist offensichtlich, dass selbstgesteuertes Lernen als Thema für die Institutionen ein breites Spektrum an Innovationspotenzialen eröffnet und zur Verbesserung der pädagogischen Qualität der Arbeit anregt. Wichtig ist, im Blick zu behalten, dass derlei Anregungen immer der Ausgestaltung durch die konkret Beteiligten in der jeweiligen Situation bedürfen. Beispielsweise zeigte sich im Projektkontext, dass erforderliches methodisches Know-how bei den Lehrkräften häufig durchaus vorhanden war. Als notwendig erwies sich vor allem, die Zusammenarbeit zwischen interessierten Lehrkräften anzuregen und zu ermöglichen und Zeit in die Konzeption entsprechender Angebote zu investieren. Dies führt unmittelbar zum zweiten angesprochenen Punkt: Supportstrukturen und erforderliche Kommunikations- und Interaktionstrukturen in der Einrichtung sowie zwischen Einrichtung und Umfeld.

2.2 Aufgaben bezogen auf die innerinstitutionelle Lernkultur

Hier ist ein wesentlicher Aspekt zuerst zu nennen: Bevor Institutionen selbstgesteuertes Lernen an ihre Klientel herantragen, ist innerinstitutionell eine Klärung vorzunehmen, wie weit ‚Selbststeuerung der Lernenden‘ mit den Zielen sowie den organisatorischen Voraussetzungen in der Institution korrespondiert, welche Spielräume den Lernenden tatsächlich eingeräumt werden sollen bzw. können und welche Unterstützung für diese Lernprozesse bereitgestellt werden kann. Im Projekt SeGeL wurde ein hoher Einfluss der Einrichtungskultur auf die Lernkultur in den Maßnahmen erkennbar (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1999, S. 12; Himmel 1999). Hierbei sind alle Mitglieder der Institution betroffen. Vor allem

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Maßnahmen mit einem hohen Grad an Selbststeuerung wirken sich auf die involvierten Lehrenden bzw. Lernvermittler, deren „unbeteiligtes“ Kollegium, Lernende, Leitung, Verwaltung, Sekretariate und Hausmeister aus.

Die Lernkultur „Selbstgesteuertes Lernen“ setzt oft hohe Flexibilität und Engagement aller Beteiligten voraus. Angebote mit einem hohen Grad an Selbststeuerung, der mit einem hohen Grad an Individualisierung einhergeht, sind beispielsweise kostenmäßig schwer zu planen oder es treten kurzfristig neue Anforderungen auf (zusätzliche Räume, Geräte, Materialien werden erforderlich, zusätzliche Expert/-innen sind einzubinden), die sich auch auf Kolleg/innen auswirken. Dies setzt einen großen Entscheidungsspielraum auf der Ebene der Lehrenden wie der Lernvermittler und oft auch der Lernenden selbst voraus. In diesem Prozess lernen alle Beteiligten (auch Lehrende und Leitung) fortwährend.

Die erforderliche hohe Flexibilität bleibt nicht ohne Auswirkung auf die Organisationsform und die benötigte Infrastruktur. Deshalb sind ein intensiver Dialog und die intensive Abstimmung zwischen allen Beteiligten wichtig. Sind beispielsweise mehrere Lehrende an einer Maßnahme beteiligt, ist nicht nur ihre gegenseitige Information und Abstimmung erforderlich. Teilweise müssen auch Verwaltungskräfte, weitere Kolleg/innen, die Leitung oder Kooperationspartner einbezogen werden.

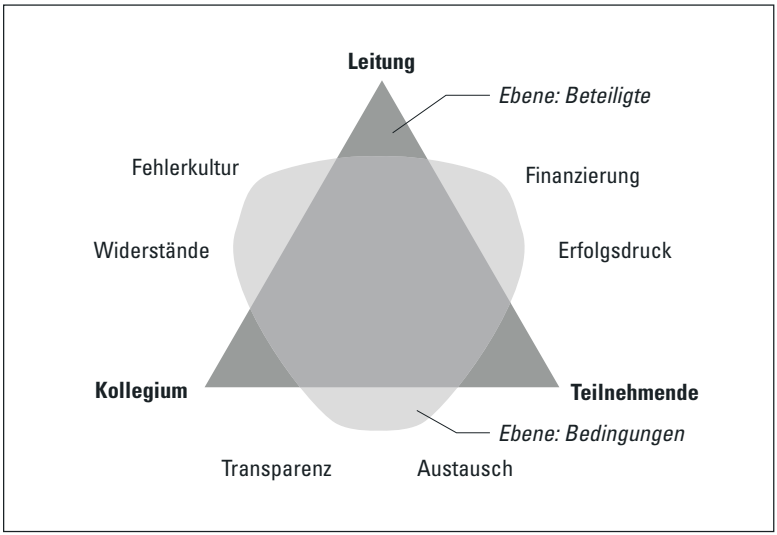

Abb. 5: Institutionelle Fragen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Insgesamt zeigte sich die hohe Bedeutsamkeit innerinstitutioneller Supportstrukturen insbesondere für die Lehrenden bzw. Lernvermittler. Überzeugungsarbeit ist in Richtung des Kollegiums, der Leitung und natürlich bezogen auf die Teilnehmenden erforderlich. Als hemmend zeigten sich in den beteiligten Einrichtungen Widerstände von allen Beteiligten. Daneben erschwerten häufig ein hoher Erfolgsdruck und ein enger Finanzierungsrahmen die Umsetzung. Deshalb sind vor allem die Aspekte Fehlerkultur in der Einrichtung sowie die Ermöglichung und Anregung innerinstitutionellen Austauschs und damit die Herstellung von Transparenz über die geplanten Prozesse und Zielsetzungen bedeutsam. Als besonders hilfreich erwies sich das Instrument „Kollegiale Beratung" für die an der Umsetzung Beteiligten (vgl. hierzu den Beitrag von Dietrich/Rainer in diesem Band).

In selbstgesteuerten Lernprozessen treten zwangsläufig Einbrüche, Verunsicherungen und Krisen auf, die bearbeitet werden müssen, insbesondere wenn das Lernen in Gruppen organisiert ist. Die Institution muss deshalb zuerst hinter dem Ansatz des selbstgesteuerten Lernens stehen, ihn nach innen und außen vertreten, auftretende Verunsicherungen zulassen und deren Reflexion sicherstellen. Dann bieten sich bedeutsame Lernmöglichkeiten. Diese für selbstgesteuertes Lernen charakteristischen Einbrüche, Verunsicherungen und Krisen treten aber nicht nur bezogen auf die Teilnehmenden auf, sondern gelten in gleicher Weise für die Institution als Ganze. Die Umsetzung der neuen Lernkultur macht nicht bei den Lernenden Halt – auch die Institution und ihre Mitarbeiter/innen geraten in einen Lernprozess, der verunsichert und letztlich die Gefahr des Scheiterns in sich birgt. Damit steht immer auch der gute Ruf der Einrichtung auf dem Spiel.

Folglich kommt der Leitung der Einrichtung eine wesentliche Funktion zu. Insbesondere ist erforderlich, dass sie hinter diesen Vorhaben steht, Puffer schafft in personeller, räumlicher und sächlicher Hinsicht und Supervision bzw. Praxisberatung für die Lehrenden bzw. Lernvermittler ermöglicht. Der in die Institution hineinwirkende Support muss Möglichkeitsräume für Veränderungen eröffnen.

In einem ersten Schritt:

- Unterstützung entsprechender Vorhaben in moralischer und organisatorischer Hinsicht
- Ermöglichung und Förderung aufwändigerer konzeptioneller Entwicklungen durch die Lehrenden
- Unterstützung durch offene Kommunikationsstrukturen und hohe Transparenz, Etablierung kollegialer Beratung
- Unterstützungsangebote wie Beratung oder Supervision zur Weiterentwicklung des Lehrpersonals

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– gezielte Personalentwicklung bei den Lehrenden durch Ermöglichung der Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsangeboten (Beratungskompetenz, Methodenkompetenz, ...).

In einem zweiten Schritt:
– Anstoß zur Qualitätsdiskussion in der Einrichtung
– intensivierte Kommunikation auch mit anderen Bildungseinrichtungen und Zuwendungsgebern
– Einwerbung zusätzlicher Mittel
– ggf. Initiierung/Unterstützung eines Organisationsentwicklungsprozesses.

Ein hoher Grad an Selbststeuerung setzt eine Kultur in der gesamten Einrichtung voraus, die Lernprozesse auf allen Ebenen (Lernende, Lehrende, Leitung, Verwaltung ...) nicht nur ermöglicht, sondern fördert. Es zeigte sich sehr deutlich, dass vor allem Kollegium und Leitung wesentlichen Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern entsprechender Vorhaben ausüben. Angst (vor Veränderung), Unsicherheit, Neid oder Missgunst und Sorge vor Machtverlust bildeten ein Bündel von Hemmnissen. Hoher Erfolgsdruck, geringe Fehlertoleranz, enge Finanzierung und hohe Arbeitsbelastung bildeten ein weiteres Bündel von Faktoren, die die Umsetzung erschwerten. Hierauf hat insbesondere die Leitung der Einrichtungen wesentlichen Einfluss.

Für die Einrichtung bedeutet dies möglicherweise die Erfordernis, zu einem neuen Selbstverständnis zu finden. Um diesbezüglich einen Klärungsprozess anzustoßen, bietet die vorliegende Publikation zahlreiche Anregungen sowie Praxishilfen (vgl. dazu insbesondere die Beiträge von Faulstich, Dietrich/Rainer, Himmel). Unterbleibt eine solche Klärung, verebben nach unseren Erkenntnissen die Bemühungen leicht, und es entstehen Frustrationen bei Lehrenden wie Lernenden.

Selbstgesteuertes Lernen birgt aber eine Reihe von Potenzialen, wenn es gelingt, in der Einrichtung eine Lernkultur aufzubauen, in der die Lernenden selbstgesteuert eigenen Fragen nachgehen, eigenes Interesse befriedigen und eigene Zielstellungen entwickeln. Dann verändert sich der Lehr-/Lernprozess grundlegend. Die Projekt-Beteiligten einer Institution äußerten dazu: „Bei uns ist Teilnehmerorientierung lange schon zu einem hohen Grad verwirklicht. Aber als wir im Kurs an den Punkt kamen, wo das selbstgesteuerte Lernen ansetzte, merkten wir und die Teilnehmenden: Halt! Hier ist etwas qualitativ völlig anders.“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Anmerkung

1 Wittwer zählte über 200 Definitionen des Begriffs (vgl. Lins 1999, S. 52). Die hier gegebene Definition ist aus Sicht des Projekts als gemeinsamer Nenner zu bezeichnen.

Literatur

Dietrich, St. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff u. a., a. a. O., S. 14-23

Dietrich, St./Fuchs-Brüninghoff, E. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung. In: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4.-6. November 1998 in Königswinter. Frankfurt/M., S. 232-237

Dietrich, St./Fuchs-Brüninghoff, E. u. a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.

Dubs, R. (1993): Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 113-117

Faulstich, P. (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff u. a., a. a. O., S. 24-39

Fuchs-Brüninghoff, E. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff u. a., a. a. O., S. 9-13

Forneck, H. J. (1999): Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. http://www.erziehung.uni-giessen.de/eb/antrittsvorlesung/index.htm

Gnahs, D./Seidel, S. (1999): Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick. In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff u. a., a. a. O., S. 71-88

Himmel, W. (1999): Institutionelle Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich/Fuchs-Brüninghoff u. a., a. a. O., S. 89-107

Lins, C. (1999): Selbstgesteuert Lernen – eigenverantwortlich arbeiten. In: Wirtschaft und Weiterbildung, H. 10, S. 52-54

Schäffter, O. (1998): Das Selbst als Joker – Neuere Literatur zum Thema Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 134-140

Schäffter, O. (1999): Lernen in der Transformationsgesellschaft – Vier Modelle struktureller Transformation. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Info Dienst, H. 1, S. 3-10

Schloos, U. (2000): Der Kreislauf des Erfolgs – Materialien zum Selbstmanagement für Lernende. Frankfurt/M.

Strunk, G. (1999): Wie Erwachsene lernen – von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: de Cuvry, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied u. a., S.54-70.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Ester Hufschmid

Lernkultur im Wandel[1]

1. Die Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens

Der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Zum Teil sind die Erklärungen lang und unübersichtlich, zum Teil ist das Konzept unscharf gefasst. Im nachfolgenden Artikel gehe ich von der Definition aus, dass es sich um eine Form des Lernens handelt, welche fragegeleitet und selbstgesteuert ist, bei der Menschen intrinsisch motiviert sind und sich selbst Ziele setzen. Kurz: Der lernende Mensch steht im Mittelpunkt.

Dem war und ist nicht immer so. Noch im 19. Jahrhundert stand die Lehrperson im Mittelpunkt des Lerngeschehens, sie galt als Wissensträgerin und Wissensvermittlerin. Lehrende waren im Besitz des gesamten Wissens in Form von Schulbüchern. Alles, was Schülerinnen und Schüler auswendig lernen sollten, war auf diesen Seiten in Frage-Antwort-Mustern zusammengestellt.

Als das Wissen anzuwachsen begann und Bibliotheken füllte, war die Lehrperson zwar nicht mehr alleinige Wissensträgerin, doch immer noch Wissensvermittlerin. Das Wie wurde ins Zentrum gerückt, die Lehrperson war im Unterricht omnipräsent und dominierend. Das bedeutete: Der Lehrer, die Kursleiterin wählt auf Grund des Auftrages oder einer Analyse den Stoff aus, legt Lernziele fest, plant den Unterricht, unterrichtet (erklärt, stellt gezielte didaktische Fragen, leitet an usw.), führt Lernkontrollen durch und qualifiziert Lernleistungen. Er/sie geht davon aus, dass das zu vermittelnde Wissen nicht veränderlich ist; Methoden und Medien, welche zur Unterstützung gewählt werden, sind für alle Lernenden die Gleichen.

Heute wird die neue Lernkultur vor allem im Zusammenhang mit den Anforderungen, welche die Arbeitswelt an die Menschen stellt, diskutiert. Es werden Berufsleute gebraucht, die teamfähig sind, analytisch und vernetzt denken können, gewandt sind im Umgang mit Informationen, die lernfähig und lernbereit sind. Bei diesen Anforderungen handelt es sich nicht um konkrete, sondern um fachübergreifende Kompetenzen, um Arbeits- oder Denkweisen. Diese können durch Formen des selbstgesteuerten Lernens erworben werden. Was die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens beziehungsweise die Einfüh-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

rung der neuen Lernkultur bedeuten kann, zeigt das nachfolgende Praxisbeispiel exemplarisch auf.

2. Ausbilden in der neuen Lernkultur – ein Beispiel aus der Praxis

Frau Bär arbeitet als Ausbilderin in einem Unternehmen der Privatwirtschaft. Sie bildet in einem Pilotprojekt, welches Lernen und Führen heißt, zukünftige Leitungspersonen aus. Lernförderung ist die didaktische Absicht, auf der inhaltlichen Ebene geht es um Führungsförderung. Im Unternehmen wurde breit über das Vorhaben informiert. Frau Bär hat die ersten drei Tage des Pilotseminars durchgeführt. Hier die Schilderung ihrer Erfahrungen:

„Den Teilnehmenden ist die Seminarsituation oft nicht besonders vertraut. Sie verhalten sich am Anfang eher zurückhaltend: einige skeptisch, andere besonders angepasst.

Die Teilnahme an einem Führungsseminar, das in einem komfortablen Hotel stattfindet, werten sie als Belohnung oder Anerkennung ihrer Arbeit. Von mir als Leiterin erwarten sie vor allem Bestätigung für ihr bisheriges Tun.

Wie der Titel der Weiterbildung aussagt, sollen die Teilnehmenden neben der Führungs- auch ihre Lernkompetenz weiterentwickeln. Deshalb haben wir in der ersten zwei Tagen die Zielsetzung und die Themenschwerpunkte aus einer Auswahl von Inhalten, das Programm und die Bearbeitungsform gemeinsam festgelegt. Ziel dieses Vorgehens war es, die Teilnehmenden in ihrem selbstgesteuerten Lernen zu unterstützen und sie anzuleiten, für ihren Lernprozess aktiv zu werden, Lernverantwortung zu übernehmen, ihr Lernen zu planen und zu reflektieren sowie ihr Tun in erster Linie selbst zu beurteilen.

Bereits zu Beginn gab es bei der Planung endlose Diskussionen zwischen ein paar dominanten Teilnehmenden. Meine Bemühungen, den Prozess zu beschleunigen und auf die ganze Gruppe auszudehnen, blieben erfolglos. Mit Ach und Krach stand das Programm nach zwei Tagen.

Am dritten Tag wurde in Kleingruppen an Führungsthemen gearbeitet. Mein Angebot, mich als Beraterin zuzuziehen, wurde nicht genutzt, und ein Teilnehmer bemerkte scherzhaft, ich würde wohl eine ruhige Kugel schieben und die Arbeit den Gruppen überlassen. Die anschließende Präsentation der Resultate aus den Kleingruppen war mehr als dürftig, die Feedbacks der anderen an die präsentierende Gruppe waren nett und nichtssagend, und ich zweifelte an der Effizienz des Vorgehens. Auch die Idee der Reflexion respektive der Lerntagebuchführung am Ende des Tages wurde mit wenig Begeisterung aufgenommen, und ein Teil der Gruppe entschloss sich, in dieser Zeit bereits zum Apéritif zu gehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

In der Auswertungsrunde wurden wenig inhaltliche Erkenntnisse formuliert. Vereinzelt äußerten Teilnehmende ihre Unsicherheit darüber, ob das, was sie taten, auch das Richtige gewesen sei. Die Planungsphase wurde als zu lang, ineffizient und überflüssig taxiert."

Die oben beschriebene Situation lässt vermuten, dass bei den Teilnehmenden die vordergründige Motivation für den Seminarbesuch Belohnung und Bestätigung sein könnten: teilnehmen dürfen, während der Seminarzeit nicht arbeiten müssen, in einem schönen Hotel Gast sein, Erfolgserlebnisse austauschen, Tipps und Ratschläge weitergeben, Unterstützung holen etc. Vielleicht benötigen die Teilnehmenden auch diese Bestätigung, um sich für erneutes resp. selbstgesteuertes Lernen motivieren zu können. Das heißt, es gilt transparent zu machen, welche Belohnung, Bestätigung oder auch welcher Nutzen durch selbstgesteuertes Lernen erreicht werden kann.

Die Teilnnehmenden möchten ausruhen und konsumieren –
die Kursleitung will sie für selbstgesteuerte Lernformen begeistern.

Die Teilnehmenden möchten die Geselligkeit und den informellen Teil genießen –
die Kursleitung erwartet seriöse inhaltliche Arbeit von ihnen.

Die Teilnehmenden wollen zeigen, was sie können –
die Kursleitung fordert sie auf, zu reflektieren.

Die Teilnehmenden erwarten Bestätigung von der Leitung für ihr Denken und Handeln –
die Kursleitung erwartet Bereitschaft zur Selbsteinschätzung und Veränderung.

Die Teilnehmenden fordern Lösungen, Tipps und Ratschläge –
die Kursleitung schickt sie auf den eigenen Problemlösungsweg.

Selbstgesteuertes Lernen ist immer eine Idealvorstellung, welche verstärkte Selbstbestimmung bezüglich der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und Lernpartner/innen sowie vermehrte Selbstbewertung des Lernerfolgs beinhaltet. Diese Selbststeuerung bedarf spezieller Kompetenzen. Lernende müssen über Lern- und Arbeitstechniken verfügen, geübt sein im Umgang mit Informationen und sich selber motivieren. Diese Kompetenzen können nicht einfach vorausgesetzt, sondern müssen im sorgfältig geplanten Lernanlass trainiert werden. Mit welchen Fragestellungen kann beispielsweise die selbstständige Auseinandersetzung mit einem Thema gefördert oder angeregt werden? Bedeutsam ist, dass die Kursleitung das Maß der Steuerung von Lernprozessen laufend reflektiert. Die entscheidende Frage hierbei ist: Welches Maß an Fremdsteuerung ist nötig, damit eine optimale Selbststeuerung möglich wird?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

3. Prinzipien für die Förderung selbsgesteuerten Lernens

Die Berücksichtigung nachfolgender Prinzipien hilft, selbstgesteuertes Lernen zu fördern (vgl. Simons in Mandl/Friedrich 1992).

– Prozessprinzip:
  Lernaktivitäten, Lernprozesse und Lernsteuerung müssen explizit, d. h. sichtbar gemacht werden, da Lernen ein nicht beobachtbares Phänomen ist und viele Lernende glauben, ihre Art zu lernen sei die einzig mögliche.
– Rückbesinnungsprinzip:
  Lehrende sollen die Lernenden anregen, über verschiedene Lernstrategien und verschiedene Arten der Lernsteuerung nachzudenken, damit die Lernenden ihre Lernstrategien und ihre Selbstregulierungsfähigkeiten entwickeln können.
– Affektivitätsprinzip:
  Der Einfluss gefühlsmäßiger und motivationaler Prozesse muss berücksichtigt werden. Man kann nicht aktiv lernen, wenn man nicht daran glaubt, dass es funktioniert und zum Erfolg führt.
– Nützlichkeitsprinzip:
  Den Lernenden ist einsichtig zu machen, warum der gezielte Einsatz von Lernstrategien nützlich ist. Nur wenn man weiß, warum bestimmte Strategien nützlich sind, wird man sich entschließen, diese einzusetzen.
– Transferprinzip:
  Den Lernenden muss aufgezeigt werden, wie und auf welche Situationen das Gelernte übertragen werden kann. Es kann nicht erwartet werden, dass der Transfer ganz spontan eintritt.
– Selbstdiagnoseprinzip:
  Lernende benötigen Anleitung, wie sie ihr eigenes Lernen überwachen, diagnostizieren und kontrollieren können.
– Aktivitätsprinzip:
  Das Lehr-/Lernarrangement ist so zu gestalten, dass die Lernenden aktiv lernen und konstruktive Lernaktivitäten ausführen können.
– Scaffoldingprinzip:
  Durch den kontinuierlichen Abbau von Hilfen verlagert sich die Verantwortung für das Lernen allmählich von den Lehrenden zu den Lernenden.
– Vorwissensprinzip:
  Da Lernen kumulativ ist, d. h. stark von den Vorkenntnissen der Lernenden abhängt, müssen diese berücksichtigt und genutzt werden. Oft ist es wichtig, dass die Lehrenden den Lernenden helfen, eine Brücke

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

zu schlagen zwischen dem vorhanden Wissens- und Könnensstand und einem nächsten, noch unverstandenen Lernschritt.

– Lernkonzeptionsprinzip:
  Lehrende müssen wissen, über welches Lern-Vorverständnis die Lernenden verfügen. Diese Lernkonzeptionen sind gegebenenfalls in Richtung eines aktiven, konstruktiven Lernens zu beeinflussen.

4. Umsetzungsaspekte des selbstgesteuerten Lernens in Bildungsveranstaltungen

Bezogen auf die beschriebene Praxissituation kann dies Folgendes bedeuten: In einer ersten Phase werden die Teilnehmenden in einer adäquaten Form nach ihren Anliegen, Lernabsichten und Bedürfnissen befragt. Gleichzeitig bietet die Anfangssituation für die Kursleitung Gelegenheit, um über ihren Auftrag, ihre Absichten und die zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen zu informieren. Dieses Vorgehen schafft Transparenz und eine gemeinsame Ausgangslage.

Anschließend können nun in diesem Verhandlungsspielraum gemeinsame Spielregeln und ein Arbeitsprogramm festgelegt werden. Die getroffenen Abmachungen gelten als Seminarvertrag und sind für alle Beteiligten verbindlich oder müssen gemeinsam verändert resp. angepasst werden.

Es ist sinnvoll, wenn diese Anfangs- oder Orientierungsphase mit einer klaren Struktur durch die Lehrperson geleitet wird, um den Teilnehmenden Sicherheit zu vermitteln. Es ist weiter Aufgabe der Kursleitung, methodische Vorschläge zur Erarbeitung des vereinbarten Inhalts zu machen – sie ist dafür die Fachperson.

In einer nächsten Phase geht es darum, dass sich die Teilnehmenden zu den unterschiedlichen Inhalten immer wieder Informationen beschaffen und diese in einer sinnvollen Art bearbeiten und vertiefen. Für diesen Prozess sind die vielseitigen Fähigkeiten der Kursleitung als Wissensvermittlerin, als Klärerin, als Fragerin, als Beobachterin und Beraterin, als Moderatorin gefragt. Wichtig ist weiter, dass die Lernergebnisse immer wieder im Plenum präsentiert werden. Die Lernenden haben dadurch Gelegenheit, sich Bestätigung, Anerkennung und Anregung für die Weiterführung zu holen, die Gesamtgruppe hat Zugang zu allen Informationen, Vorgehensweisen und Resultaten. Die Kursleitung kann sich ein Bild über den Lernverlauf machen.

Für die Metakognition eignet sich bei eher reflexionsungeübten Teilnehmenden oft die Lernpartnerschaft. In dieser Form können die Partner/innen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

gemeinsam und wenn immer möglich anhand ganz konkreter Fragestellungen, nach jeder thematischen Einheit die Art ihres Lernens sowie Problemlösens reflektieren und die Resultate festhalten.

5. Die Rolle der Lehrenden

Welche Rolle haben nun Lehrende in der neuen Lernkultur? Wer zu selbstgesteuertem Lernen anleiten will, braucht ein erweitertes Lehrverständnis. Es geht darum, dass Ausbildende nicht mehr nur vermitteln, instruieren und führen, sondern dass sie die Lernenden auch beraten und begleiten. Konzentrierte sich die Lehrverantwortung ursprünglich vor allem auf Methodik und Inhalt eines Bildungsangebotes, umfasst sie heute auch Verantwortung bezüglich der individuellen Lernprozesse der Teilnehmenden. Dies verlangt nach einer geteilten Verantwortung für die Gestaltung und das Resultat. In einem solchen dialogischen Lehr-/Lernmodell wird der Gestaltung der Beziehung zu Lernenden und ihrer (Lern-)Beratung ein hoher Stellenwert beigemessen. Dies erfordert eine veränderte Einstellung den Lernenden gegenüber, basierend auf folgender Grundhaltung:

- Erwachsene Lernende verfügen auf Grund ihrer Bildungsbiografie bereits über viel Wissen und individuelle Lernerfahrungen.
- Sie sind motiviert zu lernen, was sie interessiert, und übernehmen dafür die Verantwortung.
- Sie sind in der Lage, ihre Leistungen zu beurteilen.
- Sie holen Hilfe und Unterstützung da, wo sie sie benötigen.
- Lernende reflektieren und ziehen selbstständig Schlussfolgerungen.

Für viele Erwachsene in Bildungsveranstaltungen ist diese Grundhaltung oft eher ungewohnt und kann sie in der konkreten Situation verwirren, weil sie an Unterricht eine andere Erwartung haben. Didaktisch-methodische Überlegungen richten sich demzufolge immer auch darauf, wie Lernprozesse in Richtung selbstgesteuertes Lernen gestaltet werden können. So erweitert sich die Bedingungsanalyse zwangsläufig um den Aspekt des selbstgesteuerten Lernens. Dabei geht es um die Klärung folgender Fragen:

- Welche Erfahrungen und Bedürfnisse haben die Lernenden bezüglich selbstgesteuertem Lernen?
- Was ist sinnvoll, zu vertiefen und zu üben?
- Welche externe Hilfe ist dazu notwendig?
- Wie weit ist das selbstgesteuerte Lernen im Umfeld der Lernenden verankert? Ist es überhaupt gefragt?
- Mit wie viel Unterstützung kann gerechnet werden?

Das heißt, es ist wichtig, dass die neue Lernkultur sorgfältig eingeführt und aufgebaut wird.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Simons schreibt dazu: „Man kann natürlich nur dann lernen, sein eigenes Lernen zu steuern und zu überwachen, wenn einem hierfür genügend Gelegenheit geboten wird. Darum ist es wichtig, Lernende Situationen auszusetzen, in denen sie selbst zu diagnostizieren, zu kontrollieren und zu überwachen haben, wie ihr Lernen verläuft und zu welchen Ergebnissen es geführt hat ... Das Scaffoldingprinzip (= allmähliche Reduktion der Hilfen) bezieht sich auf den allmählichen Abbau der externen Hilfen und die zunehmende Übergabe der Verantwortlichkeit für das Lernen vom Lehrenden an die Lernenden“ (Simons in: Mandl/Friedrich 1992, S. 263).

Damit wird auch deutlich, dass all die Fähigkeiten, die bis anhin für Ausbildende erforderlich waren, nicht ersetzt, sondern erweitert oder optimiert werden müssen.

Beispielsweise:

- Erfahrungen und Bedürfnisse einer Zielgruppe bezüglich des selbstgesteuerten Lernens erfassen können,
- eine situationsadäquate Balance finden können zwischen Lenken und Beraten,
- sich konsequent zurückhalten können bei offenen Lernformen,
- Unsicherheit aushalten können, der Lernprozess der Gruppe ist unbekannt,
- Beziehungen eingehen und gestalten können,
- gruppendynamische Phänomene zu Gunsten des Lernprozesses thematisieren können.
- über ein angepasstes Methodenrepertoire verfügen.

Jede Veränderung einer Rolle in eine neue Richtung kann Reaktionen aus der Umgebung nach sich ziehen. Es ist möglich, dass die Teilnehmenden beispielsweise mit Widerstand reagieren, weil sie auf Tipps und Ratschläge weitgehend verzichten müssen, weil Eigenverantwortung zu übernehmen anfänglich oft weniger Spaß macht als bei einer spaßvollen Aktion einfach mitmachen zu können, weil die Konfrontation mit eigenen Möglichkeiten und eigenem Verhalten unangenehm sein kann. Oft manifestiert sich dieser Widerstand als Kritik an der Leitungsperson. Diese Konsequenz gilt es auszuhalten und dabei möglichst transparent die eigenen Gedanken und Absichten darzulegen.

Widerstand oder manchmal auch Resignation seitens der Lernenden wird nicht nur durch die neuen Lehr-/Lernformen in der konkreten Lernsituation ausgelöst. Die Frage, wie das Umfeld der Lernenden reagiert und wie weit Organisationen lernbereit sind, hat großen Einfluss auf das selbstgesteuerte Lernen in Bildungsveranstaltungen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

6. Selbstgesteuertes Lernen und das Umfeld

Ein zweiter Blick über die Schulter von Frau Bär zeigt auf, mit welchen Realitäten die Lernenden in ihren Organisationen konfrontiert sind. Inzwischen läuft ihr Seminar ganz gut. Allerdings taucht immer wieder eine Schwierigkeit auf, mit der sie nicht in diesem Ausmaß gerechnet hat:

„Frage ich Teilnehmende nach ihren Erfahrungen, berichten sie von Problemen, die ihnen in ihrem alltäglichen Umfeld begegnen, wenn sie Gelerntes aus dem Seminar anwenden wollen. Eine Teilnehmerin erzählte, dass die sich entschieden habe, trotz Zeitdruck und permanenter Hektik, mit ihren Mitarbeitenden eine regelmäßige Teamsitzung zu veranstalten. Sie verfolgt damit die Absicht, Informationen kontinuierlich auszutauschen, längerfristig Probleme gemeinsam zu lösen sowie Ressourcen im Team vermehrt zu nutzen.

Sie hat ihre Mitarbeitenden anfänglich in die Sitzungsleitung eingeführ, und diese übernehmen die Rolle nun abwechslungsweise.

Einmal – während einer solchen Teamsitzung – wollte ihr Vorgesetzter sie sprechen. Er ging zu ihr ins Büro, platzte mitten in die Sitzung und befahl ihr, sofort zu ihm zu kommen, weil er sie zu sprechen wünsche. Sie antwortete ihm, dass sie das erst in einer halben Stunde tun werde, nach Abschluss der Teamsitzung. Im nachfolgenden Gespräch tat er ihr sein Befremden deutlich kund und sagte ihr, dass sie dem Unternehmen regelmäßig eine Stunde Arbeitsleistung von x Mitarbeitenden entziehe, nur um mit ihnen zu plaudern. Er zweifelte ihren Führungsstil an und warf ihr Ineffizienz vor. Sie erklärte ihm sachlich die Beweggründe für ihr Verhalten mit Argumenten, die sie im Seminar gelernt hatte, und konnte auch bereits ein paar Erfolgserlebnisse anfügen. Er war offenbar nicht zu überzeugen und verlangte von ihr, die Neuerungen wieder zu sistieren mit der Begründung, diese Art von Führung sei in diesem Unternehmen nicht üblich und würde unter den Mitarbeitenden nur Verwirrung stiften.

Die Teilnehmerin war natürlich im nächsten Seminarteil frustriert und demotiviert – was gut verständlich ist. Auch andere Teilnehmende stießen mit ihren Interventionen auf mehr oder weniger deutlichen Widerstand in ihrer Umgebung und hinterfragten folglich massiv, was und wie sie in diesem Seminar lernten. Zum Glück erzählten ein paar andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer ganz begeistert von ihren Erfolgen, sowohl bei Mitarbeitenden als auch bei Vorgesetzten. Sie wurden in ihren Veränderungsbestrebungen nicht gerade unterstützt, aber immerhin auch nicht behindert oder eingeschränkt.“

Die beschriebene Situation wirft Fragen nach der Unternehmenskultur und nach dem Arbeitsumfeld auf, Fragen nach der lernenden Organisation, nach der Lernfähigkeit eines Unternehmens. „Organisationen lernen nur, wenn die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation“ (Senge 1996, S. 171). Menschen können demzufolge selbstgesteuert lernen, ohne dass das Unternehmen, in dem sie tätig sind, dadurch gezwungen wäre, ebenfalls zu lernen. Organisationen andererseits, welche sich verändern resp. lernen wollen, sind auf den Lernwillen der Mitarbeitenden angewiesen. Bei all den Reorganisationen, Umstrukturierungen, Fusionen und Marktanpassungen, die heutzutage überall im Gange sind, muss dies auf einen großen Teil aller Organisationen zutreffen! Organisationen also, in denen Menschen kontinuierlich die Fähigkeit entfalten, ihre Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden, in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen. Soll eine Unternehmensentwicklung stattfinden, müssen sich die Lernprozesse auf der Mitarbeiterebene und auf der Unternehmensebene vernetzt entwickeln.

7. Die lernende Organisation

Für den Aufbau lernender Organisationen braucht es folgende Disziplinen (ebd., S. 15ff.):

- *Personal Mastery:* Die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung ist die Fähigkeit, sich auf die tiefsten intrinsischen Bedürfnisse zu konzentrieren. Unter Lernen wird die Erweiterung der Fähigkeit verstanden, die Ergebnisse zu erzielen, die man im Leben wahrhaft anstrebt. Personal Mastery hat zu tun mit der Integration von Vernunft und Intuition und der wachsenden Erkenntnis unserer Verbundenheit mit der Welt.
- *Mentale Modelle* sind tief verwurzelte Annahmen, Alltagstheorien und Verallgemeinerungen, die bestimmen, wie Menschen die Welt wahrnehmen, und die das Handeln lenken. Häufig sind die mentalen Modelle und ihre Auswirkungen auf das Verhalten nicht bewusst. Eine lernende Organisation setzt jedoch voraus, dass sie erkannt und immer wieder in Frage gestellt werden.
- *Aufbau einer gemeinsamen Vision*. Eine Organisation kann auf Dauer nur erfolgreich sein, wenn die Beteiligten gemeinsame Ziele und Wertvorstellungen haben. Dazu gehört die Fähigkeit, gemeinsame Zukunftsbilder zu entwickeln, die nicht nur auf Einwilligung stoßen, sondern echtes Engagement und wirkliches Teilnehmen fördern.
- *Team-Lernen.* Das individuelle Lernen ist in gewisser Weise irrelevant für das organisationale Lernen. Wie bereits erwähnt, kann die einzelne Person unentwegt lernen, ohne dass das Unternehmen etwas lernt. Lernen aber Teams, werden sie zu einem Mikrokosmos für das Lernen der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

ganzen Organisation. Die Disziplin des Team-Lernens beginnt mit dem Dialog, der Fähigkeit der Teammitglieder, eigene Annahmen aufzuheben und sich auf ein gemeinsames Denken einzulassen.

– *System-Denken.* Organisationen sind Systeme und fordern deshalb systemisches Denken. Die beschriebenen Disziplinen müssen sich zu einem Ganzen entwickeln, was nur mit der fünften Disziplin, dem Systemdenken möglich ist. Diese ist die integrative Disziplin, welche alle anderen miteinander verknüpft und sie zu einem ganzheitlichen Modell zusammenfügt.

Alle fünf Disziplinen befassen sich mit dem Umdenken, mit einem grundlegenden Wahrnehmungswandel. Der Blick ist nicht länger auf einzelne Teile, sondern auf das Ganze gerichtet.

8. Hindernisse des Lernens in Organisationen

Selbstverständlich gibt es in jeder Organisation, genauso wie bei einzelnen Menschen, Lernhemmnisse oder Lernhindernisse, die unbewusst und somit verdeckt das Lernen einer Organisation erschweren oder gar verunmöglichen.

Kanter (in Fatzer 1993, S. 404) beschreibt Formen der Lernunfähigkeit oder Innovationsunwilligkeit in Organisationen mit 10 provokativen Thesen:

„1. Betrachte jede neue, von unten kommende Idee mit Misstrauen – weil sie neu ist und von unten kommt.
2. Bestehe darauf, dass Personen, die deine Zustimmung für eine Aktion benötigen, auch die Zustimmung der höheren Ebene einholen müssen.
3. Fordere Abteilungen oder Individuen auf, ihre Vorschläge gegenseitig zu kritisieren. Das erspart dir die Mühe des Entscheidens; es muss nur der ‚Überlebende' belohnt werden.
4. Drücke Kritik ungehemmt aus und unterdrücke Lob. Das hält die Leute unter Druck.
5. Behandle die Aufdeckung von Problemen als Fehlleistung, damit die Mitarbeitenden nicht auf die Idee kommen, dich wissen zu lassen, wenn etwas nicht klappt.
6. Kontrolliere alles sorgfältig. Sorge dafür, dass alles, was gezählt werden kann, oft gezählt wird.
7. Fälle Entscheidungen zur Reorganisationen heimlich und überfalle die Mitarbeitenden damit unerwartet. Auch das hält die Leute unter Druck.
8. Stelle sicher, dass Informationsnachfragen stets gut begründet werden, und achte darauf, dass Informationen nicht umsonst zur Verfügung ge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

stellt werden. (Informationen sollen nicht in die falschen Hände fallen.)

9. Übertrage im Namen der Delegation auf untergeordnete Führungspersonen vor allem die Verantwortung, Einsparungsprogramme oder andere bedrohliche Entscheidungen zu realisieren. Und bringe sie dazu, es schnell zu tun.
10. Und vor allem: Vergiss nie, dass du als Angehöriger der höheren Ebene schon alles Wichtige über dieses Geschäft weißt."

Natürlich finden wir in der heutigen Arbeitswelt weder Organisationen, die sich ausschließlich in den fünf o. a. Disziplinen üben, noch diejenigen, die nur diese zehn Lernhemmnisse kultivieren. Mit großer Sicherheit existieren alle denk- und undenkbaren Mischformen zwischen diesen beiden Polen.

Die Lernkultur einer Organisation manifestiert sich immer im unmittelbaren Arbeitsumfeld der Mitarbeitenden und nicht in irgendeinem Strategiepapier. Wird in Bildungsveranstaltungen mit neuen Lehr- und Lernformen gearbeitet, so stellt diese Tatsache auch Anforderungen an die Organisation.

9. Anforderungen an lernende Organisationen

Eine lernende Organisation braucht Offenheit. *Senge unterscheidet zwischen partizipativer und reflektiver Offenheit (1996, S. 331ff.). Erstere veranlasst Menschen, ihre Meinung auszusprechen, Letztere leitet an, besser in sich hinein zu sehen. Reflektive Offenheit verlangt, eigenes Denken in Frage zu stellen und zu erkennen, dass jegliche Sicherheit, die wir jemals haben können, bestenfalls die Hypothese über die Welt ist.*

Die lernende Organisation braucht im Weiteren lokale Autonomie*, denn Menschen lernen am schnellsten, wenn sie sich zutiefst für ihre Handlungen verantwortlich fühlen. Deshalb erweitern lernende Organisationen die Handlungsspielräume „vor Ort" zunehmend, konzentrieren das Höchstmaß an Autorität und Macht nicht an die Unternehmensspitze, sonder verlagern Entscheidungen in der Organisationshierarchie nach unten.*

Die lernende Organisation braucht für das Arbeiten mit mentalen Modellen viel Zeit*, um Annahmen aufzudecken, ihre Beschaffenheit und Genauigkeit zu überprüfen.*

Die lernende Organisation arbeitet mit Mikrowelten. *Menschen lernen zwar am besten durch direkte Erfahrung, aber das funktioniert nur, solange sie*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

schnelles und eindeutiges Feedback auf ihre Handlungen erhalten. Indem sie Zeit und Raum verdichten, geben Mikrowelten die Möglichkeit, durch praktisches Tun zu lernen, wie die wichtigsten systemischen Probleme bewältigt werden können.

Diese Anforderungen an lernende Organisationen treffen selbstverständlich auch auf Bildungsorganisationen zu.

Die neue Lernkultur signalisiert einen Wertewandel. Individualität und Autonomie, Gleichheit im Sinne der Gleichbehandlung aller und der Chancengleichheit scheinen an Wert zu gewinnen. Wer aber nur der Anforderung, „modern" zu sein, nachgibt, läuft Gefahr, kurz einmal ein neues Verfahren auszuprobieren und dann enttäuscht und erleichtert zum Altbekannten zurückzukehren.

Damit sich neue Lernkulturen entfalten können, müssen alle in einer Bildungsorganisation Tätigen an der Entwicklung gemeinsamer Zukunftsbilder beteiligt sein. Visionen, und sind sie noch so vorbildlich und erstrebenswert, können kontraproduktiv wirken, wenn sie lediglich von oben verordnet werden.

Die Bildungsorganisation muss selbstgesteuertes Lernen als Lernkultur verwirklichen und den Lehrenden den entsprechenden Rahmen bieten, der es ihnen ermöglicht, Angebote zu entwickeln und umzusetzen.

10. Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens in der Organisation

Für die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz ist es ideal, wenn von Mitarbeitenden in ihrer täglichen Arbeit Selbstständigkeit verlangt wird, Als vorteilhaft erweist sich immerhin noch, wenn sie zumindest nicht verhindert, also in einem gewissen Maß geduldet wird. In diesem Fall können mit selbstgesteuertem Lernen Lernhimmnisse positiv beeinflusst und im besten Fall aufgelöst werden.

Selbstgesteuertes Lernen macht nicht nur dann Sinn, wenn sich eine Organisation in Form von Unternehmenszielen und entsprechenden Umsetzungsmaßnahmen öffentlich dazu bekennt. Zu selbstgesteuertem Lernen fähige Mitarbeitende können sehr wohl auf die Lernfähigkeit eines Unternehmens einwirken und Veränderungen erzielen. Verfügen Mitarbeitende an ihrem Arbeitsplatz jedoch über keinerlei Selbstständigkeit, wird diese verhindert oder gar verboten, stellt sich die Frage, ob die Förderung von selbstgesteuertem Lernen in betriebsinternen Bildungsveranstaltungen überhaupt sinnvoll ist. Denn: Selbstgesteuertes Lernen und fremdgesteuerte Arbeit passen schlecht zusammen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Anmerkung

1 Grundlage dieses Artikels ist der Bericht der AEB (Akademie für Erwachsenenbildung) – Esther Hufschmid, Theresa Mory:: Der Mensch lernt selbst und ständig – Selbstständiges Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. AEB-Bericht Nr. 18. Luzern und Zürich

Literatur

Fatzer, G. (Hrsg.) (1993): Supervision und Beratung – ein Handbuch. Köln

Hufschmid, E./Mory, Th. (1998): Der Mensch lernt selbst und ständig – Selbstständiges Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. AEB-Bericht Nr. 18. Luzern, Zürich

Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Göttingen

Senge, P. M. (1996): Die 5. Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Iris Stolz

Ist die Institution der Hilfsmotor beim SeGeLn?

Praxiserfahrungen aus dem Projekt www.SchwebWeb.de

Leinen los! Teilnehmer/innen, Dozent/innen verlassen das Festland und brechen auf zu neuen Ufern. Eine Gruppe von 12 schwerbehinderten Teilnehmer/innen einer berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahme im EDV-Bereich entwirft, gestaltet und programmiert eine Webseite in einem selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsprozess. Welches sind die Aufgaben der Institution in diesem Projekt? Wo und wie kann und muss die Institution unterstützend eingreifen?

1. Zielsetzung Medienkompetenz und Selbststeuerung

Das Telehaus Wetter/VeFAR e. V. bietet Qualifizierungen im IT-Bereich und hat sich zum Ziel gesetzt, in seinen Angeboten Medienkompetenz und Selbststeuerung nachhaltig zu fördern.

Auf dem Weg zur Informations- und Wissensgesellschaft verändert sich die Lebens- und Arbeitswelt. Für uns alle bedeutet es, ständig Neues zu lernen und vorhandenes Wissen zu erweitern. Kenntnisse in den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien werden in nahezu allen Berufsgruppen unabdingbar, die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen und die Medienkompetenz werden zu Schlüsseln für Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt.

Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation bedeutet dabei mehr als nur das Lernen eines neuen Programmes, es bedeutet, „Medien zu handhaben, sich immer wieder neue Qualifikationen selbstständig aneignen zu können, sich in der Medienwelt zurecht zu finden und sich selbstbestimmt und verantwortungsvoll darin zu bewegen. Medieninhalte aufzunehmen, zu verarbeiten, zu verstehen und sie angemessen einzuschätzen und schließlich gestalterisch in den Medienprozess einzugreifen“ (AG 4, Initiative der Bundesregierung, Forum Info 2000). In diesem Sinne sind Medienkompetenz und Selbststeuerung eng verknüpft.

Um den Anschluss an die gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen zu halten, bedarf es neuer Lernformen, die über rein schulisches Lernen hinausgehen. Die Grenzen zwischen Lern- und Arbeitsprozessen werden fließender. Zunehmend kommt es darauf an, sich eigenständig – zu dem Zeitpunkt,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

wo sie benötigt werden – Information und Wissen zu organisieren. Lernen wird selbstgesteuert und nutzen-orientiert. Bei den Lernenden sind Eigeninitiative, Selbststeuerung, Aktivität und Kreativität gefragt. Bildungsangebote müssen dies berücksichtigen und mit den Lernenden gemeinsam neue Wege beschreiten, die den Anforderungen der Zukunft gerecht werden.

2. Das Projekt www.SchwebWeb.de

„Stellen Sie sich vor, Sie sind ein Arbeitsteam und erhalten den Auftrag, sich an einem Internetwettbewerb zu beteiligen. Zu einem selbstgewählten Thema sollen Sie eine Internetseite erstellen. Die beste Webseite wird veröffentlicht und prämiert. Ihr Ziel ist es, eine gute Internetseite zu erstellen, bekannt zu werden und damit ihre Qualifikation unter Beweis zu stellen."

Eine Gruppe von 12 Teilnehmer/innen aus einer berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahme für schwerbehinderte Arbeitnehmer/innen mit guten EDV-Grundkenntnissen stellte sich der Aufgabe. In dem Projekt sollten sie sich auf ein gemeinsames Thema einigen, einen Arbeitsplan erstellen und sich die benötigten Qualifikationen zur Umsetzung des Vorhabens aneignen. Zur Vorbereitung waren dem Projekt Einheiten zu den Themen „Lernen lernen" und „Kommunikation" vorgeschaltet.

2.1 Projektinhalte und Setting

Innerhalb des Projekts kamen folgende technischen, inhaltlichen und Gruppenaspekte gleichermaßen zum Tragen:

Technik	**Inhalt**	**Teamarbeit**
➢ Vernetzung	Informations-	➢ Projektplanung
➢ Outlook	➢ recherche	➢ Projektverlauf
➢ Frontpage	➢ verarbeitung	➢ Kommunikation
➢ Corel Draw	➢ organisation	➢ Rollenverteilung
➢ Photoshop	➢ aufbereitung	➢ Konflikte
	➢ ablage	➢ Transparenz

Die Inhalte wurden zu Projektbeginn in der Gruppe diskutiert und es wurde gemeinsam ein Rahmen für die Projektarbeit festgelegt. Jeweils zu Beginn und Ende eines Arbeits- bzw. Schulungstages traf sich die Gruppe zu Besprechungen. Die Besprechungen dienten dazu, Arbeitsschritte zu definieren, Kleinteams zur Bewältigung der Arbeitsschritte zu bilden und sich immer wieder über den Verlauf und das Fortkommen der Arbeit auszutauschen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Der Lernbedarf sollte dabei ebenso definiert und organisiert werden. Zur Unterstützung und als „Tankstelle des Wissens“ standen ein EDV-Dozent und eine Praktikantin der Gruppe zur Seite. Beide waren bei den regelmäßigen Besprechungen dabei und stellten während der gesamten Projektzeit ihr Experten/innenwissen auf Anfrage zur Verfügung.

2.2 Projektverlauf

Leinen los! – Der Startschuss

Die Gruppe freute sich auf das Projekt. Schnell konnte man sich auf das Thema „Schwerbehinderte Menschen im Arbeitsleben“ einigen, und auch der Name „www.SchwebWeb.de“ war bald gefunden. Die Teilnehmer/innen waren hoch motiviert. Die neue Lern- und Arbeitsform verhieß ihnen mehr Selbstbestimmung und Freiheit. Engagiert entwarfen sie ein erstes Modell des „SchwebWeb“. Sowohl inhaltlich wie technisch hatten sie sich viel vorgenommen. Es sollte „eine tolle Seite“ werden, vielseitige Informationen zum Themengebiet „Behinderte Menschen in der Arbeitswelt“ bieten und auch Chatrooms und Newsgroups vorsehen.

Die Gruppe hatte pro Woche einen Fortbildungstag mit sechs Unterrichtsstunden zur Verfügung. Wegen der Kürze der Zeit wurde in der ersten Sitzung eine gemeinsame Arbeitsstruktur verabredet: Die gesamte Gruppe trifft sich jeweils zu Beginn des Tages, um das weitere Vorgehen zu planen und abzustimmen. Zum zweiten Mal trifft sie sich dann 30 Minuten vor Schulungsende zu einem abschließenden *Briefing,* um sich gegenseitig auf dem neuesten Stand zu halten und den nächsten Schulungstag vorauszuplanen. Wünsche an die Trainer/innen bezüglich inhaltlicher und technischer Inputs können dann vorausschauend angemeldet werden. Die Gruppe teilte sich in drei Untergruppen und begann mit Informationsrecherchen zu den Themengebieten „Computer und Arbeitswelt“, „Schwerbehinderte und Computer“ und „Arbeitsmarktsituation und Stellensuche“.

Erste Wolken am Horizont – Verunsicherung

Nach vier Projekttagen wird die Stimmung ruhiger. Was am Anfang so einfach aussah, hat sich als viel schwerer herausgestellt. Der Umgang mit der Informationsflut aus dem Internet und anderen Quellen hat bei einigen Teilnehmern zu einer Arbeitshemmung geführt. Begierig wendeten sie sich der technischen Seite zu, aber auch dort fehlt Wissen; Technik und Inhalt sind eng miteinander verknüpft.

Das Gruppenklima ändert sich langsam, aber stetig. Verunsicherung führt zu Unmut und ist ein guter Nährboden für Konflikte. Es gibt Rollenkonflikte in den Teams, einige sind sehr engagiert, andere ziehen sich vermehrt zurück. Intern beginnen die Teilnehmer/innen die Lernform in Frage zu stellen. Sie wol-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

len wieder mehr geführt werden. Warum greift der Dozent nicht ein? Ist er nur zum Kaffeetrinken da? Die Konflikte schwelen, werden aber nicht thematisiert.

Verunsicherung gibt es auch auf Dozentenseite. Wie ist ihre neue Rolle? Wann und wie sollen sie steuernd eingreifen? Sollen sie warten, bis sie angesprochen werden? Sollen sie die Konflikte ansprechen? Dürfen Misserfolgserlebnisse sein? Wendet sich das Klima gegen sie? Besteht die Gefahr, dass alles aus dem Ruder läuft?

Auf institutioneller Seite tauchen auch Verunsicherungen auf. War es richtig, das Projekt zu starten? Besteht die Gefahr, dass das Projekt scheitert? Schadet es dem Ruf der Einrichtung? Was kann getan werden, um das Projekt bzw. die Dozent/innen und die Teilnehmer/innen zu stützen? Besteht die Gefahr, durch Überforderung gute Dozent/innen zu verlieren?

In dieser Projektphase wurden Teamgespräche und geleitete Praxisreflexionen sowie ein Fortbildungsworkshop im Projekt SeGeL zu hilfreichen Rettungsankern für die Dozenten/innen.

Das Gewitter – Die Krise

Nach 10 Projekttagen bricht der Konflikt aus. Die Leistungsträger in den Gruppen fühlen sich im Stich gelassen und wollen die Arbeit nicht mehr alleine machen. Sie fordern von dem Dozenten, einzugreifen und gegen die „Faulenzer“ vorzugehen. Das gesamte Projekt wird in Frage gestellt.

In einer Krisensitzung mit der gesamten Gruppe, den Dozent/innen und der pädagogischen Leitung der Institution äußern die Teilnehmer/innen ihren Unmut. Nach anfänglichem Blitzen und Donnern kommt jeder einzelne Teilnehmende zu Wort. Auf die Frage: „Wie wurde das selbstgesteuerte Lernen erlebt?“ fielen Äußerungen wie: „Es ist viel schwerer als gedacht.“ „Ich kann das nicht.“ „Ich alleine kann arbeiten, aber die ganze Gruppendynamik ist mir zu viel.“ „Ich merke, ich kann es noch nicht richtig und traue mich nicht zu fragen.“ „Ich habe Angst, als dumm da zu stehen.“ „Wofür tun wir das alles? wir landen ja doch in der Arbeitslosigkeit.“

Die Gruppe diskutiert über sich und über den Fortgang des Projekts. „Wollen wir die Seite fertigstellen oder wollen wir abbrechen?“ Nach dem „Gewitter“ ist die Luft bereinigt. Konflikte konnten angesprochen werden, neue Wege werden sichtbar. Die Gruppe entscheidet sich zur Fertigstellung der Seite und behält sich vor, später zu entscheiden, ob sie sie wirklich für die Öffentlichkeit freigeben will.

In der Krisensitzung stellt sich heraus, wie hoch die Anforderung des selbstgesteuerten Lernens für Teilnehmer/innen und Dozent/innen ist. Bei beiden ist der Bedarf an Hilfestellung deutlich. Die Prozesse sind so vielschichtig, strukturierte Reflexionsangebote und Beratung müssen für beide Gruppen von Seiten der Institution angeboten werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Land in Sicht – Ziel erreicht

Nach der Krise war neue Energie im Projekt. In veränderten Teams wurde weitergearbeitet. Wir führten mit jedem/r einzelnen Teilnehmer/in ein persönliches Interview, in dem die Projekterfahrungen und der eigene Lernprozess reflektiert werden konnten. Diese Abschlussgespräche wurden von den Teilnehmer/innen, gleichgültig ob ihnen das Projekt gefallen oder nicht gefallen hatte, als sehr bereichernd erlebt. Die Webseite wurde im Internet unter www.schwebweb.de veröffentlicht.

3. SeGeLBoot mit Hilfsmotor – Zur Rolle der Institution

Selbstgesteuerte Lernprozesse verlaufen nicht immer zielgerichtet. Lernende, Dozent/innen und mit ihnen die Institution begeben sich auf eine Reise, bei der sie alte Häfen anlaufen, aber auch Neuland entdecken. „Manch einer entdeckt Amerika und hält es für Indien." Aufgabe der Institution ist es, Möglichkeitsräume für Veränderungen und zur Entdeckung von Neuland zu eröffnen. Dies beginnt mit der Investition von Zeit und Energie in die konzeptionelle Entwicklung der Angebote. Erst am Ende lässt sich feststellen, wohin die Reise geführt hat.

Das Telehaus Wetter hat sich die Förderung von selbstgesteuerten Lernprozessen zum Ziel gesetzt. Mit dieser Zielsetzung werden neue Angebote und Projekte entwickelt und bei Teilnehmer/innen und Geldgeber/innen, wie z. B. Arbeitgebern oder Arbeitsamt, für diese Angebote geworben. Die Institution tritt in die Rolle des Reiseveranstalters, sie wirbt öffentlich für einen „SeGeLTörn". Innerhalb der Institution wird gemeinsam mit den Dozent/innen die Reiseroute festgelegt. Die Reise beginnt auf bekannten Wegen. Innerhalb von gewohnten Lernsettings wird das selbstgesteuerte Lernen vorbereitet. Im Projekt „SchwebWeb" waren Lerneinheiten zu den Themen „Lernen lernen" und „Kommunikation" vorgeschaltet. Mit diesem Vorwissen im Gepäck machte sich die Gruppe auf den Weg.

Welche Aufgabe hat die Institution in diesem Prozess? Sie stellt den Rahmen, sie sorgt für räumliche, sächliche und personelle Voraussetzungen. Für das Projekt „SchwebWeb" hat dies bedeutet, genügend Räumlichkeiten (mehr als sonst) für die Kleingruppenarbeit, aktuelle Hard- und Software, Internetzugang und thematische Materialien sowie zwei Dozent/innen zur Verfügung zu haben, um einen Teamaustausch zu ermöglichen.

Darüber hinaus wurde die Institution aber auch als Hilfsmotor oder Supportstation von Lernenden und Lehrenden prozessbegleitend angefragt und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

durchlief dabei selbst einen Lernprozess. Rückblickend gehen wir davon aus, dass es im projekthaften Arbeiten mit selbstgesteuerten Lernprozessen zwangsläufig Einbrüche und Verunsicherungen bis hin zur Krise gibt. In der Bewältigung dieser Schwierigkeiten liegt für alle Beteiligten eine wesentliche Lernchance. Auf dem Weg dorthin bedarf es der Unterstützung seitens der Institution.

Die Institution muss hinter dem Ansatz des selbstgesteuerten Lernen stehen. Sie muss den Ansatz nach innen und außen vertreten und Räume schaffen, in denen die Verunsicherungen zugelassen und reflektiert werden können. In Bezug auf die Dozent/innen bedeutet dies, ein Angebot für Supervision/Praxisreflexion zu schaffen. Die Verzahnung von technischen, inhaltlichen und gruppendynamischen Aspekten im Projekt „SchwebWeb“ stellte hohe Anforderungen an die Dozent/innen. Die Verunsicherung und Neudefinition bezüglich ihrer Rolle ist nur im Reflexionsprozess mit Unterstützung von außen möglich gewesen.

Die Lernenden wendeten sich ebenfalls an die Institution. Sie wurde als Vermittler zwischen Lernenden und Dozent/innen angefragt. Das selbstgesteuerte Lernen stellte sich als schwieriger heraus als erwartet. Warum selbstgesteuert Lernen, wenn es doch mit „Frontalunterricht“ viel einfacher geht? Die Teilnehmer/innen erwarteten eine Stellungnahme seitens der Institution und die pädagogische Leitung wurde als vermittelnde Instanz in der Projektkrise angefragt und anerkannt. Innerhalb dieses Prozesses beschloss das Telehaus Wetter, jede/n einzelne/n Lerner/in zu den eigenen Lern- und Projekterfahrungen zu befragen. Es wurden 30- bis 45-minütige Interviews geführt, die bei der Auswertung des Projektes einbezogen wurden. Schon während der Interviews zeigte sich, dass es ebenso eine Auswertung für die Teilnehmer/innen war, sie reflektierten hier rückblickend über das Projekt und entdeckten Aspekte, die sie vorher nicht berücksichtigt hatten, z. B.: *„Ich habe gelernt, dass ich lernfähig bin.“ „Ich traue mich zu fragen.“ „Ich habe keine Angst mehr vor Konflikten.“* Der Reflexionsprozess wird zum wichtigen Bestandteil des Lernprozesses.

Selbstgesteuertes Lernen benötigt Reflexionsprozesse von Seiten der Lernenden, der Lehrenden und der Institution. Es ist eine Aufgabe der Institution, diese Prozesse zu ermöglichen und damit zum „Hilfsmotor beim SeGeLn“ zu werden. Ob dies möglich ist, hängt nicht zuletzt von der Schwerpunktsetzung im Bildungsbereich und den dafür vorhandenen Ressourcen ab.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Martin Rump

Das „Selbst“ und die Institution

Die Literatur zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen“ ist umfangreich, aber was das Selbst beim selbstgesteuerten Lernen eigentlich ist, wird kaum behandelt, obwohl es doch einer immer breiter werdenden pädagogischen Richtung den Namen gibt. Alle Varianten wie „selbstbestimmt“, „selbstinitiiert“, „selbstorganisiert“ kreisen um das Selbst, es ist der Schlüssel für ein ganzes Programm.

Um sich dem Selbst beim selbstgesteuerten Lernen zu nähern, sei ein kleiner Trick, an Idealtypen vorgeführt, erlaubt. Nehmen wir einmal an, SGL sei relativ neu und zukunftsweisend, alles andere in Pädagogik und Didaktik dagegen alt und/oder veraltet. Wenn ich nun von allen Grautönen abstrahiere und den Kontrast verschärfe, ergibt sich folgendes Bild:

An allen Bildungseinrichtungen, auch an der, die mich beschäftigt – und auch *in mir* -, existieren zwei Welten nebeneinander. In der einen Welt herrscht der Gedanke vor, dass der Lehrer der Vermittler und „Überbringer“ des anzueignenden Wissens ist. Im Kern ist es der „Nürnberger Trichter“, wenngleich in einer äußerlich noch verträglichen, abgemilderten Form, die dem Standard demokratischer Gesellschaften entspricht. Was aber schon immer gleich ist, ist die Rollenverteilung: der Lehrer als „Wissender“, der verantwortlich ist für das *Lehren* und das *Überbringen* des Wissens, und der Schüler als „Unwissender“, der verantwortlich ist für das *Lernen* und das *Aufnehmen* des überbrachten Wissens. Dieses Modell wird seit Jahrhunderten in den Bildungstempeln gepflegt und ist institutionell – und in den Köpfen – fest verankert. Das Selbst in diesem Bild ist ... leer. Eigentlich stört es nur. Dieser Teil des Lehrerjobs ist mir wohl vertraut. Ich weiß etwas, was du nicht weißt, ich sorge dafür, dass du es dann auch weißt – der klassische Wissenstransfer mit einem Pluszeichen beim Lehrer und einem Minus beim Schüler.

Ein kurzer Blick in die Historie schafft Klarheit über einige Wurzeln dieses Bildes. Die Pädagogik vor Otto, Petersen, Key, Montessori usw. hatte unter anderem den Auftrag, den Willen, das Selbst der Kinder bewusst zu brechen. Ungezählt sind die Veröffentlichungen vor der Reformpädagogik zu diesem Thema, und man redete völlig unbefangen darüber, wie dieses zu bewerkstelligen sei. Die Pädagogikgeschichte hat für diese Sicht auf das Selbst einen trefflichen Titel kreiert: Schwarze Pädagogik (wie gesagt, Grautöne sind erst einmal ausge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

blendet). So schlimm diese Pädagogik war, sie war in ihrer Zeit verständlich. Es entsprach ihr eine äußere Welt: die Welt der Tradition. Was einmal gelernt wurde, reichte fürs ganze Leben. Die Väter, Meister und Privilegierten wussten damals *wirklich* mehr. Diese Welt war bestimmt von der Macht und Autorität der Väter und Herrscher, der Reichen und Privilegierten, von der Abwehr demokratischer Mitbestimmung.

Inzwischen hat sich die Welt verändert. Wir haben uns an die Demokratie gewöhnt und trauen dem Einzelnen und uns selbst immer mehr, den politischen und wirtschaftlichen Eliten immer weniger zu. Gleichwohl macht dieser egalitäre Impuls zu einem Teil vor den Schulen halt, das jedenfalls lassen die häufigsten Kritikpunkte von Schülern und Auszubildenden am Bildungssystem schlussfolgern. Sie fühlen sich als Menschen oft nicht geachtet und gewürdigt. Das Bild vom wissenden Lehrer, der einen unwissenden Schüler unterrichtet und aus diesem Faktum eine irgendwie negative Bewertung des Selbst des Unterrichteten ableitet, ist erstaunlich resistent.

Nun kommt seit 10 oder 20 Jahren ein neues Element ins Spiel: das Tempo, in dem sich die Welt verändert. Dieses Faktum lässt in den Köpfen und zunehmend auch im Verhalten eine neue Welt entstehen. Und so wie wir uns an die Demokratie mit ihrem liberalen Menschenbild gewöhnt haben, werden wir uns auf Dauer auch an die Welt der Bewegung und Veränderung und an ein neues, entsprechendes Menschenbild gewöhnen.

Diese Welt wächst rasant, während die Erosionen der alten Welten, d. h. der starren vordemokratischen wie auch der behäbigen demokratisch legitimierten politisch-institutionellen Welt, unübersehbar sind. In dieser neuen Welt steht nicht die Menge des Wissens, die ein Lehrer oder ein Lernender parat hat, im Vordergrund, sondern der Vorgang des Lernens als solcher, das heißt*, wie gut es gelingt, sich lernend den Veränderungen anzupassen und sie lernend mitzugestalten*.

Das meiste Wissen und die meisten praktischen Fertigkeiten, die ein jetziger Erstklässler braucht, um in seiner späteren Lebens- und Arbeitswelt erfolgreich sein zu können, gibt es noch gar nicht. Handwerkliche Berufsausbildungen sind häufig noch resistent gegen die globalen, zumeist technologisch begründeten Veränderungen, doch es ist nur eine Frage der Zeit, bis auch hier, vergleichbar mit der Informationstechnologie, rapide und tiefgreifende Umwälzungen geschehen. Die meisten beruflichen Bildungseinrichtungen „verdrängen“ diese Entwicklung. Um Beispiele zu nennen: Das Berufsbild des Bürokaufmanns ändert sich durch die Entwicklung in der Computertechnologie z. Zt. so

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

schnell, dass die Ausbildung fast hoffnungslos hinterher hinkt. Textilreinigungssysteme, die auf Schall basieren, sind schon in der Erprobung. Ein ganzer Berufszweig könnte über Nacht arbeitslos werden, wenn für eine Reinigung kein Spezialistenwissen mehr erforderlich wäre. Oder der Einzug der Computertechnologie in den normalen Haushalt: Wenn die Informationsgesellschaft die Küche erreicht, gerät diese in einen Sog von Veränderungen, von denen die Bestellung per Internet nur der erste Schritt ist und die die heutige Ausbildung zur Hauswirtschafterin schon bald anachronistisch aussehen lassen könnten. Ebenso könnte ein einziger neu erfundener Lack die Lackiererausbildung völlig verändern.

Angesichts der Veränderungen, die sicher kommen werden und sich schon anbahnen bzw. deren Auswirkungen schon jetzt täglich sichtbarer werden, geraten Behörden und Verbände zunehmend unter Modernisierungsdruck. Langfristig werden neben grundlegenden Kulturtechniken, zu denen auch der Umgang mit dem Internet gehören wird, vorwiegend Grundlageninformationen, vor allem aber formale, allgemein gehaltene Ausbildungsinhalte angegeben, denn man wird sich auf Dauer nicht mehr leisten können, den jeweiligen technologischen Stand zu benennen, da es keinen Stand mehr gibt, sondern nur noch Entwicklung.

Solche vermuteten Veränderungen sind keine Phantastereien. Die Beweislast für derlei Prognosen kehrt sich angesichts des offensichtlichen technologischen Fortschreitens allmählich um: Heute muss eher begründet werden, warum gewisse Dinge eigentlich *nicht* erfunden werden können und warum Schule und Ausbildung diese nicht vorwegnimmt und berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund kann sich eine Bildungseinrichtung einen „Nürnberger Trichter“, in welch abgemilderter Form auch immer, schon jetzt nicht mehr leisten. Ein Großteil des Wissens, das der Lehrer einträufelt, ist oft schon veraltet, bevor es sich überhaupt in den Gedanken der Schüler festsetzen kann.

Der Fähigkeit, sich auf neue Situationen und Anforderungen einzustellen und sich das benötigte Wissen selbst zu organisieren, dem also, was in Zukunft wirklich wichtig ist, wird noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Kommunikation im Klassenzimmer und im Betrieb dreht sich zur Zeit noch fast ausschließlich um das zu lernende Wissen und den Wissensstand des Schülers. Wenn es dann einmal nicht geklappt hat mit dem Lernen, gibt es Bemerkungen wie „Du muss mehr üben!“, „Sei gründlicher!“, die einhergehen mit stillen Vorwürfen wie „Er/Sie kann es einfach nicht!“ oder „Er ist einfach faul“ usw. Der Lernvorgang als solcher wird kaum thematisiert. Man redet einfach selten über das Wie, sondern eher über das Was – und darüber, dass es eben nicht in die Köpfe geht. Soweit das übliche Lamento.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Um mich dem Wie des Lernens, ohne das keine Selbststeuerung funktionieren kann, zu nähern, brauche ich einen grundlegend neuen Zugang zum Schüler/Auszubildenden. Mich interessiert dann, wie er bislang gelernt hat, wie er denkt, was er fühlt, wo Lernblockaden sitzen usw. Ich begegne dem Schüler auf einer anderen Ebene, frage nach seinem Selbst. Ich nehme ihn nicht mehr zuvörderst über das Wissen wahr, das er sich angeeignet hat – oder auch nicht –, sondern über seinen originären, individuellen *Zugang* zu dem Wissen, das er sich aneignen *könnte*. Ich betrachte *seinen einzigartigen Weg* zu dem Wissen und richte meine Bemühungen darauf aus, *sein* Lernen effektiver zu gestalten. Das erfordert Erfahrung, Fingerspitzengefühl und vor allem die Bereitschaft, sich auf das Selbst des Anderen einzulassen, es jenseits aller Zensuren, Leistungen und charakterlichen Eigenarten wahrzunehmen, zu achten und sich von ihm berühren zu lassen. Und genau in diesem letzten Punkt liegen die beiden Lernwelten am weitesten auseinander.

Dies ist also der idealtypische Bogen: So wie früher das Selbst des Lernenden ignoriert, unterdrückt und gebrochen wurde, so wird sich beim Lernen der Zukunft *alles* um das Selbst drehen. Das Selbst wird heiliggesprochen werden, wir werden eine natürliche und authentische Ehrfurcht vor dem Anderen empfinden, und das ist gut so. Das dem Selbst zugeschriebene *Potenzial* ist demnach unbegrenzt: Gedächtnis, Intelligenz, soziale Kompetenz, Kreativität, Ethos, Verantwortung – grenzenlos. Mit dieser grundsätzlichen Haltung wird man dem Lernenden in Zukunft begegnen müssen, wenn man ihn auf die neue Welt vorbereiten will, dies liegt in der Logik der Entwicklung.

Davor graust es vielen. Ich vermute, vor allem weil sie nicht gewohnt sind, auch über das eigene Selbst so zu denken und zu fühlen. Zur Zeit leben wir in einer Zwischenwelt, die Relikte der einen Welt sind noch wirksam, von der neuen Welt sind erst einige Vorboten sichtbar. Ins Praktische und Institutionelle gebrochen heißt dies: Wenn man in dieser Zwischenwelt verantwortungsvoll zurechtkommen will, müssen Lehrer und Ausbilder an den Prüfungsstoff denken, das ist ihre Verantwortung den Auszubildenden und deren Zukunft gegenüber. Aus der gleichen Verantwortlichkeit heraus müssen sie aber immer mehr auch an das Lernen der Auszubildenden als solches denken. Die Leitung muss an das Funktionieren des Betriebs denken, sie muss führen. Immer stärker muss sie aber auch daran denken, dass auch Mitarbeiter lernen, umzudenken und Neues zu tun, damit der Betrieb in einer sich verändernden Welt Bestand haben kann, und vor allem muss die Leitung das Selbst der Mitarbeiter achten – und umgekehrt.

* * *

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Die Rotkreuz Institut Berufsbildungswerk (RKI) gGmbH im Deutschen Roten Kreuz Berlin ist eine Einrichtung der beruflichen und sozialen Rehabilitation junger Erwachsener mit psychischen Beeinträchtigungen und/oder Lernbehinderungen. In einer Ausbildungsgruppe bzw. Klasse mit neun bis fünfzehn Auszubildenden können zum Beispiel Autisten neben Borderlinern, Schizophrene neben sozial Verwahrlosten, Menschen mit hirnorganischen Schäden neben „nur" Lernbehinderten vertreten sein. Z. Zt. hat es ca. 250 Auszubildende (inkl. Arbeitserprobung und Berufsvorbereitung) in den Berufsfeldern Bürokaufmann/-frau, Bürokraft, Gärtner und Fachwerker im Blumen- und Zierpflanzenbau, Hauswirtschaftshelfer/in und Hauswirtschafter/in, Kfz-Lackierer, Metallbearbeiter, Textilreiniger. Ausbildungswerkstätten, Berufsschule und Internat befinden sich auf dem Gelände des BBW. Zusätzlich gibt es Außenwohngruppen und eine Außenstelle der Gärtnerei. Ca. 15% der Auszubildenden wohnen privat extern. Zum BBW gehören zudem ein psychologischer Dienst mit drei Psychologen, ein Sozialdienst und ein Freizeitbereich.

In der Berufsschule des RKI ist diese neue Lernwelt in Ansätzen schon vertreten. In dieser Bildungseinrichtung funktioniert traditionelles Lernen häufig nicht, da die Schüler einfach nicht gelernt haben zu lernen und/oder weil sie es durch ihre psychischen Handicaps schwer haben, neue Informationen aufzunehmen. Anders als in anderen Bildungseinrichtungen gibt es eine permanente Kommunikation über das Lernen bestimmter Schüler und darüber, was getan werden kann, um das Lernverhalten zu verbessern. Diese andere Welt ist vertreten in den Köpfen vieler Kolleginnen und Kollegen und in ihrem praktischen Tun vor Ort.

In der der Berufsschule angeschlossenen Lernwerkstatt findet diese Idee ihren unmittelbarsten Ausdruck. Hier gibt es Lernberatungen, Kleingruppenförderung, eine differenzierte Wahrnehmung der Auszubildenden, Zeit, um sie dort abzuholen, wo sie sind. Es ist dabei kein Wunder, dass die Lernwerkstatt oft im „Schussfeld" der Kritik stand. Sie ist der Brennpunkt einer anderen Lernwelt, für die es noch keine umfassende Entsprechung in der realen Arbeitswelt und auch nicht in den Köpfen und im Verhalten der Auszubildenden gibt.

In dieser Umgebung begann das Projekt SeGel. Es erschien sinnvoll, es beispielhaft in einem Berufsfeld durchzuführen. Die Ausbilder und Lehrer des Bereichs Gärtnerei waren interessiert. In dieser Startphase wurde ein schwerer Fehler begannen. Bei der Vorstellung des Projektes bekamen die Kollegen/Kolleginnen den Eindruck, als würde ihnen von Seiten der Leitung das Projekt gewissermaßen verordnet. Das anfängliche Interesse an dem Projekt, die vorhandene Bereitschaft, neue Wege des Lehrens und Lernens zu gehen, wurde

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

überlagert von dem Gedanken, dass „die da oben“ etwas mit „uns hier unten“ machen und ihre Macht ausspielen. Selbstgesteuertes Lernen (SGL) verlangt ein homogenes Arbeitsfeld. Das Selbst derjenigen, die diese Idee voranbringen sollten, das Selbst der Ausbilder und Lehrer, wurde nicht hinreichend gefragt und beachtet. Das hat einen negativen Eindruck im Bewusstsein der Mitarbeiter hinterlassen, der den anfänglichen Elan bremste. So vorzugehen war ungeschickt und entsprach sicherlich nicht der bewussten Politik und dem Leitbild der Leitung. Es zeigt nur, dass es manchmal nicht so leicht ist, beiden Welten gleichzeitig gerecht zu werden, denn genau daraus ergeben sich nach meiner Erfahrung die meisten Konflikte, die mit diesem Thema zu tun haben.

Andererseits waren viele Mitarbeiter auch schnell bereit, der Leitung die Schuld für jegliches Misslingen in die Schuhe zu schieben, aus meiner Sicht oft eine bequeme Ablenkung, um alles beim Alten zu belassen. Denn selbstgesteuertes Lernen zu fördern bedeutet auch, mehr Verantwortung für das eigene Selbst zu übernehmen, sich selbst in einem neuen Licht zu sehen. Das gefällt sowohl vielen Auszubildenden als auch vielen Lehrern und Ausbildern noch nicht.

Nach dem ersten Beratungstreffen, in dem die Ideen, die Programmatik und die Leistungen des Projektes dargestellt wurden und das als Einstieg diente, bildeten sich drei Arbeitsgruppen. Zwei dieser Arbeitsgruppen führten eintägige Projekte mit selbstgesteuertem Lernen durch, werteten sie aus und stellten sie bei dem nächsten Beratungstreffen vor. Dies fand bei den Kolleg/innen großen Anklang. Bei dem zweiten Treffen kristallisierte sich ein Kernproblem heraus, das nicht neu war, aber in dieser Deutlichkeit und Öffentlichkeit selten so ausgesprochen wurde: die fehlende Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Ausbildung und Berufsschule. Diskutiert wurde, inwieweit Beratungstermine dauerhaft etwas in Richtung auf kontinuierliche Zusammenarbeit verändern können. Tenor war, dass es dazu vielleicht doch eines institutionell-organisatorisch vorgegebenen Rahmens bedarf, denn freiwillig habe sich bislang wenig bewegt.

Das Überraschende bei diesem Treffen war nun, dass durch die Zusammenarbeit in den AGs praktisch bewiesen wurde, was vorher nur theoretisch behauptet worden war, nämlich dass es gut wäre, die innerbetriebliche Zusammenarbeit und Kommunikation zu verbessern. Die Kolleg/innen haben in den AGs fast aus dem Stegreif ganze Unterrichtssequenzen entworfen. Es war offenkundig, dass die Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Lehrern ein kreatives Potenzial darstellt, das bislang kaum genutzt wurde. Ebenso wurde deutlich, dass es manchmal nur der Zeit bedarf, sich einmal wirklich Gedanken

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

um den Unterricht zu machen und ein Thema zu durchdenken und zu planen, um zu innovativen und zukunftsweisenden Lernformen zu kommen.

Aber dann kam es anders als erhofft. Es gab Unstimmigkeiten – und das Vorhaben SGL geriet in die Mühlen der innerbetrieblichen Konflikte, dort war es wohl von Anfang an. Das heißt, es gab Gründe für die fehlende Kommunikation und Zusammenarbeit im Hause, die den Beteiligten zu schaffen machten. Viele Konflikte sind historisch gewachsen, etwa die Konkurrenz zwischen Schule und Ausbildung. Nicht nur die Leitung hatte diese Konflikte zum Teil künstlich aufrechterhalten, bei vielen Mitarbeitern gab es Vorurteile und Verurteilungen über den jeweils anderen Bereich, die gewohnheitsmäßig gepflegt wurden.

Nach der Beendigung der Zusammenarbeit mit den Beratern des SeGeL-Projekts hörte SGL im RKI offiziell einfach auf, bevor es einen einzigen Auszubildenden außerhalb der Projektarbeit der AGs erreichte. Trotzdem hat SeGeL wichtige Impulse geliefert und Veränderungen initiiert. Es gibt jetzt eine verbesserte Kommunikation zwischen Förderlehrern, Berufsschullehrern, Lernwerkstatt und einzelnen Ausbildern. Inhaltlich wurden originelle und innovative Unterrichts- und Ausbildungsideen und -konzepte erarbeitet. Insofern war SeGeL bislang ein Erfolg, auch weil die innerbetrieblichen Probleme wirklich offenkundig und eben dadurch mögliche Lösungswege sichtbar wurden. Selbstgesteuertes Lernen geht von der Idee her jedenfalls dort weiter, wo es programmatisch seine engagiertesten Vertreter hatte, in der Lernwerkstatt.

