Ulrike Heuer, Tatjana Botzat
Klaus Meisel (Hrsg.)

Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung

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.

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1166.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung / Hrsg.:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Hrsg.: Ulrike
Heuer .... - Bielefeld : Bertelsmann, 2001
ISBN 3-7639-1830-2

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.: 81/0081

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1830-2

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Einleitung 8

I Diskurse über neues Lehren und Lernen 11

Ulrike Heuer
Lehren und Lernen im Wandel 13

Tatjana Botzat
Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen 36

II Dokumentation der Tagung 71

Werner Boppel
Grußwort zur Tagung 73

Wiltrud Gieseke
Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen 77

- *Workshop 1:* Lehren und Lernen mit neuen Medien: Fortbildungsaufgaben und Erfahrungen

Michael Romeis
E-Learning ist anderes Lernen 89

Georg Seppmann
Die Virtuelle Hochschule Bayern 94

- *Workshop 2:* Lehr-/Lernkulturen: Entwicklungen und Utopien

Rolf Arnold
Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenendidaktik nachhaltigen Lernens? 101

Hille Lieverscheidt
Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-/Lernkultur: Was müssen die Lehrenden können? 108

Wolfgang Jütte
Neue Kommunikationstechnologien und persönliche soziale Netzwerke von Weiterbildnern 114

- *Workshop 3:* Vom Lehren zum Beraten: Veränderte Lernkulturen, Folgerungen für neue Lehrkulturen

  Sigrid Nolda
  Empirie und neue Lehr-/Lernkulturen 127

  Josef Schrader
  Wachsende Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung 136

  Dorathea Strichau
  Bildung und Beratung – ein starkes Paar 148

- *Workshop 4:* Selbstgesteuertes Lernen ohne Lehre?

  Beiträge von Günther Dohmen, Jörg Knoll, Horst Siebert
  Selbstgesteuertes Lernen – ohne Lehre? 158

  Heinz-Peter Rüffin
  Ehrenamt – eine starke Sache 184

- *Workshop 5:* Lernmilieus und biographische Interessen – Bezugspunkte für Lehrkulturen

  Sylvia Kade
  Reflexive Milieus 191

  Desbina Kallinikidou
  Biographisches Lernen und Lehren in der interkulturellen Erwachsenenbildung 220

III Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen 231

  Wiltrud Gieseke/Bernd Käpplinger
  Lehren braucht Support 233

IV Ergebnisse und Empfehlungen 271

  Ulrike Heuer
  Fortbildungs- und Forschungsbedarf 273

Anhang 297

Fachpresseartikel 299

Autorinnen und Autoren 303

Vorbemerkungen

Nachdem jahrelang organisationsbezogene Themen die fachöffentlichen Auseinandersetzungen in der Weiterbildung dominiert haben, rücken zu Beginn des neuen Jahrtausends wieder originäre erwachsenenpädagogische Fragestellungen in den Mittelpunkt des professionellen Interesses. Dabei handelt es sich in erster Linie um Themen im Zusammenhang mit einem grundlegenden Perspektivwechsel in der Weiterbildung, den Horst Siebert an anderer Stelle pointiert mit folgenden Gegenüberstellungen charakterisiert hat: statt organisierter Weiterbildung lebenslanges Lernen, statt der Lehre die Lernberatung, statt fachlicher Qualifizierung die Kompetenzentwicklung, statt öffentlicher Verantwortung die Selbstverantwortung, statt staatlicher Steuerung die Selbststeuerung und Selbstorganisation.

Sowohl themenbezogene Programmanalysen, praxisnahe Trendanalysen und dokumentierte Beschreibungen innovativer Angebotsformen als auch ausgewählte empirische Untersuchungen (z. B. zu Kooperationsveranstaltungen, veränderten Lernorganisationsformen, Ausdifferenzierung von Zeitmustern) zeigen, dass sich im Bereich der Erwachsenenbildung innovative Lernarrangements und selbstgesteuerte Lernformen durchaus auf einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess beziehen können. Vorhandene, bislang aber weitgehend unbeachtete Lernformen (wie z. B. informelles Lernen) rücken innerhalb kurzer Zeit in den Aufmerksamkeitsbrennpunkt von Theorie und Praxis der Weiterbildung, was eine paradigmatische Wende nahe legt. Insofern ist der Hinweis von Schrader in diesem Band sicherlich berechtigt, dass man kaum präzise beschreiben kann, was denn eigentlich neue Lehr- und Lernkulturen seien.

Wir haben es vor allem mit einer Pluralisierung der Lernbedarfe und Lernbedürfnisse zu tun. Neue Lernformen wie „Selbstorganisiertes/selbstgesteuertes Lernen“, „Vernetzung“ und „Lernarrangements“ werden zu Chiffren für diese Entwicklung. Insgesamt zeigt sich eine Erweiterung des pädagogischen Denkens: Die jahrzehntelang dominante Konzentration auf die Verfeinerung und Effektivierung des Lehrens wird abgelöst durch die Akzentuierung der pädagogischen Perspektive auf das Lernen. Wenn von neuen Lehr- und Lernkulturen in der Erwachsenenbildung gesprochen wird, dann beinhaltet diese Feststellung in erster Linie, dass sich die Verknüpfungsvarianten des Lernarrangements im Hinblick auf die Dimensionen Lernzeit, Lernort, Lernorganisation und Lernmedium ausdifferenzieren.

Insgesamt ist die Entwicklung neuer „Lernkulturen“ in einem engen Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der „Lehrkulturen“ zu sehen. Genau

mit dieser Fragestellung beschäftigte sich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführte Projekt „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung“.

Es gehört zu den grundlegenden Aufgaben des DIE, innovative Wege des Lernens Erwachsener zu entwickeln, zu erproben und zu begleiten. Die aktuelle Veröffentlichungsliste des Instituts spiegelt diese Aufgabe durchaus eindrucksvoll. Da geht es um Titel wie „Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis“ (Dietrich), „Bibliotheken und lebenslanges Lernen“ (Stang/Puhl), „Lernsoftware in der Erwachsenenbildung“ (Stang), „Beratung“, Themenschwerpunkt im REPORT (Meisel) oder „Selbstorganisiertes Alter“ (Kade).

Sich mit den diesbezüglichen Trends und Konsequenzen in der Organisations- und Professionsentwicklung zu beschäftigen, war auch Aufgabe des Projekts, das dieser Veröffentlichung zugrundeliegt. Es beginnt dort, wo eine kürzlich am DIE erschienene historische Beschreibung der Professionsentwicklung (Nittel 2000) geendet hat: Wenn sich das Lernen der Erwachsenen pluralisiert, dann muss sich auch das „Lehren“ in seinen unterschiedlichen Ausprägungsformen weiter pluralisieren und ausdifferenzieren.

Die Bearbeitungsform des Projekts kann zwischenzeitlich als durchaus DIE-typisch angesehen werden. Anknüpfend an Ergebnisse von Literaturrecherchen (Heuer) und Feldexplorationen (Botzat) wurden mit ausgewiesenen Experten weitergehende empirische Forschungsarbeiten vereinbart (Gieseke/Käpplinger). Alle Ergebnisse flossen ein in eine bundesweite Tagung mit Vertretern aus Praxis, Wissenschaft und Politik, bei der die unterschiedlichen Perspektiven miteinander verschränkt und auf gemeinsame Fragestellungen, Entwicklungs- und Forschungsdesiderate hin ausgewertet wurden, gezielt unterstützt von einer Follow-up-Veranstaltung.

Alle Ergebnisse und Auswertungen werden in dem vorliegenden Band dokumentiert. Grob zusammengefasst lassen sich die Desiderate aus meiner Sicht folgendermaßen beschreiben: Die Förderung neuer Lehr- und Lernkulturen verlangt nach einem Support der Personalentwicklung, nach neuen unterstützenden „Lernarchitekturen“, nach Investitionen in materielle und mediale Ausstattung und nach veränderten Finanzierungsformen des pädagogischen Personals. Gerade bezogen auf die weitere Professionalisierung dieser Personengruppe muss gefragt werden, woher sie die erforderlichen Wissens- und Könnensformen erhält und wie ein weitergehender Qualifikations- und Kompetenzerwerb durch entsprechende Supportstrukturen unterstützt werden kann. Da dieser Kreis der Professionellen zunehmend trägerübergreifend und in eigener Verantwortung arbeitet, kann auch nach trägerübergreifenden Supportstrukturen gefragt werden.

Die Lehrenden selbst übernehmen stärker als in der Vergangenheit animierende, ermöglichende und beratende Funktionen. Den ausdifferenzierenden Erwartungshaltungen der Lernenden müssen sie mit einer erweiterten Aufgabendefinition begegnen. Immer wieder thematisiert wurde die Frage, welche Kompetenzen die Pädagogen benötigen, um die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden zu unterstützen. Einen weiteren Schwerpunkt der Diskussion stellte die Förderung der technischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen beim Einsatz neuer Medien dar. Hierzu gehören insbesondere die Aneignung und die Weiterentwicklung von Lernberatungs- und Moderationskompetenzen.

Es gilt also, ein systematischeres und modular angelegtes Fortbildungssystem zu entwickeln, das Anknüpfungspunkte zur vorhandenen und weiter notwendigen erwachsenenpädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen bietet, das neuere Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener vermittelt und an Erfahrungen reflektierter innovativer Praxis andockt, die medienpädagogische Kompetenz fördert und die Lernberatungskompetenz gezielt entwickelt.

Innovations- und Praxisentwicklung bedürfen dabei auch einer entsprechenden wissenschaftlichen Begleitforschung. So existieren bis zum heutigen Tag keine ausreichenden Erkenntnisse darüber, wann medial unterstützte Lernformen einen „medialen Mehrwert" aufzeigen. Neben der Begleitforschung von Modellentwicklungen ist hier auch die empirische Forschung gefordert, auf die im Verlauf der Projektveranstaltungen immer wieder hingewiesen und die für das Forum Bildung von Heuer/Meisel bereits zusammenfassend beschrieben wurde: Die beobachtbaren Trends zu stärker selbstgesteuerten Lernformen müssen auch als Aufforderung zu stärkerer und grundlagenorientierter Lernerforschung verstanden werden: Motivation, schichten- oder milieuspezifische Ausprägungen, Zugang, Verwertbarkeit, geschlechtsspezifisches Lernverhalten, Balance zwischen Lenkung und Selbststeuerung in den Lernkulturen, Akzeptanz der Lernsettings. Eine solche Lernerforschung liefert die notwendigen Wissensbestände für die Förderung der neuen Lehr- und Lernkulturen. In der Praxis wie in der Theorie zeigt sich die Notwendigkeit der lerntheoretischen wie der erwachsenenpädagogischen Fundierung dieser Entwicklungen.

Klaus Meisel

Einleitung

Das Weiterbildungssystem und die Organisation der Weiterbildung durchlaufen einen ständigen Veränderungsprozess, der sich in der Gegenwart noch beschleunigt hat. Technisch-mediale Entwicklungen, veränderte Qualitätsansprüche und erhöhte Anforderungen an die selbstverantwortliche Steuerung des individuellen Lernprozesses sind gegenwärtig wichtige Einflussgrößen in der Weiterbildung, und das bei zunehmenden Finanzierungsproblemen durch rückläufige öffentliche Zuwendungen.

Reagiert wird in der Bildungspraxis mit neuen Lernarrangements. Um herauszufinden, welche neuen Anforderungen besonders für Lehrende in der Weiterbildung entstehen, wurde das Projekt „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung – Anforderungen an das lehrende Personal" im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung beim DIE durchgeführt. Die Laufzeit des Projekts betrug insgesamt 15 Monate.

Als Trend zeichnet sich in der Diskussion um neues Lernen und Lehren eine Akzentverschiebung von einer *Lehr*gesellschaft zur *Lern*gesellschaft ab. Den vielen Beiträgen zu neuen *Lern*kulturen stehen vergleichsweise wenige zu neuen *Lehr*kulturen gegenüber. In der wissenschaftlichen Literatur wurden Anforderungen an die Lehrenden in der Weiterbildung mit neuen Begriffen konturiert; Dozent/innen werden als Lernermöglicher/in und Lernberater/in neu beschrieben. Die Durchsicht der wissenschaftlichen Literatur zeigt, dass der Diskurs stärker normativ orientiert und kaum empirisch gestützt ist.

Im Rahmen unseres Projekts wurde eine empirische Studie in Auftrag gegeben (Gieseke/Käpplinger). Im Gegensatz zum bisherigen wissenschaftlichen Diskurs zeigte die empirische Untersuchung, dass sich das Aufgabenspektrum der Lehrenden nicht nur neu akzentuiert, sondern erheblich ausweitet. Um Dozent/innen der Weiterbildung zu unterstützen, wurden Empfehlungen für ihre Fortbildung erarbeitet, die auch im Sinne der weiteren Professionalisierung der Lehrenden zugleich Ausbildung bedeuten.

Nicht vergessen werden darf, dass Lehrende der Weiterbildung eine sehr heterogene Gruppe bilden. Die Beschäftigungsverhältnisse zwischen den verschiedenen Trägern und den Dozent/innen und Weiterbildungslehrer/innen sind ganz unterschiedlich gestaltet, so gibt es z. B. ehrenamtlich und nebenberuflich tätige Dozent/innen sowie freiberufliche Mitarbeiter/innen oder befristet für ein Projekt eingestellte Lehrende. Häufig ist die soziale Absicherung unzurei-

chend, weil das Einkommen gering ist. Es wird darauf ankommen, ein Fortbildungsangebot zu entwickeln, das viele Lehrende erreicht, und das wird nicht zuletzt eine Frage der Finanzierung von Fortbildung sein.

Mit den Veränderungen der Organisation der Weiterbildung entwickeln sich auch die Anforderungen an die Professionalität des lehrenden und planenden Personals weiter. Organisations- und Professionsentwicklung sind eng miteinander verbunden. Diese Annahme lag implizit dem Projekt zugrunde. Es galt herauszufinden, *wie* die neuen Anforderungen an das Lernen Erwachsener das Lehren in der Weiterbildung verändern. Langfristig gesehen sollen die Ergebnisse auch dazu dienen, in Zukunft weiteren Teilnehmerkreisen im Sinne des lebensbegleitenden Lernens den Zugang zur Weiterbildung zu erschließen.

Die Resonanz, die unser Projekt in der Fachöffentlichkeit fand – viele Anfragen zu Ergebnissen und Empfehlungen liegen uns vor –, zeigt, dass die weitere Professionalisierung des lehrenden Personals auf ein virulentes Problem der Bildungspraxis traf.

Lehrarrangements, bei denen verschiedene Elemente im Wechsel immer wieder neu verknüpft werden, bilden die bestimmende Form und dominieren neues Lehren und Lernen. Sehr unterschiedliche Überlegungen, vielfältige Konzepte, aber auch Kritik lassen sich in den Beiträgen der Expert/innen finden. Sie wirkten als Referent/innen an der Konferenz in Bonn mit und stellten anschließend ihre Beiträge schriftlich zur Verfügung. In diesem Band sind die einzelnen Artikel jeweils den Workshop-Themen zugeordnet, die die Tagung in Bonn strukturierten.

Aus den überraschend umfangreichen Arbeitsergebnissen wurden in einer „Follow-up"-Tagung der Fortbildungsbedarf für Lehrende und auch der Forschungsbedarf formuliert und entsprechende Empfehlungen erarbeitet. In kleiner Runde kamen einige der Expert/innen noch einmal zusammen, die bereits in Bonn entscheidend mitgearbeitet hatten. Die erarbeiteten Empfehlungen sind in dem Beitrag „Fortbildungs- und Forschungsbedarf" zusammengefasst.

Während des abschließenden Gesprächsforums in Bonn mit Vertreter/innen der Weiterbildung, der Bildungspolitik des Bundes und der Länder, der Gewerkschaft (GEW) wurde bereits deutlich, welche Probleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der neuen Lehr- und Lernkulturen nicht ohne Grund befürchtet werden. Diese sind als Beitrag unter „Presseveröffentlichung – FR vom 21.4.2001" nachzulesen. Gefahren, vor denen gewarnt wird, kommen auch in mehreren Beiträgen dieses Bandes zum Ausdruck.

Von dieser Veröffentlichung erhoffen wir, dass die Arbeitsergebnisse Grundlage für ein – möglichst bald verfügbares – Fortbildungsprogramm für Lehrende in der Weiterbildung sein werden und dass davon ebenfalls Impulse für die Formulierung und Realisierung eines Forschungsprogramms ausgehen. Sobald umfangreichere empirisch fundierte Erkenntnisse vorliegen, werden Bildungspraxis und Wissenschaft die beschleunigten Veränderungsprozesse in der Weiterbildung besser begleiten und steuern können.

Ulrike Heuer

I Diskurse über neues Lehren und Lernen

Ulrike Heuer

Lehren und Lernen im Wandel

„Über die Vermittlung von Wissen geht uns jene Art zu lehren verloren, die für die menschliche Entwicklung am allerwichtigsten ist: die einfache Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen. In früheren Epochen unserer Kultur oder in China und Indien schätzte man einen Menschen mit hervorragenden seelischen und geistigen Eigenschaften am höchsten. Auch der Lehrer hatte nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern er sollte bestimmte menschliche Haltungen lehren." (Erich Fromm)

Diese Studie soll einen Überblick über Probleme des neuen Lehrens und Lernens vermitteln. An neue Lehrkulturen werden neue Anforderungen gestellt, und neue Leitbilder werden entworfen. Wie für Lernkulturen werden auch für Lehrkulturen viele Begriffe neu formuliert. Über tatsächliche Veränderungen in der Praxis ist weniger geschrieben worden. Neue Lernkulturen wurden besonders in den 1990er Jahren viel diskutiert. Die Wurzeln des Wandels reichen jedoch in die 1960er Jahre zurück. Daher wird hier die Entwicklung in den letzten 40 Jahren berücksichtigt.

Lehr- und Lernkulturen wurden in zwei unterschiedlichen Strängen in der Erwachsenenbildung weiterentwickelt. Entscheidende Impulse gab es durch basispolitische Bewegungen wie Ökologie/Umwelt- und Frauenbewegung und durch gesellschaftlichen Strukturwandel (durch neue Technologien, Informations- und Kommunikationsmedien). Daraus resultierten neue Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt, aber auch das Interesse, daran teilzuhaben.

Die folgenden Überlegungen sind in drei Teile gegliedert.

1. Zunächst werden die neuen Anforderungen an Lehr- und Lernkulturen sowie die neuen pädagogischen Leitbilder gezeigt. Dabei können Lehren und Lernen nicht streng voneinander getrennt werden, sondern beide Bereiche werden jeweils schwerpunktmäßig betrachtet. Über zukunftsrelevante Lehr- und Lernkulturen wird in der Literatur überwiegend in normativer Weise gesprochen.
2. Anschließend werden einige Problemfelder in der Bildung reflektiert, die bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt wurden.
3. Danach erfolgt ein kurzer Rückblick auf erste Prognosen des Wandels in den 1960er und 1970er Jahren. Sie werden in Verbindung mit den damals neuen pädagogischen Konzepten vorgestellt. Dabei werden auch gesellschaftliche Einflussbereiche skizziert, welche Medium des Wandels sind.

1. Neue Anforderungen und neue Leitbilder

Erwachsenenbildungs-Institutionen reagieren flexibel auf neue Herausforderungen, d. h., sie nehmen gesellschaftliche Seismographenfunktion wahr. Gesellschaftliche Probleme erfordern ein feines Gespür beim Planungshandeln der professionellen Erwachsenenbildner/innen. Unbestritten ist, dass gewandelte Anforderungen das Lehr- und Lernhandeln verändern werden. Rollen und Aufgaben von Lernenden, von Lehrenden und von Bildungseinrichtungen bekommen andere Akzente, neue Leitbilder sind gefragt.

Führende Vertreter/innen aus der Wirtschaft, aus den Gewerkschaften, den politischen Parteien und der Erwachsenenbildung diskutierten Anforderungen an die Bildung (vgl. DIE Zeitschrift für EB I/1999). Dabei wurde ein Spannungsfeld deutlich, in dem sich Bildung in der Zukunft bewegen wird.

- Anforderungen von Vertreter/innen der Wirtschaft richten sich auf ein dynamisch angelegtes Weiterbildungssystem, das betrieblich-funktionalen Interessen gerecht wird;
- Anforderungen von Vertreter/innen der Politik lauten, dass die Bildungsbereitschaft dauerhaft zunehmen soll. Eine bessere Verwertung von Bildung soll erreicht und gleichzeitig sollen demokratische Prinzipien gefördert werden;
- Anforderungen der Erwachsenenbildung (Wissenschaft und Träger) zielen darauf, dass die persönliche Entfaltung der Teilnehmer/innen gefördert wird, sodass sie ihre Fähigkeiten in gesellschaftliche Gestaltungskraft umsetzen können, unter der Prämisse von sozialer Verantwortung.

Im neu geschaffenen „Forum Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird von drei Zieldimensionen gesprochen, die sich selbst jeweils im Wandel befinden: Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit (Pressemitteilung „Forum Bildung“ vom 20.11. 2000). Es geht darum, schnell neues Wissen auszuwählen, aufzunehmen und anzuwenden. Informationen müssen zu Wissen verarbeitet werden, dazu gehört die Fähigkeit, Informationen sinnvoll auszuwählen, zu gewichten und zu vernetzen (vgl. BMBF 2000:84).

Eine Einflussgröße bei neuen Anforderungen ist die europäische Weiterbildungsbildungspolitik seit 1992 (Maastrichter Vertrag). Mit dem Amsterdamer Vertrag von 1997 hat sie eine eigene Rechtsposition erhalten (vgl. Läufer 1999). Qualitätssicherung wurde z. B. im Zuge der Europäisierung zum wichtigen Thema (vgl. Arnold 1997; von Küchler/Meisel 2000).

1.1 Wandel der Lehrkultur

Neue Wege des Lehrens und Lernens wurden in der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Motiven beschritten, einmal durch Engagement der Teilnehmer/innen, zum anderen durch technische Neuerungen, durch neue Medien. In der Erwachsenenbildung war eine experimentierende Bildungspraxis möglich. Auswertungen der Erfahrungen und die Diskussionen um neue Lehr- und Lernkulturen führten in den 1980er Jahren zu neuen didaktischen Prinzipien und in den 1990er Jahren zu neuen Anforderungsprofilen und neuen Leitbildern.

Der Wandel der Lehrkulturen verlangt ein anderes Arrangement. Neu arrangiert werden der Einsatz neuer Medien, die Lernzeiten und die Kommunikationsstruktur sowie die soziale Struktur der Lernzusammenhänge. Lehrende sollen zukünftig mehr für die komplexer gewordenen Bedingungen des Lernens zuständig sein, für Lernberatung, für Lernstrategien (das Lernen lernen), jedoch weniger für die Vermittlung der Inhalte. Nicht nur die Lehrtätigkeit selbst scheint sich zu verändern, sondern auch ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung. Diagnostiziert wurde, dass die Lehre zwar fundamentaler Teil der Weiterbildung ist, aber seit einigen Jahren ihre Legitimität teilweise einbüßt. Die Randständigkeit im Diskurs der Erwachsenenbildung gilt als Beleg dafür (vgl. Kade/Seitter 1999). Die Beschäftigung mit neuer Lernkultur war in den 1990er Jahren wesentlich umfangreicher als die Beschäftigung mit neuer Lehrkultur. Zum Thema neues Lehren liegen nur wenige Veröffentlichungen vor (Körber u. a. 1995; Nuissl/Schiersmann/Siebert 1997; Klein/Reutter 1998).

Gewandelte Anforderungen an Lehren und Lernen, durch die Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung verändert werden, verbinden sich vor allem mit Diskussionen um die Professionsentwicklung (Nuissl/Schiersmann/Siebert 1997; Nuissl 1997; Bastian 1997; Derichs-Kunstmann/Faulstich/Wittpoth 1999, Bergold/Hohmann/Seiverth 2000; Gieseke 2000b; Nittel 2000).

1.2 Leitbild der Lehrenden

Einige Auslegungen typisieren „neue“ Lehrende. Es wird nicht nur ein anderes Lehrverhalten gefordert, sondern auch ein neuer Begriff gebraucht. Der neue **Typus des „Lernermöglichers“** (vgl. Siebert 1996 u. 1998; Arnold 1996) verkörpert eine andere Rolle mit anderen Aufgaben als bisher. Der Lernermöglicher soll eher unauffälliger Berater der Lernenden sein. Ein neues Leitbild ist gefragt. Auslegungen orientieren sich am Berufsbild des Animateurs (vom Belehren zum Animieren) und des Beraters (vom Fachmann zum Ratgeber). Diese neuen Leitbilder sind Anleihen aus anderen Berufsfeldern (aus dem Tourismus bzw. aus der Arbeitsverwaltung).[1] Das Leitbild des Lernermöglichers orientiert sich an der Norm des männlichen Lehrenden.

Neu ist, dass es im Lernarrangement kein Machtgefälle mehr geben soll. Der Zugriff auf Wissen und Können wird in die Hand der Lernenden gelegt,

die Lehrenden beraten auf Nachfrage. Vertreter/innen der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik gehen davon aus, dass Lernzumutungen durch stärker selbstorganisiertes Lernen dazu beitragen, dass Lernende sich ihrer eigenen Kräfte besser bewusst werden.

Lehrende sollen zurücktreten und weniger die sozialen Interaktionen im Lehr-/Lerngeschehen bestimmen. Soziale Interaktionen verlagern sich zum Teil auf mediengestützte Kontakte. Weiterbildner/innen müssen zusätzliche Kenntnisse bezüglich der größeren Komplexität der erwachsenenpädagogischen Situation und Organisation einbringen sowie Beratung im Lernprozess übernehmen. Sie sollen sich viel stärker der eigenen nur indirekten Möglichkeiten ihres professionellen Wirkens bewusst werden. Wenn diese neuen Aufgaben wahrgenommen werden, dann erwartet man davon die Förderung einer vertieften Professionalität (vgl. Arnold 1995). Ein Konzept für ein entsprechendes Fortbildungsangebot für Dozent/innen wurde noch nicht vorgelegt.

Die vielen **Begriffsschöpfungen** für neues Lernen und Lehren zeigen eine große Auslegungsbreite und lassen auch Präferenzen erkennen, z. B. Moderator, Begleiter, Mediator, Facilitator, Informationsbroker, Supervisor, Inszenierer, Deuter globaler Zusammenhänge, Online-Teacher und auch institutionelle Kursleitung (siehe dazu den Anhang „Lehren und Lernen: Begriffe im Wandel"). Deutlich wird, dass sich mit den neuen Anforderungen an Lehren und Lernen die **Verbindung zwischen Vermitteln und Aneignen lockert**. Größere Autonomie und Selbstverantwortung sollen die Lernenden übernehmen, Übersicht und professionelle Distanz die Lehrenden. Gleichzeitig liegt der Fokus neuer Lehr-/Lernarrangements in normativer Absicht vor allem auf Handlungsregulierung (vgl. Gieseke 2000). Bildung gerät in die Gefahr, zu sehr im Sinne eines rein technologisch bestimmten Ablaufs geplant zu werden (vgl. Oppermann 1998). Folglich wäre Lehrhandeln dann die Tätigkeit eines Vollzugshelfers. Das ist sicher kein erstrebenswertes Leitbild.

1.3 Wandel der Lernkultur

Neue Lernkulturen erhielten in der Erwachsenenbildung etwa seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts große Aufmerksamkeit. Neu war zu Beginn der 1980er Jahre das Prinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. Breloer 1980). Die Erfahrungen und Interessen der Teilnehmer/innen wurden zu Ausgangspunkten in der modernen Erwachsenenbildung.

Unterschiedliche Impulse führten zu zwei verschiedenen Strängen neuer Lehr- und Lernkulturen, die sich besonders während der 1980er Jahre entwickelten:

1. Gesellschaftspolitische Strömungen (Ökologie- und Frauenbewegung) initiierten eine **Lehr-/Lernkultur mit emanzipatorischem Anspruch.** Der dringliche Wunsch nach mehr Sorgfalt in der industriellen Produktion

beim Umgang mit der Natur und der Wunsch nach Geschlechtergerechtigkeit waren Motoren der Entwicklung. Demokratische Veränderungen in der Gesellschaft wurden gefordert und angestrebt.[2]

2. Neue Informations- und Kommunikationsmedien initiierten eine moderne technikzentrierte Lernkultur. Das Interesse an neuen Medien und das Konzept der Humanressource[3] waren Motoren der Entwicklung. Diese **Lehr-/Lernkultur setzte auf Modernisierung der Gesellschaft**. Dies wurde vom gesellschaftlichen Strukturwandel gestützt, der seit Mitte der 1980er Jahre spürbar die Arbeits- und Lebenswelt zu verändern begann (veränderter Technologieeinsatz im Arbeitsprozess, neue Arbeitsorganisation und neue Lebensweisen).

In den 1990er Jahren wurde in der Weiterbildung eine breite wissenschaftliche Auseinandersetzung über neue Lernkulturen geführt, ausgelöst durch den Trend, das individuelle Lernen sowie die Lernmöglichkeiten zu fokussieren und sich von den Weiterbildungseinrichtungen mit ihrer Angebotskultur abzuwenden (vgl. Nuissl 1999). Hier sollen nur einige Schwerpunkte dieser Diskussion genannt werden; sie wurde geführt unter dem Aspekt

- der konstruktivistischen Pädagogik (vgl. Arnold/Siebert 1995; Siebert 1998; Arnold/Schüßler 1998),
- der neuen Dimensionen des Wissens[4], auf die sich zukünftig Lernen richtet, mit seinen soziokulturellen und personalen Konsequenzen (vgl. Gieseke 2000a),
- des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Knoll 1999; Dohmen 1999),
- der Handlungslogik von betrieblicher Weiterbildung (vgl. Harney 1998),
- der Interaktion in Bildungsinstitutionen (vgl. Nolda 1996),
- der neuen sozialen Milieus, der sozialen Lage und der Lebensstile (vgl. Tippelt 1997),
- der Innovationen in der Weiterbildungspraxis (vgl. Schlutz 1999).

Außerdem wurde empirisches Wissen über neue Impulse, die Lernkulturen verändern, gesammelt (vgl. Report H. 44/1999).

Bereits mit der Teilnehmerorientierung hatte in der Weiterbildung die Konzentration auf die Lernenden begonnen. Zunächst ging es um ihre Erfahrungen, Interessen und persönlichen Ziele. Die Teilnehmerorientierung wurde um die biografische Dimension erweitert (vgl. Schulenberg u. a. 1979; Alheit/Dausien 2000). In den 1990er Jahren wurden Lernbiografien Ausgangspunkte für den neuen Bereich der Lernberatung.[5] Orientierungs- und Verwertungsaspekte des Lernens wurden wichtiger und damit auch die persönlichen Lernumfeldbedingungen für die individuelle Entfaltung. Unbestritten war die Notwendigkeit der permanenten Lernbereitschaft und des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen.

Lernstrategien sollten erworben und reflektiert, Kompetenzen erworben, Erfahrungen mit Demokratie gemacht sowie selbstorganisiertes Lernen unterstützt und dabei das Lebens- und Arbeitsumfeld einbezogen werden. Auch die Lehrenden sollten auf die neuen Gegebenheiten vorbereitet werden (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung der BLK, November 2000).

Mit der Orientierung an den individuellen Lernbiografien ging es darum, biografische Risikolagen mit Hilfe von Weiterbildung abzufedern. Dies kennzeichnet einen **neuen Vergesellschaftungsmodus**, der Individuen immer mehr zu Zentren von Handlungen und Entscheidungen macht; charakterisierende Stichworte sind Risikogesellschaft, riskante Freiheiten (vgl. Beck 1986; Beck/Beck-Gernsheim 1994). Beklagt wird, dass unterstützende Angebote und schützende Institutionen, wie eine gut ausgerüstete öffentliche Weiterbildung, verloren gehen. Den hohen Anforderungen des Konzepts „Lebenslanges Lernen" an die individuelle Lerntätigkeit steht bisher keine umfassende Einbindung von Schule und Weiterbildung zur Seite (vgl. Gieseke 1999). Die Gefahr besteht, dass die Individuen mit den Lernzumutungen überfordert werden.

Erwachsenenbildner/innen und Träger reagieren flexibel auf die hohen Erwartungen, trotz zunehmender fiskalischer Probleme. Die neuen Herausforderungen, denen die Bildung gegenübersteht, sind umfangreich. Gegenwärtig werden neue personale **Herausforderungen** mit solchen auf technologisch-instrumenteller und struktureller Ebene verbunden. Es geht um folgende Veränderungen:

- Veränderung des biografischen Lernverhaltens, lebenslanges Lernen heißt das neue Konzept;
- Veränderung der Lernsituation, diese erfordert mehr Eigenverantwortung und Autonomie im individuellen Lernhandeln;
- Veränderung des Lernanlasses, jeweils konkrete Aufgaben/Probleme/Projekte sind Ausgangspunkte für Lernen, sie sollen den Erwerb von Schlüsselkompetenzen unterstützen;
- Veränderung der medialen Lernorganisation, Handhaben des Computers gilt als vierte Kulturtechnik;
- Veränderung der Lernmittel, mediengestütztes Lernen bestimmt zu immer größeren Anteilen das Lerngeschehen;
- Entwickeln eines veränderten didaktischen Konzepts, es verlangt nun, fächerübergreifendes und vernetztes Denken zu fördern;
- Veränderung der Träger und Institutionen, sie sollen durch Vernetzung durchlässigere Strukturen in Bildungsgängen ermöglichen;
- Veränderung des inhaltlichen Zuschnitts der Bildungsangebote, z. B. durch Modularisierung der Inhalte;
- Einführen der Qualitätssicherung durch Evaluation und stärkere Selbststeuerung der Bildungseinrichtungen;

- Die Allgemeinbildung erhält eine neue Funktion, d. h. neue Bedeutung im Sinne von Förderung der Fähigkeiten, sich Gegenstandsbereiche zu erschließen, moderne Kommunikationstechniken einzusetzen und Bewertungen vornehmen zu können
  (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung der BLK, März 2000).

Diese vielfältigen Herausforderungen machen deutlich, dass neue didaktische und methodische Ansätze im Verhältnis zwischen personellen, strukturellen und technologischen Veränderungen der pädagogischen Situation gesucht werden, wobei noch nicht entschieden zu sein scheint, wie hier richtig gewichtet werden sollte (vgl. Arnold/Siebert 1995).

1.4 Leitbild der Lernenden

So wie das Leitbild der Lehrenden wurde auch das Leitbild der Lernenden verändert. In den Ausführungen zum neuen Lernen taucht implizit ein Leitbild der Lernenden auf. Jedoch wird es nicht wie bei Lehrenden als Typus benannt, sondern lässt sich nur erschließen. Das neue **Leitbild der Lernenden** ist charakterisiert durch

- integratives Handeln,
- engagierte Beteiligung am Lernprojekt,
- intensive Bemühung um den Transfer des Gelernten ins Alltags- und Arbeitshandeln.

Die **Lehr- und Lernvoraussetzungen** verändern sich generell, nicht nur in der Erwachsenenbildung. Nicht mehr ein bestimmter Bildungskanon wird zugrunde gelegt, den die Lehrenden didaktisch aufbereiten, sondern konkrete Aufgaben/Probleme/Situationen bilden den Ausgangpunkt für künftiges Lernhandeln. Die verstärkte Alltagsorientierung kennzeichnet das Neue im Bildungsprozess. In der Erwachsenenbildung ist dies bereits seit langem über das Prinzip der Teilnehmerorientierung in die Didaktik und Methodik integriert. Neu für die Weiterbildung ist, dass neben der Teilnehmerorientierung eine stärkere Verwertungsorientierung der Lerninhalte dazukommt.

Gegenwärtig scheint es noch ein Problem zu sein, dass sich die neuen Leitbilder der Pädagogik im Wesentlichen normativ bestimmen und noch nicht ausreichend durch empirische Untersuchungen fundiert sind.

2. Problemfelder der Bildung

Als deutlicher Wandel für alle Bildungsbereiche zeichnet sich ab, dass die Didaktisierung nun über den Einsatz von neuen Medien, Projekt- und Teamarbeit sowie persönliche Lernberatung erfolgen soll. Das nötige (instrumentel-

le, strukturelle und personelle) Lernarrangement, das die Lernangebote nutzerfreundlich und zugleich effektiv machen soll, stellen (Weiter-)Bildungseinrichtungen zur Verfügung. Lehrende sind dafür zuständig, die Lernmotivation abzustützen, den Lernprozess in Fluss zu halten. Dazu müssen sie die komplexer gewordene (Weiter-)Bildungssituation und -organisation überschauen und einschätzen können. Anteile der zuvor personalen Lehrtätigkeit gehen in die strukturelle Organisation über. Selbstlernangebote werden durch Computerprogramme ermöglicht. Für die Bereitstellung der Geräte sind die Bildungseinrichtungen zuständig. Organisatorischer Überblick und Beratungskompetenz im Lehrprozess werden zusätzlich von den Lehrenden verlangt. Von den Lernenden wird erwartet, dass die größere Selbstbestimmung im Lernprozess und der bessere individuelle Zuschnitt der Lernsituation ihre Lernbereitschaft erhöhen. Angenommen wird, dass auf diese Weise die Voraussetzung für permanentes Lernen geschaffen sei.

Zu den Anforderungen an neues Lehren und Lernen und entsprechenden Erfahrungen der Praxis gibt es wenig gesicherte Erkenntnisse. Daher sollen auch einige Problemfelder der Bildung genannt werden, die noch nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Die möglichen Probleme sollen nicht die Begeisterung für die konzeptionelle Gestaltung neuer Lehr- und Lernkulturen dämpfen, sondern zu weiterer Ausdifferenzierung anregen. Sie sollen ein Plädoyer für einen intensiven Austausch zwischen Praxis und Theorie der Bildung sein.

- **Mögliche Lernwiderstände**
  In der allgemeinen Weiterbildungsdiskussion wird Lernwiderständen erst in letzter Zeit wieder mehr Beachtung geschenkt.[6] Die Diskussion darüber wurde Ende der 1990er Jahre erneut aufgenommen, allmählich popularisiert und als besondere Herausforderung gesehen (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2000; Hessische Blätter für Volksbildung 3/1999; Arbeitsstab Forum Bildung der BLK, März 2000). So ist fraglich, ob eine größere persönliche Lernautonomie automatisch zu geringeren Lernwiderständen führt. Befürchtungen in Bezug auf Lernwiderstände verbinden sich mit der Sorge um künftige Chancengleichheit. Je stärker regelmäßiges Lernen die Chancen der Teilhabe an Berufstätigkeit und Gesellschaft bestimmt, desto schwerer könnte es für Lernschwache werden. Ein Schereneffekt soll unbedingt vermieden werden (vgl. BMBF 2000).
- **Wissenszentrierung des Lernhandelns**
  Die technologischen und organisatorischen Anforderungen an neues Lehren und Lernen weisen auf eine verstärkte Wissenszentrierung des Lernhandelns hin, die „Wissensgesellschaft“ gilt als Zukunftsmodell. Ziel ist, neues Wissen möglichst rasch ins Handeln zu transferieren

oder Erfahrungswissen Einzelner für alle verfügbar zu machen. Die emotionale Seite des Lernens darf jedoch nicht vernachlässigt werden, weil sie für den Lernvorgang und die Lernbereitschaft wichtig ist (vgl. Wahse/Gieseke/Struwe 1997) und auch direkt die Wissensverarbeitung beeinflusst. Ebenso sind das soziale Milieu, die Lebenslage, der Lebensstil und die Lernumgebung soziale und ästhetische Bedingungen, die die Lernbereitschaft fördern oder behindern (vgl. Tippelt 1997). Wenn Wissenszentrierung und Handlungsregulierung wesentliche Ziele neuen Lehrens und Lernens sind, führt dies auf die implizite Annahme zurück, dass das Handeln der Lernenden durch neues Wissen geleitet würde. Handeln wird jedoch ebenso von Sinn- und Deutungszusammenhängen bestimmt, sie überwiegen als richtungsweisende Antriebe des Handelns (vgl. Illich 2000). Es ist also nicht unbedingt planbar, wie erworbenes Wissen verwendet wird.

- **Lehrhandeln als Entscheidungshilfe**
  Lehrhandeln zentriert sich zukünftig im Sinne von Ermöglichen und Beraten auf Entscheidungsfindung (als Orientierung im Lernprozess und bei der Auswahl der Lernfelder) im Rahmen der vorgegebenen Möglichkeiten. Als Gewinn wird verbucht, dass sich die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden auflöst, mehr Selbstverantwortung der Lernenden und mehr professionelle Distanz der Lehrenden das Lehr-/Lerngeschehen charakterisiert. Das bindende Element, das hinter der größeren Freiheit der individuellen Organisierung des Lerngeschehens stehen wird, ist die sogenannte „Zielvereinbarung“ nach individuellem Zuschnitt. Gefordert ist die Selbstbindung der Lernenden. Das von ihnen angestrebte Lernziel soll die Lernvorgänge steuern. Das erfordert, je nach der Art der Zielvereinbarung, die subjektive Bereitschaft, dem Ziel zu folgen und auch dem Lehrenden, mit dem man Lernziele vereinbart, zu vertrauen. Fraglich ist, ob Lehrende, die die Rolle des gelegentlichen Lernberaters haben, ein solches Vertrauensverhältnis herstellen bzw. aufrecht erhalten können und ob sie Frustrationen der Lernenden im Lernprozess auffangen, Zuversicht verbreiten und helfen können, die Lerntätigkeit an einen subjektiven Sinn zu binden.
- **Selbststeuerung und Lernziele**
  Im Feld der Pädagogik erscheint das kybernetische Modell als Leitbild, es geht mit dem Begriff der Selbststeuerung darin ein. Selbststeuerung in diesem Sinne meint keineswegs, dass auch die Ziele selbstständig bestimmt werden könnten. Die Ziele sind von außen gesetzt durch Problem-, Aufgaben- und Situationsorientierung (vgl. Müller 1998). Gewarnt wird davor, die angenommene neue Freiheit der Lernenden zu überschätzen (vgl. Mader 1997). Selbststeuerung des Lernens taucht

als eine moderne Anforderung der Ökonomie im Zusammenhang mit der Anforderung an regelmäßige Weiterbildung der Arbeitskräfte auf. Selbststeuerung des Lernens ist eng verknüpft mit dem Humanressourcen-Konzept, d. h., die menschliche Arbeits- und Lernfähigkeit wird wie ein Rohstoff im Produktionsprozess bewertet. Gefordert ist die Bereitschaft zur Selbstinstrumentalisierung. Fraglich ist, inwieweit Menschen bereit sein werden, sich mit ihrer Lernfähigkeit selbst als Ressource der Produktion zu begreifen, und inwieweit sie bereit sein werden, im Sinne einer Marktdienlichkeit immer neue Lernprojekte zu akzeptieren. Unter welchen Bedingungen werden die Lernzumutungen der Arbeitswelt akzeptiert und zur eigenen Angelegenheit gemacht? Die Selbstbindung an Lernziele garantiert noch nicht das Einverständnis, diese Haltung der permanenten Lernbereitschaft auch langfristig einzunehmen.

Unter Gender-Aspekten betrachtet, muss man neben den aktivierenden und demokratisierenden Impulsen, die vom selbstgesteuerten Lernen ausgehen, auch berücksichtigen, dass dies eine bevorzugte Lernstrategie der Angehörigen der männlichen Mittelschicht ist, während Frauen in der Regel den Gruppenbezug favorisieren (vgl. Gieseke 1999).

- **Mögliche politische Folgen neuer Bildungsorganisation**
  Kritische Stimmen warnen vor möglichen Folgen, die sie zusammen mit neuer Bildungsorganisation erwarten. Gewarnt wird vor Vereinsamung der Lernenden durch selbstorganisiertes Lernen und auch vor dem Verlust der Sozialpflichtigkeit von Bildung durch den Trend zu stärkerer Vermarktung. Generell wird vor einem Wandel zur reinen Qualifikationsgesellschaft gewarnt (vgl. Oppermann 1998). Die Tendenz geht zu einer Bildungsorganisation, die individuell zugeschnitten, durch Internet räumlich unabhängig und zeitlich flexibel und lebenslang verfügbar ist und präzise auf den individuellen Bedarf eingeht. Im Zusammenhang damit wird erwartet, dass Bildungssysteme zunehmend der Logik des Marktes unterliegen. Es wird die Gefahr gesehen, dass aus Bildung e-education wird, analog zum e-commerce (vgl. Petrella 2000[7]). Bildung und Ausbildung seien längst zur Ware geworden und werden bereits als Marktsegment behandelt. Als Beispiel führt Petrella den ersten Weltbildungsmarkt vom 23. bis 27. Mai 2000 in Vancouver, Kanada, (World Education Market) an.[8] Die Durchsetzung der Marktlogik in der Weiterbildung wird allerdings bei uns durch eine gut ausgeprägte Trägerlandschaft begrenzt.
- **Lernmotivation**
  Für eine ausreichende Lernmotivation wird eine Interessenskongruenz zwischen den einstigen Gegenspielern „Unternehmen und Arbeitnehmer/innen“ sowie „Politik und Bürger/innen“ unterstellt, d. h., Identifi-

kation wird im Zuge der Globalisierung auf allen Ebenen erwartet. Globalisierung gilt als Sinnbild einer gemeinsam zu tragenden Verantwortung, an der unterschiedslos alle beteiligt sein sollten. Das kennzeichnet einen Funktionswandel des Konzepts des selbstorganisierten Lernens. War früher die praktische Selbstorganisation von Interessen mit emanzipatorischem Anspruch gemeint, besteht gegenwärtig die Gefahr, dass Selbstorganisation nur die Instrumentalisierung von Humanressourcen im Dienste anderer meint, d. h. ein „allseits fungibles Selbstmanagement" (S. Kade 1997:91).

- **Lebenslanges Lernen als Fatalität**
  Unter solcher Prämisse könnte lebenslanges Lernen zu einer Fatalität werden, wenn es als ein unausweichlicher, quasi naturhafter Vollzug von persönlicher Entwicklung gilt. Dieser Entwicklungsgedanke[9] setzt voraus, dass dem Lernen durch Außenlenkung[10] eine verbindliche Richtung vorgegeben ist. Die Entwicklung stellt sich unterschwellig als kumulativer naturhafter Prozess dar, als ein Weg, von dem scheinbar nicht abzuweichen ist. Obwohl der Eigensinn des neuen Lernens betont wird (vgl. Knoll 1998), rechnet man im Grunde nicht mit dem Ergebnis, dass Lernen sowohl zu kritischer Wendung im Sinne von (unerwartetem) kritisch-politischem Handeln führen als auch verweigert werden kann. Auch soziale Bedingungen (wie milieutypische Unterschiede, vgl. Tippelt 1997) beeinflussen scheinbar nicht eine unterstellte allgemeine Lernbereitschaft, die in der Bevölkerung weitgehend gleich verteilt sein soll.

3. Rückblick: Erste Prognosen zum Wandel und neue pädagogische Konzepte

Der Gedanke, dass neues Lernen und auch neues Lehren dringend geboten seien, wurde in den 1960er Jahren publik. Angeregt durch Studien des Club of Rome, mit denen dramatische Welt- und Umweltveränderungen prognostiziert wurden, erschien es notwendig, das Bildungswesen im Verhältnis zu den antizipierten globalen Problemen und Herausforderungen zu verändern. Auch der sogenannte „Sputnikschock" von 1957 (vgl. Spillmann 1988), der den Beginn des Raumfahrtzeitalters markierte, trug zu den Forderungen nach Veränderung des Bildungswesens bei.

Im Lernbericht des **Club of Rome** von 1979 setzte man auf „antizipatorisches Lernen", so nannte man die neue Konzeptidee. Lerninhalte sollten auf die zukünftigen Herausforderungen reagieren und flexibel gewählt und weiter entwickelt werden; sie sollten sich nicht länger aus der Tradition heraus legitimieren. Die Annahme war, dass die Aufgaben der Zukunft nicht mit Kompeten-

zen, die aus traditionellem Wissen hervorgehen, zu bewältigen seien. Der Club of Rome konstatierte 1979 – vor dem Hintergrund des sich abzeichnenden technologischen Wandels durch Informations- und Kommunikationsmedien –, dass sich die Berufsstruktur im Jahre 2000 grundlegend geändert haben werde, und zwar sollten 70 Prozent aller Berufe, die dann ausgeübt würden, zum Zeitpunkt der Prognose noch unbekannt sein (vgl. Knoll 1996). Heute wissen wir, dass der Wandel zwar wie erwartet einsetzte, aber nicht ganz so radikal in seinen Auswirkungen war, wie zunächst angenommen wurde – ein Hinweis darauf ist, dass die notwendige Reform der Bildung zwar in der Erwachsenenbildung geleistet, aber in den Schulen nicht vollzogen wurde. Die Erwachsenenbildung bezieht sich stark auf den Veränderungsprozess, während Schulen in größerer Distanz geblieben sind und dadurch die Erwachsenenbildung zusätzlich belasten (vgl. Gieseke 1999).

Ein anderer internationaler Bildungsbericht, der **Faure-Report** von 1973, führte das Konzept des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens ein (vgl. Knoll 1996). Die Annahme war, dass das relevante Wissen sich in kurzen Abständen immer wieder erneuern werde. Daraus resultiert für eine gesellschaftliche Teilhabe subjektiv die Notwendigkeit, sich regelmäßig weiterzubilden, um Schritt zu halten und auf dem jeweils aktuellen Stand des Wissens zu bleiben. Der erwartete Strukturwandel, der in die Arbeits- und Organisationsstruktur der Gesellschaft eingreifen würde, erschien als sehr radikal. Die Menschen sollten dafür gerüstet sein. Man setzte voraus, dass der traditionelle Wissenskanon nicht mehr ausreiche und Wissen nun (in Analogie zu den Radio-Nukleiden) an Halbwertzeiten gebunden sei und im raschen Wandel verfalle. Jener diagnostizierten Notwendigkeit von weitreichender Veränderung der Bildung wurde das metaphorische Bild „atomar zerfallenden Wissens“ zugeordnet, im Sinne einer Zweckrationalität, die in die Natur hineinverlegt wurde. Das Bild trägt dazu bei, die allgemeine Akzeptanz eines neuen Wissensbegriffs zu schaffen. Akzente verschieben sich, Lernstrategien zu lernen wird wichtiger als einen bestimmten Lernstoff zu bewältigen (im Sinne eines Bildungskanons). Ungewöhnlich ist, dass der angedeutete neue Wissensbegriff als Entwertung der Inhalte zum Ausdruck kommt. Das gab es zuvor nicht.[11] Befürchtet wird, dass die neuen Bildungskonzepte auf die Liquidierung der Autorität des traditionellen Bildungskanons zielen und dass sie die Allgemeinbildung entwerte (vgl. Adam 1997).[12]

Anfang der 1970er Jahre wurde das **Konzept der Schlüsselqualifikationen** in die bildungspolitische Diskussion um die berufliche Bildung eingebracht (vgl. Mertens 1974). Auch hier ging es um eine Art des antizipatorischen Lernens, aber bezogen auf zukünftige Berufe. Neue Qualifikationen sollen nach Bedarf erworben und mittels eines Transferkonzepts auch zügig um-

gesetzt werden (vgl. Kaiser 1992). Schlüsselqualifikationen schienen notwendig zu sein für die moderne Persönlichkeitsbildung, die auf Fähigkeiten zur Bewältigung der Individualisierung der Aufgaben und Probleme bei hoher Sozialkompetenz zielt. Mit den Kategorien Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz wurden die angestrebten (formalen) Ziele umschrieben. Eine Haltung sollte erzeugt werden, die trotz möglicher unterschiedlicher Zielformulierungen die subjektive Lern- und Wissensfähigkeit garantiert. Der individuellen Handlungsfähigkeit im Sinne von flexibler Anpassungsfähigkeit wurde große Bedeutung beigemessen, die sich zwischen kreativer Gestaltung der Arbeits- und Umwelt und Bewältigung verschiedener sozialer Risiken bewähren sollte (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994). Flexible Anpassungsfähigkeit gilt in Zeiten großen technologischen und sozialen Wandels als gute Bewältigungsstrategie. Die Formung komplexer Kompetenzen gilt als Garant dafür (vgl. Arnold 1991). Welche kritisch zu bewertenden Folgen daraus für die Personen erwachsen können, macht Richard Sennett in seinem Essay „Der flexible Mensch" (1998) deutlich.

Verbunden mit verschiedenen qualitativen Ansprüchen gab es vielfältige Auslegungen des zunächst formal gedachten Konzepts, die sowohl von den gesellschaftlichen Anforderungen als auch von den Individuen ausgingen (vgl. Heuer 1998). Das Konzept blieb in seinen Auslegungen im Kern dem aufklärerischen Gedanken verhaftet, der zwischen Individuum und Gesellschaft einen Widerspruch erkennt, d. h., dieses Konzept enthält – anders als die anderen beiden neuen Bildungskonzepte – politisches Potenzial des Widerspruchs im aufklärerischen Sinne.

Das Konzept des lebenslangen Lernens folgte in der bildungspolitischen Diskussion auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen, obwohl beide fast zur gleichen Zeit konzipiert wurden.

4. Gesellschaftlicher Einfluss als Medium des Wandels

Gesellschaftliche Einflüsse, die sich seit Mitte der 1980er Jahre verstärkt in der Erwachsenenbildung bemerkbar machen, sind Medien des Wandels der Lehr- und Lernkulturen. Wesentliche Einflussbereiche sollen daher kurz skizziert werden, denn sie zeigen nicht nur die Antriebe des Wandels, sondern weisen darüber hinaus auf zu erwartende weitere Entwicklungen in der Bildung hin.

- **Neue Informations- und Kommunikationsmedien** veränder(te)n die Produktions- und Arbeitsorganisation. Der Produktionsprozess ist unmittelbarer als zuvor mit den sekundären logistischen Prozessen und neuen Arbeitsformen verkoppelt. Der Einsatz teurer Maschinen und Steuerungsmedien erfordert gut ausgebildete Arbeitskräfte, damit sich die Investitionen amortisieren. Weiterbildung findet in größerem Umfang

am Arbeitsplatz statt, Lernergebnisse sollen besser in den Arbeitsprozess transferiert werden und dort die Effizienz steigern. Diese neuen Medien werden als Herausforderung begriffen. Sie sind sowohl ein Kennzeichen als auch ein Medium des Wandels. Der Wandel führt von der Industriegesellschaft, in der materielle Ressourcen und Kapital Priorität hatten (Boden, Energie, Stahl, Beton usw.), in die Wissensgesellschaft, in der immaterielle Ressourcen diesen Stellenwert einnehmen (Kenntnis, Information, Kommunikation, Logistik). Der Umgang mit Informations- und Kommunikationsmedien wird immer wichtiger, daher wird es zur vordringlichen Aufgabe, den Zugang für alle und auch die nachhaltige Ausbildung zu sichern. Es gibt die Befürchtung, dass trotz steigender Weiterbildungsbereitschaft in der Bevölkerung ein Schereneffekt, ein sogenannter „knowledge gap", zwischen weiterbildungsnahen und weiterbildungsfernen Schichten der Bevölkerung entstehen könnte (vgl. Kuwan 1999:72; BMBF 2000). Dieses Problem stellt sich auf nationaler ebenso wie auch auf internationaler Ebene.

- In den letzten beiden Jahrzehnten werden zunehmend **höhere Schulbildungsabschlüsse** in der Bevölkerung verzeichnet, besonders bei jungen Frauen zeigte sich ein starker Aufwärtstrend (vgl. Simm 1989; Geißler 1996; Statistisches Bundesamt 1999). Diese Tatsache weist nicht nur auf gute Voraussetzungen für bessere berufliche Qualifizierungsmöglichkeiten hin, sondern auch auf eine allgemein steigende Bildungsbereitschaft. Ein Schulabschluss auf hohem Niveau ist eine wichtige Grundlage, um Menschen zu lebenslangem Lernen zu motivieren. Untersuchungen zeigten, dass bei höherer Allgemeinbildung die Bereitschaft zu anschließender Weiterbildung deutlich ansteigt (vgl. Schulenberg 1979; Kuwan 1999:33). Die Zahlen aus dem Berichtssystem Weiterbildung belegen die kontinuierliche Zunahme der Teilnehmerzahlen (vgl. Kuwan 1999:18). Eine Konsequenz ist, dass Weiterbildung nicht nur häufiger nachgefragt wird als früher, sondern auch auf einem höheren Niveau und in größerer Vielfalt.
- Veränderungen im **Geschlechterverhältnis** verändern Bildungsbedürfnisse (vgl. Gieseke 1995; Weinberg 1999). Der Ausbildungsstand der Frauen hat sich verbessert, und Frauen sind auch ambitioniert, diese Ausbildung in bessere berufliche Positionen umzusetzen. Gewandelte Lebensformen fordern sie ebenfalls dazu heraus. Vielfach ernähren und erziehen Mütter ihre Kinder allein, oder Partnerschaften werden nach kurzer Zeit wieder aufgegeben. Für die existentielle Sicherung wird von Frauen mehr und qualifiziertere berufliche Weiterbildung sowie Weiterbildung zu Problemlösestrategien nachgefragt. Die Struktur der Arbeitswelt behindert Frauen allerdings noch vielfach, trotz besserer Qua-

lifizierungen können sie ihre Kompetenzen nicht in adäquate Berufspositionen umsetzen. Auch dazu wird Weiterbildung erwartet. Problemlösekompetenzen sind stark gefragt, ebenso Gesundheitsbildung. Vor dem Hintergrund eines gewandelten Gesundheitsbegriffs ist dieser Themenbereich Ausdruck emanzipatorischer Bestrebungen geworden.[13]
Frauen in den neuen Bundesländer waren qualifizierte Vollzeitberufstätigkeit gewohnt und verfügen häufiger als in den alten Bundesländern über einen Berufsabschluss. Sie nehmen in größerem Umfang an beruflicher Weiterbildung teil (vgl. Kuwan 1999:46). Das ist nicht zuletzt dem erlebten Systemwechsel geschuldet.
Ebenso mussten in den neuen Bundesländern vielfältige Kenntnisse zum neuen Gesellschaftssystem erworben werden (z. B. zu Steuer- und Versicherungsfragen sowie zu diversen Bereichen von Rechtsfragen).

- Bildungspolitisch war ein **Rückzug aus der öffentlich finanzierten Weiterbildung** zugunsten einer über den Markt finanzierten Weiterbildung (vgl. Friebel u. a. 1993) zu verkraften. Dadurch gerieten die Weiterbildungsträger in erhebliche Krisen. Programmgestaltungen stehen unter dem Druck der Kommerzialisierung, weil betriebswirtschaftliche Aspekte Vorrang bekommen. Man reagierte darauf – wie in Volkshochschulen geschehen –, indem die Programmplanung verstärkt nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten gestaltet wurde. Verringert wurde das Angebot der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung zugunsten von beruflicher Bildung (z. B. im EDV-Bereich). Dadurch sind die benötigten deutlich höheren Gebühren zu erzielen. In kirchlichen Bildungseinrichtungen führte der finanzielle Engpass zu einem Rückbezug auf den weltanschaulichen Kern des Trägers. Ein enger Finanzierungsrahmen schränkt nicht nur das Spektrum des Angebots ein, sondern führt neben der Verlagerung der Schwerpunkte im Angebot auch zur Betonung der konkurrierenden Abgrenzung gegenüber Bildungseinrichtungen anderer Träger. Notwendige Vernetzungen zwischen den Bildungseinrichtungen verschiedener Träger werden erschwert. Umschichtungen der Klientel sind ebenfalls die Folge. Die zwangsläufig höheren Kursgebühren begrenzen das Spektrum der möglichen Teilnehmer/innen; übrig bleibt eine kleinere Klientel, die sich Weiterbildung leisten kann. Neue Untersuchungen zeigen, dass die Programmplanenden vor Ort jedoch vielfach noch den schwierigen Spagat zwischen finanziellen Einschränkungen des Budgets und dem Erhalt der Vielfalt in den Angeboten schaffen (vgl. Heuer/Robak 2000). Fraglich ist, wie lange dies durchzuhalten sein wird.
- Die Rechtsposition der Weiterbildung auf **europäischer Ebene** führte zu einer europäischen **Weiterbildungspolitik mit eigenen Förderpro-**

grammen als Steuerungsinstrumente. Seit 1992 (Maastrichter Vertrag) haben wir eine europäische Weiterbildungspolitik, die dann im Amsterdamer Vertrag von 1997 (Artikel 149 und 150) noch einmal bestätigt und erweitert wurde (Wissensgemeinschaft als neues Ziel) (vgl. Läufer 1999). Inhaltlich geht es im Kern um eine an europäischer Kultur und am europäischen Binnenmarkt orientierte (Aus-)Bildung. Auf dieser Grundlage sind die Bildungsprogramme „Leonardo da Vinci" für die berufliche Weiterbildung und Forschung sowie „Sokrates" für die allgemeine Weiterbildung und Forschung eingerichtet worden. Die Bildungsprogramme zielen auf eine qualitativ anspruchsvolle Weiterbildung und auf die Entfaltung des Kulturlebens in den Mitgliedsstaaten vor dem Hintergrund des sich vollziehenden industriellen und sozioökonomischen Strukturwandels. Fördermaßnahmen der Weiterbildung durch den Europäischen Sozialfonds (ESF), durch EG/EU-Strukturprogramme und Gemeinschaftsinitiativen sollen die Fortbildung und auch Fortbildungssysteme in den Mitgliedsländern stützen und weiter entwickeln (Reformvorschlag der AGENDA 2000 von 1997). Erwartungen werden vor allem in die Unterstützung der beruflichen Weiterbildung gesetzt (vgl. Fabian 1998). Das zugrunde liegende Subsidiaritätsprinzip der EU-Bildungsförderpolitik macht deutlich, dass keine einheitlichen europäischen Lösungen gemeint sein können.

Erfahrungen mit früheren EG-Bildungsprogrammen zeigen, dass es in Deutschland belebende Impulse gab, besonders in der beruflichen Weiterbildung in strukturschwachen Regionen, aber auch durch Sprachen- und Austauschprogramme für Jugendliche und junge Erwachsene. Die Programmkonzeptionen, die Vergabe- sowie die Durchführungsmodalitäten der EG-Bildungsprogramme gaben teilweise Anlass zu Kritik (vgl. Kehm/Teichler 1994).

Seitens der europäischen Länder werden große **Erwartungen** an den Medieneinsatz und die damit verbundenen neuen Formen des Lernens und Lehrens geknüpft, wie z. B. die Beteiligung möglichst vieler Personen und die Demokratisierung der Verhältnisse. Bei aller Unterschiedlichkeit der Bedingungen in Europa scheint dies ein grundlegender Konsens der Vertreter/innen der Weiterbildung zu sein (vgl. ERDI-Konferenz September/Oktober 2000; daran nahmen Vertreter/innen der Weiterbildung aus fünfzehn europäischen Nationen teil). Neue Medien sind für alle Länder interessant. Daran zeigt sich jedoch der Unterschied zwischen ärmeren und reicheren Ländern. Ärmere Länder haben gar nicht die finanziellen Voraussetzungen, um neue Medien zur Entwicklung ihrer Weiterbildung in europäischer Dimension anzuschaffen. Einige Länder verfügen über ein gut ausgebautes mediengesteuertes In-

formations- und Kommunikationssystem, andere können nicht mithalten. Diese Kluft besteht und vergrößert sich mit der zunehmenden Bedeutung von neuen Informations- und Kommunikationsmedien für die Bildung, und zwar weltweit (vgl. Petrella 2000). Die Bildungspolitik (nicht nur) in Europa wird diese Kluft zu überbrücken haben, wenn Weiterbildung zwischen den Ländern kompatibel sein soll und Vernetzung, Austausch und Kooperation die Ziele sind.

Wie wir gesehen haben, gibt es gesellschaftliche Entwicklungen, die den Anforderungen an neues Lehren und Lernen entgegenkommen, z. B. das höhere Bildungsniveau in der Bevölkerung, der Wandel im Geschlechterverhältnis, die Impulse der europäischen Weiterbildungspolitik mit ihren Förderprogrammen. In der Bevölkerung sind also gute Voraussetzungen dafür vorhanden, sich dem Konzept des lebenslangen Lernens zu öffnen.

Behindernd bzw. kontraproduktiv wirkt dagegen der Rückzug des Staates aus der öffentlichen Förderung der Weiterbildung. Eine breite Akzeptanz von Weiterbildung in der Bevölkerung, die zu verstärkter Teilnahme führen würde, kann nicht erreicht werden. Zu hohe individuelle Kosten schränken für viele die Möglichkeiten ein. Ein Schereneffekt zwischen denjenigen, die teilhaben können, und denjenigen, die es nicht können, wird so unversehens gefördert. Dieser Schereneffekt soll nach Aussagen der Bildungspolitik jedoch vermieden werden.

Unklar ist noch, wie die geforderte Lehr- und Lernmotivation erreicht werden kann, d. h. durch welche Chancen und Honorierungen die Anforderungen an neues Lehren und Lernen unterstützt werden. Dies ist nicht zuletzt eine Frage der Absicherung der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen und der Lehrenden sowie der breiten Teilnahmemöglichkeiten an allgemeiner Weiterbildung mit entsprechenden Anschlussmöglichkeiten. Unklar ist auch, ob neue Lernformen mit größerer Autonomie zu größerer Lernbereitschaft führen oder ob Lernwiderstände zu erwarten sind und wie darauf reagiert werden kann.

Anmerkungen

1 Silja Samerski weist darauf hin, dass es gerade 80 Jahre her ist, dass das erste öffentliche Beratungswesen in Deutschland etabliert wurde, und zwar die Berufsberatung für entlassene Volksschüler nach dem Ende des Ersten Weltkrieges. Gleichzeitig warnt sie vor den Folgen einer Beratungsgesellschaft mit ihren subtilen Formen der Entmündigung. Es gehe nicht wirklich um die Person, die beraten wird, sondern die Person werde als statistische Größe behandelt. Statistische Wahrscheinlichkeitsrechnungen sind Grundlage moderner Beratungstätigkeit (Vortragsmanuskript „Der verhältnismäßige Mensch, European Conference „Lifelong learning – Inside and outside Schools“, Februar 1999, Universität Bremen).

2 In der feministischen Frauenbildung wurden z. B. neue Bildungskonzepte, ein Rahmenplan Frauenbildung und didaktische Prinzipien entwickelt (vgl. Eberhardt/Weiher 1994; ZiF 1998;

Derichs-Kunstmann u. a. 1999) sowie neue Bildungseinrichtungen etabliert (Frauen-Technik-Zentren, Frauen-Computer-Zentren, Frauen-Gesundheitszentren). Die Ökologie-/Umweltbildung ist ein neuer Zweig in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung (vgl. Apel 1995) mit eigenen Methoden (vgl. Zeitschrift für berufliche Bildung 1997).

3 Im Konzept der Humanressource werden Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitnehmer/innen als Ressourcen des Produktionsprozesses verstanden und vergleichbar der Bedeutung der Rohstoffe bewertet. Lernen gilt als Grundlage dafür, Produktionswerte zu schaffen.

4 Z. B. alltagspraktisches Wissen, Organisationswissen, Rekreationswissen, Fachwissen.

5 Die allgemeine Bildung war bisher die Brücke zwischen schulischer Lerngeschichte und dem Übergang in die Erwachsenenbildung (vgl. Heuer 1993). Diese Rolle soll zukünftig die **Lernberatung** übernehmen, sie wird zur „Scharnierstelle" oder übernimmt „Gelenkstellenfunktion" zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass hier neben neuen Übergängen zu anderen Interaktionsfeldern auch neue Probleme der Grenzziehung in ethischer oder therapeutischer Sicht aufgeworfen werden (vgl. Gieseke 1997; Mader 1994). Beratungskompetenzen kennzeichnen ein neues systematisches Tätigkeitsfeld in der Erwachsenenbildung.

6 Das Problem von Lernwiderständen wurde besonders aufgrund von Erfahrungen aus der Frauenbildung analysiert (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1987; Gieseke 1991). Hier lagen Ende der 1980er Jahre bereits Berichte aus der Praxis mit neuen Lehr-/Lernmethoden vor, die ausgewertet wurden. Überraschendes Ergebnis war, dass Lernwiderstände, ganz anders als erwartet, vor allem durch Strukturbedingungen bestimmt waren, die das individuelle Handeln bereits im Vorfeld so stark beeinflussen, dass entfaltetes Lernengagement und erkennbare Lernfreude an biografisch wichtigen Schaltstellen manchmal regelrecht zusammenbrechen. Wenn es in der Alltagsrealität keine unterstützenden Strukturen gibt, die Lernen durch Anerkennung und Chancen honorieren, kann die Pädagogik keine nachhaltigen Lernerfolge garantieren. Erwachsenenbildung stößt hier an politisch zu verantwortende Grenzen.

7 Riccardo Petrella (Professor an der Katholischen Universität in Löwen, Belgien) ist Berater der Europäischen Kommission,

8 Im Mittelpunkt stand die Frage, nach welche Regeln wer was auf dem Weltmarkt verkaufen wird, d. h. welche Verleger von Multimediaprodukten und welche Anbieter von Online-Diensten oder Fernunterricht ihre Produkte verkaufen und auf diese Weise die Weiterbildung international dominieren.

9 Der Entwicklungsgedanke ist als idealtypisches Konstrukt angelegt, dieses Konstrukt impliziert eine vorgegebene Gestalt als Ziel, deren Entfaltung durch Progression kausal bestimmt ist (keine Regressionen oder gar etwas Unvorhersehbares stören diesen Vorgang).

10 Zur Außenlenkung des Lernens gehört, so paradox es erscheinen mag, auch die moderne Zielvereinbarung, also Selbstbindung der Lernenden an Lernziele, die nie ganz freiwillig im Arbeitsprozess gewählt werden und die keine Offenheit und Toleranz für unerwartete Ergebnisse von vornherein einbeziehen.

11 Nun hat es schon vielfach Kritik am traditionellen Bildungskanon gegeben. Die reformpädagogischen Debatten, die sich durch die letzten beiden Jahrhunderte hindurchzogen, belegen dies (vgl. z. B. Bernfeld 1928), ebenso die heftige Kritik der ersten und der zweiten Welle der Frauenbewegung (vgl. Tornieporth 1979; Fichera 1990; Kuhn 1987) und der Arbeiterbildungsbewegung (vgl. Olbrich 1977). Die Kritik richtete sich vor allem gegen die autoritären und häufig gewalttätigen Lehrformen, gegen mangelnde Zugangsmöglichkeiten zur Bildung, dann gegen die auf männliche Normen fokussierten Lerninhalte in Schulbüchern, die Frauen ausschließen oder in untergeordneten Funktionen darstellen, und gegen die Ausblendung der Lebensrealität der Arbeiter. Es ging jedoch eher um eine Modifizierung und Erweiterung der Lerninhalte, nicht um ihre Entwertung durch Veralterung. Mit der Befreiungspädagogik von Paolo Freire (1973) wurden erstmals die Inhalte ganz allgemein Gegenstand der Kritik. Sobald man jedoch die Inhalte den Lebensrealitäten und der Kultur der Lernenden mit ihrem

Wunsch nach Selbstbestimmung anpassen würde, erwartete man von den Inhalten emanzipatorische Kraft im Sinne der Aufklärung.

12 Gegenwärtig geht man von einem Funktionswandel der allgemeinen Bildung aus im Sinne der Einstiegs- Kommunikations- und Bewertungsfunktion (vgl. Arbeitsstab des Forums Bildung der BLK, März 2000).

13 Das Thema Gesundheit ist vielfach in Bildungseinrichtungen zum eigenständigen Fachbereich geworden. Der neue Gesundheitsbegriff meint, anders als früher, nicht mehr nur Reaktion auf körperliche Defekte, Prävention oder situationsgebundenen Umgang mit besonderen Umständen (Schwangerschaft, Kinderpflege). Die neue Vorstellung von Gesundheit zielt auf ein ganzheitliches Körperverständnis, welches sich auf Sensibilität, Entspannung, Wohlbehagen, Wissen um alternative Heilmethoden und auch auf Esoterik richtet.

Literatur

Adam, Konrad (Hrsg.) (1997): Bildungslücken. Stuttgart

Alheit, Peter/ Dausien, Bettina (2000): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Helga u. a. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 407-432

Apel, Heino (1995): Entwicklung, Umwelt und Nachhaltigkeit – ein Perspektivwechsel in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung. In: REPORT, H. 36, S. 97-108

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) (1999): Kompetenzentwicklung '99, Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster

Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission (März 2000), Bonn: (www.forum-bildung.de)

Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission, Pressemitteilung v. 20.11.2000, Erste Ergebnisse, Bonn: (www.forum-bildung.de), Nr. 7, Neue Lern- und Lehrkultur, Bonn: (www.forum-bildung.de)

Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Arnold, Rolf (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen

Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1+2. Neuwied

Arnold, Rolf/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen, Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Bastian, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt/M.

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M.

Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (1987): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz, Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn

Bergold, Ralph/Hohmann, Reinhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.) (2000): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Bonn, Frankfurt/M.: KBE und DEAE

Bergold, Ralph/Hohmann, Reinhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.) (2000): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Bonn, Frankfurt/M.: KBE und DEAE

Bernfeld, Siegfried (1928): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig

BMBF (2000): Abschlussbericht „Bildungs-Delphi" 1996/1999. Bonn

Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig

Brödel, Rainer (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen

Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Bielefeld

Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (1999): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung, Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.: DIE

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (I/1999), Themenschwerpunkt: Weiterbildungspolitik – politische Positionen zum quartären Bildungssektor. Frankfurt/M.: DIE

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (II/2000), Themenschwerpunkt: Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände. Frankfurt/M.: DIE

Dohmen, Günther (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: BMBF

Eberhardt, Ursula/Weiher, Katarina (Hrsg.) (1994): Rahmenplan Frauenbildung. Frankfurt/M.

Fabian, Barbara (1998): Europäische Berufs- und Weiterbildungspolitik – Neue Weichenstellungen für die Zukunft. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 1

Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990): LernKultur 2006 – Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München

Fichera, Ulrike (1990): Schluß mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! Gedanken zu frauenorientierten Darstellungen von Mädchen und Frauen in Unterrichtsmaterialien.In: Enders-Dragässer/Fuchs (Hrsg.): Frauensache Schule. Frankfurt/M., S. 257-307

Freire, Paolo (1973): Pädagogik der Unterdrückten, Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek

Fromm, Erich (1999): Die Kunst des Liebens. Frankfurt/M. {Jahr des ersten Erscheinens: 1956, New York}

Geißler, Rainer (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Gieseke, Wiltrud (1991): Feministische Bildungsforschung zur Analyse von Selbstaufklärungsprozessen und selbstdestruktiven Lernwiderständen. In: REPORT, H. 28, S. 19-32

Gieseke, Wiltrud (1993): Zentrifugale Kräfte in der Weiterbildung und die Standortfindung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Friebel, Harry (Hrsg.), Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 89-100

Gieseke, Wiltrud (1995): Geschlechterverhältnis und Weiterbildung. In: Gieseke, W. u. a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn, S. 9-44

Gieseke, Wiltrud (1997): Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hrsg.) (1997): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Frankfurt/M.: DIE, S. 92-103

Gieseke, Wiltrud (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold/Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 2. Neuwied, S.93-120

Gieseke, Wiltrud (2000a): Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und neue Anforderungen. In: Tagungsband der 8. deutsch-polnischen Konferenz „10 Jahre danach“ 4.-7. Mai 2000: Das Bildungswesen und die Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen im Vergleich. Wierzba

Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2000b): Programmplanung als Bildungsmanagement? Bonn, Frankfurt/M.: KBE und DEAE

Gräsel, Cornelia (2000): Das BLK-Programm „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“. München

Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart

Heuer, Ulrike (1993): Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler

Heuer, Ulrike (1998): Schlüsselqualifikationen – kein Thema für die politische Bildung? Überlegungen zu einer spannungsreichen Bewältigungsstrategie gesellschaftlichen Wandels. Universität Bremen

Heuer, Ulrike/Robak, Steffi (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studien in Perspektivverschränkung. Bonn, S. 115-209

Hessische Blätter für Volksbildung 3/1999, Themenschwerpunkt: Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Hessischer Volkshochschulverband

Illich, Ivan (2000): Bremer Vorlesungen Wintersemester 2000/01. Universität Bremen

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1999): Lernen im Prozess der Arbeit – Zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In: Arnold/Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd.1. Neuwied, S. 32-45

Kade, Sylvia (1997): Denken kann jeder selbst – Das Ethos selbstbestimmten Lernens. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S.82-91

Kaiser, Armin (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Frankfurt/M.

Kehm, Barbara/Teichler, Ulrich (1994): Durchführung von EG-Bildungsprogrammen in Deutschland: Erfahrungen, Probleme, Empfehlungen zur Verbesserung. Bad Honnef: BMBF

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? – Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Knoll, Joachim (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt

Knoll, Jörg (1999): Eigen-Sinn und Selbstorganisation. Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster, S.61-80

Körber, Klaus/Kuhlenkamp, Detlef/Peters, Roswitha/Schlutz, Erhard/Schrader, Josef/Wilckhaus, Fritz (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen, Bd. 3. Strukturkommission Weiterbildung des Senats der freien Hansestadt Bremen und Institut für Erwachsenenbildungsforschung der Universität Bremen

von Küchler, Felicitas/Meisel, Klaus (Hrsg.) (2000): Herausforderung Qualität. Frankfurt/M.: DIE

Kuhn, Annette (1987): Frauengeschichte im Geschichtsunterricht – Unterrichtsbeobachtungen und didaktische Reflexionen. In: Prengel/Schmid/Sitals/Willführ (Hrsg.): Schulbildung und Gleichberechtigung, Frauenforschung sichtbar machen. Universität Frankfurt/M.

Kuwan, Helmut (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn: BMBF

Läufer, Thomas (1999): Vertrag von Amsterdam, Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages. Bonn: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung

Mader, Wilhelm (1994): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1994): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen

Mader, Wilhelm (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61-81

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 7

Müller, Ulrich (2000): Weiterbildung – in Zukunft nur noch selbstorganisiert? Zur Integration selbst- und fremdorganisierter Lernformen. In: Erwachsenenbildung, H. 1

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld

Nolda, Sigrid (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt/M.: DIE

Nuissl, Ekkehard (1999): Neue Lernkultur – Innovationen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 2, S.51-52

Nuissl, Ekkehard (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: REPORT, H. 39, S. 41-49

Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.) (1997): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn

Olbrich, Josef (1977): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Braunschweig

Oppermann, Detlef (1998): Schöne neue (Weiterbildungs-)Welt. Von der Emanzipation durch Bildung zu selbstorganisiertem Lernen und Produkten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 331-341

Petrella, Riccardo (2000): Humanressourcen für den Weltmarkt. In: Le Monde Diplomatique, Beilage der Tageszeitung taz, November 2000, S. 22

REPORT 44/1999: Themenschwerpunkt: Neue Lernkulturen. Frankfurt/M.: DIE

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch – Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Löber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig

Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1999): Lernkulturen – Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE

Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied

Siebert, Horst (1998): Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung, DIE Materialen für Erwachsenenbildung 14. Frankfurt/M.: DIE

Simm, Regina (1989): Junge Frauen in Partnerschaft und Familie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 28/29, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Bonn, S. 34-39

Spillmann, Kurt R. (Hrsg.) (1988): Der Weltraum seit 1945. Basel

Tippelt, Rudolf (1997): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 53-69

Tornieporth, Gerda (1977): Studien zur Frauenbildung. Weinheim

Wahse, Anne-Katherina/Gieseke, Wiltrud/Struwe, Christina (1997): Emotionen als Seismograph für Studienverläufe; Modellversuch Zusatzstudium zur Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung – Positionen, Ergebnisse. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 14, Teil 2. Berlin, S. 86-103

Weinberg, Johannes (1999), Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99, Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster, S. 81-138

Zeitschrift für berufliche Umweltbildung 7/1997, S. 2-32, Berlin

ZiF Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung (1998): Frauen und Geschlechterforschung in den Erziehungswissenschaften. Berlin: HU

Lehren und Lernen: Begriffe im Wandel

in Fachzeitschriften verwendete Begriffe seit 1998:

Lernformen und Lernumfelder:
- Training am Arbeitsplatz
- Interaktive hypertextbasierte Lernumgebung
- Coaching
- Simulation
- Multimedial unterstütztes Lernen
- Computergestütztes Lernen (CBT)
- Edutainment
- Seminar
- Vortrag
- Ästhetische Praxis
- On-line-Seminar
- Verteiltes Lernen /Anytime-Everywhere-Learning
- Globales Lernen (biograph. Lernen)

- Hotline-Berater bei computergestützem Lernen
- Netzwerk Einsatz /vernetze Lernfelder
- Kooperatives Lernen (kooperativ selbstorganisierte Lernen)
- Sozial aufgeteiltes lernen
- Selbstgestaltetes Lernen (Anknüpfen an Alltagsfragen)
- Lerninseln (Synthese v. intentionalem und erfahrungsorientiertem Lernen)
- Situationsorientiertes Lernen
- Teamorientiertes Lernen
- Projektmethode (Arbeitsauftrag als Lernfeld)
- Tandem-Prinzip (Sprachen-lernen)
- Imitationslernen (im Betrieb)
- Outdoor-Training
- Interkulturelles Lernen
- Fallarbeit
- Forschungswerkstatt – Umgang mit Emotionen lernen

Lehrformen / Lehraufgaben:

- Lernhelfer
- Moderation
- Beratung
- Begleitung (Prozessbegleiter)
- Experte
- Präsentation
- Mediation
- Institutionelle Kursleitung
- On-line-teaching
- Erwachsenenpädagog. Inszenierungen
- kooperativer Lernparnter
- Deuten und Kommunizieren von globalen Zusammenhängen
- vom Informationsbroker zum Supervisor
- Fallberater
- Übertragen der subjektiven Erzählperspektive in soziologische Dimension
- vom Dozenten zum Faciliator
- Kompetenzentwickler
- Faciliator (= moderierender Trainer und Berater)
- Teletutoring

- *Psychomethoden*:
- Persönlichkeitsseminare
- Psychodramatische Supervision in Gruppen
- Superlearning
- Powertraining

- (Gruppen-)Supervision und
- Psychodrama
- NLP (neurolinguist. Programmieren)
- Beratung (phasenweise in Krisensituationen)
- Suggestopädie (Ansprache des Unbew.)
- Massenpsych. u. Suggestion

Selbstgesteuertes Lernen
- Tele-Lernen
- Distance learning
- Informelles Lernen / Erfahrungslernen / Erfahrungsaustausch
- Leittext geführtes Lernen /Selbstlernprogramme
- Fachzeitschriften/-Bücher lesen
- Open space (offene Lernorte)
- Fernstudium / Tele-Akademie
- Literaturrecherche
- Selbstlernprogramme
- Handbuch / Lernzielheft
- Selbstgestaltetes Lernen (an Alltagsfragen und -problemen)

Tatjana Botzat

Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen

Ergebnisse einer kritischen Durchsicht

1. Fragestellung

In den letzten Jahren mehren sich die Veröffentlichungen zu den so genannten „Neuen Lernkulturen" (z. B. Arnold/Schüßler 1998; Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999; Dohmen 1998; Nuissl 1999; Zimmermann/Holz 1996). Darin enthalten sind, allerdings nicht in der den Lernkulturen vorbehaltenen Breite, auch formulierte Anforderungen zu „Neuen Lehrkulturen".

Man spricht von einer neuen Lernkultur, von neuen Lernarrangements und Lernmethoden, von „offenen" Lernformen und „selbstgesteuertem" und „selbstorganisiertem" Lernen.

Darunter verstanden werden solche Lernformen, die es den Lernenden ermöglichen, den Lernprozess immer stärker selbst als „Gestaltende" in die Hand zu nehmen, ihn selbst zu steuern. Die Lernenden werden nicht als „Objekt" der Wissensweitergabe, sondern als aktiver Teil des Lehr- und Lerngeschehens gesehen.

Das fordert den Lehrenden ein verändertes Rollenverständnis und eine Erweiterung ihrer Kompetenzen ab: Neben den notwendigen fachlichen und fachdidaktischen werden grundlegende wie soziale, reflexive, kommunikative und subjektbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse (z. B. Lernberatung) immer wichtiger. Diese gehen über die Implikationen einer erwachsenenpädagogischen Didaktik der Teilnehmerorientierung hinaus (vgl. Tietgens 1984; Siebert 1996) – denn: „Fragestellungen gehen nicht mehr von der Position der Vermittlung, sondern von den Lerninteressen, den Fragen und den ‚subjektiven Lernproblematiken' ... der Lernenden aus. Der Anspruch einer Ermöglichungsdidaktik erfordert zum einen die Kunst des situationsangemessenen Handelns, auf der anderen Seite werden in diesem Konzept von Lernenden und Lehrenden in hohem Maße Verbindlichkeit, Zielklarheit, Disziplin und permanente wechselseitige Controllings abverlangt, wenn Lernziele und Lernwege vereinbart, überschaubar strukturiert und immer wieder neu überprüft werden müssen. Schließlich muss hierbei das Lernen selbst Gegenstand von Reflexion sein, muss Lernfähigkeit aktiviert, gefordert und gefördert werden" (Ehses/Zech 2000, S. 6/7).

Hergeleitet werden die Erfordernisse neuer Lern- und Lehrkulturen zum einen aus den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen – Stichworte: Globalisierung, Internationalisierung, Technisierung, Individualisierung, Flexibilisierung – und den daraus folgenden Entwicklungen hin zu einer „Wissensgesellschaft", und zum anderen aus der theoretischen Diskussion des Lernverhaltens Erwachsener.

Die daraus abgeleitete Forderung des „lebenslangen Lernens" zwingt dazu, über neue „Lernarrangements", über die Bereitstellung anderer/neuer Ressourcen nachzudenken. Das Gleiche gilt für die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den in den letzten Jahren ausführlich diskutierten Lerntheorien/Theorieansätzen (z. B. konstruktivistische oder subjektwissenschaftliche Theorie: vgl. Siebert 1999; Holzkamp 1995).

Selbst wenn die Beschreibung der Anforderungen an die Kursleitenden bei Ehses/Zech fast an „Omnipotenz" gemahnt, ist eine grundlegende Veränderung zu konstatieren. Die Rolle der Lehrenden wandelt sich (bzw. sie soll sich wandeln) von der des Unterweisenden hin zu der des Begleiters, Beraters und Moderators. So verweist auch die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998 durchgeführten Delphi-Studie auf die Fähigkeit, „... im Prozess der Wissensaneignung Informationen (zu) geben, darüber hinaus aber vor allem an(zu)regen, (zu) unterstützen und zu Selbstverantwortlichkeit und Eigenständigkeit (zu) animieren. ... (Lehrende) sind weniger Fachautorität als vielmehr diejenigen, die den Wissens- und Kompetenzerwerb in Lernteams organisieren und begleiten, ..." (1998, S. 72).

In der folgenden Übersicht wird nun der Frage nachgegangen, inwieweit der Weiterbildungsmarkt, das heißt, die Träger, Institutionen und kommerziellen Anbieter der Erwachsenenbildung, in der Fortbildung ihres lehrenden – nicht disponierenden – Personals, der Kursleiter/innen, Dozent/innen, Trainer/innen, bereits auf die Anforderungen der „Neuen Lernkulturen" reagieren resp. ob die freiberuflichen, selbstständigen Erwachsenenbildner/innen Fortbildungsangebote für die geforderten Kompetenzen vorfinden.

2. Vorgehensweise

Entsprechend der von K. Pehl vorgeschlagenen Vorgehensweise – „finden und markieren, Merkwürdiges notieren, (durch Kopieren) dokumentieren" (1998, S. 42) – wurden zunächst die dem Institut vorliegenden Programme der Anbieter von Fort- und Weiterbildungen durchgesehen und diejenigen, die Hinweise auf die in der Literatur beschriebenen Merkmale „Neuer Lernkultur" enthielten, aussortiert und kopiert.

Angelehnt an die von S. Nolda vorgestellte Inhaltsanalyse als eine Option des Verfahrens bei der Dokumentenanalyse, wird in dieser Programmdurchsicht geprüft, ob und in welchen Themenbereichen die Ausschreibungen die Deutung zulassen, es handele sich bei dem beschriebenen Angebot um eine Fortbildung, in der im Sinne „Neuer Lehrkulturen" entsprechende Kompetenzen vermittelt werden (vgl. Nolda 1998, S.165 ff., insbes. S.172 ff.).

Dazu wurden in einem zweiten Arbeitsschritt die gefundenen Angebote daraufhin gesichtet, ob sie als eine sich an die Erwachsenenbildner/innen gerichtete Fortbildung werten ließen – und sich nicht ganz allgemein an Erwachsene richteten: Das Fortbildungselement musste erkennbar sein.

Der dritte Arbeitsschritt bestand in der Sichtung der einzelnen Ausschreibungen nach Kriterien aus den in den hinzugezogenen Literaturbeispielen beschriebenen Merkmalen „Neuer Lernkulturen" und „Neuer Lehrkulturen" sowie in der Subsumierung der Ausschreibungen nach den geforderten Kompetenzen. Aufgenommen wurden entweder Kriterien, die ganz konkret Fertigkeiten und Wissen auf diesem Gebiet beschreiben, oder die entsprechenden Indikatoren.

Interpretationsunsicherheiten wurden bewusst stehen gelassen und bleiben einer weiteren Überprüfung durch dezidiertere Forschungsvorhaben vorbehalten.[1]

Ein weiterer Untersuchungspunkt, allerdings nicht weiter ausgeführt, war ein oberflächlicher Vergleich des Umfangs und der Kosten der Angebote.

2.1 Programmauswahl

Die zugrunde gelegte Programmauswahl von 120 Programmen, die in den letzten eineinhalb Jahren am DIE gesammelt wurden, bietet einen Querschnitt des vielfältigen bundesweiten Fortbildungsangebotes, sie erfüllt aber weder den Anspruch der Vollständigkeit noch den einer systematischen Ordnung. Dieser ist bei der Fülle der Angebote auch kaum zu realisieren. Es lässt sich jedoch auf dieser breiten Basis mehr als nur ein qualitativer Eindruck gewinnen, in welcher Weise sich die „Neuen Lernkulturen" überhaupt in den ausgeschriebenen Fortbildungsangeboten aufspüren lassen.

2.2 Anbieter

Es fanden sich in 76 der 120 gesichteten Programme überregionaler Anbieter Veranstaltungen für Erwachsenenbildner, die unter dem Begriff „Fortbildung für lehrendes Personal" gefasst werden konnten. Zugrundegelegt wurden Jahresprogramme oder Halbjahresprogramme (erstes Halbjahr) des Jahres 2000. Soweit diese nicht vorlagen, wurde auf die des Jahres 1999 zurückgegriffen.

Insgesamt wurden rund 370 Ausschreibungen berücksichtigt. Um die Relation/das Verhältnis zu verdeutlichen, sei darauf hingewiesen, dass allein das

Jahresprogramm des DGB-Bildungswerks über 400 Veranstaltungsausschreibungen enthält. Die Programme der Landesverbände der Volkshochschulen enthalten durchschnittlich – abhängig von der Größe und der Ausstattung – fünfzig bis hundert Fortbildungsangebote.

Die Ausschreibungstexte selbst geben in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Präzision Auskunft über die vermittelten Inhalte. So wird zum Beispiel die in den Programmen der evangelischen Akademien übliche Kurzbeschreibung der Tagungen ergänzt durch den Hinweis auf die bei Interesse anzufordernde Einzelausschreibung, während die Ausschreibungen der Firma Neuland die einzelnen Schritte, Methoden und Ziele detailliert angeben.

Unter diese 76 Programme fallen fast alle Fortbildungsangebote der Landesverbände der Volkshochschulen, die Programme evangelischer Einrichtungen wie die des Burckhardthauses oder des Bayerischen Mütterdienstes, einiger evangelischer Landeskirchen (soweit sie vorlagen), Akademien und Heimvolkshochschulen und der BAG evangelischer Familienbildungsstätten. Weiter berücksichtigt sind Fortbildungsprogramme katholischer Einrichtungen: z. B. ebenfalls einige Akademien, die Angebote des Bildungswerkes der Diözese Rottenburg-Stuttgart und des Instituts für wissenschaftliche Weiterbildung Vallendar. Des Weiteren die Angebote einer politischen Stiftung, des DGB-Bildungswerkes, des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, einer Einrichtung der Kübel-Stiftung und eines Landesinstitutes.

Aufgenommen wurden weiterhin die Fortbildungsangebote einiger privatwirtschaftlich organisierter Träger, wie z. B. der Firma Neuland, des Moreno-Instituts, der Akademie für Führungskräfte, von Will und Partner oder von Eurosystem Heidelberg – um nur einige zu nennen.

Ebenfalls berücksichtigt sind Fortbildungsangebote von Universitäten und Fachhochschulen, soweit sie sich berufsbegleitend an Lehrende der Erwachsenenbildung wenden. Sie umfassen weiterbildende Zusatz-, Aufbau- und Fernstudiengänge, Kurse und Einzelseminare.[2]

2.3 Adressaten

Die Programme der einzelnen Anbieter sind in ihrer Fortbildungsrichtung unterschiedlich gewichtet. Eindeutig stellen sich die Angebote der Landesverbände der Volkshochschulen dar: Das Fortbildungsangebot für Kursleiter/innen ist entweder separat ausgeschrieben oder im allgemeinen Programm gesondert gekennzeichnet.

Die Angebote der Landeskirchen, evangelisch oder katholisch, richten sich allgemein an Mitarbeiter/innen, wobei Kursleiter/innen, ehrenamtliche Mitarbeiter/innen auf Gemeindeebene und hauptberufliche pädagogische Kräfte oftmals gemeinsam angesprochen werden.

Die Stiftungen der politischen Parteien oder das Bildungswerk des DGB bieten über die Veranstaltungen hinaus, die sich explizit an ihr angestammtes Publikum richten, Fortbildungen an, die von „Externen“ wahrgenommen werden können oder sollen. So schreibt z. B. das DGB-Bildungswerk Seminare zu Moderation, Mediation oder Beratung mit und ohne Beschränkung für Betriebs- und Personalräte aus.

Die Voraussetzungen für die Teilnahme an weiterbildenden Angeboten der Universitäten und Fachhochschulen differieren, sind aber im Allgemeinen gebunden an die Hochschulreife und/oder eine festgelegte Zeit der Berufserfahrung.

