

Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“¹

Die Konjunktur „selbstorganisierten“, „-gesteuerten“, „-bestimmten“ Lernens“ ist von Vertretern der Weiterbildungsinstitutionen vielfach mit Skepsis betrachtet worden. Sicherlich schwingt in der Diskussion um verstärkte Selbsttätigkeit beim Lernen auch ein „antiinstitutioneller Affekt“ mit, der diese Reaktion provoziert. Ein Auflösen oder gar ein Ende der Institutionen und damit für die in der Erwachsenenbildung Tätigen eine Gefahr für die eigenen Arbeitsplätze wurde befürchtet. Zusätzlich drohten nämlich und das gleichzeitig Finanz- und Personalreduktionen. Nichtsdestoweniger gibt es aber auch vielfältige Anstöße, eingefahrene Routinen aufzubrechen und über die zugrundeliegenden Konzepte neu nachzudenken. „Selbstorganisation“ ist Impuls zur „Organisationsentwicklung“. Darüber hinaus werden die theoretischen Grundlagen andragogischen Handelns – Lernen, Lehren, Wissen und Kompetenz u.a. – fragwürdig und brüchig. Zumindest sollte geklärt werden, was man unter „Lernen“ versteht und welche unterstützenden Aufgaben Institutionen haben können. Denn: obwohl das Lernen Erwachsener den zentralen Fokus praktischer – didaktischer, methodischer, organisatorischer, personeller, institutioneller, politischer und ökonomischer – Aktivitäten in der Weiterbildung darstellt, ist erstaunlich ungesichert, welche unterschiedlichen theoretischen Konzepte tragen und welche Implikationen daraus folgen. Aus dieser Unklarheit stammen auch einige Irritationen. Eine präzisere Begrifflichkeit wäre aber Voraussetzung, um den Fragen nachzugehen, ob und wie „selbstbestimmtes Lernen“ im institutionellen Kontext gefördert werden kann. Deshalb wird (1.) zunächst die Scheinkontroverse um „Selbstbestimmtheit“ vs. Institution ausgegriffen. Dies löst sich auf, wenn (2.) ein umfassenderer Begriff von „expansivem Lernen“ expliziert wird, in dem (3.) die verschiedenen Formen des Lernens verortet werden können. Aus der Kritik „kontaminierter Lernverhältnisse“ lassen sich Anforderungen an Strategien formulieren, die „expansives Lernen“ unterstützen. Dabei zeigt sich (5.), dass die dichotomen Gegensätze in der Diskussion Scheinprobleme aufwerfen, welche Denkblockaden erzeugen. Es geht dann (6.) konkret um erhöhte Grade von Selbstbestimmtheit im Lernen und um die Funktion der Institutionen dabei. Der sich hin zu kulturellen Zentren verändernde Institutionentyp, den „selbstbestimmtes Lernen“ erfordert, setzt (7.) weitreichende Organisationsentwicklung voraus, um die notwendigen Formen von Lernsupport ausfüllen zu können.

1. *Selbstbestimmtes Lernen und Lernen in Institutionen: ein Gegensatz?*

Unterschwelliger Verdacht in der Debatte ist, dass selbstbestimmtes und institutionelles Lernen Gegensätze seien. Wer lange an der Schule gelitten hat, wird dieser These einige Sympathien entgegenbringen. Zu oft sind Erinnerungen an die eigene Schulzeit verbunden mit negativen Erfahrungen von Frustration, Leerlauf oder sogar Demütigung. „Der Untertan“ wird in der Schule gedrillt. Allerdings sollte eine wissenschaftliche Kontroverse über Polemiken hinaus Verallgemeinerbares klären. Es geht um die Rolle der Institutionen beim Lernen: die Frage, ob sie selbstbestimmtes Lernen fördern oder

¹ Erscheint in: Kraft, S. (Hrsg.). Selbstgesteuertes Lernen. Bartmannsweiler 2002

behindern, bzw. genauer: welche Prämissen erfüllt sein müssen, damit Erwachsenenbildungseinrichtungen Chancen selbstbestimmten Lernens stärken.

Das Konzept mit dem Titel „selbstorganisierten“ Lernens wurde in den letzten Jahren allerdings auch deshalb verstärkt diskutiert, weil es als eine Möglichkeit gesehen wurde, angesichts geringerer öffentlicher Mittelzuweisungen sowie Rationalisierungs- und Einsparstrategien trotzdem individuelle Lernchancen auszubauen. Damit geriet die wissenschaftliche Diskussion um Lernmöglichkeiten in das Fegefeuer bildungspolitischer Kontroversen. Allerdings sind dies auch schon wieder abgekühlt. Angesichts der heftigen Debatte über „selbstorganisiertes Lernen“ ist aber wichtig vorab festzuhalten, dass sich die Einsicht festigt, dass durchaus auch in Institutionen selbstbestimmtes Lernen stattfinden kann (Dietrich 2001).