* * *

Der Modernisierungsdruck, dem das RKI wie jedes Berufsbildungswerk ausgesetzt ist, führte zu überraschenden Resultaten und Wegen. Die Bundesanstalt für Arbeit verordnet Berufsbildungswerken seit einiger Zeit die Etablierung eines individuellen Förderplans und die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems. Beides ist Wasser auf die Mühlen selbstgesteuerten Lernens, wenn man es entsprechend angeht.

Seit Ende 1999 wird nach und nach das Management-System nach dem EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management) eingeführt. Dieses Modell bietet formale Kriterien, die ein Betrieb erfüllen sollte, um zukünftig erfolgreich sein zu können, wie etwa Mitarbeiterorientierung, Kundenorientierung, Effektivität zentraler Prozesse usw. Zwingend notwendig, um nach diesem Modell auch wirtschaftlich bestehen zu können, sind Transparenz, Kommunikation und Verantwortung auf allen Ebenen. Von diesem Ansatzpunkt her ist das Selbst der Mitarbeiter stärker gefragt. Das Modell ist noch zu kurz in der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Erprobung, um verlässlich etwas über die konkreten pädagogisch-didaktischen Auswirkungen im Unterricht und in der Ausbildung zu sagen. Doch wenn das Modell von der Leitung und den Mitarbeitern ernst genommen wird, führt es zwangsläufig zu verbesserter Zusammenarbeit und Kommunikation und würde somit ein wesentliches Hemmnis für eine praktische Etablierung einer neuen Lernkultur beseitigen können.

Doch was m. E. stärker wiegt, ist der individuelle Förderplan. Wenn jeder Auszubildende unter dem Gesichtspunkt des Lernfortschritts und der besten Förderung unter die Lupe genommen werden soll, wie der Förderplan es bei uns im Haus vorsieht, gibt es die realistische Möglichkeit, dass sich die andere Welt, die Welt des Lernens, bei uns weiter ausbreitet und langfristig das allgemeine Klima mitbestimmt. Die Leitungsebene investiert in jedem Fall sehr in die Etablierung des Förderplans und – das ist die neueste Entwicklung – sie hat die Mitarbeiter der Lernwerkstatt, die allesamt auch im Vorhaben SeGeL mitgearbeitet haben, beauftragt, die Koordinierung aller Förderaktivitäten im Hause zu übernehmen.

Langfristig sind Wege beschritten, die von der einen Bildungswelt in die andere führen könnten. Gleichwohl leben wir immer noch in zwei Welten. Es wäre verantwortungslos, die Welt des Wissens einfach zu ignorieren oder zu verurteilen, denn die tatsächliche Arbeits- und Lebenswelt spiegelt diese Bildungsidee noch weitgehend wider. Auch mental würden dies weder Lehrer noch Ausbilder und schon gar nicht die Auszubildenden verkraften. Aber es geht auch nicht um ein Entweder-Oder, sondern um das gleichzeitige friedvolle Miteinander beider Welten.

Nach meiner persönliche Erfahrung ist es wichtig, das Bild der neuen Bildungs- und Lernwelt in sich zu tragen – und innerlich und manchmal auch äußerlich auf diesem Bild zu bestehen, sich nicht verunsichern zu lassen von der Dominanz der etablierten Bildungswelt, die auf Wissenstransfer aufgebaut ist, den Frieden und den Ausgleich zwischen beiden Welten zu suchen und zu fördern, aber auch die Grenzen klar zu sehen bzw. deutlich zu machen, wann die eigenen Grenzen verletzt werden. Für mich als Lehrer ist es jedoch der zentrale, alles entscheidende Punkt, wie ich die Fähigkeit bewerte, den Anderen zu berühren und mich vom Anderen berühren zu lassen. Nach meiner Meinung funktioniert selbstgesteuertes Lernen immer dann und letztlich nur dann, wenn ich diese Begegnung mit dem Selbst des Anderen als essentiellen Bestandteil meines Lehrerberufs bewerte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Wolfgang Himmel

Die Einrichtungsleitung und das selbstgesteuerte Lernen

Organisationen leben – sie können mit dynamischen und komplexen Organismen verglichen werden, die sich an die Veränderungen von außen anpassen müssen. Trotz aller Dynamik von außen sind alle Lebewesen bemüht, eine gewisse Stabilität und Ordnung zu erreichen. Sie erreichen dies durch Organisation.[1] Aus der Chaosforschung ist das Prinzip des fraktalen Aufbaus von Lebewesen bekannt.[2] Auch in Lernorganisationen lassen sich bestimmte „selbstähnliche" Prinzipien feststellen. Warum verhalten sich Mitglieder von Organisationen nach ähnlichen Prinzipien?

Unter den Bedingungen von Stabilität funktionieren eine Organisation und ihre Mitglieder auf Grund von quasi ererbten kulturellen Prägungen, selbst wenn die Leitung abwesend ist. Besonders in Zeiten der Veränderung oder einer verstärkten Notwendigkeit der Anpassung an veränderte Außenbedingungen kann das Leitungsverhalten ein entscheidender Faktor für die (Lern- und Veränderungs-)Fähigkeit der einzelnen Mitarbeiter in der Organisation sein. Dies kann sich sogar auf die Verhaltensmöglichkeiten einzelner Lerner auswirken. Herrschen Unklarheit und Verunsicherung hinsichtlich der eigentlichen Visionen und Ziele der Organisation und hinsichtlich des jeweiligen Autonomiegrades für Einzelne, kann es sein, dass die Organisation selbst von Lehrkräften und Lernenden als Auslöser von Unsicherheit, Unklarheit und Verwirrung wahrgenommen wird.

Selbstgesteuerte Lernprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass dem einzelnen Lerner eine gewisse Autonomie hinsichtlich seiner Lernziele, der Inhalte, der Lernzeiten und der Lernmethoden zugestanden wird. In organisierten Lernprozessen wird diese Autonomie niemals ohne Einschränkungen erlebt werden können. Die Institution bietet hierfür einen Rahmen, innerhalb dessen sich die einzelnen Lernenden frei bewegen können. Wenn die Lernenden aber das Gefühl haben, ausschließlich auf ihr eigenes „Selbst" zurückgeworfen zu sein, sich entweder verloren vorkommen oder in ungezielten Aktionismus verfallen, kann dies als Symptom für mangelhafte Führungskultur in der Organisation gedeutet werden. Dann wirkt das sonst so kreative „Chaos" nicht mehr förderlich. Lernarrangements mit hohem Selbststeuerungsanteil benötigen deshalb Engagement und Autonomie auf allen Ebenen. Den Lehrkräften kommt die Rolle zu, den Spielraum und seine Grenzen untereinander und mit den Lernenden zu vereinbaren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Komplexe Systeme, die sich verändern, verursachen bei den meisten Menschen zunächst Unsicherheit, die je nach Persönlichkeitsdisposition unterschiedlich erlebt wird. Die für den Lernprozess Verantwortlichen sollten die Gratwanderung zwischen Autonomie und Sicherheitsbedürfnis gemeinsam mit den anderen Akteuren thematisieren und ausbalancieren. Gerade wenn der Lernprozess hinsichtlich des Zieles, des Inhalts und der Kriterien für den Lernerfolg unterschiedlich und teilweise offen ist, sind komplexitätsreduzierende Maßnahmen notwendig und nützlich.

Den Lehrkräften kommt in diesem Zusammenhang mehr und mehr die Rolle des Beratens, des Moderierens und des Ermöglichens zu. Konsequent weitergedacht brauchen freiberufliche oder angestellte Lehrkräfte genauso wie die Lernenden eine weit größere Perspektive. Dies beinhaltet, dass sie nicht nur den Rahmen ihres eigenen Unterrichtsfaches kennen und ausfüllen, sondern auch ihre Inhalte, Gedanken und Vorgehensweisen flexibel und immer „im Prozess" mit anderen Lehrkräften abstimmen müssen. Während in traditionellen Lernarrangements ein Stoffplan „von oben" *vorgegeben* wurde, müssen sich jetzt Lehrkräfte über die Ziele und Vorgehensweisen *verständigen*. Sie erweitern ihre traditionelle Rolle und werden zu Beratern, Organisatoren, Navigatoren und Moderatoren. Sie benötigen dafür seitens der Lernorganisation

a) einen großen Freiraum (Autonomie), damit sie – orientiert an den Bedürfnissen und Möglichkeiten ihrer Lerngruppe – die jeweils passenden Methoden und Lösungen flexibel einsetzen können. Wird dieser nicht gewährt, werden „selbstgesteuerte" (flexible, prozessorientierte und lernerorientierte) Abstimmungsprozesse unterbleiben oder nicht lange leben;
b) Gewissheiten über ihren eigenen Handlungsrahmen. Sie wollen wissen, inwieweit sie selbstverantwortlich handeln können und bei welchen Gelegenheiten Kolleginnen und/oder die Projektleitung hinzugezogen werden müssen;
c) Erfolge: Wie jeder einzelne Lerner seinen Lernerfolg braucht, brauchen Lehrende die Chance der Präsentation ihrer Ergebnisse, die Förderung statt Bevormundung und die Beratung bei Unsicherheiten.

Lernprojekte, die Selbststeuerung auf der Ebene der Lernenden und der Lehrenden anstreben, benötigen seitens der Auftraggeber[3] ein höheres Maß an Vertrauen und einen ausreichenden (finanziellen) Spielraum. Dies ist nötig, weil nicht alle Eventualitäten vor Beginn einer Maßnahme vorherzusehen sind. Seitens der Leitung des Bildungsunternehmens müssen diese Spielräume als definierte autonome Verantwortlichkeiten an die Projektverantwortlichen übergeben werden. Dazu gehört auch eine (Teil-)Autonomie über das Budget. Nur so

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

können die Rahmenbedingungen, auf die es im Prozess des selbstgesteuerten Lernens verstärkt ankommt, flexibel kommuniziert und jeweils „im Rahmen“ angepasst werden.

Auch selbstgesteuertes Lernen ist manchmal mühsam. Es ist viel anfälliger für Unsicherheiten, Krisen und Rückschläge als jenes Lernen, bei dem die Lernziele, die Inhalte, die Zeiten und Prüfungen vorgegeben sind. Erforderlich ist, dass die Ziele des Lernens dem Lernenden selbst klar sind. Deshalb ist das Vereinbaren von individuellen Zielen auf allen Ebenen innerhalb der Lernorganisation wichtig.

- Lernende vereinbaren individuelle Ziele mit den Lehrenden und der Lerngruppe und bewerten danach die Ergebnisse gemeinsam.
- Lehrende vereinbaren Ziele und bewerten die Ergebnisse mit den Lernprojektleitern. Lernprojektleiter vereinbaren Projektziele und bewerten die Ergebnisse mit der Leitung.
- Die Leitung klärt den Auftrag mit dem Auftraggeber und wertet danach gemeinsam mit diesem die Ergebnisse aus. Die Leitung vereinbart außerdem (Unternehmens-)ziele mit den Eigentümern.[4]

Im Konsens sollten die Ziele, der Verantwortungsbereich und die Kriterien für die Zielerreichung vereinbart werden. So kann die verlässliche Richtung aufgezeigt und der überschaubare Rahmen gewährleistet werden, den jeder Veränderungsprozess braucht.

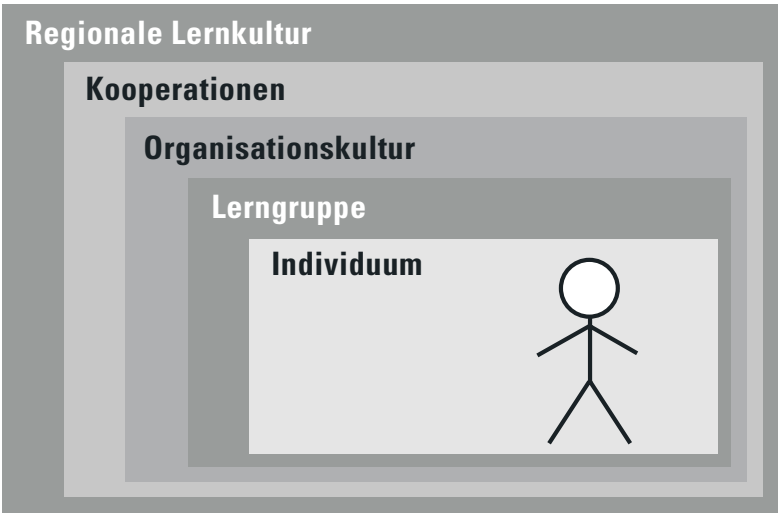

Abb. 1: Lernebenen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Diese Vereinbarungen sollten nicht statisch sein. Es sind Strukturen erforderlich, in denen – je nach Notwendigkeit – Anpassungen erfolgen können. So können neue Erkenntnisse oder Notwendigkeiten sowohl von oben nach unten als auch von unten nach oben schnell kommuniziert und vereinbart werden. Bei Veränderungen sollten die Auswirkungen auf die jeweils komplexere Ebene[5] mitbedacht werden.

Grundsätzlich geht es um die Prinzipien
- Fördern statt Fordern,
- Vertrauen statt Bevormundung,
- Zielvereinbarung im Dialog statt Anordnung.

Nur so können die unterschiedlichen Potenziale aller Akteure erkannt und genutzt werden:

Lernebene	Wissen, Erfahrungen, Ziele, Wünsche, Träume, Energie
Individuelles Lernen	... aus anderen Lebens- und Lernbereichen
Lerngruppe	... der anderen Teilnehmer in der Gruppe
Organisation	... der Mitarbeiter aller Teile der Organisation
Kooperationen	... aus unterschiedlichen Organisationen
Regionale Lernkultur	... von unterschiedlichen Akteuren der Region

Diese Sichtweise bewertet die Heterogenität innerhalb von Systemen (Lerngruppe, Organisation, Kooperationsverbund, Region) als fördernd für Lern- und Veränderungsprozesse im Gegensatz zu traditionellen Lehr- und Lernformen, bei denen eine größtmögliche Homogenität für das Erreichen von Lernzielen angestrebt wird.

Lernende/Lehrkräfte/Projektleiter/Führungskräfte/Auftraggeber müssen Komplexität ermöglichen und aushalten! Der Chef ist dabei in erster Linie nicht der oberste Manager, sondern vor allem Führungskraft! Die Führungskraft sichert den Rahmen, in dem die Mitarbeiter eigenständig arbeitsfähig sind und sich persönlich und fachlich weiterentwickeln können. Die Leitung interessiert sich für die Probleme der Mitarbeiter und hilft ihnen beratend, ohne selbst gestaltend einzugreifen. Ein idealer Chef sollte immer dann Zeit haben, wenn Probleme auftreten. Eine konstruktive Grundeinstellung wie „problems are our friends“ wäre hilfreich. Dann würde es Spaß machen, gemeinsam Aufgaben zu lösen und die Organisation stetig weiterzuentwickeln.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Den Lehrkräften, Projekt- und Abteilungsleitern würde es darum gehen, gemeinsam Ziele zu erreichen und nicht nur für ihr eigenes Projekt (ihre eigene „Insel“) zu kämpfen. Bei diesem Bild der Organisation erkennen die Mitarbeiter selbst, zu welchen Anlässen es sinnvoll ist, Informationen weiterzugeben und die Führungskraft oder andere Kolleg/innen mit einzubeziehen. So können sich alle am Erfolg eines Einzelnen freuen, denn dieser Erfolg kommt der gesamten Organisation zugute.

Der Führung einer Organisation kommt hier eine Schlüsselrolle für alle weiteren „fraktalen“ Veränderungsprozesse (in den Projekten, den Gruppen, bei den Einzelnen) zu. Sie gibt vor, wie weit Einzelne selbst gestalten dürfen und inwieweit es ihr gelingt, den dazu nötigen Rahmen zu garantieren. Die ideale Führungskraft lässt Individualität zu und versucht, sich selbst, die Träger, die Mitarbeiter und die Kunden für die gemeinsame Vision zu begeistern. Ist die Zielrichtung der Organisation in einem Leitbild klar formuliert, können die Ziele der einzelnen Vorhaben auf die Übereinstimmung mit dem Leitbild überprüft und bewertet werden. So ergibt sich bei großem kreativem Freiraum eine Zielgerichtetheit der Aktionen hin zu einer ganzheitlichen konstruktiven Veränderung der Gesamtorganisation. „Die Schritte können klein sein, wenn die Gedanken groß sind“.

Eine Leitung, die Macht abgibt, sich aber für die Prozesse interessiert und sich selbst als „Beratungsressource“ zur Verfügung stellt, handelt proaktiv und kann die Organisation mehr beeinflussen als ein hierarchischer Autokrat. Leitung ist dann erfolgreich, wenn sie starke Mitarbeiter hervorbringt, die eigenständig etwas bewegen können. Die Leitung selbst sollte hier eine fördernde und unterstützende Rolle einnehmen, die die perspektivische Entwicklung einzelner Mitarbeiter im Auge hat. Dies schließt ein, dass hervorragende Leistungen Einzelner hervorgehoben werden und zu einer Erweiterung des Verantwortungsraumes führen. Ist die Organisation dann – auch finanziell – erfolgreich, muss dieser Erfolg mit den Leistungsträgern der Organisation geteilt werden.

Doch genauso wie in Lerngruppen ein teilweise gleichzeitiges Nebeneinander von eher traditionellen Lernvorstellungen und der Lust an der Komplexität in offenen Lernprozessen beobachtet werden kann, lassen sich in fast allen Organisationen unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich des gewünschten Autonomiegrads der eigenen Arbeitsprozesse feststellen. Je nach Ausprägung der tatsächlichen Organisationskultur werden entweder Lenkung, Kontrolle und interner Wettbewerb oder Problemorientierung und Kooperation in einer Organisation vorherrschen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Im klassischen Verwaltungsaufbau werden komplexe Aufgaben vom „Vorgesetzen“ zerlegt und als Teilaufgaben an „Untergebene“ delegiert. Herrschaftswissen über Finanzen, Zuschüsse, Kontakte sichert die Position. Hierarchisch orientierte Führungskräfte handeln vor allem aus dem Motiv der Machterhaltung. Sie werden deshalb dafür sorgen, dass ihre Mitarbeiter nicht zu autonom werden. Das berufliche Fortkommen einzelner Mitarbeiter ist nur dann für sie interessant, wenn es der Sicherung der eigenen Position nützt.

In der kunden- und mitarbeiterorientierten Organisation werden die Potenziale der Kunden und der Mitarbeiter systematisch aufgespürt und genutzt. Regelmäßige Feedback-Routinen sichern eine ehrliche Kommunikation über Ziele und Zielerreichung. Je nach Motivation und Fähigkeiten können bei Erfolg neue Aufgaben nach und nach übernommen werden. Die Organisation kann sich an verändernde äußere Rahmenbedingungen anpassen.

Sind die Potenzialträger einer Unternehmung in einen gemeinsamen Prozess integriert, werden innerhalb der Organisation unstrukturiert – eben selbstorganisiert – Vernetzungen entstehen, die trotzdem auf die gemeinsame Vision ausgerichtet sind. Kooperationen mit externen Akteuren bekommen eine verlässliche Basis. Die Leitung hat hier die Aufgabe, diese Veränderungsprozesse zuzulassen und mitgestaltend zu unterstützen, manchmal sogar selbst zu initiieren. Mit den Eigentümern bzw. Trägern der Einrichtung muss dieses Leitungsverhalten ausdrücklich vereinbart werden, damit es nicht zu Missverständnissen kommt. Sonst könnte der Fall eintreten, dass ganz andere – eben hierarchische – Leitungsvorstellungen mit den Idealen von moderner Führung verwechselt werden. Einer Leitung, die auf die Potenziale der Beschäftigten, der Lehrenden und Lernenden setzt und deren Freiräume großzügig absichert, könnte – bei unklarer Kommunikation mit den Eigentümern – Führungsschwäche vorgeworfen werden.

Die „reine Lehre“ wird man nirgends in der Praxis antreffen. Immer und überall sind Menschen am Werk mit den ihnen eigenen Charakterstärken und -schwächen. Nirgends sind Prozesse dieser Art gänzlich konsequent diskutiert und immer im Konsens vereinbart worden. Zu Krisen und/oder Brüchen kann es aber kommen, wenn innerhalb einer Organisation verschiedene kulturelle Muster hinsichtlich des Umgangs mit Veränderung bestehen.

Oft ist zu beobachten, dass Veränderungen in einer Organisation nicht unbedingt von der Leitung, sondern häufig von engagierten Mitarbeiter/innen unterhalb der Leitungsebene initiiert und zum Teil ohne Engagement seitens der Leitung (Desinteresse) verfolgt werden. Verschiedentlich werden solche Prozes-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

se aber auch als so genannte „Insel-Lösungen“ begriffen und auch positiv bewertet. In manchen Organisationen wären Veränderungsprozesse ansonsten gar nicht möglich, vor allem wenn die traditionelle Bewahrungs- und Beharrungskultur zu dominant ist.

Insellösungen haben den Vorteil, dass innerhalb eines begrenzten Raumes der Organisation Spielräume genutzt und erweitert werden können. Hier können neue Modelle der Zusammenarbeit untereinander und mit externen Partnern (Kooperation) ausprobiert werden. Im Idealfall werden „Insel-Lösungen“ als bewusste Veränderungsstrategie der Gesamtorganisation durch die Leitung initiiert. Abgesichert durch einen Auftrag „von oben“ (Träger) kann sie es riskieren, durch die Übertragung von Kompetenzen an Mitarbeiter eine Teilung von Macht, Ansehen und Erfolg selbst zu initiieren und zuzulassen. Dies erfordert Mut und Vertrauen seitens der Leitung und Akzeptanz durch die Eigentümer/Träger.

Schwierig wird es, wenn es auf der Leitungsebene Unsicherheiten über die generelle Strategie der Organisation und über die jeweiligen Zuständigkeiten und Verhaltensnormen der „untergeordneten“ Mitarbeiter gibt. Ein „Scheitern“ der „Insel-Arbeit“ würde in diesem Falle die Gesamtorganisation weniger bedrohen als ein Erfolg dieser Insellösungen. Besonders das erfolgreiche eigenständige Agieren dieser Inseln kann dazu führen, dass die bisher starre Gesamtorganisation an Sicherheit verliert. So können sich die Gewichtung der Geschäftsfelder, das Erscheinungsbild nach außen und die interne Führungsstruktur in einen Gegensatz zu den traditionellen Selbst- und Fremdbildern der Organisation und der Leitung entwickeln. Der Veränderungsdruck steigt dadurch. Problematisch wird dieser Prozess außerdem, wenn innerhalb einer Organisation sowohl das Neue (autonom verantwortete Projekte) als auch das Alte (klassischer Verwaltungsaufbau nach Zuständigkeiten) zeitgleich existieren und Veränderung nicht als bewusster Prozess erlebt und gesteuert wird. Gelingt es nicht, den Leiter insoweit „an Bord“ zu holen, dass er ausreichend Vertrauen und Spielraum bietet und die Vorhaben mit eigenem Engagement mitträgt, muss über kurz oder lang mit Krisen und Brüchen gerechnet werden. Ängste vor Übergriffen in den jeweils – bereits übertragenen – eigenen Verantwortungsbereich können auftreten. Controlling und Nachfragen können als Einmischung und als Misstrauen verstanden werden.

Deutliche Kennzeichen sind gegeben, wenn Informationen nicht fließen oder selektiv zum Machterhalt genutzt werden. Unter Umständen wird versucht, verschiedene Strukturen innerhalb der Organisation und deren Mitarbeiter gegeneinander in Stellung zu bringen. Wenn Menschen in diesem Verände-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

rungsprozess in ihrem Status oder ihrem Selbstwertgefühl bedroht werden, reagieren sie, je nach persönlichen Dispositionen, mit Angst. Diese Angst kann zu Angriff (Mobbing, Intrigen) oder Rückzug („innere Kündigung", Rückzug auf weniger bedrohte Tätigkeitsfelder) bei den Mitarbeitern führen.

Für die Organisation ergeben sich in diesem Falle strategisch mehrere Handlungsalternativen:

1. Die Organisation versucht, die bisherigen erfolgreichen Arbeitsweisen aus den Inseln in die Gesamtstrategie und damit auf die Kern-Geschäftsfelder zu übertragen. Im besten Falle gelingt dies durch die Einbindung der Insel-Mitarbeiter in übergeordnete Führungsaufgaben für die Gesamtorganisation. Diese nicht einfache Operation setzt voraus, dass ein Neubeginn ernsthaft gewollt wird.
   Die Schwierigkeiten können von zwei Seiten erwartet werden:
   a) Die „traditionelle" Organisation müsste sich dem großen Veränderungsdruck direkt stellen. Dies war bisher nicht in dem Maß notwendig, weil ein Teil des Veränderungsdrucks bisher durch die „Inseln" abgefangen wurde. Dies kann verunsichern.
   b) Die „innovativen Inseln" werden gezwungen, sich wieder in die Gesamtorganisation einzuordnen, verlieren faktisch (ob durch Einsicht in die Notwendigkeit oder durch formalen Zwang) an Handlungsautonomie und eigenständigen Entwicklungspotenzialen nach innen und außen.
2. Die Organisation versucht, die Inseln zurückzuerobern. Der Versuch, „Inselkönige" auszuhebeln, kann mit einem Pochen auf formale Zuständigkeiten gerechtfertigt werden. Gelingt die „Eroberung", ist mit „Verlierern" zu rechnen, die dann entweder die Organisation verlassen oder in die innere Emigration zurückgedrängt werden. Aus Sicht einer autokratischen Führung werden sie als „Untergrundkämpfer" gefährlich bleiben.
3. Die Inseln werden zu Satelliten, die auch organisational eine Eigenständigkeit erhalten. Vorstellbar ist das „Outsourcen" oder die Integration durch lose Koppelung von Feldern, die nicht unmittelbar zum Kerngeschäft der Organisation gehören.
   Diese Lösung hätte die folgenden Vorteile:
   a) Das Haftungsrisiko verlagert sich auf die neu gegründete Gesellschaft. Vor allem bei ehrenamtlich geführten Vereinen bietet sich das an.
   b) Durch eigenständiges Auftreten nach außen und nach innen können die Kosten- und Preisstruktur und die Entlohnungsstruktur des Personals den Marktgegebenheiten angepasst werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

c) Steuerliche Gründe: Besonders bei Trägern, die der Gemeinnützigkeit verpflichtet sind, kann diese Variante hilfreich sein.
d) Gewinne können der Muttergesellschaft zur Deckung von Defiziten aus anderen Bereichen zugeführt werden.

Das mögliche Risiko sollte jedoch ebenfalls angesprochen werden: Eine Satellitenlösung dokumentiert die Spaltung der Organisation in verschiedene Geschäftsfelder. Die Identifikation der Mitarbeiter und das Bild in der Öffentlichkeit können darunter leiden, dass zwei voneinander getrennte Einheiten – ein unternehmerischer Teil und ein bürokratischer Teil – wahrgenommen werden.

4. Die Insel ist nicht mehr integrierbar. Dann besteht die Gefahr, dass die Mitarbeiter – und damit das Know-how – abwandern. Diese Potenziale werden entweder von der Konkurrenz genutzt oder münden in eine neue unabhängige Unternehmung, die sich im schlimmsten Fall gegen die alte Einrichtung wendet.[6]

Alle Varianten der Veränderung verlangen ein zwischen den Machtträgern in der Organisation – dem Träger, der Leitung der Organisation und der Leitung der Inseln – abgestimmtes Vorgehen. Ist dies nicht herstellbar, besteht die Gefahr, dass die Organisation auf allen Ebenen in eine Situation kollektiver Orientierungslosigkeit bis hin zu Untätigkeit und Ohnmacht verfällt oder zerfällt.

Organisationen können als lebendige Organismen beschrieben werden, die sich den evolutionären Veränderungen der Umwelt entweder anpassen können oder untergehen müssen. Die Welt ist nicht mehr stabil. Dies gilt auch für die Bildungswelt. Anstatt alles zu ignorieren, was nicht gleichförmig und vorhersehbar ist, sollte der Individualität und den „zufälligen" Ergebnissen des „offenen Prozesses" Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das Verhalten der Leitung wird zu einem wichtigen Kriterium, ob die Veränderungen zur Anpassung an die Entwicklungen oder zur Auflösung der bisherigen Strukturen führen.[7]

Anmerkungen

1 „Die Gene eines Embryos können sowohl die Entwicklung einer Leberzelle als auch die einer Muskelzelle steuern. Vögel richten sich während des Flugs nach ihren Nachbarn und organisieren sich dadurch unbewußt zu einem Schwarm. Lebewesen passen sich durch Entwicklung und Evolution fortwährend aneinander an und bilden dadurch ein außerordentlich fein abgestimmtes Ökosystem" (Waltrop 1993).

2 Die meisten Lesern dürfte wissen, dass Schneeflocken oder Farne nach dem Prinzip der Selbstähnlichkeit aufgebaut sind. Bis in die kleinsten Bauteile lassen sich die gleichen Strukturen und Proportionen wiedererkennen.

3 Auftraggeber sind sowohl Firmen als auch die öffentliche Hand (Arbeitsamt, Schulträger ...).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

4 Oder bei öffentlichen Einrichtungen mit den Trägern (in der Regel demokratisch gewählte Repräsentanten).

5 Die Lerngruppe ist komplexer als der individuelle Lernprozess, das Projekt ist komplexer als eine einzelne Gruppe, das Gesamtunternehmen ist komplexer als ein Lernprojekt.

6 Dies ist nicht ganz abwegig. Die meisten Innovationen der Wissenschaftsgeschichte wurden durch Universitätsneugründungen realisiert.

7 „Der Rand des Chaos ist die sich ständig verschiebende Reibungszone zwischen Stillstand und Anarchie der eine Ort, an dem ein komplexes System spontan, anpassungsfähig und lebendig sein kann" (Waltrop 1993, S. 14).

Literatur

Eberhardt, D./Himmel, W. (1998): „Gründen Sie gemeinsam ein eigenes Unternehmen! Dies ist keine Spiel- oder Übungsfirma. Sie haften persönlich". In: Brüning, G. (Hrsg.): Innovative Konzepte in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M.

Greis, A./Himmel, W. /Luxemburger, R./Peter, Th. (1998): Individuelle Bildung in der Lernenden Region Bodensee. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Neue Paradigmen des Lehrens und Lernens. Stuttgart

Himmel, W. (1999): Institutionelle Rahmenbedingungen für Selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.

Himmel, W. (2000): Kooperation als Lösungsansatz. In: Landesgewerbeamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Neue Perspektiven für Bildungszentren. Stuttgart

Lehner, H. (1999): Lassen sich Alternativ- und Regelschulen vergleichen? Ein Modell der Auswirkungen von Erziehungstheorien auf Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie (Zürich)

Waltrop, Mitchell M. (1993): Inseln im Chaos. Die Erforschung komplexer Systeme. Hamburg

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich/Marlies Rainer

Leitfragen für den Veränderungsprozess

Eine Veränderung der Lernkultur bedeutet für Lehrende und Institutionen auch eine Verunsicherung. Die bisherige Struktur und Kultur der Einrichtung ist von großer Bedeutung für den Wandel. Wenn diese Bedingungen vorab zu wenig beachtet werden, scheitert der Veränderungsprozess möglicherweise. In diesem Beitrag werden Anregungen für den ersten Schritt einer Bestandsaufnahme und Zieldefinition gegeben und ein mögliches Vorgehen für die sukzessive Veränderung der Lernkultur dargestellt. Natürlich gibt es für diesen Prozess keine „Rezepte", dennoch lassen sich aufgrund der Erfahrungen Fragen benennen, die in der Einrichtung zu klären sind, und Schritte ableiten, die getan werden können.

1. Prozess der Veränderung

Im Projekt SeGeL hatten einzelne Mitarbeiter/innen in den Institutionen den Wunsch, den Lehr-Lern-Prozess neu zu gestalten, und gingen dabei ganz unterschiedliche Wege. Die Initiative ging teilweise von der Leitung der Einrichtung aus, überwiegend kam sie aber von einzelnen Lehrenden. Für den Erfolg war entscheidend, dass sie von mehreren Mitgliedern der Institution getragen und unterstützt wurde. Eine wohlwollende Haltung der Leitung ist dabei ebenso unerlässlich wie Engagement und Überzeugung seitens der involvierten Lehrenden.

Wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Veränderungsprozesses sind nach den Projekterfahrungen deshalb Kommunikation und Transparenz. Es geht um die Vernetzung der Beteiligten zur Entwicklung und Durchführung neuer Konzepte und um klare Vereinbarungen über Zuständigkeiten von Anfang an. Der Weg zur Veränderung der Lernkultur ist nur über einen intensiven Austausch unter den Professionellen möglich. Es ist erforderlich, eine gemeinsame Strategie festzulegen und Teilziele für den Prozess zu definieren.

Diese Erfordernis ist charakteristisch für selbstgesteuerte Lernprozesse und zeigte sich in allen beteiligten Vorhaben. Zu bedenken ist, dass jedes Mitglied der Institution ein anderes (Vor-)Verständnis von selbstgesteuertem Lernen (SGL) hat und ganz eigene Ziele mit dem Thema verfolgen wird. Aus diesem Grund kommt den Kommunikations- und Beteiligungsprozessen ein sehr hoher

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stellenwert zu. Zunächst kommt es darauf an, eine tragfähige *gemeinsame* Basis zu schaffen, auf der ein solcher Veränderungsprozess begonnen werden kann. Der Kreis der Involvierten sollte nicht zu groß sein, um arbeitsfähig zu bleiben, sollte aber so viele Personen umfassen, dass Dinge entwickelt und relevante Entscheidungen getroffen werden können.

Vor der Entscheidung, in Weiterbildungsangeboten verstärkt SGL zu etablieren, ist es hilfreich, sich einen Überblick über den möglichen Ablauf einer längerfristigen kontinuierlichen Veränderung zu verschaffen. Zu Beginn ist die Bestandsaufnahme erforderlich, in der die momentane Situation dokumentiert und damit allen Beteiligten bewusst gemacht wird. Es hat sich bewährt, zunächst ein Konzept für eine Pilotphase zu entwickeln, in der man in einem Teil der Einrichtung einen ersten Versuch mit SGL macht. Dieser sollte nach der Durchführung gut dokumentiert und ausgewertet werden. Dabei werden positive Erfahrungen, aber auch Probleme auftreten. Alle positiven Erfahrungen können dazu dienen, andere für ein solches Vorgehen zu interessieren. Die unvermeidlichen Fehler und Probleme wirken sehr bereichernd, wenn die Ursachen untersucht und Möglichkeiten der Verbesserung gefunden werden. Wichtige Verantwortungsträger sollten dann in einen Entscheidungsprozess einbezogen werden, um Beschlüsse über das weitere Vorgehen zu fassen.

In der folgenden Übersicht sind die einzelnen Schritte (horizontal) nach verschiedenen Aspekten (vertikal) differenziert dargestellt. Diese Aspekte sollten in allen Phasen berücksichtigt werden.

Schritte **Dimensionen**	**Bestands-aufnahme**	**Konzeptent-wicklung für ein Pilotprojekt**	**Pilotprojekt durchführen**	**Auswertung**	**Entscheidung über zukünftige Vorhaben**
Leitbild, Ziele, Zielgruppen	Untersuchung der Gegenwart. Motive und Erwartungen	Erweiterung - der Ziele? - der Zielgrup-pen?	Formulierung konkreter Ziele	Überprüfen der Ziele	Gegebenenfalls Modifikation der Ziele
Rahmenbedin-gungen	Feststellung der Bedingungen - personell, - sachlich, - räumlich	Möglicherweise Modifikation der Rahmenbedin-gungen	Abstecken eines begrenzten Rah-mens	Evaluation in Bezug auf die Rahmenbedin-gungen, ggf. Personalent-wicklung	Mögliche Verän-derungen in den Rahmenbedin-gungen
Beziehungen, Kommunikati-onsstrategie	Inventarisieren-der Beziehungen und Kommuni-kationsformen	Einbeziehen der Verantwortungs-träger, Transpa-renz nach innen	Kommunikation nach innen und außen	Interne Veröf-fentlichung der Ergebnisse	Gemeinsame Planung mit allen Beteiligten

Abb. 1: Schritte des Veränderungsprozesses

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2. Leitfaden für die Bestandsaufnahme

Insgesamt zeigt sich, dass bei einer umfassenden Veränderung der Lehr- und Lernmethoden in Richtung selbstgesteuerten Lernens viele verschiedene Faktoren zu berücksichtigen sind. Beginnend mit einem innerinstitutionellen Klärungsprozess sollte sich die Initiativgruppe mit den Rahmenbedingungen beschäftigen und versuchen, Freiräume für ein erstes Pilotprojekt zu schaffen. Bei der Durchführung eines ersten Versuches werden sich viele Aspekte der eigenen Institution zeigen, die gründlich zu bedenken sind, um zu einem tragfähigen Konzept für die Zukunft zu kommen.

Der Wunsch nach einer Veränderung der Lernkultur kann ganz unterschiedliche Motive und Gründe haben:

- Unzufriedenheit mit der aktuellen Lehr-Lern-Situation
- zunehmende Individualisierung der Teilnehmenden sowie ihrer Berufsbiographien, die zu veränderten Bedürfnissen und Bedarfen führt,
- Entwicklung von Angeboten, die stark individualisierte Wege des Lernens ermöglichen,
- Gewinnung neuer Teilnehmendenkreise und Marktsegmente,
- Übereinstimmung des selbstgesteuerten Lernens mit Idealen und Zielen der Einrichtung,
- Imageverbesserung für die Einrichtung.

Diese Gründe zu sammeln und möglichst umfangreich zu kommunizieren ist ein wesentlicher Schritt in Richtung Transparenz und kann die Kraft des Erneuerungsimpulses stärken. Auf dem Weg von der Idee zu einem neuen Konzept sollte zunächst ein kleiner Kreis von motivierten Kollegen/innen gebildet werden, der an der Bearbeitung und Umsetzung arbeitet. Es ist sinnvoll dieser Gruppe einen entsprechenden Namen zu geben, wie z. B.: Initiativkreis SGL oder Steuerungsgruppe SGL oder Koordinatoren für SGL.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Fragen zur Vorbereitung auf die Einführung selbstgesteuerten Lernens

A: Klären der Motivation für den Veränderungsprozess

FRAGEN	*ERLÄUTERUNG aus den Erfahrungen mit den Modellprojekten*
Auf wessen Initiative erfolgt die Beschäftigung mit dem Thema SGL – Leitung oder Lehrende?	*Es ist ein entscheidender Ausgangspunkt für eine Veränderung, von wem der Impuls ausgeht. Es sollten möglichst alle Beteiligten in diese Initiative einbezogen werden. Zumindest ist abzuwägen, wann genügend vorbereitet ist, um die jeweilig andere Gruppe so rechtzeitig zu informieren, dass sie sich mit Ideen und auch Bedenken einbringen kann. Wenn die Initiative von der Leitung ausgeht, ist mit Widerständen im Kollegium zu rechnen, das sich diese Lernkultur nicht einfach verordnen lassen will. Wenn der Impuls von einzelnen Kolleg/innen ausgeht, wird es ebenfalls Widerstände seitens des übrigen Kollegiums geben. Entscheidend ist, einen Kreis von Kolleg/innen zu gewinnen und sich die Unterstützung durch die Leitung zu erarbeiten. Wenn die Leitung und ein Teil des Kollegiums an einem Strang ziehen, ist die größte Erfolgswahrscheinlichkeit gegeben.*
Motive - Unzufriedenheit mit Ist-Zustand	*Häufig herrscht in bestimmten Bereichen Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen. Die Spannung zwischen dem erlebten Ist-Zustand und der gewünschten Situation kann den Wunsch nach Veränderung auslösen. Es ist dann sinnvoll, zu präzisieren, welche Gegebenheiten eine Veränderung erforderlich machen.*
- Zukünftige Anforderungen	*Es kann aber auch der Blick in die Zukunft sein – die Überzeugung, neue Angebotsformen entwickeln zu müssen, um den sich wandelnden Anforderungen der TN entsprechen zu können oder um die TN auf die sich wandelnden Anforderungen im Arbeits- bzw. Berufs- und Privatleben besser vorzubereiten. Oder der Wunsch, über derartige Angebote neue Zielgruppen zu erschließen. Wichtig ist, sich über die Motive zur Veränderung Klarheit zu verschaffen, um beurteilen zu können, wo die Veränderung am besten anzuknüpfen hat.*
- Vorstellungen von Lernprozessen	*Entscheidend ist, welches Verständnis von SGL die jeweils Beteiligten haben. Jede Person hat vermutlich eine ganz eigene Vorstellung davon, wie Lernprozesse idealerweise gestaltet sein sollten. Ebenso unterscheiden sich die Vorstellungen, was SGL ausmacht und wo der spezifische Vorteil liegt. Hier ist es wichtig, Transparenz herzustellen und sich auszutauschen. In dieser mehr grundsätzlichen Auseinandersetzung liegt ein großes Potenzial für die Konkretisierung, was mit dem Vorhaben erreicht werden soll (siehe ‚Ziele') und wie die Umsetzung konkret gestaltet werden kann.*
Ziele - Welches sind die Ziele der Beteiligten?	*Da es sich um einen selbstgesteuerten Veränderungsprozess in der Einrichtung handelt, ist eine Verständigung über die Richtung, in die die Veränderung gehen soll, von hoher Bedeutung. Dabei ist zu prüfen, ob von den Beteiligten ganz unterschiedliche Ziele angestrebt werden oder ob hier eine Konvergenz besteht. Zu den grundsätzlichen Zielen ist Einigkeit herzustellen.*
- Welches ist das oberste Ziel der Institution?	*Gleichzeitig ist zu prüfen, ob diese Ziele mit dem Profil der Einrichtung harmonieren, so dass hier Unterstützung eingefordert werden kann, oder ob es Zieldivergenzen gibt.*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

- Welche Unterziele ordnen die Beteiligten diesem Oberziel zu?	*Dann wäre zu prüfen, ob und welche Zielkorrekturen vorgenommen werden können. Es ist wichtig, sich diese Dimension im Vorfeld klarzumachen und dann zu entscheiden, ob das Vorhaben überhaupt realisiert werden kann bzw. ob an der Umsetzung gearbeitet werden sollte. Ggf. ist eine andere Fokussierung erforderlich.*
Zielgruppen - Welche Zielgruppen spricht die Institution an?	*Nicht jede TN-Gruppe will und kann sich auf SGL einlassen. Nach den Erfahrungen im Projekt gibt es in jeder Lerngruppe Personen, die hierfür aufgeschlossen sind, und solche, die es eher ablehnen.* *Vorerfahrung und Erwartungshaltung spielen eine große Rolle. Entsprechend den Kompetenzen (Selbstmanagement, Motivation, Lerntechniken ...) und Erwartungen der Lernenden (Rollenverständnis, Vorstellung vom „richtigen" Lernarrangement ...) sind unterschiedliche Ausprägungsformen und unterschiedliche Grade an Selbststeuerung anzustreben. Für bestimmte Zielgruppen sind beispielsweise schriftliche Materialien wenig geeignet (hier bietet sich möglicherweise der Einsatz des Computers an). Entsprechend sind auch unterschiedliche Support-Strukturen für die Lernenden zu entwickeln. Nach den Erfahrungen des Projekts gibt es jedoch keine Zielgruppe, die aus der Selbststeuerung des Lernens keinen Gewinn zöge. Insbesondere Bildungsbenachteiligte können profitieren.*
- Bei welchen Ziel gruppen erscheint die Veränderung am einfachsten oder am wichtigsten?	*Welche Lernerfahrung und welches Lernverständnis haben die TN? Ausgehend davon sollte ein angemessenes Maß gefunden werden. Haben die TN schon Methoden selbstgesteuerten Lernens kennen gelernt oder sind sie sehr selbstständig, ist die Umsetzung sicherlich einfacher. SGL bietet sich vor allem bei TN an, die auch die Umsetzung des Gelernten selbstgesteuert bewältigen müssen. Wenn bei bestimmten TN eine große Bereitschaft zu SGL vorhanden ist, sollte dies unterstützt werden.*
Inhalte - Gibt es Themen oder Teilbereiche innerhalb von Themenkomplexen, die SGL besonders nahe legen?	*Wenn geklärt ist, mit welcher Zielgruppe gearbeitet wird, steht die Entscheidung an, in welchen Themenfeldern selbstgesteuert gelernt werden soll. Besonders bieten sich Themen an, bei denen es um die selbstständige Anwendung des Gelernten geht.*
Institution - Welches sind die Stärken der Einrichtung?	*Inwiefern kann SGL für die Institution als Ganzes einen positiven Beitrag zur Entwicklung der Einrichtung leisten? Ein großes Repertoire an Lehr- und Lernmethoden kann für die Einführung von SGL eine gute Grundlage sein.*
- Wo liegen die Schwächen – welches Hauptproblem ist zu lösen?	*Es ist abzuklären, ob andere prekäre Aufgaben dem Vorhaben aktuell möglicherweise zu viel Energie entziehen werden (z. B.: Kunden bleiben aus, die Konkurrenz am Markt wird größer, Kostendruck steigt etc.). Dann muss eingeschätzt werden, ob SGL an diesen Problempunkten weiterhelfen kann oder erst andere Schwierigkeiten gelöst werden müssen.*
- Wie ist die Entwicklung der Einrichtung in den nächsten Jahren zu beurteilen?	*Ist die Perspektive der Einrichtung, dass sie auch in Zukunft viele Aufgaben erfüllen wird, sollte man sich mit zeitgemäßen Methoden des SGL auseinandersetzen.*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Erwartungen - Welche Hoffnungen und Befürchtungen verbinden die Beteiligten mit der Einführung/verstärkten Umsetzung von SGL?	*Es ist konkret zu benennen, welche Veränderungen durch die Umsetzung von SGL erreicht werden sollen. Durch die Beschreibung maximaler und minimaler Erwartungen kann die Spanne der Möglichkeiten deutlich gemacht werden.* *Mögliche Hoffnungen:* *- weniger lehren zu müssen, weniger „Wind von vorne" machen zu müssen* *- mehr Zeit für individuelle Förderung zu gewinnen* *- neue Zielgruppen zu erreichen* *Mögliche Befürchtungen:* *- höhere Arbeitsbelastung* *- Verlust der Kontrolle, „Machtverlust" der Lehrenden* *- Misserfolge, Unzufriedenheit der TN*
- Inwiefern könnte SGL der Einrichtung zu mehr Erfolg/Akzeptanz verhelfen?	*Bei welchen TN-Gruppen und welchen Personen innerhalb und im Umfeld der Einrichtung besteht ein Interesse an innovativen Methoden des SGL und wie können diese so in die Entwicklung einbezogen werden, dass ein reger Austausch über die Erfahrungen entstehen kann?*
- Inwiefern könnte SGL die Zufriedenheit unter den Lehrkräften erhöhen?	*Lehrkräfte, die bereit sind, den TN mehr Verantwortung für ihren Lernprozess zu überlassen, können erleben, dass die TN motivierter sind und deutlicher das Wissen und Können der Lehrkräfte abfragen.*

Diese Prüfung der eigenen Motive soll zum einen die Ausgangsbasis für den Dialog mit anderen Beteiligten – Entscheidungsträgern, Leitung, ggf. Zuwendungsgebern, Kolleg/innen – bewusst machen. Zum anderen soll damit erreicht werden, ein Erinnerungsdokument für die Zeiten zu haben, in denen der Prozess stockt, aussichtslos oder verloren erscheint. Insgesamt ist es empfehlenswert, sich hin und wieder an diese Motive zu erinnern, denn ein Erneuerungsprozess in dem beschriebenen Sinne wird sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Es sind Brüche in der Kommunikation z. B. durch Ferienzeiten oder Personalwechsel zu erwarten.

B) Prüfen, wieweit Aspekte von SGL derzeit bereits verwirklicht werden, welche Ressourcen zur Verfügung stehen

Ausstattung und Ressourcen	*SGL erfordert einen gewissen Grad an Flexibilität. Zuerst ist zu betrachten, welche sächlichen Voraussetzungen bereits gegeben sind oder geschaffen werden müssten.*
- räumliche Situation	*SGL-Prozesse erfordern häufig die Arbeit in Kleingruppen, oder die TN müssen sich für Einzelarbeit zurückziehen können. Stehen hierfür Räume zur Verfügung? Gibt es eine Bibliothek, die die Lernenden nutzen können? Kann ein Selbstlernraum (mit entsprechenden Medien) eingerichtet werden? Wie flexibel ist die Raumnutzung möglich (kann kurzfristig über Reserveräume verfügt werden)? Ist eine Erweiterung perspektivisch denkbar, können entsprechende Räume zusätzlich geschaffen werden?*
- mediale Ausstattung	*Für SGL ist i. d. R. ein Lernquellenpool erforderlich. So sollte geklärt werden, in welchem Ausmaß die Institution bereits über Lernsoftware zu bestimmten Themen verfügt und welche weiteren Medien zur Verfügung stehen. Idealerweise steht den TN auch eine Bibliothek (im Haus oder am Ort) offen. Daneben sollte geprüft werden, ob den TN ein Internet-Zugang ermöglicht werden kann, ob PC und Drucker, Pin-Wände, Flip-Charts, Moderationszubehör, Overhead-Projektoren, Video-Beamer und andere Präsentationsmedien vorhanden sind, die von den TN für ihre Arbeit genutzt werden können.*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

- personelle Ressourcen	*Die personellen Ressourcen sind der wichtigste Faktor. Zunächst ist zu prüfen, welche Kompetenzen im Haus bereits vorhanden sind (erwachsenendidaktische Fachkompetenzen, Medien-, Methoden-, Supervisions- oder Beratungskompetenzen) und wo bereits Ansätze zur Selbststeuerung verwirklicht werden und somit Erfahrungen vorliegen. Zu klären ist weiterhin, wie hoch die Arbeitsbelastung der Beteiligten ist, ob nebenher überhaupt Spielräume für die Entwicklung und Durchführung neuer Konzepte bestehen. Auch ist zu bedenken, ob ausreichende Kapazität vorhanden ist, SGL-Angebote (zumindest in der Pilotphase) mit einem höheren Betreuungsschlüssel auszustatten.*
Wird das Lernen mit den TN thematisiert?	*Wenn die TN gewohnt sind, das Lernen zu thematisieren, wird es umso leichter sein, gemeinsam nach neuen Formen zu suchen.*
Werden Lernberatungen durchgeführt? In welcher Weise?	*Lernberatung ist ein wichtiger Bestandteil von SGL, so dass es von Vorteil ist, wenn hier schon Erfahrung vorliegt.*
Werden biografische Fragen aufgegriffen? Werden Lernerfahrungen berücksichtigt?	*SGL setzt natürlich immer am Potenzial der TN an. Daher ist es sinnvoll, den biografischen Hintergrund und die bisherigen Lernerfahrungen der Teilnehmer einzubeziehen.*
Können Interessenschwerpunkte berücksichtigt werden?	*Je näher die Themen an den wirklichen Interessen der TN liegen, umso größer sind die Chancen, dass SGL tatsächlich stattfindet.*
Welche Verantwortung tragen die Lernenden?	*Das Maß an Eigenverantwortung, das die TN für ihren Lernprozess übernehmen, ist der Ausgangspunkt, von dem aus allmählich die Verantwortung gesteigert werden kann.*
Welche Verantwortung tragen die Lehrenden?	*Wenn die Lehrenden stark in einen vorgegebenen Lehrplan eingebunden sind, wird man an dieser Vorgabe gemeinsam arbeiten müssen. Sind Sie stärker eigenverantwortlich, wird man das Maß an Verantwortung bei der Einführung neuer Methoden vereinbaren müssen. In jedem Fall sollte die Verantwortung gemeinsam getragen werden. Lastet der Erfolgsdruck z. B. auf freiberuflich eingebundenen Lehrkräften, ist mit einer Veränderung – die ein Risiko darstellen und zusätzlichen Aufwand bedeuten würde – nicht zu rechnen.*
Wie beschreiben die Beteiligten die bisherigen Arbeitsweisen und Methoden?	*Haben die Lehrenden Vertrauen in die Kompetenzen ihrer Lernenden und ermöglichen die eingesetzten Methoden eine starke TN-Orientierung, ist eine gute Basis für die Umsetzung selbstgesteuerten Lernens gegeben. Hier besteht Informations- und Klärungsbedarf.*

Schon der Austausch über vorhandene Ressourcen und bereits praktizierte Arbeitsweisen kann sehr motivierend für die Umsetzung wirken. Oftmals werden von verschiedenen Lehrenden bereits zahlreiche Aspekte verwirklicht, die – wenn sie zusammengeführt werden – einen guten Ausgangspunkt für die Veränderung der Lernkultur bieten. Ein Teil der Veränderungen erfordert wenig Ressourcen, wie beispielsweise die stärkere Reflexion des Lernprozesses mit den Lernenden. Ein hoher Grad an Selbststeuerung setzt demgegenüber eine aufwändige Ausstattung voraus – Räume, Medien, personelle Ressourcen. Hier sind i. d. R. Investitionen erforderlich. Es handelt sich um eine strategische Entscheidung der Leitung, diese Voraussetzungen zu schaffen und damit die Zukunftsfähigkeit der Einrichtung zu verbessern.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

C: Umsetzungsbedingungen, institutionelle Rahmenbedingungen bedenken

Zuwendungsgeber	*Die Abhängigkeit von Zuwendungen ist häufig mit den Inhalten und Vorgehensweisen verknüpft. Es ist zu klären, inwieweit und ab wann der Zuwendungsgeber von neuen Methoden informiert werden sollte.*
Führungsstil	*Der Führungsstil in der Einrichtung macht für die Einführung neuer Formen einen Unterschied und sollte bedacht werden. Eine hierarchische Kultur ist problematischer als ein partizipativer Führungsstil, starre Hierarchien behindern, flache Hierarchien begünstigen die Umsetzung. Auch die Fragen, ob Verantwortung abgegeben, wie kontrolliert wird und welche Fehlertoleranz (siehe weiter unten ‚Fehlerkultur') vorhanden ist, beeinflussen die Möglichkeit zur Einführung. Die Umsetzung von SGL setzt hohen Entscheidungsspielraum auf Lernenden- und Lehrenden-Ebene voraus.*
Kommunikationsstrukturen	*Welche Möglichkeiten des Informationsaustausches mit welcher Häufigkeit und Regelmäßigkeit gibt es bisher (z. B. Konferenzen oder Gremien, hausinterne Publikationen oder schriftliche Mitteilungen, Beteiligungsstrukturen)? Welche informellen Kommunikationsstrukturen sind vorhanden? Auch diese Fragen sind wichtig, um einschätzen zu können, wie einfach oder schwierig es sein würde, eine Entwicklungsgruppe zu installieren.*
Vereinbarungskultur	*Wie verläuft die Delegation von Aufgaben und Verantwortlichkeiten? Wie sind die Zuständigkeiten? Wie steht es um die Zuverlässigkeit von Absprachen (mit Leitung, mit Kolleg/innen ...)? Grundsätzlich kann man sagen, dass die Vereinbarungen zuverlässig und klar sein müssen, damit man gemeinsam in einen offenen Prozess gehen kann.*
Fehlerkultur	*Die Veränderung der Lernkultur ist für alle Beteiligten ein Lernprozess und erfordert Geduld. Fehler sind Lernmittel, gerade in SGL-Prozessen. Das bedeutet die Notwendigkeit einer großen Fehlertoleranz sowohl der Lehrenden gegenüber den Lernenden, als auch der Leitung gegenüber den Lehrenden. Wenn in der Auswertung der Erfahrungen der Fehler genutzt wird, birgt er ein hohes Lernpotenzial.*
Beschäftigungsstruktur	*Sind die Kursleiter überwiegend fest angestellt oder überwiegend freie Mitarbeiter? Dieser Unterschied kann sich auf die Verbindlichkeit gegenüber den Veränderungsschritten auswirken und sollte berücksichtigt werden. Auch hat er Einfluss auf den Aufwand, der von den Lehrkräften geleistet werden kann.*
Kann innerhalb der Institution eine ‚Insel' geschaffen werden, wo man eigenständig erste Erfahrungen sammeln kann?	*Nach den Erfahrungen im Modellprojekt ist es sinnvoll, in einem überschaubaren Bereich eine Art Pilotprojekt durchzuführen. Daran können konkrete Erfahrungen gemacht werden, an denen sich die Besonderheiten der eigenen Einrichtung deutlicher zeigen werden. Eine gründliche Auswertung muss sich allerdings anschließen, um dieses Potenzial zu nutzen.*

Für die Erwachsenenbildungseinrichtungen ist der Erfolg der Arbeit entscheidend. In selbstgesteuerten Lernprozessen muss dieser Erfolg individuell definiert werden. Damit ist die Einbeziehung der Zuwendungsgeber häufig sehr bedeutsam. Daneben haben die Aspekte Führung, Kontrolle und Beteiligung des Kollegiums in der Institution hohen Stellenwert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Sind die ersten Grundlagen erarbeitet, kann der Kreis der Verantwortlichen sukzessive erweitert werden. Wichtig ist – so die Erfahrungen –, dass Leitung und Lehrende zu einem frühen Zeitpunkt gemeinsam das Boot besteigen, dass die Leitung das Vorhaben wenn nicht aktiv unterstützt, so doch zumindest wohlwollend betrachtet und entsprechende erforderliche Freiräume zur Verfügung stellt.

SGL ist nicht für alle Zusammenhänge geeignet, Nach wie vor ist in vielen Feldern ein stärker von außen vorgegebenes Arrangement sinnvoll. Zu klären ist in diesem ersten Schritt zunächst, in welchen Bereichen in Bezug auf welche bestehenden Angebote eine Erweiterung der Selbststeuerungsmöglichkeiten gewinnbringend sein könnte oder welche Bereiche sich die Institution über die Entwicklung eines neuen Angebotes erschließen sollte. Dabei ist die Nutzung der vorhandenen Ressourcen und Strukturen zu bedenken.

Die Kommunikation sollte bewusst gestaltet und die Transparenz überlegt hergestellt werden. Wenn zu einem zu frühen Zeitpunkt zu ausführlich über das im Entstehen befindliche Projekt informiert wird, kann das auch einen negativen Effekt haben. Hier sollte der „richtige Zeitpunkt“ gewählt werden. Vorteilhaft ist aber in jedem Fall eine frühzeitige kurze Information im Kolleg/innenkreis, um was es geht und woran gearbeitet wird. Sich während des ganzen Veränderungsprozesses immer wieder die Ziele dieser Arbeit deutlich zu machen und sie auch möglicherweise in einem Leitbild zu formulieren, kann auch über Durststrecken hinweg tragen.

Menschen zu befähigen, selbstständig im Ozean des Wissens zu segeln und ihre eigene Route zu finden, war für das Projekt SeGeL ein begeisterndes Bild, das in allen Institutionen gerne aufgegriffen wurde.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

III Zur Rolle der Lehrenden

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich

Der Lehrende als Lernberater

Neue Aufgaben für die Vermittlung

1. Der Lehrende beim selbstgesteuerten Lernen

Wenn Lernende sich an Institutionen wenden, anstatt ihren Lernbedarf unabhängig (autodidaktisch) zu stillen, ist zunächst davon auszugehen, dass sie erwarten, schnell, fachkompetent und motivierend das erforderliche Wissen und die erforderlichen Kompetenzen vermittelt zu bekommen. Diese Aufgabe der Vermittlung ist im institutionellen Kontext professionellen Dozenten, Lehrkräften oder Kursleiter/innen übertragen. Ihre Professionalität besteht darin, Lehr- und Lernprozesse optimal zu planen, zu gestalten und die eigene Person als wichtigstes Medium in diesem Prozess sinnvoll einzusetzen. Zu den Aufgaben der Lehrenden zählen die Festlegung der Lernziele und Inhalte, die Festlegung von Methoden, Hilfsmitteln und Sozialformen des Lernens, die Bestimmung von Lernzeiten und Lernorten, die Motivierung der Teilnehmenden und die Kontrolle des Lernerfolgs. Genau diese Parameter organisierter Bildungsprozesse werden beim selbstgesteuerten Lernen aber an die Lernenden übergeben (vgl. Forneck 1999, S. 2f.), die jedoch häufig mit der Übernahme dieser Aufgaben überfordert sind. Entsprechend zeigen die Erfahrungen in allen dem Projekt bekannten Fällen – z. T. erhebliche – Widerstände von Seiten der Lernenden, vor allem dann, wenn sie mit ihrem Lernen allein gelassen werden. Die Lernenden haben ein äußerst begrenztes Bewusstsein über das eigene Lernen mit seinen Prozessen, Ergebnissen und Wirkungen. Ein Maximum an Selbststeuerungsmöglichkeiten fällt deshalb kaum mit einem Optimum an Selbststeuerung zusammen (vgl. Friedrich/Mandl, S. 261). Der Lernende wünscht i. d. R. Orientierung in dem für ihn weitgehend unüberschaubaren Feld. Er benötigt

- Anregungen für die Gestaltung seines individuellen Lernprozesses und die Ausgestaltung des komplexen Lernprojekts in schrittweise Lernaufgaben,
- Wissen über sich selbst (seine Lernbedürfnisse, seine Lernwiderstände, seine bevorzugten Lernstrategien),
- eine individuelle Abstimmung zwischen diesen Bedürfnissen und den vorhandenen Möglichkeiten.

Die Aufgabe des Lehrenden ist es deshalb, den Lernprozess mit den Lernenden zu thematisieren und sie in diesem Prozess zu beraten. Dabei ist

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

fachlich-inhaltliche Unterstützung ebenso bedeutsam wie individuelle Unterstützung und personenbezogene Beratung. Dies wird im Folgenden konkretisiert. Zuerst soll jedoch eine Einführung in die noch kurze Geschichte des Konzepts „Lernberatung“ gegeben werden.

2. Lernberatung – ein junges Konzept

Ein kurzer Rückblick zeigt, wie jung der Ansatz „Lernberatung“ ist. Lange Zeit gehörte Beratung eher in das sozialpädagogische oder psychologische Feld (ausgenommen die Weiterbildungs- oder Laufbahnberatung – also die Beratung im Vorfeld von Maßnahmen). Als sich die Situation am deutschen Arbeitsmarkt verschärfte und zunehmend sog. bildungsferne Schichten an der öffentlich finanzierten Weiterbildung teilnahmen, wurde erstmals 1982 bis 1988 ein umfangreicher Modellversuch zum Thema „Lernberatung“ durchgeführt, der in die Bereiche Umschulung, Fortbildung und berufliche Rehabilitation der öffentlich geförderten beruflichen Erwachsenenbildung eingebettet war. Hier stellten Vorbeugung, Früherkennung und Verringerung von Lernproblemen zentrale Punkte dar, weil in den genannten Bereichen ein Anstieg des Anteils vorher arbeitsloser Teilnehmer/innen und solcher mit schwierigen Behinderungsarten kennzeichnend war. Bezogen auf die Erwachsenenbildung hatte insgesamt Beratung aber auch weiterhin einen eher geringen Stellenwert.

In den frühen 1990er Jahren wurde der Transfer des Konzepts Lernberatung von der Benachteiligtenförderung (Alphabetisierung) in die allgemeine Weiterbildung geleistet. Im Projekt „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1991) wurde eine Beratungsausbildung entwickelt, die sich in der Folge an Lehrende und Leitende in der Erwachsenenbildung richtete. Seit Mitte der 1990er Jahre wurde zunehmend diskutiert, dass Lehrende auch Beratung zu leisten haben. Mittlerweile gewinnt man den Eindruck, Lehren spiele eigentlich gar keine Rolle mehr, es gehe nur noch ums Beraten und Ermöglichen (vgl. Antons/Götz 2000).

In der allgemeinen Praxis der Erwachsenenbildung steht demgegenüber nach wie vor die Lehre im Mittelpunkt. Dies gründet sowohl auf dem Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildner wie auf der Erwartungshaltung der Teilnehmenden. Für individuelle Beratung ist häufig wenig Zeit, Lernenden fällt es außerdem schwer, ein solches Angebot angemessen zu nutzen, und schließlich haben Lehrende bislang häufig wenig Erfahrung mit dieser Aufgabe – die erforderlichen Kompetenzen sind in aller Regel nicht ausgebildet. Wesentlich ist aber auch, dass für einen derartigen Aufgabenzuschnitt die Finanzierungsgrundlage fehlt – Beratungsleistungen werden von den Zuwendungsgebern nicht an-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

gemessen honoriert, Beratung kann somit nicht kostendeckend geleistet werden.

Gleichwohl haben sich insbesondere in der Arbeit mit Benachteiligten soziale Fürsorge und Beratung als wichtige und oft selbstverständliche Begleitaufgaben etabliert, die in der Regel von zusätzlichem sozialpädagogischem Personal wahrgenommen werden.[1] Von der Beratung bei Schulden oder bei Ärger in der Familie und am Arbeitsplatz bis zur Lebensberatung reichen hier die Aufgabenfelder.

Lern-Beratung durch die Lehrenden hingegen spielt nach wie vor eine untergeordnete Rolle, obwohl lange schon Einigkeit darüber herrscht, dass eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungseinrichtungen ist, die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden zu erhöhen. Hinzu kommen Anforderungen aus der Arbeitswelt, deren Auswirkung auf die Erwachsenenbildung beispielsweise Müller 1992 folgendermaßen benannte:

„Vor allem im Bildungswesen kommt zunehmend drei zentralen Punkten große Bedeutung zu:

- Selbstständigkeit und Selbstverantwortung
- Kooperationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit
- Lernfähigkeit, aktive Lernhaltung und Anwendung von Lerntechniken“ (Müller, S. 89)

Eine Lösung wird hier allgemein in der Verwirklichung der neuen Lernkultur „Selbstgesteuertes Lernen“ und der Förderung der Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen gesehen.

3. Beratung und selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen ist nur denkbar, wenn die Lernenden den Gegenstand zu ihrem eigenen machen, die Relevanz des zu Lernenden sich ihnen erschließt und die Fragen, die sie bearbeiten, ihre eigenen sind oder zu ihren eigenen werden. Für die Selbststeuerung ist es zunächst unerheblich, ob die Lernenden mit dieser Einstellung in die Maßnahme kommen oder ob sie diese Haltung durch Interventionen des Lernvermittlers annehmen. Die Frage nach extrinsischer oder intrinsischer Motivation ist damit irrelevant. Sie wirkt sich allerdings auf die Nachhaltigkeit der Motivation aus (vgl. Teil I).

Der Lernvermittler hat folglich zuerst die Aufgabe, deutlich stärker als in herkömmlichen Settings mit dem Lernenden an seiner Motivation zu arbeiten.[2] Seine Aufgabe ist nicht mehr nur, Fragen zu stellen, die die Lernenden beantworten müssen, er muss vielmehr die Lernenden unterstützen, selbst Fra-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

gen zu finden – er muss also Fragen stellen, die den einzelnen Lernenden zu Fragen anregen.

Erforderliche Beratungsleistungen für den/mit dem Lernenden sind demnach:

- gemeinsame *Klärung* seiner Ziele und seiner Motivation, Definition von Teilzielen
- gemeinsame Definition *seiner* Frage, Entwicklung weiterer relevanter Fragen
- gemeinsame Definition von Aufgaben, zu bearbeitenden Inhalten, Arbeitsschritten
- gemeinsame Überprüfung im Verlauf des Prozesses: Haben sich die Fragen geändert, welche Teilantworten liegen vor, welche neuen Fragen sind aufgetreten?

Auch die Kontextualität und Situationsbezogenheit von Lernen sind von Bedeutung: Lernen „wird ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential entstehen. Zum Lernen kommt es dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse und Widerstände stoßen“ (Faulstich 1999, S. 32). Eben dies kennzeichnet selbstgesteuerte Lernprozesse. Immer wieder treten solche Hindernisse und Widerstände auf. Hierin liegt wesentlich die Nachhaltigkeit des in solchen Prozessen Erlernten begründet – es wurde *wirklich* gelernt. Diese Hindernisse begründen ebenfalls die Notwendigkeit der Beratung zu den Punkten:

- Klärung, welche Probleme aufgetreten sind,
- Reflexion des Prozesses, Überprüfung des Lernweges, Festhalten von erreichten Lernerfolgen, Reflexion, ob der Kurs noch stimmt,
- gemeinsame Suche nach Lösungsstrategien.

Für die Beratung erwies sich außerdem ein Aspekt als sehr bedeutsam, der im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen oft ausgeklammert wird: die Frage, ob der Einzelne allein und individuell lernt oder ob das Lernen in Gruppen organisiert ist. Die oben genannten Aufgabenfelder beziehen sich zunächst auf das Individuum. Beim Lernen in der Gruppe treten aber zusätzlich zu diesen individuellen Erfordernissen Aufgabenfelder für die Lernberatung hinzu, die die Aufrechterhaltung bzw. Herstellung der Arbeitsfähigkeit der Gruppe betreffen, wie z. B. Gruppenfindung, Rollenverhalten in Gruppen, Teamprozesse.

Dem Lernvermittler kommt hier die bedeutsame Aufgabe zu, diese Gruppenprozesse zu moderieren und die Gruppe im Prozess zu beraten. Wesentlich sind die Moderation von Konflikten (die zwangsläufig entstehen) und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

der Schutz auch der schwächsten Glieder der Gruppe sowie die Fürsorge, dass alle Mitglieder der Gruppe am Lernprozess beteiligt sind. Aufgaben der Beratung:

- Initiierung und Sicherstellung von Kommunikation zum regelmäßigen Austausch von Ergebnissen, zur gemeinsamen Planung und Reflexion und ggf. zum Austausch von Befindlichkeiten,
- Identifizierung, Benennung und Moderation von Konflikten,
- Sicherstellung der Reflexion des Lernprozesses jedes einzelnen Gruppenmitglieds.

Aus diesen Aufgaben und Themenfeldern für die Beratung lassen sich vier Typen von Beratungssituationen bilden, die unterschiedliche Kompetenzen seitens des Lernvermittlers erfordern:

- *Fachliche Beratung*

Hier geht es um die Klärung inhaltlicher Fragen, um die Einschätzung, ob der Lernstoff sinnvoll gegliedert ist, ob das Lernprojekt erfolgversprechend ist und so vom Lernenden tatsächlich bewältigt werden kann. Lernende erwarten zuallererst fachliche Unterstützung und haben inhaltliche Fragen. Bei solcher Fach-Beratung muss der Lernvermittler einschätzen, ob es sinnvoller ist, Such- oder Lösungsstrategien zu vermitteln, oder ob ein fachlicher Input und damit die Beantwortung der Frage(n) angemessen erscheint. Die Erfahrungen zeigen, dass dies für die Lehrenden eine große Herausforderung darstellt. Die Verlockung, mit einer schnellen Antwort den Prozess vermeintlich abzukürzen, wurde als groß beschrieben. Insbesondere zu Beginn der Einführung selbstgesteuerten Lernens fällt es schwer, auf diese Möglichkeit der Herausstellung der eigenen Kompetenz zu verzichten. Als vorrangig zeigte sich im Projekt damit die Fach- und Feldkompetenz der Lernvermittler. Es reicht keinesfalls aus, über entsprechendes Methodenwissen zu verfügen. Die Lernenden erwarten zuerst die fachliche Kompetenz. Damit ist nicht gemeint, dass der Lernvermittler immer die „richtigen" Antworten geben können muss. Entscheidend ist, dass seine Fragen und Anregungen in eine weiterführende Richtung weisen.

- *Lernberatung im engeren Sinn*

Neben diesen fachlichen Fragen treten immer wieder auch Fragen bezüglich der Lernstrategie auf. Lernberatung im engeren Sinn meint deshalb die Beratung, die sich auf Lerntechniken, Lernmethoden, Lernstrategien und die Nutzung von Lernquellen und Lernmedien bezieht. Hier spielen ebenso alle Aspekte von Selbstmanagement hinein: Zeitmanagement, Prioritätensetzung, Delegation von Aufgaben, bewusste Motivationssteuerung usw. Wenn Institutionen das Ziel haben, die Selbstlern-Kompetenz der Teilnehmenden zu erhöhen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

dann ist die Unterstützung bei der Reflexion des eigenen Lernverhaltens und der eigenen Lernstrategien, bei der Kenntnis unterschiedlicher Lernwege und der kompetenten Nutzung unterschiedlicher Lernmedien eine wichtige Aufgabe im Prozess, der vom Lernvermittler angeregt werden kann. Die Erfahrungen zeigen, dass die Abdeckung dieses Bereichs durch Selbstlernmaterial bzw. -medien in der Regel nicht ausreicht. Teilnehmende gehen häufig davon aus, alles für ihr Lernen Wesentliche in der Schulzeit gelernt zu haben. Der Lernvermittler muss deshalb Anregungen geben, diesen Bereich in den Blick zu nehmen. Bezogen auf die Selbstmanagement-Kompetenz erwies es sich als hilfreich, solche Beratung in der Gruppe durchzuführen (vgl. Schloos 2000, S. 14f.). Lernvermittler benötigen also fachliche Kompetenz in allen Bereichen, die mit dem Lernen Erwachsener zusammenhängen. Dies ist jedoch – wie die Erfahrungen zeigen – nur *ein* Aspekt.

- *Lernberatung im weiteren Sinn*

Nach unseren Erfahrungen verbessert solche Lernberatung im engeren Sinn zwar in einigen Fällen die Arbeitsfähigkeit des Lernenden. In anderen Fällen hatte der Lernvermittler hingegen den Eindruck, als befände sich zwischen ihm und der ratsuchenden Person eine „Glaswand", als höre das Gegenüber gar nicht zu, als prallten all die gutgemeinten Hinweise und Ratschläge an der Person ab. Hier ist Lernberatung im weiteren Sinn anzusiedeln. Die bloße Kenntnis von entsprechenden Strategien erweist sich häufig als unzureichend. Das Problem wurde vielmehr beschrieben, das der Lernende wider vermeintlich besseren Wissens des Lernvermittlers einen Irrweg einschlägt. Dieses Phänomen sei teilweise „kaum auszuhalten". Erforderlich ist deshalb eine Beratung, in der es darum geht, die Handlungen des Lernenden zu *verstehen* und ihn dabei zu unterstützen, sich selbst zu verstehen. Verhalten und Lernhandlungen haben immer einen Sinn und sind in der individuellen Lerngeschichte begründet. Diesen versteckten Sinn gilt es aufzudecken und daraufhin zu überprüfen, ob das zugrunde liegende Ziel noch Gültigkeit hat oder schon obsolet geworden ist. Hier wurden insbesondere in der Alphabetisierungsarbeit wesentliche Erkenntnisse gewonnen, wo sich der individualpsychologische Ansatz als sehr tragfähig erwiesen hat (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990). Solche Beratungstätigkeit ist deutlich von der Therapie abgegrenzt, setzt aber eine entsprechende Beratungs- oder Supervisionsausbildung voraus.

- *Beratung der Gruppe*

Wenn selbstgesteuertes Lernen in Gruppen organisiert wird, dann ergibt sich – wie oben beschrieben – für den Lernvermittler die Aufgabe, die Gruppe in diesem Lernprozess zu unterstützen. Hierzu sind alle Phänomene bedeutsam, die aus der Gruppendynamik bekannt sind. Der Lernvermittler benötigt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

also auch auf dem Feld der Gruppenbegleitung und Moderation ausgeprägte Kompetenzen.

- *Weitere Aspekte*

Die Aufgaben des Lernvermittlers sind vielfältig. Nicht immer geht es um Rat und Tat oder fachliche Anregung. Es zeigte sich als weiterer Aspekt ein Bedürfnis der Lernenden, das eher die soziale Komponente betont: Beratungsbedarf als Bedürfnis nach Zuwendung. Lernende wandten sich teilweise mit Problemen an die Lernberatung, die sie von außen betrachtet leicht selbst hätte lösen können. Vermutet wurde hier das Bedürfnis nach Beachtung und Fürsorge. Häufig reichte es dann schon, mit der Person zu sprechen, zu bestätigen, zu loben, und das Problem konnte gelöst werden.

4. Beratung zur Sicherung von Lernerfolg

Beratung erfüllt neben den oben genannten Aufgaben auch eine wesentliche Funktion für die Evaluation des Lernprozesses. Sie ermöglicht eine Verschränkung von Selbst- und Fremdevaluation. Ein höherer Grad der Reflexivität von Lernprozessen erbringt außerdem zusätzliche metakognitive Lernerfolge. Grundsätzlich – aber vor allem bei Maßnahmen mit einem hohen Selbststeuerungsgrad – sind Beratungsleistungen idealerweise vor Beginn und bei der Maßnahme, während des Prozesses in regelmäßigen Abständen (sowie ggf. zusätzlich auf Bedarf) und am Ende der Maßnahme vorzusehen.

- Vor Beginn der Maßnahme ist im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen insbesondere auf die besondere Arbeitsform hinzuweisen und zu klären, ob dies dem Bedürfnis des Lernenden entspricht. Dies ist ein erster wichtiger Schritt zur Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Lernprozesses.
- Zu Beginn der Maßnahme ist es im Allgemeinen notwendig, intensiv in die Arbeitsform einzuführen. Insbesondere für die Zielklärung ist in der Regel ausführliche Beratung erforderlich. Hier werden erste Kriterien für die Erfolgsermittlung definiert.
- Prozessbegleitend sind auftauchende Fragen und Probleme zu bearbeiten. Wesentlich ist aber auch, erzielte (Teil-)Erfolge festzustellen. Lernende verlieren häufig den Überblick über den Lernprozess und nehmen Lernerfolge nicht als solche wahr, z. B. weil Fragen zyklisch immer wieder auftreten und als Rückschritt erlebt werden – auch wenn die Auseinandersetzung mit den Problemen auf einer höheren Ebene angesiedelt ist.[3] Die Erfahrungen zeigen, dass dieses Angebot häufig nicht angemessen genutzt wird – der Lernvermittler muss deshalb von sich aus gelegentlich auf den Lernenden zugehen und nachfragen.[4]

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Zusätzlich sind feste Termine für den Austausch vorzusehen.
– Am Ende der Maßnahme hat das Reflexionsgespräch eine wesentliche Funktion für die Feststellung und Bewusstmachung der Lernerfolge. Daneben sind der Transfer und nachfolgende Schritte zu thematisieren.

5. Erforderliches Beratungsverständnis

Wie ist solche Beratung nun zu gestalten? Der Lernvermittler hat die schwierige Aufgabe, den Beratungsbedarf richtig einzuschätzen. Häufig benötigt der Lernende zunächst nur Zuwendung und Zuspruch. Dies ist relativ einfach zu gewährleisten. Bei der Fach-Beratung sind die Grenzen zur Lernberatung fließend. Besondere Beratungskompetenz ist erforderlich, wenn der Lernwillige Ratschläge und Hinweise nicht akzeptiert. Die Beratung im (Lehr-)Lernprozess erfordert also unterschiedliche Interventionen seitens des Lernvermittlers. Teilweise geht es nur darum, jemandem einen Rat zu geben („Mach's doch so!", „Schau' dort nach!"). Dies ist die Beratungsform, die von Teilnehmenden zuerst erwartet wird.

Daneben gibt es aber eine Vielzahl von Situationen, in denen der Lernvermittler nicht wissen kann, was für den Lernenden „richtig" ist.[5] Beratung hat dann mehr mit „raten" im Sinne von „er-raten" zu tun. An dieser Stelle sei an die ursprüngliche Bedeutung von (be-)raten erinnert: „... ‚(sich etwas geistig) zurechtlegen, überlegen, (aus-)sinnen', dann auch ‚Vorsorge treffen, für etwas sorgen', und weiterhin ‚vorschlagen, empfehlen' und ‚erraten, deuten'" (Drosdowski 1963, S. 551). Beratung ist also eine facettenreiche Aufgabe: einen Rat geben, etwas empfehlen; gemeinsam mit dem Ratsuchenden raten, deuten; aber auch: für jemanden sorgen. Als weiteres Problem ergibt sich, dass für die Beratung im Sinne von Empfehlung oder Vorschlag eine entsprechende Offenheit hinsichtlich der Entscheidung Voraussetzung ist. Es ergibt sich also die Frage, wie viel Entscheidungsfreiheit dem Lernenden tatsächlich zugestanden werden kann. Daneben stellt sich die Frage, ob der Lernvermittler von seinem Selbstverständnis her akzeptieren kann, wenn der Lernende eine andere Entscheidung trifft. Kann er andere Deutungen (die des Lernenden) zulassen?