Die privatwirtschaftlichen Anbieter wiederum richten ihre vornehmlich im Bereich der persönlichkeitsorientierten Qualifizierung und in der Didaktik/Methodik angesiedelten Angebote im weitesten Sinne an Erwachsenenbildner/innen, seien es haupt- oder nebenberuflichen Tätige oder Selbstständige aus der allgemeinen oder betrieblichen Bildung. Sie sprechen einen eher unspezifischen Teilnehmerkreis aus den sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern an, so z. B. „Fachkräfte aus den Bereichen Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Bildungsarbeit, Therapie sowie Berater aus den Bereichen von Industrie und Wirtschaft“ (inscape – Institut für Psychoanalyse – Supervision – Organisationsentwicklung GmbH) oder „Trainer, Moderatoren, Aus- und Weiterbildner, Personal- und Organisationsentwickler“ (Neuland).

2.4 Dauer und Kosten

Die Dauer der Angebote differiert von Tagesveranstaltungen über drei Tage oder Wochenendveranstaltungen bis zu berufsbegleitenden Jahresfortbildungen. Fünf-Tage-Veranstaltungen werden, falls gesetzlich geregelt, oft als Bildungsurlaub ausgeschrieben (vor allem im gewerkschaftlichen Bereich). Entsprechend unterschiedlich sind die Kosten: Es gibt kostenlose Angebote/Kostenübernahme, z. B. im Volkshochschulbereich, kostengünstige Angebote im Bereich der bezuschussten Fortbildungen, z. B. in der kirchlichen Erwachsenenbildung, und kostenintensive Angebote der privatwirtschaftlich organisierten Anbieter. Kostenintensiv sind auch die berufsbegleitenden Angebote mit Zertifikatsabschluss der Universitäten und Fachhochschulen.[3]

Die Breite und Ausdifferenziertheit des Fortbildungs„marktes“, die mangelnde Transparenz bezogen auf die Qualität des Angebots und des Preis-Leistungs-Verhältnisses in vielen Ausschreibungen erleichtern den Lehrenden die Auswahl einer an den subjektiven Bedürfnissen ausgerichteten Fortbildung nicht unbedingt. Zu vermuten ist, dass zumindest für die „Selbstständigen“ finanzielle Überlegungen mit zu Grunde gelegt werden.

3. Analyse der Ausschreibungen

3.1 Literaturübersicht

Ohne auf die Umgestaltung der Lernlandschaft im weitesten Sinne einzugehen, die sich ebenso auf die Lernumwelt, die Lernarrangements, den Aufbau von Netzwerken etc. bezieht, konzentriert sich die Übersicht auf die Kompetenzanforderungen, die in der Literatur immer wieder aufgenommen und umschrieben werden.

Arnold/Schüßler weisen in ihrem Buch „Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen“ (1999) auf die notwendige offene Gestaltung der Lernumgebung, die den Lernenden zu einem selbstorganisierten Lernen animiert, und auf die Vermittlung der dazu notwendigen Lerntechniken hin. Darunter fallen Trainings in Zeitmanagement, Mnemotechniken, Mind-Mapping, Lesetechniken etc. und die aktive Einbeziehung der Lernenden in die Planung der Lernprozesse (ebd., S. 91). Voraussetzung ist außerdem, so die Einschränkung, dass sich die Formen des selbstorganisierten Lernens auf die Lernbedürfnisse der Lernenden ausrichten und dass ein Beratungs- und Unterstützungsangebot besteht.

Gnahs/Seidel zählen in ihrem Aufsatz „Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick“ folgende notwendigen Kompetenzen für die „Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen“ auf: „Fachliche Kompetenz; die Fähigkeit zur Curriculumentwicklung; die Fähigkeit zur Gestaltung von Lernarrangements, die für die Lernenden impulsgebend sind; die Fähigkeit zur Abschätzung von Lernvoraussetzungen; die Fähigkeit zur Lernberatung; die Fähigkeit zur Moderation von Gruppen; die Fähigkeit zum Einsatz von Techniken der prozessbegleitenden Evaluation; Kenntnisse über Methoden selbstgesteuerten Lernens; Supervisionskenntnisse“ (1999, S. 85).

Die Einbeziehung neuer Medien in die Gestaltung von Lernen und Lernangeboten in der Erwachsenenbildung und die entsprechende Vermittlung notwendiger Medienkompetenz erfordern eine Didaktik, die Multimedia in die Lernprozesse integriert. „Die Entwicklung von Konzepten zur Verknüpfung von sozialen und multimedialen Lernarrangements wird hierbei eine wichtige Rolle spielen“ (Stang 1998, S. 18). In einem weiteren Beitrag im gleichen Band verweist E. Behrendt auf die Schlüsselrolle der Trainer/innen bei der Einführung multimedialer Lernarrangements im Betrieb: „Trainer/innen sind weniger Vermittler/innen instrumentellen Wissens als Berater/innen und Moderator/innen arbeitsaufgabenorientierter Übungen. ... Sie sind letztlich diejenigen, die den gesamten Einführungs- und Reorganisationsprozess managen sollen. Sie sind die kompeten-

ten Ansprechpartner/innen und Fachleute, die für eine Zusammenführung der verschiedenen Bereiche prädestiniert sind“ (ebd., S. 26/27).

3.2 Kategorisierung

Aus den aufgeführten Literaturbeispielen lassen sich folgende Kriterien/Indikatoren für eine Vermittlung neuer Lehrkulturen im Sinne der geforderten neuen Lernkulturen in den Fortbildungsausschreibungen festhalten:

- bezogen auf die geforderte Autonomie der Lernenden:
  Selbststeuerung und Selbstorganisation
- bezogen auf die geforderte Begleitung von Lernprozessen:
  Moderation unter Einbeziehung der Moderation von Zukunftswerkstatt und Open Space
  Beratung allgemein
  Mediation, verstanden als Konfliktberatung
  Angebote zu Kommunikation und Gesprächsführung (als Voraussetzung für Beratungskompetenz)
  Coaching und Supervision, kollegiale Beratung
- bezogen auf Medienkompetenz:
  Online-Teaching
  Multimedia-Verständnis, Kenntnisse in Multimedia
  Internetnutzung
  technische Umsetzungen: Oberflächengestaltung, CD-ROM-Erstellung
  Nutzung neuer Medien im persönlichen, sozialen oder beruflichen Bereich
  Nutzung neuer Medien in den Fachbereichen (ausgenommen sind hier die internen EDV-Angebote und die Kurse, die sich auf die Vermittlung bestimmter software-Programme beschränken)
  Veränderung von Fernstudienlehrgängen
- bezogen auf Lernmotivation, Lerntechniken, Lernvoraussetzungen:
  Kreativität
  kreative Methoden
  Lernen lernen
  Mnemotechniken.

Mit einbezogen werden auch die Angebote, die auf veränderte gesellschaftliche Prozesse eingehen, wie gender-sensibility und interkulturelle Kompetenz. Eine kurze Betrachtung gilt auch den Fortbildungsangeboten zu den Themenbereichen „Gruppendynamik“ und „Gruppenleitung“.

3.2.1 „Neue Lern-/Lehrkulturen“ und Selbststeuerung

Der Begriff „Neue Lern- oder Lehrkultur“ selbst taucht in den Ausschrei-

bungstexten der Fortbildungsangebote für Lehrende in der Erwachsenenbildung kaum auf. Zwei Ausnahmen seien hier angeführt: Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW schreibt zwei Veranstaltungen aus: „Lebensbegleitendes Lernen erfordert eine neue Lernkultur“ und „Flexibles Lernen – eine europäische Konzeption teilnehmergerechten Lernens in der Diskussion“, und die Akademie Arnoldshain hat ein Angebot „Lernumgebung statt Schulkultur? Multimediales und kooperatives Lernen in der Wissensgesellschaft“ im Programm.

Der Thüringer Volkshochschulverband führt im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission ein Projekt zur „Entwicklung neuer Lehr- und Lernarrangements in der Politischen Bildung“ durch.

Einen Bezug zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und veränderten Bildungs- und Lernprozessen – mit Folgerungen für die Fortbildungskonzeption – konstatieren einige der Anbieter , z. T. in den Einleitungen zu ihren Programmvorschauen. So formuliert die Evangelische Medienakademie in der Ausschreibung zu ihrem Projekt „Vernetzte Wirklichkeiten – Erkundung, Analyse, Reflexion“: „Gegenstand des Projekts sind die gegenwärtigen kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Umbrüche und deren Auswirkungen im Bildungsbereich. ...Vorhaben wie ‚Telelearning’, ‚Virtuelle Universitäten’ etc. und im Zusammenhang damit neue Vorstellungen von ‚individualisiertem’, ‚selbstgesteuertem’ und ‚lebenslangem’ Lernen verweisen auf die tiefgreifenden Umstrukturierungen im Bildungsbereich, die mit Hilfe der neuen technischen Bedingungen durchgesetzt werden (sollen)“.

In einem weiteren Programm („inscape“, Institut für Psychoanalyse, Supervision, Organisationsentwicklung) werden in diesem Zusammenhang „die Bedeutung kreativer Gruppen und Teams sowie des Konzepts von Selbststeuerung und Selbstmanagement und vor allem die so genannte ‚Kundenorientierung’“ betont.

Drei Fortbildungen thematisieren die Selbststeuerung: der Workshop „Theorie und Praxis der Selbststeuerung in Gruppen – Wer steuert Gruppen, die sich selbst steuern?“ und das „Gruppendynamische Laboratorium – Selbststeuerung und Autorität“ der GuS (Gruppendynamik und Selbstorganisation, München) sowie das Grundlagenmodul II des Landesverbandes der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, in dem die Selbststeuerung in Verbindung mit Veranstaltungsplanung thematisiert wird.

Blieben dies die einzigen Hinweise auf eine Umsetzung neuer Lern- in neue Lehrkulturen, so könnte der Eindruck entstehen, die Fortbildungs-Anbieter der Erwachsenenbildung nähmen im Großen und Ganzen keine Kenntnis von der in der Literatur geführten Diskussion. Bei genauerer Betrachtung lässt sich allerdings ein weitaus differenzierteres Bild zeichnen.

3.2.2 Moderation als Fortbildungsthema

Wie bereits oben beschrieben, wird ein Wandel von der „Kursleitung“ zur „Lernbegleitung“ konstatiert. Unter diesen Begriff wird inzwischen auch die Moderation subsumiert. Die Aufgaben eines Moderators lassen sich folgendermaßen definieren: „Unter Berücksichtigung der situativen Bedingungen (Raum, Zeit, Gruppengröße, Zusammensetzung der Gruppe Klima usw.) soll er durch Einleitungen, Fragen, Impulse, Strukturierungen, Zusammenfassungen, Spielregeln, den Einsatz von Medien einen Interaktionsprozess so gestalten, dass sich jeder einzelne Teilnehmer möglichst erfolgreich und in persönlich zufriedenstellender Weise einbringen kann“ (Bönsch 1998, S. 86).

Unter diesen Stichpunkten lassen sich Fortbildungen bei vielen unterschiedlichen Fortbildungsträgern finden, nicht nur Einzelausschreibungen zu Moderationstechniken als Tagesseminare oder Wochenveranstaltungen der kommerziellen Anbieter, sondern auch als Modul in den Grundqualifizierungen für Kursleiter/innen einiger Volkshochschul-Landesverbände. Insgesamt finden sich ca. 25 Ausschreibungen zu Moderationsfortbildungen bei 14 Anbietern.

Als eine Methode der Kurs- oder Seminargestaltung, die auf die Teilnehmenden und ihre Interessen, Kenntnisse und Erfahrungen zurückgreift und sie für alle strukturiert und nutzbringend zur Verfügung stellt, hat sich die Moderation offensichtlich durchgesetzt. Die Ausdifferenziertheit der Angebote weist auf einen vollzogenen Wandel hin: die anfangs auf jeden Veranstaltungstyp undifferenziert angewendete Methode hat sich auf Grund des inzwischen gewonnenen Erfahrungswissens modifiziert. So finden sich neben der Vermittlung von Moderationstechniken Fortbildungen zu „Moderation zum Teamerfolg“, „Moderationsmethoden im Unterricht“ oder „Gesprächsmoderation“.

Die Aufnahme in die Grundqualifizierung der Kursleitenden verschiedener Volkshochschul-Landesverbände wie z. B. Bayern, Baden-Württemberg oder Niedersachsen lässt die Interpretation zu, dass eine Fortbildung in Moderationstechniken von den Anbietern zu den Basisvoraussetzungen erwachsenenpädagogischen Handelns gezählt und deshalb auch in dieser Breite angeboten wird.

Auch die Moderation größerer oder sehr großer Gruppen ist vereinzelt als Fortbildung zu finden; aber weder hat sich wohl die Zukunftswerkstatt als Methode zur Einbeziehung Teilnehmender als „Expert/innen“ durchgesetzt, noch Open Space als Beteiligungsform für Großveranstaltungen.

3.2.3 Beratung

Beratung verstanden als „ein vom Berater nach methodischen Gesichtspunkten gestalteter Problemlösungsprozess, durch den die Eigenbemühungen des Ratsuchenden unterstützt/optimiert bzw. seine Kompetenzen zur Bewältigung der anstehenden Aufgabe/ des Problems verbessert werden“ (Derow, zit.

in: Mutzeck 1997, S. 6) findet sich als Fortbildung bei den „freien“ wie den privatwirtschaftlichen Trägern und den Universitäten – Unterschiedlichkeiten sind eher zu konstatieren in der Angebotsdauer und den Kosten. So bieten die Katholische Akademie für Jugendfragen und die Evangelische Fachhochschule Darmstadt „Beratung“ als berufsbegleitende Jahresfortbildung an. Die Firma Neuland dagegen schreibt „Berater-Basics“ als Drei-Tage-Kurs aus. Insgesamt wurden 15 Ausschreibungen gezählt.

Als explizite Lernberatung ist „Beratung“ bezogen auf Alphabetisierung (VHS Hamburg), auf Teilnehmende des zweiten Bildungswegs (LV VHS Nordrhein-Westfalen) oder im Sprachenbereich (LV VHS Rheinland-Pfalz) zu finden.

Bezieht man „Mediation“ als neuartige Qualifizierung mit ein, definiert als Fähigkeit, „für zwei oder mehr Konfliktparteien mit großer Sensibilität für die inhaltlichen Positionen und für die verbalen und nonverbalen Botschaften der Teilnehmer/innen den Austausch über einen Konflikt, einen Streit, eine Meinungsverschiedenheit anregen (zu) können mit dem Ziel, zu einer Lösung, einem Kompromiss zu kommen (Konfliktartikulation und Kompromisshandeln)“ (Bönsch 1998, S. 86), so ergibt sich ein noch breiteres Bild: Vom VHS-Landesverband (Sachsen) bis zum evangelischen Burckhardthaus, vom Odenwald-Institut bis zum DGB-Bildungswerk oder dem Medius-Institut, bieten viele Institutionen Mediation zur Einführung oder als Weiterbildung an. Zählt man zu diesen Angeboten noch die Angebote hinzu, die sich mit schwierigen Kursteilnehmern oder Gesprächssituationen und Konflikten/Konfliktlösungen in der Gruppe beschäftigen (16 weitere), so beziehen sich insgesamt 40 auf diesen Themenbereich. Dass Mediation über die Konfliktberatung bei Scheidungsfällen hinaus themenspezifisch ein inzwischen so breites Angebot in der Erwachsenenbildung aufweist, könnte als eine Antwort auf die Zunahme heterogener Strukturen der Teilnehmerschaft bei schwindender Sozialkompetenz interpretiert werden.

Weiterhin können in den Bereich „Beratung“ die Angebote eingerechnet werden (als berufsweltbezogene individualisierte Beratung), die kollegiale Beratung, Supervision und Coaching beinhalten. Diese sind nun allerdings nur vereinzelt zu finden: Einmal als eingeführtes Langzeitangebot der traditionell auf diesem Fortbildungssektor tätigen Einrichtungen, wie z. B. das Burckhardthaus oder das Odenwald-Institut, oder als speziell auf eine Gruppe bezogenes Angebot (Ev. Heimvolkshochschule Loccum für Übungsleiterinnen im Quigong, DGB-Bildungswerk: Coaching für Betriebsräte).

Die professionelle Begleitung der Lernenden/des Lernprozesses oder auftretende Konflikte im Gruppenprozess, also Fortbildungen zu Gesprächsführung, Kommunikation oder Konfliktlösung, werden ebenfalls unter dem Stich-

wort Beratung subsumiert. Dazu gehören Kurse wie „Personenzentrierte Gesprächsführung“ (Odenwald-Institut), „Überzeugen statt Überreden, Kommunikative Kompetenz“ (Ev. Akademie Bad Boll), „Kommunikation 1-5“ (Landesverband der VHS Niedersachsens) oder „Moderation und Kommunikation“ (Moderatio) (13 Angebote).

Einschätzung: Insgesamt besteht ein vielfältiges Angebot an Fortbildungen zu Beratung, Moderation, Mediation, zu Kommunikation oder Konfliktlösung. Es scheint nicht unbedingt eine Deckungsgleichheit zwischen diesen Angeboten und den formulierten Anforderungen an Kompetenzen einer Beratung im Sinne der oben zitierten Literatur zu bestehen. Nimmt man die Elemente der Fortbildungen genauer in den Blick, so kristallisieren sich Übereinstimmungen heraus. Ein Element ist die Gleichstellung von Berater/in, Moderator/in, Mediator/in mit den Teilnehmenden, die Hierarchie ist aufgehoben. Das zweite Element zielt auf die Einbeziehung der Teilnehmenden, ihrer Interessen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten und ein weiteres auf die Funktion des/der Berater/in/ Moderator/in etc. als Unterstützende des Findungsprozesses bzw. bei der Überwindung von Krisen. Die in den genannten Fortbildungen vermittelten Kompetenzen lassen sich als Basis zur Entwicklung einer Lernberatung verstehen, die auf die individuellen Bedürfnisse auf der einen Seite wie auf die zu vermittelnden Inhalte und die Lernformen auf der anderen Seite eingeht. „Eine pädagogische Konsequenz des Paradigmenwechsels vom Lehren zum Lernen und der stärkeren Ausrichtung auf die Selbststeuerung des Lernens ist es, die Lernenden mit ihren Voraussetzungen, Interessen, Zielen und eigenen Lernwegen ernst zu nehmen. ... Die Fokussierung auf Lerninteressen ist dabei nicht Ausdruck einer ausschließlichen Orientierung an der Bedürfnisstruktur der Subjekte. Es geht vielmehr darum, die Balance zwischen berufsfachlichen und persönlichen Lernzielen auf der Basis einer strukturierten subjektiven Interessenanalyse zu finden und damit eine wesentliche Voraussetzung für eine selbstgesteuerte Gestaltung der Lernwelt herzustellen“ (Kemper/Klein 1998, S. 40).

3.2.4 Neue Medien

Auch unter Abzug der Fortbildungen, die sich ausschließlich an EDV-Kursleiter/innen mit Angeboten zur Vermittlung neuer Programme oder Software richten, ist das Angebot in diesem Bereich relativ groß und ausdifferenziert, es umfasst über 40 Ausschreibungen.

Bezogen auf die geforderte Medienkompetenz als „aktives Sehen, effektives Nutzen und kreatives Gestalten von Medien“ (Stang 1998, S. 17) können die Angebote gesehen werden, die Einführungen in das Internet, die Anwendung in der Erwachsenenbildung und die sich daraus ergebenden Gestaltungsmöglichkeiten thematisieren, wie z. B. „Workshop: Medienführerschein“

(Landesverband der VHS Nordrhein-Westfalen), „Einstieg ins (soziale) Internet“ (Heinrich-Pesch-Haus) oder „Multimedia-Hypertext-Internet: Vom passiven Medienkonsum zur Interaktion mit Medien“ (DGB-Bildungswerk). Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass für EDV-Kursleiter/innen wiederum Kurse wie „Präsentieren und Visualisieren im EDV-Unterricht“ angeboten werden, so z. B. von den VHS-Landesverbänden Schleswig-Holstein und Saarland).

Die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen zur Nutzung der Neuen Medien als Gestaltungsmittel z. B. zur Erstellung von Homepages, Portalen etc. zeigen die Möglichkeiten interaktiver Kommunikation und Vernetzung zwischen den Teilnehmenden, aber auch zwischen dem Lehrenden und den Lernenden auf.

Von der Handt/Ziyal beschreiben die Möglichkeiten der Nutzung der neuen Medien im Sprachunterricht folgendermaßen: „... erlaubt die Darstellung über PC – den punktgenauen Zugriff (Auswahl, Wiederholung), – die Verknüpfung mit anderen Codierungen (z. B. durch ein auf Wunsch hinzu schaltbares Skript), – die Nutzung von weiteren Hilfssystemen (Wörterbuch, Grammatik). Diese zusätzlichen Möglichkeiten bieten eine weitgehende Ablösung des Lernens von der angeleiteten Gruppe“ (1999, S. 55). Entsprechend bieten die Landesverbände der Volkshochschulen – mit einigen Ausnahmen – den Kursleitenden im Sprachenbereich Fortbildungen zum Einsatz Neuer Medien an. Auch in den anderen Fachbereichen, z. B. in den Bereichen Zweiter Bildungsweg, Deutsch am Arbeitsplatz oder Alphabetisierung liegen Angebote dieser Art – als Unterstützung des Lernprozesses – vor.

Der Bereich, in dem immer schon soziales und Distanz-Lernen miteinander verbunden wurden, sind die Fernstudiengänge, z. B. der Evangelischen und Katholischen Kirche zu „Erwachsenenbildung“. Diese Angebote haben sich ausgeweitet: Fernstudiengänge werden ebenfalls angeboten zu „Seniorenbildung“, zu „Alltag und Glaube“ oder zu „Ökumene – Entwicklung – Mission“. Zu erwähnen sind hier auch das eingeführte Angebot der Universität Kaiserslautern: „Fernstudium Erwachsenenbildung“ und die Angebote der Fernuniversität Hagen zu „Beratung in psychosozialen Tätigkeitsfeldern und Organisationen“ und „Mediation“.

Die einzige gefundene Langzeit-Fortbildung führt die Ev. Medienakademie unter dem Titel „Vernetzte Wirklichkeiten – Erkundung, Analyse, Reflexion“ durch, in der neben der praktischen Erprobung eine kritische Reflexion der damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse stattfindet.

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung fasst unter dem Bereich „Medien und Kultur“ eine Reihe von Veranstaltungen und Fortbildungen zusammen, die das Thema in unterschiedlicher Form, z. B. auch in Expertenge-

sprächen, bearbeiten. Ähnlich auch das DGB-Bildungswerk, das Einführungen in die Nutzung, Workshops und Tagungen zur Diskussion der gesellschaftlichen Problematik verbindet.

Einschätzung: Diese Veranstaltungen, die sich auf die Vermittlung der notwendigen Voraussetzungen und Techniken konzentrieren, die den gesellschaftlichen Bezug kritisch reflektierend mit einbeziehen oder die die Technik als neue Möglichkeit des Lernens ihren Lernenden zur Verfügung stellen, machen den größten Teil der Fortbildungen aus. Sie finden sich ebenso bei den Landesverbänden der Volkshochschulen wie in den evangelischen oder katholischen Einrichtungen oder in den Angeboten der Stiftungen der politischen Bildung. Sie finden sich *nicht* bei den privatwirtschaftlich organisierten Anbietern.

Alle diese Fortbildungen können als ein beginnender Prozess gewertet werden, die multimedialen Möglichkeiten als Lehr- und Lernmittel zu nutzen. Die in der Literatur angesprochene Kompetenz des Begleitens multimedialen Lernens wird allerdings so in den Fortbildungen noch nicht aufgenommen: Es ließ sich nur ein einziges Angebot zur Ausbildung zum/zur Online-Trainer/in entdecken, und zwar beim Landesverband der VHS Schleswig-Holsteins.

3.2.5 Lerntechniken, Lernvoraussetzungen, Kreativität

Der mehrdeutige Begriff „Kreativität“ wird heute synonym gebraucht, „nicht allein zur Kennzeichnung herausragender schöpferischer Leistungen, sondern Kreativität offenbart sich auch in alltäglichen Problemlösungsprozessen“ (Bussmann/Heymann 1989, S. 894). Seiffge-Krenke stellt die Notwendigkeit des Einsatzes kreativitätsfördernder Praktiken in der Erwachsenenbildung gerade in Bezug auf lebenslanges Lernen fest: „Ansätze zur Stimulierung von Kreativität im Erwachsenenalter sollten die besondere Motivationslage (Erwerb neuer Qualifikationen vs. Ausbau von Interessen und Hobbys und die Lernvoraussetzungen – Heterogenität, Spezialisierung –) Erwachsener im Auge haben. Sie machen einerseits eine stärkere Differenzierung und Individualisierung im Unterricht nötig und erfordern andererseits eine stärkere kooperative Erarbeitung neuer Denkstrukturen, als dies etwa bei jüngeren Altersgruppen möglich ist. Die diskursive Verständigung über das jeweilige Lernprogramm schließt auch – deutlicher als bei anderen Altersgruppen – eine Reflexion über den eigenen Lernprozess mit ein“ (1986, S. 306).

Unter den Stichpunkten „Kreativität, kreative Methoden“ sind etliche Fortbildungsangebote zu finden (insgesamt 56). Sie lassen sich unterteilen in Angebote zur Förderung von Kreativität im Sinne von Motivierung und Aktivierung, in Angebote zur kreativen Gestaltung der Didaktik oder Vermittlung von kreativen Techniken.

Beispiele sind: „Kreativer Sprachunterricht“ (Landesverband der VHS in Rheinland-Pfalz), „Spielerische Aktivierung im ganzheitlichen Sprachunterricht“ (VHS-Landesverband Baden-Württemberg), „Lehren mit Humor und Funtasie“ (Bayerischer Volkshochschulverband) oder auch in einem „Train-the-Trainer“-Seminar „Kreative und erlebnisaktivierende Methoden“ (Wdöff – Training und Beratung).

Der größere Teil der Angebote zu „Kreativen Methoden“ bezieht sich auf die Didaktik. Es werden Methoden, „Handwerkszeug“ zur Gestaltung des Kurses, der Gruppenstunde vermittelt. Die Ausschreibungen signalisieren die Notwendigkeit eines Methodenrepertoires, auf das die Kursleiter/innen zurückgreifen können. Zum Teil sind es ausdifferenzierte Angebote, wie „Anfangssituationen“ (Ev. Erwachsenenbildung Niedersachsen), zum Teil eher umfassende, wie „Grundlagen eines lebendigen Unterrichts“ (Senatsverwaltung Berlin), „Lehr-Kompetenz-Training, Lehren und Lernen mit allen Sinnen“ (Landesverband der VHS in Rheinland-Pfalz).

Direkt bezogen auf Lerntechniken liegen wenige Fortbildungsangebote vor. Als Beispiele seien hier genannt „Kreative Arbeitstechniken – Mindmap – Landkarte des Gedächtnisses“ (Ev. Erwachsenenbildung Saarland), „Krea(k)tivität und Gedächtnisleistung steigern“ (Odenwaldinstitut), und: „Begegnung, Ausbildung mit Zertifikat zum/r Gedächtnistrainer/in“ (Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart). Ebenso sind Fortbildungen zu finden, die unter „Kreativitätstechniken“ kreative Problemlösungen verstehen, so ein Angebot von Wdöff.

Die Angebote (z. B. als Langzeitfortbildung) zu Theater- und Spielpädagogik, die Einbeziehung von Körper, Sinne, Stimme, Tanz, verweisen auf die Weiterentwicklung des Prinzips der Ganzheitlichkeit, aber auch auf die Akzeptanz der Einbeziehung nonverbaler Techniken in den Lehr-/Lernprozess, die als kreative Bestandteile gewertet werden können.

Einschätzung: Die Einbeziehung kreativitätsfördernder Methoden zur Steigerung der Lernfähigkeit oder zur Motivation Lernender, zur Lösung von Problemen oder als „schöpferischer Akt“ scheint ein eingeführter Bestandteil erwachsenenbildnerischen Handeln zu sein. Inwieweit sich die Angebote selbst als notwendige Voraussetzung und Teil einer neuen Lehrkultur definieren, ist aber eher fraglich. Kreativität wird als konstitutives Element der Entfaltung der individuellen Persönlichkeiten, der Ermöglichung von Lernprozessen gesehen. Das Vorhandensein so vieler auch unterschiedlicher Fortbildungen signalisiert die Akzeptanz der Lehrenden, dass eine phantasie- und humorvolle Gestaltung des Unterrichts oder der Gruppenstunde zur Motivierung der Teilnehmenden und zur Erhöhung des Lernspaßes – und damit der Leistung – ein Stück Lernkultur repräsentiert.

3.3 Gender und Interkulturelle Kompetenz

3.3.1 Angebote zur Gender-Thematik

„Gender“ als Bezeichnung des sozialen im Unterschied zu „Sex“ als des biologischen Geschlechts bezeichnet im Begriff des „doing gender“ die hierarchische Strukturalisierung der Gesellschaft nach der Geschlechtszugehörigkeit – an der beide Geschlechter, Männer wie Frauen, beteiligt sind. In der Erwachsenenbildung betrifft dies die Strukturierung der Angebote nach Zuordnungen und Zugängen nach männlichen und weiblichen Rollenzuordnungen. „Die Verallgemeinerung des männlichen Lebensmodells in Politik und Wissenschaft verstellt den Blick auf diese doppelte Perspektive. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ als Differenzierungsmerkmal bzw. Analyseeinheit spielt noch immer eine marginale Rolle. Scheinbar geschlechtsneutrale Ergebnisse sind im Kern frauenfeindlich, weil sie den weiblichen Lebenszusammenhang ignorieren und die implizite Geschlechterhierarchie verleugnen und verfestigen“ (Borst 1997, S. 74).

Von den wenigen gefundenen Fortbildungen, die das Thema „Gender“ überhaupt thematisieren (5 Ausschreibungen), bezieht sich der größere Teil auf Einführungen in die Thematik oder auf Trainings zur Sensibilisierung. Zwei Angebote zur Gesundheitsbildung beziehen sich auf „Gender“ als strukturierendes Element: „Gender – Geschlechtsunterschiede als Impuls für eine andere Gesundheitsbildung“ (Landesverband der VHS Schleswig-Holsteins) und „Frauen, Männer und Gesundheit“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW).

3.3.2 Angebote zur „interkulturellen Kompetenz“

Bezogen auf die Vermittlung „interkultureller Kompetenz“, definiert als „a) das Wissen um die Hintergründe und Zusammenhänge mit b) dem Kennenlernen von professionellen Arbeitsmethoden sowie mit c) einer selbstreflexiven Arbeit an sich selbst auf der Basis von Wahrnehmung und Verhalten“ in der Einwanderungsgesellschaft (Brunken 2000, S. 50), ist Ähnliches zu konstatieren: Von den 9 gefundenen Fortbildungen beziehen 3 interkulturelle Kompetenz in die zu vermittelnde fachliche Kompetenz mit ein, während die anderen sie als „globale“ Kompetenz/Haltung vermitteln. (Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz, Akademie Klausenhof).

Einschätzung: Trotz der breiten gesellschaftspolitischen Diskussion und der entsprechenden Bearbeitung beider Themenfelder in den benachbarten Wissenschaften haben weder „Gender“ noch „interkulturelle Kompetenz“ als Themen oder Strukturierungsmerkmale in die Landschaft der Erwachsenenbildung gemäß der Aufmerksamkeit, die ihnen außerhalb entgegengebracht wird, Eingang gefunden.

3.4 Gruppenleitung, Gruppendynamik

Schon Ende der 1960er Jahre stellte Brocher die Anforderung an das lehrende Personal, emotionale Anteile des Lernprozesses ebenso mit einzubeziehen wie kognitive und den Eigenanteil an der Gestaltung der Lernumgebung, der Lernwiderstände – d. h. die eigene Rolle zu reflektieren. Ziel eines demokratischen Führungstils ist die Loslösung von der Gruppenleitung, „bis die Gruppe in der Lage ist, sich selbstverantwortlich zu führen" (Brocher 1999, S. 35). Die Fortbildungen, die zu Gruppendynamik, Gruppenleitung oder Teamentwicklung angeboten werden, beinhalten Selbstreflexion, Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle oder der Fremdwahrnehmung ebenso wie die Grundlagen der Kommunikation. Man kann sie als Voraussetzungen für die Entwicklung eines Lehrverhaltens interpretieren, das die Lernenden verstehen und annehmen kann. Dass diese Fortbildungsangebote noch immer so zahlreich sind (50 Angebote), vor allem von privatrechtlich organisierten Institutionen, mag an dem Hereindrängen fachfremder Lehrpersonen liegen, die sich z. B. im Bereich der betrieblichen Bildung das entsprechende Handwerkszeug aneignen müssen.

4. Resümee

Die Anforderungen an neue Lehrkulturen wie die des Begleitens und Motivierens der Lernenden haben in den Fortbildungsangeboten einen deutlichen Niederschlag gefunden, allerdings in unterschiedlicher Ausrichtung und Gewichtung und sicherlich nicht in dem Ausmaß, wie es die Diskussion in der Fachöffentlichkeit vermuten lässt. Im Bereich der Angebote zur Gestaltung des Lernprozesses mit Neuen Medien ist festzuhalten, dass die Einbeziehung der neuen Techniken auf zunehmende Resonanz stößt. Auch die Vermittlung der Kompetenzen „Moderation" und Mediation" wird von den Anbietern angenommen.

Weniger deutlich sichtbar ist, dass eine Vermittlung von Beratungskompetenz im Sinne des Begleitens der Teilnehmenden in einem lebenslangen Lernprozess und in der Austarierung selbstgesteuerter wie sozialer Lernprozesse bereits in größerem Umfange stattfindet. Die gemeinsamen vorhandenen inhaltlichen Elemente lassen aber die Interpretation zu, dass sie mehr als nur „Ansätze" für eine Weiterentwicklung darstellen, sie können vielmehr als Grundlagen für die Ausbildung einer neuen Lernberatungskultur gelten.

Die Vielfalt der Angebote im Bereich „Kreativität" weist auf eine intensive Diskussion über Möglichkeiten zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Motivierung der Lehrenden hin. Die kreative Gestaltung des Unterrichts als Voraussetzung für positive Lernprozesse und als didaktisches Element kann als Bereitschaft der Lehrenden gesehen werden, eine den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechende Lernumgebung zu schaffen.

Die Bewegung hin zu Fortbildungsangeboten aus individuell zusammenstellbaren Modulen, die vielfältigen experimentellen Verknüpfungen und Kombinationen von Lerninhalten, -formen und -umgebungen (auch: Rückbesinnung auf Methoden wie zum Beispiel das „Sokratische Gespräch") verdeutlichen, dass auf der Ebene der Fortbildungsangebote neue Lehrkulturen in Ansätzen schon längst Einzug gefunden haben, auch wenn sie nicht unter diesem Namen firmieren.

Ausblick

Die Einbeziehung neuer Lehr- und Lernformen – und damit die Etablierung einer neuen „Lehr-/Lernkultur" – ist in den Angeboten für die Erwachsenenbildner/innen in der Weiterbildung in Ansätzen aufzuspüren, aber im Verhältnis zu der Menge der angebotenen Fortbildungen insgesamt immer noch verschwindend gering – so lautete das erste eher positive Fazit zu Beginn des Projektes.

Am Ende soll nun diese Bestandsaufnahme nochmals einer kritischen Bewertung unterzogen werden. Die aufgeworfenen Fragen sollen eine Weiterentwicklung der Fortbildungen anstoßen: Will die Weiterbildung den normativen Anspruch von Politik und Wissenschaft auf die Gestaltung einer „neuen Lernkultur" einlösen, muss sie beginnen, ihr Personal in dieser Richtung gezielter und umfassender zu qualifizieren.

Folgende Stichpunkte lassen sich benennen:

1. Aufeinander aufbauende, langfristige und modularisierte Angebote finden sich vor allem im Volkshochschul- und privatwirtschaftlichen Bereich. Bezogen auf den Erwerb neuer Kompetenzen (Beratungskompetenz, Erschließungskompetenz) fehlt aber insgesamt ein verbindliches, aufeinander aufbauendes integriertes System an Fortbildungsangeboten.
2. Es fehlt die Bezugnahme auf „lebenslanges", „selbstgesteuertes" oder „selbstorganisiertes" Lernen in den Ausschreibungen – bis auf die wenigen zitierten Ausnahmen. Als Fortbildungsthema ist die Selbststeuerung von Gruppen so marginal, das sie nicht ins Gewicht fällt.
3. Die Ausschreibungen lassen nicht erkennen, ob die angebotenen Fortbildungen die geforderte veränderte Haltung des/der Lehrenden z. B. in den fachspezifischen Fortbildungen mit thematisieren: Sie scheinen eher der Verbesserung der Vermittlungstätigkeit und nicht der „Lernbegleitung" oder der Ermöglichung selbstgesteuerter Lernprozesse zu dienen. Die Partizipation der Lernenden wird in den Fortbildungen zu „Moderation" separat thematisiert.
4. Beratungsfortbildungen nehmen im Verhältnis zu den diskutierten Anforderungen einen zu geringen Stellenwert ein. Lernberatung findet vor allem in den Bereichen „Sprachen" und „Benachteiligung" statt. Fort-

bildungen zu Beratung (auch: Gesprächsführung, Kommunikation, Konfliktlösung und Mediation) als integrierter Kompetenz pädagogischen Handelns werden so nicht angeboten.

5. Die Programmausschreibungen zu „Moderation“ lassen zu einem großen Teil offen, ob ausschließlich Moderationstechniken und/oder auch die notwendigen Kenntnisse der Gruppenleitung und Gruppendynamik vermittelt werden.
6. Fortbildungen zum Gebrauch der neuen Medien beziehen sich vor allem auf die Vermittlung des technischen Know-how oder die Reflexion gesellschaftspolitischer Folgen. Nur in einigen Bereichen (z. B. „Sprachen“) spielen sie als didaktisches Mittel überhaupt eine Rolle. Angebote zur Fortbildung von Online-Trainer/innen oder Online-Tutor/innen fehlen (mit einer Ausnahme).
7. Fortbildungen zur Gender-Thematik und zur interkulturellen Kompetenz werden nur punktuell angeboten (insgesamt vierzehn Ausschreibungen). Diese geringe Anzahl verwundert angesichts der gesellschaftspolitischen Diskussion.
8. Angebote zur kreativen Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Vermittlung von Methoden oder auch zur Motivierung der Teilnehmenden sind zahlreich zu finden, während Fortbildungen zu kreativen Lerntechniken, bezogen auf selbstorganisierte Lernprozesse, nur in verschwindend geringer Zahl angeboten werden.

In der nachträglichen Bewertung der Programme lassen sich Ansätze neuer Lehrkulturen punktuell verorten. Aber das Angebot entspricht nicht dem Bedarf – weder im Sinne einer flächendeckenden Angebotsstruktur noch im Sinne des Aufgreifens der Themen, Inhalte und Methoden, die es ermöglichen, Lernende im Prozess lebenslangen Lernens mit „neuen Lehrkulturen“ zu begleiten.

Anmerkungen

1 Vgl. Noldas Hinweis auf „Grenzfälle“, den „subjektiven“ Anteil und die „oft fehlende Präzision der Typenbildung“ (1998, S. 175).

2 Eine Auflistung der Anbieter findet sich im Anhang.

3 Es geht dabei um Beträge von 3.000 DM für einen Drei-Tage-Kurs bei einem privatwirtschaftlichen Anbieter und 8.000 DM für eine berufsbegleitende eineinhalbjährige Weiterbildung an einer Universität.

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Behrend, E. (1998): Veränderungen hängen vom Menschen ab – Neue Lernkonzepte in der Aus- und Weiterbildung. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 1. Frankfurt/M.: DIE, S. 23-28

Bönsch, M. (1998): Moderation und Mediation. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 86 ff.

Borst, E. (1997): Frauenbildung und Subjektwerdung. In: Report, H. 39, S. 69-78

Brocher, T. (1999): Gruppenberatung und Gruppendynamik. Neuauflage, Leonberg

Brunken, U. (2000): Berufsbegleitende Fortbildung „Interkulturelle Arbeit". In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW, Dokumentation der Werkstatt „Weiterbildung, Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste", 23./24.9.1999. Akademie Klausenhof

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress, 4.-6.11.1998 in Königswinter. Frankfurt/M.: DIE

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1998): Delphi-Studie „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen". München, Basel

Bussmann, H./Heymann, H.W.: Kreativität. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek, S. 894

Dohmen, G. (Hrsg.) (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lebensumwelten. Bonn

Ehses, Ch./Zech, R. (2000): Wieso nun eigentlich Lernkultur? In: nbeb-Magazin, H. 2, S. 4 ff.

Gnahs, D./Seidel, S. (1999): Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick. In: Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE, S. 71-88

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Begründung. Frankfurt/M.

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

Mutzek, W. (1997): Kooperative Beratung. Weinheim

Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Frankfurt/M., S. 139-236

Nuissl, E. (1999): Neue Lernkultur – Innovation in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ, H. 10, S. 2

Pehl, K. (1998): Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Frankfurt/M.: DIE, S. 9-59

Seiffge-Krenke, I. (1986): Kreativität. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen, S. 302 ff.

Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Weiterbildung. Neuwied

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied

Stang, R. (1998): Ein Begriffspaar mit Zukunft? Multimedia und Erwachsenbildung. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 1. Frankfurt/M.: DIE, S. 14-19

Tietgens, H. (1984): Teilnehmerorientierung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 11. Stuttgart, S. 446 f.

von der Handt, G./Ziyal,S. (1999): Medien als Grundlage für eine neue Lernorganisation. Sprachen. In: Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 3. Frankfurt/M.: DIE, S. 52-60

Zimmermann, G./Holz, H. (Hrsg.) (1996): Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen. Berichte aus der Berufsbildungspraxis. Nürnberg

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
AEEB, Arbeitsgem. f. Ev. Erwachsenenbildung in Bayern e.V., 1999	Qualifizierung der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen-Arbeit: Qualifizierung ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen f.d. Wahrnehmung von begleitenden u. beratenden Aufgaben Kompaktkurs „Planen, leiten, mitarbeiten“
Akademie des Deutschen Roten Kreuzes, 2000	Dozent in der EB Multiplikatoren für Erwachsenengerechte Unterrichtsgestaltung
Akademie Franz Hitze-Haus	Moderieren-Visualisieren-Präsentieren Von Störern, Schweigern und Querulanten
Akademie Klausenhof, 2000	Das Fünf-Kulturen-Spiel, Trainingsseminar zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz
Akademie Münster e.V.	Gruppendynamische Fortbildung Leiten und Beraten von Gruppen Berufsbezogenes, gruppendynamisches Training für Trainer und Berater
Arbeit und Leben LAG Rheinland-Pfalz 2000	Interkulturelles Lernen und Konfliktbewältigung in Gruppen
Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 98/99	Haus der Stille, Bibliodrama und körperbezogene Bibelarbeit Fernstudiengang: Alltag und Glaube / Ökumene / Älter werden Kontakte knüpfen – Gespräche führen – Beziehungen gestalten Ganzheitliches Lernen und Lehren (GLL) Stell dir vor ..., Phantasiereisen i.d. EB Aktivierung und Entspannung i.d. Bildungsarbeit Kreative Methoden i.d. EB
Bundesarbeitsgem. Ev. Familien-Bildungsstätten e.V., 2000	Unsichtbare Bindungen, Das Abbild von Familienstrukturen im Kursgeschehen
Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben	Internationale Bildungsarbeit und Neue Medien
Burckhardt Haus, Ev. Institut f. Jugend-, Kultur- u. Sozialarbeit e.V., 2000	Mediation Symbol und Traum in Beratung, Seelsorge, Supervision und Bildungsarbeit Mediation II Lebendiges Lernen ermöglichen

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Burckhardt Haus, Ev. Institut f. Jugend-, Kultur- u. Sozialarbeit e.V., 2000	Weiterbildungsprogramm f. Supervision 2000-2003 Körperwahrnehmung und Bewegungsschulung im Bibliodrama und i.d. Arbeit mit Gruppen Körperwahrnehmung und Entfaltung der Sinne Ausbildung zu Spiel- und TheaterpädagogInnen
GTF-Gruppendynamik Training und Fortbildung	Person und Leitung im Gruppenprozess Der persönliche Interventionsstil Schwierige Personen in Gruppen
GUS (Gruppendynamik und Selbstorganisation)	Workshop Theorie und Praxis der Selbststeuerung in Gruppen, Wer steuert Gruppen, die sich selbst steuern?
IFOBS (Institut f. Fortbildung, Beratung u. Sozialarbeitsforschung)	Orientierung in der Verunsicherung, Gruppen-dynamisches Training zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenz Leiten und Beraten von Gruppen
Das Bildungswerk, DGB, 2000	Keine Angst vor Computern! Praktischer und theoretischer Einstieg in die grundlegende Technik der Informationsgesellschaft Im Internet surfen? Warum nicht! Aber das ist nicht alles! Eine theoretische und praktische Einführung in das Internet Das Internet als Kommunikationsmedium: Vom Brief zur Mail, vom Gespräch zum Chat Das Internet als Medium der Information sowie der Neuorganisation von Erwerbsarbeit und Freizeit Homepages im Internet als Medien der (sozialen) Vernetzung Internetgestütztes Lernen in der pol. EB Multimedia-Hypertext-Internet: Vom passiven Medienkonsum zur Interaktion mit Medien Mit dem Computer ins Reich technisch unbegrenzter medialer Möglichkeiten? Online-Live im Offenen Kanal, Workshop zur Entwicklung der Medien und der Kommunikation i.d. Informationsgesellschaft Surfen auf der Umweltwelle: Internet als Werkzeug f. den betrieblichen Umweltschutz Zäh oder lebendig? Mit Moderation zum Teamerfolg

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Das Bildungswerk, DGB, 2000	Wir verstehen uns doch – oder? Über die großen Anstrengungen gelingender Kommunikation Kompetent und ansprechend – die Kunst, wirksam zu präsentieren Zuhören – fragen – beraten, Beratung kompetent und individuell Die Aufgabe – der Weg – das Team, Coaching für Betriebsräte Mediation Mediation praktisch Mediation für Betriebs-/Personalräte Erfolg durch Coaching – Komplexität steuern, Projektmanagement f.d. Betriebsratsarbeit Teamarbeit im Betriebsrat – wie geht das? Kooperatives Arbeiten i.d. Interessenvertretung Leitung von Gruppenprozessen – Prozessmanagement Weiterbildung Weiterbildung zum / zur Psychodramaassistentin
Deutscher Verein f. öffentliche u. private Fürsorge, 2000	Spielend begreifen und lernen – Psychodrama u. Soziometrie i. d. Arbeit mit Gruppen Fortbildung für FortbildnerInnen
Die Akademie, Akademie f. Führungskräfte am Bodensee,1999	Als Trainer erfolgreich
Eurosysteam, Europäische Gesellschaft f. systematische Consultation und Training MBH	Eurosysteam Beratungsausbildung
Ev. Akademie Arnoldshain, 2/2000	Lernumgebung statt Schulkultur?, Multimediales u. kooperatives Lernen i. d. Wissensgesellschaft Konflikt und Kommunikation: Interkulturelle Kompetenz in Lern- und Arbeitsprozessen Workshop: Neues entdecken und Altes neu erleben, Einführung i.d. psychodramatische Methode
Ev. Akademie, Loccum, 1/2000	Kommunikation im Alltag Sokratisches Gespräch
Ev. Akademien in Deutschland e.V.2/2000 / Baden	Kneifen-Kämpfen-Kooperieren, Semiar z. konstruktiven Konfliktmanagement Moderation

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
/ Hofgeismar	Mediation – zwischen alternativer Streitkultur und Marktorientierung
/ Baden	Gender im Gespräch, Seminar f. Multiplikatorinnen
/ Bad Boll	TZI zum Kennenlernen
/ Bad Boll	Teamentwicklung themenzentriert
/ Bad Boll	Frei und wirkungsvoll sprechen, Rhetorik- u. Kommunikationstraining
/ Bad Boll	Überzeugen statt Überreden, Kommunikative Kompetenz
Ev. Akademien in Deutschland e.V.2/2000 / Bad Boll	Teampotentiale in Team- u. Projektarbeit entfalten
/ Bad Boll	Zukunftskonferenz und Open Space (Methode)
/ Bad Boll	Körper Stimmen, Ein Körper- u. Stimmenworkshop
/ Bad Boll	TZI i.d. Projektarbeit
/ Bad Boll	Neu Mann-Sein, Wege zur Geschlechterdemokratie, Tagung f. Männer
/ Bad Boll	Informationstechnologie-Computer-Neue Medien und Alphabetisierung
/ Bad Boll	Lebenslanges Lernen: Zwischen Tsatziki und Internet
	Computereinsatz in der Benachteiligtenförderung
/ Baden	Moderation
/Nordelbien	Miteinander streiten – gemeinsam gewinnen, Mediation in d. pädag. Praxis und Theorie
/ Friedewald	Betriebliche Bildung im Wandel
	Gewalt und Hass gegen Minderheiten müssen nicht sein! Lernen mit Fremden und Andersartigen umzugehen
	Interkulturelle Mediation
Ev. Akademien in Deutschland e.V. 2/2000 / Oldenburg	Inselforschungslabor Kreativität (Nordseeinsel Wangerooge) Schöpferische Wege in bildnerischer und bewegter Gestaltung finden
/ Oldenburg	Forum Spiel und Theater
Ev. Erwachsenenbildung im Saarland, 1999	Spiel und Theaterpädagogik 1999-2001
	Themenzentrierte Teamentwicklung
	Kreative Arbeitstechnik (Mind Map – Landkarte des Gedächtnisses)

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Ev. Erwachsenenbildung im Saarland, 1999	Mit Gruppen in Bewegung kommen Fernstudium „Älter werden“
Ev. Erwachsenenbildung in Baden, 2000	Aus der Praxis f.d. Praxis: von Veranstaltungsplanung u. Gruppengeschehen – 2-teiliger Kompaktkurs
Ev. Erwachsenenbildung Niedersachsen, 1999	Supervision/Praxisberatung f. Kursleiter/innen mit Praxis-erfahrung Gruppen leiten mit der Transaktionsanalyse (TA) Männerbilder – Frauenbilder
Ev. Erwachsenenbildung Niedersachsen, 1999/ 2000	Spielend lernen (Eltern-Kind-Gruppen) Meine Mitarbeit im Seniorenkreis der Kirchen-gemeinde, Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen von Seniorenkreisen Mediation – Konzepte der Konfliktlösung Phantasie und Kreativität
Ev. Erwachsenenbildung Niedersachsen, 2000	Handwerkszeug f.d. Bildungsarbeit – Methodenwerkstatt Einmischen erwünscht: Sich Konflikten stellen Miteinander reden. Schwierige Gruppensituationen bearbeiten Handwerkszeug f. GruppenleiterInnen i.d. EB Workshops zu Methodik u. Didaktik der EB Gruppenleitung in Kreativkursen Handwerkszeug f.GruppenleiterInnen: Anfangssituationen Handwerkszeug i.d. Bildungsarbeit: Bibliodrama u. Gruppendynamik – eine experimentelle Fortbildung Märchen i.d. EB Seniorenarbeits-Börse 2000: Neue Akzente i.d. Senioren-arbeit/-bildung Neue Wege gehen – Eine Ideen- und Themenbörse zur Bildungsarbeit mit „jungen Alten“ Mediation f. Mitarbeiterinnen u. Mitarbeiter in Kursen f. arbeitslose junge Erwachsene
Ev. Erwachsenenbildung Sachsen, 2/99	Bibliodrama-Fortbildung in Aufbauform Besser miteinander reden

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Ev. Erwachsenenbildung Sachsen, 2/99	Fernstudium Seniorenbildung Sozialtherapeutisches Rollenspiel (STR), Einblick gewinnen – an sich selbst erfahren Supervision – Gemeindebetreuung Weiterbildung Gemeindeberatung und Organisationsentwicklung Mediatoren für Dörfer und Kleinstädte
Evang. FH Darmstadt	Psychodrama-Beratung Gestalt-Beratung Systemische Beratung Mediation Arbeit mit Gruppen Soziometrie
Evang. FH Hannover	Supervision
Ev.-luth. Marahrens Heimvolkshochschule, Loccum, 1/2000	Supervisionswochenende f. Übungsleiterinnen und -leiter im Daoyin Baojian Gong (Gesundheitsschützendes Qigong) Supervision und Praxisberatung f. Zilgrei-Lehrerinnen und -Lehrer
FH Erfurt	Psychodramatische Beratung
Fern-Universität Hagen	Beratung in psychosozialen Tätigkeitsfeldern
Friedrich-Ebert-Stiftung, Alfred-Nau-Akademie Bergneustadt / Gustav-Heinemann-Akademie Freudenberg, 2000	Internet-Workshop Planungs- und Problemlösungsverfahren mit Moderationstechnik Moderationstechnik als Arbeitsweise für Besprechungen, Konferenzen u. Lernsituationen Grundlagen der Moderationsmethode
GHK Kassel	Interkulturelle Kommunikation Supervision f. soziale Berufe
Haus Haard, 2000	Sommerakademie, Motto: Selbstlernen, Selbsterfahrung, Selbstwerden
Heimvolkshochschule Stephansstift, 2000	Gruppensupervision, Mediation

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Heimvolkshochschule Stephansstift, 2000	Mit Leib und Seele (Psychodrama) Psychodrama – Sonderseminar
HPH Heinrich Pesch Haus, 25 Jahre Bildungszentrum Ludwigshafen 1999/2000	Die Reise ins Ich, Christliche Persönlichkeitsentfaltung Teampflege im Pflegeteam Gezielt Gespräche moderieren Einstieg ins (soziale) Internet Schwierige Gespräche leiten
INITA – Institut f. angewandte Psychologie, Transaktionsanalyse und Erwachsenenbildung, 2000	Einführung Supervision Coaching Beratungs-Weiterbildung
Inscape, Forschungsinstitut Psychoanalyse, Supervision, Organisationsentwicklung	Zusatzausbildung zum Supervisor/zur Supervisorin Psychoanalytisches Verstehen sozialer Prozesse in Gruppen und Organisationen
Institut für Gruppenanalyse Heidelberg e.V., 2000	Einführungskurs Gruppenanalyse
Institut für Psychodrama und Training Heidelberg, 2000	Berufs- und studienbegleitende Psychodrama-Ausbildung
Institut für Psychosoziale Fortbildung und Praxisberatung, 2000/2001	Psychodramatische Methoden und Haltungen in Beratung und Fortbildung
IWW Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung, 2000	Lernerfolge spielend erreichen Partizipation ermöglichen, Projekte planen, Zukunft entwickeln Methoden der kreativen Ideenfindung „Brainstorming, Metaplan, Ishikawa und Co“, Methoden und Medien der Gruppenarbeit mit Erwachsenen Supervision und Teamentwicklung mit TZI Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, Erwachsenendidaktische Impulse des Konstruktivismus
Katholische Akademie f. Jugendfragen, 2000/2001	Leiten und Beraten von Gruppen TZI TZI Methodenkurs

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Kontrast, Verein für folgenreiche Fortbildung, 2000	Moderationsausbildung für Zukunftswerkstätten
Landesinstitut f. Schule u. Weiterbildung NRW, 2000	Problemlösungstechniken Konstruktive Konfliktbearbeitung Mediale Werkstätten KursleiterInnen Qualifizierung (Begleitung von HPMs vor Ort): Problemlösungstechniken; kollegiale Praxisbegleitung; Konstruktive Konfliktbearbeitung (mit LV NRW); Mediale Werkstätten Lebensbegleitendes Lernen erfordert eine neue Lernkultur Flexibles Lernen – eine europäische Konzeption teilnehmergerechten Lernens i.d. Diskussion Frauen, Männer und Gesundheit Workshop ZBW-Online: Neue Medien und Methoden Lernen in Präsenz- und Distanzphasen im ZBW
Landesverband d. VHS Schleswig-Holstein e.V., 2000/2001	Mediengestützt unterrichten: Von OHP bis Beamer & Co. Ausbildung zum Online Trainer Kreative Lehr- u. Lernmethoden i.d. EB Moderationsmethoden f. d. Unterricht Mediation – Eine Einführung Wie viel will ich geben? Wo sind meine Grenzen? Gestaltung des Kontakts zu Kursteilnehmenden Gender – Geschlechterunterschiede als Impuls f. eine andere Gesundheitsbildung Wie viel will ich geben? Wo sind meine Grenzen? Anteilnahme u. Abgrenzung in Kursen d. Gesundheitsbildung Zauberwort Multimedia, Lernsoftware in Sprachkursen Kleine Spiele u. andere Auflockerungen im Fremdsprachenunterricht Visualisieren und Präsentieren (EDV/Wirtschaft) Lernsoftware f. d. Arbeit mit Jugendlichen in abH- u. Schulabschlusslehrgängen
Landesverband der VHS Nordrhein-Westfalen e.V., Tagungsplan 2000	Fachtagung: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation – ein Fortbildungsangebot an Volkshochschulen

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Landesverband der VHS Nordrhein-Westfalen e.V., Tagungsplan 2000	Kongress: Pol. Bildung 2000 plus. Multimedia, demokratische Partizipation u. Zukunftsfähigkeit in der politischen Bildung Workshop: Interkulturelles Lehren u. Lernen im ZBW Lernberatung im ZBW Workshop: Medienführerschein Sokratisches Gespräch i.d. pol. Bildung Open Space (EDV-Dozenten) ZBW Online-Learning Kursleiter/-innen-Fortbildung im Bereich „Konflikt-managemen“
Landesverband der VHS Niedersachsen e.V., 2000	Moderation 1-4 Kursmanagement Präsentation Kommunikation 1-5
Medius, Institut f. Mediation, Beratung und Systemdesign, 2000	Konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation, auch Coaching, Projektentwicklung Systemische Mediation in der sozialen und pädagogischen Arbeit
Moderatio, BusinessModeration, 2000/2001	Die Technik des Moderierens Moderation und Kommunikation Großgruppen-Moderation Visuelle und verbale Rhetorik Lern-Moderation, Speziell f. Referenten, Trainer u. Führungskräfte Team-Entwicklung, Team-Moderation
Moreno Institut Stuttgart, 2000	Psychodrama i.d. EB I, II, III und IV, (Teil IV mit Supervision) Warm Up – Der Start einer Gruppe Kreativ leiten und beraten von Gruppen und Teams
Odenwald-Institut, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie,1/2000	Supervision und Coaching Personenzentrierte Gesprächsführung

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Odenwald-Institut, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie,1/2000	Einführung in Mediation
	Einführung in das pädagogische Psychodrama
	TZI zum Kennenlernen
	Gruppen leiten – partnerschaftlich
	Krea(k)tivität u. Gedächtnisleistung steigern
	Schwierige Teilnehmer, Schwierige Situationen in Gruppen
	Rhetorik, Moderation, Präsentation
	Ein „Train the Trainer"-Workshop
	Gespräche kompetent und sicher führen 1+2
	Kommunikation in Beruf und Alltag
	Coaching, Wege zu Professionalität und Individualität
	Methodenkurs, Ein Schnupperkurs f. kreative Methoden
	„Steh' auf, nimm Dein Bett und tanze!", Bewegung als unterstützendes Element i. d. Seminararbeit
	Theater-Experimental-Workshop
	Der Stimme Raum geben
	Gruppenprozesse wahrnehmen – verstehen – leiten
	Fortbildung zum/zur Aggressionsberater/-in
	Ausdrucksspiel – Jeux Dramatique
	Zusatzkurs Mediation
Senatsverwaltung f. Schule, Jugend u. Sport Berlin, 1/2000	Die Zukunftswerkstatt – kreatives Lehren und Lernen
	Internet Seminar
	Psychodrama
	Supervision
	Einführung i.d. Dialogprozeß
	Mediennutzung i.d. Fremdsprachen
	Interkulturelles Lernen (Fremdsprachen)
	Grundlagen eines lebendigen Unterrichts
	Moderationstraining mit Metaplantechnik

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Steiner Fortbildungsprogramme f. Gruppen-, Familien- und Organisationsdynamik, 1999	Selbsterfahrung u. Organisationsentwicklung
Thüringer VHS-Verband e.V. 1/2000	Neue Medien Internet-Einführung Internet-Anwendungen in der EB
Training und Unternehmensentwicklung, Neuland, 2000	Partnerschaftliche Gesprächsführung Moderation-Aufbau-Training Neuland-Moderation, Basis-Training Konflikt-Moderation, Mediation u. Konflikt Umgang mit Konflikten Wirkungsvoll Präsentieren Präsentieren mit elektronischen Medien Gruppendynamik für Trainer und Moderatoren Trainer-Basics Training-Excellence, Ganzheitliches Trainieren Methoden und Techniken erlebnisorientierten Trainings Berater Basics Systemisches Handwerkszeug für Prozeßgestalter Coaching, Modelle und Methoden Grundlagen der Teamentwicklung Soziale Kompetenz Outdoor Challenge
Universität Hannover, Zentrale Einrichtung f. Weiterbildung	Supervision
Universität Heidelberg	Train the Trainer Leitung von Gruppen (TZI) Interkulturelle Beratung
Universität Kaiserslautern, Zentrum f. Fernstudien und universitäre Weiterbildung	Postgraduales Fernstudium Erwachsenenbildung, Moderation, Weiterbildungsberatung
Universität Köln	Zusatzstudium Interkulturelle Pädagogik

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Verband der VHS Bayern	G3-Baustein: Gestalten lehren
	G3-Baustein: Mein Präsentationsstil
	G3-Baustein: Lernen i.d. Gruppe
	G4-Baustein: Moderationsmethode
	G4-Baustein: TZI
	Präsenz u. Achtsamkeit: Focusing u. Gruppenleitung
	Methoden der KreAktivierung
	Noch mehr: Lehren mit Humor und Fun-tasie
	Lebenszeit-Management – Beispiel eines lebendigen u. wirkungsvollen Seminardesigns
	Typisch! – Zum Geschlechterverhältnis i. d. EB
	Kreativität u. Spontaneität
	Didaktik der Überraschung
	Andere Wege i. d. Pädagogik: PDL – Psychodramaturgische Spracherwerbsmethode
Verband der VHS Sachsen, 2000	Konflikte neu sehen und lösen lernen – Respektvolles Konflikt-Management
	Neue Medien im französischen Sprachunterricht
	Mediation – Konfliktbearbeitung durch Vermittlung
Verband d. VHS Sachsen-Anhalt, 2000	Konfliktbewältigung durch Mediation
	Einführung ins Internet
Verband d. VHS Rheinland-Pfalz e.V., 1/2000	Zukunft des EDV-Unterrichts an der VHS mit Neuen Medien
	Frauen surfen im Internet
	Grundlagenkurs f. Sprachkursleitende: Lernberatung
	Modul II: Veranstaltungsplanung und Selbststeuerung
	Teilnehmerorientierung in EDV-Kursen: Fehlertraining
	Gruppenprozesse in Ernährungskursen
	Kreativer Sprachunterricht
	Körpersprache II

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
Verband d. VHS Rheinland-Pfalz e.V., 1/2000	Neurolinguistisches Programmieren , NLP zum Kennenlernen Umgang mit indirekter Aggression in Gruppen - Umgang mit schwierigen Teilnehmenden
Verband d. VHS Rheinland-Pfalz e.V., 2/2000	Gestalten mit dem Computer – Ästhetische u. technische Grundlagen Gendertraining i.d. Volkhochschularbeit Kontaktstudium Lehren lernen – Lernen lehren, Grundqualifizierung Erwachsenenbildung, Modul I, Aufgaben- u. Selbstverständnis von Erwachsenenlehrenden Neue Medien u. Fremdsprachenunterricht Kontaktstudium Sprachandragogik: 2000.3: „Spiele u. Spieltheorie“ Kreativer Sprachunterricht Methodentraining II, Lehr-Kompetenz-Training, Lehren u. Lernen mit allen Sinnen Moderation – leicht gemacht (Fortsetzung)
VHS Bremen 1/2000	Einladung zum sokratischen Gespräch NLP für KursleiterInnen
VHS Hamburg	Erlebnis- und spielorientierte Methoden in der Erwachsenenbildung Lernen lernen lehren Dealing with Difficult People Umgang mit Krankheit und Sterben in Kursen Kollegiale Beratung: Umgang mit „schwierigen“ Teilnehmer/innen und Gruppen Motivationsfördernde Beratung bei Lernproblemen in der Alphabetisierungsarbeit Lernprozesse in EDV-Kursen steuern -der/die Kursleiter/in als Lernpartner/in
VHS hvv Institut, Programm 2000	Mediation – Methode zur Konfliktbearbeitung Mediation – Methodische Beispiele Gruppen leiten mit TZI Moderation

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
VHS hvv Institut, Programm 2000	Supervision zum Kennenlernen
	Nonverbale Präsentationstechniken
	Gruppen leiten u. moderieren
	TTT – Train The Trainer, Ausbildung f. Kurs- u. SeminarleiterInnen
	Fürstenecker Multimediawerkstatt f. Einsteiger
	Neue Medien f.d. Sprachunterricht
	Lerntypen und prakt. Konsequenzen
VHS-Verband Baden-Württemberg e.V., 1/2000	Aufbau eines Intranets (EDV)
	Internet-Anbindung (EDV)
	Grundkurs für KL: Kommunikation, Moderation, Multimedia Lerntechniken, -stile,-geschichte
	Spielerische Aktivierung im ganzheitlichen Sprachunterricht (Wiederholung)
	Internet und seine Nutzungsmöglichkeiten im daF-Unterricht
	„Miteinander laufen lernen" – Gruppenprozesse erkennen und steuern
	Wie kann man die Motivation der Teilnehmenden wecken und erhalten? – Keine Lust auf Frust GQ
	LdL – Lernen durch Lehren- ein moderner Unterrichtsansatz f. d. Erwachsenenbildung
	Konstruktivismus und Kreativität GQ
	Frauen lernen anders
	Gruppen leiten nach TZI – R. Cohn
	Kompaktseminar: Körpersprache wahrnehmen und verstehen
	Internet f. Geisteswissenschaftler, Eine Einführungstagung
	Workshop: „Kreativität", Begriffsklärung – Abgrenzungen – praktische Übungen
	Kreativitätstraining
	Der kleine Unterschied: Frauen, Männer, Gesundheit und die Politik
	Umgang mit Konflikten und schwierigen Kurssituationen

Fortbildungsangebote für Kursleiter/innen, Dozent/innen etc.

Institution	Titel der Veranstaltung
VHS-Verband des Saarlandes e.V.	Visualisieren u. Präsentieren im EDV-Unterricht Ganzheitliches Lernen im Fremdsprachenunterricht
VHS-Verband Mecklenburg-Vorpommern e.V., 03-08/2000	Projekt: Lehren u. Lernen in Netzwerken/Modellversuchs-programm zu „Lebenslangem Lernen“
Wdöff Training und Beratung, 1999/2000	Kreative und erlebnisaktivierende Methoden -Train the Trainer- Basisqualifikation -Train the Trainer- Gruppen leiten Präsentation und Vortrag Konflikte klären durch Mediation Kreativitätstechniken,
Wdöff Training und Beratung, 2000/2001	Präsentation und Vortrag Im Team erfolgreich Lösungsorientierte Beratung, Beruftsbegleitende Fortbil-dung Train the Trainer, Basisqualifikation Train the Trainer, Kreative und erlebnisaktivierende Meth-oden Train the Trainer, Gruppen leiten Selbstbehauptung und Konfliktfähigkeit
Weiterbildung Live	Kompetenz für Gesprächsleitung – den Ton treffen Kompetenz für Teamführung, Teamdynamik und Konflikt-management Kompetenz für Kursleitung – dynamisch, sicher, motivierend 4. Impulswerkstatt für pfiffige Trainings, Seminare, Schulungen, Tagungen und Events Beratungs-Psychologie (Werkstatt)

II Dokumentation der Tagung

vom 29.-30.01.01 in Bonn

Werner Boppel

Grußwort zur Tagung

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,

zu diesem Workshop begrüße ich Sie herzlich und übermittle Ihnen die besten Wünsche aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für einen interessanten und auch Ihre Erwartungen erfüllenden Verlauf der Veranstaltung. Ich danke Ihnen dafür, dass Sie gekommen und bereit sind, Ihre Gedanken und Überlegungen in die Diskussion über (neue) Anforderungen an die Lehrenden in der Erwachsenenbildung einzubringen und Wege zu ihrer Unterstützung zu suchen.

Das Bildungswesen steht zu Beginn dieses Jahrhunderts vor enormen Herausforderungen. Gesellschaft und Wirtschaft befinden sich in einem permanenten, sich beschleunigenden Wandel, der alle Lebensbereiche einschließt und weitreichende Konsequenzen für die Lernbereitschaft der Menschen und auch für das Zusammenleben der Menschen haben wird. Es besteht Übereinstimmung darüber, dass Wissen und Bildung in der Welt von morgen eine ausschlaggebende Rolle spielen werden. Lebenslanges Lernen ist unerlässlich, um den Strukturwandel zu bewältigen und die Innovationsfähigkeit der Gesellschaft zu sichern.

Das expansive Wachstum von Wissen wirft nicht nur Probleme für Gesellschaft und Politik und ihr Wissensmanagement auf, es stellt auch den einzelnen Menschen vor besondere Probleme. Wissen und Information sind heute für niemanden mehr im Ganzen überschaubar. Eine Gesellschaft, die vom Wissen lebt, muss deshalb ihre Bürger in die Lage versetzen, mit der Informations- und Wissensflut zurecht zu kommen. Lebenslanges Lernen ist daher unerlässlich, um den Strukturwandel zu bewältigen und die Innovationsfähigkeit zu sichern. Dieses lebenslange Lernen setzt aber eine Änderung des Lernens voraus, die Schaffung einer neuen Lernkultur. Die Kernfrage, gerade für das Bildungswesen und die Schule, aber auch für die Weiterbildung lautet daher: Wie kann unser Bildungswesen so weiterentwickelt werden, dass eine neue Lehr- und Lernkultur – eine lernende Gesellschaft – Wirklichkeit wird? Dafür sind neben dem üblichen Fach- und Spezialwissen besondere Fähigkeiten und Kompetenzen erforderlich.

Es hängt nicht zuletzt von den Lehrenden, von ihren fachlichen, erwachsenenpädagogischen, mediendidaktischen und planungsbezogenen Kompetenzen ab, ob diese neue Lehr- und Lernkultur Wirklichkeit wird. Die aktuelle Dis-

kussion um das lebensbegleitende Lernen für alle und um Möglichkeiten zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Weiterbildung macht zudem deutlich, welche Bedeutung der Erwachsenenbildung bei einem lebendigen, selbstgesteuerten Lernen zukommt, zu dem neben dem institutionell organisierten Lernen auch das alltäglich praktizierte, informelle Lernen der Menschen gehört. (Die neue Lernkultur beinhaltet vor allem auch eine *aktivere Rolle der Lernenden*.)

Wir sehen gerade in einem zielgerichteten Anknüpfen an das zum Teil sporadische informelle Lernen der Menschen eine wichtige Möglichkeit zur *Eröffnung neuer Zugänge zu Bildung* und zum Abbau vorhandener Lernbarrieren. Es geht um behutsames Unterstützen des unbewusst impliziten Lernens und um dessen Weiterentwicklung zu einem bewusst selbstgesteuerten, intentionaleren Lernen, z. B. durch didaktisch-methodische Hilfen, durch spezifisch gestaltete Materialien oder durch besonders gestaltete Software. Ich denke dabei nicht an eine Überführung des informellen Lernens in traditionelle Maßnahmen wie Kurse u. a., sondern eher an ein Erschließen der besonderen Möglichkeiten eines bewusst vollzogenen direkten Lernens *im alltäglichen Leben* durch vielfältige Impulse, die insbesondere von den professionell Lehrenden in der Erwachsenenbildung vermittelt werden können. Lebensbegleitendes Lernen für alle kann nur durch eine bewusst gestaltete Vielzahl und Vielfalt von Lernformen, Lernorten und Lernarrangements verwirklicht werden. Und dazu, meine Damen und Herren, wird das professionelle Handeln, die „Professionalität" der *Lehrenden* und ihrer *Institutionen* und die grundlegende Hilfe der *Wissenschaft*, der Erwachsenenpädagogik, gebraucht.

Das BMBF hat in den vergangenen Jahren durch Projektförderung die Professionalitätsentwicklung in diesem Bildungsbereich unterstützt und die Entwicklung und Erprobung mehrerer Fortbildungskonzepte für Erwachsenenbildnerinnen/Erwachsenbildner zu bestimmten Aspekten der Bildungsarbeit ermöglicht. Die heutigen Fortbildungsangebote des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) beruhen auf diesen Projektergebnissen.

Ein wichtiges Projekt „Berufseinführung für hauptberufliche Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung" wurde mit Mitteln des BMBF von der KBE und der DEAE gemeinsam durchgeführt. Einige von Ihnen, meine Damen und Herren, haben bei diesem Projekt mitgewirkt bzw. dessen Ergebnisse auf der Fachtagung „Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild?" vor etwa einem Jahr diskutiert. Dabei ist vor allem deutlich geworden: Das Berufsfeld „Erwachsenenbildung" hat in den letzten Jahren erheblich an Gewicht und Profil gewonnen. Zahlreiche *spezifische Berufskompetenzen* und sich unter dem Modernisierungsdruck ständig erweiternde Anforderungen an

„die Erwachsenenbildnerin/den Erwachsenenbildner“ konnten identifiziert werden. Die vielen Fachtagungen und Projektveranstaltungen der letzten Jahre, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zu unterschiedlichen Schwerpunkten des Lernens Erwachsener ihre Arbeitsergebnisse, Erkenntnisse und Erfahrungen in die Diskussion einbrachten, haben sogar eindrucksvoll verdeutlicht, dass bereits eine **professionelle Berufsethik** entsteht. Und das, obwohl die Berufsperspektiven im Rahmen der derzeitigen Arbeitsmarktbedingungen eher als unsicher, für die Karriere „riskant“ eingeschätzt werden müssen, da die Aussichten auf feste oder gesicherte Anstellungen in diesem Bildungsbereich geringer geworden sind. Die Mehrzahl der in der Erwachsenenbildung Tätigen leistet – wie Sie alle wissen – heute ihre Arbeit frei- oder nebenberuflich oder ehrenamtlich.

Vor vierzehn Tagen hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung im Auftrag des BMBF den Workshop „Forschung zur Erwachsenenbildung“ durchgeführt. Vorrangiges Ziel der Expertengespräche aus dem Bereich der Wissenschaft war es, die Diskussion über das „Forschungsmemorandum“ der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung (DGfE) (vgl. Arnold u. a. 2000) fortzusetzen, Forschungsnotwendigkeiten in den verschiedenen Schwerpunktbereichen der Weiterbildung zu erkennen und eine Verständigung über die Priorität von Fragestellungen zu erzielen. Im Forschungsfeld „Professionelles Handeln“ wurde u. a. ein Forschungsbedarf vorrangig zu folgenden drei Aspekten ermittelt und begründet:

- *„Berufswissen und Standards“*: Im Rahmen einer „Berufs*feld*forschung“ wird eine Bestandsaufnahme für erforderlich gehalten, in der die einzelnen Berufsfelder und ihre Zugänge, insbesondere die jeweils erforderlichen Grund- und Zusatzqualifikationen, definiert werden.
- *„Professionswissen und -können“/„professionelles Selbstverständnis“:* Bei diesem Aspekt wird die Untersuchung beispielsweise folgender Fragen für notwendig befunden: Mit welchem Wissen und Können arbeiten derzeit die Erwachsenenbildner/innen? Wie kommt ihr professionelles Wissen und Können zustande? Wie verändern die neuen Anforderungen das professionelle Handeln? Wie entsteht und verändert sich das professionelle Selbstverständnis der Akteure?
- *„Methodik zur Planung, Gestaltung und Evaluation von Bildungsangeboten“:* Bei diesem Aspekt wurde neben der ziel- und teilnehmeradäquaten Gestaltung und Nutzung von Rahmenbedingungen und (medien-/netzbasierten) Lernumgebungen vor allem die Frage nach Möglichkeiten der Umsetzung des vorhandenen methodischen Wissens in didaktisches Handeln der unterschiedlichen Akteure für untersuchungswürdig befunden.

Betont wurde weiterhin die Notwendigkeit der vorhandenen Strukturen, der Weiterbildungseinrichtungen, und deren Öffnung für neue Anforderungen im Sinne neuer Lehr- und Lernkulturen. Die Ergebnisse dieses Workshops sollen nach einer Auswertungs-, Beratungs- und Präzisierungsphase zur Bearbeitung von Forschungsfragen im Sinne einer *„Professionalitätsforschung"* genutzt werden und dabei – so hoffe ich – die Situation des Berufsfeldes „Erwachsenenbildung" auch durch grundlegenden Theoriezuwachs weiter klären und verbessern helfen.

Mit unserem heutigen Workshop, meine Damen und Herren, wollen wir Ihnen**,** den Aktiven im Bereich der Erwachsenenbildung, eine Plattform für die Weiterführung der von Ihnen bisher geführten Diskussion ermöglichen und dabei mit Ihnen gemeinsam herausfinden, ob und wie das Kompetenzprofil der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner angesichts neuer Anforderungen weiter geklärt werden kann und ob aus Ihrer Sicht ein spezifischer Unterstützungsbedarf festgestellt wird. In diesem Zusammenhang ist uns auch Ihre Meinung zu der Frage wichtig, ob die derzeit angebotenen Fortbildungsmaßnahmen aktualisiert oder durch neue Module und Angebotsformen gezielt ergänzt werden müssten.

Auf jeden Fall werden wir Ihre Überlegungen und Diskussionsergebnisse sorgfältig auswerten und dabei prüfen, welche Schwerpunkte im Rahmen der Möglichkeiten unseres Hauses realisiert werden können bzw. welche als Anregungen an andere Förderorganisationen weitergegeben werden können.

Ich danke dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, vor allem Frau Botzat und Frau Dr. Heuer, sowie allen weiteren beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Workshops. Ihnen, meine Damen und Herren, danke ich für Ihr Kommen und Ihre Bereitschaft, Ihre Gedanken, Meinungen und Überlegungen in die Diskussion einzubringen. Ich wünsche uns interessante Gespräche und Ergebnisse zum Nutzen der Profession Erwachsenenbildung und einen angenehmen Aufenthalt im Gustav-Stresemann-Institut.

Literatur

Arnold, R./Faulstich, P./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung – im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Sonderbeilage zum REPORT. Frankfurt/M.: DIE

Wiltrud Gieseke

Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen

Vorbemerkung

Können die neuen Lernkulturen in einem Vortrag dargestellt werden? Ja, wenn er einen Wissensinput enthält, gleichzeitig unterhaltend ist und auch Kernpunkte, die noch nicht ausgesprochen sind, berührt. Ein solcher Vortrag soll nicht hermetisch sein, sonst fehlt die Möglichkeit, eigene Gedanken zu entwickeln. Natürlich soll er auch provozieren, sonst kommt keine Diskussion zu Stande. Wir werden also in unserer Darstellung Forschungsanforderungen und Definitorisches mit einer begleitenden Metapher verbinden. Es ist eine Aufforderung, die nach vorne gerichtet auf Veränderung zugeht, aber nicht zerstörerisch nach hinten alles abbricht.

1. Anmerkungen zur Forschung

Erziehungswissenschaftliche, nicht nur erwachsenenpädagogische Diskurse stehen vor einer deutlichen Zäsur. Sie werden sich entscheiden müssen, ob sie bildungspolitische Entscheidungen affirmieren wollen oder ob sie empirische Befunde über Aneignung, Vermittlung, Lernarrangements und Planungshandeln für eine Vielzahl von unterschiedlichen Lernmilieus und Lernniveaus für bildungspolitische Entscheidungen zur Verfügung stellen. Was schon da ist, kann man nicht noch einmal neu erfinden, sondern allenfalls sehr begründet reformieren, es sei denn, es geht um neue Ideologien. Natürlich ist beides von Paradoxien begleitet.

Gerade wenn Undurchsichtigkeit und Beschleunigungsgeschwindigkeit von Entwicklungsverläufen in der Wirtschaft und an Arbeitsplätzen, aber auch in den Lebensläufen das permanente selbstorganisierte Lernen bereits zum Arbeitshandeln macht und die Individuen auf sich selbst zurückgeworfen werden – auch was das Erfüllen des moralischen Drucks zum lebenslangen Lernen betrifft –, dann ist das pädagogische Personal, sind die Erwachsenenpädagogen aufgefordert, Lernarrangements neu vom Teilnehmer, vom individuellen Lerner, vom arbeitenden Lerner zu denken (vgl. Nuissl 1999). Es geht dann für Erwachsenenpädagogen um eine neue, eher kleinmaschige Betrachtung verschiedens-

ter Lehr-/Lernformen und ihre Wirkungen, um biographische Verarbeitungsmuster, um Förder- und Diagnosekonzepte, um Bedürfnisse, um Widerstände, d. h. um emotionale Qualitäten des Lernens. Aber es geht auch um eher philosophische Fragen, wie sich Menschen in ihrer Lernentwicklung selber beschreiben wollen, welche neue Lebenskunst sie wie vor dem Hintergrund permanenten Umlernens entwickeln. Es geht um Wirklichkeiten, Verantwortlichkeiten. Die Erwachsenenpädagogik kommt auf diese Weise langsam bei ihrem Untersuchungsgegenstand an, aber sie bedarf neuer Methoden – Wirklichkeitsanalyen/Realanalysen aus wechselnden Perspektiven (vgl. Gieseke 1990), um sie zu verschränken. Das wäre in der Sprache des Konstruktivismus strukturelle Koppelung, die bisher durch die Erwachsenenpädagogik nicht ausgefüllte Leerstelle. Wäre das auch in der Sprache der Wissenschaft strukturelle Koppelung? Auf dem Wege dahin scheint es am besten zu sein, Fragen zu stellen, die sich für diese differenzierte pädagogische Kleinteiligkeit interessieren.

In diesem Sinne sollen wohl die Workshops dieses Forums arbeiten. Was wissen wir über die Wirkungen konzeptioneller Vorhaben? Um es konkreter zu sagen: Es wird in den letzten Jahren nicht mehr danach gefragt, ob man für selbstorganisiertes und/oder selbstgesteuertes Lernen ist oder nicht, sondern danach, was darunter im Prozess praktischer Realisierung zu verstehen ist, welche Wirkungen bei welchen Gruppen zu beobachten sind und welche Paradoxien sich wann entfalten. Hierzu gibt es Untersuchungen, und die ließen sich auswerten und geben Anreize zu begrifflichen Differenzierungen. Die Erziehungswissenschaft und die Praktiker, die sich in diesem Sinne vor Übergeneralisierungen hüten, tragen so über Beobachtung zu einer neuen Beschreibungsgenauigkeit pädagogischer Prozesse einschließlich ihrer Planungsprozesse bei. Eine solche empirisch fundierte Reflexion würde differenziertes Wissen über Lernkulturen verschiedenster Art zur Verfügung stellen. Eine professionelle Entscheidungsfähigkeit auf der Basis von Wissen und Reflexivität könnte sich in Kontingenz entfalten. Fast unter der Hand könnte man dabei an einer begründeteren Ethik pädagogischen Handelns arbeiten, weil man die Grenzen, den Zeitfaktor, die atmosphärischen Bedingungen in Lernentwicklungen von Individuen verantwortungsvoller mitbedenken könnte. Erst dann kann der Erwachsenenpädagoge als beratender Begleiter zum Anwalt von Lernenden werden.

Aus einer bestimmten Koppelung von Professionalität und Lernkultur, eben über Wissen und Werteorientierung in situationsspezifischer Auslegung, bilden sich Kulturen, vor allen Dingen Lernkulturen. Es ist interessant, aber nicht nachzuvollziehen, dass man von Unternehmenskulturen, Schulkulturen, aber nicht von Weiterbildungskulturen, sondern hier von Lernkulturen spricht. Auch Arnold/Schüßler (1998) weisen darauf hin, dass sich alle Institutionen einer Er-

neuerung unterziehen, aber doch präsent sind und bleiben, was sie sind. Die normative Forderung des lebenslangen Lernens scheint nun nicht von der bildungspolitischen Absicht begleitet, das hoch flexible, moderne, allseitig einsetzbare Weiterbildungssystem aufzuwerten, allenfalls seine weitere Differenzierung und Optimierung neu zu bündeln und zu bestätigen, aber sie neu unsichtbar zu machen.

Dies lässt sich nur mit einer Metapher verstehen, die selbst Ausdruck von Ungerechtigkeit ist: Weiterbildung/Erwachsenenbildung ist gleichsam die Frau im Bildungssystem, sie ist so postmodern, aber sie begreift sich selbst nicht, sie hat ihre sich selbst stärkende Performance nicht abgeliefert. Sie war in ihrer Vielgliedrigkeit zu wenig selbstreferentiell. Man macht sie unsichtbar und nutzt ihre Leistungen.

2. Kultur/Lernkultur – Definitionen

2.1 Kultur ist nicht wählbar

Dirk Baecker (2000) sucht mit seinem Interesse an Unternehmenskulturen nach einer unprätentiösen Antwort auf die Frage, was Kultur ist. Sein Durchgang durch die theoretische Literatur macht aber auch deutlich, wie man den Diskurs von Lernkulturen in der Weiterbildung besser erden kann. Kultur ist die Reflexion auf Kontingenz und Nichtwählbarkeit, das Markieren der Differenz. „Der Kulturbegriff ist Teil einer Semantik, mit deren Hilfe die moderne Gesellschaft sich selbst beschreibt“ (Baecker 2000, S. 164) – die Differenz des Eigenen zum Anderen. Sie wirkt umso artifizieller, je inständiger Identität und Authentizität beider Seiten beschworen werden. Kulturdifferenz wird über Kulturkontakt, aus der Erfahrung des Eigenen im Kontakt, im Kontrast mit dem Fremden gewonnen. Bateson (1972) spricht von einer Schismogenese. Nicht von ungefähr wirkt hier die Definition von Weber prägend: Kultur ist Wertung.

Auch die Diskurse zur Lernkulturentwicklung arbeiten mit binären Aussagen und bieten solche Wertungssetzungen durch die Gegenüberstellung von traditioneller und innovativer Lernkultur an. Nur soll hier eine vermeintlich vorhandene Kultur erst transferiert werden. Man ist sozusagen kulturschaffend tätig. Es bleibt das Unbehagen, dass an einer Binarität der Auf- und Abwertung gearbeitet wird, wo eine Folgeanalyse mehr Differenzierung für die Beschreibung von Lernkulturen zuließe. Die Differenz in der Vielfalt hingegen arbeitet mit dem Muster, dass es möglich ist, an wechselnden Kulturen ohne Übergang zu partizipieren. Das unterstellt theoretisch Beziehungsfähigkeit, Wechsel- und Verschränkungsmöglichkeit in der Perspektivaufnahme.

2.2 Moderne und postmoderne Variante

Für die Moderne sind die neuen Kulturarbeiter die Intellektuellen. Der Begriff Irritation, von Bateson eingeführt, im Konstruktivismus und auch systemtheoretisch in der jüngsten Arbeit von Luhmann (2000) verwandt, wird als Formel für das Lernen genutzt. Das Irritierende in der Gegenwart der Moderne führt in die ungewisse Zukunft, da die Wissenschaften nicht mehr die sicheren Antworten für die Zukunft bereithalten.

In den postmodernen Begründungen, häufig diskreditiert als Beliebigkeitsannahmen, ist weniger die Ansicht enthalten, alles sei möglich, sondern eine Verzweiflung formuliert, die auf individuelles Auf-sich-zurückgeworfen-Sein verweist. Mit Bezug zu unserem Thema hieße das, dass das vielgliedrige Weiterbildungssystem in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit nicht bekannt ist und dieses u. a. auch auf die fehlende gemeinsame Performance der Weiterbildungslandschaft zurückzuführen ist. Die Weiterbildung ist auf sich zurückgeworfen, ohne im öffentlichen Kontext wahrgenommen zu werden. Dass diese Performance nicht gelingt und die gesellschaftlichen Selbstdarstellungskapazitäten nicht entwickelt werden, verweist auf eine fehlende selbstreferentielle Perspektive. Das institutionale Konzept Weiterbildung konnte sich also noch nicht ausreichend formulieren und artikulieren. Für interperzeptive Perspektiven, die der neue Kulturarbeiter nach Baecker zwischen verschiedenen Institutionen und Konzepten aufnehmen soll, bringt die Weiterbildung bisher nicht ausreichend Selbstbeschreibungen ein. Der Kulturarbeiter bewegt sich zwischen den Codierungen der neuen Netzwerke. Bei Zunahme der Performance wird in Zukunft die neue Frage sein, was wirklich und was nicht wirklich ist bei den selbstreferentiellen Außendarstellungen. Daran werden sich die zukünftigen Referenzfragen der Weiterbildung entwickeln. Und darauf könnte man antworten: Es gibt bereits verschiedene Lernkulturen unter den Weiterbildungsträgern, denen nur die Außenpräsentation fehlt. Es gilt aber auch eine zu definierende Differenz zu Schule und Erstausbildung, die bereits in den aktuellen Darstellungen der Variation unterliegt, herauszuarbeiten.

Und wieder die Metapher: Wenn die Weiterbildungsinstitutionen ihre Lernkulturprofile nicht differenzieren und in der Performance präsentieren, werden sie abgenutzt, verbraucht werden. Weiterbildung ist eine Frau.

2.3 Der Krieger als Kulturarbeiter

Die Codes, an denen man arbeitet, scheinen bestimmend, aber man kann sie nicht imaginieren, weil darauf die Frage nach wirklich oder nicht-wirklich folgen wird. Auch hier greifen wir noch einmal auf Baecker zurück: „Der Kulturarbeiter irritiert die Gesellschaft, indem er diese selbst in den Codes zur Geltung bringt, die sich in ihr ausdifferenzieren und selbstständig zu machen

suchen. Kulturarbeit ist Ausführung des Rauschens: Die Politik sieht sich auf Kunst zurück buchstabiert, die Wirtschaft wird zur Erziehung aufgewertet, die Erziehung als Unterhaltung an den Mann gebracht, die Kunst zur Religion verklärt und die Religion als Politik erklärt. Den Kulturarbeiter überzeugt jede dieser Möglichkeiten. Alles wird mit allem verknüpft. Weil nur so das wichtigste Ziel erreicht werden kann, nämlich einerseits Beharrlichkeit und Durchsetzungsfähigkeit der Grenzziehungen vorzuführen und andererseits mit den Vorführungen dieser Mittel kontingent zu sein" (Baecker 2000, S. 72-73).

Macht das auch die Weiterbildung? Setzt sie ihre Grenzziehungen durch, präsentiert sie ihre Leistung und Weltsicht, verschafft sie sich Respekt gegenüber den Hasardeuren? Achtet sie im Sinne der Selbstachtung auf ihre Professionalität, wird sie ihren Kunden und späteren Teilnehmern gerecht? Was weiß sie über diese? Baecker operiert typisch anthropogen dabei mit dem Kriegerbild. Es werden nach seinem Bild Kriege der Eroberung geführt – nicht zwischen den Kulturen, sondern innerhalb der Kulturen.

Auch hier gilt die Metapher: Die Weiterbildung ist eine Frau, sie ist in diese Performance-Initiierungen einbezogen, aber nicht wirklich mitgestaltend. Die Weiterbildungsinstitutionen beteiligen sich nicht an dem Krieg, den Baecker so benennt, sie ziehen die Köpfe ein, sie lassen sich bestenfalls vernetzen, um den Preis des Nicht-benannt-, aber netzwerkbezogen Benutzt-Werdens in der systemisch neu zu erklärenden formierten, funktionalisierten Gesellschaft. Man sollte sich innerhalb dieser Entwicklung entweder für Identität oder Differenz interessieren.

2.4 Kommunikation und Bildung in der Postmoderne – Weiterbildungskultur

Tragend aber ist ein verändertes Verständnis von Kommunikation, wobei die Kommunikationen variieren in Gleichzeitigkeit. Man interessiert sich für Informationen, wo sich im gleichen Moment andere für Motive interessieren, wiederum andere interessieren sich für Beziehungen, Emotionen. Die postmoderne Gesellschaft definiert sich über Kommunikation und durchzieht diesen Strang des Vorgehens mit variierenden, wechselnden Perspektiven (Motive, Beziehungen, Informationen), wobei Bildung/Lernen als Reflexionsmöglichkeiten zwischen diesen Ebenen genutzt werden können. So wird dann alles zur Lernkultur, zur kommunizierenden lernenden Gesellschaft. Wo gibt es Korrekturen für diese Performance? Einige Autoren sehen sie in der ökologischen Frage, in den Grenzen unserer physischen Existenz. Auch Lernen folgt dann ganzheitlichen und kommunikativen und nicht allein beschleunigten, funktionalen Prozessen.

Die spannenden Fragen für Erwachsenenpädagogen werden sein, wie und auf welchem Niveau die Individuen Umlernprozesse leisten, wie sie Identität sichern, wo sie Grenzen setzen. Eine weitere spannende Frage wird sein: Welche Institutionen und Verbände können sich mit welchen differenten Konzepten, mit welcher Performance des Managements und mit welcher wirklichen Programmplanung, mit welchen Bedürfniserschließungen ausgleichend, ergänzend in Netzwerken platzieren?

Wenn es nicht um kriegerische Performance geht, sondern darum, die Differenz zu akzeptieren, auszuhalten, sie nicht zu hierarchisieren, sondern neu zu markieren, sie zuzulassen und sie dadurch zu öffnen, gibt es Leben, Lebendigkeit. Vielleicht sollten in diesem Sinne nicht nur die Weiterbildung und Erwachsenenbildung, sondern auch andere Kulturen eine Frau werden oder mehr Geschlechterpräsenz zulassen?

Das Denken über eine neue, individuell zu verantwortende Lebenskunst als Selbststrukturierung, in der Haltungen und Stile, wie sie Schmid (2000) in seiner Philosophie im Anschluss an Foucault formuliert, eröffnet für das Selbstmanagement Hilfestellungen. Dieses neue Lernen bietet auch interessante Perspektiven für die Kommunikation im Geschlechterverhältnis. Dabei soll durchaus die These vertreten werden, das die Kommunikation im Geschlechterverhältnis eine wesentliche Basis allen gesellschaftlichen Lernens, aller Lernkultur ist.