2. Theorie expansiven Lernens

In der Diskussion über selbsttätiges, selbstinitiiertes, selbstkontrolliertes, selbstorganisiertes, selbstreguliertes und selbstgesteuertes, oder gar selbstbestimmtes, usw. Lernen ist frühzeitig pointiert worden, dass es darum geht, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, wozu, was, wann, und wie gelernt werden soll, bestimmen können (Weinert 1982, 102). Ich verwende mit Vorliebe „selbstbestimmtes Lernen“. Gegenüber den instrumentellen – systemtheoretischen, konstruktivistischen oder gar technischen – Konnotationen von „organisieren“, „regulieren“ oder „steuern“ kann dieser Begriff anknüpfen an die lange Tradition der Bildungsdiskussion und die Intention von Mündigkeit. Selbstbestimmtes Lernen findet statt, wenn die Lernenden eigenen Handlungsproblemen als Lernthemen Bedeutsamkeit für sich selbst zuweisen und entsprechend ihren Lernprozess gestalten. Es finden sich sieben Ebenen von Begründungen:

- lerntheoretische: dass Personen in eigenen Bedeutungszusammenhängen und aufgrund eigener Initiative besser, tiefgreifender und mehr lernen;
- anthropologische: dass Erwachsene Verantwortung für sich selbst, also auch für ihr Lernen tragen, selbstorganisiertes Lernen Selbststeuerung – also Lernen nach eigenen Zielen – ermöglichen;
- bildungstheoretische: dass ausgehend von der hohen Wertigkeit des Selbst in der pädagogischen Tradition, die Bildung als Selbstbildung gegenüber der Funktionalität für Institutionen hervorzuheben ist;
- demokratiebezogene: dass Freiheit zum Lernen bestehen soll;
- ökonomische: dass selbstorganisiertes Lernen sowohl billiger, als auch effizienter sei;
- politische: dass sich regulierende Eingriffe erübrigen und insofern eine stärkere Systematisierung von Erwachsenenbildung unterlassen werden sollen;
- gesellschaftsbezogene: dass mit der rapiden Dynamik gesellschaftlichen Wandels nur durch permanente eigene Initiative zum Lernen Schritt gehalten werden kann.

Allerdings entsteht in diesem breiten Diskussionshorizont die Gefahr der Entleerung des Begriffs. Dem „selbstorganisierten Lernen“ droht das gleiche Schicksal wie den „Schlüsselqualifikationen“, nämlich nach einer Modewelle zu verebben. Spätestens wenn dann noch konstruktivistische Konstruktionen hinzukommen, könnte der Hinweis darauf hilfreich sein, dass das Prinzip „selbstbestimmtes Lernen“

vielleicht doch etwas anderes meint als das Konzept der Selbstorganisation lebender Systeme. Modisch ist es, biologische Evolutionstheorien, Autopoiesis-Konzepte und Chaos-Theorien heranzuziehen. Deren erkenntnistheoretischen Bezüge zum „radikalen Konstruktivismus“ und paradigmatische Bindung an die Systemtheorie der „zweiten Generation“ impliziert aber in den meisten Ansätzen eine Trennung zwischen psychischen und sozialen Systemen. Personen kommen bei diesen Selbstorganisationsansätzen nur noch als Kommunikationspole ins Spiel. Diese Ausgrenzung der lernenden Menschen aus Bildungsprozessen führt m.E. in eine theoretische Sackgasse. Man sollte jedenfalls die Diskussionen keineswegs systemtheoretischen oder konstruktivistischen Ansätzen überlassen (Saldern 1996). Demgegenüber stellt eine angemessene Konzeption von „self-directed learning“ die Menschen – als Einzelne oder in Gruppen – in den Mittelpunkt. Eine klassische Definition lautet:

„In its broadest meaning, ‘self-directed learning’ describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes“ (Knowles 1975, 18)

Dabei stößt man auf die Paradoxie, dass neue Lernanforderungen immer über die jeweils von den Lernenden verfügbaren Voraussetzungen hinausgehen – wenn dem nicht so wäre, wäre Lernen überflüssig. Es resultieren vielfältige Irritationen, theoretische Verunklarung und praktische Verwirrung. Es kommt daher darauf an, einen angemessenen Lernbegriff zu entwickeln, welcher es ermöglicht, praktische Konzepte theoretisch zu verorten.

Gefunden werden kann ein solcher Begriff in der Theorie „subjektorientierten“ Lernens von Klaus Holzkamp (1993), der einerseits eine Kritik traditioneller psychologischer Lerntheorien vollzieht, andererseits mit der zentrale Kategorie des „expansiven“ Lernens anschlussfähig ist an die bildungswissenschaftliche Diskussion.

Vorausgesetzt ist eine Kritik behavioristischer, kognitivistischer und handlungstheoretischer Lerntheorien. Die Prozesse menschlichen Lernens sind wesentlich komplexer als sie in den traditionellen psychologischen Theorien unterstellt und modelliert und dann in Instruktionsstrategien umgesetzt werden. Zudem ist Lernen keineswegs beschränkt auf intentional gesteuerte Prozesse in spezifischen Institutionen. Lernen erfolgt immer schon im Kontext sozialer Aktivitäten. Es wird ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen entstehen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential. Zum Lernen kommt es dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen. Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu Lernproblematiken (Holzkamp 1993, 182).

„Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, daß hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsverlaufs selbst,..., möglich erscheint: Auf der anderen Seite aber ,... daß in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer

besonderen Lernintention die *Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben* werden können, so daß daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen“ (ebd. 183).

Aus der Handlungsproblematik wird intentional eine Lernhandlung ausgegliedert, eine Lernschleife eingebaut, um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen. D.h. auch, dass Lernen als besondere Tätigkeitsform kategorial verschieden ist von anderen Aktivitäten.