Diese Fragen sind untrennbar mit dem Thema Verantwortung verknüpft. Wann müssen Lernvermittler steuernd eingreifen und wann können sie die Verantwortung beim Lernenden belassen? Wo müssen sie Vorgaben machen und wo können sie dem Lernenden Freiraum lassen? Wann ist es für sie also möglich, „nur" zu *beraten,* und wann ist es ihre Aufgabe, zu *bestimmen*? Dies heißt gleichzeitig: Wer ist für den Lernprozess verantwortlich? Wann muss der Lernvermittler verantwortlich eingreifen? Wie viel Verantwortung kann dem Lernenden aufgebür-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

det bzw. zugestanden werden? Diese Fragen sind pauschal nicht zu beantworten, ihre Klärung ist nur situationsbezogen möglich. Aber schon der Umgang mit ihnen hängt ganz wesentlich von der Haltung des Lernvermittlers ab.

In erster Linie ist deshalb die Haltung des Beratenden ausschlaggebend. Wenn er zu wissen vorgibt, welches die relevanten Fragen des Themas seien, ist dies schon deshalb nicht zielführend, weil den Lernenden möglicherweise ganz andere Fragen beschäftigen. Die Ungeduld, die durch Irrwege des Lernenden beim Lernvermittler aufkommen kann, entsteht häufig deshalb, weil der Lernvermittler nicht *versteht*, welches die Frage des Lernenden ist (und dieser selbst möglicherweise auch nicht).

Aus diesem Grund sind alle Ansätze sinnvoll, die dem Lernvermittler das Verstehen erleichtern. Idealerweise wird mit mehreren sich ergänzenden Ansätzen gearbeitet, z. B. mit dem individualpsychologischen Ansatz und mit der konstruktivistischen Sicht[6]: Sie erleichtern es, den Lernenden als Experten für *seinen* Lernprozess zu begreifen. Der Lernvermittler gibt Anregungen, trägt zu Klärungen bei, stößt Fragen an. Wesentlich ist aber, dem Lernenden *seinen* Lernweg zu ermöglichen und ihn darin zu unterstützen. Wir arbeiteten deshalb nach dem Beratungsverständnis, wie es im Kontext der Alphabetisierung entwickelt und formuliert wurde: „Jemanden beraten bedeutet für uns, zwischen verschiedenen Informationen, die der Ratsuchende gibt, Bezüge herzustellen, Zusammenhänge zu erraten, Vermutungen und Hypothesen aufzustellen im Sinne von: ‚Könnte es sein, dass...?' Ob der Berater richtig geraten hat, darüber entscheidet der Ratsuchende. Wir gehen davon aus, dass der Ratsuchende implizit die Lösung für sein Problem mitbringt, dass es aber der Methoden des Beraters bedarf, um sie zu entdecken/zu entschlüsseln/zu erschließen" (Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1991, S. 5).

Der zweite wesentliche Aspekt dieses Ansatzes: „Wir gehen davon aus, dass die Bedeutungen, die wir den Dingen, den Menschen, abstrakten Begriffen wie moralischen Prinzipien geben, gelernt sind" (ebd.). Dies betont die Veränderbarkeit der Bedeutungszuschreibungen. Menschen sind fähig, umzulernen. Beratung dieser Art setzt voraus, dem Lernenden die Lösung der Frage/des Problems zuzutrauen und ihm mehr Verantwortung zu überlassen.

6. Zur Praxisrelevanz des Themas

Beratung stellte im Projekt SeGeL eine Kernthematik dar, sodass hierzu eine Fortbildung angeboten wurde. Häufig muss solche Beratungskompetenz durch ‚learning by doing' angeeignet werden und führt zu Unsicherheiten sei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

tens der Lernvermittler.[7] Nur in wenigen Fällen konnten die Beteiligten auf eine derartige Ausbildung zurückgreifen (vgl. den Beitrag von Wegener in diesem Band).

Auch allgemein kommt dem Thema Beratung im Kontext von selbstgesteuertem Lernen erheblicher Stellenwert zu. Personen, die derartige Angebote umsetzen, verfügen in der Regel über entsprechende Kompetenzen, die abschließend noch einmal zusammenfassend benannt werden:

- Fach- und Feldkompetenz,
- fachliche Kompetenz bezogen auf alle Fragen, die mit dem Lernen Erwachsener zusammenhängen: Nutzung von Lernquellen und Lernmedien, Lern- und Arbeitsmethoden, Lerntechniken und -strategien, Selbst- und Zeitmanagement,
- soziale und personale Kompetenzen, Methodenkompetenz bezogen auf personenbezogene Beratung, Beratungs- oder Supervisionsausbildung,
- Kompetenz bezogen auf gruppendynamische Prozesse, Gruppen(beg-)leitung, Moderation,...

In der allgemeinen Praxis der Erwachsenenbildung ist die Relevanz des Themas hingegen nach unseren Erfahrungen noch weitgehend gering – wie auch Lernarrangements mit hohem Selbststeuerungsgrad dort die Ausnahme bilden. Abschließend seien hierfür vier Begründungen genannt:

1. Den Lehrenden fehlen i. d. R. die Kompetenzen für derartige Beratungsleistungen. Beratung ist kein Bestandteil der Ausbildung, Fortbildungsangebote sind (zeit-)aufwändig und damit teuer. Gleichzeitig wird der Beratung eher geringer Stellenwert beigemessen. Lehrende benötigen also ein klareres Verständnis vom Gewinn und mehr Freiräume, diese Kompetenz zu entwickeln.[8] Beratungskompetenz müsste schon in der Ausbildung entwickelt werden.
2. Beratung wird – wie eingangs erwähnt – nicht angemessen finanziert. Hier ist dringend zu fragen, wie Beratungstätigkeit – für die idealerweise eine Zusatz-Qualifikation erforderlich ist – der Lehrtätigkeit in der Wertigkeit zumindest gleichgestellt werden kann. Dazu ist zu prüfen, wie eine Bewertungsgrundlage für Beratungsleistungen entwickelt werden kann.[9]
3. Beratung ist zeitaufwändig – die erforderliche Zeit steht oft nicht zur Verfügung. Mit selbstgesteuertem Lernen wird der Lehrende von seinen Vermittlungsaufgaben entlastet und gewinnt Zeit für eine individuelle Betreuung. Bis dies realisiert ist, sind jedoch ein erheblicher Mehraufwand und die Kompetenzentwicklung bei den Lehrenden erforder-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

lich. Dieser zusätzliche Aufwand kann aufgrund der in aller Regel hohen Arbeitsbelastung der Dozent/innen und Kursleiter/innen und der geringen Finanzierungsspielräume oft nicht geleistet werden.

4. Lernende müssen an dieses Angebot erst herangeführt werden. Im Projekt SeGeL zeigte sich, dass sie zunächst häufig nicht in der Lage sind, solche Beratungsangebote seitens der Lernvermittler angemessen zu nutzen. Teils hatten sie die Überzeugung, sich eine Blöße zu geben („Wer fragt, ist dumm"), teils waren sie vom Prozess so gefangengenommen, dass sie dieses Angebot aus den Augen verloren. Die Implementation solcher Beratungstätigkeit erfordert deshalb eine intensive Vorbereitung der Teilnehmenden, die ebenfalls Zeit braucht. Auch die Lernenden benötigen ein neues Selbstverständnis.

Für die Institutionen ergibt sich für die Zukunft die Aufgabe, die erforderliche Vielfalt von Beratungsleistungen für Teilnehmende an Veranstaltungen wie für außerinstitutionell Lernende sicherzustellen. Hierfür ist zum einen Voraussetzung, über Personalentwicklung die erforderlichen Qualifikationen bei den Lehrenden in der Institution aufzubauen. Zum anderen ist mehr Transparenz über Vorgehensweisen, Nutzen und Stellenwert der Beratung für den Lernprozess bei Lehrenden, Lernenden, Leitung und Zuwendungsgebern erforderlich. Dies schließt eine klarere Herausstellung des Nutzens unter Gesichtspunkten der Wirtschaftlichkeit ein.[10]

Anmerkungen

1 Dabei ist anzumerken, dass es häufig nur geringe Abstimmung zwischen Lehrenden und sozialpädagogischem Personal gibt, enge Zusammenarbeit stellt eher eine Ausnahme dar. Zu unterschiedlich sind die Aufgabenfelder, zu getrennt die Aktionsräume, zu groß ist die zeitliche Belastung durch das Tagesgeschäft. Kritisch ist auch hier die Finanzierung einzuschätzen.

2 Aus der Lernforschung ist die Anfälligkeit des Lernens für Störungen hinlänglich bekannt. Beim selbstgesteuerten Lernen hat sie zentrale Bedeutung (vgl. z. B. Friedrich/Mandl 1997; Schiefele/Pekrun 1997).

3 „I'm still confused – but on a higher level" (Zitat aus einer Veranstaltung).

4 Dabei darf es nicht darum gehen, eine Beratung „aufzudrängen" (Freiwilligkeit ist eine elementare Voraussetzung für Beratung), sondern darum, Interesse zu zeigen, Beziehung aufzubauen und unkomplizierte Gelegenheit für ein Gespräch zu bieten.

5 Vor allem dann, wenn Zielfindungsprozesse eingeschlossen sind. Grundsätzlich ist die *Entscheidung*, was für den Lernenden richtig oder falsch ist, aber nur vom Lernenden selbst zu treffen. Der Lernvermittler kann hier beratend *zur Seite stehen (v*gl. Schäffter 1999).

6 Der Konstruktivismus wird aktuell in der Erwachsenenbildung breit diskutiert. Er betont die soziale Konstruktion von Wirklichkeit. Der individualpsychologische Ansatz Alfred Adlers – eine Tiefen- und Sozialpsychologie – hebt im Zusammenhang mit Lernsituationen insbesondere den Stellenwert der individuellen Lerngeschichte – Lern-Erfahrungen aus Kindheit und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Schule – hervor. Hierzu werden die unbewussten Anteile der Persönlichkeit des Ratsuchenden mit einbezogen. Beide Ansätze zeichnen sich durch hohe Erklärkraft bezogen auf Lern-Prozesse aus und eröffnen die Perspektive, eigene Wahrnehmungen von Wirklichkeit durch Bewusstmachung zu verändern. Der zugrunde gelegte Ansatz ist allerdings weniger relevant als vielmehr das Ziel des Verstehens.

7 Teilnehmende an der Fortbildung äußerten, dass ihnen dieses Modul mehr Sicherheit gegeben hat, selbst wenn sie bislang in ähnlicher Form arbeiteten.

8 „Eine teilnehmerorientierte Didaktik stößt dort an Grenzen ihrer Möglichkeiten und ihres Auftrags, wo durch die Artikulation persönlicher, lebensgeschichtlicher, mentaler und motivationaler Bedingungen sowie aktueller Lernschwierigkeiten ein Grad der Individualisierung erreicht ist, der das Prinzip eines kollektiven und sozial angelegten Lernprozesses durchbricht ... Allerdings besteht damit die Gefahr, dass gerade die Teilnehmer, die am meisten vor einer Artikulation und Partizipation in Lerngruppen zurückscheuen oder aktuelle Lernschwierigkeiten haben, aus Enttäuschung, Misserfolgserlebnissen und Frustrationen aus dem Lernprozess ausscheren" (Krüger 1992, S. 259).

9 Hier spielt noch ein zweiter sehr bedeutsamer Aspekt hinein: Wie oben dargestellt ist wesentlicher Bestandteil der Beratungskonzeption das Vertrauen in den Teilnehmer, dass er zu einer Lösung findet. Hierzu ist ein Experimentieren (von Lernenden und Lehrenden) und das Lernen an Fehlern bzw. durch Irrwege erforderlich. Die Finanzierungsbedingungen lassen dies jedoch in der Regel nicht zu. Hinzu kommt der hohe Erfolgsdruck, unter dem die Lehrenden und die Institutionen stehen. Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung dieser neuen Haltung kaum zu verwirklichen.

10 Beispielsweise durch Herausstellung der stärkeren Nachhaltigkeit der Lernprozesse, der Entwicklung zusätzlicher Kompetenzen beim Lernenden und der verbesserten individuellen Förderung, die etwa zu einer höheren Vermittlungsquote in Arbeit führt.

Literatur

Antons, Klaus/Götz, Klaus (2000): Beratung statt Bildung? In: Forum Supervision, Heft 15, S. 73-78

Dietrich, Stephan (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE, S. 14-23

Drosdowski, Günther u. a. (1963): Duden, Band 7: Etymologie. Mannheim

Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE, S. 24-39

Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (9197): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz u. a. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a., S. 237-293

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1990): Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 2, S. 101-112

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (1991): Beratung. Frankfurt/M.: DIE

Forneck, Hermann J. (1999): Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. www.erziehung.uni-giessen.de/eb/antrittsvorlseung/text.htm – 1. November 1999

Geißler, Karlheinz A. (2000): Vom Beten zur Beratung ohne Ende. In: Supervision, Heft 2, Seite 36-40

Gerl, Herbert (1983): Evaluation in Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, Herbert/Pehl, Klaus: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 15-92

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Hof, Christiane (2000): Beraten, moderieren oder unterweisen? Zur Frage nach dem idealen Weiterbildner. In: GdWZ, Heft 3, S. 153-155

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Krüger, Wolfgang (1992): Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 254-271

Müller, Josef (1992): Der Weg zur Moderation und Lernbegleitung. Zürich: SVEB, S. 89

Schäffter, Ortfried (1998): Das Selbst als Joker – Neuere Literatur zum Thema Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 134-140

Schäffter, Ortfried (1999): Lernen in der Transformationsgesellschaft – Vier Modelle struktureller Transformation. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Info-Dienst, Heft 1, S. 3-10

Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1997): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u. a., S. 250-278

Schloos, Ulrich (2000): Der Kreislauf des Erfolgs. Materialien zur Selbstmanagement für Lernende. Frankfurt/M.: DIE

Strunk, Gerhard (1999): Wie Erwachsene lernen – Von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: de Cuvry, Andrea u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied u. a., S. 54-70

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Michael Faßnacht

Vom Lehrenden zum Lernbegleiter

Konsequenzen einer Rollenveränderung

Was motiviert eigentlich dazu, die in jahrelanger eigener Ausbildung und durch zahlreiche Zusatzqualifikationen erworbene Rolle als Lehrender durch die Rolle eines Lernbegleiters ersetzen zu wollen? War es nicht lang angestrebtes Ziel im Lehr-Lern-Betrieb, endlich die Lernseite verlassen zu können und jetzt zur Seite der Lehrenden zu gehören? Zu denen, die wissen, was gelernt werden soll, die die Lernziele festlegen, die beurteilen, wann genug gelernt wurde, die die Zensuren verteilen, die sich nicht mehr ständig anfragen und in Frage stellen lassen müssen? Dieser kleine Katalog verdeutlicht schon, dass der Rollenwechsel nicht in den Kleidern hängen bleibt und dass er die Person des Erwachsenenbildners nicht nur am Rande berührt. Es wird deutlich, dass es bei der Frage nach dem Verhältnis der Lernenden zu den Lehrenden und umgekehrt nicht zuletzt um Fragen der Macht geht. Es wird also zu untersuchen sein, welche Veränderungen im Erleben der Lehr-Lern-Situation und in den Machtverhältnissen durch die Rollenveränderung entstehen. Gleichzeitig wird damit ein echtes Veränderungskriterium deutlich: Verändert sich durch den Rollenwechsel nichts an den Machtverhältnissen, handelt es sich womöglich um Etikettenschwindel, der wie in der Werbung ausschließlich zur Erzeugung des Gefühls für etwas Neuartiges dient (siehe den Slogan „Aus Raider wird Twix, sonst ändert sich nix“).

Eine Rollenveränderung mit Wirkung für das Machtgefüge

Ohne weitere Vertiefung wird bereits an dieser Stelle klar, dass die Entscheidung, eine Veränderung von der Rolle des Lehrenden zur Rolle des Lernbegleiters vorzunehmen, die nicht alleine in einer Umbenennung einer ansonsten unveränderten Rolle besteht, tiefgreifende Veränderungen für alle Beteiligten (Lehrende, Teilnehmende, Institution) nach sich zieht und die Lernsituation insgesamt in erheblichem Maße verändert. Das herkömmlicherweise hierarchisch strukturierte Lernfeld (Leitung/Lehrende – Teilnehmende/Lernende) bekommt neue Strukturen, deren Beschaffenheit noch unklar ist, die jedoch nicht von der Polarität Lehrender – Lernender bestimmt wird. Auch die herkömmlichen Formen der Leistungsbewertung und ihre Bedeutung für die Strukturierung einer Lerngruppe (Hierarchie vom Leistungsstärksten zum Leistungsschwächsten) verändern sich durch die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Lernbegleiter. In

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

der Lerngruppe werden neue Kategorien und Kriterien gefunden werden (müssen), die den Status Einzelner in der Lerngruppe begründen. Die Entscheidung, die Lehrenden-Rolle aufzugeben, zwingt die Mitglieder einer Lerngruppe ebenfalls zu einer Neudefinition ihrer Rolle als Lernende, da sie sich nicht länger in Abgrenzung von den Lehrenden durch den Begriff „Nicht-Lehrende" beschreiben lässt. Damit wird die Lernenden-Rolle differenzierter und die Rollengestaltung als Lernende insgesamt variabler und flexibler, da plötzlich neue Aufgaben zu bewältigen sind, die früher an die Rolle der Lehrenden gebunden, delegiert, abgegeben waren.

Persönliche Lernerfahrungen als Motivationsfaktor für die Rollenveränderung

Um auf die Anfangsfrage nach der Motivation der Rollenveränderung zurückzukommen: Vermutlich werden zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen, die individuell in unterschiedlichen Gewichtungen bedeutsam sein können. Ohne Anspruch auf Repräsentativität scheint ein (in Gesprächen mit Kolleg/innen immer wieder genannter) Beweggrund aus dem Bereich eigener Lernerfahrung zu stammen. Eigene positive Lernerfahrungen in Bezug auf die Attraktivität der Lerninhalte, die verwendeten Methoden und die Effektivität des Lernens durch Kontakte zu selbstorganisierten und/oder selbstgesteuerten Lernsituationen führen zum Überdenken des eigenen „Lehrangebotes". Alle mir bekannten Kolleg/innen, die sich heute eher als Lernbegleiter/in verstehen, sind durch eigene Lernerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen oder Zusatzausbildungen auf den Ansatz des selbstorganisierten Lernens aufmerksam geworden und fanden ihn lohnend genug, ihn mindestens in Teilen in das eigene Arbeitsfeld zu transferieren und das eigene bisherige Rollenverständnis damit zu verändern. Üblicherweise investieren (Pilot-)Projekte zu den Themen „Selbstorganisiertes Lernen" oder „Selbstgesteuertes Lernen" erhebliche Zeit- und Finanzressourcen in die Multiplikator/innen- bzw. Moderator/innenbildung. Die dahinter stehende Hoffnung ist, einzelne Multiplikator/innen könnten „Keimzellen" in den Institutionen werden, um die Idee des selbstgesteuerten Lernens dort weiter zu vermitteln. Dieser Prozess bedarf aber – wie im Projekt SeGeL erlebt und praktiziert – einer Unterstützung und Kräftigung durch weitergehende Supportstrukturen. Die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Lernbegleiter braucht die persönliche Lernerfahrung und ein gewisses Maß an Überzeugung, dass die Lernbegleiter-Rolle der Lehrenden-Rolle, was die Effektivität des Lernens angeht, überlegen ist. Nur so sind die Schwierigkeiten und Rückschläge, die bei dieser Rollenveränderung unvermeidlich sind, durchzuhalten. Wenn es stimmt, dass eine neue Rollenorientierung in Richtung Lernbegleitung wesentlich durch persönliche Lernerfahrung motiviert ist, hat dies zur Folge, dass eine solche Rollenveränderung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

schwerlich durch eine Verordnung der arbeitgebenden Institution erfolgen kann, sondern eher ein Akt individueller Entscheidung ist, dessen Gelingen von persönlicher Überzeugung, Mut, Risikofreude und Ich-Stabilität abhängt. Dies wäre u. a. ein erster Hinweis darauf, warum die Implementierung von selbstgesteuertem Lernen in Institutionen so mühsam ist und soviel Zeit benötigt.

Veränderungen auf dem Weg vom Lehrenden zum Lernbegleiter

Die auffälligste Veränderung liegt sicher in einer veränderten Wahrnehmung der Teilnehmer/innen. Ihre Lerninteressen und methodischen Bedürfnisse rücken in den Mittelpunkt, und zwar nicht in einer Weise, dass sie im Vorfeld des Lernprozesses Gegenstand der Veranstaltungsplanung und Vorbereitung sind (der Lehrende am „grünen Tisch" nimmt aufgrund seiner Vorerfahrung mit der erwarteten Klientel und ähnlichen Lernsituationen seine inhaltliche und didaktische Planung vor), sondern indem die Lernenden als betroffene Beteiligte der Lernsituation diese mitplanen und mitgestalten. Planung wird so in den Lernprozess integriert und in Form einer Interessenaushandlung mitgestaltbar und mitbestimmbar. Für den Lehrenden bedeutet dies, sich auf eine wesentlich unsicherere Situation einzulassen. Damit gibt er das Instrumentarium der direkten Prozesssteuerung ab, behält aber das Instrument der Kontextsteuerung.[1] Die direkte Folge dieser tiefgreifenden Veränderung ist ein erhöhter Zeitbedarf gerade in der Anfangssituation von Lernprozessen, der sich durch die notwendige Interessenklärung in der Lerngruppe ergibt. „Die Auswahl, Eingrenzung, Konstituierung von Inhalten macht es nötig, Einfälle wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu verbinden; Ergebnisse zu erkennen und festzuhalten; und das heißt: miteinander zu reden, einander zuzuhören, und zu versuchen, sich gegenseitig zu verstehen – gerade dann, wenn Unterschiede deutlich werden. Dies schließt experimentelle Phasen ein, die im Vergleich zu einem scheinbar ‚geradlinig' angelegten Informations- bzw. Vermittlungsprozess als Neben-, Seiten- oder Umwege erscheinen mögen, aber doch sehr wichtig sind, um Gemeinsamkeit und Neues entstehen zu lassen" (Knoll 1999, S. 23). Gleichzeitig spart man jedoch eine Menge Zeit bei den sonst obligatorischen Kennenlern-Ritualen ein, denn es gibt sofort eine „sinnvolle" Aufgabe, die die Gruppe gemeinsam bewältigen muss. Die Lernbegleitung findet in dieser Phase ihre Aufgabe darin, die Gruppe bei dieser Klärung zu unterstützen und bereits dabei entstehende Lernerträge für die Gruppe transparent zu machen.

Eine zweite, ebenso wichtige Veränderung liegt in der Neuzuordnung von Verantwortung für den Lernprozess. Im traditionellen Aufgabenverständnis liegt die Verantwortung gerade zu Beginn des Lernprozesses fast ausschließlich beim Lehrenden. Durch die Festlegung von Lerninhalten, Lernzielen, methodi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

schen Vorgehensweisen, Lernmaterialien und Formen der Lernzielkontrolle haben die Teilnehmenden so gut wie keinen Spielraum, um Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen. Die einzige Verantwortung, die ihnen zukommt, ist diejenige, sich selbst für das vorgelegte Lernangebot zu motivieren und sich innerhalb dieses Angebotes zu engagieren. Bei der zunehmend angebotenen Eventkultur von Veranstaltungen werden die Teilnehmenden auch noch um diesen Rest von Verantwortung gebracht, gleichzeitig stöhnen die Verantwortlichen über den steigenden Konsumismus ihrer Teilnehmer und übersehen, dass sie diese unerfreuliche „Teilnehmer/innen-Eigenschaft" selbst durch ihr Setting produziert haben.

Demgegenüber heißt Lernbegleitung, die Verantwortungszuständigkeit der Teilnehmenden für ihren Lernprozess ernst zu nehmen und ihnen diese Verantwortung auch zuzumuten. Dies führt nicht selten zu konflikthaften Auseinandersetzungen, da Teilnehmende diese „Zumutung" spüren und gerne von ihr entlastet wären. In der Rolle als Lernbegleiter wird man sich auf entsprechende Auseinandersetzungen einstellen müssen. Ohne eine gewisse Widerständigkeit ist diese neue Rolle nicht durchzuhalten.

In der Reflexion ihrer Rolle als Begleiterin einer Multiplikator/innengruppe zum selbstorganisierten Lernen (SOL), in der statt der Rolle der Lehrenden die Rolle der Lernbegleiter/in eingenommen wird, formuliert Angelika Behrenberg „7 Thesen über die Begleitung selbstorganisierender Gruppen", die prägnant die Hauptveränderungen durch die Übernahme der Rolle der Lernbegleiter/in beschreiben (vgl. Behrenberg 1999, S. 105-118):

- These 1: Eine Begleitung ermöglicht selbstorganisiertes Lernen mit Sicherheitsnetz und unter Beschleunigungsbedingungen – sie fungiert als „Katalysator" des selbstorganisierten Lernprozesses.
- These 2: Eine Begleitung stärkt die Selbststeuerungsmöglichkeiten einer selbstorganisierten Lerngruppe.
- These 3: Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen ist Beteiligung an der Steuerung – die Begleitung tut, was alle tun.
- These 4: Die Begleitung handelt im Spannungsbogen von empathischer Präsenz und konstruktiver Widerständigkeit.
- These 5: Die Begleitung hält, was sie versprochen hat – sie tut nicht, was sie tun soll, aber sie tut, was sie kann.
- These 6: Die Begleitung tut alles, um sich überflüssig werden zu lassen.
- These 7: Die Begleitung übernimmt weitere Rollen: Sie ist auch fachliche Expertin und Referentin für selbstorganisiertes Lernen sowie Supervisorin und Praxisberaterin.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Die Operationalisierungen dieser thesenhaft aufgestellten Anforderungen an die Rolle der Lernbegleitung werden sich orientieren an dem zur Verfügung stehenden *Zeitbudget*, an der *Zielgruppe* (und ihrer Vorerfahrung mit Lernprozessen) und dem gemeinsamen *Lerngegenstand*. Bei der Umsetzung ist entscheidend, die eingenommene Rolle als Lernbegleiter (statt Lehrender) den Teilnehmenden transparent zu machen und zu verdeutlichen, was nach dem je eigenen Selbstverständnis zur Ausfüllung dieser Rolle gehört und was nicht. Es wird eine Art Kontrakt geschlossen, der für die Teilnehmenden deutlich macht, was sie von der Lernbegleitung erwarten können und was nicht, wofür sich die Lernbegleitung verantwortlich erklärt und was in die Gesamtverantwortung jedes Einzelnen und der Gruppe als Lernsystem fällt. „Als Leitung (Lernbegleiter, M. F.) verfolgen wir also zu Kursbeginn zwei Hauptziele: das Lernkonzept der sich selbstorganisierenden Gruppe soll transparent gemacht, möglichst begriffen, auf jeden Fall aber erlebt werden; die Teilnehmer/innen sollen motiviert werden, sich auf das Konzept einzulassen und ihren persönlichen Lernprozess sowie den Lernprozess der Gruppe als ganzer selbst zu organisieren. Da Angst und Irritation ... zum Erleben des Anfangs dazugehören, sich aber nicht unbedingt auf alle Teilnehmer/innen motivierend auswirken, erleben wir Leitung in der Anfangsphase in besonderer Weise als Balanceakt: die Gruppe braucht einerseits die Zurückhaltung der Leitung, das Offenhalten der erfahrungsgemäß von der Leitung besetzten Rollenfunktionen, um genügend Verunsicherung zuzulassen, damit der Gruppe der Unterschied zwischen Fremd- und Selbststeuerung bewusst wird und sie die Verantwortung für die Steuerung des gemeinsamen Lernens übernimmt. Damit in der Gruppe jedoch genügend Bereitschaft entsteht, Neuland zu betreten und das Risiko einzugehen, unter den kritischen Augen der Leitung und der übrigen Teilnehmer/innen Leitungsfunktionen zu übernehmen, braucht sie auch Sicherheit. Diese Sicherheit versuchen wir durch empathische Präsenz und durch größtmögliche Transparenz über das Konzept und unser Verhalten in der Leitungsrolle zu bieten" (Behrenberg/Faßnacht 1998, S. 192).

Unklarheiten und Uneindeutigkeiten bei der Kontraktierung der Zusammenarbeit rächen sich zu späteren Zeitpunkten und belasten in der Regel die Arbeitsbeziehung unnötig. Für ein Lernen unter Bedingungen von Selbststeuerung ist eine bewusste Entscheidung der Teilnehmenden für ein solches Konzept unerlässlich. Das bedeutet nicht, dass die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Entscheidung schon die gesamte Tragweite dieser Entscheidung überblicken (können müssen), sondern dass ihnen klar ist, dass sie sich auf einen offenen Lernprozess einlassen, der weitgehend von ihnen gesteuert und strukturiert wird. Der Charakter des offenen Prozesses gilt für alle Beteiligten, also auch für die Lernbegleitung. Auch sie wird in einem solchen Lernarrangement mehr

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

und persönlicher gefordert und ist Lernbegleiter (mit fachlichem Hintergrund und Expertenwissen über Gruppen- und Lernprozesse) und Mitlernender (da vom offenen Lernprozess betroffen und in diesen involviert) zugleich. „Als ‚Teil des Systems' ist der Trainer selbst einem Entwicklungs- und Lernprozess in der Gruppe ausgesetzt und kann das auch zugeben. Das unterscheidet ihn deutlich von der streng abstinenten Grundhaltung analytischer Prägung. Es liegt eine große Entlastung darin, in einen offenen Lernprozess einzutreten und nicht die Fantasien der Teilnehmer zu füttern, als Trainer allwissend, angstarm und fast vollkommen zu sein. Andererseits gehört es auch zu seiner Rolle, sich selbst nicht zu sehr in den Mittelpunkt des Geschehens zu rücken. Seine wesentliche Aufgabe ist es, die Selbstregulationskräfte der Gruppe anzuregen" (Hürter 1998, S. 149).

Notwendige und hilfreiche Kompetenzen für die Rollengestaltung der Lernbegleiter/innen

Eine unerlässliche Grundvoraussetzung für die Rolle der Lernbegleitung ist die Lust an der Arbeit in und mit Gruppen. Dies schließt ein, der Gruppe neugierig und möglichst ohne Angst gegenüberzutreten. In der traditionellen Lehrenden-Rolle ist es immer möglich, sich hinter dem „Stoff" zu verschanzen und in brenzligen Situationen zur Tagesordnung der Lerninhalte zurückzukehren. Damit wird jedoch ein Großteil der Dynamik von Lernprozessen unnötigerweise verschenkt, zugunsten von mehr Sicherheit und weniger Risiko in der Rolle. Auf die Lernbegleitung dagegen wartet die nächste unerwartete Situation quasi hinter jeder Ecke. Die Lernprozesse der Einzelnen fördern Auseinandersetzungspotenzial und Unterschiedlichkeit zu Tage, die immer wiederkehrende Notwendigkeit, Aushandlungs- und Reflexionsprozesse zu führen, birgt eine latente Konflikt„gefahr". Wer Angst hat, dass die Gruppe und er selbst diesem Konfliktpotenzial nicht gewachsen ist, der wird in der Rolle des Lernbegleiters nicht arbeitsfähig sein. Hilfreich sind daher differenzierte und reflektierte eigene Gruppenerfahrungen, gerade auch in der Teilnehmenden-Rolle, um zu verstehen, was passiert, und eine Ahnung davon zu haben, wie sich solche Prozesse anfühlen. Wenig Ängstlichkeit heißt auch, überzeugt zu sein, dass sich der Ansatz der Selbststeuerung lohnt, dass er effizient und kompetenzerweiternd ist. Es braucht ausreichend Vertrauen in die Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder und in die Selbststeuerungskräfte des Systems als ganzes. Dieses Vertrauen entsteht durch die gemeinsamen Erfahrungen des Prozesses, aber es gibt (zugegebenermaßen) nicht wenige Situationen, in denen man sich in die Sicherheit der alten Rolle als Lehrender zurücksehnt. Gerade diese Situationen verlangen den Lernbegleiter/innen ein Höchstmaß an Geduld und Prozesskompetenz ab. Hier gilt es die schwierige Balance zwischen Zurückhaltung und Hilfestellung zu halten. Weder zu lange ausgeübte Zurückhaltung noch

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

zu schnelle Hilfestellung entsprechen der Rolle der Lernbegleitung; die passende Einschätzung der Situation und der Prozessentwicklung und daran orientierte Interventionen machen die Kunst der Lernbegleitung aus. Sowohl Unter- wie Überforderung wirken auf den Lernprozess demotivierend, die angemessene Dosierung für die Art und Weise der Lernbegleitung zu finden ist eine der Hauptleistungen von Lernbegleitung. Die Lernbegleitung muss sich selbst zurücknehmen können, damit die Gruppe überhaupt Gelegenheit hat, dadurch entstehende offene Räume zu nutzen (damit fallen leider auch zahlreiche Situationen weg, in denen man in der Rolle des Lehrenden brillieren konnte und einem die Wertschätzung und Zuneigung der Teilnehmenden zuflog. So gesehen fühlt sich die Rolle der Lernbegleitung häufig karger an). Letztlich bedeutet das Sich-Einlassen auf die Rolle der Lernbegleitung die bewusste Entscheidung, auf Macht zu verzichten, zugunsten eines Machtzuwachses der einzelnen Lernenden und der Lerngruppe. Dies drückt sich am besten mit dem Begriff Empowerment aus: Begleitung zur (Selbst-)Ermächtigung. Damit wird ein altes Postulat der Erwachsenenbildung, Emanzipation zu fördern und Lernen in einer Subjekt-Subjekt-Beziehung zu ermöglichen, aufgegriffen.

Das stärker zu Tage tretende Konfliktpozential in selbstgesteuerten Gruppen erfordert auf Seiten der Lernbegleiter/innen eine erhöhte emotionale Belastbarkeit. Die bereits angesprochene Notwendigkeit zu Widerständigkeit (z. B. Rollenerwartungen der Teilnehmenden, die der alten Rolle als Lehrender entsprechen, nicht zu erfüllen) setzt eine entsprechende individuelle Belastbarkeit voraus, diesen Forderungen nicht nachzugeben, Rollensicherheit in der Rolle des Lernbegleiters zu haben und einen solchen Erwartungsdruck aushalten zu können. Eine häufige Erfahrung in der Lernbegleiter-Rolle ist es, dass Gruppen gerade diese Belastbarkeit des Lernbegleiters testen. Dies passiert zwar gelegentlich auch mit dem Unterton „mal sehen, was dann passiert", eigentlich wird dieser „Test" aber dazu benötigt, die Verlässlichkeit, Präsenz und Kompetenz des Lernbegleiters in seiner Rolle zu überprüfen, um damit Sicherheit zu gewinnen, sich als Einzelner und als Gruppe auf die Unsicherheit des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens einlassen zu können.

Da die Hauptaufgabe der Lernbegleitung in der Unterstützung und Anregung der Selbstregulationskräfte der Gruppe liegt (vgl. Hürter 1998)[2], bedeutet dies das Zur-Verfügung-Stellen zuverlässiger Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich der selbstgesteuerte Lernprozess entwickeln kann, sowie die Anregung zu Reflexion und Metakommunikation. Letzteres ist unabdingbare Voraussetzung, um Selbststeuerung leisten zu können. Nur wer seinen gegenwärtigen Standort kennt und eine Ahnung hat, wie er dort hingekommen ist, kann steuern. Viele Lernende halten Reflexionsprozesse, d. h. die Vergewisserung über

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

die bereits zurückgelegte Strecke, zunächst für überflüssige Zeitverschwendung. Die Lernbegleitung kann wertvolle Hilfe leisten, die Bedeutung der Reflexion für den Selbststeuerungsprozess verstehen, schätzen und nutzen zu lernen. Ein Nebeneffekt ist die zunehmende Wahrnehmung für Lernerträge, die sonst fast unbemerkt, häufig nicht bewusst geblieben wären. Damit Lerngruppen ihre Steuerungsinstrumente entwickeln können, brauchen sie feste, verabredete Reflexionszeiten in ihrer Zeitplanung. Eine Lernbegleitung, die persönlich mit viel Designkompetenz (Erfahrung in der Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen) ausgestattet ist, wird Lerngruppen hilfreiche Anregungen über günstige und weniger günstige Zeitpunkte für Reflexionen geben können. In ungeübten Gruppen kann es notwendig sein, entsprechende methodische Formen vorschlagen zu können oder diese in das Materialrepertoire der Lerngruppe einzustellen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Behrenberg).

„Rückfälle" und Gefährdungen in der Rolle der Lernbegleitung

Die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Lernbegleiter gelingt in der Regel nicht völlig geradlinig und ohne Umstellungsschwierigkeiten. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass es keine generelle Rollenveränderung sein muss. Vielmehr ist denkbar, dass in Teilbereichen des Arbeitsfeldes die Lehrenden-Rolle weiterhin ausgeübt, vielleicht sogar benötigt wird. Es wird auch in Zukunft Lernsettings geben, in denen die Lehrenden-Rolle sinnvoll und effizient und der Lernbegleitungs-Rolle überlegen sein kann. Es wird von Fall zu Fall, von Projekt zu Projekt zu entscheiden sein, welches Lernarrangement den Zielen und den Rahmenbedingungen am besten entspricht. Dies bewirkt, dass eine Rollenveränderung in Richtung Lernbegleitung nicht zwangsläufig das völlige Aufgeben der Rolle des Lehrenden bedeuten muss. Vielmehr ist die Rollenwahl ein Bestandteil der Leitungs- und/oder Veranstalterentscheidung. Die Erfahrung zeigt jedoch, je länger und intensiver Erfahrungen in der Rolle der Lernbegleitung gemacht wurden, umso mehr wird die Rolle zur Haltung. Diese Haltung wirkt sich aus, sie generalisiert und verändert auch die Ausgestaltung der Rolle „Lehrender". Bewegt man sich in seinem Berufsfeld in beiden Rollen, wird man bemerken, dass man die Lehrenden-Rolle zunehmend mit mehr „Begleitungselementen" füllt und dass die Prozesswahrnehmung deutlich steigt. Dies bewirkt andere Interventionen als bisher und sorgt für eine neue Dynamik in der Lehr-Lern-Situation. Die Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen scheint eine Art „point of no return"-Erlebnis" zu produzieren: Hinter bestimmte Erkenntnisse gibt es kein Zurück mehr.

Wenn der Rollenveränderungsprozess hin zur Lernbegleitung nicht immer völlig glatt läuft, hat dies natürlich auch damit zu tun, dass es die Gefahr

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

gibt, in alte, lang trainierte und erprobte Muster zurückzufallen. Besonders gefährlich sind als bedrohlich empfundene Gruppensituationen, wenn noch wenig Erfahrung mit der Lernbegleiter-Rolle vorliegt. Die Angst, die Situation könnte eskalieren, aus dem Ruder laufen, unkontrollierbar werden etc., kann Rückfälle in alte Rollenmuster bewirken, die dann wie eine Art Notbremse wirken. Hinter solchen Rückfällen stecken meist die Sorge zu scheitern und oft auch Hilflosigkeit in unübersichtlichen Situationen, in denen man das Gefühl hat, das Chaos bricht aus und alles wächst einem über den Kopf. Solche Rückfallsequenzen sind von außen betrachtet gut nachvollziehbar (als Belastungs- und Schreckreaktionen), sie wirken zwar kontraproduktiv für den Selbststeuerungsprozess und irritierend für die Lernenden, sind andererseits aber auch nicht zu dramatisieren, wenn es gelingt, sie im Reflexionsprozess nochmals anzusehen und auf dem Hintergrund der Veränderung von Lernsettings zu verstehen und transparent zu machen. Für die Teilnehmer/innen wird damit besonders deutlich, dass offene Lernprozesse auch die Lernbegleiter in hohem Maß fordern und ihnen durch Unvorhergesehenes und Unvorhersehbares und die Notwendigkeit von Präsenz und Abstinenz viel abverlangt wird.

Eine andere Art von Gefährdung in der Rollenveränderung zum Lernbegleiter liegt in der Ungeduld von Institutionen und Kolleg/innen. Sollen z. B. in einer Erwachsenenbildungseinrichtung selbstgesteuerte Lernformen im Rahmen der institutionellen Bildungsarbeit eingeführt werden, so wird dafür ein ausreichender Zeitrahmen, der vermutlich mehrere Jahre beträgt, zu kalkulieren sein. Es werden nur einige Projekte in der neuen Lernform angeboten werden können, die Lernenden werden einige Zeit brauchen, um diese Lernform zu akzeptieren. Das bedeutet: Eine Reihe von Veränderungsprozessen wird einsetzen, nicht alle Kolleg/innen werden begeistert mitziehen, Bedenken und Schwierigkeiten werden Legitimationsdiskussionen auslösen, Erfolgsgarantien können nicht gegeben werden usw. Institutionen, die selbstgesteuertes Lernen implementieren wollen – das zeigen die Erfahrungen im Projekt SeGeL – müssen die Veränderung wollen, sie personell und finanziell ausstatten, mit Umstellungsschwierigkeiten rechnen, genügend Experimentierfeld eröffnen und einen Zeitrahmen für diese Innovation ansetzen, der Platz für experimentelles Arbeiten und kritisch-konstruktive Reflexion der Veränderungswirkungen und der angestrebten Lerneffekte lässt. Institutionen können diese Prozesse unterstützen, indem sie ihre Mitarbeiter/innen in entsprechenden Weiterbildungen, im geschützten Raum von Multiplikator/innen-Lerngruppen Erfahrungen sammeln lassen und/oder Supportstrukturen, wie z. B. vom DIE angeboten, nutzen. Als wichtiges Unterstützungspotenzial hat sich erwiesen, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen sich Lernbegleiter/innen kollegial austauschen und gegenseitig unterstützen können. Dieser Erfahrungsaustausch sollte möglichst regelmäßig und in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

einigermaßen stabilen Gruppen stattfinden (vergleichbar etwa den Balint-Gruppen aus dem Supervisionsbereich), damit er seine motivierende, entlastende und konstruktive Wirkung entfalten kann.

Vorstellbar und empfehlenswert ist ebenfalls, den Rollenveränderungsprozess vom Lehrenden zum Lernbegleiter supervisorisch zu begleiten. Dies würde gerade Personen mit wenig Gruppenerfahrung entlasten und könnte genügend Sicherheit stiften, um sich dem unsicheren Setting des offenen Lernprozesses auszusetzen.

Lernbegleitung: Eine attraktive Rolle in der Erwachsenenbildung

Die Haltungsveränderung vom Lehrenden zur Lernbegleitung erfordert eine Menge Veränderungsbereitschaft, Risikobereitschaft und Lust am Experimentieren. Die neue Rolle bewirkt ein enges Arbeiten am Lern- und Gruppenprozess. Sie nimmt die Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses ernst und macht sie zu Partnern. Die Rolle der Lernbegleitung ermöglicht eigene Entwicklungs- und Lernprozesse, die Erstarrung durch Routine verhindern. Die Rolle beinhaltet auch Elemente der Beratung. In Lernprozessen mit Einzelnen wird Lernbegleitung eher mit Begriffen wie Mentorat oder Coaching beschreibbar sein. Auch Lernberatung wird sich in der Regel eher an Einzelpersonen richten (und sie bei der Planung ihrer Bildungsschritte unterstützen).

Lernbegleitung ist eine Rolle mit zukunftsträchtiger Bedeutung für das Arbeiten mit und in Gruppen. Institutionen der Erwachsenenbildung brauchen hauptamtlich tätige Mitarbeiter/innen, die die Rolle der Lernbegleitung kreativ und mit Lust füllen können.

Anmerkungen

1 Vgl. die Unterscheidung zwischen direkter Steuerung und Kontextsteuerung im Beitrag von Behrenberg in diesem Band.

2 Diese Hauptaufgabe lässt sich durch viele kleine Unterstützungsinterventionen differenzieren. Dies wäre allerdings ein eigener Artikel. Daher verweise ich zur weiteren Auseinandersetzung auf den Artikel von Elisabeth Hürter (1998) sowie auf den Artikel von Stephan Dietrich (1999) in dem er sich unter dem Stichwort „Auswirkungen für die Lehrenden" ausdrücklich mit Aufgaben in der Rolle der Lernbegleitung beschäftigt. Vgl. die Unterscheidung zwischen direkter Steuerung und Kontextsteuerung im Beitrag von Angelika Behrenberg in diesem Band.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Literatur

Behrenberg, A. (1999): Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen der Übernahme einer paradoxen Rolle. In: Bergold/Knoll/Mörchen, a. a. O., S. 105-118

Behrenberg, A./Faßnacht, M. (1998): Selbstorganisation und die Aufforderung zur freiwilligen Selbstverantwortlichkeit – Erfahrungen mit einem paradoxen Lernkonzept in der Erwachsenenbildung. In: Schattenhofer/Weigand, a. a. O., S. 185-210

Behrenberg, A./Faßnacht, M. (1999): Selbstorganisiert begleiten lernen. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In: Bergold/Knoll/Mörchen, a. a. O., S. 93-103

Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.) (1999): „In der Gruppe liegt das Potential" – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht, Dokumentation, Evaluation. Würzburg

Dietrich, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, St./Fuchs-Brüninghoff, E. u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M., S. 14-23

Hürter, E. (1998): Wandel in der Trainerrolle. In: Schattenhofer/Weigand, a. a. O., S. 143-151

Knoll, J. (1999): „Möglichkeitsräume" – Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. In: Bergold/Knoll/Mörchen, a. a. O., S. 17-27

Schattenhofer, K./Weigand, W. (Hrsg.) (1998): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Hans-Peter Karrer

Ketzerische Gedanken zur Weiterbildung der Weiterbildner

Grundsätzliche Akzeptanz

Der Begriff hat Konjunktur – ohne Zweifel! Kaum ein Studierender des Faches Erwachsenenbildung, der nicht reflexartig mit zustimmendem Kopfnicken reagiert, wenn von „neuer Lernkultur" (Kultur tönt nach Kompetenz) von „eigenverantwortetem Lernen" („Verantwortung" hat so was Erhabenes) „Selbststeuerung" (als Kapitän des eigenen Lebens) und „Zielvereinbarungen zwischen Lehrendem und Lernendem" (wirkt äußerst demokratisch) die Rede ist. Ausnahmslos alle künftigen Ausbilderinnen und Ausbilder sind sehr darauf bedacht, nur ja nicht den Eindruck zu erwecken, in ihren jeweiligen Bildungsveranstaltungen vorwiegend traditionelle Lernformen wie Referate und Lehrgespräche einzuplanen, nein, ganz im Gegenteil, da wird viel mit Werkstattunterricht, problemorientiertem Lernen, Projektunterricht etc. experimentiert. Und wenn unversehens einmal über einen längeren Zeitraum hinweg Frontalunterricht auftaucht, dann sind schnell Entschuldigungen zur Hand, etwa die riesige Menge des zu vermittelnden Stoffes oder die Prüfungsformen, die sich noch immer im Abfragen von Sachwissen erschöpfen würden, oder die (noch) fehlende Lernumgebung mit den entsprechenden Medien oder ... Wie gesagt, das Selbststeuerungsprinzip wird von den angehenden Ausbilderinnen und Ausbildern voll akzeptiert und gut geheißen, oft sogar mit etwas missionarisch anmutendem Eifer idealisiert.

Diskrepanz zwischen Denken und Verhalten als paradoxes Phänomen

Da erstaunt es natürlich zutiefst, wenn dann erlebt wird, wie dieselben künftigen Ausbildenden, die vorher mit Verve die Grundsätze der neuen Lernkultur wie Rosenkranzperlen heruntergebetet haben, in der Rolle von *Lernenden* auf selbstgesteuerte Lernformen sehr ungnädig reagieren. Zeichen von aktivem Widerstand sind vielfältig, einige besonders exemplarische seien hier zur Illustration aufgezählt:

– Die Resultate einer längeren Arbeitsphase in Gruppen sind dermaßen oberflächlich und nichtssagend, dass sich der verantwortliche Ausbil-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

dungsleiter wundert, was die normalerweise so eloquenten und intellektuell nicht unbedarften Studierenden in der langen Zeit der Gruppenarbeit eigentlich genau gemacht haben.
- Lernformen, die selbstentdeckendes Lernen ermöglichen sollen, werden mit dem Hinweis auf mangelnde Effizienz gnadenlos abqualifiziert. Unterschwelliger Vorwurf dabei: Ein kompetenter Ausbildungsleiter hätte die Schlussresultate in einem Viertel der Zeit präsentieren können, statt sie durch die Studierenden mühsam selber erarbeiten zu lassen.
- Auch in Lernarrangements, in denen der Mitsteuerung durch die Studierenden großes Gewicht beigemessen wird, halten sich die Studierenden immer noch sklavisch genau an die Arbeitsaufträge der Leitung, auch wenn ihrem Lernen (was sie im anschließenden Plenum mit einer brillanten Analyse kritisieren) ein etwas anderer Auftrag eher gedient hätte. niemand kam dabei aber auf die Idee, das Arrangement selbstständig den Erfordernissen anzupassen.

Als Fazit nimmt der oder die etwas verwirrte und ob der zu Tage tretenden Ambivalenz ziemlich verunsicherte Ausbildungsverantwortliche zur Kenntnis, dass die angehenden Ausbilder offenbar den Prinzipien einer neuen Lernkultur durchaus positiv gegenüberstehen, sie selber auch in ihren Bildungsveranstaltungen umsetzen (oder das wenigstens versuchen), als Lernende selber aber doch traditionellen Lernformen den Vorzug geben. Es besteht offenbar die Meinung, dass die Ausbildung der Ausbilder, die sich mehrheitlich auf inputorientierte Formen festlegt (in der Meinung, dies sei die effizienteste Form des Lernens), dann auf wundersamem Weg die Qualitäten entstehen lässt, die es braucht, um später als Ausbilder mit differenzierten Rollenmustern in Bildungsveranstaltungen selbstorganisiertes Lernen zu planen und zu begleiten.

Die Haltung von Ausbildungsverantwortlichen

Diese offensichtliche Paradoxie ruft nach Erklärungen. Betrachten wir also zuerst einmal den Kontext der Ausbildung. Hier ist sicher die Wechselwirkung zwischen uns Ausbildungsverantwortlichen und den Studierenden zu untersuchen. Sind – bei selbstkritischer Betrachtung – unsere Signale kongruent? Können wir davon ausgehen, dass sowohl unsere Institutionen wie auch die darin beschäftigten Ausbildungsverantwortlichen den Geist und die Haltung des selbstgesteuerten Lernens entsprechend handlungsweisend verinnerlicht haben? Oder sind auch wir gefangen in jenem ambivalenten System, das zwar das Prinzip Selbststeuerung überzeugt verkündet, dies jedoch am liebsten frontal vor der Klasse, mittels ausgedehntem Referat? Das erinnert fatal an jene traditionelle

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Institution, die die Freuden des Ehelebens durch Personen verkünden lässt, denen eben diese Freuden per Dekret eigentlich entzogen sind.

Die durch selbstgesteuerte Lernformen viel beschworene Erweiterung der Ausbilderrolle tönt ja im ersten Moment erfreulich nach größerer Kompetenz und einer Vermehrung unserer Möglichkeiten. Bei näherer Betrachtung handelt es sich dabei aber um einen etwas heuchlerischen Begriff, da die versprochene „Rollenerweiterung" auch mit einem Verlust verbunden ist. Gute Ausbilder und Ausbilderinnen sind immer auch kleine Show-Talente, eigentliche Animationsexperten, die ihre schauspielerischen Fähigkeiten gerne vor Publikum ausbreiten. Oftmals erleben wir auf der Bühne unserer Bildungsveranstaltungen begnadete Erzählerinnen, unglaubliche Charmeure, Fachkapazitäten, die ganze Großgruppen in ihren Bann zu ziehen vermögen, komödiantische Talente, die eine Vermittlung von Sachwissen zum Genuss werden lassen. Nicht dass diese Auftrittsmöglichkeiten vollständig verloren gehen würden, aber sie werden entsprechend eingeschränkt. Die begnadete Erzählerin etwa kann ihr Talent nur mehr kurz im Plenum vorführen, wandert ansonsten von Gruppe zu Gruppe, bietet ihre Beratung an, eine Rolle, die ihrer Fabulierlust klare Grenzen setzt und ihr entsprechende Zurückhaltung auferlegt. Der Fachexperte kann nicht mehr der ganzen Klasse durch eine einfache Skizze am Flip-Chart ein Aha-Erlebnis verschaffen, er ist gezwungen, im Sinne des erkenntnisorientierten Lernprozesses seine Lernenden auch Umwege und Irrwege gehen zu lassen.

Und hier wird es kontrovers: Sind die bisherigen Rollenbilder, nach denen die Auswahl und Ausbildung von Ausbildenden geschah, auf die neue Lernkultur umrüstbar? Oder anders gefragt: Können aus Ausbildern Lernbegleiter werden? Noch ketzerischer: Ist die Kombination der verschiedenen Rollen (Motivatorin, Wissensvermittlerin, Unterhalterin, Beraterin, Begleiterin, Anregerin, Unterstützerin, Konfrontatorin, Referentin, Qualifizierende, Führende, Gewährende usw.), die uns zur neuen Lernkultur kompatibel macht, nicht schlicht eine unglaubliche Überforderung?

Effizienz als Ausbildungskriterium in Institutionen

Keine Antworten, sondern weitere Fragen ergeben sich, wenn wir auch das institutionelle Umfeld unserer künftigen Ausbilder und Ausbilderinnen etwas ausloten. Vermutlich sind wir uns einig: Eine Lernkultur, die sich auf Selbststeuerung als Prinzip stützt, begünstigt im Idealfall die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, die eine Übernahme von Eigenverantwortung, die Fähigkeit zum selbstständigen Erwerb von notwendigem Wissen und nebst Kooperationsfähigkeit auch Entscheidungsfähigkeit und dadurch größere Autonomie des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Einzelnen möglich macht. Alles Eigenschaften, die in der modernen Arbeitswelt sehr gefragt sind. So weit, so gut. Sobald wir aber die Wege aufzeigen, die zu diesen gewünschten Eigenschaften führen, erzeugen wir auf Arbeitgeberseite häufig erstes Stirnrunzeln.

Selbstgesteuertes Lernen braucht grundsätzlich einmal eine der kostbarsten Ressourcen, nämlich viel Zeit. Alte Lerngewohnheiten müssen abgelegt werden, die Erarbeitung eigener Erkenntnisse braucht Raum für Umwege, zeitraubendes Entdecken und Experimentieren ist unerlässlich, sollen nicht einfach Ergebnisse verkündet und auswendig gelernt werden. Als Entscheidungskriterien für Lernwege und Lerngegenstände dienen vor allem die eigenen Interessen des Lernenden.

Als Kontrast dazu die Realität in vielen Betrieben: Zeit ist ein außerordentlich kostbares Gut, „Effizienz" besitzt den Status eines heiligen Dogmas. Als Kriterium der Effizienz dient die Menge des Stoffes, die in der verfügbaren (möglichst beschränkten) Zeit zu vermitteln ist. Oberstes Prinzip ist die sofortige Umsetzbarkeit des Gelernten. Der Lerninhalt wird so instrumentalisiert, kurzfristiges Nützlichkeitsdenken greift auch auf die Ausbildung über. Haltungsveränderungen und Persönlichkeitsbildung sind zwar, so wird immer wieder betont, sehr erwünscht. Sie bleiben aber Wunschdenken, wenn dafür weder Zeit noch finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden und auch keine langfristigen Ziele avisiert werden können.

Ein Beispiel gefällig? Ein früher erfolgreicher berufsbegleitender Ausbildungsgang für Weiterbildungsfachleute mit einer Ausbildungsdauer von drei Jahren findet immer weniger Interessenten, und das nicht nur bei einem bestimmten Anbieter, sondern bei allen Bildungsorganisationen, die im ähnlichen Segment arbeiten. Ein Nachforschen nach Gründen fördert die Erkenntnis zutage, dass Betriebe offenbar kaum mehr mit einer dreijährigen Perspektive planen und Mitarbeitende daher auch nicht mehr für so ausgedehnte Ausbildungskurse freistellen. Dieselbe Ausbildung, gekürzt auf die Hälfte der Zeit, wäre aber wiederum sehr attraktiv. Die im Curriculum beschriebenen Sachinhalte würden sich auch tatsächlich in der Hälfte der Zeit vermitteln lassen, wenn Effizienz im oben beschriebenen Sinn Maßstab wäre. Auf der Strecke blieben aber alle jene persönlichkeitsbildenden Elemente, die nur in einem längeren Lernprozess in konstanten Gruppen mit sorgfältiger Begleitung ihre Wirkung entfalten können. Veränderungen bei Menschen brauchen Zeit, selbstgesteuertes Lernen setzt auf die Bereitschaft des Einzelnen, sich in einem konstanten Reflexionsprozess dauernd Veränderungen auszusetzen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Ein permanenter Entscheidungsdruck

Das oben beschriebene Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen und institutionellen Grenzen kann – mit etwas anderem Charakter – auch im gesellschaftlichen Kontext gesucht werden. Unsere – etwas schlagwortartig – als wertoffen bezeichnete Kultur stellt an uns als ihre Mitglieder große Anforderungen. Durch das Fehlen eines für alle verbindlichen Normengerüstes sind wir gezwungen, laufend Entscheidungen zu treffen, wie wir das eigene Leben gestalten möchten. Eine unendliche Vielfalt nebeneinander existierender Lebensstile und Lebensentwürfe zeigt eine große individuelle Freiheit, erzeugt aber auch den Druck der permanenten Unsicherheit.

Diese Gesellschaft braucht als Fundament entscheidungsfähige Menschen, die in der Lage sind, in einem objektiv unsicheren Umfeld Veränderungen aktiv anzugehen und nicht passiv in Blockierung zu verharren. Genau diese Eigenschaften werden, wie bereits oben erwähnt, durch die Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens gefördert. Andererseits gilt auch die Binsenwahrheit, dass Entscheidungsfähigkeit und auch Veränderungslust in Grundzügen vorhanden sein müssen, um sich aktiv in Veränderungsprozessen zu bewegen.

Wir alle kennen das Gefühl: Es ist so verdammt anstrengend, sich immer und überall Unsicherheiten aussetzen zu müssen, selber Entscheidungen zu fällen, deren Tragweite nicht abgeschätzt werden kann, sich mit sich selber und auch noch mit den Bedürfnissen der anderen Gruppenteilnehmenden in einem langen Prozess auseinander zu setzen, sich selber auf den Weg zu machen. Die Sehnsucht nach vorgegebenen Rezepten, deren Befolgen Unannehmlichkeiten erspart, Erfolg bringt und uns bequem und ohne soziale Probleme das Ziel erreichen lässt, ist in uns allen verborgen angelegt. So wird auch verständlich, dass Studierende nicht immer freudig auf all unsere schönen Lernarrangements einsteigen, die ihnen Lernen in mehr selbstgesteuerter, aber für sie manchmal auch mühsamerer Form ermöglichen sollen. Sie fordern für ihr gutes Geld manchmal schlicht das wohlige Gefühl des Sich-Zurücklehnens, überlassen uns gerne die traditionelle Ausbildungsarbeit. Wir sollen die Lerninhalte wie früher nach allen Regeln der Kunst erst mit dem scharfen analytischen Messer in handliche Stücke zerlegen, sollen sie weichkochen, den Fond dann kräftig einreduzieren, dann auf dem Teller artig drapieren, noch etwas abgeschmeckt mit ein paar raffinierten Methödchen, und das Gericht schlussendlich mit einem professionellen Lächeln servieren.

Eigentlich wäre unsere Rolle dann ja die eines permanenten Spielverderbers, wir müssen uns diesen Ansprüchen verweigern, die Studierenden mit

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

ein paar didaktischen Tricks oder mit gutem Zureden und vernünftigen Argumenten zu ihrem selbstgesteuerten Glück hinführen. Doch manchmal – siehe oben – ist das auch nicht genau das, was uns andauernd behagt, wobei wir dann, in schöner Übereinstimmung mit unseren Teilnehmenden, das Hohelied des selbstgesteuerten Lernens anstimmen, natürlich, wie es sich für einen Chorgesang gehört, frontal und kräftig führend.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Stephan Dietrich

Kompetenzentwicklung der Lernbegleiter

In der Einführungsphase des selbstgesteuerten Lernens benötigen die Institutionen nach den Erfahrungen des SeGeL-Projektes Unterstützung (vgl. den Beitrag von Faulstich in diesem Band). Die Projektbeteiligten nannten hier vor allem den Bedarf an Fortbildungen. Während der Erstberatung wurden bei der Bestandsaufnahme die Fortbildungsbedürfnisse erfragt. Hier zeigte sich in allen Institutionen der Wunsch, Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen kennen zu lernen. Ebenso bedeutsam war für alle Beteiligten eine Fortbildung zum Thema Lernberatung. Im Folgenden werden vier Workshops mit ihren Konzepten und Erfahrungen dargestellt.

- Im ersten Workshop „Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen" lag der Schwerpunkt auf dem methodischen Vorgehen. Neben der Darstellung, Diskussion und Anwendung besonders geeigneter Methoden hatten hier die Reflexion des eigenen methodischen Vorgehens und die Identifizierung der SGL konstituierenden Faktoren hohen Stellenwert.
- Im Workshop „Das Lernen beraten – das Beraten lernen" stand ebenfalls die Selbstreflexion im Zentrum. Bisherige Kenntnisse und Erfahrungen wurden ausgetauscht und durch gezielte Übungen in Zweier- und Dreiergruppen vertieft. Die Teilnehmenden erhielten eine Einführung in die Methode der kollegialen Beratung.
- Auf Wunsch der Teilnehmenden am Workshop „Lernsoftware und Interaktivität" wurde der Medienaspekt vertieft. Hier wurden gemeinsam Beurteilungskriterien für Lernsoftware erarbeitet, Erfahrungen aus der Betreuung im Selbstlernzentrum und im Kontext von internet-basierten Lernangeboten vermittelt und diskutiert sowie ein Einblick in die Programmierung von Lernsoftware gegeben.
- Die Methode der kollegialen Beratung wurde im Workshop „Bearbeitung von Erfahrungen" vertieft und bildete hier den Schwerpunkt. Austausch, Reflexion und Auswertung der bisherigen Erfahrungen und die Entwicklung weiterer Perspektiven und Strategien standen im Mittelpunkt. Für die Beteiligten ergab sich die Möglichkeit, offene Fragen zu klären, die eigenen Erfahrungen zu reflektieren, von den Erfahrungen der anderen zu profitieren und die Ergebnisse für die weitere eigene Arbeit zu nutzen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Die Rückmeldungen zu allen Workshops waren sehr positiv. Die Seminare folgten einer übergreifenden Dramaturgie. „Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen“ arbeitete stark mit vorgegebenen Inhalten – unter Einbeziehung der Vorerfahrungen der Teilnehmenden. Bei der „Lernberatung“ waren die Inhalte ebenfalls weitgehend vorgegeben, neben der Einbeziehung der Vorerfahrungen nahm aber außerdem die Selbsterfahrung breiten Raum ein. „Lernsoftware und Interaktivität“ wurde demgegenüber inhaltlich weitgehend von den Teilnehmenden vorab festgelegt. „Arbeit an Erfahrungen“ war schließlich weitgehend offen gehalten. Die Lernenden organisierten hier vor Ort ihren gesamten Lernprozess selbst, unterstützt durch die Moderation und die Interventionen der Begleiter.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Franz Corcilius

Workshop „Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen“ [1]

1. Methoden

Als Hauptbedürfnis der Beteiligten des Projekts wurde eine Fortbildung zu geeigneten Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen genannt. Die Fragestellung dieses Workshops war, mit welchen Methoden und welchen Medien die Selbststeuerung der Teilnehmer/innen unterstützt bzw. gefördert werden kann.

- Gibt es Methoden/Medien, die aus herkömmlichen Unterrichtsprozessen übernommen werden können?
- Ist es erforderlich, eigene Methoden für das selbstgesteuerte Lernen zu entwickeln? Sind dies völlig neue Methoden?
- Kann man auf vorhandene Methoden zurückgreifen und sie für offene Lernprozesse weiterentwickeln bzw. den neuen Gegebenheiten anpassen?
- Gibt es „Rezepte“, mit denen selbstgesteuerte Lernprozesse in Gang gesetzt werden können?

Die Methode für die Anregung der Selbststeuerung der Teilnehmer/innen gibt es nicht. Wenn Lernende ihren Lernprozess selbst steuern sollen, ist es vielmehr erforderlich, durch ein entsprechendes Setting die Eigenaktivität und Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden anzuregen. Dies erfordert eine Vielfalt von Rahmenbedingungen, innerhalb derer die eigentliche Methodenwahl nur einen Teilaspekt darstellt. Dazu kann auf eine breite Vielfalt von „bekannten“ Methoden zurückgegriffen werden, z. B. die Projektmethode, die Leittextmethode, die Erkundung usw. Es ist dann erforderlich, diese Methoden entsprechend den Gegebenheiten anzupassen und sie angemessen einzubinden.

Bedeutsamer als die eigentliche Methodenwahl ist demgegenüber ein verändertes Verständnis des Rollenbildes vom Lehrenden und vom Lernenden. Aus diesem Grund sollte die Reflexion des eigenen Rollenverständnisses, der eigenen Arbeit und der dort eingesetzten Methoden im Mittelpunkt des Seminars stehen, um festzustellen, wo Spielräume für die Erhöhung der Selbststeuerung auszumachen sind.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2. Workshop-Programm

Montag, 30.08.99

15.00	Ankommen, erste Gespräche, Kaffee (Themenliste als Programm für TN und auf Flipchart)
15.45	Begrüßung und Einführung SeGeL
16.15	Vorstellung der Teilnehmer/innen - Erfahrungen mit/Erwartungen an Methoden - Vorstellungsrunde: Name, Beruf, Institution usw. - Metaplan: Ich und die Methoden - Was verbinde ich mit Methoden? - Was erwarte ich von Methoden?
17.00	Input und Diskussion: Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur - Was bedeutet dieses „neue" Lernen? - Veränderung des Rollenbildes von Lehrenden und Lernenden
18.00 – ca. 18.30	Austausch zum ersten Tag (offene Fragen und Themenspeicher

Dienstag, 31.08.99

9.00 – 10.00	Gruppenarbeit zur Reflexion: Analyse der eigenen Aufgabenfelder und der Teamstruktur. Reflexion über das eigene Rollenbild in Lernsituationen
10.00 – 10.45	Funktion und Wirkungsweise von Methoden Input mit integrierter Kleingruppenarbeit und Diskussion Themen der Kleingruppenarbeit: - Veranstaltungsform und Methoden, Zielgruppenbestimmung und Methoden - Visualisierung von Arbeitsaufträgen
11.00 – 12.00	Fortsetzung des Themas mit Präsentation der Kleingruppenarbeiten
13.30 – 14.30	Zwischen Selbst- und Fremdsteuerung. Wo stehe ich auf dem Kontinuum von Selbst- und Fremdsteuerung in Lernsituationen?
14.30 – 15.15	Fallarbeit Methoden In Kleingruppen werden Fälle/Situationen aus der beruflichen Praxis geschildert, in denen ein Methodenmix wünschenswert ist. Anhand einer vorgegebenen Struktur zu Zielgruppe, Inhalt, Rahmenbedingungen, Methoden und Medien bearbeitet jede Gruppe einen oder mehrere „Fälle". Jeder Gruppe steht dazu eine Auswahl aus unterschiedlichen Methoden zur Verfügung, die im „Fall" eine Anwendung finden können. Die Gruppe kann sich allerdings auch auf andere Methoden einigen.
15.30 – 16.45	Fortsetzung der Gruppenarbeit und Präsentation der Gruppenergebnisse Schilderung des „Falles" und Begründung der Methodenauswahl Form der Präsentation ist der Gruppe überlassen, möglich sind bspw. Darstellung an der Wandzeitung, Metaplan, Rollenspiel, etc.
16.45 – 17.45	Methoden im Kontext der Teilnehmer/innenbiografie Einzelarbeit: Sich einlassen auf Methoden Input mit Beispielen aus der Praxis: Lernbiografien und Entwicklungspläne Diskussion
17.45 – ca. 18.00	Diskussion und Austausch zum zweiten Tag

Mittwoch 01.09.99

9.00 – 10.30	Inputs und Diskussionen in unterschiedlichen Arbeitsgruppen **AG 1: Förderung der Selbststeuerung durch Modularisierung** Aufbau und Einsatz von Berufsbildungspässen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

	AG 2: Methoden und Lernberatung
	Unterstützung der Selbststeuerung durch Gestaltungselemente der Lernberatung.
	Der Einsatz von Lerntagebüchern und Lernpartnerschaften zur Förderung reflexiver Verhaltensweisen
	Input und Gruppenarbeit zur Reflexion und Teilnehmerorientierung
	AG 3: Offene Fragen
10.45 – 11.45	Themenspeicher/Auswertung
11.45 – 12:00	Abschluss

3. Erfahrungen bei der Umsetzung

Die Arbeitsfelder der Teilnehmenden (TN) waren schwerpunktmäßig in der beruflichen Bildung angesiedelt. Die Zielgruppen der TN waren überwiegend junge Erwachsene und Jugendliche in unterschiedlichen Maßnahmeformen. Als Erwartungen bezogen auf selbstgesteuertes Lernen wurden genannt:

- Bedürfnisse der Klienten besser erfüllen zu können.
- Da der Arbeitsmarkt nicht alle Klienten aufnehmen kann, werden in SGL große Hoffnungen gesetzt.
- Die Erwartung an SGL, dass dies keine schnellen, grundlegenden Veränderungen erbringt, sondern dass es realistischer ist, dass SGL sich als langsamer Prozess entwickelt.
- Neue Methoden kennen lernen.
- Förderung der Klienten durch SGL; Grenze: Finanzierungsstrukturen.
- Erfahrungen mit SGL intuitiv.
- SGL als Ansatz zur Individualisierung. Erfahrungen mit SGL: bei einigen Kollegen gut, bei anderen gar nicht. Wunsch: Methoden kennen zu lernen, da die Klienten meist überfordert sind.
- SGL als Chance, Klienten zu motivieren.

Die meisten Teilnehmer/innen hatten den Wunsch nach „Rezeptlösungen“, die mehr SGL sowohl mit schwierigen Zielgruppen als auch mit problematischen institutionellen Rahmenbedingungen bieten sollten. Unterrichtssituationen sollten sich vom normalen Verlauf abheben und es sollte eine Lösung durch Methoden für Probleme im Umgang mit den schwierigen institutionellen Rahmenbedingungen und „schwierigen“ TN geboten werden.

Die Beantwortung der Frage, ob mehr SGL im jeweiligen institutionellen Kontext überhaupt zu verwirklichen ist, erscheint hier aber kaum möglich. Institutionelle Rahmenbedingungen können eine Umsetzung erleichtern oder erschweren. Eine Annäherung an ein fiktives Ideal der Umsetzung von SGL ist durch institutionelle Rahmenbedingungen leichter oder schwerer zu erreichen. Der Ausnahmefall dürfte sein, dass ausschließlich institutionelle Rahmenbedin-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

gungen eine Umsetzung von SGL von vorneherein unmöglich machen. Genauso wichtig ist der Aspekt einer vorhandenen Bereitschaft der Lehrenden, sich auf die unterschiedlichen Wege und Lernzugänge von TN einlassen zu wollen. Damit wird die Forderung nach der Bereitschaft der Lehrenden in den Vordergrund gestellt, sich auf die Person des Lerners einzulassen, seine Lernzugänge zu erkunden. Methodenvielfalt ist zwar bedeutsam, bleibt aber eher ohne Auswirkungen bezogen auf die Selbststeuerung, wenn es an der o. g. Bereitschaft fehlt. Insofern lag ein wesentlicher Schwerpunkt des sich anschließenden Inputs darauf, den Themenbogen um den Aspekt der Veränderung des eigenen Rollenbildes „vom Lehrer zum Lernberater" zu ergänzen, um so eine Grundlage für ein gemeinsam zu entwickelndes Verständnis von SGL zu initiieren.

Mit Hilfe von Fallarbeit wurde dann in Kleingruppen vor dem Hintergrund der eigenen praktischen Erfahrungen in Lehr- und Lernsituationen über die Vor- und Nachteile einzelner Methoden in unterschiedlichen Lernsituationen reflektiert und darüber diskutiert, inwieweit die Methoden der Zielgruppe und der Lernsituation angepasst und verändert werden müssen. Einzelne Methoden sollten in diesem Analyseprozess an konkreten Fällen ausgetestet werden. Dabei sollte deutlich werden, dass eine Methodensammlung unter dem Aspekt der Förderung von SGL nicht „der Weisheit letzter Schluss" sein kann, sondern ein Anfangspunkt, vorhandene Methoden zu modifizieren und ggf. neue zu kreieren. Damit fand auch eine Art Entzauberung des Mythos von einer Methodensammlung statt, die sicher zum selbstgesteuerten Lernen führt.

Deutlich wurde, dass viele der vorgestellten Methoden und Ansätze den TN mehr oder weniger bekannt waren. Erreicht wurde, dass eine intensive Form der Auseinandersetzung mit dem Thema SGL stattfand unter den Aspekten:

- eigenes Rollenbild und -verständnis
- Schwerpunktsetzung in Bezug auf einen möglichst hohen Grad an Individualisierung
- institutionelle Rahmenbedingungen.

Ziel war auch, den TN Mut zu machen, selbst Methoden bewusst einzusetzen, zu verändern, zu kreieren und zu modifizieren oder ggf. mit TN gemeinsam Methoden fortzuentwickeln.

Um die begonnenen Diskussionen weiter zu vertiefen, wurden folgende Fragen bearbeitet:

1. Wo würden Sie sich aktuell auf dem Kontinuum Selbststeuerung vs. Fremdsteuerung einordnen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2. Welchen Grad an Selbst- vs. Fremdsteuerung möchten Sie bei welchen Items erreichen?
3. Was würde Ihnen helfen, Ihr gestecktes Ziel zu erreichen?

Zu Frage 3 wurden prioritär institutionelle Rahmenbedingungen genannt, um mehr SGL überhaupt möglich zu machen. Diskutiert wurde, dass in einer Institution SGL am effektivsten umsetzbar ist, wenn die Mitarbeiter auf breiter Basis überzeugt an und mit SGL arbeiten.

Der letzte Tag des Workshops sollte für die Teilnehmer/innen das selbstgesteuerte Lernen erfahrbar werden lassen. Es standen folgende AGs zur Auswahl:

AG 1: Förderung der Selbststeuerung durch Modularisierung
Aufbau und Einsatz von Berufsbildungspässen
AG 2: Methoden und Lernberatung
Unterstützung der Selbststeuerung durch Gestaltungselemente der Lernberatung.
Der Einsatz von Lerntagebüchern und Lernpartnerschaften zur Förderung reflexiver Verhaltensweisen
AG 3: Offene Fragen

Die TN nahmen zunächst geschlossen an der AG 2 teil, in einem zweiten Schritt haben sich alle TN für die AG 1 interessiert. In der Abschlussrunde wurde der Wunsch nach einer Fortsetzung und Weiterführung deutlich gemacht.

4. Reflexion

Zentraler Punkt des Wordshops war es, den Stellenwert von Methoden in Zusammenhang mit SGL zu klären: Welche Rolle, welche Funktion und welchen Stellenwert haben Methoden bei der Umsetzung von SGL? Der jeweilige unterschiedliche Bezug zu Methoden, die individuellen unterschiedlichen Methodenkenntnisse, die individuellen unterschiedlichen Erfahrungen mit methodischem Handeln und das Reflektieren des eigenen Methodeneinsatzes im beruflichen Handeln waren die Schwerpunkte der Arbeit des Workshops. Gekoppelt wurde dies mit eher theoriegeleiteten Inputs zum Thema Methoden sowie einer sich daran anschließenden Praxisphase, in der die TN konkrete Erfahrungen reflektieren konnten.

Eine wichtige Erfahrung für die Workshopanbieter war, dass die eher theoriegeleiteten Inputs zum Thema Methoden zu ausführlich dargestellt waren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Die praktische Arbeit sollte umfangreichen Raum erhalten. Es zeigte sich, dass i. d. R. hinreichende methodische Kenntnisse bei den TN und Institutionen vorhanden sind, die sich im Rahmen von SGL unter den jeweiligen institutionellen Bedingungen einsetzen lassen. Die TN haben jedoch zunächst die Erwartung, SGL lasse sich durch Anwendung der „richtigen" Methoden quasi mit Erfolgsgarantie und besonders effektiv umsetzen.

Daher scheint erforderlich, dass das Thema Methoden eine Art Entzauberung erfährt. Im Rahmen eines solchen Methodenseminars kann eher die Möglichkeit gegeben werden, sich den Kernpunkten dessen zu nähern, was SGL für TN und Institutionen bedeuten kann. Ein umfangreiches methodisches Repertoire allein garantiert keinesfalls die Umsetzung von SGL.

Damit ist ein guter Anknüpfungspunkt gegeben, um sich der unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen von SGL bewusst zu werden, die bei den Durchführenden, den Institutionen und den TN der jeweiligen Maßnahme vorhanden sind. Für eine tatsächliche und effektive Umsetzung von SGL in Institutionen ist die Beachtung der u. g. Themen mindestens genauso entscheidend wie das eingesetzte Methodenrepertoire.

- Aktuelle Grenzen und vorhandene Möglichkeiten von SGL in der Institution
- Die Bedeutungg von SGL für Lehrende und Institution[2]
- Der Rollenwechsel vom Lehrer zum Lernberater
- Das Element der Lern-Beratung[3]
- Institutionelle Rahmenbedingungen wie z. B. Team- vs. Hierarchieorientierung
- Organisationsentwicklung
- Metakommunikation[4] über das Lernen
- Persönliche Lernerfahrungen und eigene Einstellungen zum Lernen
- Einsatz von Methoden, die die Authentizität des Lernberaters in der konkreten Anwendung widerspiegeln.[5]

5. Schlussbemerkungen

Ein wesentliches Ziel des Workshops war es, ein Bewusstsein darüber wachsen zu lassen, was SGL in den jeweiligen Arbeitszusammenhängen bedeutet bzw. bedeuten würde, sofern es ausgeweitet bzw. eingeführt wird. Methoden stellen dabei nur einen Teilaspekt dar. Viel wichtiger erscheint das Vorhandensein einer umfassenderen Grundlage von Methoden- und Beratungs-Know-how und die Fähigkeit, den Mut und das Interesse, dieses kreativ zu erweitern. Mit den TN selbst Methoden und Wege zu „erfinden", die einen Schritt in Richtung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

SGL bedeuten, scheint viel effektiver als ein fiktiv vorgestellter Medienschrank oder eine Sammlung aller geeigneten Methoden.

Gezeigt hat sich, dass es sinnvoll ist, die TN in die Planung einzubeziehen, um ihnen bereits im Vorfeld eines solchen Workshops Gelegenheit zu geben, eigene Methoden, mit denen sie gute Erfahrungen gemacht haben, vorzustellen und von diesem Ausgangspunkt aus zu arbeiten. Durch die Arbeit im Workshop und durch die Diskussionen über bekannte oder bereits genutzte Methoden wurden die TN unterstützt und dazu motiviert, trotz oft schwieriger institutioneller Gegebenheiten den Prozess der Selbststeuerung ihrer TN weiter voranzutreiben.

Anmerkungen

1 Dieser Text greift Teile aus der Workshop-Dokumentation auf, die von Andrea Becker verfasst wurden.

2 Erst hier wird klar, dass es wesentlich auch eine institutionelle und damit auch wirtschaftliche Entscheidung ist, SGL etablieren und umsetzen zu wollen.