3. Lernkulturen als Entwicklung von Vielfalt

Weinbergs theoretische Ansätze zur Lernkultur zeigen, wie eine friedliche, ausgleichende, kommunikative Entwicklung zu ermöglichen ist. Seine Vorstellungen von Lernkultur sehen vor, die Weiterbildungsmöglichkeiten in den verschiedenen Weiterbildungsinstitutionen zu kombinieren, vom Entertainment-Lernen zu einem komplizierten Vortrag über Gentechnik oder ökologische Kreisläufe zu wechseln, von der Selbsthilfegruppe zum E-Learning-Kurs – Lernkulturen also in ihrer Vielfalt wahrzunehmen (vgl. Weinberg 1999). Er formuliert in diesem Sinne einen offenen Lernkulturbegriff und bettet seine Überlegungen in handlungstheoretische Überlegungen ein. Er konstatiert Veränderungen, die er in den Weiterbildungsinstitutionen wahrnimmt und die vom veränderten Lernen für Erwachsene in ihren Umwelten ausgehen. Er sieht die Notwendigkeit für Erwachsene, sich zwischen verschiedenen Lernkulturtypen hin und her zu bewegen, so wie auch sie zwischen verschiedenen Lebenspraxen und verschiedenen Sozialmilieus pendeln. Weinberg sieht eine zukünftige Pluralisierung der Lern- und Handlungsfelder und weist auf sich notwendig ändernde individuelle Verhaltensdispositionen oder soziale Verhaltensgewohnheiten und die damit

verbundene Lerntätigkeit hin (ebd., S. 88). Knud Illeris (2000) belegt, dass jeder Lernort ein spezielles Lernen erzeugt – „All learning is situated learning" –, aber gleichzeitig entfalten sich individuelle Verarbeitungsformen, wenn ein Lernraum freigegeben wird. Lernsettings werden dabei immer speziell sein. Weinberg betont die Dauerhaftigkeit dieses Zusammenhangs von Lernarrangements, die dazu führt, dass man von einer Lernkultur sprechen kann. Ihm ist das Nebeneinander verschiedener Lernkulturen wichtig, allerdings vernachlässigt er die Dimension des Lehrens und die Lernenden werden dadurch idealisiert – vielleicht auch vernachlässigt. Kulturen binden sich an Situationen, auch Professionalität muss sich in Situationen bewähren.

Die Veröffentlichungen von Arnold/Schüßler (1998) und Pätzold/Lang (1999) bündeln den Diskurs auf Schule/Erstausbildung bezogen in deutlicher Weise. Lernkulturen werden hier zum umfassenderen Konzept anderer selbstgesteuerter, selbstorganisierter Lernwelten, die es umzusetzen gilt. Beschleunigte Defizitentwicklungen werden ausgemacht. Bei Arnold ist die Kritik an den universitären Lernformen einbezogen. Beide Bände sind Ankündigungsdokumente, normative Konzepte mit ihrem Anspruch, für einen Neubeginn zu stehen, im Sinne von Lebendigkeit und Innovativität. Auch an den Universitäten sind Lernformen, die den Vorlesungs- und Referatsstil verändern, ohne weiteres denkbar.

Aber kann man neue Kulturen „aus dem Stand" installieren? Kulturen arbeiten auf Kontingenz, sie sind nicht wählbar, sie sind offensichtlich nur selbstreferenziell strukturierbar. Kulturen schließen an, sie können sich bündeln, neu formieren. Dieses geschieht über Netzwerke. In gegenwärtigen Netzwerkkonzepten geht es um die neuen Lernkulturen für lebenslanges Lernen, wenn sie sich nicht ‚kriegerisch' verstehen, sondern nur anknüpfen und im Anknüpfen neu bündeln.

Was gibt es für eine spezielle Lernkultur in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wie sie sich mit den Institutionen und auch in der professionsorientierten Weiterbildung herausgebildet hat? Die folgenden Skizzen stellen für den Wissenden/die Wissende die erinnernde Übersicht zur Verfügung:

Die Lernorganisation in der Erwachsenenbildung ist charakterisiert durch:

- Offenheit des Zugangs für alle
- Freiheit und Freiwilligkeit
- individuelle Nutzung
- gesellschaftliche Seismographenfunktion
- Orientierung auf das Individuum

– Werteorientierung durch die Trägergebundenheit
– Unterstützung von individuellen Eigeninitiativen und Gruppenaktivitäten.

Planungsstrategien sind
– kontinuitäts- und bedarfsicherndes Planen,
– zielgruppenorientiertes Planen,
– auftragsorientiertes Planen,
– bedarf- und bedürfniserschließendes Planen.

Angebotene Lernformen in den Kursen der Erwachsenenbildung sind:
– Konzepte und Trainingsangebote zum handelnden Lernen,
– Gesprächskreise und organisierter Erfahrungsaustausch zu bestimmten Themen,
– Angebote zur systematischen Qualifizierung,
– Selbstreflexionsangebote,
– fachsystematische Angebote,
– Initial- und Begleitfunktionen für Selbsthilfegruppen.

Die Zeitstrukturen in der Erwachsenenbildung sind gebündelt als:
– Wochenendseminare,
– Kurzseminare,
– Eintagesveranstaltungen,
– Einzelveranstaltungen,
– einwöchige Kompaktangebote,
– semester- oder trimestergebundene Angebote,
– mehrmonatige Kurse
– Projekte.

Didaktische Prinzipien von Teilnehmerorientierung sind:
– Deutungsmusteransatz/Erfahrungsansatz,
– handlungsorientierter Ansatz,
– biographieorientierter Ansatz,
– Verständigung und Austausch,
– ganzheitliches Lernen,
– Integrationskonzepte,
– wissenschaftsorientierter Ansatz.

Die Netzwerke bündeln die institutionelle Vielfalt mit ihren spezifischen Lernkulturen und formulieren die Differenz, durch die sie erst zu spezifischen Kulturen für lebenslanges Lernen werden. Dieses geschieht im optimalen

Sinne erst durch Professionalität. Wer diese nicht erwirbt, weiß nicht, wer er ist, was und warum er arbeitet. Über spezifisches Wissen, situationsspezifische Nutzung und durch Werteorientierung führt der Weg zur Professionalität. Professionalität wird dann zum Garant für Differenz in der Präzisierung der Lernkulturen. Sie gründet aber nur in der Verbindung von Institution und Netzwerken. Dies setzt eine Praxis voraus, die von einer empirisch beobachtenden Wissenschaft begleitet wird.

Die Weiterbildung wird bei konstruktiver Entwicklung eine neue alte Frau sein. Unter den Greisen der großen Institutionen ist sie die jüngste. Sie ist Vielfalt in Offenheit. Sie bündelt und schafft. Sie lässt wachsen, gibt Raum und Zeit, misst Beschleunigung nicht funktional, sondern am Zustand von Entwicklung durch Beziehung. Sie bekommt dafür gesellschaftliche Autorität und behält ihren Namen – um des sich verändernden Erhalts willen. So transferiert sich eine demokratische Gesellschaft, die neben der Ökonomie vor allem auf der Auslegung des Geschlechterverhältnisses beruht. Es geht um Maßstäbe für die Postmoderne.

4. Historisches, Empirisches im Sinne der angesprochenen empirischen Kleinteiligkeit

Auf Grund unserer Untersuchung zur Programm- und Teilnehmer/innen-Entwicklung und zur Mitarbeiterstruktur der Volkshochschule Dresden von 1945 bis 1997 lässt sich neben vielen anderen Ergebnissen sagen, was es heißt, neue Lernkulturen zu implementieren, und worin die Nachhaltigkeit von Institutionen liegt. Die Volkshochschule wurde von den Anfangsjahren der DDR bis in die 1950er Jahre hinein genutzt, weil sie die wichtigste und flexibelste Institution für den Aufbau der Weiterbildung war, was die Konzeption der Organisation betraf. In ihr konnten Modelle, ganze Schulungsprogramme kurzfristig schnell umgesetzt werden, um dann über neue Institutionalisierungen nachzudenken (vgl. Gieseke/Opelt 2001). Karin Opelt hat sie in einer anderen Veröffentlichung (2000) als „Mutter“ der Institutionen des Weiterbildungssystems in der DDR beschrieben. Die Institution Volkshochschule als institutionelles Konzept war offen für unterschiedliche Nutzungen. Sie blieb aber auch „klassische“ Volkshochschule mit einem traditionellen Angebotsteil, sowohl was die Struktur nach dem Nachfrage-Angebot-Modus als auch was die flexible, offene Kursorganisation und die Dozentenarbeit betrifft. Sie war ein eigenständiges Institut, um lebenslanges Lernen als freie, offene Erwachsenenbildung zu institutionalisieren. Wegen ihrer bedürfnisorientierten Konzeption wurde sie in der DDR zwar verteufelt, war dann aber doch in die Bildungsreform einbezogen, in deren Folge sie zur Schule für Erwachsene gemacht wurde. Denn auch das lebenslange Lernen wollte man kontrollie-

ren und konnte es sich nur als verschulte Lernform denken. Wie Siebert bereits 1970 feststellte, gelang dieser Umbau, wenn auch nicht vollständig. Es blieb trotz Diktatur, trotz Anfeindung und Verhöhnung ein harter Kern der Angebote, die die Volkshochschule ausmachen, für die diese Institution immer eingetreten ist. Dieser klassische Anteil erhielt sie am Leben, obwohl berufliche Bildung das Feld dominiert und auch die Volkshochschulen diesen Part erfüllten, bis die Betriebsakademien diese Aufgaben übernahmen. Erst als die berufliche Bildung Mitte der 1980er Jahre an ihr Ende kam, weil sie die allgemeinbildenden Grundlagen aus Kostenerwägungen und Kurzsichtigkeit immer mehr vernachlässigte, gewann die Allgemeinbildung in der Volkshochschule wieder an Bedeutung, wenn auch ihr Name praktisch nicht genannt wurde. Die staatlich gewollte Monopolisierung der beruflichen Weiterbildung und ihre nicht vollzogene Öffnung zur neuen Allgemeinbildung führten bei der Volkshochschule zu planerischem und teilnehmergebundenem Stillstand, aber ihre Idee, die zur Institutionalform führte, die als organisatorisches Konzept bei allen Trägern der Weiterbildung genutzt wurde, blieb bestehen, sie erstarrte aber zu einer leblosen Institution, da sie in der DDR zwar nicht als Anschlusskultur aus ideologischen Gründen genutzt, aber bei den in den 1980er Jahren vollzogenen Vernetzungen gebraucht wurde.

Die Volkshochschule hat die Wende überlebt, sie konnte nach dem Systemwechsel durch angleichendes Planungshandeln (vgl. Gieseke 2000) auf Bedürfnisse und Bedarfe reagieren, ihr institutionelles Thema ist lebenslange/s Lernen/Bildung in freier Selbstwahl. Bildung ist hier nicht funktionalistisch rückgebunden, erfüllt aber in vielen Bereichen ihren Zweck der instrumentellen Nutzung gerade auch im beruflichen Feld.

Lernkulturen wachsen langsam, sie müssen beobachtet, begleitet, Anstöße müssen gegeben werden, gerade wenn es um die aktuellen Bedingungen lebenslangen Lernens mit seinen schulunabhängigen eigenen Gesetzmäßigkeiten geht. Ich habe aus unserer Studie gelernt, dass Institutionen ein Eigenleben haben, das weiterwirkt. Deshalb sollte berufliche Weiterbildung nie in Schulzentren realisiert werden. Die selbstreferentielle Differenz der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist nachhaltig zu präzisieren, um eine Weiterbildungskultur zu entwickeln.

5. Expertenbefragung

Wir hatten an unserem Lehrstuhl den Auftrag vom DIE erhalten, eine Expertenbefragung zu den neuen Lernkulturen durchzuführen. Die Experten verweisen auf sehr differenzierte Wissensinteressen der Praktiker. Eine Aufforderung zur qualitätssichernden empirischen Mikroanalyse aus Teilnehmer/innen-

sicht ist deshalb das Ergebnis (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001). Gerade weil es vor allem um die Verzahnung mit neuen Medien geht, wird hier deutlich, wie die freie, flexible Zeitnutzung bei hoher Arbeitsbelastung das Zeitmanagement neu herausfordert. Aber das Zeitmanagement ist nur ein sekundäres Problem. Eher muss die Frage nach der individuellen Bestimmung von Lernzeiten als subjektspezifische Lebenskunst gelöst werden. Schmid beschreibt das gleiche Phänomen unter der Ästhetik des Selbst, die eine bestimmte Ästhetik für den individuellen Alltag quasi als Selbstsorge entwickelt (vgl. Schmid 2000, S. 261). Die Askese – so seine Beschreibung – befähigt das Subjekt zur beständigen Veränderung seiner selbst. Nach Foucault ist es die Selbstsorge um das Selbst-Sein (ebd., S. 263). Es wird als Praxis der Freiheit gesehen, die man sich selbst als Ideal entwerfen und begrenzen muss. Das Individuum ist aufgefordert, seine Freiheit zu gestalten. Freiheit muss neu erarbeitet und interpretiert werden. Dabei gibt es einen Wandel des Freiheitsbegriffs, nicht mehr „Freiheit wovon?" sondern „Freiheit wie?" ist die Frage. Hieran sind ethische Fragen geknüpft, z. B. wie Freiheit als Zeit, als Lebenskunst gestaltet wird.

6. Schlussbemerkung

Lernen und Bildung als Grundstoffe der Freiheit verlangen nach Orten, Räumen und Reflexionen. Lebenskunst und Selbststeuerung sind auch aus bildungstheoretischen Gründen hier neu zu definieren. Dabei spielen Zeit und Raum eine entscheidende Rolle. Die Selbstsorge, von der die Kraft kommt, benötigt angemessene Orte, Bildungsfragen sind keine Fragen, die am Rande des Alltags, im Privaten zu regeln sind.

Für die Professionalität sind theoretische und empirische Arbeiten zur Lernbegleitung und Beratung unumgänglich. Dem Lehrpersonal und den Planern fehlen die Instrumente und Ressourcen an Wissen und Interpretationsfähigkeit. Kurzfristige Implementationsforschung zu bildungspolitischen Absichten hat bisher zu wenig die Lernenden im Blick, Langzeitstudien sind notwendig, wie sie bislang nur Friebel u. a. (2000) vorgelegt haben. Lebenslanges Lernen braucht vor allem einen langen Atem, denn Lernkulturen entwickeln sich nur langsam. Bildung für das lebenslange Lernen benötigt eine Kultur der Muße, in der Entschleunigung (vgl. O'Donovan 1999) und Reflexivität gelten, so entfaltet sie ihre größte Wirksamkeit für die kurzfristige, beschleunigte, funktionalistische Welt.

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Baecker, D. (2000): Wozu Kultur? Berlin

Bateson, G. (1972): Culture Contact and Schismogenesis. In: ders.: Steps to an Ecology of Mind. New York, S. 61-72

Friebel, H. u. a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken – eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne". Opladen

Gieseke, W. (1990): Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von empirischen Realanalysen. In: Kade, J. u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 71-77

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 327

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): ExpertInnen-Interviews zu neuen Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. In: Problemstudie. Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Teil 3, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 1-56

Gieseke, W./Opelt, K. (2001): Volkshochschule Dresden von 1945 bis 1997. Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Unveröff. Manuskript. Berlin

Illeris, K. (2000): The three dimensions of learning. Roskilde

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden

Nuissl, E. (1999): Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied; Kriftel, S. 3-15 (Grundlagen der Weiterbildung)

O'Donovan, L. J. (2000): tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bildungskongress der Kirchen am 16. November 2000 in Berlin, hrsg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn

Opelt, K. (2000): Volkshochschule im Bildungssystem der SBZ/DDR. Eine historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Habilitation. Berlin

Pätzold, G./Lang, M. (1999): Lernkulturen im Wandel. Bielefeld

Schmid, W. (2000): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt/M.

Siebert, H. (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf

Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: QUEM (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Momente, Erfahrungen und Konsequenzen. Münster, S. 81-146

Michael Romeis

E-Learning ist anderes Lernen

Im Februar 2001 hat die Bankakademie e. V. die „educational financial portal (efiport) AG“ gegründet. Das Portal „efiport“ ist in zwei Segmente gegliedert: 1. professionelle Kursangebote für Bankangestellte und professionelle Zielgruppen und 2. Services für Unternehmen und kleinere Kurs- und Dienstangebote für Endkunden. Das professionelle Kursangebot umfasst 120-stündige Kurse mit Themen wie „E-Commerce Consultant“ oder „Finanzmathematik“.

Die Bankakademie e. V. hatte im September 2000 eine mehrteilige Marktstudie in Auftrag gegeben, um die allgemeinen Trendschätzungen in der bundesdeutschen Bevölkerung und speziell bei Angestellten von Banken und Finanzdienstleistern abzusichern. Die Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt, dass der Wunsch nach Weiterbildung groß ist:

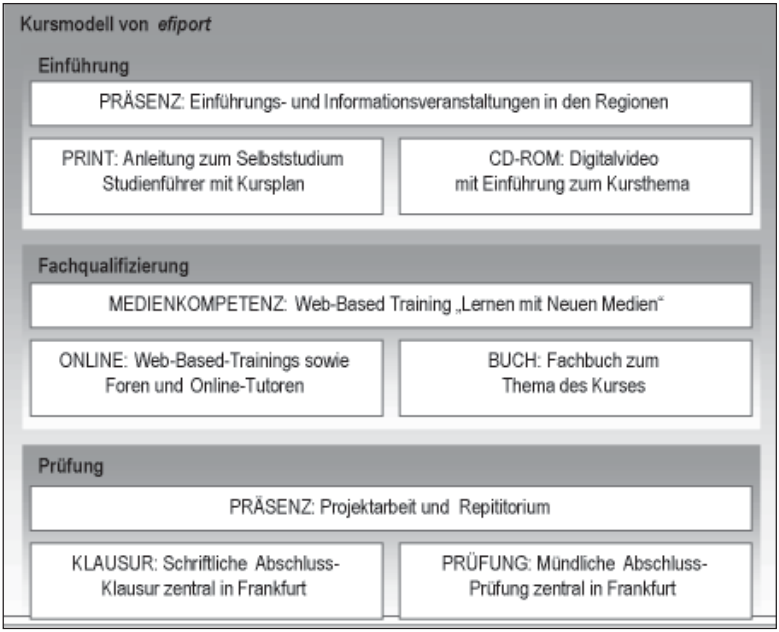
- 20% der Bevölkerung ab 14 Jahre und 65% der Financial Professionals planen in Zukunft auf eigene Initiative eine Weiterbildung.
- Die Bevölkerung würde mehrheitlich vier Stunden oder mehr pro Woche für die Weiterbildung aufwenden. Bei den Financial Professionals sind es rund 40%, die vier Stunden oder mehr aufwenden würden.
- Für die Bevölkerung sind als Weiterbildungsthemen vor allem „Technik und Computer“, „Private Themen“ und „Finanzthemen“ von Interesse. Bei Financial Professionals sind es „Allgemeine Managementthemen“ und „IT-nahe Themen“.
- Die Akzeptanz von Weiterbildungsmaßnahmen im Internet ist hoch: Rund 55% der Bevölkerung und 80% der Financial Professionals (per Telefon, 88% im Extranet) würden Weiterbildungsmaßnahmen im Internet in Betracht ziehen.

Kurse mit Online-Unterstützung

Online-Kurse mit akademischen Abschlüssen werden mittlerweile nicht nur von anglo-amerikanischen Universitäten und Colleges angeboten, sondern zunehmend auch von privaten Anbietern sowie von deutschen Universitäten und Fachhochschulen. Dieses Angebot umfasst Studienbriefe, schriftliche Hausarbeiten und deren Korrektur sowie die Besprechung von Fragen zwischen Studierenden und mit Dozent/innen durch E-Mail. Auch das Angebot großer US-amerikanischer Universitäten ist geprägt durch die Fernstudienvariante des Lehrplans oder „Syllabus“. Die efiport AG i.Gr. kooperiert mit der „University of

Maryland University College“ (UMUC) im Master of Distance Education, der nur online gelehrt wird.

Dabei werden kaum Inhalte angeboten, sondern detaillierte Vorgaben zum Stundenplan, welche Diskussionen in Online-Foren zu besuchen sind, welche Bücher gelesen und welche Hausaufgaben – zumeist als Word-Datei – eingesandt werden müssen. Das Zeitmodell entspricht dem einer Präsenzveranstaltung. Termine können von den Studierenden nicht flexibel gewählt werden. Bestimmte Kursteile werden nur in bestimmten Kalenderwochen angeboten. Die snychronen und asynchronen Kommunikationsmöglichkeiten reichen von Diskussionsforen über Chatmodule bis hin zu Online-Studiengruppen mit so genannten collaborative docs zum Erstellen gemeinsamer Hausarbeiten.



Das Kursmodell umfasst einen Medienmix aus Präsenzphasen, Druckmaterialien und Online-Medien, die mit Web-Based-Trainings, Foren, Online-Tutoren und Online-Tests den Kern des Kurses ausmachen.

Das Bildungsmodell von efiport unterscheidet sich fundamental von einer nur in der Kommunikation elektronisch unterstützten Fernlehre.

Das Online-Angebot von efiport konzentriert sich auf fundierte und umfassende Fachinhalte, die gezielt für das E-Learning aufbereitet werden; dabei stützt

sich efiport auf ein Fachteam von Expert/innen aus Wirtschafts- und Medienpädagogen, Bankbetriebswirtschaftlern, Informatikern und Psychologen. Die Kurse bestehen jeweils aus einem Medienmix von Studienführer zum Selbststudium, Digitalvideo, Fachbuch, Projektarbeiten, Online-Selbsttests mit Feed-back und Web-Based Trainings. Hinzu kommen die Unterstützung durch Diskussionsforen mit Peers und Tutor/innen sowie eine von den Tutor/innen begleitete Online-Kursplanung.

Spezielle Anforderungen an die Lehrenden ergeben sich aus der Tatsache, dass auch ein Online-Kurs ein Selbststudium mit den üblichen Problemen für den Lernenden ist: Ein Selbststudium stellt immer hohe Anforderungen an die Fähigkeit des Lernenden zu Selbstorganisation, Selbstmotivation und Selbstdisziplin. Das Kursmodell von efiport beruht daher auf dem Verständnis, dass jede Aktivität zur Weiterbildung ein Projekt darstellt. Laut Definition ist ein Projekt eine zeitlich begrenzte Aktivität, um ein einzigartiges Ergebnis zu erzielen. Was liegt also näher, als Selbstlernen als Projekt zu begreifen? Mittlerweile werden die meisten Tätigkeiten in Großunternehmen in Projekten organisiert. Um Projekte zum Erfolg zu führen, werden erprobte Methoden des Projektmanagements eingesetzt. Wenn ein Selbststudium als Projekt begriffen wird, stehen konsequenterweise die erprobten Instrumente des Projektmanagements für ein erfolgreiches Lernen zur Verfügung.

Zu Kursbeginn wird den Teilnehmer/innen online ein Standard-Kursverlauf zur Verfügung gestellt. Er enthält alle Arbeitsschritte, die im Kurs zu durchlaufen sind. Dieser Projektplan kann von den Studierenden an ihre individuelle Zeitplanung angepasst werden. Die Online-Tutor/innen werden über diese Planung informiert und helfen bei der Einhaltung der gewählten Ziele. Zu jedem Arbeitsschritt stehen die entsprechenden Materialien sowie eine Fortschrittskontrolle zur Verfügung.

Technische Grundlage des Lernmanagements von efiport ist ein einfach zu bedienendes Werkzeug zur Online-Projektplanung, welches die Kontrolle über alle Studienaktivitäten ermöglicht. Auf einen Blick können sämtliche Lernschritte des Kurses erfasst werden. Die Lernenden wissen, wann sie die Schritte bearbeiten wollen, und geben an, wie viel Prozent der gestellten Aufgaben sie schon bewältigt haben. Für jeden Lernschritt sind die zugehörigen Materialien durch Mausklick abrufbar. Alle Arbeitsschritte sind auch den Online-Tutor/innen zugänglich, sodass Lernfortschritte individuell begleitet werden können. Beispielsweise kann ein Tutor nach Problemen fragen, falls ein Student/eine Studentin zu einem ursprünglich geplanten Zeitpunkt einen Lernabschnitt noch nicht bearbeitet hat. Dieses Kursmodell rückt die Rolle der Lehrenden in den Vordergrund.

Die Rolle der Lehrenden

Das Spektrum der Thesen zur Rolle von Online-Lehrenden kann folgendermaßen beschrieben werden:

- Online-Lehren setzt eine klare Definition der Rolle der Trainer/innen voraus.
- Online-Lehren ist eine Möglichkeit, die Bildungsproduktion zu industrialisieren.
- Die Rolle der Trainer/innen wird maßgeblich von der technologischen Plattform festgelegt.
- Die Trainer/innen werden zu Moderator/innen und Manager/innen.

Die Erfahrungen von efiport haben zu folgenden Thesen geführt:

- Online-Materialien sind eine sinnvolle Ergänzung zu Präsenzseminaren.
- Web-Based Trainings sind hinreichend zur Wissensvermittlung für Studierende mit hoher Medienkompetenz.
- Reine Wissensvermittlung kann industrialisiert werden.
- Online-Kurse erfordern eine technische und didaktische Planung der einzusetzenden Strukturierungs- und Kommunikationsmittel. Die Rolle des Trainers/der Trainerin bleibt zentral.

Die Erfahrungen mit Online-Kursen zeigen, dass seitens der Lehrenden immer die drei Kompetenzfelder Didaktik, Fachlichkeit und Medientechnik abgedeckt sein müssen. Diese drei Kompetenzen sind selten in einer Person vereint. Daraus ergibt sich, dass meistens die Arbeitsaufgaben verteilt werden müssen, jedenfalls aber der Betreuungsaufwand sehr hoch ist. Im amerikanischen Modell des zeitlich fixierten Syllabus kommt hinzu, dass auch die Betreuung auf konkrete Termine festgelegt ist und hier wenig Raum zur Flexibilität vorhanden ist.

Ein Ausweg besteht in der Ausbildung von Online-Tutor/innen, die den gesamten Funktionsrahmen der Plattform beherrschen und somit die Fachtrainer/innen entscheidend entlasten können. Eine gewisses Maß an pädagogisch-didaktischer Kompetenz sollte allerdings bei beiden vorhanden sein. Der Einsatz von Online-Tutor/innen fördert die Flexibilität, die durch den Einsatz von Online-Bildungsangeboten erreicht werden kann. Er verhindert gleichzeitig, dass die Betreuung, die bei einem Selbststudium zentraler Bestandteil sein muss, in den Hintergrund rückt.

Schließlich bietet Online-Lehren die Möglichkeit, das in den Köpfen der Bildungsschaffenden so präsente Modell des lebenslangen Lernens auch für

die Lernenden realisierbar zu machen. Lebenslanges Lernen heißt, Bildung ständig neu mit der beruflichen und privaten Lebenszeit zu verzahnen. Dies setzt ein hohes Maß an Selbstorganisationsfähigkeit voraus. Gegenüber dieser Anforderung an die Lernenden sollten sich die Trainer/innen empathisch verhalten. Wenn die Bildungsmaßnahme selbst sich als Projekt versteht, hilft sie auch den Lernenden bei der Selbstorganisation und steigert ganz nebenbei die Fähigkeit zu effektivem Lernmanagement.

Georg Seppmann

Die Virtuelle Hochschule Bayern

Beispiel eines Online-Lehrverbundes

Einstieg

Bevor wir uns mit einigen Beispielen für das Online-Lernen und die Herausforderung für die Lehre befassen, möchte ich zu Beginn das Setting beleuchten, in dem sich Online-Lernen/Online-Lehre abspielen.

Das Bildungsumfeld hat sich mit dem Internet gerade in den letzten Jahren grundlegend geändert. Drei Punkte scheinen mir da bemerkenswert:

1. Vernetzung des Wissens – Nutzung des Netzes als Bildungsauftrag
   Durch die Digitalisierung von Informationen und die Vernetzung dieser digitalen Informationen über das Internet ist eigentlich erst heute von so etwas wie „Menschheitswissen" zu reden und: Erstmals ist Wissen in dieser Größenordnung einem Personenkreis außerhalb einer kleinen Bildungselite zugänglich. Nun gab es immer schon Bibliotheken, zentrale Stellen, an denen Wissen gesammelt wurde; aber die Nutzung dieser Bestände blieb doch stets einer geringen Zahl von Personen vorbehalten. Das hat sich durch das Internet vollkommen verändert. Die Wissensvermittlung/Bildung muss dies nutzen. In jedem traditionellen Lehrbetrieb ist heutzutage davon auszugehen, dass auf den Wissensbestand, den das Internet bietet, zumindest potenziell von überall her und von jeder Person zurückgegriffen werden kann. Es ist heute nicht mehr das vielbändige Lexikon, das zu Hause steht und darüber entscheidet, ob Wissen als Nachschlagepool verfügbar ist, sondern die Online-Anbindung an das Netz der Netze. Diese Nutzungsmöglichkeit zu fördern, wird zu einem weiteren Bildungsauftrag.
2. Digitale Medien verändern Seh- und Kommunikationsverhalten
   Das ist eine vielleicht zu banale Aussage – aber machen Sie sich klar, was eigentlich damit gemeint ist. In den 1970er Jahren gab es nicht zuletzt im Bildungssektor den radikalen Umbruch mit der Entdeckung der Möglichkeiten des Fernsehens durch Bildungsprogramme, die das Mittel der *Visualisierung von Zusammenhängen* einführten. Was hat das in den Seminaren und Lehrveranstaltungen, auch an den Universitäten, für Folgen gehabt? Plötzlich kam jeder mit Visualisierungsfolien und man konnte sich nicht mehr vorstellen, dass von einem Vortrag

ohne Folien, Schaubilder etc. auch nur irgendetwas hängen bleibt. (Der intensive Gebrauch von Powerpoint auch heute ist ohne diesen Hintergrund nicht verständlich.) Mit dem Internet hat sich der Visualisierungseffekt erweitert um den Aspekt der Kommunikation. Das Internet ist in erster Linie eben *kein* Präsentationsmedium, sondern ein Interaktionsraum: Im Internet bewegen sich die Einzelnen als Personen, sie agieren, interagieren, kommunizieren. Das Interaktionsverhalten in einem Online-Kurs, also im konkreten Einsatz des Internets als Lernraum, ist anders als das in einem traditionellen Präsenzkurs. Die Person, die im Netz agiert, muss nicht unbedingt identisch sein mit der Person, die ihre Realbeziehungen lebt. Man spricht nicht umsonst im Zusammenhang mit dem Internet auch von „vermischten Identitäten": Im Netz kann ich mir sogar eine völlig andere Identität zulegen, und was das ganz Neue daran ist: Dies wird von der Netzgesellschaft als „normal" akzeptiert. Zu Ende gedacht, vollzieht sich hier ein radikaler Wechsel in unserem Verständnis von Authentizität, sowohl hinsichtlich der Personen als auch des Aufbaus von Beziehungen.

3. Halbwertszeit von Erkenntnissen – Überprüfbarkeit von Quellen
   Wir wissen wohl alle, dass die Gültigkeitsdauer von Forschungsergebnissen und neu gewonnenen Erkenntnissen heute immer kürzer ist. Allein die Tatsache, dass Erkenntnisse heute nicht mehr unbedingt zunächst auf Papier fixiert werden müssen, bevor sie einer Allgemeinheit bekannt werden, hat diesen Veränderungsprozess beschleunigt. Im Zeitalter des Print-on-Demand, des Online-Publizierens können wir mittlerweile oft sagen: Was heute Morgen sich als letzter Stand der Dinge herauskristallisiert hat, ist vielleicht am Abend schon abrufbar – oder veraltet. Da es so einfach ist, online „Wahrheiten" zu veröffentlichen, ist es jedoch auch schwer sie nachzuvollziehen und nachzuprüfen. Das Problem der Überprüfbarkeit ist durch das schnelle Aktualisieren von Wissensbeständen eher gestiegen: Die Bildungslandschaft muss eine dieser Tatsache angemessene Praxis erst noch finden.

Vor diesem Szenario diskutieren wir heute die Folgen für die Lehrmethoden. Nun könnte man sagen: Die Online-Lehre ist als Einzige in der Lage, die geschilderten Veränderungen positiv in den Lehr-/Lernprozess umzusetzen, und erweist sich so den anderen Lehr- und Lernformen – insbesondere dem klassischen Präsenzseminar – als unbedingt überlegen. Der Blick auf die vielen gerade in den letzten 12 Monaten neu hinzugekommenen Anbieter von Online-Lehre scheint dies gar als Trend zu bestätigen. Die Abbrecherquoten werden allerdings verschwiegen. Ist dies also doch nicht der alleinige Weg zum Heil?

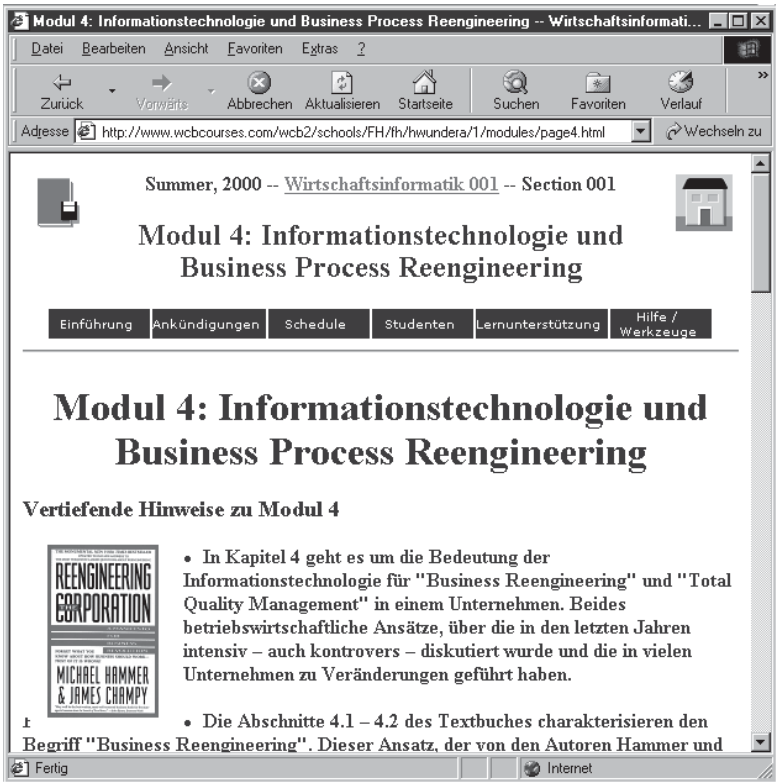
Gerade als Vertreter einer Virtuellen Hochschule bin ich nicht der Meinung, Präsenz-Lehre sei völlig „out“. Es geht m. E. in diesem Zusammenhang nicht um ein „Entweder – oder“, sondern um ein „Sowohl als auch“. Die Online-Lehre, allmählich den Kinderschuhen technischer Begrenztheit entwachsen, kann endlich als Lehrmethode ernst genommen werden – und sollte als solche in unsere Idee einer sinnvollen Bildungspraxis integriert werden. Diese Idee muss allerdings erst einmal da sein! Wer sich über Grundsätzliches hinsichtlich seines Bildungsauftrags nicht im Klaren ist, wird auch mit Online-Lehre nicht glücklich.

Die Virtuelle Hochschule Bayern versucht diese Integration, indem sie gezielt Online-Angebote für *bestehende* Bildungsprogramme fördert; d. h., wir verstehen das Online-Lernen, das Lernen mit dem Medium Internet, als eine zeitgemäße, den neuen Anforderungen und Möglichkeiten Rechnung tragende Form von Lernen und Lehre, welche die herkömmliche traditionelle Form des Lehrens nicht ablösen, sondern sinnvoll ergänzen soll. Und es sind uns unter unseren Anbietern neben den seit langen Jahren in diesem Bereich experimentierenden Koryphäen gerade diejenigen fast noch lieber, die neugierig auf die neuen Möglichkeiten sind, die sagen: Wir sind hier zwar neu in diesem Metier, aber wir wollen die vielleicht noch ungeahnten Möglichkeiten entdecken.

Beispiele für Online-Lehrveranstaltungen

Wir unterscheiden gemeinhin drei Typen von Online-Lehre:

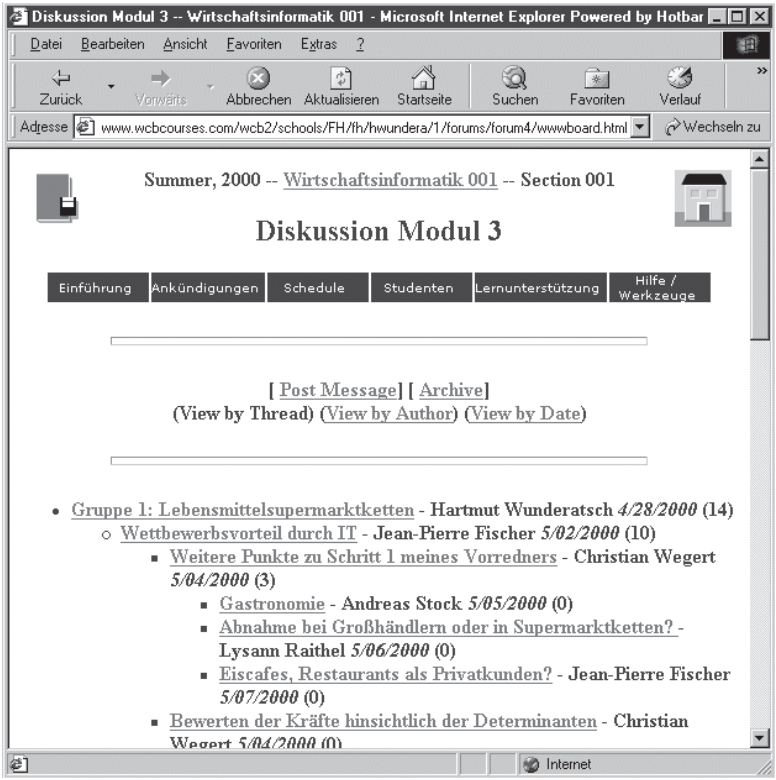
- Die erste Variante ist das *multimediale Lehrbuch*, hier vorgestellt am Beispiel der Augenheilkunde. Im multimedialen Lehrbuch geht es darum, Lehrstoff bildlich darzustellen, der vielleicht in einem gedruckten Lehrbuch bereits vorliegt, der allerdings mittels Visualisierung und Simulation neu aufbereitet wird, sodass er erstens mit mehr Spaß und zweitens auch effektiver erlernt werden kann. Entscheidend für den Erfolg ist die Umsetzbarkeit der zu vermittelnden Inhalte: Wie ist die technische Qualität? Gibt es ein benutzerfreundliches, didaktisch motiviertes Navigationskonzept? Weiß der Anwender zu jeder Zeit, wo er ist, was er eigentlich hier soll und was vermittelt werden soll? Besonderer Wert muss auf die Schnittstelle zwischen Didaktik und Technik gelegt werden. Letzten Endes ist aber der Grad der Selbstständigkeit der Lernenden entscheidend dafür, ob das Online-Angebot auf breite Zustimmung stößt.
- Die zweite Variante ist das *Online-Seminar*, welches das klassische Seminar mit Dozent, Teilnehmenden, Diskussion, Input-Phasen, selbstständigen Arbeitsphasen im Netz nach- und abbildet. Ein Online-Seminar besteht in der Regel aus einem Input-Teil, dem Bereich, der in einem herkömmlichen Seminar das Referat ist. Wenn man dies über



das Internet anbietet, dann sollte auch über Links der Wissensbestand des Internets integriert werden.

Eine wichtige Bedeutung haben Diskussionsforum und Chat: Hier haben die beteiligten Personen die Möglichkeit, sich auszutauschen. In einem Seminar, in dem die Teilnehmer sich nur virtuell erleben, bilden diese Kommunikationsmöglichkeiten eine entscheidende Klammer. Wer sich darauf einlässt, wird bald feststellen: Eine solche Netzkommunikation unterliegt einer anderen Gesetzmäßigkeit als die Kommunikation in der „Echtwelt“. Auch wenn durch virtuelle Cafeterias und andere Abbildungen vertrauter Orte des Kommunizierens versucht wird, eine persönliche Bindung zu anderen Teilnehmern herzustellen, gelingt dies nur schwer. Nicht zu unterschätzen ist zudem, dass alle Äußerungen gleichzeitig schriftlich festgehalten werden und sich so auch noch nach Monaten im Netz befinden, was bei vielen Teilnehmenden dazu führt, zu sagen: „Bevor ich mich da mit etwas blamiere, dass man noch in drei Monaten lesen kann, lass’ ich es lieber bleiben.“

Kritische Erfolgsfaktoren eines Online-Seminars sind ein durchdachter Zeitplan und ein in sich schlüssiges Betreuungskonzept. Es kann nicht reichen, dass der Tutor eine E-Mail-Kommunikation anbietet und dann erhaltene E-Mails nur einmal pro Woche beantwortet; in der Regel muss er in einem solchen Seminar ständig „Gewehr bei Fuß“ stehen. Ob Teilnehmende in einem solchen Seminar etwas lernen, hängt entscheidend ab von der didaktischen Aufbereitung des Lehrstoffs: Die Arbeitsumgebung ist wichtig, es muss eine navigierbare Umgebung sein, in der man sich schnell zurechtfindet. Auch ein hohes Maß an Disziplin ist von den Beteiligten gefordert, weil es eben doch etwas anderes ist, mit realen Personen täglich in einer Veranstaltung zu sitzen, als diese



Personen nur als virtuelle Kollegen im Online-Seminar zu erleben – eine hohe Anforderung an die mediale Kompetenz aller Beteiligten.

– Die dritte Variante: Die *Online-Vorlesung* entspricht am ehesten dem, was wir vielleicht aus dem Bildungsfernsehen der 1970er Jahre ken-

nen. Da wird eine Video-Kamera aufgestellt und jemand wird bei seinem Vortrag gefilmt. Einen solchen Film dann über das Internet zu übertragen ist kritisch. Es bietet sich eigentlich nur dann an, wenn auch gewährleistet ist, dass die Übertragungsraten entsprechend hoch sind, sodass tatsächlich ohne Qualitätseinbuße diese Vorlesung wie auf einem Fernsehbildschirm verfolgt werden kann. In der Regel wird eine Online-Vorlesung kombiniert mit einer gleichzeitigen Präsentation von Folien, wie in unserem Beispiel: In einem Video-Fenster sieht man den Dozenten, ein zweites Fenster präsentiert gleich daneben die Folien, auf die er sich bezieht. Kritische Erfolgsfaktoren der Online-Vorlesung sind Inhalte, Dauer und ganz besonders die technische Qualität. Es macht wenig Sinn, wenn es ständig Aussetzer gibt, weil die Leitungsbandbreite zu schwach ist und man durch die solche Probleme vom eigentlichen Inhalt abgelenkt wird. Auch die Art der Präsentation ist sicherlich entscheidend, der im Hörsaal mitreißende Redner reißt nicht unbedingt auch online mit. Es ist jedoch vorstellbar, dass eine solche „Vorlesungskonserve" eine erheblich höhere Zahl von Studierenden – ohne überfüllte Hörsäle! – erreicht.

Die Virtuelle Hochschule Bayern bemüht sich, alle drei vorgestellten Veranstaltungsformen, von denen natürlich noch eine ganze Reihe von Mischformen existieren, in die Hochschullehre zu integrieren. Wir haben dazu umfangreiche Qualitätssicherungsmodelle entwickelt, indem wir für die Bereiche Materialien, Betreuungskonzept, Nutzen, Organisation und Technik Kriterienraster erstellt haben – als Grundlage einer Aufnahme einer neuen Veranstaltung in unser Angebot. Da zählen beispielsweise im Bereich Materialien die Art der Inhalte, aber auch die Medienauswahl und die mediengerechte Gestaltung, Strukturierung und Navigation. Ebenso fragen wir nach dem Betreuungskonzept: Wie lang sind die Antwortzeiten? Weiß man, dass die Hemmschwelle der Teilnehmenden, Betreuung einzufordern, viel geringer ist als in einer Präsenzlehrveranstaltung an einer Hochschule und dass deshalb auch viel eher reagiert werden muss?!

Der Erfolg, den die Virtuelle Hochschule schon nach knapp 9 Monaten ihres Bestehens hat, zeigt, dass sie auf dem richtigen Weg ist: Wir haben über 1.200 Studierende aus ganz Bayern, die tatsächlich unsere 48 Veranstaltungen belegen. (Die Dunkelziffer derjenigen, die einfach nur mal so vorbeischauen, ist erheblich höher.) Von daher können wir recht zuversichtlich sein, dass diese Ergänzung der Hochschullehre auch Früchte trägt. Doch nicht zu vergessen: Online-Lehre verlangt von Lehrenden und Lernenden zusätzliche Qualifikationen und Kompetenzen – ob diese im Bereich der Weiterbildung und speziell bei

der dortigen Klientel ohne weiteres vorhanden ist, ist allerdings fraglich. Schon allein die Tatsache, dass an den Hochschulen der bei weitem geringste Teil der Personen diese Kompetenzen hat, lässt da eher skeptisch sein.

Diese Kompetenzen werden allerdings bereits in der nahen Zukunft über Chancenvielfalt und sozialen Ausschluss mitentscheiden: Sie zu finden, zu wecken und zu entwickeln, ist eine der Herausforderungen an die Professionellen im Bildungs- und Weiterbildungsbereich.

Rolf Arnold

Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenendidaktik nachhaltigen Lernens?

In den letzten Jahren hat sich der Lernkulturbegriff mehr und mehr als eine Leitkategorie der pädagogischen und didaktischen Diskussion etabliert. Wie in zahlreichen früheren Disziplindiskursen kann man dabei nicht umhin festzustellen, dass es wohl die hinlängliche Unschärfe dieses noch jungen Begriffes ist, der er seine Karriere verdankt. Erinnert fühlt man sich an Ganzheitsmetaphern, wie „Schlüsselqualifikation", „Kompetenzentwicklung" oder „Organisationslernen", mit denen so viele Lesarten einhergingen, wie es Theoretiker/innen gab, die sich ihrer bedienten. Und es war und ist auffällig, dass es vornehmlich disziplinexterne Beiträge waren, die sich mittels solcher begrifflicher Novitäten in den Diskurs über das Lernen Erwachsener einzuschalten bemühten. Diese disziplinübergreifenden bzw. disziplinfremden Konzeptionalisierungen sind dabei nur selten weiterführend gewesen, gingen sie doch häufig mit einer Trivialisierung und Entsubjektivierung des Gegenstandes einher und versuchten – unter zumeist weitgehender Absetzung von den einheimischen Begriffen der Erwachsenpädagogik – das Lernen Erwachsener als eine letztlich „machbare" und „garantierbare" Kompetenzerweiterung erscheinen zu lassen, ohne jedoch ausreichend zu erkennen, dass es gerade die Offenheit und Unbeherrschbarkeit des Lernprozesses und die Subjektivität der Bildung des Erwachsenen sind, die das Entstehen übergreifender ganzheitlicher sowie reflexiver Kompetenzen überhaupt erst ermöglichen können. Es ist die Eigenlogik der Bildung Erwachsener, die als Ansatzpunkt und Maßstab professioneller Gestaltung von Lernen und Bildung nicht aus dem Blick geraten darf, will man nicht hinter den historisch erreichten Grad erwachsenpädagogischer Reflexion zurückfallen und modernistischen Kompetenzmodellen anhängen, die man – Erich Fromm kommentierend – so charakterisieren könnte: „Stromlinienförmiges Outfit zur Stabilisierung des narzisstischen Marktcharakters ersetzt verinnerlichte Werte" (Wehr 1990, S. 60).

Sicherlich sind nicht alle disziplinexternen Beiträge zur Kompetenzdebatte „abzuwehren". Insbesondere von der Berufs- und Betriebspädagogik hat die Erwachsenenpädagogik in den 1990er Jahren zahlreiche Impulse erhalten, die halfen, quasi-fundamentalistische Abgrenzungen zwischen Bildung und Qualifikation zu überwinden und zu erkennen, dass die bloße Tatsache, dass betriebliche Weiterbildung eine nicht-öffentlich verantwortete, sondern eine privat

regulierte Angelegenheit ist, nicht per se zur Folge haben muss, dass in ihr die Eigenlogik der Bildung nicht vorzukommen vermag (vgl. Arnold 1995). Diese betriebspädagogischen Impulse bereiteten nach meinem Eindruck auch die Lernkulturdebatte vor, wobei implizit der Unternehmenskulturbegriff Pate gestanden haben dürfte. Im Kontext der didaktischen Bemühungen vieler Betriebe – vielfach unterstützt durch entsprechende Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung – wurde nämlich deutlich, dass die Entwicklung ganzheitlicher und zur Selbststeuerung qualifizierender Kompetenzen nur im Kontext von didaktischen Arrangements wirklich nachhaltig angebahnt werden kann, die selbst bereits „halten, was sie versprechen". D. h., Selbststeuerungsfähigkeit entsteht nicht ohne Selbststeuerungschancen im Lernprozess, weshalb dem Einsatz handlungsorientierter und lebendiger Methoden eine grundlegende Bedeutung zuwuchs. Die Methodisierung der betrieblichen Bildungsarbeit sowie zahlreicher berufsschulpädagogischer Initiativen war eine Konsequenz aus dieser Einsicht und hatte erste Schritte zur Entwicklung und Gestaltung neuer Lernkulturen zur Folge (vgl. Arnold/Schüßler 1998).

Fragt man nach den Konsequenzen dieser ersten Annäherungen an gewandelte Lernkulturen für die Erwachsenenpädagogik, so lässt sich daraus die Notwendigkeit zu einer „methodenorientierten Erwachsenenbildung"[1] folgern, d. h. die Notwendigkeit, gezielt erwachsenendidaktische Methoden und Arrangements zu identifizieren und den Professionals für deren Einsatz und Gestaltung Modelle und didaktische Arrangements an die Hand zu geben. Hierbei muss man in der Erwachsenenbildung keineswegs „bei Null" ansetzen, zumal es gerade in ihrer Geschichte eine auf Dialog und Erfahrungsaustausch gerichtete Methodentradition gibt (vgl. die Arbeitsgemeinschaft der Neuen Richtung). Die Programmatik „Lernkulturwandel durch Methodenorientierung" darf allerdings nicht ihrerseits wieder zu einem neuen Monokonzept geraten. Zwar ist es sicherlich zutreffend, dass insbesondere die Lernkulturen in der beruflichen Weiterbildung – unbeschadet der oben skizzierten Tendenzen – in noch zu starkem Maße lehrzentriert sind, doch darf diese Einseitigkeit sicherlich nicht durch eine neue methodenorientierte Einseitigkeit ersetzt werden. Zwar ist ein entscheidendes Kriterium für die Qualität für Lehr-/Lernorganisationen in der Erwachsenenbildung sicherlich in der Frage aufgehoben, wie viel „Selbsttätigkeit" dem Lerner ermöglicht wird, da sich ohne die Erfahrung von Selbsttätigkeit und deren Reflexion keine Selbststeuerungskompetenzen entwickeln können. Übergeordnet ist aber beim Wandel von Lernkulturen das Kriterium der Nachhaltigkeit, d. h. die Frage, *im Kontext welcher Lehr-/Lernorganisationen Kompetenzen wirklich dauerhaft, tragfähig und weiterentwicklungsfähig angebahnt, bzw. gefördert werden können.* Und dabei wird deutlich, dass auch überblicks- und strukturgebende Lehre ihre kompetenzbildende Relevanz hat, zumal es zahlrei-

Neue Erwachsenendidaktik durch Lernkulturwandel

Aufhebung der Trennung von Lehren und Lernen

1) Wieviel Lehren ist für das Lernen notwendig?
2) Gibt es andere aktivierende bzw. aneignungsförderlichere Formen der Wissensvermittlung und Kompetenzgestaltung (z. B. Lernarrangements?)
3) Wie können Lehrende sich zu Lernberatern entwickeln?

Reduzierung des Lernens im Gleichschritt (Synchronizität des Lernens)

4) Wie lassen sich Selbstlern- und Fernlehrelemente bzw. autodidaktische Lernphasen (z. B. Lernen am Arbeitsplatz) integrieren?
5) Welche Sozialphasen sind für den Lernprozess sinnvoll?

Überwindung des einseitigen Methodenbesitzes im Lehr-/Lernprozess

6) Über welche Lernstrategien und Selbstlernmethoden verfügen die unterschiedlichen Lerntypen?
7) Wie können die Selbstlernkompetenzen der Lerner systematisch gefördert werden?

Milderung des Vorranges von Lerngegenständen bzw. -inhalten

8) Wie lassen sich die Lerninhalte erschließungsorientiert und aktivitätsfördernd aufbereiten?
9) Durch den Einsatz welcher lebendiger Lernmethoden lassen sich Schlüsselqualifikationen entwickeln?
10) Welche Inhalte sind es unter fachdidaktischen und kompetenztheoretischen Gesichtspunkten aufgrund ihrer strukturbildenden und zusammenhangserhellenden Kraft (Knotenpunktwissen) „wert", gelernt zu werden?

Nachhaltigkeit des Erwachsenenlernens

- Behaltensquote („Wider die Vergessensschule")
- Situierung (Anbindung an eigene Lebenssituation und Lernprojekte)
- Entwicklung von Kompetenzen
- Transfer des Gelernten
- Lernen des Lernens

Abb. 1: Leitfragen zur Gestaltung einer Lernkultur nachhaltigen Erwachsenenlernens

che empirische Hinweise dafür gibt, dass Lerner überhaupt nur dann selbsttätige Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung gestalten können, wenn sie bereits über eine in wesentlichen Grundlinien strukturierte Basis an organisiertem Wissen verfügen (vgl. Dubs 2001). Erwachsenendidaktik muss sich deshalb auch – und in besonderem Maße – der Frage nach Lebendigkeit, Aneignungsfreundlichkeit und „Hilfsbereitschaft" lehrender Wissenspräsentation widmen und entsprechende professionelle Fähigkeiten entwickeln helfen. Eine entsprechende

Erwachsenendidaktik des nachhaltigen Lernens ist in den letzten Jahren bereits in Umrissen zutage getreten. Diese lassen sich heuristisch in einem Raster „Leitfragen zur Gestaltung nachhaltigen Erwachsenenlernens“ bündeln (vgl. Abb. 1).

Nimmt man die in den Bildungsinstitutionen unserer Gesellschaft vorherrschenden didaktischen Lehr-/Lernarrangements in den Blick, so gelangt man zu keinem einheitlichen Bild: Die Lehrer- und Sachzentrierung ist zwar noch überall vorherrschend, doch hat sich z. B. die Erwachsenenbildung gerade in ihren Anfängen auch als bewusste Gegenbewegung und Alternativinszenierung gegenüber den bestehenden Buch- und Kopfschulen zu etablieren bemüht. Und auch in der Grundschulbildung sowie – wie bereits erwähnt – in der beruflichen Bildung haben sich Ansätze einer anderen, stärker lernerorientierten und aktivitätsfördernden Lernkultur herausgebildet, wenn diese auch noch nicht die vorherrschende Realität in diesen Institutionen markieren. Insgesamt gesehen zeichnet deshalb die von Horst Siebert kürzlich formulierte Charakterisierung der Lernkulturen in unserer Gesellschaft sicherlich ein zutreffendes Bild:

„Die bürokratisch-technologische Rationalität hat auch unser Bildungs- und Erziehungssystem geprägt. Auch Schüler und lernende Erwachsenen wurden behandelt wie ‚triviale Maschinen‘ (Heinz von Foerster 1993). Sie wurden nach behavioristischen Mustern mit Wissen gefüttert, sie wurden trainiert, konditioniert, geschult. Bildung resultierte angeblich aus Informationsvermittlung. Lernen erschien programmierbar – z. B. durch ‚teacher-proof‘-Lerntests, durch eine bürokratische Schulverwaltung. Der Eigensinn der Lernenden, Überraschungen im Unterricht, der heimliche Lehrplan – all diese Unwägbarkeiten galten eher als Störfaktoren. Lernprozesse werden oft übersteuert, determiniert, übermäßig standardisiert“ (Siebert 2001, S. 30).

Ein Wandel der Lernkulturen, der dem Leitkriterium der Nachhaltigkeit Rechnung trägt, muss solche Verkürzungen überwinden. Dabei sind viele Vertrautheiten und fraglose Gewohnheiten zu überwinden. Hierzu zählen unter anderem Trivialisierungen, wie das von Siebert zitierte Maschinenbild von Lernenden, welches auch und gerade in der Multimediadebatte fröhlich Urständ feiert: Der Lernende wird häufig als eine Art Speicherplatte konzipiert, auf der man beliebig ein Überangebot an Information (vgl. Reimann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 388) abspeichern kann, wenn diese nur komfortabel aufbereitet und unterhaltsam visualisiert daherkommen. Dabei tritt die letztlich fachdidaktische Frage nach der strukturbildenden Relevanz der komfortablen Information für den Aufbau von Erschließungs-, Orientierungs- und Bewältigungskompetenzen zunächst in den Hintergrund, und die Erwachsenenbildung denaturiert zu einem weiteren Rädchen in der Informationsverbreitungsmaschinerie unserer sog. Wissensgesellschaf-

ten. Nachhaltige Lernkulturen wären demgegenüber dadurch gekennzeichnet, dass die Lernanforderungen, mit denen Erwachsene sich in Lebenswelt und Beruf täglich neu konfrontiert sehen, kompetenztheoretisch analysiert und fachdidaktisch geprüft Eingang in Lernprozesse finden, um so zu einer Ordnung der Vielfalt und einer begründeten Auswahl und Reduktion von Wissen zu gelangen. Wo Wissens- und Kompetenzbestände kontinuierlich „stumpf" werden, liegt die Lösung nämlich nicht in einer Ausweitung der „Schärfgelegenheiten", um diesen Sachverhalt in einer der Werkzeugtechnik entlehnten Metapher auszudrücken. Es kommt vielmehr darauf an, die Menschen zum Selbstschärfen ihrer Kompetenzen zu qualifizieren bzw. ihnen selbstschärfende Kompetenzen (vgl. Bauerdick u. a. 1993, S. 114) zu vermitteln. Und wo es um die Auswahl und Reduzierung von Lerngegenständen aus der Wissensfülle geht, müsste die bereits bei W. Klafki formulierte Frage nach der Bedeutung eines konkreten Inhalts für die Entwicklung von Verstehens- und selbstständiger Handlungsfähigkeit zum strengen Prüfkriterium erhoben werden, wobei auch kognitions-, kompetenz- sowie aneignungstheoretische Gesichtspunkte zum Tragen kommen müssten (Frage etwa: Welche Begrifflichkeiten, Einsichten oder Kenntnisse sind inhaltliche Voraussetzungen dafür, dass der Lerner selbst nachhaltig kognitive Strukturen ausdifferenzieren und Kompetenzen entwickeln kann?).

Lernkulturen, die die „Unwägbarkeiten" (Siebert) im Lernprozess Erwachsener als das Normale anerkennen, sind durch eine Erwachsenendidaktik gekennzeichnet, die sich von der Lehr-Lern-Illusion weitgehend gelöst hat und der Einsicht Rechnung trägt, „... dass Teilnehmer vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, dass sie etwas anderes lernen, was gar nicht gelehrt wurde, oder dass auch sehr erfolgreich gelernt wird, obwohl gar nicht gelehrt wurde" (Schäffter 1998, S. 135). Der erwachsenendidaktische Fokus muss deshalb viel stärker auf das Lernen bzw. die Aneignung (vgl. Kade u. a. 1999, S. 79) ausgerichtet und Lehren als ein den „Wissenserwerb als (individuelle) Eigenleistung des Subjekts" (ebd.) ermöglichendes Handeln analysiert werden. Dabei gerät die Pluralität der Lernorte des Erwachsenenlernens in den Blick, und die implizierte Vorstellung eines „Lernens im Gleichschritt" wird durch Modelle eines asynchronen, selbstgesteuerten Lernens (vgl. Knowles 1975), wie wir es unter anderem aus der Fernstudiendebatte oder aus den neueren Ansätzen multimedialen Lernens kennen, ersetzt. Die Lernkulturen als die „... soziale Realität ..., die ihren Mitgliedern Orientierung liefert durch geteilte Auffassung von Lehr-/Lernhandeln, durch einen gemeinsamen Stil" (Schlutz 1999, S. 26), wandeln sich dabei dadurch, dass die Beteiligten neue Orientierungen und neue Stile des Lehr-/Lernhandelns entwickeln.

Diese neuen Formen tragen der „Pluralisierung des Lehrens und Lernens" (Nuissl u. a. 1997) Rechnung, heben die erwachsenendidaktische Tren-

nung von Lehren und Lernen auf, überwinden die Begrenzung auf das synchrone Lernen und den Vorrang von Lerngegenständen und Inhalten gegenüber der Entwicklung außer- und überfachlicher Kompetenzen und rücken von der impliziten Vorstellung eines gegenseitigen Methodenbesitzes (Motto: „Der Lehrer hat Methode“) ab (vgl. Arnold 1999). An Stelle einer noch eher technokratischen Erwachsenendidaktik, die die wesentlichen didaktischen Entscheidungen dem Lehrenden zugesteht, bildet sich im Lernkulturwandel in ersten Umrissen das Konzept eines erwachsenendidaktischen „Empowerments“ ab, das dem Lernenden weitestgehend didaktische Entscheidungskompetenzen für die Gestaltung seines Lernprozesses ermöglicht. Damit Lerner hierzu in der Lage sind, müssen sie allerdings nach- bzw. umsozialisiert werden. Damit ist gemeint, dass in ihnen selbst die gelernten lernkulturellen Traditionen und Gewohnheiten (Trennung von Lehren und Lernen, Lernen im Gleichschritt, einseitiger Methodenbesitz, Inhaltfixierung) überwunden und sie zu selbstgesteuertem Handeln „ermächtigt“ werden müssen. Solche Formulierungen klingen notwendig paradox, da sie sich auf die Transformation von Altem in Neues richten und das Problem deutlich machen, dass man auch für die eigene Lernfreiheit zunächst – d. h. bevor man diese durch Planung und Gestaltung des eigenen lebenslangen Lernens umsetzen kann – Selbstlernkompetenzen und Selbstlernmethoden kennen lernen und sich aneignen muss. Aus diesem Grunde haben die augenblicklichen Lernkulturen in der Erwachsenenbildung etwas Transitorisches: Sie entspringen noch dem alten, eher lehrorientierten Fokus, unterstützen aber bereits gleichzeitig die Pluralisierungs- und Empowermentprozesse der sich vollziehenden Neuausrichtung in der Erwachsenenbildung.

Der Lernkulturwandel in der Erwachsenenbildung ist den Leitbildern des selbstgesteuerten und des nachhaltigen Lernens verpflichtet. Um diese Leitbilder zur professionstheoretisch prägenden Orientierung zu entwickeln, ist eine Erwachsenenbildungsforschung notwendig, die die zahlreichen noch offenen Fragen zum selbstgesteuerten und nachhaltigen Lernen (z. B.: Welche Lerntypen lernen bei welchen Gegenständen wie erfolgreich selbstgesteuert?) einer genaueren empirischen Klärung zuführt. Dabei die Nachhaltigkeit des Erwachsenenlernens als Beurteilungskriterium in den Blick zu rücken, ist insofern weiterführend, als „Nachhaltigkeit“ beides umfasst, die individuelle Nachhaltigkeit (z. B. geringe Vergessensquote) und die Transfernachhaltigkeit, d. h. die Frage nach der tatsächlichen Handlungs-, Orientierungs- und Umsetzungsrelevanz des Gelernten, was zugegebenermaßen bei reflexivem Lernen schwerer zu beurteilen ist als bei institutionellem Lernen. Insgesamt gesehen hilft die Nachhaltigkeitsprüfung des Erwachsenenlernens aber auf Dauer, Lernkulturen zu überwinden, die noch in zu starkem Maße ein „effektloses“ Lernen beinhalten und damit Lernen, Bildung und Weiterbildung letztlich zu einem Ritual verkommen lassen,

dessen Biographierelevanz darin liegt, teilgenommen zu haben, auch wenn dabei wenig gelernt oder vieles vergessen worden ist.

Anmerkung

1 Dies ist der Arbeitstitel eines Vorhabens an der Universität Kaiserslautern, das sich darum bemüht, Methoden zur Förderung von Selbstlernkompetenzen Erwachsener zu identifizieren und in eine erwachsenendidaktische Konzeption zur Kompetenzentwicklung zu integrieren.

Literatur

Arnold, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung. Schlüsselqualifikationen – Unternehmenskultur – Selbstorganisation. 2. Auflage. Baltmannsweiler

Arnold, R. (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler

Arnold, R. (1999): Lernkulturwandel. In: REPORT, H. 44, S. 31 ff.

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Bausteine und Ideen eines lebendigen Lernens. Darmstadt

Bauerdick, J./Eichener, V./Wegge, M. (1993): Qualifikationsanforderungen beim Einsatz von CIM. In: Staudt, E. (Hrsg.): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen, S. 97-127

Dubs, R. (2001): Mehr Klarheit für die Unterrichtspraxis. Einige kritische Anmerkungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 1-5

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart

Knowles, M. S. (1975): Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs, N.J.

Nickolaus, R. (2000): Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 190 ff.

Nuissl, E. u. a. (Hrsg.) (1997): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355 ff.

Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin

Schlutz, E. (Hrsg.) (1999): Lernkulturen. Frankfurt/M.

Weh, H. (1990): Erich Fromm zur Einführung. Hamburg

Hille Lieverscheidt

Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-/Lernkultur

Was müssen die Lehrenden können?

1. Einführung

Meinem Vortrag möchte ich ein Zitat des griechischen Philosophen Plutarch (50-125 n. Chr.) voranstellen:

> Es geht nicht darum, ein Gefäß zu füllen,
> sondern darum, eine Flamme zu entzünden.

Dieses Bild beschreibt ausgezeichnet das Spannungsfeld, in dem wir uns mit dem Wunsch, eine neue Lehrkultur zu entwickeln, bewegen. Das Gefäß, darunter können wir uns – in etwas gewagter Analogie – die Köpfe der Lernenden vorstellen, die nach der Nürnberger-Trichter-Methode mit Wissen gefüllt werden. Dieses Lehrverfahren entspricht der traditionellen Lehr-/Lernkultur, die zurzeit an vielen Stellen im Umbruch ist. Die heutige Veranstaltung ist dafür ein weiterer Beleg. Die Flamme, die entzündet werden soll, bezeichnet das Ziel, den Idealzustand, den wir erreichen wollen: mit Lernerinnen und Lernern zu arbeiten, die begeistert bei der Sache sind und sich aus eigenem Antrieb das jeweils notwendige Wissen aneignen.

Die Frage ist, wie kommen wir von A nach B? Ich werde zunächst über die Veränderungen in der Lehr-/Lernkultur sprechen, dann zu den Leitprinzipien des Lernberatungskonzepts kommen, das eine Antwort auf die Frage nach dem Weg gibt (vgl. Kemper/Klein 1998) um daraus die Kompetenzen der „neuen" Lehrenden abzuleiten. Danach werde ich anhand von zwei Beispielen aus der Praxis einige Hürden beschreiben, die die Lehrenden in ihrem eigenen Lernprozess nehmen mussten, bzw. von Erfahrungen berichten, die ihren Lernprozess anschaulich machen. Das erste Beispiel stammt aus dem Kontext meiner zweijährigen Begleitung eines Teams von Allgemeinärzt/innen an der Universität Bochum (vgl. Lieverscheidt/Reinhardt 2001 i. V.), die die klassische Vorlesung durch teilnehmerorientierte Kleingruppenseminare ersetzt haben. Das zweite Beispiel stammt aus einer Fortbildung von Lehrenden eines großen, überregionalen Bildungsträgers. Zum Schluss gehe ich kurz auf die Rahmenbedingungen ein, die notwendig sind, damit solche Lernprozesse entstehen können.

2. Veränderungen in der Lehr-/Lernkultur: das Lernberatungskonzept

Die traditionelle Lehr-/Lernkultur, gekennzeichnet durch die klassische Vorlesung bzw. durch den Vortrag des Dozenten/der Dozentin, geht sehr stark vom Lehrstoff aus. So wird der Dozent/die Dozentin auch in erster Linie als Wissensvermittler gesehen. Die neue Lehr-/Lernkultur legt den Fokus im Gegensatz dazu auf die Adressaten der Wissensvermittlung, auf die Lernenden, die als kompetent, aktiv und eigenverantwortlich angesehen werden. Ihren Lernprozess steuern sie in weiten Teilen selbst, und statt Belehrung brauchen sie eine neue Form der Unterstützung. Für die Lehrenden kommt zur Vermittlung des Wissens eine neue Aufgabe, nämlich die Beratung hinzu.

In dieser Funktion ist es ihre Aufgabe, den Lernprozess der Studierenden bzw. der Lernenden anzuregen und zu begleiten. Das Lernberatungskonzept von Kemper und Klein bietet dafür eine Orientierung. Ich kann es hier nur in groben Umrissen skizzieren: Es geht von mündigen Lerner/innen aus, die potenziell in der Lage sind, sich selbst im Lernen und in der Gruppe zu steuern. Ihre Unterschiedlichkeit wird nicht mehr in erster Linie als Problem wahrgenommen, sondern auch als Chance, z. B. voneinander zu lernen.

Die Leitprinzipien der Lernberatung sind: die Ausrichtung des Lerngeschehens an den Lerninteressen und Kompetenzen der Lernenden, die Auseinandersetzung mit ihrer Lernbiographie**.** Das setzt voraus, sich damit zu beschäftigen, zu wissen bzw. sich zu fragen, was einen interessiert, und die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen. Dieses Fragen verlangt permanente Reflexion aller am Lernprozess Beteiligten, außerdem Transparenz der Ziele und Inhalte sowie echte Möglichkeiten der Partizipation, um gegebenenfalls eine Korrektur der Ziele und Inhalte nach den Bedürfnissen der Lernenden vorzunehmen. Im Lernberatungskonzept werden Instrumente vorgestellt, die diese Prinzipien praktisch in die Tat umsetzen, wie z. B. das Lerntagebuch und die Lernkonferenz.

3. Welche Kompetenzen brauchen die neuen Lehrenden?

Es ist deutlich geworden, dass Fachkompetenz allein nicht mehr ausreicht. Sie wird inzwischen als selbstverständlich vorausgesetzt. Es müssen Methodenkompetenz, persönliche und kommunikative Kompetenz hinzukommen:

– *Methodenkompetenz* heißt, ein breites Repertoire von Arbeits- und Lerntechniken zu beherrschen, um die geeignete Arbeitsform für den jeweiligen Lerngegenstand auszuwählen.

– Im Bereich der *persönlichen Kompetenzen* ist meines Erachtens die Bereitschaft am wichtigsten, das eigene Handeln zu reflektieren und es von anderen in Frage stellen zu lassen (Stichwort „Feedback-Kultur“). Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die Fähigkeiten der Lernenden setzt eine besondere Haltung voraus, die für den Lernprozess förderlich ist.
– Die Lehrenden brauchen außerdem *kommunikative Kompetenzen*, um Gruppengespräche steuern zu können und schwierige Situationen im Seminar zu meistern.

4. Hürden im Lernprozess – Beispiel: Allgemeinmedizin an der Ruhr-Universität Bochum

Im Übergang von der traditionellen Vorlesung für ca. 200 Studierende zu interaktiven Kleingruppenseminaren von ca. 20 Personen ergaben sich Probleme, die gelöst werden mussten. Dozentinnen und Dozenten sowie die Studierenden sind an das alte System gewöhnt und haben sich darin eingerichtet. Das Wissen kommt „von vorn“. Die Dozenten haben das Wort und also die Macht. Das ist angenehm und schmeichelt dem Ego. Die Studierenden haben sich dem angepasst, ihre Energie quasi auf „stand-by“ geschaltet und eine Konsumhaltung entwickelt.

Bei der Installierung einer neuen Lehr-/Lernkultur können die Lehrenden also leicht auf doppelten Widerstand stoßen: auf ihren eigenen Widerstand, Aktivität (und damit Wichtigkeit, Planbarkeit und die Gelegenheit zur Selbstdarstellung) abzugeben, und auf den Widerstand der Studierenden, die in ihrem Winterschlaf nicht behelligt werden wollen.

In dieser Situation ist soziale Kompetenz gefragt, nämlich Vertrauen in die Fähigkeiten der Studierenden und genügend Selbstsicherheit, sich als Lehrende/r zurückzunehmen, die Studierenden agieren zu lassen und diesen offenen Prozess kompetent zu steuern. Das ist leichter gesagt als getan. In Feedback-Veranstaltungen am Ende des Semesters in allen zehn Gruppen von Studierenden mussten die Lehrenden sich teilweise mit herber Kritik auseinander setzen. Einige Lehrende fühlten sich persönlich angegriffen und fingen an, sich zu rechtfertigen oder die Kritik abzuwerten. Es ging hoch her. Andere bezogen die Kritik nicht auf sich selbst, analysierten stattdessen, welche Argumente sie berechtigt fanden und welche nicht. Im Austausch untereinander wurde beschlossen, welche Anregungen in die Überarbeitung des Konzepts aufgenommen werden und welche weiteren Schwerpunkte in der eigenen Fortbildung gesetzt werden sollten.

5. Orientierung an den Kompetenzen – Beispiel: Fortbildung mit Lehrenden aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Mit einer gemischt zusammengesetzten Gruppe aus Ausbildern (Metall, Holz, EDV), Lehrer/innen und Sozialpädagogen führten Frau Kemper und ich ein Seminar zur Lernberatung durch. Im ersten Teil des insgesamt fünftägigen Seminars kamen die Teilnehmer/innen einer Arbeitsgruppe ins Plenum zurück und sagten: „Wir haben ein Juwel gefunden". Eine Teilnehmerin hatte von ihrer Arbeit zur Wiedereingliederung von Frauen berichtet. Diese Frauen galten als unvermittelbar, ohne Chance auf dem Arbeitsmarkt, sie selbst trauten sich auch nichts zu. Innerhalb von drei Monaten langsamer und behutsamer Arbeit wurden ihre verborgenen Kompetenzen ans Licht gebracht, und nach dieser Zeit waren die meisten von ihnen bereit und in der Lage, eine Beschäftigung aufzunehmen. Tief beeindruckt von der Wirksamkeit des Kompetenzansatzes wurde die Teilnehmerin gebeten, bei der Fortsetzung des Seminars ihre Unterlagen mitzubringen und allen im Plenum ausführlich davon zu berichten. Das geschah sechs Monate später und wurde mit großem Interesse aufgenommen. Das Motto ihres Lehrgangs: „Mich muss es geben, mich gibt es nirgendwo noch einmal, und die anderen Menschen wären anders ohne mich", wurde auch in unserem Seminar lebendig. Diese Teilnehmerin hatte nie vorher Gelegenheit, ausführlich über ihre Arbeit zu sprechen und Wertschätzung für ihre Kompetenzen als Lehrende zu erfahren! Sie war glücklich und stolz. Dieses Erlebnis macht deutlich, wie wichtig es ist, nicht nur von den Lehrenden, sondern auch voneinander zu lernen, die eigenen Kompetenzen zu kennen und zu schätzen.

Auf die Frage, wie man im eigenen Arbeitsalltag mit den Kompetenzen der oft jugendlichen Teilnehmenden arbeiten kann, auch wenn dafür nur wenig Zeit zur Verfügung steht, antworteten wir mit dem Einsatz eines Arbeitsblattes aus dem Lerntagebuch der Auszubildenden. Es machte die erworbenen fachlichen und persönlichen Fähigkeiten anhand folgender Impulse zum Thema deutlich: „Welche Fähigkeiten bringe ich mit? Was kann ich besonders gut? Was habe ich in den letzten zwei Jahren neu gelernt? Was war meine Motivation, dies zu lernen?" In Einzelarbeit wurden die Fragen beantwortet und sollten anschließend im Plenum vorgestellt werden. Aber zunächst herrschte Schweigen. Keine/r wollte anfangen, es war den Anwesenden zu heikel, über so persönliche Fragen „öffentlich" zu reden. In der anschließenden Auswertung konnten die Erfahrungen mit Unsicherheit, mit dem Risiko, sich angreifbar zu machen, wenn man etwas von sich selbst preisgibt, ausgewertet und der Transfer auf die eigene Lerngruppe vorgenommen werden. Er mündete in die Frage: Wie entsteht Vertrauen in einer Lerngruppe?

6. Fazit

In dem Bochumer Beispiel gab es bestimmte Rahmenbedingungen, die den Erfolg der Umstrukturierung ermöglicht haben:

- *Verpflichtung zur Fortbildung* für alle. Das setzte die selbstkritische Einschätzung voraus, dass die Qualifikation als Allgemeinarzt nicht automatisch gleich bedeutend ist mit der Fähigkeit, gute Lehrveranstaltungen durchzuführen.
- Ein *engagiertes Team*, das sich wirklich als Team begreift und nicht als eine Ansammlung von Einzelkämpfern, wo jeder macht, was er will. Das bedeutete auf der fachlichen Ebene, ein gemeinsames Verständnis von Allgemeinmedizin als Leitbild für die Arbeit zu entwickeln, und auf der didaktischen Ebene, ein gemeinsames Verständnis von guter Lehre zu definieren.
- *Hospitation durch hochschuldidaktische Berater/innen*. Das hieß, den Mut aufzubringen, sich „in den Topf gucken" zu lassen und sich damit der Gefahr auszusetzen, kritisiert zu werden. Das hieß aber auch, klug genug zu sein, sich die Perspektive unbeteiligter Außenstehender und ihre Fachkompetenz zu Nutze zu machen.
- Lernen als *kontinuierlicher Verbesserungsprozess.* Dies wird als Training on the Job verstanden, also in enger Verquickung mit der Praxis gesehen und nicht als punktuelle, zeitlich begrenzte Veranstaltung fernab vom eigenen Lehralltag.

Die genannten Punkte sind dieselben, die auch das Gelingen eines Organisationsentwicklungsprozesses garantieren:

- ein gemeinsames Problembewusstsein
- die aktive Unterstützung der obersten Leitung
- Einbeziehung externer Beratung
- das Bewusstsein, dass so ein Entwicklungsprozess Zeit braucht.

In der Tat ist es so, dass ohne eine Veränderung der Organisation und der in ihr tätigen Menschen einschneidende Veränderungen der Lehr-/Lernkultur nicht wirksam werden können.

Die Faktoren, die das Gelingen im zweiten Beispiel garantierten, sind die oben erwähnten Leitprinzipien des Lernberatungsmodells. Diese wiederum sind einer konsequenten Subjektorientierung verpflichtet, das heißt, sich selbst und die eigenen Erfahrungen ernst zu nehmen und zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen (vgl. Meueler 1993, S. 196ff.). Durch sie entsteht schließlich eine Lernkultur, die von Vertrauen und Offenheit geprägt ist und Ressourcen zu

Tage fördert, die in anderen Kontexten nur wenig gefragt sind: Lebendigkeit, Menschlichkeit und die Fähigkeit, sich für eine Sache zu begeistern. Und damit sind wir wieder beim Bild vom Anfang meines Vortrags angekommen. Die Flamme brennt, wenn ich mich als ganze Person mit Dingen auseinander setze, die mir wichtig sind, die meine Neugier befriedigen und meine Fähigkeiten stärken. Und das gilt für Lehrende wie für Lernende gleichermaßen.

Literatur

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

Lieverscheidt, Hille/Reinhardt, Christina (2001 i. V.): Studierendenorientiert und praxisnah. Teamberatung von Lehrenden an der Ruhr-Universität Bochum. Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Projekt. Bochum

Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Wolfgang Jütte

Neue Kommunikationstechnologien und persönliche soziale Netzwerke von Weiterbildnern

„It's Not What You Know, It's Who You Know"?

Die englische Floskel in der Überschrift mag provozierend wirken, weil hier vermeintlich in Form einer bloß rhetorischen Frage dem Verzicht auf „Inhalte" das Wort geredet wird. Irritierend ist dabei die Polarisierung zwischen dem „Was" einerseits und dem „Wie und Wen" andererseits. Dieses Argumentationsmuster ist im Kontext der Diskussion um neue Medien und die Veränderungen der gesellschaftlichen Wissensorganisation und Wissensvermittlung vertraut. So würde der nachlassende Stellenwert individuellen Fachwissens durch die Vernetzung von Wissen kompensiert.

Zugleich verweist die Aussage, es komme weniger darauf an, was man weiß, sondern darauf, wen man kenne, auf die zumeist allseits bekannte Tatsache des Nutzens persönlicher Kontakte. Behandelt wird hier insofern das alte Thema der Beziehungen als Handlungsressourcen. Dabei handelt es sich nicht um ein neues Phänomen, da der Unterhalt möglichst vielfältiger sozialer Kontakte schon immer eine Voraussetzung für gelungenes berufliches Handeln in der Weiterbildung war. Das Thema „Networking" hat jedoch eine neue Qualität erhalten, da der Umfang und die Notwendigkeit beruflicher Kontaktnetze scheinbar gestiegen sind. Dies kann auf veränderte Arbeitsbedingungen, wie etwa flexiblere Arbeitsverhältnisse, häufigere Berufswechsel und vermehrte Projektarbeit, zurückgeführt werden. Die Weiterbildung als Berufsfeld ist davon in einem hohen Maße betroffen.

Dieser Zusammenhang wird vorliegend reflektiert vor dem Hintergrund moderner Kommunikationstechnologien, die die Arbeit und die Organisation in der Weiterbildung verändern. Aus dieser Perspektive geht es um die Herstellung kommunikativer Kontexte und um die Rolle, die dabei moderne Kommunikationsmittel spielen. Wenngleich die Diskussion um neue Medien verständlicherweise stark auf das Lehr-/Lerngeschehen konzentriert ist, betrifft sie auch das Organisationshandeln in der Weiterbildung. So kommt es z. B. zu neuen Dienstleistungserwartungen, die neue Kommunikationsanforderungen entstehen lassen. Online-

Dienste werden in der Weiterbildung an Bedeutung gewinnen, wie Entwicklungen von offenen Bürgernetzen und Formen der Teleadministration (Brinckmann/Wind 1999) zeigen. Wenn vom „Netz der Organisation“ (Landesinstitut 1992) gesprochen wird, muss das „elektronische Netz“ mit eingeschlossen werden.

In diesem Beitrag werden unterschiedliche Problembereiche angesprochen: Ausgehend von Beziehungen als Handlungsressourcen in der Weiterbildung wird der „Beziehungsaspekt“ neuer Medien aufgegriffen.

1. Beziehungsnetze als Handlungsressourcen

Der „Vernetzungsgedanke“ ist zweifelsohne en vogue. Gegenwartsanalysen kommen ohne den Bezug des Netzwerkes nicht mehr aus (vgl. Castells 2000). „Vernetztes Denken“ gehört mittlerweile zu den Standardformulierungen in der Managementliteratur (vgl. Probst/Gomez 1989). Zugleich boomt die handlungsorientierte Literatur mit Ratgebercharakter, in der die strategische Bedeutung des Knüpfens profitabler Kontakte als Garant für berufliche Erfolge unterstrichen wird (vgl. stellvertretend Baker 1994 und Scheler 2000).

Das Konzept des Netzwerkes erfährt gegenwärtig eine Begriffskarriere. Die vielfältigen Bedeutungsnuancierungen verweisen auf seinen Metapher-Charakter. Der Begriff Netzwerk ist zunächst stark im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich verwurzelt. Die Attribuierung der Verkehrsinfrastruktur als „Netz“, wie das Eisenbahn- und Straßennetz, weist darauf hin. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien fördern das Bild des Netzwerkes in einem entscheidenden Maße. Diesen „technischen Netzen“ können „soziale Netze“ gegenübergestellt werden. Unter ihnen kann ein Geflecht oder System von sozialen Beziehungen zwischen Personen verstanden werden.

Das „Sich-Vernetzen“ bedeutet, vom Nutzen kooperativer Beziehungen für das eigene berufliche Handeln zu sprechen. Durch das Knüpfen sozialer Beziehungen wird der Zugang zu Ressourcen erleichtert. Im Englischen wird dafür der Ausdruck *„Networking“* verwandt. Im beruflichen Alltag geht es häufig um den Aufbau von Beziehungen, die einem von Nutzen sein können. Persönliche Beziehungselemente erleichtern die Bewältigung von Aufgaben.

In diesem Zusammenhang bedeutet Professionalität, einen beruflichen Beziehungsfundus aufzubauen, der für das eigene Handeln genutzt werden kann. Hier entstehen „unsichtbare“ Wissens- und Expertennetzwerke, auf die im Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann („dann rufe ich den X an“). Vernetzung ist Arbeit, d. h. ein aktiver Prozess, der sich nicht von selbst ergibt. Es geht hierbei um die Selbstwahl von Partnern, um das „Sich-selbst-Vernetzen in Beziehungen

mit Resonanz“ (Gieseke 1996, S. 708). Die Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Kontaktnetze aufzubauen und zu halten, ist nicht nur für die Bewältigung der alltäglichen Arbeit wichtig. Auch Innovationen sind auf Beziehungen angewiesen. Zur Verwirklichung von neuen Projektideen benötigt man, besonders wenn man in einen neuen Bereich vorstoßen möchte, Beziehungsnetze, durch die man sich die erforderlichen Kontakte bahnen kann.

Wenn soziale Beziehungen als Handlungsressourcen betrachtet werden, stößt man auf die Theorie des sozialen Kapitals, die von Soziologen wie Pierre Bourdieu (1983), James S. Coleman (1988) oder Robert D. Putnam (1993) geprägt worden ist. Allgemein formuliert, sagt sie aus, dass bestimmte Beziehungen Akteuren Vorteile verschaffen können. Vor allem Bourdieu hat das Besondere dieser Kapitalform gegenüber dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital herausgearbeitet. Das soziale Kapital bildet die Beziehungen, auf die zurückgegriffen werden kann. Es ist zunächst immateriell und symbolisch. Da die Kapitalformen prinzipiell konvertibel sind, kann soziales Kapital in ökonomisches Kapital umgewandelt werden. Bourdieu definiert das soziale Kapital als ein Beziehungsnetz, das vor allem als ein Ergebnis längerfristiger Investitionsentscheidungen entsteht. Dabei werden Zufallsbeziehungen in dauerhafte Beziehungen mit einem gewissen Verpflichtungscharakter umgewandelt: „(...) das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu 1983, S. 192).

Aufgrund der vorhandenen Beziehungen erhalten Akteure spezifische Vorteile. Diese hängen von der jeweiligen Qualität der Beziehungen ab und sind kontextspezifisch. Häufig handelt es sich um informelle Beziehungen.

Beziehungen weisen einen unterschiedlichen Grad der Formalisiertheit auf. Das Begriffspaar „formell/informell“ stellt dabei die Pole der unterschiedlichen Formen der Strukturbildung dar (vgl. Gukenbiehl 1994). Arbeitsbeziehungen sind zunächst formalisierte Beziehungen. Hier steht der funktionale Zusammenhang im Vordergrund, und die Rollen sind eher rechtlich bestimmt und organisational vorgegeben. Demgegenüber gehört es zu den Kennzeichen informeller Beziehungen, dass diese Interaktionen freiwillig organisiert und zumeist wenig strukturiert sind. Im Gegensatz zu formalen Strukturen sind informelle Beziehungen personenabhängig.

Persönliche Bekanntschaften als informelle Beziehungen haben vielfältige Funktionen. Sie eröffnen neue Wege oder beschleunigen Verfahren. Sie

spielen insbesondere in streng formalen oder bürokratisch geregelten Kontexten eine Rolle, z. B. in der Kommunal- oder der Arbeitsverwaltung. Formale Wege sind in der Regel administrative Wege. Neben den formalen Dienstwegen, die eingehalten werden müssen, gibt es den viel zitierten „kleinen Dienstweg" als informelle Instanz. Diese informellen Beziehungen können vor allem die Erledigung von Arbeitsaufgaben erleichtern. Man muss nicht erst die Antragspapiere detailliert studieren, sondern kann seinen direkten Gesprächspartner anrufen und relevante Informationen oder auch Hintergründe erfahren. Eventuell kann man bewirken, dass der eigene Antrag schneller bearbeitet wird als üblich. Dieser „reibungslose Verlauf" hängt auch von der Qualität der Beziehungen ab.

Neben der Unterscheidung zwischen formellen und informellen Beziehungen wird in der Netzwerkforschung zwischen „starken" und „schwachen" Beziehungen unterschieden. Diese basale Unterscheidung geht vornehmlich auf die Analyse von Mark Granovetter zurück, der „die Stärke schwacher Beziehungen" (1973) untersucht hat. Beziehungen können ihrer Stärke nach auf einer Dimension angeordnet werden. Dabei bedingen sich der Zeitaufwand, die emotionale Intensität, die Intimität und die wechselseitigen Hilfeleistungen gegenseitig.[1] „Starke Beziehungen" (*strong ties*) wie Freundschaften weisen eine hohe Beharrungskraft auf. Als emotionale Bindungen können sie die Funktion der psychosozialen Unterstützung übernehmen. „Schwache Beziehungen" (*weak ties*), wie sie z. B. eher zu Bekannten aufgebaut werden, dienen dagegen vor allem der Informationsgewinnung und der Arbeitserleichterung. In seiner Studie zur Jobsuche konnte Granovetter zeigen, dass Informationen über die neue Stelle vor allem durch schwache Beziehungen gewonnen wurden.

Wenngleich die Ergebnisse zur „Stärke schwacher Beziehungen" kontrovers diskutiert werden, kann der spezifische Nutzen von schwachen Beziehungen in der Weiterbildung in den daraus resultierenden Informations- und Planungsvorteilen gesehen werden. Übertragen auf das Arbeitshandeln hieße dies, dass „schwache Beziehungen" offenbar Innovationen anregen können. Es sind weniger die formalen Kooperationskontexte, sondern die kommunikativen informellen Beziehungen, die eine Innovationsressource darstellen. In ihrer Pflege könnte die „Stärke" moderner Kommunikationstechnologien liegen.

2. Networking als Herstellen kommunikativer Kontexte

Weiterbildungshandeln ist kommunikatives Handeln (vgl. Merk 1993). Vor allem Planungsprozesse sind zu einem hohen Anteil kommunikative Prozesse. So verweist Wiltrud Gieseke (1996, S. 708) auf die „kommunikative Dichte", die das Alltagshandeln in der Institution bestimmt: „Um Ideen umzusetzen und auf den Weg zu bringen, müssen viele Kontakte gesucht und geknüpft werden,

muss Überzeugungsarbeit geleistet werden, müssen Absprachen getroffen, Personen zur Unterstützung des Vorhabens und zur Mitarbeit gewonnen werden.“ „Vernetzung“ wird als ein Prozess des Beziehungsaufbaus von Personen und Gruppen verstanden. Dabei kann „vernetztes Arbeiten“ als eine „qualitative Grundhaltung“ bezeichnet werden, „bei der es nicht nur um konkrete ‚produktbezogene’ Kooperationen geht, sondern darum, zwischen MitarbeiterInnen verschiedener Bereiche *einen kommunikativen Verständigungsprozess mit langfristiger Ausstrahlung zu etablieren*“ (Jungk 1994, S. 61).

Planende in der Weiterbildung wissen, dass sie nicht selbst über alle relevanten Informationen verfügen müssen, sondern dass sie durch Beziehungen Zugang zu relevantem Wissen und Ressourcen erlangen können. Man weiß, wen man anrufen kann. Wenn man einen Experten zum Thema „Pilze sammeln“ braucht, rufen Mitarbeiter in einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung den Kollegen im städtischen „Grün-Amt“ an. Die Suche nach „Zugängen“ gehört zu den Kennzeichen von Planungsprozessen. Beziehungen bilden Zugänge zu Wissen, die immer wieder neu hergestellt werden müssen. „Wissen ist jedoch nichts Beständiges, einmal erworben, stellt es keine Ressource dar, auf die jederzeit unbegrenzt zurückgegriffen werden kann. Wissen kann immer nur zeitlich begrenzt zur Lösung von Problemen genutzt werden. Es veraltet schnell und wird nutzlos“ (Probst/Büchel 1998, S. 26).

Die flexible Nutzung von Kontaktnetzen garantiert den Erwerb relevanter Informationen, um sich auf dem Laufenden zu halten. In Planungsprozessen fungieren sie als Ressourcennetzwerke. Bei der Kommunikation als einem Austausch von kommunikativen Ressourcen, von Auskunft und Information, kommen die Vorteile medialer Vernetzung zum Tragen. Die computervermittelte Kommunikation übernimmt eine wichtige Beziehungsanbahnungsfunktion und durch sie erfolgt auch die Pflege. Der Wunsch, miteinander in Kontakt zu bleiben, wird vielfach schon in der Floskel ausgedrückt: „Ich schick dir mal eine Mail“.

Wenn Weiterbildung als Dienstleistung zu einem hohen Teil mit Ressourcenakquisition beschäftigt ist (vgl. Schlutz 1997), dann versprechen die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die Überwindung räumlicher und zeitlicher Beschränkungen bei Planungsprozessen. Dazu zählen die effizientere Nutzung von Ressourcen, die Erleichterung der Referentenvermittlung, das Finden von relevanten Ansprechpartnern und Expertisen (Yellow-Pages-Effekt), aber auch die Möglichkeit der Konkurrentenanalyse.

Dass der Medieneinsatz der Arbeitserleichterung dienen kann, dürfte wohl eher unbestritten sein. Die weiterführende Frage ist jedoch, ob die compu-

tervermittelte Kommunikation zu einer neuen Qualität des Kommunizierens und des pädagogischen Handelns führen kann. Eine Argumentationsfigur lautet, dass neue Technologien die Möglichkeiten einer neuen Kooperationskultur fördern (vgl. Gabriel 1997). Hier entstehen neue Formen kooperativer Anwendungen. Stimulieren die neuen Medien den Austausch? Fördert dies die Bereitschaft, Wissen zu teilen und neue Kooperationspartner „mit ins Boot" zu nehmen? Entstehen neue Formen der Projektarbeit? Kommt es zur Öffnung von Planungsprozessen?

Für das professionelle Handeln sind Kommunikationsvermögen und Beziehungsmanagement wichtige Fähigkeiten. Dazu zählt, intensiv kommunizieren zu können, aber auch Kommunikationsprozesse anzuregen und zu fördern. „Networking" als Arbeitsverhalten beinhaltet eine aktive Komponente (vgl. Baker 1994). Es geht nicht nur um die Nutzung von Beziehungen, sondern auch um deren Aufbau und Pflege. Diese Beziehungsarbeit verlangt starke Eigeninitiative und ein aktives Verhalten, das über die normalen Anforderungen und Möglichkeiten im Berufsalltag oft hinausgeht und an Grenzen stößt. Die Alltagsrelevanz des Konzepts des sozialen Kapitals wird eingeschränkt durch die begrenzte Beziehungskapazität der Beteiligten. Netze stehen für Beziehungspluralität. Was bedeutet es aber, wenn sich soziale Beziehungen vervielfältigen?

3. Computervermittelte Kommunikation, Medienwahl und Arbeitstechniken

Bei den oben angeführten Beispielen kommunikativer Vernetzung spielt die mediale Kommunikation eine Rolle. Da persönliche Netzwerke durch Kommunikationshandlungen aufrechterhalten werden, kann es hier zu einem fruchtbaren Zusammenspiel zwischen technischen und persönlichen sozialen Netzwerken kommen. Im Berufsalltag gewinnen vor allem der Computer und das Internet als Kommunikationsinstrumente an Bedeutung. Diese Form der Kommunikation wird – in ihrer anglo-amerikanischen Prägung – als computervermittelte Kommunikation *(computer-mediated communication)* bezeichnet (vgl. stellvertretend den Band von Boos/Jonas/Sassenberg 2000).