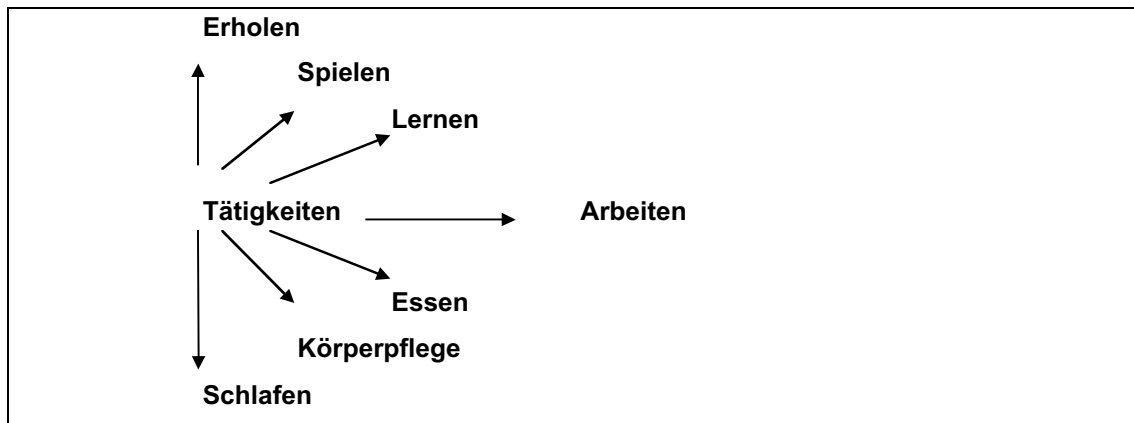


Abb.1: Einige Tätigkeitsformen

Arbeit kann abstrakt begriffen werden als eine Tätigkeit bei der materielle oder informationelle Gegenstände bezogen auf eine Zweck-Mittel-Rationalität des Gebrauchs oder des Tauschs verändert werden.. Spielen ist gekennzeichnet durch seine Zweckfreiheit. In konkreten Handlungen vermischen sich oft solche Perspektiven. Lernen meint demgegenüber primär eine Erhöhung der Kompetenz des handelnden Individuums selbst. Es geht um Verfügungserweiterung des lernenden Individuums durch Aneignung von Welt.

Daraus folgt ein Perspektivwechsel: Lernen resultiert nicht mehr als passiv von außen bedingt, sondern als aktiv motiviert und von der handelnden Person begründet. Es ist expansiv, wenn es die Handlungspotentiale erweitert. Es ist nicht verursacht durch einlinige Kausalitäten, sondern begründet durch Interpretationen individuellen Erlebens.

So gesehen kann man die Lernenden als Intentionalitätszentren kennzeichnen, die von ihrem Standpunkt aus Perspektiven und Interessen entwickeln. Intentionalität meint dann Handlungshorizonte und -perspektiven im Fokus eigener Lebensinteressen. Diese sind artikulierbar und kommunizierbar in der Sprache individueller Handlungsbegründungen. Diese Gründe sind die jeweils eigenen Gründe. Dabei gehen äußere Anlässe zwar mit ein, allerdings nur als Prämissen der jeweiligen eigenen Aktivität. Derartige Vorgaben sind keineswegs eindeutig von außen determiniert, sondern vom Individuum aus dem Kontext seines Handelns aktiv ausgewählt bzw. hergestellt. Die Welt erschließt sich in ihrer in-

tentionalen Bezogenheit dann keineswegs nur als kognitiver oder mentaler Akt, sondern immer auch emotional und volitiv im Zusammenhang von Handlungsmöglichkeiten.

3. Lernformen

Lernen umfasst unterschiedliche Formen. Unterhalb der begrifflichen Klärung vermischt sich die Tätigkeitsspezifika. So gibt es unterschiedliche Grade der Ausgliederung von Lernen und anderen Tätigkeiten im Verhältnis von Integration und Separation; dies ermöglicht verschiedene Erfahrungs- bzw. Wissenschaftsbezüge; demgemäß kann Lernen mehr zielbezogen intentional oder mehr zufällig inzident geschehen; Ziele und Abläufe können dann eher fremd- oder eher selbstbestimmt erfolgen; sie sind stärker in Institutionen einbezogen oder eher beiläufig und informell.

Es ist wichtig, sich die Differenz dieser Dimensionen klar zu machen und außerdem, dass es zwischen den Polen vielfältige Ausprägungsformen gibt. So ist es keineswegs schlüssig, selbstbestimmtes Lernen mit tätigkeitsintegrierten, erfahrungsbezogenen und informellen Lernformen - z.B. Lernen am Arbeitsplatz - gleichzusetzen. Vielmehr kann auch wissenschaftsbezogenes, institutionelles und separiertes Lernen - z.B. im Universitätsstudium - einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit zeigen.