3 Damit ist sowohl dieFähigkeit gemeint, professionell beraten zu können, als auch das Zulassen einer „Fehlerkultur" in Institutionen.

4 Gemeint sind z. B.: das Buch „Lernberatung" von Marita Kemper/Rosemarie Klein, Lerntagebücher etc. oder auch die Ausführungen über Metakommunikation von Herrn Prof. Rebel, Uni Tübingen, in seiner Machbarkeitsstudie. „Zur Realisation Selbstgesteuerten Lernens".

5 In diesem Zusammenhang sei auf den Workshop zum Thema „Lernberatung" verwiesen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Gabriele Wegener

Workshop „Das Lernen beraten – das Beraten lernen“

Im Zusammenhang mit der in den letzten Jahren neu geführten Diskussion um selbstgesteuertes Lernen ist Lernberatung als wichtiges Thema erkannt worden:

- Die Subjektorientierung des Lernens erfordert eine Herangehensweise, die die Erfahrungen und Interessen des Lernenden berücksichtigt und sie als wesentliche Bestandteile einbezieht.
- Die Individualisierung des Lernens verringert die Abhängigkeit von festen Lerngruppen, vorgegebenen Zeiten, Orten und starren Lehrplänen.
- Wirtschaftliche Zwänge veranlassen auch öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen zu einem rationelleren Umgang mit Ressourcen, und mit der Größe von Lerngruppen wächst die Nachfrage nach Lernberatung.
- Und schließlich spielt Lernberatung auch in der Qualitätsdiskussion eine zunehmend wichtige Rolle. So gilt als *ein* Kriterium für die Qualität der Weiterbildungseinrichtungen, ob eine veranstaltungs-begleitende Lernberatung zur Verfügung steht und ob auf die entsprechend vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeiter geachtet wird. Bei der Qualität einer Veranstaltung wird in den Blick genommen, ob eine Metadiskussion über das Lernen stattfindet und ob in individuellen Gesprächen Lernziele und Lernvoraussetzungen thematisiert werden.

Die Einführung von selbstgesteuertem Lernen führt zu Veränderungen auf verschiedenen Ebenen eines Weiterbildungsträgers: Neben neuen Inhalten und Vermittlungsformen sind häufig organisatorische Veränderungen erforderlich; hier können Probleme der Organisationsentwicklung und der Personalentwicklung relevant werden. Bei dem Projekt SeGeL stand die Weiterbildung im Vordergrund. Es galt, konkrete Angebote für die Praktiker zu entwickeln, die bei der Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen Unterstützung brauchen. Für diesen Bereich hatte das Projekt zwei Workshops in Seminarform vorgesehen: einen zum Thema Methoden und Medien, einen zweiten zum Thema Lernberatung; über Letzteren soll hier berichtet werden.

Lernberatung – Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen? Noch eine neue Anforderung an die Lehrer in der Erwachsenenbildung? Was steckt dahinter?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Wozu? Für wen? Und vor allem: Wie kann man das schnell lernen und sofort umsetzen? Mit vielen solchen Fragen kamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Bad Bevensen in das zweitägige Seminar „Lernberatung“ im September 1999. Die Fragen bildeten den Ausgangspunkt für die Definition der Seminarziele.

Ziele – Was ist am Ende des Seminars erreicht?

- Die Teilnehmer/innen haben ein Verständnis von Lernberatung entwickelt,
- sie haben aufgrund von Erinnerung ihrer eigenen Lernerfahrung die Bedeutung von Reflexion für erfolgreiche Lernprozesse erkannt,
- sie haben die Grundlagen von Beratung theoretisch und praktisch kennen gelernt,
- sie haben eigene Beratungserfahrung gesammelt und sie im kollegialen Austausch reflektiert,
- sie sind ermutigt, diese Erfahrungen mit ihren Teilnehmern umzusetzen, und haben für sich erste Transferüberlegungen angestellt.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem zweitägigen Seminar (verteilt auf drei Tage mit zwei Übernachtungen) nur um eine Einführung in Beratung handeln kann. Ausgangspunkt ist dabei die meist langjährige Erfahrung der Weiterbildungslehrer in ihrem Beruf, zu dem Beratungen immer auch dazu gehören. Eine umfassende Beratungsausbildung, in der die eigene Lebensgeschichte mit reflektiert und bearbeitet wird, kann eine solch kurze Fortbildung selbstverständlich nicht ersetzen. Dennoch kann gerade aufgrund der vorhandenen pädagogischen Grundqualifikation und der Berufserfahrung davon ausgegangen werden, dass die geforderte Beratungsqualität durch solche Fortbildungen verbessert werden kann.

Wenn im Folgenden der Beratungsansatz dargestellt wird, so gehen wir vom „ Normalfall“ aus, d. h. nicht von optimalen, aber auch nicht von besonders erschwerten oder restriktiven Bedingungen in den Weiterbildungseinrichtungen. Den Referentinnen ist klar, dass häufig Beratungen auch „zwischen Tür- und Angel“ stattfinden müssen und nicht immer ausreichend Zeit für verabredete Einzelgespräche vorhanden ist. Wir verstehen Beratung auch weniger als ein Instrument, als vielmehr als eine Haltung, die unser professionelles Selbstverständnis im Umgang mit Teilnehmern prägt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Theoretischer Hintergrund

Über den Sinn von selbstgesteuertem Lernen ist in letzter Zeit sehr viel geschrieben worden – auch im Zusammenhang mit diesem Projekt. Deswegen braucht es hier nicht wiederholt zu werden. Interessant kann es aber sein, verschiedenen Zugängen nachzuspüren und unterschiedliche theoretische Ansätze aufzunehmen und zu integrieren, auf denen die Methoden und Inhalte des Seminars fußen.

Mit der Auswahl der Referentinnen[1] wurde ein personenbezogener Ansatz gewählt, der sehr bewusst den Bezug zur eigenen Lerngeschichte betont. Die Individualpsychologie (IP) ist als eine humanistische Tiefenpsychologie in den 1920er Jahren in Wien entstanden. Ihr Begründer, Alfred Adler, hat in seiner Psychologie in Abgrenzung zu Freud stets den ganzen Menschen sowie sein Umfeld im Blick gehabt. „Individuum" bedeutet „das unteilbare Ganze" und verweist auf diese Tatsache und ist damit alles andere als „individualistisch" zu verstehen. Adler ging davon aus, dass die in der Kindheit gemachten Erfahrungen den Grundstein für Verhaltensmuster des Individuums legen, die ein Leben lang seine Art zu denken und zu handeln bestimmen – den Lebensstil, wie Adler diese einzigartige Art und Weise bezeichnete, mit der ein Mensch sich selbst, die anderen und die Welt sieht und in ihr handelt.

Es ist offenkundig, dass dieser Ansatz sich sehr gut mit dem Konstruktivismus verträgt, der derzeit gerade auch in der Erwachsenenbildung wieder viel diskutiert wird und deutlich ins Bewusstsein hebt, dass jeder die Wirklichkeit durch seine eigene Brille wahrnimmt, für sich interpretiert und sie sich dadurch gewissermaßen ständig neu erschafft.

Inhalte

Vor diesem Hintergrund kam es den beiden Referentinnen darauf an, den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrer eigenen Lerngeschichte auseinander zu setzen, zu hören, wie unterschiedlich Lernen in der Kindheit erlebt wurde, und zu erkennen, wie lange und nachhaltig diese Erlebnisse das Lernen auch im Erwachsenenalter bestimmen. Vor allem aber wollten wir ermutigen, selber zu beraten und damit Grundlagen für spätere Lernberatungen zu schaffen. Damit standen die Inhalte des Seminars fest:

- theoretischer Hintergrund von (Lern-)Beratung,
- beraten üben,
- reflektieren,
- erneut üben,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– auswerten
– Transfer überlegen.

Die Methoden sollten verschiedene Formen umfassen, z. B. Input in Form eines Referats, angeleitete Selbstreflexion, Partner- und Gruppenarbeit, kreative Elemente wie Malen sowie Rollenspiele und Simulation. Wichtig war uns bei der Auswahl der Methoden, dass das Erlernte rasch in eigenes Handeln umgesetzt werden kann. Außer den hier beschriebenen praktischen Übungen wurde unser Angebot um weitere kleinere Übungen ergänzt, die hier nicht alle mit aufgeführt sind. Sie dienten jeweils dazu, Anfangssituationen zu erleichtern oder aber unterschiedliche Lernkanäle zu öffnen. Darüber hinaus bot ein umfangreicher Büchertisch Einblick in vielfältige weiterführende Literatur.

Einstieg: „ Wann habe ich zuletzt etwas Neues gelernt? Was war das?“

Mit diesen Fragen war das Grundthema des Wochenendes bereits angerissen: Was habe ich selbst mit Lernen zu tun? Was heißt das für mich? Was gehört dazu? Integriere ich informelles Lernen oder zähle ich nur organisierten „Wissenserwerb“ dazu? Durch diese Art von Vorstellungsrunde konnten die Seminarteilnehmer selbst die Tiefe bestimmen, mit der sie ihre persönlichen Erfahrungen einbringen wollten. In dem anschließenden Austausch darüber wurde deutlich, dass alle das Lernen von informellem Wissen zwar prinzipiell berücksichtigen, aber erst sozusagen auf den zweiten Blick wahrnehmen. Die meisten Beispiele für neu Gelerntes waren von selbstbestimmter Natur – was nicht ausschloss, dass es in organisierten Zusammenhängen stattfand – wie z. B. ein PC-Kurs für Fortgeschrittene.

„Welche Bedeutung hat selbstgesteuertes Lernen für Sie – warum ist das jetzt ein Thema?“

Um uns zu vergewissern, ob unser Angebot den Erwartungen der Teilnehmer entsprach und wir ihnen das boten, was sie brauchten, fragten wir danach, was sie an diesem Wochenende bearbeiten und lernen wollten. Gleichzeitig wollten wir ein gemeinsames Arbeitsverständnis herstellen für den Umgang mit dem Begriff selbstgesteuertes Lernen.

Anlass für die Teilnahme an diesem Seminar war durchweg die Beteiligung der eigenen Institution oder Firma am Projekt SeGeL. Zum Teil wurde das Thema als Modeerscheinung bezeichnet, das sehr viel Ähnlichkeit mit eigenen Erfahrungen des selbstorganisierten Lernens in der Studienzeit vor etwa zwanzig

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Jahren hat und „so neu denn doch nicht ist.“ Skepsis wurde dem Thema auch entgegen gebracht, weil es mit Vehemenz von vielen verschiedenen Seiten forciert und als *die* Lernform propagiert wird, gegen die man sich kaum wehren könne. Die Hoffnung auf eine möglicherweise mit dem Selbstlernen beabsichtigte politisch motivierte Renaissance des emanzipatorischen Lernens wurde für blauäugig gehalten.

Auf den Wunsch, ja die Forderung nach grundsätzlicher Diskussion dieses Sachverhalts musste reagiert werden, bevor es um die praktische Beratungsarbeit gehen konnte. Es war für die Referentinnen nicht ganz einfach einzuschätzen, ob dieser Wunsch nach Diskussion auch unbewusst einer Vermeidung der Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte und möglicherweise mit negativen Erfahrungen entsprang – oder aber für diese Teilnehmer eine notwendige Klärung bedeutete, die sie für sich brauchten, um sich auf das Thema wirklich einlassen zu können. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch nach Kennenlernen von Hilfestellungen für die neuen Aufgaben in der Praxis und dem ebenso dringenden Wunsch nach einer gemeinsamen Reflexion, auf was sich die „neuen Lehrer“ denn da überhaupt einlassen, wurde pragmatisch (und damit für einen Teil der Teilnehmer unbefriedigend) gelöst: Wir vereinbarten für den zweiten Abend eine Stunde für die Diskussion, damit die knapp bemessene Seminarzeit nicht reduziert werden musste. Die Teilnahme stellten wir frei – und alle beteiligten sich und empfanden das Gespräch als eine Bereicherung.

Den Referentinnen gab diese Erfahrung reichlich Anlass zu Reflexionen über Voraussetzungen für gelungenes Lernen, über Lernermöglichung und vor allem über die vielseitigen Formen von Widerstand. Fragen wie „Wem nützt das Konzept des selbstgesteuerten Lernens?“ „ Was steht gesellschaftlich dahinter?“ „Was ist mit denen, die das nicht schaffen?“ sind prinzipiell berechtigt. Man macht es sich zu leicht, wenn man sie als ideologisch abtäte und nur als Bremsen begreifen würde. Gerade weil Lernen nur durch einen selbst erfolgen kann, ist es wichtig, diese Widerstände ernst zu nehmen und als Teil von Veränderung zu begreifen. Die Erkenntnis „Wo Veränderung ist, ist auch Widerstand“ half auch in dieser Situation angemessen damit umzugehen.

Was gehört zur Lernberatung?

Die theoretische Einführung wurde in einem Inputreferat gegeben. Verschiedene Formen von Beratung in der Weiterbildung wurden beschrieben: die Beratung im Vorfeld von Weiterbildungsmaßnahmen, die lernprozessbegleitende Beratung sowie die Bilanzgespräche und die perspektivische Beratung am Ende von Weiterbildungsmaßnahmen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Der Schwerpunkt im Workshop richtete sich auf die lernprozessbegleitende Beratung. Als ihre Aufgaben werden benannt: Lernberatung soll Hilfsangebote machen, wenn es um folgende Phänomene geht:

- Wahrnehmen,
- Erinnern,
- Kreativität,
- Schlussfolgern und Entscheiden.

Bei all diesen Prozessen ist es hilfreich, durch eine andere, äußere Sichtweise den eigenen Blickwinkel zu erweitern und blinde Flecken zu reduzieren. Hilfsangebote sind genau das, was sie besagen: ein Angebot, Hilfe oder Unterstützung anzunehmen. Hier werden noch einmal das Postulat der Freiwilligkeit und die Frage der Verantwortlichkeit deutlich: Als Berater bin ich weder dafür verantwortlich, ob der Ratsuchende mein Angebot annimmt, noch für das Ergebnis, also dafür, was er mit der Beratung schließlich macht. Verantwortlich bin ich als Berater für die Wahl der Methoden, für meine Kompetenz und für die Seriosität. Diese Abgrenzung ist immer wieder für viele Menschen, die Beratung lernen, schwer zu ertragen. Insbesondere Beschäftigte, die im sozialen Bereich tätig sind, vor allem Sozialarbeiter, Erzieher und Lehrer, tun sich schwer damit, nur die Verantwortung zu nehmen, die sie haben – d. h. dem Ratsuchenden seinen Teil der Verantwortung zu lassen.

Erinnern der eigenen Lerngeschichte

Zum Einstieg erhielten die Teilnehmer sechs Leitfragen, mit der Bitte, sich zunächst einzeln darüber Gedanken zu machen und sich im Anschluss daran in der Gruppe auszutauschen. Angeregt wurden diese Fragen u. a. durch die Lektüre des Buches „Lernberatung“ (M. Kemper/R. Klein), dort werden die prägenden Menschen und im Gedächtnis gebliebene Sätze im Zusammenhang mit der eigenen Lerngeschichte thematisiert.

Alle Teilnehmer/innen erinnerten positive oder auch negative Sätze, die einen nachhaltigen Eindruck hinterließen und mitbestimmend waren für die Bildung einer eigenen Vorstellung über das Lernen (z. B. „Aus dir wird nie was, wenn du nicht ...“ oder „Ich weiß, dass du das schaffen kannst ...“). Diese Sätze wurden nicht in der Gruppe diskutiert – die Erinnerung an sie diente lediglich dem besseren Zugang.

Im Rahmen des Inputreferats wurde u. a. darauf verwiesen, dass man sich in der täglichen Arbeit besser in seine Teilnehmer hinein versetzen kann, wenn man sich erinnert, wie es einem geht, wenn man in einem Lernprozess

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

steckt: Man fühlt, dass sich etwas entwickelt, von dem man noch nicht genau weiß, wo es einen hinführt. Man kommt sich etwas verlassen vor, so wie man es damals als Kind häufig erlebte. (Genau dies Gefühl fand ich beschrieben in dem Roman von Samuel Shem: „Mount Misery“ , der im Therapeutenmilieu angesiedelt ist und in dem ein junger Psychiatrie -Student mit seinem älteren Mentor über sein Gefühl spricht und sagt, dass er sich verloren fühlt. Worauf ihm sein Mentor antwortet: „Of course you are lost. You are finding your way. It’ s called learning. We all used to do a lot of it as kids.“)

Positive und negative Lernerfahrungen

Aus dem Inputreferat war deutlich geworden, wie sehr die eigenen Lernerfahrungen den Umgang mit dem Thema auch weiterhin bestimmen. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, eine positive und eine negative Lernerfahrung auf je ein Blatt zu malen. Zur Verfügung standen verschiedene Größen an Papier und Wachsmalstifte. Alle Bilder wurden – sortiert nach positiv und negativ – zu einer Ausstellung an Pinnwände gehängt, die an gegenüberliegenden Seiten des Raumes standen. So unterschiedlich die Bilder in Größe, Farbgebung und zeichnerischer Güte waren, so ähnlich waren sie in ihrer Ausdruckskraft.

Zuerst wurden die negativen Bilder gemeinsam betrachtet, indem die Gruppe umherging und sich jeder alle Bilder ansah. Wer mochte (und es wollten alle), konnte sein Bild erläutern. Einzelne Assoziationen von den Kollegen wurden beigefügt und ergaben oft neue Sichtweisen. Bei den meisten waren die negativen Erfahrungen in Schulsituationen angesiedelt, häufig hatten sie mit Mathematikunterricht zu tun, meistens mit einem als negativ empfundenen Lehrer, manchmal gekoppelt mit einer Situation, in der man in der Klasse vorgeführt und bloßgestellt wurde. Einige Bilder stellten Erlebnisse dar, wie z. B. einen Vater, der eine eigentlich gute Lernsituation durch übertriebene Erwartungen zerstört.

Es war für die Teilnehmer selbst erstaunlich, mit welcher Wucht sie zum Teil von den negativen Erinnerungen getroffen wurden. In der Gruppe war plötzlich die Geschichte von vor zwanzig, ja dreißig Jahren präsent und hing im Raum – man konnte geradezu das Bohnerwachs der Schulflure riechen.

Zum Glück konnten wir uns dann ohne Mühe den positiven Erfahrungen zuwenden, die auf der anderen Seite des Raumes aushingen und gleich eine andere Energie in Gang setzten. Auf den meisten Bildern waren Gruppensituationen dargestellt, welche die Teilnehmer meist als Kind mit anderen zusammen zeigten – oder auch als Studierende in einer selbstorganisierten Lerngruppe, ei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

ner Art „gewählten Lernverwandtschaft“. Es gab auch Bilder, aus denen deutlich wurde, wie sehr selbstbestimmtes Lernen mit positiven Lernerfahrungen verbunden wurde. Durch die zusätzliche Aufgabe, dem eigenen Bild einen Titel bzw. eine Überschrift zu geben, wurden die TN angeregt, das Wesentliche in Wort zu fassen und quasi auf den Punkt zu bringen.

Einigen wurde erst durch das Sprechen über ihre eigenen Lernerfahrungen bewusst, welche Projektionsfläche sie selbst tagtäglich für ihre eigenen Teilnehmer abgeben: Die Ablehnung, die sie selbst z. B. als Lehrer erfahren, hat oft gar nichts mit ihrer eigenen Person zu tun, sondern ist mit der Kindheitserfahrung der Teilnehmer, z. B. mit einer als schrecklich erlebten Lehrerin verknüpft. Offensichtlich wurde auch, dass diese Phänomene unabhängig davon wirken, ob sie bewusst sind oder nicht.

Ich werde oft gefragt, ob solche projektiven Verfahren nicht zu nahe gehen, da sie einen tiefenpsychologischen Zugang ermöglichen und die Malenden sich nicht vor ungebetenen Interpretationen schützen können. Oder genau andersherum: „Das ist ja Kinderkram (welche Abwertung steckt darin!) und bringt gar nichts, zudem man ja irgendwas malen könnte, was gar nicht stimmt“.

Erfreulicherweise gab es diese Vorbehalte in diesem Seminar nicht. Ich hätte sonst versucht, die Teilnehmer so zu überzeugen: Das Malen ist zunächst nur *eine* Möglichkeit von vielen, sich an frühere Erfahrungen zu erinnern. Es ist ein Angebot, ohne viele Worte Erinnerungen zu wecken, die einem die heutigen Verhaltensweisen besser zu verstehen helfen. Inwieweit sich Teilnehmer öffnen und in der Auswertung mit der Gruppe über Erfahrungen und damit verbundene Gefühle sprechen, kann abhängig sein von eigenen Erfahrungen in Therapie oder ähnlichen Fortbildungsangeboten usw.

Weiter spricht für die Methode, dass sie auch gut von den Seminarteilnehmern in ihrer eigenen Praxis eingesetzt werden kann. Einige Teilnehmer, die diesen methodischen Zugang schon kannten, berichteten, dass sie dies z. B. mit Jugendlichen recht erfolgreich ausprobiert haben, denen die Auseinandersetzung mit dem Thema Lerngeschichte auf diese Weise leichter fiel. Sicherlich sollte man für die Auswertung vereinbaren, dass Assoziationen und Interpretationen nur zugelassen werden, wenn sie erwünscht sind. Und der folgende Hinweis ist auch immer angebracht: Jede Äußerung, die jemand über mein Bild macht, ist erst einmal eine Äußerung über den Sprecher selbst – und nicht über mich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Grundlagen der Beratung

Den Kern unseres Beratungsverständnisses bildet die Annahme, dass der Ratsuchende die Lösung seines Problems im Grunde kennt. Der Berater unterstützt ihn dabei, die Lösung zu sehen und Schritte zur Umsetzung zu entwickeln, er übernimmt also Verantwortung für die Methoden; das Problem selbst „gehört" dem Ratsuchenden, er bestimmt das Thema. Damit wird eine prinzipielle Gleichwertigkeit in der Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater hergestellt. Dieses Verständnis kann insbesondere für Lehrer eine Bedeutung gewinnen, die häufig – ohne es explizit zu wollen – ein hierarchisches Verhältnis zu ihren Schülern bzw. Teilnehmern einnehmen. Ebenfalls schwer zu ertragen ist für viele Berater die Erkenntnis, dass sie keinen Einfluss darauf haben, wie der Ratsuchende den Erfolg der Beratung definiert. Was aus Sicht des Beraters als wenig geglückt empfunden werden mag, kann sich für den Klienten/Ratsuchenden als hilfreich und auf längere Sicht als sehr erfolgreich darstellen – und umgekehrt.

Wenn wir in unserem Beratungsverständnis grundsätzlich davon ausgehen, dass der Ratsuchende die Lösung seines Problems kennt, so heißt das nicht, das ihm dies zu Beginn der Beratung auch bewusst ist und ihm die Lösung bzw. eine bestimmte Handlungsmöglichkeit zur Verfügung stünde – sonst würde er ja nicht um Hilfe bitten. Ein wesentlicher Schritt im Beratungsprozess liegt deshalb in der gemeinsamen Problemformulierung. Es gilt herauszufinden, an welchen Fragen der Ratsuchende genau ansetzen will, was er für sich klären möchte. Häufig muss aus einer Flut von Fragen und sehr verschiedenen Ebenen der Kern herausgeschält werden. Dabei kommt es nicht darauf an, welche Probleme dem Berater als dringend zu lösen erscheinen, sondern einzig darauf, eine gemeinsame Arbeitsgrundlage für die Beratung herzustellen. Wir müssen davon ausgehen, dass der Ratsuchende zu einem anderen Thema jetzt (noch) nicht bereit ist. Es lässt sich allerdings auch ein gegenteiliges Phänomen beobachten: Der Ratsuchende scheut sich vor der Klärung des anstehenden Problems und präsentiert eine ganze Reihe weiterer Fragestellungen – es kommt einem vor wie „Nebelbomben", die viel verschleiern und von der gezielten Fragestellung ablenken. Es ist wichtig zu betonen, dass dies in den seltensten Fällen den Ratsuchenden bewusst ist, sie dies also nicht „in böser Absicht" tun. Es kann aber auch vorkommen, dass aus Sicht des Beraters vor der eigentlichen Problembearbeitung noch viele Fragen zu beantworten sind oder dass „unlogisch" erscheint, was der Ratsuchende als Dringendstes benennt. Trotzdem kommt es darauf an, überhaupt mit dem Teilnehmer auf beraterische Weise in Kontakt zu kommen und anzufangen.

Zu unserem Beratungsverständnis gehört auch, dass man sich als Berater immer wieder selbstkritisch fragt, ob man durch ein Festhalten an eigenen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Vorstellungen vielleicht ebenfalls den Kontakt meidet und sich nicht wirklich auf das Thema des Ratsuchenden einlässt. Was hier mit „Herausfinden der Fragestellung“ und „Kontakt“ umschrieben wird, ist nichts anderes als die oft geforderte Empathie. Alfred Adler wird in diesem Zusammenhang folgende Äußerung zugeschrieben: „Man muss versuchen, mit den Augen des anderen zu sehen, mit den Ohren des anderen zu hören und in den Schuhen des anderen zu gehen.“ Hier wird erneut der Zusammenhang mit der konstruktivistischen Sichtweise deutlich: Ich kann mich nur in jemanden hineinversetzen, wenn ich akzeptiere, dass mein Gegenüber legitimerweise eine ganz eigene Sicht auf die Welt und die Dinge hat. Und ich muss mir bewusst sein, dass ich mich ebenfalls mit meiner spezifischen Wahrnehmung dem anderen zuwende.

Voraussetzung für das Gelingen einer Beratung ist die Freiwilligkeit des Ratsuchenden. „Man kann ein Pferd zwar zum Brunnen führen – trinken machen kann man es jedoch nicht“. Mit diesem alten Sprichwort ist ein wesentliches Merkmal von Beratung angesprochen: Es ist schwer vorstellbar, dass ein Mensch etwas aus einer Beratung macht, sie annimmt, wenn er sie selbst eigentlich nicht will. Deswegen ist es auch so wichtig, dass die Ratsuchenden selber einen Termin bzw. ein Gespräch vereinbaren und nicht von anderen geschickt werden. Über diesen Sachverhalt muss man sich vor allem in Zusammenhängen bewusst sein, in denen Beratung quasi institutionalisiert angeboten wird. Für manche Teilnehmer erscheint es so, als müssten sie sich beraten lassen. In einer solchermaßen erschwerten Konstellation hilft m. E. nur, dass man den möglichen Widerstand antizipiert, ihn offenlegt und dennoch das Angebot einer Beratung aufrechterhält: Wenn der Teilnehmer weiß, dass man von seinem Widerstand oder – milder ausgedrückt – seiner Zurückhaltung ausgeht, fällt es ihm oft leichter, sich auf das Angebot einzulassen. Der Berater muss wissen, dass er einem anderen Menschen nicht wirklich etwas mitgeben kann, was dieser nicht haben will.

Praktische Übung (1): Problemstellung erarbeiten

Die Teilnehmer im Workshop wurden aufgefordert, sich zu zweit an die erste Beratungsübung zu machen. Ein Partner sollte ein „kleines“ Problem präsentieren, der andere die Rolle des Beraters übernehmen und versuchen, das Problem zu verstehen und ggf. durch Umformulieren handhabbar zu machen. Ein „kleines Problem“ deshalb, um sich nicht gegenseitig zu überfordern und die Grundlagen erst einmal zu üben.

Diese Übung wurde von jedem Paar zweimal durchgeführt, um alle Teilnehmer beide Erlebensweisen erfahren zu lassen. Im anschließenden Aus-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

tausch in der Gruppe wurden folgende typische Erfahrungen und häufige Anfangsschwierigkeiten reflektiert. Viele Menschen, die Beratung lernen, haben Angst davor, dass sie in einer Beratung mit einem Problem konfrontiert sind, von dem sie selbst keine Ahnung haben – oder aber umgekehrt, das ihnen zu nahe geht. Mit beiden Aspekten haben wir uns in dem Seminar beschäftigt.

Zum ersten Einwand: Es kann sogar positiv sein, nichts von der Thematik zu kennen, denn umso mehr sind Empathie und Einfühlungsvermögen gefragt. Es geht darum, zu verstehen, was den anderen beschäftigt. Um das herauszufinden, müssen Fragen gestellt und Vermutungen geäußert werden. Mit Formulierungen wie: „Habe ich richtig verstanden, dass ...?" oder: „Kann es sein, dass ...?" versucht der Berater, sich in das Denken des Gegenübers hineinzuversetzen. Zu Beginn kommt einem das etwas indiskret vor und es braucht etwas Übung, bis man den richtigen Tonfall gefunden hat, der interessiert, aber nicht inquisitorisch klingt. Wenn die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater in Ordnung ist, ist klar, dass Unterstützen und nicht Ausfragen gemeint ist.

Ganz anders ist die Situation, wenn das Gegenüber ein Thema als sein Problem präsentiert, mit dem man sich selbst „herumschlägt". Hier ist es wichtig, die Grenze zu erkennen und sich nicht selbst zu beraten, dann ist der Zugang zu dem anderen gar nicht möglich, weil es sich ja (auch) um das eigene Problem handelt. Hierfür gibt es zwei praktikable Umgehensweisen:

1. Die Beratung wird an eine andere Person abgegeben.
2. Gemeinsame Problemdefinition und Lösungssuche.

Praktische Übung (2): Durchführung eines Beratungsgesprächs zu dritt (Ratsuchender, Berater, Beobachter)

Die Teilnehmer setzten die Beratungsübungen nun zu dritt fort, indem eine Person ein Problem darstellte, eine andere Person die Beratung übernahm und die dritte Person als Beobachter fungierte. Dieser achtete auf Bewegungen, Stimme und Mimik. Mit dieser öffnenden Variante wurde zweierlei beabsichtigt und erreicht: Aus der intimen Zweiersituation wird ein Setting, das von außen betrachtet wird und sich professioneller Kritik öffnen kann. Zum zweiten wurde durch das später einzuholende Feedback des Beobachters die persönliche Herangehensweise des Beraters deutlich: Wäre der Beobachter in der Rolle des Beraters gewesen, wäre die Beratung möglicherweise anders verlaufen.

In der anschließenden Auswertung wurde deutlich, dass es immer mehrere Zugänge zu einem Problem gibt. Diese Erfahrung entlastete die Berater spür-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

bar. Sie machten die Erfahrung, dass man als Berater nur so fungieren kann, wie man dazu in der Lage ist: Es gibt nicht den einen objektiv richtigen Weg.

Zwischenspiel: Praktische Übung (3): Das Feedback

Mit einem kurzen Input zum Feedback wurde dieses Instrument zur Rückmeldung in Erinnerung gebracht. Obwohl es allen Teilnehmern bekannt ist, war es hilfreich, mit Hilfe des „Johari-Fensters“ noch einmal den Sinn von Feedback zu verdeutlichen. In dem Maße, wie mir meine Wirkung auf andere Menschen bewusst ist, kann ich mein Verhalten gezielter steuern, die Übereinstimmung von Absicht und Wirkung wird größer. Gleiches gilt für die Selbsteinschätzung und die Fremdeinschätzung – sie kann mehr in Einklang gebracht werden, wenn ich mir die Rückmeldung von anderen anhöre und sie integriere.

Anhand von kurzen Feedback-Übungen probierten die Seminarteilnehmer zu zweit oder zu dritt verschiedene Formen aus, z. B. wie sie einer Kollegin etwas Unangenehmes rückmelden könnten. In der anschließenden Auswertung bestand Übereinstimmung, dass man Feedback zwar kennt, aber es eigentlich gezielt viel öfter anwenden müsste, um diese Form als sicheres und souverän beherrschtes Instrument einsetzen zu können.

Praktische Übung (4): Kollegiale Beratung

Die steigenden und sich ständig wandelnden Anforderungen an Lehrer in der Weiterbildung erfordern eine Strategie der Unterstützung bzw. Bewältigung. Um sich sowohl kontinuierlich als auch anlassbezogen mit den gemachten Erfahrungen reflektierend auseinander zu setzen, bietet sich die „Kollegiale Beratung“ als eine angemessene Form an.

Mit der Einführung der Grundprinzipien und der praktischen Umsetzung dieses methodischen Ansatzes erreichten wir zweierlei: Die Teilnehmer konnten diese Form der Kommunikation untereinander kennen lernen und sie auf Übertragbarkeit in ihren Alltag überprüfen. Zum anderen wurden wir damit dem aktuellen Bedürfnis einiger Teilnehmer nach einer Fallbesprechung gerecht.

Im Wesentlichen wird nach folgenden Prinzipien vorgegangen:

1. Auswahl des Falls
2. Darstellung des Falls (mein Problem, Fragestellung ist ...)
3. Nachfragen zum Verständnis durch die Gruppenmitglieder
4. Freies Assoziieren in der Gruppe
5. Reagieren des Ratsuchenden auf das Gesagte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

6. Ergebnisse, Folgerungen, Erkenntnisse
7. „Tipps und Tricks“ – Gruppe nennt weitere Überlegungen und Spontanes
8. Feedback und Abschied.

In zwei Gruppen wurde je ein Fall unter Anleitung der Referentinnen besprochen; dabei wurden die Grundlagen der Kollegialen Beratung eingeübt. Diese Beratungsübung wurde in der Auswertung von allen Beteiligten als besonders gut beurteilt. Hier konnte das in den zwei Tagen erworbene Wissen angewendet werden: das Erarbeiten einer Problemformulierung, das Mitgehen, die Empathie, das Finden passender Lösungsansätze. Gleichzeitig waren es echte Problemfälle, die jeweils die Teilnehmer in der Gruppe darstellten und damit die Tauglichkeit des Ansatzes testen konnten.

Etwas kontrovers ging es unter den Teilnehmern zu, als es um die Bewertung der systematischen Reihenfolge der Schritte in der Kollegialen Beratung ging. Für manche waren sie zu starr und in ihrer Reihenfolge so nicht unabdingbar, andere Seminarteilnehmer empfanden gerade die Systematik als gute Hilfestellung – vor allem, wenn sie an ihre eigenen oft wenig disziplinierten (oder besser: überengagierten) Kollegen dachten. Übereinstimmend wurde die Methode der Kollegialen Beratung als eine – allerdings nur mit Anleitung – gut zu erlernende Form der Unterstützung gesehen. Ob in allen Fällen das dafür notwendige Vertrauen in den Teams ausreichen würde, blieb dahingestellt.

Rückmeldung der Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer

In der abschließenden Auswertung des Seminars, die mittels einer schriftlichen Befragung erfolgte und um ein mündliches Feedback ergänzt wurde, nannten die Teilnehmer folgende Punkte: Es war sehr positiv,

- selber zu beraten, sich ausprobieren zu können,
- die eigene Grenzen der Kompetenz erleben zu können, ohne sich als ungenügend zu empfinden,
- zu wissen, wo man sich selbst weiterentwickeln muss,
- die Veränderung der Lehrerrolle hin zum Begleiter/Berater etwas besser annehmen zu können und dies als Prozess zu begreifen,
- das bei Adler zugrunde liegende Element der Ermutigung selbst erfahren zu haben.

Bis auf den eingangs dargestellten Wunsch nach ausführlicherer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Aspekten des selbstgesteuerten Lernens gab es keine Kritik, aus der wir Veränderungen ableiten könnten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Resümee der Referentinnen

Es hat Spaß gemacht, mit diesen motivierten Kolleginnen und Kollegen zu arbeiten. Es wurde aber auch deutlich, wie dringend Weiterbildungslehrer, die ihre Arbeit auf selbstgesteuertes Lernen umstellen, den Austausch untereinander und Anregungen von außen brauchen. Wenn der Qualitätsanspruch aufrechterhalten bleiben soll, der vielerorts gleichzeitig mit einem höheren Maß an selbstgesteuertem Lernen einhergeht, muss für kontinuierliche Fortbildung des pädagogischen Personals gesorgt werden. Gerade am Beispiel (Lern-)Beratung ist deutlich zu sehen, dass hier der Selbststeuerungsanteil weniger in der Form der Wissensvermittlung liegt als vielmehr in der Formulierung des eigenen Fortbildungsbedarfs und der Motivation zur ständigen persönlichen Weiterentwicklung.

Literaturempfehlungen

Im Folgenden ist die Literatur zusammengestellt, die im Workshop empfohlen wurde. Manche Titel sind aus anderen Zusammenhängen bekannt – es lohnt sich jedoch, sie auch unter den Aspekten Selbststeuerung und Lernberatung zu lesen. Der theoretische Hintergrund, die Individualpsychologie Alfred Adlers, wird hier nicht noch einmal gesondert aufgeführt.

Beratung

Bachmair, Sabine u. a. (1985): Beraten will gelernt sein, Weinheim, Basel

Gehm, Theo (1994): Kommunikation im Beruf. Weinheim, Basel

Gührs, Manfred/Nowak, Klaus (1991): Das konstruktive Gespräch. Meezen

Mutzek, Wolfgang (1997): Kooperative Beratung. Weinheim

Schulz von Thun, Friedemann (1994): Miteinander Reden 1. Reinbek

Schulz von Thun, Friedemann (1993): Miteinander Reden 2. Reinbek

Schulz von Thun, Friedemann (1996): Praxisberatung in Gruppen. Weinheim, Basel

Schulz von Thun, Friedemann/Thoman, Christoph (1993): Klärungshilfe. Reinbek

Selbstgesteuertes Lernen/Lernberatung

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1997): Konstruktivistische Erwachsenbildung. Baltmannsweiler

Akademie für Erwachsenenbildung/Martin Riesen (o. J.): Lernprozesse begleiten. Zürich

BMBF (Hrsg.) (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Bonn

Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler

Müller, Josef (1992): Der Weg zur Moderation und Lernbegleitung. Zürich

Wallrabenstein, Wulf (1991): Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek

Weisbach, Christian-Rainer (1997): Professionelle Gesprächsführung. München

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lerntechnik

Institut für Beratung und Training (1996): Mit PEP an die Arbeit. Frankfurt/M.

Kugemann, Walter F. (1983): Lerntechniken für Erwachsene. Reinbek

Schräder-Naef, Regula (1992): Rationeller Lernen lernen. Weinheim, Basel

Schräder-Naef, Regula (1992): Lerntraining für Erwachsene. Weinheim, Basel

Personalentwicklung und Gesprächsführung

Petz, Michael F. (1997): Führen – Fördern – Coachen. Wien

Spenger, Reinhard K. (1995): Das Prinzip Selbstverantwortung. Frankfurt/M.

Spenger, Reinhard K. (1998): Die Entscheidung liegt bei Dir. Frankfurt/M.

Anmerkung

1 Beide Referentinnen haben eine Ausbildung als individualpsychologische Beraterinnen und arbeiten seit vielen Jahren in der Erwachsenenbildung, überwiegend in den Bereichen Grundbildung und Berufsorientierung. Ute Koopmann arbeitet als Fachbereichsleiterin in der VHS Braunschweig, Gabriele Wegener ist in der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg in verschiedenen Funktionen – leitend, entwickelnd und unterrichtend – tätig.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Beate Haussmann

Workshop „Lernsoftware und Interaktivität“

Lernen im 21. Jahrhundert heißt für viele: Lernen im Netz. Experten sagen voraus, dass sich die Bildungslandschaft durch Neue Medien und Internet schon in den nächsten zehn Jahren radikal verändern wird. Für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass er auf diese Veränderungen in den Bildungsstrukturen und die daraus resultierenden neuen Anforderungen an die Bildungsanbieter reagieren muss. Die bisherigen Konzepte der allgemeinen bzw. beruflichen Aus- und Weiterbildung müssen überdacht und die bestehenden Organisations- und Angebotsstrukturen teilweise verändert werden.

Einige traditionelle Weiterbildungseinrichtungen haben bereits auf diese neuen Anforderungen reagiert und mit der Planung eines Selbstlernzentrums begonnen. Eine differenziertere, kundenorientierte Ausrichtung des Bildungsangebots mit der Einbindung von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in die Unterrichtsgestaltung und der Möglichkeit zu mehr eigenverantwortlichem, selbstgesteuerten Lernen soll dessen Attraktivität steigern und zur Erweiterung des möglichen Teilnehmerkreises beitragen.

Im Projekt SeGeL wurde von den beteiligten Institutionen auch der Wunsch nach eine zusätzlichen Qualifizierung zum Thema Lernsoftware und deren Einbindung in den Unterricht genannt. Dieser Wunsch wurde dann von der Projektleitung aufgegriffen und für alle Projektteilnehmer im Januar 2000 mit einem Workshop in Losheim am See verwirklicht. Die Seminarziele ergaben sich aus den Wünschen der Institutionen.

Ziele

- Die Teilnehmer/innen wissen, welche Arten von Lernsoftware und welche Möglichkeiten der Einbindung in den Unterricht es gibt,
- sie können die notwendigen technischen und didaktischen Voraussetzungen einschätzen,
- sie sind in der Lage, die verschiedenen Formen von Lernsoftware zu unterscheiden und die richtige Lernsoftware für ihren Bedarf zu finden,
- sie können beurteilen, was gute Lernsoftware kostet und welche Kosten die Einbindung verursacht (Hard-/Software),

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– sie haben eine Vorstellung davon bekommen, wie Lernen der Zukunft aussehen kann und was perspektivisch auf sie zukommt,
– sie haben einen Einblick erhalten, wie sich die Rolle und die Aufgabe der Lehrenden verändern und welche Kompetenzen erforderlich sind,
– die Ängste gegenüber der Technik haben sich, sofern vorhanden, verringert,
– die positive Einstellung zum medialen Lernen wurde verstärkt.

Inhalte

Den Referentinnen war es wichtig, dass die Teilnehmenden möglichst viel direkt umsetzbares Wissen aus dem Workshop mit nach Hause nehmen konnten. Deshalb wurde der Ablauf sehr offen geplant. Am ersten Abend wurden dann die thematischen Schwerpunkte des Workshops gemeinsam erarbeitet und festgelegt.

Montag, 17.01.2000

bis 19:30 Uhr: Anreise
Ausprobieren verschiedener Lernsoftware

19:30 Uhr: Begrüßung, Vorstellen des Ablaufs, Festlegen der Schwerpunkte in Abhängigkeit von den Bedürfnissen und Erwartungen

20:00 Uhr: *Buffet*. Gespräche und Ausprobieren. Sammlung von Fragen.
Gemütliches Beisammensein im Restaurant

Dienstag, 18.01.2000

08:30 Uhr: *gemeinsames Frühstück*

09:30 Uhr: Einführung ins Thema: „Lernsoftware und Interaktivität“
(Input mit anschließender Diskussion)

11:00 Uhr: *Kaffeepause*

11:30 Uhr: Erarbeitung von Beurteilungskriterien auf der Grundlage der am Vorabend gemachten Erfahrungen (Gruppenarbeit mit anschließender Diskussion im Gesamtplenum).

13:00 Uhr: *gemeinsames Mittagessen*

14:30 Uhr: Erstellung von Lernsoftware: Kosten, rechtliche Aspekte, Lizenzproblematik (Input mit anschließender Diskussion)

16:00 Uhr: *Kaffeepause*

16:30 Uhr: CAFE MONDIAL Online-Kurse

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

18:00 Uhr: Gelegenheit zum Ausprobieren von Lernsoftware und zum Surfen im Internet

20:00 Uhr: *gemeinsames Abendessen – Saarländischer Abend*

Mittwoch, 19.01.2000

08:30 Uhr: *gemeinsames Frühstück*

09:30 Uhr: Pädagogische Einbindung von Lernsoftware in den Unterricht am Beispiel „CAFE MONDIAL"

11:00 Uhr: *Kaffeepause*

11:30 Uhr: Lernsoftware-Recherche:
Wie finde ich die richtige Lernsoftware für meinen Bedarf?
(Arbeit an individuellen Fragestellungen und anschließender Austausch in der Gruppe)

13:00 Uhr: *gemeinsames Mittagessen*

14:30 Uhr: Transferüberlegungen
Auswertung des Workshops

15:00 Uhr: Ende des Workshops

Ablauf

Der erste Abend war ganz dem Kennenlernen der Teilnehmenden und der Moderator/innen untereinander und dem Ausprobieren von verschiedener Selbstlernsoftware gewidmet. Die Teilnehmer/innen konnten unterschiedlichste Lernsoftware auswählen und am Computer testen und wurden dabei betreut und beraten.

Einstieg ins Thema

Der nächste Tag startete mit einer Einführung ins Thema „Lernsoftware und Interaktivität". Die Vorteile des Lernens mit Lernsoftware liegen auf der Hand: Untersuchungen haben ergeben, dass sich die Lernzeit durch den Einsatz von Lernprogrammen am Computer deutlich verringern lässt. Der Effekt ist besonders hoch bei Grund- und Sonderschülern. Diese kommen vielleicht im normalen Unterricht nicht mit, mit Hilfe von Lernprogrammen können sie aber ihr Tempo selbst bestimmen. Außerdem haben Software und Computer noch einen weiteren Vorteil: Die Rückmeldung ist wertfrei. Der Computer sagt nicht: „Du bist zu dumm", oder „Du kannst das ja immer noch nicht." Gute Lernsoftware stellt dabei eine Wechselbeziehung zwischen Lernenden und Programm her. Der Ler-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

nende liest nicht nur, er hat die Möglichkeit, Fragen zu beantworten, und kann so den Lerneffekt überprüfen. Komplexere Sachverhalte können zudem mit Hilfe von Animationen veranschaulicht werden. Gerade für Fragen zu den Lerntexten sind viele Lernende sehr dankbar. Wichtig ist, dass die Fragen vom Programm automatisch korrigiert werden und die Lernenden so eine Rückmeldung über ihren Lernerfolg erhalten. Wenn Fragen auftauchen, die das Computerprogramm nicht beantworten kann, wird es für den Lerner allerdings frustrierend. Daher müssen sinnvolle Lernprogramme immer mit einer E-Mail-Funktion ausgestattet sein, die es dem Lernenden erlaubt, mit einem Betreuer Kontakt aufzunehmen, der die offen gebliebenen Fragen beantworten kann, und das möglichst innerhalb von 24 Stunden. Denkbar ist aber auch, dass man einmal täglich einen Chat-Raum einrichtet, wo Lehrer und Schüler sich über E-Mail unterhalten. So kann man die Mitlernenden in Probleme einbinden und zusätzliche Meinungen erfahren.

Lernbedarf

Auf der Grundlage dieses Inputs erarbeiteten die Workshop-Teilnehmer/innen, inwieweit Lernsoftware überhaupt den Lernbedarf von Lernenden abdecken kann.

Merkmale von Lernsoftware:	**Bewertung:**
– Etwas tun können	*(**)
– Lob, Erfolg, Belohnung	***
– Spaß, Motivation	***
– Individuelles Arbeiten	***
– Flexibilität	*(**)
– Angst verlieren	***
– Kontrolle – Lernweg-Visualisierung	***
– Austausch mit anderen Lernenden/Kooperation	*
– Hilfestellung	*(**)
– Präsentieren	(***)
– Vielfalt	***

*= wenig möglich; **= gut möglich; ***= sehr gut möglich

Beurteilungskriterien für Lernsoftware – Der Zweck bestimmt die Mittel

Im zweiten Vormittagsblock stand die Erarbeitung von Beurteilungskriterien für Lernsoftware auf der Grundlage der im Vorfeld und am Vorabend gemachten Erfahrungen auf dem Programm.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lernsoftware muss bestimmte Kriterien erfüllen, um Unterricht sinnvoll zu ergänzen oder zu ersetzen und selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Die Workshop-Teilnehmer/innen erarbeiteten eine Kriterienliste zur Beurteilung von Lernsoftware, die im Laufe des Workshops noch vervollständigt wurde. Bei Lernsoftware handelt es sich um Programme, die speziell zum Zweck des Lehrens bzw. Lernens entwickelt wurden. Die Nutzung von Lernsoftware wird häufig mit selbstgesteuertem Lernen gleichgesetzt, was jedoch nicht gerechtfertigt ist.

Hier sind zuerst verschiedene Arten von Lernsoftware zu unterscheiden:

- *Lernsoftware integriert in offene Anwendungsprogramme*

dient dazu, die wichtigsten Befehle und Funktionen des betreffenden Anwendungsprogramms schrittweise kennen zu lernen. Die Lerninhalte sind in kleinere Einheiten aufgeteilt, die auf Texten und Bildern basieren und deren Schwierigkeitsgrad allmählich ansteigt. Die didaktische Konzeption dieser Programme beschränkt sich auf die Vermittlung von Sachinformationen, d. h. auf die wichtigsten für das Programm notwendigen Handhabungen.

- *Computer Based Training (CBT*

wird meist als Sammelbegriff für Lernsoftware verwendet, die in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt wird und nicht in den Standardprogrammen integriert ist. Sie dient der Vermittlung von sachbezogenem Wissen. Der Lernstoff ist hierarchisch strukturiert und in kleinere Präsentationseinheiten aufgeteilt, deren Schwierigkeitsgrad entsprechend dem Lernfortschritt steigt. Das Lernergebnis wird am Ende jeder Einheit durch Tests bewertet. Die Auswahl der Einheiten und die Bestimmung des Lerntempos liegen beim Lernenden. Die Anwendung von Multimediaelementen dient ausschließlich der hierarchischen Strukturierung des Inhalts oder der Erläuterung bestimmter Schlüsselbegriffe. Eine freie Auswahl von Themen und Inhalten durch Verweise auf die Dokumente im Netz oder WWW-Dokumente ist bei CBT-Programmen nicht möglich. Es sind geschlossene und nicht im Netz agierende Programme.

- *Hypermediale Lernumgebungen*

ermöglichen eine weitreichende Form der Interaktivität. Multimediale Elemente gehören zum festen Bestandteil der hypermedialen Lernumgebung und finden Anwendung in Computersimulationen und virtuellen Handlungswelten. Der Unterschied zwischen hypermedialen Lernumgebungen und CBT-Programmen liegt in der didaktischen Struktur. In der hypermedialen Lernumgebung wird trotz der logischen Strukturierung des Lerninhaltes weitgehend auf die Vorgabe des Lernweges verzichtet. Die einzelnen Lernschritte sind also nicht vorgezeichnet. Vielmehr können die Lernenden ihren eigenen Lernweg entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen selbst wählen. Der Lernerfolg wird durch Aufgaben in Form der Selbstkontrolle erarbeitet, ohne für das Errei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

chen der nächsten Lernstufe erforderlich zu sein. Selbstgesteuertes Lernen ist hier also möglich.

Beurteilungskriterien

Benutzerfreundlichkeit
- Ablaufkontrolle
- bedienbare Struktur
- einfacher Zugang (Name, auswählen, Erklärungen)
- Zeit (Dauer des Programms, Wartezeiten,...)
- Installation (Umständlichkeit, Systemvoraussetzungen...)
- ansprechende Gestaltung
- große Schrift und einfache Sätze
- schnell
- selbsterklärend
- übersichtlicher Aufbau
- nachvollziehbare „Menü-Führung“
- Benutzerführung – selbsterklärend, einheitlich?
- einfaches Verlassen des Programms
- Ergonomie (einfach und übersichtlich)
- leichte Navigation
- einladende Visualisierung
- plattformübergreifend
- ansprechend gestaltet durch Abwechslungsvielfalt
- Bedienung
- Softwareanforderung (Plattform, Tools usw. ?).

Inhalt und konkrete Zielsetzung
- Inhalt sinnvoll?
- abgestimmt auf die Bedürfnisse?
- effektiv (subjektiv …)
- interessante und abwechslungsreiche Übungen
- motivierendes Lernforum (und ernstzunehmend)
- Lernkontrolle
- Fehler können selbst erkannt werden
- Lernkontrolle.

Damit Lernsoftware zum gewünschten Erfolg führt, muss sie also bestimmte Kriterien erfüllen:

- Die inhaltliche Angemessenheit ist natürlich der wichtigste Maßstab für die Einschätzung. Nur so ist man sicher, dass das Richtige gelernt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

wird. Der Hersteller der Lernsoftware muss selbst über die fachliche und sachliche Kompetenz und Erfahrung verfügen.

- Ein wichtiger Qualitätsaspekt ist die Art und Weise, in der gelernt wird. Die Software unterscheidet sich bei der Anwendung der Lernmethoden, durch die Aufbereitung des Lernstoffs, darin, welche Lernprozesse an welcher Stelle angestoßen werden, und danach, wie konkret und hilfreich Begründungen/Hilfestellungen geliefert werden. Pädagogisches, didaktisches und medientechnisches Know-how ist bestimmend für die Konzeption von qualitativ hochwertiger Lernsoftware. Ein Beispiel, an dem eine unterschiedliche Vorgehensweise deutlich gemacht werden kann, ist die Betrachtung von Rückmeldungen auf Fehler. Gibt der Lernende dem Programm eine falsche Antwort, so kann die Reaktion ein einfaches „Falsch" sein oder aber eine konkrete Hilfestellung (Regeln, Beispiele, Erklärungen, Simulationen, Bilder oder Ähnliches), die dazu beiträgt, den Fehler zu verstehen und beim nächsten Mal zu vermeiden.
- Ein weiterer Qualitätsmaßstab liegt darin, wie gut die Lernsoftware auf die Bedürfnisse des Lernenden abgestimmt ist. Auch hier spielen verschiedene Dimensionen eine Rolle. Das Wissen um die Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden mit verschiedenen Voraussetzungen gehört genauso dazu wie die Kenntnis der Lehrpläne und des aktuellen Unterrichtsstoffes. Das Sprachniveau muss ebenso angemessen sein wie die passende Auswahl an Bildern aus dem Umfeld der Lernenden.
- Kein einzelnes Lernsoftwareprodukt kann die Bedürfnisse aller Lernenden in jeder Situation abdecken. Dafür sind die Ziele, die erfüllt werden können, zu breit gefächert. Soll beispielsweise zielgerichtet und regelmäßig geübt oder das Wissen spielerisch und unterhaltsam entdeckt werden? Soll ein bestimmtes Thema erarbeitet werden oder der Stoff für ein ganzes Unterrichtsjahr abgedeckt sein? Soll der Inhalt konkret auf den Lehrplan abgestimmt sein oder gilt es vielmehr, unabhängig vom Unterricht Interesse für das Thema zu wecken?

Die Bedürfnisse der Lernenden müssen also sorgfältig geprüft werden, um das richtige Lernprogramm und somit die richtige Lernlösung für ihr Lernproblem zu finden.

Erstellung von Lernsoftware

Als nächstes stand das Thema „Erstellung von Lernsoftware. Kosten, rechtliche Aspekte, Lizenzproblematik" an. Die Entwicklung von eigener Software wird wohl eher die Ausnahme bei den Bildungseinrichtungen bleiben –

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

trotzdem ist sie für spezielle Kurse, für die es keine kommerzielle Anwendung geben wird, u. U. nicht zu umgehen. Rudolf Waschnek berichtete über seine Erfahrung bei der Entwicklung einer CD-Rom, die er im Rahmen eines Projektes gemacht hatte. Das Problem, das über die Software dargestellt werden sollte, war komplex und schwierig zu vermitteln. Um es den Lernenden nahe zu bringen, wurden Bezugspunkte im täglichen Umfeld – Beruf und Alltag – gesucht. Ein Schlüsselobjekt wurde visualisiert und sollte mit Interaktivität versehen werden. Am Beginn jeder Entwicklung von Software-Modulen steht das Drehbuch oder Storyboard, in dem die Lernziele, die Struktur und die handelnden Personen festgelegt werden, auch Feedback oder Lernzielkontrolle werden hier geplant. Für das pädagogische Konzept wurde sehr viel Zeit verwandt, es wurde bis zu Einzelheiten wie die individuelle Begrüßung der Teilnehmer/innen mit ihrem Namen, geplant.

Obwohl im Vorfeld ein Kurs zur Entwicklung von Lern-Software (mit Macromedia Director und Authorware) absolviert war, musste relativ viel Zeit auch für die Feinheiten der Nutzung und der Möglichkeiten der Autorenprogramme verwandt werden. Insgesamt brauchte die Entwicklung ca. 9 Monate. Die Zielgruppe war von Anfang an in die Entwicklung eingebunden. So konnten die Anforderungen an die Lernsoftware ständig den Erwartungen und der Lernerfahrung der späteren Teilnehmer/innen angepasst werden. Testläufe und spätere Einbeziehung der Rückmeldungen gehörten ebenfalls dazu. Zu Beginn der eigentlichen Einbindung in den Unterricht war ein recht großer Input des Dozenten notwendig, der sich aber im Laufe der Zeit verringerte, da die Teilnehmer/innen zunehmend selbstständig arbeiteten.

Aus diesem Erfahrungsbericht wurden einige Kriterien abgeleitet:

- Eigene Software-Entwicklung ist im Allgemeinen nur dann sinnvoll, wenn ein Thema behandelt wird, zu dem es keine kommerzielle Software gibt.
- Die Software muss lernerorientiert sein, d. h., sie muss die Lernenden dort abholen, wo diese sind, und, wenn möglich, Bezug herstellen zu deren Alltagserfahrung.
- Die Visualisierung setzt bei Objekten an, die ebenfalls der Alltagserfahrung entnommen werden.

Software sollte zunächst folgenden Anforderungen entsprechen:

- teilnehmerorientiert gestaltet, d. h. wenig Text (kurz, prägnant, auf den Punkt gebracht),
- viel Interaktivität,
- nachvollziehbare Ergebnisse und positives Feedback,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– veränderbar, um Teilnehmerrückmeldung und -erfahrung einbeziehen zu können,
– „teilnehmerfähig“, d. h. wenn mehrere Teilnehmer/innen mit der gleichen CD arbeiten, müsste jede/r beim erneuten Aufrufen den individuellen Stand der letzten Arbeitssitzung wiederfinden können,
– zielgruppenorientiert gestaltet (vgl. oben),
– praxisorientiert („Was willst du lernen? Was willst du mit dem, was du lernst, tun?“),
– Einbau einer „Bezugsperson“, die aus einer Comic-Figur, einer Tier-Figur, einem „Lehrer“ usw. bestehen kann. Ihre Aufgabe ist es, die Lernenden durch das Lernprogramm zu führen, dabei auch Vorschläge für die Einheiten zu machen, die die Lernenden evtl. selbst nicht wählen würden. Hier ist natürlich die gute Vorplanung im Drehbuch maßgebend.

Für Dozenten hat das Erstellen „eigener Software“ Vorteile, z. B. die Freiheit des pädagogischen Konzepts und der Themenpräsentation (eigene Vorstellungen einbringen zu können) oder die Möglichkeit der ständigen Einbeziehung der Zielgruppen. Der Nachteil liegt natürlich im Aufwand (z. B. 9 Monate Entwicklungszeit im vorgestellten Beispiel). Für die Zukunft werden wahrscheinlich die Zusammenarbeit mit Verlagen und die Kooperation mit anderen potenziellen Anbietern an Gewicht gewinnen.

Neben der Verwendung von „fertigen“ CD-Roms können natürlich auch einzelne Module für bestimmte Problemstellungen innerhalb eines Kurspaketes entwickelt werden. Das heißt, die Dozenten haben eine Fülle von Materialien zur Verfügung – teils Software, teils textbasierte Medien, teils Audio- oder Videomaterial –, aus denen sie Kurse zusammenstellen.

Online-Kurse im CAFE MONDIAL

Dies leitete über auf die Kurse, die im CAFE MONDIAL angeboten werden. Multimedial erweiterte Arbeits- und Lernumgebungen befähigen die Menschen,

– Informationen dann einzuholen, wenn sie benötigt werden (Learning on Demand bzw. Just-in-Time-Learning versus Lernen auf Vorrat)
– Probleme dann zu lösen, wenn sie auftauchen (Real-Time-Situation)
– Kooperationen dann einzugehen/Kommunikation dann anzustoßen, wenn es die Situation erfordert (Optimized Process Cooperation/Communication).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Möglich werden also selbstgesteuerte, orts- und zeitunabhängige Lernformen und damit völlig neue Lern- und Lehr-Szenarien. Das Online-Lernen mit CAFE MONDIAL betont vor allem den Aspekt des aktiven Lernens. Es handelt sich dabei um ein betreutes Fernstudium unter Nutzung moderner Telekommunikationsmittel, bei dem sich die Lernenden mit Hilfe unterschiedlicher Medien ein Thema online (oder offline) unter Anleitung eines Lehrenden erarbeiten. Im Unterschied zum traditionellen Fernlernen besteht für die Lernenden die Möglichkeit der direkten Kommunikation untereinander (via Internet). Die Struktur eines Online-Kurses besteht aus mehreren Konferenzen:

- **Info**
  Hier sind alle kursrelevanten Informationen zu finden.
- **Bibliothek**
  Hier sind sowohl inhaltliche Informationen, Texte zum Downloaden, Hinweise auf Internet-Seiten (die direkt anklickbar sind) und auf weitere Quellen zum Thema zu finden. Diese Konferenz ist eine „Read only" d. h., Teilnehmer/innen können dorthin keine eigenen Beiträge senden.
- **Klassenraum**
  Diese Konferenz enthält i. d. R. weitere Unterkonferenzen, die z. B. den verschiedenen „Lektionen", Themenbereichen, Arbeitsgruppen usw. zugeordnet werden. Hier findet das eigentliche Lernen statt. Dozenten stellen die Aufgaben, Lernende senden ihre Antworten und Fragen. Hierbei ist die Kommunikation nicht nur zwischen Dozent/in und Teilnehmer/in, sondern auch zwischen den Teilnehmenden untereinander möglich.
- **Bistro/Café**
  Allgemeiner Unterhaltungsraum, nicht auf fachliche Diskussionen beschränkt.

Die CAFE-MONDIAL-Methode ist eine Online-Trainings-Methode, die es den Lernenden durch von Experten moderierten Unterricht ermöglicht, komplexe Fertigkeiten zu entwickeln. Das pädagogische Design der CAFE-MONDIAL-Lernmodule versucht, autonome computerunterstützte und dozentengesteuerte bzw. -moderierte Lernformen zu integrieren. Die Lehrgänge beginnen mit einer Intensivphase, in der die Teilnehmer/innen sich treffen und lernen, wie man Informationstechnologien, die benutzerfreundlich gestaltet sind, sinnvoll nutzt, um zu lernen, zu arbeiten, Informationen gezielt zu beschaffen und zu filtern und zu kommunizieren. Dann erhalten sie eine CD-ROM mit multimedial aufbereiteten und interaktiv gestalteten Lerninhalten.

Die CD-ROM enthält die Grundlagen des Lehrganges in multimedialer Form. Der Vorteil gegenüber traditionellen Lehrbüchern und Vorlesungen ist: Die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lernenden können autonom und zeitunabhängig lernen; durch die Integration von Texten, Bildern, Graphiken, Animationen, Ton und Video werden alle Sinne angesprochen, wodurch der Lernprozess gefördert wird. Lernsequenzen können beliebig oft wiederholt werden; nach jeder Sequenz können Lernkontrollen und darüber hinaus können Lernspiele und Simulationen eingebaut werden.

Obwohl große Teile des Lernstoffes über CD-ROM vermittelt werden können, fehlt jedoch der menschliche Kontakt, die Interaktion mit anderen Lernenden und mit den Dozenten, die sehr wichtig für die Umsetzung des Lernstoffes und die Entwicklung des kritischen und kreativen Denkens ist. Deshalb wird auf der CD-ROM und auf den Web-Seiten eine Tür eingebaut, die – über Ethernet, Modem oder Internet – in einen virtuellen Klassenraum führt, den First-Class Server. Dort können die Lernenden ihren Mitstudent/innen und Dozent/innen Post schicken, an verschiedenen Foren teilnehmen oder ein virtuelles Studentencafé besuchen. Die Dozent/innen haben die Funktion von Moderator/innen, die Anregungen geben, den Lernstoff kritisch umzusetzen, gemeinsame Projekte betreuen und weitere Literatur in einer elektronischen Bibliothek zur Verfügung stellen. Auch werden Hausarbeiten über das Netzwerk eingereicht und sowohl den Tutor/innen als auch Mitstudent/innen zur Kommentierung zugänglich gemacht. Dozent/innen und Student/innen können in ganz Europa verstreut sein und dennoch das Gefühl haben, in einem gemeinsamen Seminarraum/Café zu sitzen.

Die multimedialen Inhalte auf CD-ROM sind auch zugänglich über das World Wide Web. In einigen Ländern sind die Telekommunikationskosten schon sehr niedrig und die Bandbreiten groß genug, um Multimedia abzurufen.

Lernsoftware-Recherche

Auf dem Markt wird eine Vielzahl an Lernsoftware-Titeln angeboten. Doch wer die Wahl hat, hat die Qual. Wie kann man/frau herausfinden, wie gut ein Produkt wirklich ist und ob es sich für den geplanten Zweck eignet? „Wie finde ich die richtige Lernsoftware für meinen Bedarf?“ ist die meist gestellte Frage von Dozent/innen, die sich mit Lernsoftware beschäftigen. Die Workshop-Teilnehmenden erarbeiteten gemeinsam die Möglichkeiten der Beschaffung von geeigneter Lernsoftware, wobei die Teilnehmer/innen ihre bisher gemachten Erfahrungen mit einbringen konnten. Wenn man bisher noch wenig Erfahrungen mit dem Kauf von Lernsoftware gemacht hat, so scheint die Auswahl sehr vielfältig. Eine Entscheidung für den Kauf einer bestimmten Lernsoftware im Laden zu treffen, überfordert viele. Leider kann man in der Software nicht blättern wie in einem Buch, um sich ein eigenes Bild zu machen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Was sich wirklich in der Packung befindet, kann die aufgedruckte Produktinformation oft nur andeuten.

- *Eigene Erfahrung*
  Hat man schon positive Erfahrungen mit dem einen oder anderen Lernsoftware-Produkt gemacht, bietet sich ein Produkt aus der gleichen Serie an, da diese üblicherweise auf dem gleichen Konzept beruht.
- *Fachhandel*
  Eine gute Informationsmöglichkeit bietet die Beratung durch die Fachverkäufer im Buch- oder Software-Handel. Dort kann man sich einzelne Produkte manchmal sogar vorführen lassen. Man muss einfach danach fragen! Bestimmte Hersteller haben sich hinsichtlich ihres Qualitätsniveaus im Laufe der Zeit einen guten Ruf erarbeitet. Wählt man ein Markenprodukt, so kann man mit großer Sicherheit ein qualitativ hochwertiges Produkt erwarten, welches einen beim Lernen wirklich unterstützt.
- *Herstellerinformation*
  Die Basis für eine Auswahl des richtigen Lernsoftwaretitels bildet die Produktinformation des Herstellers. Einen Überblick über alle Produkte erhält man über Kataloge, in denen Informationen über die einzelnen Produkte enthalten sind. Meist umfangreicher an Informationen sind spezielle Produktbeschreibungen, die auch Hintergrundinfos über den Einzeltitel enthalten. Manche Hersteller bieten zusätzlich auch einen individuellen Beratungs-Service, in dessen Rahmen man entsprechend der angegebenen Wünsche Produktempfehlungen erhält (z. B.: beim Klett-Verlag). Oder man lässt sich per Internet-Beratungssystem zum richtigen Produkt führen.
- *Demoversion*
  Nichts geht über das eigene Ausprobieren. Man sollte sich Demoversionen der Lernsoftwareprodukte anschauen. Demos sind Kostproben des Produktes, die meist hinsichtlich ihres Umfangs oder ihrer Funktion eingeschränkt sind. Sie eignen sich hervorragend dazu, sich einen guten Eindruck zu verschaffen.
- *Fachzeitschriften und Bücher*
  Besprechungen und Bewertungen von einzelnen Lernsoftwareprodukten erscheinen immer wieder in Fachzeitschriften. Hier werden Produkte oder Produktkategorien ausführlich getestet und beurteilt. Da es derzeit kein spezielles Medium für Lernsoftware gibt, entdeckt man in Computermagazinen (z. B. Computer Bild, Entertainment Markt, C't) oder in pädagogischen Zeitschriften eher zufällig eine Rezension des gewünschten Titels. Ratgeber-Bücher, die sich mit der Analyse von Edutainment und Lernsoftware befassen, bieten eine weitere Quelle an

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Information (z. B: Kinder-Software von Markt & Technik, Software-Ratgeber für Eltern von Thomson Publishing).

– *Fachlehrer*
  Kolleg/innen können einem ebenfalls wertvolle Hinweise dazu geben, welches Produkt sich speziell für ein Lernproblem eignet. Besonders bei Produkten, die sich an den Lehrplan anlehnen, sind die Lehrer und Lehrerinnen kompetente Ansprechpartner zur Beurteilung der Produktqualität.
– *Andere Lernende*
  Nicht zu unterschätzen sind die Informationen, die sich aus Gesprächen mit anderen Lernenden ergeben. Aus den Gesprächen kann man über die reine Beurteilung des Produktes hinaus auch Informationen darüber erhalten, wie die Lernenden mit dem Produkt umgehen, wie regelmäßig sie es nutzen, ob sich eine Verbesserung der Leistung eingestellt und ob sich eine Motivationssteigerung ergeben hat. Eventuell kann man sich die Lernsoftware dort ja auch einmal ansehen.

Folgende Liste von Informationsquellen wurde von den Workshop-Teilnehmenden erarbeitet:
Internet
Erfahrungsaustausch mit anderen Dozent/innen
Externe Beratung
Demoversionen
Herstellerinformation
Deutscher VHS-Verband
Verlage (z. B. Herdt.de)
BIBB
CoTec
IFL (Institut für Lehrerfortbildung)
Schul-Server
Fachzeitschriften/Bücher
Fraunhofer Institut (www.teleman.org)
Stiftung Warentest

(Siehe auch die Links zu Lernsoftware auf der beiliegenden CD)

Ergebnis

Die abschließende Auswertung des Workshops durch die Teilnehmenden fiel äußerst positiv aus. Die angesprochenen Themen trafen den Bedarf. Als Fazit wurde festgehalten, dass Lernsoftware eine gute Unterstützung beim Ler-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

nen bietet und dafür sorgt, dass der Lernstoff sicher beherrscht wird, Lernfortschritte sofort erlebt werden und Lernende den eigenen Weg des Lernens finden. Da aber nicht jede/r die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen hat, ist die Frage der Einbindung in das Unterrichtsgeschehen wichtig, die den Lernenden die Möglichkeit bietet, bei Dozent/innen rückzufragen und sich mit anderen Lernenden auszutauschen. Um die Unabhängigkeit von Ort und Zeit zu gewährleisten, die der Einsatz von Lernsoftware bietet, kann diese Einbindung durch einen Online-Kurs geschehen. Dort können die Lernenden direkt mit den Dozent/innen und untereinander kommunizieren und auch Lern-Teams bilden (Kommunikation mit Dozenten und Tutoren, Konferenzen, Chatten etc.). Den Lehrenden kommt dabei neben der Rolle der Wissensvermittler vor allem die der Moderator/innen zu.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Angelika Behrenberg/Michael Faßnacht

Workshop „Arbeit an Erfahrungen“

0. Vorgeschichte

Unsere Erfahrung aus zahlreichen „Selbstorganisationsprojekten“ ist, dass es in allen Projekten zu einem bestimmten Zeitpunkt (meist in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit) einen dringlichen Bedarf an Austausch und Auseinandersetzung darüber gibt, wie Prozesse des selbstgesteuerten Lernens in Gruppen und Institutionen durch die „begleitenden Personen“ und ihr persönliches Rollenverständnis in diesem Prozess beeinflusst oder mitgesteuert werden. Gerade die Art der möglichen institutionellen Reaktionen (Unterstützung, Ablehnung, Skepsis, Ambivalenz etc.) lässt die Auseinandersetzung derjenigen, die Prozesse des selbstgesteuerten Lernens begleiten, mit ihrem Rollenverständnis gegenüber den Lernenden, aber auch gegenüber der Institution notwendig, wenn nicht unvermeidlich erscheinen. Im Projekt SeGeL wurde diese Auseinandersetzung in einem Workshop unter dem Arbeitsstichwort „Fallarbeit“ aufgegriffen.

1. Planung und vorbereitende Überlegungen

Die leitende Überlegung war, einen Lernraum zu schaffen, der ermöglichte, bis dahin erfolgte Erfahrungen auszutauschen, die Beteiligung der eigenen Person am Prozessverlauf in den Blick zu nehmen und gleichzeitig Selbststeuerung für diesen Austauschprozess zuzulassen. Für die Vorbereitung bedeutete dies, förderliche Instrumente für den Erfahrungsaustausch zu finden, die im Rahmen von Selbststeuerung hilfreich, unter knappem Zeitbudget durchführbar sind und gleichzeitig Raum für inhaltliche Schwerpunktsetzung durch die Teilnehmer/innen gemäß ihrer Lern- und Austauschinteressen (im Sinne ihrer eigenen Selbststeuerung) zu bieten. Dies bedeutete für uns, mit einem offenen Design zu arbeiten, das eine Struktur für die Anfangssituation anbot, die weitere Designplanung aber in die Verantwortung der Teilnehmer/innen übergibt. Für uns in der Begleitungsrolle dieses Prozesses bedeutete dies in der Vorbereitung Auseinandersetzung mit Zielen dieses Workshops, Auswahl eines hilfreichen methodischen Instrumentes und Überlegungen zu daraus resultierenden potenziellen Designelementen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

1.1 Ziele

Die Fortbildung sollte stattfinden, wenn die Teilnehmenden bereits erste Erfahrungen mit der Implementierung von Selbststeuerungselementen in ihren Institutionen gemacht haben. Das Seminar sollte Raum geben,

- diese ersten Erfahrungen auszutauschen, zu reflektieren und auszuwerten
- Zweifel und Anfragen zum Konzept zu diskutieren
- anhand konkreter Fallbeispiele Lösungswege für schwierige Situationen in der Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen zu entwickeln
- methodische Zugänge für die Unterstützung selbstorganisierter Gruppen zu entwickeln.

1.2 Methoden

Die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen sollte mit der Methode der „Kollegialen Praxisberatung" nach einem Modell von Gudjons, das von uns etwas modifiziert wurde, erfolgen. Mit diesem „Hilfsinstrument", das Gruppen und Teams nach einer „Einarbeitungszeit" (d. h. das Instrument kennen lernen, es einige Male unter fachlicher Begleitung durchführen und die Art der Durchführung reflektieren) in die Lage versetzt, eigenständig und ohne professionelle Begleitung an Problemen aus dem beruflichen Feld zu arbeiten, steht eine Methode zur Verfügung, die selbstgesteuertes Lernen auch in der Gruppe der „Profis" anregt und initiiert.

1.3 Mögliche Designelemente

Folgende Bestandteile konnten wir uns vorstellen:

- Ankommensphase, Warmup, Verständigung über Lerninteressen, Austausch über mitgebrachte Fragestellungen („frag-würdige" Praxisbeispiele)
- Einigung über die Arbeitsweise auf dem Hintergrund der formulierten Lernbedürfnisse, gemeinsame Designplanung
- Einführung in die Methode der kollegialen Praxisberatung
- Arbeit an konkreten Praxisbeispielen (eventuell zunächst unter Anleitung zur Sicherung der methodischen Kompetenz, im weiteren Verlauf unter der Moderation durch teilnehmende Personen)
- Austausch zu Konzepterfahrungen mit Selbststeuerungsprozessen und/oder zu methodischen Zugängen im Umgang mit selbstgesteuertem Lernen
- Transfer der Ergebnisse des Erfahrungsaustausches in die jeweils eigenen Praxisfelder
- Reflexion der in diesem Workshop erfolgten Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

1.4 Arbeitspapiere

Zur Vorbereitung wurden den Teilnehmer/innen zwei Arbeitspapiere zur Verfügung gestellt:

- „Fallarbeit“ als Methode kollegialer Praxisberatung
- Thomann-Schema zur intensiven Vorklärung eines Anliegens.

Als weiterführende Literatur wurden folgende Artikel während des Workshops zur Verfügung gestellt:

- Müller, Kurt R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ, H. 6, S. 273-277
- Behrenberg, Angelika/Faßnacht, Michael (1999): Selbstorganisiert begleiten lernen. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In: Bergold, Ralph/Knoll, Jörg/Mörchen, Annette (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht – Dokumentation – Evaluation. Würzburg, S. 93-103.

2. Durchführung

Der Workshop wurde im Februar 2000 durchgeführt. Dies erwies sich als günstig, da so erhebliche Praxiserfahrungen bei der Umsetzung in den jeweiligen Institutionen vorhanden waren.

2.1 Designangebot und Anfangsintervention

Gemäß den Vorüberlegungen wurde von uns ein offenes Design (s. S. 194) vorgelegt, das die Rahmenbedingungen der Veranstaltung (Arbeitszeiten) und zwei inhaltliche Positionen festlegte (Einstieg in den Workshop und Gestaltung der letzten Stunde der Veranstaltung). Die Strukturierung der Anfangssituation sollte die schnelle Arbeitsfähigkeit der Gruppe ermöglichen und unsere Unterstützungsangebote vorstellen. Durch die Punkte „Lerninteressen“ und „Designplanung“ sollte der Raum der Selbststeuerung des Lernprozesses ermöglicht werden.

Die Intervention zum Einstieg in die inhaltliche Arbeit bestand in drei Fragestellungen, die in drei wechselnden Kleingruppen bearbeitet wurden:

1. Welche Erfahrungen beschäftigen mich aktuell im Zusammenhang mit dem Projekt?
2. Welche Erfahrungen zählen für mich zu den Highlights im Kontext meiner Umsetzung?
3. Was macht mir bei der Umsetzung in meinem Projekt die größten Sorgen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Freitag 18.2.2000	Samstag 19.2.2000	Sonntag 20.2.2000
XXX	09.00 – 10.30	09.00 – 10.30
XXX	11.00 – 12.30	11.00 – 12.00
XXX	15.30 – 18.00	12.00 – 13.00 > Präsentationsmöglichkeiten > Fragebogen „Auswertung des Workshops“ > Schlussreflexion
20.00 – 22.00 > Begrüßung, Vorstellung, Einstieg > Wechselnde Kleingruppen 3x à 10 Minuten > Kurzvorstellung möglicher methodischer Schritte > Lerninteressen > Designplanung > Austausch über Lerninteressen > strukturieren > Erstellen eines Zeitplans	19.00 – 21.00	XXX

Offenes Design

Die Fragestellungen trugen dazu bei, schnell in die Thematik „Erfahrungen“ einzusteigen. Die Polarisierung „Highlights – Sorgen“ eröffnete ein Spektrum für positive wie negative Erfahrungen und sorgte gleichzeitig für Anbindung an konkrete Situationen, die potenziell in der Fallarbeit wieder aufgegriffen werden konnten. Die Arbeitsform „wechselnde Kleingruppen“ begünstigte schnelle Kontaktaufnahme der Teilnehmer/innen untereinander und ermöglichte eine lebhafte Kommunikation. Eine nachfolgende plenare Runde sorgte für Transparenz und Transport relevanter Informationen ins Gesamtsystem. Diese Anfangsintervention war hochwirksam, da bereits in der anschließenden Plenumsrunde die persönlichen Lerninteressen und inhaltlichen Erwartungen eingebracht wurden und sich daraus die anstehenden Themen und Inhalte für diesen Workshop generierten. Die geäußerten Interessen und Erwartungen wurden von uns visualisiert, damit sie für die Designplanung zur Verfügung standen:

- Verhältnis von Fremdsteuerung und Selbststeuerung
- Entwicklung von Strategien, vor Ort beteiligte Kolleg/innen an das Konzept „Selbststeuerung“ heranzuführen, die diesem Konzept bislang skeptisch gegenüberstehen
- Problem: Was tun, wenn die Institution nicht hinter dem Konzept steht?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

- Beratungsbedarf für die Institutionen (z. B. Geschäftsführung); wie kann das gehen?
- „Druck“, durch die Institution bestimmte Lernergebnisse bei den TN zu erzielen (wie passt das zur Selbststeuerung und wie wirkt es sich auf die Kursleiter/innen aus?).
- Kombination von „offener“ und „strukturierter“ Lernform problematisch (Feuer – Wasser)
- Vermittlung: Was ist selbstgesteuertes Lernen eigentlich?
- Einbindung von Leitung und Kolleg/innen
- Formen der kollegialen Beratung
- Kann die Quote (z. B. bezüglich erfolgreicher Abschlüsse) gehalten werden?
- Probleme und Hemmpunkte: „Lieber nicht experimentieren“, es bräuchte aber Unterstützung durch den Leitungskreis
- Wie wirken sich Kulturunterschiede aus (z. B. TN aus Kasachstan)?
- Wo kann man Steuerimpulse setzen? Ist der Begleiter der „Retter“, wenn Selbststeuerung schief zu gehen droht?
- Rolle der Begleitung selbstgesteuerter Prozesse
- Umgang mit Emotionen im Kollegium (Neid, Eifersucht, Konkurrenz)
- Spannungsdynamik zwischen „Leitung“ und „Begleitung“
- (Rahmen-)Bedingungen für Selbststeuerung

Die Entwicklung dieser Themenliste führte in eine erste offene Diskussionsrunde, in der Verständnisfragen geklärt wurden, durch Nachfragen erste Vertiefungen erfolgten und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert wurde. Diese Diskussion führte auch zu Fokussierung und erster Prioritätenformulierung. Sie zeigte gleichzeitig den hohen Bedarf an Erfahrungsaustausch sowie das Interesse an Erfolgen wie an Problemen der Kolleg/innen. Die Atmosphäre der Diskussion zeichnete sich durch Präzision, Offenheit und gegenseitige Bezogenheit aus, im Hintergrund wurden damit vorbereitende Arbeiten für die anstehende Designplanung geleistet. Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit wurde die Designplanung auf die nächste Vormittagseinheit vertagt; dabei stellte die Gruppe sich die Aufgabe, am Morgen mit entsprechenden Designideen der Einzelnen zu beginnen.