Im Arbeitsalltag der Weiterbildner nimmt fernmündliche Kommunikation einen hohen Stellenwert ein. Dabei ist das Telefon neben der Face-to-Face-Kommunikation das gebräuchlichste Medium, um miteinander zu kommunizieren. Briefe scheinen demgegenüber an Bedeutung zu verlieren. Zunehmend ist der Arbeitsalltag von elektronischen Medien geprägt. In den meisten Weiterbildungseinrichtungen dürften die technischen Voraussetzungen für ihren Einsatz gegeben sein. E-Mail-Adressen fehlen zumeist nicht mehr auf Visitenkarten und Briefbögen. Neben der Medienverfügbarkeit geht es immer um die Frage der

Aufgeschlossenheit gegenüber den elektronischen Medien. Dies dürfte aber längst nicht mehr eine Frage der „Generationen“ sein.

Aus den verschiedenen Modellen der computervermittelten Kommunikation ist für den vorliegenden Zusammenhang das Modell der Medienwahl aufschlussreich (vgl. dazu im Folgenden Döring 2000, S. 30f.), das hier in einiger Ausführlichkeit dargestellt werden soll: „Das Modell der rationalen Medienwahl geht davon aus, dass man in einer konkreten Situation genau das Medium wählt, das den sachlichen und sozialen Anforderungen der Kommunikationsaufgabe am besten gerecht wird. Ein Medium mit zu geringer Reichhaltigkeit bzw. zu geringer sozialer Präsenz würde den Kommunikationserfolg gefährden, ein zu anspruchsvolles Medium dagegen wäre unökonomisch und könnte situationsspezifisch sogar unangenehm erlebt werden (z. B. lästiger Zwang zum Small Talk bei einer Face-to-Face-Benachrichtigung im Unterschied zur knappen E-Mail-Benachrichtigung: *interaction overhead.*“ (ebd., S. 30). Dieses Modell unterstreicht den Nutzen von Kommunikationsmedien bei der Beziehungsaufnahme und Beziehungspflege, wenn die verwendeten Medien der Kommunikationsaufgabe angemessen sind. Gegenüber diesem Modell der rationalen Medienwahl wird jedoch auch Kritik geübt, da es dem sozialen Handeln zweckrationale Prämissen unterstellt und die sozialen Zusammenhänge der Medienwahl zu sehr ausblendet. Dieses Modell wird ergänzt durch die Modelle der normativen und der interpersonalen Medienwahl. Sie machen darauf aufmerksam, dass die Wahl der Kommunikationsmedien auch durch vorherrschende soziale Normen gesteuert wird. So können Medien vornehmlich aus Prestigegründen verwendet werden, um z. B. einen gewissen Modernitätsanspruch bzw. -vorsprung zu signalisieren. Entscheidend ist jedoch, dass die Medienwahl nicht einseitig, sondern vielmehr in kommunikativen Kontexten als „Gegenstand interpersonaler Aushandlung“ (ebd., S. 31) erfolgt. Meine persönlichen Medienpräferenzen müssen mit denen meines Kommunikationspartners vereinbar sein. Ich werde jemandem nicht oft eine E-Mail senden, wenn diese immer erst Wochen später gelesen wird. Durch die Medienvielfalt entstehen wieder eigene Schwierigkeiten; unterschiedliche Medienpräferenzen können Kommunikationsbarrieren darstellen. Ständiges „Hinterher-Telefonieren“ oder das „Warten auf die Antwort-Mail“ können die Folge eines anderen Antwortverhaltens des Kommunikationspartners sein. Was mache ich mit der Vorliebe meines Gegenübers für E-Mails mit der Konsequenz, dass ich ihn telefonisch nicht erreichen kann?

Die Modelle der normativen und der interpersonalen Medienwahl „betonen, dass erfolgreiches mediales Kommunikationsverhalten im Arbeits- und Privatleben nicht allein auf individueller Medienkompetenz gründet, sondern die Entwicklung einer regelrechten Kommunikations- und Mediennutzungs-Kultur

in einzelnen sozialen Gruppen, Netzwerken und Organisationen erfordert“ (ebd., S. 31f.).

Die Medienwahl stellt weit mehr als nur ein technisches Problem dar. Erforderlich ist eine Sensibilisierung für den normativen und interdependenten Charakter von Kommunikation, da dies Projektarbeit und Planungsprozesse beeinflussen kann. Nardi/Whittaker/Schwarz (2000, S. 16) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass die Wahl des Kommunikationsmediums in persönlichen Netzwerken stark von den Präferenzen des Empfängers und der Entwicklungsgeschichte der Interaktion abhängt.

Bewusste Medienwahl verlangt nicht nur die Verfügbarkeit eines breiten Spektrums von Medien (Vernetzung des Arbeitsplatzes), sondern auch das Wissen über ihre spezifischen Leistungen zur Problemlösung. Der Medienpluralismus allein löst nicht die Handlungsprobleme. Eher im Sinne einer Illustration sei ein „Blick zurück“ geworfen, wie der Stellenwert von Arbeitstechniken im Berufsalltag am Beispiel des Telefons diskutiert wurde. „Telefone sind in der Weiterbildung und Kulturarbeit mit die wichtigsten Arbeitsgeräte“ (Landesinstitut ... 1992, S. 380). Es wird z. B. auf „gute und schlechte Telefonzeiten“ hingewiesen: „Denken Sie an Gleitzeit, Tischzeiten, Frühstückspausen oder an die berufsspezifischen Sonderfälle wie etwa Lehrer, die man vormittags nur in den Schulpausen erreicht und nachmittags nicht vor 15 Uhr anrufen sollte“ (ebd., S. 379).

Hier eröffnen asynchrone Kommunikationsmittel neue Möglichkeiten. Wenngleich die zeitversetzte Kommunikation durch E-Mail sicherlich geschätzt werden kann, macht sie die Kommunikation jedoch nicht weniger voraussetzungsreich. Die Verheißungen neuer Formen der Zeitsouveränität sollten eher mit Vorsicht genossen werden.

4. Neue Kommunikationstechnologien und flüchtige organisatorische Strukturen in der Weiterbildung

Persönliche Netzwerke bilden eine organisatorische Antwort auf die Komplexität der Bedarfslagen beruflich Handelnder. Erst vielfältige Netzwerkbezüge ermöglichen die Leistungserstellung. Das Knüpfen persönlicher Netze hilft nicht nur bei der individuellen Problembewältigung, sondern dient auch der Kompensation institutioneller Defizite. Prekäre oder fehlende institutionelle Ressourcen werden durch Ressourcen der eigenen Beziehungsnetze ersetzt. Nardi/Whittaker/Schwarz (2000) unterstreichen, dass es – ungeachtet der viel gerühmten neuen Organisationsformen wie lernende Organisation, Qualitätszirkel und virtuelle Teamarbeit – gerade die persönlichen sozialen Netzwerke sind, die die

Arbeit ermöglichen. Danach verlassen sich beruflich Handelnde beim Zugang zur Information weit weniger auf die betriebsinternen Teams und Arbeitsgruppen als auf ihre eigenen Netzwerke, die sorgfältig gepflegt werden. Für diesen Trend machen die Autoren u. a. den erweiterten Zugang zu den neuen Kommunikationsmedien verantwortlich.

Die neuen Kommunikationstechnologien, vor allem Internet und E-Mail, verändern Arbeitsbeziehungen. Zu den Nutzungsmöglichkeiten zählt u. a., Informationen abzurufen, auszutauschen, aber auch zu produzieren bzw. zu präsentieren. Zu den neu entstehenden Kommunikationsformen zählen die Nachrichtengruppen (*Newsgroups*) und die E-Mail-Verteilerlisten (*Mailing-Lists*). Während die erste Diskussionsform für die Praxis weit weniger eine Rolle spielen wird, eröffnen Mailing-Lists neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Kursleitern und Einrichtungen. Sie ermöglichen den kontinuierlichen Informationsaustausch in Bereichen, die eher von flüchtigen organisationalen Strukturen geprägt sind. Es gehört zu den spezifischen Vorteilen von E-Mail, dass man einer größeren Anzahl von Personen Informationen zukommen lassen kann. So kann man mit mehreren Partnern gleichzeitig kommunizieren. Dadurch können neue „Gemeinschaften" gebildet werden.

Neue Kommunikationstechnologien ermöglichen, wie auch schon das Telefon, besondere Formen der informellen sozialen Kommunikation, die durch Briefe nicht zu bewerkstelligen sind. Eine leitende Frage, die sich Einrichtungen stellen müssen, lautet: Wie kann die Kommunikation zwischen allen Beteiligten erhalten werden? Können neue emotionale und professionale Bindungen an die Weiterbildungseinrichtungen entstehen, durch die gegebenenfalls auch die mangelnde örtliche Bindung kompensiert werden kann?

Die neuen Medien ermöglichen den Aufbau eines Ressourcen-Austausch-Netzwerkes. Dadurch entstehen erweiterte Möglichkeiten der internen Kommunikation, die auch Rückwirkung auf das eigene Arbeitsverhalten haben, das oft durch Vereinzelung (Bild des Einzelkämpfers) gekennzeichnet ist. Dabei muss immer unterschieden werden, welche Ressourcen vorrangig ausgetauscht werden sollen. Geht es um verwaltungsbezogene Anforderungen, um projektbezogene Informationen oder um „Beziehungsarbeit"? Versende ich einen Ausschreibungstext oder organisiere ich möglichst ökonomisch einen Termin mit mehreren Kollegen oder hole ich mir emotionale Unterstützung bei Freunden?

Durch computervermitteltes Kommunizieren entstehen neue Formen der Zielgruppenansprache und der Öffentlichkeitsarbeit („Gästebuch"). Aber es stellt sich die Frage, wie die mögliche Resonanz kommunikativ bewältigt wird.

Das Ansteigen von Außenkontakten kann auch als eine Zunahme der Belastung empfunden werden.

Die zunehmende Zahl der selbstständig und freiberuflich Tätigen hat Konsequenzen für die Weiterbildungseinrichtungen. „Institutionen der Erwachsenenbildung – auch der betrieblichen Personalentwicklungen – werden in dieser Tendenz zu fraktalen Lern-Agenturen mit einem fluktuierenden Dozenten-, Trainer-, Moderatoren-, Animateurs-Pool. Dies führt zu Risiken für die organisationale Identität“ (Faulstich 1999, S. 192). Kann durch das computervermittelte Kommunzieren die Bindung der Dozenten und Kursleiter an die Institution gefördert werden? Rücken sie dadurch wieder stärker in das „Gesichtsfeld“ der Planenden? Können E-Mail und Mailing-Lists auch einander fremde Dozenten und Kursleiter in Beziehung setzen? Es gilt neue Formen der Konnektivität und des „Involvement“ zu entwickeln.

Auch aus der Perspektive der selbstständig und freiberuflich Tätigen in der Weiterbildung können die neuen Kommunikationstechnologien betrachtet werden. Soziale Beziehungen haben einen Einfluss auf den beruflichen Erfolg (vgl. Wegener 1989). Das „Sich-Vernetzen“ kann als eine Antwort auf ein unsicheres Arbeitsfeld mit prekären Arbeitsverhältnissen betrachtet werden. Angesichts von Mobilitätszwängen kann die Investition in soziale Beziehungen, z. B. in Form des „Im-Gespräch-Bleibens“ als eine angemessene Strategie gerade auch von Berufsanfängern interpretiert werden. Diese soziale Kapitalbildung kann sich beispielsweise in einer neuen Projektstelle auszahlen. Auch für Kursleiter und Dozenten ergeben sich aus beruflichen Notwendigkeiten neue Formen des Einsatzes von Kommunikationstechnologien. Als Visitenkarte in elektronischer Form erweist sich heute die eigene Web-Site. Bei dieser Präsentation handelt es sich um eine neue Form der Öffentlichkeit. Wer eine Web-Site ins Netz stellt, publiziert für die interessierte Fachöffentlichkeit. Sie dient als PR-Medium zur Präsentation der eigenen Kompetenz.

Die Vorteile des computervermittelten Kommunizierens, die sich für freiberuflich Tätige ergeben, ist jedoch ambivalent, weil neue Informationstechnologien die Entwicklung flexibler Arbeitsformen und die scheinbar grenzenlose Mobilität entscheidend fördern. Die „für das Personal ambivalenten Trends zwischen beliebiger Verfügbarkeit einerseits und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten andererseits“ (Faulstich 1999, S. 192) werden durch die neuen Kommunikationstechnologien jedenfalls nicht aufgehoben.

Weiterbildungseinrichtungen sind in den letzten Jahren unter einen zunehmenden Veränderungsdruck geraten. Dies unterstreicht den Stellenwert von

organisationsbezogenen Projekten (vgl. Schiersmann/Thiel 1999). Auch neue Kommunikationstechnologien in der Arbeitsorganisation verlangen nach Formen fach- und abteilungsübergreifender Projektorganisation. Zu den möglichen Projektthemen zählt auch die „Verbesserung (von) internen und externen Kommunikationsstrukturen“ (ebd., S. 90). Ebenso stellt sich die Frage, ob Projektgruppen/-teams nicht selbst von neuen Medien im Beziehungsaufbau und Kommunikationsaustausch profitieren und ob die neuen Medien auch gegenüber Dritten zu einer stärkeren Transparenz von Projektverläufen beitragen können.

Streitpunkt ist hier, ob eine „Kommunikations-Nutzungskultur“ von dritter Seite, wie der Politik, gefördert werden oder ob sie sich eher einrichtungsspezifisch entwickeln sollte. Um die Aufgabe selbst, sich stärker mit den Nutzenaspekten neuer Kommunikationskulturen auseinander zu setzen, werden Weiterbildungseinrichtungen wohl nicht herumkommen. Dabei geht es nicht allein um eine technische Nutzungskompetenz, vielmehr ist damit die Frage nach der eigenen Organisationskultur aufgeworfen.

5. Forschungsbedarf zur Kommunikationskultur und zu Beziehungsnetzwerken

Die Struktur persönlicher Netzwerke ist Weiterbildnern häufig selbst nur in begrenztem Umfang bekannt. Akteure bauen sich über die Zeit Informations- und Kontaktnetze auf, aber wie sie genau beschaffen sind, entzieht sich der Kenntnis. Dies liegt in der Latenz der Struktur dieser Arbeitsbeziehungen, die zumeist fallweise aktiviert werden. Da Kontakte sehr in Routine eingebunden sind, werden sie nicht als eigene Qualität wahrgenommen.

Wir müssen mehr über das Kommunikationsverhalten von Erwachsenenbildnern wissen. Wie kann ihr „Vernetzungsniveau“ erfasst werden? In welchen Beziehungsnetzwerken arbeiten sie? Wie wirkt sich die Struktur dieser Beziehungen auf das Berufshandeln und auf die Leistungserstellung in der Weiterbildung aus? Vor allem geht es darum, das Kommunikationsverhalten unter der Perspektive der Aufgabenbewältigung zu betrachten. Welche Einflüsse hat die computervermittelte Kommunikation für Planungsprozesse? Bei welchen Gruppen ist sie stärker verbreitet, bei Hauptberuflern oder bei Nebenberuflern? Profitieren von Kommunikationsnetzen eher die großen oder eher die kleinen Einrichtungen?

Diese Analyse beruflicher Kontaktnetze verlangt neue Forschungsansätze und angemessene Methoden.[2] Benötigt werden „erwachsenenpädagogische Realanalysen“, ethnographische Forschungsansätze zu individuellen Res-

sourcen- und interpersonalen Kommunikationsnetzwerken am Arbeitsplatz und Feldstudien, die Erkenntnisse über faktische Austauschbeziehungen in der Weiterbildung liefern.

Anmerkungen

1 Nach Granovetter ist die Stärke oder Schwäche einer Beziehung „a (probably linear) combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services which characterize the tie" (1973, S. 1361).

2 Vereinzelt gibt es bereits interessante empirische Zugänge, vgl. z. B. Gieseke 1999.

Literatur

Arnold, R./Gieseke, W. (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1 Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, Kriftel

Baker, W. E. (1994): Networking Smart: How to Build Relationships for Personal and Organizational Success. New York

Boos, M./Jonas, K. J./Sassenberg, K. (Hrsg.) (2000): Computervermittelte Kommunikation in Organisationen. Göttingen u. a.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt; Sonderband 2). Göttingen, S. 183-198

Brinckmann, H./Wind, M. (1999): Teleadministration. Online-Dienste im öffentlichen Sektor der Zukunft. Berlin

Castells, M. (2000): Elemente einer Theorie der Netzwerk-Gesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, H. 41, S. 37-54

Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, Supplement, S. 95-120

Döring, N. (1999): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen u. a.

Döring, N. (2000): Mediale Kommunikation in Arbeitsbeziehungen: Wie lassen sich soziale Defizite vermeiden. In: Boos/Jonas/Sassenberg, a. a. O., S. 27-40

Faulstich, P. (1999): Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Arnold/Gieseke, a. a. O., S. 162-204

Frindte, W./Köhler, Th. (Hrsg.) (1999): Kommunikation im Internet. Frankfurt/M. u. a.

Gabriel, N. (1997): Kulturwissenschaften und Neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter. Darmstadt

Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 678-713

Gieseke, W. (1999): Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler, S. 212-220

Granovetter, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, H. 6, S. 1360-1380

Gukenbiehl, H. L. ([2]1994): Formelle und informelle Gruppe als Grundformen sozialer Strukturbildung. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analysen. Heidelberg, Wiesbaden, S. 80-96

Hagedorn, F./Jungk, S./Lohmann, M./Meyer, H. H. (Hrsg.) (1994): Anders Arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim

Jungk, S. (1994): Kooperation und Vernetzung. Strukturwandel als Kompetenzanforderung. In: Hagedorn/Jungk/Lohmann/Meyer, a. a. O., S. 61-76

Jütte, W. (2000): Diplom-PädagogInnen als „Netzwerker". Sich und andere vernetzen als professionelle Anforderung. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 161-173

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung ([2]1992): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest

Merk, R. (1993): Kommunikatives Management. Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Personalentwicklung. Eine vermittlungswissenschaftliche Perspektive. Neuwied u. a.

Nardi, B./Whittaker, St./Schwarz, H. (2000): It's Not What You Know, It's Who you Know: Work in the Information Age. In: First Monday, vol. 5, May 2000, number 5 [URL: http//firstmonday.org/issues/issue5_5/nardi/index.html] 36 S., Zugriff 26.10.2000

Probst, G. J. B./Büchel, B. S. T. ([2]1998): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden

Probst, G. J. B./Gomez, P. (Hrsg.) (1989): Vernetztes Denken. Unternehmen ganzheitlich führen. Wiesbaden

Putnam, R. D. ([2]1992): Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton, New York

Schäffter, O. (1994): Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation – ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn u. a., a. a. O., S. 77-91

Scheler, U. (2000): Erfolgsfaktor Networking. Mit Beziehungsintelligenz die richtigen Kontakte knüpfen, pflegen und nutzen. Frankfurt/M.

Schenk, M. (1984): Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen

Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. (1999): Projektmanagement im Bildungs- und Sozialbereich. Eine Konkretion organisationsbewussten Lernens. In: Arnold/Gieseke, a. a. O., S. 86-104

Schlutz, E. (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen, Bl. 4.10.10

Wegener, B. (1989): Soziale Beziehungen im Karriereprozeß. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 270-297

Sigrid Nolda

Empirie und Neue Lehr-/Lernkulturen

Mein Thema lautet „Empirie und Neue Lehr-/Lernkulturen". Es heißt nicht „Empirische Erforschung der neuen Lehr-/Lernkulturen", schließt diesen Aspekt aber nicht aus. Mit dieser Aneinanderfügung ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen empirischer Forschung und dem gemeint, was als „Neue Lehr-/Lernkulturen" bezeichnet wird. „Empirisch" sind – laut der Definition in einem wissenschaftstheoretischen Wörterbuch „Verfahren, Gesetze und Theorien, wenn sie einzig durch Beobachtung und Experiment gewonnen oder gerechtfertigt werden können" (Speck 1980, S. 149).[1]

Sind die „Neuen Lehr-/Lernkulturen" nun eine Theorie, die auf der Basis entsprechender Beobachtungen gewonnen wurde oder die sich nachträglich durch solche rechtfertigen lässt? Arnold/Schüßler (1998, S. 3) stellen unter der Kapitelüberschrift „Was sind Lernkulturen?" fest, dass der Begriff Lernkultur „keine eingeführte und etablierte pädagogische Kategorie" sei. Inzwischen hat sich der aus der Bildungsprogrammatik stammende[2] Begriff zwar durchgesetzt – wofür die heutige Tagung ein weiterer Beleg ist. Ob mit ihm aber eine Kurzformel für eine dahinterliegende Theorie gefunden wurde, ist mehr als fraglich. Mit diesem Begriff werden – nach meinem Eindruck – vielmehr unterschiedliche Veränderungen in einer pädagogisch handhabbaren Formel zusammengebracht. Diese Veränderungen beziehen sich allgemein auf solche der Gesellschaft, der Ökonomie, der technologischen Entwicklung und speziell auf solche von pädagogischen Institutionen, Professionen und didaktischen Vorgehensweisen.[3]

Im Begriff „Neue Lehr-/Lernkulturen" ist zudem eine doppelte Sichtweise enthalten, die sich häufig überschneidet: Auf der einen Seite tritt der Begriff als – eher sachliche – Beschreibung einer veränderten pädagogischen Realität auf, auf der anderen Seite wird eine in der Zukunft notwendige Veränderung beschworen oder eine solche Veränderung gefordert – jeweils positiv konnotiert durch die Charakterisierung ‚neu'. (Dass „neu" ein Synonym für „gut" oder „besser" ist, kann man der Werbung entnehmen.) Angesichts der Doppelfunktion des Begriffs scheint es mir plausibel, die Möglichkeiten empirischer Forschung zum einen hinsichtlich der Beobachtung der Realität von Erwachsenenbildung, zum anderen hinsichtlich des darauf bezogenen Diskurses zu untersuchen. Im ersten Fall würde ich allerdings den indirekt wertenden Begriff „Neue Lehr-/Lernkulturen" gegen einen neutralen austauschen wollen. Es ginge dann um die Erforschung des Lehrens und Lernens von Erwachsenen angesichts vielfältiger Veränderungen.[4] Im zweiten Fall ginge es um die Erfassung der Begriffsverwen-

dung in den Bereichen Bildungspolitik, Wissenschaft, pädagogisches Establishment[5], in der Praxis und in der Öffentlichkeit.

Diese beiden Richtungen wären – so mein Vorschlag – zunächst getrennt zu verfolgen, um dann aufeinander bezogen zu werden. Empirie wäre dann eine Möglichkeit, einerseits der gegenwärtigen Realität des Lehrens und Lernens Erwachsener auf die Spur zu kommen und sie andererseits mit einer inzwischen gängigen Interpretation zu kontrastieren. Der Realität auf die Spur zu kommen heißt nicht, sie objektiv und allgemeingültig zu erfassen. Es heißt vielmehr, Indizien, Daten, die auf die Realität der vermuteten Veränderungen schließen lassen, zu erheben oder vorliegende Daten nachvollziehbar zu systematisieren und zu analysieren. Nach wie vor gilt nämlich, dass Lernen selbst nicht direkt sichtbar ist, sondern nur indirekt erschlossen werden kann (vgl. Treml 2000, S. 133).

Ich möchte im Folgenden vier solcher Datentypen auf ihre Eignung zur Beantwortung der vorgeschlagenen Fragestellung vorstellen. Es handelt sich um

1. Interaktionsprotokolle
2. Befragungen
3. ‚Programmtexte'
4. ‚Medienprodukte'.

Mit Ausnahme des vierten sind alle Daten und damit verbundenen Untersuchungsverfahren in der Erwachsenenbildungsforschung etabliert und im Rahmen von Lehr-/Lernforschung, Adressaten- und Teilnehmerforschung, Professions- und Institutionsforschung anerkannt. Dies mag als Hinweis darauf verstanden werden, dass das Konzept der Neuen Lehr-/Lernkulturen für die Forschung keinen Umbruch darstellt, wohl aber Erweiterungen innerhalb des Feldes und Ausdehnungen des Untersuchungsgegenstands Erwachsenenbildung selbst indiziert.

1. Interaktionsprotokolle

Interaktionsprotokolle erfassen – im weitesten Sinne – unterrichtliche Vorgängen über deren Beobachtung, u. U. technische Aufzeichnung, Verschriftlichung und Interpretation. Sie bieten die Möglichkeit, die akustisch und eventuell auch optisch wahrnehmbaren Handlungen der an einer Lehr-/Lernsituation Beteiligten aus der Sicht der nicht in diese Handlung Verstrickten und damit Entlasteten überprüfbar darzustellen. Entsprechende Studien (zu nennen wären hier die Arbeiten von Schalk und Weymann aus den 1970er Jahren zum schichtspezifischen Sprachgebrauch, von Siebert und Gerl zu soziokulturellen Erwachsenenbildung, die groß angelegte Untersuchung über gewerkschaftliche Bildungsurlaube von Kejcz u. a. aus den frühen 1980er Jahren, meine eigenen Analysen

von Prüfungssituationen und von Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung – Nolda 1990, 1996) haben die ‚black box' Unterricht in der Erwachsenenbildung wenigstens zum Teil öffnen können – nicht unbedingt zur Freude und Zufriedenheit aller, die, an idealisierten Stundenbildern orientiert, die Mühseligkeiten, die Missverständnisse und die Banalitäten realer Lehr-/Lernsituationen nicht ertragen zu können glauben. Als Ergebnis kann aber – so Weinberg – festgehalten werden: „Erwachsene Lernerinnen und Lerner bringen in hohem Maße ihre persönlichen Bedürfnisse und Erfahrungen in die Bildungsveranstaltungen ein und beeinflussen dadurch deren Verlauf. Das gilt für alle Teilbereiche der Weiterbildung. Zum Ausdruck gebracht wird, dass angesichts von Umstellungen im Betrieb oder von Langzeitarbeitslosigkeit oder geringer werdender sozialer Sicherheit das jeweilige Thema nicht nur als Thema, sondern in seiner Wertigkeit oder Sinnhaftigkeit für das eigene Leben gesehen wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer holen gewissermaßen ‚ihre Wirklichkeit' in die Seminare. Gewollt wird ein emotional kognitiver sozialer Austausch von Wissen und Erfahrungen. Dadurch soll die jeweilige Thematik nicht außer Kraft gesetzt werden. Aber sie will nicht einfach hingenommen werden. Benötigt wird aus der Sicht der Lernenden eine sinnhaft orientierende Klärung. Die ergibt sich aus der jeweiligen Thematik nur teilweise, sie muss bewusst erschlossen werden. Allerdings aus der [eigenen – Ergänzung: S. N.] Sicht und durch eigene Denkbewegungen, durch eigene Suchbewegungen der Subjekte. Das ist aber aus der Sicht der lehrend Tätigen eine schwierige Sache. Das beruht darauf, dass die Lernenden ihre Wirklichkeiten eher in der Form von Geschichten als in der Formalsprache wissenschaftlicher correctness einbringen. Das Banale und Spitzfindige, das Frauen-, Fremden- und Demokratiefeindliche, das Spinnerte und Ängstliche, das dabei zur Sprache kommt, sollte allerdings nicht übersehen lassen, dass es sich hierbei aus der Sicht des Lernens um Einstiege in die reflexive Durchdringung der eigenen Wirklichkeit handelt. Lernberatung steht hier vor besonderen Herausforderungen (...)" (Weinberg 1998, S. 10f.).

Was angesichts der Zunahme beratender Tätigkeitsteile in der Erwachsenenbildung ansteht, sind Analysen solcher erwachsenenpädagogischer Beratungssituationen, u. zw. in Abgrenzung von psychologischen bzw. psychoanalytischen oder sozialpädagogischen Beratungen (vgl. z. B. Flader/Grodzicki/Schröter 1982; Schmitz/Bude/Otto 1989; Fuchs-Pankoke 1994). Es geht dabei sowohl um in Unterricht eingebettete als auch um davon getrennte Beratungssituationen, wie etwa die in Lernberatungs-Konzepten empfohlenen ‚Lernkonferenzen' (vgl. Kemper/Klein 1998, S.97ff.).

An der Universität Dortmund versuchen wir gegenwärtig im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung einer Feststellungsmaßnahme für Arbeitslo-

se, unter anderem diesen Anteilen der pädagogischen Kommunikation auf die Spur zu kommen, und zwar über die Erfassung von Praktikums- bzw. Berufsberatungen mit jeweils den gleichen Personen in verschiedenen Konstellationen – in der Kursgruppe, im Einzelgespräch mit verschiedenen Personen (Kursleiter, Vertreter des Arbeitsamts). Die Idee ist, aus dem Vergleich dieser verschiedenen und aufeinander folgenden Beratungssituationen einerseits die Situationsabhängigkeit und andererseits die Entwicklung von Aushandlungen von Berufswünschen und Beratungsvorschlägen im Zusammenhang mit Lernproblemen zu verfolgen. Im Lauf der noch in den Anfängen steckenden Untersuchung ist bereits deutlich geworden, dass der Begriff Beratung bzw. pädagogische Beratung zu einseitig, zu hierarchisch ist. Er insinuiert nämlich ein deutliches Gefälle von Experten und Klienten, das man aus den Protokollen nicht feststellen kann. Es scheint sich eher um spielerische Rollenübernahmen zu handeln, die auch umgekehrt werden – etwa wenn Kursteilnehmer andere Teilnehmer beraten oder wenn Kursleiter selbst von ihren Problemen bei dem Übergang in die Selbstständigkeit berichten. Beiden Seiten scheint zudem die Problematik einer Berufs- bzw. Ausbildungsberatung angesichts einer zunehmenden Arbeitsmarkterosion klar zu sein, was z. B. zu einem Wechsel zwischen Ernsthaftigkeit und spielerischem Als-ob-Verhalten, also zu einer wechselseitigen ‚Beratung unter Vorbehalt' führt.

2. Befragungen

Während Interaktionsanalysen das Hör- und Sehbare erfassen, können die Planungen oder Erwartungen, die situativen Absichten und nachträglichen Einschätzungen der Beteiligten am einfachsten über Befragungen zugänglich gemacht werden. Schwieriger ist es, an geeignete schriftliche Materialien – etwa Lerntagebücher (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 82ff.) – zu gelangen und diese auszuwerten. Aber auch Interviews stellen kaum einmal direkte Zugänge zu den in der Regel nicht bewusst ablaufenden Lernprozessen dar. Wer einmal versucht hat, Lernende zu diesem Punkt zu befragen, wird gewöhnlich schnell an Grenzen stoßen – sei es, dass das Lernen als solches nicht beschrieben wird, sei es, dass klischeehafte Formeln dafür benutzt werden. Einen indirekten Weg bieten bildungs- oder auch medienbiographische Befragungen, die die Verbindung zwischen Bildungsstationen und Mediennutzung in ihrer lebensgeschichtlichen Einbettung fokussieren und so die Aneignungsmodi von Bildungs- und Medienangeboten erkennbar machen. (Ich erinnere an den inzwischen klassischen Aufsatz „Diffuse Zielgerichtetheit" (1985), in dem Jochen Kade ein Intensiv-Interviews mit der Teilnehmerin an einem VHS-Kurs analysiert hat, und verweise auf den in Kürze erscheinenden Untersuchungsbericht von Treumann u. a.: „Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsene verändern" (2001), der

auf der Basis von Fragebogenerhebungen[6] und qualitativen Interviews erstellt worden ist. Über generationenspezifische Mediennutzung in Ostdeutschland und ihre Auswirkung auf das Weiterbildungsverhalten kann man sich bald in einer Studie von Burkhard Schäffer (2001) informieren, die aus der Auswertung von Gruppendiskussionen entstanden ist – eine Arbeit, die auch vielleicht deshalb von Interesse ist, weil sie von Mediennutzungs*kulturen* spricht und so diesen Bereich neben oder vielleicht auch unter den der Lernkulturen stellt.)

Neuerdings schiebt sich das Interesse an den professionell in der Erwachsenenbildung Tätigen in den Vordergrund. Das Experteninterview nimmt hier sicher eine besondere Rolle ein, da es nicht nur die Person des oder der Professionellen betrifft, sondern die Wissensbestände, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen und für die Erklärung sozialen Wandels von Bedeutung sind (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 489). Wenn wir die allgemeine und die spezielle Expertenhaftigkeit der erwachsenenpädagogisch Tätigen in den Institutionen mit klassischen und neuen Aufgabenbereichen erfassen wollen, ist das methodisch kontrollierte Experteninterview, wie es durch Qualifikationsarbeiten in den letzten Jahren immer mehr verfeinert wurde (vgl. Hof 2000; Schrader 2000), unabdingbar. Statt den Erwachsenenbildner im mittlerweile modischen Jargon als ‚knowledge worker' zu titulieren, geht es darum, diesen Begriff zum Ausgangspunkt der Frage zu machen, wie der professionelle Umgang mit welchem Wissen die berufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung kennzeichnet und wie sich dies in der Perspektive der Betroffenen darstellt.

3. Programmtexte

Das intensive Befragen – also nicht nur das schematische Abfragen – von planenden, organisierenden, lehrenden, evaluierenden oder neuerdings auch initiierenden, beratenden, begleitenden (vgl. Corcilius/Dedorath/Müller-Sämann 1998, S. 103) Lehrenden vermag die individuellen Abwandlungen, aber auch Widerstände gegenüber dem offiziell Verkündeten zu Tage zu fördern. Dafür muss man aber wissen, was dieses offiziell Verkündete ist, wo es mit welchen Formulierungen und welchen Argumentationsfiguren auftaucht. Der Diskurs der Erwachsenenbildung, vor allem dann, wenn – wie im Fall der Neuen Lehr-/Lernkulturen – die programmatischen Elemente überwiegen, wird selbst allzu selten zum Beobachtungsobjekt. Analysen von Schlagworten und Argumentationsfiguren sollten nicht auf das Genre der amüsierenden Glosse beschränkt bleiben, sondern mit dem Ziel systematisiert werden, einen Überblick über den Verwendungszusammenhang, die Verwendungshäufigkeit und die Verwendungsfunktion zu gewinnen.[7] Diese ‚programmatischen Texte' wirken wiederum auf die sogenannten ‚Programmtexte', also Ankündigungen bzw. Beschreibungen von Veranstal-

tungsangeboten in Programmen von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Es gibt mittlerweile eine ganze Reihe entsprechender Untersuchungen – überregionale, regionale, themenbezogene, zielgruppenbezogene, einrichtungs- bzw. trägerbezogene, veranstaltungstypbezogene, zeitorganisationsbezogene –, die häufig selbst eine Entwicklungslinie nachzeichnen oder aus denen sich im Vergleich eine solche Entwicklung belegen lässt. Hier sind mit den Untersuchungen aus Bremen (Körber u. a. 1995; Schrader 2000), Freiburg (Eckert 1996) und Frankfurt/M. (Dröll 1999) wichtige Hinweise auf Umstrukturierungen des Bildungsmarkts und seiner Anbieter und auf inhaltliche Akzentverschiebungen gegeben worden, an denen eine Beschreibung der gegenwärtigen Erwachsenenbildungsrealität und Vorschläge für künftiges Handeln kaum vorbeigehen können.

Eher spärlich sind qualitativ-hermeneutische Einzeltextanalysen, die diskursanalytisch vorgehen und neben den argumentativen und beschreibenden Schriftanteilen auch visuelle Elemente berücksichtigen (vgl. Nolda 1998): Aus solchen Analysen ließen sich Formen der Adressatenansprache und damit jeweils unterschiedliche Bilder vom Adressaten ablesen, aktuelle Vorstellungen von Erwachsenenbildung – etwa in Bezug auf die Kategorie des Lernens oder des Wissens (vgl. Nolda 2001) – und die Art und Weise, wie sich Erwachsenenbildung wünscht, von der Öffentlichkeit wahrgenommen zu werden.

4. Medienprodukte

Ich komme als Letztes auf einen Datentyp, der einem Gebiet entstammt, das mit Erwachsenenbildung im klassischen Sinn nichts zu tun hat, dessen Vertreter auch selbst in der Regel eine Bildungsabsicht weit von sich weisen: Ich meine das gegenwärtige Leitmedium Fernsehen und das aller Voraussicht nach künftige Leitmedium Computer mit seinen online- und und offline-Angeboten. Über Fernsehen und Internet ist zwar auch in der erwachsenenpädagogischen Literatur viel die Rede – vor allem in der Form des mehr oder weniger kulturkritischen Räsonnements oder der Begründung der Notwendigkeit einer entsprechenden Medienkompetenz (vgl. von Rein 1996). Was m. E. noch unterrepräsentiert ist, ist die intensive fallspezifische Befassung mit den Produkten dieser Medien, die neben den Nutzungsmöglichkeiten des Informiert- und Unterhaltenwerdens auch die des Belehrt- oder Beratenwerdens aufweisen. Gerade wenn davon ausgegangen wird, dass Wissensaneignung und Informationsbeschaffung zunehmend über die Neuen Medien erfolgen, dass Erwachsenenbildung also die Aufgabe der direkten Wissensvermittlung abgibt und sich auf eine darauf bezogene Beratungstätigkeit konzentriert, sollte sie die aktuellen medienspezifischen Präsentationsweisen kennen und sich nicht nur auf Evaluationsraster von Lernsoftware verlassen. Eine solche pädagogische Medienproduktforschung, die Produkte wie Fernsehsendungen,

CD-ROMs und Internetpräsentationen berücksichtigt und damit Angebote für freiwilliges, okkasionelles Lernen ebenso einbezieht wie Angebote für geplantes (gewolltes oder gefordertes) Lernen, fehlt bisher. Sie könnte über die Analyse von Rezeptions- und Beteiligungsofferten Einblicke in die Rezeptionsgewohnheiten und Wissensinhalte von Adressaten und Teilnehmern von Angeboten der organisierten Erwachsenenbildung vermitteln und damit das Konzept des Selbstgesteuerten Lernens (vgl. Dohmen 1999) aus der Programmatik lösen und von der Seite der Medienprodukte empirisch unterfüttern.

Die bisher kurz charakterisierten Datentypen können allein oder im Verbund untersucht werden. Von der Sinnhaftigkeit solcher Triangulationen oder Perspektivverschränkungen kann man sich jetzt im von Gieseke (2000) herausgegebenen Untersuchungsbericht zum Thema der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung überzeugen, wo Programm- und Interaktionsanalysen sowie die Auswertung berufsbiographischer Interviews zu einem Forschungsdesign zusammengefügt wurden.

Um beispielsweise dem Phänomen der existierenden bzw. gewünschten erwachsenenpädagogischen Beratung auf die Spur zu kommen, könnten die genannten Datentypen Erkenntnisse

- zur Interaktionsspezifik erwachsenenpädagogischer Beratung
- zur Erwartung und Akzeptanz von Beratungsangeboten einerseits und zur Planung und Beurteilung von Beratungsleistungen andererseits
- zum Stellenwert in der Programmatik, in der Selbstdarstellung und im Angebot gegenwärtiger Erwachsenenbildung
- zur Abgrenzung von Beratungsangeboten im Fernsehen oder offline bzw. online zugänglichen Medienprodukten bereitstellen.

Welche Folgerungen aus derartigen Untersuchungen für das Lehren in der Erwachsenenbildung zu ziehen sind, sollte allerdings der Diskussion überlassen bleiben – unter den Forschern, mit den Betroffenen und einer interessierten Fachöffentlichkeit.

Anmerkungen

1 Es muss allerdings eingeräumt werden, dass für den Begriff ‚empirische Forschung' keine allgemein anerkannte Definition vorliegt bzw. dass die vorliegenden Definitionen fach- und zeitbedingten Einflüssen unterliegen (vgl. Born 1990, S. 15).

2 Tatsächlich entstammt der Begriff einer politischen Programmatik, also der ‚policy', gut belegbar als ‚learning culture' einer ‚learning society' in Dokumenten der britischen Regierung bzw. der Labour-Partei und ihr nahe stehender Organisationen aus der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (vgl. Studies in the Education of Adults, H.1, 1999 – „Special Edition on the Learning Society").

3 Dazu gehören auf einer allgemeinen Ebene: gesellschaftliche Veränderungen, gewöhnlich charakterisiert durch die Schlagworte Individualisierung und Pluralisierung, technologische Entwicklungen wie die Computerisierung oder Digitalisierung und die Umgestaltungen der Arbeitswelt, wie sie in den Konzepten zur Organisations- und Personalentwicklung zu Tage treten, und auf einer speziellen Ebene: der Rückgang öffentlicher Förderung mit dem Zwang zu marktgängigem Verhalten, die Krise einer angesichts von Arbeitsplatzabbau der Explosion neuer, diffuser Berufsbilder zunehmend orientierungslos werdenden beruflichen Bildung und die Abkehr vom Ausbildungsmodell des fest angestellten hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiters an einer ausreichend geförderten Bildungseinrichtung, deren für jedermann bezahlbares Angebot stark nachgefragt ist.

4 Es geht also nicht darum, Konzepte zur Bewältigung dieser komplexen Situation vorzustellen oder gar – wie dies bereits geschehen ist (vgl. Epping 1998) – Kataloge von zu erwerbenden oder zu fördernden Kompetenzen aufzustellen. Vor diesen – notwendigen und von der Praxis mit Recht erwünschten – Handlungsanweisungen oder Orientierungshilfen gilt es zunächst einmal festzustellen, was eigentlich der Fall ist.

5 Der von Luhmann/Schorr 1988 eingeführte Begriff bezeichnet eine Gruppe von Spezialistenrollen, „die nicht direkt mit Erziehung und Unterricht befasst sind, sondern aus einer gewissen Distanz operieren, und die auf Aufgaben der Administration, der Ausbildung pädagogischer Berufe, der Entwicklung und Erprobung von Curricula und Lernmaterial, der Beratung von Politik, der Formulierung bildungspolitischer Leitlinien und der Vertretung pädagogischer Professionen zugeschnitten sind“ (Thiel 1998, S. 79).

6 Das Beispiel macht deutlich, dass eine Empirie der neuen Lehr-/Lernkulturen nicht auf interpretativ-explorative Untersuchungsverfahren begrenzt ist, sondern durchaus auch auf quantifizierende Verfahren zurückgreifen sollte.

7 Diese Forschungsfragen sind auch bei Field/Schuller (1999, S. 6) aufgeführt, u. zw. unter der Überschrift „Definitions of the field“.

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Baustein für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Born, A. (1990): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn

Corcilius, F./Dedorath, Th./Müller-Sämann, A. (1998): Modularisierung der Bildungsarbeit – Wechselwirkungen zwischen Organisation und pädagogischem Personal. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehre ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 79-105

Dohmen, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingung und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: BMBF

Dröll, H. (1999): Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt am Main. Schwalbach/Ts.

Eckert, Th. (1996): Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg. In: Tippelt, R. u. a.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn, S. 46-84

Epping, R. (1998): Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In. Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 46-53

Field, J./Schuller, T. (1999): Investigating the Learning Society. In: Studies in the Education of Adults, H. 1, S. 1-9

Flader, D./Grodzicki, W.-D./Schröter, K. (Hrsg.) (1982): Psychoanalyse im Gespräch. Interaktionsanalytische Untersuchungen über Therapie und Supervision. Frankfurt/M.

Fuchs, P./Pankoke, E. (1994): Beratungsgesellschaft. Schwerte

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen

Hof, Ch. (2000): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Ms. München

Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim, S. 124-140

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

Kejcz, Y. u. a. (1979ff.): Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht, Bd. 1-8. Heidelberg

Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.

Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 481-491

Nolda, S. (1990): Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen. Frankfurt/M.

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M., S. 139-235

Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1, S. 101-120

Schäffer, B. (2001): Generationenspezifische Mediennutzungskulturen und Weiterbildung in Ostdeutschland. Ms.

Schalk, H. Ch. (1975) : Schichtspezifische Sprachunterschiede bei Erwachsenen. Diss. Wien

Schrader, J. (2000): Systembildung der Weiterbildung unter den Bedingungen halbierter Professionalisierung. Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsinstitutionen im Wandel. Ms. Bremen

Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig

Speck, J. (Hrsg.) (1980): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. 3 Bände. Göttingen

Rein, A. von (1996): Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation. Bad Heilbrunn

Schmutz, E./Budde, H./Otto, C. (1989): Beratung als Praxisform angewandter Aufklärung. In: Bonß, W./Beck, U. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M., S. 122-148

Thiel, F. (1998): Ökologische Kommunikation und Praktische Pädagogik. Expansionschancen der pädagogischen Wissenschaft in Krisenzeiten? In: Stroß, A. M./Thiel, F.: Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Weinheim, S. 75-93

Treml, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart

Treumann, K. P. (2001): Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsene verändern. Opladen

Josef Schrader

Wachsende Verantwortung, fragiler Status

Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung

1. Lehr-Lern-Kulturen aus der Perspektive von Lehrkräften

Der Workshop, zu dem ich eingeladen wurde, stand unter der Überschrift „Vom Lehren zum Beraten: veränderte Lernkulturen, Folgerungen für neue Lehrkulturen". Ich bin gebeten worden, einen Vortrag von etwa 10 bis 15 Minuten Dauer zu halten und neuere empirische Befunde zu dem – hier sehr weit umrissenen – Themenfeld vorzustellen. Ich muss leider zugeben, dass ich auch nach intensiverer Lektüre nicht präzise zu sagen vermag, was unter Lehr-Lern-Kulturen zu verstehen und was als „neu" an ihnen zu betrachten sei.[1] Aktuelle Diskussionsbeiträge vermengen häufig Beobachtungen, Deutungen und programmatische Vorgriffe, ein Indikator dafür, dass das Wissen über neue Lehr-Lern-Kulturen noch begrenzt ist. Begnügt man sich zunächst damit, den Diskurs über neue Lehr-Lern-Kulturen zu betrachten, so lassen sich Diskussionen in unterschiedlichen Bereichen identifizieren, in der nationalen und internationalen Bildungspolitik, in der Wissenschaftsdisziplin und in der Erwachsenenbildungspraxis, die als Gemeinsamkeit einen Perspektivwechsel in der Thematisierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen signalisieren. Horst Siebert hat jüngst Aspekte dieses Perspektivwechsels pointiert beschrieben (2001, S. 18-22): Statt über organisierte Weiterbildung wird heute häufiger über lebenslanges Lernen in einem weiten Sinn gesprochen, statt von Lehre häufiger von Lernberatung, statt von fachlicher Qualifizierung von (personaler und sozialer) Kompetenzentwicklung, statt von öffentlicher Verantwortung von der Selbstverantwortung der Erwachsenen, statt von den Strukturen des Bildungssystems von den (biographischen) Prozessen des Lernens, statt von Steuerung (durch Bildungspolitik oder Instruktion) häufiger von Selbststeuerung und Selbstorganisation. Diesen Perspektivenwechsel hat die nationale und auch die europäische Politik in den vergangenen Jahren durch eine Vielzahl von Veranstaltungen, Gutachten und Förderschwerpunkten forciert. Angesichts solcher Verlagerungen in der Thematisierung von Weiterbildung bleibt es wichtig, die Politik an ihre Verantwortung für die Sicherung der Strukturen lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens für alle zu erinnern (und ihr zugleich möglichst gute Gründe dafür zu liefern). Notwendig ist jedoch auch, genauer zu prüfen, ob sich hinter dem Themenwechsel auch ein Wandel der Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener in der sich etablierenden Wissensgesellschaft ausmachen lässt. Darum soll es im Folgenden gehen.

Ich benutze den Begriff Kultur deskriptiv, im Sinne von weithin geteilten Auffassungen und Handlungspraxen, gleichsam als die Summe der ideellen und materiellen Errungenschaften der Menschen. Ausdrücklich unterstütze ich einen Akzent, den diese Tagung meiner Meinung nach völlig zu Recht setzt: die Betonung der Lehre und damit, wenn Sie so wollen, des Kernbereichs erwachsenenpädagogischen Handelns, ein Thema, das aus vielerlei Gründen, auf die ich hier nicht eingehen möchte, lange Zeit ein „Tabuthema" in der Erwachsenenbildung gewesen ist (vgl. Schlutz 1981). Ich konzentriere mich auf Befunde zur disziplinären Wahrnehmung und zu den Handlungspraxen von Lehrenden, Trainern und Beratern in der Erwachsenenbildung. Angesichts des Adressatenkreises dieser Tagung lege ich besonderes Gewicht auf „offene" Formen der Weiterbildung, wie sie z. B. von den Weiterbildungsgesetzen der Länder unterstützt und gefördert werden, und ich beziehe nur am Rande auch die innerbetriebliche als Beispiel für „geschlossene" Weiterbildung mit ein, um die Besonderheiten der öffentlich anerkannten Weiterbildung kontrastierend herauszuarbeiten. Im Kern beschäftigt mich die Frage, welche Konsequenzen sich aus den veränderten Handlungsbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen disponierendem und lehrendem Personal in der Erwachsenenbildung ergeben. Ich stütze mich dabei auf eine Reihe fremder und eigener empirischer Untersuchungen, darunter vor allem auf Befunde aus der Analyse von Strukturen und Entwicklungen im Weiterbildungsangebot, die wir in der Region Bremen durchgeführt haben (vgl. Körber u. a. 1995), auf neuere Ergebnisse aus einer Befragung von Kursleitenden in unterschiedlichen Typen von Weiterbildungseinrichtungen, die ein Bremer Kollege durchgeführt hat (vgl. Wilckhaus 2000), sowie auf Befunde aus Experteninterviews mit disponierendem Personal in Weiterbildungseinrichtungen unter Einschluss der Betriebe, die zum Wandel der Weiterbildung in der sich etablierenden Wissensgesellschaft befragt wurden (vgl. Schrader 2001a). Ich referiere zunächst Ergebnisse zum Wandel der beruflichen Situation und der Handlungsstrategien von Lehrenden in der „offenen" Weiterbildung, gehe dann kurz auf Entwicklungen in der innerbetrieblichen Weiterbildung ein und werde abschließend Thesen zum Wandel der Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung formulieren und einige Konsequenzen für Forschungs- und Unterstützungsbedarfe skizzieren.

2. Auswanderung der Programmplanung und „Internalisierung der Externen"

In der Regel wird die Dienstleistung Weiterbildung arbeitsteilig erbracht, in der Zusammenarbeit von planend-disponierendem und lehrendem Personal. Der bei weitem größte Teil des Personals entfällt auf die Lehrenden, eine im Hinblick auf Ausbildung und Studium, pädagogische Erfahrung, Beschäftigung und Präsenz in der Erwachsenenbildung sehr heterogene Gruppe. Nach ihrem

beruflichen Status lassen sich – vereinfacht gesagt – die folgenden Gruppen unterscheiden: *ehrenamtliche Mitarbeiter*, die z. B. in den Weiterbildungseinrichtungen der Kirchen ihre gemeindebezogene Bildungs- und Gesprächskreisarbeit teils wegen des zu erwartenden Honorars, teils aus religiösem oder kirchlichem Engagement leisten (vgl. Jütting 1992; Knoblauch-Flach 1994); *nebenberufliche Lehrkräfte* als traditionelle und quantitativ nach wie vor größte Gruppe (vgl. Knoll 1974); *freiberuflich tätige Mitarbeiter*, die als sogenannte *„neue Selbstständige"* vorzugsweise in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung (vgl. Arabin 1996) oder als *professionelle Dienstleister* vorzugsweise in der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Seipel 1994) ihren Lebensunterhalt oder große Teile davon durch Lehre, Training oder Beratung bestreiten; schließlich – vergleichsweise wenige – fest angestellte Lehrkräfte, die als *„Weiterbildungslehrer"* befristet oder unbefristet z. B. in AFG- bzw. SGB-III-geförderten Qualifizierungsmaßnahmen oder bei bundesweit agierenden Sprachschulen auf der Basis von (Haus-)Tarifverträgen arbeiten (vgl. Dröll 1994, S. 76ff.). Während die beiden zuerst genannten Gruppen so „alt" sind wie die organisierte Weiterbildung, tauchen die beiden anderen in größerer Zahl erst in den letzten beiden Jahrzehnten auf. Während Knoll (1974) in einer frühen empirischen Untersuchung an Volkshochschulen noch wie selbstverständlich von „nebenamtlichen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung" sprach, haben neuere empirische Untersuchungen insbesondere der Gruppe der sogenannten „neuen Selbstständigen" Aufmerksamkeit geschenkt (z. B. Dieckmann u. a. 1981; Scherer 1987; Kade 1989; Bechberger 1990; Dieckmann 1992; Becher/Dinter/Schäffter 1993; Arabin 1996). In einer Untersuchung in Bremen, die auf der Auswertung von Veranstaltungsankündigungen fast aller Weiterbildungsanbieter der Region beruhte, haben wir versucht, die vorgestellten Gruppen anhand der Zahl der angebotenen Veranstaltungen bzw. Unterrichtsstunden abzubilden (vgl. Schrader 1998). Tabelle 1 zeigt vier Gruppen von Lehrenden mit ihrem Anteil am gesamten Veranstaltungsangebot.

Die nebenberuflich Lehrenden stellen in der Bremer Untersuchung mit ca. 62% immer noch die mit Abstand größte Gruppe, gefolgt von den „Teilzeit-Kräften" mit einem Anteil von 26%. Dagegen fallen in die beiden Gruppen der

Tabelle 1: Gruppen von Lehrenden mit Anteilen am Veranstaltungsangebot

Gruppen von Lehrenden nach Umfang der Lehrtätigkeit	Anteil an den Lehrenden in % N=2675	Anteil an Veranstaltungen in % N=8075
Nebenberufliche, Ehrenamtliche	61,6	32,1
Teilzeit-Kräfte	26,0	35,1
Weiterbildungslehrer	4,5	3,3
Neue Selbstständige	8,0	29,6

Viel-Unterrichtenden nur etwa 12% aller Lehrenden. Gleichzeitig realisieren diese Gruppen mit ca. einem Drittel des Angebots in etwa so viele Veranstaltungen wie jede der beiden übrigen Gruppen, nach Unterrichtsstunden liegen sie sogar vorn (ähnliche Befunde bei Arabin 1996, S. 95; Dieckmann u. a. 1981, S. 97f.). Dabei sind es insbesondere die Frauen, die zu den Viel-Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung gehören: Während das Geschlechterverhältnis bei den nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Lehrenden noch annähernd ausgeglichen ist, überwiegen die Frauen deutlich bei denjenigen mit einem umfangreicheren Stundenangebot; unter den „neuen Selbstständigen" sind zwei von drei Lehrenden Frauen (vgl. Bechberger 1990, S. 301; Dieckmann 1992, S. 309; Arabin 1996, S. 79f.).

Vergleicht man die Situation der Lehrenden in den 1970er Jahren mit derjenigen in den 1990ern, was mit den Bremer Daten möglich ist, so zeigen sich deutliche Veränderungen in der sozialen Struktur, wie sie auch andere Untersuchungen bereits beschrieben haben: Pointiert zusammengefasst beobachten wir Trends zur „Verberuflichung", zur „Akademisierung" und zur „Feminisierung" (vgl. z. B. Scherer 1987, S. 94ff., S. 106f.). Waren 1979 noch ca. 40% der Lehrenden bei den staatlich anerkannten bremischen Weiterbildungsanbietern Frauen, so sind es 1992 bereits ca. 60%. Innerhalb dieses „feminisierten" Arbeitsmarktes zeichnet sich eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ab: Frauen unterrichten überwiegend in den Fachbereichen der allgemeinen Weiterbildung (Fremdsprachen, Gesundheits- und soziale Bildung) und damit auch vorzugsweise bei den staatlich anerkannten und gemeinnützigen Weiterbildungsanbietern mit vergleichsweise bescheidenen Honoraren (vgl. Dröll 1994, S. 74); Männer sind überrepräsentiert in der – finanziell deutlich lukrativeren – innerbetrieblichen Weiterbildung, nahezu in allen Fachbereichen der beruflichen Weiterbildung einschließlich der EDV-bezogenen Bildung und – nach wie vor – auch in der politischen Bildung.

Nach der Untersuchung von Arabin (1996, S. 87ff.) arbeiten die „Kursleiter neuen Typs" überwiegend für etwa 30 bis 35 DM pro Unterrichtsstunde (der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer zahlt inzwischen immerhin etwa 45 DM), so dass nur wenige auf ein Brutto-Monatseinkommen von über 2.200 DM (während eines laufenden Semesters!) kommen. Davon muss nicht nur der Lebensunterhalt, sondern die gesamte soziale Absicherung (Kranken- und Rentenversicherung, ggf. Krankenhaustagegeldversicherung) bestritten werden. Dies wird erschwert dadurch, dass entgegen dem beobachtbaren und auch proklamierten Trend zur Dienstleistungsökonomie die sozialen Sicherungssysteme immer noch auf (männliche!) „Normalarbeitsbiographien" hin ausgelegt sind. Unter den neuen Selbstständigen lassen sich zwei Gruppen deutlich

unterscheiden: Die einen konzentrieren sich als *Spezialisten* auf wenige Themen und versuchen, diese bei einem oder auch bei mehreren (großen) Weiterbildungsanbietern möglichst häufig zu platzieren. Eine solche Strategie verspricht am ehesten Erfolg in großen Fachbereichen. Aus diesem Grund konzentriert sich ein (kleinerer) Teil der freiberuflich Lehrenden z. B. auf Fremdsprachenkurse, Kurse im Gesundheitsbereich (Rückengymnastik, Yoga) oder in der EDV. Die anderen bieten ein möglichst breites, eventuell um einen harten Kern herum „entfaltetes" Themenspektrum an. Dies ist am ehesten möglich in der politischen, sozialen und personalen Weiterbildung oder bei der Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen. Diese Gruppe unter den Freiberuflern könnte man als *Generalisten* unter den Lehrenden bezeichnen, sie sind gleichsam die Fachleute fürs „Allgemeine" und „Alltägliche". Hier zählen vor allem „weiche" Qualifikationen, eine fachliche oder gar fachwissenschaftliche Kompetenz muss ergänzt und kann gegebenenfalls kompensiert werden durch Lebens- oder Lehrerfahrung.

Unter den aktuellen Arbeits- und Finanzierungsbedingungen der Erwachsenenbildung scheinen vor allem folgende Strategien aussichtsreich für diejenigen, die eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung zu ihrem Hauptberuf gemacht haben oder mindestens zu einer wichtigen Teilzeit-Beschäftigung: Für die Viel-Unterrichtenden, für die Spezialisten und mehr noch für die Generalisten, sind die Aussichten auf Beschäftigung und Einkommen dann relativ gut, wenn sie nicht darauf warten, von einem Programmplaner verpflichtet zu werden, sondern wenn sie selbst die *Initiative* ergreifen und Veranstaltungsangebote zu platzieren versuchen, d. h. wenn sie sich den Einrichtungen gegenüber eher als Subunternehmer denn als Mitarbeiter verhalten. Bei einer solch offensiven Marktstrategie prägen *sie*, nicht die Planenden, das Profil der Einrichtungen und tragen damit zur Rückkehr der „Agenturverfassung" in die Weiterbildung bei (vgl. Tietgens 1983, S. 72). Unverzichtbar ist für diese Lehrenden dreierlei: eine rationelle Kurs- und Seminarplanung, ein effizientes Zeitmanagement und eine gewisse „Themenökonomie". Ökonomisch ist es aus ihrer Sicht, sich auf die *Einführung* in Themengebiete zu konzentrieren. Denn ein differenziertes, unterschiedliche Niveaustufen berücksichtigendes Angebot erfordert vergleichsweise hohe Investitionen – in die Entwicklung von Seminarkonzepten und die eigene (fachliche) Fortbildung – bei durchaus ungewissem Ertrag. Zudem liegt es nahe, eher *weiche* Themen anzubieten, die eine breite Teilnehmerschaft ansprechen und diese nicht sogleich durch erwartete Lernanstrengungen abschrecken. Wenn vielerorts eine stärkere Hinwendung der Erwachsenenbildung zu sich ausdifferenzierenden (und kleiner werdenden) Milieus gefordert wird, so ist das jedenfalls für Lehrende in der Regel keine besonders aussichtsreiche Strategie. Die Teilnahme an in der Regel unbezahlter Kursleiterfortbildung steht in Konkurrenz zu bezahlter Lehrtätigkeit. Die Zusam-

menarbeit mit den Beschäftigten *in* den Weiterbildungseinrichtungen sollte auf die notwendigsten Abwicklungsfragen beschränkt bleiben. In einer Befragung von ca. 500 Kursleitenden wurde deutlich, dass sich die Absprachen mit den Mitarbeitern in Weiterbildungseinrichtungen vor allem auf Organisatorisches beziehen, während die didaktische Gestaltung und die Evaluation des Lehr-Lern-Geschehens kaum besprochen werden. Diesen Befund veranschaulicht Abbildung 1: Auf die Frage „Wie ausführlich stimmen Sie und die Weiterbildungseinrichtung die einzelnen Bereiche Ihrer Tätigkeit ab?", antworteten die befragten Kursleiterinnen und Kursleitern wie folgt (siehe Abb. 1).

Dass wir in der öffentlich geförderten Weiterbildung eine Verlagerung der Programm- und Veranstaltungsplanung aus den Organisationen zu den Lehrkräften hin beobachten, geht zum einen auf veränderte Arbeitsbedingungen unter den Lehrenden zurück, zum anderen auf eine Expansion des Angebots ohne eine ent-

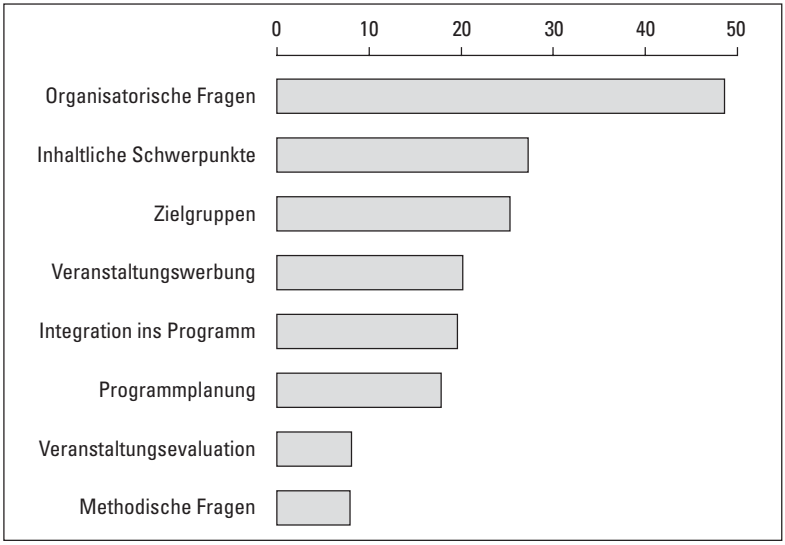


Abbildung 1: Zusammenarbeit zwischen Planenden und Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen (Antwortvorgabe „umfassend" in Prozent)

sprechende Aufstockung des hauptberuflichen Personals. In der innerbetrieblichen Weiterbildung scheint sich die entgegengesetzte Entwicklung zu vollziehen. Hier geht man mehr und mehr ab von vorkonfektionierten Angeboten der Trainerinnen und Berater und hin zu maßgeschneiderten und bedarfsgerechten Konzepten, die von innerbetrieblichen Experten und externen Dienstleistenden gemeinsam konzipiert, durchgeführt und evaluiert werden. Nicht die Übermittlung externen Fach-

wissens in das Unternehmen steht im Vordergrund, sondern ein gemeinsamer Prozess der Problemlösung, in dem externes und internes Expertenwissen zugleich ge- und vernutzt werden. Das soll der folgende Auszug aus einem Interview mit einer Verantwortlichen für Personal- und Organisationsentwicklung in einem großen, weltweit agierenden Industrieunternehmen illustrieren:

„Ich sage mal, wir sind in einem gemeinsamen Lernprozess, und zu glauben, dass Beratung einen deutlichen Vorsprung hat vor dem Know-how, das man selber hat, das ist nicht der Fall. [...] Das ist nicht so, wie es vielleicht früher mal gewesen ist, dass es wirklich ein Wissen gab und dass dieses Wissen im Prinzip auch angewendet werden konnte, sondern es ist ein gemeinsamer Entwicklungsprozess, wo ich denke, die Beratung, und wenn da oft dann auch noch Institutionen, Institute hinter stehen, die Chance haben, durch die Mitarbeit in Betrieben Erfahrungswerte zu bekommen, die sie nutzen können, um wissenschaftliche Modelle weiter zu entwickeln. So arbeiten zum Beispiel die [Name einer Institution], und das halte ich für sinnvoll und wenn man sich dessen bewusst ist, kann es auch zu erfolgreichen Kooperationen kommen“ (Schrader 2001a; Interview 5, S.15).

3. Zum Bedarf an Forschung, Fortbildung und Unterstützung

Damit komme ich zum Schluss. Als ein wichtiger Aspekt neuer Lehr-Lern-Kulturen in der Erwachsenenbildung wurde hier herausgestellt, dass die Lehrenden heute mehr Verantwortung für die Programme und das Leistungsangebot von Weiterbildungseinrichtungen, allgemeiner: für gelingende Veränderungsprozesse übernehmen, als dies noch in der Phase der Bildungsreform der Fall war (und der Fall sein sollte). Dies gilt sowohl für die offene als auch für die innerbetriebliche Weiterbildung; die Unterschiede bestehen in der Intensität der Zusammenarbeit zwischen Planenden und Lehrenden. Dass die externen Mitarbeiter mehr Verantwortung für das Leistungsangebot von Weiterbildungseinrichtungen übernehmen, wird sich noch verstärken, wenn Lernverbünde, die Präsenzlernen und selbstorganisiertes Lernen insbesondere mit neuen Medien systematisch miteinander verknüpfen, stärker genutzt werden, allgemein, wenn die neuen Informations- und Kommunikationstechniken das Lernen Erwachsener noch stärker (mit-)bestimmen. Dies zeigen Erfahrungen mit entsprechenden Modellprojekten im DIE. Dass Erwachsenenbildung von einer größeren Zahl von Personen auch außerhalb von eigens dafür eingerichteten Organisationen als Beruf betrieben werden könnte, ist in den 1970er Jahren in dieser Form nicht antizipiert worden. Auf diese Situation sind weder die Professions- und Planungskonzepte der Wissenschaftsdisziplin, die Finanzierungsmodelle der Bildungspolitik, die Fortbildungskonzepte intermediärer Institutionen noch die Organisatio-

nen zur Vertretung der Interessen abhängig Beschäftigter hinreichend vorbereitet. Einige Folgerungen für Forschungs-, Entwicklungs- und Servicearbeit sollen abschließend skizziert werden.

Statt die Auswanderung der Programmplanung aus den Institutionen aus bildungs- oder professionspolitischen Gründen zu beklagen, scheint es mir sinnvoller, zu fragen, wie die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Gruppen von Akteuren in den lose gekoppelten Systemen und Netzwerken der Weiterbildung so professionalisiert werden kann, dass aus dieser Zusammenarbeit Weiterbildungsdienstleistungen erwachsen, die den Bedürfnissen und Bedarfen der Adressaten und Auftraggeber gerecht werden. Diese Zusammenarbeit, deren Grundlagen prototypisch auf Bindung, Vertrag und/oder Vertrauen gestützt sein kann (vgl. Schrader 2001b), ist bisher weder im Professionalisierungsdiskurs noch in der Qualitätsdebatte angemessen thematisiert worden. Es scheint mir nicht sinnvoll, für Qualität und Professionalität der Erwachsenenbildung *vornehmlich* die Planenden (vgl. Bastian 1997) oder *vornehmlich* die Lehrenden (vgl. Blättner 1998) in die Verantwortung zu nehmen. Es spricht vieles dafür, dass Erwachsenenbildung auch in Zukunft durch eine zeitlich und inhaltlich begrenzte Arbeitsteilung zwischen hauptberuflich tätigen Planern und neben- oder freiberuflich tätigen Lehrenden realisiert werden wird. In Weiterbildungseinrichtungen, die in diesem Sinne als „lose gekoppelte Systeme" betrachtet werden können, sollte daher die Schnittstelle zwischen Lehre und Planung stärker betrachtet werden, als das konzeptionell und empirisch bisher geschehen ist. Hier fehlt es vor allem an empirischer Forschung zu den Inhalten und Formen, die diese Zusammenarbeit charakterisieren. Zu fragen wäre etwa, wie die Beratungsleistung, die die Lehrenden für die Institutionen erbringen können, angemessen zur Geltung gebracht werden kann, wie die Lehrenden qualifiziert werden können für Aufgaben der kooperativen und kommunikativen Bedarfserschließung und der Programmplanung, die sie tatsächlich bereits übernehmen.

Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Weiterbildung haben sich bisher auf das Personal in (ausgewählten Typen von) Weiterbildungseinrichtungen konzentriert (z. B. Gieseke 1989; Henze 1998; Gieseke u. a. 2000). Wir benötigen aber auch Untersuchungen, die die berufliche Situation und die Handlungsstrategien der Dozentinnen, Trainer und Berater in den verschiedenen Feldern der Weiterbildung fortlaufend dokumentieren. Noch völlig fehlen Längsschnittstudien, die Aussagen darüber erlauben, wie lange die Lehrenden in der Erwachsenenbildung beruflich tätig sind und welche Strategien der (Selbst-) Professionalisierung sie verfolgen. Damit ließen sich auch gezieltere Fortbildungsangebote für diese wichtige Personengruppe in der Erwachsenenbildung entwickeln.

Wenn in Zukunft über die Finanzierung von Weiterbildung verhandelt wird, so müssen auch Überlegungen darüber angestellt werden, wie die Situation der Lehrenden verbessert werden kann. Ein professionelles Weiterbildungsangebot wird man auf Dauer nicht sicherstellen können, wenn man Lehrende zu einem Tagelöhner-Dasein zwingt. Bisher ist es jedoch üblich, dass die Bildungspolitik ganz offen davon spricht, dass sie für die soziale Absicherung der Lehrenden „nichts" tun könne (so eine Verantwortliche der Bremer Politik in einem Experteninterview). Doch das darf noch nicht die letzte Antwort darauf sein, dass Professionalität und Professionalisierung in einem berufssoziologischen Sinn nicht mehr zusammenfallen. Dabei geht es nicht allein darum, dass die Weiterbildung „mehr Geld" benötigt (was zweifelsohne der Fall ist). Bei der Reform der Sozialversicherungssysteme und des Steuerrechts muss in Zukunft die Absicherung derjenigen verbessert werden, die freiberuflich in – vielleicht zeitlich begrenzten – fragilen Beschäftigungsverhältnissen arbeiten. Sozialversicherungs- und steuerrechtliche Fragen müssen intensiver als bisher auch in entsprechende Fortbildungs-, Informations- und Beratungsangebote eingebunden werden.

Die Lehrenden selbst haben bisher kaum kollektive Schutzmechanismen entwickelt, etwa in der Form berufsständischer oder gewerkschaftlicher Interessenvertretung, die auch eine Voraussetzung wären für die Verständigung auf genuin erwachsenenpädagogische Qualitätskriterien. Einschlägige Organisationen bleiben bisher noch auf das Feld der betrieblichen Weiterbildung beschränkt (BDVT, BDU). In der offenen Weiterbildung existieren allenfalls Ansätze zur Gründung von Netzwerken aus „festen freien" Mitarbeitern, in denen man versucht, die oft prekäre berufliche Situation zu stabilisieren und zugleich Raum für eine (kooperative Selbst-)Professionalisierung zu schaffen. Die Gewerkschaften, zumal die GEW, haben sich bisher auf jene Gruppen unter den Lehrenden konzentriert, für die noch am ehesten tarifvertragliche Beschäftigungsbedingungen erreicht werden können, etwa für die hier als „Weiterbildungslehrer" bezeichneten Lehrkräfte. So sinnvoll und notwendig eine solche Strategie auch ist, so wenig wird sie der Vielfalt der Handlungskonstellationen und Berufsperspektiven unter den Lehrenden gerecht. Möglicherweise entwickelt die neu gegründete Dienstleistungsgewerkschaft ver.di hier weitergehende Perspektiven.

Dass Lehrende in der Weiterbildung einen großen Fortbildungs- und Beratungsbedarf haben, wird auch von der Bildungspolitik nicht bestritten (etwa in der Bundestagsdebatte zur Weiterbildung im Mai 2000, vgl. Siebert 2001, S. 21f.). Für die Gruppen von Lehrenden müssen je nach beruflichem Status differenzierte Angebote entwickelt werden, wobei der tatsächliche Bedarf erst noch genauer zu bestimmen wäre. Insbesondere müssen Finanzierungsbedingungen, Zeit- und Organisationsformen sowie Medien gefunden werden, die den Beschäftigungs-

bedingungen der Lehrenden angemessen sind. Traditionelle Formen, wie sie aus der Fortbildung von hauptberuflich tätigen Mitarbeitern innerhalb von Organisationen bekannt sind, wird man nicht einfach übertragen können. Nützlich könnten Fallsammlungen erwachsenenpädagogischen Handelns sein, die didaktisch so aufzubereiten wären, dass sie auch für das Selbststudium geeignet sind. Dass der Bedarf an Fortbildung unter den Lehrenden groß und die Bereitschaft zur Fortbildung durchaus vorhanden ist, lässt sich unter anderem daran ablesen, dass die Einführungsbroschüre für Kursleiterinnen und Kursleiter in der Erwachsenenbildung seit Jahren zu den meistverkauften DIE-Publikationen zählt.

Heute ist vielfach, auch auf dieser Tagung, davon die Rede, dass die Lehrkräfte der Zukunft neue Aufgaben in der Beratung übernehmen werden. Wenn man nicht übersieht bzw. übergeht, dass die „traditionelle" Lehre immer häufiger nachgefragt wird, was sich auch an den Daten des Berichtssystems Weiterbildung ablesen lässt, so ist damit sicherlich ein richtiger Trend benannt. Notwendig ist es allerdings, verschiedene Formen der Beratung zu unterscheiden. Als *Lernberatung* hat sie in der Erwachsenenbildung bereits eine längere Tradition und schließt die Beratung der Lernenden bei der Diagnose von Lernbedarfen, der Formulierung von Lernzielen, der Auswahl von Weiterbildungsangeboten, der Entscheidung für bestimmte Medien und methodische Vorgehensweisen bis hin zur Beratung für eine ziel- und inhaltsangemessene (Selbst-)Evaluation ein. Dafür liegen z. T. bereits ausgearbeitete und erprobte Konzepte vor, etwa für die Beratung bei der Arbeit mit lernungewohnten Teilnehmenden in der beruflichen Weiterbildung mit dem Ziel der Förderung von Selbstlernkompetenzen (vgl. Volk von Bialy 1991; Kemper/Klein 1998). Das Zusammenwachsen von Lehre, besser: Training und Beratung in der Form der *Organisationsberatung* lässt sich besonders deutlich in der betrieblichen Weiterbildung beobachten, wo die traditionellen Berufsgruppen der Trainer und der Unternehmensberater stärker zusammenrücken, da wissensbasierte Dienstleistungen dieser Art mehr und mehr als Komplettdienstleistungen nachgefragt werden. Die vorhandenen Fortbildungskonzepte in diesem Bereich müssten allerdings ausgeweitet werden. Daneben wächst aber auch der Bedarf an *Lebens- und Alltagsberatung* der Teilnehmenden im weitesten Sinn. Alltägliche Handlungsanforderungen scheinen immer weniger selbstverständlich und werden zum Gegenstand öffentlicher Verständigung. Statt klassischer Wissensvermittlung beobachten wir in der Erwachsenenbildung einen Trend hin zur Vermittlung von alltäglichen, subjektorientierten Handlungskompetenzen. Nachgefragt wird in diesen Fällen nicht nur Lehre, sondern Unterstützung bei der Stabilisierung der eigenen Biographie, gelegentlich auch therapeutische Begleitung oder „stellvertretende Inklusion". Häufig geht es um die paradoxe Suche nach „Entschleunigung" unter den Bedingungen von Kurzzeitpädagogik. Wie Lehrkräfte auf diese Anforderungen reagieren, darüber wissen wir noch

wenig. Wenn es zutrifft, was Enno Schmitz (1983) bereits vor einigen Jahren beschrieben hat, dass nämlich die Grenzen zwischen pädagogischem, therapeutischem und beratendem Handeln in der Erwachsenenbildung verschwimmen und doch im Interesse der Teilnehmenden und Lehrenden immer wieder klar definiert werden müssen, um die nötige Interaktionsbalance zwischen Primär- und Sekundärgruppenbeziehungen aufrechtzuerhalten, dann wird man wenig optimistisch sein. Handlungsstrategien an der Grenze von Therapie, Beratung und Bildung sind noch wenig ausgebildet, zumal wenn man in Rechnung stellt, dass der Zugang zu diesem Tätigkeitsfeld völlig ungeregelt ist. Ob unter diesen Bedingungen tatsächlich Lernen stattfindet im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Teilnehmenden, Organisationen oder gar ganzen Regionen oder ob Veränderungen allenfalls inszeniert werden (wofür einige Untersuchungsbefunde sprechen), bedürfte eingehender empirischer Untersuchungen, die zur Zeit nahezu vollständig fehlen.

Anmerkung

1 Ein theoretischer Zugriff ließe sich aus dem Kulturbegriff entwickeln. Arnold und Schüßler (1998) grenzen den Begriff Kultur gegen den Begriff Natur ab. Man könnte allerdings auch, ausgehend von Norbert Elias, den Begriff Zivilisation als Gegenbegriff einführen (Elias 1976). Es wäre dann zu fragen, inwieweit die neuen Lehr-Lern-Kulturen in der Erwachsenenbildung als zivilisierte insofern betrachtet werden können, als Lehrende und Lernende unter einem wachsenden Zwang zur Selbstorganisation stehen. Von dort aus wären dann die Leistungen von Organisationen der Weiterbildung in den Blick zu nehmen, die sie erbringen bzw. erbringen können, um diesen Selbstorganisationszwang zu stützen.

Literatur

Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt/M.

Arnold, R./Schüssler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

Bechberger, H. (1990): Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Empirische Untersuchungen zur Berufsentwicklung in der Weiterbildung. Frankfurt/M.

Becher, M./Dinter, I./Schäffter, O. (1993): Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Hannover, S. 207-231

Blättner, B. (1998): Gesundheit kann man nicht lehren. Professionelles Handeln von KursleiterInnen in der Gesundheitsbildung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bad Heilbrunn

Dieckmann, B./Fischer, G./Lange, K./Reichhelm, B./Reuß, F.-H. (1981): Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West). Mit einem Tabellenanhang. Berlin

Dieckmann, B. (unter Mitarbeit von Rydzewski, S. und Behrendts, G.) (1992): Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990. Berlin

Dröll, H. (1994): Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M.

Elias, N. (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt/M.

Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim, S. 50-80

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg

Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen

Henze, Ch. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u. a.

Jütting, D. H. (Hrsg.) (1992): Situation, Selbstverständnis und Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn

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

Klein, R./Reutter, G. (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Knoblauch-Flach, A. (1994): Nicht-hauptberufliche Mitarbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden. Frankfurt/M.

Knoll, J. H. (1974): Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bonn

Körber, K. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Ergebnisse der Kommissionsarbeit. Bremen

Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Schlutz, E. (1981): Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Mader, W. (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Bremen, S. 140-154

Schlutz, E. (Hrsg.) (1999): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M.

Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 60-78

Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernens. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel, S. 73-87

Schrader, J. (2001a): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Entwicklungen und Optionen in arbeitnehmerorientierten Weiterbildungseinrichtungen. Projektbericht. Bremen

Schrader, J. (2001b): Bindung, Vertrag, Vertrauen. Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, i. E.

Seipel, M. (1994): Weiterbildungsszene Deutschland. Bonn

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Kriftel

Tietgens, H. (1983): Mitarbeiter an Volkshochschulen. Arbeitspapier. Frankfurt /M.

Volk von Bialy, H. (1991): Modellversuch Lernberatung. 4 Bde. Berlin, Bonn

Wilckhaus, F. (2000): Bericht über die Auswertung des Datensatzes „Lehrende in der Erwachsenenbildung“. Projektbericht. Bremen

Dorathea Strichau

Bildung und Beratung – ein starkes Paar

Das Projekt „Begleitung und Beratung für Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen“

Die Chancen einer Verbindung von Fortbildung und Beratung werden in diesem Beitrag an einem Projekt der Familienbildung aufgezeigt. In der Evangelischen Erwachsenenbildung hat die Familienbildung einen hervorgehobenen Stellenwert: Die Auseinandersetzung mit Themen der Erziehung, der Wertevermittlung, der Partnerschaft und des Familienlebens werden in ihren Einrichtungen aufgegriffen, Fortbildungen qualifizieren Ehrenamtliche und Hauptamtliche für die Arbeit mit Familien. Eine besondere Bedeutung kommt der lebensraumnahen Familienbildung zu, den Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen in den Kirchengemeinden.

1. Begleitung und Beratung für ehrenamtlich geleitete Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen

1.1 Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen: für junge Familien attraktiv

Die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen stabilisieren die Lebenssituation der Familien, ihre Erziehungsfähigkeit und -freudigkeit. Durch den gesellschaftlichen Wandel können junge Familien heute kaum mehr wie früher auf bewährte Muster zur Bewältigung des Familienalltags zurückgreifen. Diese Gruppen bieten die so wichtige Gelegenheit gerade für Frauen, die auch heute noch in erster Linie für die Erziehung zuständig sind, lebenssituationsbezogene Erfahrungen auszutauschen, Probleme zu besprechen, das eigene Erziehungsverhalten zu reflektieren und sich in Erziehungsfragen zu orientieren. Familien werden so sicherer und selbstbewusster im Umgang mit ihren Kindern, mit ihrer Rolle als Mutter, als Vater.

Für die Kinder bedeutet die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppe eine Bereicherung ihrer unmittelbaren Lebenswelt. Sie lernen im Umgang mit Gleichaltrigen die ersten Regeln des Sozialverhaltens, entwickeln ihre Freude am gemeinsamen Spiel, lernen Konflikte in geschütztem Raum auszuhalten und sich aufeinander einzustellen. Die Gruppen werden so zu Orten des gemeinsamen Lebens, Wachsens und Lernens von Eltern und Kindern in der Kirchengemeinde.

1.2 Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen: für die Kirchengemeinde eine Chance

Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen sind in den meisten Kirchengemeinden in Bayern seit vielen Jahren ein nicht wegzudenkender Teil der Gemeindearbeit. In einigen Dekanaten gibt es seit ca. 20 Jahren diese Form der Familienbildung. Sie werden in der Regel ehrenamtlich von Einzelnen oder von einem Team geleitet.

Unterstützt werden die Gruppen durch zentrale Fortbildungsangebote der Evangelischen Bildungswerke und durch Kirchengemeinden, die in der Arbeit mit Familien einen Schwerpunkt ihrer Arbeit sehen. Die Zahl der existierenden Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen ist in den letzten Jahren enorm gestiegen. Zur Verdeutlichung hier ein Beispiel: Im Dekanat Nürnberg treffen sich inzwischen in 202 Gruppen wöchentlich 2.000 Frauen mit ca. 2.500 Kindern. Die Gruppen (8 bis 10 Elternteile, meist Mütter) treffen sich einmal pro Woche für je $1^1/_2$ bis 2 Stunden zusammen mit ihren Babys oder ein- bis dreijährigen Kinder sowie abends ohne Kinder.

Eine Kirchengemeinde kann jungen Familien einen Lebensraum bieten: Man kann sich im eigenen Stadtteil treffen, Menschen in gleicher Lebenssituation kennen lernen, gegenseitige Unterstützung erfahren, soziale Netzwerke können sich bilden. Hier liegt die große Chance der Ortsgemeinde, nämlich erlebbar zu machen, was Kirche für junge Familien in heutiger Zeit sein kann: eine lebensnahe Verknüpfung von Leben, Glauben, Bildung und sozialem Handeln.

2. Das Projekt „Begleitung und Beratung für Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen“

2.1 Die Projektidee

Um die Qualität der Arbeit zu sichern und die Chancen der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen als lebensraumnahe Familienbildung zu unterstützen, ist es nötig, die Arbeit der selbstorganisierten und ehrenamtlich geleiteten Gruppen durch Fortbildungsmaßnahmen zu qualifizieren. Hier leisten die Evangelischen Bildungswerke viel. Mit dem zunehmenden Bedarf an kontinuierlicher Begleitung und Beratung sind sie angesichts der geringen oder gar fehlenden personellen Ausstattung aber häufig überfordert. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, erfahrene ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in der Eltern-/Mutter-Kind-Arbeit für begleitende und beratende Aufgaben fortzubilden. Aus der Idee wurde ein Projekt: „Qualitätssicherung durch Qualifizierung ehrenamtlicher Gruppenleiterinnen für die Wahrnehmung von begleitenden und beratenden Aufgaben in Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen“.

Auf Einladung der Landesstelle der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB) beteiligten sich an der Projektentwicklung Einrichtungen der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, die Familienbildung/-arbeit als einen Schwerpunkt ihrer Arbeit sehen.

2.2 Die Projektziele

Die Ziele haben wir aus der Perspektive der am Projekt Beteiligten benannt.

1. Ziele im Blick auf ehrenamtlich Tätige in den Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen:
   - bisher entwickelte Kompetenzen würdigen und einsetzen
   - vorhandene Kompetenzen über Fortbildung weiter entwickeln
   - die Möglichkeit schaffen, zum Familieneinkommen beizutragen und einen ersten Schritt in Richtung beruflicher (Wieder-)Einstieg zu gehen.
2. Ziele im Blick auf Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen:
   - ehrenamtliche Leiterinnen von Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen beim Aufbau einer Gruppe, bei einem Leitungswechsel oder in Konflikt situationen (bei „größeren" Konflikten ist das Bildungswerk einzubeziehen) begleiten und beraten
   - die Arbeit der einzelnen Gruppen über einen kontinuierlichen, gezielten Erfahrungsaustausch vernetzen
   - Eltern-/Mutter-Kind-Gruppenarbeit erwachsenenbildnerisch qualifizieren.
3. Ziele im Blick auf Evangelische Bildungswerke:
   - die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppenarbeit in Angebote der Familienbildung der Evangelischen Bildungswerke konzeptionell einbinden (Aufgreifen von Themen, die in der Luft liegen)
   - die Zusammenarbeit von Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen(Leiterin), Gemeinde und Bildungswerk stärker vernetzen.
4. *Ziel im Blick auf hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen und ehrenamtliche Geschäftsführer/innen in Evangelischen Bildungswerken*:
   - vorhandene Kompetenzen und „Felderfahrung" ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen nutzen und dadurch Hauptamtliche entlasten.

2.3 Die Projektbeteiligten

Unmittelbar am Projekt beteiligt sind die AEEB-Landesstelle, 14 Evangelische Bildungswerke sowie 22 ehemals ehrenamtlich tätige Leiterinnen von Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen und das Fortbildungsteam.

- *Die AEEB-Landestelle:* Die Projektleitung wird von der AEEB-Landesstelle wahrgenommen.

– *Die Evangelischen Bildungswerke:* Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bzw. die ehrenamtlichen Geschäftsführer und Geschäftsführerinnen haben die Aufgabe, die Rahmenbedingungen für den Einsatz der begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen zu klären und diese in ihrer Arbeit zu unterstützen.
– *Das Fortbildungsteam:* Die inhaltliche Feinplanung und Durchführung der Fortbildung übernahmen pädagogische Mitarbeiterinnen aus Mitgliedseinrichtungen, deren Arbeitsschwerpunkt die Familienbildung und speziell die Fortbildung für den Eltern-/Mutter-Kind-Bereich ist.

2.4 Die Fortbildungsteilnehmerinnen und jetzigen begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen

22 Frauen wurden von den Bildungswerken für das Projekt empfohlen und begannen nach dem zweiten Wochenendseminar der Fortbildung im April 1999 mit der begleitenden, beratenden Arbeit für die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen. Voraussetzungen für die Teilnahme an der Fortbildung waren die Leitungserfahrung in einer solchen Gruppe, eine kommunikative Grundkompetenz und die Bereitschaft, Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen auf der pädagogischen und strukturellen Ebene zu reflektieren. Eine pädagogische Ausbildung setzten wir nicht voraus.

Umso größer war die Überraschung: Die begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen bringen nicht nur langjährige Erfahrungen in der Leitung von Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen ein, zwei Drittel der Gruppe sind beruflich pädagogisch qualifiziert. Konkret heißt das: Von den 24 Frauen haben 21 mindestens vier Jahre eine Gruppe geleitet. 16 der nun begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen verfügen darüber hinaus über eine pädagogische Berufsausbildung (Pädagogin, Lehrerin, Diplom-Sozialpädagoginnen, Erzieherinnen, Diakonin). Mehr als die Hälfte der Fortbildungsteilnehmerinnen waren bereits als Fortbildungsreferentin im Evangelischen Bildungswerk tätig.

2.5 Begleiten und beraten will gelernt sein: Fortbildung und Praxisberatung

Die Teilnahme an den vier Wochenendseminaren war verpflichtend. Die sich daran anschließenden sechs Tage zur Praxisberatung sind als Angebot gedacht. Für die Konzeption der Fortbildung charakteristisch ist ein enger Theorie-Praxis-Bezug.

Themenschwerpunkte der Fortbildung waren:

1. *Pädagogische Fachkompetenz:*
   – Leitungsfunktionen in Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen

– pädagogisches und soziologisches Hintergrundwissen für die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen-Arbeit.

2. *Systemkompetenz*: Stellenwert und Bedeutung der Mutter-Kind-Arbeit in Kirchengemeinden und in der Evangelischen Erwachsenenbildung
   – Die „Binnenlogik" der Kirchengemeinde und die Interessen der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen
   – Kennzeichen einer familienfreundlichen Gemeinde
   – Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen als Teil der Evangelischen Erwachsenenbildung
   – Die Rolle der begleitenden, beratenden Mitarbeiterin in der Evangelischen Erwachsenenbildung.
3. Beratungskompetenz:
   – Grundhaltungen für beraterische Tätigkeit, hilfreiche Verhaltensweisen im Beratungsprozess
   – Gesprächsleitung in Gruppen: Theorie, Vorbereitung und Durchführung von Gruppengesprächen
   – Konflikte und Konfliktberatung, Konfliktmoderation.

2.6 Die Arbeit der begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen: Erfahrungen nutzen, Kompetenzen einsetzen, neu Gelerntes anwenden

Seit April 1999 stehen nun die begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen den Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen in den Kirchengemeinden zur Verfügung; im Einzelnen geht es um die Unterstützung der Arbeit vor Ort:

– Aufbau, Leitung, Weiterführen einer Gruppe
– Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde
– praktische Tipps für die Gruppenarbeit
– Entwickeln von Themenabenden
– Organisation von Team- und Leiterinnentreffen.

Die begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen haben in der Regel in den ersten drei Monaten 20 Std., danach 10 Std. im Monat auf Honorarbasis gearbeitet. Ihre bereits genannten Kompetenzen und langjährigen Erfahrungen kommen dem Projekt sehr zugute. Die Anwendung des neu Gelernten ging so mancher nicht schnell genug, da die Beratung im ersten Halbjahr sehr unterschiedlich nachgefragt wurde.

Kompetent und engagiert nehmen die begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen ihre Aufgaben wahr. Für sie selbst hat das Projekt aus unterschiedlichen Gründen einen große Bedeutung. Die „Bezahlung" dieser auf Honorarbasis geleisteten 2- bis 3-jährigen beruflichen Tätigkeit und die Erweiterung ihrer

Kompetenzen sind für die positive Bewertung der eigenen Arbeit enorm wichtig und haben so zu einem wachsenden beruflichen Selbstwertgefühl beitragen können. Von den meisten wird diese Arbeit als erster Schritt zum beruflichen Wiedereinstieg gesehen, von vielen wird sie bereits als vollzogener Einstieg gewertet. So erhält diese Tätigkeit berufsbiographisch – subjektiv bewertet – einen hohen Stellenwert.

3. Im Spiegel des Projektes: aktuelle Aufgaben Evangelischer Erwachsenenbildung

Die Zielorientierung des Projektes ist nicht so spezifisch, dass sie sich nicht verallgemeinern ließe. Ganz im Gegenteil: In ihr spiegeln sich aktuelle Aufgaben, denn evangelische Erwachsenenbildung gewinnt an Zukunftsfähigkeit, wenn

- eine erweiterte Vorstellung von Qualität realisiert werden kann,
- das Vorhaben gelingt, Identität mit Evangelischer Erwachsenenbildung sowohl in den Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen als auch in den Kirchengemeinden zu stärken,
- Kompetenzen, Ressourcen und Strukturstärken in vernetzter Form so genutzt werden, dass sie für eine lebensraumnahe Familienbildung unterstützend wirken.

3.1 Pädagogisch qualifizieren, strukturell unterstützen – kann Evangelische Erwachsenenbildung das leisten?

Um die pädagogische Qualität der Eltern-/Mutter-Kind-Arbeit zu sichern, haben Evangelische Bildungswerke die Qualifizierung ehrenamtlicher Gruppenleiterinnen zu ihrer Aufgabe gemacht. Das ist nicht neu und bleibt auch weiterhin wichtig. Im Projekt geht es darum, Qualität im erweiterten Sinn abzusichern und zu entwickeln. Im Rahmen der Qualitätsdebatte wird in diesem Zusammenhang gefragt, inwiefern es gelingt,

- Qualitätsmängel im Voraus zu vermeiden,
- Problemlösungen vor Ort mit entwickeln zu helfen,
- Beratung für die Organisationsentwicklung zu nutzen.

Erweiterte Qualitätsvorstellungen zielten also neben der Qualifizierung von Angeboten und Personen durch Fortbildung auf die Unterstützung und Entwicklung von Einrichtungen.

Das Projekt ist darauf angelegt, Qualität in diesem erweiterten Verständnis in der Eltern-/Mutter-Kind-Arbeit zu entwickeln und zu sichern:

- Die Arbeit der begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen zielt auf konkrete Problemlösungen vor Ort. Ausgehend von der konkreten Situation der jeweiligen Gruppe/der Gruppenleiterinnen helfen die begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen, Lösungen zu entwickeln.
- Die Unterstützung beim Aufbau neuer Gruppen zielt darauf, „Qualitätsmängel“ im Voraus zu vermeiden.
- Über die Vernetzung der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen, über den kontinuierlichen Kontakt zu einzelnen Gruppen und ihren Leiterinnen können Bildungswerke Fortbildungsthemen für diese Zielgruppe bedarfsorientiert entwickeln und anbieten.
- Das Projekt unterstützt in doppelter Weise Einrichtungsstrukturen: Die Landesebene unterstützt mit dem Projekt die regionale Struktur Evangelischer Erwachsenenbildung (mangelnde personelle Ausstattung der Evangelischen Bildungswerke); die Bildungswerke unterstützen mit dem Angebot der Beratung und Vernetzung die Erwachsenenbildung in den Strukturen der Ortsgemeinde, die als Außenstellen Evangelischer Erwachsenenbildung anerkannt sind.