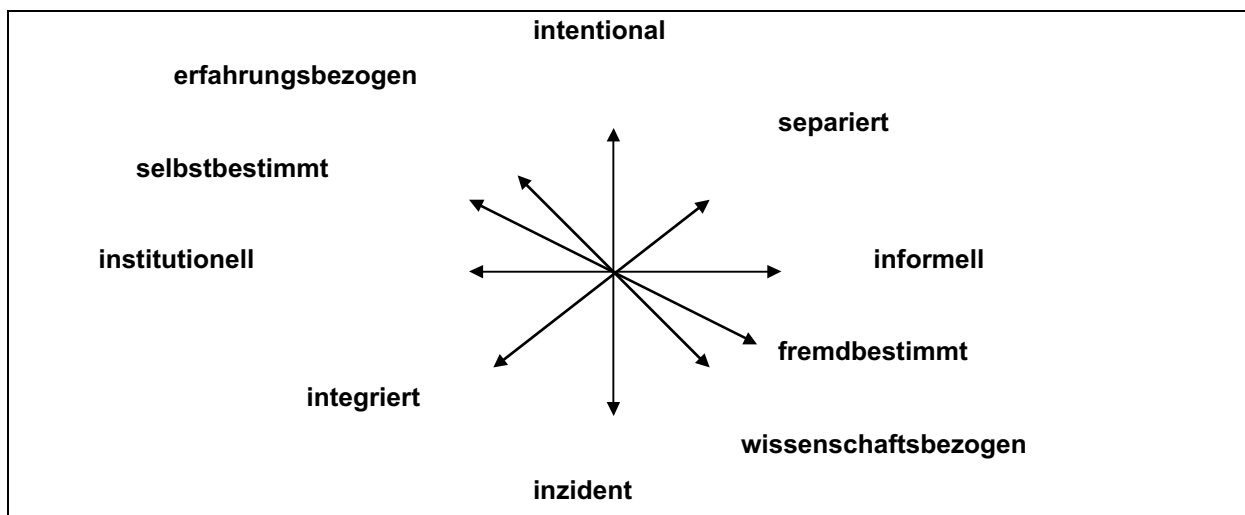


Abb. 2 : Dimensionen von Lernformen

Die Lernformen differenzieren sich in diesem mehrdimensionalen Koordinatenraum. Es sind eine Vielzahl von Kombinationen möglich. So ist am Arbeitsplatz z.B. intentionales, integriertes, fremdbestimmtes, wissenschaftsbezogenes Lernen möglich, im Unterricht kann inzidentes, erfahrungsbezogenes, selbstbestimmtes Lernen stattfinden. Institutionell eingebundenes Lernen ist keineswegs immer fremdbestimmt, Lernen im sozialen Kontext nicht per se offen. Auch die engen Formen frontalen Unterrichts z.B. Vorlesungen weisen immer erhebliche Spielräume für die Lernenden auf und umgekehrt können „open spaces“ als Zwang erlebt werden. Es kommt immer darauf an, inwieweit die lernenden Personen externe Zwänge oder eigene Motive unterlegen.

Entsprechend diesen vielfältigen Konstellationen sind auch die Lerntheorien in ihrer kognitivistischen Erweiterung zunehmend komplexer und differenzierter geworden, und sie haben in ihrer letzten Phase

einen Wechsel der Sichtweise vollzogen. Die Reinterpretation der Konzepte belegt, dass sie menschliches Lernen unterkomplex und perspektivenverschoben modellieren (Holzkamp 1993). Während lange Zeit über Lernen nachgedacht wurde, als seien Menschen leere Blätter, in welche die Welt ihre Buchstaben einschreibt, wurde die aktive Rolle der Lernenden selbst immer deutlicher.

Auch für die Frage des Lehrens in der Erwachsenenbildung muss also die Herstellungsperspektive aufgegeben werden. Die Vorstellung vom Füllen der Köpfe mit Wissen, ein „pipeline model of educational production of human capital“ (Lave 1997, 121), ist obsolet.

4. Defensives Lernen - Expansives Lernen: Bildung

Es lässt sich empirisch belegen, dass auf einem höheren Maß von Selbstbestimmtheit beruhende Lernformen zu besseren Lernleistungen führen und das Gelernte dauerhafter gespeichert wird (ebd. 201, Deci/ Ryan 1993, 230). Ein Angebot an Wahlmöglichkeiten wird in der Regel als autonomiefördernd und motivationssteigernd wahrgenommen. Dabei geht es immer auch um das Verhältnis von individuell erlebtem und real vorhandenem Entscheidungsraum. Motivationstricks und Manipulationsstrategien sind begrenzt durch den tatsächlich erfahrbaren Kontext der Person. Noch so raffinierte Lernarrangements können scheitern am Eigensinn der Lernenden.

Spätestens hier muss die Vorstellung aufgegeben werden, man könne - ausgehend von feststehenden Lehrzielen - ein bestimmtes Lernverhalten erzeugen. Holzkamp (1996) kritisiert dies als Lehr-Lern-Kurzschluß. Was Lehrende lehren und was Lernende lernen, liegt in verschiedenen Welten. An die Stelle der Herstellungs- tritt eine Aneignungsperspektive. Damit wird Lerntheorie anschlussfähig an eine Bildungstheorie, wenn „Bildung“ gefasst wird als Aktivität der Person, in der sie soviel Welt als möglich mit sich selbst verbindet und gestaltend eingreift.

In diesem theoretischen Kontext kann dann der Stellenwert von von außen gesetzten Lernbedingungen reinterpretiert werden. Sofern diese fremdgesetzt sind, das heißt für das Individuum keine akzeptablen Gründe bestehen, wird es widerständig, ausweichend, bestenfalls ironisch reagieren. Holzkamp hat diese Lernform und ihre institutionellen Rahmenbedingungen unter dem Begriff „defensives Lernen“ diskutiert. Erst wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen zu vermitteln, findet auch expansives Lernen statt. Dies weist zurück auf den Begriff der „Selbstbestimmung“ und die alte Hoffnung auf Mündigkeit. Je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Ziele und Aktionsprogramme sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung im Lernen.

Dies zwingt auch zu der Einsicht, *„daß die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen.“*... *„Um diesem Dilemma zu entkommen, ist es zunächst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen,*

innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können (Holzkamp ebd. 24).

Damit wird eine vollkommen andere Perspektive auf Lehrprozesse eingenommen. Vom Instruktionsansatz erfolgt ein Übergang zur Aneignungsperspektive beim Lernen und eine Vermittlungsperspektive beim Lehren. Es ist zentrale Aufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken, zwischen Lerngegenstand und Lernenden zu vermitteln. Lehren - in einem veränderten Sinn - ist eine fördernde Intervention in Aneignungsprozesse. Die Differenz zwischen kulturellen Wissensniveaus und individuellen Kenntnissen macht Aneignung nötig und Bildung überhaupt erst möglich. In den akkumulierten Resultaten der Erfahrungen und Auslegungen vorhergegangener Generationen liegen Lösungen typischer Probleme vor. Müsste dieses Wissen jedes mal aufs Neue individuell erzeugen werden, würde man sich nicht einmal in den alltäglichsten Situationen zurechtfinden können und wäre nicht handlungsfähig. So sind die Themen der Aneignung keineswegs beliebig, sondern historisch abhängig von der kulturellen Entwicklung. Vermittlung ist also unverzichtbar, als platte Stoffweitergabe aber unmöglich.