2.2 Designplanung

Verabredungsgemäß startete die Gruppe am Samstagmorgen plenar mit der Aufgabe der Designplanung. Die Lerninteressen des Vortags sowie die Beiträge der Diskussion wurden aufgegriffen. Besonders wurde der Wunsch geäußert, Erfahrungen mit der Methode „Kollegiale Fallarbeit“ zu machen. Zwei Per-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

sonen äußerten ihr Interesse und ihre Bereitschaft, „ihren“ Fall einzubringen und mit Hilfe der Kolleg/innen zu bearbeiten. Besonderes weiteres Interesse fanden die Themen „Begleitungsrolle in Selbststeuerungsprozessen“, „(Rahmen-)Bedingungen für Prozesse selbstgesteuerten Lernens“ und „Auseinandersetzung mit (mangelnder) Unterstützung durch Leitung und Kolleg/innen vor Ort“. Aus dem sich anschließenden Diskussionsprozess heraus entwickelten die Teilnehmer/innen ein eigenes Design (s. S. 197), nicht ohne sich untereinander vergewissert zu haben, ob alle mitgebrachten Lerninteressen der Einzelnen in ausreichendem Maße berücksichtigt sind, genügend Zeitbedarf für die Reflexion des eigenen Lernprozesses eingeplant ist und die herausgearbeiteten Themen in angemessenen Arbeitsformen und mit ausreichend Zeit versehen sind. Dabei wurden auch Anfragen an uns gestellt, an welchen Stellen wir den Lernprozess mit Anregungen und methodischen Ideen unterstützen können. Insgesamt war der Prozess der Designentwicklung ein eindrucksvolles Beispiel selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens auf hohem Niveau.

2.3 Fallarbeiten

An zwei konkreten Beispielen wurde die Methode der „Kollegialen Praxisberatung“ erprobt und auf ihre Tauglichkeit für die Praxis der Teilnehmer/innen überprüft. Neben der inhaltlichen Bearbeitung der eingebrachten Fälle wurde damit auch die Vorgehensweise nach dem Gudjons-Modell kennen gelernt und eingeübt. Auf Wunsch der Gruppe wurde die Moderation der ersten Fallarbeit durch uns übernommen, um so ein Beispiel für die konkrete Durchführung kennen zu lernen. Die Moderation der zweiten Fallarbeit erfolgte durch einen Teilnehmer. Nachfolgend erhielt dieser von der Gruppe ein ausführliches Feedback zu seiner Moderation und es fand eine Reflexionsrunde zur Einschätzung der Tauglichkeit der angewandten Methode statt. In diese Methodenreflexion floss eine Bewertung der inhaltlichen Ergiebigkeit für die beiden Fallbeispiele ein. Insgesamt wurde die Methode als sehr gut geeignetes Instrument der Klärung konkreter Fallsituationen und als Bereicherung für das persönliche Methodenrepertoire empfunden. Insbesondere war das Erstaunen über die je eigenen Lernprozesse auch derjenigen, die selbst keinen Fall eingebracht hatten, groß. Ein weiterer Vorteil dieser Methode liegt in der aktiven Beteiligung aller am Beratungsprozess, die durch die Struktur des Modells stark gefördert wird und zu einer konstruktiven Beteiligung aller beiträgt. Die „Fallgeber“ fühlten sich gestärkt und durch viele Anregungen und Impulse aus der Gruppe unterstützt. Als besonders hilfreich wurde benannt, dass die Struktur des Modells aktives Zuhören begünstigt, eigene Identifikationen hebt und den sonst häufig negativ erlebten Sog zu vorschnellen Tipps und Ratschlägen verhindert. Damit wird gleichzeitig eine aus anderen Beratungssituationen erlebte Tendenz zur Rechtfertigung der Fallgeber vermieden. Der Fallgeber behält die Freiheit der Ent-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Freitag 18.2.2000	Samstag 19.2.2000	Sonntag 20.2.2000
XXX	09.00 – 10.30 > Designplanung PLENUM	09.00 – 10.30 > Einbindung von institutioneller Leitung. Hemmende und fördernde Einflussfaktoren dargestellt in einer mind map GRUPPENARBEIT > Vorstellung der mind maps, vertiefende Diskussion PLENUM
XXX	11.00 – 12.30 > Kollegiale Praxisberatung I: „Strategien zur Beteiligung skeptischer Kolleg/innen“ PLENUM	11.00 – 12.00 > Bearbeitung offener und klärungsbedürftiger Fragen OFFENES PLENUM
XXX	15.30 – 17.00 > Kollegiale Praxisberatung II: Dosierung von Steuerungsimpulsen in Selbststeuerungsprozessen. Auseinandersetzung mit der Begleitungsrolle und ihren Aufgaben“ PLENUM	12.00 – 13.00 > Präsentationsmöglichkeiten PLENUM > Fragebogen „Auswertung des Workshops ‚Arbeit an Erfahrungen‘ EINZELARBEIT > Schlussreflexion PLENUM
XXX	17.30 – 18.00 > Feedback an den Moderator der 2. kollegialen Praxisberatung > Methodenreflexion PLENUM	XXX
20.00 – 22.00 > Begrüßung, Vorstellung, Einstieg > Wechselnde Kleingruppen 3x à 10 Minuten > Kurzvorstellung möglicher methodischer Schritte > Lerninteressen > Designplanung > PLENUM	19.00 – 21.00 > Fremdsteuerung – Selbststeuerung und der Umgang mit „geheimen Lehrplänen“ GRUPPENARBEIT > Ergebnisdiskussion PLENUM > Rahmenbedingungen für Selbststeuerungsprozesse PLENUM	XXX

Design der Teilnehmer/innen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

scheidung, was er mit den Anregungen anfangen will und kann. Da das Modell nach der Einübungsphase ohne externe Profis (z. B. Supervisor/innen) auskommt, ist es gerade für Gruppen, die selbstgesteuert lernen, ein hervorragendes Instrument der Optimierung der eigenen Praxis und der kritischen Reflexion des eigenen Handelns.

2.4 Weitere Themen

Im weiteren Verlauf des Workshops erfolgten intensive Auseinandersetzungen mit den Rahmenbedingungen von Selbststeuerungsprozessen. Dabei rekurrierten die Teilnehmer/innen auf die Erfahrungen mit den Umsetzungsprozessen in ihren jeweiligen Institutionen. Als besonders problematisch erwiesen sich die Probleme, die sich durch Nichtunterstützung, mangelndes Interesse oder schlichte Unwissenheit bei der Leitung von Institutionen ergeben. Es zeigte sich, dass selbstgesteuertes Lernen häufig als systemimmanente Störung oder Bedrohung bislang hierarchisch organisierter Ablaufprozesse empfunden wird oder Förderrichtlinien diese Form des Lernen nicht vorsehen. Außerdem gibt es eine tiefsitzende Sorge, ob Teilnehmer/innen, die selbstgesteuert lernen, eigentlich „ordentlich" lernen und das lernen, was sie lernen sollen (Stichwort: „Geheime Lehrpläne"). In der weiteren Bearbeitung identifizierten die Teilnehmer/innen förderliche und hinderliche Einflussfaktoren für Selbststeuerungsprozesse in ihren Einrichtungen und überlegten gemeinsam Strategien zur Verbesserung der erlebten Bedingungen. Dieser Austausch trug einerseits zur Entlastung einzelner Personen bei, stärkte andererseits die Motivation, begonnene Veränderungsprozesse in den Institutionen weiter zu befördern und sich mit als hinderlich erlebten Erfahrungen konstruktiv und lösungsorientiert auseinander zu setzen.

3. Fazit

Der Workshop erfüllte in hohem Maß aktuelle Bedürfnisse nach kollegialem Austausch, inhaltlicher Klärung und Reflexion der abgelaufenen Prozesse in den verschiedenen Institutionen, damit stellte er eine wichtige und effektive Supportleistung dar. Die Bereitschaft der Gruppe, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und offen über erlebte Schwierigkeiten ins Gespräch zu kommen, war bemerkenswert hoch und für den gemeinsamen Lernprozess auch im Hinblick auf einen wertschätzenden und die Kompetenzen der einzelnen Personen wahrnehmenden Umgang miteinander äußerst konstruktiv. Als Anbieter dieses Workshops waren wir von der Arbeitsfähigkeit der Gruppe, ihrer sensiblen und genauen Umgangsweise miteinander sowie dem Engagement der aktiven Beteiligung beeindruckt. Die positiven Rückmeldungen der Teilnehmer/innen bestätigen diese Einschätzung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

IV Die Lernenden und die Institution

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Jörg Knoll

Wer ist das „Selbst“?

Zur Begrifflichkeit und zu den Wechselwirkungen beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen

Sowohl beim selbstgesteuerten als auch beim selbstorganisierten Lernen ist die Frage nach dem „Selbst“ anregend. Sie wird im Folgenden angegangen durch 1.) biographische Zugänge, 2.) Begriffsklärungen und 3.) Hinweise auf Besonderheiten, wenn sich das Selbst beim Lernen *in* einer Gruppe und *durch* sie entwickelt und ereignet.

1. Biographische Bezüge

Womit wir uns beschäftigen und welche Worte wir verwenden, hat mit Erfahrungen zu tun. Das gilt auch für alles, was mit Lernen zusammenhängt. So haben in *meiner* Berufsbiographie jene Situationen einen zentralen Ort, wo ich mich gemeinsam mit anderen entschloss, an einer bestimmten Fragestellung zu arbeiten, die wir selber ausgewählt hatten; wo wir selber erfanden, wie das geschah; und wo in diesem Vorgang von uns Wissen sozusagen „geschaffen“ wurde. Selbstorganisierte Ferienblockseminare mit Studierenden waren ein solcher Erfahrungsraum (vgl. Knoll 1998, S. 128ff.). Ähnlich prägend wirkten Übergänge zwischen verschiedenen Lernorten und Lern-Lehr-Arrangements: nach einer Berufsausbildung, bestimmt durch viel eigenes Entdecken und Erarbeiten, der Wechsel in ein Studium mit straffem Pflichtprogramm im ersten Semester (und daneben weiterhin die ganz andere Welt als Werkstudent im erlernten Beruf); nach dem Examen der Übergang in die Assistentenrolle, für deren spezifische Aufgaben alle Fähigkeiten selber und außerdem rasch zu gewinnen waren; dann der Wechsel in die Praxis der Erwachsenenbildung mit der Notwendigkeit, neue Anforderungen selber zu bewältigen und dafür zu sorgen, dass die Fähigkeiten dazu „nachwachsen“; usw.

Derartige Erfahrungen ließen eine Art „roten Faden“ entstehen. Er spinnt sich in der Zusammenarbeit mit Aktivitäten fort, in denen Erwachsene sich aus eigenem Interesse und in eigener Zuständigkeit Themen zuwenden, Herausforderungen ihres Umfeldes aufnehmen, Ideen entwickeln und Lösungen finden (vgl. Knoll 1990, 1994, 1996). Hierbei wirkt die persönliche Hoffnung und Leitvorstellung mit, dass Menschen das, was sie betrifft, selber bestimmen und gestalten mögen; also eine Form alltagswirksamer Emanzipation, eingebettet in das individuelle Leben und Lernen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Angesichts dieser biographischen Linien liegt mir „selbstorganisiertes Lernen“ der Sache und dem Begriff nach sehr nahe.

2. Zur Begrifflichkeit

In der aktuellen Diskussion über Beweggründe, Formen und Unterstützungsmöglichkeiten bei Vorgängen, in denen Menschen ihr Lernen selber gestalten, findet sich eine Vielzahl von Bezeichnungen. „Selbstgesteuertes“ und „selbstorganisiertes Lernen“ stehen an vorderster Stelle. Eine gegenwärtig laufende Untersuchung[1] macht deutlich, dass es dabei mannigfache Unterschiede gibt (nicht nur *zwischen* Autoren, sondern auch bei ein- und demselben Autor, oft sogar in ein und demselben Text) und dass die Hintergründe der jeweiligen Begriffsverwendung oft unklar bleiben.

Im Blick auf diese Situation und um die folgenden Aussagen einordnen zu können, wird hier eine Begriffsbestimmung und eine Modellkonstruktion vorgeschlagen, die sowohl das je Eigene als auch die gegenseitigen Bezüge von „selbstorganisiertem“ und „selbstgesteuertem Lernen“ deutlich macht.

Ausgangspunkt ist die Annahme unterschiedlicher Bedeutungsgehalte[2]:

- „Organisieren“ meint, einen Vorgang zu konstituieren (bezogen auf das Was, Wie und Wozu).
- „Steuern“ meint, einen konstituierten Vorgang zu gestalten.

Erhellend wirken hierbei auch die alltäglichen Zusammenhänge, in denen die Worte auftauchen, z. B. „eine Fete organisieren“ (oder etwas zu essen in den Zeiten nach 1945), „ein Auto steuern“ (oder eine Erwachsenenbildungseinrichtung im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“), „Steuermann“, „Organisationstalent“ usw.

Für „Lernen“ heißt das, auf die jeweils gemeinte oder gegebene Zuständigkeit sowie deren Reichweite zu fokussieren:

- „Selbstorganisiert“ ist das Lernen, wenn es im Blick auf relevante Aspekte in eigener Zuständigkeit in Gang gesetzt und gestaltet wird.[3] „Fremdorganisiert“ ist es, wenn dies einem „anderen“ zukommt oder von diesem geleistet wird (im Sinne des lateinischen „alter“: eine andere Person, eine andere Gruppe, eine Institution außerhalb des eigenen Zuständigkeits- und Verfügungsbereiches).
- „Selbstgesteuert“ ist das Lernen, wenn es in einem gegebenen Rahmen oder auf einer vorhandenen Grundlage einzelne, bereits konstituierte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Aspekte ausgestaltet. „Fremdgesteuert“ ist es, wenn nicht nur die Konstituierung, sondern auch die Gestaltung des Lernens (also des Lernarrangements einschließlich der Ziele) einem „anderen“ zukommt oder von diesem geleistet wird.

Von daher wird hier „organisieren“ und „steuern“ als je eine Dimension mit polaren Ausprägungen verstanden: von selbstorganisiert bis fremdorganisiert, von selbstgesteuert bis fremdgesteuert – und jeweils umgekehrt.

Um die vielfältigen Ausprägungen des Lernens von Erwachsenen erfassen und über angemessene Unterstützungsformen begründet nachdenken zu können, wird nun vorgeschlagen, die beiden Dimension in *einem* Modell nach der Struktur einer Portfolio-Matrix zu verbinden. Eine Möglichkeit der Umsetzung ist die beschreibend-tabellarische Darstellung (Abb. 1).

Matrix „Selbstorganisiertes Lernen“ und „Selbstgesteuertes Lernen“			Dimension „organisieren“	
			Ausprägung:	
			selbst (selbstorganisiert)	fremd (fremdorganisiert)
Dimension „steuern“	Ausprägung:	selbst (selbstgesteuert)	(1)	(3)
		fremd (fremdgesteuert)	(2)	(4)

Abb. 1: Matrix selbstorganisiertes Lernen und selbstgesteuertes Lernen

Diese Matrix gibt die Möglichkeit, unterschiedliche Typen von Lernformen zu beschreiben. Dies sei hier veranschaulicht:

(1) Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen:

Junge Erwachsene verschiedener Profession tun sich zu einer Gruppe zusammen, in der sie die Wechselwirkungen zwischen Architektur und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

alltäglicher Kommunikation diskutieren und dann untersuchen. Oder: Eine Gruppe junger Mütter gründet aus den Bedürfnissen ihrer Lebenssituation heraus einen Treffpunkt, den sie in einer Teamstruktur leiten; als sie merken, dass sie diese Arbeit überprüfen und vielleicht verändern müssen, organisieren (!) sie sich ein Wochenende, um über Erfahrungen und Zukunftsperspektiven zu sprechen und das eigene Verhalten im Leitungsteam zu reflektieren (vgl. Knoll 1994).

Oder im institutionellen Kontext: In einer Langzeitfortbildung für Erwachsenenbildner/innen gibt es neben den zentralen Veranstaltungen für alle Teilnehmer/innen begleitende Lerngruppen. In einer davon entwickeln die Mitglieder in der letzten Phase der Fortbildung neben dem „offiziellen" Lern- und Arbeitsprogramm und doch angeregt von diesem ein Netzwerk, in dem sie einzeln für sich, aber in gegenseitiger Absprache und mit gemeinsam abgesicherten Grundleistungen (z. B. Prospekte) in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung Veranstaltungen anbieten.

(2) Selbstorganisiertes und fremdgesteuertes Lernen:

Die Angehörigen einer Verwaltungseinheit, die mit dem Entzug bestimmter Rechtstitel zu tun hat (z. B. Approbationen), erörtern in einer privaten Fallbesprechungsgruppe aus eigener Initiative und selbst moderiert die mit ihrer Arbeit verbundenen Konflikte und Stresssituationen. Sie laden zu einem nächsten Termin eine Fachkraft ein, die mit ihnen einen Abend zum Umgang mit Konflikten gestalten soll (= die auswärtige Fachkraft als „Referent/in" oder „Trainer/in", um das Lernen der Gruppe zum gewünschten Themenbereich zu steuern, dies im Rahmen eines *insgesamt* selbst organisierten Lernprozesses).

(3) Fremdorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen:

In einer Volkshochschule wird zur Vorbereitung auf ein Jubiläum u. a. eine Projektgruppe ausgeschrieben, die eine Ausstellung über die Gründerjahre und Hauptereignisse der Folgezeit vorbereiten soll. Die Projektgruppe kommt zustande. Gesamtziel, genereller Inhalt und Endtermin der Verwirklichung sind konstituiert. In diesem Rahmen steuert die Gruppe selbst die Auswahl einzelner Inhalte, die optisch-technische Umsetzung (ein in diesem Projekt sehr schöpferischer und motivierender Vorgang) und die Arbeitszeit(en).

(4) Fremdorganisiertes und fremdgesteuertes Lernen:

Ein 50-jähriger arbeitsloser Meister des Elektrohandwerks wird zu einem Lehrgang „E-Kräfte in E-Installationen und Gebäudetechnik" einberufen. Er bekam keine Information, nach welchen Gesichtspunkten er ausgewählt worden ist. Im Lehrgang werden im Wesentlichen Grundkenntnisse vermittelt („... wie man Schalter einbaut"). Für das, was ihn

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

eigentlich interessieren würde, z. B. Einbeziehung neuer Technologien, ist kein Raum. „Aber machen Se mal was. Wir sind bei der Vertragsverhandlung nicht dabei gewesen und bei den Stundenplanverhandlungen ...“ (Evers 2000, S. 92 f.)

Solche Typenbildung hat – ganz im Sinne von Max Webers Idealtypen – als heuristisches Prinzip eine doppelte Funktion. Sie kann

- die Wahrnehmung und Einschätzung von jetzt geschehenden Lern-Lehr-Vorgängen strukturieren (analytischer Aspekt: Was wird von wem konstituiert und gestaltet?);
- die Konzipierung und Formierung von künftigem Lerngeschehen anleiten (strategischer Aspekt: Was soll oder muss von wem konstituiert und gestaltet werden?).

In beidem ermöglicht sie Zuordnungen. Wo diese nicht ohne Weiteres zu leisten sind, weil sich das wirkliche Leben der Erwachsenenbildung in Mischungen entfaltet, wirkt die Matrix noch anregender: Gerade jene Einzelelemente, die in Kontrast zum „reinen“ Typ stehen, sich also nicht einordnen lassen, können auf Ansatzpunkte für Selbststeuerung verweisen – etwa, wenn es in dem Beispiel zu Typ (4) „Fremdorganisiertes und fremdgesteuertes Lernen“ die Variante gibt, dass jemand zwar zu einem Lehrgang einberufen wird, sich aber in einer Informationsveranstaltung für oder gegen die Teilnahme entscheiden kann; oder wenn sich die Frage stellt, wie ein aus Verfahrensgründen zunächst ausformulierter Lehrplan für berufliche Vorerfahrungen der Teilnehmenden geöffnet werden kann.

Allerdings hat die beschreibend-tabellarische Darstellungsform ihre Grenzen. Sie kann nicht die graduellen Abstufungen erfassen, wie sie in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung vielfältig vorkommen. Um dies zu erleichtern, wird als weitere Möglichkeit eine skalierende Darstellungsform vorgeschlagen (Abb. 2, s. S. 206).

Ein solches Portfolio gibt die Möglichkeit, nicht nur die generellen Ausprägungen „selbst“ und „fremd“ der beiden Dimensionen „organisieren“ und „steuern“ zu erfassen, sondern auch deren Abstufungen durch eine Skala auf den beiden Koordinaten. Durch die Verknüpfung der Werte auf den Koordinaten lässt sich das untersuchte (ggf. auch geplante) Lerngeschehen auf einem der vier Felder lokalisieren. So würde die zuvor genannte Möglichkeit, in einem völlig fremdorganisierten und zunächst auch fremdgesteuerten Lehrgang für Arbeitslose didaktisch einen Raum für die Einbeziehung beruflicher Vorerfahrungen zu öffnen, dazu führen, dieses Lernen in dem linken unteren Feld zu platzieren. Wo

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

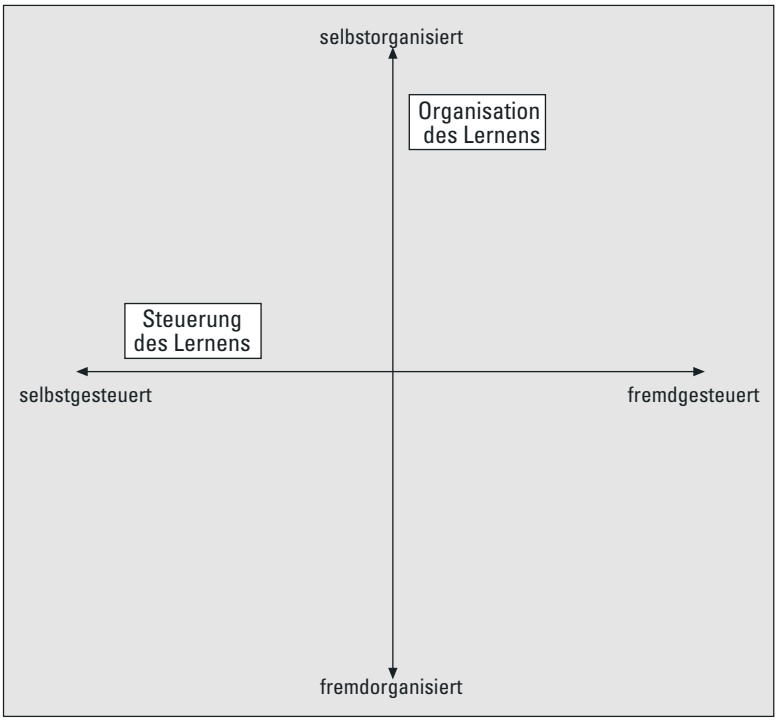

Abb. 2: Portfolio SGL – SOL

genau und wie weit nach links, wäre noch festzulegen; denn um Eckwerte und graduelle Abstufungen bestimmen zu können, müssen die relativen Ausprägungsgrade näher beschrieben werden (z. B.: von 0 am Kreuzungspunkt der Abszisse mit der Ordinate = „gar nicht“ über „etwas“ und „stark“ bis hin zu „völlig“). Dies verlangt die Bestimmung von einzelnen, möglichst validen Indikatoren.[4]

In der aktuellen Diskussion scheint mit „selbstgesteuertem Lernen“ im Wesentlichen der Typ „fremdorganisiert und selbstgesteuert“ gemeint zu sein (s. o. zur Matrix/Typ 3). Das ist empirisch weiter zu klären sowie gegenüber „selbstorganisiertem“ (Matrix/Typ 1 und 2), aber auch „fremdgesteuertem“ Lernen (Matrix/Typ 4) mit dessen möglicherweise verborgenen oder aktivierbaren Selbststeuerungsanteilen zu differenzieren. Es wird erwartet, dass das Portfolio-Modell dies erleichtert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

3. Selbst und Gruppe

Es liegt nahe, bei der Frage nach dem „Selbst“ zunächst an das Individuelle zu denken, an das, was persönlich beim Lernen geschieht und worauf sich die jeweilige Zuständigkeit richtet. Wenn eine Gruppe mit im Spiel ist, steht das Lernen in einem größeren Zusammenhang. Es entfalten sich Wechselwirkungen. Sie betreffen

- das Individuum in alledem, was an Kenntnissen und Fähigkeiten gewonnen, als Arbeitsklima empfunden, als Lernerfahrung aufgebaut wird,
- die Gesamtgruppe, die vorankommt oder stagniert, einen Stil ausprägt und ein Gefüge entwickelt, das die einzelnen Mitglieder umfasst.

Wir haben es also beim Selbst im Zusammenhang mit Organisieren und Steuern von Lernen sowohl mit der *einzelnen Person* als auch mit der *Gruppe als ganzer* zu tun.

3.1 Gewinn und Schwierigkeiten

Die zuvor skizzierten Wechselwirkungen haben Folgen. Sie werden als angenehm und wertvoll, aber auch als mühsam erlebt. Für beides gibt es in der Alltagserfahrung und in Untersuchungen eindrückliche Belege. So äußerten Teilnehmende in Gruppen, die den Typen „selbstorganisiert und selbstgesteuert“ sowie „fremdorganisiert und selbstgesteuert“ zuzurechnen sind, in einer schriftlichen Befragung:

> „Man kann von den Erfahrungen der anderen Kursteilnehmer lernen, man lernt auch, toleranter zu sein, wenn die Entscheidungen, was und wie zu lernen ist, länger dauern.“
>
> „Ich habe gelernt, mich auf mich selber zu verlassen, dass man sich zu den meisten Themen, die einen interessieren, selbst Informationen suchen kann.“
>
> „Die Gruppenatmosphäre hat mir gefallen, die wahrgenommenen Fähigkeiten auszuprobieren, kein Leistungsdruck, es wurde nicht belehrt, sondern erarbeitet.“
>
> „... in herkömmlichen Kursen: viel Vermittlung durch Leiter, z. T. dadurch Überforderung der Teilnehmer oder an den Interessen der Teilnehmer vorbei, ... in diesen Kursen: gemeinsames Hinarbeiten auf ein Thema, Ziel hin, unter Berücksichtigung der Interessen und Fähigkeiten aller ‚Teilnehmer‘, für die ‚Teilnehmer‘ motivierender, aktiver dabei und beteiligt sein.“
>
> „Keine bestimmten Vorgaben der Referentinnen, freie Wahl in verschiedenen Angeboten, eigener Einsatz, Ideen einbringen, Sensibilität und Wachheit für die anderen Menschen in der Gruppe haben, Hinhören können, gegenseitiges Verstehen und Kennenlernen“
>
> (Knoll/Kakar 1999, S. 296f.).

Ebenso werden Schwierigkeiten benannt, wenn auch in geringerem Umfang. Hier wird vor allem der ungewohnt hohe Zeitverbrauch erwähnt, aber auch die gelegentlich auftretende „Strukturlosigkeit“, z. B.:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

„Meine Hilflosigkeit und Frust, zeitweise traten wir auf der Stelle."

„Dass die Referentinnen ihr enormes Wissen nicht zu Beginn in die Runde geben sollten, hierdurch wäre sehr viel Zeit gewonnen, die durch Zögern der Teilnehmer und zum Teil abwegige Diskussionen verloren gingen"

(ebd., S. 298).

Diese Verbindung aus Gewinn und Schwierigkeiten lässt sich damit erklären, dass das Lernen in einer Gruppe System-Charakter hat. Es bringt deshalb spezifische Gestaltungsaufgaben mit sich (vgl. auch Knoll 1999, S. 17ff.).

3.2 Komplexität

Der System-Charakter des Lernens drückt sich in einer höheren Komplexität aus. Sie bezieht sich auf die Sache und die Menschen.

Wenn das Selbst eine eigene Zuständigkeit für die Sache hat (den Inhalt, das Thema), dann wird diese ja nicht einfach vermittelt oder schlicht aufgenommen. Sie wird vielmehr erschlossen, womöglich überhaupt erst konstituiert. Das heißt: Es spielt eine Rolle, wie der Inhalt aufgebaut ist und „was dazu gehört" – ob z. B. im Zusammenhang mit einer Ausbildungsverordnung nur die einzelnen Regeln erarbeitet werden oder auch die Konsequenzen, ob zusätzlich der bildungspolitische Hintergrund einbezogen wird, der zum konkreten Regelwerk führte, und vielleicht noch der persönliche Anwendungsstil.

Die Komplexität dieses Vorgangs steigt, wenn er von mehreren Personen getragen wird. Menschen treffen zusammen, die zwar eine gemeinsame Interessenrichtung haben oder vermuten, sich aber in ihren Lebenssituationen, Vorerfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Biographien, Verhaltensweisen und Kommunikationsstilen mehr oder weniger stark unterscheiden. Für das Was des Lernens, die Inhaltsseite, ist nicht mehr nur eine Person zuständig (die in sich bereits vielerlei Zugänge und Perspektiven haben mag), sondern es gibt unterschiedliche Sichtweisen und Prioritäten. Das setzt sich beim Wie des Lernens fort. Auch da wirken sich verschiedene bis gegensätzliche Vorlieben, Gewohnheiten und Lern-„Techniken" aus. Spannungsvoll wird dies besonders dann, wenn die Bedürfnisse, Erfahrungen und Verständnisse im Blick auf das Selbst und seine Zuständigkeit differieren und im Blick auf „organisieren" und „steuern" von Wissenserwerb und Fähigkeitsentwicklung auseinandergehen.

Hier kommen nun jene Aspekte ans Licht, die für alle Gruppen bedeutsam sind, aber in Formen, in denen das Selbst wenig zu gestalten, geschweige denn zu konstituieren hat, eher verdeckt bleiben (und sich dann vielleicht als „Störung" oder im „Wegbleiben" auswirken). Das betrifft vor allem Rollenfunktionen, Kommunikation und Kooperation, Umgang mit Konflikten, Problemlö-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

sung und Entscheidung, Zugehörigkeit und Integration, Regeln und Normen, Wahrnehmung für sich selbst und andere sowie die Frage nach der Gruppenentwicklung mit möglichen Phasen oder Brennpunkten.

Im Zusammenhang von Selbst und Gruppe wird das Lernen also mehrdimensional. Es bezieht sich zum einen auf das, was man herkömmlicherweise als *Inhalt* bzw. Gegenstand des Lernens bezeichnen kann, d. h. Fragen, Problemstellungen bzw. Themen, die sich durch eine eigene Sachstruktur auszeichnen. Es umfasst zum anderen zeitweise und situationsspezifisch *auch* Erscheinungsweisen des Lerngeschehens selber, also den *Prozess*, wie er im Wechselspiel der beteiligten Personen bei der Erschließung eines Gegenstandes sich vollzieht. So kann z. B. deutlich werden, dass der Weg vom persönlichen Interesse zum gemeinsamen Erarbeiten eine bestimmte Art des Miteinander-Redens braucht; Formen, um Ideen zu finden; Verabredungen, um Einfälle zu sichern und zu verwirklichen. Diese Prozess-Aspekte geschehen im Erleben der Beteiligten in und mit dem Inhalt. Je mehr diese Mehrdimensionalität wahrgenommen und berücksichtigt wird, desto stärker wird das gemeinsame Lernen zu einem selbstgesteuerten und gar selbstorganisierten.

3.3 Soziale Reflexivität

Das Selbst beim Lernen in der Gruppe braucht somit soziale Reflexivität. Gemeint ist damit die Fähigkeit oder zumindest die Orientierung, das gemeinsame Erleben und Handeln samt hinderlichen und förderlichen Bedingungen gemeinsam wahrzunehmen und sich darüber zu verständigen. Das betrifft z. B. das Wechselspiel von Sache und Personen oder die Einschätzung von Zeit und Zeitbedarf. Das gilt darüber hinaus für alle Situationen, in denen es nötig ist, Erscheinungsweisen des Prozesses zu thematisieren, d. h. zur gemeinsam verhandelten „Sache“ zu machen, weil sonst die Weiterarbeit am „Gegenstand“ des Lernens unfruchtbar bliebe oder gar abbräche.

Der Hinweis auf Reflexivität macht deutlich, dass nicht nur die einzelne Person *in* der Gruppe und *durch* sie lernt, sondern dass auch die Gruppe als ganze lernen, sich qualifizieren und Qualifikationen sogar weitergeben kann. Dementsprechend kann der Übergang zwischen „teilnehmen“ und „leiten“ sich fließend gestalten, ja sogar bei ein und derselben Person wechseln (etwa, wenn ein Gruppenmitglied die Aufgabe übernimmt, außerhalb Informationen zu erheben, aufzubereiten und dann einzubringen oder eine Zusammenkunft vorzubereiten).

Gemeinsam an der Sache und am Prozess lernen und dieses mehrdimensionale Lernen zugleich gemeinsam in Obhut nehmen – diese Vielschich-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

tigkeit fordert heraus und ist anstrengend. Das erklärt die Kurzlebigkeit mancher Gruppen mit selbstorganisierten Lernvorhaben, aber auch die Neigung, sich Entlastung durch Institutionen bzw. hauptamtlich Professionelle zu suchen. Andererseits spricht diese Vielschichtigkeit den Menschen auf mehreren Ebenen an, im Denken ebenso wie im Empfinden, in der sozialen Orientierung ebenso wie im konkreten Tun. Sie ist deshalb geeignet, besonders nachhaltige Lernerfahrungen zu ermöglichen. Das wiederum erklärt, weshalb Eindrücke und Ergebnisse aus derartigen Aktivitäten so lange in Erinnerung bleiben, in der Mühe ebenso wie im Gelingen – mit den Worten einer Gruppenbegleiterin:

> „Eine Gruppe kommt voran, sei der Prozess noch so zäh und schwer verdaulich, nur es braucht Zeit ... Nicht zu vergessen die vielen Umwege und Schleichwege, die ich gegangen bin, bis ich am Ziel angekommen bin. Klar gab es auf diesem Weg manche Blume zu pflücken in Form eines neuen Menschenbildes... Manchmal frage ich mich, wie schön bequem wäre es mit einer Seilbahn gewesen, unten einzusteigen, oben ausgeruht anzukommen ... Ja und dann stellt sich mir wieder diese dumme Frage, wäre ich auf das Endergebnis genauso stolz gewesen?" (Knoll/Kakar 1999, S. 305).

3.4 Zeitbedarf

Dieses Wachsen der Fähigkeit, „selbst" zu sein, braucht allerdings Zeit. Die Auswahl, Eingrenzung, Konstituierung von Inhalten macht es nötig, Einfälle wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu verbinden; Ergebnisse zu erkennen und festzuhalten. Das heißt: miteinander zu reden, einander zuzuhören und zu versuchen, sich gegenseitig zu verstehen – gerade dann, wenn Unterschiede deutlich werden. Dies schließt experimentelle Phasen ein, die im Vergleich zu einem scheinbar geradlinig angelegten Informations- bzw. Vermittlungsprozess als Neben-, Seiten- oder Umwege erscheinen mögen. Diese können sehr wichtig sein, um Gemeinsamkeit und Neues entstehen zu lassen. Freilich wird die Notwendigkeit solchen Zeitbedarfs häufig erst im Nachhinein erkannt. Diese ganz praktische Schwierigkeit lässt sich auch nicht mit dem Hinweis abtun, man „werde schon erleben, dass es zu etwas gut sei ..."

In dem Zusammenhang ist die Beobachtung von besonderem Interesse, dass die Bereitschaft *und* die Fähigkeit, „Eigenes" einzubringen, mit dem Ausmaß an zur Verfügung stehender Zeit wächst und entsprechende Äußerungen zunehmen. Dies bezieht sich sowohl auf die Formulierung von Bedürfnissen, Lernhindernissen und Lernzielen als auch auf Reflexivität, d. h. die Wahrnehmung, Überprüfung und ggf. Veränderung des eigenen Zusammenarbeitens und Lernens (ebd., S. 256ff.).

Insofern gehört es zu den wichtigen Unterstützungsweisen für das Selbst beim Lernen *in* der Gruppe und *durch* die Gruppe, Zeit zu haben, sie

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

sich zu nehmen oder sie zur Verfügung zu stellen. Das hat im Blick auf „Gruppe“ eine noch weitreichendere Bedeutung. Frühere Untersuchungen zeigen nämlich ein Doppeltes: Einerseits orientieren und verhalten sich Personen mit höherem Bildungsniveau, vielfältiger Erfahrungswelt und größeren persönlichen Freiheitsspielräumen in selbstorganisiertem (und selbstgesteuertem) Lernen selbstverständlicher und mit mehr Stabilität als Menschen mit ungünstigeren Ausgangsbedingungen. Andererseits gleichen sich die Unterschiede aus (d. h. Nachteile in den genannten Bereichen treten in den Hintergrund), *wenn* genügend Zeit zur Verfügung steht (vgl. Knoll/Hollenstein 1990, S. 93). Diese Hinweise lassen die Perspektive, Räume selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens gerade Personen in belasteten Situationen zu eröffnen, nicht weniger dringlich erscheinen. Sie machen aber vorsichtig gegenüber der Vorstellung, dies sei mit schnellen „Erfolgen“ zu verbinden. Dass Lernen Zeit braucht, gilt hier erst recht und wird im Zusammenhang mit Selbst und Gruppe einmal mehr deutlich.

3.5 Das Selbst der Professionellen

„Zeit“ als wichtige Unterstützung für das Selbst und sein Wachsen lenkt den Blick auf das Erleben und Verhalten derjenigen, die als Professionelle Gruppen begleiten und fördern. Ob sie den Zeitverbrauch, die Umwege, das Warten und Wiederholen beim gemeinsamen Arbeiten selber als Schwierigkeit empfinden, die es möglichst schnell zu überwinden gilt, oder als selbstverständlichen, manchmal sogar notwendigen Teil eines insgesamt fruchtbaren Prozesses, ist entscheidend für dessen Verlauf. In einem Projekt, in dem Erfahrungen und Fähigkeiten mit selbstorganisiertem Lernen vertieft wurden, formuliert es eine Gruppenbegleiterin so:

> „Disharmonie und Frustration aushalten gehört nicht gerade zu meinen Stärken und dann auch noch als Mitverursacherin für eben solche eher unangenehmen Gefühle verantwortlich gemacht zu werden ... Nichts lieber hätte ich gemacht, als alle meinen tollen methodischen Ideen der Gruppe anzubieten, Freude und Dankbarkeit dafür zu ernten. Nichts dergleichen war möglich ... auf den richtigen Zeitpunkt wartend, innerlich in Aufruhr, äußerlich zurückhaltend ..., so gestalteten sich die ersten ... Sitzungen. Erst von dem Moment an, in dem ich der Selbstorganisation und den Fähigkeiten der Gruppe vertraute, ein Scheitern nicht als mein persönliches Versagen betrachtete, konnte ich mich entspannen. Mit dieser neu gewonnen Gelassenheit war es mir auch möglich, mich ... mit meinen Wahrnehmungen der Gruppe stärker transparent zu machen“ (Knoll/Kakar 1999, S. 305).

Für „Selbst“-Erleben und „Selbst“-Entwicklung der Lernenden ist somit das Selbst der Professionellen eine wichtige Stütze. Es drückt sich in einem Verhalten und Handeln aus, das auf die Förderung des Lernsystems statt vorrangig auf Vermitteln von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet ist, auf Dabei-Sein und Begleiten statt auf Vorgeben und Definieren, kurz: auf „er-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

möglichen“ statt auf „machen“. Es geht darum, „Möglichkeitsräume“ zu eröffnen und zu pflegen.

Welche Kompetenzen dies erleichtern und welche Konsequenzen sich daraus für die Institutionen ergeben, wird an anderer Stelle erörtert (vgl. Knoll 199, S. 24ff.; vgl. auch Abschnitt III und den Beitrag von Faulstich in diesem Band). Hier soll auf die Aus- und Fortbildung von Professionellen verwiesen werden. Denn: Vertrauen in die Fähigkeiten anderer; Gewissheit, dass gerade in der Gruppe Ressourcen zur Bewältigung von Schwierigkeiten vorhanden sind; Einsicht, dass die Verantwortung für das je eigene Lernen letzten Endes immer beim Selbst liegt – all dies entsteht nur durch eigene Erfahrung mit entsprechenden Prozessen. Deshalb brauchen Erwachsenenbildner/innen, denen an einer Förderung des Selbst beim Lernen liegt, ihrerseits Räume, um solche Lernerfahrungen machen zu können. Dies bedeutet für die Praxis der Fortbildung von Professionellen zumindest den konsequenten Einsatz von Elementen selbstgesteuerten Lernens und darüber hinaus die Einbeziehung von Gelegenheiten und Phasen der Selbstorganisation, indem z. B. kontinuierliche Praxisreflexion („Kollegiale Praxisberatung“) oder Projekte gemeinsam geplant, verwirklicht und evaluiert werden. Es bedeutet auch die stetige, begleitende Wahrnehmung dessen, wie die am eigenen Leibe erfahrene Aus- und Fortbildung von anderen gestaltet wird, um die Reflexivität für individuelles und gemeinsames Lernen zu stärken.

Im Hintergrund steht die Erkenntnis, dass all das, was in eigener Ausbildung und bei Fortbildungen im Seminar, im Lehrgang oder Kurs als Modell von Lehr-Lern-Prozessen erfahren wird (neben und inmitten der verhandelten Inhalte), sich unmittelbar und nachhaltig auf die eigene Tätigkeit auswirkt. Das erlebte Modell hat also viel mehr Aussicht, die Ebene des tatsächlichen Verhaltens zu erreichen, als dies durch bloße Information möglich wäre. Das gilt auch für die Wahrnehmung *eigener* Grenzen, um aufgrund solcher Erfahrung und deren Reflexion die Grenzen von Lernenden verstehen und akzeptieren zu können.

Solche Überlegungen und Handlungsformen sind notwendig, um das hier benötigte Modell von Anleitung und Begleitung aus dem Unwägbaren des „Entweder man hat’s oder man hat’s nicht“ herauszuholen und der erwachsenenbildnerischen Professionsentwicklung zugänglich zu machen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Anmerkungen

1 Gemeint ist die von Claudia Nounla durchgeführte und durch ein Graduiertenstipendium des Freistaates Sachsen geförderte Forschungsarbeit „Lernberatung in Selbstlernzentren".

2 Diese Bedeutungsgehalte können durch ein kleines Experiment nachvollziehbar werden: Der Leser oder die Leserin möge mit beiden Händen eine Bewegung vollziehen – zuerst zu „organisieren", dann zu „steuern" ...

3 Dementsprechend wurde in der Begleituntersuchung eines Trainingsprojektes zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in „selbstorganisiertem Lernen" hierfür folgende operationelle Definition formuliert: „Selbstorganisiertes Lernen geschieht, wenn die Teilnehmenden Ziele/Inhalte, Methoden, Lernumgebung/Organisationsformen, Prozesse ihres Lernens selber formulieren bzw. gestalten ...; eigene Ressourcen wahrnehmen oder formulieren oder einsetzen ...; Lernbedürfnisse oder Bedürfnisse im Zusammenhang mit Befindlichkeiten benennen und für ihre Erfüllung sorgen ...; Lernhindernisse lokalisieren und Hilfe zu ihrer Überwindung organisieren ...; sich als sich selber organisierende Lernende wahrnehmen und überprüfen, ob und wie sie ihre Ziele erreicht haben, also ihren Lernprozess reflektieren" (Knoll/Kakar 1999, S. 253), wobei die im letzten Teil der operationellen Definition benannte Reflexivität als Unterscheidungskriterium sehr erhellend, aber wegen ihrer eingrenzenden Wirkung sicherlich diskussionswürdig ist.

4 Die Konkretion wird im Zusammenhang mit dem in Anmerkung 1 genannten Projekt sowie in weiteren Untersuchungen z. Z. entwickelt.

Literatur

Evers, N. (2000): Langzeitarbeitslosigkeit und Weiterbildung – Studien zum Aspekt Motivation. Leipzig (Magisterarbeit am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik, Mskr.)

Knoll, J. (1990): Didaktische Aspekte zur Praxis selbstorganisierten Lernens. In: Hollenstein, E. u. a.: Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn, Frankfurt/M., S. 62-82

Knoll, J. (1994): „... so wird die Geschichte nie langweilig" – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen selbstorganisierten Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 81-88

Knoll, J. (1996): Das eigene Leben selber gestalten – Selbstorganisiertes Lernen und Bürgerbeteiligung. In: Von- und miteinander lernen – Bürger laden Bürger ein. Europäischer Kongress von Bewohnerinnen und Bewohnern zur Gestaltung lebenswerter Großwohnsiedlungen, Leipzig 31.10 bis 3.11.1996 – Dokumentation. Leipzig, S. 16-19

Knoll, J. (1998): „Wie selbstbestimmtes Lernen organisieren?" In: Hoffmann, N./von Rein, A. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in berufsbiographischer Reflexion. Bad Heilbrunn, S. 127-138

Knoll, J. (1999): „Möglichkeitsräume" – Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. In: Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential" – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg, S. 17-27

Knoll, J./Hollenstein, E. (1990): Die Bedeutung von Gruppenbegleitung, Bildungsniveau und Lerndauer für selbstorganisiertes Lernen. In: E. Hollenstein, E. u. a.: Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn, Frankfurt/M., S. 83-99

Knoll, J./Kakar, S. (1999): Selbstorganisiertes Lernen lernen und begleiten – Wissenschaftliche Begleituntersuchung und Evaluation. In: Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential" – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg, S. 249-312

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Helmut Lehner

Das Zusammenspiel von Individuum und Institution

1. Fragestellung

Wissen ist heute wichtiger als je zuvor. Allerdings ist nicht jede Art von Wissen wertvoll. Denn schließlich brechen die Regale fast unter der Flut der Veröffentlichungen zusammen. Wertvoll ist Wissen dann, wenn der Einzelne damit etwas Besonderes anfangen kann, wenn er daraus etwas Bedeutsames konstruieren, drängende Probleme lösen kann usw. (vgl. Bereiter/Scardamalia 1998). Beispielsweise ist es entscheidend, dass die Mitarbeiter der Vertriebsabteilung ihr Wissen über wirtschaftliche Prozesse sowie betriebsinterne Daten über Produktion, Absatz, Kundenwünsche usw. verwenden können, um einen erfolgversprechenden Marketingplan für ihr Unternehmen zu entwerfen. Desgleichen sollten Softwareentwickler mittels ihrer Programmierkenntnisse in der Lage sein, Software so zu gestalten, dass sie der Lösung der betrieblichen Aufgaben optimal dient.

Ein solch flexibles, gestaltendes Umgehen mit Wissen wird durch die übliche, auf den rezeptiv-reproduktiven Wissenserwerb gerichtete Unterrichtsweise sehr erschwert. Man lernt das, was andere einem vorsetzen, d. h., man lernt Antworten auf Fragen, die man sich selber nicht gestellt hat. Aus eigener Erfahrung weiß jeder, dass so Angeeignetes leicht vergessen wird und nur mit Schwierigkeiten auf neue Probleme anzuwenden ist. Statt vorgesetztes Wissen zu speichern, kommt es darauf an, dass der Lernende sich selber Ziele setzt und den Weg zur Zielerreichung festlegt; dass er sich aus eigenem Antrieb mit dem Lerngegenstand auseinander setzt, Hilfsmittel sucht und einsetzt, Abweichungen vom angestrebten Ziel erkennt und Korrekturen vornimmt, Annahmen macht, prüft, Schlussfolgerungen zieht, Beziehungen herstellt, klassifiziert usw., sich bei Schwierigkeiten selbst motiviert und Hilfe einholt, wo er nicht weiter weiß. Wer so lernt, d.h. wer selbstgesteuert lernt, wird das erworbene Wissen weitaus besser auf neue Fragen anwenden und Probleme lösen können (vgl. Lehner 2000).

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass allen Menschen forschend-entdeckendes Lernen tatsächlich möglich ist. Nicht selten wird die Auffassung ver-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

treten, nur Individuen mit bestimmten Eigenschaften könnten so lernen (z. B. in der ATI-Forschung, Flammer 1975; der Lernstilforschung, Schümer 1993; oder der Intelligenzforschung, Jensen 1973). Diese Auffassung widerspricht Befunden, die zeigen, dass jeder Mensch davon profitiert, wenn er zu forschend-entdeckendem Lernen angeregt wird. So konnten in Beobachtungen und Untersuchungen an Kindern und Jugendlichen aus ganz unterschiedlichen Kulturen und Lebensverhältnissen überraschende Entwicklungserfolge durch die Anregung forschend-entdeckenden Lernens festgestellt werden (vgl. Feuerstein 1983; Clarke/Clarke 1976).

Das bedeutet aber, dass die potentiellen Voraussetzungen der Lernenden für selbstgesteuertes Lernen in ihrer Aktualisierung von der Umgebung positiv bzw. negativ beeinflusst werden. Wenn die Voraussetzungen der Lernenden von den Bedingungen der Lehre abhängen, muss man diese Voraussetzungen auch in diesem Zusammenhang betrachten.

2. Lernen unter SGL-hemmenden Bedingungen

Derzeit wird in den meisten öffentlichen Schulen SGL eher gehemmt als gefördert. Deshalb hat man in der Weiterbildung mehr mit Menschen zu tun, die solche Bedingungen als normal betrachten und mit Änderungen erst einmal Schwierigkeiten haben.

2.1 Hemmende institutionelle Bedingungen von SGL

Selbststeuerung und Selbstständigkeit werden gehemmt durch unübersichtliche Bedingungen, die keinen Ansatzpunkt für strukturiertes Vorgehen bieten, sondern zufälliges, impulsgesteuertes, willkürliches Denken und Handeln fördern. Als Pflicht der Bildungsinstitutionen gilt es daher, für die Strukturierung des Lernens der Teilnehmenden zu sorgen. Aus dieser Sicht erscheint es nahezu als einzige Möglichkeit, wenn die Institution Ziel und Weg des Lernens bestimmt und auch den Vorgang des Lernens auf das Ziel hin zu lenken und Leistungen durch Prüfungen zu sichern versucht.

Die Frage ist, warum uns dieses Vorgehen als das einzig Vernünftige erscheint. Vermutlich liegt es an unserer im Bereich der Technik höchst erfolgreichen Denkweise, die Dinge von außen zu steuern, zu lenken, zu gestalten. Auf Bildung übertragen bedeutet das, auch das Lernen von Individuen durch Ziele von außen zu bestimmen und durch entsprechende Methoden zu leiten. Dieses durchaus rationale Vorgehen schränkt jedoch das Denken und Handeln des Lernenden ein, weil dieser seinen Kopf im Prinzip nur noch in der von außen bestimmten Weise einsetzen soll. Offensichtlich wird die Selbstständigkeit des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Denkens und Handelns aber gehemmt, wenn man nur noch in vorgegebenen Bahnen denken und handeln darf.

Hemmende Rahmenbedingungen von SGL sind also im Wesentlichen durch drei Merkmale gekennzeichnet: 1. orientieren sie sich an Anforderungen von außen; 2. bevorzugen sie eine zielerreichende Lehre, und 3. soll Leistung durch die Selektion der leistungswilligen Individuen gesichert werden.

2.2 Aufgaben der Lehrenden

In Selbstständigkeit hemmenden Institutionen müssen sich die Lehrenden an Lehrplänen orientieren. Dadurch können sie hinsichtlich der Ziele und der Lernwege meist nur recht begrenzt auf den Teilnehmer eingehen. D. h., die Lehrenden haben sich nach *formalen Voraussetzungen* mit bestimmten normativen Anforderungen (z. B. bestimmte Abschlüsse, Notendurchschnitte usw.) zu richten und den Lernenden entsprechend der vorgegebenen Leitlinien zu *führen*.

Kurse sind in diesem Rahmen also klaren Regelungen unterworfen, die die Selbstständigkeit des Lernenden einengen. Zumeist willigen die Lernenden in diese Einengung von sich aus ein. Denn wer sich für derartige Kurse entscheidet, weiß ja von Anfang an, was ihn erwartet. Tatsächlich bieten die Regelungen dem Einzelnen ja Sicherheit, auch wenn sie ihm in den besonderen individuellen Interessen und Möglichkeiten kaum gerecht werden können.

Die auf Zielerreichung fixierte Organisation der Lehre begünstigt bei den Lehrenden eine Tendenz zu *ergebnisorientierten* Darstellungen, ganz einfach deshalb, weil der Lehrstoff am schnellsten als ein systematisches System wissenschaftlicher Ergebnisse zu vermitteln ist. Die Lehrgänge beschränken sich in der Regel auf die Darstellung der gefundenen Zusammenhänge. Sie werden zielbewusst unterrichtet und es wird erwartet, dass sie ebenso zielbewusst gelernt, verarbeitet und auf Beispiele angewandt werden.

Die Sicherung der Leistungen erfolgt durch die Kontrolle der Lernergebnisse. Das ist relativ einfach, denn wenn alle Teilnehmer eines Kurses sich im wesentlichen die gleichen Inhalte aneignen, lässt sich leicht erkennen, wer die Aufgaben besser oder schlechter löst. Man vergleicht die Lernenden und bringt sie dadurch in eine *Konkurrenz*situation, selbst wenn keine Noten vergeben werden. In einer solchen Situation sorgen sich die Leistungsstarken um ihren Erfolg, während die Leistungsschwächeren eher den Misserfolg fürchten. Wer sich aber stark auf sich selbst konzentriert, wird seine Kenntnissen und sein Können weniger der Umwelt, potenziellen Interessenten, Abnehmern oder Anwen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

dungsmöglichkeiten zuwenden. D. h., der Einzelne isoliert sich mehr und zeigt einen relativ hohen Grad an Selbstaufmerksamkeit. Er konzentriert sich auf seine Hoffnungen oder Ängste und bleibt in einer eher losen Verbindung mit den anderen Teilnehmern und seinen Lehrern. Da er zudem Ergebnisse lernt und nicht von Problemen her denkt, hat er wenig Anlass, sich um Kontakte außerhalb der Institution zu bemühen. Auf diese Weise erhält er relativ wenig Anregung, sich um Gruppen mit ähnlichen Interessen zu kümmern und so seine soziale Einbindung aktiv voranzutreiben.

2.3 Die Lehr- und Lernsituation

Lehrpläne und andere Anforderungen von außen wirken stets in Richtung einer allgemeinen *Konfektionierung*. D. h., man richtet die Kurse auf einen vermuteten Durchschnitt aus. Da in einem solchen Rahmen der Einzelne nur wenig motiviert wird, müssen die Betreuer *die Lernenden bei der Stange halten*, sie motivieren, regelmäßig zu arbeiten, ihre Aufgaben zu machen und bis zum Abschluss auszuharren. Der Teilnehmer, der ja genau das erwartet, wird sich daher keineswegs insgesamt unwohl fühlen, auch wenn er nur selten mit Begeisterung bei der Sache ist. Schließlich verbleiben ihm stets Freiheiten, da nur er selbst bestimmen kann, wie viel er lernt, wie sehr er sich anstrengt usw.

Die Vorgaben hinsichtlich der Lerninhalte verdeutlichen, dass diesen Gegenständen eine *äußere Bedeutsamkeit* zukommt, eine Bedeutung, die an Kriterien gemessen wird, die von Außenstehenden festgelegt werden. Aus der Sicht des Lernenden könnte dies auch als objektive Bedeutsamkeit bezeichnet werden. Denn wenn die Inhalte für das Erreichen des Abschlusses nicht wirklich als wichtig erachtet würden, wären sie nicht im Programm.

Im Wesentlichen muss sich der Teilnehmer also nach den Regeln, Bestimmungen und Empfehlungen der Institution richten. Er tut es, weil er keine Einsicht in die Hintergründe hat, so dass er die Handlungen der Institution auch kaum aktiv beeinflussen, die Ziele und die Wege zu ihrer Erreichung nicht verständnisvoll (mit)bestimmen könnte. Die *Ordnung* dieser Lernsituation ist also vor allem durch die Institution und in der Ausführung durch den Lehrer bestimmt, sie ist *monozentrisch*, auch wenn sie eine Reihe von Freiheiten für eigene Entscheidungen offen lässt (siehe Abb. 1, S. 218).

2.4 Auswirkungen auf die Teilnehmer

Die Kombination der genannten Bedingungen wird bei den Teilnehmern die Tendenz begünstigen, die Kursinhalte im Hinblick auf die (Prüfungs-)Aufgaben durchzuarbeiten. Im Großen und Ganzen werden sie das Gefühl haben, dass sie eine relativ große Zahl von Gegenständen lernen und beherrschen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

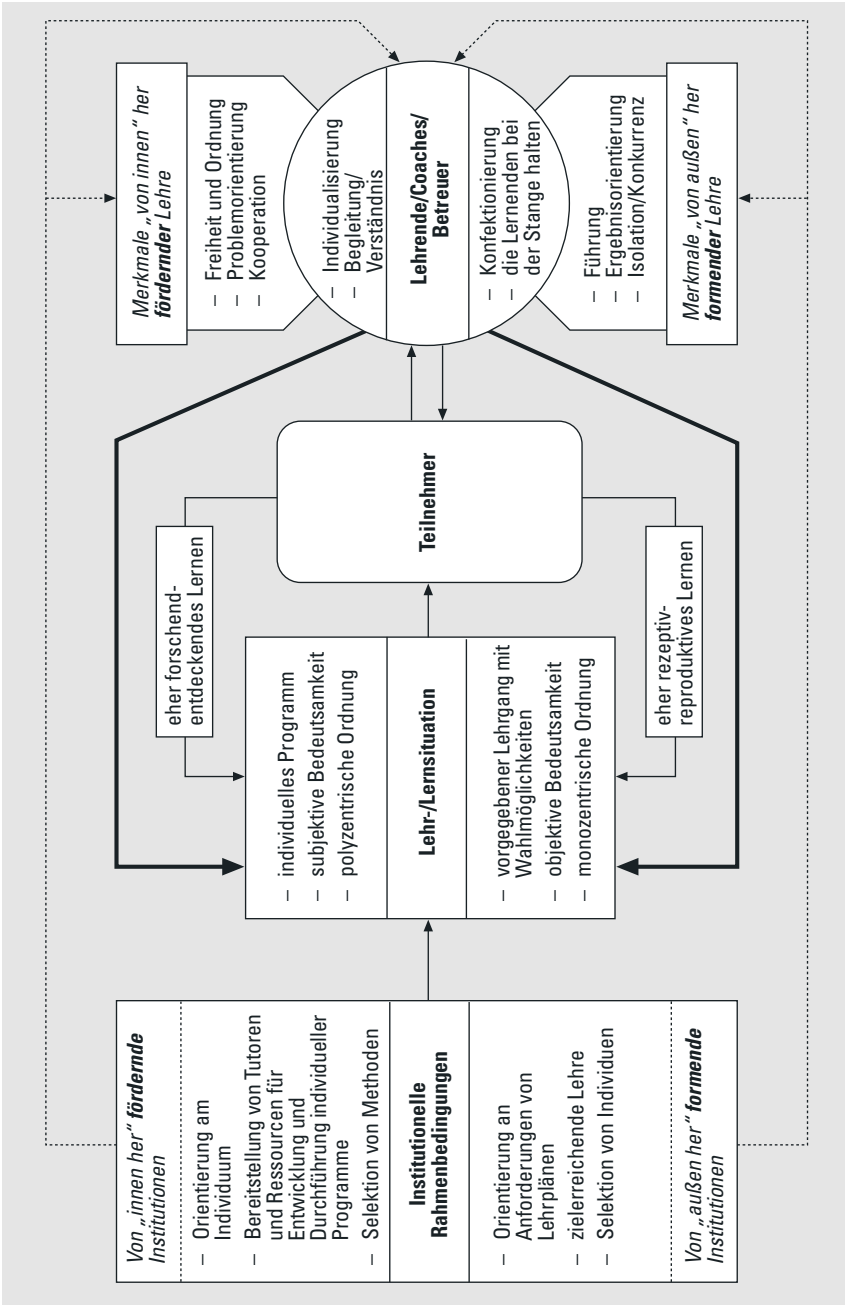

Abb. 1: Schematische Darstellung der Theorie

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

müssen, so dass ihnen schon von daher nicht die Zeit bleibt, sich intensiv mit jedem einzelnen Gegenstand auseinander zu setzen. Es ist daher wahrscheinlich, dass sie mit einem rein technischen Verständnis der Inhalte zufrieden sind (d. h., dass sie wissen, wie es geht). Ein Verständnis der grundlegenden Zusammenhänge werden Teilnehmer am ehesten dann erstreben, wenn sie bereits über spezielle Vorkenntnisse, Interessen oder berufliche Erfahrungen verfügen.

Bei schwierigen und subjektiv besonders wenig interessant erscheinenden Themen werden einzelne Teilnehmer sich auch mit verbalem Wissen zufrieden geben, sich vielleicht Merksätze aufschreiben und sich Lösungsalgorithmen einprägen. Wenn es stimmt, dass die Teilnehmer eher dazu neigen, Wissen auf der technischen Ebene (wissen, wie …) zu erwerben, dann werden in Lernzirkeln, Gesprächen mit Lehrenden und ähnlichen Situationen auch Fragen auf der Ebene des technischen Verstehens überwiegen (z. B.: Wie wende ich diese Funktion an? Wie kann ich vermeiden, dass ...? usw.).

Für die meisten Lernenden dürften daher nur wenige Inhalte eine hohe subjektive Bedeutung haben. Zum einen, weil die Teilnehmer die Inhalte nicht selber wählen können, und zum anderen, weil nur recht begrenzte Bezüge zu den Anwendungsbereichen hergestellt werden, die den Lernenden am meisten interessieren. Der Kursabschluss wird sehr wichtig für sie sein, deutlich wichtiger jedenfalls als das Verständnis der behandelten Zusammenhänge. Diese Bedeutsamkeit ergibt sich jedoch nicht so sehr aus dem eigenen Interesse und der eigenen Arbeit, sondern mehr aus der öffentlichen Bedeutsamkeit des Abschlusses.

Die subjektive Bedeutsamkeit von Inhalten steigert sich mit zunehmender Tiefe des Verstehens, weil der Sinn eines Gegenstandes immer umfassender wahrgenommen wird. Man kann immer mehr damit anfangen, findet neue Anwendungsmöglichkeiten und kann immer neue Beziehungen herstellen. Einsicht in diesem Sinn verschafft dem Lernenden eine große Befriedigung. Arbeitet er vor allem auf der Ebene des technischen Wissens, dann wird das Lernen nicht als so bereichernd und emotional angenehm erfahren, sondern eher als mühsam und weniger lohnend. Daher ist in Selbstständigkeit *hemmenden* Institutionen die Zufriedenheit der Teilnehmer auf Dauer eher niedrig.

Mit hoher positiver subjektiver Bedeutung geht eine starke emotionale Bindung einher. Damit hat sie eine zentrale Rolle bei der Aufrechterhaltung der Motivation (vgl. Holmberg 1983). Fehlt sie, dann werden damit auch die anderen Motive geschwächt, die dem Individuum die Kraft geben, die Anstrengungen eines Kurses durchzuhalten. Kommen weitere Erschwernisse hinzu, kann das womöglich schon zum Aufgeben führen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

3. Lernen unter SGL-fördernden Bedingungen

Wenn wir selbstständiges Denken und Handeln in Kursen fördern wollen, dann reicht es nicht aus, den Kursleitern einen entsprechenden Auftrag zu erteilen. Vielmehr muss man SGL-fördernde Rahmenbedingungen schaffen.

3.1 Fördernde institutionelle Bedingungen von SGL

Selbstständigkeit *fördernde* Institutionen gehen davon aus, dass jedes Individuum Potenziale hat, die es unter günstigen Bedingungen entwickeln kann. Sie lehnen die Auffassung ab, sie wüssten genau, was für ihre Teilnehmer gut ist. Es ist ihnen klar, dass sie, um dem Einzelnen bei der Entwicklung seiner Potenziale helfen zu können, auf dessen Wünsche und Interessen eingehen müssen. D. h., in der Institution muss eine Haltung oder Denkweise entwickelt werden, die die Förderung des Einzelnen gewissermaßen „von innen" her erstrebt.[1] So sind beispielsweise bei den Zielen zunächst die Vorstellungen jedes Teilnehmers zu berücksichtigen, so dass unter aktiver Beteiligung des Einzelnen ein maßgeschneidertes Studienprogramm für jeden geschaffen werden kann. Das setzt allerdings, sofern Prüfungen von übergeordneten Instanzen abgenommen werden, flexible Prüfungsbedingungen voraus.

Eine solche *Orientierung am Individuum* und seiner Förderung lässt sich nur umsetzen, wenn die Institution zusammen mit ihren Lehrenden eine entsprechende Psychologie bzw. ein entsprechendes Menschenbild erarbeitet. Das haben z. B. Maria Montessori und Peter Petersen (der Gründer der Jenaplan-Schule) getan. Die Aufgabe der Lehrenden besteht hier weniger in der Belehrung, sondern mehr im Verstehen und der Förderung des Verständnisses psychischer und sozialer Prozesse sowie in der Hilfe und Beratung bei der Ausarbeitung und Realisierung eines individuellen Lernprogramms.

Die Hauptaufgabe der Institution wird darin gesehen, den Einzelnen zu den ihm jeweils möglichen Höchstleistungen zu führen, d. h. seine individuelle Entfaltung in optimaler Weise zu fördern. Aufgabe der Institution ist es, zu untersuchen, welche Methoden und Verhaltensweisen eher Erfolge und welche eher Misserfolge im Studium bewirken, um weniger geeignete Methoden und Verhaltensweisen zu erkennen und nach Möglichkeit auszusondern.

SGL-fördernde Rahmenbedingungen von Bildungseinrichtungen sind also 1. Orientierung am Individuum; 2. Bereitstellung von Betreuern und Ressourcen und 3. Selektion von Methoden (siehe auch Abb. 1).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

3.2 Aufgaben Selbstständigkeit fördernder Lehre

Von den Interessen, Kenntnissen und Fertigkeiten des Einzelnen auszugehen erfordert, dass dem Teilnehmer bei der Gestaltung des Kursprogramms genügend Freiheit eingeräumt wird. Diese *Freiheit* ist begrenzt durch Anforderungen, die sich aus dem Anspruch auf Selbstständigkeit sowie aus dem Gegenstand ergeben. Der Anspruch auf Selbstständigkeit erfordert, dass man nicht willkürlichen Einfällen gehorcht, sondern Ziele entwickelt und der Logik der Sache folgt. Zu diesem Zweck wurde beispielsweise in MfA (Management für Akademiker/innen, eine Weiterbildung für arbeitslose Akademiker an der VHS Konstanz-Singen, vgl. Kap. 4) eine Struktur entwickelt, die dem selbstständigen Denken und Handeln der Teilnehmer einen Halt gebenden Rahmen bietet (vgl. Abb. 2, S. 222). Dieser Rahmen und die Lehrenden sollen dem Einzelnen helfen, selbst *Ordnung* in sein Studium zu bringen.

Das geschieht am einfachsten, indem man sich an den *Problemen orientiert*, die den Teilnehmer beschäftigen. Überhaupt ist die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und sich mit ihnen auseinander zu setzen, die entscheidende Voraussetzung für das Lernen (vgl. zum problemorientierten Unterricht Lehner 1979).

Der Berater wird also gemeinsam mit dem Teilnehmer untersuchen, was dieser kann, was er möchte, wie er von seinem Ausgangspunkt zu seinem Ziel kommt und wie er feststellen kann, dass er angekommen ist. Der Teilnehmer muss seinen Kurs selbst planen, weil er so am ehesten die Gegenstände wählen kann, die eine Bedeutung für ihn haben. Die meisten brauchen dazu den verständnisvollen, aber hartnäckigen Gegenpart eines Betreuers, der sie auf ihrem Weg begleitet. Ohne ihn würden sie nicht gründlich genug suchen und zunächst nur auf das stoßen, was in den meisten herkömmlichen Lehrplänen zu finden ist. Ist ein Teilnehmer an seiner zunächst gewählten Sache nicht hinreichend interessiert und mag er die Beschäftigung mit dem Gegenstand nicht fortsetzen, muss er seine Suche von neuem beginnen. In manchen Fällen kann dieser Prozess sehr lange dauern. Steht das Interessengebiet aber fest, dann ist es so lange zu erkunden, bis der Teilnehmer offene Fragen erkennt. Wichtig ist auch, dass der Teilnehmer eine Vorstellung davon bekommt, für wen das, was ihn interessiert, sonst noch bedeutsam sein könnte, dass er also seine Zielgruppe bestimmt und Kontakt mit ihr aufnimmt. Diese soziale Einbindung durch *Kooperation* ist für die weitere Entwicklung von grundlegender Bedeutung.

Kooperation mit andern stärkt den Einzelnen. Dadurch steigt seine Bereitschaft, Informationen einzuholen und weitergehende Fragen zu stellen. So können beispielsweise Teilnehmer, die sich in Richtung Elektronik weiterbilden, Informationen über die wesentliche Hard- und Software in entsprechenden Be-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Management für Akademiker und Akademikerinnen

			Lerninhalte:
1. Projektphase			
Ca. 3-6 Wo	**a) Projektfindung: erfolgt in Gruppenarbeit** Teambildung (3-4 Tage in einem Heim)	• Was möchte ich? • Was kann ich? • Wie komme ich von dem, was ich kann, zu dem, was ich möchte?	• Zielanalyse • Interview/Befragung • Internetrecherche
	Zielformulierung und Erstellung eines Projektstrukturplans		• Projektplanung
Ca. 30-32 Wo	**b) Projektrealisierung** Regelmäßige Projektpräsentationen Coaching und Controlling	gemeinsame Morgenrunde Wochenpläne für Projektarbeit laufende Bewerbungen mit Bewerbungsberatung ***Arbeitskreise (AK)*** Broschüre erstellen Öffentlichkeitsarbeit/Marketing Intranet aufbauen Event vorbereiten und durchführen	• Konfliktmanagement • Zeitmanagement • EDV (über VHS-Kurse) • BWL (über VHS-Kurse) • Öffentlichkeitsarbeit • Marketingberatung • Kommunikation/ Verhandlungstechniken • Telekommunikationstechniken • Präsentation/Moderation
2. Praktikum			
16 Wo	Supervision		• das Beste aus dem Praktikum machen • Bewerbungen • lernen, mit Schwierigkeiten im Betrieb umzugehen
	Zertifikat über erfolgreiche Teilnahme: Beschreibung des Projekts und der Kurse des einzelnen Teilnehmers		

Abb. 2: Struktur von MfA

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

trieben finden und dort schon während ihres Kurses tätig sein. Politikinteressierte Teilnehmer könnten ihre Kenntnisse Stadträten, Parlamentsabgeordneten oder Parteizeitschriften anbieten, und Literaturinteressenten können frühzeitig Kontakte zu Theatern oder Verlagen knüpfen, wie das z. B. an der School of Independent Study der Fall ist (vgl. Stephenson 1988, S. 214f.). Dadurch ist es dem Teilnehmer einerseits möglich, seine Bezugsgruppe auf seine besonderen dort benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten aufmerksam zu machen, und andererseits erfährt er selbst immer genauer, welcher Aspekt seiner Arbeit in diesem sozialen Umfeld besonders gebraucht wird. Dabei lernt er auch, sich mit Konkurrenz auseinander zu setzen, und erfährt, wie man die Besonderheiten seiner Leistungen hervorhebt, wie man sich darstellt und andere von seinen Fähigkeiten überzeugt.

Der Tutor und die jeweilige Zielgruppe des Teilnehmers stellen während der Durchführung eines Kurses und auch in der Bewertungsphase die entscheidenden helfenden Instanzen dar. Sie sorgen dafür, dass er sich nicht mit einfachen Lösungen zufrieden gibt, sondern sich selbst gegenüber immer anspruchsvoller und kritischer wird, den Gegenstand immer tiefer zu verstehen sucht und grundlegendere Anwendungsmöglichkeiten erkundet.

Sollen Selbstständigkeit und Selbstvertrauen optimal gefördert werden, sollte auch die abschließende Bewertung der Leistungen zumindest nicht ausschließlich von außen erfolgen, sondern die Selbstbewertung des Studierenden einschließen. Die endgültige Bewertung könnte dann von unabhängigen externen Beurteilern vorgenommen werden.

3.3 Die Lehr- und Lernsituation

Aufgrund der institutionell verankerten Aufgabe der Lehrer oder Berater, sich am Einzelnen zu orientieren und ihm bei der Ausarbeitung eines eigenen Studienplans zu helfen, muss er versuchen zu verstehen, was der Einzelne möchte, und ihn auf dem Weg der Entfaltung seiner Fähigkeiten unterstützen, anregen und ermutigen, aber nicht starr lenken.

Die Lernsituation des Teilnehmers ist durch das von ihm erarbeitete *eigene Lernprogramm* geprägt. Der Einstieg erfolgt dadurch von den eigenen Interessen her, und der Studienplan des Teilnehmers geht von einer für ihn zentralen Frage aus. Hierzu einige Beispiele aus MfA (vgl. Abschnitt 4, zu Beispielen der School of Independent Study vgl. Hinds 1987):

- Wie lassen sich gewinnbringend Proteine mit trivialen Zellkulturen für die Pharmaindustrie produzieren?
- Wie lässt sich die Akzeptanz von Multimediaprodukten steigern?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– Wie kann man das Verständnis von „großer Politik“ bei Provinzpolitikern verbessern?
– Wie baut man eine Notfallvor- und -nachsorge für Risikoberufe auf?
– Wie fördert man Anwaltskooperationen?

Bei der Bearbeitung seines Themas stößt der Teilnehmer aufgrund der immanenten Logik seines Sachgebiets auf immer neue Fragen. Er wird daher im Wesentlichen *forschend-entdeckend lernen* und auf diese Weise unausweichlich Kenntnisse über eine Vielfalt von Zusammenhängen gewinnen. Vor allem wird er lernen, selbstständig zu denken. Er wird nach dem Kurs nicht aufhören zu lernen, sondern weiter suchen, denn die *subjektive Bedeutsamkeit* des eigenen Themas motiviert ihn (vgl. Holmberg 1983).

Bei der selbstständigen Gestaltung des Studienprogramms wie auch bei seiner Durchführung muss der Lernende ständig Entscheidungen treffen, die sowohl vom Gegenstand als auch von einer Vielzahl von Hinweisen in seiner Umwelt und insbesondere der Bezugsgruppe, für die seine Arbeit bedeutsam ist, mitbestimmt wird. Indem er lernt, seine eigenen Entscheidungen und Handlungen in diesem Umfeld zu treffen, zu analysieren und zu bewerten, wird er zu einem aktiven, gestaltenden Teil in einer komplexen, *polyzentrisch bestimmten sozialen Ordnung*, d. h., er wird zu einem verantwortlichen Mitglied der Gesellschaft (siehe auch Abb. 1).

3.4 Auswirkungen auf die Teilnehmer

Die Forderung an die Teilnehmer, eigene Entscheidungen zu treffen und sich auch daran zu halten, ruft insbesondere bei denen, die sich an eine Sicherheit vermittelnde Führung gewöhnt haben, zunächst Verunsicherung hervor. Nicht wenige Teilnehmer bedürfen daher über lange Zeit der Ermutigung durch die Betreuer.

Wer aber dahin gelangt, sein eigenes Studienprogramm zu entwickeln und durchzuführen, ist dann fast immer in hohem Maße motiviert, da er genau das tun kann, was ihm am meisten bedeutet, woraus er glaubt, den größten Gewinn für sich ziehen zu können. Wer sein Thema von einer für ihn wichtigen Fragestellung aus strukturiert, wird seinen Gegenstand von verschiedenen Aspekten her untersuchen. Die Folgen sind ein besseres Verständnis, ein stärker vernetztes Wissen (vgl. z. B. Stachelscheid 1990, S. 93ff.; Sumfleth 1988) und ein größeres kreatives Potenzial (vgl. z. B. Ochse 1990, S. 101). Wendet er sich dann an die soziale Gruppe, für die seine Ergebnisse eine besondere Bedeutung haben, wird er aufgrund der Tiefe seines Wissens überzeugen können.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Wer erlebt, wie er subjektiv wichtige Dinge zunehmend besser versteht und auch andere von seinen Ideen begeistert, bei dem wird sich allmählich das Gefühl einstellen, dass er die meisten seiner Probleme lösen kann. Er wird selbstsicherer, gelassener, kann mit Druck besser umgehen und mit der ruhigen Gewissheit arbeiten, dass er seine Ziele erreichen wird.[2]

4. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis von „Management für AkademikerInnen" (MfA)

Management für AkademikerInnen ist eine Weiterbildungsmaßnahme der Volkshochschule Konstanz-Singen e. V. und des Arbeitsamtes für arbeitslose Akademiker (vgl. MfA 1998,1999, 2000, IfOK 2000). Für diese Maßnahme wurde versucht, die unter Punkt 3 dargestellten Bedingungen für selbstgesteuertes Lernen zu schaffen.

4.1 Schwierigkeiten

Schwierigkeiten mit SGL treten in MfA auf allen Ebenen auf: bei den institutionellen Rahmenbedingungen, bei den Lehrkräften und den Teilnehmern.

Die institutionellen Rahmenbedingungen von Volkshochschulen sind insofern nicht ungünstig für SGL, als es hier eine relativ große Offenheit für die Wünsche von Teilnehmern gibt, weil man diese ja auf dem freien Markt gewinnen muss. Hier ist der Rückgriff auf Lehrpläne für einzelne Kurse eher ein Mittel zum Zweck, das man fallen lassen würde, sobald SGL-Angebote einen größeren Zulauf bewirken würden. Auf der anderen Seite sind Volkshochschulen aber nicht gerade in besonderem Maß auf SGL ausgerichtet. SGL, das zunächst auch eine stärkere Kundenorientierung erfordert, setzt eine intensive Kundenpflege voraus. So führt MfA mit jedem potenziellen Teilnehmer ein mindestens einstündiges Gespräch, dem im Einzelfall noch ein zweites Gespräch folgt, in dem der Teilnehmer über seine persönliche Lage, seine Wünsche und Vorstellungen berichtet und über die Art der Maßnahme, die andere Form des Lernens und die dadurch bedingten Erwartungen an ihn aufgeklärt wird. Bei den normalen VHS-Kursen ist ein solcher Aufwand natürlich viel schwerer zu leisten, geschweige denn zu finanzieren.