Bildung und Beratung – ein starkes Paar: Die Qualifizierung über Fortbildung erhält ungeschmälert ihre Bedeutung: Für die begleitende, beratende Tätigkeit wurden ehemals Ehrenamtliche qualifiziert. Diese helfen wiederum über Beratung die erwachsenenbildnerische Qualität der Eltern-/Mutter-Kind-Arbeit zu entwickeln und zu sichern.

Aus der Projektperspektive lautet die Antwort auf die oben gestellte Frage: Ja, unter bestimmten Voraussetzungen:

- wenn ehrenamtliche Arbeit gewürdigt, genutzt und für spezifische Aufgaben weiter qualifiziert wird,
- wenn langjährige, qualifizierte ehrenamtliche Arbeit für die Wahrnehmung spezifischer Aufgaben honoriert, d. h. zumindest partiell bezahlt wird,
- wenn Hauptamtliche in der Evangelischen Erwachsenenbildung die Einbindung von Honorarkräften in deren Strukturen begleiten.

3.2 Vernetzt zusammenwirken – Erwachsenenbildung entdecken

Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen werden in ihrer Bedeutung von den Gemeinden, den Teilnehmerinnen und Leiterinnen der Gruppen und den Evangelischen Bildungswerken aus der je eigenen Perspektive verstanden.

- Für eine familienfreundliche Gemeinde sind sie nicht bloße „Raumnutzer“. Sie werden als Teil der Familienarbeit in der Gemeinde, als Chance für den Gemeindeaufbau gesehen.

- Für die Teilnehmerinnen ist es wichtig, sich mit Frauen und Kindern in vergleichbarer Lebenssituation wohnortnah zu treffen, sich auszutauschen, den Kindern die Begegnung mit Gleichaltrigen zu bieten, auf Erziehungsfragen gemeinsam Antworten zu finden.
- Den Gruppenleiterinnen bieten die Gruppen die Möglichkeit zum sinnvoll erlebten Engagement.
- Die Bildungswerke qualifizieren die Arbeit der Gruppen(leiterinnen) durch Fortbildungsangebote, sie verstehen die Gruppen als Teil gemeindeorientierter Erwachsenenbildung.

Die Identifikation der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen mit der Gemeinde ist unterschiedlich. Auch wenn sie es konkret tun, verstehen die Gruppenleiterinnen sich nicht immer als jene, die erwachsenenbildnerisch Lernen initiieren, organisieren und strukturieren. Das entspricht dem Verständnis der Bildungswerke, das motiviert sie, Fortbildung für die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen(leiterinnen) anzubieten. Ihre Absicht ist, das Lernen der Kinder, der Mütter, der Eltern und Gruppen qualifiziert zu unterstützen.

Schauen wir uns die jeweilige Logik der Gemeinden, der Gruppen(leiterinnen) und der Bildungswerke an, so scheint es, dass sie sich von ihrem jeweiligen Interesse her unterscheiden, dass die Kirchengemeinde und die Gruppen(leiterinnen) die erwachsenenbildnerische Qualität der Eltern-/Mutter-Kind-Arbeit nicht unbedingt wahrnehmen. Hier lohnt sich die Initiative der Bildungswerke, diese sichtbar werden zu lassen. Denn sind die Gruppen als konzeptioneller Teil gemeindebezogener Erwachsenenbildung für alle erkennbar, erhalten sie die ihnen zustehende Bedeutung und werden als Lernorte ernst genommen. Die Fortbildungs- und Vernetzungsangebote, die Begleitung und Beratung der Bildungswerke können dann als Beitrag für ein *gemeinsames* Interesse wahrgenommen werden. Gelingt es auf diesem Weg, die Identifikation mit Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen als Teil gemeindeorientierter Erwachsenenbildung zu stärken, so gelingt gleichzeitig, dass Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen(leiterinnen) und Kirchengemeinden die Arbeit der Bildungswerke als für sich nützlich und unterstützend wahrnehmen können.

Die Arbeit der begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen hat den Ruf von Gemeinden und Gruppen nach Beratung und Fortbildung lauter werden lassen. Das werten wir auch als Hinweis auf eine wachsende Identifikation der Gemeinde mit den Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen und den dort stattfindenden Lernprozessen. Der lauter werdende Ruf verweist aber auch auf ein wachsendes Miteinander von Bildungswerken, Kirchengemeinden und Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen.

3.3 Miteinander verbunden und aufeinander bezogen: institutionalisierte Erwachsenenbildung und selbstorganisiertes Lernen

Ein neu zu definierendes Verhältnis von institutioneller Erwachsenenbildung und selbstorganisiertem Lernen bestimmt die aktuelle Fachdiskussion. Wie können Erwachsenenbildungseinrichtungen selbstgesteuerte, selbstorganisierte Lernprozesse wirksam unterstützen und begleiten? Bei dieser Frage sind Selbstlernprozesse von Einzelpersonen, Gruppen, Organisationen, Einrichtungen sowie von kirchlichen und regionalen Lebensräumen im Blick. Sie alle sind von gesellschaftlicher Entwicklung betroffen, müssen mit Veränderungen umgehen lernen. Veränderungen, die Leben, Lernen und Arbeiten herausfordern, neue Wege zu gehen, ohne sich von den Prämissen einer humanen Gesellschaft zu verabschieden.

Institutionelle Erwachsenenbildung ist gefordert, die jeweiligen Veränderungen und Entwicklungen bei Personen, Gruppen, Einrichtungen sowie in regionalen und kirchlichen Lebensräumen langfristig zu begleiten und wirksam zu unterstützen. Fortbildung und Beratung können für Arbeiten und Lernen in selbstorganisierten Gruppen qualifizieren. Suchbewegungen können von der Erwachsenenbildung begleitet werden. Institutionalisierte Erwachsenenbildung und selbstorganisiertes Lernen sind so sinnvoll aufeinander zu beziehen. Diese Vorstellungen bestimmen die Projektplanung und -durchführung.

Die begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen leisten viel:

- Bildungswerke, Kirchengemeinden und Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen sind inzwischen stärker miteinander verbunden und aufeinander bezogen.
- Selbstlernprozesse werden bei Gruppen und Gruppenleiterinnen begleitet, und damit werden Entwicklungen ermöglicht.
- Über eine stärkere Vernetzung der Gruppen findet ein Voneinander-Lernen statt.
- Qualifizierende Fortbildungen können von den Bildungswerken stärker als zuvor bedarfsgerecht für die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppenleiterinnen angeboten werden. Solche Fortbildungen werden in einigen Bildungswerken von dieser Zielgruppe bereits stärker wahrgenommen.
- Suchbewegungen werden begleitet: Gruppengemäße Entscheidungen über Programmangebote, Leitungskonzept der Gruppe und Form der Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde werden mit Unterstützung der begleitenden, beratenden Mitarbeiterinnen getroffen.

Im Projektverlauf werden die Chancen einer gezielten Vernetzung von institutionalisierter Erwachsenenbildung, selbstorganisierten Gruppen und Kir-

chengemeinde als Lebensraum immer deutlicher: Aufeinander bezogen können die jeweiligen Ressourcen, Kompetenzen und Strukturstärken von allen Beteiligten genutzt werden. Aus dem Nebeneinander wird ein Miteinander.

Literatur

Arnold, Rolf (Hrsg.) (1977): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Opladen, S. 51-61

Schäffter, Ortfried (1998): Anforderungen an Heimvolkshochschulen in der Transformationsgesellschaft. In: Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands: Info Dienst, H. 1, S. 7-15

Stettner, Cornelia (o. J.): Entwicklungen des Arbeitsfeldes Mutter-Kind-Gruppenarbeit in den Kirchengemeinden des Dekanates Nürnberg. Unveröffentlichter Vortrag.

Selbstgesteuertes Lernen – ohne Lehre?

Beitrag Günther Dohmen

Meine Kurzantwort auf die im Thema gestellte Frage lautet: Selbstgesteuertes Lernen – ja! Ohne Lehre – nein! Aber: Wir brauchen eine Neubestimmung der Funktionen dessen, was wir „Lehre“ nennen.

Warum ist diese Frage neu akut geworden? Mir scheinen vor allem zwei Gründe wichtig:

1. die Entwicklung neuer Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien, die in wachsendem Maße Informationen und Wissen vermitteln und damit bestimmte „Lehr“-Funktionen übernehmen;
2. eine neue internationale Beachtung und Anerkennung des „informellen Lernens“ als eines Lernens ohne Lehren im Lebens-, Arbeits- und Medienalltag.

Als Ergebnis dieser Entwicklungen können wir feststellen: Es gibt heute mehr Lernen ohne Lehren, und die Bedeutung eines stärker von den Lernenden selbst gesteuerten Lernens wird zunehmend stärker bewusst – vor allem im Zusammenhang mit einer neuen Beachtung des sog. „informellen Lernens“.

Das informelle Lernen

Das Lernen, das als Reaktion nicht auf Belehrung, sondern auf Erfahrungen im Lebensvollzug erfolgt, hat unter dem Etikett „informal learning“ oder „nonformal learning“ international eine neue Popularität gewonnen. „Informelles Lernen“ meint im Wesentlichen ein Lernen außerhalb des durch verbindliche Curricula, Beurteilungs- und Prüfungsordnungen, Aufstiegsregelungen, Dienstrechtsvorschriften für die Lehrenden usw. formalisierten Bildungswesens. Informelles Lernen kann zwar unplanmäßig auch in Bildungsinstitutionen und Lehrveranstaltungen stattfinden („heimliches Curriculum“), aber es ist sein Hauptcharakteristikum, dass es nicht durch Lehren geleitet wird, sondern sich im Lebensvollzug, im Lebens- und Arbeitsalltag, im Verkehr, im Umgang mit den verschiedensten Menschen, Medien, Situationen usw. entwickelt.

Der Begriff „informelles Lernen“ wird heute zunehmend als Sammelbegriff gebraucht für alles Lernen, das außerhalb von Bildungsinstitutionen und planmäßigen Lehrveranstaltungen stattfindet. Es wird von allen Menschen immer

schon als ein lebensimplizites Erfahrungslernen recht und schlecht praktiziert. Je mehr dieses informelle Lernen ernstgenommen, anerkannt und einbezogen wird, desto mehr erweitert sich das Verständnis menschlichen Lernens – weit über das hinaus, was wir in Schulen, Hochschulen, Volkshochschulen etc. induzieren und absolvieren: Wann und wo immer wir Informationen, Eindrücke, Wahrnehmungen, neue Situationen, Begegnungen, Anforderungen etc. aufnehmen und verarbeiten, sie in bisherige Erfahrungs-, Vorstellungs-, Wissens- und Deutungszusammenhänge einzubeziehen versuchen, „lernen" wir in diesem überlebenswichtigen Sinn.

Ein neues „Zurück zur Natur"?

Es gibt in der Diskussion über das menschliche Lernen immer wieder so etwas wie einen Trend „zurück zur Natur", d. h. eine Rückbesinnung auf den ursprünglichen existenziellen Sinn des Lernens. Die Wendung zu einem quasi „natürlichen" Lernen richtet sich meistens gegen eine zu einseitige Konzentration auf das planmäßig veranstaltete, formalisierte, „künstliche" Lernen in besonderen, vom übrigen Leben abgehobenen Lehr- und Bildungsanstalten.

Die neue Aufmerksamkeit für das „natürliche" außerschulische informelle Lernen steht im Zusammenhang mit der Wiedergewinnung eines ursprünglicheren, umfassenderen, existenzielleren Sinnverstehens menschlichen Lernens. Danach ist „Lernen" eine quasi natürliche Lebensfunktion, die uns hilft, uns in unserer Umwelt zu orientieren, uns ein stimmiges Bild zu machen von den komplexen Wirkungs- und Bedingungszusammenhängen, in denen wir leben, eigene Vorstellungszusammenhänge zu entwickeln, die uns helfen, uns in unserer Welt als Personen mit eigenem Denken und eigenem Gewissen zu behaupten.

Ein neuer bildungspolitischer Anstoß

Ein aktueller Anstoß zu dieser neuen Beachtung des informellen, lebens- und tätigkeitsbezogenen Lernens entwickelte sich im Zusammenhang der Bemühungen um die praktische Verwirklichung eines „lebenslangen Lernens für alle". Bei der Umsetzung des „Lifelong Learning for All", wie es die Bildungsminister der OECD-Länder 1996 als ihre übergreifende bildungspolitische Zielsetzung proklamiert haben, werden die Grenzen der institutionalisierten Lehrveranstaltungen besonders deutlich bewusst. Sie ergeben sich vor allem daraus,

- dass das notwendige lebenslange Lernen aller Menschen nicht „von der Wiege bis zur Bahre" unterrichtsähnlich in planmäßigen Bildungsveranstaltungen organisiert werden kann,

– dass das lebenslange Weiterlernen im Erwachsenenalter mehr von den Lernenden jeweils situationsbezogen selbst gesteuert werden muss,
– dass ein pädagogisch-didaktisch geleitetes schulisches Lernen nicht angemessen für das notwendige selbstständigere, selbstbestimmtere Lernen disponiert und befähigt,
– dass der Transfer des im schulischen Kontext erworbenen Wissens auf außerschulische Anforderungssituationen besonders schwierig ist.

Zugleich wuchs auch die Erkenntnis,
– dass bei vielen Menschen Schulfrusterinnerungen die notwendige Motivation zum freiwilligen Weiterlernen abgetötet haben,
– dass wegen dieser Assoziationen zu fremdbestimmtem, kontrolliertem, weitgehend von Lehrern abhängigem Lernen die Vorstellung, lebenslang lernen zu müssen, allgemein nicht sehr populär ist,
– dass deshalb der Begriff „lebenslanges Lernen“ stärker mit erfreulicheren außerschulischen Lernerfahrungen verbunden werden muss.

Die Einsicht, dass die Umsetzungschancen für ein „lebenslanges Lernen aller“ wesentlich davon abhängen, wie weit es mit offeneren, natürlicheren, anwendungsnäheren und selbstbestimmteren Formen des Lernens verbunden werden kann, die von den Menschen unmittelbarer als plausibel und hilfreich empfunden werden, führte wesentlich dazu, dass das „informelle Lernen“ stärker in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses rückte.

Die persönliche Bedeutsamkeit des Lernens

Für alle Menschen kann Lernen interessant werden, wenn es sich auf für sie persönlich bedeutsame Fragen bezieht und wenn sie das Gefühl haben, durch ihr Lernen etwas zu einer für sie und ihre Umwelt wichtigen Problemlösung beitragen zu können. Diese Einsicht ist zum Ansatzpunkt für die Entwicklung eines gezielter auf die persönliche Bedeutsamkeit bezogenen Lernverständnisses geworden.

„Lernen“ muss als eine für jedermann bedeutsame Lebensfunktion erfahrbar und bewusst werden, die durch wahrnehmende, ordnende, Verstehen suchende, deutende Verarbeitung der Eindrücke, Erlebnisse, Erfahrungen aus der Lebens-, Arbeits- und Medienwelt hilft, in dieser unsteten modernen Umwelt besser zurecht zu kommen.

Lernen im Leben für das Leben

Informelles Lernen wird nicht auslöst durch verbale Belehrung, durch die didaktische Vermittlung verfügbaren Fachwissens, sondern durch neue Reize, Ereignisse, Begegnungen, Probleme, Krisen, Anforderungssituationen etc. im täglichen Lebensvollzug. Es ist kein Lernen für Noten, Prüfungen und Zeugnisse, sondern für die Lösung bedeutsamer Deutungs- und Handlungsprobleme. Nicht die Lehre, sondern das Leben ist der Ausgangs- und Bezugspunkt dieses informellen Lernens.

In der internationalen Diskussion wird heute ziemlich übereinstimmend davon ausgegangen, dass dieses informelle Lernen mindestens zwei Drittel aller menschlichen Lernprozesse ausmacht und dass es eine quasi natürliche Grundform menschlichen Lernens ist, der gegenüber das formale, planmäßig veranstaltete Lernen in spezifischen Bildungsveranstaltungen eine zwar notwendige, aber im Grunde doch nur ergänzende Funktion hat.

Besonderheiten und Grenzen des informellen Lernens

Dieses informelle Lernen ist ein offenes, vorwiegend ganzheitlich-fächerübergreifendes, praktisches, anforderungs-, fall- und tätigkeitsbezogenes, situatives Lernen. Es ist damit aber auch meist ein anlassbedingt-zufälliges, unzusammenhängendes, auf den eigenen Erfahrungskreis und Deutungshorizont begrenztes, oft auch unbewusstes, also subjektiv beschränktes Lernen. Das spricht gegen eine Verabsolutierung dieses informellen Lernens und dagegen, es als innovative Alternative gegen das klassische veranstaltete Lernen ins Feld zu führen.

Soweit es – jedenfalls zum Teil – ein unbewusst-beiläufig-implizites Lernen ist, kann es auch nicht als Beispiel für ein von den Lernenden selbst gesteuertes dienen und erst recht nicht für ein Lernen, das sich der eigenen Perspektiv- und Kontextgebundenheit kritisch bewusst ist.

Das informelle Lernen ist kein autonomes Lernen. Es gibt m. E. überhaupt kein Lernen, das sich völlig autonom, ganz losgelöst von der Außenwelt entwickelt. Denn menschliches Lernen ist immer auf Anstöße, Anforderungen, Eindrücke, Informationen von außen bezogen, die es zu lernendem Verarbeiten herausfordern. Und individuelles Lernen ist meistens auch auf unterstützende und weiterführende Zusatzinformationen und Kommunikations-, Beratungs- und Motivierungshilfen angewiesen, damit es nicht bei Verarbeitungsschwierigkeiten und Lernbarrieren stecken bleibt und resignierend aufgegeben wird.

Beim formalen Lernen in Bildungsinstitutionen steht für diese Lernanregung und Lernunterstützung meist ein Lehrer oder Tutor bereit. Beim informellen Lernen kommen zwar die Lernanregungen in der Regel aus konkreten Lebens- und Arbeitssituationen. Aber für die Entwicklung angemessener weiterführender Informations-, Beratungs-, und Motivationshilfen sind noch neue Überlegungen und Versuche notwendig.

Probleme und Beispiele zu einer angemessenen Unterstützung des informellen Lernens

Es ist weitgehend verlorene Liebesmühe, wenn man die bisher nur informell lernende Hälfte der erwachsenen Bevölkerung doch noch zur Teilnahme an klassischen Weiterbildungsveranstaltungen zu bewegen versucht, denn viele Erwachsene entscheiden sich aus den verschiedensten Gründen bewusst gegen ein organisiertes, formalisiertes Lernen. Was sie von einer Teilnahme an entsprechenden Lehrveranstaltungen abhält, sind z. B.:

- tief sitzende Schulfrust-Erinnerungen,
- die Abneigung, sich noch einmal fremdbestimmten Lernzumutungen und Lernkontrollen auszusetzen,
- die Sorge, sich eventuell vor anderen zu blamieren,
- die fehlende Bereitschaft, sich auf lange Lehrgangswege einzulassen, die erst einmal weit von einem akuten Ausgangsproblem abführen, weil sie nicht direkt auf bestimmte Erfahrungen, Fragen und Probleme, sondern auf fachsystematische Zusammenhänge und Beurteilungskriterien bezogen sind,
- die Scheu, kontinuierliche zeitliche Bindungen, Anwesenheits- und Lernverpflichtungen etwa für ein ganzes Semester auf sich zu nehmen,
- die äußeren Unbequemlichkeiten des Weges zu und von einer Weiterbildungsinstitution,
- die Teilnehmergebühren,
- eine allgemeine Scheu, sich als Erwachsener auf eine Art Schülerrolle und auf unbequeme fremdbestimmte Lernansprüche einzulassen.

Man macht es sich zu leicht, wenn man als entscheidende Ursache für die Nichtteilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen eine fehlende Lernfähigkeit, mangelnde Begabung oder eine generelle Lernunwilligkeit bei immerhin der Hälfte der erwachsenen Bevölkerung annimmt. Denn auch diese „Nicht-Teilnehmer“ lernen ja mehr oder weniger ihr Leben lang – nur: Sie lernen anders, sie lernen direkter und selbstbestimmter in Lebenssituationen, in denen sie dieses Lernen brauchen, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen. D. h., sie lernen, wenn und solange dieses Lernen für sie unmittelbar plausibel und be-

deutsam ist, vor allem soweit es ihnen als eine existenzielle Problemlösungshilfe direkt hilfreich erscheint. Die Unterstützung dieses direkten Lernens („learndirect“) ist deshalb auch zu einem Schlüsselbegriff der „university for industry“ und der Bildungsreformpolitik der britischen Labour-Regierung geworden.

Man kann natürlich gegenüber dieser ungeduldigen unmittelbaren Erfolgserwartung auf die Notwendigkeit eines weiteren Erfüllungshorizonts für eine sich längerfristig auszahlende Bildung auf Vorrat verweisen, aber das hilft nicht über die Tatsache hinweg, dass man bei vielen Menschen eben doch die Lernmotivation tötet, wenn man ihrem Lernen den Anreiz der Lebensunmittelbarkeit und der direkten Lebenshilfe nimmt.

Es kommt bei der Unterstützung eines direkter auf akute Lebensfragen bezogenen Lernens besonders darauf an, die natürliche Neugierde, ein ursprüngliches Wissen- und Verstehenwollen im Verhältnis zur unmittelbaren Umwelt wieder zu beleben, das z. B. die Kinder noch so umtreibt, dass sie uns oft mit ihren ständigen Warum-Fragen nerven – bis sie dann in der Schule mit Antworten auf nie gestellte Fragen überfüttert werden.

Es gibt verschiedene Ansätze, dieses Lernen angemessen, d. h. nicht belehrend und gängelnd, sondern die selbstgesteuerten Lernaktivitäten ermutigend und anregend, zu unterstützen:

1. „Just in time“-Hilfe

Da das informelle Selbstlernen immer in der Gefahr ist, abgebrochen und aufgegeben zu werden, wenn es bei akuten Schwierigkeiten nicht weiterkommt, ist seine ad-hoc-Unterstützung „just in time“ besonders wichtig. Dazu müssen vielfältige, jeweils problem- und themenbezogene Informations- und Lernmodule, auch z. B. mit alternativen, exemplarischen Problemlösungsfällen, bereitgestellt werden, die jeweils nach Bedarf ausgewählt und zusammengestellt und mit Hilfe der modernen Elektronik direkt abgerufen und konstruktiv-situationsbezogen genutzt werden können. Dabei geht es nicht um die Lieferung allgemeiner, fertiger Antworten, sondern um eine anregend-beratende Unterstützung, die dazu beiträgt, dass das eigene aktive Suchen und konstruktive situationsadäquate „Coping“ der Menschen in ihrem Alltag jeweils sinnvoller und erfolgreicher werden kann.

2. Modularisierung

Die Aufgliederung langer planmäßiger fachsystematischer Lehrgänge in stärker themen- und problembezogene Module mit alternativen Auswahl- und Kombinationsmöglichkeiten ermöglicht es den verschiedenen Lernerinnen und

Lernern, sich selbst die Informationen und Lernhilfen herauszusuchen und zusammenzustellen, die sie jeweils nach ihren persönlichen Lernbedürfnissen und situativen Voraussetzungen brauchen.

3. Die Entwicklung neuer Schlüsselkompetenzen

Je unsteter und unvorhersehbarer in einer tief greifenden Umbruchphase die Zukunft und ihre Anforderungen erscheinen, desto begrenzter werden die Möglichkeiten eines Vorweg-Aneignens von spezifischem „Wissen auf Vorrat" in Schule und Ausbildung und desto wichtiger wird das immer wieder neue konstruktive Erschließen, Kombinieren und situationsangemessene Umsetzen von jeweils ad hoc relevantem Wissen. D. h., es kommt vermehrt auf eine breitere Entwicklung neuer Schlüsselkompetenzen, besonders der Kompetenzen zur selbstständigen Erschließung und konstruktiven Anwendung von einschlägigem Wissen in neuen Anforderungssituationen an. Das ist Teil einer neuen lebensoffeneren allgemeinen Bildung, sozusagen einer Allgemeinbildung „für alle Fälle".

4. Die Förderung des Erkundungslernens

Die Ermöglichung, Anregung und Organisationshilfe für ein aktiv erkundendes, erschließendes, recherchierendes, explorierendes, forschendes Lernen der Menschen in ihrem Lebens- und Arbeitsumfeld ist ein wichtiger Ansatz, um das Selbstlernen insgesamt interessanter und populärer zu machen.

Das, was „Krimis" so spannend macht, das Suchen nach Informationen, Spuren und Hinweisen zur Aufklärung eines herausfordernden Problemfalls, lässt sich auch für das Lernen fruchtbar machen. D. h., die recherchierende Suche nach einer notwendigen weiterführenden Information zur verstehenden Meisterung einer akuten Anforderungssituation kann auch als Suchabenteuer inszeniert und in Kooperation oder Wettbewerb mit realen oder virtuellen Lernpartnern betrieben werden. Auf dieser abenteuerlich-forschend-kriminalistischen Motivationsschiene kann besonders das informelle Lernen gestärkt werden. Zugleich kann ein recherchierendes Problemlösungslernen aber auch für das formale Lernen plausiblere, lebensnähere Impulse und Perspektiven eröffnen. Und schließlich ist das recherchierende Lernen ja auch eine wesentliche Grundform des netzbasierten Lernens mit PC und Internet.

Da Lernen generell etwas mit erkunden, sich Klarheit, Einsicht, Überblick verschaffen zu tun hat, lassen sich die damit verbundene natürliche Neugierde und die Spannung des Aufklären-Wollens gerade durch ein erkundend-recherchierendes Lernen besonders wirksam beleben. Durch die Konzentration auf das lernende Verstehen der Zusammenhänge, in denen die Menschen täglich leben und wirken, und auf eine gezielte Entwicklung von praktischem Umsetzungswissen und praktischer Kompetenz für die innovative Mitgestaltung dieser Zusammenhänge kann das oft zufällig und zusammenhanglos entwickelte infor-

melle Lernen kohärenter, wirksamer und vor allem auch persönlich bedeutsamer für die Lernenden werden. Und durch ein lernendes Hinausgehen aus den Schulräumen in die Lebenswelt der Menschen kann das in der Praxis immer noch dominierende „Lernen für die Schule“, für Noten, Prüfungen, Zeugnisse etc., tatsächlich mehr zu einem „Lernen für das Leben“ werden.

Das Ansetzen bei einem Lernen, das die Verständnis- und Partizipationschancen in täglichen Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhängen für jedermann spürbar verbessern kann, bietet besonders günstige Motivierungs-Chancen zur Förderung eines freiwilligen lebenslangen Weiterlernens, das ja auch weitgehend ein erkundendes, Verstehen suchendes Lernen im beruflichen und sozialen Umfeld ist.

Dieses erkundende, recherchierende, forschende Lernen trifft ein existenzielles Grundmotiv menschlichen Lernens, dass nämlich die Menschen durch lernendes Verstehen der Sinn- und Wirkungszusammenhänge, in denen sie leben und wirken, in ihrer täglichen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt besser zurechtkommen und diese Umwelt wirksamer und verständiger mitgestalten wollen. Der Horizont dieses erkundenden Lernens im unmittelbaren Lebens- und Arbeitsumfeld kann dann auf der Grundlage einer durch lernendes Heimisch-Werden im unmittelbaren Lebensumfeld fundierten personalen und sozialen Identität allmählich erweitert werden bis zur Erschließung des sog. „local-global-nexus“.

5. Lernservice-Stützpunkte

Für die Unterstützung des informellen Lernens und seiner Entwicklung zu einem bewusster selbstgesteuerten Lernen sind auch die Einrichtung von offenen Lernservice-Zentren, Lernberatungsstellen, Lernläden, Lerncafés, Lernagenturen, Lern-Fitness-Studios, Kontaktbörsen für die Vermittlung von Lernpartnern und Experten und der Aufbau von übergreifenden virtuellen Lernnetzwerken wichtig. Diese Lernservice-Stationen sollten aber nicht zu Ersatz- oder Nachhilfe-Schulen werden. Es ist ihre zentrale Aufgabe, für das Selbstlernen der Menschen flexibel und direkt die Hilfen anzubieten und zu vermitteln, die sie bei ihren Lernprozessen jeweils akut brauchen.

6. Lernkultur

Das informelle Lernen braucht aber auch so etwas wie eine neue anregend-unterstützende Lernkultur in sog. lernenden Betrieben, lernenden Kommunen und Regionen und Lerngesellschaften. Die Schaffung einer solchen lernfördernden Umwelt und Lernkultur ist eine große Herausforderung für alle, die sich für Bildung und Lernen in unserer Gesellschaft verantwortlich fühlen. Es ist vor allem auch eine enorme zusätzliche Aufgabe für die Weiterbildungsinstitutionen. Sie müssen sich neben ihren nach wie vor wichtigen klassischen Tätigkeiten, die

so etwas wie ein stabilisierendes Korsett des lebenslangen Lernens bilden, in Zukunft auch bei der Förderung des informellen Lernens „draußen“ engagieren.

Gerade im Rahmen eines erweiterten existenzielleren Lernverständnisses kann das lebenslange Lernen zu einer wesentlichen Grundlage für ein humanes kultivierendes Verhältnis der Menschen zu ihrer Umwelt werden.

Lernförderung für alle

Die Lernförderung muss sich in Zukunft gezielter auf alle Menschen beziehen. Denn alle Menschen sind ja heute von beschleunigten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen, demografischen, ökologischen, sozialen, kulturellen Veränderungen betroffen, und alle müssen deshalb auch ihr Leben lang lernen – am Arbeitsplatz, im Hobbybereich, in der Familie, im Umgang mit den Informationsmedien und neuen Kommunikationstechnologien, als Wähler, als Konsumenten, Partner, Konkurrenten, Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Dienstleister etc.

Das lebenslange Lernen betrifft also nicht nur die sog. Führungskräfte und das sog. Bildungsbürgertum. In der modernen Arbeits- und Lebenswelt gibt es eine zunehmende Enthierarchisierung und Verlagerung von Entscheidung und Verantwortung an die Handelnden vor Ort. Und das impliziert z. B., dass auch die Menschen auf den sog. „unteren“ Ebenen von Produktion, Dienstleistung und bürgerschaftlicher Konvivialität lebenslang weiterlernen müssen – und dass sie dies in den ihnen angemessenen Lernformen tun können.

Konsequenzen für das gesamte Bildungswesen

Die Entwicklung eines kontinuierlichen lebenslangen Lernens aller ist nur möglich, wenn alle Formen menschlichen Lernens in eine neue Lernbewegung einbezogen werden: Das allen Erwachsenen praktisch vertraute und plausible, besonders mit konkretem Handeln und emotionalem Engagement verbundene informelle Lernen muss entsprechend anerkannt, einbezogen, gefördert und behutsam weiterentwickelt werden. Für Schule und Ausbildung heißt das vor allem:

- Konzentration auf das Erarbeiten eines grundlegenden Orientierungswissens, an das sich ein selbstgesteuertes Weiterlernen anschließen kann,
- Entwicklung konstruktiver Wissenserschließungskompetenzen,
- Förderung der Motivation zum freiwilligen Weiterlernen,
- Verkürzung der Schul-, Ausbildungs- und Erststudienzeiten.

Für die Berufsarbeit bedeutet es eine zunehmende Umstellung von einer nur ausübenden zu einer immer mehr auch kreativen und lernenden Tätigkeit. Für das Prüfungs- und Berechtigungswesen bedeutet es die Einführung von bildungsweg-unabhängigen Kompetenzprüfungen als Grundlage für die Verleihung gleichberechtigter Zeugnisse und gesellschaftlicher Nachweise auch für die Ergebnisse informellen Selbstlernens.

Die Weiterbildungsinstitutionen sind vor allem herausgefordert zur Öffnung für die Übernahme zusätzlicher Beratungs-, Vermittlungs- und Unterstützungstätigkeiten, die den informell Lernenden helfen, akute Lernschwierigkeiten zu überwinden, eigene Vorurteile und Irrwege früher und klarer zu erkennen, Wissenszusammenhänge kontinuierlicher zu verfolgen und ihr situatives Lernen bewusster nach eigenen Bedürfnissen, Zielen und Voraussetzungen selbst zu steuern.

In diesem weiteren Aufgabenhorizont kann die Zukunft der Weiterbildung nicht durch ein Gegensatz- oder Verdrängungsverhältnis zwischen informellem und formalem Lernen bestimmt werden, sondern durch ihr fruchtbares Ergänzungs- und wechselseitiges Unterstützungsverhältnis.

Überwindung der Bildungskluft

Durch eine behutsame Weiterentwicklung des von allen Menschen schon lebensimplizit praktizierten informellen Lernens zu einem bewusster von den Lernenden selbst gesteuerten Lernen kann auch eine weitere Spaltung zwischen „Gebildeten“ und „Bildungsschwachen“ verhindert und die bestehende gesellschaftliche Bildungskluft teilweise überbrückt werden. Denn eine gezielte Anerkennung und Weiterentwicklung des praktischen Lernens im Lebens-, Arbeits- und Medienalltag kann und soll auch die Einstufung der Menschen nach Bildungsabschlüssen und die darauf gegründete Zuteilung gesellschaftlicher Berechtigungen verändern.

Wir wissen, dass Menschen, die sich in einem vorwiegend auf theoretisch-abstraktes, fachsystematisches Lernen ausgerichteten Bildungswesen nicht bewähren, u. U. bei einem stärker tätigkeits-, beispiel- und situationsbezogen ansetzenden Lernen sehr erfolgreich und durchaus „lernfähig“ sein können. Auch dieses praktische Lernen und seine Ergebnisse müssen entsprechend anerkannt und gefördert werden, zumal es die Transferprobleme vermeidet, die die Anwendung eines in schulischem Kontext erworbenen Wissens auf außerschulische Anforderungssituationen oft so schwierig machen.

Die epochale Herausforderung

Wenn ich recht sehe, wird z. Zt. gerade die Förderung des bisher vernachlässigten informellen Erfahrungslernens im Lebenszusammenhang weltweit zum Ansatzpunkt für eine neue offenere Lernbewegung mit dem Ziel einer breiteren personalen Stärkung der Menschen, einer umfassenderen bildungsmäßigen Fundierung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und einer grundlegenderen Überwindung gesellschaftlicher Bildungsklüfte. Ich denke, in diesem Zusammenhang sind wir alle herausgefordert, das Verhältnis

- von formalen Bildungs-/Ausbildungsgängen und informell erworbenen Arbeits- und Lebenskompetenzen,
- von selbstgesteuertem und fremdgesteuertem Lernen,
- von angeblich „höherem" theoretisch-abstraktem und exemplarisch-praktischem Lernen,
- von fachlichen Qualifikationen und kommunikativ-sozialen und kreativ-erschließenden Schlüsselkompetenzen,
- von gegebenen menschlichen Kompetenzen und einer darauf zu beziehenden humanen Ausgestaltung der Arbeitsplatzanforderungen

kritisch zu überdenken und neu auszubalancieren.

In einer neuen offeneren Weltsituation und einem erweiterten globalisierten Lebens-, Arbeits- und Medienhorizont mit unerwarteten Anforderungen und vielfältigen Optionen müssen die Menschen ihr Leben und Lernen stärker selbst steuern. Dazu brauchen sie eine angemessene Unterstützung, die anregende weiterführende, vermittelnde, herausfordernde Anstöße („inputs") gibt, die aber vor allem die Kompetenzen für ein konstruktives selbstbestimmtes lebenslanges Lernen entwickelt und stärkt („empowerment").

Beitrag Jörg Knoll

1. Zur Begrifflichkeit

Die Klärung der verwendeten Begriffe ist wichtig, um auf die Frage nach dem Lehren angemessen eingehen zu können. Hierbei lohnt es sich, *auch* den Begriff „selbstorganisiertes Lernen" einzubeziehen sowie zwischen diesem und „selbstgesteuertem" Lernen zu differenzieren.

Ausgangspunkt ist die Annahme unterschiedlicher Bedeutungsgehalte. Sie werden in einem kleinen Selbstversuch deutlich (der auch jetzt an dieser

Stelle beim Lesen des Textes gemacht werden kann): Man vollziehe mit beiden Händen eine Bewegung – zuerst zu „organisieren“, dann zu „steuern“... Die Bewegungen, die sich aus dem ersten spontanen Einfall heraus häufig ergeben, legen folgendes Verständnis nahe:

- „Organisieren“ meint, einen Vorgang zu konstituieren (bezogen auf das Was, Wie und Wozu).
- „Steuern“ meint, einen konstituierten Vorgang zu gestalten.

Beispiele aus dem Alltag sind etwa „eine Fete organisieren“, etwas zu essen organisieren in den Zeiten nach 1945, „ein Auto steuern“ oder eine Erwachsenenbildungseinrichtung im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“, „Steuermann“, „Organisationstalent“ usw. Übertragen auf „Lernen“, heißt das:

- „Selbst*organisiert*“ ist das Lernen, wenn es in eigener Zuständigkeit in Gang gesetzt und gestaltet wird, und zwar im Blick auf relevante Aspekte.[1]
  „Fremdorganisiert“ ist es, wenn dies einem „anderen“ zukommt oder von diesem geleistet wird (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 Aspekte ausgestaltet.
  „Fremd*gesteuert*“ 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. Ich schlage vor, 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).

Diese Matrix gibt die Möglichkeit, unterschiedliche Typen von Lernformen zu beschreiben. Dies sei hier veranschaulicht:

(1) Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen:

Eine Gruppe junger Mütter gründet aus den Bedürfnissen ihrer Lebenssituation heraus einen Treffpunkt und leitet ihn als Team; sie merken, dass sie die Arbeit überprüfen und verändern müssen, deshalb organisieren (!) sie 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 zentrale Veranstaltungen für alle Teilnehmer/innen und daneben Lerngruppen. In einer Lerngruppe entwickeln die Mitglieder neben dem „offiziellen" Lern- und Arbeitsprogramm ein Netzwerk, sie bieten einzeln für sich, aber in gegenseitiger Absprache in verschiedenen Einrichtun-

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

gen der Erwachsenenbildung Veranstaltungen an; Grundleistungen sichern sie gemeinsam (z. B. ein Faltblatt zur Selbstdarstellung).

(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:

Volkshochschule Leipzig, Vorbereitung auf das Gründungsjubiläum; ich schreibe ein Projektseminar aus, das 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 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. 92f.)

Diese Typenbildung leistet zweierlei.

- Sie hilft, zuzuordnen und einzuschätzen, was vorhanden ist (analytischer Aspekt: Was wird von wem konstituiert und gestaltet?).
- Sie regt an und leitet an, das Lerngeschehen weiter zu entwickeln (strategischer Aspekt: Was soll oder muss von wem konstituiert und gestaltet werden?).

So könnte man Elemente für Selbststeuerung einbeziehen und ausweiten – 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 der Lehrplan für berufliche Vorerfahrungen der Teilnehmenden geöffnet wird.

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).

Ein solches Portfolio gibt die Möglichkeit, nicht nur die generellen Ausprägungen „selbst" und „fremd" der beiden Dimensionen „organisieren" und „steuern", sondern auch deren Abstufungen durch eine Skala auf den beiden Koordinaten zu erfassen. Durch die Verknüpfung der Werte auf den Koordinaten lässt sich das untersuchte (ggf. auch geplante) Lerngeschehen auf einem der vier Felder lokalisieren.

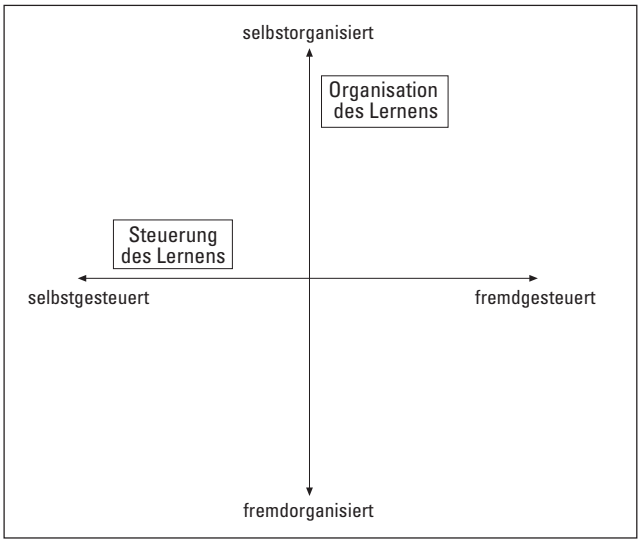


Abb. 2

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 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.

In der aktuellen Diskussion scheint mit „selbstgesteuertem Lernen“ im Wesentlichen der Typ „fremdorganisiert und selbstgesteuert“ gemeint zu sein (s. o. zur Matrix/Typ 3). Damit ist natürlich das Lehren bzw. die *Frage nach dem Lehren* mit im Spiel.

2. Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen *ohne* Lehren im Alltag und in Transformationsvorgängen

Die Anreise zu einer Fachtagung, die Nutzung eines neuen Gerätes, der Umgang mit neuen Medien, Erwerbsarbeit, Freizeit; das Kind, das sich die Welt erschließt; die Transformationsvorgänge in Deutschland nach der Wende – all dies sind Beispiele für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen ohne

Lehren, das im Alltag massenhaft geschieht; auch in den Subkulturen der Freizeit- und Sprachwelten oder der Kriminalität.

Wenn man genau hinsieht, entdeckt man allerdings Elemente, die so etwas leisten wie Anleitung (Gebrauchsanleitungen) oder Unterstützung (Freunde, Nachbarn, der Versicherungsvertreter oder Verkäufer, der Pate im Clan usw.) oder Initiation, wo im ersten Tun das Handeln zugleich erfahren *und* gelernt wird. Auch wenn dem eine Art „Lehren" innewohnt – wir würden es *so* nicht nennen, weil es nicht als Rolle, geschweige denn als Profession ausdifferenziert ist.

Fürs Erste lässt sich also auf die Frage in der Überschrift antworten: „Ja – es gibt selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen ohne Lehren. Und zwar massenhaft und wirksam." Ich möchte das ausdrücklich festhalten, weil darin eine Herausforderung steckt:

- Zum einen: Die Redeweise, die Erwachsenenbildung müsse die Menschen zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen hinführen oder fähig machen, zeigt sich als wirklichkeitsfern.
- Zum anderen: Es stecken darin Impulse, wie das Lehren zu gestalten ist, nach dem hier gefragt wird.

3. Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen *in Verbindung* mit Lehren

Wir beschäftigen uns hier ja nicht mit dem Lernen überhaupt, sondern mit Lernen in einem institutionellen Kontext. Das belegt die Ankündigung der Tagung („Neue Lehr- und Lernkulturen – Anforderungen an Lehrende in der Weiterbildung") z. B. mit den Begriffen „Weiterbildungssystem", „Organisation der Weiterbildung", „Anforderungen an das Lehrpersonal" usw. Die Frage ist hier, was *Lehren* heißt und wie es aussieht, damit selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen wirklich gestärkt wird. Um es zu kennzeichnen, werden auf Grund eigener Untersuchungen einige Gesichtspunkte hervorgehoben.

a) Ermöglichen

Selbstorganisiertes Lernen fördert eigene Entwicklung. Es verlangt und schafft Raum, sich selber einzubringen und das eigene Lernen als solches wahrzunehmen („Reflexivität"). Es wird auf andere Alltagssituationen übertragen. In der Gruppe regt es an, voneinander zu lernen.

Aber: Im Kontext von Weiterbildung bringt es ungewohnte und z. T. nicht einfache Situationen mit sich, bezogen auf deren Offenheit und Strukturlosigkeit und auf die Notwendigkeit, sich zu verständigen und abzugleichen. Um sich darauf einlassen zu können, bedarf es förderlicher Bedingungen.

„Lehren“ heißt hier,

- den Raum bereitstellen, in dem sich das Eigene der Teilnehmenden entwickeln kann;
- die entstehenden Ergebnisse akzeptieren, ohne sie im Voraus zu definieren;
- das wahrzunehmen, was bei Einzelnen oder in der Gruppe vorhanden ist, und es zu stärken.

Eine Mitarbeiterin aus der Erwachsenenbildung formuliert das so: *„Ich habe gelernt, den Möglichkeiten und den Potenzialen, die in einer jeden Gruppe vorhanden sind, zu vertrauen. Und ich sehe meine vornehmste Aufgabe als ... Moderatorin darin, mit anderen gemeinsam einen atmosphärischen und emotionalen Lern-Raum zu schaffen, in dem eben diese Möglichkeiten und Potenziale freigesetzt und für das Lernen fruchtbar gemacht werden können“* (Knoll/Kakar 1999, S. 307).

b) Verstehen

Selbstorganisiertes und z. T. auch selbstgesteuertes Lernen geschieht prozesshaft. Es läuft also nicht einfach linear (im Sinne von: „Jetzt fangen wir damit an und dann läuft es“), sondern in Bewegungen: als Spirale, Pendel, in einem Auf und Ab, als Wechsel zwischen Stagnieren und Vorankommen. Das ist ungewohnt, wie Berichte sowohl von Multiplikator/innen als auch von Teilnehmenden belegen; es erzeugt Ambivalenzen und Irritationen. Und es verlangt die Bereitschaft, Wege zu gehen, die zunächst als Um- oder Seitenwege erscheinen. Das wiederum ist anstrengend – ebenso wie die notwendige Eigentätigkeit.

„Lehren“ heißt hier,

- diese Bewegungen, Wege und Umwege zu verstehen als etwas, was Teil der Sache und des Vorgangs ist,
- sie insofern zu akzeptieren im Vertrauen, „dass es dazu gehört“,
- sie also nicht als Scheitern oder Unfähigkeit zu interpretieren.

Auch dafür ein Beispiel aus einer Praxisreflexion: *„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?“* (ebd., S. 305).

„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" (ebd., S. 305)

c) Stützen

Selbstorganisiertes Lernen braucht Zeit. Das bereitet Schwierigkeiten im Erleben. Den hohen Zeitverbrauch sprechen Mitarbeiter/innen wie auch Teilnehmende an, die in solchen Prozessen Erfahrung haben; ebenso die Probleme, die aus der zunächst ungewohnten Vorgehensweise erwachsen können. Zugleich lässt sich zeigen, wie notwendig „Zeit" für ein Lernen ist, das die eigene Person einbezieht, ihre Orientierungen und ihr Verhalten. Dies wird z. B. dadurch deutlich, dass bestimmte Arten von Äußerungen „im Laufe der Zeit" zunehmen (s. u.: die Formulierung von Bedürfnissen, Zielen, Ressourcen sowie die Reflexivität) und dass Äußerungen, die einen gewissen „Risikogehalt" haben, sich jeweils phasenhaft verdichten (vgl. die Beobachtung zum rhythmischen Auftreten von Äußerungen zu Lernschwierigkeiten und Lernhindernissen und zur fruchtbaren, anregenden Funktion dieser Äußerungen im Blick auf Effektivität der inhaltlichen Arbeit und Reflexivität) (ebd., S. 310).

Lehren heißt hier:

- Zeit zur Verfügung stellen, d. h. „Zeit lassen" und auch selber „Zeit haben",
- verlässlich sein,
- Hilfen anbieten zur Unterstützung der Arbeitsfähigkeit.

d) Dabeisein und Verhalten als Modell

Die bisherigen Stichworte zu „Lehren" zeigen: Lehren in diesem Sinne geschieht stark auf der Ebene des Prozesses und Verhaltens. Es gibt neben der „expliziten Lehre" eine mitlaufende Begleitdimension durch die Art und Weise des Umgangs mit den Menschen, also eine „implizite Lehre". So, wie die Lehrenden „unterrichten", moderieren, leiten, wie sie als Person zur Sache stehen und präsent sind, wirken sie als Modell. Das ist in allen pädagogischen Vorgängen der Fall. Im Zusammenhang mit selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen wird es besonders bedeutsam. Denn ob Menschen wirklich zu ihrem Eigenen kommen können; ob ein scheinbarer Umweg wirklich fruchtbar wird;

ob es sich lohnt, Einfälle zu äußern, das entscheidet sich nicht dadurch, dass dies jemand behauptet, sondern es wird erfahren – oder eben nicht.

Es geht also für die Mitarbeiter/innen darum, die stets vorhandene Modellseite des Handelns bewusst wahrzunehmen und zu gestalten; also ihrerseits zu lernen. Unsere Untersuchungen zeigen, dass das Verständnis für selbstorganisiertes Lernen und die Fähigkeit, in der eigenen erwachsenenbildnerischen Tätigkeit einen derartigen Ansatz zu fördern, durchaus wachsen können und dass sich dies sogar bei den Teilnehmenden auswirkt, die ihrerseits eine neue Form eigenen Lernens beschreiben. In solchen Teilnehmergruppen sind sogar Formen der Reflexivität für das eigene Lernen wahrnehmbar. Das ist ein wichtiger Beleg für eine (wenn auch möglicherweise abgestufte) Übertragbarkeit von Grundelementen selbstorganisierten Lernens aus der Fortbildung in die Praxis.

e) Fortbildung als Modellsituation

Damit wird zugleich die Möglichkeit unter Beweis gestellt, mit Hilfe spezifischer, d. h. im Wesentlichen erfahrungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements Ansatz und Gestaltungselemente von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernens „lernbar“ zu machen. Das heißt aber: Die Aus- und Fortbildung ist im Sinne eines „Lernens am Modell“ für eine entsprechende Praxis zu gestalten. Was Erwachsenenbildner/innen im Seminar, im Lehrgang oder Kurs als Modell von Lehr-Lern-Prozessen erfahren (neben oder inmitten der verhandelten Inhalte), wirkt sich – weil es *erlebt* wird – unmittelbar auf die eigene Tätigkeit aus.

Nochmals zur Erinnerung: Es geht um

- 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. Wer also selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen fördern will, braucht selber Räume, um solche Lernerfahrungen machen zu können.

Dies bedeutet für die Fortbildungspraxis

- zumindest den konsequenten Einsatz von Elementen selbstgesteuerten Lernens,
- darüber hinaus Gelegenheiten und Phasen der Selbstorganisation, indem z. B. kontinuierliche Praxisreflexion („Kollegiale Praxisberatung“) oder Projekte gemeinsam geplant, verwirklicht und evaluiert werden,
- die stetige Wahrnehmung dessen, wie die anderen die Aus- und Fortbildung gestalten, die man am eigenen Leibe erfährt.

4. Öffnung des Verständnisses von Lehren und die Frage nach dem Interesse

Im 2. Abschnitt wurde auf die Überschriftsfrage „Selbstgesteuertes Lernen ohne Lehren?“ mit „Ja“ geantwortet, sofern sich die Frage auf das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen im Alltag bezieht. Im Zusammenhang mit selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen im Kontext von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung muss situationsbezogen geantwortet werden. Selbstverständlich kann und muss es selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen ohne Lehren geben können, das sich – vielleicht im Laufe einer Entwicklung – als Weiterbildung versteht. Ebenso gibt es Situationen, wo sich selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen mit Lehren verbindet, wenn dies den Beteiligten und ihrer Sache dient.

Entscheidend ist aber zweierlei: Zum einen: muss sich das Lehren im Grundverständnis öffnen. Denn: Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen ist seinem Wesen nach ein *Möglichkeitsraum*, den die Beteiligten füllen. Wenn Lehren hier einen Sinn haben kann, dann nur als *Möglichkeitshandeln*.

Es fordert und fördert

- grundsätzliche Offenheit für die (Lern-)Initiative des Gegenübers ohne Abwertung oder Defizitorientierung;
- eine Haltung der Neugier und der Ermutigung sowie den Zuspruch von Kompetenz („Sie können das ...“);
- die Bereitschaft, „Raum“ zu geben in wörtlichem und übertragenem Sinne;
- ein Handeln, das ausgerichtet ist
  - auf Ermöglichen statt auf Machen,
  - auf die Förderung des sich selbst organisierenden Lernsystems statt vorrangig auf Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,
  - auf Dabeisein und Begleiten statt auf Vorgeben und Definieren.

Zum anderen ist das Interesse zu reflektieren, aus dem heraus sich die Institution und das Lehren dem selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen zuwenden. Hier sind zwei Grundrichtungen zu unterscheiden:

- das Interesse, selbst etwas „anzubieten“ und das selbstorganisierte Lernen „herein zu holen“,
- das Interesse, sich selbst in eine Möglichkeit und Form hinein weiter zu entwickeln, die im Einzelnen noch nicht absehbar ist, weil sie im Zug von Selbstorganisation und Beteiligung daran erst entsteht.

Angesichts der inneren Idee von selbstorganisiertem Lernen stellt die erstgenannte Grundrichtung eigentlich nichts Neues dar; sie bedeutet eine Fortsetzung des Handelns mit ein wenig anderen Mitteln und Worten. Angemesse-

ner ist die zweitgenannte Möglichkeit, da hier der innere Geist von selbstorganisiertem Lernen eher aufgenommen und eine echte, weil offene Entwicklung gegeben ist.

Es geht also darum, das Subjekt-Objekt-Schema im herkömmlichen Verständnis von Lehren aufzuheben. Das ist nicht leicht. Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass unter der Überschrift des selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens so manches Herkömmliche weitergeht. Das ist auch verständlich, weil sehr menschlich – es müsste nur deutlich wahrgenommen werden: Das ist die zweite Herausforderung, die sich an die erste durch Begriff und Idee von selbstorganisiertem Lernen anschließt: zu sehen und zu reflektieren, was mit der Sache und dem Wort nun geschieht, wie sie eingesetzt und wozu sie verwendet werden – bis hin zu solchen in sich widersprüchlichen Formulierungen, wie man welche Schichten an das selbstorganisierte oder selbstgesteuerte Lernen „heranführen" könne.

Auch die stimmige Förderung von selbstorganisiertem Lernen verlangt didaktische Reflexion und didaktisches Handeln. Aber unabhängig davon geht es im Kern darum, ob das alte Subjekt-Objekt-Schema ernsthaft aufgehoben wird. Wenn das nicht geschieht, entwickelt sich im besten Falle eine ordentliche Teilnehmerorientierung – und das ist ja nicht wenig. So verlangt die Beschäftigung mit selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen der Menschen erst einmal das Lernen der Institutionen und ihrer Mitarbeiter/innen selbst.

Anmerkung

1 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.

Literatur

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

Beitrag Horst Siebert

Thesen

1. Durch die vielfältigen Aktivitäten zur Qualitätssicherung sind auch Fragen nach der Qualität und den Standards der Lehre in der Erwachsenenbildung neu in den Blickpunkt des – pädagogischen, bildungspolitischen, ökonomischen – Interesses gerückt. Verstärkt hat sich offenbar die Unzufriedenheit mit der Wirksamkeit einer wissenvermittelnden Lehre nach dem Sender-Empfänger-Schema. Insgesamt ist ein pädagogischer Perspektivwechsel erkennbar – weg von der linearen Vermittlung von Wissen („Wissenstransfer"), hin zur selbstständigen Aneignung von Wissen und Kompetenzen durch die Lernenden. In den USA lautet das Motto „more learning – less teaching".

2. Eine Neuorientierung der Lehre wird gefordert und gefördert durch die neuen Lernmöglichkeiten der IT-Medien, durch die Komplexität der Wissensgesellschaft (der eine Didaktik des Wissenstransfers nicht gerecht wird), durch ein gewachsenes Selbst-Lernbewusstsein der Lernenden sowie eine Zunahme selbstgesteuerter Lernaktivitäten. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion besteht inzwischen Übereinstimmung, dass selbstgesteuertes Lernen der Anregung und Unterstützung „von außen" bedarf und nicht als Alternative zur organisierten Erwachsenenbildung zu begreifen ist, dass auch *in* Seminaren in hohem Maße selbstgesteuert und selbstreferenziell gelernt wird, dass computergestütztes Lernen kein Königsweg für alle und für alles ist, dass die Grade und Formen selbstgesteuerten Lernens je nach Lernziel, Thema, Lernvoraussetzungen etc. zu differenzieren sind, dass Lehre nicht überflüssig wird, aber neu definiert und „umgedeutet" (Reframing) werden sollte, dass nicht alles neu ist, was als neu verkauft wird.

3. In der aktuellen Diskussion wird gelegentlich vergessen, dass *Wissen* weiterhin und mehr denn je ein Schlüsselbegriff der Bildungsarbeit ist. Von reinen Konditionierungsprozessen und Trainings von Skills abgesehen, können auch selbstgesteuerte Lernvorgänge auf die Verarbeitung von Wissen nicht verzichten. Wissen hat eine objektive und eine subjektive Dimension. Unsere Lebenswelt besteht aus kulturellen, wissenschaftlichen Wissensbeständen, unsere Welt ist „wissensbasiert". Dieses vorhandene Wissen wird von den Individuen nun nicht lediglich „abgebildet" und gespeichert, sondern es wird in unseren Köpfen ver-

arbeitet, transformiert und re-konstruiert. Diese mentalen Konstruktionen sind in hohem Maße biografieabhängig, kontextabhängig, handlungsorientiert, eigensinnig, emotional verankert. Charakteristisch für die Wissensgesellschaft ist nicht nur der Zuwachs an wissenschaftlichem Wissen, sondern auch – und gleichzeitig – die Expansion des Nichtwissens. Der verantwortliche Umgang mit Nichtwissen und Ungewissheit erfordert Kompetenzen neuer Art (z. B. reversible Entscheidungen).

4. In unseren Köpfen werden im Lernprozess unterschiedliche Wissensarten – wissenschaftliche Erkenntnisse, lebensweltliche Erfahrungen, Intuitionen, emotionale Wertungen, ästhetische Wahrnehmungen – in Beziehung gesetzt, kombiniert, rekonstruiert. Es entstehen gleichsam Wissensnetze eigener Art, individuell unverwechselbare „Deutungsmuster", ein Denken „in Übergängen". Diese autopoietische, selbstreferenzielle Wissensproduktion resultiert aus der „Emergenz" unserer Kognition. Aus der Fülle der Wissensangebote wird das verarbeitet, was subjektiv anschlussfähig, viabel, relevant, auch psycho-hygienisch zumutbar ist, was „Sinn" ergibt. Auch Lernthemen sind nicht – z. B. als Seminarthemen – vorgegeben oder vorhanden, sondern sie entstehen als „generative Themen" (P. Freire) allmählich in den einzelnen Köpfen. Nicht selten arbeiten Teilnehmer aktiv an einem Seminar mit, ohne „ihr" Thema gefunden zu haben – oder ein Thema geht im Verlauf eines Seminars wieder verloren.

5. Individuen und Seminargruppen sind aber nicht (nur) Rezipienten, sondern (auch) Produzenten von neuem, lebensweltorientiertem Wissen. Ein Seminar als soziales System (und nicht nur als Summe der Individuen) ist dann am Ende „klüger" als am Anfang, wenn es neue Problemlösungskapazitäten erschlossen hat. Um sich nicht selbstgenügsam nur mit den eigenen Erfahrungen zu beschäftigen, benötigt eine Lerngruppe „von außen" aber neue wissenschaftliche Erkenntnisse, andere Perspektiven, auch Perturbationen, Überraschungen, provokative Fragestellungen. Interessante Wissensangebote durch die Lehrenden sind in der Regel erwünscht. Allerdings gehen die Lernenden mit diesen Angeboten oft eigenwillig um, sodass diese Aneignungsprozesse immer wieder thematisiert und evaluiert werden sollten.

6. Die Aufgabe der Lehre ist es nicht primär, „richtiges" Wissen zu vermitteln, sondern die Lernenden beim Aufbau und bei der Differenzierung ihrer „Wissensnetze" (kognitiven Strukturen) zu beobachten, anzure-

gen, zu begleiten. In diesem Sinn wird von einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold 2000, S. 97) anstatt einer „Erzeugungsdidaktik“ gesprochen. Lehre kann darin bestehen, dass Lernsituationen und Lernumgebungen „gestaltet“ werden (z. B. durch Fotos, Thesen, Pinwände, Aufgaben und Fragen für Kleingruppen, individuelle „Aufträge“ ...), ohne dass der Seminarleiter „referiert“. Er steht als Experte bei Bedarf („on demand“) zur Verfügung. Deshalb verliert die inhaltliche Fachkompetenz keineswegs an Bedeutung. Häufig wirken Lehrende weniger durch das, was sie sagen, als durch das, was sie „verkörpern“, was sie „begeistert“. Wer selber thematisch motiviert ist, motiviert auch andere.

7. Methodisch werden „Konstruktionsmethoden“ gegenüber „Instruktionsmethoden“ (z. B. Vortrag) aufgewertet. Konstruktionsmethoden unterstützen und evaluieren die selbstständige Aneignung von Wissen, den Aufbau kognitiver Strukturen (z. B. Problemlösungsstrategien) und Deutungsmuster., die Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums. Zu diesen Methoden gehören z. B. kognitive Landkarten, Assoziationsübungen, Bildinterpretationen („Ich sehe was, was du nicht siehst!“), Verarbeitung und Transformation von Texten, themenzentrierte biografische Reflexionen (guided autobiography), Lerntagebuch, Visualisierung von Themen, Übungen zur Metakognition.

8. Ein solches „Profil“ der Lehre ist sicherlich nicht der Normalfall. Von der „belehrenden“ Lehre zur unterstützenden Lehre ist eine „Wende der Wahrnehmung“ erforderlich. Dennoch ist es fraglich, ob ein völlig „neues Leitbild“ des Lehrens benötigt wird (vgl. DIE 2001, S. 2). Das Konzept einer „entschulten“ Lehre hat in der Geschichte der Erwachsenenbildung eine lange Tradition. So lässt sich anknüpfen an Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug, Handlungsrelevanz, Ganzheitlichkeit, Perspektivverschränkung ... Allerdings bedürfen einige dieser Prinzipien (z. B. Ganzheitlichkeit) einer Neuinterpretation, Didaktisierung, auch Relativierung. Das Konzept einer beratenden Lehre ist anschlussfähig an die reformpädagogische Tradition der Erwachsenenbildung, ohne dass „alles schon da gewesen“ ist („déja vu“). Insbesondere neurowissenschaftliche Erkenntnisse liefern ein neues Fundament für eine „Ermöglichungsdidaktik“ (unser Gehirn als sich selbstorganisierendes System).

9. Dieses Konzept trägt zur „Entlastung“ der Lehrenden bei und vermag die Gefahr einer Selbstüberforderung, aber auch Selbstüberschätzung zu mildern. Erwachsene als „operational geschlossene Systeme“ ler-

nen autopoietisch und damit auch selbstverantwortlich. Sie hören, was sie hören, was in ihr kognitives System passt – und nicht unbedingt das, was der „Dozent“ sagt oder ausdrücken möchte. Die mentale Aktivität beim Hören eines Vortrags ist zu 90% innerer Monolog, d. h. Selbstorganisation des Nervensystems. Unser Gehirn unterhält sich ständig mit sich selber, d. h.: Erwachsene sind „frei“ in der Verarbeitung von Wissensangeboten. Dennoch gibt es Maßgaben für „gute Lehre“, z. B. Anregung zum Mitdenken und Nachdenken, zum kritischen Überprüfen von „Wahrheiten“ und fertigen Antworten. Gute Lehre sollte intellektuell „Spaß“ machen.

10. Lehrende sind „Beobachter II. Ordnung“, die nicht nur darauf achten, *was* die Lernenden denken, wahrnehmen, erkennen, sondern auch, *wie* sie ihre Wirklichkeiten konstruieren, auf Grund welcher Leitdifferenzen und Maßstäbe („Codes“) sie wahrnehmen und bewerten, welche Perspektiven sie einnehmen (z. B. als Opfer, Benachteiligter ...), welche blinden Flecke eine Codierung (z. B. nützlich/schädlich) zur Folge hat. Wahrnehmen ist Unterscheiden, Unterscheiden aber ist stets auch Auswählen, Ignorieren. Lernen heißt auch: das Spektrum der Unterscheidungen erweitern, neue Standpunkte einnehmen, die Welt von einer anderen Seite betrachten ... Diese Beobachtungen der Lehrenden sollten – als Rückmeldung und zur Unterstützung von Metakognition – der Lerngruppe bei Bedarf mitgeteilt werden. Ebenso sollten die Teilnehmenden ihre Beobachtungen der Gruppe und der Seminarleitung mitteilen. Dadurch kann in Seminaren die „Selbstlernkompetenz“ der Beteiligten gefördert werden.

11. Das hier skizzierte Profil der Lehre enthält erhebliche Beratungsanteile. Auch in der Studie von W. Gieseke/B. Käpplinger wird Lernberatung von den meisten Expert/innen als „wichtiges Element ihrer Lernarrangements beschrieben“. Es wird aber auch kritisiert, dass die Konturen der Lernberatung noch unscharf und unpräzise sind (vgl. DIE 2001, S. 22) Wir haben bereits Anfang der 1970er Jahre in einer Untersuchung des Lehr-/Lernverhaltens die Frage gestellt, ob Teilnehmende sich „eine persönliche Lernberatung durch den Dozenten/die Dozentin“ wünschen. Wir haben dieselbe Frage im Jahr 2000 erneut 1.200 Teilnehmer/innen der Erwachsenenbildung gestellt. Die Zustimmung ist von damals 38% auf heute 56,8% gestiegen, allerdings mit deutlichen Unterschieden hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, des Berufs und der Schulbildung. So sind unter 25-jährige Hauptschulabsolventen und Arbeiter deutlich weniger als andere Gruppen an einer solchen Bera-

tung interessiert, die von ihnen offenbar als bedrohliche Kontrolle und als Stresssituation wahrgenommen wird. Es zeigt sich erneut: Auch unterstützende pädagogische Angebote lösen oft Ängste und Abwehrreaktionen aus.

12. Unsere Befragungen lassen aber auch erkennen, dass die Teilnehmenden im Vergleich zu 1972 im Durchschnitt selbstbewusster und selbstsicherer geworden sind, dass sie z. B. weniger Hemmungen haben, sich in Seminaren zu Wort zu melden, eine abweichende Meinung zu äußern, eine Arbeitsgruppe zu leiten, dass sie weniger Angst haben, „etwas Falsches zu sagen". Erwachsene bringen selbstverständlicher „ihre" Themen zur Sprache, sie gehen kritischer und souveräner mit (wissenschaftlichen) Autoritäten und Wahrheitsansprüchen um. Auch aus einem solchen Wandel der Mentalitäten und Lernstile ergibt sich, dass Seminarleiter/innen überwiegend nicht mehr als allwissende Expert/innen, sondern als anregende Lernpartner/innen gefragt sind. Allerdings ist der „alltägliche" Lernbegriff der Teilnehmer/innen überraschend konventionell. Dem Item „Lernen heißt für mich vor allem, neue Informationen aufnehmen" stimmen auch im Jahr 2000 93,6% der Befragten zu.

Eine m. E. zentrale didaktische Frage ist weitgehend ungeklärt: Was heißt „Selbstlernkompetenz" konkret und wie kann sie durch „Lehre" gefördert werden?

Literatur

Arnold, R. (2000): Das Santiago-Prinzip. Köln

DIE (Hrsg.) (2001): Problemstudie: Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Frankfurt/M.

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied

Heinz-Peter Rüffin

Ehrenamt – eine starke Sache

Selbstbestimmtes Lernen Älterer für ein selbstgewähltes ehrenamtliches Engagement[1]

Das hier skizzierte Projekt wurde vom Katholischen Bildungswerk Westerwald initiiert und gemeinsam mit der Seniorenleitstelle der Kreisverwaltung des Westerwaldkreises in der Zeit von Februar bis Dezember 2000 durchgeführt. Als Modellprojekt für den pädagogischen Ansatz „Selbstbestimmtes Lernen Älterer" wurde es von der Leitstelle „Älter werden in Rheinland-Pfalz" im Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit gefördert.

Zwei unterschiedliche Ziele wurden verfolgt:

- Gefördert werden sollte im Westerwaldkreis das ehrenamtliche Engagement Älterer nach der Familienphase und/oder nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben,
- Die Auswahl des Tätigkeitsfeldes und die Vorbereitung auf ein selbstgewähltes ehrenamtliches Engagement sollten nach dem pädagogischen Ansatz „Selbstbestimmtes Lernen" erfolgen (wir gehen davon aus, dass das Lernen prinzipiell „Sache des Lernenden" ist, dass der Lernprozess durch Außeneinflüsse behindert oder gefördert werden kann).

An dieser Stelle seien einige Aspekte kurz dargestellt:

I. Das Projekt aus der Sicht der Initiatoren und der Begleiter

Nach der Familienphase und nach der Phase der Erwerbsarbeit suchen Frauen und Männer eine neue Aufgabe, sie haben Zeit, wollen mit anderen etwas bewegen und verändern, haben Freude an der Begegnung mit anderen Menschen, wollen im ländlichen Raum Kontaktmöglichkeiten und Netzwerke aufbauen, wollen eine Idee in eigener Initiative umsetzen, ob im kulturellen, sozialen oder sportlichen Bereich. „Es steigt der Bedarf an Kommunikation, Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und sinngebender Tätigkeit im Rahmen freiwilligen Engagements" (Braun 1999, S. 39). Und als Unterstützung für eine ehrenamtliche Tätigkeit wünschen sich über zwei Drittel der Älteren Weiterbildung.

Ansatz und Selbstverständnis

Die Wünsche und Vorstellungen der potenziellen Teilnehmenden rückten von Anfang an ins Zentrum unseres Vorgehens. Mit Hilfe der Medien luden wir im Februar zu zwei Informationstreffen ein, einmal nach Hachenburg für den oberen Teil des Westerwaldkreises, einmal nach Montabaur für den unteren Kreisteil. Zu den beiden Treffen erschienen 64 Frauen und Männer. In kleinen Gruppen (Bienenkörbe) stellten sich die Anwesenden untereinander vor und sammelten mit Hilfe der Zettelmethode ihre Ideen für ihr mögliches ehrenamtliches Engagement. Im Plenum wurden die Vorschläge für alle sichtbar gemacht und nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten geordnet. Danach legten wir unseren pädagogischen Ansatz dar, wie wir als Leitende des Projekts unsere Aufgabe und Rolle im weiteren Verlauf verstehen, welche Chancen für die Teilnehmenden in diesem Ansatz liegen, was sie dabei für sich gewinnen könnten:

– *Wir gehen davon aus, dass die Teilnehmenden prinzipiell besser wissen als wir, was sie in ihrer Situation und für ihr selbstgewähltes Engagement am besten brauchen.*
  Daher hatten wir auch kein geschlossenes Weiterbildungsprogramm vorgeplant. Welche Themen und Fragen wann und wie bearbeitet werden würden, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten die Teilnehmenden sich aneignen wollten, wann und an welchen Orten die Studientage und das Abschlussseminar stattfinden würden – dies alles steht zu Beginn des Projekts noch nicht fest, es wird erst mit den Teilnehmenden geplant und vereinbart. Sie erfahren von Anfang an, dass sie nicht unwissend oder abhängig und hilflos sind. Ausgangspunkt für alle weiteren Planungen sind die Antworten auf die Frage: „Was brauchen Sie hier, um zu lernen, im Prozess mit anderen – und wer hat dazu eine Idee?“

– *Wir verstehen uns als Lernbegleiter*
  Wir begleiten und beraten die Teilnehmenden bei dem, was sie brauchen, um zu lernen, um ihre Idee für ihr selbstgewähltes ehrenamtliches Engagement zu verwirklichen, wie sie vorhandene Kompetenzen und Ressourcen (personelle, institutionelle) nutzen und für ihre Interessen optimal aktivieren können, wir würden sie mit Möglichkeiten vertraut machen, den Lernprozess selbst zu steuern und ihr Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit zu stärken, und wir verdeutlichen und sichern die Rahmenbedingungen, innerhalb deren das Projekt stattfinden kann: Dazu gehört die Festlegung der Teilnehmerzahl – maximal 15 Personen –, der finanziellen Beteiligung und der Zeitstruktur.

Zur Zeitstruktur

Uns erschienen mehrere Lern-Etappen in einem überschaubaren Zeitraum von neun Monaten günstig: mit einem kompakten Beginn im März und mit einem kompakten Ende im November in Form von jeweils einem dreitägigem Seminar in einem Bildungshaus. Der intensive Anfang hat den Vorteil, entlang der Phasen eines Gruppenprozesses die Arbeitsfähigkeit des Einzelnen und der Gruppe herzustellen, und wir wissen, dass die Vorstellungen über Gruppennormen oder Positionsverteilungen immer wieder neu zu verhandeln sind. Grundsätzlich gestanden wir den Teilnehmenden zu, dass sie fähig sind, sich durch Austausch selbst zu organisieren, das „Was" und das „Wie" eines Lernprozesses zu klären und zu präzisieren, unterschiedliche Aufgaben und Funktionen flexibel wahrzunehmen. Das „kompakte" Ende ermöglicht das Bilanzieren der Lernerfahrungen und lässt Zeit für den Blick auf das zukünftige ehrenamtliche Engagement und das zu knüpfende Netzwerk.

Dazwischen sollten zwei oder drei Studientage liegen, die wir für Bilanzierungen (Was ist seit dem letzten Treffen aus meinem Projekt und aus mir geworden?) und für das weitere Arbeiten an den selbstgewählten Problemstellungen erforderlich hielten. Zwischen den Studienblöcken standen wir auf Abruf bereit für den Fall, dass bei Schwierigkeiten unsere Hilfe gebraucht werden sollte.

– *Wir ermöglichen einen regelmäßigen Reflexionsprozess, um die Nachhaltigkeit des Lernens zu fördern*
  Die Fähigkeit, sich selbst im Detail zu beobachten, seinem eigenen Verhalten „auf den Grund zu gehen", aber auch den Gruppenprozess zu erkennen und zu beschreiben, wird auch bei ehrenamtlicher Tätigkeit gebraucht. Zugleich wird die Nachhaltigkeit von Lernprozessen gefördert.

Die Teilnehmenden erhielten zu Beginn und zum Ende jeder Lern-Etappe einen Fragebogen, der schriftlich zu beantworten war und zu einer Standortbesinnung anregen sollte. Zugleich hatten alle noch einmal die Möglichkeit, ihr Lernen zu reflektieren, ihren individuellen Lernverlauf und den Gruppenprozess aus der „Beobachterposition" heraus zu beschreiben, sich und allen Beteiligten über ihre Entwicklung, ihren Kompetenzerwerb, über förderliche und hemmende Aspekte in Bezug auf Prozess, Methode, Infrastruktur, Organisation und über die Bedeutung der Gruppe für den Lernprozess Rechenschaft abgeben zu können. Selbst wenn die Teilnehmer das Ausfüllen eines Fragebogens zunächst eher als lästig bezeichneten, erkannten sie später dessen Wert. „Schon wieder dieser Fragebogen. Aber er hat ja auch sein Gutes:

wann nimmt man sich sonst schon mal die Zeit, so gründlich über sich selbst nachzuforschen."

Nach Klärung des pädagogischen Ansatzes und unserer Rolle als Lernbegleiter sowie der Beschreibung der Rahmenbedingungen – das Eingangsseminar im März in einem Bildungshaus war bereits fest terminiert – meldeten sich zehn Frauen und ein Mann zur Teilnahme an: „Das Projekt spricht mich an, weil ich eigene Ideen umsetzen kann." „Bislang hieß es immer nur: das lernst du, basta. Hier kann ich mein Lernen selbst in die Hand nehmen."[2]

II. Das Projekt aus der Sicht der Teilnehmenden

Am Ende des gesamten Projekts wurde nochmals ein Fragebogen verteilt, um eine Beurteilung des gesamten gemeinsamen Lernprozesses aus der Rückschau zu ermöglichen und Anregungen darüber zu erhalten, was wir bei weiteren Bildungsmaßnahmen anders machen könnten. Zu einigen Aspekten sind Antworten in Auswahl aufgeführt:

– *Bedeutung für die eigene Entwicklung:*
  „Ich weiß jetzt, dass ich jeden Lernprozess von mir aus angehen und zu Ende bringen kann, basierend auf meinen Interessen, Wünschen, Erfahrungen und Zielen."
  „Das Projekt gab mir die Möglichkeit der Weiterbildung in einem Kreis von Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, die mit Freude am Lernen und gegenseitiger Achtung zusammen arbeiteten."
  „Der Kurs hat mir mehr Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen in meinen Ideen gebracht."
  „Ich kann Hilfe in Anspruch nehmen, wenn notwendig."
  „Die Methode des selbstbestimmten Lernens finde ich anregend, da ich das Erarbeitete mit dieser Methode sehr gut behalten kann."
  „Mich hat speziell gefördert, dass jeder seine Vorstellungen hatte, seine Ängste und Probleme äußerte, offen in der Runde darüber diskutiert, Vorschläge gemacht und gemeinsam nach Lösungen gesucht wurde."
  „Ich konnte entscheiden, ist das was für mich oder nicht."

– *Hemmnisse:*
  „Zu Beginn des Kurses musste ich meine eigenen Hemmungen überwinden."
  „Anfangs, als ich mich noch nicht als Teil der Gruppe gefühlt habe: das scheinbar unstrukturierte Vorgehen der Kursleitung."

„Am Anfang das vehemente Aufeinandertreffen persönlicher Wünsche und Vorstellungen einiger Teilnehmer."
„Dass die Teilnehmer teilweise sehr weit auseinander wohnen. Gemeinsam mit anderen wäre es leichter, neue Ideen umzusetzen."

– *Die Rolle der Lernbegleiter:*
„Es hat mir gut gefallen, dass die Kursleiter nur bei Stockung eingegriffen haben und kleine Unterstützungen gaben."
„Ich habe es als wohltuend empfunden, dass sie immer dann Unterstützung, Anregung, Impulse einstreuten, wenn sich der Kreis irgendwie festgefahren hatte, vom Thema entfernte, ein toter Punkt drohte oder aus dem Rahmen lief."
„Als wohltuend habe ich die Zurückhaltung unserer Lernbegleiter empfunden, ihre ‚leisen Töne', ihr Eingreifen nur dann wenn es erforderlich war."
„Sie haben der Eigeninitiative und den Vorstellungen der Teilnehmer Raum gelassen."
„Ich finde es gut, dass als Begleiter eine Frau und ein Mann tätig waren."
„Das Verhalten der beiden hat mir gezeigt, dass ich mich als Leiter einer Gruppe nicht immer für den ‚Inhalt' einer Arbeitseinheit verantwortlich fühlen muss."
„Mit sehr gutem Gespür haben sie sich von außen hin und wieder in das Gespräch unterstützend eingebracht."
„Hilfsangebote, gutes Engagement bei Problemen. Ich konnte mir dort Hilfe holen, ohne mich lästig zu fühlen."

– *Das Lernen in der Gruppe/die Bedeutung der Gruppenteilnehmer:*
„Es ist schon erstaunlich, wie schnell sich die Gruppe zusammengefunden hat."
„Es ist schon erstaunlich, wie schnell sich aus mir unbekannten Menschen eine Gruppeneinheit gebildet hat."
„Ich ging jedes Mal gestärkt aus der Gruppe".
„Für mich war wichtig der Austausch mit den anderen Gruppenteilnehmern und über deren Probleme".
„Wir wurden uns wichtig, gegenseitige Hilfe und Unterstützung."
„Das Lernen in der Gruppe war angenehm, weil über jedes gesteckte Ziel oder jede Vorstellung immer gemeinsam nach dem bestmöglichen Ergebnis gesucht wurde."
„Motivation durch Zusammenarbeit auch außerhalb des Kreises."
„Durch die Gruppenteilnehmer wurden die Betrachtungs- und Sicht-

weisen vervielfältigt."
„Gemeinsam eine mögliche Lösung finden ist gut für das eigene Selbstvertrauen."
„Durch die Gruppe nahm mein eigenes Ziel immer mehr Form und Gestalt an."

– *Die zeitliche Strukturierung:*
„Die Zeitspanne von fast einem Jahr war für mich wichtig für Verhaltensänderungen."
„Für mich ausreichend."
„Ich hatte zwischendurch genügend Zeit, das Gelernte zu durchdenken und teilweise auch praktisch anzuwenden."
„Die Beratungsmöglichkeit zwischendurch ist sehr wichtig und gibt Sicherheit im Tun."
„Die Arbeitstage waren zu lang, darum würde ich über einen zusätzlichen Studientag nachdenken."

– *Der Ansatz „Selbstbestimmtes Lernen":*
„In vielen Bereichen ist selbstbestimmtes Lernen in unserer Gesellschaft heute (besonders bei jungen Leuten) selbstverständlich. Wir ‚Älteren' tun uns noch etwas schwer damit."
„Es ist wichtig, die Schritte zum selbstbestimmten Lernen zu kennen, zu verstehen und zu üben. Diese Möglichkeit wurde uns im Kurs geboten."
„Das selbstbestimmte Lernen macht bewusst, was ich will und was ich nicht will. Es wird mir nichts übergestülpt."
„Mein Selbstbewusstsein wächst. So bekomme ich größeres Selbstvertrauen, was zur Folge hat, dass ich die Durchsetzung meiner Ideen weiter verfolge und nicht gleich aufgebe."
„Selbstsicherheit und Selbstvertrauen für eventuelle Umsetzung gewonnen."
„Ich jedenfalls bin sehr stolz, was ich erreicht habe."
„Lernen ist mir noch nie so leicht gefallen. Es gibt keine Ermüdungserscheinungen und kein Desinteresse."
„Vor allem kann ich das Gelernte auf fast alle Lebenssituationen anwenden."
„Es hat mir Spaß gemacht, obwohl es manchmal geschlaucht hat."

III. Schlussfolgerungen

Mit dem pädagogischen Ansatz „Selbstbestimmtes Lernen“ erhalten Ältere eine Chance zur optimalen Entfaltung der ihnen innewohnenden Möglichkeiten. Die Lernbegleitung in organisierten Lernprozessen fördert die Wahrnehmung individueller Lernbedürfnisse sowie die Motivation und Fähigkeit, sich diese selbst zu erfüllen.

Bildungsinstitutionen können den pädagogischen Ansatz „Selbstbestimmtes Lernen“ fördern, wenn sie bereit sind, ihre Rolle als „Bildungsversorger“ selbstkritisch zu reflektieren und sich auf schrittweise Veränderungen einzulassen. Das setzt auch voraus, dass die Mitarbeiter der Institutionen, vor allem die Kursleitenden, Kompetenzen besitzen, selbstbestimmte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten.

Bildungspolitik muss die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen, z. B. den „Umbau“ von Bildungsinstitutionen unterstützen, Fortbildung von Kursleitenden und Projekte, Initiativen mit offenem Lerndesign und „Inselcharakter“ fördern.

Der pädagogische Ansatz „Selbstbestimmtes Lernen“ fordert die Institutionen, die Teilnehmenden, die Kursleitenden und die Bildungspolitik gleichermaßen heraus. Erst ein Zusammenspiel von Veränderungen bei allen Beteiligten ermöglicht eine „neue Lehr- und Lernkultur“.

Anmerkungen

1 Unter dem gleichen Titel erscheint in Kürze eine umfangreiche Darstellung. Autoren sind Elisabeth Bubolz-Lutz, Christa Görg, Heinz-Peter Rüffin. Das Buch enthält eine ausführliche Beschreibung des Projekts und gibt eine Einführung in den Stand der fachlichen Diskussion zum didaktischen Konzept „Selbstbestimmtes Lernen“. Die Autoren legen dar, vor welchen Herausforderungen Weiterbildungsinstitutionen, Teilnehmende, Lehrende sowie die Bildungspolitik stehen. Anregungen und Materialien für die Praxis der Bildungsarbeit mit Ehrenamtlichen runden die Darstellung ab

2 Die Teilnehmenden initiierten folgende Projekte: Lesekreis in einem Alten- und Pflegeheim; Einrichten eines Internet-Cafés für Jung und Alt; Bücherei-Dienst in einem Krankenhaus; Eröffnung eines Freizeit-Treffs für Jung und Alt im Dorf; Nachbarschaftshilfe „Rentnerblitz“; Malkurse mit Älteren; Kurse „Heiteres Gedächtnistraining“.

Literatur

Braun, J. (1999): Bürgerschaftliches Engagement älterer Menschen. Motive und Aktivitäten. Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 184. Bonn

Sylvia Kade

Reflexive Milieus

Selbststrukturierung von Wissen und Wissensinfrastruktur in Alteninitiativen

In diesem Beitrag, der auf empririschen Fallstudien zu dem Thema „Selbstorganisiertes Lernen im Alter“ (vgl. Kade 2001) basiert, geht es um Darstellung

- einer integrierten Alterskultur, in der Integration durch Bildung erfolgt, die im Alter zu einer Basisressource der Sozialintegration avanciert,
- eines veränderten Lernens, das aus binnenstrukturell entfalteten, selbstorganisierten sozialen Praxen hervorgeht, für die hier die Kernkategorie „reflexives Milieu“ vorgeschlagen wird,
- einer veränderten Wissensorganisation, die Initiativen mit dem Aufbau einer Lerninfrastruktur durch Wissenstransfer, der Entwicklung sozialer Ressourcen und individueller Kompetenzen in Gruppen etabliert haben,
- neuer Formen der Engagement- und Infrastrukturentwicklung von Alteninitiativen durch externe Berater, die Freiwillige bei der Transformation von Erfahrung in Erfahrungswissen unterstützen.

Die „Vergesellschaftungslücke“ im Alter (vgl. Kohli/Freter 1993), die umfassende soziale Ausgrenzung Älterer aus der Gesellschaft nach dem Berufsende, verlangt nach neuen Formen der Sozialintegration, für die Bildungsprozesse konstitutiv sind. Mögliche Anschlussgelegenheiten in traditionellen Milieus lösen sich weitgehend auf, sozial relevante Handlungsfelder in Beruf und Gesellschaft sind Älteren verschlossen. In keinem Fall geht es nach dem Berufsende „weiter so wie bisher“, eine bloße Fortsetzung der Lernbiographie ist nicht mehr möglich. Das Konzept „Lebenslanges Lernen“ (vgl. Dohmen 1996) täuscht Kontinuität der Bildungsbiographie vor, wo der „Strukturbruch“ nach dem Berufsende Neuorientierung verlangt.

Auch die Älteren zugänglichen, organisierten Bildungs- und Kulturangebote treffen kaum noch die veränderten Selbstverwirklichungs- und Lernbedürfnisse im Alter. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Beobachtung, dass innovative Alteninitiativen längst die großen Bildungseinrichtungen – wie die großen sozialen Organisationen – verlassen haben und in die geringer vorstruk-

turierte „offene Altenarbeit“ ausgewandert sind, um ihre Altersinteressen selbst zu organisieren (vgl. Zeman 2000). Die Umstrukturierung der organisierten Bildungsarbeit für Ältere muss sich deshalb an den bereits entwickelten neuen Lernmodellen orientieren, die offenkundig ihrer Lebenssituation und ihren Lernbedürfnissen eher angemessen sind.

Die Angebotsstruktur, das Zielgruppenkonzept und das Kurssystem traditioneller Bildungseinrichtungen ermöglichen kaum eine den hochindividualisierten Lern- und Entwicklungsbedürfnissen, den sozialen Kommunikations- und Partizipationsinteressen Älterer angemessene Infrastruktur. Im Kurssystem ist allenfalls eine unproduktive „Kurskarriere“ durch Fortsetzen und Wiederholen von Kursen, nicht aber eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung im Alter mehr möglich (vgl. Kade/Seitter 1996). Auch der Zielgruppenansatz, der die Zielgruppe auf ein Merkmal oder eine Problemsituation reduziert, kann kaum eine Vergemeinschaftungswirkung erzielen, weil ihm ein funktionales, nicht ein lebensweltlich begründetes Bildungskonzept zugrunde liegt: Er folgt einer institutionellen Logik und Rationalität, nicht der Rationalität des sozialen Handelns im Alltag. Schließlich vermag die weitgehend standardisierte Angebotsstruktur mit der Vorgabe von Konzepten und Themen kaum noch der Pluralität der Interessen im Alter gerecht zu werden (vgl. Draeger u. a. 1997). Traditionelle Bildungsangebote für Ältere sind bisher unzureichend auf die Bildungsbedingungen im Alter eingestellt. Auch die scharfe, im institutionellen Interesse gezogene Grenzlinie zwischen den Segmenten Altersbildung und Altenarbeit, die funktional zwischen Bildung und Unterhaltung trennt, ist für die Lern- und Lebensbedingungen im Alter eher kontraproduktiv.

Zu bilanzieren sind charakteristische Mangelsituationen der Bildungsgelegenheiten im Alter, die nicht aus Defiziten der Lernfähigkeit Älterer, sondern aus sozialen Vorbehalten gegenüber Älteren resultieren: In der nachberuflichen Phase kommen Ziele für das Lernen abhanden, es mangelt an einer langfristigen Orientierung für die Lernarbeit und an einer Zukunftsperspektive für die Bildungsbiographie, innerhalb der Bildungsangebote fehlen Entwicklungsmöglichkeiten und praktische Anwendungsgelegenheiten für das Wissen und Können, Nachfrage und Resonanz für die nicht zu bezweifelnde „Produktivität des Alters“ (Knopf u. a.1990) bleiben aus. Älteren werden von der Gesellschaft Lerngelegenheiten vorenthalten, sobald Wissen und Können gesellschaftlich nicht mehr unmittelbar verwertbar und nutzbar zu machen sind. Zentrale Mangelsituationen im Alter sind

- ein *Lernen ohne Praxis*
- eine *Wissensaneignung ohne Bedarf/Nachfrage*
- ein *Anschluss ohne Sozialintegration*.

Anders die selbstorganisierten Initiativen: Selbstorganisation von Bildung und Engagement ist deshalb auch als eine Antwort auf spezifische Mangelsituationen der Bildungsgelegenheiten im Alter zu deuten. Sie sind um Brückenschläge zwischen den Feldern der Bildungs- und Sozialarbeit bemüht (vgl. Hedtke-Becker u. a. 1995; Schweppe 1996), indem sie integrative „Brückenstrukturen" aufbauen: Um die strukturelle Segregation zwischen Jungen/Alten, zwischen Lernen/Leben, Wissen/Praxis und die Kluft zwischen freiwilliger/beruflicher Arbeit zu überwinden, die das Alter von der übrigen Gesellschaft trennt, schaffen sie neue Verbindungsglieder, die das Alter zumindest partiell in die Gesellschaft zu reintegrieren versuchen (vgl. Schmidt 2000). Es geht den Initiativen um intelligente Lösungen für die Verbindung zwischen freien Initiativen und gebundenen Organisationen, um das Vernetzen von Programmen der Altersbildung und Altenarbeit in einer durchlässigen „Alterskultur" zwischen öffentlichem Bildungssystem und sozialer Bewegung (vgl. Beyersdorf 1992).

I. Die Konstitution des „reflexiven Milieus"

Wissen und Bildung reichen im Alter nicht aus, um die Vergesellschaftungslücke zu überbrücken und die fehlende Praxis im Alter zu ersetzen. Kompetenzentwicklung wie Sozialintegration im Alter gelingen deshalb am ehesten in Praxisprojekten, in denen sich Integration durch Bildung vollzieht. Basis des neuen Vergemeinschaftungsmodells der selbstorganisierten Initiativen ist die gemeinsame Reflexion auf die Lebensbedingungen im Alter bzw. auf die Praxis der Initiativen, die für die Herausbildung des reflexiven Milieus konstitutiv ist. Vergemeinschaftung vollzieht sich hier weder durch eine funktional vermittelte *Zielgruppenansprache* noch durch die Einpassung in vorgegebene Sinnhorizonte *traditioneller Mitgliedsorganisationen oder Milieus.*

Die Konstitution des „reflexiven Milieus" ist vielmehr eine moderne Form der Integration im Alter, die nach Antworten auf die verallgemeinerten Individualisierungsbedingungen im Alter sucht, gerade nachdem die traditionellen Milieus im Zerfallen sind. Das reflexive Milieu der Alteninitiativen knüpft an die drei Momente der Individualisierung an, die nach Beck (1986) das nachtraditionale Vergesellschaftungsmodell kennzeichnen: 1. die Freisetzung aus Traditionen, die bisher die Individuen integrierten, 2. der daraus resultierende Stabilitätsverlust der Individuen und 3. der Aufbau einer neuen Form der sozialen Einbindung.

Der Milieubegriff bezeichnet hier eine Form der Vergesellschaftung im Alter, die – in Anlehnung an Lash (1996) – als „reflexives Milieu" umschrieben wird: Im binnenstrukturell durch Reflexion auf die eigene Praxis entwickelten

Gruppenmilieu liegt das Potenzial für die Kompetenzentwicklung im Alter. Der in der Erwachsenenbildung präferierte Milieubegriff des von Schulze (1992) neu formulierten Lebensstilkonzepts ist hingegen eine zielgruppenorientierte Kategorie: Sie folgt dem individualisierten Angebots- und Nachfragemodell des Marktes, das Ältere in Zielgruppensegmente aufteilt, nicht einem binnenstrukturell entwickelten Vergemeinschaftungs- und Integrationsmodell wie das „reflexive Milieu" in Alteninitiativen. Das *Lebensstilkonzept* erfasst per se nur ein „latentes Milieu", indem es lebensstilspezifische Milieus typisiert und funktional integriert, ohne zu einer *lebensweltlich begründeten Milieubildung* beitragen zu können, die nur aus einer konkreten Vergemeinschaftungspraxis hervorgehen kann. Wer einen ähnlichen Lebensstil teilt, die gleiche Tageszeitung liest, ähnliche Lebensformen und Kulturmuster ausgebildet hat, ist nur potenziell Adressat eines reflexiven Milieus, das nicht durch Ähnlichkeit, sondern durch Differenz integriert.

Wie plurale Lebensentwürfe überhaupt noch zu integrieren sind, ist eine zentrale Frage moderner Vergemeinschaftungsmodelle, die nicht mehr normativ darüber entscheiden können, wie eine Gemeinschaft zu sein habe. Gemeinsamkeit stellt sich im reflexiven Milieu deshalb nicht durch gleiche Lebenslagen, ähnliche Kulturmuster oder eine vorgegebene Tradition her; sie kommt überhaupt erst sukzessiv durch die kommunikative Herausbildung eines gemeinsam geteilten und selbst produzierten Sinnhorizontes zustande: Sie ist nur zu haben durch Aushandlung der Modalitäten der Praxis, vermittelt über die gemeinsame Erzeugung von Sinn, Relevanz und Verbindlichkeit einer Selbstgesetzgebung, die für alle Mitglieder gelten soll. Das „Palavermodell" der Initiativen stößt indessen da an seine Grenzen, wo es Gruppengrenzen überschreitet und auf Systemebenen höherer Reichweite – wie in mitgliedstarken Organisationen – bezogen bzw. unter Marktbedingungen von Effizienzkriterien abhängig wird (vgl. Alheit 1994).