Dieser Sichtwechsel von der passiven Herstellungs- zur aktiven Aneignungs- und zur unterstützenden Vermittlungsperspektive hat lerntheoretisch gravierende Konsequenzen. Während die klassischen Lerntheorien ein universalistisches Modell unterstellten, sind alle Lernformen spezifisch. Es geht um Aneignungsprozesse der Teilhabe zusammen mit Anderen in einer sozialen Praxis, die historisch geprägt ist. Sie enthalten ihre unterschiedlichen Ausprägungen bezogen auf Sinn und Bedeutung in gesellschaftlichen Zusammenhängen und die jeweils konstitutiven Person-Welt-Beziehungen. Alle reflektierten Konzeptionen des Lernen begründen die Auffassung, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, bei dem eine Person einem Problem einen Sinn gibt und damit ein Thema des Lernens konstruiert. Gleichzeitig findet Lernen immer in einem historischen kulturellen Kontext statt, dessen Bedeutungen als vorgegebene „Fremdeinwirkung“ sich die Person aneignet (Holzkamp, aber auch Mandl, Prenzel u.a.). Gleichzeitig schließt eine solche Vorstellung an die historische Humanperspektive an, wie sie sich im Begriff Bildung artikuliert hat.

Mit dem Rückbezug auf eine personbezogene Lerntheorie kann die Diskussion um „selbstorganisiertes Lernen“ eine theoretische Grundlegung erhalten. Am Konzept des „expansiven Lernens“ kann sich die weitere Diskussion orientieren. Wenn es richtig ist, dass zentrales Moment menschlichen Lernens die Bedeutsamkeit der Lerngegenstände für die Person ist, werden Intentionalität und Thematik wichtigste Kriterien. Insofern wird die Reduktion des Programms „Selbstorganisiertes Lernen“ auf ein Methodenkonstrukt korrigiert, und es geht tatsächlich um „selbstbestimmtes Lernen“. Allerdings folgt aus diesem Konzept keineswegs eine didaktische Beliebigkeit. Es sind Bedingungen angebbbar, unter denen „expansives Lernen“ wahrscheinlicher ist. Damit werden die Aufgaben von Institutionen und ihres Personals präziser diskutierbar.

5. Integriertes vs. separiertes, informelles vs. institutionelles Lernen - Scheinprobleme

Damit sind wir wieder bei den Lernformen. Die Disziplinaranlagen des Lernens, deren Prototyp die

Schule ist, und die sich z.B. in FuU - Maßnahmen sogar noch potenzieren, kontrollieren die Lernenden, indem sie diese in der Zeit fixieren. Ein Gleichlauf der Lernzeiten und Lerngeschwindigkeit wird vorgegeben. Die Schulklingle dient dazu, Gleichzeitigkeit herzustellen, um Ordnung durch Dressur zu erzwingen. Schulräume und Trainingszentren erzeugen Klausur und Isolation, indem sie Lernen und Anwenden trennen. Zwischen Unterrichtenden und Lernenden besteht eine Hierarchie durch Vorwissen und Status. Noten bezwecken Selektion. Und eifrige Lehrer geben dazu als Durchhalteparole das Versprechen aus: Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir. Oder Dozenten betonen, um ihre eigene Wichtigkeit zu unterstreichen, Beschäftigungsfähigkeit, employability als Anpassungszwang. Dabei verlieren die Lernenden die Gegenwart im Verweis auf eine ungesicherte Zukunft.

Solche kontaminierte Lernverhältnisse haben im Gegenzug schon früh vielfältige reformpädagogische Entwürfe, die den Zusammenhang von Lernen und Leben betonen, provoziert. Gegenwärtig erfahren Strategien, die eine Reintegration von Lernen und Arbeiten betreiben, Hochkonjunktur. Unter der Devise „Lernen im Prozess der Arbeit“ werden Lernformen präferiert, welche die Differenz zwischen Lernen und Arbeiten aufheben. Nun ist wenig zu sagen gegen Praxisbezug und unmittelbare Motivation in der Anwendung. „Expansives Lernen“ aber – ein Lernen, das die Verfügung der Individuen über die Handlungsanforderungen erweitert (Holzkamp 1993) – setzt Freiheit von unmittelbarem Handlungsdruck voraus. Also ist „Lernen im Prozess der Arbeit“ keineswegs Grundrezept gegen Fremdbestimmtheit, sondern im Gegenteil eher durch Dominanz von Anpassungspostulaten gefährdet.

Solche, sei es reformpädagogisch, sei betriebswirtschaftlich angestoßenen Kurzschlüsse, müssen aufgehoben werden in einem umfassenderen Kontrastprogramm, das davon ausgeht, „expansives Lernen“ zu ermöglichen, wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen zu vermitteln. Aspekte unterstützender Lernarrangements sind kontrastiv zu Disziplinaranlagen:

- Bedeutsamkeit der Themen
- Herstellung von Zeitsouveränität
- Zertifikate nicht als Kontrolle sondern als Belege für Lernfortschritte
- Partizipation der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung von Kursen und Programmen.