Die Rahmenbedingungen sind zudem nicht unabhängig von Auftraggebern. So wird MfA für das Arbeitsamt durchgeführt. Das Arbeitsamt aber kann SGL im Prinzip nicht in seine Vorschriften einordnen. Der Arbeitsberater, der SGL stützt, handelt in der Regel gegen Vorschriften, die eindeutige Lehrpläne, Prüfungen usw. fordern. So ist eine SGL-Maßnahme für Träger mit derartigen internen Regeln nur durchzuführen, wenn entweder SGL eingeschränkt oder die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

durch SGL bedingten Abweichungen von diesen Regeln von oberster Stelle gedeckt werden. Mit Einschränkungen muss man immer dann rechnen, wenn andere Institutionen beteiligt sind, also beispielsweise bei Firmenkursen.

Ein weiteres Problem ist die Weiterbildung der Lehrkräfte. Die meisten Lehrkräfte sind von einem Rollenverständnis geprägt, das eher als „selbstständigkeitshemmend" im Sinne von Abschnitt 2.1 zu charakterisieren ist. Es kommt noch hinzu, dass SGL nicht einfach nur eine andere Technik ist, die ja leicht anzueignen wäre, sondern eher eine andere Form des Denkens über und der Einstellung zu den Teilnehmern. Da diese häufig nicht das tun, was der Lehrende glaubt, dass sie tun sollten, wenn sie selbstbestimmt handeln, führen Diskussionen über dieses Verhalten nicht selten zu dem Ergebnis, man habe sich geirrt, man müsse eben doch mehr lenken. Es ist offenbar schwierig zu verstehen, was Menschen treibt, auf eine Weise zu handeln, die die Lehrenden für wenig sinnvoll halten. „Verständnis", „Begleitung" und „Ermutigung" sind schöne Worte, aber das damit Gemeinte ist in der Praxis nur schwer umzusetzen. Hinzu kommt die Unerfahrenheit der Institution im Umgang mit und im Verständnis von SGL. Das institutionelle Handlungsrepertoire erweist sich bei Schwierigkeiten mit SGL als ebenso begrenzt wie das der Lehrenden: Das Rezept heißt nahezu immer: „mehr Führung, mehr Anleitung von außen". Doch auch hier helfen eher Begleitung, Verständnis und Ermutigung des SGL seitens der Lehrkräfte.

Schwierigkeiten gibt es aber auch auf der Ebene der Teilnehmer. Diejenigen, die sich für MfA entscheiden, fühlen sich in der Regel zwar von SGL angezogen, es scheint ihnen vielversprechend, endlich einmal das tun zu können, was sie möchten. Insbesondere in der Phase der Zielfindung hält diese Hochstimmung auch an. Erst bei der Festlegung des Weges und der Durchführung kommt es dann öfter zum Gefühl der Überforderung und Entmutigung und zu starken Wünschen nach mehr Leitung und mehr Kursen, vermutlich weil sie eine Minderung der Ängste und der Verantwortung versprechen. In MfA wird dieser Druck daher auch durch Kurse, mehr noch aber durch Begleitung, Beratung und Verständnis zu mildern versucht. Ziel in MfA ist, dass der Teilnehmer mehr auf sich selbst vertraut und weniger auf die Erfahrung der Trainer oder Berater.

Die Ängste der Teilnehmer sind keinesfalls unbegründet. Die Selbstständigkeit beim Lernen führt mit ziemlicher Sicherheit dazu, dass man aufgrund des eigenen Weges manches nicht weiß, was jeder Fachmann wissen sollte und für selbstverständlich hält. Aber es ist ein Vorteil, eigenständig denken zu können und auf sich selbst zu vertrauen, anstatt ängstlich den Anweisungen anderer zu folgen. Vor allem wird der Teilnehmer von MfA durch die frühzeitigen Kontakte mit seiner Zielgruppe weit besser mit der Praxis und den in ihr entstehen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

den Problemen und Anforderungen vertraut sein. Außerdem bieten traditionelle Kurse kaum eine Sicherheit, dass der Teilnehmer in Handlungssituationen noch alles Wichtige weiß und korrekt anwenden kann.

Die Schwierigkeiten mit SGL bei Teilnehmern, Lehrkräften wie auch auf der institutionellen Ebene sind im Rahmen eines einzelnen Projekts noch recht gut zu überwinden. Auf breiter Ebene jedoch dürfte SGL nur schwer einzuführen sein. Zu gering sind die Erfahrungen damit und zu groß die nicht ganz unbegründeten Ängste, etwas Bewährtes gegen etwas Fragwürdiges einzutauschen. Nur im Widerstand gegen diese Schwierigkeiten kann und muss SGL sich entwickeln und beweisen.

4.2 Erfahrungen und Erfolge

Entgegen vielen Befürchtungen ist die Erfahrung von MfA die, dass SGL sehr erfolgreich sein kann, und zwar aus der Sicht sowohl der Teilnehmer wie der Lehrenden und auch der beteiligten Institutionen, also VHS und Arbeitsamt. Zunächst ist der bei weitem größte Teil unserer Teilnehmer (bisher zwischen 65% und 80%) bereits unmittelbar nach Beendigung des Kurses nicht mehr arbeitslos gemeldet, sondern kann durch eigenes Einkommen seinen Lebensunterhalt bestreiten, sei es als Arbeitnehmer oder durch den Sprung in die Selbstständigkeit. So haben mehrere MfA-Teilnehmer eigene Unternehmen gegründet. Wesentlicher aber ist, dass die Teilnehmer ihre Haltung dauerhaft ändern und aktiv von sich aus die Suche nach einer Beschäftigung aufnehmen. Ein Arbeitsberater meinte, das Gute an MfA sei, dass eigentlich jeder Teilnehmer, sofern er nicht völlig unflexibel sei, einen Arbeitsplatz finde, auch wenn dazu in Einzelfällen der Druck des Arbeitsamtes nötig sei.

Die Lehrenden von MfA sind in hohem Maße motiviert. So sind hochqualifizierte und begehrte Unternehmensberater für MfA tätig, obwohl sie hier nur einen Bruchteil ihres üblichen Tagessatzes erhalten können. MfA begeistert die Lehrkräfte, so dass sie mit überdurchschnittlicher Intensität an der Durchführung und Verbesserung von MfA arbeiten. Anders wäre dies auch nicht zu realisieren, da der Aufwand für SGL erheblich höher ist als für herkömmliche Kurse. Auch die regionale Wirtschaft wird zunehmend auf MfA aufmerksam. So unterstützt die Volksbank Konstanz-Radolfzell MfA tatkräftig mit Experten (z. B. aus den Bereichen Marketing und Personal), hilft beim Aufbau von Kontakten zu Firmen und sponsort Auftritte von MfA vor den spezifischen Zielgruppen, d. h. potenziellen Arbeitgebern der Teilnehmer.

Die Teilnehmer selbst sparen nicht mit Kritik an MfA. Aber sie bezieht sich fast ausschließlich auf konkrete Dinge wie bestimmte Handlungen von Kurs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

leitern oder anderen Teilnehmern, auf Probleme mit der EDV oder den Mangel an ruhigen, ungestörten Arbeitsplätzen. Sie beklagen sich über zu viele und zu lange Diskussionen, über Schwierigkeiten bei der Klärung ihrer Ziele und ihres Projekts oder bei der Aufstellung des Projektstrukturplans usw. Manche wünschen sich auch mehr Anleitung, mehr Arbeit in der Gruppe, weil sie nicht recht wissen, wie sie mit der Freiheit umgehen sollen. Aber selbst diese Teilnehmer erklären letztlich, MfA habe ihnen geholfen, eine Perspektive zu finden, habe ihnen viel Spaß am Lernen gebracht, und vor allem und immer wieder betonen sie die Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihres Selbstvertrauens. Häufig wird darauf hingewiesen, man habe gelernt, sich viel besser in Gruppen einzufügen, mit anderen umzugehen, sich bei Konflikten nicht mehr zurückzuziehen, sondern die Situation zu klären; man könne sich und seine Ideen jetzt viel besser präsentieren und habe vielfältiges praktisch verwertbares Wissen in EDV, BWL usw. erworben. Den Tenor der Äußerungen auf die Frage „Was wirst du anderen über den Kurs erzählen?" erfasst die Antwort: „MfA ist eine tolle Chance; so sollte Lernen auch in der Schule und an der Uni sein."

Unsere Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen deuten darauf hin, dass die Förderung forschend-entdeckenden Lernens grundsätzlich zu einer eher höheren Motivation der Teilnehmer und auch zu besseren Lernergebnissen in dem Sinn führt, dass sie das Wissen flexibler anwenden können. Das entspricht auch den Erfahrungen mit SGL in anderen Bereichen (vgl. Lehner 1981). Wer über längere Perioden hin forschend-entdeckend gelernt hat, wird auch unter anderen Bedingungen so lernen. Man muss also nicht immer in der aufwändigen Weise betreut werden, wie das bei MfA der Fall ist. Im Grunde löst MfA ja Probleme, die erst durch die erworbene Gewohnheit rezeptiv-reproduktiven Lernens entstanden sind. Der höhere Aufwand für die Förderung forschend-entdeckenden Lernens wird sich später reduzieren. Er entsteht, weil man es hier immer mit dem Einzelnen und weniger mit der Gruppe zu tun hat. Die Lehrenden müssen mit jedem Einzelnen den Fragen nachgehen, die diesen interessieren. Sie müssen den Schüler oder Studenten bei der Erkundung von für diesen interessanten Gebieten begleiten und anregen, bis er auf bedeutsame Fragen stößt, und sie müssen ihn bei der Suche nach eigenen Lösungen und deren Erprobung unterstützen und ermutigen. Das ist der Kern der Förderung selbstgesteuerten Lernens.

Anmerkungen

1 Zur Unterscheidung von Objektivismus und Subjektivismus bzw. in der hier verwendeten Terminologie zwischen der Formung „von außen" und der Förderung des Wachsens „von innen" vgl. von Hayek 1979 sowie Lehner 1998, S. 54.

2 Eine ausführlichere Darstellung hemmender und fördernder institutioneller Rahmenbedingen samt entsprechenden Literaturhinweisen findet sich bei Lehner 1998 und Lehner 2000.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Literatur

Bereiter, C./Scardamalia, M. (1998): Beyond Bloom's taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age. In: Hargreaves, A. Lieberman, A./Fullan, M./Hopkins, D. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht, Boston, London, S. 675-692

Clarke, A. M./Clarke, A. D. B. (1976): Early experience: myth and evidence. London, New York

Feuerstein, R. (1983): Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability. In collaboration with Ya'acov Rand, Mildred B. Hoffman and Ronald Miller. Baltimore

Flammer, A. (1975): Individuelle Unterschiede im Lernen. Weinheim

von Hayek, F. A. ([2]1979): Missbrauch und Verfall der Vernunft. Ein Fragment. Salzburg

Holmberg, B. (1983): Guided didactic conversation in distance education. In: Sewart, D./Keegan, D./Holmberg, B. (Eds.): Distance Education: International Perspectives. London. S. 114-122

Institut für Organisation und Kommunikation (Initiative für Beschäftigung der Bertelsmann-Stiftung) ([2]2000): Beschäftigung konkret! Beispiele innovativen Handelns. Bensheim (zu beziehen über langer@ifok.de)

Jensen, A. R. (1973): Educability and group differences. London

Lehner, H. (1979): Erkenntnis durch Irrtum als Lehrmethode. Bochum

Lehner, H. (1991): Autonomous learning in distance education: methodology and results / Autonomes Lernen und Fernlehre: Methoden und Wirkungen. In: Holmberg, B./Ortner, G. (Eds.): Research into Distance Education. Fernlehre und Fernlehrforschung. Frankfurt/M., S. 160-176

Lehner, H. (1998): Lassen sich Alternativ- und Regelschulen vergleichen? Ein Modell der Auswirkungen von Erziehungstheorien auf Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 53-65

Lehner, H. (2000): The Success and Failure of Distance Education in the ‚Age of Knowledge'. A theory of learning in distance education. Hagen: FernUniversität, ZIFF-Papiere Nr. 115 (kostenlos zu beziehen über „helmut.fritsch@fernuni-hagen.de")

Management für AkademikerInnen siehe Volkshochschule Konstanz-Singen

Ochse, R. (1990): Before the gates of excellence. The determinants of creative genius. Cambridge, New York

Schümer, R. (1993: Some psychological aspects of distance education. Hagen: Fernuniversität

Stachelscheid, K. (1990): Problemlösender Chemieunterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium. Eine empirische Untersuchung zur Förderung von verknüpftem Wissen. Essen

Stephenson, J. (1988): The experience of independent study at North East London Polytechnic. In: Boud, D. (Ed.), Developing student autonomy in learning. London, New York, S. 211-226

Sumfleth, E. (1988): Lehr- und Lernprozesse im Chemieunterricht. Bern, Frankfurt/M.

Volkshochschule Konstanz-Singen (1998, 1999, 2000): Management für AkademikerInnen: Eine innovative Qualifikation für Hochschulabsolventen. Konstanz (kostenlos zu beziehen über „lehner@singen.vhs.de")

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Susanne Kraft

Die Sicht der Lernenden

Ergebnisse einer Befragung

Über selbstgesteuertes Lernen wird in jüngster Zeit viel geredet und diskutiert, bislang liegen jedoch nur wenig Untersuchungen und Informationen darüber vor, wie Lernende diese Lernform eigentlich beurteilen und welche Vor- und Nachteile sie bei dieser Lernform wahrnehmen.

Im Rahmen des Projektes SeGeL wurden Lernende aus verschiedenen Veranstaltungen zu ihren Erfahrungen befragt. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse vorgestellt. Wie aus den vorausgehenden Beiträgen deutlich wird, wurde in den Projekten von SeGeL jeweils in unterschiedlichen Formen selbstgesteuert gelernt. Diese sollen hier nochmals differenziert werden, weil diese spezifischen Formen mit je spezifischen Vorteilen, aber auch Problemen selbstgesteuerten Lernens einhergehen.

- Selbstgesteuert gelernt wurde in Gruppen (z. B. Projekt „SchwebWeb“).
- Selbstgesteuert gelernt wurde alleine, ergänzt durch Gruppenlernen (z. B. Projekt „Ausbildungsbegleitende Hilfen“).
- Selbstgesteuert gelernt wurde computerunterstützt, individuell und in der Gruppe (z. B. in einem Selbstlernzentrum).
- Selbstgesteuert gelernt wurde durch eine eigenständige Projektplanung (z. B. im Projekt „Management für Akademiker/innen“).

So unterschiedlich diese Formen auch waren, eine Gemeinsamkeit bestand darin, dass das selbstgesteuerte Lernen immer durch eine Lernbegleitung bzw. durch Moderatoren betreut war.

1. Aufbau der Untersuchung

1.1 Ziel der Befragung

Ziel der Befragung war es, die Erfahrungen der Lernenden mit dem selbstgesteuerten Lernen in den Projekten zu erfassen, d. h. wie dieses Lernen von den Lernenden subjektiv wahrgenommen und erlebt wird. Dabei interessiert aus pädagogischer Sicht nicht nur, welche Aspekte durch die Lernenden positiv beurteilt werden, sondern insbesondere auch, welche Probleme und Lernhindernisse im Lernprozess auftreten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Erkenntnisse zu gewinnen über die Erfahrungen der Lernenden ist auch unmittelbar als Rückmeldung für die Einrichtungen und im Hinblick auf die Gestaltung zukünftiger Projekte bedeutsam. Insofern sind solche Interviews wichtiger Bestandteil der Bildungsarbeit der Einrichtungen.

1.2 Vorgehensweise und Methode

Befragt wurden insgesamt 25 Lernende aus den vier beschriebenen Projekten. Mit den Teilnehmenden wurden offene leitfadengestützte Interviews geführt, die qualitativ ausgewertet wurden. Der Leitfaden wurde projektspezifisch konkretisiert und ergänzt. Berücksichtigt werden muss nicht nur, dass in den Projekten ganz unterschiedliche selbstgesteuerte Lernformen praktiziert wurden, sondern auch, dass wir es hier mit sehr verschiedenen Lernenden (Alter, Bildungsabschluss, Lernziele) zu tun haben (Auszubildende, Umschüler, berufliche Wiedereinsteiger, Akademiker).

Die Befragung versteht sich als explorativ, keinesfalls als repräsentativ. Die Stichproben wurden nach dem Prinzip der Freiwilligkeit zusammengestellt. Es wurden in drei Fällen Einzelinterviews, in einem Fall ein Gruppengespräch mit den Lernenden durchgeführt. Letzteres war erforderlich, weil die Jugendlichen einzeln nicht befragt werden wollten. Im Rückblick kann festgehalten werden, dass sich dieses Roundtable-Gespräch sogar als ausgesprochen informativ erwiesen hat, da dadurch ein gegenseitiger Austausch und eine gemeinsame Reflexion der Lernenden über ihr Lernen und ihren Lernprozess angeregt wurden.

Bei den nachfolgend dargestellten Ergebnissen und deren Interpretation müssen die genannten Aspekte berücksichtigt werden.

1.3 Inhalte der Befragung

Inhaltlich standen bei der Befragung folgende Themenbereiche im Blickpunkt:

a) Welche *Erfahrungen* haben die Lernenden mit selbstgesteuertem Lernen gemacht? Wurde das Lernen als „anders“ wahrgenommen als ihr bisheriges Lernen? Was genau war anders? Welche Vorteile und Nachteile dieses Lernens werden gesehen, welche Probleme traten beim selbstgesteuerten Lernen auf?
b) Wie wird der eigene *Lernerfolg* von den Lernenden eingeschätzt? Wurden über die fachlichen Kompetenzen hinaus noch weitere Kompetenzen erworben?
c) Wie wird die *Lernbegleitung* in den Projekten erfahren und beurteilt? Was wurde als besonders hilfreich und unterstützend wahrgenommen, wo gab es Probleme? Was hätte die Lernbegleitung zudem noch besser

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

machen können, und was wäre aus Sicht der Lernenden noch zusätzlich wünschenswert an Unterstützung?

2. Ergebnisse

2.1 Wahrnehmung des selbstgesteuerten Lernens

Trotz der skizzierten Unterschiedlichkeiten des Lernens in den Projekten wurde von allen Befragten dieses Lernen als „anders" als ihr bisheriges Lernen – beispielsweise in der Schule – wahrgenommen. Mehrfach wurde hervorgehoben, dass es „keinen Frontalunterricht" gab, und die Lernatmosphäre in den Projekten wurde als „locker" beschrieben. Im direkten Vergleich wurde das selbstgesteuerte Lernen sogar mehrheitlich deutlich besser bewertet als der Frontalunterricht.

Von den meisten Befragten werden sowohl Vorteile als auch Nachteile selbstgesteuerten Lernens genannt. Sogar diejenigen Lernenden, die sehr euphorisch die positiven Aspekte hervorheben, erkennen und benennen durchaus auch Grenzen und Probleme dieser Lernform.

– *Vorteile*

Als besonders vorteilhaft wird die erhöhte Selbststeuerung im gesamten Lernprozess betont. Diese bezog sich zum einen auf die Möglichkeit der selbstständigen Auswahl der Lerninhalte, zum anderen auf die freie Gestaltung der Lernorganisation, wie beispielsweise die Bestimmung der Lernzeit, des Lerntempos, des Lernweges und der Lernschritte. Einige der Lernenden betonten, dass sie bei dieser Art zu lernen deutlich mehr ein Gefühl von Selbstbestimmung erlebten als bei stark von außen gesteuertem und angeleitetem Lernen. Auch die Lernmotivation war für viele der Befragten höher: Beim selbstgesteuerten Lernen „kann man sich die Materie selbst auswählen, dadurch wächst die Motivation" und „man entwickelt mehr Eigeninitiative, deshalb ist selbstgesteuertes Lernen motivierender". Der größere Lernerfolg beim selbstgesteuerten Lernen wird ebenfalls als ein Vorteil hervorgehoben (auf diesen Aspekt wird in Kap. 2.2 gesondert eingegangen).

Beim selbstgesteuerten Lernen in der Gruppe wurde gerade die Gruppensituation von einigen Lernenden als besonders hilfreich für den Lernprozess wahrgenommen. Die Gruppe bot gegenseitige Unterstützung und Hilfe und wurde als „motivationsfördernd" erlebt: „Man kann von anderen lernen und andere Meinungen erfahren" und „das Ergebnis ist dann mehr als die Summe der Einzelteile".

Computerunterstütztes selbstgesteuertes Lernen wird von den Befragten fast ausschließlich positiv bewertet: Die Lernenden bezeichnen den Compu-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

ter als „motivationssteigernd“, er ermöglicht die gezielte Auswahl von Inhalten und eine individuelle Festlegung der Lernschritte und -wege und gibt darüber hinaus auch unmittelbar Rückmeldung über den Lernerfolg.

– *Nachteile und Probleme*

Aus Sicht der Lernenden implizieren die Möglichkeiten und insbesondere die Freiheiten des selbstgesteuerten Lernens allerdings auch Nachteile und Probleme. Viele der Lernenden sprechen von auftretenden „Unsicherheiten beim Lernen“. Diese betreffen beispielsweise die Auswahl der Lerninhalte, die Wahl des Lernweges und die Festlegung der Lernschritte, aber auch das Lernergebnis: Die Frage, ob man denn das „Richtige“ lernt bzw. gelernt hat, wird oftmals als Problem genannt. Dieses Problem der Unsicherheit wird insbesondere auch bei den Wünschen an die Lernbegleitung deutlich (siehe Kap. 2.3), bislang wurde dieser Aspekt in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen weitgehend vernachlässigt.

Die Gruppensituation, von einigen Lernenden explizit als förderlich und vorteilhaft für den eigenen Lernprozess genannt, wurde von anderen (aus der jeweils gleichen Maßnahme) wiederum deutlich als Nachteil und als hemmend wahrgenommen: Es gab „zu viele Diskussionen“, die Arbeitsverteilung in der Gruppe wurde als ungleich wahrgenommen, es fehlte eine klare Struktur in der Gruppe. Diese Einschätzung änderte sich teilweise durch die Reflexion im Interview. Im Gespräch über die Lernerfolge wurden wichtige zusätzliche Lernerfolge durch das Lernen in der Gruppe erkannt, die vorher nicht bewusst geworden waren.

Beim computerunterstützten selbstgesteuerten Lernen wurde von den Lernenden die „Begrenztheit des Lernmediums“ als Nachteil hervorgehoben: „Der PC ist nur eine Maschine, er kann viele Dinge nicht, wird er nie können, der Dialog ist anders als mit dem Dozenten“. Angesprochen wurde von den Befragten auch die unterschiedliche Qualität der Lernprogramme, die für den Lernprozess und den Lernerfolg maßgeblich mit bestimmend ist.

Betrachtet man diese Ergebnisse, so zeigt sich, dass die Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens in den Projekten insgesamt durchaus positiv bewertet werden. Die genannten Nachteile hängen meist eng mit dessen spezifischen Formen zusammen, wie beispielsweise die „Grenzen des Mediums“ beim computerunterstützten Selbstlernen. Interessanterweise werden einige Aspekte von den Lernenden sehr konträr beurteilt und wahrgenommen: Insbesondere die Gruppensituation war für viele Lernende ein wichtiges Element für einen erfolgreichen Lernprozess, während sie von anderen explizit als hemmend für das Lernen wahrgenommen wurde.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2.2 Beurteilung des Lernerfolgs

Der Lernerfolg wird von den Lernenden subjektiv meist als positiv eingeschätzt und häufig explizit auf Aspekte der Selbststeuerung des Lernens zurückgeführt: „Das Lernen wird leichter, weil man die eigenen Vorstellungen einbringen kann“, „die Lernerfolge sind besser, alles prägt sich besser ein, denn wir haben es selbst erarbeitet und uns nicht berieseln lassen“, obwohl hier auch die Mühen selbstgesteuerten Lernens erkannt und genannt werden: „Es dauert zwar länger, dafür sitzt es dann aber besser“.

Der Lernerfolg wird von den Lernenden vor allem im Zugewinn fachlichen Wissens und insbesondere auch technischer Kompetenz gesehen. „Ich wusste nichts über den PC, konnte nichts, jetzt kann ich E-Mails schreiben und das Internet nutzen.“ Bei den Auszubildenden zeigte sich der Lernerfolg beispielsweise auch in einer deutlichen Verbesserung der Noten in der Berufsschule. Einige Lernende betonten zusätzlich, dass sie durch das selbstgesteuerte Lernen in den Projekten auch Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit erworben haben. Für viele diente dieses Lernen zudem einer persönlichen Weiterentwicklung – „Sachen, die bei mir privat nicht gehen, habe ich hier zum Laufen gebracht. Für das private Selbstbewusstsein war es sehr wichtig“.

2.3 Beurteilung und Wünsche an die Lernbegleitung

Wie bereits angemerkt, wurde der Prozess des selbstgesteuerten Lernens von „Lehrenden“ unterstützt. Diese hatten jedoch in den Projekten eine neue Rolle und neue Funktionen, sie wurden – auch in ihrem eigenen Verständnis – zu „Lernbegleitern“, die den Lernprozess unterstützen und moderieren. Die Ergebnisse zeigen, dass diese „Lernbegleiter“ sehr bedeutsam sind, insbesondere auf didaktischer und psychologischer Ebene.

Die in den Projekten praktizierte Lernbegleitung wurde insgesamt ausgesprochen positiv bewertet: Es „war immer jemand da, wenn man Fragen hatte“, „sie (die Lehrenden) konnten immer alle Fragen beantworten“. Die Lernbegleitung übernahm dabei vor allem eine beratende Funktion sowohl in fachlicher, oftmals aber auch in sozialer und persönlicher Sicht. Obwohl rückblickend fast ausschließlich positive Aspekte der Lernbegleitung hervorgehoben wurden – so wurde beispielsweise in einem Fall auf die Frage, was die Lernbegleitung hätte besser machen können, sogar geäußert: „Die können einfach nichts besser machen!“ –, wurden jedoch auch Wünsche an die Lernbegleitung formuliert:

Von einigen wurde bemängelt, dass zu Beginn des Projektes keine systematische Einführung und Hinführung zum selbstgesteuerten Lernen erfolgt war. Einige fühlten sich anfangs überfordert, weil diese Lernform neu für sie war und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

die Ziele des Projektes und dieses Lernens nicht genügend transparent waren. „Das selbstgesteuerte Lernen war uns am Anfang nicht so richtig klar, es wurde auch nicht richtig erläutert. Wir waren anderes Lernen gewohnt". „Schwierig war die Orientierungslosigkeit, keine Vorstellung zu haben, was es werden soll. Das Projekt entgleitet einem, man weiß nicht mehr, worum es geht".

Um einer Überforderung entgegenzuwirken, wünschen sich die Lernenden gerade in den Anfangssituationen eine stärkere Strukturierung des Lernprozesses und mehr Vorgaben für ihr Lernen durch die Lernbegleitung: „Für den Einstieg wäre es gut, wenn die Dozenten einen Rahmen geben, wann welche Inhalte vermittelt werden, die man als Bausteine braucht. Denn selbstgesteuertes Lernen bedeutet nicht, dass es ohne Rahmen abläuft, man muss sich orientieren können, sonst schwimmt man auf dem großen weiten Ozean".

Durch die – auch räumliche – Präsenz und Ansprechbarkeit soll die Lernbegleitung noch gezielter Unterstützung anbieten. Dies wird insbesondere dann bedeutsam, wenn Probleme unterschiedlichster Art beim selbstgesteuerten Lernen auftauchen, wie beispielsweise inhaltliche Fragen und Unklarheiten, lernorganisatorische Aspekte sowie – und dies betrifft im besonderen Maße das computerunterstützte selbstgesteuerte Lernen – technische Schwierigkeiten.

Beim Selbstlernen in der Gruppe wurde mehrheitlich der Wunsch geäußert, die Lernbegleitung solle sich aktiv an den Gruppenprozessen beteiligen, um durch mehr Steuerung (Strukturierung der Aufgaben, Führung, Vorgaben) gruppendynamische Reibungsverluste zu reduzieren.

Die meisten Befragten wünschen sich von der Lernbegleitung verstärkt Rückmeldungen über ihre Lernfortschritte und ihren Lernerfolg (auch Tests und Prüfungen): „Regelmäßige Erfolgskontrollen sind wichtig", „ich hätte gerne mehr Beurteilung gehabt, das ist mehr Ansporn" und „mehr Tests, Prüfungsfragen, auch wegen der Rückkoppelung". Dieser Wunsch nach mehr Rückmeldung korrespondiert zum einen eng mit der Unsicherheit, die selbstgesteuertes Lernen bei den Lernenden – zumindest teilweise – auslöst. Zum anderen ist dieser Wunsch sicherlich auch Ausdruck dessen, dass in den Projekten durchaus sehr zielorientiert gelernt wurde, d. h., die Lernenden wollten durch ihre Teilnahme am Projekt fachliches Wissen oder ein Abschlusszertifikat erwerben.

Die „ideale Lernbegleitung" sollte aus Sicht der Lernenden über fundiertes fachlich-inhaltliches Wissen, pädagogisch-didaktische und soziale Kompetenzen sowie über technisches Know-how – insbesondere beim computerunterstützten selbstgesteuerten Lernen – verfügen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

3. Reflexion der Ergebnisse: „Ohne Lehrer geht es nicht“

In den Projekten von SeGeL wurde in ganz unterschiedlichen Formen selbstgesteuert gelernt. Daraus ergeben sich aber auch unterschiedliche Vorteile, Nachteile und Probleme dieser Lernform und diese bedingen wiederum die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden im Hinblick auf Lernbegleitung und Unterstützung. Selbstgesteuertes Lernen wird von den Lernenden als bereichernd für das Lernen erlebt, es ersetzt jedoch keineswegs „traditionelle“ Unterrichtsformen, sondern wird als „ergänzende“ Lernform begrüßt.

Die *Lernbegleitung* ist beim selbstgesteuerten Lernen sehr bedeutsam und muss vielfältige *beratende Funktionen* übernehmen. Projekt- und situationsspezifisch bekommt sie zusätzlich neue Aufgaben. Beim selbstgesteuerten Lernen in der Gruppe werden Aspekte wie zum Beispiel Gruppenmoderation bedeutsam, beim selbstgesteuerten Lernen mit dem Computer muss die Lernbegleitung zusätzlich über grundlegendes technisches Know-how verfügen.

Um eine *hohe Qualität* selbstgesteuerten Lernens zu ermöglichen und zu gewährleisten, ist somit fachlich, technisch und pädagogisch qualifiziertes Weiterbildungspersonal sowie eine sehr gute Ausstattung (Räume, Medien ...) in den Institutionen erforderlich.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch immer die *spezifische Situation in den Projekten* berücksichtigt werden, insbesondere, dass selbstgesteuertes Lernen hier angeleitet und unterstützt wurde. Ein hoher Grad an Betreuung der Lernenden war somit immer gewährleistet. Möglicherweise war dies auch gerade die Basis erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens in den Projekten.

Bei den meisten Lernenden wurde zudem erst durch die Befragung ein Reflexionsprozess über ihr Lernen und ihren Lernprozess angeregt. Vielen wurden erst dadurch Unterschiede zu ihrem bisherigen Lernen bewusst. Erst durch das Nachdenken wurde zudem erkannt, dass man mehr gelernt hat, als lediglich die Inhalte, mit denen man sich im jeweiligen Projekt beschäftigt hat. Eine Teilnehmerin fasst es so zusammen: „Ich habe das Lernen gelernt, ich merke mir sehr viel und habe keine Angst mehr vor Neuem. Mein Selbstvertrauen in meine Lernfähigkeit ist gewachsen.“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

V Zu Medieneinsatz und Didaktik

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Hermann J. Forneck

Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens

Umrisse einer Didaktik

Die ‚Selbstverständlichkeit' des ‚selbstgesteuerten Lernens' verlange nach Klärungen, die Handeln orientieren, so Peter Faulstich in seinem Beitrag in diesem Band. Eine wesentliche Dimension dieser anstehenden Klärungen besteht nun in der Steuerung und Strukturierung selbstgesteuerten Lernens. Um die Paradoxie dieser Forderung aufzulösen, werde ich zunächst das erwachsenenbildnerische Selbstmissverständnis von Selbststeuerung aufklären (1), dann Steuerungs- und Strukturierungsoptionen in erwachsenenbildnerischen Veranstaltungen ansprechen (2), um dann Notwendigkeit und Möglichkeiten der Strukturierung selbstgesteuerten Lernens (3) darzulegen.

1. Der missverständliche Begriff „selbstgesteuertes Lernen"

Sowohl Pädagogik als auch Erwachsenenbildung und ihre Theoriebildungen haben es oft mit Emphase zu tun (vgl. kritisch dazu Kade 1999), ja aus einem spezifischen Blickwinkel kann man diese sogar als ein das pädagogische Handlungsfeld erst konstituierendes Element verstehen. Die Begriffe ‚subjektorientiertes', ‚selbstgesteuertes', ‚selbstorganisiertes', ‚selbstbestimmtes Lernen' gehören dazu.

Folgt man solchen Vorstellungen, dann läuft Erwachsenenbildung schon immer auf das selbstlernende Subjekt hinaus, es bedeutet das Eigentliche erwachsenenbildnerischen Selbstverständnisses, das seit Anbeginn mit einem empathisch gedachten Subjektbegriff eng verknüpft war. Mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens (SGL) sollte dies nun endlich eingelöst werden (vgl. kritisch dazu Brödel 1998, S. 22 f.). SGL verspricht, einen Makel zu überwinden, der dem institutionalisierten, geplanten Lernen bisher anhaftete. Dieses schien in einem Maße fremdbestimmt, das nicht mehr zu dem empathischen Ziel der Selbstbestimmung passte. Selbstgesteuertes Lernens wird im Kontext einer solch empathischen Vorstellung wörtlich genommen. Die darauf basierenden Projekte des SGL laufen dann auf eine Praxis hinaus, in der nahezu jede professionelle Strukturierung unterbleibt, weil diese ja die Steuerung der Lernenden negiert. Es

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

ist evident, dass eine solche Auffassung von Selbststeuerung gesellschaftlich exklusiv bleiben muss, von den Teilhabenden umfangreiche Zeitressourcen und emotionales Engagement im Prozess des Aushandelns gemeinsamer Lernhandlungen (wenn man gemeinsam selbstgesteuert lernt) erfordert und unter den Bedingungen alltäglicher Zeitregime der Gegenwart in weiten Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht implementierbar ist. Werden solche Versuche gleichwohl unternommen, so scheitern diese Projekte, da die vielfältigen Bedingungen, unter denen eine solcherart empathisch verstandene Auffassung von Selbststeuerung möglich scheint, nicht gegeben sind. Was gegenwärtig im Zusammenhang mit dem Begriff SGL transportiert wird, ist nicht in erster Linie eine Selbststeuerung. Vielmehr geht es um völlig veränderte Formen der Steuerung und Strukturierung von Lernprozessen. Das, was mancherorts statt als SGL als neue Lernkultur bezeichnet wird, macht auf diesen Bruch mit der bisherigen Steuerungslogik aufmerksam. Aus diesem Grunde habe ich die Konzeption, der die im dritten Teil dargestellten Steuerungs- und Strukturierungspraktiken entnommen sind, „selbstsorgendes Lernen" genannt. Ich möchte im Folgenden diesen Bruch und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung skizzieren.

2. Konventionelle Steuerungslogik und das Steuerungsdefizit des selbstgesteuerten Lernens

Wenn man sich vergewissert, welche Steuerungsmechanismen wirkungsvolle Beschulungsformen tatsächlich enthalten (müssen), dann wird deutlich, dass die lineare und sequenzierte Anordnung von gestalteten Lernsituationen mit einem ganzen Arsenal von Steuerungs- und Strukturierungsformen (vgl. Schulz 1999) operiert: Unterstellen wir beispielhaft in einem Kurs zur deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts seien Erster Weltkrieg und Weimarer Republik behandelt worden. Im darauf folgenden Kursabend steht der nachstehende Arbeitsauftrag am Anfang: „Untersuchen Sie den Beginn des Zweiten Weltkriegs und vergleichen Sie diesen mit dem des Ersten Weltkriegs." Dazu stellt die Kursleitung einen Text zur Verfügung, der lediglich die militärischen und diplomatischen Aktivitäten des Deutschen Reiches und der Kriegsgegner überblickartig auflistet. Was könnte die Intention eines solchen Vorgehens sein? Diese Frage ist ohne weitere Informationen nicht zu beantworten. Sie könnte z. B. darauf aufmerksam machen, dass der Zweite Weltkrieg ohne Kriegserklärung begann, dass er 1939 begann, dass die ersten militärischen Operationen ähnlich und/oder verschieden verliefen .... Zugleich könnten die Kursteilnehmer darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie nicht arbeitsfähig sind, wenn sie sich keine Notizen anfertigen, auf die sie zurückgreifen können; auch die Kursleitung könnte das Thema der vergessenen Notizen bearbeiten wollen usw. Andererseits lässt die Situationsgestaltung die Möglichkeit offen, in einem bestimmten Stadium

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

der Gruppen- oder Einzelarbeiten eine methodische Hilfe für den historischen Vergleich einzubringen, um so Sinn und Problematik historischer Vergleiche zu thematisieren. Weiter wäre es möglich, durch arbeitsteilige Gruppenarbeiten die Vergleichsebenen im Kurs abzubilden und im Plenum zusammenzufügen. Die methodische Gestaltung des Kursabends enthielte dann die Grundstruktur des Vergleichens, die am Ende des Kursteils nur noch bewusst gemacht würde.

Diese kurze Skizze soll deutlich machen, dass das methodische und situativ veränderbare professionell verfügbare Steuerungsarsenal Lernprozesse in einem Ausmaß strukturiert und zugleich jederzeit verfügbar hält, das unterschätzt wird. Steuerung zielt in unserem Beispiel auf die Erarbeitung einer strukturellen Verschiedenheit zwischen dem Beginn des Ersten und des Zweiten Weltkriegs oder – je nach situativer Entscheidung – einer extrafunktionalen Fähigkeit, die wir in der Erwachsenenbildung als Schlüsselqualifikation bezeichnen. In beiden Fällen soll die methodische Gestaltung des Kursgeschehens zu Einsichten führen, die in einer Lektüre höchstens mitgeteilt, aber nicht selbst erarbeitet worden wären. Das macht im Kern die zentrale Qualitätsdimension professionell gestalteten Lerngeschehens in der Erwachsenenbildung aus.

In selbstgesteuerten Lernumgebungen stellt sich dies nicht von alleine her, wie wir aus der Forschung wissen (vgl. z. B. Schmiel/Sommer 1991; Simons 1992). Die Reduktion der externen Steuerung führt nicht automatisch zu einer Selbststeuerung (vgl. Veenmann/Elshout 1991; Dubs 1993). Starke empirische Hinweise haben wir für den engen Zusammenhang von inhaltsspezifischem Wissen und metakognitiven prozeduralem Wissen (vgl. Schneider/Körkel 1989; Weinert 1994), sodass sich eine inhaltsunabhängige Vorstellung von Selbststeuerung als nicht tragfähig erweist. Daraus ergibt sich, dass der Erwerb von Strategien der Selbststeuerung des Lernens nicht unabhängig von den Inhalten und Lernkontexten, also einer qualitativ hoch entwickelten Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgen kann. Deshalb steigen mit zunehmendem Bildungsgrad „die Anforderungen, die die jeweilige Bildungseinrichtung an die Selbststeuerungskompetenz der Lernenden stellt“ (Friedrich/Mandl 1997, S. 238).

Wenn sich dies aber nicht alleine herstellt bzw. Selbstinstruktionsstrategien auch zu negativen Ergebnissen führen können (vgl. Friedrich 1992, S. 208), dann kann dies nur bedeuten, dass in und mit Lernumgebungen, in denen selbstgesteuert gelernt werden soll, Steuerungs- und Strukturierungsmöglichkeiten gegeben sein müssen, die das leisten, was die eigentliche Leistungsfähigkeit des formalen, professionell vermittelten Lernens ausmacht. Anders ausgedrückt: Wir benötigen dringend eine Didaktik und Methodik des SGL, die die Steuerungs- und Strukturierungspotenziale enthält, die das formale Lehr-/Lerngesche-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

hen auszeichnen (vgl. Witt 1999, S. 79ff.). Gelingt dies nicht, dann dürfte die Leistungsfähigkeit des selbstgesteuerten Lernens unter der eines traditionellen Lernens im Kurs liegen.

3. Postkonventionelle Steuerung, Strukturierung und Sequenzierung

Die folgende skizzenhafte Darstellung einiger methodischer Steuerungs- und Strukturierungsmöglichkeiten im SGL basiert auf einer didaktischen Konzeption „selbstsorgenden Lernens", die für den Weiterbildungsstudiengang QINEB („Qualifizierung für eine innovative Erwachsenenbildung") entwickelt wurde, der im Rahmen des Bund-Länder-Kommissions-Projekts „Lebenslanges Lernen" an der Universität Gießen durchgeführt wird. Mögliche Wirkungen lassen sich angemessen nur im Kontext der gesamten didaktischen Konzeption und praktisch nur im jeweiligen Handlungskontext beurteilen. Hier sollen sie einerseits deutlich machen, dass es um eine alternative Steuerungslogik geht, und andererseits, dass in der Entwicklung solcher Steuerungspraktiken eine wesentliche Herausforderung besteht.

3.1 Strukturierung von Lernumgebungen

In der inzwischen vielfältigen Literatur zum Thema wird immer wieder vom sog. Lernpool gesprochen. Gemeint ist damit eine Vielzahl von Materialien, Unterlagen, Medien aus denen die Lernumgebungen bestehen. Abgesehen davon, dass solche unterschiedlichen Lernmaterialien und -inhalte in einer didaktischen Analyse aufeinander zu beziehen wären (in unserer Konzeption leisten wir dies mit einer Wissensplattformanalyse), müssen Einstiegspunkte für solche Lernumgebungen definiert und in der Lernumgebung gestaltet werden, die einen Zugang zum Thema ermöglichen.

In einer Lernumgebung, die für Ausländer mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen konzipiert wurde und in der die sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Unterschiede sowie die unterschiedlichen Lebensräume in Deutschland, Österreich und der Schweiz thematisiert werden, haben wir Einstiegspunkte in der Lernumgebung als „Reisepläne" konzipiert. Jeder Einstiegspunkt besteht aus einer kleinen Mappe mit Reisedokumenten, die unterschiedliche Stationen und Events enthalten, die der „reisende" Lernende besucht.

Ein weiteres strukturierendes Element stellen die „reflexiven Fragen" dar. Sie thematisieren das gerade bearbeitete Material nochmals in einer völlig anderen, überraschenden Form. In der erwähnten Lernumgebung wird z. B. bei dem Besuch einer Vorstellung des Schweizer Kabarettisten Emil eine reflexive

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Frage zur Einbürgerungspraxis in der Schweiz gestellt, die es dem Lernenden erlaubt, seine „Reise“ in eine andere Richtung weiterzuführen, wenn ihn die mit der reflexiven Frage verbundene Thematik mehr interessiert.

Eine weitere Strukturierung der Lernumgebungen ergibt sich aus dem Strukturniveau der Materialien. Es geht dabei um den Anspruchsniveau der Lernhandlungen, die mit diesem Material erreicht werden sollen.

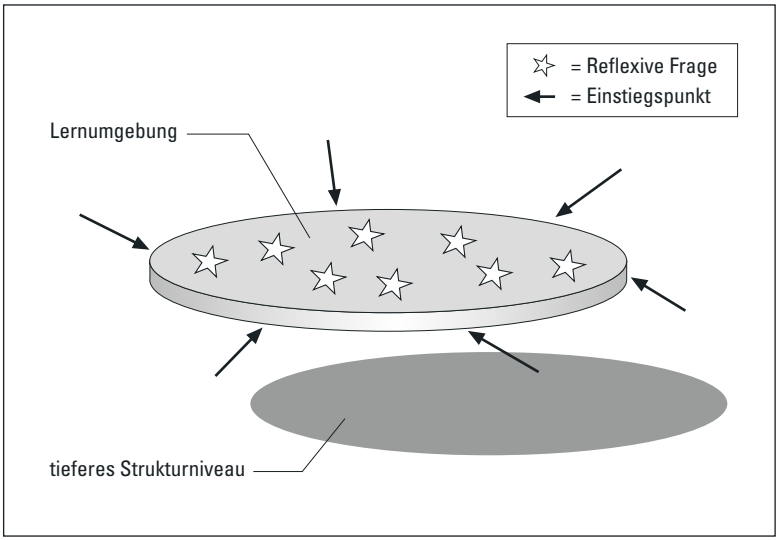

Abb. 1: Strukturierte Lernumgebung

Erst solcherart strukturierte Lernumgebungen erlauben ein Lernen, in dem sich Teilnehmende nicht verlieren, sondern herausgefordert werden, auf hohem Niveau selbstsorgend zu lernen. Strukturierung erlaubt also zuallererst Selbstsorge und in deren Folge Selbststeuerung.

3.2 Steuerung der Selbststeuerung

Mit einer ähnlichen Paradoxie wie bei der Strukturierung von Lernumgebungen sind wir auch im Zusammenhang mit der Förderung und Weiterentwicklung der Selbststeuerung konfrontiert. In den von uns konzeptionell gestalteten Lernumgebungen sind unter anderem Wissensplattformtreffen (WPT), Treffen zum kooperativen Lernerfahrungsaustausch (KEA), Dokumentation der Lernwege (DLW) und Lernreflexionsgespräche (LRG) vorgesehen. Ein Weiterbildungsjournal (WBJ) begleitet die Lernenden in ihrem Lernprozess und soll durch eine spezifische Gestaltung die Entwicklung einer reflexiven Einstellung zum eige-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

nen Lernen fördern. Das Gesamt dieser Elemente (hier sind nur einige aufgeführt) steuert den selbstgesteuerten Lernprozess auch dadurch, dass der Anteil und das Zusammenwirken von sozialen und individuellen, von professionell gestalteten und selbstgestalteten Elementen, die das individuelle Lernen begleiten, eine spezifische Interaktionsdynamik entfalten. Das folgende Schaubild deutet diesen Zusammenhang an:

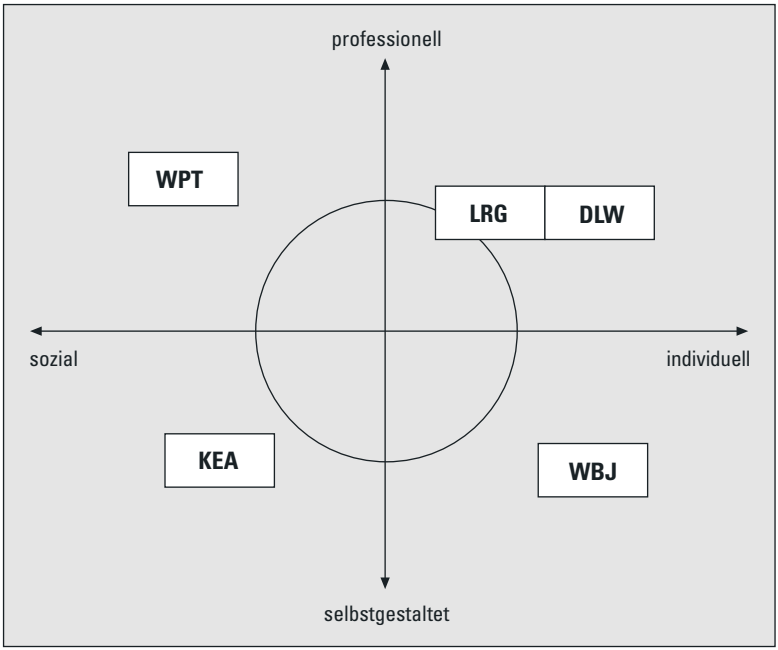

Abb. 2: Systematisierung didaktischer Elemente zur Selbststeuerung

3.3 Sequenzierung des selbstgesteuerten Lernens

Wie alle Prozesse müssen auch selbstgesteuerte Lernprozesse sequenziert werden. Zugleich muss diese Sequenzierung eine Einbindung selbstgesteuerten Lernens in die Zeitstruktur der Weiterbildungsanbieter und in die der Lernenden ermöglichen. Die zeitliche Strukturierung entscheidet aus vielen Gründen mit über den Erfolg eines Konzepts. Das folgende Schaubild soll diese doppelte Leistung, einerseits Einpassung des selbstgesteuerten Lernens in eine Zeitstruktur und zum anderen die Ermöglichung individualisierter Lernzeiten, deutlich machen. Unabhängig davon, ob die Lernumgebung an einem Ort innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung installiert oder in einer netzbasierten Lernumgebung vorhanden ist, stehen den Lernenden die Lernumgebungen ganztägig

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

zur Verfügung. Zu bestimmten, mit den Teilnehmenden verabredeten Zeiten finden kooperative Erfahrungsaustausche, Lernreflexionsgespräche und Wissensplattformtreffen statt. Weiter kommt in dem Schaubild zum Ausdruck, dass in einer professionell geführten Lernberatung (im Lernreflexionsgespräch) eine

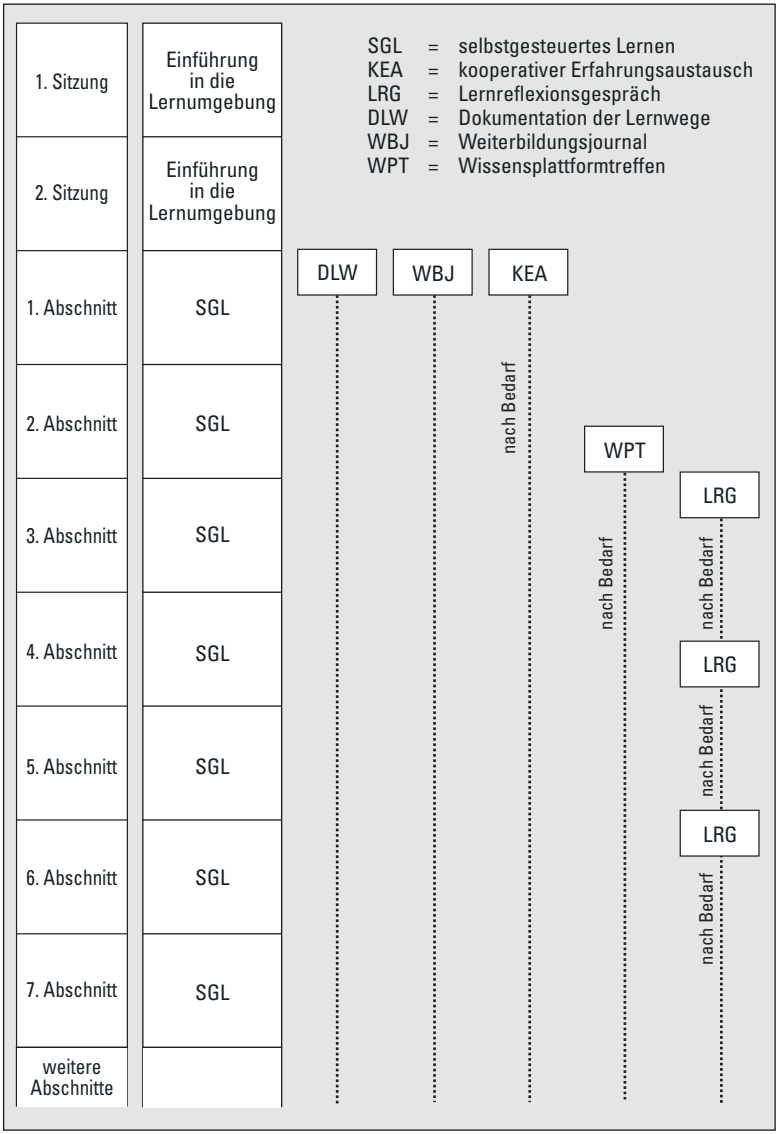

Abb. 3: Sequenzierung selbstgesteuerten Lernens

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Datenbasis zur Diagnose des Lernens vorhanden sein muss (Dokumentation der Lernwege, Weiterbildungsjournal).

Die eigentlichen Potenziale des selbstgesteuerten Lernens werden allerdings erst durch die Beschreibung des Verhältnisses dieser hier vorgestellten Elemente sichtbar: So setzen wir in den von uns konzipierten Lernumgebungen immer komplexe Aufgaben ein. Bei netzbasierten Lernumgebungen realisieren wir dann Lerntandems, Hilfeforen und aktuelle Chats, in denen die Teilnehmenden kooperativ an den Aufgabenstellungen arbeiten. Lernen ist hier nicht mehr ein sequenziertes Lernen, das vom Einfachen zum Schwierigen fortschreitet, sondern eines, bei dem Lernende komplexe Aufgabenstellungen bearbeiten. Es entsteht so eine Vielzahl von Lerninteraktionen mit einer Dynamik, die in sequenzierten Kursen so selten zu erreichen ist. Auch die in der Literatur vielfach berichtete hohe Dropout-Rate tritt in unseren Veranstaltungen nicht auf. Die durch das Internet bereitgestellten Kommunikationsmöglichkeiten werden dann genutzt, wenn man die Lernprozesse als komplexe Herausforderungen konzipiert und Lernenden gleichzeitig Ressourcen anbietet, mit deren Hilfe sie diese Lernherausforderungen bearbeiten können. So gewendet, ist das netzbasierte Lernen ein innovatives Lernen.

4. Resümee

Die These dieses Beitrags, dass es bei den Bemühungen um selbstgesteuertes Lernen nicht um Selbststeuerung, sondern um veränderte Formen der Steuerung und Strukturierung von Lernprozessen geht, verweist auf das zentrale Problem des selbstgesteuerten Lernens: Es müssen Steuerungs- und Strukturierungsmöglichkeiten entwickelt werden, die das leisten, was die eigentliche Leistungsfähigkeit des formalen, professionell vermittelten Lernens ausmacht. Eine Didaktik und Methodik des SGL existiert allenfalls in Ansätzen.

Literatur

Brödel, R. (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: ders. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 1-32

Dubs, R. (1993): Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 113-117

Friedrich, H. F. (1992): Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In: Mandl, H./Friedrich, H. F.: Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, S. 193-212

Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Birnbaumer, N.: Enzyklopädie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a., S. 237-293

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1999, H. 4, S. 527-544

Schmiel, M./Sommer, K.-H. (1991): Lernförderung Erwachsener. Heidelberg

Simons, P. R. J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, H./ Friedrich, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Göttingen, S. 251-264

Schneider, W./Körkel, J. (1989): The knowledge base and text recall: Evidence from a short term longitudinal-study. In: Contemporary Educational Psychology, H. 14, S. 382 – 393

Schulz, W. K. (1999): Aufgaben der didaktischen Wissensstrukturierung. In: ders. (Hrsg.): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt/M., S. 7-13

Veenman, M. V. J./Elshout, J. J. (1991): Intellectual ability and working method as predictors of novice learning. In: Learning and Instruction, H. I, S. 303-317

Weinert, F. E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologische Prozesse und didaktische Aufgabe. Bern, S. 183-206

Witt, R. (1999): Didaktische Strukturierung des Zusammenhangs zwischen Fachwissen und Meta-Wissen. In: Schulz, W. K. (Hrsg.): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt/M., S. 79 – 91

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Angelika Behrenberg

Zum Einsatz von Lernquellenpools[1]

In herkömmlichen, fremdgesteuerten Settings entscheiden Seminarleiter/innen, Referent/innen, Dozent/innen über Lerninhalte und Lehrmethoden und darüber, welche Medien die Schüler/innen bzw. Teilnehmer/innen nutzen sollen. Anders beim selbstgesteuerten Lernen. Hier gibt es mehr oder weniger differenzierte Vereinbarungen zwischen der anbietenden Institution bzw. den diese Institution vertretenden Lernberater/innen oder Lernprozessbegleiter/innen und den Lernenden über den zeitlichen und organisatorischen Rahmen des Lernprozesses und über die zu erarbeitenden Lerninhalte und -ergebnisse. Von Seiten der Bildungsinstitution werden die Rahmenbedingungen gestaltet und Ressourcen zur Verfügung gestellt, um die Lernprozesse der Teilnehmenden möglichst optimal zu unterstützen.

Um eine Gruppe oder Einzelne zu Lernprozessen anzuregen, stehen Erwachsenenbildner/innen bzw. den Erwachsenenbildungsinstitutionen zwei prinzipielle Steuerungsmöglichkeiten zur Verfügung (vgl. Schattenhofer 1998):

1. die *direkte Einflussnahme* auf das Lernen im Sinne der (Lern-)*Prozesssteuerung*: Im Setting des traditionellen, fremdgesteuerten Lernens steuern Expert/innen für Lernen und Wissenserwerb über Lernzieldefinition, Lernprozessplanung, methodische Arrangements für den Wissenserwerb sowie Lernergebniskontrolle den Lernprozess. In Konzepten selbstgesteuerten Lernens kann Prozesssteuerung von Seiten der Anbieterinstitution nur begrenzt ausgeübt werden, denn konzeptionell liegen die Einflussmöglichkeiten auf der Seite der Teilnehmenden.
2. die *indirekte Einflussnahme* auf das Lernen durch *Kontextsteuerung*, durch Entscheidungen zur Gestaltung von zeitlichem, räumlichem, organisatorischem Rahmen, durch Entscheidungen über das personelle und das materielle Angebot. Bei der Kontextsteuerung von Lernprozessen geschieht eine Einflussnahme also über die Gestaltung der drei Variablen: Rahmenbedingungen, personelles Angebot (Lernberatung, Prozessbegleitung) und materielles Angebot. Um die dritte Variable, nämlich das Zur-Verfügung-Stellen von materiellen Ressourcen, die die Erreichung der Lernziele möglichst optimal unterstützen, soll es im Folgenden gehen. Im Zusammenhang mit diesen Ressourcen häufig verwendete Begriffe sind „Lernquellen“ bzw. „Lernquellenpools“.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

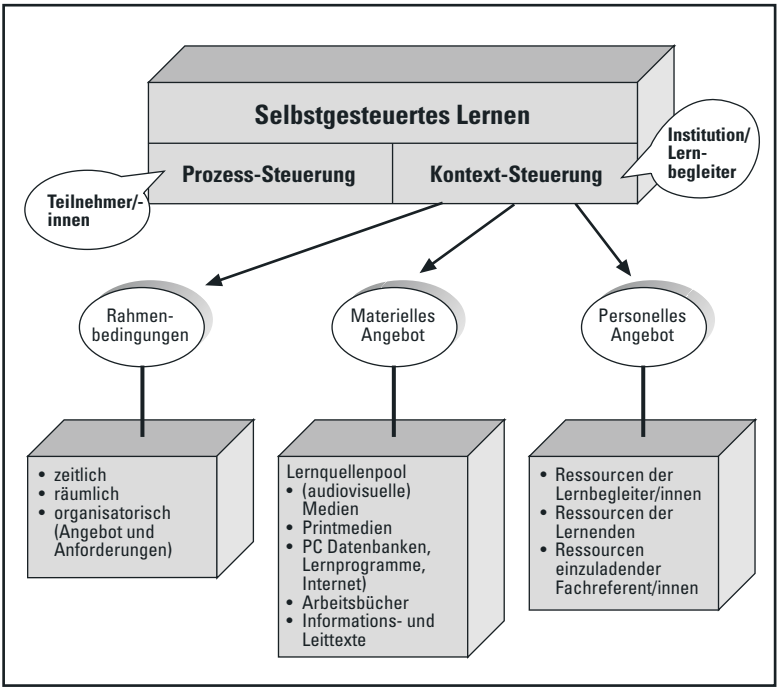

Abb. 1: Kontextsteuerung beim selbstgesteuerten Lernen

1. Was sind Lernquellen im Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lernprozessen?

Der Begriff Lernquellen bzw. Lernquellenpool wird in der Literatur und auch von Praktikern häufig in einem eingeschränkten Sinn, nämlich im Sinne möglichst lernzielorientiert ausgewählter und angebotener Text- bzw. Mediensammlungen verwendet. Um der Vielzahl möglicher Lernanlässe im Spektrum von der Selbsterfahrung über den Erwerb von sog. Schlüsselqualifikationen bis zum thematischen Lernen und zur Praxisanleitung beispielsweise bei der Einrichtung von Maschinen gerecht zu werden, soll hier jedoch zunächst eine allgemeine Definition von Lernquellen gefunden werden.

In einem sehr allgemeinen Sinn lässt sich folgende (weite) Definition von *Lernquellen* treffen: Lernquellen sind alle *Ressourcen*, auf die die Lernenden in ihrem Lernprozess und bei der Erreichung ihrer selbst gesteckten und mit der Anbieterinstitution vereinbarten (kontraktierten) Lernziele zurückgreifen können. Handelt es sich um eine Lerngruppe, so sind Ressourcen, die die Gruppe in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

der Erreichung und Erhaltung ihrer Arbeitsfähigkeit unterstützen, eingeschlossen. Lernquellen können sich auf die Lerninhalte selbst wie auch auf die Unterstützung und Gestaltung des Lernprozesses beziehen.

Hierzu gehören:

- *personelle Ressourcen der Teilnehmer/innen.* Der Lernprozess wird durch Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Teilnehmenden geprägt und gestaltet. Die Teilnehmer/innen bereichern sich gegenseitig, indem sie ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen. Lernberatung bzw. -begleitung kann durch entsprechende Interventionen diese Ressourcen bei den Teilnehmer/innen sichtbar machen und zur Nutzung der vorhandenen Ressourcen motivieren: „Hat jemand eine Idee?"
- *personelle Ressourcen der Lernberatung bzw. Kursbegleitung*: Dies sind z. B. thematische, methodische, gruppenpädagogische Kompetenzen. Die Begleiter/innen können an geeigneter Stelle transparent machen, was sie zur Verfügung stellen können bzw. wollen. Sie können die Teilnehmer/innen einladen, Ressourcen der Kursbegleitung bei Bedarf anzufordern (z. B. Theorie-Input oder Feedback zum Lernprozess).
- *materielle Ressourcen*, die die *Kursbegleitung* den Teilnehmenden oder die *Teilnehmenden* sich gegenseitig zur Verfügung stellen können: (Audiovisuelle) Medien, PC (Datenbanken, Internetzugang usw.), Arbeitsbücher, Textsammlungen etc. können zur Sichtung und zum Einsatz nach Bedarf ausliegen (Angebotscharakter, „Selbstbedienungsladen").

Das von Seiten der Kursbegleitung absichtsvoll, gezielt und begründet zur Verfügung gestellte Arbeitsmaterial wird als *Lernquellenpool* im engeren Sinne bezeichnet. Die Teilnehmer/innen können eingeladen werden, sich an der Erstellung und Ergänzung des Lernquellenpools zu beteiligen, und sie tun dies häufig auch spontan und „selbstorganisiert".

Abzugrenzen ist der Lernquellenpool von der materiellen Unterstützung (Räumlichkeiten, Ausstattung, finanzieller Etat) sowie von der personellen Unterstützung der Lernenden untereinander sowie durch Referent/innen, Lernberater/innen, Prozessbegleiter/innen. Letztere können für die Teilnehmenden durch Anleitung, thematischen Input bzw. ihre Modellfunktion zwar auch Lernquellen sein, jedoch erscheint es zur Planung, Initiierung und Begleitung von Prozessen des selbstgesteuerten Lernens sinnvoll, zwischen den drei „Säulen" zeitliche/organisatorische/finanzielle Rahmenbedingungen, personelle Unterstützung und materielle Unterstützung zu unterscheiden. Während Lernquellen also ganz allgemein gesagt alles sind, was Teilnehmer/innen zum Lernen nutzen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

handelt es sich beim *Lernquellenpool* um ein von institutioneller Seite gezielt zu planendes und einzusetzendes *Instrument der Kontextsteuerung von selbstgesteuerten Lernprozessen*. Es sind also für jeden (institutionalisierten) Lernanlass Überlegungen anzustellen, auf welche Weise ein Lernquellenpool die Lernprozesse der Teilnehmenden optimal unterstützen kann.

2. Einsatz und Gestaltung von Lernquellenpools

Die im Lernquellenpool zusammengefassten Ressourcen zur Erreichung der Lernziele und der Herstellung und Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit der Einzelnen sowie der Gruppe können von der Begleitung und auch von Teilnehmer/innen zur Verfügung gestellt werden.

- Die Begleiter/innen können an geeigneter Stelle transparent machen, was sie zur Verfügung stellen wollen.
- Die Teilnehmer/innen können eingeladen werden, Ressourcen der Kursbegleitung bei Bedarf anzufordern.
- Die Teilnehmer/innen können eingeladen werden, sich an der Erstellung und Ergänzung des Lernquellenpools zu beteiligen.
- Alle zur Verfügung gestellten Materialien können zur Sichtung und zum Einsatz nach Bedarf ausliegen (Angebotscharakter, „Selbstbedienungsladen“)
- Die Begleitung kann der Gruppe gezielt Materialien als Informations- oder Leittexte zur Verfügung stellen, wenn sie dies für erforderlich hält.

2.1 Aufgabe für Lernberatung bzw. Kurs-/Seminarbegleitung

Aufgabe der Lernberatung bzw. Kursbegleitung ist die möglichst konstruktive und effektive Unterstützung der Lernenden bei der Selbststeuerung. Sie tut dies auf der Inhaltsebene durch thematischen Input und durch Zur-Verfügung-Stellen thematischen Materials und auf der Lernprozess- bzw. Gruppenprozessebene durch Feedback und Anregung zur Reflexion sowie durch Zur-Verfügung-Stellen der methodischen Ressourcen durch direkte oder schriftliche Anleitung. Es ist also eine Vielzahl von Entscheidungen über das eigene Verhalten in der Begleitungsrolle und über den Lernquellenpool zu treffen.

2.2 Entscheidungen für den Einsatz von Lernquellenpools

Was soll der Lernquellenpool enthalten?

- Lernquellen, die auf den *Lerninhalt* bezogen sind:
  Sollen für den entsprechenden Anlass gezielt Texte und Medien erstellt werden?
  Eine sorgfältige Sichtung bereits existierender Medien und Materialien ist erforderlich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

- Lernquellen, die auf den *Lern- und Gruppenprozess* bezogen sind:[2]
  Welche methodischen Hilfestellungen könnten die Lernenden unterstützen?
  Auf welche Schwierigkeiten werden die Lernenden voraussichtlich stoßen? Wie können sie bei der Überwindung dieser Schwierigkeiten optimal unterstützt werden?

Lernquellen müssen sichtbar sein, um genutzt werden zu können, daher ist es wichtig, den Lernquellenpool prägnant einzuführen und Zeit für die Sichtung der Materialien im Arbeitsplan der Gruppe zur Verfügung zu stellen und zu sichern. Die Lernquellen sollten vorgestellt werden, um Schwellenängste zu mindern und Motivation für die Beschäftigung mit den Lernquellen zu schaffen. Je ansprechender der Lernquellenpool darüber hinaus gestaltet ist, um so neugieriger und motivierter werden die Lernenden sein, sich mit dem Material zu beschäftigen.

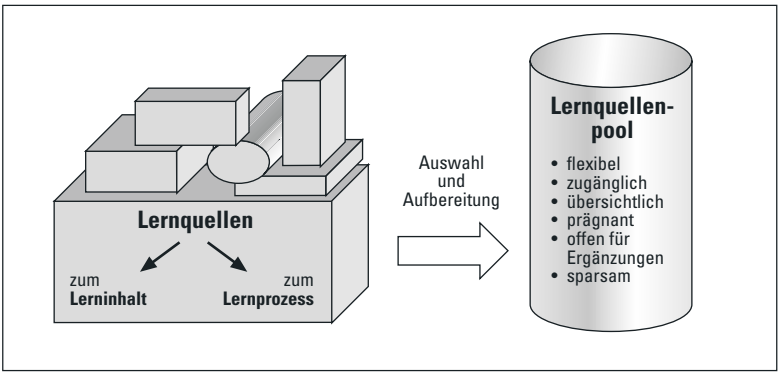

Abb. 2: Anforderungen an einen Lernquellenpool

Eine exemplarische Intervention zur Einführung eines Lernquellenpools durch die Begleitung, die zugleich auch in den Ansatz des selbstgesteuerten Lernens einführt, wurde von Greif zitiert: „Im selbstgesteuerten Lernprozess erhalten Sie nur wenig strukturierte Vorgaben zur Verwendung von Zeit und Raum und zur sozialen Organisation. ... Wir stellen Ihnen aber ein ziemlich hochstrukturiertes System von Lernressourcen zur Verfügung. Die Bücher, Spiele, Artikel und Materialien, die Sie auf den Tischen ausgelegt sehen, finden sie katalogisiert und zusammengefasst. ... Unsere Rolle als Weiterbildner ändert sich heute vom Anleiten und Kontrollieren von Lernprozessen zur Rolle der Beratung und technischen Hilfe“ (in Anlehnung an Harrison 1976, S. 4; zit. nach: Jerusel/Greif 1996, S. 116).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lernquellen sollen möglichst funktional und ökonomisch einsetzbar sein.

- Die Gruppe benötigt Lernquellen zur Selbststeuerung (Leittexte) und zur thematischen Arbeit (Informationstexte).
- Die Lernquellen sollten zielgerichtet und sparsam zur Verfügung gestellt werden.
- Prinzip der Minimalität: Texte sollten möglichst kurz und übersichtlich sein (in 10 Minuten lesbar).
- Der Lernquellenpool kann und sollte von Kursbegleitung und Teilnehmer/innen am Prozess der Gruppe orientiert ergänzt und vervollständigt werden.

Die Arbeitsgruppe um Siegfried Greif unterscheidet „zwischen Informationstexten und Leittexten. Minimale Informationstexte dienen dazu, grundlegendes Wissen zu vermitteln. Minimale Leittexte dienen dagegen zur praktischen Handlungsanleitung“ (Greif1996, S. 255). Sie empfiehlt für die Erstellung dieser Texte eine einheitliche Struktur, orientiert an folgenden Standards:

„• Aufgaben und Handlungsbezogenheit (die Texte auf konkrete praktische Aufgaben und Handlungen ausrichten)
- Kurze, anregende, verständliche und selbsterklärende Texte zusammenstellen (in der Regel maximal 5 bis 6 Seiten pro Informationstext und 1 bis 2 Seiten pro Leittext)
- Standard-Textverarbeitungsprogramm und einheitliche Druckformatvorlage, einfügen anschaulicher Abbildungen und Bilder in einheitlichen Formaten
- Standardgliederung:
  1. Einleitung (Ausgangsproblem und Ziele)
  2. Kurzbeschreibung der wesentlichen Inhalte
  3. Angestrebte praktische Ergebnisse
  4. Probleme und Schwierigkeiten
  5. Weiterführende Informationen (Quellen, empfohlene Standardliteratur)
- Veränderbarkeit (nach Kritik und Erfahrungen einfach zu verbessern)
- Ergänzbare Zusammenstellung im Ringhefter mit Deckblatt, Unternehmenslogo und Inhaltsverzeichnis
- Hinweis auf ©...und Autor/innen in der Fußzeile“
  (Greif 1996, S. 260).

Diese Standards wurden für Gruppen entwickelt, die mit einem hohen thematischen Lerninteresse arbeiten. Sie verstehen sich als Beschreibung des Optimalen und werden hier zur Orientierung und der Vollständigkeit halber

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

angeführt. Ihre Einhaltung erfordert von der Kursbegleitung einen hohen, häufig nicht leistbaren Arbeitsaufwand; hier sind Kosten und Nutzen abzuwägen.[3]

2.3 Wann ist der Einsatz von Lernquellenpools sinnvoll?

Über den Einsatz und die Ausgestaltung von Lernquellenpools sollte in Abhängigkeit von den Lernzielen und erwartbaren Vorkenntnissen und Kompetenzen der Teilnehmenden sowie von den zeitlichen, organisatorischen, finanziellen Rahmenbedingungen entschieden werden. Sind Teilnehmende erfahren und flexibel genug in der Nutzung von öffentlich zugänglichen Informationsquellen (Bibliotheken, Datenbanken, Internet), kann auf die Erstellung eines Lernquellenpools verzichtet werden, sofern ausreichend Zeit zur Verfügung steht und der Zugang zu Medien gewährleistet ist. Lernungewohnte Teilnehmer/innen brauchen klare Anweisungen in kurzen, gut lesbaren Leittexten und Unterstützung durch Komplexitätsreduktion in übersichtlichen, knappen und strukturierten Informationstexten.

Als „Faustregel" lässt sich formulieren: Je zielorientierter der Einzelne bzw. eine Gruppe arbeitet, je konkreter ihre thematischen Interessen sind, um so notwendiger brauchen sie einen Lernquellenpool mit Informationstexten, um sich die erforderlichen Informationen zu organisieren. Um ihren Lernprozess selbstorganisiert zu steuern, sollten prägnante Leittexte zur Verfügung gestellt werden. Je prozessorientierter eine Gruppe arbeitet, um so notwendiger braucht sie eine sensible Prozessbegleitung. Für die Selbststeuerung der Gruppe erforderliche methodische Kompetenzen werden über Leittexte (z. B. Hinweise zur Selbststeuerung in Gruppen, Leittexte über Selbstreflexionsmethoden wie Blitzlicht, Prozessanalyse, Feedback-Schleife) oder durch das Lernen am Modell (Kursbegleitung oder andere Teilnehmer/innen) erworben. Informationstexte stehen nicht im Vordergrund bzw. können ad hoc hinzugefügt werden.

3. Den Strukturiertheitsgrad steuern: Lernquellenpools und verwandte methodische Zugänge

Ein „Vorläufermodell" des selbstgesteuerten Lernens mit Lernquellenpools ist die im Kontext betrieblicher Bildung entwickelte Leittextmethode. Im Prinzip handelt es sich hier um eine Anleitung zum selbstständigen Erarbeiten von Lerninhalten, die – anders als ein Lernquellenpool – den Lernenden Vorgaben über die zu bearbeitenden Texte und gegebenenfalls über die Art und Weise und Reihenfolge der Bearbeitung macht. Als „Verschriftlichung" der im traditionellen Unterricht durch die Anwesenheit einer Lehrperson vermittelten didaktischen Hinweise eröffnet die Leittextmethode den Lernenden eine größere zeitliche und kommunikative Autonomie. Ein Lernquellenpool ist demgegenüber ein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

minder strukturiertes Angebot. Es lässt Lernenden die Freiheit, über die Nutzung des Lernquellenpools oder auch anderer Quellen zu entscheiden, Lernziele unabhängig vom oder lediglich in Anlehnung an den Lernquellenpool zu definieren, fordert von ihnen aber auch einen bewussteren und reflektierteren Umgang mit dem eigenen Lernen. Finger/Schweppenhäußer (1996, S. 106) bewerten Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie folgt:

„Beide Ansätze haben viele Gemeinsamkeiten in der konzeptionellen Grundlage, Struktur und Vorgehensweise. Das primäre Ziel der Leittextmethode ist, allen Teilnehmern ein vorgegebenes Curriculum systematisch zu vermitteln. Dabei werden gleichzeitig wichtige Schlüsselqualifikationen, insbesondere selbständiges Vorausplanen und Kontrollieren konkreter Aufgaben gefordert. Der Schwerpunkt beim SoL-Konzept liegt dagegen eher in den überfachlichen Methodenkompetenzen und Selbstorganisationskompetenzen. Hier liegt der Akzent auf einer Förderung selbstorganisierter Gruppenarbeit, in kreativen und intuitiven Methoden sowie der Selbstreflexion. Konkret und pointiert gesagt, die Leittextmethode vermittelt die inhaltliche Basis für die individuelle berufliche Ausbildung oder den Erwerb von Fachwissen, das SoL-Konzept unterstützt dagegen stärker das kreative Lernen und Arbeiten in Gruppen."

Das Angebot an Lernquellen sollte um so stärker strukturiert sein, je weniger die Lernenden mit der Selbststeuerung vertraut sind, je höher der Druck ist, bestimmte thematische Lernziele zu einem vorgegebenen Zeitpunkt zu erreichen, je weniger Zeit zur Verfügung steht. Um selbstorganisiert Lernen zu lernen, bietet sich dann eine Kombination mit zeitlich begrenzter Projektarbeit in Gruppen an. Stehen jedoch die Förderung von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, der Erwerb kommunikativer und auf das Lernen bezogener Schlüsselqualifikationen, das „Lernen lernen" im Vordergrund, gibt es genug Zeit und sind die Teilnehmenden motiviert, ermöglicht das selbstgesteuerte Lernen – unterstützt durch eine feste, begleitete Lerngruppe – die größeren Chancen und Möglichkeiten, auf allen Ebenen zu lernen.

4. Warum Gruppen Lernquellenpools nicht nutzen

Bei der Begleitung vieler nach dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens arbeitender Gruppen in Bereich des sozialen Lernens habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Gruppe die bereitgestellten Materialien wenig oder erst zu einem relativ späten Zeitpunkt im Lernprozess genutzt hat. Die Beobachtung solcher Situationen lässt Schlüsse über folgende Gründe zu:

- Der Lernquellenpool wird als zu „mächtige" Intervention der Begleitung und als Störung im Prozess der Selbsterforschung der Gruppe er-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

lebt. Die Gruppe hat sich auf die Herausforderung, sich selbst zu steuern, eingelassen und möchte jetzt nicht „von außen“ gesteuert werden.

- Der Lernquellenpool wird nicht wahrgenommen, weil die Aufmerksamkeit der Gruppe gebunden ist, z. B. aufgrund der ungewohnten und neuen Erfahrung in einer selbstorganisierten Gruppe oder weil das Geschehen auf der Beziehungsebene der Gruppe die emotionalen Energien bindet.
- Die Gruppe organisiert sich nicht den zeitlichen Rahmen, um die Lernquellen zur Kenntnis nehmen und einsetzen zu können.
- Die Gruppe benötigt zur Zeit keine weiteren Unterstützungsmaßnahmen.
- Der Lernquellenpool ist zu unspezifisch oder unübersichtlich.
- Die Gruppe ist unerfahren in der eigenständigen Organisation und Nutzung von Ressourcen.

Die Kursbegleitung sollte die Gründe, warum eine Gruppe auf eine wichtige Ressource nicht oder nicht effektiv genug zurückgreift, analysieren und – orientiert an den eigenen Zielen und den Zielen der Gruppe – entscheiden, ob sie es für notwendig hält, den Lernquellenpool durch eine entsprechende Intervention ins Spiel zu bringen. Mit der Gruppe ist ggf. zu klären, was sie braucht, um für den Umgang mit dem Lernquellenpool arbeitsfähig zu werden. Allgemein gilt: Der Lernquellenpool ist für die Gruppe da, nicht umgekehrt!

5. Fazit

Der Lernquellenpool ist nicht neu: Bücher- und Materialien-Tische sind und waren auch Bestandteil vieler herkömmlicher Bildungsveranstaltungen. Doch wurden sie für das „offizielle“ Lernen im formellen System kaum genutzt, dienten eher der Anregung für das Weiterlernen zu Hause. Teilnehmende mit einer Vorliebe für Selbstorganisation beim Lernen nutzten sie, „überfielen“ den Referenten in der Pause mit Fragen, sichteten und werteten – anderen reichte der Büchertisch allein als Impuls für eigenständiges Handeln nicht aus. Beim selbstgesteuerten Lernen geht es darum, den Bücher- und Materialien-Tisch zum Teil des „offiziellen“ Lernarrangements werden zu lassen – die Beschäftigung damit in der regulären Arbeitszeit ist nicht nur erlaubt, sondern unumgänglich und die Nutzung dieser Ressourcen sowie die Ergänzung und Weiterentwicklung der Materialsammlung zum Lernthema werden Teil des gemeinsamen – selbstgesteuerten – Lernprozesses.