Das Milieu „für sich", als Kollektivbewusstsein, existiert noch nicht zum Zeitpunkt der Gründung einer Alteninitiative: Erst im reflexiven Umgang miteinander bilden sich gemeinsame Zielsetzungen und Sinnhorizonte aus, entwickelt sich die Gruppe als Gruppe „für sich", entsteht eine Wir-Beziehung durch Reflexion auf gemeinsame Handlungsgrundlagen. Das Milieu ist Resultat des Selbststrukturierungsprozesses der Gruppe. Selbstorganisation ist die Bedingung der Konstitution des reflexiven Milieus.

Charakteristisch für die Milieubildung der Alteninitiativen ist, dass diese nicht nur Fremddefinitionen für das Alter, sondern auch die Selbstdefinition ihrer Mitglieder zum Zeitpunkt des Eintritts in die Initiative massiv in Frage stellen zugunsten einer intersubjektiv geteilten Neudefinition: Die Alten grenzen

sich einerseits deutlich von gesellschaftlich angedienten Zumutungen einer erneuten „Verpflichtung“ im Alter ab, die unter Bezugnahme auf das Arbeits- und Berufsmodell auf die nachberufliche Phase übertragen werden soll (vgl. Tews 1994). Sie verweigern mehrheitlich – wenn auch nicht generell – eine Fortsetzung des *Verpflichtungscharakters* von Tätigkeiten, die mit dem Berufsmodell verbunden sind (vgl. Knopf 1999; Seiverth u. a. 1997). Sie lehnen eine *berufsförmige Einbindung* in Arbeitsabläufe durch Kontrolle und Hierarchie ab, die mit Zeitdiktaten (Terminen), Arbeitsnormen und Folgebereitschaft einhergeht, und sie protestieren gegen die gesellschaftliche *Instrumentalisierung im Dienste von Fremdinteressen*. Anders als die mit dem traditionellen Ehrenamt verbundene Selbstverpflichtung zu altruistischem Einsatz, protestieren die Protgagonisten der neuen Engagementformen in selbstorganisierten Initiativen gegen die Indienstnahme für soziale Wohlfahrtszwecke, soweit sie unterstellen müssen, als „Lückenbüßer“ für die durch Sozialabbau verursachten Leerstellen zu fungieren.

Sie grenzen sich andererseits von den in Medien, Forschung und Politik verbreiteten Fremdzuschreibungen ab, die den Alten sagen wollen, wer sie sind und welche Rolle dem Alter angemessen ist. Sie protestieren gegen die normativen Zumutungen durch Zuschreibungen der Wissenschaft selbst dann noch, wenn diese scheinbar im Eigeninteresse der Älteren bzw. als wohlwollende Idealisierungen des Alters formuliert sind. Nicht zu Unrecht wird befürchtet, dass auch durch wissenschaftliche Begründungen die Selbstbestimmung ihrer Lebensform in Frage gestellt, normiert und kanalisiert werden könnte. Belehrung in jeder Form ist unerwünscht von Älteren, die sich zur Aufgabe gemacht haben, selbstbestimmt herauszufinden, was sie wollen. Grundprinzipien der Praxis in selbstorganisierten Initiativen sind:

- *Selbstbezug des Engagements*
- s*elbstbestimmte Gestaltung* des Engagements für sich und für andere
- *gleichberechtigte Partizipation bei der Selbstorganisation* von Initiativen, die mit der Gleichwertigkeit des Engagements, der Gleichrangigkeit der Mitglieder und der Selbstgesetzgebung der Initiativen verbunden ist.

Ein kritisches Konzept der Selbstorganisation – das in den Initiativen in langen Aushandlungsprozessen auch gegen anfängliche individuelle Widerstände entwickelt wird – ist an Kriterien gebunden, die in der aktuellen Diskussion zur Selbstorganisation vielfach verkürzt oder ganz unterschlagen werden (vgl. Derichs-Kunstmann u. a. 1998):

- Selbstorganisation setzt voraus, dass nach einer Selbstdefinition der Probleme, Absichten und Ziele gesucht wird, die nicht durch externe Definitionen vorgegeben ist, sondern unter den Beteiligten ausgehandelt

wird. Das schließt die Übernahme von Fremddefinitionen für das Alter, von extern vorgegebenen Problemlösungen bzw. eine Orientierung an externen Bedarfen aus.

- Als selbstorganisiertes Lernen kann nur ein Lernprozess gelten, der nicht durch Fremdinteressen induziert, nicht Mittel für fremde Zwecke ist, selbst wenn die Schritte der Zielverwirklichung den Beteiligten überlassen werden.
- Selbstorganisiertes Lernen setzt voraus, dass Ziele und Wege des Lernens durch Reflexion auf die systemeigenen Handlungsbedingungen, im Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Grenzen entwickelt werden und erst hierdurch ihre systemspezifische Systematik und Richtung gewinnen, die weder vorgeprägt (determiniert) noch beliebig ist.
- Wenn Lernen erst in Auseinandersetzung mit einer externen Umwelt zustande kommt, die der systemspezifisch uneingeschränkten Selbstverwirklichung Widerstand entgegensetzt und hierdurch Irritationen auslöst, bedeutet Lernen auch eine – keineswegs immer ursprünglich angestrebte und gewollte – Selbstveränderung des Systems und nicht nur der Fähigkeit, auf die Umwelt im Eigeninteresse einzuwirken, eine Einflussnahme, die intelligentes Handeln bestimmt.
- Selbstorganisiertes Lernen geschieht nicht unabhängig von anderen und nicht jenseits institutioneller Rahmenkontexte, die förderlich oder hindernd sein können. Entscheidend ist für seine Verwirklichung der Grad der Selbstorganisation, in wessen Interesse nämlich der institutionelle Rahmen genutzt wird: Dient er primär den Zwecken der Älteren oder mit Vorrang den Zwecken der Organisation?
- Selbstorganisiertes Lernen ist ein Prozess, der mit den neu erworbenen Kompetenzen das bisher verfügbare Wissen und Können verändert und dessen Richtung der Veränderung nicht beliebig ist: Sie wird durch die systemspezifische Vergangenheit der individuellen Lernbiographie bzw. die Lerngeschichte der Gruppe oder der Organisation nachhaltig bestimmt.

Gemeinsam ist den „reflexiven Milieus“ im Unterschied zur Zielgruppenarbeit,

- dass sie ein gemeinsames Selbstverständnis als *binnenstrukturell erzeugten Sinnhorizont* ausbilden,
- dass sie *nicht vorgegebenen Zielen und Bedarfen* folgen, sondern am Eigeninteresse orientierte Ziele definieren und durch Aushandlung selbst organisierte Angebots- und Nachfragestrukturen entwickeln,
- dass die Mitglieder durch eine *geteilte Praxis* untereinander mental verbunden und in die Gruppe sozial integriert sind.

II. Modelle der Infrastrukturentwicklung in Alteninitiativen

Selbstorganisierte Initiativen Älterer haben nicht nur ein Modell, sondern eine Vielzahl von Lerninfrastrukturen entwickelt, für die charakteristisch ist, dass sie vielfach innerhalb einer Initiative in kombinierter Form auftreten und in den Initiativen parallel genutzt werden. Um die Differenzen der Lern- und Handlungsmöglichkeiten für Ältere in den unterschiedlichen Lerninfrastrukturen herauszuarbeiten, werden im Folgenden vier Modelle kontrastierend dargestellt: das traditionelle Mitgliedschaftsmodell einer „geschlossenen Infrastruktur", die „optionale Infrastruktur" im Angebotsmodell, die „kalte Infrastruktur" des Nachfragemodells und die „warme Infrastruktur" des reflexiven Milieus.

Moderne Infrastrukturentwicklung setzt da an, wo traditionelle Vergemeinschaftsformen in Familie, Nachbarschaft und Milieu im Zerfallen sind. Während traditionelle Milieus ihre Infrastruktur auf Basis lang andauernder, oft lebenslanger Praxis- oder Gesinnungsgemeinschaften ausbilden, die auf Vertrauen beruhen und der Tradierung eines gemeinsam geteilten Sinnhorizonts dienen, muss eine moderne Infrastruktur auf all dies verzichten und dennoch tragfähige Netzwerke ausbauen.

1. „Geschlossene Infrastruktur" (Mitgliedschaftsmodell)

In Organisationen, die eine geschlossene Infrastruktur als Mitgliedsorganisation entwickelt haben, integriert ein institutionell vorgegebenes Handlungs- oder Sinnzentrum alle Einzelakteure durch Mitgliedschaft. Prototypen sind die Kirchengemeinde und der Verein oder – als modernere, nicht lebenslang bindende Version – der Seniorenclub. Wer dazugehört, teilt einen gemeinsamen Sinnzusammenhang und verpflichtet sich, die Tradition zu wahren. Das Handlungszentrum kann in einer Gesinnungs- oder Zweckgemeinschaft begründet sein, deren Ziele in Leitbildern, Richtlinien oder Ideologien festgehalten sind. Das Aktionszentrum gibt die Leistungen bzw. Ansprüche vor, die für die Mitglieder verpflichtend sind. Mitgliedschaft wird vielfach als „soziales Erbe" in der Generationenfolge weitergereicht, kann lebenslang andauern und ist schon deshalb im höchsten Grade verbindlich. Der Aufrechterhaltung der Gemeinschaft kommt Vorrang vor dem Anspruch auf individuelle Selbstverwirklichung zu. Die Folgebereitschaft und Unterordnung unter Gemeinschaftsziele ist freiwillig, solange die Integrationskraft der Tradition hoch und die Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft gesichert ist (vgl. Bergold u. a.1999). Ein freiwilliges, selbstloses Engagement im Dienste der „guten Sache" wird als selbstverständliche Leistung erwartet, ein Entzug ist rechtfertigungsbedürftig und setzt das Mitglied Gewissensnöten aus. Das Abweichen vom geteilten Sinnhorizont bzw. von der vorgegebenen Rolle geschieht deshalb um den Preis, dass die Zugehörigkeit zur Ge-

meinschaft in Frage gestellt ist. Die geschlossene Infrastruktur inkludiert durch Übereinstimmung und exkludiert durch Differenz. Um Konflikte zu dämpfen, werden Neuerungsbestrebungen in Nischen abgedrängt. Die Jüngeren werden in Jugendgruppen kanalisiert, in denen Konfliktthemen ein Spielfeld erhalten, ohne diese ganz ausschließen zu müssen. In der Regel werden damit aber interne Konflikte nicht ausgetragen, sondern um den Preis der Wirkungslosigkeit aus dem internen Diskurs verdrängt. Neues Wissen wird nur insoweit adaptiert, als es der Traditionserhaltung dient und dem geschlossenen Sinnhorizont zu integrieren ist. Dissens kann kaum als Chance zur inneren Veränderung genutzt werden, solange er den institutionellen Bestand gefährden könnte.

2. „Optionale Infrastruktur" (Angebotsstruktur)

Demgegenüber konstituiert neues Wissen die Angebotsinfrastruktur von Bildungseinrichtungen, die Wissensvermittlung und -aneignung zu ihrem Organisationszweck machen. Doch bleibt das Handlungszentrum diffus, denn das Angebot folgt wechselnden Nachfragen und damit den zur Nachfrage verdichteten Optionen von Teilnehmern. Der Angebotstypus vermag kaum ein eigenständiges Profil zu entwickeln, weil er von pluralen Optionen abhängig ist, die in der Kurswahl zur Geltung kommen. Prototypen sind Volkshochschulkurse für Ältere, Seminare in Seniorenuniversitäten und Seniorenakademien.

Die optionale Infrastruktur inkludiert nicht durch dauerhafte Mitgliedschaft, sondern durch eine wahlweise Teilnahme auf Zeit. Mit dem zeitbegrenzten Veranstaltungstypus des Kurs- und Seminarsystems ist weder eine dauerhafte Vergemeinschaftung von Lerngruppen noch eine kontinuierliche Entwicklung der Teilnehmer realisierbar. Kontinuierliche Teilnahmebereitschaft kann sich deshalb nur durch den Wechsel der thematischen Optionen innerhalb des wechselnden Programmangebots realisieren. Im Prinzip hat dies ein „unendliches" Fortsetzen einer „Kurskarriere" oder den Abbruch der Teilnahme mit dem Kursende zur Folge (vgl. Kade/Seitter 1996). Der Kursteilnehmer ist aufgefordert, Themen aus einem pluralen Angebot zu wählen, dessen Zusammenhang jedoch fragmentarisch bleibt. Gruppenbildung findet nicht über einen gemeinsamen Sinnhorizont statt, sondern durch die Fokussierung auf die „dritte Sache", die durch das Thema vorgegeben ist und durch professionelle Anleitung vermittelt wird. Komplexitätsreduktion wird dabei einerseits durch die Zielgruppenansprache erreicht, die kontrafaktisch einen gemeinsamen Erfahrungshorizont (z. B. als „Witwe", „aktive Alte" oder „pflegende Angehörige") unterstellt, deren Attribuierungslogik jedoch die reale Vielfalt der Teilnahmeinteressen verfehlt. Andererseits wird vielfach von vornherein nicht mehr eine Vereinheitlichung des Sinnbezuges angestrebt: Die Vielfalt der Aneignungsinteressen und die heterogene Gruppenstruktur unterwandern die als thematische Einheit angestrebte Veranstaltung: Mit der „inszenierten Autonomie", die aus dem Konzept der „Teilneh-

merorientierung“ von Veranstaltungen resultiert, wird den Teilnehmern selbst überlassen, welchen thematischen Optionen und welcher Aneignungslogik sie folgen (vgl. Nolda 1996). Eine Gruppenbildung kann sich deshalb angesichts des fehlenden gemeinsamen Bezugs auf ein Projekt nicht vollziehen. Stattdessen lösen sich in der Bildungsarbeit wider die institutionellen Absichten die Grenzen zwischen Bildung, Kultur und Unterhaltung auf.

Aber auch der Anwendungsbezug des Gelernten ist vielfach nicht mehr gegeben, wenn aus dem Wissenserwerb keine Praxis folgt: Wissensaneignung wird dann zum Selbstzweck, Lernen zum Teil der Lebensführung oder zu einer Lebensform im Alter (vgl. Kade/Seitter 1996). Wissen ersetzt in dieser Form die fehlende Praxis nach dem Ausschluss aus allen sozial relevanten Handlungsfeldern zum Berufsende.

3. „Kalte Infrastruktur“ (Nachfragestruktur)

Eine Antwort auf die Individualisierung der Lebensformen und die Pluralisierung von Lern- und Engagementbedürfnissen ist das durch Nachfrage strukturierte Agenturmodell, das der Information, Beratung und Vermittlung von teilnahme- und engagementbereiten Nutzern dient, ohne ein eigenes Handlungszentrum oder Programmangebot auszubilden (vgl. Draeger u. a. 1997). Die Agentur stellt eine „kalte Infrastruktur“ bereit, die von den Akteuren selbstständig genutzt und angeeignet werden muss: Die Nutzer müssen wissen, was sie wollen, um das für sie geeignete Nutzungsangebot zu finden. Die Nachfrageinfrastruktur setzt deshalb bei den Nutzern bereits entwickelte Aneignungs- und Anschlusskompetenzen voraus (vgl. Bubolz-Lutz 1999). Die Nachfragestruktur dient der Wissensdistribution, nicht der Produktion von Wissen. Protopypen der „kalten Infrastruktur“ sind das Seniorenbüro (vgl. BMSFJF 1998), Wissensbörsen, ZWAR-Gruppen (vgl. Klehm 1996) und schließlich auch Internet-Netzwerke, die einen virtuellen Kontakt herstellen (vgl. Stadelhofer 2000).

Die Vermittlungsagentur stellt Räume oder „Plattformen“ (wie im Internet), Medien und Berater bereit, die einen individuellen Zugriff auf Information und den Zugang zu möglichen Bündnispartnern erleichtern und auf Nachfrage dabei beraten, sich einer Gruppe anzuschließen, neue Gruppen aufzubauen oder sich ein Engagementfeld zu erschließen. Die Agentur berät, informiert und vermittelt externe Angebote für das Engagement, ohne Vorgaben für die Auswahl oder Art der Nutzung des Angebots zu machen: Sie vermittelt in vorgegebene Einsatzfelder hinein. Erst auf Anfrage erfolgen die persönliche Beratung, die Moderation und Begleitung von Gruppen (vgl. Günther u. a. 1997). Die Mitarbeiter der Agentur enthalten sich ansonsten jeder Intervention im Direktkontakt. Noch stärker tritt das personale Element hinter der Distributionsfunktion im virtuellen Kontakt im Internet zurück: Hier ersetzt die „kalte Infrastruktur“ der Plattform den Direktkontakt in der Agentur. Gerade weil die Agentur auf ein eigen-

ständiges Handlungszentrum zugunsten der Selbstorganisation von Interessen verzichtet, ist sie prinzipiell offen für jeden und im Dienste der Selbstwahl von Themen und Handlungsbereichen anschlussfähig für eine unbegrenzte Vielzahl möglicher Nutzer, die eine neue Interessengruppe aufbauen wollen. Sofern ein Interessent nur einen Nachfrager für seine Dienste, ein Angebot für sein Interesse findet, steht einem Kontakt nichts mehr im Wege. Findet ein Einzelner eine ausreichende Zahl von Mitstreitern für eine Idee, kann der Gruppenaufbau beginnen.

Schwieriger gestaltet sich im Nachfragemodell die Integration in Gruppen, gerade weil diese ohne jede Vorgabe von Zielen und Wegen, von Zeitstrukturen und Veranstaltungsorten, von Rollenvorgaben und Organisation zustande kommen muss. Die Gruppe ist deshalb in hohem Maße darauf angewiesen, die Struktur in Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten zu stabilisieren, und sie ist dabei stets durch sich naturwüchsig durchsetzende Rollenmuster gefährdet. Dominanzansprüche, Spaltungstendenzen und Zerfallsprozesse gefährden gerade offene Gruppen, die ihre eigene Struktur finden müssen. Ohne tragfähige personale Unterstützungsstruktur besteht deshalb die Tendenz zu einer ständig wechselnden Gruppenzusammensetzung oder – um dieser vorzubeugen – zum freiwilligen Milieuabschluss der Gruppe. Damit verliert sich gerade das Potenzial, das in der offenen Anschlusschance für Gleichgesinnte liegt, und es bleibt nur die Abspaltung von Untergruppen bei Dissens. Einige der Protagonisten einer „kalten Infrastruktur“ sind deshalb dazu übergegangen, verstärkt den Zielfindungs- und Gruppenbildungsprozess zu moderieren – z. B. in ZWAR-Gruppen (vgl. Klehm. 1997) oder auch in Internet-Gruppen (vgl. Stadelhofer 2000) – und durch Angebote zum Direktkontakt zu flankieren, die einen gesicherten Rahmen für den Gruppenzusammenhalt schaffen.

4. „Warme Infrastruktur“ (Aushandlungsmodell bzw. reflexives Milieu)

Ein reflexives Milieu bildet sich dort aus, wo traditionelle Milieus im Zerfallen sind und die Vereinzelung weit forgeschritten ist. Dies gilt z. B. für Neuansiedler in Regionen mit hoher Mobilität und ganz generell für Ältere, deren soziale Netze in Familie, Nachbarschaft und Milieu sich nach einer Verwitwung, nach dem Wegzug der Kinder oder einem Wohnortwechsel auflösen. Die Infrastruktur von selbstorganisierten Alteninitiativen hat Individualisierung zur Voraussetzung und treibt diese zugleich voran, indem sie neue Formen der Vergemeinschaftung im Alter hervorbringt: Im reflexiven Milieu ist kennzeichnend, dass die Älteren neue Praxen durch Aushandlung eines gemeinsamen Selbstverständnisses erst schaffen. Gemeinschaft entsteht hier weder auf Basis vorgegebener Traditionen noch aufgrund gemeinsamer Kollektivinteressen oder durch Ansprache einer Zielgruppe. Gemeinschaft entsteht vielmehr im reflexiven Selbst-

bezug auf den Eigenbedarf in einer gemeinsam entwickelten Praxis. Sie wird im Prozess der Aushandlung und Abstimmung von Interessen in einem Selbststrukturierungsprozess hervorgebracht, der auf ein gemeinsames Projekt gerichtet ist. Die Ziele, Inhalte und Methoden des Projektes stehen nicht von vornherein fest, sie werden vielmehr in Selbstorganisation durch Eigentätigkeit entwickelt und verwirklicht. Die Praxis entsteht durch Selbstdefinition von Problemlagen, den Einsatz gegebener Kompetenzen und mit der Neuaneignung von Wissen und Fähigkeiten, sofern sie zur Problembewältigung gebraucht werden. Im Unterschied zur geschlossenen Infrastruktur und zur Zielgruppenlogik optionaler Infrastrukturen bestimmt nicht komplexitätsreduzierende Vereinheitlichung der Wissensstruktur den Lernprozess, sondern die auf Dauer gestellte komplexitätssteigernde Problematisierung gegebener Bedingungen. Gelernt wird durch Dissens im Hinblick auf gegebene Bedingungen, Beziehungen, Strategien und Wirkungen des Projekts. Die Reflexivität des Milieus intensiviert sich mit jedem bewältigten Konflikt, mit dem neue Denk- und Handlungsspielräume eröffnet werden. Das Lernen setzt mit der Selbstdefinition der Gruppe ein, die sich zunehmend unabhängig von externen Vorgaben und Fremdattribuierungen für das Alter macht und neue Perspektiven im Eigeninteresse eröffnet. Die Reflexion in der Gruppe befreit von Defizitzuschreibungen für das Alter.

Die selbstgesetzten Ziele für das Engagement gehen von dem in der Gruppe gegebenen Kompetenzprofil und von internen Bedarfen aus und werden nur in dem Fall, in dem die eigenen Kompetenzen zur Aufgabenbewältigung nicht ausreichen, durch Zugriff auf Wissensressourcen externer Berater ergänzt. Erst mit dem Schritt nach draußen suchen die Gruppenmitglieder nach externen Anschlussmöglichkeiten für verfügbare Fähigkeiten und Interessen und nach Anschluss für das Engagement in bestehenden Organisationen und Handlungsfeldern. Finden sich keine passenden Gelegenheitsstrukturen, werden gleichgesinnte Bündnispartner für den Aufbau neuer Interessengruppen gesucht. Charakteristisch ist, dass in den Alteninitiativen gänzlich neue Lern- und Engagementfelder für das Engagement im Eigeninteresse erschlossen werden, um damit für früher erworbene oder neu angeeignete Kenntnisse und Fähigkeiten eine eigene Nachfrage zu schaffen.

Im Prozess der Projektkonstitution bilden sich durch praktische Teilhabe im Engagement nicht nur zusätzlich neue soziale Kompetenzen aus, die die sozialen Ressourcen der Initiative erweitern, sondern es wird auch – im Falle der Selbstkorrektur von Zielen und Strategien – eine Umverteilung von Arbeitsaufgaben und Rollen erforderlich. In der Gründungsphase des Projekts kumulieren die Konflikte unter den Mitgliedern. Charakteristisch für die reflexive Infrastruktur ist das Lernen aus Differenzen, nicht die voreilige konsensuelle Einigung auf ein Ziel. Mit jedem internen Zielkonflikt erweitert sich das Feld alternativer Denk-

und Handlungsmöglichkeiten, setzt sich zugleich das Konfliktpotenzial auf erweiterter Stufenleiter fort. Mehr noch: Die Alteninitiativen schärfen ihre Instrumentarien und Strategien, die ihre interne Reflexivität vertiefen und die damit zieloffene, immer aufs Neue aushandlungsbedürftige und konfliktanfällige Reflexionsanlässe anstoßen. Sie nutzen Informationsmedien, um neue Mitglieder zu werben, um die interne Transparenz von Konzepten und Strategien sicherzustellen, und sie schaffen Foren, die einen Diskurs unter Mitgliedern wie unter externen Altersexperten fördern. Sie beteiligen sich an kommunalen Gremien, indem sie externe Experten und andere Einrichtungen im Dienste ihrer Sache in zunehmender Reichweite in gemeinsame Projekte einbinden.

Die interne Kompetenz- und Ressourcenentwicklung erweitert sich durch Wissen und schafft neue Lernanlässe aufgrund selbsterzeugter neuer Problemlagen: Wissen ist Motor und Resultat des „reflexiven Milieus", Wissenserzeugung ist sein Elixier. In den bewältigten Problemen, in den gemeinsam ausgekämpften internen Konflikten, in der Bündelung von Kräften gegen externe Widerstände, in erfolgreichen gemeinsamen Aktionen bildet sich allmählich ein geteilter Sinnhorizont als Geschichte der Gruppe aus, die den Kitt einer „warmen Infrastruktur" im reflexiven Milieu ausmacht.

Die Rollen von Lehrenden und Lernenden, von Experten und Laien verflüssigen sich in Rollenexperimenten und werden rekursiv, soweit jedes Mitglied zugleich in spezifischen Anforderungssituationen Laie und in anderen Situationen Experte ist. Und es kommt zum Rollentausch: Die Anfängerin im PC-Kurs wird zur Trainerin, gelernt wird von dem, der über einen geringfügigen Vorsprung an Wissen und Können verfügt, ein Prozess, der hier als „Lernkontinuum" gefasst wird. Bildung wird dabei zum Motor der Rollenverflüssigung: Der Wechsel von der Nutzer- zur Anbieterrolle, die Mehrfachnutzung der Angebote in Alteninitiativen sind eher die Regel als die Ausnahme. Damit verdichten sich zunächst die internen Beziehungsmuster zu einem rollenoffenen Geflecht, das tendenziell Rollenhierarchien wie einer rollenkonformen Erstarrung der Projekte entgegenwirkt. Ein Wissensmonopol – oder ein hierarchischer Positionierungsanspruch allein aufgrund eines früher erworbenen Berufsstatus – wird in seiner Legitimität brüchig und rechtfertigungsbedürftig.

Im reflexiven Milieu sind Rollenexperimente auch noch im Alter gefragt, werden die Einzelnen angeregt, sich neue Handlungsmöglichkeiten und Lernfelder selbst zu erschließen und sich in verschiedenen Handlungsfeldern zu erproben (z. B. als Manager oder als Berater in der Initiative, als Repräsentantin in externen Gremien oder als Wissensvermittlerin in einem Spezialgebiet).

Selbstorganisation in Initiativen schließt indessen keineswegs den Anschluss an eine Organisation aus. Im Gegenteil: Selbstorganisierte Alteninitiativen gehen in der Mehrheit aus Förderinitiativen kommunaler Träger (vgl. Appel 1998) oder aus von Bund (vgl. Claussen 1998; Kade 1997; Bergold u. a. 1999)

oder Land (vgl. Hummel 1995) geförderten Modellmaßnahmen hervor. Soweit die Kontinuität der Altenprojekte aufgrund ihrer größeren Störanfälligkeit durch Alterseinschränkungen stets prekär ist, bedürfen sie einer strukturellen Unterstützung durch Partner- oder Dachorganisationen. Die Vergemeinschaftungswirkung reflexiver Milieus hängt jedoch entscheidend davon ab, in wessen Interesse die Initiative primär aktiv wird: Nutzt die Organisation das Engagement Älterer primär im institutionellen Interesse oder nutzen die Älteren die Organisation im Eigeninteresse und im Dienste eines gemeinsamen Projektes?

„Geschlossene Infrastruktur“ (Mitgliedschaft)	**„Optionale Infrastruktur“ (Angebotsstruktur)**	**„Kalte Infrastruktur“ (Nachfragestruktur)**	**„Warme Infrastruktur“ (Reflexives Milieu)**
Mitgliedsorganisation: Tradition als Handlungszentrum, lebenslange Gemeinschaft	Angebotsstruktur: Zielgruppenprogramme, kurzfristige Teilnahme	Agentur: Regulation von Angebot/ Nachfrage, temporäre Nutzung	Aushandlungsstruktur: Selbstdefinierte Ziele/Eigenbedarf, dauerhafter Anschluss
„Mitgliedschaft“ qua Tradition, Unterordnung unter Gemeinschaft, Einsatz für gegebene Aufgaben	„Inklusion auf Zeit“ Teilnahme nach Themenwahl, Kurs- und Seminarsystem	„Schaltstelle“ (zentrifugal), Extern vernetzte Kontakte/ Einsätze, Umweltbezug des Engagements	„Treffpunkt“ (zentripetal) Milieubildung: Reflexion der Praxis, Selbstbezug des Engagements
Verpflichtung auf Leitbild, Engagement für „gute Sache“, Gesinnungsgemeinschaft	Vorgegebene Themen Professionelle Leitung Individuallernen	Beratung, Vermittlung, Information, Moderation auf Anfrage, naturwüchsige Rollenteilung	Nachfrage/Engagement erschließen, „Lernkontinuum”, Rollenexperimente/-tausch
Gemeinschaft vor Selbstverwirklichung	Individuelles Themeninteresse vor Gemeinschaftsinteresse	Offene Lern- und Themengruppen, Wechselnde Anschlüsse	Lernen als Sebstverwirklichung in Gemeinschaft
Wissenstradierung in Praxis, Selbstabschluss der Gruppe, Ausschluss bei Dissens	Wissensaneignung ohne Praxis, Fortsetzen der „Kurskarriere“ oder Abbruch	Wissensdistribution für Praxis, Suche nach Gleichgesinnten, Neugründung bei Dissens	Wissensproduktion Teil der Praxis, Aushandlung v. Alternativen, zieloffene Strategien bei Dissens
Modell: Gemeindegruppe/ Kirche, Vereine, Seniorenclub	Modell: VHS, Altenakademie, Seniorenuniversität	Modell: Internet, Wissensbörsen, Seniorenbüro, ZWAR-Modell	Modell: Seniorengenossenschaft, Freiwilligen- u. Selbsthilfeprojekte

III. Organisationsentwicklung in Initiativen: Lernen der Person, der Gruppe und der Organisation

Die Gleichzeitigkeit des Lernens auf drei Systemebenen, nämlich als Kompetenzentwicklung der Person durch Reflexion, als Ressourcenentwicklung der Gruppe durch Aushandlung und als Infrastrukturentwicklung der Organisation durch Wissenstransfer, ist konstitutiv für das „reflexive Milieu“, das als Vorhut einer neuen Altenkultur wirkt. Nachstehend werden die Strukturierungsleistungen des Lernens der Person, der Gruppe und der Organisation in der selbstorganisierten Initiative typisierend zusammengefasst:

1. Kompetenz- und Engagemententwicklung durch Reflexion

- Die Selbstdefinition von Zielen und Zwecken setzt am Eigenbedarf und an vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen an, nicht an extern vorgegebenen Bedarfen.
- Der Neuerwerb von Wissen und Können erfolgt dann, wenn neues Wissen bei der Bewältigung von Aufgaben gebraucht wird.
- Die Qualifizierung für spezifische Aufgaben ist Motor der individuellen Kompetenzentwicklung und eine bevorzugte „Gratifikation" für das Engagement.

2. Ressourcenentwicklung in Gruppen durch Aushandlung

- Das Ringen um eine „Selbstdefinition" der Gruppe beginnt mit der Namengebung und erfolgt durch Kritik an Fremdzuschreibungen für das Alter in Medien, Wissenschaft und Politik.
- In Aushandlung von Zielen, Strategien und einem gemeinsamen Sinnhorizont bildet sich eine Kerngruppe als „Milieukern" aus, der durch ein gemeinsam geteiltes Selbstverständnis in die Gruppe integriert.
- Die Lernfähigkeit der Gruppe basiert auf einem „Lernkontinuum", vom Lerner zum Vermittler, neue Impulse entstehen durch Vernetzung mit anderen Alteninitiativen und durch Ausweitung des Engagements in das lokale Umfeld hinein.

3. Organisationsentwicklung durch Wissenstransfer

- Dem Wissenstransfer kommt eine zentrale Bedeutung für die Adressatenansprache und Mitgliederwerbung in der Presse zu.
- Wissenstransfer ist zentrales Instrument der Selbstverständigung der Mitglieder und der Information der Öffentlichkeit: Gemeinschaftsveranstaltungen, Wissensbörsen, Programme und Arbeitsgruppen werden in Broschüren, Zeitung und Rundbrief angekündigt.
- Voraussetzungen für die Wissensdiffusion im externen Umfeld sind eine Vernetzung der Initiativen mit anderen Alteninitiativen, der Ideentransfer und der Ideenimport externer Modelle sowie die lokale bzw. überregionale Gremienarbeit, die in das Umfeld integriert.

Je nachhaltiger sich das reflexive Milieu durch Wissen, Aushandlung und Reflexion konstituiert, um so intensiver sind die Mitglieder integriert, um so anschlussfähiger ist die Initiative für neue Mitglieder, um so dichter ist sie mit anderen Akteuren vernetzt und in das soziale Umfeld integriert. Die Mitgliederstruktur der Initiativen verändert sich im gleichen Maße, in dem sie für plurale Interessen anschlussfähig wird. Gegenüber dem traditionellen Engagement in den großen Sozialorganisationen, dessen Anteil zunehmend schrumpft, haben

vor allem die umfeldnahen, überschaubaren Selbsthilfegruppen und Initiativen für bürgerschaftliches Engagement deutliche Mitgliederzuwächse zu verzeichnen (vgl. Schmidt 2000).

Aufgrund einer bewussten Öffnung der Altersgrenzen (nach oben wie nach unten), „verjüngt" sich das Engagement in den Initiativen, engagieren sich zunehmend auch Jüngere in gemeinsamen intergenerativen Projekten, werden andererseits auch Hochaltrige in „Komm- und Bringstrukturen" der Initiativen integriert (vgl. Karl 1992). Die Geschlechterverteilung weicht deutlich von der in der Altersbildung und Altenarbeit üblichen Monostruktur ab: Zwar sind auch in den selbstorganisierten Initiativen ältere Frauen in der Mehrheit, aber der Männeranteil wächst im gleichen Maße, in dem nützliche Tätigkeiten oder soziales Prestige mit dem Engagement verbunden sind. Das Prinzip der Pluralität erleichtert offenkundig auch den Zugang für Mitglieder mit unterschiedlichem Bildungs- und Qualifikationsniveau: Die selbstorganisierten Initiativen erreichen nicht nur – wie sonst im „Ehrenamt" – Hochqualifizierte und Bildungsgewohnte, es finden sich stets auch Anschlussgelegenheiten für Tätigkeiten ohne spezielle Qualifikation, die in der Initiative dringend gebraucht werden.

Das Herausfallen der Älteren aus sozialen Netzen verlangt „offene Anschlussgelegenheiten", die die Älteren „enttäuschungsfest" vor zu großer Nähe aufgrund der Verbindlichkeit einer dauerhaften Beziehung bewahren und die zugleich die arbeitsförmige Einbindung in eine Dauerverpflichtung im Engagement vemeiden. In den Initiativen werden zu diesem Zweck differenzierte Zeitmuster für Anschluss- und Engagementbereite eingerichtet, z. B. werden Probephasen als kurzfristige Anschlussgelegenheiten angeboten, wiederkehrende Angebote entwickelt (Arbeitsgruppen, Kurse, Themenreihen, Foren), dauerhafte Treffpunkte eingerichtet (Club, Café, Atelier), wird eine Vernetzung auf lokaler Ebene (Runder Tisch), im regionalen Umfeld (Netzwerke) und überregional (Dachverband) angestrebt. Das Nebeneinander unterschiedlicher Anschluss- und Teilhabemodelle erlaubt eine vorübergehende ebenso wie eine „kombinierte Nutzung" der Infrastruktur: Mit der Differenziertheit des Nutzungsspektrums steigt offenkundig auch die Vielfalt der Nutzungsstruktur der Mitglieder.

Die Initiativen knüpfen in der Regel an vorhandene Ressourcen der Mitglieder an, die im Dienste der Initiative aktiviert und erst dann erweitert werden, wenn neues Wissen im Dienste der Aufgabenbewältigung gebraucht wird: Das Erfahrungswissen der Älteren ist etwas, das nur noch insoweit von Interesse ist, als es aktuell gebraucht und in einer gemeinsam geteilten Praxis angewandt wird. Und nur dann, wenn es unter Nutzer- und Adressatengesichtspunkten ständig aktualisiert wird, „altert" Erfahrungswissen in seiner Brauchbarkeit nicht. Auch

Erfahrungswissen kann „altern“, ist kein zeitunabhängiges, überzeitliches Wissen. Es verfällt, sobald es nur noch ein stillgestelltes individuelles Handlungsvermögen ist, das nicht mehr praktisch angewandt und erneuert wird. Dies gilt für das Alltags- wie für das Berufswissen. Es gilt für Handlungspraktiken ebenso wie für das in Gruppen und Organisationen erworbene Rollenwissen, und es gilt auch für den Gebrauch von Theorien und Begriffen. Was nützt die praktische Kompetenz des Maschineschreibens nach der Umstellung auf die elektronische Datenverarbeitung? Wem nützt das Wissen des Reklamefachmanns, dem Marketingkenntnisse fehlen? Wem nützt das soziale Rollenwissen, das im Umgang mit Berufshierarchien erworben wurde, nach der Umstellung auf die gleichberechtigte Kooperation unter Freiwilligen?

Die ehemalige Journalistin, die sich um die Hauszeitung der Initiative kümmert, lernt nicht nur neu hinzu, ihre Texte auf dem Computer zu verfassen, nachdem die Druckerei nur noch digitalisierte Vorlagen annimmt. Sie muss auch lernen, in Personalunion das Layout in den PC einzuscannen und die Reportage mit Fotos zu versehen, indem sie als Bildreporterin aktiv wird. Der langjährige Musikamateur leitet eine Gruppe, die sich für Opern interessiert: Eher widerstrebend muss er lernen, sich auf die „Neutöner“ einzulassen, die das aktuelle Repertoire am städtischen Opernhaus bestimmen. Eine ehemalige Sekretärin erweitert den Besuchsdienst der Initiative um die Hospizarbeit, ein Engagement, das eine ausführliche Anleitung und eine dauerhafte, professionell geleitete Begleitung durch die Teilnahme in einer Supervisionsgruppe erforderlich macht.

Ohne institutionellen Support und externe Expertise kommen deshalb selbstorganisierte Initiativen kaum zustande bzw. ihre Überlebensdauer ist gering: Sie bedürfen der Anstöße „von oben“ durch politische Kampagnen, durch den Ausbau einer Wissensinfrastruktur und die Koordination in einer Dachstruktur. „Allein auf weiter Flur“, so ein älterer Internet-Aktivist, fehlen Anschlussgelegenheiten in der Öffentlichkeit wie im Netz. Die Instrumentalisierung der Initiativen im Fremdinteresse von Organisationen wird von den Älteren verweigert. Aber auch die Älteren lernen Organisationen im Eigeninteresse nutzen: Sie arbeiten nach den Prinzipien „Kräfte bündeln, da wo es möglich ist“ und „Kräfte teilen, da wo es nötig ist“, indem vorhandene Kapazitäten der Einzelorganisationen von anderen Initiativen mitgenutzt werden.

IV. Engagemententwicklung als Transformation von Erfahrung in Erfahrungswissen

Aus Sicht der Pädagogik, der Bildungsträger und der Bildungspolitik ist schließlich zu fragen, ob – und in welcher Form – die per se paradoxe Übernah-

me der Aufgabe einer professionellen Engagementförderung in selbstorganisierten Initiativen überhaupt sinnvoll und möglich ist (vgl. Behrenberg 1999a; Seiverth 1997). Es sprechen viele Gründe dagegen, von denen ein Teil bereits benannt wurde: Die Mehrheit der Älteren legt Wert auf ihre erst im Alter erworbene Autonomie, die sie nicht mehr durch Fremdverpflichtungen gefährden will. Sie wollen „nicht mehr die Schulbank drücken", sich als Ältere nicht mehr von Jüngeren „belehren lassen" und keinesfalls noch einmal „von vorne beginnen". Bloß zusätzliches Wissen zu vermitteln kann nicht ausreichend sein, wenn dieses nicht an bereits vorhandene beruflich und lebenspraktisch erworbene Erfahrungen anknüpft. Vorbehalte der Älteren gegenüber dem professionellen Support, der „Kampf um Anerkennung" zwischen freiwillig Engagierten und Professionellen geben ein beredtes Zeugnis davon, warum jeder „Professonalisierungsversuch" des Engagements scheitern muss: „Wir haben ein Leben lang als Professionelle erfolgreich gearbeitet, warum sollen wir uns jetzt von anderen sagen lassen, was professionelles Arbeiten ist?" Auf keinen Fall wollen sich die Älteren durch andere, die noch im Berufsleben stehen, darüber belehren lassen, welche Kompetenzen ihnen fehlen und was sie brauchen, um eine Initiative erfolgreich zu gestalten („Wir brauchen keine Trainer, wir wissen selbst, was zu tun ist"). Sie befürchten, durch politisch geförderte Qualifizierungskampagnen für von außen oktroyierte Zwecke instrumentalisiert und ihren eigenaktiv gestalteten Initiativen entfremdet zu werden.

Aber selbst wenn von der Profession zugestanden wird, dass an den „Erfahrungsschatz" der Älteren anzuknüpfen sei, um den Vorbehalten der Älteren gegenüber einer professionell angeleiteten Engagemententwicklung entgegenzutreten, herrscht weitgehend Unklarheit über die Besonderheit des selbstorganisierten Engagements, das in Initiativen eingesetzt wird. Nachberufliche Tätigkeiten im Engagement unterscheiden sich zum einen strukturell dadurch von beruflichen Tätigkeiten, dass sie in Feldern „anderer Arbeit" ausgeübt werden, die nicht mehr, noch nicht oder überhaupt nicht erwerbsförmig ausgeübt und bezahlt werden, gleichwohl aber gesellschaftlich notwendige Tätigkeiten sind. Sie unterliegen zum anderen grundsätzlich anderen Realisierungsbedingungen als die berufliche Tätigkeit, selbst wenn sie professionell basiert sind: Ihnen fehlen die mit dem Beschäftigungsverhältnis verbundene Sicherheit, die langfristige Perspektive der Beschäftigung und das Einkommen. Es gibt entsprechend keinen Zwang zur Folgebereitschaft wie in der Berufsarbeit, keine Verpflichtung, einer Anweisung, der Präsenzpflicht und einem Zeitdiktat nachkommen zu müssen, es sei denn durch eine freiwillige Einordnung in berufsförmige Kontexte.

Welche Gründe könnte es dennoch geben, die Engagemententwicklung in selbstorganisierten Initiativen durch Beratung und Wissenstransfer zu

unterstützen? Es gibt gute Gründe, die im Engagement aktivierten, innerhalb und außerhalb des Berufs erworbenen Erfahrungen um neues und vor allem anderes Wissen zu ergänzen, das der Kompetenzentwicklung der Älteren wie der Initiativen dient. Die Gründe gehen aus den spezifischen Merkmalen der Erfahrung und ihrer Verwendung im nachberuflichen Engagement selbst hervor. Zentral ist dabei, dass Erfahrungen aus dem Lebens- und Berufsalltag aufgrund des „Strukturbruchs" nach dem Berufsende nicht ohne weiteres auf Tätigkeiten der nachberuflichen Phase „übertragen" werden können (vgl. Knopf 1999). Die wenigsten setzen im Engagement fort, was sie zuvor im Beruf getan haben. Die Anwendungs- und Realisierungsbedingungen sind andere, und mit diesen „altert" die Erfahrung, die nicht mehr anschlussfähig an sich verändernde Umweltbedingungen ist. Berufskompetenz „altert" im gleichen Maße als individuelles Vermögen, wie sie nicht mehr erwerbsförmig – und damit letztlich zwangsförmig und für einen fremden Zweck – in eine spezifische soziale Berufsinfrastruktur institutionell eingebunden ist und durch diese dauerhaft gefordert, bestätigt oder revidiert wird. Dies gilt um so mehr, je qualifizierter und voraussetzungsvoller die frühere berufliche Tätigkeit war.

Wollen die älteren Aktiven sich in der Weitervermittlung von Wissen engagieren, wollen sie Gruppen leiten oder die Moderation von Gruppenprozessen übernehmen, fehlen ihnen vielfach die nötige Rollendistanz in Gruppenprozessen und die Darstellungs- und Kommunikationsvoraussetzungen, um ihre Erfahrung an andere zu vermitteln. Erfahrungen unterliegen grundsätzlich anderen Aneignungsformen als die Vermittlung von Erfahrungswissen. Erfahrung ist situationsspezifisch und „en passant" im Beruf wie im Alltag erworben worden, sie ist deshalb personengebunden, zeit- und standortbezogen verengt und sie ist in der Regel wenig bewusst und begründungsfähig gegenüber anderen. Davon unterschieden werden muss das „Erfahrungswissen", das nur dann kontextsensitiv und begründet an andere weiter vermittelt werden kann, wenn es in seinem Ablauf und in seiner Struktur bewusst angeeignet und reflektiert worden ist. Erfahrung ist allein durch Reflexion in einem systematischen Aneignungsprozess in Erfahrungswissen zu transformieren (vgl. Schäffter 1998). Mit den prinzipiell anderen Erwerbsformen von Erfahrungen in Beruf und Alltag hängen zahlreiche Probleme nachberuflicher Initiativen zusammen, die aus dem Versuch einer einfachen „Weitergabe" und „Anwendung" von Erfahrungen in Initiativen resultieren. Die gerade unter Hochqualifizierten verbreitete Illusion, Berufserfahrungen nunmehr außerhalb des Berufsfeldes auf die Praxis der Initiativen „anwenden" zu können, mündet nicht selten in eine persönliche Enttäuschung und wird zu einer andauernden Reibungsfläche im Engagement. Ob das Engagement in Zusammenarbeit mit Professionellen oder als Selbsthilfe unter gleichgestellten Freiwilligen erfolgt, es fehlt in aller Regel ein Bewusstsein davon, dass berufliche

Weisungsbefugnisse, dass Status und Entscheidungsmacht verloren gegangen sind (vgl. Appel 1998). Insbesondere die „Gründer“ von Initiativen oder die in verantwortlichen Funktionen Aktiven tendieren dazu, die Gleichgestellten in der Initiative „wie Angestellte“ anzuweisen, und stoßen damit unweigerlich auf Widerstand. Umgekehrt fühlen sich die freiwillig Engagierten in ihren Fähigkeiten verkannt und vielfach auch missbraucht, wenn sie durch professionelle Koordinatoren der Initiative „wie Angestellte“ behandelt werden.

Tätigkeiten in der nachberuflichen Phase haben deshalb in jedem Fall einen Rollenwechsel zur Voraussetzung (vgl. Knopf 1999). Der Strukturbruch nach dem Berufsende muss zunächst reflexiv verarbeitet werden, um sich neu orientieren und die veränderten Handlungsbedingungen anerkennen zu können. „Wir spielen nicht mehr in der ersten Liga“, so ein früher in einer Leitungsfunktion Tätiger. Nachberufliches Engagement verlangt in jedem Fall, die prinzipielle „Gleichrangigkeit“ aller Rollenpositionen ebenso wie die „Gleichwertigkeit“ aller Tätigkeiten in der Initiative anzuerkennen. Nur wenigen gelingt es auf Anhieb, die Chancen zu nutzen, die in dem befreienden Potenzial des nachberuflichen Engagements liegen. In der Mehrheit muss dieser Einsicht ein lange andauernder Prozess der reflexiven Verständigung in der Initiative vorausgehen, ehe sie akzeptiert ist.

Auch die Zusammenarbeit von Freiwilligen und Professionellen macht einen Rollenwechsel erforderlich, der beide Seiten betrifft. Das freiwillige Engagement verlangt ein „Zurücktreten in die zweite Reihe“, den bewussten Verzicht auf die Beruflichkeit des Engagements und die Bereitschaft, auf ein offenes Konkurrieren um Kompetenzansprüche und ein Rivalisieren mit den beruflich Engagierten zu verzichten, auch wenn diese unter Umständen für ihre Aufgabe weniger qualifiziert sind als der freiwillig Engagierte. Gerade den Höherqualifizierten mit Hochschulabschluss fällt es schwer, sich den aus ihrer Sicht „unprofessionellen“ Entscheidungen einer Sozialarbeiterin oder eines geringer qualifizierten Weisungsberechtigten zu fügen, die die Initiative begleiten. Der „Kampf um Anerkennung“ wird in diesem Fall von beiden Seiten geführt und bedeutet einen Reibungsverlust, der die Wirkung des Engagements wechselseitig vermindert. Dem Anerkennungsdefizit der Ehrenamtlichen stehen „die Angst der Hauptamtlichen vor dem Ehrenamtlichen“ (Stiehr/Schumacher 1998) und der Neid um Handlungsspielräume seitens der Professionellen gegenüber. Beide Seiten müssen deshalb lernen, ihre Rolle in Relation zu der „anderen Arbeit“ zu reflektieren und nicht nur systemfunktionale Zugeständnisse zu machen, sondern auch die andere Reichweite der jeweiligen Tätigkeit anzuerkennen und zu respektieren.

Risiken im Umgang mit der Übertragung von nichtreflektierten Erfahrungen auf die nachberufliche Tätigkeit gehen aber auch aus der individuell

unabgeschlossenen Erfahrungsverarbeitung und den unzureichend entwickelten Bewältigungskompetenzen selbst hervor. In diesem Fall kann die Distanz der Akteure aufgrund einer unverarbeiteten inneren Problematik eingeschränkt sein, die aus der persönlichen Vorgeschichte oder der Berufsbiografie resultiert und die im Engagement reaktiviert wird. Selbstberatung in Gruppen oder eine Supervision in Gruppen kann notwendig sein, wenn eine Zeitzeugin durch problematisches Wiedererleben in eine Krise gerät oder der freiwillige Besuchsdienst sich den Belastungen im Einzeleinsatz in Alten- und Pflegeheimen nicht mehr gewachsen fühlt. Vielfach geht die Problematik auch aus einer unabgeschlossenen Berufsgeschichte hervor und wirkt als Nachholbedarf oder Wiedergutmachungsversuch im Engagement weiter. Wer seinen Beruf als unbefriedigend erlebt hat, wird u. U. nach Kompensationen oder einer Entschädigung für entgangene Chancen suchen und im Engagement nach Geltung, Macht und Anerkennung streben. Die unverarbeiteten Erfahrungen überdauern in Projektionen, in Enttäuschungen und Konkurrenzhaltungen, die auf die Dynamik der Initiativen einwirken (vgl. Bergold u. a. 1999a).

Erfahrungsweitergabe in Initiativen scheitert nicht selten auch an einer fehlenden Darstellungs- und Vermittlungskompetenz, auch wenn die früher erworbenen Kompetenzen für eine individuelle Lebensbewältigung völlig ausreichend waren und sich im Beruf wie im Lebensalltag bewährt hatten. So mangelt es in fast allen Initiativen weniger an Fachkompetenzen oder an einem Spezialwissen, sondern weit eher an einer pädagogische Kompetenz, um Wissen und Erfahrung an andere zu übermitteln, sowie an kommunikativen Fähigkeiten, den Erfahrungsaustausch in der Gruppe zu begleiten und zu moderieren. Bei der Kursleitung durch freiwillig Engagierte ist eher die Regel, dass ein Spezialwissen in langen Monologen übermittelt und die eigene Erfahrung unzulässig verallgemeinert wird, ohne Gegenerfahrungen als mögliche Positionen einzubeziehen. Es mangelt an grundlegenden Darstellungsfähigkeiten, das implizit verfügbare Wissen zu explizieren und durch Rollenübernahme die Perspektive der Lernenden in der Form der Vermittlung zu berücksichtigen. Bei der moderierten Gruppenleitung werden aufgrund fehlender Kommunikationsstrategien Diskussionsbeiträge der Gruppenmitglieder durch Besserwisserei von der Leitung verworfen, durch Moralisieren entwertet oder durch ein offenes Rivalisieren mit den verunsicherten Teilnehmenden ganz verhindert. Performanzaspekte setzen eine reflexive Rollendistanz voraus, die im Beruf in der Regel nicht erworben worden ist. „Aus Erfahrungen lernen“ ist deshalb eine Reflexionsaufgabe im nachberuflichen Engagement, die bei den Anwendern und Vermittlern von Erfahrungswissen beginnen muss, um für andere lehrreich zu sein. Erst in diesem Fall kann von Erfahrungswissen die Rede sein, das lohnt, an andere übermittelt zu werden. Die Vermittlung von Erfahrungswissen folgt anderen Regeln als der Erfahrungs-

erwerb. Die Differenz bewusst zu machen, ist eine zentrale Aufgabe der Engagemententwicklung in der Freiwilligenarbeit:

1. Reflektieren, was die Berufsrolle bisher bestimmt hat (Rollenkompetenz)

Der frühe Erwerb des beruflichen Rollenhabitus im Berufsleben war zwar mit dem sicheren Erwerb von implizitem Know-how verbunden, hat aber auch eine fehlende Rollendistanz zur Folge, die daran hindert zu reflektieren, was das nachberufliche Engagement von der Berufsrolle unterscheidet. Eine Neuorientierung ist der erste Schritt, um den Strukturbruch nach dem Berufsende zu bewältigen, sich über die Motivierung des Engagements klar zu werden und den veränderten Anforderungen im Engagement gewachsen zu sein. Zu lernen ist in Kooperationsbeziehungen

- Anerkennung des Verlustes an Status, Weisungsrecht und Sanktionsmacht
- Respektierung der prinzipiellen „Gleichrangigkeit" der statusgleichen Mitspieler im freiwilligen Engagement
- Machtverzicht in Kooperation mit Professionellen und ein „Zurücktreten in die zweite Reihe" in der Institution.

2. Explizieren, was man wie bisher gemacht hat (Darstellungskompetenz)

Handeln im Alltag kommt gewissermaßen ohne eine Dauerreflexion zustande: Alltagshandeln im Beruf ist nur deshalb erfolgreich, weil es auf internalisiertem Handlungswissen beruht und unter Handlungsdruck schnell zu entscheiden erlaubt, was zu tun ist. Der Alltag kommt ohne umständliche Planung der nächsten Schritte oder des Handelns aus. Planen ist Ergebnis einer nachträglichen Interpretation: Wer plant, zieht Schlussfolgerungen aus bereits abgelaufenem Handeln. Der „zweite Blick" ist deshalb Bedingung, wenn die Wissensvermittlung geplant und als Erfahrungswissen an andere vermittelt werden soll:

- Potenzialanalyse: Wahl eines Einsatzfeldes gemäß dem Kompetenzprofil (Stärken/Schwächen)
- Performanzbewusstsein: Präsentationstechniken, Veranschaulichung, Didaktik der Wissensaufbereitung
- Lernberatung: Probleme als Lernanlass und Nutzen fehlerfreundlicher Umwege.

3. Beobachten, aktiv zuhören, beraten, moderieren von Gruppen (kommunikative Kompetenz)

Erfahrungen zeichnen sich aus durch ihre geringe Reflexivität, sie werden undistanziert in Situationen durchlebt und als selbstverständliche Voraus-

setzung des eigenen Handeln nicht hinterfragt. Dies gilt besonders für soziale Prozesse, in die der Einzelne verwickelt ist, die ihn eben deshalb aber auch „blind“ gegenüber der Standortabhängigkeit und relativen Geltung der eigenen Perspektive machen. Reflexivität für die Rollenabhängigkeit des Agierens in Gruppen, Kenntnis der Relativität von Beziehungsdynamiken und ein Wissen um die Wirkung der eigenen Beobachterrolle als Moderator sind die Bedingung, um Gruppen leiten und moderieren zu können:

- Rollendistanz: Reflektieren der „Rolle des Dritten“ als Beobachter/Anwalt der Gruppe bzw. der Rollenzuschreibung als Autorität/Richter in Interaktionsprozessen
- Störungen haben Vorrang: Thematisieren und Spiegeln, statt Übergehen, Bagatellisieren oder Normalisieren von Krisen im Gruppenprozess
- Fördern durch Abwarten: Lernen von Zurückhaltung, aktivem Zuhören und Vertrauen in die Gruppenkompetenz angesichts von Zweifel und Ungeduld als Normalfall.

Wie und durch wen die Kompetenzentwicklung der in selbstorganisierten Initiativen nachberuflich Engagierten erfolgen sollte, ist weitgehend ungewiss und umstritten. Während die einen „Autonomie statt Didaktik“ (Draeger 1999) fordern, sind andere bemüht, ergänzende Angebote zur Gruppenmoderation zu unterbreiten (vgl. Mörchen u. a. 1999; Klehm 1996), und wieder andere bereits dabei, Bausteine für eine systematische Begleitung von Initiativen durch „Supporter“ zu erarbeiten (vgl. Knopf 1999). Klar sind sich indessen die Kontrahenten darüber, dass Engagementförderung stets nur auf Nachfrage in Aktion treten kann.

V. Wissensinfrastrukturentwicklung für das Engagement Älterer

Der Aufbau einer Wissensinfrastruktur für das Engagement Älterer umfasst sowohl temporale als auch soziale Strukturen der Organisation von Alteninitiativen. Zu berücksichtigen sind neue Lernorganisationsformen, die auf den unterschiedlichen sozialen Organisationsrahmen des Engagements zugeschnitten sein müssen, um der Aufgabe der Kompetenzentwicklung dienlich und sozial akzeptabel zu sein für die selbstorganisierten Alteninitiativen.

Zu unterscheiden sind die nach unterschiedlichen sozialen Einsatzformen und -feldern differenzierten Organisationskontexte, die von Beratungs- und Informationsprogrammen angemessen zu berücksichtigen sind: das Engagement in meist kleineren Initiativen von Selbsthilfegruppen („Ich für mich mit ande-

ren“), das Einzelengagement in vorgegebenen Einsatzfeldern meist großer sozialer Organisationen („Für mich und für andere“) und das Engagement in der selbstorganisierten Freiwilligeninitiative („Mit anderen für andere“), die in der Regel ein spezialisiertes Programm ausdifferenziert hat. Jede der Organisationsformen ist mit anderen Entwicklungsproblemen konfrontiert, die besonderer Interventions- und Beratungsformen bedürfen.

1. Selbsthilfegruppe („Ich für mich mit anderen“)

Charakteristisch für die Selbsthilfeinitiative ist die auf Mitgliedschaft fußende Integration in die Gruppe, die dem Typus der „funktionellen Integration“ folgt: Grundmodus des Engagements ist die wechselseitige Unterstützung der Mitglieder, die nicht durch eine funktionale Gliederung der Arbeit bestimmt ist. Jeder macht im Zweifelsfall alles, jedes Mitglied lernt von allen übrigen, jeder kann wechselnd die Rolle der Gruppenleitung oder des Gruppenmitglieds in Lernzusammenhängen einnehmen, soweit die Kompetenz ausreicht und diese eine Nachfrage unter den Mitgliedern findet. Hier sind Instrumentarien und Bildungsangebote erforderlich, die an den vorhandenen Kompetenzen ansetzen und die Eigenkräfte der Gruppe aktivieren. Nicht immer ist die Fähigkeit der Gruppe entwickelt, die Potenziale der Mitglieder zu mobilisieren und die Eigenkräfte gruppendynamisch zu balancieren. In diesem Fall kann eine heimliche Hierarchie die Dynamik der Initiative dominieren, oder die Überlastung einiger weniger Aktiver auf Kosten der Passivmitglieder kann die Folge einer unausgewogenen Balancierung der Gruppe sein. Ist die Initiative klein und selbstgenügsam, ist weniger der Gruppenzusammenhalt bedroht als vielmehr das Aussterben der Gruppe zu befürchten, die sich durch Selbstabschluss gegen einen Neuzugang anderer verschließt.

Der Beratungs- und Bildungsbedarf bezieht sich auf

- Potenzialanalyse: Fördern vorhandener Kompetenzen/Ressourcen
- dialogische Verfahren: Problem- und Konfliktbewältigung, Aktivieren von Eigenkräften
- Gruppenmoderation: Auflösung von Hierarchien und Rollendiffusion
- Verhindern von Selbstabschluss: Anschlüsse durch Vernetzung.

2. Vorgegebene Einsatzfelder in Organisationen („Für mich und für andere“)

Das Einzelengagement ist noch immer die am weitesten verbreitete Form des Altersengagements, das insbesondere durch Gruppensupervision gefördert und durch Angebote zur Fortbildung entwickelt werden sollte. Der neuralgische Punkt des Engagements ist die Vereinzelung der Älteren bei ihrem Einsatz im Feld der meist großen Sozial- und Wohlfahrtsverbände. Sie müssen sich als Einzelne einem vorgegebenen Einsatzfeld und den hiermit verbundenen be-

ruflichen Zwängen von Zeit- und Ablauforganisation einfügen. Die „funktionelle Differenzierung“ der arbeitsteiligen Aufgaben in der Organisation lässt nur wenig Spielraum für die individuelle Entfaltung. Hier wäre eine differenziertere Beratung zum Abgleich von Engagementbereitschaft, Einsatzwünschen und dem Angebot an Einsatzfeldern erforderlich. Um wechselseitig die Verbindlichkeit von Absprachen zu fördern, werden diese bereits vielfach schriftlich fixiert. Doch reicht die Vertragsfömigkeit nicht aus, um die Kooperationsabsprachen zu sichern. Fortbildung ist vor allem auch für die Professionellen in den Organisationen erforderlich, um den Nutzen des freiwilligen Engagements sichtbar zu machen und Gestaltungsspielräume besser zu nutzen. In jedem Fall aber ist das Einzelengagement durch Gelegenheiten zu einem Erfahrungsaustausch oder durch eine Supervisionsgruppe zu flankieren, wo vermittelt über den Austausch unter Betroffenen Entlastung in Krisenfällen und Anerkennung für den oft hoch belasteten Einsatz verschafft werden kann.

Der Beratungs- und Bildungsbedarf umfasst:

- Beratung: Abgleich von Engagementinteresse/Angebot an Einsatzfeldern
- Absprachen: Reziprozität der Verbindlichkeit des Engagements
- Anerkennung: Sichtbarmachen des Nutzens des Engagements
- Flankieren: Erfahrungsaustausch/Supervision bei Einzeleinsatz.

3. Selbstorganisierte Freiwilligeninitiative („Mit anderen für andere“)

Die selbstorganisierten Initiativen sind in der Regel erfolgreich, wenn sie eine Sonderfunktion durch „funktionelle Institutionalisierung“ ausdifferenziert haben, die eine breite Öffentlichkeit erreicht. So haben das Modell des Erzählcafés, des Internetcafés, des Seniorenbüros und der Seniorengenossenschaft von Anfang an durch die intensive Öffentlichkeitsarbeit der Initiativen großen Zuspruch erfahren, der diesen jedoch in manchen Fällen organisatorisch über den Kopf gewachsen ist. Wichtig sind in diesem Fall Arbeitsformen, die eine aktive Mitarbeit und Partizipation aller Mitglieder ermöglichen. Im anderen Fall droht eine schnell wachsende Initiative sich in eine kleine Gruppe von Aktivmitgliedern und in eine Mehrheit von Passivmitgliedern aufzuspalten, die den Zusammenhalt der Initiative schnell zerfallen lassen. Je größer die Initiative ist, um so notwendiger werden interne Arbeitsteilung und der Ausbau einer Organisationsstruktur, die Belastungen auf viele Schultern verteilt. Im gleichen Maße, in dem die Gruppe mit ihrem Engagement nach außen tritt, wachsen auch die Bedeutung der Wissensvernetzung in Gremien und der Nutzen eines Zusammenschlusses von Initiativen des gleichen Typs in einer Dachorganisation.

Beratungs- und Bildungsbedarf entsteht in den Feldern

- Öffentlichkeitsarbeit: Erschließen neuer Ideen, von Mitgliedern und Förderern

– Partizipation: Mitgliederaktivierung statt Spaltung in Aktiv-/Passivmitglieder
– Prozessberatung: Aufbau einer Organisationsstruktur
– Wissensvernetzung: Netzwerkbildung, Zusammenschluss in Dachorganisation.

Bausteine zum Ausbau einer Wissensinfrastruktur für das Engagement Älterer, die in einigen Fällen bereits entwickelt worden sind (vgl. Draeger u. a. 1997; Bergold u. a.1999; Claussen 1998), vermitteln sowohl in der zeitlichen Dimension als auch in der lokalen Reichweite neue Lernarrangements, die die Akteure der Initiativen in räumlich unterschiedlicher Ausdehnung ansprechen und erreichen:

1. *Wiederkehrende überregionale Angebote zu Themen der Organisationsentwicklung*

Um den Ausbau der Freiwilligeninitiativen voranzutreiben, ist es erforderlich, im Kontext einer Dachorganisation wiederkehrend Angebote zu Themen der Organisationsentwicklung zu unterbreiten, um Initiativen bei Neugründung und Ausbau der Initiative zu unterstützen. Nahezu allen Initiatoren fehlen zum Zeitpunkt der Gründung die Rechtskenntnisse für den Aufbau der Initiative: Wie ein Verein zu gründen ist, wie die Finanzierungsmöglichkeiten durch Fördermaßnahmen auszuschöpfen und Sponsoren zu gewinnen sind, ist den wenigsten Mitgliedern bekannt. Selbst die älteren Verwaltungsexperten und Juristen in den Initiativen verfügen in der Regel nicht über ausreichende Kenntnisse. Die Vermittlung neuer Modelle zur Organisationsentwicklung können für den Ausbau der Initiativen von Vorteil sein, wenn die Initiative nicht aufgrund ihrer schwachen Strukturierung zerfallen oder aufgrund ihres schnellen Wachstums überfordert sein will. Kenntnisse moderner Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit sind bei der Gründung und der Mitgliederwerbung besonders erfolgreich. Umgekehrt kann die Struktur der Selbstorganisation gefährdet sein, wenn sich die Mitglieder einer Initiative durch „Überstrukturierung“ in ihren Freiheitsspielräumen eingeschränkt fühlen oder wenn sich ein Sonderwissen auf wenige Protagonisten in der Initiative verteilt und durch Intransparenz zu einer internen Hierarchiebildung beiträgt. Durch Überstülpen einer von außen der Initiative oktroyierten „kalten Infrastruktur“ wird der Modus der Binnendifferenzierung im „reflexiven Milieu“ verletzt.

2. *Nachfrage nach temporärer, lokaler Gruppenberatung, Information und Moderation*

Die Nachfrage nach externer Expertise beginnt, wenn die Eigenkompetenzen der Gruppe nicht mehr ausreichen, um ein Praxisproblem zu bewältigen.

Insbesondere bei der Gründung der Initiative kann eine Gruppenmoderation sinnvoll sein, die den Gruppenfindungsprozess begleitet. Nicht nur das Kennenlernen der sich bisher fremden Mitglieder, sondern auch die Zielfindung und gemeinsame Themengenerierung sind komplexe Prozesse, die es allen Mitgliedern ermöglichen sollten, auf die Entwicklung der Gruppe Einfluss zu nehmen. Gerade in der Anfangsphase spielt sich in der unbegleiteten Gruppe vielfach eine Dynamik von Unter- und Überordnung, von Dominanzansprüchen und Distanzierung ein, die später schwerlich noch zu überwinden ist. Aber auch in späteren Phasen kann eine Konfliktberatung durch Externe notwendig sein, wenn die Gruppe angesichts innerer Verwicklungen nicht mehr dazu imstande ist, den Knoten selbstständig aufzulösen. In diesem Fall ist der distanzierte Blick von außen, der den Mitgliedern abhanden kam, bereits hilfreich, diesen eine neue Sicht auf die Praxis zu eröffnen. Neben der zeitbegrenzten professionellen Intervention in den Gruppenprozess werden auch direkte Praxishilfen bei der Bewältigung des Alltagsgeschäfts der Initiative durch Information und Expertenrat benötigt. In diesem Fall wird ein externes Expertenwissen angefragt, um durch Information den Aufgaben der Initiative besser gewachsen zu sein. Die Mitglieder suchen z. B. eine Fachberatung zu den Fragen, wie eine Datenbank aufzubauen und PC-Dateien anzulegen sind; wie die Büroarbeit zu organisieren ist und wie die Pressearbeit verbessert werden kann. Alternativ kann auch eine themenspezifische Veranstaltungsreihe der für die Initiative relevanten Themen geboten sein, z. B. „Gruppen leiten“, „Konflikte lösen“, „Rhetorik“. Auch in diesem Fall reicht ein temporäres Angebot aus, das mit den Mitgliedern der Initiative auf lokaler Ebene veranstaltet wird, aber auch andere lokale Interessenten einbeziehen kann.

3. Nachfrage nach dauerhafter Prozessberatung vor Ort

Die Nachfrage selbstorganisierter Initiativen nach einer dauerhaft den Gruppenprozess begleitenden Zusammenarbeit mit extern gewonnenen professionellen Beratern entsteht, wenn die Kontextbedingungen nicht verallgemeinerbar sind und deshalb die Problemlösung eng an den Einzelfall bzw. an die spezifischen Arbeitsweisen der Gruppe vor Ort angepasst werden muss. In diesem Fall reichen eine temporäre Begleitung oder Moderation nicht aus, vielmehr muss ein dauerhafter Prozess des Sich-Einlassens auf die Problematik der Gruppe das erforderliche Vertrauen für eine Zusammenarbeit erst herstellen und beiderseitig ein längerfristiges Engagement eingegangen werden. Selbsterfahrungsgruppen sind insbesondere für die im Einzelengagement tätigen Freiwilligen notwendig, um die konflikt- und krisenreichen Beziehungen im Engagement zur Sprache bringen zu können. Werden die Aktiven nicht begleitet, sind sie nicht in eine Gruppe integriert, führen innere Konflikte unter Umständen zu einem vorzeitigen Abbruch des Engagements oder zu dauerhaften Belastungen und Verletzungen, die den Sinn des Einsatzes in Frage stellen und die Engagementbereit-

schaft reduzieren. Krisen im Engagement sind nicht nur mit der „Schwere“ des Engagements – wie im Besuchs- und Hospizdienst in Alten- und Pflegeheimen – verbunden, sie gehen häufig auch aus der Struktur der Zusammenarbeit hervor, die auf den ersten Blick eher unproblematisch zu sein scheint. Gerade im Alltagsgeschäft der Initiativen, in der Büroarbeit, der Organisation und Verwaltung entstehen Spannungen, wenn die Rollen der prinzipiell gleichberechtigten Mitglieder ungeklärt sind oder wenn es zu Konflikten an der Schnittstelle zwischen Hauptberuflichen und Freiwilligen in der Organisation kommt.

Aus den spezifischen Beratungsbedingungen für das freiwillige Engagement Älterer in selbstorganisierten Initiativen lassen sich nun auch Folgerungen für die „Beratung der Berater“ angeben, die zu gewährleisten haben, dass die Beratung nicht vorzeitig an dem Widerstand der Initiativen gegen eine externe Intervention scheitert:

- Kern der Beratung von Initiativen ist die Sensibilisierung der Berater, Moderatoren oder Experten für den Strukturbruch, mit dem die Älteren nach dem Berufsende konfrontiert sind und der die Beziehungen untereinander wie das Rollenverständnis der „anderen Arbeit“ betrifft. Zu akzeptieren ist, dass sich das nachberufliche Engagement grundlegend von dem beruflichen Einsatz unterscheidet.
- Zentral für die Vertrauensbildung, für die Akzeptanz und Nachfrage der Beratung durch externe Berater ist die Anerkennung der Selbstorganisation als Grundprinzip der Arbeit, die es zu fördern und zu erhalten gilt. Wer die Initiative von fremder Hilfe abhängig macht, „unersetzlich“ für den Gruppenfindungsprozess wird, verfehlt das Ziel der Selbstorganisation.
- Sinnvoll ist es, die Berater oder Experten – wo immer möglich – aus den eigenen Reihen der Älteren zu rekrutieren, die selbst nicht mehr im Berufsleben stehen, aber aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation oder autodidaktisch angeeigneter Spezialkenntnisse über die nachgefragten Kompetenzen als Berater verfügen und eine spezifische Milieukenntnis mitbringen. In diesem Fall gelingt am ehesten die Vertrauensbildung in den Initiativen, soweit der Berater „als einer von ihnen“ anerkannt wird.

Die Förderung der Selbststrukturierung von Alteninitiativen durch Engagemententwicklung und den Aufbau einer Wissensinfrastruktur ist mehr als nur eine Pflichtaufgabe im Dienst an den Älteren. Zu konstatieren ist, dass die Vorhut im „reflexiven Milieu“ der Initiativen bereits alle Merkmale einer „sozialen Bewegung“ entfaltet hat: Die „bewegten Alten“ haben eine Antwort auf *soziale Probleme im Alter gefunden,* sie bewirken *Selbstveränderung* in einer ge-

meinsam entwickelten Praxis und hierdurch zugleich die *Transformation der Praxis* selbst, sie entwickeln *expansive Strategien der Ideen- und Wissensproduktion* zur Verbreitung ihrer Ideen, und sie verbreiten *Innovationen* im Hinblick auf neue Lebensformen und Handlungspraktiken in der Gesellschaft *im Dienste einer neuen „Altenkultur"*.

Literatur

Alheit, P. (1994): Selbsthilfe in Lernprozessen – zur „Karriere" eines alternativen Konzeptes. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen

Appel, D. (1998): Die Mitarbeit von Ehrenamtlichen im Seniorenbüro. In: BMFSFJ (Hrsg.): Praxishandbuch für Seniorenbüros. Köln, Leipzig

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M.

Becker, S./Veelken, L./Wallraven, P. (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Opladen

Behrenberg, A. (1999): Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen einer paradoxen Rolle. In: Bergold/Knoll/Mörchen 1999a, a. a. O.

Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.) (1999a): „In der Gruppe liegt das Potenzial". Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Bonn

Bergold, R./Mörchen, A./Knopf, D. (Hrsg.) (1999b): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Bonn

Beyersdorf, M. (1992): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Hamburg

Bubolz-Lutz, E. (1999): Autonomie statt Didaktik? Gegenthesen zum Infrastrukturansatz. In: Bergold/Mörchen/Knopf 1999b, a. a. O.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Praxishandbuch für Seniorenbüros. Köln, Leipzig

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Neue Wege zur Partizipation im Alter: Wohnumfeldgestaltung. Bearbeitung: E. Bubolz-Lutz. Bonn

Claussen, F. (1998): Das Engagement der Älteren in und für Seniorenbüros. In: BMFSFJ 1998, a. a. O.

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

Dohmen, G. (1996): Lebenslanges Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBW

Draeger, H. (1999): Autonomie statt Didaktik. In: Bergold/Mörchen/Knopf 1999b. a. a. O.

Draeger, H./Günther, W./Thunemeyer, B (1997): Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt/M.

Günther, M./Thunemeyer, B. (1997): Senior Consulting: Aufbau einer Infrastruktur. In: Draeger u. a. 1997, a. a. O.

Hedtke-Becker, A./Schmidt, R. (Hrsg.) (1995): Profile sozialer Arbeit mit alten Menschen. Berlin, Frankfurt/M.

Hummel, K. (Hrsg.) (1995): Bürgerengagement: Seniorengenossenschaften, Bürgerbüros und Gemeinschaftsinitiativen. Freiburg i. Br.

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen

Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt/M.

Kade, S. (2001): Selbstorganisiertes Alter – Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld

Karl, F. (1992): Beratung und Bildung im Rahmen einer Bring-Struktur. In: Niederfranke, A. u. a. (Hrsg.): Altern in unserer Zeit. Heidelberg

Klehm, W. R. (1996): ZWAR – Gruppennetzwerke als Antwort auf riskante Übergänge in den (Vor)Ruhestand. In: Schweppe 1996, a. a. O.

Knopf, D. u. a. (1990): Produktivität des Alters. Berlin: DZA

Knopf, D. (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bonn: BMBF

Kohli, M./Freter, H.-J. u. a. (1993): Engagement im Ruhestand: Rentner zwischen Erwerb, Ehrenamt und Hobby. Opladen

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck u. a. 1996, a. a. O.

Mörchen, A./Bubolz-Lutz, E. (1999): Wege zum selbstorganisierten Lernen in Gruppen. In: Bergold/Knoll/Mörchen 1999a, a. a. O.

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr- und Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE

Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin

Schmidt, R. (2000): Lernen und bürgerschaftliches Engagement. In: Becker u. a. 2000, a. a. O.

Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M.

Schweppe, C. (Hrsg.) (1996): Soziale Arbeit. Weinheim, München

Seiverth, A./Köllner, I.-M. (Hrsg.) (1997): Leben und Lernen im Transformationsprozess der Arbeitsgesellschaft. In: entwürfe. Themen der evangelischen Erwachsenenbildung. Karlsruhe

Stadelhofer, C. (2000): Selbstgesteuertes Lernen und neue Kommunikationstechnologien als neue Wegpfeiler in der Altenbildung. In: Becker u. a. 2000, a. a. O.

Stiehr, K./Schumacher, J. (1998): Die Angst der Hauptamtlichen vor den Ehrenamtlichen. In: BMFSFJ 1998, a. a. O.

Tews, H.-P. (1994): Alter zwischen Entpflichtung, Belastung und Verpflichtung. In: Verheugen, G. (Hrsg.): 60 plus. Die wachsende Macht der Älteren. Köln

Zeman, P. (Hrsg.) (2000): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Weichenstellungen, Strukturen, Bildungskonzepte. Berlin: DZA

Desbina Kallinikidou

Biographisches Lernen und Lehren in der interkulturellen Erwachsenenbildung

Das biographische Lernen ist keine neue Methode in der Erwachsenenbildung, sondern verbreitete sich v. a. in den 1980er Jahren (vgl. Gudjons/Pieper/Wagener 1996) in der pädagogischen Arbeit und wurde in den 1990er Jahren unter anderem durch zwei Veröffentlichungen des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung von Buschmeyer u. a. auch in der politischen Erwachsenenbildung verankert. Die Möglichkeiten, die diese Methode in sich birgt, sind in den genannten sowie in weiteren Publikationen ausführlich dargelegt (siehe hierzu z. B. Schulz 1996). Dies ist insbesondere in Zusammenhang mit der Arbeit mit älteren Erwachsenen geschehen (vgl. Kade 1994; Osborn u. a. 1997). Inwiefern das biographische Lernen inzwischen integrativer Bestandteil der praktischen Bildungsarbeit ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden.

Im Folgenden soll das biographische Lernen im Kontext interkultureller „Ost-West-Bildungsarbeit" betrachtet werden, um das Potenzial dieser Methode herauszustellen und die Entwicklung einer neuen Lernkultur, die die Bedürfnisse von Migrantinnen und älteren Erwachsenen berücksichtigt, zu beschreiben.

Eine besondere Herausforderung der interkulturellen Ost-West-Bildungsarbeit liegt darin, dass es sich um sehr heterogene Lerngruppen handelt. Ziel dieser interkulturellen Bildungsarbeit ist deshalb zunächst einmal das Zusammenführen von Kulturen und Milieus, die im Alltag nicht unbedingt Berührung miteinander haben (Deutsche – Migrantinnen, in der DDR Sozialisierte – in der BRD Sozialisierte, ehemals Erwerbstätige – nicht Erwerbstätige, Teilnehmerinnen mit hohem Bildungsstand – Teilnehmerinnen mit niedrigem Bildungsstand, in den neuen Bundesländern Lebende – in den alten Bundesländern Lebende etc.). Das biographische Lernen in diesem Kontext fördert den Erfahrungsaustausch und dient dazu, Verständnis und Respekt für einander zu entwickeln. Weiterführendes Ziel dieser Bildungsarbeit ist die Motivation der Teilnehmenden, gestaltend an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen.

Biographisches Lernen in der interkulturellen Ost-West-Bildungsarbeit

Zur Illustration des biographischen Lernens in der interkulturellen Ost-West-Bildungsarbeit werden im Folgenden Beispiele aus einer Veranstaltungsreihe mit Frauen aus Nordrhein-Westfalen, unter ihnen auch Migrantinnen, und Frauen aus Sachsen-Anhalt beschrieben. Diese Veranstaltungsreihe wurde 1996 begonnen, in einer Zeit, in der die Erinnerung an die rassistischen und fremdenfeindlichen Übergriffe in Rostock, Hoyerswerda und anderswo sehr präsent und die Einigungseuphorie der beginnenden 1990er Jahre weitgehend abgeklungen war.

Es haben bisher vier Wochenseminare stattgefunden, das fünfte ist für Juni 2001 in Oberhausen/NRW geplant. Ergebnisse aus dieser Veranstaltungsreihe, die in gewisser Hinsicht auch den deutschen Einigungsprozess spiegelt, sind bereits veröffentlicht (vgl. Hirschmann/Kallinikidou o. J.; Fischer/Kallinikidou 2000).

Ich möchte an dieser Stelle besonderen Bezug auf das letzte Seminar nehmen, das im November 2000 in Naumburg an der Saale/Sachsen-Anhalt stattfand. Das Thema lautete „Erfahrungswissen von Frauen in Ost und West". Daran haben 11 Frauen aus NRW, drei von ihnen Migrantinnen, und 11 Frauen aus Sachsen-Anhalt teilgenommen. Die Teilnehmerinnen waren zwischen 50 und 71 Jahren alt. Manche von ihnen hatten bereits eine der vorangegangenen Veranstaltungen in dieser Reihe besucht, andere waren zum ersten Mal dabei. Es handelte sich nicht um eine geschlossene Gruppe.

„Eine Tüte voll Erfahrungen ..."

Bereits in der Vorstellungsrunde kam eine Übung zum biographischen Lernen zum Einsatz. Sie wird von Gudjons u. a. (1996, S. 79ff.) unter dem Titel „Lebenserfahrung in der Tüte" in ihrem Buch „Auf meinen Spuren" beschrieben und wurde für das Seminar variiert: Jede Teilnehmerin bekam einen großen Umschlag, in dem – so die Annahme – alle Erfahrungen gesammelt sein sollten, die sie in ihrem Leben gemacht haben. Jetzt sollten sie auf der Außenseite des Umschlags die Erfahrungen notieren, die ihnen besonders wichtig sind und über die sie sich im Seminarverlauf in der Gruppe austauschen wollten. Alle beteiligten sich an dieser Vorstellungsrunde.

Folgende Äußerungen einer „Ost"-Frau, einer „West"-Frau und einer Migrantin machen die Einstellung und die Erwartungshaltung deutlich, mit der die Teilnehmerinnen in das Seminar gekommen sind.

Eine Tüte voll Erfahrungen ...

„Es ist wichtig, dass man lernt, die unterschiedlichen politischen Lebensgewohnheiten, welche man im Laufe der vielen Jahre durchlebt hat, zu respektieren."
Maria, Sachsen-Anhalt

„Neugierde und Bereitschaft, Neues zu lernen, den eigenen Standpunkt immer wieder in Frage zu stellen und neu zu bedenken, das ist wichtig für mich."
Inge, Nordrhein-Westfalen

„Ich finde es schön, dass sich die Mentalität der Deutschen geändert hat und sie die Ausländer jetzt mehr achten."
Anna, Migrantin aus Nordrhein-Westfalen

Gegenseitiger Austausch, die Erwartung, von den anderen Gruppenmitgliedern respektiert zu werden, und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt zu verändern, verbanden die Teilnehmerinnen. Die Übung hat gezeigt, dass das biographische Lernen in der Einstiegsphase einsetzbar ist. Hier erfüllt es den Zweck, dass sich die Teilnehmerinnen vorstellen, sich miteinander bekannt machen, ihre Erwartungen in Hinsicht auf die im Seminar zu besprechenden Fragestellungen äußern können sowie einen ersten Zugang zum Thema „Erfahrungswissen" bekommen. Damit weist sich das biographische Lernen als sehr effektiver Ansatz aus.

Dabei ist *ein* Aspekt von besonderer Bedeutung: *Biographisches Lernen kann dazu beitragen, nicht bewusstes Erfahrungswissen bewusst zu machen.* So entdeckten viele Teilnehmerinnen, während sie die Übung ausführten, welch reichen Erfahrungsschatz sie haben und woraus dieser besteht. Dies war z. B. bei Regina der Fall, die folgende Punkte auf ihrer „Tüte voll Erfahrungen" notiert hatte:

1. Solidarität mit anderen (Frauen).
2. Geben – nehmen – bekommen.
3. Neuanfang als Chance. Andere Wege gehen.
4. Erfahrung, dass man auf vieles verzichten kann, ohne dass die Lebensqualität baden geht.
5. Ich habe meine Stärken ausgegraben.
6. Es gibt ein Leben ohne berufliche Tätigkeit.
7. Loslassen.

Erwerbsbiographien

Im weiteren Seminarverlauf wurde das biographische Lernen u. a. in folgender Übung angewandt. Die Teilnehmerinnen bildeten Zweiergruppen, die jeweils aus einer Frau aus NRW und einer Frau aus Sachsen-Anhalt bestanden. Sie wurden aufgefordert, sich mit ihrer Partnerin über ihre Erwerbsbiographie auszutauschen und ihren Verlauf jeweils auf einem DIN-A-3-Blatt zu skizzieren. Aus der Darstellung sollten das Lebensalter, die jeweilige Phase der Erwerbsbiographie und das subjektive Empfinden zu dieser Zeit hervorgehen.

Nachdem die Teilnehmerinnen in Partnerarbeit in einer selbstreflexiven Arbeitsphase ihre „Kurven" erarbeitet hatten, stellten sie in der Gesamtgruppe jeweils die Erwerbsbiographie ihrer Partnerin vor. Dieses wechselseitige Vorstellen bedeutete eine besondere Herausforderung, denn sie mussten sich gegenseitig zuhören, um die erforderlichen Informationen zu erhalten und sie mussten bei der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum einen Perspektivwechsel vornehmen. Dieser Perspektivwechsel ist den meisten Teilnehmerinnen nicht leicht gefallen, so dass es in der Plenumsrunde immer wieder zu Rückfragen an die Partnerin kam, wie z. B.: „Weshalb hast du aufgehört zu arbeiten, als deine Tochter geboren wurde?", „Warum konntest du 1965 eine zweite Ausbildung machen?" oder „Warum seid ihr nach Deutschland gekommen?"

An dieser Stelle sollen einige „typische" Biographien exemplarisch skizziert werden:

- Gerda aus Sachsen-Anhalt
  geb. 1943, verheiratet, zwei Kinder, eine durchgängige Erwerbsbiographie mit beruflichem Aufstieg, seit Mitte 20 stetige Verbesserung; der tiefste Punkt: als Folge der „Wende" Arbeitslosigkeit und ABM.
- Regina aus Sachsen-Anhalt
  geb. 1943, geschieden, keine Kinder, eine durchgängige Erwerbsbiographie mit beruflichem Aufstieg, stabile Lebenssituation vom 30. bis 45. Lebensjahr, tiefster Punkt: die „Wende", Pflege von Familienangehörigen, Arbeitslosigkeit, ABM.
- Irmgard aus Nordrhein-Westfalen
  geb. 1940, verheiratet, zwei Kinder, durch Familienphase unterbrochene Erwerbsbiographie, tiefster Punkt: „Hausfrau und Mutter", stetige Verbesserung durch Wiedereinstieg in den Beruf.
- Reinhild aus Nordrhein-Westfalen
  geb. 1944, verheiratet, zwei Kinder, bis zur Geburt des ersten Kindes als Bankangestellte berufstätig, tiefster Punkt eigene Erkrankung und Kinder aus dem Haus.

– Anna, italienische Migrantin aus Nordrhein-Westfalen
  geb. 1949, verwitwet, zwei Kinder, eine durchgängige Erwerbsbiographie, tiefster Punkt: Tod des Partners.
– Katherina, griechische Migrantin aus Nordrhein-Westfalen
  geb. 1940, verheiratet, zwei Kinder, eine durchgängige Erwerbsbiographie, tiefster Punkt: Eintritt in den Vorruhestand.

In der Plenumsrunde wurden folgende „Wende"-Punkte in den Erwerbsbiographien der Frauen zusammengetragen:

- Ende/Anfang von Ausbildungs- bzw. Bildungsabschnitten
- Migration nach Deutschland
- Arbeitsplatzwechsel
- Geburt von Kindern
- Kindererziehungszeiten
- politische Wende von 1989
- Tod der Eltern
- Heirat/Scheidung
- berufliche Selbstständigkeit
- Vertreibung/Krieg
- Rente/Vorruhestand
- Arbeitslosigkeit
- Frauenförderung der DDR 1965
- Pflegebedürftigkeit von Angehörigen
- Ortswechsel (Binnenmigration)
- Krankheit
- Ruhestand des Partners
- Kinder aus dem Haus.

Im abschließenden Gruppengespräch wurden diese Wendepunkte/Lebensübergänge in den Biographien der Frauen in der Gesamtschau betrachtet und interpretiert.

Was kann das biographische Lernen leisten?

Folgende pädagogischen Ziele konnten mit Hilfe des biographischen Lernens erreicht werden:

– *Das biographische Lernen bietet die Möglichkeit, inhaltliche Auseinandersetzungen auf der Basis konkreter Erfahrungen der Teilnehmer/innen zu führen (Teilnehmer/innen-Orientierung). Vorurteile können abgebaut werden, weil die zur Diskussion stehenden konkreten Informationen der Teilnehmer/innen sie nicht belegen.*

Die Teilnehmerinnen haben sich auf der Basis ihrer persönlichen Erwerbsbiographien ausgetauscht, die sich daraus ergebenden Informationen zusammengetragen und diskutiert. Dadurch wurde das Thema plastisch und konkret. Die Teilnehmerinnen führten keine abstrakten Diskussionen über historische Daten und Statistiken bezüglich der Erwerbstätigkeit von Frauen in der BRD und der DDR in den Jahren 1950 bis 2000. Gegenseitige Vorurteile, wie z. B. „Westdeutsche Hausfrauen ziehen sich über Jahre zwecks Kindererziehung ins Privatleben zurück, weil sie ein traditionelles Frauenbild haben" oder „Alleinerziehende Ostfrauen haben ihre Kinder vernachlässigt und ihre Erwerbstätigkeit vorangestellt" konnten die Diskussion nicht dominieren Vielmehr waren die Informationen, die zur Diskussion im Raum standen, konkret, vielschichtig und lebensnah.

– *Das biographische Lernen kann erheblich dazu beitragen, Gemeinsamkeiten festzustellen und Vorurteile über andere (Kulturen) abzubauen.*

In der gegenseitigen Vorstellung ihrer Erwerbsbiographien und in der anschließenden Diskussion traten die Gemeinsamkeiten der Teilnehmerinnen stärker in den Vordergrund als die Unterschiede. Die meisten der genannten Wendepunkte trafen auf Frauen sowohl aus NRW als auch aus Sachsen-Anhalt zu. Einige Punkte waren aber für die DDR bzw. die BRD spezifisch, wie z. B. die Frauenförderung der DDR 1965, die politische Wende 1989 für die Frauen aus Sachsen-Anhalt, Kindererziehungszeiten und Migration für die Frauen aus NRW.

Ein schmerzhafter Punkt in dieser Diskussion insbesondere für die Frauen aus Sachsen-Anhalt war die Ungleichheit in der persönlichen Betroffenheit in Bezug auf die politische Wende von 1989/90. Die Teilnehmerinnen aus Sachsen-Anhalt mussten sehen, dass die politische Wende das Leben der Frauen in NRW nicht grundlegend verändert hat, und akzeptierten diese „Schieflage" in den deutsch-deutschen Beziehungen. Dies geschah, weil die Teilnehmerinnen aus Sachsen-Anhalt sahen, dass kein Desinteresse der Einzelnen dahinter steckte, dass sich ihr Leben in den alten Bundesländern mit der Wiedervereinigung Deutschlands nicht geändert hatte.

Frauen aus NRW auf der anderen Seite sahen, welchen Einbruch die Wiedervereinigung für die Frauen aus Sachsen-Anhalt mit sich brachte und welche Anstrengungen sie zur Orientierung unter den neuen Bedingungen unternehmen mussten.

– *Das biographische Lernen kann die Gewachsenheit eigener Standpunkte transparent machen und die Abhängigkeit dieser Standpunkte von (kulturspezifischen) Erfahrungen verdeutlichen.*

Durch den intensiven Austausch über die eigene Sozialisation und Geschichte und die empathische Haltung, die z. B. in der Vorstellung der Erwerbsbiographie der Partnerin gefordert wurde, wurde der Zusammenhang zwischen der eigenen Biographie und den Lebensumständen deutlich. Die Entstehung des eigenen Standpunktes gewann an Transparenz, und es traten immer wieder Fra-

gen auf wie: Wie wäre ich geworden/wie hätte ich gehandelt, wenn ich im Westen bzw. Osten gelebt hätte? Was wäre gewesen, wenn ich in ein anderes Land hätte auswandern müssen?

– *Biographisches Lernen kann helfen, sich an Verdrängtes zu erinnern und dadurch Mündigkeit und Verantwortung für das eigene Leben zu erlangen.*

Vielen Frauen aus NRW, Migrantinnen und Deutschen, wurden in Bezug auf die Zeiten der Kindererziehung schmerzliche Erinnerungen bewusst, weil sie sich in dieser Zeit zerrissen fühlten zwischen den Anforderungen als Mutter und Ehefrau und ihrer Berufstätigkeit. Im Nachhinein sahen sie hier einerseits einen Zugewinn durch den Aufbau einer Familie, andererseits aber auch die verpassten Chancen, wie z. B. die Möglichkeit zur beruflichen Verwirklichung und zum beruflichen Aufstieg sowie Fehlzeiten in der Beitragszahlung, die sich negativ auf ihre Rentenansprüche niederschlagen und ihren aktuellen Lebensstandard bestimmen. Das Verarbeiten der Erinnerungen trägt dazu bei, sich nicht als Opfer der Begleitumstände zu betrachten, sondern die damaligen Entscheidungen auf dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Möglichkeiten zu sehen und zu akzeptieren.

– *Das biographische Lernen kann dazu beitragen, die eigene Biographie auf dem Hintergrund sozialer und politischer Prozesse zu verstehen und sich damit als Teil der Gesellschaft zu begreifen. Hierzu müssen die individuellen Beiträge der Teilnehmer/innen auf eine übergeordnete Ebene gehoben werden.*

Dieses Ziel wurde erreicht, indem die subjektiven Erfahrungen der Frauen in Bezug auf ihre Erwerbsbiographie ergänzt wurden durch ein Referat über die Frauen- und Familienpolitik der DDR und der BRD sowie über die Migrationspolitik der BRD. Die Herstellung eines gemeinsamen Basiswissens über die Frauenrolle vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund und über die gleiche Altersgruppe war eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Teilnehmerinnen die Bereitschaft entwickelten, die Unterschiede und das Trennende zu akzeptieren. Dabei bestand zu keinem Zeitpunkt die Gefahr, dass die Teilnehmerinnen in eine unkritische Harmonie verfielen. Viel zu tief waren die Enttäuschungen, die sie mit übereilten Verbrüderungsversuchen in Verbindung mit der Wiedervereinigung in der Vergangenheit gemacht hatten.

Das gegenseitige Verstehen und der Respekt voreinander haben dazu geführt, dass die Teilnehmerinnen ein Interesse an der Weiterentwicklung der Veranstaltungsreihe gezeigt haben und sich dafür stark machen, dass auch andere, z. B. im Rahmen von gewerkschaftlichen Kontakten, die Möglichkeit erhalten, an ähnlichen Veranstaltungen teilnehmen zu können.

Rolle und Kompetenzen der Leitung

Die Methode des biographischen Lernens in interkulturellen Gruppen erfordert von der Leitung besondere Kompetenzen (vgl. Fischer 2001):

- *Kreativität*
  Zunächst einmal ist ein kreativer Einsatz der Methode gefragt, der sich in der Entwicklung von speziell für die jeweilige Zielgruppe zugeschnittenen Übungen niederschlägt und eine Palette von Methoden und Ansätzen, wie z. B. theaterpädagogische Elemente, integriert.
- *Empathie*
  Die Gesprächsführung in der interkulturellen Gruppe erfordert eine empathische Grundhaltung, die es der Seminarleitung ermöglicht, die emotionale Beteiligung der Teilnehmenden richtig einzuschätzen, um sensibel mit ihr umgehen zu können. Stoße ich bei den Teilnehmenden auf Grenzen mit meiner Fragestellung? Wie weit kann ich sie motivieren, sich zu öffnen, ohne dass sie es vielleicht im Nachhinein bereuen oder Schaden davontragen?
- *Persönliche Beteiligung*
  Es empfiehlt sich, dass die Seminarleitung an dem Gruppenprozess teilnimmt und damit nicht als nur in der Rolle als Leiter/Leiterin, sondern auch als Person mit eigener Biographie präsent ist. Erfahrungen und Selbsterfahrung in Gruppenprozessen sind erforderliche Kompetenzen zur Einhaltung der nötigen Distanz. Der Leiter/die Leiterin nimmt eine „schwierige Zwischenposition ein: einerseits strukturiert er/sie die Arbeit, bereitet vor, moderiert, führt das Gespräch, andererseits ist er/sie persönlich mit der eignen Geschichte einbezogen“ (Gudjons 1996, S. 59).
- *Souveränität*
  Eine empathische Gesprächsführung, ein souveräner Umgang mit Gruppenprozessen und ein geklärtes Verhältnis der Leitung zum Thema ist unerlässlich für den erfolgreichen Einsatz des biographischen Lernens.
- *Grenzen setzen*
  Hierzu gehört auch die Aufgabe, die Grenze zur Therapie nicht zu überschreiten. Diese Situation kann insbesondere dann auftreten, wenn Teilnehmende im Seminar eine für sie traumatische Lebenssituation schildern und sich psychosoziale Hilfe davon versprechen. Biographisches Lernen kann jedoch therapeutische Auswirkungen auf den Einzelnen haben, auch wenn dies nicht das Ziel der Arbeit ist.
- *Verantwortung*
  Die Rolle des Leiters/der Leiterin im biographischen Lernen ist mit einer hohen pädagogischen Verantwortung verbunden.

Wie wichtig es für jedes Individuum ist, eine „Linie“ entwickeln zu können, die den Sinn des eigenen Lebens erkennen lässt, macht Marotzki (1991, S. 192) deutlich, wenn er von „sinnstiftender Biographisierung“ spricht. Im Zeitalter von Individualisierung und zunehmenden Brüchen in den Biographien, z. B. durch Migration, bleibt diese Aufgabe immer mehr dem Individuum allein überlassen und wird nicht von bevormundenden Strukturen vorgegeben.

In diesem Zusammenhang war im hier vorgestellten Seminar besonders auffällig, dass Frauen aus Sachsen-Anhalt in Bezug auf ihre (Erwerbs-)Biographie immer wieder betonten: „Ich würde alles genau so wieder machen“, während die Frauen aus NRW, Migrantinnen und Deutsche, fast ausnahmslos bekannten: „Ich würde vieles anders machen“. Eine Schlussfolgerung hieraus könnte sein, dass der Mensch in der individualisierten Gesellschaft eine hohe Last an seinen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen trägt und Unterstützung dabei braucht, sie sinnstiftend in seine Biographie zu integrieren.

Das biographische Lernen kann einen Beitrag hierzu leisten, indem es dem Einzelnen die Erfahrung vermitteln, Teil der Gesellschaft zu sein und Entscheidungen im Kontext dieser Gesellschaft und ihrer Möglichkeiten treffen zu können. Es kann helfen, Brücken zu schlagen zwischen segregierten Kulturen und Milieus, um damit extremen Individualierungs- und Isolationstendenzen entgegenzuwirken.

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben (Hrsg.) (o. J.): Deutsche und Ausländer gemeinsam: Aktiv im Alter. Ein interkulturelles Bildungs- und Begegnungsprojekt. Düsseldorf

Fischer, Veronika (2001 i. V.): Biographisches Lernen. In: Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina/ Stimm-Armingeon, Birgit: Handbuch – Gruppenarbeit interkulturell. Schwalbach/Ts.

Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina (2000): Fremdheit entsteht durch Nähe – Nähe schafft Vertrauen. Ost-West-Begegnung mit Migrantinnen und ostdeutschen Frauen. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, H. 1, S. 18-21

Gudjons, Herbert/Pieper, Marianne/Wagener, Birgit ([4]1996): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg

Hirschmann, Karin/Kallinikidou, Desbina, Lautenschläger, Gaby (1997): Ein Seminarangebot für Frauen aus Ost und West. Gemeinsame Erfahrungen aus Oberhausen und Halle. In: Bundesarbeitsgemeinschaft ..., a. a. O.

Kade, Sylvia (1994): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: DIE

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1990): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Bearb. v. H. Buschmeyer und H. Behrens-Cobet. Soest

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995): Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen. Bearb. v. H. Buschmeyer. Soest

Marotzki, Winfried (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, Erika M. u. a. : Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 182-205

Osborn, Caroline/Schweitzer, Pam/Trilling, Angelika (1997): Erinnern. Eine Anleitung zur Biographiearbeit mit alten Menschen. Freiburg i. Breisgau

Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler

III Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen

Wiltrud Gieseke/Bernd Käpplinger

Lehren braucht Support

1. Methodisches Vorgehen

1.1 Charakterisierung der verwendeten Methode des Expert/inneninterviews und Beschreibung des Forschungsinteresses

Expert/inneninterviews werden häufig im Rahmen eines Methodenmix in vielen Forschungsfeldern eingesetzt. So wurden auch die in diesem Bericht vorliegenden Interviews am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik von Prof. Dr. Gieseke an der Humboldt-Universität zu Berlin als Auftragsarbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt. Die Expert/inneninterviews sind ein methodisches Element innerhalb des Untersuchungsdesigns des DIE-Projektes „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung – Anforderungen an das unterrichtende Personal", welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird.

Die leitende Forschungsfragestellung für die Expert/inneninterviews war eine doppelte. Erstens sollten Expert/innen, die in innovativen Projekten arbeiten oder einen Überblick über neue Tendenzen in der Weiterbildungslandschaft haben, zu den *strukturellen Charakteristika der neuen Lehr- und Lernkulturen* befragt werden. Es war ein Ziel dieser Interviews, die impliziten Wissens- und vor allem Erfahrungsbestände von Expert/innen zu explorieren (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 489f.), die Anhaltspunkte liefern können über die Entwicklung von neuen Lernkulturen und über deren mögliche Untersuchungsdimensionen. Als Expert/innen (zur Figur des/der Expert/in: Meuser/Nagel 1991, S. 442f.) wurden Personen verstanden, die selbst an der Entwicklung von neuen Lehr- und Lernkulturen beteiligt und zumeist auf einer mittleren Hierarchieebene in Institutionen anzusiedeln sind. Typische Beispiele hierfür sind Projektleiter/innen. Es wurde also weder das lehrende Personal selbst (obwohl einige der Expert/innen auch Teilfunktionen in der Lehre wahrnehmen) noch wurden externe Expert/innen (im Sinne von Gutachter/innen) befragt. Diese Expert/innengruppe wurde gewählt aufgrund der Annahme, dass diese Gruppe, in ihrer mittleren Position, sowohl über institutionelle Bedingungen als auch über die Situation des lehrenden Personal fundiert Auskunft geben kann. Zudem wurde angenommen, dass hier fachlich-differenzierte, jedoch z. T. nichtpublizierte Erfahrungs- und Wissensbestände bestehen, die zu erschließen interessant wäre.

Nach der Exploration der neuen Lehr- und Lernkulturen sollten zweitens Anregungen gewonnen werden, welche *Fortbildungsbedarfe und Fort-*

bildungsformen für das lehrende Personal in diesen neuen Lernkulturen nötig sind. Es wurde somit die Annahme vertreten, dass die Frage nach Fortbildung erst dann beantwortet werden kann, wenn man über die sich entwickelnden neuen Strukturen von Lehr- und Lernkulturen mehr weiß. An dieser Stelle sei nun schon darauf hingewiesen, dass die Befragung der Expert/innen eine sehr hohe Nachfrage nach empirischen Studien über das Lernverhalten von Teilnehmer/innen in den neuen Lernkulturen offenbart hat. Mit dieser Studie ist so insgesamt beabsichtigt, einige explorativ-felderschließende Hinweise und Anstöße für aktuelle Diskussionen und mögliche Untersuchungsrichtungen zu geben.

1.2 Auswahl von Interviewpartner/innen und Interviewdurchführung

Zwischen Mitte November und Mitte Dezember 2000 wurden insgesamt 11 Interviews durchgeführt. Zur Sondierung von neuen Lehr- und Lernkulturen wurde auf verschiedene Quellen zurückgegriffen. So wurden u. a. Projektdarstellungen in Zeitschriften, Bewerber/innen für die Innovationspreise des DIE und einschlägig bekannte Modellprojekte sondiert. Bei der Auswahl von Interviewpartner/innen war eine Hauptanforderung, ein *möglichst vielfältiges Befragungspanel* zusammenzustellen, dass jedoch keine repräsentative Wiedergabe der Weiterbildungslandschaft sein kann und dies auch nicht beansprucht. Die Vielfalt stellt sich wie folgt dar:[1]

Topografie:	Hamburg, Marburg, Gießen, Dortmund, Mainz, Frankfurt/Main, Ludwigsfelde, Freiburg, Berlin (10 Expert/innen stammen aus den alten Bundesländern und 9 arbeiten auch dort, eine Expert/in kommt aus den alten Bundesländern und arbeitet in den neuen, eine Expert/in stammt und arbeitet in den neuen Bundesländern)
Träger:	Kirchliche Erwachsenenbildung, Betriebe, Volkshochschulen, Universitäten, kommerzielle Bildungseinrichtungen, Dachorganisationen oder Regiestellen
Angebotsbereiche:	Betriebliche Bildung, berufliche Bildung, Sprachen, kulturelle Bildung, Neue Medien, Fortbildungen von lehrendem Personal
Geschlecht:	sechs Frauen, fünf Männer.

Insgesamt ist somit ein relativ breites Spektrum der Weiterbildungslandschaft abgedeckt worden. Alle Faktoren konnten sicherlich nicht berücksichtigt werden. So ist z. B. die ländliche Erwachsenenbildung nur durch zwei Interviewpartner/innen repräsentiert. Allerdings ist dieses spezifische Defizit vor al-

lem in finanztechnischen und zeitorganisatorischen Gründen bei der Reiseplanung begründet.

Es wurden relativ viele Projekte ausgewählt, welche die Neuen Medien in ihren Lernarrangements zumindest ansatzweise verwenden. Damit wurde der hohen Bedeutung von Neuen Medien als einem wahrscheinlich sehr wichtigen Faktor für die Entwicklung von neuen Lehr- und Lernkulturen Rechnung getragen. Allerdings wurde der Faktor Neue Medien nicht separat ausgewertet, sondern jeweils im Zusammenhang mit dem gesamten Setting gesehen. So wurde die Bedeutung der Neuen Medien vorab als hoch, aber nicht als dominanter Faktor eingeschätzt.

Die leitfadengestützten Interviews hatten eine durchschnittliche Dauer von eineinhalb Stunden und wurden vom Co-Autor dieses Manuskripts in der Regel an den Arbeitsorten der Expert/innen durchgeführt. Es gab einen globalen Leitfragenkatalog, der aufgrund der großen Heterogenität der gewählten Gruppe jeweils den Kontexten der Expert/innen angepasst wurde. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

1.3 Auswertung

Nach der Transkription wurden zunächst inhaltliche, themenorientierte Zusammenfassungen von jedem einzelnen Interview erstellt. Dabei wurde der Text in seiner Sequenzialität aufgelöst, d. h., Passagen, die inhaltlich aufeinander bezogen sind, aber an verschiedenen Zeitpunkten der einzelnen Interviews stehen, wurden zusammengestellt. Dieses Verfahren – das beispielsweise im narrativen Interview natürlich eine „Todsünde“ wäre – empfiehlt sich jedoch im Expert/inneninterview, da hier nicht die spezifische Person der Expert/in für die Auswertung interessiert, sondern der inhaltliche Gehalt und die inhaltliche Struktur der Aussagen (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 442 und S. 459). Diese Zusammenfassungen wurden in einem möglichst neutralen, beschreibenden Stil verfasst, der bewusst keine frühen Interpretationen oder Deutungen der Expertenaussagen beinhalten sollte, um einem „Verschenken von Wirklichkeit“ durch zu frühe Komplexitätsreduktion des Interviewmaterials vorzubeugen.

Einige Themen dieser Zusammenfassungen waren in dem Leitfragenkatalog bereits enthalten, weitere Themen wurden aus den Antworten der Expert/innen generiert. Diese Generierung von Themen wurde vor allem beim nächsten Auswertungsschritt, dem thematischen Vergleich der verschiedenen Interviews untereinander, durchgeführt. Während zuvor die Auswertung auf den jeweiligen Einzeltinterviewtext ausgerichtet war, wurden nun die Interviews anhand der Zusammenfassungen miteinander verglichen. Dabei wurde auch wieder in die Transkriptionen zurückgegangen, und die Zusammenfassungen wurden noch einmal auf ihre inhaltliche Korrektheit überprüft.

Nach dem thematischen Vergleich wurde ein erstes Manuskript erstellt, welches nach vorab definierten Themen und nach aus den Interviews generierten Themen strukturiert war. Auf der Basis dieses Manuskriptes wurden die Transkriptionen erneut durchgesehen, um die Korrektheit der Aussagen am Datenmaterial zu überprüfen und eventuell zu korrigieren. Aufgrund dieses Materials wurden die Interpretationen verfasst und in diesem Endmanuskript mit den Zitaten der Expert/innen dargestellt.

1.4 Platzierung der Forschungsergebnisse

Die nun nachfolgend dargestellten Untersuchungsergebnisse fußen, wie bereits erwähnt, in einem *explorativ-felderschließenden Untersuchungsdesign*. Es soll hier das normalerweise nicht publizierte Erfahrungs- oder Betriebswissen von Expert/innen skizziert werden. So konnten z. B. vergleichsweise offene Aussagen über die Entwicklungen und Probleme der neuen Lernkulturen eingeholt werden, die tendenziell kritischer sind als viele Darstellungen in bildungspolitischen Publikationen, aber auch in wissenschaftlichen Publikationen oder in den Außendarstellungen von Projekten. Der nahezu von allen Expert/innen geäußerte Wunsch nach empirischen Untersuchungen über die neuen Lehr- und Lernkulturen, die Probleme ansprechen und nicht nur den Charakter von Erfolgsmeldungen haben, kann durchaus auch als implizite Kritik an dem Gehalt vieler Publikationen zu diesem Thema gewertet werden.

Bei der Auswertung des erhobenen Datenmaterials ist die Erkenntnis gewonnen worden, dass die Diskussion um neue Lehr- und Lernkulturen sich von einer dominant normativen und appellativen Behandlung dieses Themas sowie von einer programmatischen Verkündung pädagogischer Wenden fortbewegen muss. Es müßte vielmehr darum gehen zu fragen, wie Erwachsene lernen, und weniger darum, wie sie lernen sollen. Dabei erscheint eine erwachsenenpädagogisch selbstbewusste Behandlung des Themas – anknüpfend an vorhandene Wissensbestände – jenseits der Proklamation von paradigmatischen Wenden als empfehlenswert. Dies kann schon jetzt als eines der wesentlichsten Ergebnisse dieser Untersuchung genannt werden.

2. Neue Lehr- und Lernkulturen

Bei der Auswahl von Interviewpartner/innen wurden circa 60 Projektbeschreibungen sondiert. Zwar kann eine so relativ geringe Auswahl kein repräsentatives Spiegelbild der Weiterbildungslandschaft darstellen, aber es wurden einige Kennzeichen der neuen Lehr-und Lernkulturen deutlich. Vor allem die *Vielzahl von Lernorten, Lernzeiten und Lernmedien, die zu verschiedenen Lernarrangements zusammengebunden werden*, war eindrücklich. Der Begriff Lernarrangement könnte hier den Umstand fassen, dass verschiedene Teilele-

mente (z. B. ein Sprachkurs, der aus Abendveranstaltungen als Präsenzphasen und tutorenbetreutem Lernen im Internet besteht) miteinander zu einem Ganzen verknüpft werden.[2] Dieses Angebot von verschiedenen Lernelementen kann als ein Kennzeichen der neuen Lehr- und Lernkulturen herausgestrichen werden und war bei allen Projekten der befragten Expert/innen wiederzufinden. Zwar gab es sicherlich auch in den traditionellen Lehr- und Lernkulturen Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten oder Lernmedien, allerdings hat sich die Vielfalt der Wechsel und der damit verbundenen Zugänge erhöht. Außerdem üben die Neuen Medien einen starken Einfluss aus, da sie für die Struktur des Lernens scheinbar weitreichende Folgen haben und nicht lediglich ein neues Medium darstellen.

Aus den Interviews haben sich mehrere Dimensionen herauskristallisiert, die für die neuen Lehr- und Lernkulturen eine zentrale Bedeutung haben: *Lernzeit, Lernorte und deren Verknüpfung, soziales Lernen, Edutainment als Zugang, Störung als Aufgabe und das Lehrpersonal.* Diese Dimensionen werden nun nachfolgend dargestellt, um die neuen Lehr- und Lernkulturen genauer zu charakterisieren.

2.1 Die Lernenden

2.1.1 Die Dimension Zeit

> *„Ich finde den Faktor Zeit auch ganz, ganz wesentlich. Wenn keine Zeit, keine Kapazität zu lernen da ist, dann würde ich sagen, das war umsonst."*
>
> (Expert/in D, S. 12)

Als besonders wichtige Dimension für die neuen Lernkulturen wurde die Dimension Zeit in vielen Interviews hervorgehoben.

„Von daher können wir im Augenblick sagen, dass der Zeitaufwand nicht geringer ist. Wir hatten aber einen hohen Zeitaufwand mit Einstellungen à la Lernen per Mausklick. Ein Mausklick und die Sprache ist im Kopf. Und wir haben dann die Medienwerbung in unserem Umfeld angeschaut und leider gibt es diese Werbung fortwährend. Gerade bei neuen Teilnehmern müssen wir diese Art der Orientierung erst abarbeiten und da gibt es Frustrationen und Enttäuschungen und so fort. (...) solche derart durch Arbeitszeiten belastete Menschen oft mit der Vorstellung ‚das mache ich abends oder nachts' doch ganz arg an persönliche Grenzen kommen und im Grunde viel zu wenig Arbeitszeit ihnen blieb, um sich wirklich eine Sprache anzueignen." (Expert/in C, S. 6)

„Bei den Unternehmensberaterinnen ist es so, die sind beruflich und zum Teil privat unheimlich eingebunden. Die wollen die Lernmaterialien anders haben. Die einen wollten so einen Überblick und kommen beruflich abgehetzt

hierher und sagen, ‚Nachts ist sowieso am besten'. Abends, nachts könnten sie ja ihre Lernzeiten legen und dann sagen sie diese Lernsachen dürfen mich nicht mehr als eine halbe Stunde kosten und dann muss ich es können. Die wollen ganz andere Formen und ganz schnell. Die holen sich das dann, wenn sie es brauchen und haben ansonsten keine Zeit." (Expert/in D, S. 8)

Die Zielgruppen dieser Lernangebote sind Berufstätige oder bestimmte Berufsgruppen, die sehr stark beruflich eingespannt sind, aber gleichzeitig oftmals über ein hohes Einkommen verfügen und somit eine lukrative Zielgruppe sind. So stellt es für diese Zielgruppe kein Problem dar, für mediengestützte Kurse Teilnahmegebühren zu bezahlen, die in den oberen Preiskategorien anzusiedeln sind. *Für diese Teilnehmer/innen ist eher ihre äußerst begrenzte Zeit, die sie als Lernzeit verwenden können, ein Problem.* Lernangebote, die teilweise netzbasiert sind, haben für sie den Anreiz, dass sie sich die Lernzeit nach ihren individuellen Bedürfnissen einteilen können. Allerdings scheint auch ein Meinungsbild zu bestehen, welches durch Medienwerbung genährt wird, dass man nur *„einen Mausklick machen muss und die Sprache ist im Kopf"*, dass man also schneller und effektiver lernen könne. Dieses dürfte durch Werbekampagnen genährt werden, die Lernen als sinnlichen Spaß oder als freudiges Fest anpreisen. Die Erfahrungen der Expert/innen kann man aber so interpretieren, dass dies eine Marketingstrategie ist, die nicht ohne Folgen für die Lernerwartungen und das Lernverhalten der Teilnehmer/innen in dem tatsächlichen Lerngeschehen bleibt. *Die Erwartungen der Teilnehmer/innen an die neuen mediengestützten Lernkulturen sind sehr hoch, und gleichzeitig scheint der eigene Arbeitsbeitrag unterschätzt zu werden.* Insbesondere aus dem ersten Zitat wird deutlich, dass die Lehrpersonen am Anfang solcher Kurse zunächst Erwartungshaltungen abbauen und mit den entstehenden Frustrationen der Teilnehmer/innen umgehen müssen:

„Es gibt so etwas wie einen Verlauf. Zuerst: ‚Ja, das mache ich' und geht dann meistens erst einmal in die Frustration, weil man es unterschätzt. Und da ist der Scheidepunkt, ob ich aus dieser Lernkrise was lerne und sich dann auch ein Weg für mich erschließt oder nicht." (Expert/in D, S. 11)

Der Umstand, dass einige Expert/innen auch von *höheren Abbrecherquoten in medienunterstützten Lernangeboten* berichten, steht somit zum einen im Zusammenhang mit den höheren Anforderungen an das Zeitmanagement der Lerner/innen. Zudem wird durch mediengestützte Lehrformen auch ein anderes Lernverhalten nahegelegt, dass einer anderen Zeitstruktur als wöchentliche Lehrveranstaltungen mit einem oder mehreren Präsenzterminen folgt:

„... die Zeitorganisation im virtuellen Seminar. Zu meiner Überraschung kommt nämlich heraus, dass der Raumzeitvorteil auch nur ein scheinbarer ist.

Also man hat jederzeit die Möglichkeit, sich einzuschalten. Aber wenn man ein Diskussionsprozess, der da läuft, gut mit verfolgen will, muss man eigentlich jeden Tag mindestens einmal, zweimal hinein schauen. D. h. ein Lernereignis, was früher auf einen Tag beschränkt war, in zwei Stunden, wird gestückelt über die Woche ... verfolgt einen aber dann jeden Tag. Das ist ein Preis, der in der Diskussion so gar nicht gesehen wird, also im Diskurs über diese Lernform, hier ein völlig neues Zeitmanagement nötig ist. Denn wenn Leute sich so verhalten haben, immer nur mittwochs in das virtuelle Seminar schauen, wird es ein ziemlich langweiliges Seminar, dann passiert da zu wenig." (Expert/in G, S. 3-4)

Hier wird veranschaulicht, dass die Lernenden sich zwar ihre Lernzeit flexibel einteilen können, dass es aber durchaus eine höhere Anforderung oder zumindest eine ungewohnte Anforderung sein kann, wenn das Lerngeschehen sich anstelle von wöchentlichen Blöcken mit einer festen Stundenzahl in kleinere Einheiten über die ganze Woche verteilt. Dies muss sicherlich nicht dem Lernen abträglich, sondern könnte sogar im Sinne eines kontinuierlicheren Lernens zuträglich sein. *Trotzdem stellt es eine neue und ungewohnte Anforderung an die Teilnehmer/innen dar, was wiederum ein kompetentes Zeitmanagement der Lerner/innen zur Voraussetzung hat.*

Eine andere Problematik wird in einem Zitat zu den Kursen für Unternehmensberaterinnen deutlich. Dort fragt die Zielgruppe nur *kleinste „Kompetenzpäckchen"* ab, die einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang haben. Hier kann man annehmen, dass diese erlernten Kompetenzen relativ schnell wieder veralten werden. Es geht hier keinesfalls darum, eine Wissenssystematik zu erwerben, sondern die *schnelle Anwendung* steht im Vordergrund. Wie sinnvoll ein solch kurzatmiges Lernen ist, stellt Expert/in D selbst in Frage: „Ich finde den Faktor Zeit auch ganz, ganz wesentlich. Wenn keine Zeit, keine Kapazität zu lernen da ist, dann würde ich sagen, das war umsonst" (Expert/in D, S. 12). *Es ist hier keinerlei Muße oder Raum für Reflexion vorhanden, sondern das Lernen bleibt auf das unmittelbare Arbeitshandeln beschränkt,* und z. B. gesellschaftliche Fragen, die aber auch den Kontext der Arbeit betreffen, geraten vollkommen aus der eigenen Perspektive:

„Wenn ich dann an diese IT-Ausbilderinnen denke, ist es noch einmal anders faszinierend. Die sind alle beruflich sehr stark eingespannt und permanent beschäftigt zum Beispiel mit dem Datenschutz auch Fortbildung zu betreiben. Allerdings ist es dann schwierig allgemeingesellschaftliche Sachen einzubinden. Das letzte Mal habe ich mit denen über die Frage gearbeitet: ‚Haben Sie das Gefühl, dass Sie in einer Männerdomäne arbeiten?' Und das erste was war, die haben mich alle groß angeguckt, ob ich sie noch alle habe. Weil die sind halt im betrieblichen Gefüge. Und klar sie sind die einzigen Frauen, und arbei-

ten und arbeiten und da stellt sich überhaupt nicht diese Frage oder die Zeit über solche Dinge nachzudenken. Es ging dann auch um die Frage, wie werden weibliche und männliche Auszubildende behandelt. Da ist keinerlei Luft oder Raum zu reflektieren. Es ist immer die Frage, wo bindet man etwas ein und wo setzt man einen Stop, um auf das Gesamte zu gucken. Ich habe keine Antwort darauf." (Expert/in D, S. 8)

Es scheint so zu sein, dass Lernen für die Zielgruppe Erwerbstätige vor allem Adaptionslernen für Arbeitsprozesse meint. Die kritische Komponente von Lernen, die durch Reflexion entstehen kann, hat dagegen kaum eine Bedeutung bzw. es wird schwierig, eine solche Komponente mit einzubinden. Es bedarf schon einer gezielten pädagogischen „Störung" oder eines „Stops", um die *Aufgabe von Pädagogik nicht nur in einer Anpassung an die vordergründigen Bedürfnisse der Teilnehmer/innen zu sehen, sondern auch neue Lernimpulse an die Teilnehmenden auszusenden.* Bei einem/r Expert/in, der/die in der kulturellen Bildung arbeitet und dort Langzeitlehrgänge anbietet, wird dies sehr anschaulich:

„Die würden mir, sage ich mal ganz frech, wenn ich mit denen da an den Rhein gehe und sage, so jetzt machen wir mal fünf Stunden lang einen Weg, da würden nicht alle, aber einige, die würden da losmarschieren und nach neuen Reizen suchen. Das kann ich schnell fotografieren, dann latsche ich aber gleich wieder weiter, ach Gott, da ist ja nichts los hier. Das ist schon ein relativ langweiliger Weg, an so kanalisierten Reihen, so ein künstlicher Wald und dann ein ganz gerader Weg, also gar nichts Spektakuläres, es tut sich gar nichts eigentlich, da kann man 3 km laufen, da bleibt immer alles gleich. Und die würden da losmarschieren und würden immer neue Reize suchen und so weiter... (...) ... ich sagte, wir laufen aber keine 3 km, dahinten ist so ein Posten und der ist unser Ziel in fünf Stunden. Indem ich auch selber schon, also einerseits weiß ich schon, dass sie nun schon fähig sind, in einer gewissen Langsamkeit Erfahrungen zu machen, auch weil ich schon noch einmal viel dafür tue, damit es auch wirklich langsam bleibt, funktioniert das. (...) Das sagen die mir übrigens alle, dass das eines der wesentlichen Ergebnisse dieser Langzeiterfahrung ist, dieses Sehenlernen, diese Sensibilisierung mit der Wahrnehmung." (Expert/in J, S. 8)

Sicherlich steht dieses Konzept auch im Zusammenhang mit der Spezifität des Bereichs Kulturelle Bildung und ist nicht einfach übertragbar z. B. auf den Bereich Berufliche Bildung, da die Kontextbedingungen des Lernens andere sind. Trotzdem zeigt dieses Zitat, dass Erwachsenenpädagogik in ihrer Teilnehmerorientierung nicht missverstanden werden sollte als ein „Anbiedern" an die Erwartungshaltungen der Teilnehmer/innen, sondern dass eine gute Pädagogik

auch eine *„Störung" von gewohnten Sicht- und Handlungsweisen beinhalten oder auch einmal einen „Stop" setzen muss, wenn man nicht nur eine kurzfristige Adaptionsfähigkeit fördern will.* So können die Teilnehmer/innen – wie ihn obigem Zitat erwähnt – erst im Nachhinein ihre Lernerfolge nennen, die sie am Beginn des Kurses sicherlich nicht hätten artikulieren können.

Zusammenfassung

1. Mit der Flexibilisierung von Zeitmustern, die z. B. Unterscheidungen wie die zwischen Freizeit und Arbeitszeit fragwürdiger machen, wird Lernzeit zu einer individuellen Ressource, die zu ihrer Ausschöpfung ein sehr kompetentes Zeitmanagement der Teilnehmer/innen erfordert. Über Lernjournale oder Lerntagebücher versucht u. a. das lehrende Personal, hier Eindrücke zu bekommen, um auf eventuelle Probleme in der Lernberatung oder in der didaktischen Planung eingehen zu können. Dies kann aber sicherlich nur ein erster Ansatz sein und zeigt hier einen Forschungsbedarf auf, wie er ansatzweise schon in der Zeitfensterdiskussion angedeutet wird. Auf jeden Fall kommen mit der Flexibilisierung von Zeitmustern neue Anforderungen auf Teilnehmende und Lehrende zu, die noch nicht genügend in den Blick geraten sind.
2. Durch Medienkampagnen oder Marketingstrategien, die Lernen einseitig als Spaß präsentieren, kommt es zu entsprechenden Erwartungshaltungen bei den Lerner/innen, die dann in den Anfangsphasen von Kursen bearbeitet werden müssen, weil diese Fehleinschätzung Enttäuschungen, Frustrationen und auch Selbstüberschätzung verursacht. Eventuell sollte man Medienkampagnen und Marketingstrategien „ehrlicher" gestalten und sagen, dass Lernen neben Spaß/Freude auch eine Anstrengung darstellt.
3. Bei mediengestütztem Lernen kann eine Tendenz bestehen, die Lernangebote auf die Rolle von kurzfristiger Anpassungsunterstützung durch kleinste „Kompetenzpäckchen" zu reduzieren. Wissenssystematische oder reflexionsanregende Elemente können dabei anscheinend kaum noch eingebunden werden. Unter den Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit von Lernen und der Veränderung von Lernen kann von einer solchen Anpassungsunterstützung wenig erwartet werden, da der unmittelbare Arbeitsbezug dominant ist. Es ist diskussionswürdig, wie effizient solche Lernangebote sind, da sie ein ständiges Lernen von Handlungsschritten erfordern, und ob nicht eventuell größere Lernblöcke effizientere Lernformen darstellen.

2.1.2 Die Dimensionen Soziales und Lernort

„Interessanterweise, je mehr die sich sehen, desto belebter ist das Netz.“ (Expert/in D, S. 5)

Aus den Expert/inneninterviews wurde auch deutlich, dass *Lernen in den neuen Lernkulturen nicht ein vereinsamtes Lernen meint*, sondern dass die Dynamik von Lerngruppen eher an Bedeutung zunimmt:

„Wobei sie bis heute, wenn ich nach (*Ortsname)* fahre und mich mit Kollegen treffe und dort auf Kollegen stoße, die ich noch kenne, es ein schöner Effekt ist, dass wir immer noch über dieselben Bilder sprechen. Wir haben ein vergemeinschaftetes Bild von Unternehmen und ein vergemeinschaftetes Erlebnis in unserer Erinnerung.“ (Expert/in L, S. 5)

Dieses Beispiel stammt aus einem Betrieb, wo im Rahmen eines Projektes Lernlandkarten verwendet wurden, die in hierarchie- und bereichsübergreifenden Lerngruppen von circa 6 bis 10 Personen bearbeitet wurden. In diesen Lernlandkarten wurde der Betrieb in seiner arbeitsteiligen Struktur und in seinen Außenbeziehungen visuell dargestellt. Ziel war es, das Denken in modernen, vernetzten Produktionsabläufen zu erhöhen und hierzu mehr Wissen über die Bedeutung der eigenen Arbeit in diesen Abläufen zu schaffen. Hierzu wurde von dem für dieses Projekt mitverantwortlichen Experten das Mischungsverhältnis der Lerngruppen mit Teilnehmern aus unterschiedlichsten Betriebsbereichen – hier wurden Mitarbeiter/innen von der Managementebene bis hinunter in die Produktion miteinbezogen, so dass über 80% aller Mitarbeiter/innen teilnahmen – als Erfolgsgeheimnis für das Funktionieren der Lerngruppen angegeben. Es bleibt fraglich, ob es in vielen anderen Unternehmen denkbar wäre, auch „Herrschaftswissen“ (Expert/in L, S. 1) zumindest teilweise allen Mitarbeiter/innen zugänglich zu machen. Zur Verwirklichung der neuen Produktionsparadigmen, jenseits von öffentlichkeitswirksamem Selbstmarketing und schlichter Ideologie, wäre dies sicherlich notwendig. Expert/in L konstatiert hier kritisch eine Entfremdung der Managementebene gegenüber anderen Personalebenen, die mit Hilfe der eingesetzten Lerngruppen auch interessante Lernprozesse auf den oberen Betriebsebenen anstoßen könnten:

„Es hat aber auch Effekte für das Topmanagement gegeben. Ich will das nicht nur immer von unten nach oben betrachten. Die haben viel Verständnis für die Nöte und Belange der Belegschaft erfahren, weil wir nicht mehr die Kultur haben, dass die Manager sich täglich mindestens einmal pro Tag beim Werker in der Fabrik aufhalten. Die arbeiten monatelang nur oben an den großen Beratungstischen. Dieser Teil war auch sehr hilfreich für die Manager. Das hat auch mit Kulturveränderung zu tun.“ (Expert/in L, S. 13)

Diese Aussage wirft einen interessanten Blick auf die Diskussionen um Unternehmenskulturen,[3] da sie die Interpretation nahelegt, dass die in diesen Diskussionen abgesteckten *Ziele nicht als neue Qualität erscheinen, sondern als versuchte Antwort auf die Entfremdung zwischen Beschäftigtengruppen in den Unternehmen und die gesunkene Identifikation mit dem Unternehmen aufgrund kurzfristigerer Arbeitverhältnisse.*

Ein anderes Phänomen, das nicht nur auf betriebliches Lernen bezogen ist, stellt sich in Lernarrangements mit Präsenz- und Fernlernphasen dar. Hier ist es interessant, dass die *Präsenztermine eine zunehmende Wertschätzung durch die Teilnehmenden erfahren*, obwohl sie einen gesunkenen Stundenanteil in der gesamten Lehr- und Lernkultur haben:

„Das eine ist, dass die face-to-face-Kommunikation wahrscheinlich sogar noch an Bedeutung zunimmt aus Sicht der Teilnehmer. Sie wird noch wesentlich höher veranschlagt als wir das bisher kennen. Es hat einen sehr hohen Wert, weil die Sozialkontakte sehr hoch veranschlagt werden von allen Menschen. Aber das scheint noch zuzunehmen, wobei das vielleicht in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu der Anzahl der Termine steht. Also so weniger haben, desto höher das Gut des persönlichen Treffens ansiedeln." (Expert/in C, S. 4)

„Uns fällt auf, dass ganz viele Teilnehmer, das mag traditionell sein, ist aber positiv durch die Teilnehmer besetzt, sich an diesem Präsenztermin orientieren. Das ist sozusagen etwas auf das man zugeht, auf das man auch zuarbeitet. Alles was wir machen im Netz, wird auf diese Präsenztermin hin vorbereitet oder hingearbeitet. Ich schwanke noch, ob das noch traditionelles Arbeiten ist, weil wir immer so gearbeitet haben. Kann sein, vielleicht weil wir über Jahrhunderte so gearbeitet haben, so dass es beinahe schon eine Frage der genetischen Ausstattung ist. Aber es kann aber auch sein, dass durch diese bisher sehr hoch besetzte Form des Präsenzunterrichts, dass dort angedockt wird und dass die anderen Lernebenen und -formen etwas niedriger in der Wertung sind." (Expert/in C, S. 10)

„Interessanterweise, je mehr die sich sehen, desto belebter ist das Netz." (Expert/in D, S. 5)

Besonders bemerkenswert ist hier der Umstand, dass die Lernenden in ihren Anstrengungen *an den Präsenzphasen „andocken",* d. h., dass sie hier ihre Lernerfolge und -misserfolge einschätzen lernen und demgemäß auch *ihr Lernen in den Fernlernphasen auf diese Termine hin ausrichten*. Außerdem entsteht anscheinend auch nur über diese Präsenzphasen ein Element des sozialen Drucks zum Lernen. Dies meint, dass viele Lerner/innen das Gefühl brauchen, sich in einer Gruppe bewähren zu müssen, oder auch einfach wissen, dass es sich hier zeigt, ob sie wirklich etwas gut gelernt haben. In den Fernlernphasen fällt es

dagegen leichter, sich sein eigenes Lernen zu beschönigen. Drittens wird von vielen Expert/innen die weiterhin hohe Bedeutung des persönlichen Zusammentreffens hervorgehoben, die ein andere Tiefe der Kommunikation begünstigt. So sind für eigentlich alle befragten Expert/innen die Präsenztermine prinzipiell unersetzlich, und zwar als lernprozessförderliche, wenn nicht sogar unabdingbare Elemente, wie z. B. in der aktiven Sprachproduktion. Außerdem sollte auch nicht die biographische Situation der Teilnehmenden vergessen werden.

„... unter Umständen nicht so das Interesse haben ... mein genereller Schluss geht dahin, dass die Studenten als Gruppe, die noch sehr offen ist, die noch soziale Kommunikation sinnlicher Art machen wollen, die eine Partnerin suchen, die auch Betreuung für jemand praktisch brauchen, der ... in die Veranstaltung geht, der wo mal Händchen hält ... sind im Grunde kein besonders geeignetes Klientel für diese Seminarform." (Expert/in G, S. 5)

Expert/in G weist auf die gewissermaßen *„verborgenen" Motivationen der Lernenden* hin. Es ist unter Expert/innen ein offenes Geheimnis, dass Bildungsveranstaltungen nicht nur aus dem Interesse an den Bildungsinhalten besucht werden, sondern auch eine *Möglichkeit der Kontaktssuche* sind. Das mag man kritisieren, es ist aber eine Realität und erklärt auch ein z. T. nur geringes Interesse netzgestützten Lernen. Dies kann man auch auf andere Zielgruppen wie z. B. Arbeitslose oder Berufsrückkehrer/innen nach einem Erziehungsurlaub ausdehnen, die sicherlich einen Ausbruch aus einer tendenziell isolierten Lage mit weniger Sozialkontakten suchen. Für diese Zielgruppen sind reine Fernlehrgänge kaum geeignete Lernarrangements.

Trotzdem gab es auch ein Gegenbeispiel, wo *positive Erfahrungen mit einem vollkommen netzbasierten Online-Seminar* gesammelt wurden:

„... ich habe nur ein einziges Seminar, nicht mit Studenten, mit Praktikern, so Umweltpädagogen, die kannten sich über die Mailinglisten ein wenig, als Hintergrund läuft in der Bundesrepublik eine Mailingliste, sind ca. 150 Leute drin, und dort hatte ich angeschrieben, ich würde ein Seminar machen. Dann waren so ungefähr 60% aus der Mailingliste und die anderen irgendwie anders her. 40 Leute haben sich eingeschrieben. Dieses Seminar war nur 14 Tage lang, mit so einem Zyklus von alle drei Tage ein neues Thema, (...) Sie kannten sich auch von meiner Seminaroberfläche nicht und trotzdem hat es sehr gut funktioniert und auch auf sehr hohem Niveau. Ich fand das eine außerordentlich gelungene Veranstaltung, da darf man sich mal selber loben, und gute Leute dabei, die mit mir gewissermaßen Themen erklärend hineingebracht haben. Es war mehrere Moderatoren drin, mehrere Fachleute, waren ja alle Fachleute, aber zum Thema Multimedia und Umwelt waren drei Leute, die sehr gut Bescheid wissen, und die anderen zum Thema Multimedia alle wenig. Also noch mal,

keine Präsenzveranstaltung, aber trotzdem lief das sehr gut. Das zeigt also, die Frage der Präsenzveranstaltung ist wahrscheinlich wichtig für Leute, für die das eine neue Form ist und wie man da eine bestimmte Richtung gehen will, und gerade für unsichere Lerner wohl sehr wichtig, aber wenn man mit Experten arbeitet, dann kann das aus dem Stand raus funktionieren, wie die eine Sache gezeigt hat." (Expert/in G, S. 11)

Dieses Beispiel verweist auf Faktoren, die auf das Gelingen einer Lehrveranstaltung ohne Präsenztermin Hinweise geben. Es ist eine Lerngruppe, die – zumindest zum Teil – *Vorerfahrungen mit Computeroberflächen* hat (die Teilnehmer/innen aus den Mailinglisten). Zudem war die Moderation auf mehrere Personen verteilt, was sowohl *hohes Engagement wie auch Moderationskenntnisse bei den Teilnehmenden* voraussetzt. Überhaupt wird der relativ hohe Wissensstand über das zu diskutierende Thema von Expert/in G als Erfolgsfaktor für ein solches reines Online-Seminar hervorgehoben. Drittens war das *Seminar auf 14 Tage komprimiert*, was eventuell auch ein Erfolgsfaktor war, da dies die Bereitschaft der Teilnehmenden erhöht haben dürfte, für einen solch kurzen Zeitraum in der erforderlichen Intensität an der Diskussion teilzunehmen. Das Seminar dürfte so weniger unter einer hohen Fluktuation der Teilnehmer zu leiden haben, als es bei einem längeren Zeitraum erwartbar sein dürfte. Berücksichtigt man diese Faktoren aber, dann muss man wahrscheinlich zu dem Schluss kommen, dass für die Mehrzahl der Weiterbildungsteilnehmer/innen ein solches Lernarrangement zumindest noch nicht geeignet ist.

Zusammenfassung

1. Die neuen Lehr- und Lernkulturen entwickeln sich nicht in eine Richtung des „einsamen Lernens", sondern Sozialkontakte durch Präsenzphasen nehmen sogar eher noch an Bedeutung zu. Die Präsenzphasen sind wesentliche Elemente, ja vielleicht sogar Schlüsselpositionen, die dem Lernen in den Fernlernphasen Struktur und Richtung geben. Die Lernkontrolle, die auch als soziale Kontrolle begriffen wird, ist hier besonders effektiv. So hat das Lernen in Gruppen einen nachhaltigen Effekt, da das Erlernte durch die Erinnerung an Personen gut haften bleibt und das Zusammentreffen mit anderen Menschen den Lernhorizont erweitert. Für die Mehrheit der befragten Expert/innen sind deshalb Präsenztermine in der Regel unabdingbar.
2. Neben einer inhaltsbezogenen Diskussion über den Einsatz von Präsenz- oder Fernlernangeboten müssen auch die „versteckten" Motivationen der Teilnehmer/innen berücksichtigt werden. Zielgruppen, die sich in einer biographischen Phase befinden, wo sie eher auf Sozialkontakte hin orientiert sind, oder die generell bevorzugen, in Gruppen

zu lernen, haben tendenziell ein eher geringes Interesse an Lernarrangements, die nur oder dominant auf einem Fernlernarrangement basieren. Auf eine solche Art und Weise können also bestimmte Zielgruppen wahrscheinlich kaum gewonnen werden.

3. Lernarrangements, die nur aus einem Fernlernangebot bestehen, sind eher die Ausnahme und voraussetzungsvoller in der Auswahl von Teilnehmer/innen. Sie können bei einer medienkompetenten und engagierten Zielgruppe aber durchaus sinnvoll sein.

2.2 Das Lehrpersonal

2.2.1 Professionelle Rollen

„... und heute ist das schon eine Vielfalt von Aufgaben." (Expert/in J, S. 7)

Die verwendeten Bezeichnungen für das lehrende Personal[4] in den Projekten der befragten Expert/innen zeigen die bekannte Vielfalt auf, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Die Expert/innen sprechen von Berater/innen, Lernberater/innen, Begleiter/innen, Tutor/innen, Kursleiter/innen, Trainer/innen, Moderator/innen, Dozent/innen oder Intermediär/innen. Damit spiegelt sich in der Praxis der Expert/innen der viel beschriebene Trend einer Zunahme von professionellen Aufgaben bzw. von Aufgabenbezeichnungen wider. Es wird auch der Trend bestätigt, dass *beratende und „animierende" Rollenanforderungen* an das Lehrpersonal zunehmen. *Lernberatung wird von vielen interviewten Expert/innen als ein wichtiges, wenn nicht sogar als zentrales Element ihrer Lernarrangements beschrieben.* Hier wurde eine „Leerstelle" in der theoretischen Literatur bzw. Diskussion konstatiert:

„... es wird nirgendwo definiert, was ist eigentlich Lernberatung. Was macht die aus? Was macht eine pädagogische Lernberatung mit Erwachsenen im Unterschied zu einer therapeutischen Krisenintervention oder Lebensberatung aus? Außer man sagt, Lernberatung ist wieder so ein, wie es in der Literatur so manchmal passiert, dass man sagt, ich berate über das Angebot, das existiert auf dem Markt. Wenn man das, aber Lernberatung im selbstgesteuerten Lernen wäre ja die Arbeit am ... z. B. die metakognitive Fähigkeiten von Erwachsenen, wie sie Probleme lösen, wie sie in komplexe Lernumgebungen mit Anforderungen umgehen und und und. Also da gäbe es sozusagen, da gibt es meines Erachtens ebenfalls eine Leerstelle." (Expert/in A, S. 2)

Diese „Leerstelle" verweist auf eine mangelhafte theoretische Rückbindung und Platzierung des Lernberatungsbegriffs, was im eklatanten Widerspruch zu seiner gleichzeitigen Konjunktur steht. So kann angenommen werden, dass mit dem Begriff durchaus sehr Unterschiedliches gemeint sein kann.[5]

Neben diesen beratenden Rollenanforderungen wurden aber auch „animierende" Anforderungen von den Expert/innen beschrieben. Von Interviewpartner/in J wurde dies am anschaulichsten formuliert:

„Interviewer: Wie würden Sie dann selbst ihre Funktion beschreiben?

J: Man kann sich da viele Begriffe einfallen lassen, die irgendwo alle stimmen. Ich bin Moderator, wie in so einer ... Spielshow, ein Gottschalk, Mini-Gottschalk, ich arrangiere die einzelnen Events, dass sie zueinander passen usw. Mache mir vorher da natürlich auch Gedanken. Ich bereite jeden Abend gründlich vor, ich versuche mir vorzustellen, wie der Stand der Dinge bei den Einzelnen ist, und wo ich sie heute vielleicht, wenn sie von selber nicht kommen, ich sie ein bisschen hindirigiere ... So eine Art ‚Wetten, dass...'. Ich bin ein Moderator, ich moderiere die Geschichten, ich habe also die Fäden in der Hand, ich bin auch ein Schlichter, wenn es Interessenkonflikte gibt, z. B. mehrere wollen das gleiche Gerät haben oder der eine will da jetzt den Raum dunkel haben, weil er projizieren möchte, die anderen möchten aber abzeichnen usw. Ich moderiere, ich versuche die Interessen so ein bisschen zueinander zu bringen oder auseinander zu bringen. Ich arrangiere den Raum (...) Und ich lege auch Wert darauf, dass zum Schluss des Unterrichts ... gemeinsam alles wieder in die Ausgangsposition gebracht wird, da wird also praktisch dieser Theatervorhang wieder zugezogen und dann wird die Bühne abgeräumt, dass der Raum auch wieder so verlassen wird, dass das wirklich eine Geschichte ist, die an ihrem Tage und in ihrem Leben wirklich für sich ... das bleibt dann greifbar als Ereignis, und nicht sind hingelatscht und haben viel gezeichnet und das war ganz schön und dann sind wir noch ein Bier trinken gegangen, was weiß ich, sondern das soll schon als Lerneinheit und als Bildungseinheit auch wahrnehmbar sein. Sein Anfang und sein Ende haben." (Expert/in J, S. 6)

In diesem Zitat wird geschildert, dass den durchaus *hohen Erwartungs- und Erlebnishaltungen vieler Teilnehmer* – die von nahezu allen Interviewpartner/innen hervorgehoben wurden – mit einer erweiterten Aufgabendefinition begegnet werden muss. Das Lehrpersonal sollte sich nicht über die hohen konsumorientierten Erwartungs- und Erlebnishaltungen beschweren, sondern ein „Rich Learning Environment" (Expert/in C, S. 13) arrangieren, dass zum Lernen animiert, das Interesse erhält und den Teilnehmenden das Gefühl gibt, an einem Bildungsevent teilzuhaben. Der Kursleiter wird so manchmal wirklich zu einem „Gottschalk", der sein Publikum „in Laune bringt" oder sich wie in einer Theatervorstellungen vorkommt. Zudem muss der moderierende Professionelle eventuell zwischen den Teilnehmern bei etwaigen Konflikten vermitteln.

Diese Beschreibung spiegelt eine – in der Literatur mit dem Begriff des „Edutainment" belegte – Facette des Weiterbildungsgeschehens wider. Allerdings

ist dies nicht dahingehend zu interpretieren, dass die lehrenden Aufgaben der Professionellen wegfallen oder sich in Unterhaltung erschöpfen, dass es sozusagen nur noch um Animation geht, die den Teilnehmenden alles „mundgerecht" zum Konsumieren nahelegen will. Folgende Ergänzung wurde unmittelbar an obiges Zitat angeschlossen:

„I: Kann man dann auch ein Stück weit sagen, dass Sie weniger für eine Didaktik zuständig sind und viel mehr für das Lernarrangement sorgen müssen?

J: Die Frage hatte mich ins Grübeln gebracht. Habe ich mich mal wieder bemüßigt gefühlt, darüber nachzudenken, was ich gelernt habe, was Didaktik ist. Es ist sicher beides, es ist, was ich jetzt gerade ausgeführt hab, Tätigkeiten, deren man sich früher nicht bewusst war als Pädagoge. Man hat sich doch immer so wie eine Art Lehrer vorgestellt, der hat dann Lernziele, der muss sich Methoden ausdenken ... da sitzen ein paar Leute und da muss man sich das richtige Buch ausdenken oder die richtigen Kopien und Lernziel usw. usf. und heute ist das schon, wir reden immer von Langzeitkursen, sonst müssen wir aufpassen, dass wir es nicht mit dem Üblichen verwechseln, eine Vielfalt von Aufgaben. Aber es ist natürlich auch eine didaktische Herausforderung im klassischen Sinne, d. h. man muss natürlich schon über dieses Arrangement nachdenken. Es ist ja nicht nur so, dass man eine Lernumgebung schafft, die positiv und was weiß ich fördernd und animierend, kompatibel und adäquat sein soll. Man hat ja auch das klassische ... man hat ja Ziele, man will ja mit denen von A nach B kommen und das Arrangement und alle diese Maßnahmen sind ja letzten Endes nur Hilfsmittel, um dahin zu kommen." (Expert/in J, S. 6/7)

Das Edutainment wird als ein flankierendes Element in dem Gesamtarrangement verortet, das kein Selbstzweck oder Erzeuger bloßer Behaglichkeit ist, sondern letztlich den didaktischen Zielen als ein „Hilfsmittel" dient. Das Lehrpersonal ist nicht seinen analytisch-diagnostischen, planenden und lehrenden Aufgaben enthoben, sondern das Edutainment als Animations- und Motivationshilfe kommt zunehmend hinzu als zusätzliche Anforderung für die Professionellen. Es ist keineswegs so, dass die Expert/innen die verschiedenen „Events" für sich allein stehen lassen könnten, sondern sie müssen gerade strukturell miteinander gekoppelt werden und für den Lernenden in seinem Lernen transparent sein (s. Abschnitt 2.2.2). Es wird von vielen Expert/innen auch davon berichtet, dass viele Teilnehmer/innen diese Strukturierungsleistungen und Orientierungshilfen explizit einfordern: „Damit kann ich nichts anfangen. Sie müssen mir schon sagen, wo ich hingehen muss." (Expert/in C, S. 11) oder „Wo ist denn hier die Struktur? (...) Wer ist denn hier für die Struktur zuständig?" (Expert/in D, S. 10). Dagegen kritisieren viele Expert/innen die Gestaltung vieler Lernsoftware als überstrukturiert. *Es ist ein Balancieren zwischen den Extremen von Über- und Unterstrukturierung gefordert,* dass folgendermaßen auf den Punkt gebracht wird:

„Sie dürfen also nicht didaktisch so durchstrukturiert sein, dass sie sozusagen nur ein apersonales, lineares Lernen ergeben, sondern sie ... aber sie dürfen auch nicht so unterstrukturiert sein, dass sich Leute dahin verirren." (Expert/in A, S. 2)

Insgesamt kann auf jeden Fall berichtet werden, dass bei den Expert/innen ein hohes Interesse an der Frage besteht, *welcher Art und welcher Tiefe der Strukturierung neue Lehr- und Lernkulturen bedürfen, damit sich die Lernenden so bewegen können, dass sie sich eigene Lernwege und Vertiefungen suchen können und dass ihnen auch die Begrenzungen ihrer Entscheidungen transparent sind*. Dieses Interesse kann stellenweise als Unsicherheit gedeutet werden, da die neuen Lehr- und Lernkulturen auch für die Lehrenden ein unbekanntes Terrain darstellen, dessen Beschaffenheit noch nicht klar erfasst ist. In diesem Zusammenhang verweisen viele Expert/innen auf den *experimentellen Charakter ihrer Projekte*, der aber in einer nächsten Phase einer Fundierung bedarf. Daneben entfallen lehrende Aufgaben aber keineswegs, und sie sind auch für den Lernprozess der Lernenden wichtig:

„Wenn das aber so angeordnet ist in einem Setting, wenn ich als Lerner weiß, so heute ist dieses Medium dran. Das macht auch Sinn, ich meine ein gut strukturierter Lehrervortrag ist doch auch etwas Schönes. Höre auch ich nach wie vor gerne und behaupte auch, dass ich da mehr als 10 Prozent lerne. Es ist nicht so, dass die Lernberatungskonzeption jetzt alles in Selbststeuerung auflöst." (Expert/in B, S. 15/16)

Für das lehrende Personal haben diese zusätzlichen Anforderungen weitreichende Konsequenzen. *Sie werden mit neuen Anforderungen konfrontiert, ohne dass ihre Lehraufgaben wegfallen*. Es entsteht der Eindruck aus den Interviews, dass vor allem in der Entwicklung komplexer Lernkulturen, die verschiedene Lernorte, Lernzeiten und Lernmedien umfassen, *ein erhöhter Planungsaufwand entsteht*. Gleichzeitig sind die Lehrenden teilweise verunsichert, inwieweit sie eventuell durch Lernsoftware ersetzt werden können (Expert/in B, S. 10), oder sie sind zunehmend mit der erforderlichen Aneignung von mediengestützten Lehrkenntnissen konfrontiert. Und dies in einer Situation, die insbesondere für SGB-III-finanzierte Träger folgendermaßen betont wird:

„Für uns ist es ganz wichtig, ob wir Projekte akquirieren können. Vom normalen Geschäft her ist das nicht weiterzuentwickeln, in der Sklaverei des Arbeitsamtes kann man das nicht aufbringen." (Expert/in D, S. 10)

Man kann also festhalten, dass das Lehrpersonal mit zunehmenden Anforderungen konfrontiert ist. Vier Hauptpunkte wären *zusätzlich zu den Lehraufgaben* hier zu nennen:

– Beratungskompetenz
– Moderations-/Animationskompetenz
– Kompetenz bei dem Einsatz von Neuen Medien
– Arrangement eines strukturierten „Rich Learning Environment".

Dies bedeutet in der Praxis u. a. *einen erhöhten Vor- und Nachbereitungsaufwand bei den Lehrkräften,* wo vieles – insbesondere im Multimedia-Bereich – erst neu erprobt werden muss und sich in einem Bereich bewegt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass Begriffe und auch die „erkenntnisleitenden Fragen" fehlen (Expert/in C, S. 14). *Das alles stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte bei einer gleichzeitigen Verunsicherung in Bezug auf die eigene professionelle Zukunft und auf die Entwicklung des Bildungsmarktes, auf Verdienstmöglichkeiten und auf die soziale Absicherung.* Von zwei Expert/innen wurden in diesem Zusammenhang Reaktionen von Lehrenden aufgezeigt, die *Anzeichen von Widerstand* gegen die neuen Lernkulturen beinhalten:

„Also auch das Interesse an der persönlichen Weiterqualifizierung in diesem Bereich ist ganz, ganz groß. Gleichzeitig, negative Rückmeldung: ‚Das wird alles zu viel'. ‚Der Aufwand ist zu groß'. Auch da denke ich, wenn wir vielleicht mehr Module, entwickelte Bausteine haben oder so, im weitesten Sinne Container, in die wir noch Inhalte reinsetzen können, aber doch der Rahmen viel besser entwickelt ist, dass dann der Aufwand doch ein bißchen abnimmt. Aber diese beiden Rückmeldungen: ‚Es ist mein eigenes Interesse. Ich will mich da persönlichen qualifizieren drin'. ‚Also ich mach' noch das Jahr, aber der Aufwand ist mir viel zu viel'. Das sind die beiden Rückmeldungen, die wir am meisten hören." (Expert/in C, S. 11)

„Ja, das hat er (Anm.: Die Interviewpartner/in verweist auf einen Gesprächspartner aus einem anderen Gespräch) gesagt: ‚Es wird so deutlich, dass, als ihr gemerkt habt, dass die Lernerinnen mit ins Boot gehen, also dass ihr die Lernerinnen argumentativ immer mitbenutzt habt. Also da ist auf Ängste und Widerständigkeiten auf der Dozentenseite viel weniger eingegangen worden'." (Expert/in B, S. 11)

Diese Zitate sollten nicht dahingehend interpretiert werden, den Widerstand des Lehrpersonals gegen neue Lernkulturen überzubewerten. So wird im ersten Zitat bereits auch auf Engagement und Interesse der Dozenten verwiesen, die zwar nicht uneigennützig, aber doch engagiert mit einem hohen zusätzlichen Aufwand an der Entwicklung einer neuen Lernkultur mitwirken; das zweite Zitat wird von den betreffenden Expert/innen selbstkritisch eher als eine anfänglich nicht genügende Berücksichtigung der Verunsicherungen des Lehrpersonals eingeschätzt. Aber es wird hier *ein Dilemma* deutlich. Auf der einen Seite wird das Lehrpersonal mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert, die nicht zu unterschätzen sind. Auf der anderen Seite ist die Situation von vielen Lehrenden

durch eine Unterversorgung in fast allen beruflichen Bereichen gekennzeichnet. Es zeigt sich gewissermaßen auch hier die in vielen – besonders in öffentlichen – Bereichen erhobene Forderung nach mehr Leistung mit weniger Mitteln. *Diese Zerreißprobe* wird zwar von dem Lehrpersonal oftmals auf kreative und engagierte Art und Weise ausgehalten (Beispiele wären die Bildung von professionellen Tandems im Multimedia-Bereich, wo Technikexpert/innen zusammen mit Pädagog/innen lehren, oder die Bildung von Entwicklungsteams für neue Lehrkulturen, die fachbereichs- und funktionsübergreifend zusammengestellt werden), trotzdem können mittelfristig tragfähige Notlösungen nicht als kontinuierliche, systematische und qualitätssichernde Entwicklungen angesehen werden. Die folgende Einschätzung ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert:

„Also am meisten hat mich überrascht, das tiefe Niveau der Kursleiter. Man kann es offen sagen. Ich bin teilweise richtig erschrocken. Da haben alle Begriffe, auch minimalste Wahrnehmungen haben gefehlt. Das ist etwas, was Knochenarbeit ist und das ist ein Riesenproblem. Die erwachsenenpädagogische Qualifizierung dieser Leute. (...) Keine didaktischen, keine erwachsenenpädagogischen, keine lernpsychologischen, wirklich keine Voraussetzungen und also dann gar nicht wissen wie man sich ausdrücken soll, weil jeder Begriff fehlt. Wenn man keinen Begriff hat, wird man dann auch sprachlos.“ (Expert/in A, S. 7)

Die Improvisationskunst des Lehrpersonals auf der einen Seite, die sie den Arbeitsalltag überhaupt bewältigen lässt, und die nicht ausreichend ausgebauten, allgemeinverbindlichen und finanzierbaren Fortbildungsangebote für Dozent/innen auf der anderen Seite lassen z. T. gravierende Leerstellen in der Qualifikation von Dozent/innen entstehen. Dementsprechend wird von einigen Expert/innen auch *eine Entwicklung weg von gelegentlichen, vereinzelten Fortbildungswochenenden hin zu einem modularen, sequenziellen Baukastensystem von Fortbildungsangeboten angeregt.* Nur so erscheint eine qualitätsvolle Lernkultur, wie in bildungspolitischen Leitlinien proklamiert, verwirklichbar.

Ein anderes Szenario wäre eine zunehmend dirigistische, netzbasierte Lernkultur, wo sich Selbststeuerung lediglich in der Wahl von Ort und Zeit erschöpft. Das scheint eine Facette der Weiterbildungswirklichkeit zu sein:

„Und gerade, wenn Sie Artikel über Online-Lernen lesen, dann sind die Dirigisten wieder schwer am Zuge. Nichts Voluntarismus, sondern hier müssen Regeln vereinbart werden und Vorgaben gemacht werden und so weiter. Das ist eine sehr interessante Polarität, die unbedingt aufgebrochen werden muss und bearbeitet werden muss. Wir fühlen uns da noch ziemlich am Anfang.“ (Expert/in C, S. 10)

„Bei der Lernsoftware ist es ganz klar. Da sind Sie so was von fremdgesteuert. Keine Frage, weil es gibt z. B. eine renommierte Lernsoftware, die ver-

wenden alle Betriebe über IBM bis hin zu Lufthansa. Alle haben diese Lernsoftware. Die ist ganz streng geführt. Sie haben zwei Wahlmöglichkeiten, aber eigentlich nur eine. Wenn Sie den falschen Knopf drücken passiert einfach nichts. Nur wenn Sie den richtigen drücken, geht es weiter. Das ist mit Sicherheit nicht selbstgesteuert, sondern das ist ganz, ganz streng durchstrukturiert. Und ich denke, in der Regel sind die alle sehr geführt und gesteuert. Sie haben da wenig Wahlmöglichkeiten." (Expert/in D, S. 7)

Durch diese Aussagen lässt sich eine interessante Aufspaltung in der Entwicklung der neuen Lehr- und Lernkulturen beobachten. Auf der einen Seite stehen hochentwickelte, differenzierte Konzepte, die in möglichst vielfältiger Form Lernanregungen, Lernzugänge, Lernwege oder Lernhilfen zur Verfügung stellen wollen, damit die Lernenden sich selbstverantwortlich in Erkennung und Wahrnehmung ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Lerninteressen neue Lerninhalte aneignen können. So entstehen Lernarrangements, die verschiedenste Elemente und verschiedenste Methoden kreativ miteinander verknüpfen. *Qualitativ hochwertige Lernarrangements stellen hohe und vielfältige Anforderungen an die Lehrkräfte und sind in einer hohen Qualität auch nicht zum „Nulltarif" finanzierbar*. Auf der anderen Seite stehen netzbasierte Angebote, die lediglich nach dem Prinzip „Drill & Practice" versuchen, neue Wissensbestände zu vermitteln, wobei der Faktor Selbststeuerung hier oftmals nur in der Wahl von Ort und Zeit liegt, aber nicht in biographischer oder kompetenzorientierter Hinsicht für die individuellen Lernenden. Diese Angebote können in großem Umfang bei geringen Kosten entwickelt werden, wobei die schnelle Veraltung solcher Lernsoftware von einigen Expert/innen als Problem erwähnt wird. Zudem sei es oftmals beim Kauf nicht klar, welche Qualität eine solche Software hat. Hier wird besonders die Notwendigkeit angemahnt, *dass Pädagog/innen sich zunehmend in die Entwicklung von Lernsoftware und netzbasierten Angeboten einbinden müssten*. Die Entwicklung könne schließlich nicht den „Teckies der Welt" (Expert/in L, S. 23) überlassen werden, die z. T. glauben, dass sie wissen, wie Erwachsene lernen. Eine Expert/in fordert in dem Bereich der Lernsoftware insbesondere einen „Verbraucherschutz" (Expert/in H, S. 16), da die Qualität der Software z. T. sehr schlecht sei.

Dies skizziert zwei Entwicklungstrends von neuen Lernkulturen: einen Trend, der im Gegensatz zu dem momentan dominierenden Verständnis von neuen Lernkulturen steht und mit dem stärker selbstgesteuerte, anregendere und offenere Lernmöglichkeiten verbunden werden. Es gibt in der Praxis jedoch auch einen gegenläufigen Trend, der eine Engführung und Simplifizierung der Lernangebote durch überstrukturierte und überdidaktisierte Lernsoftware beinhaltet. Der Lerner kann dann letztlich nur noch zwischen den von den Entwicklern vordefi-

nierten Lernwegen wählen. Dies ist strukturell dem vielkritisierten Frontalunterricht gleichzusetzen. Die Person des Lehrenden ist dabei hinter der Lernsoftware verborgen, aber eine dirigistische Didaktik ist trotzdem vorhanden:

„Insofern dass es mit einer bestimmten Absicht geschieht, auch wenn diese Absicht nicht a persona unmittelbar vor einem steht in einem Kurs, sondern sie in diesen Softwareprogrammen drin ist oder in den Lernmaterialien." (Expert/in A, S. 1)

Dies soll insgesamt nicht dahingehend interpretiert werden, dass eine Einbindung Neuer Medien nicht sinnvoll sein kann. Keine/r der Expert/innen möchte auf sie verzichten oder nur noch klassische Lehrformen einsetzen. *Vielmehr besteht weiterhin ein hohes Interesse an den Neuen Medien, allerdings wird vor einer Verkürzung der neuen Lernkulturen auf lediglich mediengestütztes Lernen gewarnt und die Neuen Medien werden als ein mögliches Element von qualitativ hochwertigen neuen Lernkulturen angesehen:*

„Aber nur als eine Methode im Rahmen eines gesamten Methodeninventars. Unbedingt notwendig durchaus, auch unterstützungswert, weil das ja auch Kompetenzen sind, die neu erworben werden müssen. Aber alleine nicht ausreichend. Das halte ich für völlig verkürzt, zu denken, mit diesem neuen Medium, dass sämtliche Kanäle des Lernens angesprochen werden könnten. Wie multimedial sie auch sein mögen. Ob nun software- oder internetbasiertes Lernen, das ist völlig egal." (Expert/in H, S. 10)

Der zweite Trend verwendet das Schlagwort „neue Lehr- und Lernkulturen" als „Klammer" oder als eine „Wärmemetapher", mit der verschiedenste Veränderungen im Lehren und Lernen angesprochen werden sollen, zumeist allerdings versehen mit der Konnotation, dass es ein Wandel zu einer positiveren, besseren Lernkultur sein soll. In diesem Sinne werden mit dem Begriff Lernkultur Projekte belegt, die eine Verbesserung oder Weiterentwicklung über das bisher erreichte Niveau hinaus darstellen bzw. besser an neue Anforderungen angepasst sind. Dies spiegelt sich auch durchaus in den Lernarrangements der befragten Expert/innen, d. h., es werden große personelle und finanzielle Ressourcen in diese Projekte investiert, die teilweise auch von öffentlich finanzierten Trägern in erster Linie als strategische Investitionen für den zukünftigen Bildungsmarkt eingeschätzt werden. Dabei wird auch das im Wandel befindliche Professionsverständnis deutlich, jedoch weniger als ein Paradigmenwechsel „vom Lehren zum Beraten", sondern eher als *Erweiterung im Sinne von „Lehren und Beraten"*: Es kommen neue Anforderungen zu den weiterhin notwendigen Lehraufgaben hinzu. Dies stellt eine hohe Anforderung an alle Beteiligten, sowohl an das lehrende und das hauptamtlich pädagogische Personal wie auch an die Lernenden. *Eine qualitativ hochwertige neue Lernkultur, wie in der Bildungspolitik gefordert,*

ist nicht ohne qualifiziertes Lehrpersonal umsetzbar. Qualifizierung und Fortbildung des Lehrpersonals sowie eine gute Ressourcenausstattung sind hierfür essentielle Faktoren. *So müsste z. B. die in den alten Lernkulturen implizit geltende Einschätzung, dass ein umfassendes und aufeinander aufbauendes Fortbildungsprogramm für das Lehrpersonal nicht finanzierbar sei, neu hinterfragt werden, wenn man wirklich auf einer breiten Basis qualitativ hochwertige neue Lernkulturen anregen will.*

Zusammenfassung

1. Neue Lehr- und Lernkulturen basieren zum einen auf hochentwickelten, differenzierten Konzepten, die den Lerner/innen in vielfältiger Form Anregungen, Zugänge, Lernwege und Lernhilfen anbieten. Auf der anderen Seite stehen kostengünstigere Tendenzen, vor allem bei der Entwicklung von Lernsoftware, die stark dirigistisch strukturiert ist, aber nicht den Ansprüchen des selbstgesteuerten Lernens genügt. In qualitativ hochwertigen Lehr- und Lernkultur sind Neue Medien ein wichtiges Element im Gesamtsetting, das aber auch pädagogischen und nicht nur technischen Ansprüchen genügen muss.
2. Die professionellen Rollenanforderungen vervielfachen sich. Neben Lernberatung in ihren verschiedenen Facetten wird „Edutainment“ ebenfalls ein flankierendes Element, um Teilnehmer/innen zu motivieren und ihre Lerninteressen zu erhalten. Allerdings stellt das Edutainment keinen Selbstzweck dar, sondern ist ein Element im Gesamtsetting.
3. Bei der Strukturierung eines Gesamtsettings, das aus verschiedenen Lernarrangements besteht, sind das hauptamtliche pädagogische Personal und das lehrende Personal in den neuen Lehrkulturen mit der Aufgabe konfrontiert, zwischen Über- und Unterstrukturierung eine Balance zu finden. Dies ist trotz des experimentellen Charakters vieler neuer Lehrkulturen eine wichtige Aufgabe, damit die Lerner/innen wirklich eine Möglichkeit haben, individuelle Lernwege und Vertiefungen zu verfolgen. In der Praxis bedeutet dies einen erhöhten Planungsaufwand, da viele neue Lehrkulturen Provisorien zu weiterentwickelten Lernkulturen darstellen.
4. Da das lehrende Personal mit einer Vielzahl von zusätzlichen Anforderungen konfrontiert ist, gleichzeitig aber keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung gestellt werden, zeigen sich auch Ansätze eines Widerstandes gegen die neuen Lehrkulturen. Häufig meistert das Lehrpersonal seinen Berufsalltag durch Improvisationen, die aber einen systematischen Qualifizierungsbedarf nicht verdecken können.

2.2.2 Didaktikbegriff und Lernarrangementbegriff

> *„Also deshalb spielt dieser Begriff (Anm.: der Lernarrangementbegriff) auch bei unserer Konzeption eine herausragende Rolle, aber wir haben den nie verstanden als einen der den Didaktikbegriff so ersetzen soll. Auf den können wir noch nicht verzichten. So lange wir keinen anderen haben, ist das immer noch etwas was strukturgebend ist."*
>
> *(Expert/in B, S. 13)*

Durch die Frage, ob der Didaktikbegriff eventuell durch den Begriff Lernarrangement ersetzt wird, wurden sehr vielfältige und differenzierende Antworten stimuliert. *Von zwei Ausnahmen abgesehen, schätzen alle Interviewpartner/innen den Didaktikbegriff als grundsätzlich weiterhin notwendig und nützlich ein.* Die beiden Expert/innen, die sich von den restlichen in ihren Antworten unterschieden, antworteten Folgendes auf obige Frage:

„Ja. Es ist ja eine Inszenierung die dort gemacht wird. Diese Form der Inszenierung im betrieblichen Kontext. Personen miteinander bekannt zu machen. Eine gewisse Entdeckungsreise zu machen. Wenn sie das mit Lernarrangement umschreiben wollen um so besser. Ich glaube wir müssen uns in der Tat noch mehr einfallen lassen an der Ecke. Preußisch-pädagogisch, das mag eigentlich kaum noch einer. Dass es schöne Möglichkeiten sein sollen, ist klar. Menschen wollen in attraktiven Bedingungen sich entwickeln. Da nehmen die Ansprüche eher zu als ab. Da muss man sich schon was einfallen lassen. Das kahle Klassenzimmer oder kahle Seminarraum hat im Moment nicht den Anreiz für die Menschen noch einmal etwas Neues aufzunehmen. Also von daher finde ich das einen gelungenen Begriff." (Expert/in L, S. 8)

„Ja, das kann ich mir gut vorstellen. Es ist tatsächlich so, sie sorgen für das Lernarrangement, aber das Lernen müssen die Leute selber machen. Sie können didaktisch zaubern, aber entweder sie lernen es selbst oder sie lernen es nicht. (...) Tja, Didaktik, es ist tatsächlich Lernarrangement und ganz viel in der Gruppe Prozesse strukturieren. Immer wieder zu gucken, wo sind ihre Ziele, können sie ihren Standort bestimmen. Auch einzuschätzen, wo befinden sie sich jetzt in Excel, was können sie." (Expert/in D, S. 10)

Beide Antworten verweisen auf Faktoren, die man mit dem Begriff Lernarrangement besser beschreiben kann. Expert/in L verweist auf die Gestaltung der Räumlichkeiten, die ein ansprechendes Ambiente darbieten sollen (in der Literatur mit „Lernökologie" beschrieben). „Preußisch-pädagogisch" verweist demgegenüber auf eine übermäßige Inhaltsfixierung und Autoritätsorientierung, in der Lernen nichts mit Spaß zu tun haben soll.

Expert/in D ist eine/r der wenigen Expert/innen, der/die den Pädagog/innen weniger eine wissensvermittelnde Rolle, sondern eher die Rolle des Mo-

derators von Gruppenprozessen zuweisen, so dass dementsprechend Gruppendynamik zentral wird. So prognostiziert sie auch eine Renaissance der Diskussion um Gruppendynamik in neuen institutionellen Kontexten.

Die Bedeutung des Lernarrangements kann so interpretiert werden, dass dieser Begriff das situative Lerngeschehen fasst. Expert/in L betont die Räumlichkeiten, Expert/in D die Gruppenprozesse, die es zu steuern gilt. Für beide Expert/innen sind diese Faktoren nur unzureichend mit dem Didaktikbegriff fassbar. Es wird dabei nicht deutlich, warum der Didaktikbegriff hierfür als nicht geeignet erscheint. Es deutet aber darauf hin, dass mit dem *Didaktikbegriff vor allem inhaltsbezogenes Planen verbunden wird, während der Begriff Lernarrangement auf filigranes Agieren mit Teilnehmer/innen in Situationen verweist.*

Die Expert/innen, die den Didaktikbegriff als weiterhin notwendig erachten, weisen aber dem Begriff Lernarrangement einen ähnlichen Bedeutungshorizont zu. Es taucht *wiederum die Dimension des Situativen auf, der Lernarrangementbegriff wird mit Prozesshaftem und Offenem verknüpft:*

„Ich glaube auch das Lernarrangement etwas ist, was sich im Prozess gestaltet zunehmend. Dass man es als etwas Offenes, sich Entwickelndes begreifen muss." (Expert/in B, S. 13)

„Ich reagiere dann spontan im Prozess, natürlich korrigierend, macht man ja bei einer normalen Didaktik auch, dass man situationsadäquat dann auf Methoden wechselt, die man nicht vorbereitet hatte." (Expert/in G, S. 12)

„Ja und nein, also ich denke ja, in so gewisser Weise ist diese Art, weil sie ja auch – sie müssen auch ihr Lernarrangement umdenken, weil die Leute kommen ja nach einer gewissen Präsenz, also Selbstlernphase, zurück in den Kurs und haben sich ja selbst was erarbeitet. Das heißt, der Verstand der einzelnen Leute ist ja unterschiedlich. Und dann gibt's auch immer Fragen zu den bereits bekannten Sachen, so dass also die in ihrer Gesamtkurskonzeption zwar ein grobes Raster haben, nach dem sie ihre Sachen durchgehen. Aber ich denke, sie müssen dadrauf eingehen." (Expert/in E, S. 15)

Das implizite Verständnis des Lernarrangementsbegriffs durch die Expert/innen geht dahin, dass der Begriff vereinzelte Lernepisoden meint oder auf Teilelemente (z. B. Präsenz-, Fernlern- oder Selbststudiumsphasen) bezogen ist. Dieses Verständnis überraschte, da vor dieser Untersuchung angenommen wurde, dass mit dem Lernarrangementbegriff eher die Verknüpfung dieser verschiedenen Elemente diskutiert werden kann, inwiefern also die Teilelemente in eine sich ergänzende und für die Teilnehmer/innen in eine Sinn machende Beziehung gesetzt werden können. Aber so wurde der Begriff von keinem/r Expert/in verwendet. *Stattdessen führen die Expert/innen den Didaktikbegriff als etwas Strukturgebendes und damit Verknüpfendes an:*

„... kann man so etwas entwickeln wie eine Didaktik, Methodik von

Lernumgebungen. Wie müssen die beschaffen sein, welche Strukturen müssen die aufweisen, müssen die überhaupt strukturiert sein und welche Dynamik entsteht bei welcher Strukturierung des Materials. (...) Man muss einen Rahmen geben. Man muss ihnen zeitliche Strukturen geben. Es muss eine Sequenzierung finden, wo man sich zu ganz bestimmten Reflexionen oder vergleichen oder was auch immer trifft. Und das wären dann alternative Elemente einer Didaktik." (Expert/in A, S. 1/2)

„Also deshalb spielt dieser Begriff (Anm.: der Lernarrangementbegriff) auch bei unserer Konzeption eine herausragende Rolle, aber wir haben den nie verstanden als einen der den Didaktikbegriff so ersetzen soll. Auf den können wir noch nicht verzichten. So lange wir keinen anderen haben, ist das immer noch etwas was strukturgebend ist." (Expert/in B, S. 13)

„Es ist ja nicht nur so, dass man eine Lernumgebung schafft, die positiv und was weiß ich fördernd und animierend, kompatibel und adäquat sein soll. Man hat ja auch das klassische ... man hat ja Ziele, man will ja mit denen von A nach B kommen und das Arrangement und alle diese Maßnahmen sind ja letzten Endes nur Hilfsmittel, um dahin zu kommen." (Expert/in J, S. 7)

„Ja, ich weiß nicht, ich glaube, die Didaktik ist nicht weggeschmissen, weil man muss ja am Anfang, habe ich ja schon mal die klassische Aufgabe, indem ich die Seminarinhalte vorausplane." (Expert/in G, S. 11)

„Dazu kann man Teilnehmern nicht einfach Aufgaben geben und sie allein lassen, sondern Sie müssen die Lernumgebung, das Lernarrangement oder dass Rich-Learning-Environment herstellen. Damit sich Teilnehmer tatsächlich auch bewegen können und ihre Wege oder ihre Vertiefungen finden können. Diese drei Dinge versuchen wir zusammenbringen, was uns noch Schwierigkeiten macht, ist, sie zu verschmelzen in ein Konzept, wo man diese drei nicht mehr so getrennt wahrnimmt. Wo sie auch noch mehr verzahnt sind. Das ist momentan noch unsere Hauptarbeit, da brauchen wir auch erhebliche Weiterentwicklungen in der Didaktik." (Expert/in C, S. 4)

Es wird deutlich, dass die Expert/innen *in dem Didaktikbegriff etwas sehen, mit dem die verschiedenen Lernarrangements verbunden werden können,* mit dem diskutiert werden kann, wie man einen „roten Faden" erzeugt, der die verschiedenen Elemente miteinander verknüpft. Die Expert/innen wollen weiterhin nicht auf lehrende Aufgaben oder Wissensvermittlung verzichten, sie wollen kein bloßes Edutainment, in dem die Inhalte der Lernarrangements belanglos werden und nicht in ein Gesamtsetting eingebunden sind. Sie haben weiterhin einen Lerninhalt oder Lerngegenstand, den sie vermitteln wollen, ohne dass sie belehren wollen oder die Interessen der Lernenden negieren. Sie wollen den Lerner/innen helfen, Lernwege zu finden, und sehen dies als ihre professionelle Aufgabe an.

Es zeigt sich ein sehr differenziertes pädagogisches Denken, das sich weniger in Kategorien des Gegensatzes als in Kategorien der Ergänzung bewegt. *Mit dem Lernarrangementbegriff wird das Offene, Flexible und Situative von Lernen herausgestellt*, das seinen besonderen Charakter hat und nicht unterdrückt werden darf. Gleichzeitig soll sich Lernen nicht im Okkassionellen verlieren, sondern auch auf Ziele oder instrumentelle Gesichtspunkte hin ausgerichtet sein. Die Expert/innen verstehen ihre Praxis in dieser Komplexität, die sie mit der schwierigen Aufgabe konfrontiert, *das Situative im jeweiligen Lernarrangement mit dem Strukturellen der entworfenen Didaktik auszubalancieren*:

„Dieser Wechsel von Struktur und Dynamik. Man muss den Dingen eine Struktur geben und dann erzeugt diese Struktur eine Dynamik. Diese Elemente müssen aufeinander bezogen sein." (Expert/in A, S. 3)

Zusammenfassung

Es zeigt sich hier ein interessante Erweiterung des pädagogischen Denkens. Demnach wird nicht in Kategorien von paradigmatischen Wenden gedacht, sondern neue Begriffe wie z. B. „Lernarrangement" schließen sich an so traditionelle Begriffe wie „Didaktik" an. Mit dem Lernarrangementbegriff geraten Situationen in den Blick, in denen Teilnehmer/innen Rückmeldungen geben, etwaige abweichende Lerninteressen bekunden, oder sich eigendynamische Gruppenprozesse abspielen, die so konkret nicht didaktisch vorausgeplant werden können. Die Expert/innen sehen es als zunehmend wichtig an, solchen teilweise überraschenden Prozessen einen Raum zu geben und sie nicht zu unterdrücken. Trotzdem wird der Didaktikbegriff nicht fallengelassen, da es trotz dieses Eingehens auf Einzelsituationen auch weiterhin einen roten Faden geben muss, der als Struktur den Teilnehmer/innen Orientierung bietet. Die schwierigste Aufgabe für das pädagogische und das lehrende Personal ist das Ausbalancieren von Dynamik und Struktur. Gerade bei den neuen Lehr- und Lernkulturen scheint hier eine Kernaufgabe zu liegen.

3. Fortbildungen

„Auf der einen Seite sind sie (Anm.: die Kursleiter) das schwächste Glied. Auf der anderen Seite sind sie diejenigen, die die Praxis bestimmen und da kann ich nur sagen, es gibt ungeheuren Entwicklungsbedarf."
(Expert/in A, S. 8)

3.1 Angebotsformen

In der Diskussion um mögliche Angebotsformen für Fortbildungsveranstaltungen erscheint der Hinweis, dass man *das lehrende Personal zumindest in zwei Gruppen differenzieren* muss, zunächst als grundlegend:

„Die Einrichtungen müssen differenzieren zwischen einer Kerngruppe von Referenten/Kursleitenden wie auch immer, die sehr viel machen und bereit dafür sind, sich auf einen Institutionenbezug einzulassen, was man nicht mehr selbstverständlich voraussetzen kann. Und für diese Gruppe muss es Angebote geben, die diesen Institutionenbezug festigen. Da muss es Angebote geben, wo schon vor einer konkreten Planungsphase so etwas wie Ziele der Einrichtung, Ziele der Planungsschwerpunkte, Ziele der Bildungsarbeit vereinbart werden. Damit die in der Regel sehr aktiven Leute auch eigenverantwortlich und sehr aktiv in diesen Prozess einklinken können. (...) Die haben aber andere Bedürfnisse als diejenigen, die das mehr oder minder institutionsunspezifisch machen und die Einrichtung wie andere auch für ihre Fachkompetenz benützen, wo sie ihre Kurse abhalten, die sie auch ansonsten machen. Da muss eine Einrichtung lernen zu unterscheiden. Mindestens zwischen diesen beiden Gruppen." (Expert/in H, S. 6)

Dies verweist auch auf den Umstand, dass das Verhältnis zwischen pädagogischem und lehrendem Personal ebenso wie Veränderungstendenzen in den Einrichtungen bedacht werden müssen, wenn man die Fortbildungsfrage diskutiert. Auf der einen Seite sind die Kursleiter „das schwächste Glied" in den Einrichtungen, auf der anderen Seite „bestimmen sie aber die Praxis" (Expert/in A, S. 8). Zumindest *eine Gruppe des lehrenden Personals, das hauptsächlich an einer Einrichtung arbeitet* und dort auch in die Organisationsentwicklung eingebunden werden will, muss ein dementsprechendes Fortbildungsangebot gemacht bekommen. Ein längerfristig angelegtes Fortbildungsprogramm trifft sich somit mit einer engeren Anbindung an eine Einrichtung, während *Lehrpersonal, das lose Anbindungen zu verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen* hat, andere Angebotsformen sucht.

Insgesamt wird bei Fortbildungen oder Teamberatungen das lehrende Personal aber oft nicht berücksichtigt, da institutionell gerade an den Fortbildungskosten des lehrenden Personals gespart wird, wenn die Einrichtungen über zunehmend begrenztere Etats verfügen:

„Oder sie müssen zu ihren Volkshochschulen gehen und sagen oder die Fachbereichsleiter müssen es bei ihren Volkshochschulleitern einargumentieren und einbetteln, den Kursleitern eben die 180 Mark zu bezahlen. Wenn man wieder Pech hat, hat man da einen Chef, der das nicht einsieht, das geht doch wieder von unseren Einnahmen ab, jetzt haben wir mal endlich ein bisschen was verdient. Jetzt schicken wir den da wieder hin und das Geld usw. Das ist die Realität." (Expert/in J, S. 19)

So verwundert es auch nicht, dass *die Fortbildung des lehrenden Personal von einigen der Expert/innen als ein defizitäres Feld eingeschätzt wird*. Es wird bemängelt, dass die Kursleiter „keine didaktischen, keine erwachsenenpädago-

gischen, keine lernpsychologischen, wirklich keine Voraussetzungen“ hätten (Expert/in A, S. 7), oder es wird eine „Verstetigung und Kontinuität der angebotenen Module“ (Expert/in C, S. 13) gewünscht. *Einige Expert/innen empfehlen, dass man verstärkt aufeinander aufbauende und miteinander verschränkte Fortbildungen über mehrere Jahre hinweg und nicht nur einzelne Fortbildungsseminare anbieten sollte.* Diese Vorstellungen werden von den meisten Expert/innen mehr oder minder geteilt, allerdings wird die *Frage der Finanzierung als zentrale Frage* in diesem Zusammenhang aufgeworfen. Die Situation bei dem lehrenden Personal ist so, dass diese Personen nur äußerst begrenzte Eigenmittel für Fortbildungen aufbringen können, da ihre Einkünfte in der Regel relativ gering sind und sie oftmals auch nicht über die erforderlichen zeitlichen Ressourcen neben ihrer normalen Arbeitsbelastung verfügen. In den Einrichtungen werden die finanziell zunehmend knapperen Mittel kaum in Fortbildung investiert bzw. die Fortbildung des lehrenden Personals wird als ein Bereich angesehen wird, wo Geld einzusparen ist. Es scheint so keine Selbstverständlichkeit zu sein, dass Institutionen z. B. 10% ihrer Mittel fest für Fortbildungen einplanen (Expert/in A, S. 8) oder dass folgende Sichtweise eindeutig klar wäre:

„Ich muss den Menschen mit denen ich arbeite die Möglichkeit geben, sich qualifiziert zu informieren. Daneben muss ich eine definierte Anzahl von Tagen haben bei denen ich mich mit den Mitarbeitern hinsetzen kann und überlege wie er sich qualifizieren soll.“ (Expert/in L, S. 8)

Stattdessen scheint es so zu sein, dass Fortbildungsangebote teilweise nur über Sonderprojekte finanziert werden können, aber nicht zu den regelmäßigen Angeboten einer Einrichtung gehören. Es ist oft den Eigeninteressen des lehrenden Personals im Zusammenhang mit seiner beruflichen Zukunft auf dem Weiterbildungsmarkt überlassen, sich um seine Selbst- und Weiterqualifizierung eigenständig zu bemühen. Es verwundert allerdings dann nicht, dass Expert/innen von *Unsicherheiten auf Seiten des hauptamtlichen pädagogischen Personals über das Qualifikationsniveaus ihres lehrenden Personals* berichten. Schließlich nehmen auf diese Art und Weise die Institutionen keinen unmittelbaren Einfluss auf Inhalte von Fortbildungen und haben so nur sporadische, indirekte Rückmeldungen über die Qualifikationen der Lehrenden.

Es stellt sich hier *ein Dilemma* dar. Auf der einen Seite werden die Anforderungen an die Lehrenden immer höher, sie sind die zentralen Figuren, die mit den Teilnehmenden in den Lernarrangements in Verbindung treten, und sie sind die Akteure, die für das Niveau des Bildungsangebotes eine entscheidende Rolle spielen. Auf der anderen Seite sind die Lehrenden zumeist am schlechtesten bezahlt und am schlechtesten sozial abgesichert. Die notwendige Investition in Fortbildung kann so von den Kursleitern oft privat nicht geleistet

bzw. nicht erwartet werden. Einer Entwicklung von qualitativ hochwertigen neuen Lehr- und Lernkulturen – in denen das lehrende Personal zusätzliche Aufgaben hat, die ihm neben der gewachsenen Selbstverantwortung der Lernenden weiterhin eine sehr wichtige Rolle zuweisen – kann aber nicht gewährleistet werden ohne die Berücksichtigung des lehrenden Personals. Dieses Dilemma kann eigentlich nur durch *überinstitutionelle Regelungen abgebaut werden, die es durchaus auch notwendig erscheinen lassen, auf bildungspolitischen Aktionsbedarf zu drängen*. Dass das lehrende Personal aus einer Konkurrenzsituation heraus entsprechenden Fortbildungsbedarf artikuliert, dürfte eher unwahrscheinlich sein. Regelungen, die ähnlich wie bei medizinischem Personal regelmäßige Fortbildungen vorschreiben, müssten eigentlich auch für den pädagogischen Bereich eine Alltäglichkeit sein.

Demgegenüber können die Bemühungen, dem lehrenden Personal etwas institutionell zukommen zu lassen, was „nur zum geringsten Teil in materiellen Gratifikationen" (Expert/in H, S. 6) sich ausdrückt, oder dem lehrenden Personal das Gefühl zu geben, „die Institution im Rücken" zu haben oder „auch pädagogisch betreut" zu werden (Expert/in F, S. 10), nur Notlösungen sein. Die immaterielle Anerkennung der Einrichtung für eigenständige Bemühungen des lehrenden Personals ist sicherlich enorm wichtig und kann oben beschriebenes Dilemma vermindern helfen, sie löst es aber nicht auf. *Der Bemerkung einer Expert/in, dass die Qualität der Fortbildung solange nicht kontinuierlich gesichert werden kann, wie Finanzierungsfragen ungeklärt sind, kann somit prinzipiell nicht ihre Berechtigung abgesprochen werden.*

3.2 Inhalte

Als ein Ansatzpunkt für Fortbildungen wird von den Expert/innen das *Anknüpfen an den individuellen Erfahrungen* empfohlen:

„Also die Seminare, wo Teilnehmende aus unterschiedlichsten Einrichtungen zusammenkommen, haben einfach so im Blick auch so am Erfahrungswissen anderer zu partizipieren. Aus unserer Erfahrung, gerade wenn wir mit großen Trägern zusammenarbeiten, spielen die weiterhin eine große Rolle." (Expert/in B, S. 17)

„Was bei uns auch funktioniert, bestens funktioniert, wird als Fortbildungsansatz und Klima, ist der Austausch von tatsächlich gemachten Erfahrungen von Leuten, angereichert mit strukturierenden Elementen, angereichert mit Aspekten aus der Empirie und aus der Theorie. Aber auch so verpackt, dass es Praktiker, die, wie im Kunstbereich meistens nicht mit dem wissenschaftlichen Background kommt, einbauen können in ihrem ... Das wird sehr offen aufgenommen so was. (...) Es ist aber auch zu bedenken, dass man sich da leicht im Kreis drehen kann, da kommt nichts Neues. Das muss schon von außen was kommen. Müssen Dinge in Frage gestellt werden, muss eine neue Sicht, der

Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen, der ist ja oft auch von den Erfahrungen her zwar ... gesellschaftliche Entwicklungen auch." (Expert/in J, S. 22/23)

Es wird deutlich, dass das Anknüpfen an den Erfahrungen des lehrenden Personals als ein erster Ansatz betrachtet wird. Allerdings wird im zweiten Zitat von der Expert/in J deutlich gemacht, *dass sich Fortbildungen nicht im Erfahrungsaustausch erschöpfen dürfen, sondern dass es zusätzlicher Wissensinputs bedarf*. Die Gefahr, „sich da leicht im Kreis zu drehen", wenn man nur auf der Ebene des Austauschs unter dem lehrenden Personal bleibt, wird hier angemahnt. Es wird somit auch darauf verwiesen, dass *wissenschaftliche Unterstützung hier einen wichtigen Platz haben muss, wenn sie an Erfahrungen und Praxissituationen anknüpfend vermittelt wird.*

Zudem ist es wichtig anzumerken, dass empfohlen wird, klassische Fortbildungsseminare nicht allein durch mediengestützte Fortbildungsangebote zu ersetzen, sondern diese flankierend oder ergänzend einzusetzen:

„I: Sehen Sie auch Möglichkeiten, dass man solche Fortbildungen über computerbasierte Plattformen gestaltet?

H: Auch. Aber nur als eine Methode im Rahmen eines gesamten Methodeninventars. Unbedingt notwendig durchaus, auch unterstützungswert, weil das ja auch Kompetenzen sind, die neu erworben werden müssen. Aber alleine nicht ausreichend. Das halte ich für völlig verkürzt, zu denken, mit diesen neuen Medien, dass sämtliche Kanäle des Lernens angesprochen werden könnten. Wie multimedial sie auch sein mögen. Ob nun software- oder internetbasiertes Lernen, das ist völlig egal. Hier geht es auch um organisationsbezogenes Lernen. Organisationsbezogenes Lernen hat auch etwas mit Mythen und Ritualen zu tun. Da ist in hohem Maße variantenreich, flexibel, personenbezogen und ohne Menschen nicht zu machen." (Expert/in H, S. 10)

Trotzdem wird Multimedia als ein wichtiges Thema von Fortbildungen genannt:

„Jetzt müssen wir in diesem Bereich investieren, Kursleiter mit Medienkompetenz auch auf einer simplen Ebene auszustatten." (Expert/in C, S. 10)

„Mit Sicherheit müssen Pädagogen in diese Bereiche mit rein. Auch das Netz mitgestalten." (Expert/in D, S. 13)

Es wurde aus den Expert/inneninterviews deutlich, *wie wenig bis jetzt der Wissensstand über die Neuen Medien und vor allem deren pädagogisch sinnvoller Einsatz entwickelt ist.* Es erscheint so, als ob vielfach Neue Medien ausprobiert wurden, weil besondere Förderungen hierfür verfügbar sind oder weil die Technik einfach da ist und es ein Interesse gibt, diese Möglichkeiten zu testen. Beides ist kaum zu kritisieren und in der momentanen Umbruchsphase

auch legitim, um Erfahrungen zu sammeln. Es wird aber deutlich, dass *es weiterhin nicht klar ist, zu welchen Themen man mit welchen Zielgruppen mediengestütztes Lernen sinnvoll einsetzen kann. Eine wissensorientierte Strukturierungsleistung durch empirisch orientierte wissenschaftliche Begleitforschung erscheint erforderlich.* Dies wird u. a. im folgenden Zitat deutlich:

„Die Differenzen zwischen der Art des verschriftlichten, zeitversetzten Lernens zum diskursiven Lernen, die sind überhaupt noch nicht richtig im Blick, das muss man genauer studieren. Und wenn man da eine Lösung hat, dann weiß man auch stärker vielleicht, wäre gleich die nächste Forschungsarbeit angedeutet, welche Themen sind besonders geeignet für so was und auch welche Zielgruppen, unter welchen Bedingungen Online-Lernen eher machen können als Face-to-Face. Denn die praktische Entwicklung dürfte so laufen, dass die Online-Kurse sich da durchsetzen, wo sie billiger sind, also das ist einfach die Ökonomie, die diktiert. Wir als Pädagogen sollten uns aber überlegen von der Sachangemessenheit, völlig unabhängig von den Kosten, wo welche Form sinnvoll und besser ist. Und da, denke ich, tappt man noch völlig im Dunkeln." (Expert/in G, S. 19)

Hier wird ein Entwicklungs- und Forschungsbedarf deutlich, der auch zum Inhalt von Fortbildungen werden könnte. Dies wird jedoch dadurch erschwert, dass die Expert/innen sich gerade *über die „Sachangemessenheit" der Neuen Medien unsicher* sind. Die Neuen Medien von diesem Gesichtspunkt her zum Inhalt von Fortbildungen zu machen, dürfte schwer werden, wenn man sich nicht nur auf den rein technischen Bereich beschränkt, sondern wirklich pädagogische Einsatzmöglichkeiten erörtern will. Es erscheint nämlich so, dass es *zwar vereinzelte und z. T. isolierte Erfahrungsbestände gibt, aber die theoretische Bearbeitung der „Sachangemessenheit" des Einsatzes hinterherhinkt und somit Fortbildungen bis jetzt kaum gesicherte Wissenbestände lehren können.* So wird z. B. bemängelt, dass aus der Mediendidaktik bis jetzt nicht einmal die notwendigen „Begriffe oder erkenntnisleitenden Fragen" (Expert/in C, S. 14) zur Verfügung gestellt werden:

„Wir haben einen Großteil der Entwicklung mit diesen Kursleitern/Tutoren zusammen gemacht. Das wirft schon ein Licht auf die Fortbildungsfrage. Im Grunde genommen konnten wir nicht vorausplanen, welche Fortbildungsbedarfe entstehen würden, weil uns selbst Erfahrungen fehlten. Dies hat sich unter dem Strich hervorragend bewährt, weil dieses erste Kernteam zum Entwicklungsteam gemacht haben und gut, wir sind gemeinsam gescheitert an Fragen. Aber – wie Sie wissen – scheitern kann sehr fruchtbar sein. (...) Daraus ist dann erst später eine Fortbildungsvariante gekommen. Die ersten zwei bis drei Semester haben wir keine Fortbildung gemacht. Wir haben mit allen Involvierten gemeinsam das Projekt gebaut." (Expert/in C, S. 2)

Dies ist eine Situation, die sicherlich nicht untypisch für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen sein dürfte. Durch das Sich-Bewegen in neuem Terrain kann man Fortbildungsbedarfe noch nicht vorab einschätzen, wie es in etablierten Fortbildungsfeldern eher möglich ist. So erscheint der Einsatz von Entwicklungsteams sinnvoll, allerdings kann man daraus auch die Forderung ableiten, dass *die Erfahrungen solcher Entwicklungsteams zügig systematisch ausgewertet und verbreitet werden sollten*, um der Gefahr vorzubeugen „sich im Kreise der eigenen Erfahrungen zu drehen" und *vereinzelte Erfahrungsbündel von verschiedenen Projekten zusammenzuführen in geteilte Wissensbestände*. Es zeigt sich ein Bedarf nach Vernetzung in dieser Thematik. Zudem kann man einen Bedarf nach empirischer Forschung ableiten, die solche *neuen Lehr- und Lernkulturen begleiten und daraus etwaige Fortbildungsangebote* entwickeln sollte.

Von zwei Expert/innen wurde außerdem ein Interesse an Fortbildungen mit einem *Genderansatz* geäußert. Diese könnten zum einen auf die Frage ausgerichtet sein, ob es einen geschlechtsspezifischen Umgang mit den Neuen Medien gibt. Nach den Eindrücken einiger Expert/innen kann man hiervon durchaus sprechen. Demnach arbeiten Frauen tendenziell zielgerichteter mit den Neuen Medien in dem Sinne, dass diese für sie lediglich instrumentellen Charakter haben, während Männer oft „basteln" oder „spielen", d. h. ein höheres Zeitvolumen aufwenden. Es müsste dementsprechend in Diskussionen einfließen, *inwiefern und in welcher Form man mediengestützte Lernoberflächen geschlechtsspezifisch konstruieren muss*.

Zum anderen wird darauf verwiesen, dass auch eine Notwendigkeit besteht, das geschlechtsspezifische Verhalten generell in Lehrsituationen zu hinterfragen, und zwar inwiefern hier eine Chancengleichheit erreicht ist. Dies könne allerdings lediglich mit einer Top-Down-Strategie, d. h. mit einer Unterstützung von der Leitungsebene her, und einer gesetzlichen Verankerung in Organisationen verwirklicht werden.

Auch auf die besondere *Situation in den neuen Bundesländern* wurde aufmerksam gemacht. Diese sei unter anderem durch ein *traditionelles Lehrverständnis bei Lehrenden und Teilnehmenden* gleichermaßen gekennzeichnet, wonach Lernprozesse weiterhin in erster Linie auf den Lehrenden ausgerichtet sind und die Teilnehmenden ein demgemäßes Verhalten des Lehrenden erwarten. Es muss folglich bei den Kursleitern angesetzt werden:

„... wenn man von Teilnehmer in Maßnahmen oder Kursen erwartet, dass sie mehr Selbststeuerung praktizieren oder lernen, dass sie die Verantwortung für ihren Bildungsprozess übernehmen, muss man auch diese Zielsetzung mit den Lehrenden nicht nur besprochen haben, sondern man muss im Grunde

genommen mit ihnen auch einen Teil des Prozesses machen, den sie an die Teilnehmer weitergeben sollen.“ (Expert/in H, S. 6/7)

Die Fortbildung von Lehrenden kann demnach ein wichtiges Medium sein, um über die Lehrenden auch *bei den Teilnehmenden ein verändertes Lernverhalten anzuregen*. Wiederum wird somit also deutlich, dass die Verwirklichung von neuen Lehr- und Lernkulturen nicht über das lehrende Personal hinweg geschehen kann. Vielmehr *ist es auch hier so, dass das lehrende Personal einen zentralen Anteil an dieser Entwicklung hat.*

Zusammenfassung

1. Bei der Konzeption von Fortbildungen muss das lehrende Personal differenziert berücksichtigt werden. Insbesondere für Lehrende, die überwiegend für eine Einrichtung arbeiten, können längerfristig-systematisch angelegte Fortbildungsangebote entwickelt werden. So könnte über Fortbildungen auch Organisationsentwicklung betrieben werden, welche das lehrende Personal in die Lehraufgaben einbindet und sie beteiligt. Personen, die ihre Lehrtätigkeiten in mehreren Einrichtungen anbieten, dürfen dagegen eines anderen Fortbildungsangebots.
2. Die Verstetigung und Systematisierung eines allgemeinverbindlichen Fortbildungsangebotes wird als großes Entwicklungsfeld bewertet, da die Qualifikation des lehrenden Personals z. T. eklatante Lücken aufweise, insbesondere in erwachsenenpädagogischen und lernpsychologischen Bereichen. Die Finanzfrage, d. h., wer in welchem Umfang finanziert, wird als zentrale Frage angesehen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass hier bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht und die inoffiziell bestehende Annahme, dass ein solches kontinuierliches und systematisches Fortbildungsangebot für das lehrende Personal nicht finanzierbar sei, neu hinterfragt werden muss.
3. Inhaltlich wird der Erfahrungsaustausch als Ansatz für Fortbildungen hervorgehoben, jedoch muss es besonders um empirische und theoretische Wissensinputs gehen, die von außen kommen müssen. So darf sich der Erfahrungsaustausch nicht in sich selbst erschöpfen, sondern es geht vor allem um den Erwerb von geteilten Wissensbeständen. Insbesondere über den sinnvollen pädagogischen Einsatz von Neuen Medien und über das Lernverhalten von Teilnehmer/innen in den neuen Lehr- und Lernkulturen besteht ein sehr hoher Wissensbedarf.
4. Mediengestützte Fortbildungsangebote sind denkbar, können aber nicht die persönliche Begegnung ersetzen, sondern sollten eine flankierende Funktion haben. Zudem ist überlegenswert, wie man einen schnellen Austausch von professionellen Erfahrungen mit neuen Medien fördern

kann. So könnten vereinzelte Erfahrungsbündel systematisiert werden und der scheinbar noch nicht genügend entwickelten Mediendidaktik Impulse geben. Zu erörtern wäre in diesem Zusammenhang auch, inwiefern multimediale Lernplattformen geschlechtsspezifisch konstruiert sein müssten, wie es durch die Erfahrungen von Expert/innen angedeutet wird.

5. Für die neuen Bundesländer wird die zentrale Rolle des Lehrpersonals bei der Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen besonders hervorgehoben, wenn ein verändertes Lernverhalten bei den Teilnehmer/innen angeregt werden soll. Im Vergleich zu den alten Bundesländern wird nämlich ein traditionelleres Lehr- und Lernverständnis konstatiert.

4. Forschungsbedarf zum selbstgesteuerten Lernen

Bei der Befragung der Expert/innen nach aktuellem Forschungsbedarf wurde ein *sehr hohes Interesse an Teilnehmerforschung und insbesondere an Untersuchungen zum Lernverhalten der Teilnehmenden* artikuliert:

„Dann fände ich es auch ganz gut, es ist ja einiges zu den neuen Lernmedien über deren Annahme geforscht worden. Ich fände es wichtig, wie individualisierte und flexibilisierte Lernangebote, also welche Wirkungen bei den Lernenden zu verzeichnen sind. Was sagen Lernende, die einen solchen Lernprozess durchlaufen haben am Ende einer solchen Maßnahme. Spannender noch, nach 1-2 Jahren mit Berufserfahrungen. Weil ich habe in einem anderen Projekt erlebt, dass wir auf eine Realität vorbereitet haben, die so nicht war (...) was sind eigentlich die Momente die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen aber auch verhindern. Im Bezug auf das Lernsetting, auf Methoden, auf Bezug des Verhalten des Dozenten, der Lernmaterialien, weil ich glaube das wird oft so in einen Topf geschmissen und da mal einen genaueren Blick hinzuwerfen.“ (Expert/in B, S. 20)

„… welche Themen sind besonders geeignet für so was und auch welche Zieltruppen, unter welchen Bedingungen Online-Lernen eher machen können als Face-to-Face.“ (Expert/in G, S. 19)

„… einfach diesen frauenspezifischen Ansatz noch mal, dass man noch mal guckt, weil es ein technisch dominiertes oder technisch unterstütztes Lernen ist, ob das tatsächlich so ist, dass Frauen mit der Technik nicht so viel am Hut haben.“ (Expert/in E, S. 18)

„Ich würde auch mit den Leuten, die im Netz lernen, unheimlich gerne mal erheben, warum die das tun und was ihre Zielsetzung ist. Das würde mich wirklich interessieren und natürlich wie erfolgreich sie letztlich sind. Da habe ich viele Fragezeichen dahinter.

Interviewer: Inwiefern Fragezeichen?

Es gibt viele die abbrechen und verloren gehen. Da spricht man nicht drüber. Wir würden das auch nicht tun, sondern man ist ja Aushängeschild. Und ich habe oft das Gefühl, dass da viel Schmäh dahinter ist.“ (Expert/in D, S. 12)

„Es bedarf des pädagogischen Fachpersonals, die erklären können wie Erwachsene allein lernen können, zu zweit, in Gruppen oder wie sie überhaupt lernen.“ (Expert/in L, S. 13)

„Also die verschiedene Themen in dem Bereich gesellschaftliche Zeitbudgets, Zeitmanagement und so etwas im Bezug auf Lernen/Lernverhalten und das vielleicht noch konkreter runtergebrochen auf das arbeiten mit neuen Medien. Das würde uns erheblich helfen. Ich sagte ja schon z.T. fehlen uns Begriffe und auch die erkenntnisleitenden Fragen (...)Aber wie ist es denn tatsächlich für spezielle soziale Milieus, welche Lernzeit gesteht man sich zu und wenn man in den neuen Lernwelten arbeitet, die einem eben in der Werbung als absolut flexibel vermittelt werden, was passiert dann tatsächlich und wo sind die Probleme.“ (Expert/in C, S. 14)

Es stellte sich ein umfassendes Interesse an dem Lernverhalten der Teilnehmer/innen in den neuen Lehr- und Lernkulturen dar, wobei sich vieles insbesondere auf mediengestütztes Lernen bezieht. Nahezu alle Themen, die im Bezug auf das Lernverhalten von Teilnehmer/innen wichtig sind, wurden von den Expert/innen angeführt. *Es geht um Motivation, Zugang, Verwertbarkeit, Dropouts, Zeitbudgets und Zeitmanagement, milieu- und geschlechtsspezifisches Lernverhalten sowie die Akzeptanz des Lernsettings differenziert nach seinen verschiedenen Elementen*. Diese Artikulierung eines Interesses an empirischen Untersuchungen war zumindest in ihrem Ausmaß überraschend. Dies kann erstens als Reaktion auf die neuen Unsicherheiten, die durch das Schaffen neuer Lernarrangements entstehen, verstanden werden. Viele Expert/innen bewegen sich auf „unbekanntem Terrain“ und sind dementsprechend *unsicher, wie die Teilnehmer/innen sich in den neuen Lernarrangements bewegen können, wo sie Hilfe brauchen oder welches Maß zwischen Dirigismus und Selbststeuerung für welchen Zielgruppe geeignet sein könnte*. Dieses Interesse scheint nicht durch normative Appelle befriedigt werden zu können. Anstelle der Forderung nach neuen Lehr- und Lernkulturen besteht eher ein Interesse an konkreten empirischen Untersuchungen, welche die neuen Lehr- und Lernkulturen weder idealisieren noch verdammen:

„Es gibt einen Großteil von Schreibern, die sind, sagen wir mal, ideologisch vorbelastet, die haben als Vorurteil oder haben einfach für sich beschlossen, die neuen Medien sind wichtig, gut und richtig, und dann vertreten sie eine Linie, wo sie immer die Erfolge in den Medien suchen, um ihre eigenen These, auf der sie stehen, gewissermaßen zu ratifizieren. Und die Schwierigkeiten, die man im Umgang hat, die ziehen dann eigentlich meistens nur diejenigen, die

grundsätzlich gegen die neuen Medien, die suchen sich dann immer die negativen Seiten raus. Diese simple Polarisierung in der Darstellung gilt es zu brechen. Und das machen so viele dann nicht. Und dann nehme ich auch an, dass aus der Literatur das Problem besteht, dass eigentlich nur wenige richtig praktische Erfahrungen haben." (Expert/in G, S. 14)

Diese Kritik an einer vorurteilsbeladenen Behandlung der Neuen Medien in euphorischer oder ablehnender Richtung wird von den meisten Expert/innen geteilt. *Es besteht ein hohes Interesse gerade an den Problemen und Schwierigkeiten in den neuen Lehr- und Lernkulturen* jenseits der öffentlichkeitswirksamen Verkündung von Erfolgsmeldungen, aber auch mit der Bereitschaft, aus Fehlern zu lernen. Dies ist gespeist aus einem Interesse an einer Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehr- und Lernkulturen und nicht aus dem Interesse, zu den alten Lehr- und Lernkulturen zurückzukehren.

Das große Interesse an empirischen Untersuchungen und einem offenen Umgang mit Problemen kann aber auch dahingehend interpretiert werden, dass es eine Reaktion ist auf circa 10 Jahre der bildungspolitischen Leitlinie Selbstgesteuertes Lernen (SGL) sowie auf deren Umsetzung in erwachsenenpädagogischen Modellprojekten. Explizit wird u. a. geäußert:

„Ich fände es ganz wichtig, es ist ja auch ein Feld, was ganz langsam in den Blick kommt, dass nach 10 Jahren Diskussion um SGL und LLL eine ganze Reihe von Konzeptionen entstanden sind und viele sind über Publikationen zugänglich, ich fände es einfach wichtig, wenn man versucht da das Feld zu sondieren. Welche Schwerpunkte mit welchen theoretischen Annahmen und mit welchen Ergebnissen." (Expert/in B, S. 20)

„Ich glaube wir sind in einer Phase, wo es keinen klaren Begriff von SGL gibt." (Expert/in B, S. 21)

„Es ist von Anfang an so angelegt gewesen, etwas, was durch die Literatur zum SGL unseres Erachtens in die falsche Richtung läuft, die Illusion zu erzeugen als gäbe es so etwas wie Selbststeuerung. Und unseres Erachtens gibt es das nicht, sondern wir sind viel mehr der Auffassung, dass sich die Steuerungsachse, wenn man es denn so bezeichnen will, um 180 Grad dreht, aber dass es nicht jenseits von Steuerung ist, was da passiert." (Expert/in A, S. 1)

Diese Aussagen weisen auf *eine geringe lerntheoretische und erwachsenenpädagogische Fundierung der Propagierung des SGL* hin und darauf, wie hoch der ideologische Gehalt der Begriffe ist, wenn man nach 10 Jahren konstatieren muss, dass es keinen klaren Begriff von dem zentralen bildungspolitischen Konzept gibt.

Gegen diese Kritik könnte nun auch eingewendet werden, dass das

Konzept des SGL eine Art „Wärmemetapher“ darstellt, unter der sich viele neue Strömungen sammeln, und dass es somit ein gutes Konzept sei. Allerdings zeigt sich an der erwachsenenpädagogischen „Gefolgsamkeit“, dass der eigene Wissensstand negiert oder gering geschätzt wird. Wenn Pädagog/innen z. B. nach 10 Jahren Beschäftigung mit SGL als neue Erkenntnis artikulieren, dass Lernen weder vollkommen fremdgesteuert noch vollkommen selbstgesteuert ist, entsteht der Eindruck, dass man Altbekanntes als neue Erkenntnis postulieren muss, dass man sich aber theoretisch nicht weiterentwickelt. Zudem wird von mehren Expert/innen die Abhängigkeit von Projekten kritisch artikuliert:

„Und viele Schreiberlinge haben natürlich häufig das Problem, dass sie einen Finanzierungshintergrund haben, dem sie Erfolgsmeldungen berichten müssen.“ (Expert/in G, S. 14)

Es stellt sich die grundsätzliche Frage, ob es wissenschaftlich vertretbar ist, wenn man *mit Begriffen arbeitet, für die es keine klare Definition gibt* und scheinbar nicht einmal angestrebt wird. Dass diese Problematik nicht verschwinden wird, wird deutlich, wenn zu einem der sich abzeichnenden neuen Leitbegriffe folgende Notwendigkeit gesehen wird:

„Es geht in diesem Bereich darum, überhaupt den Begriff der Lernkultur weiter zu definieren und diesen Begriff auch mit Inhalt zu erfüllen.“ (Expert/in K, S. 22)

Dies zeigt die Notwendigkeit, den Begriff Lernkultur gezielt „mit Inhalt“ zu füllen und ihn nicht zum Sammelbecken für Gleiches und Ungleiches werden zu lassen.

Zusammenfassung

1. Es besteht bei den Expert/innen ein sehr hoher Bedarf, über das Lernverhalten von Teilnehmer/innen in den neuen Lehr- und Lernkulturen mehr zu erfahren, und dies in einem umfassenden Sinne. Es geht um Motivation, Zugang, Verwertbarkeit, Drop-outs, Zeitbudgets und Zeitmanagement sowie um milieu- und geschlechtsspezifisches Lernverhalten.
2. Dieser Bedarf kann als Reaktion auf die Unsicherheiten, die neue Lehr- und Lernkulturen erzeugen, gedeutet werden. Man ist hierbei auch an den Problemen und Schwierigkeiten interessiert, weil der dominante Trend in Form von eher euphorischen Erfolgsmeldungen den Eindruck erweckt, als gäbe es keine Probleme. Dem können die Expert/innen aber aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen widersprechen.
3. Nach circa 10 Jahren der bildungspolitischen Leitlinie Selbstgesteuertes Lernen besteht ein Interesse an einer Sondierung des Feldes von

Modellprojekten hierzu sowie an einer lerntheoretischen und erwachsenenpädagogischen Fundierung des Begriffs. Mit Hinblick auf die Lernkultur wird bereits jetzt auf eine notwendige inhaltliche Füllung dieses relativ neuen Begriffs hingewiesen.

Anmerkungen

1 Die Details zu den Expert/innen sind personenunspezifisch aufgeführt, da den Expert/innen Anonymität zugesichert wurde und selbst bei einer Anonymisierung von Namen die personenspezifische Auflistung charakteristischer Daten für Insider offenlegen würde, wer interviewt wurde.

2 Dieser Begriffsverwendung, die aus theoretischer Sicht als nützlich erscheint, steht eine andere Begriffsverwendung durch die befragten Expert/innen gegenüber (s. Abschnitt 2.2.2 Didaktik-Lernarrangement)

3 Nur am Rande sei hier angemerkt, dass diese Diskussion auch einen wichtigen Einfluss auf die Entstehung des Lernkulturbegriffs hatte.

4 Im Folgenden werden „lehrendes Personal" oder „Lehrpersonal" als Sammelbegriffe verwendet, die aber ausdrücklich beratend tätige Professionelle mit einschließen.

5 Allerdings stellt dies nur eine sehr vorsichtige Interpretation dar, da es im Leitfragenkatalog der Untersuchung keinen ausführlichen Fragenkomplex zum Thema Beratung gab.

Literatur

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): „Expert/inneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht." In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): „Qualitativ-empirische Sozialforschung." Opladen, S. 442-448

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): „Das Expert/inneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung." In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft." München , S. 481-492

IV Ergebnisse und Empfehlungen

Ulrike Heuer

Fortbildungs- und Forschungsbedarf

Im Anschluss an die zweitägige Konferenz in Bonn im Rahmen des Projekts *„Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung – Anforderungen an das lehrende Personal“* im Januar dieses Jahres wurden wir aufgrund der überraschend umfangreichen Ergebnisse beauftragt, eine „Follow up“-Tagung folgen zu lassen. Ein kleiner Kreis der Expert/innen, die bereits in Bonn entscheidend mitgearbeitet hatten, sollte die vorliegenden Ergebnisse auf erkennbar gewordenen Fortbildungs- und Forschungsbedarf auswerten und dazu Empfehlungen geben. Die Arbeitstagung wurde am 13. Juni in Frankfurt durchgeführt. Die Empfehlungen sind in Teil II und III dieses Beitrags zusammengefasst.

Ausgangsbasis für die Arbeitstagung in Frankfurt bildeten die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Gieseke/Käpplinger: „Lehren braucht Support“ (in diesem Band). Das DIE hatte als Teil des Projekts diese Studie in Auftrag gegeben.

Für die Expert/innen war die Frage leitend, wie man die Herausforderungen an neues Lehren und Lernen in der Weiterbildung kompetent unterstützen und begleiten kann. Neues Lehren bedeutet – wie die empirische Untersuchung zeigte – nicht nur eine neue Akzentuierung der Rolle der Lehrenden, sondern eine Erweiterung ihres Aufgabenspektrums. Dies war in der Fachliteratur so noch nicht deutlich geworden.

Einig waren sich die Expert/innen über die Notwendigkeit, den Prozess der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung weiter zu entwickeln. Voraussetzungen dafür sind pädagogische Forschung und trägerübergreifende, kontinuierliche Fortbildung für lehrendes Personal. Die Fortbildung soll in Teilbereichen auch Ausbildung bedeuten.

Im ersten Teil dieses Beitrags werden Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung, wie sie für die Arbeitstagung aufbereitet wurden, vorgestellt. Zu Beginn der Tagung wurden sie referiert und bildeten gemeinsam mit den vorliegenden Referent/innen-Beiträgen der Bonner Konferenz den Ausgangspunkt für die Empfehlungen.

Teil I: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung als Ausgangsbasis für die Ermittlung von Fortbildungs- und von Forschungsbedarf

Lehren und Lernen in der Weiterbildung entwickeln sich durch neue Herausforderungen in der Arbeits- und Lebenswelt gegenwärtig mit hoher Geschwindigkeit weiter. Empirische Untersuchungen gibt es bisher kaum. Die uns vorliegende empirische Studie wurde unter dem Fokus zusammengefasst, welche Konsequenzen sich für Lehrende, Bildungseinrichtungen, Forschung, Profession und Bildungspolitik ergeben.

Neu an der Lehr- und Lernkultur ist, dass sich das Lernarrangement ständig verändert. Lernzeiten, Lernorte und Lernmedien werden immer wieder anders verknüpft. Die Vielfalt und der Wechsel zwischen den Elementen sind größer als früher. Das verweist darauf, dass auch die Rahmenbedingungen für neues Lehren und Lernen erweitert werden müssen, um den erhöhten Anforderungen zu genügen.

1. Grundlegende Anforderungen an die Erwachsenenbildung

Eingangs wurden drei grundlegende Anforderung an die Erwachsenenbildung genannt, die bisher entweder zu wenig berücksichtigt oder noch nicht erkannt worden waren.

1. Zu wenig wurde bisher in den Blick genommen, dass Lernen im Erwachsenenalter eine besonders komplexe Angelegenheit ist. Die pädagogischen Qualitäten in der Erwachsenenbildung, sei es beim Lernen in Gruppen oder beim Lernen mit durchstrukturierten, medial gesteuerten Inhalten, müssen in ihrer Vielfalt untersucht werden. Wenn wir uns dies nicht vergegenwärtigen, wird lediglich Neues gegen Altes ausgespielt. Beides wird nicht in seiner je besonderen Qualität gesehen und auch nicht in sinnvoller Ergänzung erkannt. Wird die Komplexität im Erwachsenenlernen, mit der die Bildungseinrichtungen umgehen, weitgehend unsichtbar gehalten, dann erscheint diese Komplexität weder angemessen im Marketing noch wird sie in öffentlichen Zuwendungen bewertet.
2. Wenn Standards benannt und die Vielfalt der Angebote der unterschiedlichen Träger erhalten bleiben sollen, dann muss dies mit Professionalisierungsangeboten verbunden werden. Die Bildungsinstitutionen bzw. die Bildungsträger müssen auf Qualifizierung der Lehrenden gemäß den gewünschten Standards bestehen und ein entsprechendes Angebot durchsetzen. Gleichzeitig muss von der Wissenschaft Begleitforschung durchgeführt werden, damit Standards gesetzt werden können. Standards müssen durch pädagogische Forschung theoretisch ab-

gesichert sein. Erwachsenenbildung braucht pädagogisch begründete Konzepte, um als Profession auch interdisziplinär anerkannt zu sein.

3. Vernachlässigt man die weitere Professionalisierung in der Weiterbildung, droht die Gefahr, dass viele Lehrende aus diesem Bereich hinausgehen. Durch den aufgetretenen Lehrermangel und durch neue Arbeitsmärkte für Sozialwissenschaftler/innen werden diese (nicht zuletzt finanziell) attraktiveren Arbeitsfelder viele Lehrende abwerben. Dann wird in den nächsten Jahren mit einer Tendenz zur Deprofessionalisierung zu rechnen sein, die sich durch die Arbeitsmarktlage bestimmt. Bedenkt man jedoch die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung durch das geforderte „lebenslange Lernen", wäre eine solche Entwicklung katastrophal. Zunehmende Bedeutung von Weiterbildung heißt auch, dass in Zukunft weitere, d. h. bildungsfern(er)e Teilnehmerkreise zu erschließen sind. Die Anforderungen an die Professionalität der Lehrenden werden höher.

2. Kennzeichen der neuen Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung

Ein Ergebnis der Studie ist, dass Lehrende dringend Fortbildung benötigen, um den erweiterten Anforderungen neuer Lernkulturen gerecht zu werden. Fortbildung für lehrendes Personal anzubieten bedeute auch, Organisationsentwicklung zu betreiben. Professions- und Organisationsentwicklung werden als interdependente Bereiche der Weiterbildung gesehen.

Lernen und Zeitmanagement

Mediengestützte Lernangebote wenden sich meistens an die Zielgruppe der Berufstätigen bzw. an bestimmte Berufsgruppen. Diese Zielgruppe könne Kurse in einer oberen Preiskategorie bezahlen, ihre Lernzeit sei jedoch sehr begrenzt. Netzbasierte Angebote haben den Reiz, die Lernzeit nach individuellen Bedürfnissen variieren zu können. Aus der Weiterbildungspraxis wird berichtet, dass die Erwartungen der Teilnehmenden an die mediengestützte Lernkultur sehr hoch seien und der eigene Arbeitsbeitrag unterschätzt werde. Das Lerngeschehen teilt sich in kleinere Einheiten auf. Die flexibleren Lernzeiten setzen kompetentes Zeitmanagement der Lernenden voraus. Mediengestützte Lernangebote erfordern ein anderes Lernverhalten, die Anforderung an das Zeitmanagement der Lerner/innen seien höher.

Konsequenz für die Lehrenden:

Sie müssten die übertriebene Erwartungshaltung abbauen, d. h. mit Frustrationen der Teilnehmenden umgehen.

Konsequenz für die Bildungseinrichtung:

Es gebe höhere Abbrecherquoten in mediengestützten Lernangeboten.

Forschungsbedarf:

Mit der Flexibilisierung von Zeitmustern kommen auf Lernende und Lehrende neue Anforderungen zu. Forschungsbedarf zeige sich im Ansatz in der Zeitfensterdiskussion. Lernzeit wird zur individuellen Ressource, deren Ausschöpfung von den Teilnehmenden ein kompetentes Zeitmanagement erfordere. Lehrende versuchten gegenwärtig über Lernjournale oder Lerntagebücher Eindrücke von Lernzeitmanagement zu gewinnen.

Adaptionslernen für Erwerbstätige und Teilnehmerorientierung

Eine anderes Problem zeige sich bei der Zielgruppe der Erwerbstätigen, die unter hohem Zeitdruck stehen. Diese Zielgruppe frage nur kleinste Kompetenzpäckchen ab, die einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang haben. Wissenssystematik sei nicht gefragt. Schnelle Anwendung durch Lernen von einzelnen Handlungsschritten stehe im Vordergrund. Muße oder Raum für Reflexion sei nicht vorhanden. Das Lernen bleibe auf unmittelbares Arbeitshandeln beschränkt; Fragen z. B. zum gesellschaftlichen Kontext der Arbeit kämen nicht vor. Die Fähigkeit, Gelerntes in größere Zusammenhänge einzuordnen, bleibe unbeachtet und der Transfer des Gelernten in engen Bahnen.

Lernen für die Zielgruppe Erwerbstätige meine vor allem Adaptionslernen für Arbeitsprozesse. Die kritische Komponente von Lernen, die durch Reflexion entstehen kann, habe kaum Bedeutung. Es werde schwieriger, Reflexionsprozesse ins Lerngeschehen einzubinden.

Konsequenz für die Lehrenden:

Sie müssten gezielte pädagogische Interventionen einsetzen, um sich in ihrem Lehrverhalten nicht nur an die vordergründigen Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen. Lehrende sollten darüber hinaus Lernerfahrungen der Teilnehmenden antizipieren und zuvor nicht intendiertes Lernen der Teilnehmenden gezielt anregen.

Konsequenz für die Bildungseinrichtung*:*

Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung sollte nicht als bloßes Anbiedern an die Erwartungshaltungen der Teilnehmenden missverstanden werden. Gute Pädagogik beinhalte auch eine Störung der gewohnten Sicht- und Handlungsweisen, wenn man nicht nur kurzfristige Adaptionsfähigkeit fördern wolle. Planungshandeln solle im professionellen Sinne übergreifend und vorausschauend bleiben.

Handlungsbedarf der Profession:

1. Marketingstrategien präsentieren Lernen häufig als Spaß oder Fest. Das erzeuge unrealistische Erwartungshaltungen. Fehleinschätzungen über das Maß an geforderter Anstrengung würden zu Frustrationen und Enttäuschungen führen. Marketingstrategien müssten ehrlich gestaltet werden und darauf hinweisen, dass Lernen immer auch Anstrengung erfordert.

2. Bei mediengestützten Lernangeboten könne die Tendenz bestehen, Lernangebote auf kurzfristige Anpassungsunterstützung durch kleinste Kompetenzpäckchen zu reduzieren. Wissenssystematische oder reflexionsanregende Elemente kämen dann zu kurz. Unter Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit und der Veränderung des Lernens könne von einer Anpassungsunterstützung wenig erwartet werden. Zu diskutieren wäre, wie effizient solche Lernangebote seien, die nur Handlungsschritte vermitteln. Die Frage wird aufgeworfen, ob nicht größere Lernblöcke die effizientere Lernform bieten.

Präsenzlernphasen und Fernlernphasen bei mediengestützten Seminaren

Das Lernen in neuen Lernkulturen würde nicht vereinsamtes Lernen am Bildschirm bedeuten. In mediengestützten Seminaren teilen sich Lernphasen meistens auf in Präsenzlern- und Fernlernphasen. Die Dynamik in den Lerngruppen würde an Bedeutung zunehmen, z. B. während der Präsenzphasen oder in der betrieblichen Weiterbildung.

Bei Lernarrangements mit Präsenz- und Fernlernanteilen würden Präsenztermine eine zunehmende Wertschätzung erfahren, obwohl ihr Stundenanteil im Rahmen des Lernarrangements gesunken sei. Dem persönlichen Zusammentreffen, dem Sozialkontakt, komme eine hohe Bedeutung für das Lernen zu. Denn in der Gruppe finde man für Lernanstrengungen Anerkennung, erreiche eine andere Tiefe der Kommunikation und erlebe auch den sozialen Druck, sich in der Lerngruppe zu bewähren. Präsenztermine sind lernförderliche Elemente, die für die meisten Lernarrangements unabdingbar zu sein scheinen. Ebenso würden verborgene Motivationen der Lernenden, wie die Möglichkeit der Kontaktsuche, während der Präsenzlernphase bedient. Zusammentreffen mit anderen in der Präsenzphase habe immer auch Sozialisationseffekte. Präsenzlernphasen nehmen eine Schlüsselposition ein, die den Fernlernphasen Struktur und Richtung gebe. Lernen in Gruppen hat einen *nachhaltigen* Effekt, weil es z. B. durch die Erinnerung an Personen auch besonders haften bleibe (die emotionale Seite des Lernens) und zugleich den Lernhorizont erweitere.

Ein Gelingen ausschließlich netzbasierter Online-Seminare erfordere bei Lernenden einige Voraussetzungen, die nur wenige erfüllen. Anhand eines Beispiels wurden Erfolgskomponenten genannt:

- Vorerfahrung der Teilnehmer/innen mit Computeroberflächen,
- hohes Engagement und Moderationskenntnisse bei Lernenden,
- Verteilung der Moderation auf mehrere Personen,
- hoher Wissensstand der Teilnehmer/innen über das Thema,
- Begrenzung des Seminars auf 14 Tage.

Eine medienkompetente und engagierte Zielgruppe könne mit reinen

Fernlernarrangements lernen. Ein solches Lernarrangement sei aber für die Mehrzahl der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung noch nicht geeignet.

Konsequenz für die Lehrenden:

Lehrende müssten über Medien- und Moderationskompetenz verfügen und auf die verborgenen Motivationen in den Präsenzlernphasen eingehen, d. h. diese Lernphasen so gestalten, dass die sozial-emotionalen Bedürfnisse, die lernförderlich wirken, befriedigt würden. Die emotionale Seite des Lernens stehe in den kürzeren Zeitabschnitten der Präsenzphasen mehr im Vordergrund als in längeren Präsenzphasen und erzeuge durch Verdichtung eine größere Dynamik.

Konsequenz für die Bildungseinrichtung:

Lehrende weisen darauf hin, dass sie Weiterbildung in Medien- und Moderationskompetenz und Weiterbildung für die Gestaltung von Präsenzlernphasen, besonders zum sozial-emotionalen Lernen, benötigen. Erforderlich wäre auch Fortbildung zum Thema Gruppendynamik im veränderten Lernarrangement (mit Präsenz- und Fernlernphasen). Vermittelt werden sollten die lernförderlichen oder lernhinderlichen Dimensionen. Ebenso würden neue Lernarrangements die Einrichtung der Lernorte mit den erforderlichen Medien, Beratungsräumen und kommunikationsfördernden Begegnungsräumen verändern.

Forschungsbedarf:

In der Studie wird auf einen Trend zur Zunahme von professionellen Aufgaben der Lehrenden hingewiesen, das gelte besonders für motivierende und beratende Rollenanforderungen. Lernberatung wurde von vielen Expert/innen der Weiterbildungspraxis als wichtiges, wenn nicht sogar zentrales Element ihrer Lehrarrangements beschrieben. Zugleich wurde aber eine „Leerstelle“ in der theoretischen Literatur festgestellt: Bisher sei nirgends beschrieben, was eigentlich Lernberatung ist. Diese Leerstelle verweise auf eine mangelhafte theoretische Rückbindung und Platzierung des Lernberatungsbegriffs. Fragen sind: Wie arbeitet man mit metakognitiven Fähigkeiten von Erwachsenen, d. h., wie lösen Teilnehmer/innen Probleme, wie gehen sie in komplexen Lernumgebungen mit Anforderungen um, welche Empfehlungen oder Interventionen wirken lernförderlich?

Bei Lehrenden bestehe großes Interesse an der Frage, welcher Art neue Lehr- und Lernkulturen seien und welche Tiefe der Strukturierung dafür erforderlich sei, damit sich die Lernenden so bewegen könnten, dass sie eigene Lernwege und Vertiefungen suchen. Auch die Begrenztheit in ihren Entscheidungen sollte Lernenden bewusst werden können.

3. Erweiterte Aufgaben des Lehrpersonals

Berichtet wurde, dass sich ein Trend zur Zunahme von professionellen Aufgaben bzw. Aufgabenbezeichnungen zeige. Animierende, motivierende und beratende Anforderungen würden umfangreicher.

– Hohen Erwartungs- und Erlebnishaltungen vieler Teilnehmender müsste mit einer erweiterten Aufgabendefinition begegnet werden.
– Edutainment diene als Animations- und Motivationshilfe. Lehrpersonal müsste ein „rich learning environment“ arrangieren, das zum Lernen einlädt, dabei das Interesse erhält und das Gefühl vermittelt, an einem Bildungs-Event teilzuhaben. (Diese Anforderung wird in der Literatur als „Edutainment“ beschrieben, das sich keineswegs im Unterhalten erschöpfe. Die lehrenden Aufgaben blieben erhalten. Edutainment wird als flankierendes Element im Gesamtarrangement verortet.)
– Moderierende Professionelle müssten in der Lage sein, bei eventuellen Konflikten zwischen Teilnehmenden zu vermitteln.
– Lehrende würden auch weiterhin analytisch-diagnostische sowie planende und lehrende Aufgaben haben.
– Verschiedene Veranstaltungsformen müssten strukturell miteinander gekoppelt werden. Eine solche Strukturierungsleistung würde von Teilnehmer/innen als Orientierungshilfe häufig explizit eingefordert.
– Demgegenüber kritisieren viele Expert/innen der Weiterbildungspraxis die Gestaltung von Lernsoftware als überstrukturiert. Das fordere von den Lehrenden ein Balancieren zwischen den Extremen von Über- und Unterstrukturierung in der Lernsituation.

Von Lehrenden werden Beispiele für kreative und engagierte Entwicklungsarbeit beschrieben, mit der einige Lehrende bereits auf neue Herausforderungen reagieren:

– Sie bilden professionelle Tandems im Multimedia-Bereich (Expert/innen der Informationstechnik lehren gemeinsam mit Pädagog/innen).
– Sie bilden Entwicklungsteams für neue Lehrkulturen (fachbereichs- und funktionsübergreifend).

Kurz- bis mittelfristig gebe es bisher *tragfähige Notlösungen*, aber keine kontinuierlichen, systematischen und qualitätssichernden Entwicklungen.

Gravierende Leerstellen in der Qualifikation der Dozent/innen seien:

– ausreichend ausgebaute und verbindliche Fortbildung,
– finanzierbare Fortbildungsangebote.

Neue Formen von Fortbildung werden gewünscht, die vereinzelte Fortbildungswochenenden ablösen sollten:

– modulares und sequenzielles Baukastensystem von Fortbildungsangeboten.

Als neue Form entwickele sich in der Weiterbildung eine

– netzbasierte Lernkultur mit Lernprogrammen für Offline-Lernen. Dort beschränke sich Selbststeuerung häufig auf die Wahl von Ort und Zeit, heißt es.

Berichtet wurde über eine Aufspaltung bei der Ausformung neuer Lehr- und Lernkulturen:

- Einerseits würden hochentwickelte, differenzierte Konzepte entstehen, die den Lernenden in möglichst vielfältiger Form Lernanregungen, Lernzugänge, Lernwege und Lernhilfen bieten wollen,
- andererseits gebe es immer mehr mediengestützte Offline-Lernangebote nach dem Prinzip „Drill & Practice". (Ein Problem sei zudem die schnelle Veraltung der Lernsoftware.)

In der Studie wird berichtet, dass der Trend zu einer stärker selbstgesteuerten, offeneren und anregenden Lernkultur im Kontrast zu einer Engführung der Lernangebote durch überstrukturierte und überdidaktisierte Lernsoftware stehe.

Ein weiterer Trend wird genannt, der mit der Verwendung des Schlagwortes von neuen Lehr- und Lernkulturen einhergeht. Der Begriff werde im Sinne einer „Klammer" oder „Wärmemetapher" mit der Konnotation des Wandels zu einer positiveren Lernkultur verwendet. Darunter würden verschiedene Veränderungen im Lehren und Lernen subsumiert, mit dem gemeinsamen Ziel, Teilnehmer/innnen besser an neue Anforderungen anzupassen.

Konsequenz für die Lehrenden:

Die Lehrenden würden mit neuen Aufgaben überhäuft, ohne dass ihre traditionellen Lehraufgaben reduziert würden. Lernkulturen seien komplexer geworden, sie umfassen verschiedene Lernorte, Lernzeiten und Lernmedien. Dadurch entstehe ein erhöhter Planungsaufwand. Außerdem müssten Lehrende sich mediengestützte Lehrkompetenz aneignen. Vier verschiedene Arten von neuen Anforderungen tauchen zusätzlich auf:

- Beratungskompetenz,
- Moderations- und Animationskompetenz,
- Medienkompetenz,
- Arrangement eines strukturierten „rich learning environment".
  Der Vor- und Nachbereitungsaufwand steige dadurch erheblich.

In der Studie wird darauf hingewiesen, dass die erhöhten Anforderungen zu Verunsicherungen über die professionelle Zukunft der Lehrkräfte führen, auch bezüglich der Entwicklungen auf dem Bildungsmarkt.

Anzeichen von Widerstand gegen die neuen Lernkulturen wurden erkannt. Der Widerstand wird damit begründet, dass der Aufwand zu hoch sei, den Lehrende leisten sollen, im Verhältnis zum Ertrag, den die berufliche Situation vieler Lehrender erwarten lasse. Deutlich werde ein Dilemma in der Weiterbildung, nämlich die Forderung nach mehr Leistung mit weniger Mitteln zu erfüllen.

Handlungsbedarf der Profession:

Angemahnt werde von vielen Expert/innen der Weiterbildungspraxis, dass Pädagog/innen sich zunehmend in die Entwicklung von Lernsoftware und

netzbasierten Angeboten einbinden sollten. Dies sei auch im Sinne von Verbraucherschutz zu verstehen, da die Qualität von Software zum Teil schlecht sei. Neue Medien sind ein wichtiges Element im Gesamt-Setting hochwertiger Lehr- und Lernkultur; sie müssten aber auch pädagogischen und nicht nur technischen Ansprüchen genügen.

Festgestellt wurde, dass sich im Professionsverständnis kein Paradigmenwechsel vom „Lehren" zum „Beraten" vollziehe, sondern ein Wandel zum „Lehren und Beraten". Daher sei neben den eingesetzten Ressourcen für die technische Ausstattung die Qualifizierung und Fortbildung des Lehrpersonals ein essentieller Faktor. Gebraucht werde ein umfassendes und aufeinander aufbauendes Fortbildungsprogramm für die Lehrenden, das kontinuierlich verfügbar und bezahlbar sein soll.

Das Lehrpersonal bewältige die Herausforderungen des Berufsalltags vielfach durch Improvisation. Diese Haltung dürfe aber nicht den systematischen Fortbildungsbedarf verdecken.

4. Erweiterung des pädagogischen Denkens

In der Bildungspraxis werden die Auslegungen der Begriffe „Didaktik" und „Lernarrangement" durch neue Erfahrungen in der pädagogischen Praxis dynamisch weiter entwickelt.

Die überwiegende Mehrheit der Expert/innen der Weiterbildungspraxis geht *nicht* davon aus, dass das Verständnis von Didaktik durch Lernarrangement ersetzt werde. Beide Begriffe scheinen weiterhin notwendig zu sein. Sie werden als Bezeichnungen für verschiedene Bereiche verstanden, die sich ergänzen. Begründet wurde die Unterscheidung damit, dass Lernen sich nicht im Unterhaltenden verlieren dürfe.

Bedeutungshorizonte, die auf ein erweitertes implizites Verständnis von Didaktik und Lernarrangement in der Weiterbildungspraxis hinweisen, wurden von den Expert/innen der Weiterbildungspraxis beschrieben:

Lernarrangement als Bezeichnung für

- die erforderlich gewordene Inszenierung durch die Verwendung verschiedener Lernelemente;
- das ansprechende Ambiente (Lernökologie);
- das situative Lerngeschehen, verbunden mit dem prozesshaften und offenen Geschehen;
- ein filigranes Agieren mit Teilnehmer/innen in Lehr-/Lernsituationen (incl. der Steuerung von Gruppenprozessen).

Als implizites Verständnis der Expert/innen der Weiterbildungspraxis zeige sich die Vorstellung von vereinzelten Lernepisoden oder Teilelementen, wie Präsenz-, Fern- oder Selbststudiumsphasen und nicht das gezielte Zusammenstellen der Teilelemente, also das Arrangieren.

Didaktik als Bezeichnung für

- inhaltsbezogenes Planen,
- Handeln, das Orientierung- und Struktur gebe und damit Verknüpfen meine,
- Lerninhalt und Lerngegenstand, die vermittelt werden sollen, ohne zu belehren.

Das implizite Verständnis von Didaktik habe sich durch neue Einflüsse auf das Lehren verändert. Erweitert habe sich die Vorstellung von Didaktik um Teilbereiche wie Verknüpfungsleistungen von Lernelementen und die neue Rolle der Lehrenden, d. h. lehren, ohne zu belehren. Einig war man sich darüber, dass „Didaktik" mit „Lernarrangement" zu verbinden sei und nicht das eine durch das andere ersetzt werden könne.

In der Studie wird darauf hingewiesen, dass sich eine Erweiterung des pädagogischen Denkens zeigt. Indikator dafür sei, dass nicht mehr in Kategorien von paradigmatischen Wenden gedacht werde, sondern neue Begriffe wie „Lernarrangement" an traditionelle Begriffe wie „Didaktik" anschließen.

Konsequenz für die Lehrenden:

Neue Kernaufgabe für lehrendes Personal scheine das Ausbalancieren von Dynamik und stabiler Strukturierung in Lehr- und Lernkulturen zu sein.

5. Beschreibung der Zielgruppe „lehrendes Personal"

Lehrendes Personal in der Erwachsenenbildung ist eine heterogene und zugleich eine fast unüberschaubar große Gruppe. Um Fortbildung für Lehrende zu konzipieren, wurden in der Studie einige Voraussetzungen genannt, die später in die Empfehlungen der Expertinnen-Runde eingegangen sind.

Das lehrende Personal lasse sich in (mindestens) zwei Gruppen differenzieren:

a) eine Kerngruppe von Lehrenden, die bereit sind, sich auf einen Institutionenbezug einzulassen,
b) eine andere Gruppe, die ihre Kurse fachspezifisch als Expert/innen auf der Grundlage einer bestimmten Fachkompetenz anbietet und die für verschiedene Bildungseinrichtungen und -träger arbeitet.[1]

Für die Gruppe der Lehrenden mit Institutionenbezug müsse es bereits vor einer konkreten Planungsphase des inhaltlichen Angebots Fortbildung geben zu

- Zielen der Einrichtung,
- Zielen der Planungsschwerpunkte,
- Zielen der Bildungsarbeit.

Solche Angebote seien wichtig, damit diese in der Regel sehr aktiven Dozent/innen sich besser zur Institution in Beziehung setzen könnten. Dadurch würde die Professionalität der Lehrenden vertieft, mit der zu erwartenden Wir-

kung, dass diese Bindung eine Voraussetzung für eine tragfähige, langfristige Arbeit schaffe.

Für die Gruppe der Lehrenden, die nicht an bestimmte Institutionen gebunden sind, sondern fachspezifisch als Expert/innen für verschiedene Bildungseinrichtungen arbeiten, würden andere Angebote gebraucht, beispielsweise:

- Selbstvermarktungsstrategien,
- Bedarfsanalysen im Einzugsbereich,
- Verknüpfung des spezialisierten Fachangebots mit Lern-Settings im Fachbereich.

  Voraussetzungen bei der Diskussion der Fortbildungsfrage seien

- das Verhältnis zwischen hauptberuflich pädagogischem und nebenberuflich lehrendem Personal,
- die Veränderungstendenzen der Einrichtung.

Unabhängig vom Gruppenbezug müsste Fortbildung für alle Lehrenden organisiert werden. Hier berühren sich Organisationsentwicklung und Professionsentwicklung. Weil man beide nicht mehr trennen könne, sollten auch die Lehrenden Zugang zur Organisationsentwicklung über bestimmte Fortbildungsangebote bekommen. Einerseits seien sie zwar „das schwächste Glied" in den Einrichtungen, andererseits „bestimmen sie aber die Praxis".

Fortbildung für lehrendes Personal wird von den Expert/innen der Weiterbildungspraxis als defizitäres Feld eingeschätzt. *Gewünscht wird ein kontinuierliches und modulares Angebot in einer Art Baukastensystem, das permanent zur Verfügung steht.*

Der defizitäre Zustand von Fortbildung erzeuge Unsicherheiten beim hauptberuflich pädagogischen Personal (HPM), weil sie oft wenig über das Qualifikationsniveau der Dozent/innen wüssten. Ursache sei, dass die Institution keinen Einfluss auf Inhalte von Fortbildung nehme und auch keine Teilnahmeverpflichtung durchsetze. HPM würden daher höchstens über sporadische, indirekte Rückmeldungen zur Qualifikation ihres lehrenden Personals verfügen. Wenig bedacht werde, dass die Lehrenden die Akteure seien, die für das Niveau des Angebots einer Bildungseinrichtung eine entscheidende Rolle spielen.

Das Zusammenspiel zwischen Institution, hauptberuflich pädagogischem Personal und lehrendem Personal müsse sich auf die veränderte Realität beziehen, um eine neue Qualität zu erreichen. Durch unterstützende Fortbildungsangebote werde der Eindruck vermittelt, die Institution im Rücken zu haben. Diese Art der immateriellen Anerkennung würde die Weiterbildungsbereitschaft erhöhen und die professionelle Identität fördern.

Handlungsbedarf der Bildungspolitik:

Eine überinstitutionelle Regelung für kontinuierliche und differenzierte Fortbildung werde dringend gebraucht, ebenso finanzielle und personelle Res-

sourcen. Vorgeschlagen wird, dass ähnlich wie beim medizinischen Personal auch beim pädagogischen Personal regelmäßige Fortbildung Pflicht sein müsse. Fortbildungsinhalte sollten nach Einschätzung der Expert/innen der Weiterbildungspraxis

- *anknüpfen an die individuellen Erfahrungen* der Lehrenden, sich jedoch nicht im Erfahrungsaustausch erschöpfen, sondern durch empirisch und theoretisch fundierte Wissen-Inputs ergänzt werden,
- *wissenschaftlich unterstützt konzipiert werden*,
- *flankiert* sein *durch mediengestützte Angebote,*
- *informieren* über einen *pädagogisch sinnvollen Einsatz neuer Medien,*
- *informieren* über das Spektrum von *Lernverhalten,*
- *multimediale Lernplattformen genderspezifisch* konstruieren,
- *erwachsenenpädagogische und lernpsychologische Anteile* beinhalten,
- *Wissensbestände vermitteln, die zum Professionswissen gehören*, weil die Teilhabe an solchen Wissensbeständen in hohem Maße Identität stiftet.

Der Wissensstand über die neuen Medien und vor allem über deren pädagogisch sinnvollen Einsatz scheine noch wenig entwickelt zu sein. Neue Medien sollten unter dem Gesichtspunkt der „Sachangemessenheit" zum Inhalt von Fortbildung werden und sich nicht auf den technischen Bereich beschränken. Pädagogische Einsatzmöglichkeiten seien zu erörtern (Mediendidaktik). Dazu gebe es bisher kaum gesicherte Wissensbestände. Darüber hinaus wurde von Expert/innen der Bildungspraxis auch Interesse an Fortbildung zu Medien mit einem Gender-Ansatz formuliert. (FrauenTechnikZentren, die es seit den 1990er Jahren gibt, könnten Beiträge dazu leisten.)

Situation in den neuen Bundesländern:

Dort gibt es, wie berichtet wird, ein sehr traditionelles Lehrverständnis bei Lehrenden und Teilnehmenden gleichermaßen. Über Fortbildung von Lehrenden könne auch bei Teilnehmer/innen verändertes Lernverhalten angeregt werden.

Forschungsbedarf:

Es sei bisher nicht klar, zu welchen Themen man mit welchen Zielgruppen mediengestütztes Lernen sinnvoll einsetzen könne. Eine empirisch orientierte wissenschaftliche Begleitforschung erscheine erforderlich. Denn Unterschiede zwischen der Art des verschriftlichten, zeitversetzten Lernens zum diskursiven Lernen seien überhaupt noch nicht richtig im Blick.

Besonders beim „selbstgesteuerten Lernen" als wichtigem Element neuer Lernarrangements bestehe ein großes Interesse an Teilnehmerforschung (über Lernverhalten, d. h. Motivation, Zugang, Verwertbarkeit, Drop-out, Zeitbudgets und Zeitmanagement, geschlechtsspezifisches Lernverhalten, über Akzeptanz von Lern-Settings, über Balance zwischen Lenkung und Selbststeuerung in neuen Lernkulturen).

Immer deutlicher zeige sich die Notwendigkeit einer lerntheoretischen und erwachsenenpädagogischen Fundierung des seit etwa zehn Jahren propagierten selbstgesteuerten Lernens.

Teil II: Empfehlungen zum Fortbildungsbedarf

Die Professionalität der Lehrenden in der Erwachsenenbildung muss aufgrund der erhöhten Anforderungen (durch Erweiterung der pädagogischen Aufgaben) vertieft werden. Bestandteile der Fortbildung werden auch für die grundständige Qualifizierung des lehrenden Personals gebraucht. Ebenso gehören neue Rahmenbedingungen für Fortbildung dazu und eine Rückbindung an erwachsenpädagogische Forschung.

Die Empfehlungen der Expert/innen-Runde werden nach folgenden Kriterien angeordnet:

- Kompetenzprofil und Fortbildungsbedarf (Empfehlungen für ein trägerübergreifendes Kernangebot neben trägerspezifischer, wertorientierender Fortbildung),
- Gestaltungsformen von Fortbildung,
- Bewertung von vertiefter Professionalität der Lehrenden.

Im Laufe der Arbeit setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Lehre durch die Erweiterung des Aufgabenzuschnitts und die Veränderung der Rolle der Lehrenden an Bedeutung gewinnt. Dies ergab die Untersuchung der Bildungspraxis. Pädagogisches Denken erweitert sich. Eine neue Qualität der Lehre kristallisiert sich heraus. Bisher wird in der Praxis mit „kreativen Notlösungen“ gearbeitet.

In der pädagogischen Literatur ging mit der Aufwertung des selbstgesteuerten Lernens eine Abwertung bzw. eine Vernachlässigung der Lehrtätigkeit einher. Die Untersuchung der Weiterbildungspraxis zeigt jedoch eine andere Entwicklung. Nicht nur Lernkulturen verändern sich, sondern dadurch auch die Aufgaben der Lehrenden. Wenn es z. B. um selbstgesteuertes Lernen geht, fordern die Teilnehmenden, unterstützt und angeleitet zu werden. Dieser Teilbereich eines Lernarrangements muss von Lehrenden didaktisch aufbereitet und in bestimmter Weise betreut werden.

Eine neue Qualität des Lehrens gewinnt Konturen und macht deutlich, wie wichtig es ist, zwischen einer deskriptiven Betrachtung von neuem Lehren und Lernen und einem normativen pädagogischen Diskurs zu unterscheiden. Das erweiterte Aufgabenspektrum und das neue Rollenverständnis der Lehrenden erfordern flankierende Fortbildung in berufsbegleitendem Sinne.

Neue Aufgabenfelder der Lehrenden (Lernberatung, mediengestützter Unterricht, Organisieren von Lernarrangements, Einfügen neuer didaktischer Elemente) und neue Lernkulturen stellen Anforderungen an erwachsenenpädagogi-

sche Forschung. Die neuen pädagogischen Zugänge zum Lernen in der Erwachsenenbildung müssen theoretisch fundiert sein. Sonst können die neuen Elemente der Bildungspraxis letztlich nicht ins Professionsverständnis integriert werden, weil keine systematischen, gesicherten Erkenntnisse verfügbar wären.

1. Kompetenzprofil und Fortbildungsbedarf

Ausgehend von der Frage, wie ein Kompetenzprofil der Lehrenden beschaffen sein müsste, um die Gestaltung neuer Lehrkulturen angemessen zu bewältigen, wurden einige Elemente herausgearbeitet und in einem weiteren Schritt das erforderliche Fortbildungsangebot formuliert. Fortbildung für lehrendes Personal sollte auf Langfristigkeit angelegt sein und über längere Sequenzen ein Thema aufnehmen und vertiefen.

Kompetenzprofil der Lehrenden und Fortbildung:

Kompetenz
Lernberatung durchführen, d. h. Lernanalysen und Lerndiagnosen stellen.
Fortbildung: Lernanalysen systematisch vermitteln, Annäherung an Lerndiagnosen – Lerndiagnostik gegenstandsbezogen erarbeiten.
Kompetenz
Biographische Lerngeschichten bei Teilnehmenden erheben und einschätzen.
Fortbildung: Lerngeschichten von Teilnehmenden in der Vielfalt erschliessen, inkl. interkulturelle Kenntnisse und auch Kenntnisse über geschlechtertypische(s) Lernerfahrungen und Lernverhalten.
Kompetenz
Kontingenz der Vorstellungen von Teilnehmenden reflektieren und die Unterschiedlichkeit der Lernenden berücksichtigen.
Fortbildung: Vorstellungen und Bilder, die Lehrende sich von Teilnehmerkreisen machen, kritisch überprüfen. (Wenn das Konzept des „lebenslangen Lernens“ greifen soll, werden zukünftig breitere, auch bildungsfernere Teilnehmerkreise angesprochen, die verlangen, bei der Planung von Lernarrangements eigens berücksichtigt zu werden.)
Kompetenz
Lernwiderstände erkennen und in Lernarrangements berücksichtigen.
Fortbildung: Individuell und auch kulturell geprägte (interkulturelle und auch geschlechtertypische) Lernwiderstände systematisch erfassen und fallbezogen an Lernbiographien arbeiten. (Lernwiderstände sollen nicht im Sinne einer wegzuräumenden Barriere verstanden, sondern als latente Begleitung in Lernvorgängen reflektiert werden.)

Kompetenz
Beobachten und angemessen reagieren (Lernhandeln einschätzen und begleiten);
Fortbildung: Lernhandeln von Teilnehmer/innen und ihren Bezug zur Lerngruppe systematisch vermitteln, gruppendynamische Einflüsse sowie pädagogische Interventionsmöglichkeiten situationsbezogen erarbeiten.
Kompetenz
Kenntnisse über metakognitive Fähigkeiten von Erwachsenen für Lernberatung aufbereiten.
Fortbildung: Kenntnisse über metakognitiven Fähigkeiten von Lernenden systematisch vermitteln, d. h.: Wie lösen Lernende Probleme, welche Wege suchen sie, in welcher Reihenfolge nutzen sie Materialien? Beratung durch Lehrende oder Austausch mit anderen in der Lerngruppe. Was verstehen sie als Herausforderung, wann geben sie auf? Die Anwendung dieser Kenntnisse für Lernberatung einüben.
Kompetenz
Medienpädagogische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit erwerben, neue Medien in Lernarrangements zu integrieren.
Fortbildung: Medienpädagogische Kompetenz erwerben, d. h., neue Medien sowohl technisch als auch pädagogisch in ein Lernarrangement einzubinden und dabei Online-/Offline-Lernen am Computer erproben. Auch die gruppendynamischen Auswirkungen in Seminaren mit Präsenzlern- und Fernlernphasen vermitteln. Unterschiede beim mediengestützten Lernen zwischen Online- und Offline-Lernen erproben. Das bedeutet, zu unterscheiden zwischen stark medienzentriertem Lernen (Offline) und durch Tutoren oder Instruktoren geführtem (Fern-)Lernen am Computer (Online).
Kompetenz
Umgehen mit neuen didaktischen Elementen und Entwickeln geeigneter Lern-Settings für verschiedene (auch bildungsferne) Teilnehmergruppen. Methodenkompetenz (Für welches Lernen werden welche Methoden bevorzugt?).
Fortbildung*:* Lernbiographische Arbeit als neues didaktisches Element vermitteln und in Übungen anwenden lernen, Selbstreflexion und Fremdverstehen einüben (Äußerungen der Lernenden aus der Biografie produktiv für Lernen aufnehmen und so z. B. erlebte Überforderungen auffangen oder Anknüpfungspunkte an frühere positive Lernerfahrungen finden), Anknüpfen an informelle Lerngewohnheiten, um bevorzugte Methoden für verschiedene Lernaufgaben zu erkennen – fallbezogen erarbeiten.
Kompetenz
Situatives Lernen in Verbindung mit problemlösendem Lernen fördern (Lernstrategien, die zum Problemlösen eingesetzt werden, müssen vom Lernenden reflektiert werden, um die Selbstlernkompetenzen zu entwickeln).

Fortbildung: Vermitteln, wie problemlösendes Lernen gefördert wird. D. h. Lernen, das an reale Bewältigungsstrategien anschließt, so dass Wissen problemorientiert eingesetzt werden kann. Besonders in der beruflichen Bildung sollte weniger Wissen auf Vorrat (träges Wissen) vermittelt werden, sondern Wissen in Verbindung mit Schlüsselkompetenzen. Lernende sollen ihre Lernstrategien reflektieren. Über die Kenntnis von eigenen Lernstrategien können Selbstlernkompetenzen entwickelt werden.

2. Rahmenbedingungen und Gestaltungsformen von Fortbildung

Neben Empfehlungen für die Fortbildung zur Vertiefung der Professionalität der Lehrenden wurden auch Empfehlungen zu flankierenden Rahmenbedingungen gegeben, ebenso zu den Formen eines Fortbildungsprogramms.

Flankierende Rahmenbedingungen für Fortbildung:

- Fortbildung kontinuierlich vorhalten und finanziell absichern;
- ein Glossar erstellen, in dem „Settings für Lernkulturen“ mit kurzen Beschreibungen aufgeführt sind (auf das Glossar sollte jeder Lehrende zurückgreifen können);
- einen Datenpool für Fallarbeit zusammenstellen;
- eine Interpretations-Werkstatt für die Fortbildung der Lehrenden einrichten;
- Ergebnisse der Bildungsforschung für die Fortbildung aufbereiten und verfügbar machen – Unterrichtsmaterialien erstellen.

Die genannten Materialien sollten im Netz zur Verfügung stehen. Dort erreichen sie einen großen Interessentenkreis und sind auch wesentlich leichter und schneller zu aktualisieren.

Empfehlungen wurden auch zu Formen und zu übergreifenden Bereichen von Fortbildung gegeben. Konsens war bei den Expert/innen, dass die Fortbildung in einen trägerübergreifenden Bereich und in einen trägerspezifischen, wertorientierenden Bereich einzuteilen sei. Für die Gestaltung eines trägerübegreifenden Kernangebots von Fortbildung wurden Rahmenbedingungen genannt.

Rahmenbedingungen für ein Kernangebot von Fortbildung:

- Fortbildung soll gestaffelt sein (Angebote zu Basiskompetenzen und darauf aufbauend vertiefende Angebote, die dann bereits ein bestimmtes Niveau von Kenntnissen voraussetzen und zu höheren Qualifikationen führen),
- Fortbildung in der Interpretations-Werkstatt (den Umgang mit Fallarbeit und situationsbezogenem, problemlösendem Lernen einüben),
- Fortbildung zum Professionswissen der Erwachsenenbildner zur Unterstützung von professioneller Identität,
- Fortbildung zum organisierenden Handeln der Lehrenden (organisie-

ren, gestalten der Weiterbildungsorganisation auf der Meso-Ebene und nicht nur auf der Mikro-Ebene, bezogen auf Teilnehmende). Planendes pädagogisches Personal und lehrendes Personal müssen sich mehr als früher aufeinander beziehen. Im Planungshandeln wird es höhere Anforderungen an die Ausstattung und an das Lernklima geben (neben der Ökologie des Raumes auch der Einsatz von Medien),

– Fortbildung zu verschiedenen Wissensstrukturen. Entwickeln von Lehr-/Lernkonzepten (zum Vergewisserungslernen, zum Reflexionslernen und zum sozialen Lernen).

Einen Anreiz bekommen Fortbildungsveranstaltungen, wenn Lehrende Anerkennung erwarten können. Beispielweise könnten Lehrende, die häufig an Fortbildungen teilnehmen, in die Planungsarbeit der Bildungseinrichtung mit einbezogen werden. Lehrende sollten ohnehin stärker an der Profilierung und Qualitätsentwicklung der Bildungseinrichtungen beteiligt werden. Das bedarf auch im materiellen Sinne der Honorierung.

3. Bewertung von vertiefter Professionalität der Lehrenden

Die geforderte Vertiefung der Professionalität von Lehrenden der Weiterbildung erfordert eine andere finanzielle Vergütung – so die Empfehlung der Expert/innen. Dieser Punkt sei bereits ein wichtiges Thema beim lehrenden Personal.

Neue Abrechnungsmodi würden gebraucht. Bisher bezieht sich die Abrechnung lediglich auf durchgeführte Unterrichtsstunden. Mit der Erweiterung der professionellen Aufgaben sind Bewertungen der neuen Aufgabenbereiche erforderlich. Wie werden z. B. die Lernberatung, der größere Aufwand bei Vor- und Nachbereitung, das Arrangieren von Lern-Settings usw. in Zukunft vergütet? Ein neues Entlohnungssystem für nebenberuflich und freiberuflich tätige Lehrende wird notwendig als Folge von neuen Lehr- und Lernkulturen. Wertgrößen müssten neu bestimmt werden.

Teil III: Empfehlungen zum Forschungsbedarf

Der Forschungsbedarf wurde vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen an Lehren und Lernen formuliert. Empfehlungen wurden zu verschiedenen Themenschwerpunkten gegeben. Die Expert/innen formulierten sie phänomenologisch aus dem Blickwinkel der Bildungspraxis heraus. Einigkeit herrschte darüber, dass sowohl erwachsenenpädagogische Grundlagenforschung als auch Begleitforschung notwendig sind.

Empfehlungen wurden für drei Forschungsbereiche gegeben, und zwar 1. Emotionale Grundlagen des Lernens, 2. Erwachsenenpädagogische Lernforschung sowie 3. Teilnehmerforschung und Bildungs-Biografie-Forschung.

Den Forschungsbereichen wurden jeweils Themen zugeordnet, die Forschung erfordern, weil keine gesicherten Erkenntnisse vorliegen. Der Forschungsbedarf wird mittels Thesen skizziert, die diskutiert und festgehalten wurden. Sie bilden die Grundlage für weiter auszuformulierende Forschungsfragen.

1. Emotionale Grundlagen des Lernens

Dazu gehören die Themen:

Lernwiderstände

Lernerfahrungen, Belastungen, kognitive Sperren können in unterschiedlicher Weise Lernwiderstände erzeugen. Berücksichtigt werden muss auch die „drop-out"-Forschung.

Lernwiderstände sind nicht nur bei Lernenden, sondern auch bei Lehrenden zu untersuchen, z. B. am Fortbildungsverhalten der Lehrenden.

Lernwiderstände werden auch kulturell erworben, wie es z. B. von geschlechtertypischen Lernwiderständen bekannt ist.

Im Thema „Lernwiderstand" schwingt ein Problem mit, und zwar die Vorstellung, dass dieser Widerstand wie eine Barriere abgebaut werden könnte und dann das Lernen fortan reibungslos verliefe.

Lernwiderstände begleiten latent immer wieder Lernsituationen. Berechtigt sind sie, wo sie z. B. vor Überforderung schützen.

Computerlernen

Es hat sich gezeigt, dass 40- bis 50-Jährige, die mit Computern lernen, Probleme haben, das so Gelernte sinnvoll in ihren übrigen Wissens- und Weltanschauungshorizont zu integrieren. Dies führe zu emotionalen Zusammenbrüchen. Bei dieser Form des Lernens, das auf Breitendimensionen, aber nicht auf Tiefendimensionen angelegt war, gab es keine Wiederholungsschleifen, keine Gruppen und keine Diskussionspartner für die Verarbeitung und Vertiefung des Stoffes.

Lernzuschnitte, die Tiefendimensionen des Lernens Erwachsener nicht berücksichtigen, haben gravierende negative Folgen.

2. Erwachsenenpädagogische Lernforschung

Dazu gehören die Themen:

Lernberatung

Um die Bedeutung von Lernberatung zu erkennen, müssen wir uns darüber klar sein, dass eine Lernberatung (mit Lerndiagnose) bei einem einzelnen Teilnehmenden eine größere Intervention bedeutet als bei Teilnehmenden in einer Gruppensituation. Sie wirkt autoritärer, fraglich ist, welche individuellen Spielräume bleiben. Standards müssen formuliert werden für die Lernberatung und

den Ausbildungsstand eines Fortbildungsanbieters, der Lernberatung vermittelt.
Lernberatung durchzuführen ist verbunden mit Verantwortung der Bildungsinstitution und der Lehrenden, die Beratung durchführen. Wenn sich dabei Fehler aufgrund unzureichender Ausbildung einstellen, werden sich unerwünschte Folgen zeigen.
Erforscht werden muss, ob und wie Lernberatung durch Lehrende in der Praxis stattfindet.
Lernberatung muss Teil der Ausbildung von Lehrenden und generell von Personen sein, die beratend tätig sind.

Umlernen

Erwachsenenlernen ist besonders komplex und unterscheidet sich vom Lernen in der Schule. Die Besonderheiten, die Komplexität von Lernen im Erwachsenenalter kennzeichnen, müssen erforscht werden. Wichtig beim Lernen Erwachsener ist z. B.,

– in ausreichendem Maße Zeiten und Räume neben der Bewältigung alltäglicher Anforderungen für das Lernen zu finden,
– auf andere Art und Weise Anerkennung für Lernleistungen zu finden,
– Gelerntes sinnvoll in vorhandene Sinnhorizonte zu integrieren.

Wir brauchen eine neue Bewertung von Lernen in verschiedenen Lebensphasen.

Mediengestütztes Lernen/Online- und Offline-Lernen

Die Kommunikationsstruktur im Chat ist anders als im Präsenzseminar (im Chat gibt es synchrone und asynchrone Kommunikationsformen; private und öffentliche Kommunikation zwischen Teilnehmenden).

– Paralinguistische Begleitphänomene fehlen, wie z.B. „face to face“, Stimme, Stimmung/Atmosphäre. („Wer meint was wie, wenn er/sie nur durch Schreiben präsent ist?“).
– Es fehlt die doppelte Kodierung, die immer in Gruppen vorhanden ist. (Man hört das Wort, erschließt die Atmosphäre und ordnet die Person ein.) Wenn man jedoch nur Schriftliches hat, kann die Aussage härter erscheinen, weil die anderen Parameter zur Abstimmung, zur Einordnung, zur Korrektur nicht vorhanden sind. Wenn man sich länger kennt und sich regelmäßig in Chat-Rooms bewegt, dann geschieht die Abschwächung anders, z. B. durch Nachfragen, wie eine Aussage gemeint ist.
– Die Indikatoren für die Kommunikation sind nur einseitig. Das benachteiligt z. B. Personen mit schwach ausgebildetem eigenem Urteilsvermögen. Sie sind auf permanente personale Kommunikation angewiesen, die es ihnen ermöglicht, ihre eigene Anpassung zu leisten. Sie finden sich selbst immer bei den anderen. Diese Personen kommen in Verzug, weil sie nicht unmittelbar korrigiert werden. Sie können in medialer Kommunikation nichts mehr

richtig erschließen, weil das Minimum an interpersonellen Korrekturen, das sie brauchen, nicht mehr vorhanden ist. Dies kann ein Faktor für Drop-out sein. Es ist nicht klar, welche Folgen zu erwarten sind. (Dies wäre zu überprüfen).

– Ebenso gibt es Teilnehmende, die sich wenig an der Chat-Kommunikation beteiligen, aber dennoch gute Abschlüsse schreiben. Sie profitieren von der Diskussion der anderen und lassen die anderen entwickeln (Utilitarismus). Daran zeigt sich eine andere Bedeutung von An- und Abwesenheit im Chat als in der präsenten Lerngruppe. Man weiß nicht, ob die im Chat passiv bleibenden Teilnehmenden mitlesen oder nicht.

Reflexion des Verhaltens der Lehrenden

Es gibt Beispiele dafür, dass sich gute Lehrende nicht in Videoanalysen sehen wollen. Sie wollen nicht einsehen, dass sie gut sind, weil dies nicht mit ihrem kulturell geprägten Frauenbild übereinstimmte. Das verweist auf ein Geschlechterproblem. Strategien der Beratung sind hier notwendig, um korrigierend eingreifen zu können, mit dem Ziel, dass dieses Lehrverhalten nicht unbewusst, unreflektiert weitergegeben wird. Beratungsinstrumente müssen hierfür entwickelt werden.

Nachhaltiges Lernen

Wenn Lernen nachhaltig sein soll, muss erforscht werden, wie erworbenes Wissen für die weitere Verwendung subjektiv gesichert wird und den bisherigen Erfahrungshorizont neu oder erweiternd strukturiert.

Wir dürfen beim Lernen nicht nur auf eine angesteuerte Veränderung blicken, sondern müssen uns auch vergegenwärtigen, dass das Erhalten des „alten Wissens“ wichtig ist. Früher erworbenes Wissen zeigt sich z. B. in Routinehandlungen. Bei Verlust dieses „alten Wissens“ droht der Verlust von Kompetenzwissen, das in den Routinehandlungen gesichert war. Es kann unerwünschte Folgen haben, wenn wir beim Lernen ausschließlich auf Veränderung setzen. Daran wird die Bedeutung der Kategorie „nachhaltiges Lernen“ deutlich.

In der beruflichen Bildung muss erwachsenengerechtes Lernen neu bewertet werden.

3. Teilnehmerforschung und Bildungsbiografie-Forschung

Dazu gehören die Themen:

Teilnehmerforschung

Milieu-orientierte Teilnehmerforschung und Biografieforschung sind gut miteinander zu kombinieren, sie ergänzen sich in den Ergebnissen.

Durch gesellschaftliche Einflüsse werden Milieus erzeugt, die dann für die Weiterbildung als Teilnehmergruppen identifiziert werden (Langzeitarbeits-

lose/Schichtarbeitende/moderne Milieus durch neue Arbeits- und Lebensformen). Bestimmte Milieus bilden sich neu heraus, andere verschwinden, weil sich Lebensrealitäten verändern. Teilnehmerorientierte Bildungsarbeit muss das berücksichtigen und sich auf Veränderungen einrichten. Zu untersuchen wäre,

– welche Lernstile in den unterschiedlichen Teilnehmer-Milieus bevorzugt, welche abgelehnt werden;
– welche Lernstile eine Bildungseinrichtung berücksichtigt bzw. welche sie anbieten muss, um bestimmte bisher bildungsfern(er)e Teilnehmerkreise zu erreichen;
– welche informellen Lerngewohnheiten es in den Milieus gibt, an die Bildungsanbieter anknüpfen könnten, um Teilnehmerkreise zu erschließen.

Bildungsbiografien

Lernselbstkonzepte müssen untersucht und die persönliche Bildungsgeschichte muss erschlossen werden. Kriterien wären: „Was war hilfreich in der bisherigen Lernbiografie?“, „Was war hinderlich in der bisherigen Lernbiografie?“

– Die Lernkultur von Teilnehmenden oder zu beratenden Personen kristallisiert sich heraus und kann auf typische (milieu- oder geschlechterspezifische) Merkmale oder ganz individuelle Merkmale untersucht werden.
– Bildungsbiografie-Forschung muss auch die Lehrenden einbeziehen. Die Fähigkeit der Selbstreflexion wird gebraucht, um bei Teilnehmenden eine Fremdanalyse durchführen zu können.
– Methoden müssen entwickelt werden, die in der Bildungspraxis als Instrumente genutzt werden können.
– Wichtig werden Bildungsbiografie-Forschung und milieu-orientierte Teilnehmerforschung, wenn das Konzept „Lebenslanges Lernen“ eine Rolle spielt und große Teile der Bevölkerung zu regelmäßigem Weiterbildungsverhalten motivieren soll. Längsschnitt-Untersuchungen sind erforderlich.

Wirkungsforschung: Effizienzforschung

Erhoben werden müsste, was wirklich gelernt worden ist, sowohl aus der Aneignungsperspektive als auch aus der Vermittlungsperspektive.

– Pädagogische Prozesse haben Kurz- und Langzeitwirkungen und diese Wirkungsbereiche haben ganz verschiedene Qualitäten. Was z. B. kurz nach einem Seminar vom Teilnehmer für wichtig gehalten wird, kann sich später für ihn als unbedeutend erweisen und umgekehrt. Langfristig entstehen neue Wissens- und Erfahrungszusammenhänge, Deutungsmuster verändern sich und der Teilnehmer kommt kontextbezogen zu einer neuen Bewertung des Gelernten.
– Die Ergebnisse solcher Untersuchungen sind für die Qualitätsforschung wichtig. (In der betrieblichen Bildung versucht man dieses durch Bildungs-Controlling zu erheben.)

– Für die Planung pädagogischer Prozesse unter dem Gesichtspunkt von Qualitätssicherung brauchen wir gute Kenntnisse über Kurz- und Langzeitwirkungen von Lernprozessen.

Situative Beratungskompetenz

Lernberatung sollte sich verstärkt auf problemlösendes Lernen konzentrieren. Teilnehmende müssen situationsbezogen beraten werden, wenn sie sich einem bestimmten Lernprojekt zuwenden, mit dem Ziel, eine bestimmte Aufgabe anschließend zu bewältigen. Sie sollen an ihre Lerngewohnheiten anknüpfen können, soweit diese hilfreich waren. Anknüpfendes Lernen zu berücksichtigen erfordert, die beim Lernen einfließenden Variablen zu erkennen und Empathie zu entwickeln. Empathie wird benötigt, um potentielle Teilnehmende zu erreichen.

Mit Kenntnissen über informelles Lernen kann die Bildungs-Institution an Lerngewohnheiten anknüpfen und angemessene Lernangebote entwickeln. Ohne situative Beratungskompetenz würde man unter der Hand nur wenige (bildungsaufgeschlossene) Gruppen bedienen, weil nur Lernstile präsentiert würden, die lerngewohnte Teilnehmerkreise interessieren.

Die Ergebnisse der Forschung sollten als Rückenstärkung für die Weiterbildungspraxis genutzt werden und die (häufig fragile) Professionsbindung der Lehrenden unterstützen. Darüber hinaus würde die Forschung die Aufgabe erfüllen, die Profession insgesamt weiterzuentwickeln.

Die Arbeit führte zu der Erkenntnis, dass sich nicht nur die Lernkultur sehr rasch verändert, sondern damit korrespondierend in besonderem Maße auch die Lehrkultur. Vor allem wurde klar, wie dringlich es ist, dem lehrenden Personal Fortbildung zu ermöglichen. Als neues Instrument wurde trägerübegreifende Fortbildung zu Kernthemen empfohlen. Zu diesen Fortbildungen sollte es Begleitforschung geben.

Anmerkungen

1 Dazu gibt es Zahlen: In Bremen z. B. arbeiten 61,6% der Lehrenden nebenberuflich und ehrenamtlich; 26% sind Teilzeitkräfte, 4,5% sind Weiterbildungslehrer (nach AFG, SGB III) und 8% der Lehrenden sind neue Selbstständige, die 29,6% der Veranstaltungen durchführen (siehe Beitrag von Josef Schrader in diesem Band).

2 Beispiele für qualitativ hochwertige Tele-Kurs-Konzeptionen für die Erwachsenenbildung gibt es in europäischen Nachbarländern (Finnland, Belgien, Niederlande etc.) sowie den USA schon seit längerem.

Literatur

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT, verfasst von Arnold/Faulstich/Mader/Nuissl von Rein/Schlutz. Frankfurt /M.

Gieseke, Wiltrud/ Käpplinger, Bernd (2001): ExpertInnen-Interviews zu neuen Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung – Anforderungen an das unterrichtende Personal, Humboldt Universität zu Berlin, veröffentlicht in diesem Band

Schrader, Josef (2001): Wachsende Verantwortung, fragiler Status. Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung, veröffentlicht in diesem Band

Anhang

Dr. Ulrike Heuer/Christine Schumann

Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung

Fachtagung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Lernen ist in aller Munde: Lernen mit neuen Medien, Selbstgesteuertes Lernen, Lebenslanges Lernen – das sind derzeit die Schlagworte in der Weiterbildung. Auch von neuen Lernkulturen und Lernarrangements ist viel die Rede. Doch was heißt das für die Lehrenden? Haben sich nicht nur die Anforderungen an die Lernenden, sondern auch die Anforderungen an die Lehrenden geändert? Gibt es eine neue Lehrkultur? Und wenn ja, worin besteht sie? Dies herauszufinden war die Aufgabe einer wissenschaftlichen Tagung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Frankfurt/M, Bonn) am 29. und 30. Januar 2001 in Bonn, an der über 100 Fachleute aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung teilnahmen.

Mittlerweile gibt es viele Beiträge zu neuen *Lern*kulturen. Neue *Lehr*kulturen werden dagegen weniger thematisiert. Auch die Anforderungen an das Lehrpersonal in der Weiterbildung werden recht abstrakt beschrieben: Sie sollen Lernermöglicher/in und Lernberater/in sein. Die Lehrenden in der Weiterbildung sind aber eine sehr heterogene Gruppe, das Verhältnis der verschiedenen Träger zu ihren Dozentinnen und Dozenten ist ganz unterschiedlich gestaltet – es gibt ehrenamtliche, nebenberufliche, freiberufliche Mitarbeitende oder befristet eingestellte Lehrende in einem Projekt. Aus diesem Grund ist es nicht leicht, etwas darüber zu erfahren, wie die Lehrenden mit den veränderten Anforderungen umgehen. Dazu sind empirische Untersuchungen erforderlich, auf deren Grundlage systematisch Fortbildungsangebote für die Lehrenden in der Weiterbildung entwickelt werden können. Hier einen Impuls zu geben, war Aufgabe der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (bmbf) durchgeführten DIE-Fachtagung „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung – Anforderungen an das lehrende Personal“.

Der „Kulturbegriff“ in der Weiterbildung

Historisch gesehen hat der moderne Kulturbegriff, der jetzt auch in der Weiterbildung Eingang gefunden hat, die „Unternehmenskultur“ als Vorgänger, erläuterte Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt Universität zu Berlin, in ihrem

einführenden Vortrag zur Tagung. Damit haben Unternehmen sich eine Identität geschaffen, die anders nicht mehr gestiftet werden konnte. Als größter Bildungssektor hat die Weiterbildung ihr Aufgabenfeld zwischen Schule und Betrieb, sie unterliegt also weder einem Curriculum wie die Schule, noch dem Prinzip der wirtschaftlichen Effizienz wie die betriebliche Weiterbildung. Der Einzug des modernen Kulturbegriffs in die Erwachsenenbildung – „wir sprechen von Lehr- und Lernkultur", so Gieseke – zeigt, dass es auch in diesem Bereich notwendig ist, sich klarer zu profilieren. Mit der Metapher „Weiterbildung ist eine Frau" benennt die Berliner Professorin auch den Grund dafür: Die Weiterbildung leistet sehr viel, ohne dafür ausreichend öffentliche Anerkennung zu bekommen. Was die neue Lehr- und Lernkultur für die Weiterbildung konkret bedeutet, wurde bei der DIE-Tagung in fünf Workshops beleuchtet.

Lehren und Lernen mit neuen Medien

Das Online-Lehren und -Lernen und die dafür notwendigen Voraussetzungen und Bedingungen sind ein zentraler Aspekt in der Diskussion um eine neue Lehrkultur: Doch was ist die Aufgabe eines „Online-Tutors"? Welche Erfahrungen gibt es dazu? Wie könnten Fortbildungen aussehen? Entscheidend sei, so brachte es eine Tagungsteilnehmerin auf den Punkt, dass sich das neue Profil nicht auf eine Person allein beziehen muss, sondern sich auch auf ein Team, bestehend aus fachwissenschaftlich qualifizierten Autoren, didaktisch geschulten Mediengestaltern und moderierenden Lernberatern, verteilen kann.

Lernende sind keine „hohlen Gefäße"

Lernende sind keine „hohlen Gefäße", die es zu füllen gilt. Sie lernen selbstverantwortlich und sind an der Gestaltung des Lernprozesses wesentlich beteiligt. Um ihnen dies zu ermöglichen, müssen Lehrende heutzutage Lernberatende sein. Das bedeutet, dass sie andere Kompetenzen als bisher benötigen: Sie müssen mehr darüber wissen, wie Erwachsene lernen, und sie brauchen neue Methoden, die ihnen dieses Lernen erleichtern. Benötigt wird also eine größere Erschließungs- und Methodenkompetenz, um zu „Lernermöglichenden" zu werden – so die einhellige Einschätzung der Diskutanten.

Neue Medien und Lehrkultur

Zweifelsohne verändern die neuen Medien die Lernkultur, doch was bedeutet dies für die Lehrkultur? Lehrende müssen Lernende am Computer in vielfältiger Hinsicht beraten können. Sie benötigen eine neue Beratungskompetenz, die sie sich erst aneignen müssen. Voraussetzung dafür ist, dass die Dozenten in der Weiterbildung materiell abgesichert sind und die bestehenden Arbeitsformen reformiert werden. Dennoch kann Beratung allein das bisherige Lehren nicht ersetzen.

Selbstgesteuertes Lernen ohne Lehren?

Allen aktuellen Definitions- und Theorieansätzen des „selbstorganisierten Lernens“ (institutionell unterstützt oder außerinstitutionell) und deren Bedeutung für das lebenslange Lernen gemeinsam ist die Überzeugung, dass selbstorganisiertes Lernen Ressourcen braucht. Ressourcen für die Lehrenden: Supervision und Begleitung, Ressourcen für die Lernenden: Räume, Lernarrangements, Zeit und damit nicht zuletzt auch Ressourcen für die Institution.

Bezugspunkte für Lehrkulturen

Wie Erwachsene lernen, ist schwer zu fassen. Der Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen, also das Lernhandeln, ist auch individuell geprägt. Das „Lernen lernen“ muss deshalb stärker in die persönliche Verantwortung des Lernenden gelegt werden. Eine Möglichkeit, dieses Lernhandeln bewusster und für die Weiterbildung fruchtbar zu machen, besteht darin, biografische Interessen bzw. biografisch erworbenes Erfahrungswissen der Lernenden in den Reflexionsprozess einzubeziehen. Dazu gehört es auch, die Voraussetzungen für biografisch orientiertes Lehren und Lernen zu untersuchen.

Was bedeuten die neuen Lehr- und Lernkulturen für die Weiterbildungspolitik?

Welche Konsequenzen die neuen Lehr- und Lernkulturen für die Weiterbildungspolitik haben, wurde in einem abschließenden Gesprächsforum diskutiert. Anders als bisher, so Herr Küchler, MdB, müsse sich der Bund der Weiterbildungspolitik annehmen. Das sich rasch verändernde Qualifikationsprofil der Menschen in der neuen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft mache dies notwendig, sie müssen ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten und politisch teilhaben können. Konkrete Handlungsfelder für die Weiterbildungspolitik sieht er beispielweise in der Qualitätssicherung, einer größeren Transparenz, dem Verbraucherschutz und der Qualifizierung des Personals.

Die Weiterbildung zugunsten eines eingeschränkten Verständnisses von Beschäftigungsfähigkeit zu instrumentalisieren, davor warnte Dr. Ursula Herdt, GEW. Dass der neue Begriff „selbstorganisiertes Lernen“ dem politischen Kalkül dient und bewusst dem institutionellem Lernen entgegen gestellt wird, darin sieht sie eine weitere Gefahr. „Das neue Paradigma des lebenslangen Lernens erfordert zur Realisierung enorme Finanzmittel – wenn man es ernst nimmt“, so Herdt. Um dem zu begegnen, würde in der Politik gern die Illusion verbreitet, dass alles informell und selbstorganisiert zu leisten wäre.

Wie die Menschen letztendlich dazu bewegt werden können, Lernangebote freiwillig wahrzunehmen, ist für Dr. Ralph Bergold, Geschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), ein zentrales Thema. Da Bildungsangebote unweigerlich mit Freizeitangeboten konkur-

rierten, das „lebenslange Lernen“ aber immer wichtiger werde, so Bergold, sei es notwendig, mehr über das Nachfrageverhalten der Teilnehmenden herauszufinden.

Die hohen Anforderungen an die Lernleistungen der Individuen führten dazu, die Menschen mit der Aufforderung allein zu lassen, sie sollten möglichst viel selber organisieren, befürchtet Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, DIE. Er warnt vor „dieser neuen Art des Bildungsverständnisses“, denn sie provoziere eine Entgrenzung von Bildung – mit der Folge, dass immer unklarer werde, „was man als Pädagoge noch gestalten und verantworten kann.“

Damit die Weiterbildungspädagogen mit diesen neuen Anforderungen nicht allein bleiben, werden auf der Grundlage der Tagungsergebnisse entsprechende Fortbildungsbedarfe diagnostiziert und Forschungsdesiderate formuliert. Dazu werden einige der Experten, die an der Tagung teilnahmen, noch einmal zusammenkommen. Zum Ende des DIE-Projekts ist eine umfassende Dokumentation geplant, die voraussichtlich im Herbst 2001 erscheinen wird.

Information: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Fortbildung und Beratung, Hansallee 150, 60320 Frankfurt/M, Dr. Ulrike Heuer, Fon 069/95 626-172, Fax 069/ 95 626-174, E-Mail heuer@die-frankfurt.de.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Rolf Arnold, Universität Kaiserslautern, Fachbereich Pädagogik

MinDirig Dr. Werner Boppel, Leiter der Unterabteilung „Allgemeine Bildung; Lebenslanges Lernen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Tatjana Botzat, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Abteilung Fortbildung und Beratung, Frankfurt/M.

Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Dohmen, Tübingen

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät, Abteilung für Erwachsenenbildung

Dr. Ulrike Heuer, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Abteilung Fortbildung und Beratung, Frankfurt/M.

PD Dr. Wolfgang Jütte, Universität Flensburg, Fachbereich Erwachsenenbildung

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Abteilung Planung und Entwicklung, Frankfurt/M.

Bernd Käpplinger, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Desbina Kallinikidou, Bildungsreferentin, Arbeit und Leben, Oberhausen

Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Hille Lieverscheidt, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum, freiberufliche Organisationsberaterin und Trainerin für Personal- und Organisationsentwicklung

Dr. Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Michael Romeis, Leiter Programmentwicklung bei Efiport, Frankfurt/M.

Heinz-Peter Rüffin, Leiter des Katholischen Bildungswerks Westerwald, Montabaur

PD Dr. Josef Schrader, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leiter der Abteilung Planung und Entwicklung, Frankfurt/M.

Christine Schumann, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Öffentlichkeitsarbeit

Georg Seppmann, Projektmanager an der Virtuellen Hochschule Bayern, Hof

Prof. Dr. Horst Siebert, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Dorathea Strichau, Pädagogische Leiterin der Arbeitsgemeinschaft Evangelische Erwachsenenbildung, Tutzing