Statt der die Diskussion belastenden Dichotomien von selbst vs. fremd, informell vs. institutionell kann dann die ganze Komplexität des Lernens reflektiert werden. Die Dimension selbst- versus fremdbestimmt liegt schief zur der Dimension institutionell versus informell, zur Dimension Herstellen oder Ermöglichen, zur Dimension Gruppen- versus Einzellernen, zur Dimension arbeitsplatznah versus überbetrieblich, zur Dimension personenbezogen versus medienunterstützt. Wenn expansives Lernen bei den Lernenden hohe Grade von Selbstbestimmtheit voraussetzt, geht es las intentional notwendigerweise über ein inzidentelles Lernen hinaus, das sich nur zufällig als Nebeneffekt anderer Tätigkeiten ergibt. Institutionelles Lernen kann entlastet sein vom unmittelbaren Handlungsdruck, hat dann größere Spielräume, braucht aber auch längere Zeiten. Informelles Lernen in Arbeits- und Lebenszu-

sammenhängen kann direkter handlungsbezogen und einsichtig bezogen auf seine Bedeutsamkeit sein. Es kann aber eben auch zufällig, selektiv, irrtumsanfällig und verengt sein.

Durch eine solche Einordnung in eine umfassendere Diskussion um lern- und handlungstheoretische Prämissen und didaktische Konsequenzen der Weiterbildung entzerren sich einige Debatten um „selbstorganisiertes Lernen“. Ihr Stellenwert ist klarer zu verorten. Resultat ist: Lernen ist grundsätzlich selbsttätig, indem die Lernenden immer ihre eigenen biographischen Erfahrungen und Kontexte einbringen und die Lernsituationen und -themen für sich interpretieren und definieren. Dabei muss mitbedacht werden, dass der Begriff Lernen sehr unterschiedliche Formen von Erfahrungs- und Handlungsveränderungen zusammenfasst: vom singulären Lernakt, über Lernsequenzen, bis zum Aufbau von Wissenssystemen. Der Grad der Selbstbestimmtheit, das heißt das Ausmaß, in dem die Individuen Initiative, Organisation und Kontrolle für ihr eigenes Lernen sowie den Aneignungsprozess haben, ist daei sicher unterschiedlich, aber ausschlaggebend für die Erfolgchancen „expansiven Lernens“. Es geht darum „kontaminierte Lernarrangements“ aufzulösen und expansives Lernen zu unterstützen.

Ausgehend von dieser Intention kann nach der Rolle von Institutionen gefragt werden. Es geht also darum, Support-Strukturen für Lernen bereitzustellen und Arrangements für Lernmöglichkeiten zu schaffen.

6. Lernen in Institutionen

Selbstbestimmtes Lernen und institutionalisiertes Lernen sind, wenn man dieser Argumentation folgt, keineswegs ein Gegensatz. Auch in Institutionen kann selbstbestimmtes Lernen stattfinden. Institutionen im Bildungswesen stellen Lernorte zur Verfügung. In diesem Kontext werden organisierte Handlungszusammenhänge ermöglicht, um intentionales Lernen zu unterstützen.

Der Begriff „Institution“ wird meistens unscharf gebraucht. Allgemein kann er verwendet werden, um Ordnungen von Handlungszusammenhängen zu bezeichnen. Institutionen sind dem gemäß ein Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist. Diese weisen eine "verfasste" Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit auf, die stabilisiert werden durch

- rechtliche Regelungen,
- organisatorische Strukturen,
- wertbegründete Normen,
- Kommunikationstrukturen.

Institutionen im Bildungswesen sind, wenn man dem folgt, organisierte Handlungszusammenhänge, um intentionales Lernen zu unterstützen. Durch Abspaltung vom unmittelbaren Handlungsdruck kann eine Entlastung der Lerntätigkeit erreicht werden. Dies ist ein Vorteil gegenüber einem Lernen in unmittelbaren Tätigkeitsvollzügen, das gefährdet ist zufällig, unsystematisch und situationsverengt abzulaufen. Ein Nachteil ist die Trennung von unmittelbaren Anwendungs-, Interessen- und Problembezügen.

Um die gegenwärtige Struktur des Systems der Erwachsenenbildung zu verstehen, ist daran zu erinnern, dass über Hunderttausende von Jahren Lernen „natürlich“, d.h. als das alltägliche Leben begleitend und darin eingeschlossen erfolgte. Institutionalisierung von gesonderten Lernzusammenhängen wurden erst erforderlich durch die diversifizierten Funktionen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und durch die Abspaltung verfügbaren Wissens vom Tätigkeitsvollzug. Erst dann konnte ein Bildungssystem entstehen. Erwachsenenbildung ist in diesem Prozess ein „Spätkommer“, der die Herauslösung aus anderen sozialen Kontexten nie ganz vollzogen hat. Im Aufgabenverständnis bis in die sechziger Jahre wurde sie sogar als eine Art „Antisystem“ z. B. zur Schule verstanden. Es gab eine deutliche Abneigung gegenüber allem Organisatorischen (Tietgens 1984, 288). Erst im Rahmen des Bedeutungszuwachses und des Umfangswachstums in den siebziger Jahren wurde Institutionalisierung zu einer absichernden Strategie für Erwachsenenbildungsangebote.

Kennzeichnend für Lernen in Institutionen ist Abspaltung von der Arbeits- oder Alltagsroutinen. Institutionalisiert wird die Differenz von Lernen und anderen Tätigkeiten. Dies ist traditionell Merkmal von Schulen und Hochschulen und hat zur Herausbildung eines eigenständigen Bildungswesens als gesellschaftliches Partialsystem geführt. Für die Erwachsenenbildung ist die Herausverlagerung aus anderen Tätigkeitsbezügen nicht voll ausgeprägt. Vielmehr ist kennzeichnend eine „mittlere Systematisierung“ (Faulstich u.a. 1991), indem nur ein Teil von Lernaufgaben gesondert organisiert ist.