Die Erstellung von Lernquellenpools für selbstgesteuertes Lernen wird zu den unverzichtbaren Bestandteilen des sich wandelnden professionellen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Handelns von Erwachsenenbildner/innen für das Lernen der Zukunft gehören und die klassische „Unterrichtsvorbereitung“ ablösen. Hier sind Sorgfalt und relativ viel zeitliche Kapazität zu investieren. Auch wenn Lernquellenpools für neue Gruppen teilweise wiederverwendet werden können, so liegt ihre Stärke doch darin, möglichst speziell auf die jeweiligen Lernziele und Lernbedürfnisse der Teilnehmenden abgestimmt zu sein, also immer wieder auf neue Lernende und Lerngruppen hin konzipiert zu werden. Nicht mehr die Entwicklung von didaktischen Konzepten, sondern das Zur-Verfügung-Stellen von Lernquellenpools wird künftig zum beruflichen „Kerngeschäft“ der Weiterbildner/innen werden und es wird andere Fähigkeiten von ihnen verlangen, denen der Autor/in von Lehrbüchern ähnlicher als denen des Lehrers.

Anmerkungen

1 Dieser Text nimmt die im Zusammenhang mit dem BMBF-geförderten Projekt der Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung „Wege zum selbstorganisierten Lernen“ erstellten und als Arbeitspapier zu Lernquellenpools veröffentlichten Überlegungen auf (vgl. Behrenberg 1999).

2 Eine Zusammenstellung von Hinweisen zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses enthält der im Rahmen des SeGeL-Projektes veröffentlichte Lernquellenpool von Schloos (2000).

3 Eine Sammlung von Leittexten zur Gestaltung des Gruppenprozesses, zur Aneignung von Informationen und zur Entwicklung kreativer Problemlösung mit Hinweisen zum Einsatz der Materialien wurde von der Arbeitsgruppe veröffentlicht (vgl. Greif/Finger/Jerusel 1993).

Literatur

Behrenberg, A. (1999): Zum Einsatz von Lernquellenpools in selbstorganisierten Lerngruppen. Arbeitspapier. In: Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.): In der Gruppe liegt das Potential – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Bonn, S. 417-419

Greif, S./Finger, A./Jerusel, St. (1993): Praxis des selbstorganisierten Lernens. Einführung und Leittexte. Köln

Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen. Darin: Finger, A./Schweppenhäußer, A.: Leittextmethode und Minimale Leittexte, S. 99-108; Jerusel, St./Greif, S.: Lernquellenpool, S. 115-124; Greif, S.: Minimale Informations- und Leittexte, S. 255-266; Greif, S./Knaup. J.: Leittextmethode, S. 307-312

Harrison, R.(1976): Self-directed learning. A radical approach to management education. Berkeley/California

Schattenhofer, K. (1998): Gruppendynamik als Praxis der Selbststeuerung in sozialen Systemen. In: Schattenhofer, K./Weigand, W. (Hrsg.): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur Angewandten Gruppendynamik. Opladen, S. 19-38

Schloos, U. (2000): Der Kreislauf des Erfolgs. Materialien zum Selbstmanagement für Lernende. Frankfurt/M.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Adelgard Steindl

Lernquellen in der Lernwerkstatt

Der Ausgangspunkt – persönliche Bilanz

Die inzwischen alte lerntheoretische Erkenntnis, dass Lernen nur Aussicht auf Erfolg hat, wenn die Teilnehmer Raum haben, ihre eigenen Wünsche und (Lern-)Ziele zu erfahren und zu formulieren, ist gleichzeitig eine Tatsache, die häufig von Lehrenden nicht zur Kenntnis genommen oder übergangen wird. Auch ich hatte hierfür lange Zeit wenig Gespür und Vertrauen. Oft genug empfand ich meinen Unterricht langweilig und anstrengend, er machte mir keinen Spaß mehr. Den Teilnehmenden offensichtlich auch nicht.

Aus dieser schmerzlichen Erfahrung wurde es mir immer wichtiger, meine Rolle als Lehrende neu zu überdenken. In einem länger währenden Prozess konnte ich Distanz zu meinem bisherigen beruflichen Alltag gewinnen. Das wesentliche Ergebnis dieses Klärungsprozesses war, dass Lehren und Lernen nichts voneinander Getrenntes sind. Dass dieses Wechselspiel in jeder am Lernprozess aktiv beteiligten Person wirksam werden kann, hatte ich immer schon gespürt. Lange Zeit jedoch konnte ich aus diesem positiven Gefühl kein bewusstes Planen und Handeln für meine pädagogische Praxis ableiten. Die Verarbeitung dieser Erfahrung schaffte mir Erleichterung, ich gewann meine Freude zurück und die Vertiefung des Wissens: Verantwortung für den Lehr-/Lernprozess trage nicht nur ich, sinn- und wirkungsvoll wird er erst mit dem Erkennen und Wahrnehmen der Eigenverantwortung durch die anderen Beteiligten, die Schüler und Schülerinnen. Für mich bedeutete dies, die eigenen Grenzen in diesem Prozess wahrzunehmen und mich auf die immer neue Überprüfung meines Beitrages zur Entwicklung dieses Prozesses zu konzentrieren. Diese Erkenntnis erforderte eine veränderte inhaltliche Gestaltung und Organisation des Unterrichts – die Lernwerkstatt entstand als Idee.

Gemeinsam mit anderen Kollegen ging es mir darum, mit der Lernwerkstatt ein Zeichen zu setzen für eine veränderte Lernkultur in unserer Einrichtung, der Berufsschule des Berufsbildungswerkes Rotkreuz-Institut in Berlin. Als Beratende wollten wir Zugänge öffnen zu verschütteten Lernerfahrungen, Hilfen bieten, eigene Lernwege entdecken, beschreiben und gehen zu können. Über die Bedeutung und Bearbeitung der persönlichen Lerngeschichte, des ei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

genen Lernweges und der Erfahrungen mit dem eigenen Lernen ist viel geschrieben worden (vgl. z. B. Arnold/Schüßler 1998). Von der Wirksamkeit dieser lerntheoretischen Erkenntnisse waren wir durch unsere praktischen Erfahrungen völlig überzeugt. Um so wichtiger wurde es nun, nach entsprechend zielgerichteten Umsetzungsmöglichkeiten zu schauen.

Gemeinsam mit einer Kollegin gestaltete ich ein Seminar für interessierte Teilnehmer mit dem Titel „Neue Wege gehen – dem selbstbestimmten Lernen auf der Spur". In diesem eintägigen Seminar entstand eine Fülle von Material. Die gemeinsame Reflexion des Erlebten mit den Teilnehmenden bestärkte uns auf unserem Weg zum Aufbau einer Lernwerkstatt.

Das inhaltliche Konzept

Drei grundlegende Gedanken, die auch Leitfaden bei dem Seminaraufbau waren, bestimmten unser inhaltliches Konzept, das wir in der Lernwerkstatt stabilisieren wollten:

1. Raum schaffen für das Erleben und Bewusstmachen des bisherigen Lernweges und den Blick öffnen für Möglichkeiten eigener Steuerungskräfte des zukünftigen Lernweges. Es geht darum, den Dialog mit dem Teilnehmer zu entwickeln zu Fragen, die die bisherigen Lernstrategien und Lernmuster transparent machen helfen. Solche Fragen können u. a. sein:
   – Welche positiven, welche negativen Lernerfahrungen habe ich gemacht?
   – Was war das Positive/Negative?
   – Welches Ergebnis ist für mich dabei herausgekommen?
   – Will ich etwas verändern?
   – Welche Ziele habe ich?
   (vgl. Steindl 2000).
2. In dieser Auseinandersetzung sind die erworbenen und benutzen Lerntechniken, die zu Leistungserfolg oder auch Misserfolg geführt haben, ein weiterer wichtiger Aspekt. Das Kennenlernen oder bewusste Erleben der eigenen Lerntechniken, der Austausch mit anderen über das *Wie* des Lernweges führt zum nächsten Schritt.
3. Sind die Grundlagen des eigenen Lernweges zugänglich gemacht und die der jeweiligen Person angemessenen Lerntechniken erfahren und angewendet worden, so ist der Weg bereitet, um bewusste Entscheidungen für die Gestaltung des persönlichen Lernleitfadens wählen, gestalten und verantworten zu können.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Das Wechselspiel von Lehren und Lernen wird konkret

Ziele zu formulieren ist für viele Teilnehmer ungewohnt, manchmal fremd und häufig schwer. Dass Entscheidungsfähigkeiten oft mühsam gelernt werden müssen und dass dies ein schwerer, mit vielen Nöten verbundener Prozess ist, von dem Lehrende und Ausbildende häufig wenig wissen, zeigen folgende Textbeispiele, die Ergebnisse von Schreibreflexionen zur eigenen Lerngeschichte sind:

> „Eigentlich wollte ich gar nicht hierher. Ich sollte eine Ausbildung machen, weil meine Mutter es wollte. Ich will eine Pizza, eine große Cola, einen großen Stuhl und einen Computer mit Internet-Anschluss. Ich will außerdem 200 kg wiegen und nie wieder aufstehen. (...) Ich will noch mein Zimmer zumauern ...“
>
> (Teilnehmer aus Förderlehrgang Metall, Beschreibung zu Maßnahmebeginn, März 2000).

> „Ich bin hier ziemlich hektisch hergekommen, eigentlich hatte ich vor, erst im September einzusteigen. Nun bin ich aber froh, dass ich mich anders entschieden habe. Jetzt habe ich schon ein halbes Jahr im RKI verbracht und so langsam bin ich mir sicher, was ich will – die Ausbildung zur Bürokauffrau erfolgreich bestehen ...“
>
> (Teilnehmerin aus Förderlehrgang Büro, Beschreibung eines Entscheidungsprozesses am Ende einer halbjährigen Maßnahme).

Diese und viele andere Beispiele verdeutlichen: Ohne selbstgewählte Wünsche und (Lern-)Ziele geht nichts! Wünsche hat fast jeder – sie liegen gerade bei unserem Personenkreis häufig im Verborgenen. Dieser Überzeugung folgend schaffen wir in der Lernwerkstatt einen Ort, an dem Reflexion gelernt und ihre Wirksamkeit für den Lernprozess erfahren werden kann. Eine methodische Möglichkeit bieten Schreibreflexionen zu einfachen Impulsen oder Schlüsselwörtern. Im folgenden einige Textbeispiele zu den Fragen:

- Was möchte ich hier?
- Meine Ziele, meine Wünsche …?
- Was könnte mir Probleme bereiten?

> „Ich habe jetzt eine Chance die Berufsausbildung zu machen. Das ist sehr wichtig für mich (...) Ich habe jetzt so ungefähr die Vorstellung, wie mein weiteres Leben aussehen soll und das ist ziemlich schön, nicht mehr in so einer Ungewissheit zu leben, so ziellos ...“
>
> (Teilnehmerin Förderlehrgang Büro).

Eine Teilnehmerin spezifiziert die von mir gegebenen Impulse und setzt sich mit ihren eigenen Fragen auseinander:

„Was ich von der BV im RKI erwarte:
dass ich fachlich sicherer werde und mir eine Bürokauffrau-Ausbildung zutraue
dass ich das Lernen wieder erlerne
dass ich psychisch stabil bleibe (werde)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

dass mir meine Versagensängste genommen werden
dass ich optimistischer in Hinblick auf meine Zukunft werde
dass ich mich in der Gruppe/Lerngemeinschaft wohl und zu Hause fühle
dass ich mir wieder etwas zutraue
dass ich die BV gut bestehe und die Ausbildung zur Bürokauffrau anfangen kann".
„Was ich nicht *möchte:*
zum Einzelgänger werden, passiv und langweilig werden, mich in Depressionen ‚suhlen' nur daran denken, ob meine Beziehung die drei Jahre übersteht, ein Streber sein...".

Nach einem halben Jahr Berufsvorbereitung im Juni 2000 schreiben Teilnehmende zu den Impulsen:

- Wie bin ich in die Maßnahme im März 2000 eingestiegen?
- Hatte ich die Möglichkeit, mein Lernen selbst in die Hand zu nehmen und zu steuern?
- Wie sah das aus?

„Ich bin im letzten halben Jahr pünktlicher und zuverlässiger geworden, ich habe mir eine Uhr gekauft. Ich lerne jetzt auch systematischer: Wenn ich mich für einen Test vorbereite, teile ich mir erst mal ein, was ich lernen muss. Die einzelnen kleinen Teile lerne ich nacheinander, jeden Tag ungefähr eine Stunde. Und dann wiederhole ich nochmal alles, was ich gelernt habe."

Das Zentrum Lernwerkstatt – Reflexionsfähigkeiten entwickeln

Diese und andere Beispiele sind uns Anlass, der Ausbildung der Reflexionsfähigkeiten der Teilnehmer im Rahmen der Lernwerkstatt einen besonderen Stellenwert zukommen zu lassen. Was macht Reflexion aus? Es fällt mir schwer, diesen komplexen Begriff inhaltlich genau zu fassen, deshalb mein Versuch, aus meiner Unterrichtserfahrung heraus die wesentlichsten Teilfähigkeiten zu benennen: zuhören, hinschauen, Gefühltes in Sprache bringen, Sprache in logische Zusammenhänge stellen können, das Eigene entdecken und im Weiteren akzeptieren können, den eigenen Standpunkt herausbilden, weiterentwickeln, hinterfragen und ändern können, sich lösen können aus monokausalen Denkzusammenhängen, sich lösen können aus der klassischen Bewertungsschiene.

Mit unterschiedlichen Methoden arbeiten wir daran, das Innehalten im Arbeitsprozess oder am Ende einer Unterrichtsstunde zu nutzen, um eigene Denkprozesse mit dem Brennglas zu betrachten. Durch das Innehalten – vielleicht auch die Verlangsamung der sonst geforderten gedanklichen und handelnden Tätigkeiten – ist die Chance gegeben, sich bewusst zu werden darüber, wie eigene gedankliche Modelle das persönliche Handeln prägen (vgl. Senge 1996). Die Möglichkeit, das, was ich will und das, was ich nicht will, genauer zu formulieren, das *Innere* durch das Innehalten äußern zu können, hat die Teilnehmerin bestärkt in der Aussage: *„Ich will mich nicht in Depressionen suhlen."* Sie konn-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

te durch die schreibende Reflexion Distanz zu sich selbst aufbauen, zu Verborgenem, zu Sorgen und Ängsten. Sie hat die Möglichkeit genutzt und sich Raum und Zeit für ihre eigene Perspektive genommen. Sie konnte belastende Gedanken bewusst wahrnehmen, aufschreiben und damit sprachlich bearbeiten.

Ein Reflexionsbeispiel am Ende einer Sozialkundestunde zum Thema „Unfallgefahren im Betrieb“ zeigt, dass Reflexionsfähigkeiten des einzelnen Teilnehmers im Gruppenprozess bestärkt und weiterentwickelt werden können. Die Teilnehmer hatten sich auf der Grundlage eigener Erfahrungen in Teams über die Unfallgefahren am Arbeitsplatz ausgetauscht und versucht, die vorgegebenen Unfallschutzregeln in ihrer Sinnhaftigkeit zu überprüfen bzw. sich deren Nutzen „zu eigen“ zu machen. Am Ende diskutierten die einzelnen Teammitglieder ihre Erfahrungen über den Lernweg zur Frage: Was nützt es mir, so über Unfallgefahren im Betrieb zu sprechen?

Kurze Zeit vorher hatte sich ein Teilnehmer an der Topfmaschine die Hand verletzt. Zwar kannte er, wie sich herausstellte, die Unfallschutzbestimmungen, er hatte auch keine Mühe, die entsprechenden Piktogramme zu erklären. Dennoch hatte er häufig Konzentrationsprobleme. In dieser Stunde arbeitete er äußerst konzentriert und engagiert mit. Seine eigenen Erfahrungen am Ende der Stunde teilte er in der Runde so mit : „Es liegt auch an der Einstellung ... wie man an die Sache rangeht ... oder ob man nur denkt, hoffentlich ist bald Feierabend.“ Eine zweite Teilnehmerin aus diesem Team stellte fest: „Es sollte einem regelrecht bewusst sein, dass nicht alles mit Quatschen geht.“ Eine Teilnehmerin, die große Probleme hat, im Team zu arbeiten und auch in dieser Stunde allein gearbeitet hatte, bewertete am Ende der Stunde die Reflexion in der Gruppe für sich: „Es tut mir gut, andere Meinungen zu hören. Ich lerne auf Dinge zu achten, auf die ich früher nicht so geachtet habe.“

Lernmethoden bewusst erleben – eine Voraussetzung, um sie gezielt einsetzen zu können

Wichtigste Methode ist mir geworden, Impulse zu benutzen, die dem Teilnehmer helfen, in einen Dialog mit sich selbst und mit anderen hineinzukommen, über den er seine eigenen Fragen reflektieren und erschließen kann. Ich will es verdeutlichen:

Über die Impulsfrage „Wie lerne ich eigentlich?“ können Teilnehmende eine große Vielfalt ihrer persönlichen – häufig auch gegensätzlichen – Lern-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

strategien erfahren. So betont eine Teilnehmerin, wie wichtig ihr absolute Ruhe beim Lernen ist, während eine andere darauf hinweist: „Ich lerne nur mit Musik, aber ohne Text ... wenn ich mich an die Melodie erinnere, fällt mir oft während der Arbeit ein, was ich gelernt habe“. Wieder eine andere weist darauf hin: „Ich baue mir Eselsbrücken, ich versuche den Stoff mit Bekanntem zu verbinden.“ Eine weitere Teilnehmerin bekundet: „Ich teste mich durch Fragen“ oder „Ich lerne auswendig, decke, die Fragen zu, dann gucke ich wieder, bis ...“ Für mich sind die Ergebnisse solcher Schreibreflexionen aufschlussreich und beeindruckend.

Nicht nur die große Vielfalt der Hinweise, sondern auch die Genauigkeit, mit der Teilnehmer bei einer genauen und einfachen Impuls-Zuspitzung ihre eigenen Lernmethoden benennen können, ist für den Aufbau des weiteren Prozesses entscheidend. Darüber hinaus kommt es auch darauf an, den emotionalen und kognitiven Rahmen zu schaffen, in dem Rückkoppelungsprozesse stattfinden können, Rückkoppelungsprozesse zu den einzelnen Erfahrungen, zu den Unterschieden und der Sinnhaftigkeit der Unterschiede, die in jeder einzelnen Erfahrung liegen. Dem Dialog, dem Gespräch in der Gruppe, kommt dann im Auswertungsprozess eine entscheidende Rolle zu. Meine Aufgabe ist es, diese unterschiedlichen Erfahrungen miteinander in Verbindung zu bringen und hierfür Rahmen zu schaffen und Methoden zur Verfügung zu stellen, so dass der nächste Schritt aus dem bewussten Erleben geplant, verabredet und umgesetzt werden kann.

Selbstverständlich ist die Schreibreflexion als eine Möglichkeit des kreativen Schreibens nicht die einzige Methode, wie Lerntechniken bewusst gemacht und zielgerichteter eingesetzt werden können. Die Arbeit mit Mindmaps oder die Metaplan-Methode kann zu ähnlichen Ergebnissen führen. Entscheidend ist der Dialog als Rückkoppelungsrahmen zwischen dem Teilnehmer, seiner persönlichen Erfahrung und den Erfahrungen anderer.

Die Lernwerkstatt als Chance

Die Lernwerkstatt ist nach unserem Verständnis kein geschlossenes Konzept. Es geht darum, einzelnen Teilnehmern oder Lerngruppen den Rahmen zu schaffen, in dem Lernen erforscht und handelnd ausprobiert und schließlich an anderen Orten umgesetzt werden kann. Eine Lernwerkstatt in einem Berufsbildungswerk bietet die Chance, als Bindeglied zwischen dem Lernen in der Berufsschule und dem Lernen in der jeweiligen Ausbildungswerkstatt wirksam zu werden. Vielleicht ist sie ein kleiner Schritt zum häufig beklagten Problem der mangelnden Verbindung zwischen Theorie und Praxis in der dualen Ausbildung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Der Begriff „Lernwerkstatt“ bedeutet für uns Entlastung, das Wort „Werkstatt“ drückt aus: Hier ist nichts fertig, hier kann experimentiert, verworfen, weiterentwickelt werden. Nach unseren Erfahrungen sind zur Verwirklichung eines solchen Vorhabens keine aufwendigen Ausgaben oder Voraussetzungen nötig. Begonnen haben wir in einem großen Raum, der ausgestattet war mit Tischen und Stühlen aus Restbeständen der Einrichtung. Große Wandflächen bieten Visualisierungsmöglichkeiten. Im Laufe der Zeit haben wir unsere Schränke ausgestattet mit

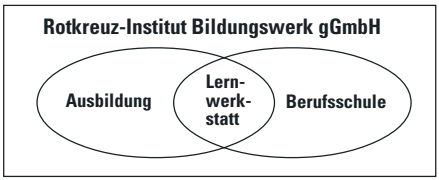

Abb. 1

Die Lernwerkstatt stellt sich vor …

FÜR WEN IST DIE LERNWERKSTATT?

- Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zum Erreichen eines Berufsabschlusses und bei der sozialen Rehabilitation besondere Unterstützung benötigen
- Außerdem ist die Lernwerkstatt eine Begegnungsstätte und Werkstatt für die Mitarbeiter im BBW

ANGEBOTE

- Entwicklung von Kulturtechniken und Basisfähigkeiten
- Vermittlung von Lerntechniken
- Lernberatung und -begleitung
- Förderung von Kreativität
- Transferleistungen in das Berufsfeld
- Prüfungsbegleitung

ZIELE DER LERNWERKSTATT

Mit den Angeboten der Lernwerkstatt möchten wir die Teilnehmer

- entlasten,
- zu eigenverantwortlichem und selbstbestimmtem Lernen hinführen,
- auf ihrem Lernweg begleiten und beraten,
- bei der Entwicklung von Kulturtechniken und Basisfähigkeiten unterstützen,
- bei der Bearbeitung von Lernhemmungen, -widerständen und -blockaden mit dem Ziel einer besseren Fachförderung unterstützen,
- zum eigeninitiierten fachlichen Lernen motivieren, ihre Wissenslücken bearbeiten und ihre Kreativität fördern

ORTE

Die Angebote finden statt ...

- in der Lernwerkstatt, in Räumen der Berufsschule
- je nach Ziel in der Ausbildungswerkstatt
- an anderen Orten, die zur Erreichung des Lernziels sinnvoll sind

ANMELDUNG
über den Klassen-/Fachlehrer
über den (koordinierenden) Ausbilder

Organisation
Koordinationsteam Förderunterricht
(z. Z. Franz, Hübner-Heynemann, Rump, Steindl, Zoellner)

Abb. 2: Auszug aus dem Werbefaltblatt der Lernwerkstatt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

viel Papier in unterschiedlichen Farben und Größen, mit Postkarten zum kreativen Visualisieren thematischer Schwerpunkte, mit Stiften und inzwischen vielen weiteren kreativen Materialien. Diese Materialien gehörten für uns nicht zu einer Grundausstattung, wir haben sie allmählich – meistens in Verbindung mit der Arbeit an bestimmten Themen – zusammengetragen. Zur Zeit sind wir damit beschäftigt, eine Zusammenstellung von Lernmaterialien der verschiedenen Berufsfelder vorzunehmen, die als Ordner oder Fachbücher/Fachzeitschriften/Kataloge und Nachschlagewerke für die einzelnen Teilnehmer selbstständig benutzbar sind. Und natürlich ist es uns wichtig, dass in diesem Raum auch PCs genutzt werden können. Dies gilt sowohl für das Produzieren von eigenen Texten, z. B. für Teilnehmende, die große Schreibprobleme haben, als auch für die Arbeit an Lernprogrammen.

Abschließend möchte ich noch einmal betonen: Auch ich kann mir eine noch viel größere Menge an Materialien, die Lernquellen erschließen helfen, vorstellen. Viel wichtiger finde ich aber die Kompetenz des Begleiters von Lernprozessen, Lernkontakte herzustellen und die Quellen, die im einzelnen Menschen verborgen liegen, zu erkennen: „Es ist gut zu wissen, dass ich nicht nur Schwächen habe."

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Senge, P. (1996): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart

Steindl, A. (2000): „Für mich ist jede Unterrichtsstunde eine Qual". Dennoch: Wege zum selbstbestimmten Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. II

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Gerhard von der Handt

Identität und Sprachenlernen

0. Vorbemerkung

Dies ist keine Abhandlung zu Terminologiefragen. Ausgehend von einer knappen Situationsbeschreibung des Sprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung des „Selbstlernens“ (Kapitel 1: Tour d’horizon) stellt das 2. Kapitel den Versuch dar, die bewusste, individuelle Wahl des zielsprachigen Ausdrucksvermögens als höchste und eigentliche Form der Selbstbestimmung beim Sprachenlernen darzustellen. Dabei wurde auf eine systematische Abgrenzung der Begriffe mit dem ersten Wortteil „Selbst-“ verzichtet. Die Bedeutungen ergeben sich aus dem Kontext. z. T. geht dies sicherlich zu Lasten definitorischer Präzision. Auch andere Begriffe sind hiervon betroffen, z. B. das Konzept „Authentizität“, das nicht weiter erläutert wird. Der Begriff „Konstruktion eines neuen zielsprachigen Ichs“ könnte eine missverständliche Übereinstimmung mit den lern- bzw. erkenntnistheoretischen Ansätzen des Konstruktivismus nahe legen, was nicht beabsichtigt ist.

Die genannte Argumentationskette für ein individuelles und anwendungsbezogenes Sprachenlernen, dessen wesentliche Entscheidungen der Einzelne *selbst* trifft, wird dadurch nicht entscheidend berührt. Nicht alle Aspekte des Sprachenlernens können erwähnt werden. Um ein auszuschließen (bei soviel Konzentration auf das „selbst-“) soll deshalb gleich einleitend betont werden, dass selbstständiges Lernen überflüssig macht. Das gesamte System Lernende – Unterrichtende – Institution wird sich ändern. Das ist jedoch ein anderes Thema.

1. Tour d’horizon

In den letzten 50 Jahren konzentrierten sich Didaktik und Methodik des Sprachenlernens in erster Linie auf die (fremd-)gesteuerte Vermittlung. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie der Weg zum komplexen Lernziel Sprachkompetenz in Portionen und in einer optimalen Reihenfolge derselben (Progression) angeordnet erreicht werden kann. Die Entscheidungen wurden im Wesentlichen von den Curriculumplanern/Lehrbuchautoren/Unterrichtenden getroffen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Für die frühen Phasen der Fremdsprachendidaktik war dies durchaus konsequent, denn Ausgangspunkt aller Lernplanung war die Beherrschung des grammatischen Regelkanons und eine recht willkürliche Auswahl von Vokabular gewesen. Das Lernen vollzog sich weitgehend ohne Einflussmöglichkeiten der Lernenden. Seither haben sich unsere Auffassung von Sprache als (soziokulturelles) Kommunikationsmittel sowie unsere Einsichten über Lernvorgänge verändert, was zur Folge hatte, dass sich der Fokus allmählich vom Lehrer zum Lerner hin verschob. Als man begriff, dass Sprache mehr ist als eine Ansammlung von Regeln (die man auswendig lernt bzw. an konstruierten Sätzen anwenden kann), war auch der erste Schritt zum Lerner hin getan. Wenn Sprache mit Sprache „gehandelt" wird, wenn man vermitteln will, wie man z. B. einen Rat gibt, eine Frage stellt, seinen Ärger ausdrückt, dann muss man die Bedürfnisse des Anwenders kennen. Diese „Curriculumrevolution" verlief im Lernalltag allerdings sehr gemäßigt. Zwar wurde als großer Fortschritt die Verwendung von „Alltagssprache" ins Zentrum gestellt, eine Konkretisierung auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen wurde jedoch meist nicht erreicht. Man orientierte sich an einem Durchschnittsalltag, der durch die Bedürfnisse eines statistischen Durchschnittssprechers definiert war, und dies war typischerweise jemand, der sich für eine kürzere Zeitspanne und ohne tiefere soziale Einbindung im Land der Fremdsprache aufhält und dem man meist freundlich entgegenkommt, da man sich einen Verdienst von ihm erwartet; mit anderen Worten: Man hatte die Situation eines Touristen im Hinterkopf. Mit der Arbeitsmigration und im Zeichen der wirtschaftlichen Integration Europas sind die sozial „oberflächlichen" Situationen für viele Sprachenlerner jedoch nicht mehr angemessen. Für diese Gruppe sind (lebens-)lange Verweilzeiten, eine „tiefe" soziale Einbindung sowie eine oft unfreundliche Umgebung charakteristisch. Außerdem findet der Lernprozess zu einem großen Teil im Lande der zu lernenden Sprache statt, d. h., selbst bei Besuch von Sprachunterricht finden natürlicherweise ungesteuerte Lernerfahrungen statt, was nicht gleichzusetzen ist mit Selbststeuerung.

Mit der Überwindung des vorhin beschriebenen „funktionalen" Ansatzes durch den „kommunikativen" (Ziel: interkulturelle Kommunikationskompetenz) wird die kulturelle Dimension von Sprache einbezogen. Vorherrschend wurde und wird dabei „Kultur" als ein Set von Werten und (auch Sprach-)Handlungsgewohnheiten angesehen. Der entsprechende Unterricht zielt(e) trotz dieser Ausfaltung auf die Beherrschung von Standardsituationen – wenn auch erweitert durch die kulturelle Dimension –, die als gültig für eine Mehrheit von Lerner angesehen werden. Bleibt man hier stehen, dann ist die Notwendigkeit der *Selbststeuerung*, verstanden als die Auswahl der *Lernziele/sprachlichen Anwendungssituationen* mit Blick auf die Bedürfnisse des Einzelnen, vergleichsweise gering. Eine sprachliche Vorbereitung auf ein Leben mit tiefer sozialer

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Einbindung ist über Standardsituationen jedoch nicht möglich. Es ist unerlässlich, auf die konkreten Lebens- und Kommunikationsbedingungen des Einzelnen einzugehen, was in traditionellen angeleiteten Lerngruppen nur eingeschränkt möglich ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit individualisierten Lernens, welches gleichzeitig in hohem Maße *selbstgesteuert* ist. Wie dies konkret aussieht, soll an einem Beispiel im weiteren Verlaufe gezeigt werden. Zuvor soll jedoch auf einen weiteren Aspekt eingegangen werden, der zu einer Verschiebung der Perspektive vom Lehrer zum Lerner hin führte und selbstgesteuerte Formen des Lernens nahe legt.

Dabei geht es um das *Wie* des Sprachenlernens im Gegensatz zu der bisherigen Frage Was. Dieses Wie hängt zum einen von der Beschaffenheit des Lernziels ab, zum anderen jedoch von der Persönlichkeit und Motivation des Lerners sowie von den Ressourcen (Wie viel Zeit steht zur Verfügung, wann und wo kann gelernt werden, welche Materialien stehen zur Verfügung, wie viel kostet es?) bzw. den Rahmenbedingungen der individuellen Situation und letztlich auch der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung (beschleunigte Erneuerungszyklen des Wissens). Daraus ergeben sich unmittelbar Konsequenzen für die Lernorganisation, größtenteils in Richtung auf eine Flexibilisierung und Individualisierung hin, die nicht ohne eine größere Selbstständigkeit beim Lernen erreicht werden. Über diese Prozesse wird schon seit Längerem diskutiert; deshalb werden sie hier nur der Vollständigkeit halber berührt. Aus ihnen lassen sich Forderungen für eine neue, flexiblere Lernorganisation ableiten, als deren wichtigste die Kombination von fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Phasen gelten kann. Mit solchen pauschalen Hinweisen ist jedoch wenig gewonnen. Die augenblickliche Diskussion krankt an einer fehlenden Konkretisierung und Systematisierung, die letztlich nur von „inneren“ Parametern abzuleiten sind.

Wie schon beim Was haben sich für das Wie in den letzten 50 Jahren wichtige Veränderungen ergeben. Die lerntheoretische Ableitungen (im Gegensatz zu den erkenntnistheoretischen) des Konstruktivismus stellen das lernende Individuum in den Mittelpunkt. Dementsprechend begreift sich die moderne Sprachdidaktik (wenigstens z. T.) als „Ermöglichungsdidaktik“, d. h., nicht mehr eine enge Fremdsteuerung ist interessant, sondern Hauptaufgabe ist die Schaffung einer lerner- und zielgerechten Lernumgebung. Diese Forderung vermählt sich – wie es erscheint – auf ideale Weise mit den Möglichkeiten der Neuen Medien (Informations- und Kommunikations-Medien), die mit multimedialen Welten „rich learning environments“ verfügbar machen, Zugang zu einer schier unübersehbaren Auswahl an „authentischen“ Sprachdokumenten gewähren und über interaktive Lernprogramme *individuelle Steuerung* von Zielen und *Lernwegen* versprechen, idealerweise hypermedial angelegt, so dass Ein- und Ausstieg

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

sowie Lernweg (innerhalb bestimmter Grenzen, s. u.) persönlichen Lernstilen entgegenkommt und der *Lernprozess aktiv* gestaltet werden kann. Auch dies ist inzwischen wohlbekannt, wenn auch nicht allgemein akzeptiert.

Kritische Anmerkungen bieten sich in vielerlei Hinsicht an. Zum einen ist vieles gar nicht neu und revolutionär. Selbststeuerung ist nicht an Neue Medien gebunden, und auch vor Ausbruch des Konstruktivismus gab es eine Vielfalt von Methoden, welche aktives Lernen (entdeckendes Lernen/investigative approach) initiierten. Die Abkehr vom Monomethodismus zur Methodenvielfalt, Binnendifferenzierungsansätze, nichtlineare, offene Unterrichtsverfahren markieren einen langen, kontinuierlichen Weg, auf dem der Lerner immer mehr in den Mittelpunkt gerückt wurde. Vieles von diesen Ansätzen geht wesentlich weiter in Richtung „Selbst" als die als Innovation gefeierten medialen Ansätze. Was ist denn „Selbst" an den PC-gestützten Lernprogrammen? Abgesehen davon, dass viele von ihnen nur unsägliche Umsetzungen von schon existierenden „Papier-Programmen" auf CD-ROMs sind, ist es auch bei den besseren mit Interaktivität und Hypermedialität nicht weit her. Der eingebaute Tutor (deshalb auch die Bezeichnung „tutorielle Programme") setzt meist engere Grenzen, als es im modernen Sprachunterricht üblich ist. Dass man sich ein solches Programm *selbst* auswählt – wobei in den meisten Fällen die Qualität der Programme nicht beurteilt werden kann – und dass man Zeitpunkt und -ort des Lernens *selbst* bestimmen kann, ist eine sehr äußerliche Definition von Selbststeuerung. Jedenfalls: Die Grenze zwischen Selbst- und Fremdsteuerung verläuft nicht zwischen Unterricht und „Selbstlern"-Programmen. Und Selbstlernen ist natürlich nicht gleichzusetzen mit „alleine lernen". Wenn man selbstgesteuertes Sprachenlernen mit diesen Programmen gleichsetzt, dann ist wirklich nicht viel dran am „Selbst". Dass diese Programme viele nützliche Aufgaben beim Sprachenlernen übernehmen können, wenn sie sinnvoll eingesetzt werden, steht nicht im Widerspruch. Gerade einfache Lernziele (Grammatik, Wortschatz), sowie Geläufigkeitstraining, also Vorstufen zur komplexen sprachlichen Interaktion, lassen sich vorzüglich an diese Instrumente delegieren. Nur sollte man darauf verzichten, Sprachprogramme (ob diese über CD-ROMs laufen oder web-basiert sind, spielt dabei keine große Rolle) als den Inbegriff selbstgesteuerten Lernens anzupreisen.

Kurz erwähnt im Hinblick auf *Selbststeuerung bei der Methodenauswahl* seien noch Lerneroptionen auf der Grundlage der Zuordnung zu einem „Lernertyp". Hat man einmal herausgefunden, zu welchem Typ man gehört, könne man entsprechend aufbereitetes Material (*selbst*) wählen – so die Auffassung. Tatsächlich ist die Typologie höchst dubios und die Testverfahren noch dubioser: wenn man z. B. über visuelle, auditive, haptisch-motorische Bildassoziationen entsprechende Zuweisungen vornimmt. Zumindest das Sprachenlernen sperrt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

sich gegen eine Vereinfachung von Lernen als Übermittlung kognitiver Inhalte, die wahlweise über verschiedene Kanäle lernertypgerecht übermittelt werden. Abgesehen davon, dass diese Typologie nicht haltbar ist, läuft sprachliche Kommunikation meist sowohl über den visuellen als auch über den auditiven Kanal und weist sowohl kognitive als auch motorische und emotionale Komponenten auf. Dies sind keine frei verfügbaren Optionen, wenigstens nicht im Falle des Sprachenlernens. (Die über Methoden wie Neurolinguistisches Programmieren propagierte „Mehrkanaligkeit", die mehrere mnemotechnische „Anker" setzen will, ignoriert die Komplexität von Sprache und lässt unberücksichtigt, dass parallele Kanäle, die im Sinne von „Eselsbrücken" eingesetzt werden, sich nicht nur gegenseitig stützen, sondern auch nachteilig interferieren können, abgesehen davon, dass die Lernbelastung insgesamt größer wird.)

Unabhängig von der Entwicklung der Didaktik von einer des Unterrichtens zu einer des Lernens existierten schon immer „Methoden" und „Ansätze", die Fremdsteuerung des Lernens nicht nur als überflüssig, sondern als kontraproduktiv ansahen. (Dass Lernen letztlich immer Selbstlernen, d.h. durch das Individuum zu leisten ist, wird gerne geäußert, um die Debatte um fremd- vs. selbstgesteuertes Lernen überhaupt als Scheindebatte zu entlarven.) Vergangene Methoden *autodidaktischen* (z. B. die „Schliemann-Methode") oder *„natürlichen"* Fremdsprachenlernens (immer noch aktuell) zeigen, dass die Thematik nicht neu ist, sondern unter anderen Bezeichnungen eine lange Geschichte hat und eigentlich älter ist als die rezente wissenschaftliche Didaktik.

Die Auseinandersetzung zwischen beiden Schulen wird nicht zuletzt durch ethische Grundhaltungen verschärft, die mit dem einen oder anderen Ansatz verbunden sind oder ihm zugeschrieben wurden (werden). „Natürliches" Sprachenlernen hat einen semantischen Halo nicht nur von *„selbst*bestimmt" und „autonom", sondern assoziiert sich mit „humanistisch", „ganzheitlich", „alle Sinne", über kognitive Ziele hinaus „emotionalen" und „sozialen" verpflichtet, Bevorzugung der rechten Gehirnhälfte statt Alleinherrschaft der linken etc. Instruktionalisten finden sich dagegen an einem eher unsympathischen Pol semantischer Differenziale wieder: Sie werden letztlich für den freudlosen Paukunterricht verantwortlich gemacht, der uns schon in der Schule das Lernen verleidet hat.

Trotzdem scheint es so, als ob sich beide Positionen angenähert haben. Die Instruktionalisten lassen zwar nicht davon ab, den Komplex Sprache durch Einführung von Subsystemen didaktisch zu reduzieren und den Lernprozess mittels Phasensystemen in eine Reihenfolge von Lernschritten zu bringen, wobei jeder Schritt für sich allein artifiziell ist. Letztlich, in der „Anwendung", in der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

alle Parameter zusammenkommen, und zwar für die konkrete Situation in einmaliger Zusammensetzung, hilft allerdings nur soviel Sprachkontakt wie möglich (s. u.). An diesem Punkt treffen sich die „natürlichen“ Methoden mit der modernen Didaktik. Dass dies nicht notwendigerweise eine „große Vereinigung“ (um einen Begriff aus der Physik zu übernehmen) bzw. Aufhebung unterschiedlicher Auffassungen bedeutet, sei der Vollständigkeit halber erwähnt, kann aber hier nicht ausgeführt werden.

2. Selbststeuerung, Selbstverantwortung: ein neues „Zielsprachen-Ich“

Damit kommen wir noch einmal an den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück, der sich mit dem Was beschäftigte. Als Ziel des Sprachenlernens wird die „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ angestrebt. Diese wird in der Sprachdidaktik (insbesondere in der beruflich orientierten) verkürzt auf unterschiedliche Einstellungen zu Zeit, standardisierten sozialen Abläufen, Werten etc. – was immerhin schon ein Fortschritt ist gegenüber der traditionellen Landeskunde, die durch Fakten zu Land und Leuten bestimmt war. Fast immer werden Ausgangs- und Zielkultur als undifferenzierte Blöcke gegeneinander gesetzt und pauschale Einschätzungen vermittelt: In Süd- und Mittelamerika beginnt eine Konferenz, wenn alle da sind – in Europa (Deutschland) zur angegebenen Zeit. Solche Generaleinsichten können nützlich sein, wenn es um eine erste Orientierung geht. Die Annahme einer monolithischen Kultur führt letztlich jedoch nicht weiter. Jede Kultur ist in unzählige Subkulturen gespalten; so nimmt jedes Individuum im Tagesablauf an verschiedenen „Kulturen“ teil (z. B. die Frühstücks-/Familienkultur am Morgen, die Arbeits-/Berufskultur tagsüber und die Freizeitkultur abends). Die Sprache (insbesondere auf der Ebene der Redestrategien und Handlungsziele) ist jedes Mal eine andere. In erster Linie abhängig von den jeweiligen sozialen Rollen (aber im Übrigen von vielen singulären Fakten abhängig: Sympathie, Laune etc.), verfährt man anders, wenn man seinen Vorgesetzten von einem beruflichen Vorhaben überzeugen will, als wenn dies im abendlichen Kumpelkreis geschieht.

Diese Vielfalt besteht natürlich auch in der Zielsprache/-kultur. Der Sprachunterricht hat lange die Illusion genährt, dass man sich mit der *einen* Variante, die man im Unterricht lernt, „erfolgreich verständigen“ kann. Diese Illusion hatte Bestand so lange, wie die Sprache nur für „oberflächlich-touristische“ Kontakte benötigt wurde. Für „tiefe“ Kontakte wie im Falle der Arbeitsmigration/Einwanderung und im Rahmen der internationalen Arbeitsmobilität allgemein reicht dies jedoch nicht aus. Hier ist eine neue Qualität erforderlich, die bis zur Ebene des Individuums reicht – also nicht nur bei soziokulturellen Grob-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

kategorisierungen stehen bleibt („*die* Franzosen ...“ im Gegensatz zu „*den* Deutschen“).

Es reicht auch nicht, lediglich wichtige, häufige Kommunikationskonstellationen (Szenarien) zu beschreiben bzw. zu üben. Solche Szenarienmodelle (in den revidierten Europäischen Sprachenzertifikaten findet man einige Beispiele) bleiben letztlich heuristische Näherungen an „wirkliche“ Kommunikationsereignisse, die komplex, konkret, individuell, einmalig und unvorhersehbar sind. Als Vorstufen sind sie wichtig, nützlich und unverzichtbar (wenn man nicht einem extremen Ansatz von „natürlichem“ Sprachenlernen anhängt, der eine didaktische Reduktion von Kommunikation völlig ablehnt), und als solche sind sie auch in den Zertifikaten gemeint. Aber sie charakterisieren eine (didaktische) Stufe vor dem eigentlichen Ziel. Dieses „eigentliche Ziel“ ist die Konstruktion eines neuen Ichs in der neuen Sprache und Kultur – einmalig und unverwechselbar und hierin liegt auch die Selbststeuerung und -verantwortung im eigentlichen Sinne.

„Konstruktion eines neuen Ichs“ hört sich sehr pathetisch und unrealistisch an. Aber sie ist ein Charakteristikum des Sprachenlernens, welches in jedem Fall gegeben ist, nur meist *nicht bewusst und selbstgesteuert* wahrgenommen wird und als Ergebnis den geklonten „Durchschnittssprecher“ zeitigt, der – selbst wenn er verschiedene Register beherrscht – in vielen Situationen nicht zum Ziel kommt, da der Kommunikationserfolg (was mehr ist, als sich nur verständlich zu machen) wesentlich von der Stimmigkeit von Persönlichkeit und Diskursstrategien in der konkreten, komplexen Situation abhängt. Ob Ironiker oder eher ernsthafte Persönlichkeit, ob kurz angebunden oder eher verbindlich, ein jeder wird seine Persönlichkeit jenseits bestimmter kultureller Tendenzen unterschiedlich und unverwechselbar sprachlich umsetzen.

Die Konsequenzen aus dieser Einsicht sind beträchtlich. Der Sprachenlerner wird – abgesehen von didaktischen Vorstufen, die verallgemeinernd und reduziert sind – sich wesentliche Charakteristiken seiner Zielsprache selbst erarbeiten müssen. Dabei muss er Entscheidungen treffen, die ihm nur möglich sind, wenn er wichtige Gegebenheiten über Sprache und Kommunikation kennt. Diese Kenntnis bezeichnet man gemeinhin als *Sprachbewusstsein*, was weit über sprachstrukturelle Kenntnisse („Grammatik“) hinausgeht und insbesondere die sprachstrategische Dimension betrifft. Da Sprachstrategien kulturabhängig sind, ist parallel zum Sprachbewusstsein ein *Kulturbewusstsein* erforderlich. Da die richtige Auswahl von einer Vielfalt von Komponenten der jeweiligen Kommunikationssituation abhängt, wird der Lerner sich eine große Zahl solcher Situation „er-leben“ müssen, um aus ihnen adäquate Handlungsweisen und Ausdrucksmittel

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

herausfiltern zu können, was in letzter Konsequenz bedeutet, dass er in der realen Anwendungssituation lernt. Außerdem müssen die Situationen aus dem Zielbereich der Kommunikation des Einzelnen stammen; eine entsprechende Auswahl ist individuell sehr unterschiedlich. Die Anwendungsnähe ist weiterhin notwendig, um die Vielfalt der Faktoren in ihrer gegenseitigen Rückkopplung zu erleben. Die Komplexität lässt sich nicht als Summe der einzelnen Kategorien erfassen.

Es ergibt sich eine Reihe von Fragen und Problemen. Haben wir genug Zeit für entsprechende Formen des Sprachenlernens? Vier Jahre (bei einmal in der Woche eine Doppelstunde) war bisher schon das Minimum, um zum Zertifikat zu gelangen. Wo finden wir die Anwendungssituationen, noch dazu die spezifischen?

Eine Antwort geben zumindest zum Teil die Neuen Medien, insbesondere der Fundus von authentischen Informationsquellen und Kommunikationsmöglichkeiten des Internets. Es gibt eine unübersehbare Vielfalt von Foren zum Meinungsaustausch zu allen möglichen Themen, meist in Englisch, aber ebenso – wenn auch nicht so vielfältig – in anderen Sprachen. Als Kommunikationsmittel dient eine mündlich-schriftliche Zwittersprache. Je nach Sprecher/Schreiber tritt diese in unterschiedlichen Mischformen auf. Sie ist weder rein mündlich noch rein schriftlich und „vollauthentisch" eigentlich nur für sich selbst: für die Kommunikation im Internet. Diese Sprache ist jedoch „teilauthentisch" in Dimensionen, die für die „Konstruktion des neuen Sprachen-Ichs" entscheidend ist: die der Strategien und der von ihnen gesteuerten Ausdrucksmittel. Diese Ebenen waren bisher eigentlich nur zugänglich; wenn man sich im Lande der Zielsprache oder in einer zielsprachigen Kommunikationsgemeinschaft aufhielt. Im Falle des Internets liegen sie als im Grunde mündliche Kommunikation schriftlich „verlangsamt" vor, was eine wesentliche Erleichterung für eine bewusste Analyse ist; denn in realer mündlicher Kommunikation kann man kaum systematische diskursanalytische Beobachtungen anstellen, dazu ist keine Zeit. In Mailing-Listen und Foren ist man Beobachter der individuell unterschiedlichst argumentierenden Personen und hat eine ideale Ausgangslage, sich seine eigene Ausdrucksweise zu bilden. Das Hin und Her der Argumentation, Auseinandersetzungen, Schlichtungen, gemeinsamen Wahrheitssuche etc., das gesamte Spektrum der Kommunikation liegt offen vor dem Leser/Lerner. Die Reduktion, die in der Verschriftlichung liegt, beeinträchtigt in keiner Weise die Authentizität der Kommunikation in den genannten Dimensionen. Es ist nachgerade ein Glücksfall, dass hier eine „natürliche" Reduktion didaktisch nutzbar gemacht werden kann.

An diesem Beispiel zeigt sich, wie positiv sich das Zusammentreffen der Entwicklungen in den Wissenschaften, die sich mit Linguistik/Kommunikati-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

on/Lernen befassen, einerseits und den Möglichkeiten moderner Informations- und Kommunikationstechnologien andererseits auswirkt. Denn ohne den Zugriff auf die unzähligen individuellen Varianten (und die gleichzeitige Information über die Reaktion darauf) wäre es kaum möglich, sich bewusst ein neues Zielsprachen-Alter-Ego aufzubauen. Selbst im Lande der Zielsprache ist es nützlich, das Internet solchermaßen zu nutzen: Neben der durch die Verschriftlichung gegebenen Verlangsamung hat man eine größtmögliche Auswahl unterschiedlichster Themen und Kommunikationsvorgänge zur Verfügung (was im realen Alltagsleben nicht der Fall ist), und nicht zuletzt ist man sozial „abgepuffert", d. h., die Sanktionen gegen (beabsichtigte und ungewollte) Verstöße bei einer aktiven Beteiligung sind schlimmstenfalls virtuell. (Ein weiterer Vorteil besteht in dem weitgehend zeitunabhängigen Zugriff.)

Zurück zum Thema „Selbst": Diese bewusste Neu(er)findung der eigenen Persönlichkeit in der Zielsprache ist wohl die höchste Form des Selbst-Sprachenlernens. Hier trifft in hervorragender Weise der Aspekt der Selbst-*Verantwortung* zu, eines der geläufigen (Selbst-)Komposita. Andere Formen des „Selbstlernens" , auf die oben eingegangen wurde, verlieren durch eine solche Qualifizierung nicht ihren Wert, z. B. die interaktiven Lernprogramme auf Computerbasis, welche das Lernen besonders in Bezug auf elementare Lernziele wie Wortschatz oder Grammatik, Geläufigkeitstraining von Vorstufen der aktiven Produktion und Rezeption befördern, deren Freiheitsgrade aber oft sehr eingeschränkt sind.

Ein Letztes: Die neue, selbstbewusst konstruierte Identität in der Fremdsprache bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das „Ausgangs-Ich". Aus der eigenen Vergangenheit als Lehrer blieb u. a. die Szene in Erinnerung, in der zwei männliche Sprachenlerner es lernten, sich gegenseitig (auf Französisch) Komplimente zu ihrer Kleidung zu machen – etwas, was sie im Deutschen nie getan hatten. Danach fiel es auch im Deutschen leichter. Der Mehrsprachige – ein besserer Mensch? Nicht automatisch – aber die Chancen sind da.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Iris Stolz

Selbstlernzentrum – mit dem Computer allein?

Ein Praxisbericht aus dem Telehaus Wetter

Das Telefon im Lernzentrum klingelt. Frau M. ruft an, sie kehrt demnächst aus dem Erziehungsurlaub zurück und möchte ihre PC-Kenntnisse auffrischen. Nach zweimal Mutterschaftsurlaub und fünf Jahren Pause hat sich in ihrem Bereich viel verändert und sie ist nicht mehr auf dem Laufenden. Insbesondere Excel-Kenntnisse braucht sie, soviel weiß sie schon von ihrem neuen Einsatzort in der öffentlichen Verwaltung. Sie sucht einen für sie passenden Kurs. Leider haben alle Kurse bereits begonnen und zudem gibt es während der Kurszeiten Probleme mit der Kinderbetreuung. Die Mitarbeiterin im Telehaus Wetter berät Frau M. und lädt sie zum „Offenen Lernen" ins MultimediaLernzentrum ein. „Offenes Lernen" bedeutet zeitlich flexibles Lernen im Lernzentrum mit Hilfe von Multimedia-Lernprogrammen.

1. Das MultimediaLernzentrum im Telehaus Wetter

Im Frühjahr 1999 eröffnete das Telehaus Wetter/VeFAR e. V. das MultimediaLernzentrum für Frauen und Mädchen in Marburg. Mit 21 vernetzen PC-Lernstationen mit Internetzugang ist das MultimediaLernzentrum ein moderner offener Lernort, in dem zukunftsweisende Schlüsselqualifikationen vermittelt werden. Es fördert und stützt mit neuen Lehr- und Lernangeboten Zugänge zu eigenständigem Lernen. Es ist ein Ort für selbstbestimmtes wie für angeleitetes Lernen.

Wir bieten dort zeitlich und räumlich flexible Qualifizierungsangebote. In drei sich ergänzenden Lernformen, „Lernen klassisch", „Offenes Lernen" und „Telelearning" wird je nach Wissensstand Medienkompetenz erworben und erweitert. Die Grenzen zwischen den Lernformen sind fließend.

- Beim *„Lernen Klassisch"* besuchen die Teilnehmer/innen zu festgesetzten Zeiten das Lernzentrum und lernen in kleinen Gruppen von 5 bis10 Teilnehmer/innen. Diese Lernform ist vor allem für Einsteiger/innen gut geeignet.
- Beim *„Offenen Lernen"* besuchen die Nutzerinnen zeitlich flexibel das MultimediaLernzentrum und lernen in ihrem eigenen Tempo, mit ausgewählten Lernprogrammen oder via Internet von ihnen gewählte In-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

halte aus dem Bereich EDV, Multimedia und Internet. Die Softwarebibliothek wird ständig aktualisiert und erweitert. Bei Fragen und Problemen steht ihnen eine Tutorin des Telehaus Wetter zur Seite. Diese Lernform wendet sich insbesondere an Frauen, die wegen Familientätigkeit und/oder Berufstätigkeit Schwierigkeiten haben, feste Termine wahrzunehmen. Freie Zeiteinteilung und Wahl der Inhalte ermöglichen ein schnelles Reagieren auf Bedürfnisse am Arbeitsmarkt und bieten gute Chancen, sich benötigte Qualifikationen zügig anzueignen.

– Das *„Telelearning“* findet im kombinierten Nah- und Fernunterricht statt. Nach einem thematischen Einführungsworkshop lernen die Teilnehmerinnen von zu Hause oder von ihrem Arbeitsplatz aus via Internet. Auf diese Weise steht das MultimediaLernzentrum Besucherinnen aus ganz Hessen offen. Insbesondere Frauen aus dem ländlichen Raum haben auf diese Weise eine gute Chance, Bildungsangebote wahrzunehmen, die ihnen aufgrund langer Fahrtzeiten nicht offen steht.

In allen drei Lernformen ist das Ziel, Selbstverantwortung und Selbststeuerung im Lernprozess nachhaltig zu fördern. Dabei bedeutet Selbstlernen nicht alleine lernen, es bedeutet auch, mehr Eigeninitiative und Verantwortung für den eigenen Lernweg zu übernehmen. Dazu gehört z. B., sich gezielt Rat zu suchen und Hilfe in Anspruch zu nehmen.

2. „Offenes Lernen“ im Lernzentrum – allein am Computer?

Erfahrungen mit Selbstlernzentren, z. B. in der Automobilbranche haben gezeigt, dass die ausschließliche Bereitstellung der technischen Infrastruktur für multimediales Lernen nicht ausreichend ist. Unsere Erfahrungen im „Offenen Lernen“ bestätigen dies. Werden die Frauen ausschließlich mit den technischen Möglichkeiten vertraut gemacht, und der Bildungsträger stellt nur die Infrastruktur (Räume, Hard- und Software), erproben die Frauen zwar einzelne Programme, verlassen das Lernzentrum aber unbefriedigt. So waren z. B. Rückmeldungen von den Frauen: „Ich weiß gar nicht wo ich anfangen soll. / Woher soll ich denn wissen, was ich brauche? / Was ist denn das Richtige für mich? / Es ist zwar ganz nett, aber ich weiß nicht, ob es mir was bringt. / Ich fühle mich alleine gelassen. / Da kann ich auch zu Hause mit ´ner CD von Aldi lernen. / Ich geh lieber wieder in einen Kurs.“

Diese Aussagen haben wir als indirekte Wünsche nach Support und Lernbegleitung interpretiert. In unserer praktischen Arbeit haben wir auf der einen Seite durch Beratung, Begleitung und Befragungen der teilnehmenden Frauen sowie auf der anderen Seite durch Praxisreflexionen innerhalb des Telehaus-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Wetter-Teams ein Supportkonzept bestehend aus Lernberatung, -begleitung und -kontrolle für das „Offene Lernen“ entwickelt.

2.1 Der Erstkontakt

Der erste Kontakt mit den Frauen findet meist am Telefon statt, wenn sie sich über die Schulungsangebote des Telehaus Wetter informieren möchten. Manche kommen auch gleich ins Lernzentrum und schauen sich um. Im ersten Kontakt informieren wir über das „Offene Lernen“, fragen nach den speziellen Wünschen. Wir stellen fest, was die Frauen lernen wollen, welche Vorkenntnisse vorhanden und welche Finanzierungswege möglich sind. Besteht der Wunsch, das „Offene Lernen“ auszuprobieren, wird ein Einführungstermin vereinbart.

Welche Zielgruppe kommt zum „Offenen Lernen“?

Das Angebot wird von Frauen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Vorkenntnisse gut angenommen. Sie genießen die Möglichkeit, ihre Zeit und ihre Inhalte frei einzuteilen. Frauen, die als „Pionierinnen“ dieses Angebot wahrgenommen haben, verfügten bereits über Erfahrungen mit eigenständigem Lernen und Arbeiten. Mit zunehmendem Bekanntheitsgrad kommen auch Frauen mit den unterschiedlichsten Lernerfahrungen und Bildungshintergründen.

Warum kommen die Frauen?

- Weil sie wegen der Kinder und/oder der beruflichen Belastung keine festen Termine wahrnehmen können
- weil sie Kursinhalte nachholen und /oder vertiefen wollen
- weil es kein passendes Kursangebot für sie gibt
- weil ein geplanter Kurs nicht zustande kam
- weil sie während des Erziehungsurlaubs beruflich am Ball bleiben wollen
- weil sie sich für eine Bewerbung schnell Kenntnisse aneignen wollen
- weil sie eine neue berufliche Perspektive suchen
- weil sie auf die Möglichkeiten der neuen Technologien neugierig sind
- weil es für sie wie der Besuch einer Arbeitsstätte ist und ihnen das Gefühl einer sinnvollen Zeiteinteilung gibt
- weil sie andere Frauen treffen wollen.

2.2 Lernberatung/Einführung

In der Einführung finden eine Lernberatung und eine technische Einführung von 20 Minuten bis zu einer Stunde statt, individuell oder auch in kleinen Gruppen mit bis zu 5 Frauen. Ziel der Einführung ist es, die Frauen näher kennen zu lernen, ihre Situationen und Bedürfnisse zu erfassen und sie möglichst zielgerichtet/maßgeschneidert bezüglich der Gestaltung ihres Lernprozesses und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Lernziels zu beraten. Dieses Vorgehen bietet Orientierung, ist hilfreich bei der Lernbegleitung und ermöglicht eine spätere Lernzielkontrolle. In der Lernberatung wird mit den Lernerinnen geklärt,

- was sie lernen wollen,
- welches ihre bisherigen Lernerfahrungen und Lernstrategien sind,
- wie ihr Zugang zur EDV und Multimedia ist,
- welche Vorkenntnisse vorhanden sind,
- welches geeignete Lernstrategien für das Lernen mit Selbstlernprogrammen sind,
- wie das Lernziel kontrolliert werden kann.

Außerdem finden eine Auswahl geeigneter Programme sowie eine technische Einführung statt. Ziel der Einführung ist der Aufbau einer guten Atmosphäre, die den Lernerinnen ermöglicht, Fragen zu stellen und Lernhemmungen anzusprechen. Die Tutorin sammelt wichtige Informationen über die Teilnehmerinnen, sie erfährt etwas über die Motivation, schätzt den Lerntyp ein und hat einen ersten Eindruck, wie viel und welche Art von Unterstützung jede einzelne Lernerin wünscht.

Von besonderer Relevanz für die Einführung ist die Zielorientierung. Teilnehmerinnen mit festen Zielvorstellungen kommen mit der Lernform besser zurecht als Teilnehmerinnen, die auf Orientierungssuche mit unklaren Zielen sind. Letztere brauchen wesentlich mehr Betreuung und brechen auch öfter das „Offene Lernen“ ab.

2.3 Lernbegleitung

Nach der Einführung strukturieren die Frauen ihren Lernprozess selbst. Die Tutorin kennt die Frauen, weiß um ihre Lernziele und hält Kontakt mit ihnen über die Ausgabe der Software und wenn technischer oder inhaltlicher Support benötigt wird. Sie beurteilt mit der Lernenden gemeinsam die Fortschritte und ist im Prozess eine wesentliche Motivationsstütze. Es ist interessant zu beobachten, dass allein ihre Anwesenheit den Lernenden Sicherheit vermittelt. In der Praxis stoßen die Lernenden auf verschiedene Problemlagen, bei denen die Tutorin Hilfe zur Selbsthilfe leistet. Bei einem großen Teil der Anfragen handelt es sich um Probleme, die bei näherem Hinsehen von den Teilnehmerinnen gut selbst gelöst werden könnten, bei denen sie aber dennoch die Hilfe der Tutorin wünschen. Wir vermuten, dass diese kleinen Störungen Anzeichen für Bedürfnisse nach Kontakt, Motivationsstütze und Herausgehen aus der Selbstverantwortung sind. Wir bezeichnen sie als „Andockstationen“ an die Lernbegleiterinnen, die unseres Erachtens ein wesentliches Erfolgselement des „Offenen Lernens“ sind. Der Lernerfolg wird von den Frauen als nachhaltiger beschrieben, wenn sie die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Möglichkeit zum „Andocken“ hatten, d. h. sich Resonanz unterschiedlicher Art holen konnten.

Ein besonderer Balanceakt für die Tutorin besteht darin, die Lernerinnen im Blick zu haben und abzuwägen, ob sie warten soll, bis eine Lernende um Hilfe bittet, oder ob sie aktiv auf die Lernerin zugehen muss. In diesem Balanceakt liegt ein wesentliches Element der Förderung des selbstgesteuerten Lernens. Hilfreich ist das Setting im Lernzentrum, dass die Tutorin den Lernbereich betreut und für Hilfen und Fragen zur Verfügung steht, aber nicht die Rolle einer Dozentin hat, die für Didaktik und Methodik sowie den Lernerfolg verantwortlich ist. Die Lernsoftware übernimmt teilweise diese Aufgaben, die Verantwortung für den Lernerfolg wird dabei größtenteils an die Lernenden übergeben.

2.4 Lernschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten tauchen aus den unterschiedlichsten Gründen auf:

- Selbstüberforderung durch die freie Zeiteinteilung (zu lange lernen, die Grenzen der Aufnahmefähigkeit nicht abschätzen können, ...)
- Unkenntnis geeigneter Lernstrategien
- Gewohnheit, die Verantwortung für den Lernprozess den Lehrern zu überlassen
- Umklarheit über den eigenen Lernprozess, weil der Vergleich mit der Gruppe/Klasse fehlt
- Ungeduld mit sich selbst
- Angst vor zu langsamem Lernfortschritt
- Hemmungen, um Hilfe zu fragen. *„Wer fragt, ist dumm“*, so ein Teilnehmerinnen-Zitat).

Die Symptome sind ebenso vielfältig wie die Gründe. Sie äußern sich z. B. im Nicht-Erfassen der Anweisungen im Lernprogramm, im Programmabsturz, im Wechsel von Themengebieten oder auch im passiven Starren auf den Bildschirmschoner.

Kommen die Frauen mit ihren Schwierigkeiten zur Tutorin oder besprechen sie auch mit anderen Lernerinnen, ist der erste Schritt zur Lösung der Probleme meist schon getan. Das Lernen aus Fehlern und Problemen kann ein sehr nachhaltiges Lernen sein. Schwieriger ist es mit Lernerinnen, die nicht um Hilfe bitten und sich in sich zurück ziehen. Werden die Tutorinnen aufmerksam auf solche Schwierigkeiten, versuchen sie die Lernerin anzusprechen und ins Gespräch zu kommen. Lösungsstrategien werden im persönlichen Gespräch erarbeitet. Werden die Schwierigkeiten nicht bemerkt und nicht gelöst, wird der Lernprozess meist abgebrochen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2.4 Lernkontrolle

Am Ende des Durcharbeitens eines Lernprogramms steht die Lernkontrolle, sie erfolgt durch die individuelle Beurteilung der Lernenden und kleine abschließende Kontrollübungen. Viele der Multimedia-Selbstlernprogramme sind sehr eng geführt, sie zeigen zwar verschiedene Lösungswege auf, lassen aber wenig experimentellen Raum. Für Frauen, die mit solch eng geführten Programmen gelernt haben, empfehlen wir zum Abschluss ausgewählte Übungen in den Normalprogrammen. Diese Übungen sind gleichfalls eine gute Lernkontrolle.

Haben die Frauen ein Programm durchgearbeitet, wird im Gespräch mit der Tutorin der Lernverlauf beurteilt und das weitere Vorgehen festgelegt. Zum Abschluss wird nochmals überprüft, ob das individuelle Lernziel erreicht wurde. Auf Wunsch können die Teilnehmerinnen eine Bescheinigung über die von ihnen durchgearbeiteten Lerninhalte erhalten.

3. Neue Anforderungen an die Lehrenden und an die Institution

3.1 Von der Dozentin zur Lernbegleiterin

Die Anforderungen an die Dozentinnen haben sich gewandelt, sie bereiten nicht mehr einzelne thematische Unterrichtsstunden vor, sondern müssen spontan auf die unterschiedlichsten Themengebiete und Anforderungen reagieren können. In dem von uns entwickelten Konzept des „Offenen Lernens“ verzahnen sich EDV- und Beratungskompetenzen.

Erforderliche Kompetenzen der Lehrenden:

1. Beratungskenntnisse:	2. EDV-Kenntnisse:
– Gesprächsführung, – Kenntnisse über selbstgesteuertes Lernen, – Kenntnisse über verschiedenen Lerntypen, -formen und -strategien, – gut strukturieren können, – sich gut abgrenzen können, – Arbeitsmarktkenntnisse: Welches ist die richtige Qualifikation für die einzelnen Frauen?	– allgemeine Software-Anwendung, – Möglichkeiten der angebotenen Lernsoftware, – Umgang mit Übungspool, – Methodenkenntnisse, – Gerätebetreuung, – Marktüberblick über angebotene Lernprogramme, – Softwarebeurteilungskriterien.

Der individuelle Ansatz und die erforderliche Flexibilität stellen hohe Anforderungen an die Tutorinnen. Sie brauchen spezielle Schulungen und Angebote zur Praxisreflexion, um sich in diese Lernform einzuarbeiten. Insbesondere

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

am Anfang ist der Zeitaufwand für jede einzelne Lernerin sehr hoch. Routine stellt sich erst nach einem längeren Zeitraum ein.

Eine besondere Schwierigkeit liegt im Rollenverständnis. Muss eine Tutorin jederzeit jede Frage beantworten können? Diese Erwartung wurde seitens der Lernerinnen und auch der Tutorinnen anfangs formuliert. Sie war geprägt vom alten hierarchischen Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden. Erst nach und nach konnte dieses Verständnis bei den Tutorinnen und Lernerinnen abgebaut werden. Die Tutorinnen zeigen jetzt offen, wenn sie manches nicht wissen oder auch manche Programme nicht kennen. Sie begeben sich gemeinsam mit der Lernerin auf den Weg eine Problemlösung zu suchen bzw. Lern- und Problemlösungsstrategien zu erarbeiten.

Fühlen sich die Tutorinnen in ihrer neuen Rolle als Lernbegleiterin sicher, vermittelt sich dies auch den Lernerinnen. In Auswertungsgesprächen meldeten Lernerinnen zurück, sie fühlen sich entspannter, wenn auch die Tutorin nicht allwissend ist. Sie trauen sich viel eher, Fragen zu stellen und zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstehen. Die Atmosphäre im Lernzentrum hat sich verändert. Es gibt weniger Gefälle zwischen Wissenden und Unwissenden. Im Lernzentrum treffen sich Lernende zu unterschiedlichen Themengebieten, sie teilen das Interesse, Neues zu lernen, und beschreiten gemeinsam neue Lernwege.

3.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Institution stellt die räumlichen, sächlichen, inhaltlichen und personellen Rahmenbedingungen. Die Einrichtung und das Betreiben eines MultimediaLernzentrums ist für den Träger zeit- und kostenintensiv. Benötigt werden räumliche Voraussetzungen, die die Einrichtung von individuellen Lernplätzen (PC plus Schreib- und Ablagefläche) ermöglichen. Für Einführungen und Gespräche sollte ein zweiter Raum zur Verfügung stehen, damit die anderen Lernenden nicht im Lernprozess gestört werden. Eine gute Atmosphäre fördert den Lernerfolg. Lernen mit Multimedia erfordert eine gute EDV-Ausstattung mit Internetanschluss und ein vielfältiges Softwareangebot. Der Träger muss sich einen Überblick über die aktuelle Entwicklung im Lernsoftwarebereich verschaffen. Gemäß dem Profil der Einrichtung müssen eigene Kriterien zur Beurteilung und Anschaffung von Lernsoftware entwickelt werden.

Die Bereitstellung von Räumen und Computerlernplätzen allein reicht aber nicht aus. Der Schlüssel zum Erfolg liegt in der konzeptuellen Gestaltung des Supportangebots für die Lernenden. Dies bedeutet auch, dass von Seiten der Institution in die Konzeptentwicklung und die Ausbildung der Tutorinnen investiert werden muss. Personell müssen die pädagogische Betreuung und die tech-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

nische Pflege und Wartung des Lernbereichs sichergestellt werden. Innerhalb der tutoriellen Betreuung des Lernbereichs ist es wichtig, für Kontinuität zu sorgen. Um gemäß dem von uns entwickelten Ansatz mit Lernberatung, -begleitung und -kontrolle zu arbeiten, müssen die Tutorinnen, die den Lernbereich betreuen, qualifiziert werden. Zusätzlich ist es eine institutionelle Aufgabe, den Rahmen für Teambesprechungen, Praxisreflexionen und Konzeptentwicklungen zu schaffen.

4. Mit dem Computer allein? Nein!

Wie der Bericht gezeigt hat, sind die Lernenden nicht mit dem Computer allein. Der Computer ist Lernmittel, die Lernsoftware ermöglicht zeitlich flexibles Lernen und eröffnet individuellen Gestaltungsspielraum bezüglich der Lerninhalte. Die Lernerinnen bestimmen ihre Lerninhalte und steuern den Lernprozess weitestgehend selbst. Ein wesentlicher Beitrag zum Erfolg des selbstständigen Lernens mit den Lernprogrammen ist die gleichzeitige Einbettung in ein Supportsystem von Lernberatung, -begleitung und -kontrolle. Die eigenen Lernprozesse werden den Lernerinnen bewusster und so auch besser steuerbar. Mittels Fragen und Lernkontrollen holen sie sich Begleitung und Resonanz der Tutorin. Die Tutorinnen werden zu „Andockstationen im Ozean des Wissens“, sie helfen den Lernerinnen, ihren Kurs zu bestimmen und zu halten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

VI Selbstgesteuert(e) Lernerfolge überprüfen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Lernerfolg und Reflexion

Lernen findet sowohl in allgemeinen Lebenskontexten als auch in institutionellen Zusammenhängen statt. In beiden Bereichen kann Lernen in variierenden Graden selbst- und fremdgesteuert sein. Mein Anliegen ist es, *Lernen im institutionellen Kontext* zu beleuchten, da dieser im Rahmen des Projektes als der Ort angesehen wird, wo Selbststeuerungskompetenz erworben werden kann.

In der Regel gibt es zwei an einem institutionalisierten Lernprozess beteiligte Seiten – die Vermittlerseite und die Lernendenseite. Beide sind mit unterschiedlichen Rollen in den Prozess involviert und tragen die Verantwortung für ihren Part am Geschehen. Der potenzielle Lerner wendet sich aus einem *Lernbedürfnis* heraus an einen Professionellen in einer Erwachsenenbildungseinrichtung. Aufgabe des Professionellen ist es, mit dem Lerner abzuklären, ob eine Passung zwischen seinem Lernbedürfnis und dem bestehenden Angebot zu erwarten ist. Mit diesem Abklärungsschritt beginnt ein *Gespräch über Lernen*[1] . Genaugenommen wird hier schon der Grundstein für die spätere Bewertung von Lernerfolg gelegt. Die Verantwortung für die Gestaltung dieser *Anfangsphase* liegt eindeutig beim Professionellen. Er wird diese Phase vor dem Hintergrund des Lernverständnisses seiner Institution und seines Selbstverständnisses in der Vermittlerrolle gestalten und damit eindeutige Zeichen für den beginnenden Lernprozess setzen.

Was ist Lernerfolg?

Die Antwort auf diese Frage ist gebunden an das *Verständnis von Lernen*, und dies ist in der Erwachsenenbildung nicht einheitlich. Was die einen als Lernerfolg ansehen, fällt für die anderen in die Kategorie „*Pseudolernen*“[2] . Um dies nachvollziehen zu können, bedarf es einiger Erläuterungen.

Erster entscheidender Faktor für eine Klärung ist die Frage: Zwischen welchen „Parteien“ wird der *Lernkontrakt* geschlossen?

- Möglichkeit A: zwischen dem potenziellen Lerner und der Erwachsenenbildungsinstitution,
- Möglichkeit B: zwischen einem Auftraggeber für Maßnahmen (z. B. dem Arbeitsamt) und der Erwachsenenbildungsinstitution. Beide beteiligten Institutionen haben darüber hinaus noch einen „Kontrakt“ mit dem potenziellen Lernenden. Das Arbeitsamt schickt Personen in ein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

bestimmtes Qualifizierungsangebot, das es mit der Bildungseinrichtung ausgehandelt hat. Die Bildungseinrichtung nimmt Personen, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen, in ein vorher inhaltlich, zeitlich und vor allem finanziell festgelegtes Angebot. In der Realität gibt es diverse Variationen von Möglichkeit B, was aber für das Thema „Lernerfolg" nicht wesentlich ist.

Was als Lernerfolg gewertet werden kann, wird bei der Möglichkeit A zwischen dem Lerner und dem Vermittler direkt ausgehandelt. Bei Möglichkeit B findet eine Festlegung über das, was als Lernerfolg gilt, zwischen dem Auftraggeber und der Bildungseinrichtung statt. Dem Lerner kommt dabei eher eine ausführende Rolle zu. Er hat gesetzte Anforderungen zu erfüllen, dann wird ihm Lernerfolg bescheinigt.

Zweiter entscheidender Faktor für die Klärung von Lernerfolg sind die Gründe des Lerners, in ein bestimmtes Bildungs- oder Qualifizierungsangebot zu gehen – die *Lernbegründungen*, wie Holzkamp es nennt. Das Kriterium „Lernbegründung" zur Klärung der Voraussetzungen für Lernerfolg bietet sich nach Holzkamp bei Erwachsenen deshalb an, weil ihr Lernen in der Regel aus einer bestimmten Handlungsproblematik resultiert. Aus dem Verhältnis zwischen Handlungsproblematik und Lernproblematik erwachsen für den Lernenden unterschiedliche Lernbegründungen, die expansiver oder defensiver Natur sein können.[3]

- Eine *expansive Lernbegründung* liegt dann vor, wenn „die Lernenden ihre Lerninteressen mit den Lernthemen verbinden können und ihnen Bedeutsamkeit zuordnen" (Faulstich 1999, S. 20), oder anders formuliert: wenn sie die Inhalte lernen wollen.
- Eine *defensive Lernbegründung* liegt dann vor, wenn den Lernenden bei „Unterlassung oder Verweigerung des Lernens ... eine Beeinträchtigung (ihrer) Weltverfügung/Lebensqualität droht" (Holzkamp 1995, S. 191), oder anders formuliert: wenn die Lernenden der Auffassung sind, dass sie die Inhalte lernen müssen.

In der Gegenüberstellung von expansivem und defensivem Lernen ergibt sich aus meiner Sicht Folgendes:

expansives Lernen	**defensives Lernen**
– lernen wollen	– lernen müssen
– subjektive Lerninteressen	– von außen gesetzte Lernanforderungen
– eine wachsende Weltverfügung/ Lebensqualität wird antizipiert und angestrebt	– eine drohende Beeinträchtigung der Weltverfügbarkeit/Lebensqualität soll abgewendet werden
– sich auf einen Lernprozess einlassen	– sich einer Lernhandlung unterziehen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– Lernerfolg vom Subjekt definiert als neue Handlungskompetenz – Selbstkontrolle – Es geht um neue und erweiterte Handlungsmöglichkeiten im Arbeits- bzw. Lebenszusammenhang => zielt auf Übertragungsqualität	– Lernerfolg von außen definiert als messbare Reproduzierbarkeit von vermittelten Inhalten, Techniken – Außenkontrolle – Es geht „um Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ (Holzkamp 1995, S. 193) => ist begrenzt auf Ergebnisqualität

Lern„erfolge“ bei defensiven Lernbegründungen

Defensive Lernkontexte gehören zum Alltag der Erwachsenenbildung, vor allem im Bereich der beruflichen Bildung bei der Qualifizierung von Arbeitslosen. Sie basieren auf Irrtümern/Fehlannahmen auf allen beteiligten Ebenen: Auftraggeber, Erwachsenenbildungseinrichtung, Lernende. Die Auftragnehmer unterstellen, dass Personen, die bestimmte Qualifizierungsmaßnahmen „erfolgreich“ durchlaufen haben, den Anforderungen des Arbeitsmarktes besser entsprechen können. Die Bildungseinrichtungen erliegen der Annahme, dass Lernende, die im Rahmen einer Lernkontrolle bewiesen haben, dass sie Lehrinhalte reproduzieren können, „erfolgreich“ gelernt haben und dass, wenn sie die „Erfolge“ gegenüber dem Auftraggeber nachweisen, die Qualifizierungsmaßnahme „erfolgreich“ war. Wenn die Lernenden anschließend den Anforderungen z. B. des Arbeitsmarktes nicht genügen, wird das auf individuelles Versagen zurückgeführt.

Der Kostendruck am *Maßnahmemarkt* wird zunehmend dahingehend gelöst, dass die Einrichtungen mit immer „dünnbrettigeren“ Angeboten die Ausschreibungen gewinnen. Man findet immer noch etwas, was man als „Lernerfolg“ deklarieren kann, da er ja maßnahmebezogen und nicht anwendungsbezogen definiert ist. Ergebnisqualität entartet dabei zu einer sehr einseitigen Festlegung von „Lernerfolg“ durch die Einrichtungen. Die Lernenden unterliegen der Auffassung, dass sie eine von außen gesetzte Lernanforderung nicht ohne größere Nachteile für sich zurückweisen können. Sie befinden sich in einem Dilemma zwischen wirklichem Lernbedürfnis und einem erlebten Zwang, an einer bestimmten Maßnahme teilnehmen zu müssen, z. B. damit sie ihre finanzielle Förderung nicht verlieren. Für die Lernenden gestaltet sich defensives Lernen zu einer „widersprüchlichen Mischung zwischen Lernen und Lernverweigerung“ (Holzkamp 1995, S. 193). Äußerlich passen sie sich zumeist in den ersten Maßnahmen noch an, innerlich machen sie aber nicht wirklich mit, da der Zweifel überwiegt, dass der Lernstoff überhaupt etwas zu ihrer Situationsbewältigung beitragen kann. Die Lernthemen bleiben für sie bedeutungslos und werden zu formal reproduzierbaren Hülsen. Das so „Gelernte“ bleibt letztlich

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

anwendungslos. Es findet *Pseudolernen* statt – eine Überlebensstrategie in erzwungenen Lernsituationen. Die „Lernhaltung (wird) auf eine bloße Bewältigungshaltung reduziert“ (Holzkamp 1995, S. 193).