Die „moderne“ Gesellschaft hat eine Allgegenwart spezialisierter Institutionen für alle Abschnitte und Anforderungen des Lebenslaufs geschaffen (Weymann 1998, 145). Sie wirken als Instanzen zur Bewältigung von Situationen und Einhaltung von Normen für jeweils spezifische Tätigkeitsformen. Lernen ist eine davon. Dadurch ergibt sich ein Spannungsfeld von Separation und Integration mit entsprechenden Vor- und Nachteilen. Einerseits wirken Institutionen als Entlastung von Komplexität, andererseits droht eine Abspaltung gegenüber anderen Partialsystemen und den Anforderungen umfassender Zusammenhänge.

Gegen institutionelle Verharschung könne Reformansätze dann Veränderungsstrategien greifen, um Nachteile institutionellen Lernens auszugleichen. Es geht darum, Lebensnähe zu sichern oder wiederherzustellen.

7. Lernsupport durch Erwachsenenbildungsinstitutionen

Voraussetzung dafür ist es, Institutionen in der Weiterbildung nicht nur als Unterrichtsanbieter zu begreifen, sondern als Arrangement zur Lernvermittlung. Damit ist das Leistungsspektrum erheblich ausgeweitet hin zum Profil von Lernzentren als Informationsvermittlungsagenturen.

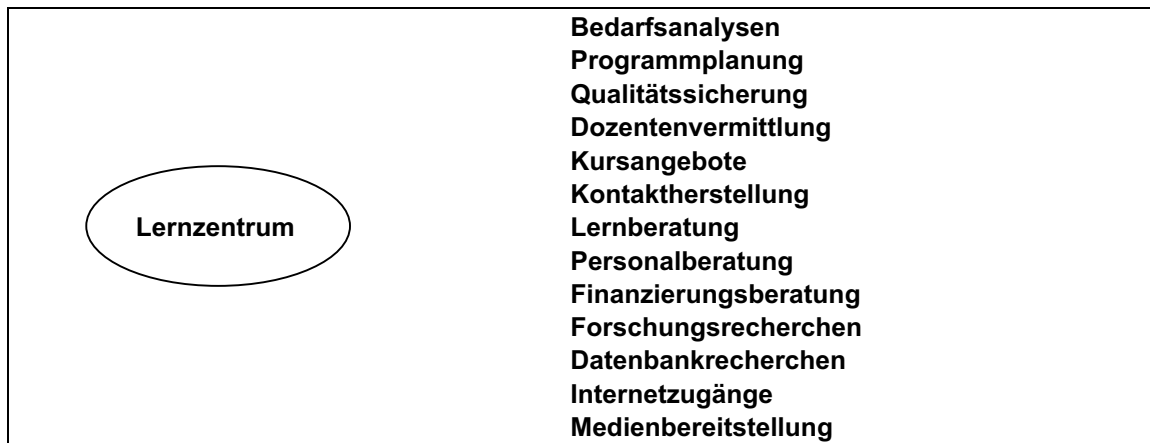


Abb. 3: Leistungsspektrum eines Lernzentrums

Die Umsetzung expansiven Lernens kann durch lernförderliche institutionelle Kontexte unterstützt werden. Die Funktion der Institutionen besteht dann darin, Lerngelegenheiten bereitzustellen. Selbstbestimmtes Lernen ist nämlich keineswegs gleichzusetzen mit Autodaxie. Dies ist nur eine mögliche Form aktiver Aneignung. Expasives Lernen kann durch institutionelle Kontexte unterstützt werden. Die Erwartungen der Teilnehmenden richten sich auf die Hilfestellungen durch die Einrichtungen. Oft zitiert wird der Spruch: „Müssen wir heute schon wieder tun, was wir wollen, oder dürfen wir tun, was wir sollen?“ Die Institutionen müssen, das ist durch die Anforderungen der Lernenden belegt, lernförderliche Rahmenbedingungen bieten. Dies gilt es zu konkretisieren.

„Open spaces“ einerseits und multimediale Supports andererseits sind dabei nur die – durchaus gegenläufigen - avanziertesten Formen, welche so traditionelle Lernmöglichkeiten wie Bücher, Einzelarbeitsplätze usw. ergänzen, aber nicht ersetzen. Naheliegend ist, Vorschläge für Lernquellen - Pools themenorientiert zu entwickeln.

Die Umsetzung selbstbestimmten Lernens ist abhängig von der Organisationskultur der Institution. Bei allen Beteiligten, Leitenden, Lehrenden und Lernenden muss die Bereitschaft, sich einzulassen, vorhanden sein. Dies betrifft sowohl personale Aspekte wie Werte, Einstellungen und Denkweisen, als auch Interaktionsstrukturen wie Führungsstile, Kooperationsformen, Konfliktaustragung, Beteiligungsformen und Mitarbeiterauswahl. Angesichts der unterschiedlichen Inhaltslogik haben sich auch unterschiedliche Fachkulturen in den Institutionen herausgebildet.

Selbstbestimmtes Lernen“ erscheint als Chiffre für vielfältige Innovationsprozesse (Fuchs-Brüninghoff, 1999, 10). Insgesamt verändert sich das Leistungsspektrum der Erwachsenenbildungsinstitutionen. Sie sind dann nicht mehr nur Kursanbieter.

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

Abb. 4: Leistungen der Institutionen beim „selbstbestimmten Lernen“

Diese Reorganisation der Institutionenprofile darf sich nicht nur auf Teilbereiche von Einrichtungen beschränken, wenn nicht eine permanenter Legitimationsdruck fortbestehen soll. Die Verbreitung selbstbestimmten Lernens ist abhängig von der Chance, dass entstehende Subkulturen von Konzepten und Projekten selbstbestimmten Lernens in die Institution hinein diffundieren. Es geht für die Institutionen, die sich „Selbstorganisiertes Lernen“, oder „Offenes Lernen“ o.ä. auf die Fahnen bzw. Projekte schreiben, auch darum Wettbewerbsvorteile zu sichern. Dieser Aussendruck kann Initiativen befördern. Die Umweltbedingungen der Organisation können Anstöße für die Initiative geben.

Ernst genommen folgt aus den Impulsen eine neuer – alter – Institutionentyp: Funktionen der Erwachsenenbildung, die ursprünglich zusammengefasst waren mit Büchereien, Museen, Theater und die dann auseinander getreten sind, könnten reintegriert werden. Lernzentren – dieser Gedanke ist nicht neu, erhält aber neuen Antrieb – können sich entwickeln zu kulturellen Orten in der Kommune oder in der Region (Stang/Puhl 2001). Dies verbindet sich auch mit der Diskussion um Netzwerke lebensbegleitenden Lernens, welche fragen nach den Chancen persönlicher und kultureller Identität in der Region. Dafür sind Zentren der Bildung als Stätten der Begegnung unverzichtbar. Erwachsenenbildung erhält einen umfassenden Sinn als Versuch solche Orte bereitzustellen und zu gestalten.

Wenn durch diese Diskussion um „selbstorganisiertes Lernen“ die Idee der Selbstbestimmung der Lernenden reaktiviert wird, so resultieren daraus wichtige Impulse für die Perspektive der Erwachsenenbildung und die Entwicklung ihrer Institutionen. Die Chancen selbstbestimmten Lernens ergeben sich aber nicht von selbst. Es gibt vielmehr Rahmenbedingungen, welche eine Realisierung unterstützen oder aber behindern. Gerade wenn man Grenzen und Illusionen einer Herstellungsdidaktik kritisiert, geht es darum makrodidaktische Konstellationen zu sichern, welche die Wahrscheinlichkeit stärkerer Grade von Selbstbestimmtheit bezogen auf die verschiedenen Dimensionen des Lernens erhöhen. Das Konzept der „Supportstrukturen“ ist als eine indirekte Förderung dem „selbstgesteuerten Lernen“ angemessen.

- **Information**
- **Beratung**
- **Werbung**
- **gemeinsames Marketing für die Weiterbildung**
- **Curriculum- und Materialerstellung**
- **Qualifizierung des Personals**
- **Bereitstellung dezentraler Ressourcen**
- **Koordination gemeinsamer Projekte**
- **Qualitätssicherung und Evaluationsansätze**

Abb. 5: Unterstützungsaufgaben von Supportstrukturen

Es geht darum Arrangements zu sichern, welche die Entscheidungsspielräume der Lernenden vergrößern. Die vielfältigen Initiativen, selbstbestimmtes Lernen in Institutionen zu verwirklichen, brauchen Unterstützung.

LITERATUR:

- Cafarella, R./ O'Donnell, J.M.: Selbstbestimmtes Lernen. In: Unterrichtswissenschaft (1987) 207-223
- Deci, E.L./ Ryan, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Z.f.Päd. (1993) 223-238
- Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Wittpoth, J./ Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/ M. 1998
- Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M. 1999
- Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001
- Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997
- Faulstich, P.: „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u.a. (1998) 10-16
- Faulstich, P.: Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998
- Faulstich, P.: Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/ M. 1999. 24-39
- Faulstich, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim 1991
- Faulstich, P. u.a. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim 2002
- Faulstich, P./ Zeuner, Chr.: Erwachsenenbildung. Weinheim 1999
- Friedrich, H. F./ Mandl, H.: Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft (1990) 197-218
- Fuchs-Brünninghoff, E.: Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Dietrich (Hrsg.) 1999, 9-13
- Gerstenmeier, J./ Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Z.f.Päd. (1995), 867-888
- Gnahn, D. u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen . (IES-Projektbericht) Hannover 1997
- Greif, S./ Finger, A./ Jerusel, St.: Praxis des Selbstorganisierten Lernens. Köln 1993
- Greif, S./ Kurtz, H.-J.: Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1998 2
- Holzmann, K.: Lernen. Frankfurt/ M. 1993
- Holzmann, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren 1996, 21-30
- Klein, R. u.a. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Hohengehren 1998
- Knowles, M.S.: Self-directed Learning. Chicago 1975
- Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen. In: Z.f.Päd. (1999) 833-845
- Krapp, A.: Die Psychologie der Lernmotivation. In: Z.f.Päd. (1993) 187-206
- Lave, J.: On Learning. In: Forum Kritische Psychologie 38 (1997) 120-135
- Prenzel, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: ZfPäd. (1993, 239-253
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H.: Lernen als Erwachsener. In: GdWZ (1995) 193-196
- Reischmann, J.: Self-directed learning – die amerikanische Diskussion. In: Report (1997) 125-137
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G. u.a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, 177-235
- Tough, A.: Die Förderung selbständigen individuellen Lernens. In: Thomas, H. (Hrsg.): Lernen im Erwachsenenalter. Frankfurt/M. 1980, 108-136
- Weber, K.: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ (1996) 178-182
- Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft (1982) 99-110
- Weinert, F.E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996, 1-48
- Weinert, F.E./Mandl, H.(Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997
- Weymann, A.: Sozialer Wandel. Weinheim 1998