Der verbleibende Entscheidungsspielraum

Bei *„erzwungenen“ Lernsituationen*[4] bleibt dem Lernenden nur noch die Entscheidungsmöglichkeit zwischen „für mich sinnvoll“ oder „für mich nicht sinnvoll“. Ob ein Lernender den ihm dargebotenen Lerninhalt wirklich aufnimmt, d. h. ob die Themen für seinen Lebenskontext relevant sind, entscheidet er selbst. Die „persönliche Stellungnahme“ des Einzelnen zu den Ereignissen in seiner Umwelt ist die existentielle Freiheit des Menschen, die ihm keiner nehmen kann. „Wir sind durch den Sinn, den wir unseren Erfahrungen geben, selbst-bestimmt“ (Adler (1931), 1979, S. 21). Diese individuelle Sinn-Gebung von Situationen kann nicht von außen bestimmt werden. Die Entscheidung fällt vor dem Hintergrund einer inneren Logik (der Psycho-Logik). So kann das Nichtlernen aus der Perspektive des Lernenden sinnvoller sein, als sich dem Zwang zu fügen, selbst wenn sich daraus andere Nachteile für ihn ergeben.

Aus der Wahrung dieses letzten Entscheidungsspielraums entstehen immer wieder nachhaltige Lernblockaden. Dies wissen wir unter anderem aus der Alphabetisierungsforschung. Für den Lerner, der sich gezwungenermaßen bestimmten Lernhandlungen unterziehen muss, bleibt als letzter Entscheidungsspielraum die innere Lernblockade, die von außen oft mit dem Etikett „nicht lernfähig“ versehen wird. Die angesichts des äußeren Zwangs nach innen „versteckte“ Lernverweigerung wird dann außen nicht mehr als solche erkannt. Je nach Dauer und Intensität des Lernzwangs kann aus dieser bewussten Verweigerung ein Verhaltensmuster werden, das sich automatisiert und internalisiert wird und dessen Einsatz mit der Zeit auch dem Lerner nicht mehr bewusst ist. Bei ihm entsteht dann mit der Zeit das Selbstbild „Ich bin ein Lernversager“.

Faulstich spricht in diesem Zusammenhang von „Disziplinieranlagen“ und „kontaminierten Lernarrangements“, die Lernmotivationen zerstören und zu Weiterbildungsabstinenz führen (vgl. Faulstich 1999, S. 22). Verhindern lassen sich derartige Negativentwicklungen nur unter einer einzigen Bedingung: Wir müssen den Irrtum ausräumen, dass sich Lernen erzwingen und von außen kontrollieren lässt. Erfolgreiches Lernen in Bezug auf Handlungsproblematiken braucht Entscheidungsspielräume.

Paradox wird es, wenn in einem defensiven Lernkontext selbstgesteuertes Lernen eingeführt werden soll. Den Vermittlern ist leider oft nicht bewusst,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

dass sie sich in einem defensiven Lernkontext befinden. Sie sind für selbstgesteuertes Lernen, weil man sich davon Marktanteile verspricht oder weil ein großer Auftraggeber es für sinnvoll erachtet. Logischerweise nehmen die Lernenden die Angebote und Aufforderungen zum selbstgesteuerten Lernen kaum bzw. gar nicht an. Die Erklärung auf Vermittlerseite lautet: „Unsere Lernenden wollen gar nicht selbstgesteuert lernen." Dies ist ein logischer Kurzschluss, denn was die Lernenden wirklich ablehnen, ist der erzwungene Lernkontext, und wenn dieser selbstgesteuertes Lernen enthält, wird es mit abgelehnt.

Lernerfolge bei expansiven Lerngründen

Bei expansivem Lernen sieht der Lernende, wo und in welcher Form es für seine Handlungsproblematik im Lernangebot etwas zu lernen gibt. Das Erlangen einer Handlungserweiterung über das Lernangebot ist antizipierbar. Aus der Handlungsproblematik wird eine subjektive Lernproblematik abgeleitet. Dies setzt eine bestimmte *Lernhaltung* beim Lernenden voraus, nämlich die Fähigkeit zur Distanzierung, Dezentrierung etc., die es ihm ermöglicht, sich bewusst vorzunehmen, seine Handlungskompetenz über Lernen zu erweitern, um anschließend in entsprechenden Lebens- und Arbeitssituationen anders handeln zu können (vgl. Holzkamp 1995, S. 184).

Wenn Lernen darauf zielt, dass der Lernende seine Handlungsmöglichkeiten im Lebenskontext erweitert, ist eine rein externe Lernkontrolle nicht möglich. Ein Erfassen von Lernerfolg geht dann nur mit dem Lerner gemeinsam. Es bedarf regelmäßiger Gespräche über Lernen als festen Bestandteil des Lernprozesses. In ihnen geht es um Intentionalität, Inhalte, Methoden, neue Verhaltensmöglichkeiten und veränderte Handlungen im Lebens-/Arbeitskontext. Beim Erfassen des Lernerfolges kann es die Aufgabe des „Lehrenden"/Vermittlers sein, mit dem Lernenden den Weg noch einmal nachzugehen und möglicherweise Reflexionsfragen zu stellen. Er kann Hinweise geben auf Punkte, die er für mögliche Lernerfolge hält. Ob der Lerner dies auch als Lernerfolg bewertet, bestimmt er selbst. Somit treffen wir auf einen entscheidenden Punkt für expansives Lernen: die Selbstbestimmung. Der Lerner bestimmt, wann ein Lernprozess für ihn erfolgreich ist. Dies kann er nur, wenn er zu Beginn und im Verlauf des Lernprozesses entscheiden konnte, welche der angebotenen Inhalte er für seine Realität für bedeutsam hält.

Damit ist nicht gemeint, dass der einzelne Lerner vor allem in Angeboten für Gruppen den Prozess bestimmt. Expansives Lernen ist auch im Rahmen von institutionalisierten Lernformen möglich, wenn es dem Lerner grundsätzlich gestattet ist, sich zum Angebot frei zu verhalten. Eine *phasenweise Setzung von*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Inhalten und Lernformen ist dann möglich, wenn sie als Setzung transparent ist und der Lernende die Freiheit behält, zu entscheiden, ob oder was jetzt in dieser Phase für ihn bedeutsam war. Jede Setzung setzt voraus, dass der Lehrende anschließend akzeptieren kann, vom Lernenden zu hören: „Das war für mich nicht relevant."

Da sich die Relevanz des Dargebotenen nicht immer sofort für die Lernenden erschließt, sollten *Anfangsphasen* Angebote zur Relevanzfindung bzw. -prüfung enthalten. Hier bietet sich ein *personenbezogener „Vermittlungs"-Ansatz* an, wie er seit Jahren in bestimmten Bereichen der Erwachsenenbildung angewandt wird. Dieser „Ansatz zielt darauf ab, Person und Sache über die *persönlichen Relevanzfilter* miteinander in Verbindung zu bringen" (Fuchs-Brüninghoff/Heinold-Krug 2000, S. 209). Gerade in der Anfangsphase von Veranstaltungen geht es darum, „die Teilnehmenden (die sich freiwillig für ein bestimmtes Fortbildungsthema angemeldet haben; E. F.-B.) in zwei Schritten ihre individuellen, personengebundenen Anknüpfungen an das Thema finden zu lassen. Der erste Schritt besteht im Bewusstmachen der aktuellen *Motivationslage* in Bezug auf den Nutzungszusammenhang des Themas, der zweite im Bewusstmachen der biographischen *Vorerfahrungen* mit dem Thema" (ebd., S. 212). Je nach Art des Themas und der Veranstaltung kann diese Phase unterschiedlich intensiv ausfallen. Eine „Lernkontrolle" im Kontext Einzelveranstaltung kann im Hinblick auf Ergebnisqualität lauten: „Was war für Sie relevant? Wo sehen Sie Anknüpfungspunkte für Ihren Handlungszusammenhang?" Ob die Handlungskompetenz dadurch erfolgreich erweitert wird, lässt sich erst im Rahmen eines Reflexionsgespräches mit entsprechendem zeitlichen Abstand ermitteln.

Expansives Lernen kann man nicht von außen kontrollieren. Es unterliegt der *Selbstkontrolle* des Lernenden. Ein Erfassen und Bewerten von Lernerfolg geht nur mit dem Lerner gemeinsam, wenn er im Rahmen von *Reflexionsgesprächen* Einblicke in seine Innensichten gewährt. Mitunter versetzt die Kenntnisnahme der *Innensichten des Lernenden* über seinen Lernerfolg den Vermittler ins Staunen. Manchmal mögen ihm sogar bestimmte Punkte kritisch erscheinen, hatte er doch eigentlich etwas anderes vermitteln wollen, und dies ist dabei herausgekommen. Das Betrachten des Lernerfolgs im Rahmen des konkreten Handelns ist eine schwierige Angelegenheit, weil hier unterschiedliche Faktoren zum Tragen kommen. Dies ist wahrscheinlich der Grund dafür, dass Lernerfolgskontrolle in Regel bei der Überprüfung der *Ergebnisqualität* aufhört.

Die Übertragung des Gelernten in die Handlungssituationen, die möglicherweise Lernanlass waren, ist subjektiv. So hat man bei einem Kursangebot mit 14 Teilnehmer/innen anschließend 14 Anwendungen. Da wird es schwie-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

rig, für die *Übertragungsqualität* „belegbare *Erfolgsindikatoren* zu finden“ (Faulstich 1999, S. 20).

Es bleibt festzustellen, dass sowohl die Wissenschaftler/innen als auch die Praktiker/innen ihre Schwierigkeiten mit dem offenen Ausgang von expansiven Lernprozessen haben. Werden sie deshalb so verhalten in der Praxis realisiert? Die Anwendung von Gelerntem ist weder (vorher-)bestimmbar noch beherrschbar. Sie unterliegt der Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Lernenden.

Anmerkungen

1 „Gespräch über Lernen“ ist seit Beginn der 1980er Jahre ein fester Terminus (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1984).

2 Pseudolernen meint anwendungsloses Lernen: Der Lernende erwirbt im Kurs Kompetenzen, die er aber im Lebensalltag nicht anwenden kann. Der Begriff „Pseudolernen“ wurde Mitte der 1980er Jahre in der Zielgruppenarbeit geprägt, ausgehend von dem in der Alphabetisierungsforschung entdeckten Phänomen der Pseudoalphabetisierung (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1986, S. 19).

3 An dieser Stelle übernehme ich die Unterscheidungen von Holzkamp, die in der Erwachsenenbildung insbesondere von Faulstich aufgenommen und weitergeführt wurden (vgl. Holzkamp 1995, S. 190f.; Faulstich 1999, S. 19ff.).

4 Erzwungene Lernsituationen können für den Lernenden sowohl aus der Abwehr real angedrohter Benachteiligungen bzw. Sanktionen entstehen als auch daraus, dass er keine anderen Entscheidungsmöglichkeiten sieht.

Literatur

Adler, Alfred (1979): Wozu leben wir? Frankfurt/Main

Faulstich, Peter (1999): Erfolgreiche Weiterbildung. In: PÄD Forum, H. 2, S.19-22

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1984): „Gespräch über Lernen“ – ein unterrichtspädagogisches Prinzip. In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung, H. 5, S. 87-91

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1986): Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes. In: Federlesen, H.1, S. 18-20

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Heinold-Krug, Eva (2000): „Du kannst ein Pferd zum Wasser führen, aber kannst es nicht trinken machen.“ In: Schwarz, Bernd/Hanft, Anke (Hrsg.): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz. Weinheim, S. 207-219

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Frankfurt/M., New York

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Hans Furrer

Kompetenzen erfassen

Erfahrungen mit dem ‚Portfolio personnel de compétences' aus der Schweiz

1. Einleitung

Frau Dora Muster[1] ist eine 45-jährige Frau mit kaufmännischer Grundausbildung und beruflichen Weiterbildungen im Bereich des Personalwesens. Sie ist Mutter von zwei bald erwachsenen Kindern und seit der Geburt des ersten Kindes Familienfrau. Sie hat eine Spielgruppenleiterinnen-Ausbildung absolviert und im Elternverein des Dorfes erfolgreich eine Spielgruppe gegründet und geleitet. Weiter hat sie einen Kurs zur Kompostberaterin und eine dreijährige Ausbildung zur Umweltberaterin absolviert. Nun ist sie als Teilzeitangestellte beim WWF tätig und betreut dort administrativ das Erwachsenenbildungsangebot und gibt auch selbst einige Kurse. Intern ist im WWF die Stelle als Programmverantwortliche ausgeschrieben, doch wird dazu ein Diplom in Erwachsenenbildung verlangt.

Das Diplom für Erwachsenenbildungsfachleute kann in der Schweiz in einer dreijährigen berufsbegleitenden Ausbildung erworben werden. Für Frau Muster und viele andere in diesem Bereich tätige Personen wäre es unsinnig, noch einen solchen dreijährigen Lehrgang zu durchlaufen, da sie die geforderten Kompetenzen bereits anderweitig entwickelt haben, sei dies in einzelnen Weiterbildungsmodulen, im Selbststudium oder in ihrer umfangreichen Praxis. Aus diesem Grunde hat das *berner seminar für erwachsenenbildung* (*bse*) im Jahre 1997 ein Assessmentverfahren entwickelt, das inzwischen bereits zum vierten Mal durchgeführt wird. Dabei geht es darum zu überprüfen, ob die Kandidatinnen und Kandidaten über die gleichen Ressourcen und Kompetenzen verfügen wie diejenigen Personen, die einen Diplomlehrgang abgeschlossen haben. Das Verfahren des Assessments lehnt sich an das Konzept des Kompetenzmanagements des französischen Arbeitspsychologen Guy Le Boterf an. Es ist aus diesem Grunde nötig, in einem ersten theoretischen Teil das Konzept und die Begrifflichkeit Le Boterfs zu erläutern.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2. Begriffliche Klärung

Guy Le Boterf geht davon aus, dass Kompetenzen aus Ressourcen generiert und in konkreten Situationen als Performanz unter Beweis gestellt werden (vgl. Le Boterf 1997a).

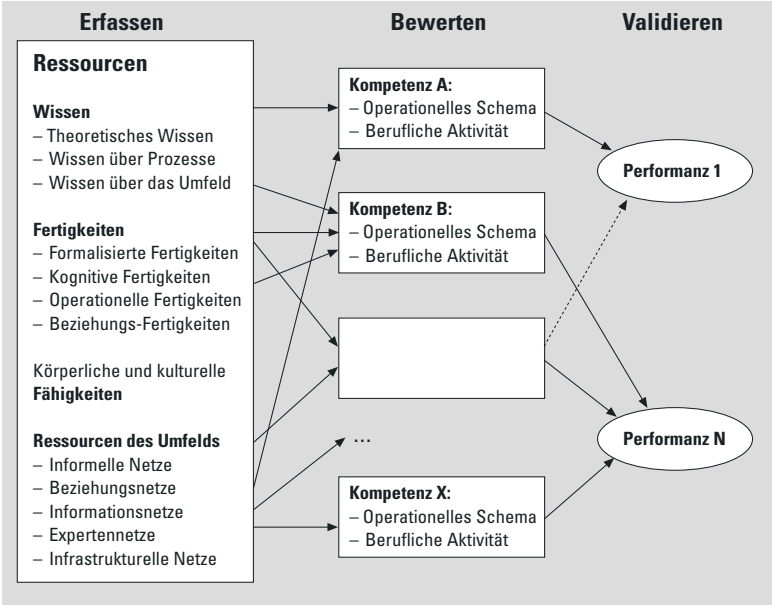

Abb. 1: Zusammenhang Ressourcen – Kompetenzen – Performanz (nach: Le Boterf 1998, S. 37)

Gemäß Le Boterf ist es wichtig „zu unterscheiden zwischen den Kompetenzen und den Ressourcen, die notwendig sind, sie zu produzieren“[2] (Le Boterf 1997a, S. 11). Im Folgenden sollen die verwendeten Begriffe geklärt werden.

a) Ressourcen

Im Französischen hatte das Wort ursprünglich die Bedeutung von materiellen Mitteln oder von Hilfsmitteln, auf die zurückgegriffen werden kann (moyen de recours). Es stammt vom lateinischen Wort *resurgere* (wieder aufrichten, wieder auftauchen) bzw. von *surgere* (sich zeigen, zum Vorschein kommen). Es ist damit – entgegen den ersten Assoziationen – nur indirekt mit ‚source‘ (Quelle) verwandt, welche ihrerseits aus einem alten Partizip von ‚sortir‘ (herauslaufen) stammt. Ressourcen sind also die Grundelemente, quasi die Ausstat-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

tung, auf welche zurückgegriffen werden kann, um Kompetenzen zu entwickeln. „Diese Ausstattung ist zweifacher Natur: die in der Person verkörperte Ausstattung (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen ...) und die Ausstattung des Umfelds (Werkzeuge, Beziehungsnetze, Informationsnetze ...)“[3] (ebd.).

Die persönlichen Ressourcen können gelernt bzw. erworben werden. Es sind dies aus Büchern erlerntes Wissen, selbst oder durch Nachahmung erworbene und dann geübte Fertigkeiten oder Techniken (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, richtige Handhabung eines Werkzeugs, Bedienung eines Computers usw.) oder körperliche und geistige Fähigkeiten wie Belastbarkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathie usw.

Bei den Ressourcen des Umfelds handelt es sich um infrastrukturelle Gegebenheiten (Werkzeuge, Software, ...) oder Beziehungsnetze, auf welche zurückgegriffen werden kann. Eine genaue Analyse würde zeigen, dass es sich bei den Werkzeugen letztlich um vergegenständlichte und somit tradierbare Kompetenzen und bei den Beziehungsnetzen um personifizierte und damit vermittelbare Kompetenzen handelt. Für Le Boterf ist es nun wichtig, dass diese Ressourcen noch nicht die Kompetenz ausmachen. Diese „wohnt nicht den zu mobilisierenden Ressourcen ... inne, sondern *erst der Mobilisierung dieser Ressourcen*“[4] (ebd., S. 53). Eine Kompetenz „ist das Produkt einer Kombination von Ressourcen. Und genau in dieser Fähigkeit, kombinieren zu können, besteht der Reichtum ... einer Fachperson“[5] (ebd., S. 12). Der Kompetenzbegriff ist bei Le Boterf – und nicht nur bei ihm – sehr vielschichtig und es lohnt sich, sich eingehender damit zu befassen.

b) Kompetenz

Kompetenz stammt vom lateinischen Wort *competere* (zusammentreffen, gemeinsam erstreben, entsprechen, zurückkommen auf, ...). Der heutige Sinn wird aber deutlich durch Rückgriff auf das Grundverb *petere* (streben nach, zu erreichen suchen). Unter Kompetenz wird allgemeinsprachlich das Vermögen, die Fähigkeit, etwas zu erreichen verstanden.

In einem Vortrag am 18. November 1999 in Neuchâtel (der Geburtsstadt und ersten Wirkungsstätte von Piaget) hat sich Le Boterf explizit auf Piaget berufen und Kompetenzen mit operationellen Schemata gleichgesetzt. Und wirklich, in der auf Piaget Bezug nehmenden Literatur wird das operationelle Schema definiert als „geistige Struktur oder Verhaltensmuster, das aus der Integration einfacherer, primitiverer Einheiten in ein erweitertes und komplexeres Ganzes entsteht“ (Pulaski 1978, S. 183), und dies entspricht dem Inhalt, wie der Begriff der Kompetenz im Folgenden verwendet werden soll.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Kompetenz ist nun aber nicht etwas, das eine Person ein für alle Mal besitzt. Kompetenz kann nicht wie die Ressourcen erworben werden, sondern sie wird immer wieder neu entwickelt. Sie „erweist sich in der Handlung. Sie geht ihr nicht voraus. Sie gleicht damit ein wenig dem Denken, das der Sprache nicht vorausgeht, sondern sich mit ihr verwirklicht und verändert“[6] (Le Boterf 1997a, S. 51).

Nicht erst dieser Hinweis auf Denken und Sprache, sondern bereits der Gebrauch des Begriffs der Performanz verweist uns auf die Linguistik, insbesondere auf jene von Noam Chomsky, auf den auch Le Boterf Bezug nimmt (ebd., S. 64ff.).[7] Unter (Sprach-)Kompetenz versteht Chomsky die Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers, „der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnisse in der aktuellen Rede von solch grammatisch irrelevanten Bedingungen wie

- begrenztes Gedächtnis
- Zerstreutheit und Verwirrung
- Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
- Fehler (zufällige oder typische)

nicht affiziert wird“ (Chomsky 1969, S. 13).

Kompetenz ist also eine Abstraktion, die als solche nicht beobachtbar ist, da sie erst ein Potenzial zu einem konkreten Verhalten in einer konkreten Situation darstellt. Es geht nun sowohl Chomsky als auch Le Boterf darum, wie die (Sprach-)Kompetenz überprüft werden kann. Zentral ist „die Frage, wie man denn Information über die Sprachkompetenz des Sprecher-Hörers ... einholen solle. Wie die meisten interessanten und wichtigen Fakten ist auch dies weder direkter Observation zugänglich, noch kann es durch irgendwelche der uns bekannten induktiven Prozeduren aus gesammelten Daten extrahiert werden“ (ebd., S. 32). *Kompetenz* erweist sich erst in der Performanz und kann darum nur als solche unter Beweis gestellt werden, sie ist letztlich *potenzielle Performanz*.

c) Performanz

Performanz stammt von dem altfranzösischen Wort *parformer* (erledigen, vollenden), das seinerseits aus dem lateinischen Wort *perficere* (vollenden, zustande bringen, vollziehen) hervorgegangen ist. Damit ist es auch verwandt mit perfekt, was der heutigen Bedeutung in der Sprachwissenschaft entspricht, wo Performanz den korrekten (perfekten) Gebrauch von Ausdrücken in einer bestimmten Situation meint. Oft hat aber die Performanz in der Bildungstheorie eine gewisse abwertende Konnotation im Sinne von ‚Edutainment‘, die mit dem englischen ‚performance‘ zusammenhängt, welches auch eine Theater- oder

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Tanzaufführung meint. Doch hat eben ein erfolgreiches Zeigen seiner Kompetenz, d. h. also eine erfolgreiche Performanz, auch etwas damit zu tun, dass eine Person die von ihr in einem bestimmten Kontext erwartete Rolle möglichst erfolgreich ausfüllt.

Le Boterf benutzt statt Performanz oft auch den Begriff ‚Resultat' einer Kompetenz. In einem ins Deutschen übersetzten Vortrag wird dafür der Begriff ‚Leistung' verwendet (Le Boterf 1997b, S. 28). Mir scheinen beide Begriffe jedoch nicht so gut geeignet, weil sie zu sehr das Produkt ins Zentrum stellen, während die Performanz das Agieren in der Situation betont. Eine weitere Alternative zum Begriff Performanz wäre ‚Verhalten'. Dieser hat aber von der Verhaltenspsychologie und Verhaltenstherapie her für mich eine negative Konnotation. Darum werde ich im Folgenden den Begriff Performanz für den Akt des Ausübens einer Kompetenz verwenden.

Die reichlich theoretischen und abstrakten begrifflichen Ausführungen sollen nun durch ein Beispiel aus dem Bereich der Erwachsenenbildung konkretisiert werden.

d) Beispiel

In den Weisungen für die Anerkennung von Diplomausbildungsgängen in der Erwachsenenbildung im Kanton Bern wird als eine der zu erreichenden Zielkompetenzen die *Beratungskompetenz* folgendermaßen definiert: „Erkennen, wo sich die Lernenden in ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung befinden, wo eventuell Lernblockaden bestehen, und geeignete Interventionsmöglichkeiten kennen. Offene und verbindliche Angebote machen und den Teilnehmenden die Verantwortung überlassen können, sie in Anspruch zu nehmen oder nicht" (Weisungen, S. 3).

Welches sind nun die Ressourcen, die es ermöglichen, im Rückgriff auf sie Beratungskompetenz zu entwickeln? Versuchen wir, sie gemäß der obigen Unterteilung aufzugliedern:

Wissen
theoretisches und Erfahrungswissen über
- kognitive und psychosoziale Entwicklungsmodelle
- die wichtigsten Lerntheorien und Lerntypen
- die Entstehung von Lernblockaden
- verschiedene Beratungsansätze und Interventionsmöglichkeiten
- ...

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Fähigkeiten
- bewusste Wahrnehmungsmuster
- Empathie
- kommunikative Fähigkeiten
- eigene Grenzen kennen
- loslassen können
- ...

Fertigkeiten
- Gesprächstechniken (nachfragen, spiegeln, ...)
- Interventionstechniken (paradoxe Intervention, ...)
- ...

Umfeld
- Möglichkeiten, Lerntests durchführen zu lassen
- Beziehungs- und Expertennetze, auf die verwiesen werden kann.
- ...

Beratungskompetenz zu entwickeln bedeutet nun, souverän über alle diese Ressourcen zu verfügen und sie entsprechend der Situation auswählen und kombinieren zu können. Im Rahmen einer Ausbildung – oder eben auch durch selbstgesteuertes Lernen – werden die einzelnen Ressourcen erworben. In Fall- und Rollenspielen kann geübt werden, die Ressourcen geeignet zu kombinieren und einzusetzen. Doch wirklich überprüft werden können diese Kompetenzen erst im konkreten Einsatz in der Praxis oder in einer echt gestalteten Prüfungssituation.

Bezüglich der Erfassung, Beurteilung, und Validierung von Kompetenzen kann zusammenfassend gesagt werden: Ressourcen können erfasst, Kompetenzen können beurteilt und Performanzen können validiert werden.

Erfassen	Beurteilen	Validieren
Ressourcen	Kompetenz	Performanz

Hier setzt nun das Assessmentverfahren ein, das im Folgenden beschrieben werden soll. Dabei werden in einer Standortbestimmung die Ressourcen erfasst und die Kompetenzen beurteilt, im eigentlichen Assessment die Performanzen validiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

3. Das Assessment für Erwachsenenbildungsfachleute

Personen, die sich für das Assessmentverfahren für Erwachsenenbildungsfachleute interessieren, müssen über eine Berufsausbildung, über die verschiedensten Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Erwachsenenbildung und über eine mindestens fünfjährige erwachsenenbildnerische Praxis verfügen. Sie müssen in einer Selbsteinschätzung darlegen, dass sie die in den Diplomierungsbedingungen geforderten Zielkompetenzen (vgl. Weisungen, S. 2-4) in ihrer Praxis entwickelt haben und über die dazu notwendigen Ressourcen verfügen. Um ihnen diese Entscheidung zu erleichtern, werden sie als erstes angeleitet, eine Standortbestimmung in Bezug auf die erwähnten Zielkompetenzen durchzuführen. Als Instrument dazu dient das „*Portfolio personnel de compétences*“[8]. Dieses Instrument ist darauf ausgerichtet, die erworbenen Ressourcen zu ergründen und zu benennen und sich der eigenen entwickelten Kompetenzen bewusst zu werden. Dies geschieht in einem Prozess, der mehrere Wochen dauert und der nach Möglichkeit in einer Gruppe geschieht.

a) Die Standortbestimmung

In einem ersten Arbeitsschritt wird biografisch gearbeitet und das sogenannte *Lebenspanorama* kreativ gestaltet. Dabei werden die prägenden Aktivi-

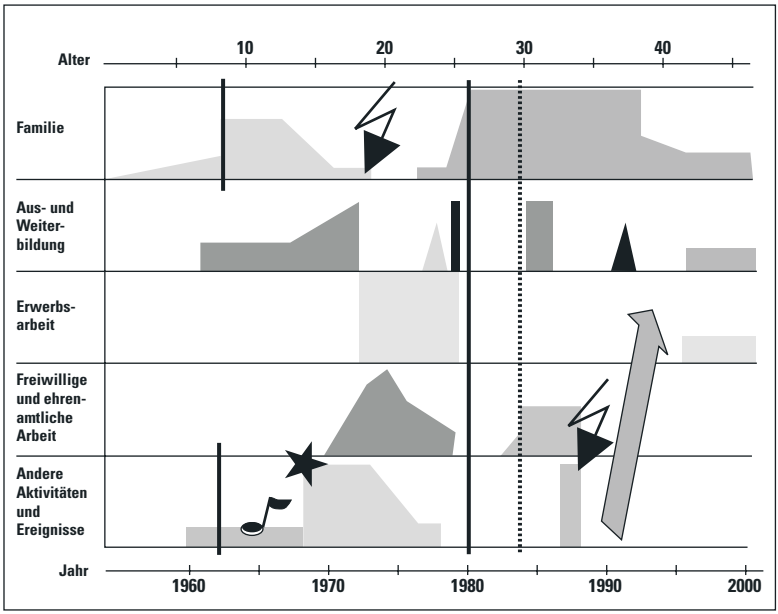

Abb. 2: Das Lebenspanorama von Dora Muster

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

täten und Ereignisse des Lebens in fünf Lebensbahnen (Familie / Aus- und Weiterbildung / Erwerbsarbeit / Freiwillige und ehrenamtliche Arbeit / Andere Aktivitäten und Ereignisse) eingetragen.

In Wirklichkeit sind die Panoramen natürlich bunter und vielfältiger als das hier wiedergegebene. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die Kandidatinnen und Kandidaten erklären sich dann in einer Partnerarbeit gegenseitig die wichtigsten Elemente ihrer Lebenspanoramen, fragen nach und geben wieder, was ihnen auffällt. Wichtig ist dabei, dass nicht gedeutet und schon gar nicht gewertet wird. Oft werden dabei bereits Verhaltens- bzw. Lernmuster deutlich, die sich in der weiteren Arbeit als wichtig und evtl. als besondere Qualitäten erweisen werden. Dieser Schritt braucht – wie auch einige der folgenden – natürlich eine gewisse Dosis gegenseitiges Vertrauen, das zumindest formal durch das Abschließen eines ‚Vertrags' unter den Teilnehmenden erreicht werden kann, in welchem sie sich verpflichten, nichts, was hier besprochen wird, aus dem gegebenen Rahmen hinauszutragen.

Datum	Familien- und Hausarbeit	Aus- und Weiterbildung	Berufs- /Erwerbsarbeit	Freiwilligenarbeit	Freizeit und and. Interessen	Markante Ereignisse
1960		Primarschule			Klavierstunden	
1962	Pflege- und andere Hausarbeiten					Geburt des Bruders
1968		Diplom-mittelschule				68er Bewegung
1973	eigener Haushalt			Sekretariat der Afrika-Hilfe		
1972-1980			Sekretärin Personalabt. Spar-/Leihkasse			
1976						Heirat
1977		verschiedene Weiterbildungen Personalassist.				
1980	Familienfrau					Geburt von Kevin
1983				Eintritt in den Vorstand des Elternvereins		Geburt von Sarah
1984		Spielgruppen-leiterinnenkurs		Gründung und Leitung der Spielgruppe		
1986						Tschernobil
1990		Kurs Kompostberaterin				
1995		Weiterbildung Umweltberatung	Administratorin beim WWF			

Abb. 3: Beispiel für Arbeitsblatt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

In einem nächsten Arbeitsschritt wird die kreative Darstellung formalisiert, indem sie in eine strukturierte Tabelle – eine Art kategorisierten Lebenslauf – gebracht wird. Dazu benützen die Teilnehmenden auch die mitgebrachten Unterlagen zum beruflichen Werdegang. Dabei werden sie aber angehalten, auch Aktivitäten und Ereignisse einzutragen, die sie sonst einem Lebenslauf nicht beifügen.

Im nächsten Arbeitsschritt geht es darum, zu erfassen, welche Ressourcen in den einzelnen Aktivitäten erworben wurden. Dazu werden aus allen Bereichen Aktivitäten und Ereignisse ausgewählt und in der Übung ‚Unter der Lupe' zu zweit oder zu dritt analysiert. Dabei ist es sehr wichtig, die Teilnehmenden davon zu überzeugen, dass Ressourcen nicht ausschließlich in Aktivitäten aus dem Erwerbsleben erworben werden können. Insbesondere Familienfrauen zweifeln oft daran, dass sie in ihrer Familienphase Ressourcen erworben und Kompetenzen entwickelt haben.

Erfahrungen unter der Lupe

Ereignis/Aktivität: Gründung und Leitung der Spielgruppe — Bereich Freiwilligenarbeit

Kurze Beschreibung der Aktivität	Welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen und Fertigkeiten habe ich mir dabei erworben?	Welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen und Fertigkeiten habe ich mir dabei erworben?
• Gründung eines Trägervereins für die Spielgruppe • Einrichtung des Spielgruppenlokals • Leitung der Spielgruppe	– Abklärungen treffen für die Gründung eines Vereins – Statuten aufsetzen – Lokal suchen – Mietvertrag aushandeln – Mit der Gemeinde über eine finanzielle Beteiligung verhandeln – Möbel und Spielsachen suchen – Budget erstellen – Buchhaltung führen – Flugblätter entwerfen, drucken und verteilen – Einsatzpläne erstellen – Spielgruppenvormittage vorbereiten – Spielgruppenvormittage erteilen – …	– juristische Kenntnisse – Verhandlungsgeschick – kommunikative Fähigkeiten – Sitzungen leiten – Beharrlichkeit – Projektmanagement – Vereinsbuchhaltung ordnungsgemäß führen – entwicklungspsychologische Kenntnisse – planen – auswerten

Abb. 4: Beispiel für Arbeitsblatt

Nachdem mindestens aus allen Bereichen drei bis vier Aktivitäten oder Ereignisse ‚unter der Lupe' analysiert worden sind, werden die dabei erworbenen Ressourcen und entwickelten Kompetenzen in Hinblick auf die erwachsenenbildnerischen Zielkompetenzen fokussiert und in einer Synthese der Kernkompetenzen zusammengefasst. Wenn genügend Zeit vorhanden ist, wird die-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

se Synthese nicht ausschließlich als grafisches Schema, sondern in kreativer Weise gestaltet. Es ist dabei oft eindrücklich, auf wie vielfältige, aber trotzdem eindeutige Art die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Kernkompetenzen präsentieren.

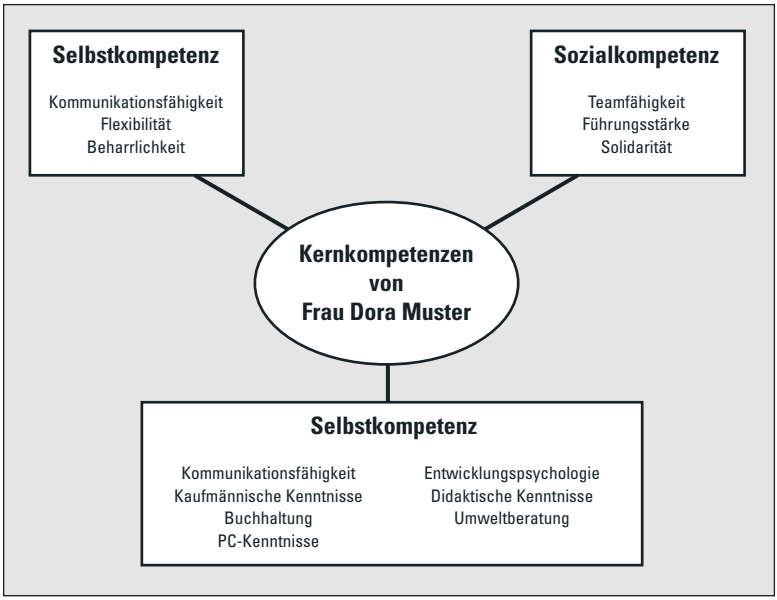

Abb. 5: Beispiel für Kernkompetenzen

Diese Synthese wird zusammen mit einer schriftlich ausformulierten Lernbiografie, einer ausführlichen Selbst- und einer Fremdbeurteilung und den Nachweisen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu einem persönlichen Dossier vereinigt, welches von den Expertinnen und Experten des Assessments beurteilt wird. In einem ausführlichen Gespräch beraten die Expertinnen und Experten die Kandidatinnen und Kandidaten. Es wird gemeinsam diskutiert, ob die erfassten Ressourcen und Kompetenzen voraussichtlich für eine erfolgreiche Absolvierung des Assessments genügen, ob noch einige Ressourcen in gezielten Weiterbildungen erworben werden müssen oder ob gar das Verfahren als wenig erfolgversprechend abgebrochen werden soll. Wenn sich eine Kandidatin oder ein Kandidat zum Weitermachen entschließt, beginnt das eigentliche Assessment, das der Vollständigkeit halber auch noch kurz ausgeführt werden soll, obwohl die Kompetenzen-Bilanz hier nicht mehr als Instrument eingesetzt wird.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

b) Das eigentliche Assessment

Während des sechsmonatigen Assessmentverfahrens werden nun die entwickelten Kompetenzen in den verschiedensten Anlagen auf ihre Performanz hin geprüft. Ein erster Teil besteht in schriftlichen Arbeiten, welche die Kompetenz der Kandidatinnen und Kandidaten in der Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten und in der theoretischen Verarbeitung und praktischen Umsetzung von bildungsrelevantem Wissen prüfen. Dabei werden drei verschiedene Bildungsprojekte beschrieben, dokumentiert und ausgewertet. Es kann sich dabei um eine Veranstaltungsreihe, einen Lehrgang oder eine Tagung handeln. Die Dokumentation muss die didaktische Analyse, Ausschreibung, Ablaufplanung, evtl. Budget usw. und die Evaluation umfassen. Es wäre durchaus möglich, in diesem Zusammenhang auch ein gescheitertes Projekt zu beschreiben und auszuwerten. Obwohl die Teilnehmenden immer wieder auf diese Möglichkeit hingewiesen werden, wurde dies in den bisherigen Assessments erst einmal gewagt. Zu tief sitzt in den Köpfen noch die Idee, dass etwas Erfolgreiches vorgewiesen werden muss.

In einer schriftlichen Arbeit im Funktionsbereich „Erwachsenenbildungsfachleute“ soll die Fähigkeit zur theoretischen Auseinandersetzung und zur Verarbeitung von Literatur zu einem bildungsrelevanten Thema aufzeigt werden. Dabei ist es wichtig, dass der erwachsenenbildnerische Bezug explizit herausgearbeitet wird, insbesondere was Bildungsverständnis, übergeordnete Bildungsziele, Haltung und Ethik betrifft.

Weiter wird auch die Performanz im eigenen erwachsenenbildnerischen Bereich überprüft. Die Hauptexpertin bzw. der Hauptexperte macht im Arbeitsfeld der Kandidatin oder des Kandidaten zwei Praxisbesuche, die beide mindestens drei Lektionen und eine gemeinsame Auswertung des Besuchs umfassen.

Den eigentlichen Abschluss bildet eine längere gemeinsame Veranstaltung mit allen Kandidatinnen und Kandidaten. Sie dient der Beobachtung und Beurteilung von Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen, die aus den schriftlichen Materialien nicht oder schlecht beurteilt werden können, insbesondere der Selbst- und Sozialkompetenz, der Interaktionsfähigkeit und dem Projektmanagement. Sie besteht aus folgenden Teilen:

a) einem längeren Standortgespräch mit der/dem Hauptexpert/in
b) einer schwierigen Kurssituation
c) einer Feedback-Erteilung
d) der Beurteilung einer einstündigen Unterrichtssequenz aus einem fremden Fachgebiet
e) der Erarbeitung und Präsentation eines Projekts in Gruppen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Alle diese Anlagen erlauben es, mit einer genügenden Wahrscheinlichkeit zu entscheiden, ob die Kandidatinnen und Kandidaten in konkreten Situationen wirklich über die zu beurteilenden Kompetenzen verfügen können. Dabei muss man sich aber stets bewusst sein, dass es auch möglich ist, dass sich Performanz in einer bestimmten Situation nicht vollständig mit den dahinter vermuteten Kompetenzen decken muss. Das betont auch Le Boterf, indem er festhält: „Es gibt nicht nur eine Art, bezüglich eines Problems oder einer Situation kompetent zu sein. Es gibt nicht nur ein beobachtbares Verhalten, welches das richtige ist. Mehrere Verhaltensweisen sind möglich“[9] (Le Boterf 1997a, S. 12). So konnten wir in den bisherigen Durchführungen mehrmals beobachten, dass Kandidatinnen oder Kandidaten sich in einer bestimmten Situation durchaus als ‚performant‘ erwiesen, diese Performanz aber mit anderen Kompetenzen erreichten, als in der Prüfungsanlage vorgesehen war. Dies soll durchaus möglich sein, denn es geht in einem Assessment ja nicht um ein summatives Abhaken von Ressourcen und Kompetenzen, sondern eben um die Performanz.

4. Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das Verfahren, wie es im Assessment angewendet wurde, sehr gut eignet, um selbstgesteuert entwickelte Kompetenzen zu erfassen und zu beurteilen. Zentral sind dabei folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- individueller Zugang zu den eigenen Ressourcen und erst anschließend Verallgemeinerung in gegebene Kategorien;
- individuelle Begleitung und Beratung der Kandidatinnen und Kandidaten;
- enger Praxisbezug, d. h., die Kandidatinnen und Kandidaten werden in ihrem Praxisfeld beurteilt;
- hohe Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit der Kandidatinnen und Kandidaten, denn selbstgesteuertes Lernen muss intensiver reflektiert werden, da Mitlernende als Korrektiv fehlen.

Damit die Erfassung und Beurteilung entsprechend den geforderten Zielkompetenzen geschehen kann, müssen diese – und die ihnen zugrunde liegenden Ressourcen – klar ausformuliert sein. Nur dann ist gewährleistet, dass die durch selbstgesteuertes Lernen entwickelten Kompetenzen als vorhanden ‚abgehakt‘ bzw. vorhandene Lücken festgestellt werden können.

Die bisherige Arbeit mit dem „Portfolio personnel de compétences“ hat gezeigt, dass dieses nicht nur ein Instrument ist, um eine summative Bilanz zu ziehen, sondern dass eine begleitete Auseinandersetzung mit eigenen Res-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

sourcen und Kompetenzen durchaus formativ sein kann. Darum eignet sich dieser Bilanzierungsprozess nicht nur für die Validierung von Performanzen in einer Standortbestimmung und in einem Assessmentverfahren, sondern er kann auch in der Ausbildung von Erwachsenenbildungsfachleuten gut eingesetzt werden. Dazu ist eine umfangreiche Publikation erschienen, die vertieft auf die theoretischen Grundlagen der Bilanzierungsprozesse eingeht (vgl. Furrer 2000).

Anmerkungen

1 Das hier verwendete Beispiel von Frau *Dora Muster* ist willkürlich konstruiert. Jede Ähnlichkeit mit existierenden Personen ist gewollt, denn viele Lebensläufe von Frauen, die den Wiedereinstieg planen, gleichen sich.

2 Alle Übersetzungen aus Le Boterf stammen von mir. Zur Kontrolle und Information ist jeweils das Originalzitat in einer Fußnote beigefügt. „... à distinguer la compétence des ressources nécessaires à sa production."

3 „Cet équipement est double: l'équipement incorporé à la personne (savoirs, savoir-faire, qualités, expériences ...) et l'équipement de l'environnement (moyens, réseaux relationnels, réseaux informationnels ...)"

4 „ ... ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais *dans la mobilisation même de ces ressources*."

5 „Chaque compétence est le produit d'une combinaison de ressources. C'est dans le savoir combiner que résid(e) la richesse du professionnel ..."

6 „... se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. Elle est un peu à l'image de la pensée qui ne préexiste pas au langage mais qui se réalise et se transforme avec lui."

7 Eine bei der Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern erschienene Publikation (vgl. Furrer 2000) geht ausführlicher auf den Zusammenhang zur Linguistik ein und stellt auch den Bezug zu Wygotski (Denken und Sprechen) und zur Tätigkeitstheorie (Leontjew u. a.) her.

8 Das ‚Portfolio personnel de compétences' (vgl. Kemm u. a. 1998) ist seit Herbst 2000 auf deutsch erhältlich. Auf Deutsch, Französisch und Italienisch liegt ein Buch vor (vgl. EFFE 1998 und EFFE 2000), welches detailliert den umfassenden Prozess beschreibt, wie mit dem ‚Portfolio personnel de compétences' gearbeitet werden kann.

In der Schweiz existiert auch ein deutschsprachiges Instrument zur Erhebung von erworbenen Qualifikationen (vgl. Calonder 1999), das aber im Gegensatz zum ‚Portfolio personnel de compétences' eher produkt- als prozessorientiert ausgerichtet ist. Es ist daher für die Standortbestimmung für ein Assessment, das einer immerhin dreijährige Ausbildung entspricht, weniger geeignet. Trotzdem haben wir – in Ermangelung der entsprechenden deutschsprachigen Blätter aus dem ‚Portfolio personnel' – zu einigen Fragen auch mit Arbeitsvorlagen aus dem ‚Schweizerischen Qualifikationsbuch' gearbeitet.

9 „Il n'y a pas qu'une façon d'être compétent par rapport à un problème ou à une situation. Il n'y a pas qu'un comportement observable qui soit le bon. Plusieurs conduites sont possibles."

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Literatur

Calonder Gerster, Anita u. a. (1999): Schweizerisches Qualifikationsbuch. Zürich

Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M.

EFFE (Espace de Femmes pour la Formation et l´Emploi) (1998): ‚Bilan-Portfolio' de compétences. Histoire d´une pratique. Genève

EFFE (Espace de Femmes pour la Formation et l´Emploi) (2000): Dalla Biografia al progetto. Torino

Furrer, Hans (2000): Kompetenzenbilanz in der Ausbildung (Arbeitstitel). Luzern

Kemm, Edith u. a. (1998): Portfolio personnel de compétences. Lausanne

Le Boterf, Guy (1997a): De la compétence à la navigation professionnelle. Paris

Le Boterf, Guy [1997b]: Die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen evaluieren. Luzern

Le Boterf, Guy (1998): L´ingénerie des compétences. Paris

Pulaski, Mary Ann (1978): Piaget – eine Einführung in seine Theorien und sein Werk. Frankfurt/M.

Weisungen (1999) über die Anerkennung von Diplomausbildungsgängen in der Erwachsenenbildung und die Abgabe von Ausweisen. Bern

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Rosemarie Lausselet

Kompetenzen bewusst machen

Oder: Von der Wichtigkeit des Prozesses und seiner Begleitung

Als wir mit einigen Kolleginnen 1991 einen Weiterbildungstag zum Thema „Lebens- und Arbeitserfahrungen: die Bewertung von erworbenen Ressourcen“ organisierten, ahnten wir nicht, welchen Einfluss dies haben und dass eine gesellschaftliche Strömung in der französischsprachigen Schweiz beginnen würde. Wir hatten die kanadische Professorin Marthe Sansregret eingeladen. Zahlreiche Fachpersonen der Erwachsenenbildung entdeckten oder fanden bestätigt, wie wichtig die Anerkennung von erworbenen Ressourcen ist. Um den zunehmend schneller werdenden Veränderungen entgegenzutreten, die unsere Epoche kennzeichnen, ist diese Herangehensweise unumgänglich.

Nach dieser Tagung beschloss eine Gruppe von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, sich bei Marthe Sansregret in dieser Methode ausbilden zu lassen. Die Erstellung unseres eigenen Portfolios[1] entwickelte sich zu einer leidenschaftlichen Auseinandersetzung. Alle Teilnehmenden trugen die Idee begeistert in ihre Arbeitsbereiche. Mehrere Zentren für verschiedene Zielgruppen wurden auf die Beine gestellt. Im Laufe der 1990er Jahre vervielfachten sich solche Bestrebungen, und heute können praktisch in allen Städten der Westschweiz Ausbildungen in der Anerkennung von Ressourcen absolviert werden. Auch von Seiten der Unternehmen wurden mehrere Initiativen ergriffen.

Während fast zehn Jahren hatte ich die Gelegenheit, ganz unterschiedliche Zielgruppen in der Erstellung einer *Portfolio-Kompetenzenbilanz* zu begleiten: Rückkehrende aus einen Einsatz in der Entwicklungszusammenarbeit, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Pflegepersonal, Personen auf Arbeitssuche oder in der beruflichen Neuorientierung, aber auch Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, die mit der neuen Methode vertraut werden wollten.

Warum ist dieser Ansatz gerade heute interessant? Was ist eine Portfolio-Kompetenzenbilanz? Was ist dabei wichtig, um gute Resultate zu erzielen? Wie können die Lernenden in ihrer Auseinandersetzung unterstützt werden, sich ihrer Kompetenzen bewusster zu werden? Dies sind die Fragen, auf welche ich im Folgenden zu antworten versuche.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

1. Das Portfolio: eine Methode, ein Produkt – aber vor allem ein Prozess

1.1 Eine Methode

Es existieren heute verschiedene Methoden, um eine Portfolio-Kompetenzenbilanz zu erstellen. Diese setzen alle einen Rahmen, der das anvisierte Ziel unterstützt und den Bilanzierungsprozess strukturiert. Sie können – unter der Bedingung, dass die hier beschriebenen Elemente eingehalten und professionell begleitet werden – den unterschiedlichen Zielen von Personen, Institutionen und Unternehmen angepasst werden.

1.2 Ein Produkt

Das Resultat der geleisteten Arbeit ist ein Dossier – das Portfolio –, in welchem alle Informationen zusammengestellt sind. Es kann als eine eigene, private und ergänzbare Datenbank verstanden werden und sowohl umfassend als auch selektiv sein, dabei eventuell der Begleitung eines Ausbildungsganges dienen und so zu einem Instrument eines Lernprozesses werden (vgl. Kemm u. a.). Obwohl der Inhalt durch die Methode vorgeschrieben ist und gewisse Dokumente enthalten sein müssen, lässt die Art, wie das Portfolio gestaltet wird, genügend Raum für die Kreativität. Die Form variiert vom einfachen Ordner bis zu künstlerischen Präsentationen.

1.3 Ein Prozess

Beim Erstellen eines persönlichen Kompetenz-Portfolios wird nachgeforscht, wessen eine Person in konkreten Situationen fähig ist, und es werden ihre Möglichkeiten benannt. Die Praxis hat gezeigt, dass der Prozess in welchem das Produkt entsteht das Wesentliche darstellt – er ist das Herz der Auseinandersetzung. Er kann in vier Etappen zusammengefasst werden:

- *Der vorausgehende Vertrag*

Diese vorbereitende Phase verlangt große Aufmerksamkeit. Die Lernenden, die einen Portfolio-Kompetenzenbilanz-Prozess beginnen, müssen genau über die Art der bevorstehenden Auseinandersetzung informiert sein. Es ist wichtig, dass sie aufgrund ihrer eigenen Initiative teilnehmen oder zumindest akzeptieren, sich auf den Prozess einzulassen. In dieser Phase werden die Motivationen geklärt (vgl. EFFE 1999), es wird überprüft, ob die geplante Auseinandersetzung den Vorstellungen der Teilnehmenden entspricht, und die persönlichen Lernziele werden präzisiert. Obligatorische Portfolio-Kurse, wie sie z. B. von Arbeitsämtern verlangt werden, bringen nicht den gewünschten Erfolg, da ein solcher Kurs nicht einfach konsumiert werden kann. Ein mehr oder weniger formalisierter ‚Lernvertrag' wird abgeschlossen. Er verlangt von der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Person, die sich der Herausforderung stellt, eine gewichtige individuelle Arbeit, die Zeit und Beharrlichkeit braucht, aber auch eine konstruktive Haltung.

- *Die Aufstellung eines Inventars*

Es geht darum, die gemachten Erfahrungen zusammenzutragen, und zwar nicht ausschließlich diejenigen aus der Ausbildung und dem Erwerbsleben, sondern auch aus anderen Lebenssituationen: Familien- und Hausarbeit wie Kindererziehung, Haushaltführung oder Pflege von Kranken und Alten; Erfahrungen aus der Freizeit, dem Sport und der Kultur; und natürlich markante Ereignisse wie Heirat, Geburt, Umzüge, schwere Krankheit, Scheidung oder ein Todesfall. Die Fragen, die während dieser Etappe gestellt werden, sind: Welche Erfahrungen wurden gemacht? Welche Funktionen wurden ausgeführt? Was konkret wurde in den sechs Bereichen genau getan und was wurde dabei erlebt?

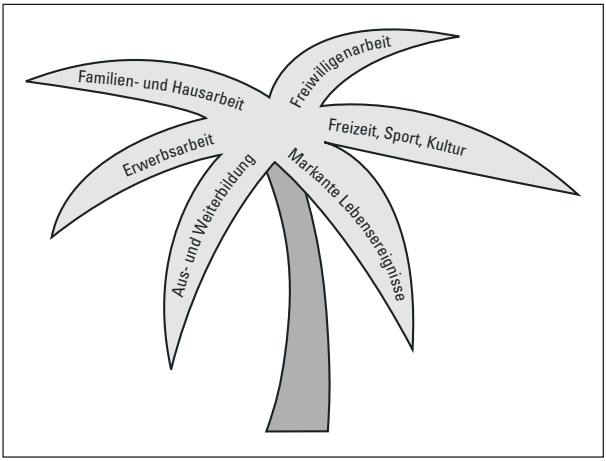

Abb. 1: Die sechs Erfahrungsbereiche

Diese Etappe stellt eine unumgängliche Arbeitsbasis dar; sie erlaubt vergessen geglaubte Erfahrungen wiederzufinden und die Tätigkeiten aus globaler Sicht zu bewerten. So bestätigten zwei Teilnehmende: „Ich bin überrascht was ich in meinem Leben schon alles geleistet habe !“ „Ich bin ja gar keine Null, kein Nichts von einem Nichts !“

- *Die Analyse*

Drei Hauptziele sollen in dieser Etappe erreicht werden:

– erkennen und benennen der erworbenen Ressourcen in den sechs Bereichen,
– mit entsprechenden Dokumenten Nachweise erbringen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– selbst beurteilen, auf welchem Niveau die Ressourcen beherrscht werden.

Diese Etappe ist wahrscheinlich die schwierigste, und hier wird eine qualitativ hochstehende Begleitung wichtig. Indem im richtigen Moment die richtigen Fragen gestellt werden, ermöglicht die Begleitperson den Lernenden, tiefer zu bohren und Ressourcen zu erkennen, deren sie sich oft nicht bewusst waren. Für die so erkannten Ressourcen gilt es nun Nachweise zu finden. Dabei werden die Lernenden ermuntert, nicht nur Diplome oder Arbeitszeugnisse aufzuführen, sondern auch unkonventionelle Dokumente, wie erhaltene Briefe, ein Zeitungsartikel oder ein abgelaufener Reisepass.

Die Selbstbeurteilung ist eine der wichtigen Charakteristiken dieses Lernprozesses. Die Lernenden sollen das Niveau auf welchem sie ihre Ressourcen beherrschen, gemäß präzisen Kriterien auf einer gegebenen Skala[2] selbst einschätzen.

In diesem Arbeitsstadium ist es oft notwendig, innezuhalten und eine Standortbestimmung vorzunehmen. Hier wird häufig die angebotene Begleitung und Beratung in Anspruch genommen.

- *Die Synthese*

Nachdem die Ressourcen erkannt und benannt sind, geht es darum, sie zu bündeln, von den Ressourcen zu den Kompetenzen überzugehen. Da es sich um ein wichtiges und heute maßgebendes Konzept handelt, muss der Begriff der Kompetenz mit den Teilnehmenden geklärt werden. Diese Definition würde aber den Rahmen dieses Artikels sprengen.[3]

1 vorausgehender Lernvertrag		2 Inventar	3 Analyse		4 Synthese
	Vorbereitung	Zusammentragen der Erfahrungen	Erkennen und benennen der Ressourcen Nachweis mit entsprechenden Dokumenten Selbstbeurteilung des Grades der Beherrschung	Klärungsphase, Begleitung und Beratung	Übergang von den Ressourcen zu den Kompetenzen Sichtbarmachen der Kompetenzen oder Kompetenzprofile
• Welches sind die persönlichen Lernziele		• Welche Erfahrungen? • Welche Funktionen? • Was habe ich gemacht? • Was habe ich erlebt?	• Was habe ich gelernt? • Welches sind die Nachweise? • Welches Niveau habe ich erreicht?		• Welche Kompetenzen? • Welches Profil?

Abb. 2: Die Erstellung einer Portfolio-Kompetenzbilanz: ein Prozess in vier Etappen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

2. Die Arbeit mit den Lernenden

Eine Portfolio-Kompetenzenbilanz zu begleiten ist eine Herausforderung für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. Die Qualitätserhaltung dieser Begleitung verdient besondere Beachtung. Darum wurden von verschiedenen Arbeitsgruppen – wie der ARRA[4] – große Anstrengungen unternommen, um Qualitätskriterien (vgl. Goetze/Marguerat 1999) zu etablieren.

2.1 Konsequenzen aus der Praxis

Es kann hier nicht darum gehen, Rezepte zu vermitteln, doch soll eine gewisse Anzahl von in 10 Jahren Praxis gemachten Erkenntnisse aufgelistet werden.

- *Ein Vertrauensklima schaffen*

Der zu Beginn abgeschlossene ‚Lernvertrag' zwischen den Teilnehmenden und der Begleitung einerseits und zwischen den Teilnehmenden andererseits definiert die Art des Umgangs miteinander und präzisiert die ‚Spielregeln' von Anfang an. Es ist wichtig, sich genügend Zeit zu nehmen, um den Geist deutlich spüren zu können, in welchem sich die Arbeit abspielen wird. Es muss viel Gewicht darauf gelegt werden, sich gegenseitig zu respektieren und einander Wertschätzung entgegenzubringen. Dies zeigt sich aber nicht darin, Komplimente zu machen. Aktives Zuhören und eine entsprechende authentische Kommunikation werden während des ganzen Kurses eingehalten. Vertraulichkeit muss selbstverständlich sein; das, was in der Gruppe geschieht und gesagt wird, gehört der Gruppe und verlässt sie nicht. Diese Regeln fördern eine Gesprächskultur, in welcher es gewagt werden kann, sich ohne Angst vor negativen Konsequenzen in Frage zu stellen.

- *Die Gruppe einbeziehen*

In solch einem Vertrauensklima sind Paararbeiten besonders fruchtbar. Genügend Zeit und klare Aufträge und Anweisungen für die Untergruppen vereinfachen die Arbeit. In den Schlussevaluationen wurde der Reichtum dieser Arbeitsformen oft unterstrichen: „Ich war echt überrascht über die Relevanz dessen, was die Leute gesagt haben !"

- *Die Etappen des Prozesses einhalten*

Im Prozess müssen die Etappen genauestens eingehalten werden, was aber nicht heißt, dass die Teilnehmenden nicht auf frühere Stufen zurückgehen können, um ihre Arbeit zu vervollständigen. Schritte zu überspringen, um Zeit zu gewinnen, lohnt sich aber nicht. Falls zu wenig Zeit vorhanden sein sollte, ist es ratsamer, gewisse Bereiche einzuschränken, dabei aber die Reihenfolge des Prozesses einzuhalten. Dies gilt insbesondere auch für Auftraggeber von Portfolio-Prozessen, die oft aus ökonomischen Gründen kürzere Kurse wünschen. Es

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

ist besser, nichts zu machen, als verpfuschte, halbherzige Kurse, die nicht nur nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen, sondern auch die Teilnehmenden demotivieren.

- *Den Prozess professionell begleiten*

  Es ist eine Stärke dieses Prozesses, dass die Begleitpersonen während der Analyse der Ressourcen konkrete Fragen stellen und die Teilnehmenden ermuntern, ihre eigenen Worte zu finden. Es ist auch vorgesehen, dass einzelne Teilnehmende auf freiwilliger Basis ihre Synthese präsentieren. Sie sind oft selbst überrascht von den Performanzen, die sie dabei unter Beweis stellen. Mit allen Zielgruppen kann auf diese Weise erfolgreich gearbeitet werden.

- *Die Lernenden ermuntern, ihre eigenen Worte zu gebrauchen*

  Sein Portfolio zu erstellen erlaubt letztlich nicht nur, seine Kompetenzen zu erkennen, sondern auch die Fähigkeit zu entwickeln, sie beim Namen zu nennen und sie konkret zu beschreiben. „Die Wichtigkeit die Dinge in präzisen Worten auszudrücken, war für mich ein großes Abenteuer."

- *Erfahrungen und Kompetenzen unterscheiden*

  Es muss betont, dass nicht die Erfahrungen selbst Grundlage für die dabei entwickelten und jetzt nachgewiesenen Kompetenzen bieten, sondern das, was daraus gemacht wurde. Die Beziehung zwischen den Erfahrungen und den dabei entwickelten Kompetenzen verlangt eine Klärung, insbesondere wenn die Frage der Transferierbarkeit von Kompetenzen auftaucht. Brigitte, eine Arbeiterin, die 20 Jahre lang dieselbe Funktion ausgeübt hatte, glaubte immer wieder sagen zu müssen: „Ich kann nur das und nichts anderes !"

- *Zeit lassen und – wenn gewünscht – Unterstützung anbieten*

  Zwischen der dritten und der vierten Etappe, wie sie in Abbildung 2 aufgelistet sind, haben die Teilnehmenden eine umfangreiche individuelle Arbeit auszuführen. Um die Analyse durchzuführen, ist es oft notwendig, auf Distanz zu gehen. Wer es wünscht, wird besonders begleitet und beraten. „Ich erinnere mich, wie Rosemarie mir die ‚Brille von der Nase nehmen musste', damit sich mein Blickfeld erweitern konnte. Ich erinnere mich noch gut an diesen fruchtbaren Auslöser." Die Begleitung und Beratung zwingt unter Umständen die Teilnehmenden, ihre Arbeit termingerecht voranzutreiben. Sie kann auch verhindern, dass Personen – allein vor ihrem Portfolio – demotiviert werden. Eine Außensicht lässt blinde Flecken leichter erkennen und beheben.

- *Durch Selbstbeurteilung die Kompetenz stärken*

  Dies ist ein zentrales Element des ganzen Prozesses, und ich lege besonderen Wert darauf. Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung erlaubt den Einzelnen, selbst festzulegen, was sie verbessern oder entwickeln wollen, um voran zu kommen. So wird die Person aktives Subjekt und ist nicht nur ein Evaluationsob-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

jekt. Zahlreiche Erwachsene sind dadurch geprägt, dass sie – sei es in der Schulzeit oder im Berufsleben – immer nur Fremdbeurteilungen unterworfen waren. Aufgrund des Selbstbildes, das sie dabei entwickelt haben, tendieren sie entweder zu Unter- oder Überschätzung. Das gesunde Selbstvertrauen ermöglicht auch, sich in Frage zu stellen und dabei zu lernen. Das übergeordnete Ziel der Selbstbeurteilung ist die Autonomie, die Emanzipation, das ‚Empowerment'. Die Verinnerlichung einer Logik der Selbstbeurteilung wird so zu einer übergreifenden Kompetenz. In diesem Sinne führt die Selbstbeurteilung von der formativen Beurteilung zur bewusstseinsbildenden Beurteilung.

Im Gegensatz zu anderen Praktiken der Kompetenzenbilanz betonen wir die Wichtigkeit einer Phase der Selbstbeurteilung, *bevor* das Dossier einer externen Beurteilung unterworfen wird, z. B. einer hierarchisch höheren Ebene im Unternehmen. Wir widersetzen uns nicht einer Außensicht, die oft nützlich und notwendig ist, doch erlaubt eine Phase der Selbstbeurteilung, sich darauf vorzubereiten, weil man sich seiner Grenzen und Schwächen bewusst ist.

- *Die Begriffe und die zugrunde liegenden Konzepte klären*

Um Missverständnissen vorzubeugen und um die Präsentationen der Teilnehmenden zu verbessern, müssen die verwendeten Begriffe und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte unbedingt erklärt werden. Um den Ansatz der ‚Anerkennung von erworbenen Ressourcen' wirklich zu verstehen, muss nicht nur die Methode verdeutlicht werden, sondern gerade auch die Haltungen und Werte, die ihn ausmachen.

- *Den pädagogischen Rahmen nicht verlassen*

Eine Person, die sich auf die Auseinandersetzung eines Portfolio-Prozesses einlässt, versucht den ganzen Reichtum aus den ihr Leben prägenden Ereignissen zu entfalten und nicht die tieferen Gründe dafür zu verstehen. Dieser Prozess muss *pädagogisch* und nicht therapeutisch verstanden werden. Falls sich aber eine Therapie als notwendig erweisen sollte, müssen solche Personen an psychotherapeutische Fachpersonen verwiesen werden.

2.2 Der Gewinn aus der Erstellung einer Portfolio-Kompetenzenbilanz

Wir haben gesehen, dass die Erstellung einer Portfolio-Kompetenzenbilanz den Lernenden erlaubt, ihre Kompetenzen bewusster zu sehen, sie zu benennen und zu bewerten, insbesondere diejenigen, die sie außerhalb der klassischen Bereiche der Schule und der Erwerbsarbeit entwickelt haben. Aber die eigenen Stärken zu erkennen heißt gleichzeitig auch, seine Lücken und Schwächen anzuerkennen und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, sie zu überwinden. Es gilt, seine Schwächen gemessen an konkreten Anforderungen zu differenzieren. Es wird nicht ausschließlich gelernt, sondern auch lernen ge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

lernt. „Ich wurde mir der Art bewusst, wie ich zur Zeit lerne!“ Damit aber nicht genug. Der Gewinn eines solchen Prozesses ist vielfältig und für die einzelnen Lernenden unterschiedlich. Die einen haben dadurch neuen Mut geschöpft: „Indem ich Ordnung in meine Ideen brachte, hat mir dieser Kurs ermöglicht, mich in Bewegung zu setzen; er hat mich zum Handeln angeregt und mir erlaubt, ein Projekt auszuarbeiten, einen Tätigkeitsplan!“ Andere erkannten besser den roten Faden in ihrem Leben, den Sinn ihrer Handlungen: „Ich weiß jetzt besser, wo ich stehe, kann vorwärts gehen und authentisch handeln!“ Der Prozess kann so dazu dienen, eine Periode des Zweifels und der Krise zu überwinden. „Der Kurs hat mir geholfen, meine Situation zu klären, Selbstvertrauen zurückzugewinnen und meinen Weg wieder zu finden!“

Ein Portfolio-Kompetenzenbilanz-Kurs stellt einen besonderen Raum zur Verfügung, frei von den täglichen Verpflichtungen. Er erlaubt einen Blick auf die Vergangenheit, um sich besser in der Zukunft orientieren zu können. Abschließend ein letztes Zitat eines Teilnehmers: „Die Erstellung der Portfolio-Kompetenzenbilanz hat mir geholfen, mir meine Zukunft vorzustellen und die eigene Veränderung selbst in die Hand zu nehmen!“

(Aus dem Französischen übertragen von Hans Furrer und Doris Jäggi)

Anmerkungen

1 Beim Portfolio handelt es sich um die Zusammenstellung aller im Laufe des Lebens erworbenen Ressourcen und dabei entwickelten Kompetenzen; der Prozess der Erstellung dieses Portfolios wird im Folgenden beschrieben.

2 Die Einstufung erfolgt auf einer vierteiligen Skala: 1 = unter Anleitung; 2 = selbstständig bei ähnlichen Bedingungen; 3 = selbstständig bei verschiedenen Bedingungen; 4 = selbstständig erklären und vorzeigen können.

3 Vgl. dazu den Beitrag von Hans Furrer in diesem Band, S. 292

4 Die ARRA (Association Romande pour la Reconnaissances des Aquis/Westschweizerische Vereinigung zur Anerkennung von erworbenen Ressourcen) wurde 1996 in Lausanne gegründet. Sie arbeitet seit kurzen an der Definition eines Gütesiegels für die Erstellung von Portfolio-Kompetenzenbilanzen. Ihre Mitglieder verpflichten sich zur Einhaltung der Prinzipien und Anforderungen der ARRA.

Literatur

EFFE (Espace de Femmes pour la Formation et l’Emploi) (1998): ‚Bilan-Portfolio‘ de compétences. Histoire d’une pratique. Genève

Goetze, W./Marguerat, C. (1999): Standarts für ein CH-Q-Label: Vorschläge.

Le Boterf, G. (1994): De la compétence. Paris

Le Boterf, G. (1997): De la compétence à la navigation professionnelle. Paris

Le Boterf, G. (1998): Die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen evaluieren. Luzern

Kemm, E. u. a. (2000): Portfolio personnel de compétences (deutsche Ausgabe). Lausanne

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Peter Faulstich

Offene Fragen zum Schluss

Die Fragen des „selbstgesteuerten Lernens“ erhalten weiter steigende Relevanz. Angesichts der Diskussion um die heraufziehende „Wissensgesellschaft“ stehen die verschiedenen Aneignungsformen, die Verbreitung und die Vermittlung von Wissen auf dem Prüfstand. Allerdings gibt es ein deutliches Auseinanderklaffen zwischen vielfältigen praktischen Umsetzungen und deren theoretischer Durchdringung. Einigkeit besteht unter Experten darüber, dass Wissensweitergabe durch belehrenden Unterricht oft wenig effizient im Verlauf und auch wenig effektiv in den Ergebnissen ist. Varianten selbstgesteuerten Lernens bieten sich unter dem Qualitätskriterium der Resultate als die geeigneteren und auch kostengünstigeren Lernformen an. Dies trifft sogar zu, wenn man kalkuliert, dass sich nicht mehr nur Unterrichtszeiten, sondern in hohem Maße Zeiten für Lernberatung in den Personalkosten niederschlagen, Hinweise dazu hat das Projekt SeGeL erbracht.

Eine neue Kultur selbstgesteuerten Lernens steckt in Deutschland noch in den Anfängen. Zu lange war statt eines lernorientierten ein lehrzentriertes Denken üblich, und es beherrscht noch die Köpfe der Lehrenden, aber auch der Lernenden selbst. Wenn die Diskussion nicht ähnlich kurzfristig und schlagwortartig verebben soll wie z. B. die „Schlüsselqualifikations-Debatte“ oder das „Organisationslernen-Konzept“, bedarf es kontinuierlicher Weiterarbeit. Problematisch wäre es, wenn geweckte Initiativen wieder einschlafen oder sogar scheitern. Negative Erfahrungen sind in einem solch sensiblen Feld auf Dauer schädlich. Demgegenüber kommt es vielmehr darauf an, positive Beispiele zu identifizieren, zu stabilisieren und zu propagieren. Dann kann selbstgesteuertes Lernen ausstrahlen und zu einer Erfolgsgeschichte werden.

– *Die Bemühungen, die vielfältigen Initiativen selbstgesteuerten Lernens in verschiedenen Institutionen zu verwirklichen, brauchen Unterstützung.*
  Da die SGL-Initiativen immer noch vereinzelt geblieben sind und sich nur zögernd weiterentwickeln, benötigen sie ein Diskussionsforum zur gegenseitigen Unterstützung. Hilfreich sind eine kollegiale Beratung und entsprechende Module zur Kompetenzentwicklung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– *Um selbstgesteuertes Lernen breiter zu implementieren, werden angemessene Support-Strukturen benötigt.*

Offene Fragen

– Wie gehen Lernende mit Angeboten von SGL um und welche Widerstände entstehen?
– Wie wirken sich unterschiedliche Lernerfahrungen und soziale Milieus auf Lernen in weitgehend selbstorganisierten Lernarrangements aus?
– Welche Bedingungen müssen in den Institutionen geschaffen werden, um die Chancen selbstgesteuerten Lernens zu fördern?

Zu diesen grundlegenden Fragen liegen bislang nur Teilantworten vor. Deshalb ist es wichtig, hier weiterzuarbeiten.

Weitere Initiativen

– *Ein übergreifendes Konzept von Beratung sollte entwickelt werden.*
Beratung erfolgt auf unterschiedlichen Grundlagen und mit unterschiedlichen Interventionskonzepten. Ein Austausch zwischen diesen Ansätzen und eine systematische Weiterentwicklung stehen noch aus. Ansätze nicht-direktiver Beratungskonzepte bieten sich an. Aufbauen können entsprechende Konzepte auf Erfahrungen aus der Weiterbildungsberatung.

– *Fortbildungsmodule sollten weiterentwickelt, ergänzt und verbreitet werden.*
Die Kompetenz des Personals, seine Bereitschaft und Fähigkeit, mit SGL umzugehen und es zuzulassen, ist entscheidend für den Erfolg. Deshalb sollten Qualifizierungskonzepte, wie sie in den Modulen des SeGeL-Projektes entwickelt worden sind, ausgebaut und verstärkt werden.

– *Ein Rahmenkonzept für Evaluationsansätze in den verschiedenen beteiligten Institutionen sollte entwickelt werden, um die Lernerfolge des SGL zu unterstützen und zu belegen.*
Es bedarf themenorientiert formulierter Leitfäden für Interviews mit den Lernenden, die für verschiedene Lernfelder und Gegenstandsbereiche einsetzbar sind. Vorstellbar ist eine Kombination von Rahmenleitfaden und der konkreten Thematik.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

– *Angesichts unterschiedlicher Lernvoraussetzungen ist die Akzeptanz von SGL in verschiedenen sozialen Milieus zu überprüfen.*
  Die lange Tradition von stoffbezogener Herstellungsdidaktik hat Lerneerfahrungen erzeugt, welche lernverhindernd wirken können. So ist die Behauptung fortbestehender sozialer Selektivität auch in Prozessen selbstgesteuerten Lernens nicht von der Hand zu weisen. Es gibt dazu in Deutschland keine hinreichenden empirischen Analysen. Diese wären aber notwendig, wenn die Ausweitung des Ansatzes vorangetrieben werden soll.

– *Bisher gibt es keine didaktischen Konzepte, welche die Bedingungen des selbstgesteuerten Lernens hinreichend berücksichtigen.*
  Selbsttätigkeit im Lernen macht Unterstützung nicht überflüssig, sondern sogar schwieriger. Ausgehend von den Intentionen der Lernenden müssen die Themen so aufgeschlossen und angemessene Methoden entwickelt werden, um eine Verfügungserweiterung zu ermöglichen.

– *Eine Forschungslücke besteht hinsichtlich fallbezogener Institutionenanalysen.*
  Entwicklungsbegleitend sollte in Institutionen ein Untersuchungs- und Beratungsprozess verfolgt werden.

– *Modelle für Lernquallenpools sollten konzipiert und erprobt werden.*
  Es ist zu klären, welche medialen Mindestausstattungen notwendig sind, um SGL zu fördern. Dies betrifft traditionelle Medien wie Literatur, Lexika, Bibliothekshinweise, neuere Formen wie Leittext-Sammlungen sowie die Nutzung von Multimedia und Internet.

Es hat sich gezeigt, dass Selbststeuerung und Lernunterstützung nur scheinbar im Widerspruch stehen, sich vielmehr gegenseitig bedingen. Um Arrangements für expansives Lernen bereitzustellen, sind gezielte Strategien notwendig. Diese zu entwickeln und zu erforschen sind die nächsten Arbeitsaufgaben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Autorinnen und Autoren

Angelika Behrenberg

Diplom-Psychologin, Diplom-Theologin, Supervisorin (BDP), Trainerin für Gruppendynamik (DAGG). Trainerin, Supervisorin und Psychotherapeutin, in eigener Praxis tätig. Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Bildung, Beratung, Arbeit mit Gruppen und Teams, gruppendynamische Prozesse.

Franz Corcilius

Diplom-Sozialarbeiter, Zusatzqualifikation Moderation, Abteilungsleiter des BMBF-Projektes „Multimediale Leittextqualifizierung für benachteiligte junge Erwachsene des Arbeitsmarktes (MLQ)“ in der Neuen Arbeit Saar gGmbH.

Stephan Dietrich

Diplom-Pädagoge mit den Schwerpunkten Medienpädagogik, Beratung und Evaluation. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Leiter des Projekts SeGeL, freiberuflicher Referent in der beruflichen Bildung.

Michael Faßnacht

Diplom-Theologe, Diplom-Psychologe, gruppendynamische Zusatzausbildung, Supervisor (BDP). Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung, Organisation und Durchführung von Arbeitnehmerweiterbildungsmaßnahmen, Gruppendynamik und Gruppenpsychologie, Kommunikation und Gesprächsführung; Projektberatung und Teamentwicklung. Freiberuflich in eigener Praxis als Supervisor, Berater und Trainer.

Dr. Peter Faulstich

Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Hamburg. Derzeitige Forschungsvorhaben: Zeitpolitik und Lernchancen, Netzwerke lebensbegleitenden Lernens, Weiterbildung in den Bundesländern.

Dr. Hermann J. Forneck

Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Modernisierungsprozesse und ihre Auswirkungen auf Erwachsenenbildung, Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, Transformation von Wissensformen und subjektive Modernität, Wandel des Professionswissens bei sich individualisierenden Aneignungsverhältnissen.

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Erwachsenenbildnerin, Individualpsychologische Beraterin (DGIP), wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE),

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Arbeitsschwerpunkte: Beratung von Personen und Organisationen, Personalentwicklung, Supervision, forschende Fortbildung.

Dr. Hans Furrer

Mathematiklehrer, Sonderpädagoge, Geschäftsführer der Berner Konferenz für Erwachsenenbildung (BKE). Abteilungsleiter am Berner Seminar für Erwachsenenbildung (BSE), Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung von Behinderten an der Universität Zürich.

Gerhard von der Handt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Arbeitsschwerpunkte: Curriculumentwicklung, Sprachtests, Lernorganisation, Neue Medien für den Fremdsprachenunterricht, Qualitätsentwicklung und -sicherung im Sprachenbereich, Grundlagenqualifikation für Kursleiter/innen.

Beate Haussmann

Diplom-Medienpädagogin M. A., Geschäftsführerin bei der Ed-lab Education Laboratory Gesellschaft für E-Learning und E-Training mbH, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Beratung und Konzeption, Forschungs- und Entwicklungsprojekte, Online-Training, Evaluation in den Bereichen Aus- und Weiterbildung.

Wolfgang Himmel

Studium der Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Philosophie, Abteilungsleiter in der Volkshochschule Konstanz, Trainer und Berater, Leitung von Projekten mit hohen Selbststeuerunganteilen für Arbeitslose, Unternehmen und Kommunalverwaltungen.

Esther Hufschmid

Diplom-Erwachsenenbildnerin, Diplom-Supervisorin (BSO), Ausbildungsleiterin an der Akademie für Erwachsenenbildung (AEB) in Luzern.

Hans-Peter Karrer

Ausbildung in Gruppendynamik (SGGD) und Supervision (BSO), Leiter der Akademie für Erwachsenenbildung (AEB) in Luzern.

Dr. Susanne Kraft

langjährige Tätigkeit am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Arbeitsschwerpunkte: Selbstgesteuertes Lernen, Lehren und Lernen mit Neuen Medien.

Dr. Jörg Knoll

Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig, Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, selbstorganisiertes Lernen, Qualitätsmanagement.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Rosemarie Lausselet

Beratungs-Ausbilderin in Lausanne, akkreditiert in der Methode der Anerkennung von Ressourcen nach Marthe Sansregret, Mitglied der Association Romande pour la Reconnaissance des Aquis (ARRA), Lausanne.

Dr. Helmut Lehner

Studium der Erziehungswissenschaft, Geschichte und Philosophie, Abteilungsleiter Beruf an der Volkshochschule Konstanz-Singen, Leiter von Managementkursen für Akademiker/innen.

Marlies Rainer

Kunst- und Berufspädagogin, Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) in München. Dozentin für Kulturpädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Kreativitäts- und Personalentwicklung.

Martin Rump

Lehrer für allgemeinbildende Fächer an der Berufsschule des Rotkreuz-Instituts (RKI), Berufsbildungswerk im Deutschen Roten Kreuz gGmbH in Berlin.

Adelgard Steindl

Studium der Pädagogik und Sonderpädagogik, Ausbildung in Gestaltpädagogik, Qualifizierung in Beratung. Sonderschullehrerin an der Berufsschule des Rotkreuz-Instituts (RKI), Berufsbildungswerk im Deutschen Roten Kreuz gGmbH in Berlin, Konzeptionsentwicklung und Umsetzung von Förderangeboten für lernungewohnte Teilnehmer/innen.

Iris Stolz

Diplom-Pädagogin, Erwachsenenbildnerin, Supervisorin, ehemalige Leiterin des MultiMediaLernzentrum Telehaus Wetter, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) in Offenbach, Arbeitsschwerpunkte: Frauen und Informationsgesellschaft, Neue Lern- und Arbeitsformen, Lernzentren, Telelearning, Beratung und Supervision.

Gabriele Wegener

Diplom-Pädagogin, Individualpsychologische Beraterin (DGIP); seit 20 Jahren aktiv in der Erwachsenenbildung; seit 1983 in der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg in verschiedenen Funktionen – unterrichtend, leitend und entwickelnd – tätig. Langjährige Erfahrungen in Beratung und Training.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf