Perspektive Praxis

Stephan Dietrich/Monika Herr (Hrsg.)
in Zusammenarbeit mit Petra Grell/
Katrin Häßner/Angela Springer

Support für Neue Lehr- und Lernkulturen

wbv DIE

PERSPEKTIVE PRAXIS

Herausgeber/innen
PD Dr. Hannelore Bastian, VHS Hamburg
Dr. Wolfgang Beer, Evangelische Akademien in Deutschland, Berlin
Rosemarie Klein, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig
Dr. Klaus Meisel, DIE, Bonn

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert.
Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt/Rosemarie Landsiedel

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Veröffentlichung entstand im Zusammenhang des DIE-Projekts SELBER – Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen.

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1222.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 43/0026** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

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
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 43/0026

© 2005 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1916-3

Inhalt

Vorbemerkungen 7

EINLEITUNG *(Stephan Dietrich/Monika Herr)*

1. Einführung 11
2. Lernkulturentwicklung in der Praxis 16
   2.1 Die Diskussion 16
   2.2 Charakteristika neuer Angebotsformen und Anforderungen an die Mitarbeiter/innen 20
   2.3 Einstiegspforten und Prozessverläufe von Entwicklungsvorhaben 24
   2.3.1 Einstiege in den Veränderungsprozess 24
   2.3.2 Phasen in den Prozessverläufen 26

TEIL A: Support für integrierte Organisations- und Personalentwicklung *(Stephan Dietrich/Monika Herr)*

3. Lernkulturentwicklung – Lernprozess (in) der Organisation 31
   3.1 Die Lernende Organisation und das individuelle Lernen 31
   3.2 Wissensmanagement – die Gestaltung von Informations- und Kommunikationsprozessen 34
   3.3 Zentrale Rahmenbedingungen für die Lernende Organisation .. 37
   3.4 Die Rolle von Projekten für die Lernende Organisation 40
   3.4.1 Projektfindung und -vorbereitung 41
   3.4.2 Teamfindung 44
   3.4.3 Funktionen und Rollen – Absprachen im Team 46
   3.4.4 Zielorientierte Projektdurchführung – effektives Projektmanagement 48

3.5 Widerstandsphänomene im Kollegium ... 50
3.6 Die Rolle der Leitung im Lernprozess ... 54

4. Kernthemen für die Personalentwicklung ... 58
4.1 Personalentwicklungsmaßnahmen ... 58
4.1.1 Support für die Lehrenden ... 59
4.1.2 Gestaltungsmerkmale geeigneter Fortbildungsangebote ... 61
4.2 Beratung zur Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen ... 64
4.2.1 Beratungsaufgaben in der Erwachsenenbildung ... 65
4.2.2 Lernberatung ... 67
4.2.3 Kollegiale Beratung ... 71
4.3 Selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe – Die Gruppe als Lernressource ... 73
Exkurs: Intervention in der Rolle der Begleitung *(Angelika Behrenberg/Michael Faßnacht)* ... 75
4.4 Medieneinbindung und Mediengestaltung für selbstgesteuertes Lernen ... 84
Exkurs: Selbstlernzentren einbinden *(Rolf Ninke/Stephan Dietrich)* ... 86

5. Organisationsberatung ... 98
5.1 Aufgaben der Organisationsberatung ... 98
5.2 Konzeptioneller Hintergrund ... 101
5.3 Organisationsverständnis ... 103
5.3.1 Organisationsmodell ... 103
5.3.2 Entwicklungsprozesse und Subsysteme ... 105
5.4 Ablauf der Organisationsberatung ... 108
5.5 Insellösungen und „Klippen“ im Prozess ... 110

TEIL B: Support für Schlüsselfragen selbstgesteuerten Lernens

6. Die „Forschende Lernwerkstatt" – Zum Umgang mit Lernwiderständen *(Peter Faulstich/Petra Grell)* 115
6.1 Eine angemessene Theorie zum Lernen Erwachsener 116
6.2 Die Lehr-Lern-Situation in einem geschützten Rahmen analysieren 120
6.3 Ein Methodenensemble zur Anregung der Reflexionsprozesse 121
6.4 Ein Fallbeispiel 124
6.4.1 Eine „widerständige" Lerngruppe 124
6.4.2 Die Werkstatt regt zur Reflexion an 125
6.4.3 Ein Konflikt entsteht und wird verstanden 128
6.4.4 Systematische Reflexion und Praxisveränderung 129
6.5 Vom Fallbeispiel lernen: Reflexionen der Forschenden 131

7. Gestaltung von Selbstlernarchitekturen – Eine integrative Konzeption für selbstgesteuertes Lernen *(Hermann J. Forneck/Angela Springer)* 133
7.1 Selbstlernarchitekturen – Basis für gelingende Selbstlernprozesse 135
7.1.1 Warum Selbstlernarchitekturen? 135
7.1.2 Was sind Selbstlernarchitekturen? 136
7.1.3 Wie sind Selbstlernarchitekturen aufgebaut? 137
7.2 Lernberatung als Lernentwicklungsberatung 147
7.2.1 Materiale Lernberatung 148
7.2.2 Formale Lernberatung 149
7.2.3 Vernetzung beider Ebenen: Lernentwicklungsberatung 150
7.2.4 Methodische Hilfsmittel 151
7.3 Lernprozessgestaltung: Gruppengespräche und andere Steuerungspraktiken 152
7.4 Ausblick 153

8. Support für eine am Lebenslauf orientierte Lernberatung *(Katrin Häßner/Jörg Knoll)* 154
8.1 Lernberatung und Lernbiographie 154
8.2 Lernanlässe und anreizreiche Situationen 157
8.3 Das Lernbiogramm als Mittel der Darstellung und Analyse 160
8.4 Weitere Unterstützungsmaterialien für Lernberatung 163
8.5 Kompetenzen für Lernberatung 166
8.6 Ausblick: Lebenslauf und Lernen 168

Literatur 169

Autorinnen und Autoren 176

Die dem Buch beiliegende DVD enthält die Filme „… das macht mich stolz“ (ca. 15 Minuten) „Rezepte für die Lernberatung?“ (ca. 13 Minuten) „Der erste Arbeitstag“ (ca. 12 Minuten):

Weitere Materialien stehen auch im Internet unter **www.die-bonn.de/selber/materialien** zur Verfügung (u.a. eine unentgeltliche Forumssoftware)

Vorbemerkungen

Dass sich die Lebensverhältnisse ändern, die Beziehungen der Menschen untereinander, die Wirtschafts- und Erwerbsstrukturen, die Formen von öffentlichem Handeln und Politik, das gehört mittlerweile zum Zeitbewusstsein. Die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung muss auf diese Vorgänge reagieren und trägt zugleich selber zu ihrem Voranschreiten bei. Einer der Versuche, dies konzeptionell und handlungsleitend zu erfassen, ist die schon länger währende Diskussion um „neue Lernkultur".

Sieht man sich die entsprechenden Äußerungen und Konzepte, aber auch einschlägigen Projekte der vergangenen Jahre an, so zeigen sich viele Einzelmerkmale, die in sich gewichtig, aber je für sich schon länger bekannt sind. Dies bezieht sich insbesondere auf das Verständnis der Lerngruppe als zentralem Raum für individuelle und gemeinsame Lernprozesse auf der Grundlage einer wechselseitigen Ergänzung der Beteiligten; auf die Lernbegleiter/innen im Sinne von Lernhelfer/inne/n und Lernberater/inne/n; auf die Lernumgebung, d.h. auf die materielle und virtuelle Infrastruktur als Raum für Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten; und auf Leitprinzipien wie Teilnehmendenzentrierung, Lebensweltorientierung, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit und Selbstorganisation.

So bedeutsam die einzelnen Aspekte sind, so macht doch erst ihr Zusammenhang die eigentliche Lernkultur aus. Diese Verbindung aus Einzelelementen und Ganzem eröffnet die Möglichkeit, bei den Erwachsenen- bzw. Weiterbildungseinrichtungen ein je spezifisches Profil zu beschreiben. Auf dieser Grundlage kann die Konsequenz für die weitere Praxis vor Ort darin bestehen, dieses Profil oder die weniger ausgeprägten Elemente zu stärken.

Hier erhebt sich nun die Frage nach Unterstützungsformen, die dem ganzheitlichen Charakter neuer Lernkultur durch einen ihrerseits integrativen Charakter entsprechen. Solche umfassenden Unterstützungsleistungen entfaltet der vorliegende Band. Sie beziehen sich auf das strukturelle und prozessuale Gefüge des Bildungshandelns, d.h. auf die Organisation und deren Veränderung. Sie beziehen sich außerdem auf die Seite der Teilnehmenden und was hier an Zuwendung, aber auch Distanz und Widerstand das Lernen fördert oder ihm entgegen steht. Sie beziehen sich ferner auf das mit allem verbundene pädagogisch-didaktische Handeln in seiner Funktion, das Lernen durch entsprechende Arrangements zu ermöglichen. Und sie beziehen sich schließlich auf die Wahrneh-

mung der Lernenden samt ihren Erfahrungen mit Übergängen, Veränderungen, Krisen und Bewältigungsmöglichkeiten im Lebenslauf durch einen biographischen Ansatz von Lernberatung.

Durch die Entfaltung solcher Zugänge wird deutlich, worin das Spezifische der Reihe „Perspektive Praxis“ liegt: Es geht darum, das alltägliche Praxishandelns zu öffnen für Aspekte, die möglicherweise schon enthalten, aber noch wenig artikuliert sind oder die als Bereicherung hinzu kommen. Hilfreich hierfür ist ein Standpunkt außerhalb, der nahe genug bleibt, um die Wirklichkeit nicht zu verlieren, aber doch genügend Abstand hat, um Übersicht herzustellen und Zusammenhänge zu erschließen. Dies geschah durch die Einbeziehung wissenschaftlicher Untersuchungen im Rahmen des Projektes „SELBER – Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“. Dass das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) dieses Projekt ermöglichte und hierfür einen Verbund von drei Universitäten ins Leben rief, fügt sich in sein Selbstverständnis und seinen Auftrag ein, das Praxishandeln wissenschaftlich zu fundieren und umgekehrt aus der Praxis heraus den Erkenntnisstand der Fachdisziplinen voran zu bringen. So sind diese „Perspektiven Praxis“ zugleich auf Wechselseitigkeit angelegt. Das wiederum entspricht dem, was neue Lernkultur im Kern meint.

Jörg Knoll
Universität Leipzig

Einleitung

Stephan Dietrich/Monika Herr

1. Einführung

„Vielleicht sind die Begriffe von ‚alt' und ‚neu' einfach hinderlich, unnötig polarisierend, unzureichend, irreführend, falsch! Bildung ist schließlich immer ein lebendiger, sich verändernder, weiterentwickelnder Prozess" (Cornelia Sattelmacher in einem Rückmeldebogen der Teilnehmenden im Projekt SELBER).

Über neue Lernkulturen ist in den zurückliegenden Jahren bereits viel diskutiert und veröffentlicht worden. Oft drehte sich die Diskussion um die Möglichkeiten des E-Learning als „Revolution des Lernens" (Scheffer/Hesse 2002). Andere knüpften an eine lange Tradition reformpädagogischer Ansätze an und fragten nach der angemessenen „Lernkultur am Ausgang der Moderne" (Kleber/Stein 2001).

Für die Praxis blieb jedoch vielfach ungeklärt, wie im konkreten Weiterbildungsalltag an der Entwicklung einer neuen Lernkultur gearbeitet werden kann. Da wird ein Selbstlernzentrum eingerichtet, aber es wird weder von den Kolleg/inn/en noch von Teilnehmenden angenommen. Da gibt es das vage Gefühl, es müsse „etwas mit selbstgesteuertem Lernen" gemacht werden, aber niemand weiß so recht, wie er bzw. sie da herangehen soll. Es wird jemand beauftragt, eine internet-basierte Sprachen-Fortbildung zu konzipieren, aber es kommen nicht genug Anmeldungen. Jemand versucht, den Lernenden mehr Selbststeuerungsmöglichkeiten zu eröffnen, aber diese wollen lieber „Musik von vorne". Aufgrund solcher und ähnlicher Erfahrungen stellt sich für viele Kolleg/inn/en in der Praxis die Frage, was „neue Lehr- und Lernkultur" praktisch heißen kann. Wie können Veränderungsprozesse angestoßen, strategisch ausgerichtet und umgesetzt werden? Wie können sie angemessen unterstützt und begleitet werden – welcher interne und externe Support ist dafür erforderlich? An diesen und damit verbundenen Fragen arbeitete das DIE-Projekt SELBER[1] gemeinsam mit 17 Weiterbildungsorganisationen aus verschiedensten Arbeitsfeldern und in unterschiedlicher Trägerschaft. Die Einrichtungen wurden im Veränderungsprozess durch Fortbildungsreihen, Organisationsberatung und weitere Support-Elemente unterstützt und begleitet. Parallel dazu forschten die kooperierenden Universitäten Hamburg, Gießen und Leipzig an Schlüsselfragen des selbstgesteuerten Lernens. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit werden im vorliegenden Band darge-

1 Diese Publikation stützt sich auf die Ergebnisse aus dem in Kooperation mit den Universitäten Hamburg, Gießen und Leipzig durchgeführten DIE-Projekt „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen (SELBER)". Es wurde vom 1.10.2001 bis zum 30.9.2004 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

stellt. Dabei liegt unser Fokus auf dem Anliegen, Interessierten in der Weiterbildungspraxis ebenso wie Beraterinnen und Beratern Hinweise und Materialien zum Support für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen an die Hand zu geben.[2]

Der Begriff der Kultur, um den es dabei geht, ist als praktizierte Kultur und Lebensweise einer Gruppe zu verstehen (vgl. hierzu ausführlich Weinberg 1999). Dies bedeutet, dass es nicht *eine* Lernkultur, sondern eine Vielzahl von Lernkulturen gibt, die gleichberechtigt nebeneinander stehen und unterschiedliche Geltungsbereiche haben. Was im jeweiligen Zusammenhang neu ist, ist nur dort zu entscheiden. Deshalb geht es nach unserem Verständnis nicht darum, eine völlig neue Lehr- und Lernkultur zu kreieren, sondern vorhandene Elemente einer solchen Kultur und erfolgreiche Ansätze und Erfahrungen der eigenen Praxis zu identifizieren, gezielt weiter zu entwickeln und durch breite Umsetzung in der eigenen Organisation zu verankern. Aus diesem Grund sprechen wir im vorliegenden Band von Lernkulturentwicklung. Diese hat sehr viel mit Qualitätsentwicklung gemeinsam. In der aktuellen Diskussion stehen beide Konzepte oft unvermittelt nebeneinander. Die Frage der Lernkulturentwicklung scheint eher eine pädagogisch-inhaltliche zu sein, jene der Qualitätsentwicklung eher eine organisational-wirtschaftliche. Ein der Weiterbildung angepasstes Qualitätsmodell hat jedoch immer beide Aspekte im Blick. Die Erfahrungen im Projekt SELBER bestätigen, dass es sich lohnt, diese beiden Prozesse gezielt miteinander zu verknüpfen und Querverbindungen herzustellen.[3] Qualitätsentwicklung erfordert eine Steigerung personaler und organisationaler Reflexivität und Selbstbestimmung und ist Anlass zur Organisationsentwicklung (vgl. Hartz/Meisel 2004; Zech 2004; Mathes 2002). Gleiches gilt nach den Erfahrungen des Projekts SELBER auch für den Lernkulturentwicklungsprozess. Beide Veränderungs- und Entwicklungsvorhaben zielen darauf ab, dass aus der lehrenden eine lernende Organisation wird. Durch die Verknüpfung beider Prozesse können Ressourcen gebündelt und Widersprüche innerhalb der Organisation vermieden werden.

2 Ergänzend zu diesem Band stehen weitere Support-Angebote aus dem Projekt zur Verfügung: Auf der Website www.die-bonn.de/selber sind zahlreiche Materialien und Informationen abrufbar; in der Publikation „Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung" berichten Projektbeteiligte von ihren Erfahrungen im Projekt SELBER (Dietrich/Herr 2004) (kostenfrei zu beziehen über das DIE); in der Publikation „Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung" (Faulstich/Forneck/Knoll u.a. 2005) (W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld) werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Teilforschungsvorhaben im Projekt (vgl. Teil B dieses Bandes) ausführlich dargestellt; das DIE, die Universität Gießen und die Universität Hamburg bieten Beratung und Fortbildung zum Thema an (siehe www.die-bonn.de/selber/support).

3 Von den 17 am SELBER-Projekt beteiligten Einrichtungen setzten sich 12 gleichzeitig mit der Frage der Lernkultur- und der Qualitätsentwicklung auseinander.

Gleichzeitig ist jedoch auf die Problematik hinzuweisen, dass die zunehmend schwierige Finanzierungssituation vieler Einrichtungen Entwicklungsarbeiten oft stark beeinträchtigt. Erhebliche Einschnitte in der Finanzierung, zunehmend unsicher werdende Planungshorizonte (verschärft durch die Einführung von Bildungsgutscheinen), damit verbundene Personalfluktuation und immer kürzere Maßnahmedauern behindern Lernkulturentwicklung immens.[4] Die Kürzungen, insbesondere durch die Hartz-Konstellation, schränken die Entwicklungsmöglichkeiten der betroffenen Einrichtungen erheblich ein. Auf die Frage, wie Lernkulturentwicklung in Zeiten knapper Kassen umgesetzt werden kann, gibt es keine Patent-Lösungen. Bemerkenswert ist aber aus Projektsicht das hohe Engagement, mit dem die Beteiligten trotz teilweise erheblicher Beeinträchtigungen arbeiteten – die Ergebnisse machen das deutlich. „Es ist erstaunlich, wie groß die Bereitschaft ist, sich an Reorganisationsprozessen zu beteiligen. Dies kann als Beleg gewertet werden, dass ein Großteil der Beteiligten in den Institutionen der Weiterbildung sich nicht damit zufrieden geben kann, in Lamento zu verharren. Trotz der wahrgenommenen Einschränkungen ist die Suche nach Alternativen unabdingbar und wird auch aufgegriffen. Diese verbreitete Grundhaltung ist ein Indikator dafür, dass das Personal in den Einrichtungen der Weiterbildung sich hochgradig mit der eigenen Arbeit identifiziert und der Bedeutung des ‚Kompetenzentwicklungspfades' für die individuelle Entfaltung der Lernenden und die gesellschaftliche Entwicklung Sinnhaftigkeit zuweist" (Peter Faulstich auf der Abschlusstagung des Projekts 2004). Die Projektergebnisse zeigen somit, dass das Thema ein großes Motivationspotenzial in sich trägt.

Auf Grundlage der Projekterfahrungen beschäftigen wir uns in diesem Band mit den beiden für die Lernkulturentwicklung entscheidenden Themenfeldern:

- Welche Veränderungen sind in der Organisation erforderlich, um einen Lernkulturentwicklungsprozess zu initiieren und zu unterstützen? Welche Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen sind förderlich und wie kann dieser Entwicklungsprozess von außen begleitet und beraten werden? (Teil A)
- Was bedeutet das Thema konkret für die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation? Dabei konzentriert sich die Darstellung auf bislang unzureichend untersuchte Schlüsselfragen: auf das Problem von Lernwiderständen, auf das konkrete didaktische Handeln und die Gestaltung von Selbstlernarchitekturen sowie auf die erforderliche Unterstützung durch Lernberatung. (Teil B)

4 Zwei Einrichtungen mussten aufgrund dieser Situation die Mitarbeit im Projekt beenden, fast alle waren unmittelbar betroffen.

Einleitend zeichnen wir kurz die Diskussion um neue Lehr- und Lernkulturen nach und stellen dar, wie das Thema von der Erwachsenenbildungspraxis aufgegriffen wird, wodurch neue Angebotsformen in der Weiterbildungspraxis gekennzeichnet sind und wie Weiterbildungsorganisationen an den Veränderungsprozess ihrer Lernkultur herangehen (siehe Kap. 2).

Im darauf folgenden Teil A stellen wir die „Lernende Organisation“ und den für den Entwicklungsprozess förderlichen Support in den Mittelpunkt. In Kapitel 3 beschäftigen wir uns mit dem Aspekt der erforderlichen Organisationsentwicklung: Wodurch ist eine Lernende Organisation gekennzeichnet? Wie kann ein Lernkulturentwicklungsprozess angestoßen und lebendig gehalten werden? Dazu spielen Fragen des Wissensmanagements ebenso eine Rolle wie die Themen Projektmanagement, Widerstandsphänomene in der Organisation und die Rolle der Leitung im Veränderungsprozess.

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit dem erforderlichen Support für die Organisationsentwicklung. In Kapitel 4 greifen wir die Personalentwicklungserfordernisse auf, die im Zuge einer Lernkulturentwicklung zu erwarten sind. Zunächst stellen wir Elemente einer geeigneten Personalentwicklungsstrategie vor und benennen Gestaltungselemente sinnvoller Fortbildungsangebote. Dann gehen wir auf zentrale Themen für derartige Fortbildungen vertiefend ein: Lernberatung zur Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen, Moderation und Begleitung selbstorganisierter Lerngruppen sowie Medieneinbindung und Mediengestaltung für selbstgesteuertes Lernen.

Kapitel 5 beschäftigt sich korrespondierend mit der Organisationsberatung als Support-Element. Für die Lernkulturentwicklung ist sie nach den Erfahrungen im Projekt SELBER ebenso unverzichtbar wie Fortbildungsangebote für die Mitarbeiter/innen. Nach einer Konkretisierung der Aufgaben der Organisationsberatung stellen wir einige grundsätzliche konzeptionelle Überlegungen dar und beschreiben ein für die Beratungsarbeit besonders geeignetes Organisationsmodell sowie ein Ablaufmodell für die Beratung. Abschließend werden einige „Klippen“ im Veränderungsprozess kurz zusammengefasst.

In Teil B werden Ergebnisse aus den Forschungsvorhaben der drei kooperierenden Universitäten vorgestellt. Sie untersuchen Schlüsselfragen selbstgesteuerten Lernens, die im Zusammenhang mit Lernkulturentwicklung immer wieder in der Praxis aufgeworfen werden. Peter Faulstich und Petra Grell stellen in Kapitel 6 Ergebnisse ihrer Untersuchung zum Thema „Lernwiderstände von Teilnehmenden“ dar. Die im Hamburger Forschungsvorhaben erarbeitete Methode „Forschende Lernwerkstatt“ dient der Reflexion der aktuellen Lernsituation mit den

Lernenden. Die an einem Fallbeispiel dargestellten Ergebnisse legen es nahe, gerade dann über Möglichkeiten zur Erhöhung des Selbststeuerungsgrades eines Angebotes nachzudenken, wenn die Teilnehmenden massive Lernwiderstände zeigen. Dies steht in Kontrast zur häufig geäußerten Vermutung, Lernwiderstände verhinderten selbstgesteuertes Lernen.

Eine konkrete Möglichkeit für die Umsetzung eines Angebotes mit sehr hohem Selbststeuerungsgrad stellen Hermann J. Forneck und Angela Springer in Kapitel 7 vor. Das Gießener Forschungsvorhaben untersuchte die von der Praxis häufig zuerst gestellte Frage „*Wie* sollen wir selbstgesteuertes Lernen didaktisch umsetzen?“. Lernaktivitäten, Lernpraktiken und metakognitive Elemente werden zu einer komplexen Selbstlernarchitektur verknüpft, die verbunden wird mit einer speziell darauf bezogenen Konzeption von Lernberatung als Lernentwicklungsarbeit und weiteren Steuerungspraktiken. Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der Darstellung der Gestaltungsmerkmale ihrer Selbstlernarchitekturen.

Speziell den Aspekt der Lernberatung behandeln Katrin Häßner und Jörg Knoll (Kap. 8). Ausgehend von der These, dass Erwachsene in vielen Zusammenhängen selbstgesteuert und selbstorganisiert lernen, untersuchten sie im Rahmen des Leipziger Forschungsvorhabens in Gruppendiskussionen und Einzelinterviews, welche Handlungsformen und Instrumente der Lernberatung die Lebenssituationen und Lernerfahrungen der Menschen tatsächlich aufgreifen. Gründend auf Überlegungen zum Stellenwert der Lernbiographie und zu den Lernanlässen stellen sie Unterstützungsmaterialien für die Lernberatung bereit.

Die in diesem Band dargestellten Ergebnisse werden ergänzt durch drei Filme, die auf der beiliegenden DVD enthalten sind. Der Film „... das macht mich stolz“ ermöglicht in komprimierter Form einen Einblick in drei Veränderungsvorhaben von am Projekt beteiligten Einrichtungen und gibt Interessierten erste Hinweise, worauf im Zusammenhang mit Lernkulturentwicklung zu achten ist. In dem Film „Rezepte für die Lernberatung?“ schildern Teilnehmende an einer Maßnahme mit sehr hohem Selbststeuerungsgrad ihre Eindrücke von der Lernberatung, korrespondierend erläutert der Lernberater seine Intentionen (siehe hierzu Kap. 4.2). Der Film „Der erste Arbeitstag“ wurde in Zusammenhang mit der in Kapitel 7 dargestellten Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen‘ eingesetzt und zeigt ein Beispiel für den Einstieg in eine komplexe Selbstlernarchitektur. Die drei Filme können als Grundlage für eine gemeinsame Diskussion bzw. als Material für entsprechende Fortbildungen genutzt werden.

2. Lernkulturentwicklung in der Praxis

„Ich habe mit Teilnehmern schon immer einen anderen Anspruch gehabt. Und wenn ich so gearbeitet habe, habe ich immer gedacht: Hoffentlich erwischt mich hier keiner, die halten mich ja dann für übergeschnappt“ (Beteiligte am Projekt SELBER).

Didaktische Entwicklungen beschäftigen sich immer wieder mit der Frage, wie Vermittlungsformen und praktizierte Lernformen auf die sich fortlaufend wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen abgestimmt werden können, damit gute Lernergebnisse und eine hohe Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsangebote erzielt werden. Die Vorstellungen, wie solche Wirksamkeit am besten zu gewährleisten ist, haben sich dabei im Laufe der Zeit immer weiter entwickelt. Gleichwohl herrscht bezüglich vieler grundsätzlicher Aspekte schon lange Einigkeit.

In Kapitel 2.1 ordnen wir deshalb das Thema „Neue Lehr- und Lernkultur“ kurz historisch ein, bevor wir in Kapitel 2.2 typische Merkmale neuer Angebotsformen und daraus erwachsende Anforderungen an das Personal und die Weiterbildungsorganisationen skizzieren. Kapitel 2.3 schließt diese Einführung in die Thematik ab, indem die Einstiegsvorhaben zur Lernkulturentwicklung der am Projekt SELBER beteiligten Einrichtungen vorgestellt und typische Phasen in den Prozessverläufen benannt werden.

2.1 Die Diskussion

Die Suche nach einer erwachsenengerechten Lehrkultur ist kein neues Thema. Seit sich die Erwachsenenbildung um eine Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit bemüht, wird die Distanz von Unterrichten und Dozieren als das ihr Eigene herausgestellt, wie Hans Tietgens schon 1990 betont. „Seither ist immer wieder mehr oder weniger leidenschaftlich gegen das Schulische[5] und für die Selbststeuerung gesprochen worden. Immer aber auch blieb die Alltagsrealität der Erwachsenenbildung, jedenfalls im deutschsprachigen Raum, gegenüber ihrem eigenen Selbstanspruch deutlich zurück“ (Tietgens 1990, S. 8).

Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt: In der Antike suchte schon Sokrates nach einer Methode, wie Menschen darin unterstützt werden können, selbst-

5 Am Anfang des 21. Jahrhunderts, wo Deutschland von den Ergebnissen der PISA-Studien getroffen ist, wird nun selbst von der Schule vehement gefordert, sich vom „Schulischen“ abzuwenden.

ständig fortschreitende Erkenntnis zu erlangen. 398 n. Chr. hat Augustinus darauf hingewiesen, dass es keine Belehrung durch andere, sondern nur „innere Belehrung“ gibt – in modernen Begriffen: dass es nicht auf die Lehre, sondern auf das Lernen ankommt. Comenius (1654) suchte nach einer Unterrichtsweise, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen. Bedeutende Anregungen lieferten im vergangenen Jahrhundert reformpädagogische Ansätze (Kerschensteiner, Montessori, Freinet, Steiner ...), alternative Schulkonzepte (freie Schulen, Summerhill ...), demokratisch-politische Ansätze (Dewey, Kilpatrick, Freire ...), die humanistische Pädagogik (Rogers, Goodman ...), die Individualpsychologie (Adler), die Themenzentrierte Interaktion (Cohn), die Gestaltpädagogik (Fritz und Laura Perls), das Psychodrama (Moreno), die Transaktionsanalyse (Berne), die kritische Psychologie (Holzkamp) und viele weitere.[6] Allein in den letzten zehn Jahren sind die Ergebnisse der zahlreichen entsprechenden Praxisprojekte und wissenschaftlichen Forschungsarbeiten kaum zu überblicken. Große Konjunktur hatte in diesem Zusammenhang das Thema „Selbstgesteuertes Lernen“.

Dies ist unter anderem der politischen Zielrichtung der Förderung des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden oder lebensumspannenden Lernens geschuldet: Um den Herausforderungen der modernen Gesellschaft und Arbeitswelt gewachsen zu sein, ist zu klären, wie das Lernen *aller* Menschen „in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann“ (Bund-Länder-Kommission 2004, S. 5; vgl. auch Europäischer Rat 2000).

In der Untersuchung dieser Frage hat sich in den letzten Jahren zunehmend der Begriff „Neue Lernkultur“ durchgesetzt. Einer der ersten Beiträge, die diesen Begriff in die Diskussion brachten, stammt aus dem Jahr 1990. Es wurde versucht, die sich bereits abzeichnenden Anforderungen an die künftige Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft zu benennen. Von einer erforderlichen Veränderung der Lern-*Kultur* wird dort gesprochen, weil „die Gesamtheit der menschlichen Lebensweise, die wir als Kultur bezeichnen können, sich verschiebt und damit auch veränderte Bedingungen für Lernen entstehen“ (Faulstich 1990a, S. 9). Infolge dieser Herausforderungen muss die Lernfähigkeit im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen: „Das Überleben im nächsten Jahrtausend wird nur dann möglich sein, wenn sich Individuum und Gesellschaft in einem Maße als lernfähig erweisen, welches eingefahrene Verhaltensmuster durchbricht“ (Faulstich 1990b, S. 38). Während dann im Verlauf der 1990er Jahre nur einzel-

6 Eine umfassende Zusammenschau verschiedener Entwicklungsstränge und möglicher Wurzeln für eine „Lernkultur am Ausgang der Moderne“ leisten Kleber/Stein 2001.

ne Veröffentlichungen zum Thema folgten, kann seit 1999 fast von einem Boom gesprochen werden.[7]

Ein weiterer Grund, weshalb sich der Begriff „neue Lehr- und Lern*kultur*" durchgesetzt hat, liegt darin, dass die anstehenden Veränderungen vor allem die Einstellungen, Überzeugungen und das Selbstverständnis der Beteiligten betreffen. Im Laufe der Diskussion um das selbstgesteuerte *Lernen* war deutlich geworden, dass von der Erfordernis einer neuen Lernkultur gesprochen werden kann (vgl. z.B. Arnold/Schüßler 1998; Nuissl/Schiersmann/Siebert/Weinberg 1999; Dietrich/Fuchs-Brüninghoff u.a. 1999). Eine neue Lernkultur setzt jedoch auch eine neue Lehrkultur voraus. Es geht um mehr und anderes als um neue methodisch-didaktische Konzepte der Vermittlung. Moderieren, animieren, beraten, begleiten, fördern, coachen, motivieren – dies sind zwar alles Aufgaben, die auch im traditionellen „Lehren" eine Rolle spielen,[8] sie treten nun aber teilweise gleichwertig neben die Lehraufgabe. Dies erfordert – auch darüber herrscht seit langem Einigkeit – vor allem ein neues Rollenverständnis, das sich nicht immer mit der oft jahrelang erworbenen Professionsauffassung in Einklang bringen lässt.

Dies gilt analog auch für die Lernenden. Eine veränderte Auffassung von den Formen und dem Stellenwert des Lernens setzt auch bei den Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen eine neue Orientierung voraus. Sie wünschen sich in aller Regel nicht „neue" – also „unerprobte", „ungesicherte" – Lernsituationen, sondern eine schnelle, kompetente und unterhaltsame Vermittlung der für sie wichtigen Inhalte. Dieses Spannungsfeld stellt eine erhebliche Herausforderung für die Weiterbildungspraxis dar, wenn dort über angemessene Möglichkeiten der Gestaltung einer neuen Lernkultur nachgedacht wird. Die Teilnehmenden sollen einerseits zunehmend gefordert werden, für sich selbst zu sorgen und sich erforderliches Wissen und Kompetenzen selbst zu „organisieren" bzw. zu erarbeiten. Diese neue Rolle passt jedoch andererseits oft nicht zu ihrem Selbstverständnis als Kunde der Einrichtung, der für die Dienstleistung ‚Wissensvermittlung' bezahlt und für den

7 Dies steht auch in Zusammenhang mit der Förderpolitik des Bundes. Zu erwähnen sind etwa das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds geförderte Programm „Lernende Regionen", das für die Öffnung von Lernkulturen steht, oder das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung", das die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. in Zusammenhang mit der „Berliner Erklärung ... für eine neue gesellschaftliche Lernkultur" (ABWF 2000) startete. Ebenso entwickelte z.B. der Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung umfangreiche Empfehlungen für eine „Neue Lern- und Lehrkultur" (Forum Bildung 2001, S. 7).

8 Auch ein im klassischen Sinn „Lehrender" ist darum bemüht, Lernprozesse anzuregen und durch seine Vermittlung das Lernen zu unterstützen – teilweise hat man den Eindruck, dies gerate in den aktuellen Diskussionen aus dem Blick.

die vielfältigen Lernerfordernisse insbesondere in der Arbeitswelt teilweise eine Zumutung darstellen. „Generell scheint in langer europäischer ‚bildungsbürgerlicher' Tradition unterstellt zu werden, dass für die Mehrzahl der Gesellschaftsmitglieder Lernen eine attraktive und befriedigende Aktivität sei. Das ist keineswegs evident. Ein Blick in die Schulen und Betriebe zeigt, dass für viele Menschen mit Lernanforderungen heftige Frustrationen verbunden sind, dass es vielerlei Lernwiderstände gibt und Lernchancen ausgewichen wird" (Kruse 2001, S. 34). Eben darum geht es nach unserem Verständnis in der Diskussion um neue Lehr- und Lernkulturen: nach Möglichkeiten zu suchen, wie Frustrationen und Widerstände vermindert werden können.

Abbildung 1: „Rezept"

Neue Lehr- und Lernkultur

Rezept

Man nehme …

- **1 Pfund Technik**
- **1 kg Medien**
- **1 Bund frische Methoden**
- **1 Liter interessante Themen**
- **2 Prisen Humor**
- **1 Portion Offenheit**
- **8 Esslöffel Moderation und Beratung**
- **1/4 Pfund Gruppendynamik eingelegt in 1/2 Liter Transparenz**
- **angemessene Anzahl kompetenter Lernbegleiter/innen**
- **1 Kreis motivierter, selbstgesteuerter Teilnehmender**

Die eingelegte Gruppendynamik mit Moderation und Beratung durchmischen und mit Humor würzen, mit den übrigen Zutaten vermengen, ordentlich aufkochen (ohne Deckel, kocht leicht über), und entsprechend der Angebotsdauer köcheln lassen. Nicht abschrecken und heiß servieren.

Allerdings lassen sich die geschilderten Herausforderungen leider nicht durch ein einfaches Rezept bearbeiten, wie man aus Abb. 1 vermuten könnte. Vielmehr sind auf den jeweiligen Zusammenhang bezogene maßgeschneiderte Lösungen erforderlich. Nachfolgend arbeiten wir dazu einige Anregungen heraus.

2.2 Charakteristika neuer Angebotsformen und Anforderungen an die Mitarbeiter/innen

In der Weiterbildungspraxis lässt sich augenblicklich eine große Bandbreite unterschiedlicher Umsetzungsformen erkennen, dennoch herrscht überwiegend Unsicherheit: Weder ist definiert, wann von einer „neuen" Lehr- und Lernkultur gesprochen werden kann, noch ist hinreichend geklärt, wie die Erwachsenenbildungseinrichtungen sich diesem Thema nähern können.

Häufig wird der Begriff in Zusammenhang mit digitalen Lerntechnologien gesehen und quasi synonym für den Einsatz digitaler Medien verwendet. Dieses Begriffsverständnis greift zu kurz (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001, S. 254), ist aber insofern naheliegend, als in einer Anfangseuphorie des E-Learning die Hoffnung herrschte, die neuen Medien Computer und Internet würden das Lehren und Lernen revolutionieren (siehe Kap. 4.4). Als durch den Einsatz digitaler Medien in Bildungsprozessen hingegen vielfältige Irritationen und Widerstände bei den Lernenden entstanden, wurde deutlich, dass auch bei diesen Medien vor allem die Einbindungsstrategien über den Erfolg entscheiden. Die neuen Möglichkeiten setzen eben auch neue und andere Formen der Lernbegleitung und -unterstützung voraus und haben somit weitreichende Folgen für die Gestaltung der Lernprozesse und die Struktur des Lernens. Die dabei erforderlichen Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungsformen erwiesen sich als jenen sehr verwandt, die allgemein in Lernarrangements mit einem hohen Selbststeuerungsgrad not-

Abbildung 2: Mediales Lernen oder differenzierte Konzepte?

NEUE LEHR- UND LERNKULTUR

Einsatz digitaler Medien

Selbststeuerung beschränkt sich dabei in aller Regel auf die Wahl von Ort und Zeitpunkt des Lernens.

Hochentwickelte, differenzierte Konzepte

Vielfältige Anregungen, Zugänge, Lernhilfen. Selbstverantwortliches Lernen, abgestimmt auf Fähigkeiten, Kompetenzen, Lerninteressen (biographisch, kompetenzorientiert).

wendig sind – auch ohne Einsatz digitaler Medien. Eben dies wird in einem deutlich weiter gefassten Verständnis unter „neuer Lernkultur" verstanden: hoch differenzierte Konzepte, die den Lernenden in möglichst vielfältiger Form Lernanregungen, Lernzugänge und Lernunterstützung bieten.

Aus der angesprochenen großen Bandbreite unterschiedlicher Umsetzungsformen in der Praxis lässt sich eine Reihe von Charakteristika herausarbeiten, die für solche „neuen" Angebote und Lernkulturen kennzeichnend sind (vgl. im Folgenden auch Gieseke/Käpplinger 2001[9]; Dietrich 2001; Dietrich/Herr 2003):

- *Flexibilisierung von Zeitmustern:* Diese Gestaltungsoption wird insbesondere durch E-Learning und Blended-Learning-Arrangements eröffnet. Die für Bildung zur Verfügung stehenden Zeit-Fenster verändern sich, die Lernzeit wird außerdem zunehmend als individuelle Ressource begriffen. Charakteristisch für neue Lernkulturen ist deshalb eine zunehmende zeitliche Flexibilisierung. Diese Flexibilisierung von Zeitmustern und die damit verbundene Asynchronisierung der Lernprozesse der Teilnehmenden erfordern ein kompetentes Zeitmanagement, das nicht bei allen Teilnehmer/inne/n vorausgesetzt werden kann. Insofern ist eine wichtige Anforderung an die Lernberatung, die Teilnehmenden in der Entwicklung ihrer Zeitmanagement-Kompetenzen zu unterstützen.
- *Vielfältige Lernorte und ihre Verknüpfung:* E-Learning und Blended-Learning-Konzepte erhöhen auch die Möglichkeit, von beliebigen Orten aus am Lerngeschehen teilzuhaben. Dabei ergänzt nicht nur das Selbstlernzentrum den Seminarraum. Auch klassische weitere Lernorte – wie das Lernen zu Hause oder am Arbeitsplatz, in Bibliotheken oder im Rahmen von Exkursionen und Praktika – erhalten durch die digitalen Technologien eine neue Qualität: Das Internet ermöglicht es, jederzeit von jedem Ort aus mit anderen Lernenden, Tutor/inn/en, Lernberater/inne/n oder Expert/inn/en Kontakt aufzunehmen. Im Blended-Learning verbinden sich Präsenzlernphasen (in der Weiterbildungsinstitution) und Distanzlernphasen (zu Hause bzw. am Arbeitsplatz). Beliebige andere Orte können ebenso verbunden bzw. eingebunden werden: der Betrieb und die Ausbildungsstätte, Museen, Tagungen, Ausstellungen usw.
- *Offene Prozesse:* Vor allem in komplexen Settings gewinnen gruppendynamische und offene Prozesse und das situative Lerngeschehen deutlich an Stellenwert. Als bedeutsam für neue Lehr- und Lernkulturen

9 Für die folgende Darstellung greifen wir die Systematik von Gieseke/Käpplinger (2001) auf und strukturieren damit zentrale Ergebnisse ihrer Studie, ergänzt durch unsere eigenen Ergebnisse.

wird die Offenheit für Entwicklungen genannt. So gewinnen handlungs- und erfahrungsorientierte Formen wie z.B. beim Lernen in Projekten oder in Planspielen an Gewicht. Für die Lernberatung bedeutet dies einen erhöhten Vorbereitungsaufwand. Als besonders anspruchsvoll erweist sich dabei, eine exakte Balance zwischen Über- und Unterstrukturierung zu finden. Gleichzeitig nimmt der Stellenwert der Lerngruppe erheblich zu. Da Gruppenprozesse in aller Regel eine kompetente Begleitung erfordern, wird die prozessbegleitende Moderation zur wesentlichen Aufgabe des Lehrpersonals.

- *Stellenwert der Rahmenbedingungen:* Auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen, wie etwa der Räumlichkeiten und deren Atmosphäre (Farben, Blumen, unterschiedliche Zonen ...) oder des Zugriffs auf Material (Medien wie Bücher, Studientexte, Lernsoftware – ggf. in einer Kurs-Bibliothek; Kommunikationsmittel wie Internet, Telefon, Fax; Arbeitsmittel wie Computer, Pinwände, Flipcharts ...) erhält einen höheren Stellenwert als in traditionellen Angeboten. Die Gestaltung von Lernarrangements mit hohen Selbststeuerungsanteilen macht insgesamt einen erheblich höheren Planungs- und Nachbereitungsaufwand erforderlich als in traditionellen Settings (vgl. auch Behrenberg 2001).
- *Edutainment:* Die Grenzen zwischen Bildung und Unterhaltung werden durchlässig, die Anforderungen an den Unterhaltungswert von Bildungsangeboten nehmen zu. Edutainment spielt als flankierendes Element im Gesamtarrangement zunehmend eine Rolle und soll nicht nur der Unterhaltung dienen, sondern wird als Hilfsmittel für die didaktischen Ziele eingesetzt. Es dient als Animations- und Motivationshilfe, muss aber strukturell mit dem Gesamtarrangement gekoppelt werden und für die Lernenden transparent sein. Anderenfalls erfüllt es seinen Zweck nicht.
- *Aufgabenvielfalt:* Wie aus den bisherigen Punkten bereits deutlich wurde, nehmen die professionellen Aufgaben für das Lehrpersonal in neuen Lehr- und Lernkulturen zu. Insbesondere beratende und animierende Rollenanforderungen gewinnen an Bedeutung. Von hoher motivationaler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Aufbau einer Beziehung zu jedem einzelnen Lernenden und – sofern möglich – zwischen den Lernenden. Für die Lernbegleitung ist dies häufig eine besonders komplexe Herausforderung. Der oft behauptete Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernberater lässt sich jedoch nur selten feststellen, in aller Regel geht es um eine Erweiterung der Aufgaben im Sinne von Lehren *und* Beraten. Die Lehrkräfte benötigen deshalb zusätzliche Fähigkeiten wie Beratungskompetenz, Moderations-/Animationskompetenz, erweiterte Methodenkompetenz und Kompetenz beim

Einsatz der Neuen Medien. Vor allem spielen emotionale Aspekte eine deutlich größere Rolle als in traditionellen Settings. Äußere Unsicherheiten durch Individualisierung sowie zeitliche und räumliche Flexibilisierung erhöhen den Stellenwert einer sicheren Beziehung zwischen Lernenden und Lernbegleitung.

- *Stellenwert der Lerninhalte:* Neue Lehr- und Lernkulturen sind nicht dadurch gekennzeichnet, dass auf Wissensvermittlung oder auf lehrende Aufgaben verzichtet wird. Die Lerninhalte und -gegenstände stehen weiterhin im Mittelpunkt, es soll jedoch nicht belehrt, sondern – zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psycho-Logik des Teilnehmenden – vermittelt werden. Die Lernenden sollen ihre Interessen hinreichend berücksichtigen und individuelle Lernwege finden können, gleichzeitig soll sich das Lernen nicht im Zufälligen verlieren. Es geht um einen angemessenen Wechsel von Struktur und Dynamik sowie um hinreichende Transparenz über das Lerngeschehen für die Lernenden.

Festzustellen ist damit zunächst, dass die genannten Gestaltungsmerkmale keineswegs „neu“ sind – neu ist allenfalls das Anliegen, möglichst viele dieser Elemente in der Erwachsenenbildungspraxis breit umzusetzen. Die leitende Frage ist, wie das selbstständige Lernen von Menschen im Lebenszusammenhang mit ihrem Lernen in Veranstaltungen von Weiterbildungsorganisationen stärker verzahnt werden kann. Dies stellt die Praxis oft vor erhebliche Herausforderungen. Erwachsenenbildungseinrichtungen sind gefordert, geeignete Lernberatungs- und Lernbegleitungsangebote zu entwickeln und durch spezifische Angebotsformen die Kompetenzen zu Selbststeuerung, Selbstmanagement und Selbstorganisation stärker zu berücksichtigen bzw. zu fördern. Dabei geht es für die Erwachsenenbildungspraxis nur selten um eine vollständige Selbststeuerung der Lernenden, sondern eher um neuartige Formen der Steuerung und Strukturierung von Lernprozessen (vgl. Forneck 2001, S. 240; Forneck/Springer in diesem Band). Zunächst sind dafür didaktische Fragen zu klären, z.B. wie bei der Strukturierung einer Lernarchitektur die Balance zwischen Über- und Unterstrukturierung gefunden werden kann oder wie die erforderliche Transparenz für die Lernenden zu erzielen ist. Gleichzeitig wird damit aber auch deutlich, dass die Anforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung zunehmen, das erforderliche Kompetenzprofil immer anspruchsvoller wird: Lehrende müssen weiterhin fachliche Expert/inn/en sein, ein breites Methodenspektrum beherrschen, Sozialkompetenzen ebenso wie Medienkompetenzen besitzen, sich zusätzlich aber auch zu Expert/inn/en für Beratung und Lernprozessbegleitung entwickeln. Daraus leiten sich Fragen der Personalentwicklung ab: Wie ist sicherzustellen, dass die jeweiligen Mitarbeiter/innen die erforderlichen Kompeten-

zen entwickeln können? Dies stellt wiederum Anforderungen an die Entwicklung der Organisation (siehe Teil A).

Die erforderlichen Neuerungen betreffen mikro- und makrodidaktische Fragen, von der Ebene des Kursgeschehens über die Ebene der Weiterbildungsorganisation und der Betriebe mit ihren Konventionen und Gepflogenheiten bis hin zur Ebene des Weiterbildungssystems, zu den politischen Rahmenbedingungen mit den Vorgaben über Ausbildungsordnungen und zu den Förderbedingungen und Finanzierungsgrundlagen der Weiterbildung.

2.3 Einstiegspforten und Prozessverläufe von Entwicklungsvorhaben

Im Projekt SELBER hat uns die Frage beschäftigt, wie Weiterbildungseinrichtungen an der Entwicklung ihrer Lernkultur arbeiten können. Hierzu wurden 17 Organisationen in ihrem Veränderungsprozess begleitet.[10] Dabei wurde kein Modell vorgegeben, auf das sie hätten hinarbeiten sollen. Vielmehr wurden sie zu Beginn darin unterstützt, für sich zu klären, welches Veränderungsvorhaben der Lernkulturentwicklung in ihrem Haus dienen kann. Entsprechend entwickelte jede Einrichtung eine eigene Strategie und auf die individuelle Situation zugeschnittene Ansatzpunkte und Vorgehensweisen. Bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Ansätze und Vorhaben haben sich doch einige „Einstiegspforten“ und Prozessverläufe als typisch herauskristallisiert.

2.3.1 Einstiege in den Veränderungsprozess

Die nachfolgende Auflistung macht deutlich, welche Vorhaben sich die beteiligten Einrichtungen zum Beginn des Entwicklungsprozesses vorgenommen haben. Deutlich wird damit gleichzeitig das Spektrum der unterschiedlichen Einrichtungen, die sich am Projekt SELBER beteiligten.

Pilothafte Umsetzung neuer didaktischer Konzepte:

- Versuche mit selbstgesteuertem Lernen in einer Pilotklasse (öffentlicher Träger des zweiten Bildungswegs)
- Entwicklung von Konzepten für einzelne Module/Lehrbausteine nach Gesichtspunkten des selbstgesteuerten Lernens, insbesondere im kaufmännischen Bereich (gGmbH im Feld beruflicher Aus- und Fortbildung)
- Entwicklung eines Konzeptes zur Einführung von selbstgesteuertem Ler-

10 Das DIE unterstützte die Einrichtungen im Entwicklungsprozess durch Organisationsberatung, Fortbildungsreihen, verschiedene weitere Veranstaltungen und eine internetbasierte Supportstruktur. Die kooperierenden Universitäten arbeiteten zusätzlich mit einzelnen Einrichtungen gezielt zusammen. Weitere Informationen unter www.die-bonn.de/selber.

nen im Ausbildungsbereich (kirchlicher Träger beruflicher Rehabilitation)
- Erweiterung des Angebotsspektrums um Angebote selbstgesteuerten Lernens (SGL) und Entwicklung eines SGL-Konzeptes, das profilbildend für die Einrichtung ist (öffentlicher Träger allgemeiner und beruflicher Bildung)
- Erweiterung der Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen durch Versuche in einem Pilotkurs (Abendgymnasium).

Aufbau eines Selbstlernzentrums in der Organisation, E-Learning:
- Entwicklung des Qualifizierungssystems der Einrichtung in den Bereichen Kooperative Selbstqualifizierung, Aufbau von Selbstlernzentren (gGmbH beruflicher Rehabilitation)
- Aufbau eines Selbstlernzentrums (öffentlicher Träger allgemeiner und beruflicher Bildung)
- Einrichtung eines Internet-Cafés, eines Selbstlernzentrums und einer netzbasierten Lernplattform (öffentlicher Träger allgemeiner und beruflicher Bildung).

Beratungs- und Vernetzungskonzepte:
- Erarbeitung eines Beratungskonzeptes für selbstgesteuertes Lernen im betrieblichen Kontext (öffentlicher Träger beruflicher und politischer Bildung)
- Vernetzung von Bildungsinitiativen in verschiedenen Pfarreien, Integration von Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens in deren Bildungsangebote (katholisches Bildungswerk)
- Aufbau einer Arbeitsstelle für Methoden des selbstgesteuerten Lernens zur Beratung regionaler Weiterbildungsanbieter (öffentlicher Träger allgemeiner und beruflicher Bildung).

Entwicklung von Konzepten zum Transfer bereits vorliegender Erfahrungen:
- Übertragung der Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen aus einer AA-finanzierten Maßnahme auf andere Maßnahmen (eingetragener Verein im Feld der beruflichen Bildung)
- Integration eines bestehenden Selbstlernzentrums in weitere Angebote der Einrichtung – Ausweitung der Vernetzung im Haus (öffentlicher Träger allgemeiner und beruflicher Bildung).

Entwicklung von Mitarbeiter/innen-Fortbildungskonzepten
- Verknüpfung bestehender Aktivitäten des selbstgesteuerten Lernens zu einem Gesamtkonzept, Entwicklung einer Mitarbeiter/innen-Schulung

zu selbstgesteuertem Lernen (eingetragener Verein im Feld der beruflichen Bildung)
- Aufbau von Selbstlernecken, Entwicklung von Kursleitenden-Fortbildungen zu selbstgesteuertem Lernen (öffentlicher Träger allgemeiner Bildung)
- Qualifizierung der Mitarbeiter/innen im Benachteiligtenbereich in der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens sowie Integration von selbstgesteuertem Lernen in das Gesamtangebotsspektrum (öffentlicher Träger im Feld der beruflichen Reintegration und der allgemeinen Weiterbildung).

Aufbau eines neuen kommunalen Bildungszentrums:
- Integration von selbstgesteuertem Lernen in einem neuen Zentrum für Bildung, bestehend aus verschiedenen Einrichtungen (Stadtbibliothek, VHS, Stadtarchiv, Kulturamt etc.).

Wir verzichten aus Platzgründen darauf, in diesem Band einzelne Entwicklungsvorhaben nachzuzeichnen. Einen Eindruck von der Arbeit der beteiligten Einrichtungen vermitteln der Film „... das macht mich stolz“ auf der diesem Buch beiliegenden DVD und die Projekt-Publikation „Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung – Projektbeteiligte berichten von ihren Erfahrungen im Projekt SELBER“ (Dietrich/Herr 2004), die kostenfrei beim DIE erhältlich ist (dietrich@die-bonn.de).

Zum Abschluss dieser Einführung wollen wir vielmehr einige typische Phasen aus den Prozessverläufen benennen, die von allen Einrichtungen durchlaufen wurden, unabhängig davon, welchen Einstieg sie wählten und welches konkrete Vorhaben sie umsetzten. Sie können Interessierten, die sich auf einen Entwicklungsprozess einlassen wollen, als Wegmarkierungen dienen.

2.3.2 Phasen in den Prozessverläufen

Lernkulturentwicklungsprojekte zeichnen sich vor allem durch zwei Merkmale aus: Erstens benötigen sie Zeit und damit einen entsprechend langen Atem der Beteiligten. Zweitens sind zeitweise Unordnung und (scheinbares) Chaos untrennbar mit dem Veränderungsprozess verbunden. Die dargestellten Phasen im Prozessverlauf sind typisch für den fortschreitenden Entwicklungsprozess (vgl. nachfolgend Karrer 2004):

1. Phase: Begeisterung und „große“ Ideen

In einer ersten Phase sind die meisten Projektteams fast euphorisch, es ist eine Aufbruchstimmung spürbar. Häufig wird diese von ein oder zwei Gruppenmit-

gliedern besonders gefördert, die begeistert davon sind, dass sich etwas verändern soll. In dieser Phase werden auch leicht Mitstreiter/innen gewonnen. Es werden oft „große Würfe“[11] geplant, allerdings sind die Vorstellungen der Projektteams über die Dimension eines möglichen Vorhabens meist unrealistisch und würden die Gruppen bzw. die Organisationen völlig überfordern.

2. Phase: Erste Ernüchterung

Die Projektteams merken, dass es auch Zurückhaltung im Kolleg/inn/enkreis gibt, sie stoßen auf erste Widerstände. Die Arbeit wird mühsam. Grenzen werden sichtbar bzw. spürbar. Das Konkretisieren der „großen Ideen“ fällt häufig ausgesprochen schwer. Die Vorhaben werden realistischer und den Gegebenheiten vor Ort angepasst. Teilweise ziehen sich auch Mitglieder der Projektteams zurück und es müssen neue Mitstreiter/innen gefunden werden.

3. Phase: „Wir machen uns an die Arbeit“

Diese Phase wird von den Projektteams sehr unterschiedlich gestaltet. Einige beginnen systematisch mit einer Bestandsaufnahme bzw. beschaffen sich umfassende Informationen, andere legen mit konkreten Versuchen von SGL einfach los. Manche Teams erstellen einen ersten Handlungsplan und stimmen Ziele untereinander ab, wieder andere konzentrieren sich auf die Erweiterung ihrer eigenen Kompetenzen (Fortbildungen). In dieser Phase ist es besonders wichtig, nicht in blinden Aktionismus zu verfallen, der sich leicht aus der Ernüchterungsphase ergibt. Es gilt, einen „kühlen Kopf“ zu bewahren und realistische Ziele zu klären, als Projektteam zusammenzuwachsen und strategisch an einem Strang zu ziehen, einander regelmäßig zu informieren und Kommunikationsstrukturen aufzubauen.

4. Phase: Erstes Bilanz-Ziehen

Die meisten Projektteams sind überrascht, was sie schon alles getan und erreicht haben, wenn sie nach etwa einem Projektjahr strukturiert Bilanz ziehen. Das gibt meist erneuten Auftrieb und hilft dabei, die auftretenden Schwierigkeiten nicht überzubewerten, sondern als Herausforderungen anzunehmen. In dieser Phase ist es wichtig, neben dem Stolz auf das Geleistete den Blick auch nach vorne zu richten und sich kritisch zu fragen, wo es Lücken gibt, die es in der nahen Zukunft zu füllen gilt. Es ist außerdem entscheidend, auf der Basis der Bilanz den Handlungsplan realistisch fortzuschreiben und strukturiert vorzugehen.

11 Hans-Peter Karrer in der 3. Bilanzveranstaltung des Projektes SELBER am 23.3.2004.

5. Phase: Veränderungen werden langsam sichtbar

Ob es sich um materielle Veränderungen wie den Aufbau eines Selbstlernzentrums handelt oder um konzeptionelle Entwicklungen wie das Sammeln von Erfahrungen im Rahmen eines Pilotkurses: In dieser Phase haben direkt sichtbare Veränderungen stattgefunden (Räume sind eingerichtet, Auswertungen der Erfahrungen aus einem Pilotkurs liegen vor, erste Erkenntnisse der Arbeit können weitergegeben werden …). Auf dieser Basis lassen sich nun die weiteren Verankerungsschritte planen.

6. Phase: Verankerung und Verstetigung

In dieser schwierigen Phase müssen die Projektteams aus dem geschützten Raum heraustreten und dafür sorgen, dass die gemachten Erfahrungen auf eine breitere Basis bei den Mitarbeitenden gestellt werden. Dies bedeutet häufig auch, dass bisher verdeckte Widerstände im Kolleg/inn/enkreis spürbar werden. In dieser Zeit ist die Unterstützung der Leitung besonders wichtig. Bleibt diese Phase jedoch aus, besteht die Gefahr, dass das Vorhaben entweder eine „nette Abwechslung“ war und im Alltag allmählich untergeht oder ein Inseldasein führt, das in aller Regel zu Problemen oder gar zur Abspaltung führt (siehe Kap. 5.5).

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass Vorhaben zur Entwicklung der Lernkultur keineswegs gradlinig verlaufen. Im Gegenteil: Die Entwicklungen sind von Irritationen, Unsicherheiten und Umorientierungen gekennzeichnet. Gleichwohl vermitteln sie den Beteiligten – so unsere Erfahrung im Projekt – ein hohes Maß an positiver Energie. Besonders augenfällig wird dies im erwähnten Film „... das macht mich stolz“ auf der beiliegenden DVD.

Teil A
Support für integrierte Organisations- und Personalentwicklung

Stephan Dietrich/Monika Herr

3. Lernkulturentwicklung – Lernprozess (in) der Organisation

Dort, wo eine Lernkultur selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens angestrebt wird, kann sich dies nicht nur auf den Lernprozess der Lernenden beschränken. Eine Kultur selbstgesteuerten Lernens kann sich vielmehr nur dann wirklich entwickeln, wenn sie für die gesamte Organisation gilt. Also muss zwingend auch das Lernen der Mitarbeiter/innen in der Organisation von dieser Kultur geprägt sein, die dazu Freiräume selbstgesteuerter Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten benötigen. Die Voraussetzung ist, dass die Organisation als Ganze bereit und in der Lage ist, in diesem Prozess kontinuierlich hinzu zu lernen. Die entscheidende Frage lautet also, wie sich die lehrende zu einer lernenden Organisation entwickeln kann.

Dazu betrachten wir in Kapitel 3.1 das Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. Wissensmanagement (Kap. 3.2) ist in diesem Zusammenhang eine Schlüsselthematik, bedeutsam sind ebenso die Rahmenbedingungen für die Lernende Organisation (Kap. 3.3). Wir wenden uns dann dem Thema Projektmanagement zu, das sich als Kernthema für die Entwicklungsarbeit gezeigt hat. Projekte sind besonders geeignet, um das Organisationslernen zu unterstützen. In Kapitel 3.4 geben wir deshalb Hinweise, worauf bezüglich der Projektfindung und -vorbereitung, der Teamfindung und der Funktionen und Rollen im Team sowie eines zielorientierten Projektmanagements zu achten ist. In Kapitel 3.5 gehen wir auf häufig auftretende Widerstandsphänomene im Kollegium ein und betrachten abschließend (Kap. 3.6) die wichtige Rolle der Leitung im Veränderungsprozess.

3.1 Die Lernende Organisation und das individuelle Lernen

Viele Weiterbildungseinrichtungen verstehen sich als „Lernende Organisation“ und haben dies z.T. auch in ihren Leitbildern verankert. Damit wollen sie u.a. darauf hinweisen, dass nicht nur Teilnehmende innerhalb ihrer Organisation lernen, sondern auch die Mitarbeiter/innen bemüht sind, kontinuierlich hinzu zu lernen und sich lernend immer wieder neuen Herausforderungen zu stellen. Gerade für Bildungseinrichtungen erscheint es besonders wichtig, das Lernen als eine gemeinsame Anstrengung von Teilnehmenden, Mitarbeitenden und Organisation anzusehen. Was aber ist eine „Lernende Organisation“, was zeichnet sie besonders aus und was bedeutet organisationales Lernen?

Zu diesen Fragen liegt eine Fülle verschiedener Antworten vor, die von unterschiedlichen Autor/inn/en erarbeitet wurden.[12] Wenn sich diese Konzepte auch stark unterscheiden, lassen sich doch folgende Gemeinsamkeiten in fast allen Ansätzen finden:

- Sie beschreiben eine Lernende Organisation als eine Organisation, die ein hohes Innovationspotenzial hat und in der Lage ist, mit sich verändernden Anforderungen und Rahmenbedingungen der Umwelt schnell gestaltend umzugehen.
- Sie berücksichtigen verschiedene Systemebenen – insbesondere den Transfer von individuellem Lernen in Organisationen auf die Gruppen- bzw. Organisationsebene.
- Sie unterscheiden verschiedene Lernebenen: Anpassungslernen, Veränderungslernen und Prozesslernen.
- Sie beziehen kognitives, kulturelles und Aktionslernen ein oder schlagen eine Kombination und Integration der drei Lernansätze vor.
- Sie beschreiben verschiedene Phasen in einem Lernzyklus.

Organisationales Lernen kann dabei als ein Prozess verstanden werden, der dazu beiträgt, dass sich das Denken und Handeln von Mitarbeitenden einer Organisation verändert. Das bedeutet konkret, dass sich das organisationale Wissen, die Handlungs- und Problemlösekompetenz (in) der Organisation und der organisationale Sinn-, Ordnungs- und Wirklichkeitsrahmen verändern.

Ausgangspunkt für solche organisationalen Lernprozesse sind in aller Regel einzelne Mitarbeitende, die sich für ein bestimmtes Thema – wie etwa selbstgesteuertes Lernen und Lernkulturentwicklung – interessieren. Sie beginnen, sich nach Fortbildungsmöglichkeiten umzusehen und sich diesbezüglich weiterzuqualifizieren. Da Organisationen in ihrer kleinsten Einheit aus Individuen bestehen, ist dieses Lernen einzelner Mitarbeitender zentrale Voraussetzung für einen Entwicklungsprozess. Wenn dieser einsetzt, hat dies Auswirkungen auf weitere Kolleg/inn/en in der Organisation. Wenn dies zu einem Lernprozess in der Gruppe führt, können daraus schließlich organisationsweite oder organisationseinheitsweite Veränderungen erwachsen, die wiederum Auswirkungen auf die Mitarbeiter/innen haben. Organisationales Lernen beginnt also beim einzelnen Mitarbeitenden und endet dort auch wieder (vgl. Argyris/Schön 1978 u. 1996; March/Olsen 1976; Nonaka/Takeuchi 1997; Senge u.a. 1997). Der bzw. die Einzelne übernimmt die Rolle des „Trägers“ für organisationalen Wandel.

12 Übersichten zu den verschiedenen Definitionen und Konzepten geben z.B. Wahren 1996, S. 6–7, Scherf-Braune 2000, S. 26-28 und Pawlowsky 2001, S. 61.

Allgemein zeichnen sich solche „Träger des Wandels“ dadurch aus, dass sie komplexe Persönlichkeiten mit oft gegensätzlichen Antriebskräften sind:

- Sie sind proaktiv, aber gleichzeitig reflexiv.
- Sie haben hohe Ansprüche bei gleichzeitig realistischem Blick auf Grenzen des Machbaren.
- Sie sind der eigenen Organisation gegenüber kritisch, aber dennoch „committed“ und loyal.
- Sie sind emotional unabhängig und selbstständig bei gleichzeitig hohem Maß an Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit.

Wird nun Lernkulturentwicklung als ein Lernprozess der Organisation angesehen, gilt es zu prüfen, welche Mitarbeitenden sich als „Träger des Wandels“ eignen und welches Wissen und Können in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen bereits vorliegt bzw. im Rahmen von Personalentwicklung neu erworben werden muss (siehe dazu Kap. 4). Dabei ist zu bedenken, dass einzelne Mitarbeiter/innen mit dieser Aufgabe überfordert sind. Wenn sie allein versuchen, auf der Basis ihrer neu erworbenen Kenntnisse Veränderungen herbeizuführen, ist dies in aller Regel zum Scheitern verurteilt. Veränderungen, die sich in der gesamten Organisation bemerkbar machen, gelingen nur dort, wo sich ein Kreis von interessierten Mitarbeiter/inne/n gemeinsam zu Trägern des Wandels macht und an einem Veränderungsvorhaben arbeitet.

Das Lernen des Einzelnen ist also Voraussetzung für das Lernen der Organisation – es führt jedoch noch keineswegs zwangsläufig zu einem organisationalen Lernprozess. Organisationales Lernen ist folglich mehr als das individuelle Lernen der einzelnen Mitarbeiter/innen. Gleichzeitig ist es jedoch auch weniger als individuelles Lernen, da nicht alle Lernschritte einzelner Mitarbeitender einen Niederschlag in der Organisation finden. Es gibt immer latente Wissensbestände, die nicht öffentlich werden oder werden können.

Entscheidend für organisationales Lernen ist in jedem Fall, dass es sich um ein sozial geteiltes Lernen handelt: Dadurch, dass Wissen explizit gemacht und damit gemeinsam geteilt werden kann, wird kollektives Wissen hergestellt und können gemeinsame Vorstellungen entwickelt werden. Das Teilen von implizitem individuellem Wissen von Mitarbeitenden mit unterschiedlichem Hintergrund, von verschiedenen Perspektiven aus und aus unterschiedlichen Motivationen heraus, wird als *der zentrale Schritt* für den Aufbau von organisationalem Wissen angesehen (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997).

Der oder die Einzelne kann also allein keine Veränderung der Lernkultur herbeiführen. Voraussetzung ist, dass mehrere interessierte Mitarbeiter/innen gemeinsam zu „Trägern des Wandels“ werden.

3.2 Wissensmanagement – die Gestaltung von Informations- und Kommunikationsprozessen

Wenn der entscheidende Schritt für organisationales Lernen das soziale Teilen von individuellem Wissen der Mitarbeiter/innen ist, dann müssen Projektteams, die mit dem Vorhaben der Lernkulturentwicklung beschäftigt sind, vor allem Strategien für ein Wissensmanagement und die Kommunikation und Information in der jeweiligen Einrichtung entwickeln. Entscheidend für die Lernende Organisation ist dabei, dass die Mitarbeiter/innen in einen echten Dialog miteinander kommen.

Ein Beispiel gelungenen Managements von Kommunikation und Information

In der Weiterbildungseinrichtung „Qualifizierungsburg“ [13] liegen die Schwerpunkte auf allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Sie hat einen hohen Anteil an freiberuflichen Dozent/inn/en und einen kleinen festen Mitarbeitendenstamm. Das Projektteam setzt sich aus drei fest angestellten Mitarbeitenden zusammen. Im Rahmen einer der ersten Projektteamsitzungen werden folgende Elemente für die Kommunikation und Information festgehalten:

- Das Projektteam trifft sich alle zwei Wochen für ca. 3 Stunden, um an einem konkreten Vorhaben zu arbeiten. Nach den Treffen wird jeweils ein kurzes Ergebnisprotokoll verfasst.
- Nach der Teilnahme an einer Fortbildung erstellt der/die betreffende Teilnehmer/in einen Kurzbericht, der die wesentlichen Inhalte der Fortbildung und Vorschläge zur Übertragung auf das Vorhaben sowie die eigene Einrichtung enthält. Auf der Basis der Kurzberichte finden Diskussionen zu den Fortbildungsinhalten im Projektteam statt.
- Es wird ein Projektbuch als „kollektives Lerntagebuch“ angelegt, das für alle Mitarbeitenden (festangestellte wie freiberufliche) zugänglich und einsehbar ist. Im Projektbuch werden sämtliche Berichte von Fortbildungen, Protokolle von Teamsitzungen sowie dreimonatliche Statusberichte gesammelt.
- In den regelmäßig stattfindenden internen Sitzungen (wöchentliche Sitzung aller festangestellten Mitarbeitenden, zweimal jährlich stattfindende pädagogische Konferenz mit den freiberuflichen Dozent/inn/en) wird über die Fortschritte des Vorhabens berichtet.
- Es wird regelmäßig zum Projektstand in der Mitarbeitenden-Zeitschrift informiert.
- Im zentral gelegenen und von allen genutzten Kopierraum wird ein Infobrett eingerichtet. Am Infobrett wird einerseits auf weiterführende Informationen – beispielsweise die Kurzberichte der Fortbildungen – im Projektbuch hingewiesen. Andererseits dient es dazu, Einschätzungen und Rückmeldungen zu Fragen, die im Projektverlauf auftreten, von den Mitarbeitenden einzuholen.
- Anhand eines Fragebogens wird erhoben, welche Lernformen derzeit zum Einsatz kommen und mit welchem Ergebnis.
- Nach der Hälfte der Projektlaufzeit wird ein „Marktplatz“ organisiert, der dazu dient, über bisherige Ergebnisse und Erfahrungen zu berichten sowie das Gespräch in der gesamten Einrichtung zu selbstgesteuertem Lernen und Lernkultur anzuregen.

13 Alle Beispiele in diesem Beitrag wurden anonymisiert.

Das Beispiel zeigt, dass das Projektteam die Kommunikationsprozesse auf verschiedenen Ebenen zu gestalten hat:
Erstens geht es um die Erarbeitung einer *Informations- und Kommunikationsstrategie in die Gesamteinrichtung*.
Fragestellungen, die hier eine Rolle spielen:

- Wer muss/soll wann wozu informiert werden?
- Welche Informationskanäle gibt es bereits?
- Welche neuen Kanäle gilt es zu entwickeln?
- Wie können wir Wege finden, damit die Kolleg/inn/en sich mit ihren Erfahrungen in den Prozess einbringen können? …

Im Beispiel wurden aus vorhandenen Informationsstrukturen verschiedene Wege gewählt, auf denen Informationen weitergegeben werden können (wöchentliche Sitzung der Festangestellten und pädagogische Konferenzen sowie Mitarbeitenden-Zeitschrift). Dabei ist immer wieder festzulegen, ob eine Einweg-Kommunikation im Sinne allgemeiner oder spezieller Informationen angestrebt wird oder ob eine wechselseitige Kommunikation bzw. ein Austausch mit den Kolleg/inn/en erforderlich ist bzw. gewünscht wird. Folgende Möglichkeiten bieten sich grundsätzlich an:

- Informationen zum Projekt werden ein fester Tagesordnungspunkt bei Regelbesprechungen (z.B. in Arbeitsteamsitzungen, Leiterrunden, Mitarbeiter/innen-Zusammenkünften wie Dozent/inn/en-Jahresversammlung etc.),
- Integration von Informationen zum Projekt und seinem Stand in interne Mitarbeiter/innen-Zeitschriften, Newsletter und/oder Jahreskalender bzw. Jahresberichte sowie auf die Homepage der Einrichtung oder in das Intranet,
- Einrichtung eines speziellen Bereiches im Intranet zum Austausch über aktuelle Fragen in Bezug zu selbstgesteuertem Lernen (SGL) und zum Projekt,
- Organisation und Durchführung von Mitarbeiter/innen-Klausuren (Teamtage, Pädagogische Konferenzen, Jahresklausuren, Fachkonferenzen etc.) zum Thema,
- Befragung im Kollegium zu Erfahrungen mit SGL mittels Fragebogen,
- Entwicklung eines Symbols für das Projekt (im Beispiel war es ein „SELBER-Männchen“), das als Infosäule im Gebäude der Einrichtung an verschiedenen Stellen platziert werden kann und an dem regelmäßige Informationen zu Rückmeldungen einladen,
- Einrichten einer Informationswand an einem strategischen Platz in der Einrichtung, an dem zufällige Begegnungen von Mitarbeiter/inne/n stattfinden können (z.B. in der Nähe des Kopierers oder eines Pausenraumes),

- Organisation und Durchführung eines „Marktplatzes“ oder „Informationsmarktes“ zum Start des Projektes oder um Zwischenergebnisse zu präsentieren.

Zweitens geht es um die Aufarbeitung und das Festhalten von Informationen und Wissen im Sinne eines *Wissensmanagements für Interessierte.*
Fragestellungen, die hier eine Rolle spielen:

- Wie nutzen wir bestehende Strukturen, um neues Wissen, neue Erkenntnisse auch anderen Kolleg/inn/en zugänglich und für sie nutzbar zu machen?
- Welche neuen Wege der Verstetigung sind möglich? …

Als methodische Hilfestellung dient hier ein *„kollektives Lerntagebuch“*, in dem Berichte über die Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen, Protokolle der Projektteambesprechungen, regelmäßige Statusberichte und andere Materialien ihren Platz finden. Fokus der Berichte und Protokolle im kollektiven Lerntagebuch ist die Unterstützung der kollektiven Reflexion sowie der Entwicklung eines „kollektiven Wissens“ zu SGL in der jeweiligen Einrichtung. Ziel ist das Festhalten der Ergebnisse der Projektarbeit. Die Kurzberichte zu den Fortbildungen werden unter der Fragestellung „Was bedeuten die Inhalte für die Realität unserer Weiterbildungsorganisation?“ bzw. „Welche gemeinsamen Erkenntnisse haben wir im Projektteam erlangt?“ erstellt. Die Protokolle zu den Teamsitzungen und die regelmäßigen Statusberichte fokussieren auf Fragen wie: Was haben wir bisher erreicht? Was planen wir weiter? Welche Erkenntnisse haben wir gewonnen? Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten? Von welchen Annahmen gehen wir aus? Welche Werte und Haltungen nehmen wir an? usw.
Sie machen es somit einerseits möglich, den kontinuierlichen Entwicklungsprozess des Vorhabens zu dokumentieren, so dass sich auch Dritte oder neu in die Gruppe hinzukommende Kolleg/inn/en über die Arbeit des Projektteams informieren können. Zum anderen dienen sie dem Projektteam dazu, sich in regelmäßigen Abständen zu vergewissern, wie sein gemeinsamer Stand ist. So werden individuelle und kollektive Handlungs- und Deutungsmuster im Team bewusst und können in einem zweiten Schritt verändert werden (Double-Loop-Lernen).

Drittens kommt es darauf an, eine *Kommunikationsbasis innerhalb des Projektteams* zu schaffen, die einen offenen Austausch und das Externalisieren von implizitem Wissen ermöglicht.
Fragestellungen, die hier eine Rolle spielen:

- Wie berichten wir im Projektteam über Erfahrungen aus Fortbildungen?
- Wie tragen wir unser implizites Wissen zusammen und machen es gegenseitig offen?

- Welche Regeln der Kommunikation und des Umganges pflegen wir im Team? ...

Das Projektteam des o.a. Beispiels vereinbarte dazu regelmäßig stattfindende Teamtreffen und Kurzberichte nach der Teilnahme an Fortbildungen. Die Externalisierung von implizitem Wissen setzt „echte" wechselseitige Kommunikation voraus. Dadurch wird Wissen eingelesen, überprüft, neu entwickelt und abgespeichert (vgl. Wahren 1996). „Echte" Kommunikation meint hier den offenen „Austausch untereinander und die Auseinandersetzung miteinander" (Doppler/Lauterburg 1996, S. 306). Sie wird von zahlreichen Autorinnen und Autoren als der *Kern einer lernenden Organisation* angesehen. In diesem Zusammenhang wird auch von Dialog gesprochen, der als die fortgesetzte kollektive Erforschung von Alltagserfahrungen und scheinbaren Selbstverständlichkeiten verstanden wird. Das Ziel des Dialoges ist es, neue Gebiete zu erschließen, indem man eine Umgebung einrichtet, „in der Menschen sich des Kontextes ihrer Erfahrungen bewusster werden können, ebenso wie der Denk- und Gefühlsprozesse, die diese Erfahrungen herbeigeführt haben" (Isaac 1997, S. 407). Der Prozess des Dialoges wird mit „das Denken ins Fließen bringen" (Csikszentmihalyi 1996) verglichen. Wenn es also gelingt, sich von den üblichen inneren Bildern und Denkmustern zugunsten von Unbekanntem zu lösen, beginnt unser Denken zu fließen. Der Sinn eines Dialoges ist „nicht, etwas zu analysieren oder zu verändern, sondern das Denken ins Fließen zu bringen, sich der individuellen und kollektiven Annahmen und ihrer (Aus-)Wirkungen bewusst zu werden und deren inhärente Zusammenhänge sehen zu lernen (...) Im Dialog sind die Argumente aufeinander bezogen, es wird miteinander gedacht" (Beucke-Galm 2001, S. 22–24).

Wesentliches Ziel eines solchen Prozesses ist es deshalb, die Dialogfähigkeit in der Organisation zu erhöhen und den Dialog zwischen den Mitarbeiter/inne/n zu intensivieren.

3.3 Zentrale Rahmenbedingungen für die Lernende Organisation

In Bezug auf lernende Organisationen wird schnell vernachlässigt, dass eine Reihe von Einflussfaktoren limitierend auf die Entwicklungsprozesse einwirkt. Das gesellschaftliche Umfeld, die Geschichte der eigenen Organisation, die Einbettung in das regionale Umfeld etwa sind solche Einflussgrößen. Nach unserer Erfahrung sind für Lernkulturentwicklungsvorhaben drei Einflüsse besonders bedeutsam:

1. die Einbettung in aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen,
2. der Zusammenhang von erhaltenden und verändernden Kräften in der Organisation,
3. der Aspekt Zeit.

1. *Die Einbettung in aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen:* Es kann davon ausgegangen werden, dass herausragende Organisationskulturen und -praktiken nicht nur ein Resultat von autonomen Lernprozessen sind, sondern zu einem nicht unerheblichen Teil von den gesellschaftlich anerkannten Normen und Vorgehensweisen abhängen. Mit anderen Worten ausgedrückt heißt das, dass die Lernfähigkeit von Mitarbeitenden und Organisationen zumindest zum Teil von den nationalen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängt. Child/Heavens (2001) führen aus, dass diejenigen, die für die Gestaltung von Organisationen verantwortlich sind, sich davon lenken lassen, was als weise und klug anerkannt scheint (kognitive Säule), was für die Gesellschaft oder Gemeinschaft akzeptabel erscheint (normative Säule) und was durch Gesetze und Verordnungen unterstützt wird (regulative Säule). Im Rahmen der Lernkulturentwicklung hat es sich als lernförderlich ausgewirkt, dass derzeit eine allgemeine Diskussion um Veränderungen der Lernkultur in Deutschland geführt wird. Lernhemmend könnte sich unter diesem Blickwinkel nun auswirken, dass es der öffentlich geführten Diskussion an langem Atem zu fehlen scheint.

2. Verschiedene Studien zeigen, dass *erhaltende und verändernde Kräfte* in Bezug auf Lernprozesse in und von Organisationen keine Gegensatzpaare sein dürfen. Eine sinnvolle Kombination aus Kontinuität und Veränderung führt dazu, dass wertvolles Wissen – häufig implizites Wissen Einzelner – erhalten und für den Lernprozess genutzt werden kann (Child/Smith 1987; Child/Heavens 2001). Im Rahmen von Lernkulturentwicklung hat es sich als wenig förderlich gezeigt, „das Neue“ und „das Alte“ einander diametral gegenüber zu stellen. Erfolgreicher waren Ansätze, die genauer analysiert haben, welche Lernformen und Lernmethoden bereits in welchen Zusammenhängen genutzt werden und welche Vor- und Nachteile sie für den jeweiligen Kontext bieten. Bereits eine andere Verknüpfung von Bekanntem und Erprobtem kann zu erheblichen Veränderungen führen.

3. Von den beteiligten Einrichtungen wurde häufig der *Aspekt „Zeit“* im Zusammenhang mit dem Lernprozess genannt. Sechs Dimensionen von Zeit, die sich z.T. gegenseitig beeinflussen, haben Auswirkungen auf den Organisationslernprozess (vgl. Weber/Berthoin Antal 2001):

- Die organisationseigene *zeitliche Orientierung* => Organisationen, die eher zukunftsorientiert sind, weisen lernförderlichere Bedingungen auf als solche, die eher traditionsreich und der Vergangenheit zugewandt sind.
- *Zeitdruck*, der intern oder durch externe Bedingungen entsteht => Zeitdruck kann Lernprozesse sowohl beschleunigen als auch verlangsamen. Lernprozesse werden unter Zeitdruck beschleunigt, wenn dieser als motivierend oder bedrohlich empfunden wird. Nimmt die Bedro-

hung durch den Zeitdruck weiter zu, hat dies verlangsamende Wirkung auf den Lernprozess (vgl. Kelly/McGrath 1985 in Weber/Berthoin Antal 2001, S. 355).

- *Parallelität von Prozessen* und die Zeitbegrenzungen, die davon ausgehen => Die Menge und Diversität von Wissen, die innerhalb einer Organisation vorhanden sind, die Anzahl der gleichzeitigen Lernmöglichkeiten und die begrenzte Kapazität von Mitarbeitenden, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, begrenzen die Anzahl von parallel laufenden Lernprozessen. Als entscheidend für erfolgreiche Veränderungen hat sich die Fähigkeit einer Organisation erwiesen, Prioritäten zu setzen. Dies ist die Grundvoraussetzung für gelingende Lernprozesse. Umgekehrt führt ein atemloses Hangeln von Projekt zu Projekt oder die gleichzeitige Beteiligung an vielen Projekten und Prozessen in aller Regel dazu, dass deren Ergebnisse nicht verankert werden.
- Die *Gleichzeitigkeit von Ereignissen* und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für eine Organisation => Verschiedene Ereignisse lassen sich so miteinander verbinden, dass sie sich gegenseitig verstärken. Es lässt sich auch beobachten, dass es „einen günstigen" Moment für bestimmte Aktivitäten gibt, den es abzuwarten lohnt. Für Lernkulturentwicklungsvorhaben hat sich z.B. eine Verknüpfung mit Qualitätsentwicklungsprozessen als sehr förderlich erwiesen.
- *Lern- und Lebenszyklen* => Die zyklische Wiederholung bestimmter Mechanismen und Verhaltensweisen hat eine beschleunigende Wirkung auf Lernprozesse. Die Organisationstheorie hat in Anlehnung an biologische Lebenszyklen das Konzept des Lebenszyklus für Organisationen entwickelt. Je nachdem, in welcher Phase sich eine Organisation befindet, finden Lernprozesse schneller oder langsamer statt. Allgemein lernen jüngere und kleinere Organisationen schneller als größere und ältere Organisationen. Die größeren Einrichtungen taten sich im Rahmen des Projektes SELBER beispielsweise schwerer, die Lernprozesse, die in den Projektteams vollzogen wurden, auf eine breitere Mitarbeiterschaft zu übertragen. Selbst die einfachen Informationen zum Projektfortschritt konkurrierten hier stets mit einer breiten Flut von Informationen, die von den Mitarbeitenden verarbeitet werden mussten, so dass sie leicht unterzugehen drohten.
- *Geschichte der Organisation* => Sie kann förderlich wie hinderlich für aktuelle Lernprozesse der Organisation sein. Einerseits bildet das gesamte identitätsbildende, gelernte und gespeicherte Wissen innerhalb einer Organisation seine potenzielle Basis für Erfolg. Andererseits kann dieses Wissen obsolet und veraltet sein, so dass es zu stagnierenden Situationen kommen kann.

3.4 Die Rolle von Projekten für die Lernende Organisation

Viele Weiterbildungseinrichtungen haben in den vergangenen Jahren die Erfahrung gemacht, dass sich eine Projektorganisation hervorragend eignet, um auf neue Herausforderungen zuzugehen. Auch für die Entwicklung der Lernkultur einer Weiterbildungseinrichtung hat es sich bewährt, diesen Prozess schrittweise in Form von Projektvorhaben anzulegen.

Allgemein gelten Projekte als besonders gut geeignet, Organisationslernen und Veränderungsprozesse zu fördern. Von ihrem Ursprung her sind sie gedacht, innovative, zeitlich begrenzte Aufgaben zu lösen. Heute werden sie allerdings oft auch mit anderen Zielsetzungen aufgelegt, was in der neueren Literatur zur Organisationsentwicklung zu einiger Kritik gegenüber ihrer Wirksamkeit und Effizienz geführt hat. Verschiedene Studien und Untersuchungen zeigen allerdings, dass diese Kritik unbegründet ist, wenn Fehler beim Projektstart vermieden und einige Erfolgsfaktoren für die Durchführung von Projekten berücksichtigt werden (vgl. Trebesch 2003). Dieser Zusammenhang lässt sich auch in Projekten zur Entwicklung der Lernkultur beobachten. Daher zunächst ein Überblick über Do's und Don't's:

- Entscheidend ist, dass die Leitung hinter dem Projekt steht und es aktiv im Projektmanagement unterstützt.
- Viele parallel laufende Projekte sichern nur selten Qualität. Es ist vorab genau zu klären, ob sich eine Aufgabe tatsächlich im Rahmen eines Projektes effizienter und zielstrebiger lösen lässt oder sinnvoller „in die Linie" eingebunden wird.
- Wichtig ist, dass die Dauer des Projektes klar definiert ist. Es darf nicht zur Dauereinrichtung werden.
- Zur Durchführung von Projekten braucht es Projektmanagement-Kompetenz, die ggf. aufgebaut werden muss.
- Die Teamentwicklung ist gerade vor dem Hintergrund der Selbstorganisation in Projekten ein zentrales Thema. Für den Projekt-Erfolg ist entscheidend, dass der Teamentwicklung ausreichend Raum gewährt wird.
- Es ist genau zu prüfen, wie ausdifferenziert die Projekt-Architektur, also der Aufbau des Projektes, gestaltet werden soll.
- Die Evaluation des Projektfortschrittes oder das so genannte Projekt-Controlling spielt eine große Rolle. Das Verfahren muss zu Steuerungszwecken in
  - struktureller Hinsicht (Wie ist das Projekt eingebunden?),
  - zeitlicher Hinsicht (Wie schreiten wir voran, sind Teilziele erreicht?),
  - inhaltlicher Hinsicht (Was bearbeiten wir konkret? Haben wir die

Ziele noch im Blick? Muss eine Zielveränderung vorgenommen werden? Welche ersten Erfahrungen liegen uns vor und was schließen wir daraus?)

mehrdimensional angelegt sein und kann sich nicht nur auf die Überprüfung der Zielerreichung am Ende beschränken.

Für das Gelingen von Projekten sind vor allem folgende kritische Faktoren hervorzuheben, die wir nachfolgend ausführlicher betrachten:

- die Klarheit des Projektauftrags,
- die Zusammensetzung von Projektteams,
- das Projektmanagement und die Tragfähigkeit des gemeinsamen Handlungsplans.

3.4.1 Projektfindung und -vorbereitung

Beispiel: Missglückter Prozess

In der Weiterbildungseinrichtung „Kompetenzglück" wurde seit einigen Monaten immer wieder über neue Lernformen und SGL gesprochen. Bei verschiedenen Mitarbeitenden und der Leitung lag ein vages Gefühl vor, dass die Einrichtung hier „was machen will" und sich in diesem Thema profilieren müsste. Nach einer Leitungsbesprechung sprach die Leitung drei Mitarbeitende individuell an, ob sie Interesse an Fortbildungen zur Thematik hätten und bereit wären, ein entsprechendes Projekt in der Einrichtung umzusetzen. Alle drei Mitarbeitenden zeigten Interesse, sich näher damit auseinander zu setzen – auch die Aussicht auf Fortbildungen war reizvoll. Unklar blieb allen dreien, welche Erwartungen bezüglich der Umsetzung in der eigenen Einrichtung von der Leitung an sie gestellt wurden.

Die Mitarbeitenden nahmen individuell an verschiedenen Fortbildungsreihen teil und trafen sich in unregelmäßigen Abständen zum Austausch über die Inhalte der Fortbildungen. In einem der ersten Treffen beschloss die Gruppe, dass jede/r versuchen solle, die Inhalte der Fortbildungen in seinem Arbeitsbereich umzusetzen. Über die gemachten Erfahrungen tauschten sie sich in der Gruppe im Laufe des Projektes aus und unterstützten sich gegenseitig bei der weiteren Umsetzung.

In den Regelbesprechungen im Haus und in der internen Mitarbeitenden-Zeitschrift wurde regelmäßig über die Erfahrungen im Rahmen des Projektes berichtet. Im Intranet wurde ein eigener Bereich zur Thematik neue Lernkultur eingerichtet, der zum Austausch einlud.

Die Projektgruppe warb immer wieder um Mitarbeit im Projekt, stieß damit jedoch auf wenig Resonanz im Kolleg/inn/enkreis.

Zum Projektende hin wertete die Gruppe die Erfahrungen aus und konstatierte dabei, dass „die Umsetzung des Themas im Haus nicht wirklich erreicht wurde". Es war nicht gelungen, die Erfahrungen aus den Teilvorhaben so auszuwerten und auf andere Arbeitsbereiche zu übertragen, dass eine Veränderung in der Einrichtung sichtbar wurde.

Wenn eine Einrichtung ein Entwicklungsvorhaben plant, liegt häufig – wie in obigem Beispiel – ein eher diffuses Gefühl vor, dass in einem Bereich/zu einer Fragestellung etwas getan werden müsste, ohne dass bereits näher eingegrenzt werden kann, was dies sein könnte. Wichtig ist jedoch, dass dieser Klärungsprozess mit Projektstart begonnen wird.

Im Beispiel wurde die Durchführung des Projektes erheblich erschwert, weil der Auftrag an das Projektteam nicht klar genug war. Kolleg/inn/en waren nicht bereit, am Vorhaben mitzuarbeiten, da nicht geklärt war, welches das Ziel dieser Arbeit sein soll und wer mit wem aus welchen Gründen die Entscheidung für welches Projekt gefällt hat. Die Unklarheit über den Auftrag und über die Anbindung des Projektes im Haus kostete viel Zeit und Energie. „Wozu ist die Gruppe überhaupt da? Wie können wir ein effizientes Projektmanagement aufbauen, wenn der Auftrag so offen ist?“ (Zitat aus einer Beratungssitzung mit dem Projektteam).

Soll die Durchführung des Projektes dem organisationalen Lernen dienen und gezielt eine Veränderung in der Organisation herbeiführen, ist es bereits in der Phase der Projektfindung ausgesprochen wichtig, reflektiert vorzugehen. Dazu kann die Leitung das Projektteam damit beauftragen, aus einem vage formulierten Auftrag zunächst ein konkretes Projektvorhaben zu entwickeln. Alternativ kann der Reflexionsprozess zur Projektfindung im Rahmen einer Klausurtagung mit verschiedenen Mitarbeitenden durchgeführt werden. Dort können verschiedene Ebenen und auch Personen, die aus arbeitstechnischen Gründen nicht in das Projekt eingebunden werden können, an der Diskussion beteiligt werden. Wichtig ist, dass das Projektteam bereits bei der Projektgenerierung und -findung beteiligt ist oder zumindest transparent ist, wie der Projektauftrag zustande kam. Der konkrete Auftrag muss mit der Leitung vereinbart sein.

Insbesondere dann, wenn ein eher diffuses Gefühl bezüglich einer notwendigen Veränderung vorliegt, bietet es sich für die Projektfindung an, eine kurze Organisationsdiagnose vorzunehmen. Sie kann auch Hinweise für den Aufbau und die Einbindung des Projektes geben. Aufbauend auf der Organisationsdiagnose kann die Projektaufgabe dann eingegrenzt werden bzw. eine Auswahl erfolgen, die in einen konkreten Auftrag gefasst wird.

Zur Organisationsdiagnose gibt es eine Reihe von Instrumenten, die mehr oder weniger ausdifferenziert sind (vgl. u.a. Glasl/Lievegoed 1996; Schiersmann/Thiel 2000; Vogel u.a. 1994; Königswieser/Exner 1998). Wir empfehlen, folgenden Fragestellungen nachzugehen:

Fragebogen zur Organisationsdiagnose (aufbauend auf Dietrich/Rainer 2001)

A. Eckdaten der Einrichtung

- **Struktur** und Größe der Einrichtung (Organigramm)
- **Geschichte** der Einrichtung und des Themas
- **Ziel** der Einrichtung
- **Zielgruppen** und Gruppengröße der Einrichtung
- **Inhalte**/Themen: Welche Bandbreite deckt die Organisation ab?

B. Motivation und Ziele

- Von wem geht die **Initiative** aus, sich mit dem Thema selbstgesteuertes Lernen zu beschäftigen (Leitung, einzelne Lehrende etc.)?
- Welche **Motive** hat die Einrichtung, ihre Lernkultur zu verändern?
- **Was erwarten Sie**/Ihre Einrichtung von der Einführung von SGL?
- Welche **Ziele** haben die Beteiligten?
- Welche **Zielgruppen** sollen in das Vorhaben einbezogen werden?
- **Inhalte**: Welche Themen oder Teilbereiche innerhalb von Themenkomplexen legen SGL besonders nahe?

C. Ressourcen

- **Räumliche** Ressourcen (z.B. Räume für individuelle Nutzung, Bibliothek, EDV-Raum, Gruppenräume etc.)
- **Ausstattung** mit Medien und anderen Lernquellen
- **Personelle** Ressourcen (Welche Kompetenzen sind in der Einrichtung bereits vorhanden? Wo werden bereits Ansätze verwirklicht und mit welchen Ergebnissen? etc.)
- **Wie viele Personen** sind am Prozess beteiligt?
- Wird **Lernberatung** durchgeführt und in welcher Form?
- Werden **Lernerfahrungen** mit einbezogen?
- Welche **Verantwortung** tragen die Lernenden? Welche die Lehrenden?
- Wie können **Lernende** den Lernprozess derzeit beeinflussen?

D. Rahmenbedingungen

- Welches sind die **Stärken** der Einrichtung?
- Wo liegen die **Schwächen** der Einrichtung?
- Wie ist die Entwicklung der Einrichtung in den **nächsten Jahren** zu beurteilen?
- **Zuwendungsgeber** (so vorhanden)**:** Inwieweit und ab wann muss der Zuwendungsgeber informiert und einbezogen werden?
- **Kommunikationsstrukturen:** Welche Foren des Informationsaustausches gibt es bereits (Häufigkeit, Regelmäßigkeit)? Welche informellen Kommunikationsstrukturen gibt es?
- **Vereinbarungskultur:** Wie läuft die Delegation von Verantwortlichkeiten und Aufgaben? Wie sind die Zuständigkeiten? Wie steht es um die Zuverlässigkeit von Absprachen?
- **Bestehende Kooperationen:** Mit welchen Einrichtungen kooperiert Ihre Einrichtung, die dem Vorhaben SGL dienlich sein könnten?

Im Anschluss an die eigentliche Projektfindung müssen dann einige *formale Fragen* geklärt werden:

- personelle Aspekte (Zusammensetzung des Projektteams, evtl. zeitliche Entlastung der Projektteammitglieder sowie Vertretungsregelungen etc.),
- die Laufzeit (Bis wann werden Ergebnisse erwartet?),
- die materielle Ausstattung (Steht ein spezieller Raum zur Verfügung; welche technische Ausstattung ist nötig; stehen Mittel für Beratungen und Fortbildungen zur Verfügung? etc.),
- der Aufbau des Projektes (Anbindung in der Organisation, Projektkoordination bzw. -leitung, Informationsfluss etc.).

Hierbei wird auch deutlich, mit wie viel *„Macht“* das Projekt ausgestattet ist und damit auch, welche *Priorität* ihm innerhalb der Organisation beigemessen wird. Dies zeigt sich nicht nur an den monetären Kategorien (z.B. an der materiellen Ausstattung). Insbesondere die personelle Zusammensetzung gibt darüber Aufschluss: Werden nur neue Kolleg/inn/en eingebunden, sind es „unauffällige“ Kolleg/inn/en oder werden gezielt „alte Hasen“ und anerkannte Persönlichkeiten und Wortführer im Haus einbezogen, wie stark ist die Leitungsebene beteiligt? usw. Dies sind wichtige Indikatoren für das Projektteam, um seine Freiräume und seine Grenzen einschätzen zu können (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 55 ff.).

3.4.2 Teamfindung

Beispiel: Gelungene Teamfindung

Innerhalb der Weiterbildungseinrichtung „Musterburg“ wird während einer Mitarbeiter/innen-Klausur als strategisches Entwicklungsziel festgehalten, das Angebotsspektrum der Einrichtung zu erweitern. Daraufhin beschließt das Leitungsgremium, ein Projektteam mit dieser Aufgabe zu betrauen. Das Projektteam soll sich aus pädagogischen Mitarbeiter/inne/n und Leitungspersonen zusammensetzen und die verschiedenen Abteilungen abdecken.

In der konstituierenden Sitzung kommen zwei pädagogische Mitarbeiter, zwei mittlere und eine höhere Führungskraft zusammen. Es stehen folgende Tagesordnungspunkte auf dem Programm: Erwartungsklärung, Rollen und Funktionen, Kommunikation innerhalb und außerhalb des Teams, Vereinbarungen zur Arbeitsweise. Das Team erstellt eine Übersicht, wer was von wem erwartet (Leitung von Projektteam, Projektteam von Leitung, Erwartungen innerhalb des Teams etc.) und verortet sich eindeutig in der Organisation. Für die interne und externe Kommunikation wird festgehalten, dass Protokolle von Teamtreffen und Fortbildungen an alle Abteilungen gegeben werden sollen. Über die Verteilung zusätzlicher Informationen soll fallweise entschieden werden. Das Team erstellt eine Liste, an wen welche Informationen verteilt werden sollen.

Aufgrund knapper Zeitressourcen aller Beteiligten beschließt das Team, sich einmal monatlich zu einer halbtägigen Sitzung zu treffen. Das Thema Ressourcen soll auf jeder

Sitzung kurz angesprochen werden. Vorbereitung, Moderation und Protokoll der Treffen sollen im Wechsel erfolgen.

Die Auftragsklärung ergibt einen ersten Handlungsplan mit Meilensteinen, wobei lediglich der erste Schritt (eine Informationsbeschaffungsphase) detailliert geplant und zeitlich (drei Monate) festgelegt wird. Bei jedem Treffen wird am Ende eine „Liste offener Punkte" festgehalten (damit hatte die Organisation bereits gute Erfahrungen gemacht). Darüber hinaus soll das Projektteam zweimal mit Hilfe externer Moderation und Beratung Bilanz ziehen und auf dieser Grundlage die weiteren Schritte planen.

Der Begriff Team wird heute in vielfältigen Zusammenhängen verwendet. Was aber macht ein Team tatsächlich aus? Buer z.B. fasst dazu zusammen: Es ist „im Arbeitszusammenhang ein Gespann aus Arbeitskräften mit unterschiedlichen Qualifikationen, das gemeinsam eine Aufgabe lösen soll, die von den Einzelnen allein nicht so gut zu lösen wäre. Im Team-Gedanken sind also zwei unterschiedliche Intentionen miteinander verbunden: Durch die optimale Zusammenstellung und die kooperative Kopplung aller Mitglieder soll die Arbeitsleistung gesteigert und zugleich die Selbststeuerung der Gruppe so herausgefordert werden, dass so wenig Fremdsteuerung wie möglich notwendig wird" (Buer 2003, S. 121). Die Selbststeuerung orientiert sich an den übergeordneten Organisationszielen. Die optimale Größe von Teams liegt zwischen drei und acht Personen, so dass ausreichend unterschiedliche Kompetenzen zusammenkommen können bei gleichzeitiger Möglichkeit des direkten Kontaktes aller untereinander.

Zwischen einem Team und einer Gruppe bestehen deutliche Unterschiede. Eine Gruppe ist ein loser Zusammenschluss von Mitarbeitenden, die nicht notwendigerweise zusammenarbeiten müssen, um ein gemeinsam definiertes Ziel zu erreichen. Sie treffen sich zum Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung. Die Mitglieder einer Gruppe können durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen, jene eines Teams nicht. Beispielsweise wäre die Projektgruppe aus dem Beispiel Projektfindung und -vorbereitung nicht als Team zu bezeichnen, im obigen Beispiel handelt es sich dagegen um ein Team. Die Art des Zusammenschlusses der Mitarbeitenden hat einen erheblichen Einfluss auf die Reichweite der Ergebnisse, auf die Arbeitsweise des Kreises (der Gruppe oder des Teams) und seine Stellung innerhalb der Organisationen.

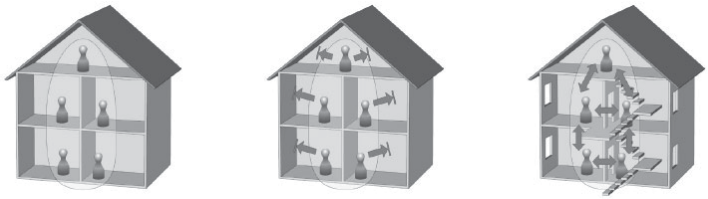
Aus dem Beispiel lassen sich für die Zusammensetzung eines Projektteams folgende allgemeinen Gesichtspunkte ableiten:

- *Unterschiedliche* berufliche Hintergründe, *Kompetenzen und Erfahrungen*, evtl. bereichs- oder abteilungsübergreifend, können in einem Team vereinigt werden.
- Der Einbezug *verschiedener hierarchischer Ebenen* – insbesondere der

oberen Leitungsebene – verleiht dem Team meist eine größere Durchsetzungskraft.

- Mitarbeitende, die von sich aus Interesse mitbringen und mit *Begeisterung und Engagement* an einem Projektvorhaben teilnehmen, entwickeln mehr Kreativität und räumen dem Projekt höhere Priorität ein als Mitarbeitende, die zwar kompetent in den Fragen des Projektes sind, sich aber zu einer Mitarbeit verpflichtet fühlen oder verpflichtet werden. Gleichwohl braucht es auch kompetente und erfahrene Kolleg/inn/en im Team.
- Auch ein eher subjektiver Faktor, nämlich wie gut sich die potenziellen Kandidat/inn/en verstehen, ob die *„Chemie"* zwischen ihnen stimmt, kann für oder gegen eine bestimmte Zusammensetzung sprechen.

Abbildung 3: Projektteam 1



Wenn sich ein Projektteam aus Mitgliedern unterschiedlicher Abteilungen zusammensetzt, ist es wichtig, an einem gemeinsamen Querschnittvorhaben zu arbeiten – anderenfalls verpufft die Energie

Abbildung 4: Projektteam 2

Wenn sich eine Projektgruppe aus Mitgliedern einer Abteilung zusammensetzt, ist es wichtig, an einem Vorhaben zu arbeiten, das in die übrige Organisation ausstrahlt. Anderenfalls stößt das Team schnell an seine Grenzen

3.4.3 Funktionen und Rollen – Absprachen im Team

Die Erfahrung zeigt, wie wichtig es für den Projektfortschritt ist, dass sich das Team genügend Zeit für den Teamfindungsprozess nimmt und folgende Fragen klärt:

- Wer hat welche Rolle und Funktion im Team?
- Was erwarten wir voneinander? Wie wollen wir miteinander arbeiten?
- Wie lautet genau unser Auftrag? Welche Ziele verfolgen wir?

Im obigen Beispiel stellten die Mitarbeitenden von „Musterburg“ in einer auswertenden Reflexionssitzung für sich fest, „dass die wichtigsten und für die weitere Entwicklung des Teams prägenden Schritte in der Phase der Teamkonstituierung erfolgt sind“ (Ernst-Betocchi 2004, S. 16).

Aufgrund seiner Persönlichkeit, seiner Fachkompetenz, seiner Erfahrungen und seiner „Herkunft“ aus der Organisation übernimmt jedes Teammitglied bestimmte Rollen und Funktionen (Bsp. Bindeglied zu Abteilung „Soundso“ oder Verbindung zur Geschäftsleitung oder Expertin bzw. Experte für eine bestimmte Fragestellung etc.). Belbin (1992) beschreibt neben den eher formalen Funktionen acht Rollen, die sich in Teams beobachten lassen. Jede Rolle hat ihre Stärken und Schwächen und fördert auf ihre Weise die Zielerreichung im Team. Erst das Zusammenwirken macht eine optimale Zielerreichung möglich. Er benennt folgende Rollen: Bewerter/in, Team-Moderator/Vorsitzende/r, Durchsetzer/in, Ideengeber/in, Wegbereiter/in, Lückenfinder/in, kooperativer Mensch und Umsetzer/in. Der offene Austausch über diese Rollen erleichtert die Zusammenarbeit, fördert die gegenseitige Wertschätzung und macht ein Team schlagkräftiger.

Eine besondere Funktion ist die der Teamleitung/-koordination. Es ist wichtig, bereits zu Beginn zu klären, welche Aufgaben der Teamkoordination zukommen. Zu ihren möglichen Aufgaben zählen die interne Arbeitsorganisation, das Achten auf die reibungslose Arbeit, die Information und das Bilanz-Ziehen. Die genaue Festlegung dessen, was die Teamkoordination tun soll, muss in jedem Team selbst erfolgen (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 98 ff.).

Um die Zusammenarbeit im Team zu erleichtern, bietet es sich an – wie im Beispiel geschehen – einige „Spielregeln“ festzulegen.

Spielregeln für die Arbeit im Projektteam

Aufgabenklärung

- Welche Aufgaben/Rechte/Pflichten/Verantwortlichkeiten haben die Teammitglieder?
- Wer bringt welche Kompetenzen mit ein?
- Gibt es zeitliche Begrenzungen?
- Wie sollen weitere Personen (Mitarbeitende oder externe Ressourcepersonen) als Experten mit einbezogen werden?
- Wer bereitet wie die Sitzungen vor?

Ablauf der Teamtreffen

- Wie oft wollen wir uns treffen? Wie lang sollen die Treffen sein? Wo treffen wir uns?
- Einladungsmodus: schriftlich oder mündlich, zeitlicher Vorlauf?
- Wie verbindlich sind Absprachen im Team? Wie verbindlich sind Teamtreffen? Wie gehen wir mit Fehlzeiten um?
- Wer schreibt das Protokoll? Und wie wird es verteilt (mit der Einladung, gleich nach Erstellung)? Wer bekommt das Protokoll?
- Wie treffen wir Entscheidungen (Mehrheits-/Konsensentscheid)?
- Moderation der Sitzungen (reihum, durch die Teamkoordination, durch bestimmte Mitglieder des Teams?)

Informationsfluss

- Art und Weise der Sammlung und Sichtung von Infos, Materialien, Unterlagen zum Projektthema
- An wen werden welche Informationen weitergeben? Wie vertraulich sind interne Informationen?

Kommunikation im Team

- Gleiches Rederecht für alle, wie gehen wir mit „Vielrednern“ und „Schweigern“ um?
- Wie und wann geben wir uns gegenseitig und im Team Feedback (z.B. „Blitzlicht“)?
- Wie gehen wir mit „Störungen“ (z.B. sofortiges „Anzeigen“ von Störungen) um?
- Wann nehmen wir externe Beratung in Anspruch?
  (nach Schiersmann/Thiel 2000, S. 104/105)

3.4.4 Zielorientierte Projektdurchführung – effektives Projektmanagement

Beispiel: Effektives Projektmanagement

In der Weiterbildungseinrichtung „Musterstadt“ erhält das Projektteam den Auftrag, neue Angebotsformen profilbildend in der Einrichtung zu verankern. In einer Teambesprechung präzisiert das Team diesen Auftrag und entwickelt daraus konkrete Ziele. Auf dieser Basis legt das Team mehrere Meilensteine zur Zielerreichung fest. Für den ersten Meilenstein (Beschaffung von Information zu SGL und deren Aufarbeitung für die eigene Organisation) wird ein detaillierter Handlungsplan entwickelt, in dem festgehalten wird, wer was bis wann tut. Im Handlungsplan werden auch die Kommunikations- und Informationsaktivitäten bezogen auf die Gesamteinrichtung festgehalten. Für den ersten Meilenstein nimmt sich das Projektteam drei Monate Zeit und trifft sich in dieser Zeit einmal im Monat. Nach jeder Teamsitzung wird eine „Liste offener Punkte“ gemacht, die den Handlungsplan ergänzt und fortschreibt. Die weiteren Meilensteine werden dann allmählich in gleicher Weise geplant.

Zwei extern begleitete Reflexionstage dienen dem Projektteam zusätzlich dazu, strukturiert Bilanz zu ziehen und sich über mögliche blinde Flecken bewusst zu werden. An den Reflexionstagen sind die drei Fragen leitend: Was haben wir bereits getan und erreicht? Was ist noch geplant? Was fehlt noch? Am zweiten Reflexionstag wird dem Team bewusst, dass ein zu Beginn festgelegter Meilenstein nicht wirklich der Zielerreichung dient, und es definiert ihn um.

Gegen Ende des Projektes wertet das Team die gesamte Arbeit aus und entwickelt erneut einen Handlungsplan unter der Fragestellung: Was müssen wir für die weitere Verankerung noch tun (z.B. auswertendes Gespräch mit der Leitung; Festhalten der Ergebnisse in einem Abschlussbericht; Gespräch mit der Personalverantwortlichen etc.)?

Bereits bei den Ausführungen zur Teamfindung wurde aufgezeigt, dass *klare gemeinsame Ziele und Aufgaben* ein Kernelement jeder Teamarbeit sind. Der Auftrag an das Projektteam muss – wie im Beispiel – untereinander abgestimmt und es müssen daraus gemeinsam geteilte Ziele entwickelt werden. Für die Formulierung von Zielen empfiehlt es sich, die SMART-Regel zu berücksichtigen d.h. Ziele sollen spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminiert sein. Das Team aus der Einrichtung „Musterstadt" bediente sich hier u.a. der Meilensteine.

Anschließend werden die Ziele in einen *Aktions- oder Handlungsplan* gegossen, indem ihnen konkrete Maßnahmen zugeordnet werden. Im Beispiel entwickelte das Projektteam einen einfachen Handlungsplan, der der www-Regel (wer tut was bis wann) folgt. Einfache Handlungspläne haben sich im Rahmen der Lernkulturentwicklung allgemein bewährt. Je nach Größe und Komplexität eines Projektes kann der Detaillierungsgrad bei der Formulierung von Zielen und entsprechenden Maßnahmen allerdings variieren. Neben einfachen Handlungsplänen können Zielsysteme mit Rahmen- und Ergebniszielen, Projektstrukturpläne, Projektablaufpläne und zeitliche Planungen der Arbeitsschritte hilfreich sein (vgl. hierzu Schiersmann/Thiel 2000, S. 135 ff.).

Das Beispiel von „Musterstadt" zeigt auch, wie während der Durchführung eines Projektes regelmäßig *Bilanz gezogen* werden kann. Das Bilanz-Ziehen hat nicht nur für das Projektcontrolling, sondern vor allem für den Entwicklungs*prozess* im Sinne von reflexivem Lernen einen großen Stellenwert. Es dient einerseits der Bestätigung des Projektteams, was bereits erreicht wurde, andererseits dazu, Fehlentwicklungen, Schwierigkeiten und „blinde Flecken" rechtzeitig zu erkennen. Besonders in den schwierigeren Phasen der Projektdurchführung kann es ausgesprochen hilfreich und motivierend sein, sich zu vergegenwärtigen, was bereits erreicht wurde. Für das Bilanzieren eignen sich verschiedenste Instrumente. Wichtig ist, dass sich das Projektteam damit sehr schnell einen Überblick verschaffen kann, wo es gerade steht, und darauf aufbauend den Handlungsplan fortschreibt. Im Rahmen des Projektes SELBER haben wir gute Erfahrungen mit folgendem Instrument gemacht: Anknüpfend an Glasl/Lievegoed (1996) gehen wir davon aus, dass ein Projektteam während eines Veränderungsprozesses sieben häufig parallel laufende Teilprozesse im Auge behalten muss. Das Projektteam muss:

- immer wieder *Diagnosen* durchführen,
- *Konzepte* für das Vorhaben entwickeln,
- auf *psycho-soziale Änderungen* eingehen,
- selbst *lernen* und das Lernen anderer Mitarbeitender mit im Auge behalten,
- regelmäßig *informieren*,
- Geplantes *umsetzen,*
- den gesamten *Prozess steuern*.

Zu den jeweiligen Teilprozessen haben sich die Projektteams vergegenwärtigt, was sie bereits getan haben, was sie jeweils noch geplant haben und welche Lücken auffallen. Aus den geplanten Maßnahmen und den möglichen Lücken entstand dann die Fortschreibung der Handlungspläne.

Für weitere hilfreiche Checklisten und Fragebögen für die Team- und Projektarbeit empfehlen wir Gellert/Nowak 2002 und Schiersmann/Thiel 2000.

3.5 Widerstandsphänomene im Kollegium

Nicht nur bei den Teilnehmenden treten im Lernprozess Widerstände auf (siehe auch Kap. 6). In den meisten beteiligten Einrichtungen sahen sich die Projektteams immer wieder Schwierigkeiten im Kolleg/inn/enkreis gegenüber, die als Widerstandsphänomene gedeutet werden können und die Durchführung der Vorhaben beeinflusst haben.[14] Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Personen und Systeme nach Erhaltung ihres Status streben und sich reproduzieren wollen. Vor diesem Hintergrund ist es eine sinnvolle Reaktion, sich gegen Destabilisierung z.B. durch Veränderungen zu wehren. Dieser Impuls ist ein Überlebensmechanismus (vgl. Orthey 2003). Diese Erkenntnis bedeutet dann gleichzeitig, dass Widerstand in Veränderungs- und Entwicklungsprozessen eine grundsätzlich sinnvolle, teilweise sogar wichtige Reaktion ist. In der Praxis gibt es keine Veränderung und kein Lernen ohne Widerstand. Dennoch werden Widerstände in aller Regel als Probleme wahrgenommen. Sie behindern und verlangsamen die zügige Bearbeitung eines Vorhabens und werden als Angriff auf die erarbeiteten Veränderungsvorschläge – häufig sogar als persönlicher Angriff – empfunden. Gleichzeitig zwingen sie aber zum Innehalten, zu Denkpausen und zu klärenden Gesprächen und können so zu wichtigen Kurskorrekturen beitragen. Bleibt Widerstand unerkannt oder unberücksichtigt, kann dies zu ernst-

14 In einer Fortbildungsveranstaltung des Projekts sammelten wir mit den Kolleg/inn/en aus den beteiligten Einrichtungen innerhalb weniger Minuten über 30 verschiedene Ausprägungen von Widerstand im Kollegium!

haften Konflikten und zu Blockaden führen, die ein gesamtes Veränderungsprojekt scheitern lassen können. Konstruktiver und adäquater Umgang mit Widerständen ist daher ein bedeutender Erfolgsfaktor beim Steuern von Veränderungsprozessen.

„Dafür habe ich jetzt keine Zeit" und andere Widerstandsformen

Die Weiterbildungseinrichtung „Qualifizierungswerk" setzt sich zusammen aus einem Bereich, der das sogenannte Kerngeschäft – Angebote der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung – abdeckt, und aus einem Projektbereich, der im Rahmen von Projekten innovative Felder von Weiterbildung erschließt. Eines dieser Projekte ist so konzipiert, dass es den Lernenden einen hohen Grad an Selbststeuerung eröffnet, und es wird entsprechend durchgeführt. Die Leitung der Einrichtung möchte die dort gemachten Erfahrungen gerne in der Einrichtung ausweiten und beauftragt ein Projektteam mit dieser Aufgabe.

Bei der Zusammensetzung des Projektteams wurden bewusst Mitarbeitende aus beiden Bereichen angesprochen. Die Mitarbeitenden aus dem Kernbereich äußerten zwar Interesse an einer Mitarbeit, sahen sich jedoch aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens nicht in der Lage, sich tatsächlich im Projektteam zu beteiligen.

Das Projektteam informierte in allen Regelbesprechungen über die Entwicklung des Projektes. Dabei fiel auf, dass wenig Nachfragen gestellt wurden und kaum Interesse an den Entwicklungen bestand. Auch fielen Äußerungen wie „Schon wieder Infos zu diesem Projekt, das wissen wir doch schon alles" oder „Aber was ist daran jetzt neu?"

Eine eigens zur Thematik SGL organisierte Veranstaltung wurde nur von einem kleinen Teil des Kollegiums besucht – alle anderen hatten „wichtigere" Aufgaben oder waren „verhindert".

Über die Abwesenheiten der am Veränderungsprojekt beteiligten Kolleg/inn/en wegen Fortbildungen wurde auf den Gängen viel gesprochen, und es gab wilde Gerüchte.

Die stellvertretende Leiterin, die in der Einrichtung u.a. für den reibungslosen organisatorisch-administrativen Ablauf zuständig ist, ließ Reiseanträge zu den Fortbildungsveranstaltungen lange liegen, legte den Projekt-Mitarbeitenden strenge Vertretungsregelungen auf und wehrte klärende Gespräche ab mit dem Argument: „Dafür habe ich jetzt keine Zeit."

In diesem Beispiel werden unterschiedliche Widerstandsformen sichtbar: „Von Widerstand kann immer dann gesprochen werden, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, ‚logisch' oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden" (Doppler/Lauterburg 1996, S. 293). Die stellvertretende Leiterin lehnte mit ihrem behindernden Verhalten das Vorhaben aktiv ab, ohne dass die Gründe deutlich wurden. Teile der Belegschaft behinderten durch ihr ablehnendes Verhalten den Projektfortschritt zumindest passiv. Folgende Symptome machen auf Widerstand aufmerksam:

Tabelle 1: Widerstandssymptome (vgl. Doppler/Lauterburg 1996, S. 296)

	verbal (reden)	non-verbal (verhalten)
aktiv	Widerspruch	Aufregung
	Gegenargumentation Vorwürfe Drohungen Polemik sturer Formalismus	Unruhe Streit Intrigen Gerüchte Cliquenbildung
passiv	ausweichen	Lustlosigkeit
	schweigen bagatellisieren blödeln ins Lächerliche ziehen Unwichtiges debattieren	Unaufmerksamkeit Müdigkeit fernbleiben innere Emigration Krankheit

Die Projektbeteiligten berichteten wie oben erwähnt von einer beeindruckenden Fülle von Widerstandsformen – bei Teilnehmenden wie im Kollegium. Überwiegend äußerte sich der Widerstand im Rahmen der Vorhaben zur Entwicklung der Lernkultur im Wesentlichen auf der passiv-verbalen und der passiv-nonverbalen Ebene.

Hinter Widerstand stehen meist Bedenken, Befürchtungen oder Ängste. Es sind häufig nicht sachliche Überlegungen und logische Argumente, sondern Emotionen bzw. Gefühle, die eine Verständigung sehr schwer machen.

Beispiel: Angemessener und konstruktiver Umgang mit Widerstand

In der Weiterbildungseinrichtung „Qualifizierungswerk" wurden die oben beschriebenen Phänomene vom Projektteam als Widerstand wahrgenommen. Das Team suchte deshalb externe Unterstützung, um sich mit der Frage auseinander zu setzen, wie adäquat mit solchen Widerständen umgegangen werden kann.

Zunächst wurde versucht, im informellen Gespräch näher an die Bedenken der Kolleg/inn/en, die hinter den Widerständen stehen, heranzukommen. In einem zweiten Schritt wurde eine Veranstaltung konzipiert mit dem Thema „Was spricht in unserer Einrichtung für Angebote selbstgesteuerten Lernens (SGL), was spricht dagegen?" Aus den begleitenden informellen Gesprächen und dieser Veranstaltung kristallisierte sich Folgendes heraus:

- Einige Kolleg/inn/en hatten Bedenken, ob sie selbst für die Umsetzung von SGL-Angeboten ausreichend qualifiziert sind.
- Kolleg/inn/en aus dem Kerngeschäft (Angebote der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung) hatten teilweise über viele Jahre mit einer weitgehend gleich blei-

benden Teilnehmerschaft in einer für alle gewohnten Weise zusammengearbeitet. Sie hatten nun Bedenken wie SGL mit dieser Klientel, die bisher eine andere Art des Lehrens und Lernens gewohnt war, aussehen kann.

- Kolleg/inn/en der beruflichen Weiterbildung hatten Schwierigkeiten, sich vorzustellen, wie SGL in abschlussbezogene Angebote mit starren inhaltlichen Vorgaben seitens einer externen prüfenden Stelle integriert werden kann.
- Einige Kolleg/inn/en hatten wahrgenommen, dass die Teilnehmenden an der Maßnahme, die auf weitgehender Selbststeuerung beruht, wesentlich mehr im Haus unterwegs waren. Sie nutzten in den Phasen des eigenständigen Arbeitens beispielsweise Geräte (Telefon, Fax, Kopierer etc.), die bisher ausschließlich von Lehrenden genutzt wurden. Das löste Bedenken aus, wie sich dies entwickelt, wenn ein größerer Teil der Teilnehmenden stärker selbstgesteuert arbeiten würde.

Es stellte sich somit heraus, dass die Bedenken wichtige Hinweise gaben, an welchen Stellen noch Entwicklungsbedarf bestand. Auf der Basis der Analyse wurden entsprechende Maßnahmen eingeleitet, die die Bedenken berücksichtigten, wie beispielsweise zwei interne Fortbildungen zu Lernberatung und Begleitung von SGL-Gruppen, ein Angebot kollegialer Beratung unter Lehrenden, ein Marketingkonzept für SGL-Angebote, Entwicklung von Selbstlern-Modulen, die sich in abschlussbezogene Kurse integrieren lassen.

Die Versuche des Projektteams und der Gesamtleitung, ein Gespräch mit der stellvertretenden Leiterin bezüglich ihrer Widerstände zu führen, scheiterten zunächst. Mit Hilfe externer Beratung gelang es schließlich, die Hintergründe der Widerstände herauszufinden. In einem klärenden Gespräch wurde deutlich, dass die Befürchtung bestand, stärker selbstgesteuertes Lernen hätte erhebliche organisatorisch-administrative Veränderungen zur Folge – z.B. eine völlig andere Kursplanung, ein stärkeres Zusammenarbeiten der Lehrkräfte in Teams und zeitliche wie räumliche Freiräume für Teilnehmende bei gleichzeitiger Anwesenheitspflicht. Eingebunden in starre Vorgaben, sah sich die stellvertretende Leiterin dieser Verantwortung allein ausgeliefert. Sie nahm keine Unterstützung bei der Leitung und dem Projektteam wahr, sich diesen Fragen zu stellen. Gleichzeitig empfand sie es als peinlich, offen anzusprechen, dass sie diese Verantwortung nicht allein tragen könne. Sie befürchtete, sie könne dann als inkompetent in ihrer spezifischen Verantwortung angesehen werden. Im Rahmen einer gemeinsamen Reflexionssitzung wurden mit Hilfe externer Begleitung diese Fragen gemeinsam bearbeitet und daraus weitere Schritte abgeleitet.

Die ersten Reaktionen auf Widerstand sind meist Ungeduld, Ärger oder persönliche Betroffenheit. Die nächste Reaktion ist dann häufig der Versuch, durch zusätzliche Informationen und Erklärungen zu überzeugen. Oft wirkt jede weitere Erklärung jedoch eher als persönliche Rechtfertigung. Wie das Beispiel zeigt, sind es aber vor allem das ruhige, offene Gespräch mit den Betroffenen und ein echtes Interesse für ihre Situation und ihre Einschätzungen, die eine Vertrauensbasis schaffen können. Diese ist notwendig, um auch heiklere Gedanken und Empfindungen äußern zu können.

„Es gilt, Fragen zu stellen und gut zuzuhören:

- Was ist für die Betroffenen besonders wichtig? Welches sind ihre Interessen, Bedürfnisse, Anliegen?
- Was könnte passieren, wenn man wie vorgesehen vorgehen würde?

Was sollte aus Sicht der Betroffenen nach Möglichkeit verhindert werden?

- Was für Alternativen sehen die Betroffenen selbst? Wie müsste ihrer Ansicht nach vorgegangen werden, um das Problem zur Zufriedenheit aller Beteiligten zu lösen?

Solche Fragen führen schrittweise näher an die ‚verschlüsselte Botschaft' und damit an den Kern des Problems heran" (Doppler/Lauterburg 1996, S. 296 f.).

3.6 Die Rolle der Leitung im Lernprozess

„Nicht immer dazwischenfunken" – Stimmen von Leitungspersonen

Zitat C.: „Bei mir hat sich die Frage ergeben, inwieweit man eine Einrichtung leiten kann, wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Arbeitsteams selber steuern. Welche Kompetenzen müsste ich dazu besitzen, dass solche Prozesse gelingen? Außerdem geht mir durch den Kopf, ob man solche Leitungsideen mit Vorständen diskutieren kann, ohne dass es einem als Leitungsschwäche ausgelegt wird."

Zitat G.: „Mir ist klar geworden, dass ich ganz anders führen muss, wenn ich mit selbstgesteuerten Teams arbeiten will. Ob mir das in diesem Prozess immer gelungen ist, kann ich nicht sagen."

Zitat J.: „Erst jetzt merke ich, wie schwierig es für mich war, einerseits das Projektteam selbstständig arbeiten zu lassen und nicht immer dazwischenzufunken und andererseits klar zu machen, was wir von der Geschäftsleitung wollen."

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Lernkultur einer Organisation und ihrer Organisationskultur. Diese wird entscheidend durch die Persönlichkeit der Leitung geprägt. Verschiedenste Studien zu Veränderungsprozessen zeigen, dass die Leitungspersonen und die Leitungsstrukturen einer Organisation bei der Förderung oder Behinderung von Innovationen und Veränderungen eine zentrale Rolle spielen. Bemerkbar macht sich dies z.B. bei Leitungswechsel, der häufig auch mit einem Kulturwandel verbunden ist (vgl. dazu Ausführungen von Rau 1994 und Fuchs-Brüninghoff 1997). „In erster Linie sind es die Leiterinnen und Leiter, die auf Veränderungen reagieren, die Innovationen einleiten und begleiten müssen und damit Schlüsselfiguren in diesem Prozess werden und sind" (Sauer-Schiffer 2000, S. 12).

Auch unsere Erfahrungen bestätigen diesen Zusammenhang. Teilweise forderten Leitungen das Projektteam stark, teilweise mussten die Projektteams ihre Leitung von Teilschritten und Notwendigkeiten erst überzeugen, teilweise unterstützte die Leitung die Teams tatkräftig, teilweise fühlten sich Teams von der Leitung allein gelassen. Diese Varianten von Leitungsverhalten hatten Auswirkungen auf den Ablauf der Vorhaben und die Ergebnisse der Projekte.

Im Zusammenhang mit dem Lernen von Organisationen stehen Leitungen vor verschiedenen Dilemmata, mit denen sie umgehen müssen:

- Das Umfeld und die Bedingungen für Organisationen werden immer komplexer und dynamischer. Das bedeutet, dass sich Organisationen und insbesondere Leitungen immer weniger auf Bekanntes verlassen können, Rezepte immer weniger greifen. Die Lernende Organisation fordert eine Grundhaltung der Offenheit und des immer wieder Zugehens auf neue Situationen. Gleichzeitig ist es eine der Aufgaben von Leitungspersonen, einen Rahmen zu geben und Vorgaben im Sinne der Organisationsziele zu machen. Leitungen in Lernenden Organisationen müssen sich in diesem *Spannungsfeld zwischen Offenheit und Geschlossenheit* bewegen können.
- Die zunehmende Komplexität setzt ein hohes Maß an Selbstführung der Mitarbeitenden voraus. Wenn alle sich selbst führen, fragt man sich, welche Rolle dann den Führungskräften zukommt. Leitungen sind vor allem dort gefragt, wo Selbstführung nicht oder noch nicht greift. Ihre Aufgabe ist es, einzelne Mitarbeitende und Gruppen in ihren Vorhaben zu beraten, Veränderungs- und Lernprozesse zu begleiten und ein Gespür für die Dynamik innerhalb der Organisation aufzubringen. Dieses Verständnis von *Leitung als Moderation und Begleitung* erschüttert das professionelle Selbstverständnis vieler Leitungskräfte. Sie stehen stärker im Hintergrund, sind nicht mehr automatisch durch fachliches Wissen legitimiert und erlangen auf anderen Wegen Anerkennung und Akzeptanz. Letztendlich sind sie bei so verstandener Führungsrolle auch gezwungen, sich mit der Thematik „Macht“ und „Ohnmacht“ auseinander zu setzen (vgl. Arnold 2000, S. 18).
- Für Innovationen in und Lernen von Organisationen braucht es Freiräume, ein hohes Maß an Autonomie und Selbststeuerung für Mitarbeitende. Damit Autonomie und Selbststeuerung allerdings im Sinne des Organisationsziels greifen können, braucht es auch klare Absprachen und Unterstützung von Seiten der Leitung, teilweise im Sinne eines Controlling. Leitungskräfte müssen sich im Rahmen von Veränderungsprozessen daher mit dem *Spannungsfeld von Autonomie und Kontrolle* bzw. Selbst- und Fremdsteuerung auseinander setzen (vgl. Boerner/Gebert 2002).

Konkret konnte in den SELBER-Projektkontexten folgendes Leitungsverhalten im Prozess der Lernkulturentwicklung beobachtet werden:

- Einige *Leitungen halten sich* gegenüber den SGL-Aktivitäten stark *zurück*, weil sie entweder mit ihren Energien anderweitig gebunden sind (z.B. mit der finanziellen Absicherung der Einrichtung) oder weil sie

zunächst einmal abwarten wollen, was bei dem Projektvorhaben herauskommt.

- Andere *Leitungen stehen explizit hinter der Einführung von SGL*. Hier gibt es einerseits solche, die versuchen, über Vorgaben bis hin zu Druck das Vorhaben voranzutreiben. Andere sehen in der Einführung neuer Angebotsformen eine Chance und gewinnen Mitarbeitende, die diese Einschätzung teilen. In diesem Fall kann sich die Leitung in der konkreten Bearbeitung meist zurückhalten, gewährt den Projektteams ein hohes Maß an Autonomie, ist jedoch in ein regelmäßiges Informationssystem eng eingebunden und kann an entscheidenden Stellen (z.B. offizielle Information über den Start des Vorhabens, Zusammensetzung des Projektteams, regelmäßige Information, Bereitstellen von Ressourcen etc.) ihren aktiven Part übernehmen.
- Zwischen Leitungsebenen, z.B. der Gesamtleitung und der Stellvertretung, bestehen sehr oft potenzielle Konfliktfelder und latente – wenn nicht gar manifeste – Konflikte. Lernkulturentwicklung setzt – wie auch andere Veränderungsprojekte – eine *Klärung solcher Konflikte* voraus, auch wenn diese nicht unmittelbar mit der Thematik zu tun haben. Erst wenn verschiedene Leitungspersonen in der Lage sind, gemeinsam an einem Strang zu ziehen, besteht Aussicht auf Erfolg. Für die beteiligten Projektteams ist es anderenfalls im Falle von Konflikten in der Leitung ausgesprochen entlastend, sich ihrer Grenzen bewusst zu werden und diese auch der Leitung gegenüber deutlich zu machen. Es ist gegebenenfalls Aufgabe einer externen Support-Person, dies anzuregen.
- Ein großer Teil der Leitungen ging zunächst davon aus, dass es sich bei der Einführung stärker selbstgesteuerter Angebotsformen um eine Neuerung handele, die keine größeren Veränderungen innerhalb der Organisation mit sich bringen würde. Hier blieben die Entwicklungen auf einer technisch-instrumentellen Ebene stecken, die sich langfristig nicht in einer veränderten Lernkultur niederschlagen. Veränderungen auf der personell-sozialen und der kulturellen Ebene fanden dann nicht statt (siehe Kap. 5.3). Einige Leitungen hingegen nahmen die Entwicklung der Lernkultur von Beginn an als *Anlass für Organisationsentwicklung*. Sie übernahmen die Verantwortung dafür, die Entwicklungen der Projektteams mit anderen OE-Prozessen im Hause zu verknüpfen, regten die Integration des grundsätzlichen Wertes von selbstgesteuertem Lernen in Leitbild und Unternehmensphilosophie an und unterstützten die Projektteams durch die Information der Verwaltungsgremien.
- *Externe Unterstützung der Leitungen:* Im Rahmen des Projektes SELBER wurden die Leitungen dadurch unterstützt, dass sie in die Beratungen vor Ort mit einbezogen waren und an den Reflexionsveranstaltun-

gen im Projektverlauf teilnahmen. Aus Auswertungsgesprächen wurde deutlich, dass Leitungen eine explizite und gezielte Unterstützung als hilfreich ansehen. Für die Unterstützung der Leitungen bieten sich die kollegiale Beratung im Rahmen eines Seminars oder individuelle *Beratung und* individuelles *Coaching* an.

- *Zitat C.: „Wenn sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter meiner Einrichtung mit selbstgesteuerten Prozessen auseinander setzen, dann hat das zwangsläufig zur Folge, dass auch ich damit konfrontiert bin. In der Auseinandersetzung mit diesem Thema brauche ich eine Gruppe oder kompetente Trainer, um meine Fragen zu reflektieren und mich bzw. die Einrichtung weiterzuentwickeln."*
- *Zitat J.: „Es gibt einfach Punkte, die kann ich als Leitung nicht im Kreise eines Projektteams besprechen. Dafür braucht es einen anderen Rahmen. Als Leitung habe ich eine andere Funktion im Veränderungsprozess als die pädagogischen Mitarbeiter/innen und muss mir das nötige Handwerkszeug dafür aneignen."*

- *Interne Unterstützung der Leitungen:* Damit die Leitungen das Vorhaben tatkräftig unterstützen können, müssen sie von den Projektteams die erforderlichen Informationen erhalten und entsprechend einbezogen werden. Aus taktischen und strategischen Gründen ist es geschickt, die Ebene der Führung genau wie die anderer Mitarbeitender in ein Kommunikationskonzept einzubeziehen. Die Aufmerksamkeit von Leitungspersonen gegenüber den Projektvorhaben kann erhöht werden, indem sie bereits zu Beginn einbezogen werden (vgl. Karrer 2004, S. 5). „Ein wesentlicher Faktor für erfolgreiche Arbeit am Vorhaben ist die Unterstützung im Umfeld, besonders durch die Leitung. Es ist deshalb wichtig, so etwas wie ‚internes Marketing' zu betreiben" (Faulstich 2004, S. 4).

4. Kernthemen für die Personalentwicklung

„Wir hatten jedoch manchmal den Eindruck, daß sich insgesamt die Schüler besser an den offenen Unterricht gewöhnten, als die Lehrer. Vieles von dem, was wir zunächst an Problemen bei den Schülern zu sehen meinten, war in Wirklichkeit vor allem unser Problem“ (Wagner 1978, S. 62).

In Kapitel 3 haben wir den Stellenwert des organisationalen Lernens für die Lernkulturentwicklung dargestellt. Nun beschäftigt uns die Frage, wie dieser Entwicklungsprozess durch gezielte Personalentwicklung unterstützt werden kann. Dazu sind neben dauerhaften Support-Angeboten in der Organisation (Kap. 4.1.1) in aller Regel gezielte Fortbildungen erforderlich, für die wir in Kapitel 4.1.2 grundsätzliche Gestaltungsmerkmale benennen. Daran anschließend betrachten wir die Kernthemen für entsprechende Fortbildungen: die (Lern-)Beratung zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens (Kap. 4.2), das selbstgesteuerte Lernen in der Gruppe (Kap. 4.3) und die Frage der Medieneinbindung und Mediengestaltung für selbstgesteuertes Lernen (Kap. 4.4).

4.1 Personalentwicklungsmaßnahmen

Lehrende in der Erwachsenenbildung müssen über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen. Neben profundem Fachwissen auf aktuellem Stand umfasst das Anforderungsprofil je nach Tätigkeitsbereich das Planen und Organisieren, das Durchführen, Begleiten und Auswerten von Bildungsveranstaltungen, die Diagnose von Leistungsständen bzw. das Erfassen und Bewerten von Leistungen, die Analyse von und die Intervention in Gruppenprozesse, das Anleiten, Beraten und Moderieren, die Stoffauswahl, didaktische Reduktion und methodische Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, die Erstellung bzw. Bereitstellung geeigneter Medien u.v.m.

Das erforderliche Kompetenzspektrum haben sich die Lehrkräfte teilweise in einschlägigen (Aufbau-)Studiengängen, durch Aus- oder Fortbildungen und vor allem durch selbstgesteuertes Lernen (learning by doing, Studium von Fachliteratur, Austausch mit Kolleg/inn/en ...) angeeignet. So verfügen viele Kolleg/inn/en über ein außerordentlich breites und umfangreiches Kompetenzspektrum sowie ein ausgefeiltes methodisches Know-how.

Gleichwohl zeigt sich in der Praxis, dass Lernkulturentwicklung ohne geeignete Personalentwicklungsmaßnahmen nicht gelingt. Ebenso wie die Lernenden in selbstgesteuerten Lernprozessen, benötigen die Mitarbeiter/innen Unterstützung in ihrem Entwicklungsprozess. Das Spektrum denkbarer Maßnahmen ist außerordentlich breit. Zusammengefasst geht es für die Weiterbildungsorganisationen darum, unterschiedliche Entwicklungsimpulse und Supportangebote zielgerichtet zu einer Strategie der Lernkulturentwicklung zusammenzuführen. Dazu ist zuerst Transparenz über im Haus vorhandene Kompetenzen zu gewinnen (z.B. Projektmanagementkompetenzen, Moderations- und Beratungskompetenzen, Erfahrungen mit aktivierenden Methoden, Medienkompetenzen, Marketingkompetenzen ...), um daran anknüpfend eine angemessene Personalentwicklungsstrategie zu definieren, die mit erforderlichen Organisationsentwicklungsmaßnahmen abgestimmt ist.

4.1.1 Support für die Lehrenden

Spezielle Fortbildungsangebote sind *ein* notwendiger, aber keineswegs ausreichender Teil der Personalentwicklung. Wie in Kapitel 3.2 unter dem Stichwort Wissensmanagement angesprochen, ist vor allem ein *kontinuierlicher* Austausch und *Dialog in der Organisation* entscheidend. Wenn über geeignete Support-Angebote nachgedacht wird, geraten also alle Maßnahmen in den Blick, die die Kommunikation in der Einrichtung anregen und fördern. Dabei ist wichtig, dass die Support-Angebote für die Lehrenden dauerhaft zur Verfügung stehen: „Wesentliche Elemente von Support-Strukturen sind Stabilität, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit“ (Meisel 2000a, S. 39). Dies können (selbstorganisierte) Fortbildungs- und Austauschgruppen sein, Beratungsangebote für Lehrkräfte, z.B. regelmäßige Runden kollegialer Beratung (siehe 4.2.3) bis hin zu gezieltem Coaching – entscheidend ist eine Struktur mit festen Zeiten und festen Orten, die diesen Austausch gewährleistet: Ohne einen klaren Grad an Verbindlichkeit schläft solcher Austausch wieder ein. Förderlich ist dazu ein Klima, in dem der Austausch über Lehrerfahrungen selbstverständlich ist.

Nachfolgend benennen wir Personalentwicklungsinstrumente, die den Dialog zwischen den Mitarbeiter/inne/n anregen. Mit solchen Elementen kann eine passende Struktur und Strategie der Personalentwicklung entwickelt werden, die je nach Arbeitsfeld, Größe und Alter der Organisation unterschiedlich sein wird. Wichtigen Einfluss haben daneben die bestehende Lernkultur der Organisation, die (nicht nur finanziellen) Ressourcen der Organisation, die Motivation der Mitarbeiter/innen, konkret anstehende Veränderungserfordernisse u.v.m.

Mögliche Elemente der Personalentwicklung zur Lernkulturveränderung:

- *Auftaktveranstaltung*

Wenn sich eine Organisation entscheidet, ihre Lernkultur zu entwickeln, dann braucht es einen gemeinsamen Startschuss – zumindest für die unmittelbar Beteiligten. Hier sollten bereits Ziele diskutiert werden, Visionen geäußert, Erfolgskriterien in einer ersten Annäherung benannt werden.[15]

- *Interne Veranstaltungsreihe zum Thema Selbstgesteuertes Lernen/Neue Lernkultur*

Durch eine Reihe von kurzen Veranstaltungen können Impulse für Veränderungen ins Haus getragen werden. Diese Veranstaltungen können nur für die eigenen Mitarbeiter/innen angeboten werden oder sie können auch für externe Personen geöffnet sein (interessierte Kolleg/inn/en anderer Organisationen, Kooperationspartner, Behörden …).

- *Interne Impuls-Fortbildungen oder Workshops*

Zu vielen in Organisationen anstehenden Themen kann eine Fortbildung als Anknüpfungspunkt für eine Lernkulturdiskussion durchgeführt werden – seien es erforderliche Qualitätsentwicklung, gewünschte Angebotserweiterungen, E-Learning, Beratungsangebote im Haus, Methodenreflexion, didaktisches Handeln, Programmgestaltung, Projektmanagement, Marketing etc. Günstig ist es, wenn zumindest eine Übernachtung gemeinsam stattfindet, um auch Gelegenheit zum Austausch im informellen Zusammenhang zu haben.

- *Interne Klausuren*

Neben gezielten Fortbildungsveranstaltungen sind auch alle anderen Veranstaltungsformen geeignet, die eine gemeinsame Diskussion und Arbeit anstoßen (Leitbilddiskussion, Zukunftsstrategien, Programmgestaltung, Strategien zur perspektivischen Mediennutzung, selbstgesteuertes Lernen ...). Auch hier ist eine Übernachtung sinnvoll.

- *Selbstorganisierte interne Fortbildungsreihen und Gruppen zum Austausch von Erfahrungen, Qualitätszirkel, Innovationszirkel*

Runden, die sich im Haus selbst gründen und organisieren, eignen sich besonders für die Lernkulturentwicklung.[16] Wichtig sind regelmäßige (je nach Situation und Zeitdruck wöchentlich, mindestens monatlich) und nicht zu lange Treffen (ein bis zwei Stunden, zu besonderen Anlässen maximal vier Stunden). Themen können dort im Wechsel vorbereitet und referiert werden. Dies können pädagogische bzw. inhaltlich/fachliche Aspekte ebenso wie eigene Erfahrungen sein. Ggf. kann hier auch kollegiale Beratung erfolgen (siehe Kap. 4.2.3). Je nach Bedarf und Budget können zusätzlich externe Referent/inn/en (unregelmäßig) eingebunden werden. Wichtig ist die Protokollierung der wichtigsten Ergebnisse in einem Projekt-Ordner, der allgemein zugänglich ist. Ist immer die gleiche Person für die Protokollierung und ggf. den organisatorischen Rahmen zuständig (ein/e „Kümmerer/in" ist oft vorteilhaft), ist es wichtig, dass zumindest diese dafür belohnt wird (zusätzliche Zeit o.Ä.).

15 Der Teilnehmendenkreis von Auftaktveranstaltungen ist genau zu überlegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass einerseits nicht zu früh zu viele Personen mit zusätzlichen Aufgaben „irritiert" werden sollten. Besser werden zunächst im geschützten Rahmen in einem Teilbereich der Organisation positive Erfahrungen gesammelt: Erfolg ist die beste Werbung, um weitere Kolleg/inn/en zu interessieren. Andererseits darf das gesamte Kollegium nicht zu spät informiert werden, weil sonst Gerüchte entstehen können, die das Vorhaben erschweren, wenn nicht sogar verhindern. Ein Rezept gibt es auch hier nicht.

16 Beteiligte des Projekts SELBER schildern ihre Erfahrungen dazu in der Projektpublikation „Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung", Bonn 2004 (kostenfrei zu beziehen über das DIE).

- *Teilnahme an externen Fortbildungen, Fortbildungsreihen und/oder Tagungen*

Mitarbeiter/innen, die gezielt zu bestimmten Themen Fortbildungen oder Tagungen besuchen, können in der Institution als Expert/inn/en fungieren. Um die Multiplikation ihres Wissens sicherzustellen, sollte das Wissen nicht nur mündlich – etwa bei Sitzungen oder bei informellen Gesprächen – weitergegeben, sondern es sollten auch schriftliche Informationen zugänglich gemacht werden.

- *Beratung, Coaching*

Hilfreich ist es, wenn eine Beratungsperson zur Verfügung steht, die zu aktuellen Fragen, zu Schwierigkeiten, aber auch zu Erfolgserlebnissen angesprochen werden kann. Dies kann eine interne oder externe Person sein. Ebenso stellt Coaching ein wertvolles Unterstützungsinstrument für die Mitarbeiter/innen dar.

- *Gegenseitige „Unterrichts"-Besuche und Team-„Teaching"*

Um Impulse von anderen Kolleg/inn/en zu erhalten bzw. an diese weiterzugeben ist die gegenseitige Teilnahme an Veranstaltungen der Kolleg/inn/en sinnvoll. So kann von einer nicht involvierten Person (ggf. ein Experte bzw. eine Expertin) Rückmeldung eingeholt werden. Umgekehrt kann diese nicht involvierte Person Einblick in neue Methoden oder Arbeitsweisen erhalten. Für Lernkulturentwicklung besonders geeignet sind außerdem Settings, in denen im Team gearbeitet wird. Je nach Komplexität des Arrangements ist die Vorbereitung und Umsetzung im Team sogar unabdingbar. In aller Regel erfolgt hier zuerst der Einwand, dies sei organisatorisch nicht möglich. Dann zeigt sich jedoch fast überall, dass sich durch phantasievolle Lösungen Freiräume und Nischen finden lassen.

- *Exkursionen*

Der Besuch anderer Organisationen, die bereits Erfahrungen zu den interessierenden Fragestellungen gemacht haben – ggf. mit dem Ziel, eine strategische Partnerschaft zum gegenseitigen Austausch der eigenen Erfahrungen zu gründen –, kann eine ertragreiche Strategie sein. Im Projektzusammenhang haben Projektpartnerschaften teilweise sehr fruchtbar zusammengearbeitet. Voraussetzungen sind vor allem ein ernstes Interesse der Beteiligten, ähnliche Aufgaben- und Fragestellungen und ein konkurrenzfreier Raum.[17]

4.1.2 Gestaltungsmerkmale geeigneter Fortbildungsangebote

Fortbildungen, die einen Lernkulturentwicklungsprozess wirkungsvoll unterstützen können, beschäftigen sich mit den *zentralen Themen veränderten didaktischen Handelns*: Neue Lehr- und Lernkulturen zeichnen sich durch reflexive, kooperative und medienorientierte Lernformen aus. Geeignete Fortbildungsangebote greifen folglich entsprechende Themen auf: die Lernberatung, die Gruppenbegleitung und die Medieneinbindung (siehe die Kreise in Abb. 5).

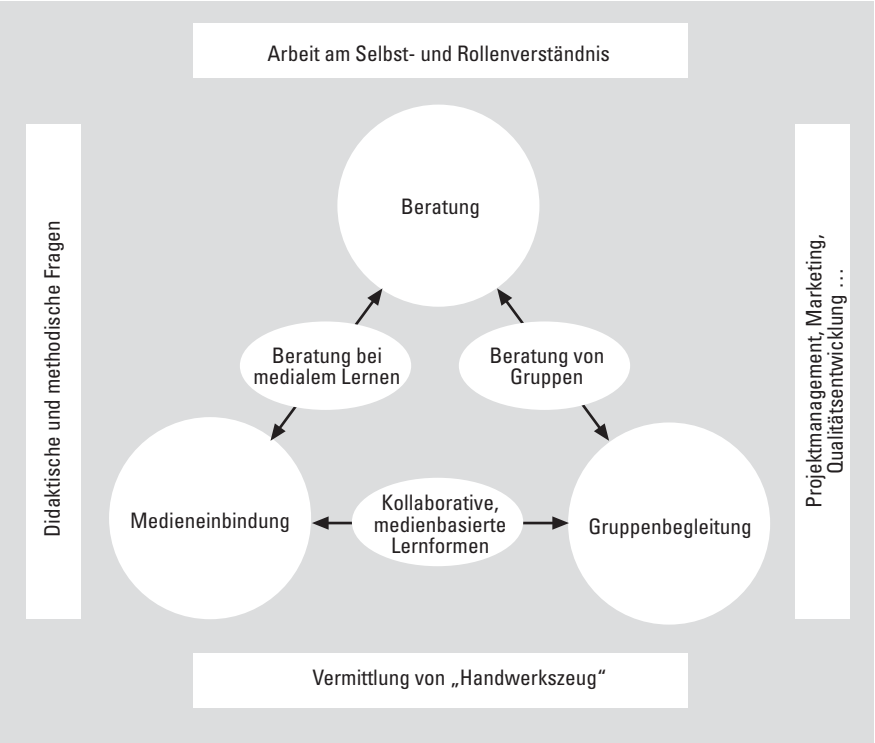
Ebenso bedeutsam sind die *Schnittstellen zwischen diesen Themen*: die Beratung bei medialem Lernen, die Beratung von Gruppen und kollaborative medienbasierte Lernformen (siehe die Ovale in Abb. 5). Eine veränderte Medieneinbindung (E-Learning, Einsatz von Lernsoftware ...) etwa macht auch veränderte

17 Für die intensivste Partnerschaft spielte z.B. die Entfernung keine Rolle: Alle sechs Monate trafen sich die Beteiligten trotz 500 km Distanz immer für ein Wochenende bei einem Partner.

Betreuungsstrukturen und -formen bzw. Beratung erforderlich. Gleichzeitig ist es interessant, über Möglichkeiten nachzudenken, wie Medien ein kollaboratives Arbeiten in der Gruppe ermöglichen. Wenn – als anderes Beispiel – die Reflexivität des Bildungsgeschehens erhöht werden soll, ist eine Intensivierung der Beratung erforderlich. Dann ist zu überlegen, wie die Zeit, die für die Beratung mit Einzelnen benötigt wird, durch selbstgesteuerte Arbeit in der Gruppe oder durch mediale Lösungen gewonnen werden kann. Hinsichtlich einer Ausweitung des Beratungsangebotes könnte ebenso überlegt werden, inwieweit eine medial vermittelte Beratung denkbar ist (vgl. zu diesem Aspekt z.B. sehr ausführlich Knatz/Dodier 2003).

Bevor wir uns aber nachfolgend mit diesen einzelnen Themenfeldern ausführlicher beschäftigen, wollen wir zunächst einige grundsätzliche Gestaltungsmerkmale benennen, die nach den Erfahrungen im Projekt für solche Fortbildungen zu berücksichtigen sind.

Abbildung 5: Inhalte geeigneter Fortbildungsangebote



Geeignete Fortbildungsangebote unterstützen gezielt den Entwicklungsprozess selbst und die Implementierung. Wie in Kapitel 3.4 dargestellt, ist die Umsetzung solcher Vorhaben am besten durch entsprechende Projekte zu gewährleisten. Fortbildungsangebote sollten folglich auch die Themen Projektmanagement, Teamarbeit, Qualitätsentwicklung, Marketing usw. aufgreifen. Idealerweise verbinden Fortbildungsveranstaltungen zur Lernkulturentwicklung beide Aspekte: verändertes *konkretes didaktisches Handeln* einerseits und auf die Organisation bezogene *Lernkulturentwicklungsstrategien* andererseits.

Geeignete Angebote sollten ebenso *Aspekte „neuer" Lernkulturen erfahrbar machen*. Inhalt und Form müssen kongruent sein (vgl. Karrer 2001). Eine Fortbildung zur Beratung als Unterstützung selbstgesteuerten Lernens etwa muss nicht nur konkrete Beratungssequenzen beinhalten, sondern die Teilnehmenden auch geeignete Elemente selbstgesteuerten Lernens erleben lassen. Gleiches gilt für Fortbildungen zur Medieneinbindung und Mediengestaltung. Fortbildungen zur Begleitung und Moderation selbstgesteuerter Gruppen als letztes Beispiel sind kaum anders denkbar, als dass die Teilnehmenden selbst eine selbstgesteuerte Gruppe bilden und Erfahrungen aus dieser Perspektive sammeln.

Für Entwicklungen der Lernkultur ist weiter entscheidend, dass nicht nur erforderliches „*Handwerkszeug*" vermittelt, sondern vor allem das *Selbst- und Rollenverständnis* zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit gemacht wird. Die teilnehmenden Kolleg/inn/en aus der Praxis haben oft den Wunsch, unmittelbar zu nutzende Hinweise bezogen auf Medien und Methoden zu erhalten. Diesem Bedürfnis muss einerseits entsprochen werden. Da das professionelle Handeln der Lehrenden von ihren Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen geleitet wird, müssen geeignete Fortbildungen aber vor allem die Rollenveränderung der Lehrenden unterstützen und der Reflexion des eigenen Selbst- und Rollenverständnisses Raum geben.

Sehr gute Erfahrungen haben wir in unseren Fortbildungen außerdem damit gemacht, Zeitfenster für den selbstbestimmten Austausch in Kleingruppen zur Verfügung zu stellen – wir nannten diese Zeiten „Projektpartnerschaft". Dies zeigte sich als besonders anregendes und damit wichtiges Element. Die Beteiligten kamen mit Kolleg/inn/en in eine Diskussion über vorhandene Erfahrungen und Potenziale und konnten einen Austausch über Strategien, über erste Erfolge, über Rückschläge und Schwierigkeiten führen. Die so entstehenden Kontakte können zum Aufbau strategischer Partnerschaften mit anderen Organisationen über den Rahmen der Fortbildung hinaus genutzt werden.

Dies verweist auf einen abschließend anzumerkenden Punkt: Nach unserer Erfahrung ist eine einmalige punktuelle Fortbildung nicht zielführend. Da es um den Aufbau einer angemessenen Haltung der Teilnehmenden geht, ist es zwingend erforderlich, die in einer ersten Umsetzung gewonnenen Erfahrungen reflektieren zu können. Aus diesem Grund ist grundsätzlich eine *intervallförmig angelegte Fortbildung* anzustreben, in der die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum begleitet werden. Zumindest ist eine zweiphasige Veranstaltungsform zu wählen, bei der nach einer Zeit erster Umsetzungen ein Reflexionsangebot wahrgenommen wird.

Nachdem wir nun mehr allgemeine Gestaltungskriterien für Fortbildungen benannt haben, gehen wir nachfolgend näher auf die drei inhaltlichen Schlüsselthemen Beratung, Gruppenbegleitung und Medieneinbindung ein und stellen jeweils einen Aspekt vertiefend vor, der für die Teilnehmenden von besonderer Bedeutung war.[18]

4.2 Beratung zur Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen

„Und wisse, mein Lieber, alle diese belehrenden guten Ratschläge im Voraus, die sind doch nur ein Sich-Eindrängen in ein fremdes Gewissen, und das auch noch auf fremde Kosten. Ich habe mich genug in fremde Gewissen eingedrängt und zu guter Letzt nur Nasenstüber und Spott geerntet. Übrigens sind die Nasenstüber und der Spott natürlich gleichgültig, aber die Hauptsache ist, dass man auf diese Weise nichts erreicht: niemand wird auf Dich hören, magst Du Dich auch noch so abmühen – und bald werden Dich alle nicht mehr mögen“ (aus F. M. Dostojewski: Der Jüngling).

Löst Beratung die Lehrtätigkeit ab? Werden die Lernenden in Zukunft nur noch sporadisch von Lernprozessbegleitern beraten und kämpfen sich ansonsten selbstgesteuert lernend durch die Stofffülle? Oder reicht es zunächst, im Programmheft neben dem Namen des Ansprechpartners nicht nur sein Bild, sondern auch seine Telefonnummer abzudrucken, um die Kontaktaufnahme von Interessierten zur Weiterbildungsberatung zu erleichtern? Zwischen diesen beiden Polen bewegen sich die Fragen, die viele Kolleg/inn/en beschäftigen, wenn sie über den Stellenwert von Beratung in einer neuen Lernkultur nachdenken.

18 Zur Kompetenzentwicklung der Lernbegleiter empfehlen wir auch die Ausführungen im Band „Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis“ (Dietrich 2001, S. 153-198), auf die wir in unserer Arbeit aufgebaut haben.

Zunächst ist offensichtlich: Wenn Lernende stärker Verantwortung für ihr Lernen übernehmen sollen bzw. wollen und ggf. auch unabhängig von Bildungsinstitutionen Lernprojekte verfolgen, dann benötigen sie Transparenz über geeignete Lern- und Unterstützungsangebote von Bildungseinrichtungen. Wer selbstgesteuert seinen Lernprozess organisieren will, muss eine begründete Auswahl aus geeigneten Angeboten treffen können. In diesem Zusammenhang wird auch seitens der Politik der Ausbau eines Weiterbildungsberatungssystems gefordert (vgl. Deutscher Bundestag 2000, S. 3).[19]

Im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen ist Beratung ein Schlüsselthema (siehe Kap. 2.2). Aus diesem Grund wird das Thema auch an verschiedenen Stellen in diesem Buch aufgegriffen: Das nachfolgende Kapitel 5 zur Organisationsberatung beschäftigt sich mit dem spezifischen Beratungsbedarf der Mitarbeiter/innen im Prozess der Lernkulturentwicklung. Der gesamte Teil B dieses Bandes, der Schlüsselfragen selbstgesteuerten Lernens untersucht, greift in seinen drei Kapiteln unterschiedliche Facetten von Lernberatung auf: Kapitel 8 beschäftigt sich unmittelbar mit Lernberatung und den Erfordernisse, die sie aus Sicht der Lernenden zu erfüllen hat. Kapitel 7 beschäftigt sich mittelbar mit Lernberatung als bedeutsamem Element der Umsetzung komplexer Selbstlernarchitekturen. Die Lernberatung wird dort als Lernentwicklungsarbeit angelegt, die spezifische Funktionen erfüllt. Die Forschende Lernwerkstatt, die in Kapitel 6 vorgestellt wird, ist ein Instrument, um mit den Lernenden in ein Gespräch über Lernen (vgl. auch Fuchs-Brüninghoff 2001, S. 285 sowie Fuchs-Brüninghoff 1984) zu kommen. Dieses Instrument kann als Teil von oder als Aufhänger für Lernberatung begriffen werden.

Bevor wir uns aber diesen konkreten Anforderungen an die Lernberatung zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens zuwenden (Kap. 4.2.2) betrachten wir einführend die Bandbreite an Beratungsaufgaben in der Erwachsenenbildung (Kap. 4.2.1). Abschließend stellen wir kurz die Methode der kollegialen Beratung vor, die für Lernkulturentwicklung ein besonders geeignetes Instrument darstellt (Kap. 4.2.3).

4.2.1 Beratungsaufgaben in der Erwachsenenbildung

Allgemein ist festzustellen, dass Beratung schon immer ein wesentlicher Bestandteil erwachsenenpädagogischer Tätigkeit ist, wobei die Beratungsaufgaben weit mehr als die Weiterbildungsberatung umfassen. So vielfältig wie die keineswegs klar voneinander abgegrenzten Tätigkeitsbezeichnungen (Lehrkräfte, Kurs- oder

19 Eine Bestandsaufnahme des heterogenen Feldes der Weiterbildungsberatung leisten Schiersmann/Remmele 2004.

Seminarleiter/innen, Dozent/inn/en, Referent/inn/en, Trainer/innen, Teamer/innen, Coaches, Lern(prozess)begleiter/innen usw.), so vielfältig sind auch die Beratungsaufgaben, die in der Bildungsarbeit anfallen. Deshalb verfügen erfolgreich in der Erwachsenenbildung Tätige schon immer über ein breites Verhaltensrepertoire vom direkten anleitenden Lehrverhalten im Frontalunterricht bis hin zur Lernberatung bzw. zum Coaching der Lernenden (vgl. Dubs 1999, S. 60). Sie beachten jedoch weniger die Form als die Qualität ihrer Interaktionen mit den Lernenden. Grundsätzlich gilt, dass jedes erwachsenenpädagogische Arbeitsfeld explizit oder implizit Anforderungen mit Beratungscharakter enthält. „Beratungssituationen entstehen gewollt oder ungewollt, geplant oder ungeplant, bewusst oder unbewusst überall dort, wo Erwachsenenbildung stattfindet“ (Harp, zit. n. Mader 1999, S. 319).

Ferner herrscht – insbesondere bezogen auf das Lernen im Erwachsenenalter – Einigkeit, dass Lehren nur darin bestehen kann, „Angebote zum Lernen zu machen und Erfahrungsmöglichkeiten bereitzustellen. Lehren im Erwachsenenalter ist folglich vor allem unter dem Aspekt der Förderung zu sehen, indem Entwicklungs- und Lernpotentiale geweckt und Lernprozesse unterstützt werden“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 355). Weil Lernen eben nicht als die selbstverständliche Kehrseite des Lehrens begriffen werden kann, geraten alle geeigneten Maßnahmen in den Blick, um Lernprozesse zu fördern und die Lernenden zu unterstützen, sich den Lerngegenstand anzueignen. Besonderen Stellenwert haben hierfür die verschiedenen Facetten von Beratung.

Als Beratungsgegenstände lassen sich etwa unterscheiden:

- Bildungslaufbahnberatung und Bildungsberatung,
- Kurswahlberatung,
- Einstufungsberatung,
- Lernberatung,
- Sozialberatung (teilweise bis hin zu Lebensberatung).

In der erwachsenenpädagogischen Praxis haben diese Beratungsangebote einen unterschiedlichen Stellenwert – je nach Institution, angesprochenen Zielgruppen, Art des Weiterbildungsangebotes und Rollen- und Aufgabenverständnis der Akteure. Derartige Beratung wird teilweise in gesonderten Beratungsstellen angeboten, teilweise ist sie in das Kursgeschehen integriert oder wird flankierend zum Kursgeschehen umgesetzt. Teilweise wird die Beratung von speziellen Fachkräften durchgeführt, teilweise wird sie von den Lehrkräften selbst angeboten und umgesetzt. Häufig stehen dafür eigene Zeitfenster und Räume bereit, oft findet solche Beratung auch in „Tür- und Angelgesprächen“ statt. Deshalb werden Beratungssituationen von den Lehrkräften nicht immer als solche wahrgenommen.

Man kann also davon sprechen, dass in der Erwachsenenbildung unterschiedlichste Beratungserfordernisse auftreten, die unterschiedliche Handlungslogiken bedingen. *Die* Beratung schlechthin gibt es nicht.[20]

4.2.2 Lernberatung

Im Zusammenhang mit neuen Lehr- und Lernkulturen wird Lernberatung jedoch zu einem Schlüsselbegriff, zu einem konstituierenden Element der Professionstätigkeit und ist als Komplementärbegriff zu selbstgesteuertem Lernen zu verstehen (vgl. Siebert 2001, S. 98).

Nach unserem Verständnis ist Lernberatung „ein Support-Angebot, das den Lernenden im Lernprozess unterstützen soll, indem es dessen Lernen erleichtert oder ggf. erst ermöglicht und das damit dazu beiträgt, den Lernerfolg zu sichern. Hierfür leistet Lernberatung

- vorbereitende Unterstützung (durch Ziel- und Erwartungsklärungen, Kursauswahl- und Einstufungsberatung, Bildungs- oder Laufbahnberatung ...)
- Unterstützung im Prozess
  - auf fachlicher Ebene zur Sicherung des Lernfortschritts
  - auf lernmethodischer Ebene zur Förderung der eigenen Lernkompetenz
  - auf sozialer Ebene zur Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit des Einzelnen und der Gruppe
  - auf persönlicher Ebene bezogen auf individuelle Einflussfaktoren, die sich negativ auf das Lernen auswirken (Probleme in familiärer oder finanzieller Hinsicht, Zielkonflikte, ...)
- Unterstützung bei der Reflexion der Lernergebnisse am (vorläufigen) Prozessende und ggf. bei der Überprüfung der Lernergebnisse“ (Dietrich/Herr 2002; vgl. auch Dietrich 2000).

Lernberatung dient der reflexiven Vergewisserung und unterstützt den Lernenden im Lernprozess beim Wahrnehmen, Erinnern, Schlussfolgern und Entscheiden und fördert dadurch auch die Kreativität des Lernenden im Umgang mit dem Lerngegenstand.

Der Begriff Lernberatung wird jedoch in der allgemeinen Diskussion so unterschiedlich verwendet, dass dies für die Praxis häufig zu Verwirrungen führt (vgl. Pätzold 2004, S. 137): Teilweise wird mit Lernberatung ein komplexes Arrangement strukturierender didaktischer Elemente bezeichnet,[21] teilweise bezieht sich

20 Eine umfassende Übersicht zur Lernberatung in der Erwachsenenbildung hat Henning Pätzold (2004) mit seiner Dissertation zum Thema vorgelegt.

21 Vgl. hierzu vor allem die sehr praxisorientierte Arbeit von Marita Kemper und Rosemarie Klein (1998).

der Begriff auf das eigentliche Beratungsgespräch mit dem Klienten bzw. der Klientin.[22] Teilweise werden darunter nur die Aktivitäten gefasst, die sich auf den eigentlichen Lernprozess beziehen, also Lerntechniken[23] und ggf. Arbeitstechniken, teilweise steht der Begriff für alle Unterstützungsleistungen der Lehrkräfte bzw. der Lernberater/innen und schließt fachliche Aspekte und Ratschläge ein.

Nach den Erfahrungen im Projekt SELBER wird für die Kolleg/inn/en aus der Praxis das Verständnis der komplexen Aufgabe „Lernberatung" deutlich erleichtert, wenn dieses Spektrum an Aufgaben und Methoden aufgefächert wird. Mit Abbildung 6 geben wir einen Überblick über dieses sehr facettenreiche Aufgabenfeld, das wir nachfolgend erläutern.

Abbildung 6: Lernberatung als Unterstützung des Lernprozesses

Lernberatung als Unterstützung des Lernprozesses		
Elemente von Beratung		**Instrumente zur Strukturierung selbstgesteuerter Lernprozesse**
Die Beratung suchende Person sucht eine Lösung für individuelle Fragen und bringt sich selbst als Person ein. Sie ist Experte bzw. Expertin für sich selbst – es gibt nur seine/ihre Lösung. Die Kompetenz liegt bei der Beratung suchenden Person – sie trägt die Lösung für ihre Frage in sich. Die Begleitung ist Experte bzw. Expertin für den Beratungsprozess.		Die zu beratende Person erweitert ihr Wissen und ihre Kompetenzen und bringt sich in der Rolle als Lerner/in ein. Es gibt eine *richtige* Lösung. Sie ist Experte bzw. Expertin für das eigene Lernen. Die Kompetenz liegt bei der begleitenden Person – die Lösung liegt außerhalb der/des zu Beratenden. Die Begleitung ist Experte bzw. Expertin für den Lernprozess/für das Thema.
• Personenbezogene Beratung • Reflexion • Mediation	• Lerntagebuch • Lernkonferenz • Eigene Lernstile • Selbst-/Zeitmanagement • fachliche Beratung • Evaluation	• Lernquellenpools • Lernen mit allen Sinnen • Lernen mit allen Medien • Arbeitstechniken • Fachkonferenz der Lernenden • Förderplangespräche • Lernvertrag
Notwendig: Transparenz über Beurteilung		
Freiwilligkeit ist Voraussetzung, Akzeptanz und Empathie sind für die Beratungsarbeit notwendig	Freiwilligkeit, Akzeptanz und Empathie sind wichtig	Freiwilligkeit, Akzeptanz und Empathie sind wie in allen Lernprozessen wünschenswert

22 Vgl. hierzu besonders die Arbeiten von Fuchs-Brüninghoff.

23 Zur Thematik des Lernen-Lernens vgl. kritisch Weinert/Schrader 1997; Hoffmann/Nuissl 2003.

Für Lernberatung, die den Lernprozess unterstützt, sind beide dargestellten Wege der Einflussnahme bedeutsam: Da ist zum einen das unmittelbare Beratungsgespräch mit dem Teilnehmenden. Dieses in der linken Spalte der Abb. 6 dargestellte Handlungsfeld ist eine klassische Beratungssituation (vgl. Mutzek 1996, S. 16), möglicherweise auch eine Mediation oder allgemein eine Reflexion. Die Beratungsperson ist vor allem Experte bzw. Expertin für den Beratungsprozess, die Beratung suchende Person ist Experte bzw. Expertin für sich selbst und trägt die Lösung für die Fragestellung in sich – es gibt nur *seine bzw. ihre Lösung*, die gemeinsam gefunden bzw. erarbeitet, aber nicht von außen eingebracht werden kann – etwa das Klären individueller Ziele, das Finden oder Gewichten eigener Prioritäten. Es geht darum, was den Lernenden bewegt bzw. umtreibt, und darum, ihn in seinem individuellen Prozess zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Fragen zu finden und zu klären, seine besonderen Kompetenzen und Interessen zu erkunden usw. Diese Form der Beratung ist für die Unterstützung stark selbstgesteuerten Lernens sehr wichtig.

Als zweite Form der Einflussnahme ist der Einsatz geeigneter didaktischer Instrumente wesentlich, um die Strukturierung des selbstgesteuerten Lernprozesses zu unterstützen und dadurch den Lernerfolg zu sichern. In diesem in Abb. 6 in der rechten Spalte dargestellten Handlungsfeld ist die Lernprozessbegleitung Experte bzw. Expertin für den Lernprozess und/oder für das konkrete fachliche Thema, um das es geht. Oft gibt es zwar eine *allgemein richtige Lösung*, die auch von außen eingebracht werden könnte. Durch entsprechende Instrumente wird der bzw. die Lernende jedoch darin unterstützt, die Lösung selbstständig zu erarbeiten, z.B. durch didaktisch aufbereitete Materialien zum Lernen mit allen Sinnen und mit allen Medien, durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken, durch einen fachlichen Austausch unter den Lernenden usw. Auch das Instrument des Förderplangesprächs kann – ebenso wie ein Lernvertrag – in diesem Sinne genutzt werden.

Zwischen diesen beiden Polen gibt es einen Bereich, der mehr fachliche und stärker personbezogene Elemente verbindet. So kann ein Lerntagebuch dem Fixieren fachlicher Erkenntnisse dienen, es kann aber auch als Instrument zur Reflexion des eigenen Lernprozesses eingesetzt werden. Die Themen „Lernstile“ und „Zeit- und Selbstmanagement“ sind zwar fachliche Gegenstände, die Arbeit daran ist aber sehr eng mit der eigenen Person verbunden. Die Lernkonferenz ist ein strukturierter Austausch über die Lernprozesse der Einzelnen, hat gleichzeitig aber viel mit der eigenen Person zu tun. Fachliche Beratung und Evaluation kann direktiv erfolgen, ebenso können diese Instrumente aber reflexiv erarbeitend eingesetzt werden.

Ein entscheidender Aspekt für die Beratungs- bzw. Begleitungsarbeit ist die Frage der jeweiligen Rahmenbedingungen. Sie beeinflussen entscheidend, ob Beratungsangebote angenommen werden bzw. wie sich die Lernenden in Reflexionsprozesse einbringen. Sofern die Leistungen etwa durch Noten bewertet werden, ist zuerst die Transparenz über die Beurteilung sicherzustellen. Wenn durch Lernberatung erreicht werden soll, dass sich der bzw. die Lernende bezüglich der eigenen Lernfortschritte, Fragen und Schwierigkeiten öffnet, dann setzt dies die Kenntnis der Beurteilungskriterien voraus. Die Lernenden brauchen die Information, in welcher Weise das, was sie äußern, positiv oder negativ in die Bewertung ihrer Leistungen einfließt.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen sind ebenso die Aspekte der Freiwilligkeit, der Empathie und Akzeptanz entscheidend. Die eigentliche Beratungssituation (linke Spalte in Abb. 6) setzt Freiwilligkeit unbedingt voraus – der bzw. die Lernende muss bereit sein, über sich nachzudenken, und dazu Unterstützung wünschen. Damit sich dieser Wunsch entwickeln kann, ist es nach unserer Erfahrung aber wichtig, dass der Lernberater bzw. die Lernberaterin von sich aus den Kontakt zu den Teilnehmenden sucht, kurze Gespräche führt, Ansprechbarkeit signalisiert und eine Beziehung aufbaut. Dies beschäftigte alle Kolleg/inn/en in der Praxis, denn die Erfahrung zeigt, dass eine freiwillige Beratung von den Lernenden oft nicht in Anspruch genommen wird. Entweder die Lernenden vergessen wegen ihrer hohen Aktivität ganz, dass es dieses Angebot gibt, oder sie vermeiden teilweise auch bewusst diese für sie häufig ungewohnte und damit unangenehme Situation. Deshalb ist es besonders zu Beginn wichtig, bestimmte Zeiträume für Gespräche fest vorzusehen. Wichtige Voraussetzungen für die Beratungssituation sind außerdem die gegenseitige Akzeptanz und die Fähigkeit zur Empathie seitens des Beraters bzw. der Beraterin.

Die hier vorgenommene Unterscheidung von freiwillig und nicht-freiwillig weist darauf hin, dass es auch Zusammenhänge gibt, in denen die Lernenden selbstgesteuert lernen *sollen.* Dies wirkt zunächst paradox, denn Selbststeuerung setzt ja eigentlich Freiwilligkeit voraus. Wo jedoch die Förderung der Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen das Ziel ist, werden von den Lernenden auch selbstgesteuerte Lernaktivitäten *gefordert*. Gerade in diesen Zusammenhängen sind feste Strukturen in Form von gemeinsam getroffenen Absprachen und strukturierenden Instrumenten entscheidend. Freiwilligkeit, Akzeptanz und Empathie sind für den Einsatz dieser Instrumente immer wünschenswert, aber nicht unbedingt Voraussetzung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Lernberatung eine außerordentlich facettenreiche Aufgabe ist. Der auf der beiliegenden DVD enthaltene Film „Re-

zepte für die Lernberatung?“ versucht, die hier angesprochenen Aspekte anschaulich zu machen. Dazu wurden kurz vor Ende einer einjährigen Fortbildungsmaßnahme mit einem besonders hohen Selbststeuerungsgrad Interviews mit Teilnehmenden und dem Lernberater geführt. Sie schildern ihre Wahrnehmungen bzw. die Intention der Beratung.

Eine Fortbildung zum Thema „Beratung in neuen Lernkulturen“ sollte die dargestellte Bandbreite aufgreifen. Erstens kommt es darauf an, die eigentliche Beratungskompetenz (im Sinne der linken Spalte der Abb. 6) der jeweiligen Lehrkraft bzw. Beratungsperson zu fördern. Ebenso ist es erforderlich, die sinnvolle Verwendung geeigneter didaktischer Elemente zur Strukturierung selbstgesteuerter Lernprozesse zu behandeln. Wesentlich für ein geeignetes Fortbildungsangebot ist aus unserer Sicht drittens, die Entwicklung entsprechender Beratungs*strukturen* in den Weiterbildungsorganisationen anzuregen, die möglichst auch unabhängig von der konkreten Kursteilnahme in Anspruch genommen werden können. Förderlich ist dafür die Verankerung einer entsprechenden Beratungskultur in den Organisationen. Als Schnittstelle, die sowohl dem Ausbau der Beratungskompetenz dient wie auch den Aufbau von Beratungsstrukturen unterstützt, ist die Methode der kollegialen Beratung geeignet, die wir abschließend kurz vorstellen.

4.2.3 Kollegiale Beratung

Auch die Mitarbeiter/innen benötigen für die Entwicklung von neuen Lernarrangements und die Veränderung der bestehenden Lernkultur Beratung (siehe hierzu auch Kap. 5). Es ist jedoch keineswegs immer eine externe Beratung erforderlich – im Gegenteil sollte über Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung innerhalb der Organisation nachgedacht werden. Eine sehr hilfreiche Struktur im Prozess der Etablierung neuer Handlungsweisen sind Runden kollegialer Beratung. Dabei schlagen wir vor, nach dem dargestellten Schema vorzugehen. Weil diese Methode an anderen Orten bereits sehr ausführlich beschrieben ist, beschränken wir uns hier auf die Darstellung des Ablaufs der Beratung. Weiterführend empfehlen wir z.B. Schulz von Thun (2001).[24] Hinsichtlich der Erfahrungen mit dem Instrument im Projektzusammenhang verweisen wir auf Leuschner (2004) und Rinnert (2004).

24 Weitere Informationen finden sich auch im Internet. Wir empfehlen z.B. www.neue-lernkultur.de/keynotes.php?nr=51

Die Methode „Kollegiale Beratung“

(R: Ratsuchende Person: B: Beratende Personen)

Phase 1: Klärung

- Die Gruppenmitglieder klären untereinander: Wer bringt seinen Fall, sein Thema ein? Wer übernimmt die Gesprächsleitung?
- Nach der Klärung: Möchte R., dass ein Protokoll erstellt wird? Wer macht das?
- Ggf. Hinweis auf Verschwiegenheit.

Phase 2: Falldarstellung

- R. erzählt den Fall, die „Geschichte“, und nennt den B. ihr Anliegen, ihre Frage.
- B. hören nur zu, machen sich ggf. Notizen, versichern sich, dass sie die Frage verstanden haben.

Phase 3: Informationsfragen

- B. stellen der R. Fragen, um sich genauer über den Fall zu informieren bzw. ihn besser zu verstehen (*keine* Interpretationen, Hypothesen, Rezepte o.Ä.!).
- R. beantwortet die Fragen möglichst klar.

Phase 4: Hypothesen, Phantasien

- Jede B. nennt ihre Gedanken, Eindrücke, Wahrnehmungen, Phantasien, Hypothesen zur Darstellung des Falles (*keine* Lösungen entwickeln!).
- R. hört nur zu, macht sich ggf. Notizen.

Phase 5: Stellungnahme

- R. äußert sich zu dem, was von B. gesagt wurde: Womit kann ich etwas anfangen, was trifft weniger oder gar nicht zu?
- B. hören zu, korrigieren ggf. (*keine* Diskussion!).

Phase 6: Lösungsvorschläge

- Jede B. sagt, was sie anstelle von R. tun würde.
- R. hört zu (*keine* Diskussion!).

Phase 7: Entscheidung

- R. teilt mit, welche Lösungsvorschläge mehr, welche weniger in Betracht kommen und was er/sie als nächsten Schritt unternehmen will.

(Arbeitsblatt aus dem 1. Modul der Fortbildungsreihe Beratung. 4.–7. Juni 2002 Bad Bevensen. Autor/inn/en: Monika Peters/Hans-Michael Rockstroh)

4.3 Selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe – Die Gruppe als Lernressource

> *„Da die ‚Teilnehmer' ihre knappe arbeitsfreie Zeit gegen Erfahrungen tauschen wollen, die sich lohnen, sind die Fütterungserwartungen an den Lehrer – zumal dann, wenn Teilnahmegebühren erhoben werden – oft sehr hoch. Es wird von ihm erwartet, er werde für seine Zuhörer alles Notwendige stellvertretend erarbeiten ... er werde einem schon auf fast magische Art und Weise das Gewünschte ‚beibringen'"* (Meueler 1999, S. 686).

Mit selbstgesteuertem Lernen assoziieren viele Kolleg/inn/en zuerst ein Allein-Lernen (oft am Computer). Lernen in Gruppen verstehen sie eher als nicht-selbstgesteuert, da der bzw. die Einzelne dort ja schlecht steuern kann, sondern sich der Gruppe anpassen muss. Dabei denkt man schnell an zähflüssige gruppendynamische Prozesse selbstorganisierter Gruppen[25] – wie beispielsweise in politischen Initiativen, Selbsthilfegruppen u. Ä. Das Thema „selbstorganisierte Gruppen" im institutionellen Kontext erscheint jedoch paradox: Entweder die Lernenden organisieren sich selbst *oder* sie kommen in eine Weiterbildungsinstitution, die ihnen diese Arbeit abnimmt.[26] Sie brauchen sich dann eben nicht um all die organisatorischen Fragen zu kümmern – angefangen von Zeiten und Räumen für die gemeinsame Arbeit bis zur Entscheidung, wie wann welche Inhalte bearbeitet werden.

Andererseits sind Gruppenarbeiten, Rollen- und Planspiele und ähnliche Elemente, die den Gruppen meist auch Selbstorganisation abverlangen, längst fester Bestandteil des methodischen Repertoires von Erwachsenenbildnern. Mehr noch: Auf der Suche nach einer erwachsenengerechten Lernkultur hat sich seit vielen Jahren ein Verständnis von einem „guten", „gelungenen" Seminar etabliert, nach dem Erwachsenenbildung als eine soziale Interaktion verstanden wird, „in der sich alle Beteiligten über ihre lebensgeschichtlich bedingten Motive und Erwartungen verständigen, um möglichst selbstbestimmt und kooperativ lernen zu können" (Siebert 1994, S. 154). Inzwischen ist breit akzeptiert, dass dies keineswegs nur für so genannte „Selbsterfahrungs-Seminare" oder sehr persönlichkeitsbezogene Themen gilt. Der Stellenwert der Lerngruppe ist auch in Zusammenhängen unstrittig, in denen es um die Vermittlung eines bestimmten Stoffpensums geht – zumindest dann, wenn die Angebotsdauer einen längeren Zeit-

25 Zur Unterscheidung von selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernens bzw. zu den unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten: selbstgesteuert aber nicht selbstorganisiert, selbstorganisiert aber nicht selbstgesteuert, selbstgesteuert und selbstorganisiert vgl. Knoll 2001.

26 Zu unterschiedlichen Typen selbstorganisierter Lerngruppen vgl. einführend z.B. Schattenhofer 2001.

raum umfasst. Auch wenn dort die fachlich-inhaltlichen Fragen im Vordergrund stehen, sind für den Kurserfolg doch ebenso Fragen der Motivation der Teilnehmenden entscheidend, die wesentlich von der Gruppe beeinflusst werden können.[27]

Bei selbstgesteuertem Lernen in der Gruppe handelt es sich also um ein Thema im Spannungsgefüge zwischen basisdemokratischem Programm auf der einen Seite und funktionalem Design zur gezielten Kompetenzentwicklung auf der anderen Seite. Überall dort, wo der vorrangige Zweck von Erwachsenenbildung nicht der ist, das vom Kursleiter als wichtig erachtete Wissen in die Köpfe der Teilnehmer/innen zu füllen, sondern den Teilnehmenden zu ermöglichen, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu entfalten, erfordert dies zumindest, ihnen eine echte Chance zur Mitgestaltung der Lernsituation einzuräumen. Ein solch „mitbestimmtes Lernen" (Müller 1994, S. 52) verlangt seinerseits, dass Kursleiter/in und Teilnehmende sich immer wieder im Rahmen von offengelegten Entscheidungsprozessen um die Klärung didaktischer Probleme bemühen müssen. Dies erzeugt jedoch nicht selten Probleme. Häufig kommen Teilnehmende mit einer eher passiven Erwartungshaltung in Veranstaltungen: Sie wollen „etwas geboten bekommen" – dies stellt Karrer (2001) auch für die Weiterbildner selbst fest, wenn sie Fortbildungen besuchen – und erwarten, dass die didaktische Strukturierung vom Dozenten bzw. der Dozentin vorgenommen wird. Sie sind dann kaum daran interessiert, den Verlauf der Veranstaltung mitzubestimmen, von anderen Teilnehmenden zu lernen oder mit ihnen nach gemeinsam getragenen Entscheidungen in didaktischen Fragen zu suchen.

Selbst vorsichtig eingebrachte Elemente wie Gruppenarbeiten bergen nicht selten Konfliktpotenzial, z.B. wenn die Teilnehmenden nur das als bedeutsam ansehen, was die Seminarleitung einbringt. So kommt es immer wieder vor, dass „Gruppen lustlos und schlecht gelaunt die Zeit absitzen, Gruppenteilnehmer sich erbittert in die Haare kriegen oder alles Mögliche bewerkstelligen, um uns und den anderen das Leben sauer zu machen. Jeder wüsste da seine Geschichten zu erzählen ..." (Münch 1995, S. 91).

Die Moderation und Begleitung von Gruppen hat also erheblichen Stellenwert für ein „gelungenes" Lernen, stellt die Lehrkräfte oder Seminarleitungen aber auch vor besondere Herausforderungen – insbesondere dann, wenn Gruppen selbstgesteuert lernen *sollen.* Bis die Teilnehmenden an den Punkt kommen,

27 Lernverweigerungen, Lernwiderstände bis hin zu Kursabbrüchen sind Phänomene, die häufig auch mit der Lerngruppe bzw. der nicht ausreichenden Berücksichtigung der Dynamik in der Gruppe in Zusammenhang gebracht werden können.

ihre oft vagen Bedürfnisse und Interessen mit den anderen Teilnehmenden zu „verhandeln", bis sie sich für den Seminarerfolg mitverantwortlich fühlen und sich aufeinander bezogen in den Gestaltungsprozess einbringen, müssen sie und die (Beg-)Leitung ein langes Stück gemeinsamen Wegs zurücklegen. Dabei ist vor allem die Frage entscheidend, wie es gelingt, dass die Teilnehmenden sich gegenseitig als Ressource-Personen wahrnehmen, die aufgrund ihrer vielen unterschiedlichen Kompetenzen und Vorerfahrungen wichtige Anregungen beisteuern und wertvolle Lernpartner/innen darstellen.

Wie viel Gruppendynamik braucht also einerseits ein gelungener Lernprozess, wie viel Selbstorganisation vertragen andererseits die einzelnen Gruppenmitglieder? Wie viel Moderation durch die Gruppen(beg-)leitung ist notwendig, welche Aufgaben und Entscheidungen können hingegen der Gruppe überlassen werden? Diese Fragen beschäftigen Kolleg/inn/en, die an einer Fortbildung zum Thema interessiert sind. Vorrangige Aufgabe ist in diesem Zusammenhang nach unserer Einschätzung, die teilnehmenden Lehrkräfte Vertrauen in die Selbstorganisations*fähigkeit* von Gruppen entwickeln zu lassen.[28] Dazu ist es wichtig, die zähen und oft anstrengenden Selbstorganisationsprozesse von Gruppen selbst zu erleben und durch die Reflexion der auftretenden Phänomene Kompetenz in der (Beg-)Leitung dieser Gruppen zu entwickeln (vgl. Knoll/Kakar 1999, S. 312).

Eine zentrale Fragestellung, die auch die Teilnehmenden an der Fortbildungsreihe im Projekt SELBER besonders beschäftigte, ist in diesem Zusammenhang, welche Interventionsmöglichkeiten den Lernbegleiter/inne/n zur Verfügung stehen und wie diese einzusetzen sind. Dieses Thema wird im nachfolgenden Exkurs aufgegriffen.

Exkurs: Intervention in der Rolle der Begleitung

Angelika Behrenberg/Michael Faßnacht

1. Was bedeutet Intervenieren?

Es bedarf keiner kontroversen Diskussion über die Tatsache, dass alles Verhalten in Gruppen Wirkungen zeigt. Seit Watzlawicks 3. Axiom der Kommunikation (vgl. Watzlawick u.a. 2000, S. 52) ist klar: Man kann sich nicht nicht verhalten. Was aber unterscheidet bloßes Verhalten vom Intervenieren? Was ist eine Intervention in ein soziales System wie eine Lerngruppe? *„Eine Gruppenleiterinter-*

28 Vgl. zur Rollenveränderung ausführlicher Fassnacht 2001; Behrenberg 1999.

vention ist ein theorie- und indikationsbezogenes, absichtsvolles Verhalten, das darauf gerichtet ist, Veränderungen im Prozess einer Gruppe oder ihrer Mitglieder zu bewirken" (Antons/Voigt 1995, S. 203.) Die Autoren grenzen dabei Intervention einerseits von unbeabsichtigtem, spontanem Verhalten ab, andererseits *„sei Intervention abgesetzt von einem inhaltlichen Mitarbeiten an einem Sachthema"* (ebd.). Es geht also beim Intervenieren um Einflussnahme auf Prozesse und Interaktionen.

Interventionen können bezogen werden auf das Thema, also die Sachebene – in diesem Fall nímmt der Intervenierende eine Lehrer- oder (pädagogische) Expertenrolle ein –, oder aber auf die Art des Umgangs miteinander, also die Beziehungsebene. Auf der Beziehungsebene lassen sich strukturbezogene, prozessbezogene, personbezogene und auswertungsbezogene Interventionen (vgl. Rechtien 1999, S. 183 f.) unterscheiden, die je nach Lernanlass in unterschiedlicher Intensität den Gruppenprozess indirekt oder direkt steuern.

Hinsichtlich der Interventionsanlässe auf der Beziehungsebene unterscheiden Antons/Voigt:

> „1. Probleme der Entscheidung: Zustimmung, passives Hinnehmen, verstehen, übereinstimmen, Übereinstimmung prüfen, nachgeben versus nicht zustimmen, passive Ablehnung zeigen.
> 2. Probleme der Spannungsregulierung: Entspannen der Atmosphäre, scherzen, lachen, Befriedigung zeigen versus Spannung zeigen, um Hilfe bitten, sich zurückziehen, Regeln bilden, vermitteln.
> 3. Probleme der Integration: Zeigen von Solidarität, Ausdruck der Gruppengefühle, bestärken des Anderen versus Beachtung suchen, helfen, belohnen versus Antagonismus zeigen, andere herabsetzen, sich verteidigen und behaupten, Grenzen wahren"
> (Antons/Voigt 1995, S. 212 f.).

Schließlich sind Interventionen in ihrer Zielrichtung und Intensität abhängig vom Entwicklungsstand der Gruppe, wie er häufig in Gestalt von Phasenmodellen beschrieben wird. Interventionsziele stehen in Abhängigkeit von Gruppenprozessphasen, d.h., gleiche Interventionen können zu unterschiedlichen Prozesszeitpunkten (vgl. die Übersicht am Ende des Beitrags) verschiedenartige Wirkung haben.

Während sich das Interesse in der gruppendynamischen Forschung zunächst auf die Intervention der Gruppenleiter richtete (Intervention als Leitungsaufgabe), enthält das Konzept des selbstgesteuerten Lernens die Grundannahme, dass die Einflussnahme auf den Gruppen- und Lernprozess sowie die Interaktionen innerhalb der Gruppe der Lernenden allen Teilnehmenden möglich ist (vgl. Behrenberg/Faßnacht 1998, S. 200 ff.) und dass selbstgesteuertes Lernen in Gruppen ohne die Fähigkeit und Bereitschaft der Teilnehmenden, zu intervenieren, nicht gelingt. Es ist also davon auszugehen, dass prinzipiell jedes Mitglied eines

sozialen Systems intervenieren kann, indem es Einfluss nimmt auf die Dynamik des Systems, den Gruppenprozess, die Interaktion zwischen Teilnehmenden an diesem Prozess, auf die Ziele und Arbeitsvorhaben der Gruppe. Wir möchten uns allerdings hier weniger mit dieser allgemeinen Form des Intervenierens beschäftigen, sondern nach den Bedingungen und Möglichkeiten der Intervention in der Rolle der Lern- und Prozessbegleitung in Kontexten selbstgesteuerten Lernens fragen. Wie können Lernbegleiter/innen in ihrer Rolle das individuelle und kollektive thematische und soziale Lernen einer Gruppe unterstützen und sie dazu befähigen, sich selbst zu steuern?

2. Anleitung zur Intervention in selbstgesteuerten Lerngruppen für Lernbegleiter/innen

Unserer Überzeugung nach ist der „Knackpunkt" beim selbstgesteuerten Lernen die eigene *Verantwortlichkeit* für den Lernprozess. Hier findet der entscheidende „Paradigmenwechsel" statt. Eine Gruppe lernt dann selbstgesteuert, wenn sie die Verantwortung für den eigenen Lernprozess bewusst übernimmt. Daraus folgt als erste Regel für das Intervenieren in selbstgesteuerten Lerngruppen:

> Interventionen der Lernbegleitung sind darauf auszurichten, die Verantwortlichkeit der Teilnehmenden für den Lernprozess unmissverständlich deutlich zu machen. Je klarer die Verantwortlichkeit an die Teilnehmenden übergeben werden kann und je unmissverständlicher die Rolle der Lernbegleitung als Assistenz verstanden wird, umso förderlicher ist dies für selbstgesteuertes Lernen.

Um die *Verantwortlichkeit* und die *Kompetenz* der Lernenden zu verdeutlichen, ist es wichtig, möglichst viel in die Hand der Lernenden zu übergeben. Die Lernbegleitung sollte nichts für die Lernenden erledigen, was diese selbst tun könnten. *„Die erste und wichtigste Leitfrage ist: Habe ich genug gewartet, um sicher zu sein, dass das, was ich ansprechen will, nicht doch aus der Gruppe heraus angesprochen wird? Die zweite Leitfrage wäre etwa: Wann ist der Zeitpunkt, zu dem ich mit möglichst geringem Aufwand eine möglichst hohe Wirkung erziele?"* (Antons/Voigt 1995, S. 218).

> Um Selbststeuerungsprozesse in Gruppen zu unterstützen, sollte die Lernbegleitung nur dann intervenieren, wenn die erforderlichen Ressourcen in der Gruppe nicht zur Verfügung stehen oder wenn die zeitlichen Rahmenbedingungen nicht zulassen, dass die Gruppe die Intervention selbst entwickelt. Es gilt das Prinzip der *Sparsamkeit* und *Zurückhaltung*: Jede Intervention der Begleitung ist eine, die die Gruppe selbst nicht machen kann.

Die Begleiter/innen von Selbststeuerungsprozessen müssen sich darauf einstellen, dass die Gruppe mehr Zeit braucht, um Interventionen zu machen, sie müssen abwarten können. Anregungen zu Feedback und Metakommunikation sind

notwendig, damit die Lerngruppe zunehmend selbstständig ein nutzbares Steuerungsinstrument gebrauchen lernt.

Insgesamt sind die Interventionsmöglichkeiten der Begleitung im Vergleich zu fremdgesteuerten, geleiteten Lernkonzepten begrenzt, denn die Steuerung ist eine Aufgabe der Lernenden selbst. Interventionen zur Durchsetzung eigener Ziele und Interessen sind daher in der Regel nicht angebracht und im Einzelfall auch gegenüber der Gruppe zu rechtfertigen. Solche Interventionen werden von der Gruppe als sehr machtvoll erlebt und sind geeignet, Widerstand zu erzeugen. Demgegenüber ist die Hauptperspektive für Interventionen in der Rolle der Lernbegleitung der Gruppenprozess selbst.

Eine unablässige Aufgabe der Lernbegleitung besteht darin, *Transparenz* herzustellen über

- Strukturen und Prozesse,
- Interessen und Ziele,
- Lernwege und Ergebnisse.

> Begleitungsinterventionen sind sehr häufig Prozessinterventionen. Sie unterstützen die Gruppe im Verstehen und Einflussnehmen auf ihren eigenen Gruppen- und Lernprozess.

Prozessinterventionen sind

- beschreibende und reflektierende Interventionen,
- erklärende und interpretierende Interventionen,
- unterstützende und fördernde Interventionen, einschließlich der zugewandten Konfrontation.

Sie haben das Ziel, das gemeinsame Verstehen des Prozesses zu fördern, Blockaden sichtbar und bearbeitbar zu machen, Konflikte deutlich werden zu lassen oder Reflexion bzw. Ergebnissicherung anzustoßen. Die für selbstgesteuertes Lernen wichtigste Form der Prozessintervention ist das Feedback.

> Damit eine Gruppe sich selbst steuern kann, benötigt sie *Feedback*, das heißt Informationen über ihren Zustand, um eine Diagnose über sich selbst stellen zu können:
> - Was ist gerade los?
> - Welches sind die eigenen Interessen?
> - Welche Interessen scheinen derzeit den mainstream zu bilden?
> - Welche Probleme sind gerade zu lösen?
>
> Um diese Informationen zur Verfügung zu haben, ist ein ständiger Wechsel von Arbeiten und Reflektieren erforderlich.

Die Diagnose und das Verstehen des erlebten Prozesses sind notwendige Voraussetzungen, damit nachfolgend eine weitere Steuerung des Prozesses erfolgen kann. Das Reflektieren des Prozesses auf einer metakommunikativen Ebene wird in einer selbststeuernden Gruppe benötigt, um zu einer gemeinsam getragenen Einschätzung über den Ist-Zustand zu kommen, der die Grundlage für weiteres Vorgehen und Handeln bildet. Schattenhofer (1992, S. 63 f.) fordert daher, dass selbststeuernde Gruppen ein eigenes Steuerungsmodell benötigen, mit dem eine wiederkehrende Abfolge von Handeln und Reflektieren gewährleistet wird. Er schlägt ein Schleifenmodell vor, das nach dem Muster „1. Orientierungsphase (Standortbestimmung, Aushandlung und Planung, Entscheidung), 2. Handlungsphase (Aktion), 3. Reflexionsphase (Auswertung, Feedback)“ immer wieder durchlaufen wird. Diese Prozessabfolge nennt er „Working the Loop“.

Rechtien verweist weiterhin darauf, dass ausfallende Reflexion bzw. metakommunikative Bewertung des erlebten Prozesses zu störanfälliger Kommunikation führt, da frühzeitige Korrekturen im Sinne von Interventionen dann nicht stattfinden: „Die wichtigsten Funktionen von Metakommunikation sind im Vermeiden, Entdecken und Beheben von Störungen in aktuellen Kommunikationsabläufen oder überdauernden zwischenmenschlichen Beziehungen – dazu gehören auch Arbeitsbeziehungen! – sowie im Bewusstmachen und Verstärken positiver Kommunikationsweisen zu sehen. Zum Beispiel liegen viele der in Entscheidungsprozessen auftauchenden Schwierigkeiten darin, dass unklar ist, was als Zustimmung oder Ablehnung zu deuten ist“ (Rechtien 1999, S. 204).

Interventionen der Lernbegleitung müssen den aktuellen Stand der Gruppenentwicklung berücksichtigen. Das Interventionsverhalten der Lernbegleitung ist zu Beginn des Prozesses eher zurückhaltend, damit die Übernahme der Verantwortung für den Lernprozess durch die Gruppe gelingen kann. Dies wird in der Regel zu emotionalen Reaktionen der Lerngruppe führen (Ärger, Vorwürfe), da ihre Erwartungshaltung, die durch „vorangehende“ Leitungserfahrungen geprägt ist, enttäuscht wird. Diese Enttäuschung ist für das Gelingen von Selbststeuerung unvermeidlich.

Bislang wurde vor allem Bezug genommen auf die Interventionsmöglichkeiten der Begleitung in der direkten Zusammenarbeit der Gruppe. Da das übergeordnete Ziel darin besteht, den Kräften in der Gruppe größtmöglichen Spielraum und Entfaltungsmöglichkeit zu geben, sind umgekehrt natürlich steuernde Interventionen in der Begleitungsrolle nur begrenzt sinnvoll. Bevorzugte Intervention der Lernbegleitung ist die (immer wiederkehrende) Anregung zur Metakommunikation in und mit der Gruppe. Eine weitere wichtige Interventionsmöglichkeit der Lernbegleitung besteht in der Gestaltung der Rahmenbedingungen und der

Lernarchitektur. Hier wird nicht der Prozess, sondern der Kontext, in dem der Lernprozess stattfindet, in den Blick genommen.

> *Kontextsteuerung* bedeutet Einflussnahme auf den Lernerfolg durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen und des Lernkontextes. Diese kann für den Erfolg der Arbeit sehr entscheidend sein. Diese Entscheidungen werden im Prozessverlauf, vor allem aber im Vorfeld beim Design, also dem äußeren Zuschnitt der Maßnahme, getroffen.

In der Gestaltung der Lernumgebung werden die Voraussetzungen geschaffen, unter denen die Lernenden ihre eigenen Lernziele verfolgen können. Projektziele oder Ziele der Anbieter können in der Regel nur über die Kontextsteuerung eingebracht werden.

Beispiele:

- Sollen soziales Lernen und der Erwerb so genannter Schlüsselqualifikationen Bestandteile einer Qualifizierungsmaßnahme sein, ist ein sozialer Raum zur Verfügung zu stellen, der dieses Lernen ermöglicht.
- Haben die Teilnehmenden Wahlfreiheit und viele individuelle Gestaltungsmöglichkeiten, benötigen sie Lernberatung oder Entscheidungsräume zur Unterstützung.
- Soll der Umgang mit neuen Medien geübt werden, müssen entsprechende Lernmaterialien zur Verfügung stehen.
- Soll nicht nur Wissen erworben, sondern auch das Lernen gelernt werden, bedarf es der Reflexion über den Lernprozess.

Ein zentrales Feld ist also das Design, die *Gestaltung von Lernkonzept und Lernarrangement, als Intervention*. Hier liegen einerseits Gestaltungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, andererseits bedarf es großer Planungssorgfalt, muss doch das Design gegenüber den selbstverantwortlich Lernenden sowie gegenüber Auftrag- und Geldgebern begründbar sein und verantwortet werden.

Zur Orientierung im „Dschungel“ der Selbststeuerung sollen die angefügte Kurzanleitung zur Intervention in Selbststeuerungsprozessen sowie eine Übersicht zu den Begleitungsaufgaben in unterschiedlichen Gruppenphasen helfen. Erfolgreich intervenieren zu lernen, ist selbst nur durch selbstgesteuertes Lernen möglich: in der Beobachtung und Auswertung der Wirksamkeit der eigenen Interventionen (und natürlich auch der Einflussnahme anderer) in Abhängigkeit vom Zustand der Gruppe. Hierzu wünschen wir viel Mut und Lust zu Experimentieren!

Zusammenfassung: Intervenieren beim selbstgesteuerten Lernen

Umgang mit der **Verantwortlichkeit**
–> Verantwortlichkeit an die Gruppe adressieren
–> nichts für die Lernenden intervenieren, was sie selbst tun können.

Umgang mit der **Transparenz**
Transparenz herstellen über
–> Strukturen und Prozesse
–> Interessen und Ziele
–> Lernwege und Ergebnisse

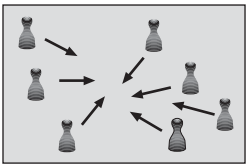
Umgang mit **Reflexion und Feedback**
Selbststeuerung bedeutet:
„Working the Loop" (Schattenhofer), also der fortlaufende Wechsel der Phasen:
1. Orientierungsphase – 2. Handlungsphase – 3. Reflexionsphase.

Voraussetzungen für gelungene Interventionen:
1. **Diagnose**:
Wie ist der Zustand der Gruppe, was ist los?
(Gruppenphase, Ziele, Konflikte, Blockaden, Beziehungen)
2. Bestimmung der **Zielrichtung**
Was soll mit der Intervention erreicht werden?
3. Bestimmung der **Interventionsart und -intensität**
Intervention auf der Sachebene, prozess- oder personenbezogen? Konfrontativ, direkt oder beiläufig thematisierend?

Übersicht: Interventionsziele in Abhängigkeit von Gruppenprozessphasen

Phase 1:

Orientierung und Exploration

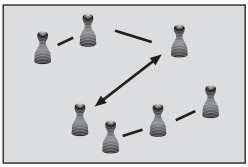


Prägende Faktoren
- Unsicherheit der Teilnehmer/innen und Versuche, diese Unsicherheit zu kompensieren, zu überspielen, zu ignorieren
- Versuche, einander kennen zu lernen
- Sympathie/Antipathie aufgrund erster Eindrücke
- Suche nach der eigenen Rolle
- Suche nach dem eigenen Platz in der Gruppe
- Hohe Erwartung an die Begleitung
- Phase der Abhängigkeit: „Die Begleitung weiß alles, ich weiß nichts"
- Erstes Antesten der Spielräume

Begleitungsaufgaben
- Unterstützung der Kennenlern-Prozesse
- Maßnahmen zur Verringerung des Unsicherheitsgefühls (z.B. Thematisierung der Unsicherheit, Hilfe bei Ansätzen der Strukturierung)
- Mit der Gruppe nach „vertrauensbildenden Maßnahmen" suchen
- Als Person „greifbar" sein
- Anregung zur Reflexion des Erlebten
- Verantwortung für den Lernprozess an die Gruppe geben

Phase 2:

Auseinandersetzung und Machtkampf

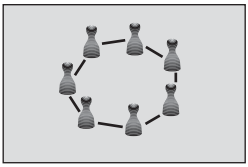


Prägende Faktoren
- Noch instabile Beziehungen
- Ich-Bezogenheit dominiert (eigene Interessen und Bedürfnisse beherrschen die Aktionen)
- Der Blick für das „System Gruppe“ und die daraus resultierenden Konsequenzen (Auswirkungen des eigenen Handelns auf den Gesamtprozess) fehlt noch
- Verstärkte Suche nach dem eigenen Platz im Beziehungsgeflecht der Gruppe
- Identifikation und Abgrenzungen ergeben sich
- Konkurrenz und die Übernahme „fester“ Rollen nehmen Einfluss auf die „Rangordnung“ in der Gruppe

Begleitungsaufgaben
- Kompetenzen und Stärken der Teilnehmer/innen zum Vorschein kommen lassen
- Rivalitäten ansprechen und verdeutlichen
- Machtkämpfe thematisieren und ihre Wirkung bewusst machen
- Ggf. „Blitzableiterfunktion“ übernehmen
- Die emotionalen Aspekte dieser Phase bewusst machen
- Sicherheit bieten, damit die Teilnehmer/innen sich trauen, sich auf die stark emotional getönten Auseinandersetzungen einzulassen
- Anregung zu Metakommunikation

Phase 3:

Bindung und Vertrautheit

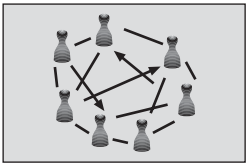


Prägende Faktoren
- Starke Identifikation mit den erworbenen Rollen
- Identifikation mit den gemeinsamen Gruppenzielen und den anderen Gruppenmitgliedern
- Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit: „Wir“-Gefühl ermöglicht emotionale Öffnung
- Gemeinsamer Bezugsrahmen, gruppenspezifische Verhaltensnormen, die wiederum das Gefühl der Zusammengehörigkeit fördern
- Entstehung von „Geschwisterrivalitäten“

Begleitungsaufgaben
- Ablaufende Prozesse transparent machen
- Konflikte ansprechen
- Selbstständigkeit der Gruppe fördern
- Zurückhaltung, bisher noch übernommene Arbeiten (z.B. Designplanungsunterstützung) an die Gruppe übergeben
- Auseinandersetzung mit den Themen Nähe – Distanz und Sympathie – Antipathie anregen
- Feedback aufgreifen und fördern

Phase 4:

Differenzierung und Festigung

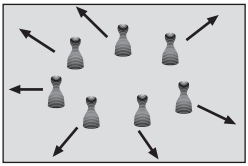


Prägende Faktoren
- Gruppe ist etabliert und „erwachsen“
- Kräfte können in die Verwirklichung der gemeinsamen Ziele gesteckt werden
- Entscheidungsprozesse verlaufen zügig
- Die Teilnehmer/innen fühlen sich selbstsicher und stark
- Der Bezug zur eigenen Gruppe wird immer stärker, die Distanz zu anderen Gruppen nimmt zu
- Zustand größtmöglicher Stabilität ist erreicht, die Gruppe ist belastbar und kann neue Mitglieder aufnehmen und integrieren
- Unterschiedliche Kompetenzen werden nicht als Bedrohung empfunden, sondern zum Nutzen der gemeinsamen Zielsetzung angefragt und eingebracht
- Das Rollensystem ist etabliert (aufgaben- und beziehungsorientierte Rollen)

Begleitungsaufgaben
- In dieser Phase ist wenig zu tun
- Prozessbeobachtung
- Nun können auch Fachinhalte und Expert/inn/enwissen ohne Störung der Selbststeuerungsprozesse eingebracht werden
- Ggf. gruppenübergreifende Interventionen zur Öffnung nach außen
- Bei „Rückfällen“ der Gruppe in alte Phasen und Verhaltensmuster: transparent machen, Sicherheit im Hintergrund bieten

Phase 5:

Abschluss und Neuorientierung



Prägende Faktoren
- Ziele sind erreicht
- Zeitrahmen ist erschöpft
- Bedauern über die „verpassten Gelegenheiten“ und das, was nun nicht mehr möglich sein wird
- Suche nach neuen (gemeinsamen) Zielen
- Beschäftigung mit Transferfragen
- Abschied

Begleitungsaufgaben
- Unterstützung beim Transfer in den beruflichen Alltag und das heimische Praxisfeld
- Unterstützung bei der emotional schwierigen Situation des Abschieds
- Ablösungsprozesse zulassen
- Auswertung begleiten
- Die Gruppe loslassen können

4.4 Medieneinbindung und Mediengestaltung für selbstgesteuertes Lernen

„Die Innovationen im Bildungsbereich, die mit der Einführung neuer Medien verbunden werden, sind in der erhofften Weise vielfach nicht eingetreten“ (Kerres 2003, S. 1).

Ebenso wie Beratungskompetenzen und Kompetenzen zur Leitung von Gruppen sind Medienkompetenzen selbstverständlicher und unabdingbarer Bestandteil der Professionalität des Lehrpersonals. Der Umgang mit Präsentationsmedien (Tafel, Flipchart, Overhead-Projektor, Pinnwand, Audio- und Video-Technik, Powerpoint-Präsentationen mit Beamer ...) und die Erstellung geeigneter Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter, Informationstexte, Leittexte ...) sollten ebenso zum Handwerkszeug von Erwachsenenbildner/inne/n gehören wie die Einbindung digitaler Lehr- bzw. Lern-Medien (Lernsoftware, Internet und internetbasierte Kommunikations- und Arbeitsplattformen ...).

Dieses letztgenannte Feld der digitalen Technologien ist es auch, das den meisten Personen als erstes zum Thema selbstgesteuertes Lernen einfällt (siehe Kap. 2.2). Die Nutzung von Computer und Internet für die Bildungsarbeit wird seit den 1990er Jahren sehr engagiert unter den Stichworten „Multimedia“, „E-Learning“ und „Blended-Learning“ diskutiert und erprobt und wurde früh als Sinnbild für selbstgesteuertes Lernen verstanden. Allerdings hat sich diesbezüglich mittlerweile eine gewisse Ernüchterung eingestellt. Michael Kerres etwa weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Einführung bislang jeder neuen Medientechnik mit dem Versprechen von Bildungsinnovationen oder gar von Revolutionen im Bildungsbereich einhergegangen ist (man denke etwa an die Sprachlabore in den 1970er Jahren). Nach einer gewissen Phase euphorischer Erprobung wurden diese jedoch immer wieder „erschüttert“ (Kerres 2001, S. 11), und die Erwartungen pendelten sich auf einem realistischen Niveau ein. Die Bedeutung der Medien und ihre Wirksamkeit gehen weniger von den Medien selbst aus als von dem didaktischen Konzept, das dem Einsatz der Medien zugrunde gelegt wird – sie ergeben sich aus dem jeweiligen Kommunikationszusammenhang. Wesentliche *Innovationen* für das Lehren und Lernen entstehen deshalb erst, wenn mit dem neuen Medium auch alternative didaktische Modelle und Methoden eingeführt werden. Medien sind insofern eher als ein Potenzial aufzufassen. Weniger als die innovativen technischen Merkmale der Medien steht die Frage im Vordergrund, wie diese Merkmale bestimmte innovative didaktische Ansätze – etwa projektorientierte Konzepte oder das kooperative Lernen – unterstützen können (vgl. Kerres 2003, S. 7). „Alles spricht dafür, dass

nicht die technische Machbarkeit, sondern die Nutzung des Machbaren mit intelligenten Konzepten und Methoden langfristig entscheidend für den Erfolg des E-Learning sein wird", stellen auch Scheffer/Hesse (2002, S. 16) fest.

Dies deckt sich vollständig mit unseren Erfahrungen im Projekt SELBER. Bei einer Fortbildung zum Thema „Medien" stehen für die meisten Kolleg/inn/en technische und mediale Aspekte im Vordergrund des Interesses: Welche Selbstlernsoftware eignet sich? Welche technische Ausstattung ist erforderlich? Wie lässt sich ein Selbstlernzentrum aufbauen? Welches sind die Erfahrungen mit internetbasiertem Lernen und mit Blended-Learning?[29] Diese Themen üben in aller Regel eine große Attraktion aus und es wird engagiert ausprobiert und getestet. Im Verlauf der Umsetzung zeigt sich dann, dass es wesentlich darauf ankommt, die durch digitale Medien ermöglichten neuen Lern- und Arbeitsformen in neue methodische Konzepte einzubetten. Insofern kann nach unseren Erfahrungen davon gesprochen werden, dass vor allem grundsätzliche Fortbildungen zum Thema „Medien und selbstgesteuertes Lernen" benötigt werden. Dies führt zu Fragen einer Didaktik selbstgesteuerten Lernens, wie sie von Hermann J. Forneck und Angela Springer im Projekt SELBER bearbeitet wurden (siehe Kap. 7). Für ihr Konzept ist weitgehend irrelevant, ob es in digitaler Form am PC bearbeitet wird oder mit realen Medien bzw. Materialien (echten Terminkalendern, Ordnern und Briefen) in Präsenzform. Allerdings ist offensichtlich, dass diese unterschiedlichen Umsetzungsformen Teilnehmende unterschiedlich ansprechen. Deshalb ist bei der Konzeption eines neuen Angebots in zwei Richtungen zu fragen: Welche Teilnehmenden will ich erreichen und mit welchen Medien gelingt mir das? Und umgekehrt: Welche neuen didaktischen Möglichkeiten werden mir durch welche zur Verfügung stehenden medialen Möglichkeiten eröffnet und welche Teilnehmenden kann ich damit wie erreichen? Eben diese Fragen stellten sich auch die am Projekt beteiligten Personen. Sie entwickelten unter dem Aspekt „Mediennutzung in neuen Lehr- und Lernkulturen" ganz unterschiedliche Vorhaben, die von einer internetgestützten Nachbereitung von Vorträgen im Sinne einer „Hotline" über den Einsatz von Leittext- und Projektmethode, die Entwicklung einer internet-basierten Sprachen-Fortbildung, den Aufbau eines Datenbank-gestützten Wissensmanagement-Systems[30] und die Einrichtung von „Selbstlernecken" bis zur Einrichtung eines Medienzentrums reichten. Mehr als die Hälfte der Organisationen arbeitete im Zusammenhang mit der Lernkulturentwicklung außerdem an der Einrichtung eines Selbstlern-

29 Für den Projektzusammenhang wurde etwa unter anderem eine internetbasierte Kommunikationsplattform (aufwändige Forum- und Chat-Funktionalität) erstellt, die im Projekt intensiv genutzt wurde und von Interessierten kostenfrei zur eigenen Nutzung abgerufen werden kann (Hard- und Software-Voraussetzungen siehe dort: www.die-bonn.de/selber/Materialien/softwaredownload).

30 Dieses Toolbox genannte Werkzeug ist auf der beiliegenden DVD im Film „... das macht mich stolz" zu sehen.

zentrums. Allerdings war ein wichtiges Ergebnis unserer gemeinsamen Arbeit die Erkenntnis, dass es vor allem auf die Einrichtung von Selbstlern*ecken* in den Organisationen ankommt. Nach Möglichkeit sollte in jedem „Unterrichts-" oder Lernraum Zugang zu Computer, Internet, Selbstlernsoftware und Literatur bestehen. Dezentrale Zugänge eröffnen viel mehr Möglichkeiten für die Einbindung selbstgesteuerter Lernphasen in die Angebote.

Gleichwohl war die Einrichtung eines Selbstlern*zentrums* für die meisten Einrichtungen ein wichtiges zusätzliches Anliegen. Weil wir diese Erfahrung auch in anderen Zusammenhängen machen, stellen wir im nachfolgenden Exkurs die Erfahrungen der Volkshochschule Hannover-Land dar, die seit über fünf Jahren über ein Selbstlernzentrum verfügt.

Exkurs: Selbstlernzentren einbinden

Rolf Ninke/Stephan Dietrich

In vielen Weiterbildungseinrichtungen denken die Mitarbeiter/innen im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen über die Einrichtung eines Selbstlernzentrums nach. Im Projekt SELBER wurde in über der Hälfte der Einrichtungen an entsprechenden Konzepten gearbeitet. Im Selbstlernzentrum können sich Lernende selbstgesteuert mit Lernmedien auseinander setzen, gleichzeitig kann dort erforderlicher Beratungssupport sichergestellt werden. Dabei werden ganz unterschiedliche Konzeptionen verfolgt: betreut/unbetreut, freiwillige/obligatorische Einbindung, Bereithaltung unterschiedlichster Lernmedien/Vorhalten nur von Lernsoftware, permanent offenes Angebot/nur zu bestimmten Zeiten buchbare Arbeitsplätze ...

Die Volkshochschule Hannover-Land hat sich für die Einrichtung eines Selbstlernzentrums entschieden, um das bestehende Kurs- und Veranstaltungssystem zu ergänzen. Durch verschiedene Kombinationsmöglichkeiten werden Verknüpfungen zwischen „traditionellen" und „neuen" bzw. zwischen seminaristischen und individuellen Lernformen ermöglicht:

- Verbund von Kursgruppe und Selbstlernangeboten (z.B. EDV, Sprachen),
- Vorbereitung und Begleitung von Seminaren (individuelle Erarbeitung vorbereitender Materialien, individuelle Vertiefung),
- Nachschulung (verpasste Kursinhalte selbstständig aufarbeiten, Kursmaterialien werden zur Verfügung gestellt),
- Vorbereitung auf Prüfungen parallel zu abschlussbezogenen Maßnahmen,

- unabhängig von Kursen angebotene Lernsoftware für Beruf, Sprachen und Freizeit.

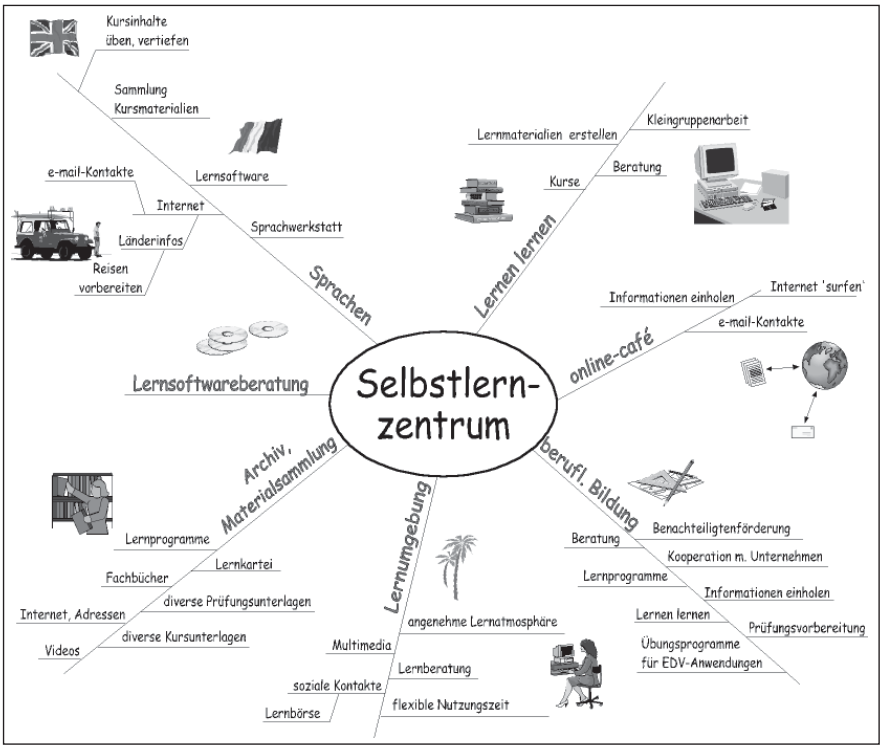
Angebote im Selbstlernzentrum:

- umfangreiche Bibliothek mit Lehrbüchern, Nachschlagewerken und Lern-Videos,
- computerunterstütztes Lernen, Internetnutzung,
- Lern- und Arbeitsmaterialien und freie Verfügung über Medien außerhalb der normalen Kurszeiten.

Vorteile der Arbeit im Selbstlernzentrum:

- Eigenverantwortung für das Lernen, Selbststeuerung der Lernprozesse,
- individuelle Lernzeiten, Selbstbestimmung des Lerntempos,
- Anpassung an das individuelle Lernpensum,
- Aneignung von individuellen Lernstrategien.

Abbildung 7: Mögliche Angebotspalette des Selbstlernzentrums



1. Gestaltungs- und Nutzungskonzept des Selbstlernzentrums

Das Selbstlernzentrum – neugestalteter Lernraum

Traditionelle Unterrichtsräume spiegeln architektonisch in aller Regel die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die Lehrkraft. Schon durch die Raumaufteilung wird dem Lernenden eine eher passive, zuhörende Rolle zugewiesen. Der Platz des Lehrenden befindet sich meist vorn vor der Tafel und die Lernenden gruppieren sich in Reihen oder in einem Halbkreis um ihn herum. Die allgemeine Blickrichtung weist zur Lehrkraft. Geräte und andere Medien, die im Unterricht Verwendung finden könnten, befinden sich in der Hand des Lehrenden und werden von ihm vorwiegend zur eigenen Unterstützung herangezogen. Besonders problematisch sind Raumkonzepte zur Nutzung digitaler Medien (Computer-Räume oder EDV-Räume), die diese architektonische Ausrichtung einfach übernehmen. Häufig ist dann die Lehrkraft von den Arbeitsplätzen aus gar nicht mehr zu sehen, man hört nur eine „Stimme aus dem Off". Kommunikation ist allenfalls mit dem unmittelbaren Nachbarn (oder mit Partnern im Internet) möglich.

Abbildung 8: Unterrichtsraum

Abbildung 9: EDV-Raum

Diese Auswirkungen der Lern-*Architektur* auf die interne Kommunikationsstruktur bzw. -kultur sind vor allem bei der Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse zu bedenken.

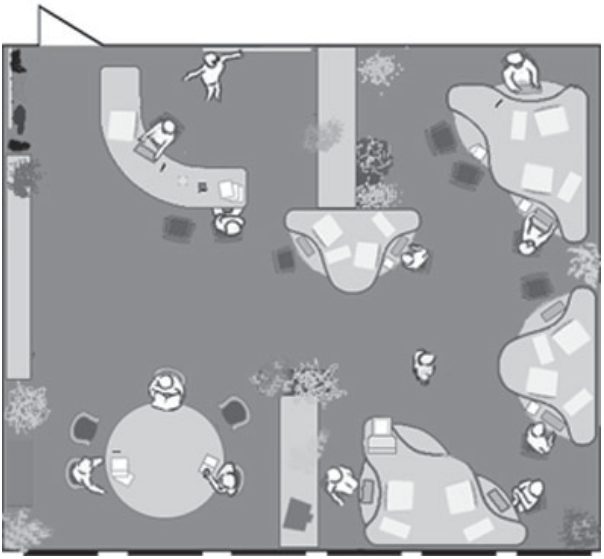
Anforderungen an die Gestaltung

An die Gestaltung des Selbstlernzentrums (SLZ) der Volkshochschule Hannover-Land stellten die Beteiligten folgende Anforderungen, um ein auf Partizipation und Problemlösung zielendes Lernen zu fördern:

- Der Raum sollte verschiedene, der jeweiligen Lernform angepasste Funktionsbereiche und Nischen aufweisen, in denen Einzel- und Kleingruppenarbeit möglich ist. Die verschiedenen Funktionsbereiche sollen durch Regale und Stellwände akustisch und optisch getrennt nach Bedarf verändert werden können. Gleichzeitig sollte der Raum für Plenarsitzungen und Informationsveranstaltungen/Präsentationen nutzbar sein.
- Bei der Einrichtung sollte auf gute Schalldämmung, optimale Ausleuchtung, harmonische Farbgestaltung, Überschaubarkeit und bequeme Sitzgelegenheiten geachtet werden. Bilder und Pflanzenarrangements können eine Raumatmosphäre herstellen, die sich positiv auf das psychische Befinden und die Motivation auswirkt.

- Die Möblierung sollte so beschaffen sein, dass sie unterschiedliche Nutzungsformen der Räumlichkeiten ermöglicht. Bewegliche kleine Arbeitstische, Bürorollstühle und Stellwände lassen eine den jeweiligen Bedürfnissen angepasste Zusammenstellung zu.
- Um optimale Lernbedingungen, beispielsweise Stillarbeit, Gruppenarbeit und ungestörte Einzelberatung, zu ermöglichen, sollten weitere Räume in der Nähe des Selbstlernzentrums zur Verfügung stehen.
- Ein Pausenbereich soll Gelegenheit für Entspannungsphasen und Unterstützung gruppendynamischer Prozesse bieten (dieser Bereich kann sich auch außerhalb des Selbstlernzentrums befinden, z.B. Seminarraum, Cafeteria).

Abbildung 10: Räumliche Gestaltung des Selbstlernzentrums



Zielgruppen

Mit dem Selbstlernzentrum sollen sowohl Teilnehmende verschiedener Maßnahmen innerhalb der Volkshochschule Hannover-Land als auch Interessierte außerhalb der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten angesprochen werden:

- Teilnehmende der allgemeinen VHS-Kurse und -Veranstaltungen,
- Interessierte, die sich beruflich weiterbilden wollen,
- Auszubildende,
- Betriebsangehörige, die sich innerbetrieblich fortbilden wollen.

Materialien und Medien

Das Selbstlernzentrum bietet den Lernenden jederzeit und unabhängig von Kurszeiten den Zugriff auf Materialien und Medien und unterstützt dadurch selbstgesteuerte Lernprozesse. Vorteilhaft ist ein breit sortiertes Angebot an Medien, das übersichtlich geordnet und gut zugänglich ist. Dabei sollten auch traditionelle Medien zur Visualisierung zur Verfügung stehen, denn diese ermöglichen dem Lernenden, nicht nur in Kleingruppen, sondern auch in Einzelarbeit sich selbst und seine Ideen besser darzustellen, zu ordnen und weiter zu entwickeln.
Ein Lernquellenpool mit folgenden Materialien und Medien bietet sich für selbstorganisiertes Lernen im Selbstlernzentrum an:

- Computer mit Büro- und Lernsoftware,
- Videoplayer, Fernsehgerät, Digitalkamera, Radiogerät mit Audiokassettenteil,
- Flipchart,
- Overheadprojektor und Folien,
- Archiv/Handbibliothek mit Lexika, Fachbüchern, Zeitschriften, Lernkarteien, Anschauungsmaterial, Bildern, Arbeitsunterlagen/-blättern, Lehrbriefen, Medien-/Materialverzeichnis,
- Lernposter,
- Pinwände, Moderationsmaterial/-koffer.

Räumliche Aufteilung

Wie aus Abb. 10 (Räumliche Gestaltung des Selbstlernzentrums) zu ersehen ist, gliedert sich das ca. 70 m² große Selbstlernzentrum der VHS Hannover-Land in vier Teilbereiche:

a) Infothek/Empfang: Im Eingangsbereich des Selbstlernzentrums befindet sich der Arbeitsplatz für die Lernberatung bzw. die Betreuung der Lernenden, um ankommende Besucher begrüßen und einweisen oder ein beratendes Gespräch beginnen zu können. Der Arbeitsthekentisch ist groß genug, um unterschiedliche Tätigkeiten an ihm ausüben zu können (Verwaltungs- und Archivierungsarbeiten, Beratung, Präsentation der vorhandenen Medien …). Ein Telefon und ein PC, der mit den anderen Geräten des Selbstlernzentrums vernetzt ist, stehen zur Verfügung. Mit entsprechender Software können auch Einspielungen und Vorführungen an den anderen Geräten organisiert werden. Neue Besucher werden hier empfangen, registriert, sie er-

Abbildung 11: Arbeitsplatz Lernberatung

halten Auskunft, werden beraten und gegebenenfalls in die Bereiche und in die Handhabung der diversen Medien eingewiesen. Bibliothek und Archiv sind von diesem Platz aus gut einsehbar. Eine Infotafel gibt Tipps zu Lerntechniken und Hinweise auf neue interessante Internetadressen und Kontaktmöglichkeiten zu Besuchern des Selbstlernzentrums.

b) Bibliothek/Archiv: Schränke und Regale dienen gleichermaßen als Aufbewahrungsort, Raumteiler und Geräuschschutz zwischen Beratungs-/Ruhezone und

Abbildung 12: Raumteiler-Regal

Abbildung 13: Aufbewahrung

Computerplätzen. Durch den zentralen Standort ist dieser Bereich von allen Seiten gut erreichbar. Alle Arbeitsmaterialien des Selbstlernzentrums, wie Nachschlagewerke, Fachbücher, Zeitschriften, Lernkarteien, Videos und CD-ROMs sind in einem Regal mit integriertem Schrank untergebracht und stehen allen Besuchern innerhalb des Selbstlernzentrums zur Verfügung. Die Materialien und Medien sind nach Fachbereichen sortiert und gekennzeichnet. Dies macht einen gezielten Zugriff auf den vorhandenen Bestand möglich. Schrank und Regale zwischen Infothek und Gruppenarbeitsplatz sind durch angebrachte Fußrollen frei beweglich. Dadurch kann jederzeit ein Projektor für vorgesehene Präsentationen in diesem Bereich installiert werden.

c) Computer-Arbeitsplätze: Im Selbstlernzentrum befinden sich acht Computer-Arbeitsplätze. Sie sind an vier abgerundeten, ergonomisch angepassten Tischen so angeordnet, dass sich die Teilnehmenden sehen und miteinander kommunizieren können. Kopfhörer ermöglichen bei Bedarf ungestörtes individuelles Lernen. Die Rechner entsprechen dem gegenwärtigen Stand der Technik, sind miteinander vernetzt und ha-

Abbildung 14: Computer-Arbeitsplätze

ben einen schnellen Zugang zum Internet (DSL) für Recherchen und Außenkontakte. Auf allen Rechnern soll demnächst eine Material- und Mediendatenbank des SLZ für eine individuelle Quellensuche installiert werden. Ein hochwertiger Drucker und ein Scanner sind für alle Plätze über das Intranet nutzbar. Für die Erstellung von Bildern oder Filmen sind im Selbstlernzentrum eine Digital- und eine Videokamera vorhanden und zur Bearbeitung der Materialien ist die entsprechende Hard- und Software installiert. Eine Web-Kamera für Videokonferenzen und E-Learning ist ebenfalls erhältlich und kann jederzeit installiert werden.

Abbildung 15: Gruppenarbeit

d) Studien-, Gruppenarbeits-, Pausenbereich: Dieser Bereich kann als Ruhezone oder zur Kontaktaufnahme mit anderen Besuchern des Selbstlernzentrums genutzt werden. Besprechungen oder Projektplanungen sind hier ebenso möglich wie Lesen, Schreiben, Sichtung bzw. Herstellung von Lernmaterialien oder das Betrachten von Videos.

Verbund von Kurs- und Selbstlernangeboten

Es wird eine enge Zusammenarbeit mit den verschiedenen Abteilungen der Volkshochschule angestrebt, um die individuellen Lernmöglichkeiten für alle Teilnehmenden zu verbessern. Verwendete Literatur, Übungs- und Lernmaterialien der jeweiligen Kurse sollen im Selbstlernzentrum deponiert werden und jederzeit einsehbar sein. Das erlaubt es z.B., bei persönlicher Verhinderung den Kursverlauf weiter zu verfolgen und Verpasstes selbstständig aufzuarbeiten. Perspektivisch könnten die kursdurchführenden Lehrkräfte auch direkt auf das SLZ zugeschnittene Arbeitsmaterialien herstellen bzw. einbinden.
In der beruflichen Weiterbildung können sich Teilnehmer im Selbstlernzentrum individuell auf Prüfungen vorbereiten (z.B. Hilfestellung durch Lernberatung, Aneignung von Lerntechniken, Benutzung der Arbeitsmaterialien/Lehrbücher).

Kooperation

Auf regionaler Ebene ist eine enge Zusammenarbeit mit kommunalen Institutionen sowie im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit Einrichtungen der Industrie und des Handwerks bzw. den Betrieben erwünscht. Angestrebt wird eine Kooperation mit der öffentlichen Bibliothek und der Bildstelle der Region Hannover mit dem Ziel eines Medienverbundes. Ebenso sollen Kontakte mit schulischen Einrichtungen der Region (z.B. mit berufsbildenden Schulen) aufgenommen und gepflegt werden. Ziele der Kooperation sind beispielsweise der Aus-

tausch von Arbeitsmaterialien und Software sowie unterrichtsinhaltliche Absprachen. Zwischen Selbstlernzentrum, Betrieb und Schulen wird ein fachlicher und pädagogischer Austausch im Sinne einer Fachberatung angestrebt. Dies kann zu Förderabsprachen führen, die darauf zielen, bestimmte fachliche, methodische oder soziale Kompetenzen von Teilnehmenden zu entwickeln.
Auf überregionaler Ebene ist die Kooperation und Kommunikation mit anderen Selbstlern- und Multimediazentren oder ähnlichen Bildungseinrichtungen beabsichtigt. So ist ein bundesweiter und möglicherweise auch länderübergreifender Austausch von Erfahrungen, Informationen, Lernkonzepten und -materialien möglich.

2. Angebotsschwerpunkte im SLZ

Eine große Herausforderung stellt in aller Regel die Einführungsphase für die Beteiligten am Selbstlernzentrum dar. Häufig dauert es eine ganze Zeit, bis das Angebot hinreichend bekannt ist und nachgefragt wird. Für die Anfangs- und Erprobungsphase ist es deshalb notwendig, über Vernetzungskonzepte nachzudenken und sich möglicherweise zunächst auf einige Schwerpunkte zu begrenzen und zu konzentrieren. In der VHS Hannover-Land stand deshalb die Zusammenarbeit mit anderen Bereichen und Abteilungen des Hauses im Vordergrund und es wurde folgendes Angebotsspektrum entwickelt:

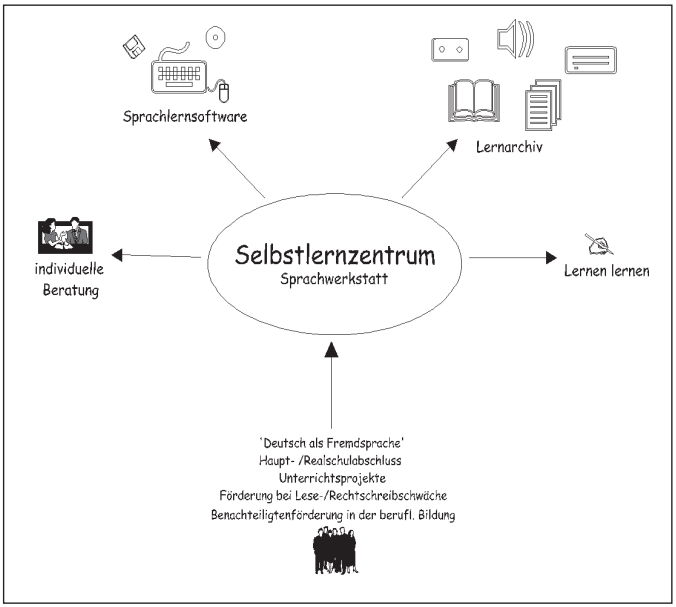
a) Sprachenlernen im SLZ: Multimedia und Telekommunikation schaffen neue und vielfältige Möglichkeiten, sich eine fremde Sprache anzueignen, wobei die Selbstständigkeit bei der Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im fremdsprachlichen Bereich im Vordergrund steht. Angeboten werden im Selbstlernzentrum:

- Lernprogramme für diverse Sprachen, mit denen in vereinfachter Form Grammatik und Vokabular geübt und abgefragt werden können (multiple choice, Lückentext). Teilweise ist es bei diesen Programmen möglich, eigene Fragen einzugeben oder lexikalische Teile zu vervollständigen.
- Multimediaprogramme auf CD-ROM mit teilweise umfangreichen Ton- und Videodateien. Im Handel werden eine Vielzahl von Lexika in verschiedenen Sprachen, interaktive Spiele und Spielfilmszenen in verschiedenen Sprachen angeboten.
- Materialien aus dem Internet, die sich gut zum Erlernen und Einüben einer Fremdsprache eignen. Bewegten sich die Lernenden bisher in einem abgeschlossenen Rahmen mit nur für den Eigengebrauch produzierten Texten, ermöglicht das Internet die natürliche und direkte Auseinandersetzung mit Sprache, Politik und Geographie des Ziellandes. Originaltexte der jeweiligen Sprache können ‚online' aufgerufen, ein-

gesehen und für eigene Zwecke verwendet werden (elektronische Zeitungen, Informationen aus der Politik, Selbstdarstellungen verschiedener Institutionen, Reiseinformationen, Hobby-Tipps etc.).

- E-Mail-Kontakte
  Mit Hilfe von E-Mails und Chatrooms ist es möglich, weltweit Kontakt zu anderen Sprachinteressierten und Sprachlernenden aufzunehmen. Die Kommunikation mit Internetnutzern in der Zielsprache und die sich daraus eventuell ergebenden ‚Brieffreundschaften' fördern den Spracherwerbsprozess durch den Gebrauch der Alltagssprache. Der Austausch mit E-Mail-Partnern ist direkt, lebendig, erzeugt Spannung und entspricht normalen Lebensumständen. Die Aufgabe, seine Gedanken, Vorstellungen und Wünsche einem tatsächlichen Partner in der zu lernenden Sprache verständlich mitzuteilen, kann die Motivation und damit die Lernbereitschaft gegenüber den üblicherweise simulierten, künstlichen Lernsituationen wesentlich erhöhen.
  Neben dem Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz bieten diese Kontakte gleichzeitig Gelegenheit zu interkulturelle Lernerfahrungen.

Abbildung 16: Sprachwerkstatt



b) Sprachwerkstatt Deutsch: Als zusätzliches Angebot im Rahmen der Durchführung von Deutschkursen und -lehrgängen wird das Selbstlernzentrum als Sprachwerkstatt genutzt. Gute Möglichkeiten ergeben sich für die Bereiche

- Deutsch als Fremdsprache,
- Hauptschul- und Realschulabschluss,
- Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche,
- Unterrichtsprojekte von Kursen und Lehrgängen,
- Fachsprache in der beruflichen Bildung.

Neben speziell für diese Bereiche ausgewählten Lernkarteien, Nachschlagewerken, Tonkassetten und Lernspielen steht auch entsprechende Lernsoftware zur Verfügung (Programme für Textrekonstruktionen, Lückentextübungen, Diktate, Lesetraining etc.). Ergänzend können die weiteren Angebote des SLZ genutzt werden (z.B. Lern- und Medienberatung). Im Vordergrund steht auch hier die Förderung des selbstgesteuerten und moderierten Lernens.

c) Das SLZ als Lehr-/Lernmittelarchiv: Im Selbstlernzentrum entsteht eine umfangreiche Bibliothek und Lernmittelsammlung. Neben Nachschlagewerken sind hier unter anderem Lehrbücher verschiedener Berufe, diverse VHS-Kursunterlagen, Lernkarteien und berufsspezifische Arbeitsblätter und eine umfassende Sammlung multimedialer Lernsoftware und Videos zu finden.

d) Nutzung des Selbstlernzentrums für die Kurs- und Unterrichtsvorbereitung: Die multimediale Ausstattung des Selbstlernzentrums gestattet es pädagogischen Mitarbeiter/inne/n der Volkshochschule, sich optimal auf Kurse und Lehrgänge vorzubereiten. Das Lehr- und Lernmittelarchiv bietet eine Fülle an Materialien für den Einsatz in Kursen und Unterricht. Aus dem Internet können aktuelle Informationen als Textdateien abgerufen und bearbeitet werden (z.B. Online-Zeitungen, Programme politischer Organisationen). Ebenso können schon vorgefertigte Arbeitsblätter für verschiedene Unterrichtsfächer geladen, ausgedruckt und sofort im Unterricht verwendet werden. Auf Wunsch stehen die Mitarbeitenden des SLZ für die Internetrecherche nach Unterrichtsmaterialien und für geplante Unterrichtsprojekte beratend zur Verfügung.

e) Online-Café: Das Selbstlernzentrum ist regelmäßig zu festgelegten Zeiten für alle Interessierten innerhalb und außerhalb der VHS zum ‚Internet-Surfen' zugänglich. Dabei ist es jedem Nutzenden freigestellt, ob er eigenständig tätig sein oder sich von einem eigens hierfür geschulten pädagogischen Mitarbeitenden betreuen und beraten lassen will.

f) Informationszentrale: Über das Internet können regionale und überregionale Stellenangebote eingesehen werden. Für die Erstellung individuell gestalteter Bewerbungsunterlagen ist eine Vielzahl verschiedener Dokumentenvorlagen auf dem Computer gespeichert. Im Rahmen einer erweiterten Beratungsfunktion des SLZ soll ein Adressen- und Informationspool eingerichtet werden, der Auskunft über Angebote und Anschriften von sozialen Einrichtungen gibt. Zielgruppen für dieses Angebot sind Teilnehmende verschiedener Maßnahmen und Schulungskurse innerhalb der Bildungseinrichtung. Eine Zusammenarbeit mit dem örtlichen Arbeitsamt wird angestrebt.

g) Nutzung des Selbstlernzentrums in der außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE), bei Umschulung und ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH): Die Förderung der Medienkompetenz bei den Teilnehmenden in Ausbildung, Umschulung und ausbildungsbegleitenden Hilfen der VHS-Ausbildungsstätte ist für die spätere Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt dringend notwendig. Sie erhalten deshalb die Gelegenheit, den Umgang mit dem Computer, der Software und den neuen Informations- und Kommunikationssystemen zu erlernen. Gegen Ende der handwerklichen Ausbildung wird den Auszubildenden/Umschulenden die Möglichkeit gegeben, ein Zertifikat über die zusätzliche Qualifikation zu erwerben (Xpert). Dieser Nachweis über die Befähigung zur Handhabung neuer Technologien soll die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt wesentlich erhöhen.

Abbildung 17: Außerbetriebliche Berufsausbildung

3. Multimediale Lernangebote aus sozialpädagogischer Sicht

Das Selbstlernzentrum ist in die sozialpädagogische Arbeit mit Auszubildenden oder Teilnehmenden anderer von der Arbeitsverwaltung finanzierter Kurse und Lehrgänge in vielfältiger Weise eingebunden. Hier bieten sich viele Möglichkeiten, die Kompetenzen der betreuten Personen wirkungsvoll zu unterstützen und zu stärken. Die Förderung selbstverantwortlichen Handelns durch begleitende Beratung steht dabei im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Betreuung.

Abbildung 18: Unterstützung durch „Lehr"-Kräfte

Multimediale Angebote, die den ungeübten Anwender unterstützen (wie beispiels-

weise Rechtschreibprogramme, Vorlagen für Bewerbungen und Lebensläufe etc.), ermöglichen es, Schreib- und Formulierungsschwächen auszugleichen und die Motivation zum eigenständigen Handeln durch Abbau bestehender Hemmschwellen zu fördern. Kostenkalkulationen verschaffen Überblick über mögliche Auswirkungen bei geplanten finanziellen Belastungen (Anschaffungen, Kredite, eigener Hausstand). ‚Was wäre, wenn'-Modelle ermöglichen vorausschauendes Planen und einen umsichtigen Umgang mit den eigenen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Ausgesuchte interaktive Rollenspielprogramme können Aufschluss über Persönlichkeitsstruktur und Sozialverhalten des Auszubildenden geben und Ausgangspunkt für eine gezielte sozialpädagogische Beratung sein. Das Internet bietet eine Fülle an Informationen, Tipps und Adressenlisten, die die Effektivität der Arbeit erhöhen und eine qualitative Verbesserung der Beratung ermöglichen: bei der Arbeitssuche, der Beantragung von Sozialhilfe und Beihilfen, in der Rechtsprechung, bei Hilfsorganisationen, bei Schwierigkeiten im Schriftverkehr, der Nutzung von newsgroups/chats etc.

5. Organisationsberatung

So wie für die Personalentwicklung üblicherweise externe Unterstützung etwa durch geeignete Fortbildungsangebote erforderlich ist, so bedarf in aller Regel auch die Organisationsentwicklung einer externen Unterstützung. Hinter dem Begriff „Organisationsentwicklung“ stehen verschiedenste Ansätze, Methoden und Konzepte. Ihnen ist gemeinsam, dass Organisationsentwicklung als ein bewusst initiierter Wandel mit langfristig orientierten Entwicklungsprozessen angesehen wird. Dabei spielen vor allem Prozesse der Selbstreferentialität, d.h. der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Einrichtung im Zusammenspiel mit der eigenen Person bzw. der eigenen Tätigkeit innerhalb der Einrichtung (vgl. Ackermann 1997, S. 90), eine Rolle.

Der Ansatz der Organisationsentwicklung hat insofern bei genauerer Betrachtung viele Überschneidungspunkte mit dem Konzept einer „Lernenden Organisation“ (siehe Kapitel 3.1). So kann die Entwicklung der Lernkultur einer Weiterbildungseinrichtung sowohl als ein spezifischer Organisationsentwicklungsprozess als auch als ein kollektiver Lernprozess betrachtet werden. Nachfolgend beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Aufgaben auf die Organisationsberatung in diesem Zusammenhang zukommen und wie diese Beratung gestaltet werden kann. Dazu erläutern wir einige grundlegende konzeptionelle Überlegungen, stellen ein für die Beratungsarbeit besonders geeignetes Organisationsmodell vor und schlagen einen dreiphasigen Ablauf der Organisationsberatung vor. Abschließend benennen wir einige Problemfelder, die die Organisationsberatung im Blick behalten sollte.

5.1 Aufgaben der Organisationsberatung

„Wie beim individuellen Lerner, können auch in der lernenden Organisation Anforderungen, Fragen und Schwierigkeiten entstehen, für deren reflektierte Bearbeitung externe Beratung als Unterstützungssystem in Anspruch genommen werden kann“ (Meisel 2000b, S. 62). Wenn es um die Entwicklung selbstgesteuerter Lernformen in der Weiterbildungsorganisation geht, sollte – wie oben ausgeführt – auch der Entwicklungsprozess als weitgehend selbstgesteuerter Lernprozess gestaltet werden. Die Projektteams benötigen dann einen ähnlichen Support, wie ihn Einzelne in ihren selbstgesteuerten Lernprozessen auch benötigen. Die Organisationsberatung ist dann ähnlich wie die Lernberatung im selbstgesteuerten Lernen ein Unterstützungsinstrument für das Projektteam und seinen Lernprozess. Projektteams, die im Rahmen ihrer Organisation die Verant-

wortung für die Steuerung eines Veränderungsvorhabens übernommen haben, wünschen sich von der Organisationsberatung:

- *Anregungen zum Veränderungsprozess:* Wie lässt sich der Prozess sinnvoll gestalten und in Teilschritte einteilen? Welche Strategien sind angemessen und welche Methoden führen zum Ziel? Wie lassen sich die eigenen Bedürfnisse mit den vorhandenen Möglichkeiten in Einklang bringen?
- *Hilfestellung bei der Bearbeitung von Widerständen:* Welche Schwierigkeiten und Widerstände – bis hin zu Blockaden – treten auf und wie lassen sich diese – etwa aus historischer Perspektive – verstehen? Welche Strategien werden bevorzugt und welche eher abgelehnt?
- *Unterstützung der Arbeit im Projektteam:* Wie kann ein effektives Projektmanagement aufgebaut werden? Wie lässt sich das Potenzial des Teams optimal nutzen? In Kapitel 3.4 wurden die wichtigsten kritischen Faktoren für das Gelingen von Projekten hervorgehoben. Aufgabe der Organisationsberatung ist in diesem Zusammenhang auch, folgende Aspekte im Blick zu behalten:
  - *Klarheit des Projektauftrags:* Die Organisationsberatung sollte dafür Sorge tragen, dass der Projektauftrag zwischen Auftraggeber (in der Regel der Leitung) und den Auftragnehmern (der Projektgruppe oder dem Projektteam) abgestimmt wird (siehe Kap. 3.4.1).
  - *Definition von Projektzielen und Erfolgskriterien:* Die Organisationsberatung sollte sicherstellen, dass die Ziele gemeinsam diskutiert und konkretisiert und dass bereits zu Beginn erste Erfolgskriterien erarbeitet werden, an denen der Projektfortschritt gemessen und der Erfolg des Vorhabens zu Projektende festgestellt werden kann.
  - *Schutz des Projektteams vor Überforderung:* Nach unserer Erfahrung neigen Projektteams dazu, ihre Vorhaben zu überfrachten und sich selbst zu überfordern. Ebenso können Leitungen den erforderlichen Aufwand in aller Regel nicht korrekt einschätzen. Aus diesem Grund braucht es eine Instanz, die allzu großen Eifer bremst, um ein vorzeitiges Ausbrennen zu verhindern. Lernkulturentwicklung braucht einen langen Atem! Teams, die zu früh „die Puste verlieren“, kommen nicht ans Ziel. Zu diesem Schutz zählt auch, im Falle von Leitungskonflikten (siehe Kap. 3.6) oder ähnlichen Problemen außerhalb des Projektteams die Grenzen der Möglichkeiten des Teams herauszuarbeiten und einen offensiven Dialog mit der Leitung zu unterstützen.
  - *Zusammensetzung des Projektteams:* Der letztgenannte Punkt zeigt bereits, dass es sehr wichtig ist, die Leitung und das Projektteam gemeinsam in die Beratung zu integrieren. Grundsätzlich sind die

Beratung hinsichtlich einer Erfolg versprechenden Zusammensetzung des Projektteams und die Verabredung tragfähiger Spielregeln für die Projektarbeit wichtige Aufgaben der Organisationsberatung (siehe Kap. 3.4.2).
- *Projektmanagement* und die Tragfähigkeit des gemeinsamen Handlungsplans: Ebenso bedeutsam ist die Unterstützung der Gruppe beim Aufbau effektiver Arbeitsstrukturen bzw. eines effizienten Projektmanagements (siehe Kap. 3.4.3).

Eine besondere Qualität hat die Organisationsberatung aus unserer Sicht dann, wenn sie die gezielte Verknüpfung der Personalentwicklungsaktivitäten mit dem Veränderungsprozess in der Organisation unterstützt und für die Anwendung geeigneter Maßnahmen des Wissensmanagements Sorge trägt (vgl. Kap. 3.2). Die Beratung unterstützt dann die Beteiligten dabei, die Schnittstelle zwischen personenbezogener Fortbildung und struktureller Organisationsentwicklung so zu gestalten, dass eine dauerhafte Kulturveränderung angeregt und unterstützt wird.

Das Ziel der Beratung liegt darin, das Vorhaben „Lernkulturentwicklung" zu unterstützen und hierbei erfolgreiches kollektives Lernen zu ermöglichen. Dazu orientiert sich die Beratung an den Erfordernissen der Ratsuchenden. Häufig geht es darum, nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände im Lernprozess bzw. für Schwierigkeiten in der Umsetzung der geplanten Teilschritte in die Alltagspraxis zu suchen. Während der Beratung sollen Punkte aufgespürt werden, die die Umsetzung beeinträchtigen. Ebenso wichtig ist es jedoch, sich den Aspekten zuzuwenden, die bereits gut funktionieren, und sich auf die Punkte zu konzentrieren, die förderlich wirken. Die Beteiligten verlieren im Alltagsgeschäft häufig ihre bereits erzielten Erfolge aus dem Blick und sind dann erstaunt, wenn sie darauf hingewiesen werden, was sie schon alles erreicht haben. Daraus entsteht oft ein neuer Motivationsschub. Da die Organisationsberatung von Fragestellungen ausgeht, die sich aus dem konkreten Projektvorhaben bzw. dem Veränderungsprozess „Lernkulturentwicklung" ergeben, ist es nicht erforderlich, die Organisation als solche zum Thema zu machen. Die Beratung dient einer zweckgebundenen Organisationsentwicklung und kann als Implementierungsberatung verstanden werden.

Wie bei jeder Beratung gibt es klare *Grenzen der Organisationsberatung*, die sich aus dem Kontext des Vorhabens ergeben (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987, S. 2). Ein Kontrakt sollte die Beratungsleistung entsprechend klar umreißen. So können etwa im Verlauf Schwierigkeiten und Probleme der Organisation als Gesamtsystem oder von einzelnen Teilsystemen deutlich werden, die nicht im Rah-

men der Unterstützung des Projektvorhabens „Lernkulturentwicklung“ bearbeitbar sind. Wenn die Weiterbildungseinrichtung beispielsweise aus finanziellen Gründen in ihrer Existenz bedroht ist oder wenn es Machtkonflikte in der Leitung gibt, so sind dafür andere Supportleistungen erforderlich als für die Lernkulturentwicklung (z.B. betriebswirtschaftliche Beratung im ersten Fall, Coaching oder gezielte Konfliktberatung im zweiten Fall usw.).

5.2 Konzeptioneller Hintergrund

Die Organisationsberatung schlechthin gibt es nicht, vielmehr bestehen verschiedenste paradigmatische Ausrichtungen, theoretische Ansätze und methodische Konzeptionen (vgl. Dollhausen 2003). Es lassen sich unterschiedliche Beratungsformen, Beratungsanlässe und Beratungsverständnisse finden.

Grundsätzlich wird jede Beratung von einer impliziten oder einer expliziten Konzeption geleitet, die durch bestimmte Theorien, Grundhaltungen und Praxiserfahrungen gekennzeichnet ist (vgl. Kuhn 2001). Aus diesem Grund sollten Auftraggeber und Beratungsperson vor Beratungsbeginn über die Konzeption sprechen, die hinter der Beratung steht, um die Verständigung darüber zu erleichtern, was die Beratenen von einer Beratung erwarten können. Auf dieser Basis kann der konkrete Beratungsauftrag ausgehandelt und abgestimmt werden.

Die Organisationsberatung, die im Rahmen der Lernkulturentwicklung im Projekt SELBER konzipiert wurde, greift zurück auf

- systemische Ansätze,
- Aspekte pädagogischer Organisationsberatung,
- Ansätze der Lernenden Organisation,
- Elemente von fachlicher Beratung und von Prozessbegleitung.

Grundüberlegungen systemischer Ansätze: Sowohl die Organisation als auch das Projektteam innerhalb der Organisation werden als autonome Systeme verstanden, d.h., sie entscheiden selbst, wie sie mit Anregungen von außen umgehen und ob und wie sie diese Anregungen verarbeiten. In Anlehnung an Niklas Luhmann sehen wir die Organisation als soziales System, das zu seiner Aufrechterhaltung Kommunikation benötigt. Für Veränderungen ist es für das soziale System hilfreich, Anreize/Anstöße von außen zu bekommen, die Reflexionsprozesse anregen und die Kommunikation unterstützen.

Aspekte des Konzeptes der pädagogischen Organisationsberatung: Das Vorhaben Lernkulturentwicklung wird – wie bereits ausgeführt – als kollektiver Lern-

prozess verstanden und die Organisationsberatung entsprechend als kollektive Lernberatung aufgebaut. In Anlehnung an Ortfried Schäffter wird hierzu gegenüber den beratenen Einrichtungen eine lernanregende und lernfördernde Haltung eingenommen. Die Beratung ist so aufgebaut, dass sie von den beteiligten Einrichtungen „nicht als intervenierende Hilfeleistung gegenüber einem unselbständigen, akut gefährdeten ‚Klientensystem' erfahren wird, sondern als Aufbau eines Unterstützungssystems, mit dem die Bewältigung von Strukturproblemen als Lernprozess organisiert werden kann" (von Küchler/Schäffter 1997, S. 108).

Ansätze der Lernenden Organisation: Im Rahmen des Lernprozesses spielen individuelles Lernen und Gruppenlernen sowie deren Verknüpfung eine zentrale Rolle (siehe hierzu Kap. 3.1). Erst die Verschränkung aus beidem führt zu organisationalem Lernen. Die Organisationsberatung unterstützt daher die Ausgestaltung dieser Schnittstelle, indem sie ein besonderes Augenmerk auf die Kommunikationsprozesse im Projektteam und in der Einrichtung sowie auf die Unterstützung eines professionellen Projektmanagements legt.

Elemente von fachlicher Beratung und von Prozessbegleitung: Grundsätzlich ist die Beratung als Einbringen eines fachlichen Rats von der Beratung als Unterstützung von Entwicklungsprozessen zu unterscheiden (siehe auch Kap. 4.2.2). Beratung in Lernkulturentwicklungsprozessen hat in der Regel beides zu leisten. Ersteres bedeutet, dass an geeigneter Stelle Hinweise zur Definition und Auswahl des Vorhabens sowie zur Zusammensetzung des Projektteams und zum konkreten Projektplan gegeben werden. Dies kann auch methodische Ratschläge für konkrete Prozesse des selbstgesteuerten Lernens sowie Informationen für die technische oder materielle Ausstattung umfassen. Beratung im Sinne einer Prozessbegleitung bedeutet eher, Reflexionen anzuregen, gemeinsame Bezüge herzustellen, Vermutungen an- und Hypothesen aufzustellen, Rückspiegelungen zu ermöglichen und eine Außensicht einzubringen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lösung für ein Problem oder eine Frage nicht bei der Beratungsperson zu suchen ist, sondern in der zu beratenden Gruppe selbst (hier das Projektteam) liegt. Die Beratungsperson begibt sich mit den Ratsuchenden in eine Suchbewegung, die es ihnen möglich macht, Lösungen zu erkennen, aufzudecken oder zu entschlüsseln und damit Entscheidungen für das weitere Vorgehen zu ermöglichen (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1991, S. 5).

Hinsichtlich der Auswahl der Beratungsperson und der Aushandlung und Abstimmung des Beratungsauftrags ist daran zu denken, dass es – wie bereits angesprochen – verschiedenste paradigmatische Ausrichtungen, theoretische Ansätze und methodische Konzeptionen von Organisationsberatung gibt. Sehr wichtig ist deshalb aus unserer Sicht, vor Beratungsbeginn zu klären, nach welchen

Theorien und mit welcher Grundhaltung ein bestimmtes Angebot konzipiert ist. Nur so kann seriös geklärt werden, ob die Konzeption zu der Organisation und dem Anliegen passt.

5.3 Organisationsverständnis

Bei der Diskussion des Beratungsansatzes sollte auch das zugrunde liegende Organisationsverständnis bzw. Organisationsmodell der Beratungsperson angesprochen werden. Ähnlich wie das Menschenbild das Handeln lernbegleitender Personen entscheidend prägt, gilt dies auch für das Organisationsbild der Begleiter/innen von Organisationsentwicklungsprozessen. Das Bild, das wir uns von einer Organisation machen, bestimmt den Umgang mit der Organisation und die Haltung in der Beratung. Ein Organisationsmodell hilft, die Komplexität einer Organisation zu erfassen und zu reduzieren. Mit seiner Hilfe kann die Ausgangssituation einer Organisation vor einem Veränderungsprozess erfasst und es kann erkannt werden, an welcher Stelle das Veränderungsvorhaben unmittelbar oder mittelbar eingreift. Auf dieser Basis lassen sich begründet Entscheidungen treffen und Schritte vorbereiten und planen.

5.3.1 Organisationsmodell

Für das Vorhaben der Einführung neuer Angebotsformen und der Veränderung der Lernkultur einer Erwachsenenbildungseinrichtung eignen sich verschiedenste Organisationsmodelle. Ein Modell, mit dem die Prozesse anschaulich gemacht und analysiert werden können und das sich in entsprechend angepasster Form folglich für die Beratung als besonders hilfreich erwiesen hat, ist jenes von Glasl/Lievegoed (1996). Es zeichnet sich dadurch aus, dass es einerseits gut überschaubar und nicht zu komplex, andererseits aber hinreichend differenziert ist, um durch daran angelehnte Analysen zu handlungsorientierenden Resultaten zu kommen.

Diesem Modell zufolge besteht eine Organisation aus *sieben Wesenselementen*, die sich in drei Subsysteme zusammenfassen lassen:

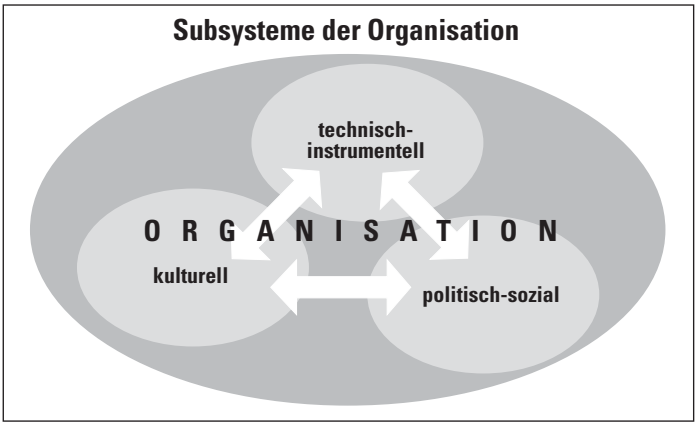
1) *Das technisch-instrumentelle Subsystem* umfasst die Wesenselemente
   - *physische Mittel* – z.B. eingesetzte Materialien und Medien; die technische Ausstattung, die Nutzung von Räumen und Materialien; die finanziellen Mittel;
   - *Prozesse und Abläufe* – z.B. Abrechnungssysteme; Entscheidungsfreiräume für Lehrende; Planungs- und Steuerungsprozesse; Informationsprozesse.
2) *Das soziale Subsystem* setzt sich zusammen aus den Wesenselementen

- *Einzelfunktionen* – z.B. die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der einzelnen Mitarbeitenden (Lehrende, Verwaltende, Leitung); die Aufgabeninhalte der einzelnen Funktionen, Gremien und Kommissionen; die Möglichkeit der flexiblen Einrichtung von Projektgruppen;
- *Menschen, Gruppen und Klima* – z.B. das Wissen und Können der Mitarbeitenden; die Haltungen und Einstellungen; die Beziehungen untereinander; die Führungsstile; die informellen Zusammenhänge und Gruppierungen; die Rollen; Macht und Konflikte; das Betriebsklima;
- *Strukturen* – z.B. Statuten; Gesellschaftervertrag; Aufbauprinzipien der Organisation; Führungshierarchien.

3) *Das kulturelle Subsystem* umfasst die Wesenselemente
   - *Ziele und Strategien* – z.B. die langfristigen Programme der Organisation; die Leitsätze für die pädagogische Arbeit; die Strategien der Einrichtung, sich am Bildungsmarkt zu platzieren und zu halten;
   - *Identität* – die sich z.B. beschreiben lässt mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Organisation; den Werten, Philosophien, Leitbildern und Fernzielen, die das Handeln leiten; dem historischen Selbstverständnis; der Klarheit über einen gemeinsamen pädagogischen Ansatz; dem Professionsverständnis; dem Image der Einrichtung in der Öffentlichkeit.

Erfahrungen aus verschiedenen Organisationsentwicklungsprozessen, in denen mit dem Modell gearbeitet wurde, haben gezeigt, dass eine Veränderung in ei-

Abbildung 19: Organisationsmodell für Lernkulturveränderung in Anlehnung an Glasl/Lievegoed 1993



nem dieser Subsysteme über kurz oder lang Veränderungen in den anderen beiden Subsystemen nach sich ziehen muss, um nachhaltig zu sein und keine Widersprüche und Brüche in der Organisation zu erzeugen oder auf Ablehnung zu stoßen. Wird dies bei der Planung des Veränderungsvorhabens mit berücksichtigt, lassen sich daraus hilfreiche Schlüsse bzw. logische Konsequenzen ziehen und entsprechende Schritte vorsehen.

5.3.2 Entwicklungsprozesse und Subsysteme

Dieses Organisationsmodell eignet sich sehr gut für die Analyse von Veränderungsvorhaben und Entwicklungsprozessen. Bereits in Kapitel 2 wurde deutlich, dass unter den Stichworten „Einführung neuer Angebotsformen“ und „Entwicklung einer Neuen Lernkultur“ verschiedenste Projektvorhaben verstanden werden können. Je nachdem, ob es sich z.B. um

- einen Pilotkurs (technisch-instrumentelles Subsystem) oder
- einen Qualifizierungszirkel der pädagogischen Mitarbeitenden (soziales Subsystem) oder
- die Überarbeitung der Visionen und Leitbilder einer Weiterbildungsorganisation (kulturelles Subsystem)

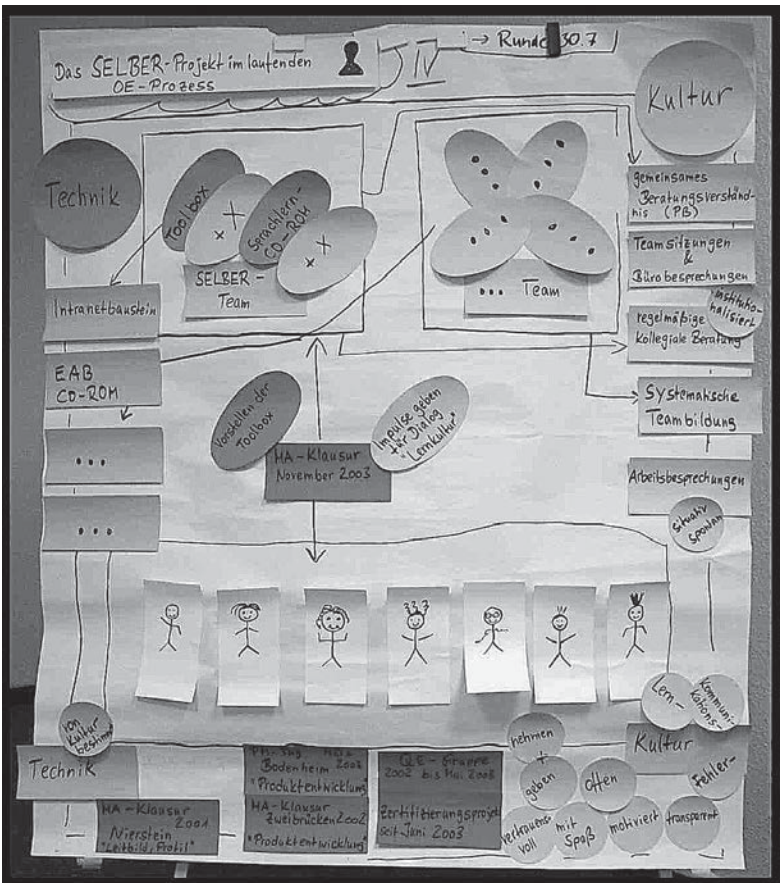
handelt, setzt das Vorhaben mit den ersten Schritten an unterschiedlichen Stellen in der Organisation an. Dazu wollen wir folgende zunächst banal anmutenden Zusammenhänge darstellen:

Mit der Konzipierung eines *Pilotkurses* wird z.B. ein Einstieg auf der technisch-instrumentellen Ebene gewählt. Die direkt beteiligten Mitarbeitenden und die Leitung sammeln auf diesem Wege Erfahrungen darüber, was in ihrem spezifischen Kontext selbstgesteuertes Lernen heißen kann und welche Veränderungen konkret damit verbunden sind. Im Anschluss entstehen Fragen, wie sich diese Erfahrungen im Kolleg/inn/enkreis mitteilen lassen oder was die neuen Lernformen für das Selbstverständnis der Lehrenden, ihre Zusammenarbeit untereinander sowie die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und Verwaltungskräften bedeuten. Diese Fragen berühren das soziale Subsystem der Organisation. Bei weiteren Entwicklungen wird sich die Organisation fragen, wie sich die verschiedenen Lernformen in der Einrichtung miteinander verknüpfen lassen; welche Lernformen sie besonders bevorzugt bzw. welche sie bewusst ablehnt; wie das Leitbild der Organisation und die gelebten Lernformen zusammenpassen; ob die Lernformen mit dem Auftrag der Organisation vereinbar sind etc. All dies sind Fragen, die am kulturellen Subsystem der Organisation anknüpfen.

Eine Organisation, die bereits Erfahrungen mit selbstgesteuerten Angeboten hat und in der verschiedenste Angebotsformen nebeneinander stehen, wählt möglicherweise eher einen Einsteig im sozialen Subsystem. Durch die gezielte Ge-

staltung des *Austausches der Mitarbeitenden* zu verschiedenen Lernformen kann zunächst den Fragen des Selbstverständnisses der Lehrenden, ihrer Rollen und Funktionen, der strukturellen Grenzen und des Aufbaus der Organisation nachgegangen werden. Um zu einer Veränderung der Lernkultur zu gelangen, müssen aber auch Prozesse und Abläufe (z.B. Kursplanung, Nutzung von Räumen, Einsatz von Personal, Anwerbung von Lehrkräften etc.) analysiert und verändert werden. Damit greift das Projektteam in das technisch-instrumentelle Subsystem ein. Der Austausch über verschiedenste Lernformen, die auch verschiedene Haltungen bei den Lehrenden voraussetzen, wird von den vorherrschenden Werten und anerkannten Überzeugungen im Haus beeinflusst. Über kurz oder lang wird sich eine offene Auseinandersetzung über das „richtige Lehren und

Abbildung 20: Analyse eines Entwicklungsprozesses nach den drei Subsystemen



Lernen“ anschließen müssen. Bestehende und neu zu konzipierende Angebote werden in einen neuen Zusammenhang gestellt und mit dem Auftrag der Organisation abgeglichen, Leitbilder werden überprüft und die gelebten Werte und Normen hinterfragt. All dies greift dann in das kulturelle Subsystem ein. Auch in diesem Beispiel werden alle drei Subsysteme mit berücksichtigt, um zu nachhaltigen Veränderungen zu gelangen.

Bei einem Einstieg über die kulturelle Ebene (*Überarbeitung der Visionen und Leitbilder*) stellen sich etwa folgende Fragen: Welche verbindenden Elemente lassen sich in unseren verschiedenen Angeboten erkennen? Welche dieser Elemente wollen wir als verbindlich in unseren Leitbildern verankern und damit als tragende Säulen unserer Organisation festhalten? Wo finden sich diese Aspekte in unseren Strukturen und unserer Arbeitsweise wieder? Sind wir nach außen von unseren (potenziellen) Teilnehmenden mit diesen Elementen erkennbar? Um ein so überarbeitetes oder neu entwickeltes Leitbild kontinuierlich im konkreten Tun der Organisation verankern zu können, müssen in weiteren Schritten Überlegungen dazu folgen, was sich durch das Leitbild für das konkrete Handeln in der Organisation, für die Aufgabenverteilung zwischen den Mitarbeitenden und die Zusammenarbeit im Kollegium (soziales Subsystem) verändert. Ferner wird konkretes Handwerkszeug (technisch-instrumentelles Subsystem) benötigt, um die Werte in der Praxis umsetzen zu können. So wird jede Abteilung bzw. jeder Bereich für sich nachdenken müssen, wie das Leitbild konkret umgesetzt werden kann. Finden die Schritte in den beiden anderen Subsystemen nicht statt, bleiben die überarbeitete Vision und das Leitbild leere Floskeln auf dem Papier.

Was sich hier als sehr nahe liegend darstellt und fast banal klingt, gerät den Beteiligten – dem Projektteam ebenso wie der Leitung – jedoch im konkreten Entwicklungsprozess in aller Regel überhaupt nicht in den Blick. Nachdem ein Einstiegspunkt gewählt ist, werden die anderen Subsysteme oder Organisationsebenen nicht mehr wahrgenommen. Die Entwicklung verbleibt auf einer technisch-instrumentellen Ebene und trocknet aus (ein Selbstlernzentrum wurde eingerichtet, aber es lässt sich nicht in das Haus integrieren – Akzeptanz und Nutzung bleiben aus), es wird viel diskutiert (Leitbildentwicklung), aber die Diskussion bleibt folgenfrei usw. Weder ist es ausreichend, sich ausschließlich mit den Lernformen auseinander zu setzen, noch führt eine alleinige Diskussion über die Haltung von Lehrkräften und ihr Selbstverständnis oder eine losgelöst vom Alltagsablauf in der Einrichtung geführte Leitbilddiskussion zu einer Veränderung der Lernkultur. Ohne die Verknüpfung der drei Subsysteme sind nachhaltige Wirkungen von Veränderungsprozessen nicht zu erwarten. Erst die Verbindung der konkreten Abläufe und Prozesse (technisch-instrumentelles Subsystem) mit den Funktionen der Mitarbeitenden, ihrer Arbeitsteilung untereinander,

ihrem Selbstverständnis (soziales Subsystem), den Werten und Normen, dem Auftrag der Organisation und ihrem Leitbild (kulturelles Subsystem) führt zu einer langfristigen Veränderung der Lernkultur.

Für die Organisationsberatung ist deshalb eine ganz wesentliche Aufgabe, derartige Analysen und Anregungen durch den unverstellten Blick von außen in den Entwicklungsprozess einzubringen. Das beschriebene Modell lässt sich dabei auch auf kollektive Lernschwierigkeiten in der Organisation beziehen. Dazu können Überlegungen zu Lernschwierigkeiten von Individuen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987, S. 1) herangezogen werden. So wie im Rahmen von individueller Lernberatung sowohl Lernschwierigkeiten als auch bevorzugte Lernstrategien in der Reflexion eine Rolle spielen, lassen sich die kollektiven Lernschwierigkeiten (Blockaden, Widerstände, hemmende Rahmenbedingungen etc.) im Rahmen der Lernkulturentwicklung in drei Gruppen einteilen:

- Schwierigkeiten, die in der physischen Ausstattung, den alltäglichen Prozessen und Abläufe begründet liegen (technisch-instrumentelle Ebene);
- Schwierigkeiten, die sich aus der Struktur und den Interaktionen der Teilsysteme (Abteilungen, Fachbereiche, Einzelfunktionen etc.) ergeben (soziale Ebene);
- Schwierigkeiten, die sich aus dem Lebensstil und der „Persönlichkeit" der Organisation ergeben (kulturelle Ebene).

Die drei dargestellten Beispiele zeigen schließlich, dass es nicht nur *einen* möglichen Einstiegspunkt für Lernkulturentwicklung gibt, sondern ganz unterschiedliche Ansatzpunkte möglich sind. Es kommt darauf an, abhängig von der spezifischen Ausgangssituation der Einrichtung ein möglichst Erfolg versprechendes Einstiegsprojekt zu planen. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass in sehr vielen Weiterbildungseinrichtungen Lernkulturentwicklung zuerst auf technisch-instrumentelle Veränderungen bezogen wird und die beiden anderen Subsysteme vollkommen unberücksichtigt bleiben. In diesem Fall wundern sich die Beteiligten dann häufig, weshalb ihre Veränderungsbemühungen keine Früchte zeigen. Umso wichtiger ist es, bereits in den ersten Planungssitzungen alle Ebenen einzubeziehen und Vorstellungen zu entwickeln, welche Veränderungen dort jeweils anstehen könnten.

5.4 Ablauf der Organisationsberatung

Für die Organisationsberatung im Rahmen von Lernkulturentwicklung bietet sich ein Dreischritt an. Wie viele und wie lange Beratungs-Workshops für diesen Dreischritt notwendig sind, hängt von der Größe der Einrichtung, dem Umfang,

der Reichweite und der geplanten Dauer des Veränderungsvorhabens, den Erfahrungen der Einrichtung im Projektmanagement sowie den Kompetenzen und Erfahrungen der Projektteammitglieder ab.

Im ersten Schritt der Unterstützung einer Einrichtung liegt der Fokus darauf, ihre spezifische Ausgangslage zu klären (Bestandsaufnahme) und ein erstes Umsetzungskonzept zu entwickeln. Im zweiten Schritt liegt der Schwerpunkt auf der kritischen Reflexion des bisherigen Prozesses, der Betrachtung der aufgetretenen Schwierigkeiten und der Verständigung über die noch anstehenden Schritte (Fortschreibung der Projektplanung). Der abschließende Schritt dient dazu, die Verankerung des Erreichten zu sichern und das weitere Vorgehen in der Einrichtung abzuklären. Es wird festgehalten, welche Umsetzungsschritte für das konkrete Vorhaben ausstehen und welche weiteren Schritte zur Verankerung der neuen Lernkultur innerhalb der Einrichtung notwendig sind.
Die Organisationsberatung unterstützt die Organisation über das Projektteam bei diesen drei Schritten:

1. Beratungsschritt: *„Anstoß“*
   - sich die eigenen Ressourcen und Potenziale bewusst machen und sie im Sinne der angestrebten Veränderungen nutzen;
   - ein konkretes Vorhaben definieren und ein realistisches Umsetzungskonzept entwickeln, das den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Einrichtung angepasst ist;
   - den Teambildungsprozess des Projektteams unterstützen und ein adäquates Projektmanagement aufbauen, so dass das Projektteam seine Steuerungsfunktion des Prozesses wahrnehmen kann;
   - eine Informations- und Kommunikationsstrategie nach innen und nach außen entwickeln, die Interesse für das Vorhaben weckt, Widerständen aufgrund von Informationsmangel vorbeugt und damit eine Ausgangsbasis dafür schafft, dass die Veränderungen auf einer breiteren Ebene mitgetragen werden.
2. Beratungsschritt: *„Halbzeitanalyse“*
   - Bilanz ziehen über den bisherigen Verlauf (Wo stehen wir? Was haben wir bereits erreicht? Was läuft gut? Was läuft weniger gut? Was sind förderliche, was sind hinderliche Einflussfaktoren?) und eventuelle „blinde Flecken“ beleuchten;
   - die Schwierigkeiten, die im bisherigen Projektverlauf aufgetreten sind (z.B. Widerstände im Kollegium, Auseinandersetzungen im Projektteam, Knappheit von Ressourcen, sich ändernde Rahmenbedingungen etc.), genauer betrachten und Konsequenzen für den weiteren Verlauf ableiten;
   - die bislang erzielten Ergebnisse vor Augen führen und würdigen;

- die Verknüpfung der Gegenstandsbereiche eventueller Personalentwicklungsmaßnahmen für das konkrete Veränderungsprojekt sicherstellen, um kollektives Lernen zu ermöglichen;
- entstehende Konflikte im Sinne des Veränderungsvorhabens bearbeiten und als Lernchance nutzen;
- durch konkrete praktische Fachinformationen im Laufe des Prozesses erste Umsetzungsschritte ermöglichen;
- den Projektplan auf der Basis der gezogenen Bilanz fortschreiben;
- Erfolgskriterien für das Vorhaben entwickeln.

3. Beratungsschritt: *„Nach dem Spiel ist vor dem Spiel“*
   - den gesamten Prozess auswerten und Strategien für die weitere Verankerung entwickeln;
   - eine Strategie für den weiteren Transfer der Erfahrungen des Projektteams in die gesamte Einrichtung entwickeln;
   - die Ergebnisse der Personalentwicklungsmaßnahmen und ihren Transfer auf das konkrete Vorhaben auswerten und eventuell weiteren Personalentwicklungsbedarf erheben;
   - einen adäquaten Abschluss dieser Projektphase finden und die Entscheidung darüber vorbereiten, wie das Projekt abgeschlossen und „in die Linie“ überführt wird oder unter welchem Blickwinkel es sinnvollerweise fortgesetzt werden soll.

5.5 Insellösungen und „Klippen“ im Prozess

Abschließend machen wir in diesem Kapitel auf einige Aspekte aufmerksam, die die Organisationsberatung stets im Blick behalten sollte.

- Sackgassen und Irrwege gehören zum Prozess. Eine gradlinige Entwicklung wäre zwar möglicherweise wünschenswert – selbstorganisierte Prozesse sind jedoch von Schleifen, Neu-Orientierungen und Versuchen geprägt. Deshalb benötigt das Team entsprechenden Freiraum und eine *„Lizenz zum Fehlermachen“*. Es darf sich von Fehlschlägen nicht entmutigen lassen. Alle Projektteams haben solche tiefen Täler durchschritten (siehe Kap. 2.3.2: Phasen in den Prozessverläufen).
- Aus der Beratungsarbeit zeigte sich als vordringliches Problem, dass die Beteiligten große Schwierigkeiten haben, *Erfolgskriterien* festzulegen: Woran merken das Projektteam und die Leitung im Prozess, dass ein Vorhaben erfolgreich verläuft? Idealerweise planen die Beteiligten gemeinsam ein Evaluationskonzept für ihre Arbeit, um die (positiven wie auch ggf. negativen) Veränderungen messbar zu machen.
- Dies steht in Zusammenhang mit dem in selbstgesteuertem Lernen häufig auftretenden Phänomen, dass die Lernenden sich ihrer Lern-*Fortschrit-*

te nicht immer bewusst sind. Das gilt in gleicher Weise für die lernenden Professionellen im Projektteam. Insbesondere, wenn die Beteiligten unter hoher Arbeitsbelastung stehen oder mehrere Projekte gleichzeitig bearbeiten, gerät der Projektfortschritt leicht aus dem Blick, Erreichtes wird nicht wahrgenommen oder als nicht so bedeutsam eingeschätzt. Deshalb ist ein regelmäßiges (Zwischen-)*Bilanz-Ziehen* erforderlich: Was war für den Zeitraum geplant? Was wurde erreicht? Was waren hinderliche Bedingungen? Was waren förderliche Einflüsse? Welches sind die nächsten (Teil-)Ziele? Welche Maßnahmen/Schritte sollen dazu umgesetzt werden?

- Ein häufiges Problem ist die Ausschreibung neuer Angebotsformen. Wie einleitend angesprochen, fürchten viele Kund/inn/en, in „neuen" – also unerprobten, ungesicherten – Lernsituationen als „Versuchskaninchen" missbraucht zu werden. Aus diesem Grund ist dem *Marketing* besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Schon früh sollte über geeignete Konzepte nachgedacht werden. Dabei ist auch das interne Marketing im Sinne der Gestaltung der Informations- und Kommunikationsprozesse in die Organisation hinein von hoher Bedeutung für die Akzeptanz (vgl. Kap. 3.2).
- Sehr häufig wird vorausgesetzt, dass das Projektteam zusätzlich zur bisherigen Arbeit an entsprechenden Entwicklungsvorhaben arbeitet, quasi *Lernkulturentwicklung nebenbei* betreibt. Nicht selten sind die Mitarbeiter/innen auch dazu bereit, weil das Thema hohes Begeisterungspotenzial in sich trägt. Eine dauerhafte Arbeit an der Veränderung ist in dieser Weise jedoch nicht möglich. So können zwar kurzfristige Pilotprojekte umgesetzt werden, schnell geht diesen Gruppen jedoch der Atem aus.
- Dies ist insgesamt für die Vorhaben von entscheidender Bedeutung: Durch welche Projekte und mit welchen Strategien die Lehr- und Lernkultur einer Organisation auch entwickelt werden soll – die erforderlichen Prozesse brauchen Zeit. Lernkulturveränderung geht nicht von heute auf morgen. Damit die Beteiligten nicht auf halber Strecke „liegen bleiben", brauchen sie *„Tankstellen",* an denen sie im Prozess regelmäßig neue Kraft schöpfen, die Batterien füllen, ihre Energie auffrischen können. Wie diese Tankstellen beschaffen sein sollen, welchen „Treibstoff" sie vorrätig halten müssen, wissen die Beteiligten selbst am besten. Wichtig ist, solche Anhaltepunkte fest einzuplanen und so für langen Atem zu sorgen.
- Verändern und Bewahren müssen in einem angemessenen Gleichgewicht stehen. Es ist wichtig, für ein *gleichberechtigtes Nebeneinander unterschiedlicher Angebotsformen* zu sorgen. Ein Image des „Innovati-

ven“ einerseits und des „Rückständigen“ andererseits sollte unbedingt vermieden werden, um Widerstände im Kollegium nicht unnötigerweise zu fördern. Die Vielfalt der Angebotsformen ist gerade ein bedeutsames Qualitätsmerkmal für das Angebot einer Bildungsorganisation. Entscheidend für Entwicklungsvorhaben ist die Frage: Welche Veränderung ist wo mit welchem Ziel sinnvoll?

- Die Initiativen Einzelner richten nichts aus. Deshalb ist es für die Verankerung der Ergebnisse zwingend erforderlich, von dem umgrenzten Veränderungsprojekt *Brücken in die Organisation* zu schlagen. Anderenfalls stoßen die Entwicklungen sehr schnell an ihre Grenzen, und aus der Insellösung wird eine Insel-Lösung.

Abbildung 21: Insellösung

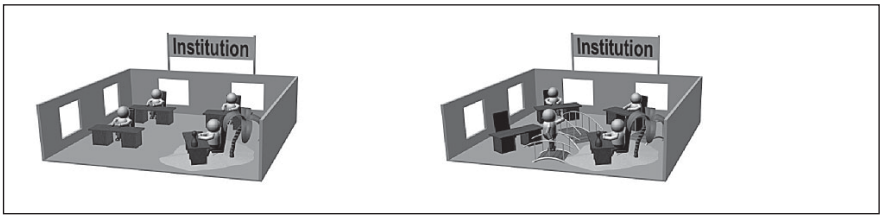
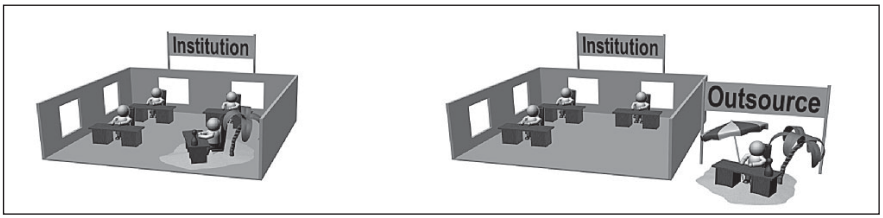


Abbildung 22: Insel-Lösung



Teil B
Support für Schlüsselfragen selbstgesteuerten Lernens

6. Die „Forschende Lernwerkstatt" – Zum Umgang mit Lernwiderständen

Peter Faulstich/Petra Grell

Im folgenden Beitrag wird das Methodenensemble „Forschende Lernwerkstatt" vorgestellt, mit dem Lernwiderstände gemeinsam mit Lerngruppen konstruktiv bearbeitet werden können. Lernwiderstände sind gerade für die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur ein höchst bedeutsames Thema. Das von den Autor/inn/en an der Universität Hamburg entwickelte Werkstattkonzept und die eingesetzten Methoden sind ausdrücklich zur Nachahmung empfohlen. Dozent/inn/enteams von Einrichtungen, die sich mit den theoretischen Grundlagen und Verfahren vertraut gemacht haben, können diese Werkstätten eigenständig durchführen. Eine Verbindung mit empirischer Lernforschung war im beschriebenen Fall gegeben (vgl. Faulstich/Forneck/Knoll 2005), ist aber kein zwingender Bestandteil.

Ebenso wie erfolgreiches Lernen ist auch Nicht-Gelingen von Lernen Teil des Alltags in Bildungsinstitutionen. Schwierigkeiten der Lernenden mit den „Lernarrangements" erscheinen als problematisch. In einem instrumentellen Verständnis von Lehre sind dies Störfaktoren, die zu beseitigen sind. Es könnte allerdings sein, dass genau daraus Impulse für veränderte Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden entstehen und so die Chancen für gelingendes Lernen erhöht werden.

Wie aber kann man als Erwachsenenbildner ein Verständnis von Lernwiderständen in unterschiedlichen Lehr-Lern-Situationen entwickeln, ohne zunächst eigenes Versagen und Zweifel an der eigenen Kompetenz zu unterstellen und dann in verkürzte oder auf Machbarkeit bezogene Positionen abzugleiten? Um einen angemessenen Umgang mit Lernwiderständen zu unterstützen, haben wir eine domänspezifische, auf den Gegenstand Lernen bezogene, kombinierte Methodenstrategie entwickelt, die wir Forschende Lernwerkstatt nennen. Unser Ansatz verbindet zwei Intentionen: Einerseits treten wir an, Lernen mit Reflexionen über Lernen zu verbinden; andererseits geht es darum, die beteiligten Lernenden vor „Vampirforschung", einem „Absaugen" von Daten und so vor einem technokratischen Zugriff durch Forschende zu bewahren.[31] Wir verfolgen hier den ersten

31 Im Kontext des Gesamtprojekts SELBER haben wir ein Forschungsprojekt unter dem Titel „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus" durchgeführt.

Strang dieses Ansatzes, der im Nachdenken über das eigene Lernen die Wiederaneignung der Kontexte des Lernens durch die Lernenden „selber“ unterstützen will und so andere Interaktionsformen mit den Lehrenden und in den Institutionen anregt.

Die gemeinsame Reflexion mit Lernenden über Hemmnisse, Barrieren und Widerstände beim Lernen einerseits und über Möglichkeitsbedingungen gelingenden Lernens andererseits, wie sie im Rahmen der Forschenden Lernwerkstatt erfolgt, zeigt notwendigerweise unmittelbar Effekte, die auf eine Stärkung der Position und des Selbstverständnisses der lernenden Personen hinweisen; diese können die Einrichtungen und das in ihr tätige Personal durchaus vor schwierige Herausforderungen stellen. Wir werden diesen Aspekt, der für die praktische Umsetzung der Impulse aus Forschenden Lernwerkstätten besonders relevant ist, anhand eines Beispielfalles dokumentieren.

Unser Beitrag ist in vier Abschnitte untergliedert: Im ersten Teil werden wir in aller Kürze auf unsere Vorstellungen von Lernen und unsere Suche nach einer angemessenen Lerntheorie eingehen. Im zweiten Teil werden wir das Konzept der Forschenden Lernwerkstatt vorstellen, das die Möglichkeit bietet, gemeinsam mit den Lernenden Lernwiderstände transparent zu machen und damit adäquate Umgangsformen zu entwickeln. Im dritten Teil dokumentieren wir an einem Beispiel Erfahrungen und Effekte, die durch die Umsetzung entsprechend angeleiteter Reflexionen des Lernens bei den lernenden Personen und den Weiterbildungsinstitutionen eintreten können. Und im vierten Teil bieten wir Schlussfolgerungen an, die Forschende Lernwerkstatt im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis als Ansatz zum „Lernen-Lernen“ zu nutzen.

6.1 Eine angemessene Theorie zum Lernen Erwachsener

Wenn „Professionelle“ über Lernen, Lernstrategien und Lernprozesse nachdenken, denken sie meist über das Lernen der anderen nach, über unzureichendes oder widerständiges Lernen der Schüler, über fehlende Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer etc. Selten geht es um das eigene Lernen oder Nicht-Lernen. Wir möchten im Folgenden dazu anregen, das eigene Lernen als zentrale Verstehensfolie für das Lernen zu begreifen und dies zu nutzen, um die folgenden lerntheoretischen Ausführungen selbst zu prüfen.

Denken wir über Lernen nach, stellen wir bei uns selbst fest, dass der Begriff „Lernen“ merkwürdig ambivalent ist. Einerseits hat er eine positive Färbung: Wir entfalten uns. Wir eignen an. Wir lernen lebenslang – wobei die letzte Formulierung schon ins Zwiespältige, sogar Negative kippt: Im Kontext „lebenslangen

Lernens“ taucht durchaus das Problem auf: „Jetzt soll ich ja schon wieder lernen“. Lernen wird als Zumutung erfahren. Insofern ist der Lernbegriff auf der anderen Seite, opponierend zur offiziellen Lesart, auch bei uns selbst gleichzeitig negativ besetzt. Wenn wir an die eigene Schulzeit denken, ist mit Lernen oft die eigene Erfahrung von Unsinnigkeit, von Druck, auch von Gewalt und von Versagen verbunden.

Wir wollen versuchen zu begreifen, warum Lernwiderstände entstehen, was in alltäglichen Situationen, in Seminaren, Veranstaltungen usw. geschieht und wie wir dies begrifflich fassen können. Dazu kommen wir nicht umhin, einige Theorieansätze knapp und vielleicht vereinfachend zu skizzieren. Es gibt ein großes Angebot konkurrierender Lerntheorien, und gleichzeitig hängt es von der gewählten (Lern-)Theorie ab, welche Prozesse man wahrnehmen, erklären, verstehen und begreifen kann.

Wogegen wir uns deutlich abgrenzen wollen, eben weil wir Anforderungen an eine Theorie stellen, die menschliches Lernen in angemessener Weise begreifen will, sind Formen von Lerntheorie, die wir als „Ratten-Tauben-Waschbären“-Lerntheorien karikieren können. Wir vertreten demgegenüber die Auffassung, dass Menschen anders lernen als tierische Organismen oder auch technische Systeme.

Auch die gegenwärtig am weitesten entwickelten lerntheoretischen Konzepte auf der theoretischen Basis eines gemäßigten Konstruktivismus stellen zwar den Menschen und seine jeweils subjektiven Konstruktionen in den Mittelpunkt des Geschehens. Die Gewichtung der Aneignungsperspektive, die Wertschätzung des Individuums und die Ablehnung einer Herstellungsperspektive machen diese Theorien in einer Zeit der Ökonomisierung und des Machbarkeitswahns durchaus attraktiv. Es bleiben aber Außensichten auf die Bedingtheit des Lernens, welche dann raffinierte Lernarrangements ermöglichen sollen.

Wenn wir diese Lernmodelle so nicht mitvollziehen können, ist ein erster Schritt, Anforderungen an eine angemessene Lerntheorie zu formulieren. Eine Lerntheorie, die geeignet ist, unser eigenes Handeln in der Erwachsenenbildung zu orientieren, sollte – so lautet das Ergebnis unserer Überlegungen – mindestens vier Bedingungen erfüllen:

1. Eine angemessene Lerntheorie hat auf Konzepten des Handelns, welche innere Sinnhaftigkeit begreifen, nicht des von außen beobachtbaren Verhaltens zu basieren und sich gegenüber Veränderungsprozessen abstrakter Systeme abzusetzen. Wenn wir im Folgenden von Lernen reden, reden wir von lernenden Menschen, nicht von Apparaten,

nicht von Ratten. Eine Gleichsetzung oder auch Analogieschlüsse sind unzulässig.

2. Eine angemessene Lerntheorie muss die Offenheit und Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen. Wir haben in Seminaren nicht Apparate vor uns sitzen, die auf bestimmte Reize reagieren, sondern Personen, die sehr wohl überlegen, was sie machen. Sie entscheiden „eigensinnig", wie sie mit uns und unseren Angeboten umgehen. Dass ihre Entscheidungen davon beeinflusst werden, wie wir mit ihnen umgehen, verdeutlicht, dass es sich um einen Interaktionsprozess handelt.
3. Eine angemessene Lerntheorie sollte Anschlussfähigkeit zur bildungstheoretischen Diskussion herstellen.
4. Eine angemessene Lerntheorie sollte in ihrem Kontext ein adäquates Konzept von Lehre entwickeln.

Wenn wir dann in einem nächsten Schritt danach suchen, auf welche Bausteine für eine angemessene Lerntheorie wir zurückgreifen könnten, bietet sich uns eine „subjektwissenschaftliche" Lerntheorie an, wie sie Klaus Holzkamp (vgl. Holzkamp 1993) vertritt. Er hat eine entscheidende Wende in der zugrunde liegenden Denkfigur vollzogen: Er redet über Lernen nicht als Bedingtheit, die durch äußere Reize verursacht wird und auf die Menschen bloß passiv reagieren. Im behavioristischen Reiz-Reaktions-Schema begegnen wir dieser merkwürdigen Unterstellung: Man reagiert auf das, was auf einen einprasselt, aber man wird nicht selber aktiv. Holzkamp ersetzt diesen Bedingtheitsdiskurs durch einen Begründungsdiskurs. Er fragt: Welches sind eigentlich die Gründe, warum Menschen lernen? Warum wollen Menschen lernen? Dieser Perspektivwechsel vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs, vom Beobachten von Verhalten zum Begreifen von Handeln ist entscheidend.

Lernbegründungen, und reziprok dazu Lernwiderstände, lassen sich rückbeziehen auf Lebensinteressen der Personen: Menschen lernen dann, wenn sie mit dem, was als zu Lernendes ansteht, eigene Interessen verbinden – sie verweigern sich, wenn ihre Bedürfnisse bedroht werden. Entscheidend ist, was sie selbst als diese ansehen, nicht, was andere als solche zu setzen versuchen. Menschen lernen, wenn sie Gründe dafür haben – oder eben nicht.

Es ist dabei eine Unterscheidung zwischen Mitlernen und intentionalem Lernen sinnvoll, um die Spezifität der *Lern*handlung herauszuarbeiten. Wenn man verschiedene Formen von Handlung betrachtet, zeigt sich, dass einige auch mit einer beiläufigen Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten verbunden sind. Beim Arbeiten lernt man und auch beim Spielen, ohne dass bei diesen Tätigkeiten Lernprozesse beabsichtigt sind oder ihnen eine besondere Aufmerksamkeit

zukommt. Dies kann man als *Mitlernen* bezeichnen. *Intentionales Lernen* ist ein Lernen, das von der lernenden Person beabsichtigt wird. Holzkamp betrachtet also einen Ausschnitt des Gesamtproblems Lernen: intentionales Lernen. Diese Eingrenzung ermöglicht es, die Besonderheit gegenüber anderen Handlungsformen zu verdeutlichen. *Intentionales Lernen* wird ausgelöst, wenn Menschen in Problemsituationen kommen, wenn das, was sie in ihrer Routine machen, nicht mehr erfolgreich ist. Fast jeder kennt dies aus eigener Erfahrung. Solange unsere Routinen greifen, haben wir keinen Anlass zu lernen, sondern handeln in bewährter Weise. Wenn die Routine zerbricht, entsteht eine *Handlungsproblematik*. Wir erleben ein Auseinanderfallen zwischen dem, was wir können, und dem, was wir können wollen. Diese Diskrepanz wollen wir bewältigen. Wir legen eine *Lernschleife* ein. Wir ziehen uns aus dem unmittelbaren Handlungszwang zurück, versuchen Kompetenzen zu erwerben, die es uns anschließend, nach dem Lernen, ermöglichen, die uns überfordernde oder herausfordernde Situation besser zu bewältigen.

Während wir also in einem Seminar, einem Kurs oder einer anderen beliebigen Lehr-Lern-Konstellation sitzen, überlegen wir, ob und inwiefern das offizielle Programm, das, was gelehrt wird und gelernt werden soll, etwas mit uns zu tun hat. Ist dies der Fall, eignen wir uns das Thema aktiv an: Wir akzeptieren es als Lerngegenstand und versuchen, in diesem Prozess unsere Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Wenn wir auf der anderen Seite den Eindruck gewinnen, dass der vorfabrizierte Lehrgegenstand für uns und unsere Lebenssituation keine Bedeutung hat, fragen wir uns – als aufgeklärte und vernünftige Menschen – zu Recht: „Was soll ich damit?“. Können wir der Situation, der Lernzumutung, nicht ausweichen, lernen wir unter Zwang. Ohne Interesse für den Gegenstand reagieren wir, ohne das Ziel zu verfolgen, uns den Gegenstand anzueignen, sondern mit dem Ziel, uns nicht übermäßig zu schaden. Wir lernen, um die Prüfung zu bestehen, um dem Unterrichtenden zu gefallen oder weil wir uns den „Unterschleif“ aneignen, aber wir lernen im Grunde defensiv – aus einer Abwehrhaltung heraus.

Dem entsprechend sind Lernwiderstände als subjektiv begründete Handlungsweisen zu verstehen. Wenn wir den Sinn einer Lernanforderung nicht verstehen oder für uns akzeptieren, entwickeln wir berechtigt Widerstände. Es geht nicht darum, diese zu beseitigen, sondern sie aufzudecken. Dazu haben wir einen entsprechenden Ansatz in einem kombinierten Methodenensemble konzipiert.

6.2 Die Lehr-Lern-Situation in einem geschützten Rahmen analysieren

Mit dem oben skizzierten Verständnis von Lernen und Lernwiderständen wird verstehbar, wieso wir gemeinsam mit den Lernenden über ihr eigenes Lernen nachdenken wollen. Unser Ansatz geht von einer Unverfügbarkeit der Lernenden gegenüber einem instrumentellen Zugriff und von ihrer reflexiven Offenheit aus. Die Forschende Lernwerkstatt (vgl. auch Faulstich/Grell 2003; Grell 2003, 2004a, b) setzt stark auf Partizipation. Wir wollen die Lernenden am Ablauf und an der Interpretation des Forschungsprozesses beteiligen und gleichzeitig Lernprozesse anstoßen. Demgemäß gehen wir in die Einrichtungen und erläutern den Lernenden unser Interesse daran, die Lehr-Lern-Situation mit all ihren Schwierigkeiten zu analysieren und die Resultate für sich selbst nutzbar zu machen. Wir erläutern, dass wir nicht davon ausgehen, dass die Lernschwierigkeiten vor allem in den Teilnehmenden liegen, sondern dass es sich immer um komplexe Konstellationen und Interaktionen handelt, die es aufzuschlüsseln gilt. Die Forschung – so erläutern wir – diene auch dazu, Praxis zu verbessern. Sie – als Lernende – haben die eigenen Erfahrungen mit Lehr-Lern-Situationen: Wir als Forschende bringen eine Menge (Werkstatt-)Wissen mit, wie man solche Situationen analysieren und interpretieren kann. Zusammen könnten wir die Probleme unter die Lupe nehmen. Bevor die Teilnehmer nicht für sich einen Sinn in der gemeinsamen Arbeit akzeptieren und uns dies auch so vermitteln, wird nicht mit der Forschenden Lernwerkstatt begonnen. Es muss auch die Möglichkeit gegeben sein, zu gehen.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist, dass die Teilnehmenden ein eigenes Interesse an der gemeinsamen Arbeit mitbringen. Dies lässt sich nicht instrumentell erzeugen, sondern muss durch das zu bearbeitende Thema gegeben sein. Der Untersuchungsgegenstand Lernen und Lernwiderstände hat ein Potenzial, von den Beteiligten als bedeutsames Handlungsproblem angesehen zu werden. Das Interesse der Lernenden, ihre aktuelle Lernsituation hinsichtlich ihrer hemmenden und einschränkenden Faktoren zu analysieren – z.B. institutionelle Arrangements, die als unsinnig erlebt werden –, kann einen guten Grund darstellen, sich auf einen gemeinsamen Arbeits- und Erkenntnisprozess mit den professionell Forschenden einzulassen und die Forschungs- bzw. Lernsituation nicht nur defensiv zu bewältigen. Die Forschende Lernwerkstatt ist eine domänspezifische Methodenstrategie.

Einen Raum für gemeinsame Reflexion zu schaffen, in dem alle Beteiligten ihre Interessen einbringen können, stellt sehr hohe Anforderungen an die moderierenden Personen, denn sowohl Fremdheiten und Interessenkonflikte als auch

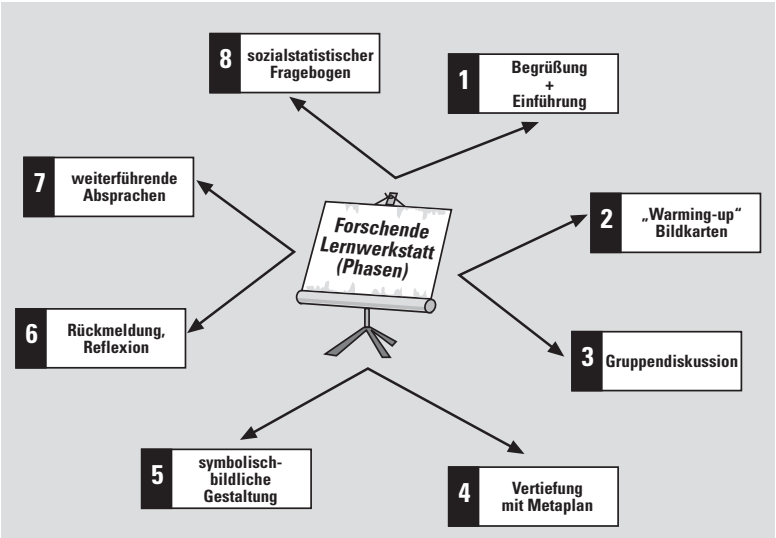
offene oder subtile Machtaspekte sind nicht beliebig aufzulösen. So ist es Aufgabe der Moderation, diese Spannungen auszubalancieren, indem sie bspw. hierarchische Strukturen in der Situation abmildert, ohne deren reale Existenz zu vertuschen oder zu verleugnen.

6.3 Ein Methodenensemble zur Anregung der Reflexionsprozesse

Was wir als Forscherteam ausgearbeitet und erprobt haben, kann nach entsprechender Einarbeitung oder Fortbildung auch ein Team innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung durchführen. Wann eine Lernwerkstatt sinnvoll ist und ob gegebenenfalls ein externes Moderationsteam engagiert wird, hängt von den Interessen und Ressourcen vor Ort ab.

Die Forschende Lernwerkstatt durchzuführen dauert etwa sechs Stunden. Verschiedene Phasen und Methoden kommen dabei zum Einsatz (siehe Abb. 23). Wenn wir im Folgenden unser Methodenensemble vorstellen, möchten wir auch hier wieder vor einem instrumentellen Missverständnis des Ansatzes warnen: Die Forschende Lernwerkstatt und die in ihr verwendeten Methoden sind keine Zaubermittel, die „Bildungsprozesse bewirken“, sondern sie können helfen – dort, wo sie sinnvoll angewandt werden –, Reflexionsprozesse zu initiieren (vgl. ausführlich dazu Grell 2004b).

Abbildung 23: Ablaufschema der Forschenden Lernwerkstatt



1. *Begrüßung und Einführung:* In der für den weiteren Verlauf äußerst wichtigen Einführung werden die Lernenden, die im Vorfeld bereits durch ein Informationspapier über die Forschende Lernwerkstatt informiert wurden, über den Charakter und die Arbeitsweise in der Werkstatt aufgeklärt. Sinn und Zweck der geplanten Veranstaltung werden erläutert, Skepsis und Fragen werden ernst genommen, und es wird offen um Mitarbeit geworben. Erst wenn die Teilnehmenden signalisieren, dass sie – zumindest partiell – die Veranstaltung als für sich bedeutsam erfahren, wird inhaltlich eingesetzt.

2. *Erste Runde mit Bildkarten:* An die Stelle einer ausschließlich personenbezogenen Vorstellungsrunde als „warming-up" tritt eine inhaltlich ausgerichtete erste Runde mit Bildkarten. Aus einem umfangreichen Sortiment von Bildmotiven (Geschmacksstile!) wählt jede Person eine Bildkarte aus, die für sie etwas mit dem Thema Lernen zu tun hat, und stellt diese anschließend in der Gesprächsrunde vor. Dieses Vorgehen ermöglicht einen raschen, unkomplizierten und (durch die Bildmotive) anregenden Einstieg in die Thematik.

3. *Gruppendiskussion:* Diese Diskussionsphase dient dem Austausch und der Reflexion individueller Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit Lernanforderungen und Lernbedürfnissen. Üblicherweise beginnt die Diskussion mit dem Verlesen eines kurzen Textes, der die Lernenden anregt, eigene Erfahrungen einzubringen. In die laufende Diskussion der Gruppe können auch von der moderierenden Person Fragen eingebracht werden, die geeignet sind, das Thema weiterzuführen. Die Lernenden nehmen die unterschiedlichen Positionen, Erwartungen und Handlungsstrategien wahr, beziehen Stellung zu Anforderungen und Kontexten, entdecken Gemeinsamkeiten und Differenzen. Unhinterfragte Selbstverständlichkeiten lösen sich auf, wenn das Bedürfnis entsteht, die differierenden Einstellungen und Strategien anderer, vertrauter Teilnehmender zu verstehen. Teilnehmende beginnen gegenüber dem Lerngeschehen eine Metaposition einzunehmen, die wiederkehrend zu den konkreten Erfahrungen in Bezug gesetzt wird. Der Prozess des Lernens wird so als prinzipiell veränderbar und individuell gestaltbar erfahrbar, als facettenreicher und kontextabhängiger Prozess, bei dem es nicht nur falsch oder richtig, sondern eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt.

4. *Vertiefungsphase mit Metaplan-Kartenabfrage:* In dieser Phase werden die in der Gruppendiskussion zutage getretenen Aussagen vertieft und konkretisiert. Außerordentlich bewährt hat sich dabei eine leichte Variation der Methode: Die Karten werden von Zweierteams geschrieben. Die Perspektive auf das Thema Lernen wird ein Stück verschoben, indem drei Leitfragen zur aktuellen Lehr-Lern-Situation die Kartenabfrage systematisieren: Was sollte hier weiter so ge-

macht werden (Zufriedenheit)? Was sollte hier keinesfalls weiter so gemacht werden (Kritik)? Was sollte hier neu gemacht werden (neue Ideen/Wünsche)? Das Ergebnis – von der moderierenden Person zu einem sichtbaren Gesamtbild strukturiert und an die Gruppe zurückgespiegelt – wird gemeinsam mit den Teilnehmenden besprochen. Indem die Lernenden sich selbst als Zentrum der Bewertung des Lernarrangements erleben, wird ihre Position in der Einrichtung gestärkt.

5. *Symbolisch-bildliche Gestaltung (Collage):* Im Unterschied zu der in den zwei vorigen Phasen überwiegend sprachlich dominierten Auseinandersetzung mit der Lernsituation wird in der folgenden Phase das Thema auf kreativ-gestalterische Weise bearbeitet. Ziel ist es, in Sympathiegruppen ein vielschichtiges Bild (eine Collage) gelingenden Lernens zu entwickeln, in dem ggf. auch Rahmenbedingungen und Begleitfaktoren Platz finden. Die Gruppen können hierzu auf ein reichhaltiges Spektrum an sorgfältig vorbereiteten Materialien zurückgreifen. Die Bilder werden nachfolgend im Plenum nach einem bewährten Schema besprochen: Sie werden hinsichtlich der Bildelemente betrachtet, ihre Wirkungsweise auf Unbeteiligte wird beschrieben, die Bildintention der Gestaltenden rekonstruiert und in Bildlegenden festgehalten. Obwohl sich (institutionenspezifische) Gemeinsamkeiten erkennen lassen, geben die Bilder den Lernenden der Gesamtgruppe einen Einblick in die Vielzahl unterschiedlicher Bewertungen von Herausforderungen, Interessen und Handlungsstrategien beim Lernen. Noch stärker als in der rein sprachlichen Darstellung (Gruppendiskussion, Metaplan) wird allen die zu berücksichtigende Komplexität der Thematik deutlich, und es werden Handlungsstrategien anderer Lernender, die als Vergleich oder zur Erweiterung eigener Strategien genutzt werden können, wahrnehmbar.

6. *Rückmeldung, Reflexion:* Eine Reflexions- und Rückmeldungsphase leitet den abschließenden Teil der Veranstaltung ein. Mit verschiedenen Medien (Plakatabfragen) und im Rundgespräch wird die ursprünglich deklarierte Sinnhaftigkeit der Veranstaltung kritisch beleuchtet. Was wurde von den Lernenden im Prozess und im Nachhinein als sinnvoll bzw. anregend erlebt, was als überflüssig bzw. langweilig? Was nehmen sie mit? Auch in dieser Phase nehmen die Lernenden eine Metaposition gegenüber dem eigenen Lernprozess ein.

7. *Weiterführende Absprachen:* Abschließend wird von der Gruppe festgelegt, ob entstandene Produkte, z.B. die Collagen, öffentlich oder innerhalb der Einrichtung gezeigt und in welcher Weise ggf. Erkenntnisse aus der Analyse der konkreten Lehr-Lern-Situation, aus der Metaplanphase, den Dozentinnen und Dozenten oder der Leitung gespiegelt werden sollen.

8. *Sozialstatistischer Fragebogen:* Ein Fragebogen am Ende ist bei interner Durchführung überflüssig. Er ist dann erforderlich, wenn die Forschende Lernwerkstatt im Rahmen einer Forschung durchgeführt wird, da in diesem Fall ein Überblick über die Gruppenzusammensetzung sinnvoll ist.

6.4 Ein Fallbeispiel

Aus unseren bisherigen Forschungserfahrungen stellen wir einen konkreten Fall[32] vor, der eine von uns so nicht antizipierte Eigendynamik entwickelt hat. Es war uns zwar klar, dass wir unvermeidbar in die Lehr-Lern-Konstellation eingriffen. Das Verhältnis von intendierten und nicht-intendierten Effekten ist aber vorab nicht kalkulierbar. Auf entsprechende Irritationen muss man vorbereitet sein. Das Geschehen spielt sich in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung ab, deren Personal hoch engagiert ist. Es geht also nicht um ein Negativbeispiel, sondern um gelingende positive Lösungsstrategien.

6.4.1 Eine „widerständige" Lerngruppe

Als Forschende haben wir unter anderem mit einer Gruppe Lernender gearbeitet, die befähigt werden sollen, nach einer Phase der Arbeitslosigkeit wieder im kaufmännischen Bereich tätig zu sein. Beschäftigungsphasen in einer Übungsfirma, Praktika sowie Weiterbildungsphasen wechseln sich ab. Ziele der „Maßnahme" sind u.a. die Motivation und Vorbereitung auf eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, die Vermittlung von kaufmännischen Qualifikationen und eine Integration der Personen in den ersten Arbeitsmarkt. Das Programm hat eine Gesamtlaufzeit von 12 Monaten und findet in Teilzeitform mit 30 Wochenstunden statt.

Die Lernenden sind Anfang zwanzig bis Mitte vierzig, und alle haben vielfältige Erfahrungen des Scheiterns in Schule und Beruf hinter sich. Teils wegen niedriger Qualifikation, teils auch trotz hoher schulischer und beruflicher Qualifikation (abgeschlossenes Studium) haben sie auf dem Arbeitsmarkt nicht dauerhaft Tritt fassen können und waren vor Beginn der Maßnahme auf finanzielle Unterstützung durch das Sozialamt angewiesen. Die Teilnahme an der Maßnahme war offiziell freiwillig, aber wir wissen, um welche Grade von Freiwilligkeit es sich in diesen Konstellationen handelt.

Die Betreuenden haben – so wird im Vorgespräch deutlich – erhebliche Schwierigkeiten mit der Gruppe. Leitung und die Betreuenden erleben die Teilnehmen-

32 Um die Anonymität der Einrichtung und der Lerngruppe zu gewährleisten, haben wir geringfügige Veränderungen vorgenommen.

den als respektlos gegenüber Führungs- und Lehrkräften: Dozenten und Dozentinnen würden provoziert durch Aktivitäten während der Lernphasen, etwa Zeitung-Lesen und Musik-Hören. Es gebe Wutausbrüche und aggressives Verhalten untereinander. Mit selbstgesteuerten Lernphasen wiederum hätten die Teilnehmenden erhebliche Probleme. Bei offenen Aufgabenstellungen sei meist Widerstand wahrzunehmen, der eine gewisse Zeit dauert, aber schließlich werde die Aufgabe dann doch bewältigt.

6.4.2 Die Werkstatt regt zur Reflexion an

Während der *Einführungsphase* in die Forschende Lernwerkstatt zeigte sich die Gruppe skeptisch, der Sinn des Vorhabens wurde kritisch hinterfragt und es wurde durchaus provozierend überprüft, ob sie als schwierige Teilnehmende etwa „ausgehorcht“ werden sollten. Die Moderatorin war stark gefordert, die Sicherheit des Rahmens der gemeinsamen Arbeit und die Ernsthaftigkeit und Bedeutung zu verdeutlichen, mit der die Perspektive der Lernenden auf den Lehr-Lern-Prozess erhoben werden sollte.

Mit der *Bildkarten-Runde* wurden die Teilnehmenden in die gemeinsame thematische Arbeit hereingeholt. Die Lernenden konnten sich mit ihrer spezifischen Perspektive vorstellen.

In der *Gruppendiskussion* wiesen sie immer wieder auf Mängel des Angebots hin, Ungerechtigkeiten und Sinnlosigkeit vieler Aktionen wurden angeprangert, und die Situation wurde genutzt, um sich gemeinsam darüber auszutauschen, wie die Vergangenheit erlebt wurde. Auch ein paar positive Erlebnisse mit einzelnen Dozenten wurden erinnert und lebhaft geschildert. Überwiegend thematisiert wurden die negativen Aspekte, die Aspekte der Fremdbestimmung, der Beschränkung, der sinnlosen Beschäftigung mit sinnlosen Themen, der falschen Versprechungen und enttäuschten Erwartungen.

Überraschend war – bei all der negativen Sicht –, dass die Teilnehmenden auf die abschließende Frage der Gruppendiskussion: „Lohnt es sich, diese Anstrengung auf sich zu nehmen?“, doch wohlwollende Kommentare gaben. Ja, es lohne sich, es sei ein Weg aus der Sozialhilfe, es sei gut, dass es so ein Angebot gibt, es sei schon sinnvoll, sich darauf einzulassen, man habe sich ganz bewusst für ein Angebot entschieden, das auch die Möglichkeit bietet, sich fortzubilden. Der Widerspruch zwischen „Ich lerne hier nichts, weil die Bedingungen so miserabel sind“ und „Ja, die Entscheidung hierfür war richtig“ blieb zunächst unaufgelöst.

Während der *Metaplanphase* äußerte sich die Gruppe geradezu vernichtend über das aktuelle Weiterbildungsangebot. Das Verhältnis zwischen Betreuern und

Teilnehmern stand im Zentrum der Kritik. Die Teilnehmer erleben die Sicht der Betreuer auf sie selbst und ihre Situation als abwertend: „Demotivation durch die Betreuer", „Hilfe bieten statt noch mehr Druck machen", „Träume/Wünsche nicht immerzu kritisieren". Sie erleben Taktlosigkeit im Umgang: „Unfreundlichkeit der Betreuer", „Vorwürfe" und „Mobbing/Hetze [durch die] Betreuer, Betreuer versuchen Teilnehmer gegeneinander auszuspielen". Ihre Erfahrungen und Standpunkte würden nicht genügend wertgeschätzt, die Betreuer seien bevormundend und arrogant.

Auch die Inhalte des Lehr-Lern-Angebots waren – aus Sicht der Teilnehmer – sehr weit entfernt von ihren Interessen und ihrer Lebenssituation: Kein „Eingehen auf Stärken/Schwächen der Teilnehmer", kein „Beachten des Lebenskontextes" und kein „Beachten der Praxis-/Lebenserfahrung der Teilnehmer", „eher sinnloser Unterricht", „unsinnige Tätigkeiten ...". Die gesamte Situation wurde als sehr fremdbestimmt erlebt. Dagegen erwarteten die Lernenden: „Keine Zeitfüller mehr, ... sondern sinnvolle Aktivitäten".

Die *Erstellung von Collagen* ist ein Anstoß, Reflexionsprozesse zu initiieren, und dies wurde im Rahmen der Forschenden Lernwerkstatt auch in dieser Gruppe eingesetzt. Die Betrachtung einer einzelnen symbolisch-bildlichen Gestaltung soll einige Prozesse und Aspekte verdeutlichen, die in der Reflexion zu Tage getreten sind.

In der von vier Frauen erstellten Collage (siehe Abb. 24), die vergleichsweise mit wenigen Bild- und Textelementen auskommt, steht an zentraler Stelle: *„Es ist wichtig, sich selbst zu vertrauen"*. Das Bild zweier Punkerinnen darunter verweist auf eine Bereitschaft, die eigene Meinung auch offen gegen herrschende Ansichten zu vertreten. Mit durchaus provokativem Witz ist in der rechten oberen Ecke unter der Überschrift: „Was Frauen wirklich wollen ...", „neues entdecken" die Abbildung farbiger Kondome platziert. Darunter die Frage: „Soll man seinen Instinkten folgen oder besser seinem Verstand?"

Eine der Gestalterinnen weist in der Besprechung, die wir wie immer systematisch durchgeführt haben, auf einen Erzählstrang der Collage hin, bestehend aus der Abbildung der Erdkugel, der Bildfolge „Ärmel hochkrempeln" und der Zieleinfahrt eines Formel-1-Rennens. Die Abfolge wird kurz kommentiert: „Dass man sich erst mal für was entscheiden muss und dann die Ärmel hochkrempeln, dann kommt man ans Ziel" (Tn. 60, 5-3 Gestalter erläutern). In der möglichen Interpretation der Bild- und Textkombination finden sich Differenzierungen, es geht um die Frage des „persönlichen Horizonts", zu dem man „die Wahl" habe, und der Zieleinlauf wird unterlegt mit „Das Ende der Langeweile".

Abbildung 24: Collage 5.3

Auch wenn das konkrete Weiterbildungsangebot mit dem sich die Haare raufenden Fußballtrainer (Bild links unten) und der gemalten Sprechblase „Was du bist bei (...)???“ wenig vorteilhaft wegkommt, wird das Lernen, die Begegnung mit Neuem (die farbigen Kreise) nicht als Übel angesehen. „Mein Verstand – genial“ zeigt ein mögliches Bedürfnis, mittels Kopf und nicht nur mit hochgekrempelten Ärmeln ans Ziel zu kommen, gleichzeitig deutet es ironisierend-resignative Tendenzen an. Schwierigkeiten sind abzulesen in der Textzeile „Ganz schön schwierig das Leben, gibt es eine Gebrauchsanweisung?“ Die in Bildgestalt erfolgende Reflexion führt trotz aller negativen Erfahrungen vor Ort zu einer Auseinandersetzung mit der Frage: Was will *ich* eigentlich hier? Auch wenn dies von den Gestaltenden nicht so formuliert wird, steckt es implizit in dem Fazit einer der Gestalterinnen: „Wenn man erst mal weiß, was man möchte, dann geht's.“

In dieser Collage werden lustvolle Aspekte des Lernens kaum thematisiert, dies erfolgte in zwei anderen Collagen derselben Maßnahme deutlicher. Aber in ihrer fast reduziert wirkenden Form ist sie geeignet, einen zentralen Prozess der Reflexion dieser Teilgruppe abzubilden: die bewusste Wiederaneignung der Lernsituation, das Entwickeln einer aktiven Handlungsperspektive vor dem Hintergrund konkreter Veränderungsbedürfnisse. Die Gestalterinnen symbolisieren (und vergegenwärtigen damit) ihr ursprüngliches und grundlegendes Interesses, mittels Lernen etwas an der als unbefriedigend erlebten Lebenssituation verändern

zu können. Anstöße zu dieser aktiven Wiederaneignung entstanden durch die Forschende Lernwerkstatt.

6.4.3 Ein Konflikt entsteht und wird verstanden

Die Wiederaneignung eines aktiven und bewussten Lerninteresses wurde von der Gruppe in den an die Forschende Lernwerkstatt anschließenden Tagen in Handlungen umgesetzt. In der Einrichtung entstand daraufhin ein massiver Konflikt, der aus der Distanz möglicherweise weniger spektakulär erscheint, aber innerhalb der Einrichtung angesichts der möglichen Konsequenzen doch als erheblich bedrohlich wahrgenommen wurde. Wir wurden über diesen Konflikt einige Zeit später von der Einrichtungsleitung schriftlich informiert. Sie schrieb: „Sie haben (...) eine Offene Lernwerkstatt durchgeführt, die in der Gruppe erhebliche Probleme verursacht hat. Die Gruppe hatte nach der Lernwerkstatt einen unglaublich intensiven Diskussionsbedarf und weigerte sich teilweise noch stärker als bisher, in Praktika zu gehen oder aktive Arbeitsplatzakquisition zu betreiben. Die Teilnehmerinnen verlangten ein Gespräch mit dem Projekt- und Fördergeber, um die aus ihrer Sicht vorhandenen Mängel des Projektes aufzuzeigen, waren aber überhaupt nicht bereit zu sehen, dass sie als sozialversicherungspflichtig Beschäftigte auch bestimmte Pflichten (wie zum Beispiel die aktive Arbeitsplatzsuche) wahrzunehmen hätten. (...)“ (E-Mail der Einrichtungsleitung)

Als Forschende waren wir aufgefordert, auf diese Situation zu reagieren, ohne als externe Konfliktlöser aufzutreten. Wir antworteten, indem wir auf die von der Leitung formulierten Punkte Schritt für Schritt Bezug nahmen.

- Die Leitung stellte fest, dass die Gruppe im Anschluss an die Veranstaltung intensiven Diskussionsbedarf gezeigt habe. Aus unserer Sicht – so schrieben wir es auch der Einrichtungsleitung – war Folgendes geschehen: „Die Gruppe hat sich (in der Forschenden Lernwerkstatt) mit dem Lernen und der Lernsituation, d.h. auch der konkreten Situation vor Ort auseinander gesetzt. Es besteht innerhalb der Gruppe ein hohes Interesse, eine hilfreiche und nutzbringende Lernsituation zu schaffen. Die einzelnen Teilnehmenden haben sich die Lernsituation im Rahmen der Forschenden Lernwerkstatt angeeignet, ihr Aktivitätspotential ist durch diese bewusste Auseinandersetzung offensichtlich gestiegen“ (E-Mail-Antwort des Forscherteams).
- Die Leitung stellte fest, die Gruppe weigere sich nun stärker als zuvor, in Praktika zu gehen oder aktiv Arbeitsplatzakquisition zu betreiben. Aus unserer Sicht war Folgendes geschehen: „Verweigerung ist ganz sicher kein Ziel der Forschenden Lernwerkstatt. Die Teilnehmenden haben – so berichten sie – eine Einengung ihrer Handlungsspielräume

erlebt (es ist ihr Erleben und als solches, als ihre Perspektive ernst zu nehmen). Einiges an der Regelung und (Nicht-)Unterstützung der Praktika war und ist für sie nicht nachvollziehbar. An die Stelle von passivem Widerstand (Unlust, Ärger, Sich-Beugen) ist – so scheint es – in Folge der Aneignung der Situation ein aktives Entgegentreten geworden. Mein Umgang wäre in diesem Fall: Transparenz schaffen. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Sinnhaftigkeit und Unsinnigkeit von Handlungsweisen zu erörtern. Klärungsfrage könnte sein: Warum ist es vernünftig/sinnvoll, dies (Arbeitsplatzsuche, Praktika) zu tun? Wie sollte diese Aufgabe vernünftiger Weise angegangen werden, und welche Rahmenbedingungen (Vermittlungszahlen) sind zu berücksichtigen?“ (E-Mail Antwort des Forscherteams).

- Die Leitung stellte fest, Betreuer und Leitung seien unvorbereitet mit der Dynamik der Gruppe konfrontiert worden. Aus unserer Sicht war Folgendes geschehen: „Ohne Zweifel war die Gruppe im Vorteil, da sie sich angeregt durch die Forschende Lernwerkstatt und einen bestehenden Gruppenzusammenhalt – ohne Kontrolle durch die Einrichtung – eine Einschätzung der Situation erarbeiten konnte. Die Gruppe war sich nicht sicher, ob überhaupt eine Rückmeldung (Kartenabfrage) an die Einrichtung erfolgen sollte, kam aber zu dem Schluss, dass gar keine Rückmeldung unfair sei. Die Einrichtung solle auch die Chance bekommen, etwas ändern zu können, war letztlich der Tenor. Insofern ist die direkte Rückmeldung – nicht vermittelt durch die Uni-Rückmeldung – ein Schritt, (a) mit dem ich so nicht gerechnet habe, und (b) der zeigt, wie wichtig den Teilnehmenden die Einrichtung als solche auch ist. Das ganze Projekt an sich wird ja auch positiv bewertet“ (E-Mail Antwort des Forscherteams).

Die Einrichtung erhielt ergänzend eine Rückmeldung über die von den Lernenden in der Reflexion erstellten (und freigegebenen) Kritikpunkte und eine Einschätzung von uns. Knapp zwei Wochen später fand ein Gespräch mit den beiden Betreuern der Lernenden statt.

6.4.4 Systematische Reflexion und Praxisveränderung

Die ungeschminkten Rückmeldungen der Lernenden wurde von den Betreuern sehr ernst genommen; obwohl einzelne Kritikpunkte nicht neu waren, wirkte die von den Lernenden durchgeführte Analyse der Lernsituation durch ihre geballte und systematisierte Form. Die Auseinandersetzung mit der Einschätzung der Lernenden war unumgehbar und wurde von den Betreuern auch angenommen. Sie teilten mit, dass unsere Rückmeldung hilfreich gewesen sei.

Kern der gemeinsamen Klärung war immer wieder auch die Frage der Sinnhaftigkeit verschiedener Aktivitäten. Die Betreuer verstanden, dass vieles aus Sicht der Lernenden nicht als sinnvoll erlebt werden konnte. Die immer wiederkehrende Äußerung „Wenn Sie in der Position der Lernenden wären: Würden Sie es als sinnvoll erleben, wenn ...?“ ließ die Betreuer zu neuen Bewertungen kommen.

Weitere Informationen über zusätzlich schwierige Rahmenbedingungen wurden mitgeteilt. Es wurde allen Beteiligten immer deutlicher, wie lange die Probleme schon andauerten. Auch wenn eine umfassende Klärung mit nur noch wenige Wochen anwesenden Lernenden nicht für realistisch gehalten wurde, wollten die Betreuer den Eklat zum Anlass nehmen, über eine Reihe von Bestandteilen des Angebots nachzudenken.

In der Einrichtung kam es in der Folge zu einer Reihe von Veränderungen. Ein Betreuer verließ das Projekt und trat eine neue Stelle in einem nicht-pädagogischen Arbeitsfeld an. Die Bemühungen um eine „neue Lernkultur“ wurden massiv verstärkt, das Projektteam erhielt innerhalb der Einrichtung einen größeren Stellenwert. Die Einrichtung zeigte großes Interesse daran, in Zukunft selbst Forschende Lernwerkstätten durchführen zu können, und fragte nach, ob eine Fortbildung vor Ort für etwa 20 interessierte Lehrkräfte möglich sei. Diese Fortbildung fand statt. Während der Diskussion der theoretischen Implikationen und der methodischen Bausteine der Forschenden Lernwerkstatt wurden einzelne Bausteine aus dem Angebotskatalog der Einrichtung immer wieder unter die Lupe genommen. Wohl wissend, dass auch die Einrichtung nicht alle Entscheidungen frei treffen kann, sondern an Vorgaben der Arbeitsverwaltung gebunden ist, wurde offensichtlich Unsinniges nicht mehr ignoriert, sondern transparent und diskutierbar gemacht.

Auch im Abschlussbericht der Einrichtung zur „Maßnahme“ wurde das Vorgehen neu gewertet, die hohen Lernwiderstände der Gruppe, aber auch die Perspektive der Lernenden und ihre Kritik an dem Angebot wurden dargestellt. Die Einrichtung empfahl, das Angebot zukünftig zu verändern: „Auf diesem Hintergrund ist es empfehlenswert, in Zukunft mehr selbstgesteuerte Lernphasen in den Unterricht einzubauen. Darüber hinaus sollte eine intensivere Lernberatung eingeführt werden, die anleitet, individuelle Lernprozesse zu reflektieren, um die persönliche Identifikation und Motivation mit dem Stoff durch erkannte Sinnhaftigkeit zu erhöhen“ (Abschlussbericht der Einrichtung).

6.5 Vom Fallbeispiel lernen: Reflexionen der Forschenden

Die Lernenden haben die Situation reflektiert: Sie haben ihre Kritikpunkte offenlegen, ihr individuelles Erleben mit dem Erleben der anderen Teilnehmenden konfrontieren und die Solidarität der Gruppe wahrnehmen können. Die umfassende Analyse der Situation „Lernen hier und an sich“ führte zu neuer Auseinandersetzung mit der Frage: Was will ich hier eigentlich? Auf der Basis dieser Reflexion entstand eine aktive Veränderungsstrategie.

Die Vertreter der Einrichtung haben über die Lernenden und deren Lernsituation reflektiert: Nach dem ersten Schock und einem eher rigiden Gegen-Handeln begann, vermittelt durch die Rückmeldung der Forschenden, ein – durchaus schwieriger – Reflexions- und Verstehensprozess. Die eigene Einschätzung der Situation wurde mit derjenigen der Lernenden konfrontiert. Der angestrebte Veränderungsprozess erhielt erhöhte Aufmerksamkeit.

Die Forschenden haben einerseits über die Lernenden und deren Lernsituation und andererseits über den Prozess zwischen Lernenden und Einrichtung reflektiert: Identifizierbar wurde Widerstand als Strategie der Bewältigung einer als fremdbestimmt und sinnleer erlebten Situation sowie ein „nischenaktives“ Lernen der Teilnehmenden, ohne dass dies den Vertretern der Einrichtung transparent wurde. Deutlich wurde auch, dass Reflexion eine Handlungspause voraussetzt. Die Vertreter der Einrichtung sahen zunächst keine Handlungspause, konnten dann aber das Potenzial der Reflexion nutzen. Deutlich wurde auch, dass eine systematisierte Analyse eher geeignet ist als beiläufige Kritik, um Nachdenken und Veränderung anzustoßen. Die einzelnen Kritikpunkte waren den Vertretern der Einrichtung sicher vertraut, als bedeutsam gewichtet wurden sie offensichtlich erst, als sie in systematisierter Form wahrgenommen wurden.

Voraussetzung war selbstverständlich die Bereitschaft der Beteiligten, sich auf die Problemsituation einzulassen und diese nicht durch Machtausübung auszugrenzen und zu verdrängen. Statt einer instrumentellen Bekämpfung und Beseitigung der aufgedeckten Lernwiderstände, die dann bei nächster Gelegenheit wieder neu aufbrechen, kommt es darauf an, durch reflexive Offenheit die Chancen expansiven Lernens (vgl. Faulstich/Ludwig 2004) zu erhöhen.

Nachdenken über Lernen hat selbst wieder Konsequenzen für weiteres Lernen. Wenn dies bewusst unterstützt wird, ist es die sinnvollste Strategie des „Lernen-Lernens“. Dessen Notwendigkeit wird immer wieder betont – in deutlicher Diskrepanz zur Wirksamkeit angepriesener Problemlösungsstrategien durch „Lerntricks“. Alle Rezepte und Ratgeber zum „Lernen-Lernen“ greifen letztlich kaum

und erzeugen hauptsächlich Hilflosigkeit, weil sich mit diesen Rezepten vielleicht simple Zahlenkolonnen besser memorieren lassen, aber die Aneignung üblicher Lerngegenstände nicht gelingt. Franz E. Weinert hat überzeugend ein Resümee gezogen: „Lernen-Lernen kann weder durch die Vermittlung allgemeiner Prinzipien und Regeln noch durch Hinweise auf verschiedene Lerntricks (z.B. die Verwendung von Eselsbrücken) gelernt werden“ (Weinert 2001, S. 46). „Lernen-Lernen“ kann in seiner Terminologie begriffen werden als „Metakompetenz“. Es geht dann um Expertise über das eigene Lernen und um Bewusstmachen von Lernerfahrungen (ebd., S. 47). Genau dafür, wenn auch vor einem anderen Theoriehintergrund, kann die Forschende Lernwerkstatt eingesetzt werden.

7. Gestaltung von Selbstlernarchitekturen – Eine integrative Konzeption für selbstgesteuertes Lernen

Hermann J. Forneck/Angela Springer

Einen Kernbereich Neuer Lehr- und Lernkulturen stellt die Gestaltung von sog. Selbstlernumgebungen dar. Mit dem Einstellen von Material in eine Umgebung stellt sich aber noch nicht automatisch der Lernerfolg ein. Der folgende Beitrag zeigt auf, worauf es bei der Konzeption einer Selbstlernumgebung ankommt: auf eine an Lernwegen orientierte Konstruktionslogik, auf ein eingebautes Beratungs- und ein flankierendes Austauschangebot. Mit den vorgestellten Strategien und den begleitenden Hilfsmitteln erhalten interessierte Einrichtungen vielfältige Anregungen, selber Lernumgebungen zu konzipieren.

Ignatio Innovatio ist Fachbereichsleiter ‚Wirtschaft' der VHS Ballenberg. Eine dauerhaft installierte Selbstlernumgebung soll das Angebot seines Fachbereichs erweitern und attraktiver machen. Nach vielen vergeblichen Bemühungen, einen Kursraum permanent als Selbstlernbereich auszuweisen, findet sich im Foyer eine Ecke, die durch den Durchgangsverkehr nicht so stark belastet ist. Aber damit beginnen weitere Probleme: Wie soll die Selbstlernumgebung konkret aussehen? Reicht es aus, einige Computerarbeitsplätze und Selbstlernprogramme zur Verfügung zu stellen, die ab und zu von einem/r Techniker/in betreut werden? Oder wie könnten andere Selbstlernmaterialien aufgebaut sein? Weiter: Wenn sie denn einmal existieren, wie kann man die Materialien sichern; wie den Zugang der Lerner/innen zum Selbstlernangebot regeln? Wer ist überhaupt in der Lage, eine solche Selbstlernumgebung zusammenzustellen? Wie stellt man das Betreuungspersonal an, wie vergütet man es? Die Erstellung von Selbstlernumgebungen und die dazugehörige Lernberatung lassen sich nicht nach dem Muster der bisher üblichen Zeitverträge für freiberufliche Kursleitungen beurteilen. Welcher Preis ist für das Nutzungsangebot angemessen? … Erst jetzt, wo die Selbstlernumgebung sich so schwer in Gebäude und Angebot der VHS integrieren lässt, wird Herrn Innovatio deutlich, wie sehr der Kurs als zentrales strukturierendes Element in der räumlichen, finanziellen, personellen und zeitlichen Ordnung seiner Einrichtung allgegenwärtig ist.

An dieser Stelle können wir selbstverständlich nicht alle aufgeworfenen Fragen allgemeingültig beantworten, und bei der existierenden Angebots- und Träger-

vielfalt in der Weiterbildungslandschaft wäre ein solches „Patentrezept“ für die Implementierung von Selbstlernangeboten ohnehin zwangsläufig unglaubwürdig. Gleichwohl sei darauf aufmerksam gemacht, dass jenseits der Literatur, die die Notwendigkeit des Selbstlernens propagiert, die eigentlichen Probleme erst beginnen. Im Besonderen trifft dies aus unserer Sicht zu, wenn es um Fragen der didaktischen Realisierung von Selbstlernangeboten geht. Unsere Überlegungen speisen sich aus dieser Diskrepanz zwischen appellativer Literaturlage und konkreter Problemvielfalt. Sie bildet auch den Ausgangspunkt unserer Arbeit im Teilforschungsvorhaben „Didaktik selbstgesteuerten Lernens“ des Projekts SELBER, die wir im Folgenden darstellen möchten.

Seit Projektbeginn arbeitet ein Team der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen gemeinsam mit Mitarbeiterinnen der VHS Stuttgart an der Realisation eines Modellprojekts, dessen Zielsetzung es war, ein didaktisch strukturiertes Selbstlernangebot zu konzipieren, durchzuführen und ggf. langfristig in der institutionellen Praxis zu verankern. Die Ausschreibung für unser Selbstlernangebot sah wie folgt aus:

> **Selbstgesteuert ins Office!**
>
> Wir haben sie sorgfältig komponiert, unsere Selbstlernumgebung ‚Bürokompetenzen'! Alle wesentlichen Inhalte, die zur IHK-Prüfung qualifizieren, werden Sie hier finden. Der Inhalt gleicht also entsprechenden anderen Angeboten der VHS. Aber gleichwohl lernen Sie hier anders, individuell, kooperativ, Ihr eigenes Lerntempo bestimmend, eigene Lernwege wählend, den eigenen Lernfortschritt selbst einschätzend – und immer steht eine Lernberatung zur Verfügung, mit der Sie sowohl die Lerninhalte als auch die von Ihnen realisierten Lernmethoden besprechen können. Und wir haben konsequent Alltagsprobleme der Büroarbeit zum Ausgangspunkt aller Lernaktivitäten gemacht. So lernen Sie neben den Bürokompetenzen auch noch das Lernen! Und gelangen nicht geradewegs, sondern auf individuellen Wegen ins Office!

Doch vor der Realisierung lagen erhebliche konzeptionelle und konstruktive Arbeiten. Einen Kern bildete dabei die Erstellung einer umfangreichen Selbstlernarchitektur zum Thema ‚Bürokompetenzen' als materiale Basis für das durchzuführende Selbstlernangebot.

Diese steht im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen. Wir stellen dabei nicht nur die theoretischen Bezüge dar, in die unsere Überlegungen einzuordnen sind, sondern schildern im Folgenden praxisnah wesentliche Stationen unserer Arbeit, um so die Grundrisse einer Didaktik selbstgesteuerten Lernens sichtbar zu machen. Dabei beschreiben wir zunächst den Prozess der Erstellung von Selbstlernarchitekturen (7.1), skizzieren im Anschluss unser Konzept von Lernberatung (7.2) und wenden uns abschließend Möglichkeiten der Prozess-Strukturierung in selbstgesteuerten Lernangeboten (7.3) zu. Damit sind aus unserer Sicht

die drei entscheidenden Dimensionen eines veränderten mikrodidaktischen Handelns beschrieben, die wir in unserer didaktischen Rahmenkonzeption konkretisieren und in ein stimmiges Gesamtkonzept, die sog. „Didaktik selbstsorgenden Lernens“[33] integrieren.

7.1 Selbstlernarchitekturen – Basis für gelingende Selbstlernprozesse

7.1.1 Warum Selbstlernarchitekturen?

Effektive Selbstlernprozesse, so ein Tenor der aktuellen Literatur, zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass neben dem Erwerb inhaltlichen Wissens auch der Aufbau von sog. Selbstlernkompetenzen gelingt (vgl. Arnold 2001, S. 281). In diesem Sinne gelingendes Selbstlernen entsteht – so zeigt die empirische Realität – ganz offensichtlich nicht automatisch, da bei den meisten Lerner/inne/n Selbstlernkompetenzen gerade nicht vorausgesetzt werden können (vgl. u.a. Simons 1992) und eine bloße Reduktion von Steuerung nicht automatisch zu mehr Selbststeuerung führt (vgl. Dubs 1993, S. 117). Darüber hinaus sind Lernende wie auch Lehrende im Kontext institutioneller Weiterbildung bislang durch eine eher traditionell-kursorische Lehrkultur geprägt. In dieser oft als ‚Vermittlungsweiterbildung’ bezeichneten Lernkultur wurden in den vergangenen Jahrzehnten – vor allem was den Bereich der Gestaltung effektiver Lehrmaterialien angeht – hohe Qualitätsstandards erreicht, so dass die Notwendigkeit eines lernkulturellen Wandels nicht jedem/jeder Beteiligten automatisch einleuchtet. Es steht außer Frage, dass diese einmal erreichten Qualitätsstandards traditionell kursorischer Lehr-Lern-Arrangements im selbstgesteuerten Lernen nicht unterschritten werden dürfen. Umso verwunderlicher erscheint es, dass für Selbstlernen nach wie vor auf unstrukturierte Materialzusammenstellungen zurückgegriffen wird, die in der Regel auf für eine spezifisch kursorische Lernrealität konzipierten ‚Vermittlungsmaterialien’ basieren. Solche zu einem unstrukturierten „Lernquellenpool“ zusammengetragene Materialien sind für ein individualisiertes Lernen mit der oben beschriebenen Zielsetzung aus unserer Sicht jedoch nicht angemessen, da sie nicht in der Lage sind, den erhofften Mehrwert zu erzeugen. Lernende fühlen sich vielmehr häufig ‚verloren im Material’, so dass anspruchsvolle Lernprozesse gar nicht erst begonnen werden. Bleiben die Materialien, die Selbstlernarrangements zugrunde gelegt werden, ohne eine angemessene professionelle Strukturierung, werden die Entstehung von effektiven Lernprozessen sowie der Aufbau von Selbstlernkompetenzen also weitgehend dem Zufall überlassen.

33 Zur theoretischen Herleitung des Begriffs vgl. Forneck 2002.

Doch wie kann eine solche professionell strukturierte ‚Selbstlernarchitektur' aussehen? Dieser Frage nachzugehen bedeutet, sich unter erwachsenenpädagogischer Perspektive mit mikrodidaktischen Fragestellungen zu beschäftigen und damit gleichzeitig die Konsequenzen der Debatte um selbstgesteuertes Lernen, die über weite Strecken allgemein und unbestimmt bleibt, zu konkretisieren. Die Notwendigkeit konkreter methodisch-didaktischer Klärungen wurde in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung bislang allerdings weitgehend ausgeblendet (vgl. Forneck 2001, S. 240). Sie sind jedoch sowohl für die praktische Umsetzung wie auch für die Implementierung sog. selbstgesteuerten Lernens in die Weiterbildungslandschaft von entscheidender Bedeutung.[34]

7.1.2 Was sind Selbstlernarchitekturen?

Bisher haben wir begründet, warum es aus unserer Sicht für das Initiieren effektiver Selbstlernprozesse nötig ist, professionell vorstrukturierte Selbstlernarchitekturen zu gestalten. Was jedoch verstehen wir unter dem Begriff ‚Selbstlernarchitektur'? Wodurch zeichnen sich solche ‚Architekturen' aus?

Zunächst einmal weisen unsere Selbstlernarchitekturen – aus dem oben bereits entfalteten Grund – einen hohen Grad funktionaler Strukturierung auf, wodurch sie sich von sog. „Lernquellenpools" grundlegend unterscheiden. Im Gegensatz zu einer Sammlung heterogener und unstrukturierter Materialien zu einem Themenkomplex, die keinen weiteren inhaltlichen Zusammenhang aufweisen, zeichnen sich Selbstlernarchitekturen durch vorgebahnte Wege aus, die von dem/der Lernenden jeweils individuell zu beschreiten sind. Den Ausgangspunkt bilden dabei zunächst immer komplexe Problemstellungen, die als Ansatz für anspruchsvolle Lernaktivitäten dienen. Diese können aufgrund ihrer hohen Komplexität nur bei der Entwicklung entsprechender Lernstrategien und in Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess erfolgreich bewältigt werden, weswegen wir materiale Lerninhalte mit inhalts- wie auch lernwegsbezogenen metakognitiven Praktiken, den sog. ‚Lernpraktiken', verknüpfen. So wird neben den materialen Inhalten auf einer zweiten Ebene zugleich immer die Dimension formalen Wis-

34 Bezogen auf die von Weinberg (1999) im Kontext von Lernkultur unterschiedenen Ebenen des didaktischen Handelns setzt unsere Forschungs- und Entwicklungsarbeit also explizit auf der dritten Ebene („Ebene didaktisch-methodischen Handelns, bei dem Lehrveranstaltungen vorbereitet, realisiert und ggf. evaluiert werden") an, ohne jedoch die anderen Ebenen („Ebene weiterbildungspolitischen Handelns" und „Ebene institutionellen Handelns") sowie die Wechselwirkung zwischen den unterschiedlichen Bereichen aus dem Blick zu verlieren. Vielmehr erachten wir die Konkretisierung mikrodidaktischer Optionen als einen zentralen ersten Ansatzpunkt für die Durchsetzung tatsächlicher Veränderungen. Gleichzeitig erhoffen wir uns auch eine potenziell entlastende Wirkung für die Gruppe der (i.d.R. nebenamtlichen) Kursleiter/innen, indem wir speziell für sie konkrete Orientierungsmöglichkeiten bereitstellen.

sens oder das ‚Lernen des Lernens' thematisch. Weiterhin erhält das Lernen in Selbstlernarchitekturen durch die Verwendung vielfältiger metakognitiver Instrumente (Lernjournal, Dokumentation der Lernwege, Lernreflexion) eine hohe selbstreflexive Qualität. Die konsequente Umsetzung von Möglichkeiten der Selbstbeurteilung und Selbstkontrolle unterstützt darüber hinaus den Prozess der Herausbildung von Selbstlernfähigkeiten. Das Gesamt dieser angesprochenen Konstruktionsleistungen bezeichnen wir als Lernarchitektur.

7.1.3 Wie sind Selbstlernarchitekturen aufgebaut?

In Selbstlernarchitekturen bestimmen die Lernenden ihr Lerntempo und die Reihenfolge der zu bearbeitenden Themen selbst. Sie erhalten über die professionelle Vorstrukturierung der Materialien Hinweise für eine mögliche sinnvolle Verknüpfung von Lernaktivitäten, von der sie jedoch – je nach persönlichen Vorkenntnissen und individuellen Lernbedürfnissen – jederzeit abweichen können. Während des Lernens werden sie durch die konsequente Einbindung von metakognitiven Praktiken und Instrumenten dazu angehalten, ihren Lernprozess zu reflektieren und dauerhaft eine reflexive Selbstlernhaltung zu entwickeln. In diesem Sinne erhalten sie auch Hinweise dazu, den eigenen Lernfortschritt eigenständig zu beurteilen.

Im Folgenden werden wir die oben beschriebenen Konstruktionsprinzipien konkretisieren, indem wir Aufbau und Funktion der grundlegenden Elemente, aus denen Selbstlernarchitekturen aufgebaut sind, im Einzelnen darstellen und jeweils praxisnah am Beispiel der im Teilforschungsvorhaben erstellten Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' illustrieren.

Zum Einstieg: Eine Inszenierung als komplexes Ausgangsphänomen

Wie werden Teilnehmende an einem Selbstlernangebot zu Selbst-Lerner/inne/n? Das bloße Vorhandensein einer Selbstlernarchitektur löst noch nicht zwangsläufig den Beginn von Lernprozessen aus. Den Einstieg in eine Selbstlernarchitektur bildet daher eine sog. ‚Inszenierung'. In der Inszenierung wird den Lernenden der Lerninhalt als ein komplexes Phänomen, als ein zu befragender Sachverhalt präsentiert, wodurch der Anreiz geschaffen werden soll, die wahrgenommene Komplexität im Umgang mit der Selbstlernarchitektur abzuarbeiten. Im Beispiel der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' besteht die Inszenierung aus einem kurzen Film, der über die szenische Darstellung einer alltäglichen Bürosituation einen differenzierten Einblick in die vielfältigen Anforderungen, Tücken und Schwierigkeiten der Sekretariatsarbeit gibt (siehe den Film „Der erste Arbeitstag" auf der dem Buch beiliegenden DVD). Bei den Lernenden soll damit zum einen ein Erstaunen darüber erzeugt werden, dass Büroarbeit offenbar sehr viel komplexer und anspruchsvoller ist, als landläufig angenommen wird, evtl. als man

selbst bisher meinte. Zum anderen werden in der Szene verschiedene Probleme in der Arbeit thematisiert, die jedoch im Verlauf der szenischen Darstellung nicht gelöst werden, sondern sich zuspitzen, wodurch bei den Lernenden zum einen eine Fragehaltung entsteht („Welches Verhalten wäre jetzt wohl richtig?"), und zum anderen wird ein Handlungsdruck erzeugt, die entstandenen Fragen über das Lernen in der Selbstlernarchitektur abzuarbeiten („Das will ich jetzt aber wissen!"). Die Inszenierung regt die Zuschauer/innen also direkt zur Lernaktivität an.

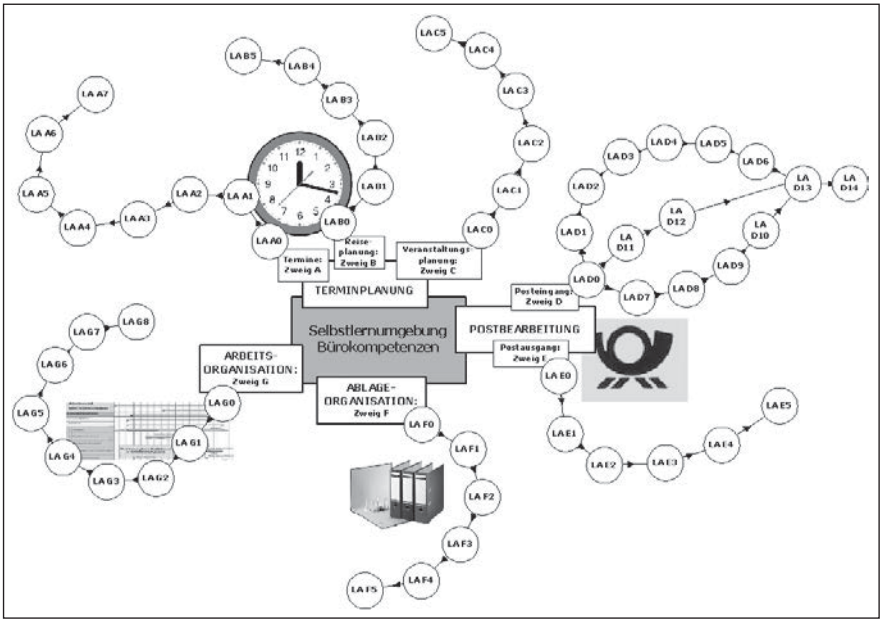
Abbildung 25: Ausschnitt aus der Inszenierung der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen'

Dabei verweist sie zugleich auf die inhaltliche Struktur der Selbstlernarchitektur und übernimmt damit eine orientierende Funktion, die den Lerner/inne/n den Einstieg in die Lernhandlungen erleichtert. So finden sich am Ende der besagten Büroszene – jeweils an entsprechende Ausschnitte aus dem Film gekoppelt – Verweise auf die vier thematischen Kernbereiche, die so genannten ‚Abteilungen' der Selbstlernarchitektur (Postbearbeitung, Arbeits-Organisation, Terminplanung und Ablage-Organisation). Die Problemorientierung der Inszenierung enthält also auch eine orientierende Struktur, die hilft, sich in der Selbstlernumgebung zurechtzufinden.

Für den tatsächlichen Einstieg in die Materialien der Selbstlernarchitektur stehen den Lernenden dann sog. *Einstiegspunkte* (ESP) zur Verfügung. Darunter verstehen wir vordefinierte Ansatzpunkte, die aus professioneller Sicht einen sinnvollen Einstieg in die Thematik ermöglichen, ohne jedoch den folgenden Lernprozess vollständig zu determinieren. Sie differenzieren die in der Inszenierung angedeutete thematische Struktur weiter aus, wobei sie wiederum als komplexe Problemstellungen angelegt sind, so dass sie gleichzeitig ein bestimmtes Niveau der folgenden Lernhandlungen anregen. In der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' existieren zu den meisten inhaltlichen Bereichen mehrere Einstiegspunkte. So können Lernende bspw. im Bereich ‚Terminplanung' auswählen, ob sie an der alltäglichen Terminplanung einer fiktiven Familie ansetzen, sich mit der Planung einer Inhouse-Konferenz in einer Firma beschäftigen oder aber das komplexe Problem der kurzfristigen Umplanung einer Dienstreise für eine/n Vorgesetzte/n bearbeiten wollen. Je nachdem, wie ihre Entscheidung ausfällt, beginnen die Lernenden ihre Arbeit am Zweig A, B oder C.

Die folgende Abbildung zeigt in einem umfassenden Strukturbild den Aufbau der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen'. Sie besteht aus vier Abteilungen, die wiederum insgesamt sieben Zweige umfassen (Abt. Terminplanung: Zweige

Abbildung 26: Grobstruktur der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen'



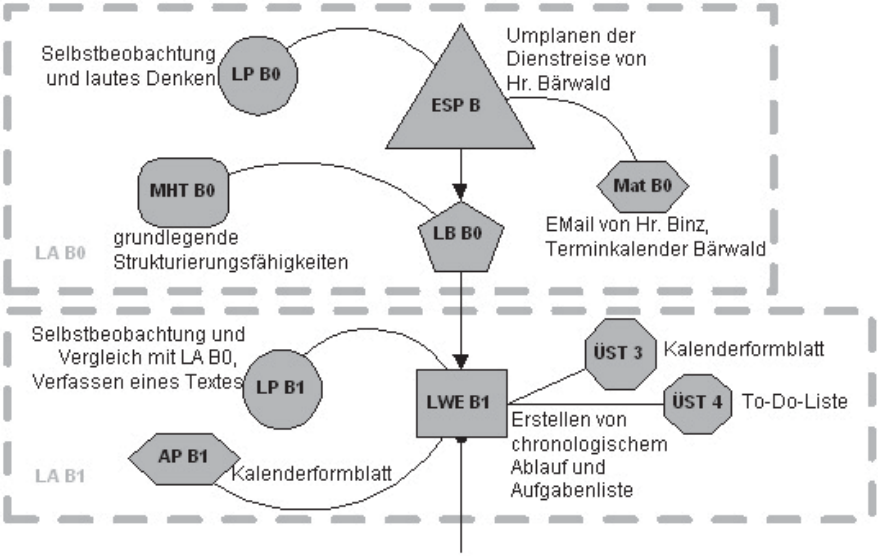
A, B und C; Abt. Postbearbeitung: Zweige D und E; Abt. Ablage-Organisation: Zweig F; Abt. Arbeits-Organisation: Zweig G). Jeder Zweig beginnt mit einem Einstiegspunkt und besteht aus mehreren sog. ‚Lernaktivitäten' (LA). Diesen wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

Grundlegende strukturierende Einheit: die Lernaktivität

Begeben wir uns nun, nachdem wir die Grundstruktur einer Selbstlernarchitektur kennen gelernt haben, auf die nächste, darunter liegende Strukturebene, und wenden uns den eigentlich zentralen Einheiten von Selbstlernarchitekturen zu: den sog. *Lernaktivitäten* (LA). Als Lernaktivität bezeichnen wir die Gesamtheit funktional aufeinander bezogener Dokumente und Materialien, die lernarchitektonisch so komponiert sind, dass sie eine bestimmte, aus professioneller Sicht sinnvolle Lernhandlung anregen. Hier ist der eigentliche Ort des mikrodidaktischen Designs.[35]

Die folgende Abbildung stellt zwei Lernaktivitäten der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' mit den jeweils aufeinander bezogenen Elementen und Materialien schematisch dar:

Abbildung 27: Elemente der Lernaktivitäten B0 und B1 (Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen')



35 Die Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' besteht insgesamt aus mehr als 70 Lernaktivitäten, 40 Lernpraktiken sowie 20 fest implementierten Lernberatungssituationen.

So besteht die Lernaktivität B0 aus dem Einstiegspunkt des Zweigs B (ESP B), dem eine *Lernpraktik* (LP B0) sowie eine bestimmte *Materialzusammenstellung* (Mat B0) zugeordnet ist. Nach der Bearbeitung des Einstiegpunkts findet eine erste *Lernberatung* (LB B0) statt, für die dem/der Lernberater/in ein sog. *methodischer Hintergrundtext* (MHT B0) zur Verfügung steht. Nach der Lernberatung erhalten die Lerner/innen zur Weiterarbeit eine *Lernwegempfehlung* (LWE B1), zu der wiederum eine Lernpraktik (LP B1) sowie zwei sog. *Übersichtstexte* (ÜST 3 und ÜST 4) und ein *Arbeitspapier* (AP B1) gehören. Diese Dokumente bilden gemeinsam Lernaktivität B1.

Wenden wir uns nun den unterschiedlichen Dokumentensorten und ihren Funktionen im Einzelnen zu:

- *Lernwegempfehlungen* (LWE) bilden die grundlegenden strukturierenden Elemente der Selbstlernarchitektur. Sie bahnen den Weg durch das komplexe Material und haben insofern vor allem orientierende Funktion, als sie zunächst den inhaltlichen Rahmen der Lernaktivität skizzieren (über einen Text, eine Handlungsaufforderung o.Ä.). Dabei wird in ihnen auch benannt, welche Elemente und Materialien jeweils für die Lernaktivität benötigt werden. Darüber hinaus enthalten sie eine Empfehlung dazu, wie nach dem Abschluss der Lernaktivität weitergearbeitet werden könnte. Dabei ist der Empfehlungscharakter der LWE hervorzuheben: Sie verweisen jeweils auf einen vorstrukturierten Pfad durch das Material, was jedoch nicht bedeutet, dass individuelle Wege ab- oder jenseits dieser Vorstrukturierung nicht möglich wären. Im Gegenteil, das der jeweils individuellen Lern- und Bedürfnissituation angepasste Navigieren in der Selbstlernarchitektur z.B. über das Auslassen von Lernaktivitäten, das Wechseln zu anderen Zweigen oder Abteilungen ist an jeder Stelle der Architektur denkbar (und ggf. auch wünschenswert). Unterstützt werden kann das Einschlagen solcher individualisierten Wege durch die Lernberatung (vgl. hierzu Kapitel 7.2).
- Als weiteres zentrales Element konzipieren wir *Lernpraktiken* (LP) als konkret auf die jeweilige Lernaktivität bezogene ‚metakognitive' Strategien. Sie thematisieren parallel zum Lerninhalt die Ebene des ‚Lernen-Lernens' und zielen so darauf ab, die Selbstlernkompetenzen der Lernenden zu erhöhen. Ihre Funktion wird später ausführlich beschrieben.
- Die Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' zeichnet sich über die bisher dargestellten funktionalen Elemente durch ihre konsequente Handlungsorientierung aus. So haben wir versucht, die alltäglichen Arbeitshandlungen im Sekretariat zum Ansatzpunkt des Lernens zu machen und so realistisch wie möglich in die Selbstlernarchitektur ein-

zubauen. Hierfür ist eine Vielzahl unterschiedlicher *Materialien* nötig, mit denen die Lerner/innen in den einzelnen Lernaktivitäten agieren. Für die Umplanung der Dienstreise des Vorgesetzten, die im Zweig B bearbeitet wird, stehen den Lernenden bspw. sein Terminkalender mit den entsprechenden Eintragungen, mehrere E-Mails, in denen die Inhalte der Dienstreise geplant wurden, sowie diverse Hilfsmittel wie bspw. Zug- bzw. Flugpläne zur Verfügung. Darüber hinaus können die Lerner/innen an verschiedenen Stellen auf vorbereitete Arbeitspapiere (AP) zurückgreifen. Zumeist handelt es sich dabei um vorgefertigte Formulare wie Kalenderformblätter oder To-Do-Listen.

- Die Möglichkeit, das zuvor über Handlungen erworbene Wissen theoretisch zu fundieren sowie es nachträglich in eine Struktur zu bringen, realisieren wir über sog. *Übersichtstexte* (ÜST), speziell zum jeweiligen Inhalt zusammengestellte Überblicksartikel, die alle wichtigen Informationen zum Thema in schriftlicher Form zusammenfassen. In der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' existieren so bspw. Übersichtstexte zu den Themen „Reiseplanung", „Arbeitsplatzergonomie" oder „Terminplanungsinstrumente".
- Zuletzt sind an einigen Stellen der Selbstlernarchitektur so genannte *Definitionen* (DEF) eingebaut, die bspw. auftretende Fachbegriffe kurz erläutern und die Lernenden so davon entlasten, sich über die Lernumgebung hinaus in angrenzende Themen und Begrifflichkeiten einzuarbeiten, wodurch die ohnehin bereits immense inhaltliche Komplexität der Selbstlernarchitektur noch erhöht würde. Definitionen bilden also einerseits so etwas wie strukturbegrenzende Endpunkte der Selbstlernarchitektur, sie verweisen aber gleichzeitig auf weitere thematische Potenziale im Anschluss an die in ihr repräsentierten Inhalte.

Lernpraktiken statt Lerntechniken

Eingangs haben wir erwähnt, dass sich erfolgreiche Selbstlernprozesse, in denen neben dem Erwerb von inhaltlichen Kenntnissen auch der Aufbau von Selbstlernfähigkeiten angeregt und darüber hinaus eine Selbstlerneinstellung dauerhaft etabliert wird, nicht automatisch einstellen. Wie kann dieser Mehrwert erzeugt werden, und welchen Beitrag kann die Materialgestaltung hierzu leisten? Um dieses Problem zu bearbeiten, wählen wir – wie oben bereits angedeutet – eine besondere Art der Verzahnung von inhaltlicher und metakognitiver Ebene. Wir konzipieren sog. ‚Lernpraktiken' (LP) und beziehen sie in spezifischer Weise auf die jeweilige Lernhandlung, mit der sie verknüpft sind. Diese von uns gewählte Form der engen Verknüpfung von Inhalten und speziell für die jeweiligen Aufgaben konzipierten metakognitiven Praktiken trägt der kognitionswissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung, dass ein „Lernen des Lernens" losgelöst von spezi-

fischen Lerninhalten offenbar nicht effektiv realisiert wird, sondern immer nur „kurze Trainingseffekte [hervorruft], die schon nach Kurzem nicht mehr angewandt werden“ (Dubs 1993, S. 114). Aufgrund unserer Beobachtungen gehen wir davon aus, dass Lernpraktiken zwar nicht inhaltsneutral, aber auch nicht vollständig inhaltsdeterminiert sind. Im ersten Fall, der Inhaltsneutralität, wären sie Lerntechniken, die immer wieder gleich, quasi „technisch“ angewandt werden könnten. Im zweiten Fall, der Inhaltsdeterminiertheit, wären sie mit dem Lerninhalt identisch. Vielmehr sind Lernpraktiken personennahe Formen der Aneignung von Inhalten, die von diesen nicht unabhängig sind. Aufgrund höchst unterschiedlicher Lernbiographien von Erwachsenen wirken diese nun auch unterschiedlich. Auf letzteres Problem werden wir beim Thema Lernberatung nochmals zurückkommen.

Einen Großteil der Lernpraktiken in der Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen’ bilden sog. Handlungspraktiken, was mit dem besonderen handlungsorientierten Charakter der Architektur zusammenhängt, auf den wir oben bereits hingewiesen haben. Handlungspraktiken zielen darauf ab, das im Ausführen bestimmter Abläufe implizit enthaltene Wissen zu explizieren, es damit kognitiv verfügbar zu machen und in differenzierte Wissensstrukturen zu überführen. Konkret sieht dies – am Beispiel von LP B0 – so aus:

„Lernaktivitäten wie die an dieser Stelle von Ihnen geforderte sind sehr komplex. Bei der Bearbeitung laufen Denk- und Handlungsprozesse auf mehreren Ebenen, oft sprunghaft und gleichzeitig ab.
Versuchen Sie einmal, sich bei diesen Prozessen – soweit dies möglich ist – selbst zu beobachten. Wie gehen Sie vor? Welche Gedanken haben Sie? Wie kommen Sie von einem Schritt zum nächsten? Worauf zielt Ihr Vorgehen ab? Welche anderen Vorgehensmöglichkeiten gäbe es? Welche Dinge fallen Ihnen leicht, welche schwer? Wie gehen Sie mit auftretenden Hindernissen oder Rückschritten um? (...) Eine Methode, eine solche selbstbeobachtende Haltung einzuüben, ist die des „lauten Denkens“ (hier eher: des „halblauten Murmelns“). Probieren Sie dies bei der folgenden Lernaktivität einmal aus: Kommentieren Sie Ihre Handlungen spontan durch verbale Äußerungen, ohne über diese lange nachzudenken. (…) Suchen Sie sich hierfür am besten einen Arbeitsplatz, an dem Sie ungestört sind und auch Sie niemanden stören.“

Oder in LP B1:

„Sie haben die komplexe Aufgabe der Reise-Umplanung nun zwei mal durchgeführt: Einmal haben Sie ohne Vorgaben und Hilfsmittel so gearbeitet, wie es Ihnen angemessen erschien; ein zweites Mal sind Sie mit vorgegebenen, formalisierten Instrumenten nach Anleitung vorgegangen.
Vergleichen Sie nun beide Lernaktivitäten miteinander.
Folgende Fragen könnten Ihnen bei diesem Vergleich helfen:
- Inwiefern hat sich Ihr Vorgehen von LA B0 zu LA B1 verändert?
- Wo gibt es Parallelen, welche Unterschiede lassen sich in Ihrem Vorgehen ausmachen?
- Inwiefern unterscheiden sich beide Ergebnisse?
- Wie bewerten Sie diese Ergebnisse?

Es lassen sich auch inhaltliche Fragen anknüpfen:
- Welche Hilfestellungen haben Ihnen die Instrumente bei der Bewältigung der Aufgabe gegeben, welche nicht?
- Wie beurteilen Sie die Instrumente auf diesem Hintergrund?
- Wie würden Sie sie ggf. modifizieren? (...)

Wir schlagen Ihnen an dieser Stelle vor, einen Text zu verfassen, in dem Sie diesen Fragen auf den Grund gehen. Dabei wenden Sie sich wiederum reflexiv Ihrem eigenen Lernprozess zu. (…) Nutzen Sie hierfür Ihr Lernjournal!"

Die im Beispiel dargestellten Lernpraktiken zielen dabei auf zwei grundlegende Aspekte: Selbstbeobachtung und Versprachlichung. Beide sind elementar für das Etablieren einer reflexiven Haltung zum eigenen Lernen und damit für das Entstehen einer Selbstlerneinstellung. Konsequente Selbstbeobachtung ermöglicht den Lerner/inne/n einen veränderten Zugang zum eigenen Lernen. Es gerät neben dem Lerninhalt explizit als Thema ins Blickfeld: Lernende beginnen, bislang halb- oder unbewusste Handlungen bewusst wahrzunehmen, beobachten sich dabei, wie sie beim Lernen vorgehen, wie erfolgreich sie sind und welche Faktoren das individuelle Lernen unterstützen bzw. hemmen. Durch den Akt der Versprachlichung, bei dem sie versuchen sollen, zuvor sprachlich nicht verfügbare Handlungen in Worte zu fassen, wird dieser Prozess des Explizierens impliziter Vorgänge noch unterstützt. Insgesamt ermöglicht diese Form von begleitender Selbstreflexion, das eigene Lernverhalten besser kennen zu lernen, es zu evaluieren und – falls nötig – zu modifizieren. Letzteres ist von entscheidender Bedeutung für die dauerhafte Etablierung von Selbstlerneinstellungen.

Unterstützen die Reflexivität des Lernens: Metakognitive Instrumente

Selbstbeobachtung muss den Inhalten, den Schwierigkeitsgraden, den Sozialformen, den institutionellen Gegebenheiten, den Zeitbudgets etc. jeweils angepasst werden. Deshalb wird sie in unseren Lernarchitekturen eng gekoppelt an die Verwendung unterstützender metakognitiver Instrumente, auf die wir hier näher eingehen.

- Das zentrale metakognitive Instrument bildet das sog. ‚Lernjournal'[36]. Es besteht aus einer Kladde oder einem Ordner, in dem über den Ver-

36 Es ist von seiner Funktion her prinzipiell vergleichbar mit dem von Kemper und Klein im Projekt EUROPOOL eingesetzten „Lerntagebuch", unterscheidet sich von diesem jedoch in einigen grundlegenden Aspekten (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 82-97). Der Hauptunterschied liegt wohl darin, dass das Lernjournal, wie wir es verwenden, deutlich offener gestaltet ist. Es greift weniger auf vorstrukturierte Materialien und Arbeitsblätter zurück, sondern setzt stärker auf die Eigenaktivität der Lerner/innen in ihrem Reflexionsprozess. Verglichen mit Kemper und Klein betonen wir die professionelle Vorstrukturierung – wie bereits ausgeführt wurde – eher im Bereich der eigentlichen Lernmaterialien (im Gegensatz zum von Kemper und Klein präferierten „Lernquellenpool", vgl. ebd., S. 121 ff.) und weniger bezogen auf die reflexiven Anteile.

lauf des gesamten Angebots sowohl inhaltliche Notizen (zum Kursinhalt ‚Bürokompetenzen') als auch reflexive Eintragungen (zum eigenen Lernprozess) notiert werden. Inhaltliche und metakognitive Ebene werden dabei in ähnlicher Form aufeinander bezogen, wie wir es im vorangegangenen Abschnitt zum Thema Lernpraktiken bereits ausgeführt haben. So werden die fachlichen Aufzeichnungen jeweils auf der linken Seite des Heftes, die entsprechenden metareflexiven Kommentare parallel dazu auf der rechten Seite festgehalten. Diese erneute Verzahnung von Inhalts- und Reflexionsebene entspricht wiederum der Erkenntnis, dass eine Thematisierung des eigenen Lernens losgelöst von den jeweiligen Lerninhalten nicht automatisch zu einer Steigerung der Selbstlernkompetenzen führt. Darüber hinaus binden wir das Lernjournal als Bezugspunkt in die übrigen Materialien der Selbstlernarchitektur ein. So wird immer wieder (bspw. in den Lernpraktiken) darauf verwiesen, für die Reflexion des eigenen Lernprozesses das Lernjournal zu nutzen (siehe oben).

- Ebenfalls als Instrumente zur Steigerung der reflexiven Qualität des Lernens führen wir für Aufzeichnungen unterschiedlicher Art zwei Formulare zu den Themen ‚Lernplanung' und ‚Dokumentation der Lernwege' ein. Eine wiederkehrende und formalisierte Form der Planung des eigenen Lernens realisieren wir dabei über ein Dokument, in das die zu bearbeitenden Lerninhalte, die dafür aufzuwendende Zeit sowie die jeweils damit verbundenen persönlichen Lernziele eingetragen werden. Dieses Formular wird jeweils ritualisiert vor und nach jeder Lerneinheit ausgefüllt. Dadurch werden im Vorfeld ein Prozess der bewussten Planung des Lernprozesses sowie die Klärung von mit dem Lernen verbundenen persönlichen Zielsetzungen angeregt, die dann nach der Lernphase wiederum mit dem tatsächlichen Verlauf kontrastiert bzw. abgeglichen werden können. Parallel zum Lernprozess wird darüber hinaus fortlaufend ein Formular ausgefüllt, das anhand der Auflistung der bearbeiteten Lernaktivitäten sowie der jeweiligen Bearbeitungsdauer den individuellen Lernweg dokumentiert.

Die hier dargestellten reflexiven Instrumente dienen nicht nur den Lerner/inne/n als Grundlage ihrer metakognitiven Reflexion, sondern bilden darüber hinaus – neben diversen anderen Dokumenten – eine Grundlage für die in die Architektur integrierten Lernberatungsgespräche (siehe hierzu Kapitel 7.2).

Selbsttests für selbstgesteuert Lernende

Vor allem bei konstruktivistisch orientierten Lernumgebungen wird immer wieder bemängelt, dass sie den Lernenden zwar ein Maximum an Selbststeuerungs-

möglichkeiten eröffnen, die eigentlichen Lerninhalte damit aber tendenziell in den Hintergrund treten und beliebig werden lassen.

Wir gehen stattdessen davon aus, dass Lernprozesse sich heute in aller Regel nicht jenseits gesellschaftlicher Normierungen abspielen, so dass Lernende auch in Selbstlernarrangements die Möglichkeit erhalten müssen, das eigene Wissen mit der jeweiligen gesellschaftlichen Norm abzugleichen. In unsere Selbstlernarchitekturen integrieren wir daher Selbsttests, die die jeweiligen gesellschaftlich etablierten und normierten inhaltlichen Standards repräsentieren und an denen sich die Lernenden eigenständig abarbeiten können. Tests geben also eine inhaltlich gehaltvolle Rückmeldung nicht nur zu defizitären Bereichen des Lernprozesses. Dabei legen wir das Überprüfen und Bewerten des eigenen Wissensstandes bzw. des damit jeweils verbundenen individuellen Lernfortschritts in die Hand der Lernenden, so dass diese darüber hinaus dazu angehalten werden, die Qualität des eigenen Lernens zunehmend realistisch einzuschätzen. Dieser Prozess wird über eine an den Selbsttest gekoppelte Lernpraktik, die die Selbstbeurteilung thematisiert, nochmals reflexiv eingeholt. Zudem eröffnet die grundsätzliche Individualisierung des Lernens Möglichkeiten, mit Tests völlig anders als im kursorischen Geschehen umzugehen. Während nun im kursorischen Geschehen mit der Rückgabe des Tests die Erarbeitung neuer Inhalte bereits weiter fortgeschritten ist und die Lernenden eigentlich nie Zeit haben, die rückgemeldeten Lücken aufzuarbeiten, haben Lernende in Selbstlernumgebungen Gelegenheit, die Defizite vor der inhaltlichen Weiterarbeit zu beheben, da sie nicht einem für alle geltenden Zeitregime unterstellt sind. Die aus vielen Lernbiographien bekannte Tatsache, dass Lerndefizite rasch akkumuliert werden und bald nicht mehr abbaubar sind, soll auch mit Hilfe einer entsprechenden Lernberatung vermieden werden.

Auf die Verknüpfung kommt es an

In den vorhergegangenen Kapiteln haben wir ausführlich und detailliert die einzelnen Elemente dargestellt, die Lernaktivitäten ausmachen und die damit für unsere Selbstlernarchitekturen kennzeichnend sind. In einem letzten Schritt möchten wir den Blick nochmals von dieser Mikroebene der Betrachtung auf die Gesamtkomposition einer Selbstlernarchitektur lenken. In unserem Konzept steht nämlich nicht jede Lernaktivität isoliert für sich, sondern wird so mit anderen Elementen verbunden, dass sich eine architektonische Einheit ergibt, in der die einzelnen Lernaktivitäten in einer Entwicklungslogik des Lernens stehen. Damit entstehen sowohl inhaltlich-thematisch als auch metakognitiv sinnvolle Wege, die den Lernenden einen Kompetenzzuwachs auf beiden Ebenen des Lernens ermöglichen. Die Lernaktivitäten, die zu Wegen verknüpft sind, ermöglichen also sowohl einen sinnvollen Aufbau von materialem Wis-

sen als auch einen sinnvollen Aufbau von formalen Lernfähigkeiten. Wenn Sie sich nochmals die beiden oben dokumentierten Lernpraktiken ansehen, werden Sie feststellen, dass diese eine Entwicklungslogik aufweisen. Diese führt vom lauten Denken zu einer Verschriftlichung. Diese Entwicklungslogik wird in diesem Lernweg – wie in allen anderen – fortgeführt. In dem oben dokumentierten Beispielen aus Zweig B wird mit Hilfe der Lernpraktiken diese Fähigkeit der Selbstbeobachtung des Lernens angeregt und es wird von Lernpraktik 0 bis 5 eine ganze Reihe von Hilfsmitteln zur Selbstbeobachtung vorgeschlagen. Diese Mittel sind aber nicht losgelöst von den inhaltlichen Aufgaben konzipiert, sondern so, dass das inhaltliche Lernen unter Zuhilfenahme der Lernpraktiken unterstützt wird. So realisieren Lernende sowohl materiale als auch formale Lernfortschritte. Diese Zusammenhänge, die man an der Oberfläche einer Selbstlernumgebung nicht sieht und die zumeist in den ‚methodischen Hintergrundtexten' der Lernberatung festgehalten sind, machen die spezifische Architektur der Selbstlernumgebung aus.

7.2 Lernberatung als Lernentwicklungsberatung

Die zweite Dimension einer sich verändernden Professionstätigkeit bildet der aktuell viel diskutierte Bereich der Lernberatung, d.h. der professionellen Begleitung der Lernenden in ihrem Selbstlernprozess. Bislang schlug sich die Debatte um Lernberatung meist in der Formulierung unspezifischer Anforderungskataloge nieder, die Erwachsenenbildner/inne/n neue (Beratungs-)Kompetenzen abverlangen, ohne jedoch tatsächlich zu konkretisieren, wie diese aussehen sollten bzw. zu erwerben sind. Häufig wird Lernberatung dabei so mit Aufgaben überfrachtet, dass sie in ein quasi therapeutisches Setting mündet (vgl. Pätzold 2001), was nicht nur gemessen an den in Weiterbildungsangeboten vorhandenen zeitlichen Ressourcen unrealistisch, sondern gleichzeitig für Weiterbildungsprozesse unproduktiv ist.

In der didaktischen Konzeption des selbstsorgenden Lernens wird Lernberatung im Gegensatz dazu als Bestandteil eines didaktischen Gesamtkonzepts verstanden. Sie wird eng auf die jeweiligen Selbstlernmaterialien bezogen und damit inhaltlich wie formal konkretisiert. Konzeptionell verstehen wir Lernberatung im Kontext selbstsorgenden Lernens dabei als einen individuellen Beratungsprozess, der auf die Verbesserung der Lernfähigkeiten und damit auf die Entwicklung der einzelnen Lernenden zielt.

Wir lassen also nicht schlicht einen unstrukturierten ‚selbstgesteuerten' Lernprozess ablaufen, der durch eine unspezifische Form der Lernberatung begleitet wird. Vielmehr beziehen wir – wie in der Literatur gefordert (vgl. u. a. Kemper/Klein

1998, S. 125) – Lernmaterialien und Beratungsangebote aufeinander, indem wir an zentralen Stellen der Selbstlernarchitektur Lernberatungen als festen Bestandteil implementieren.[37] Die Beratungshandlungen werden dabei durch ein Set methodischer Hilfsmittel (‚Lernjournal', ‚Dokumentation der Lernwege', ‚methodische Hintergrundtexte' etc.) unterstützt. Es entsteht dadurch eine für den/die Professionelle/n anspruchsvolle Tätigkeit, die gleichermaßen diagnostische, beurteilende und beratende Elemente umfasst und damit über eine reine inhaltsunabhängige Beratungstätigkeit weit hinausgeht. Eine solche spezifisch erwachsenenbildnerische Form der Lernberatung verstehen wir als die professionelle Handlungsform, die neben der Materialgestaltung das wesentliche Feld der neuen professionellen Handlungs- und Steuerungskompetenz im Kontext selbstgesteuerten Lernens und gleichzeitig eine der größten Herausforderungen darstellt.

Parallel zum Aufbau unserer Selbstlernarchitekturen, der sich – wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde – vor allem durch die enge Verzahnung von materialer und formaler Ebene auszeichnet, kommen auch in der Lernberatung notwendigerweise beide Dimensionen des Lernens zum Tragen. Im Folgenden führen wir daher eine begriffliche Differenzierung ein, in der wir materiale von formalen Aspekten der Lernberatung unterscheiden.

7.2.1 Materiale Lernberatung

Bezogen auf die materialen Inhalte einer Selbstlernarchitektur soll Lernberatung vor allem dazu beitragen, einen inhaltlichen Lernfortschritt zu gewährleisten. Je nach Lernaktivität kann sich dies unterschiedlich gestalten.

In unserer Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen' haben wir in der Abteilung Terminplanung bspw. zunächst Lernaktivitäten entwickelt, in denen alltägliche Terminplanungsprobleme gemeistert werden müssen. Die grundlegende Fähigkeit für die Lösung dieser problemorientierten Lernaktivitäten besteht darin, sachliche und zeitliche Erfordernisse zu strukturieren und in einen funktionalen Zusammenhang zu bringen. Ist diese Fähigkeit nun bei den Lernenden nicht vorhanden, macht es wenig Sinn, dass sie sich komplexe Zeitplanungsinstrumente aneignen, da die basale Fähigkeit zu deren funktionalem Einsatz fehlt bzw. nur unzureichend vorhanden ist. Um also zu verhindern, dass im weiteren Verlauf des Lernens Misserfolgserlebnisse akkumuliert werden, enthält unsere Selbst-

37 Damit reagieren wir auch auf die Tatsache, dass in der Regel lediglich bereits fortgeschrittene Selbstlerner/innen in der Lage sind, zutreffend einzuschätzen, in welchen Situationen in ihrem Lernprozess sie eine Beratung benötigen würden. Trotzdem ist auch bezogen auf die implementierten Lernberatungssituationen ihr Empfehlungscharakter (vergleichbar mit den sog. Lernwegempfehlungen) hervorzuheben.

lernarchitektur nun mindestens eine Lernberatung, die darauf abzielt, zu überprüfen, ob diese Voraussetzung vorhanden ist. Zeigt sich hier ein Problem, muss dieses nun zuerst bearbeitet werden. In der Lernberatung wird in diesem Fall ein individuelles übergeordnetes Lernthema – hier das Problem, zeitliche und sachliche Gegebenheiten in einen strukturierten Zusammenhang zu bringen – definiert und gleichzeitig ein Vorgehen vereinbart, wie der/die Lernende dieses Problem weiter bearbeiten kann. Damit stellt die Lernberatung sicher, dass die grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in der Selbstlernarchitektur überhaupt erst entsteht und nicht Misserfolgserlebnisse angehäuft werden, die im schlechtesten Fall zu einem Abbruch der Lernhandlungen führen würden. Gleichzeitig verdeutlicht dieses Beispiel die oben bereits ausgeführte Annahme, dass Lern-‚Strategien' nie unabhängig vom Inhalt erworben werden können. Hier ist es die Fähigkeit, zu erkennen, was angesichts des Inhalts grundlegende Schwierigkeiten bereiten könnte, und zu bemerken, wenn diese auftreten. Aber zur Etablierung einer dauerhaften Selbstlerneinstellung gehört mehr. In der Lernberatung wird exemplarisch ein produktiver Umgang mit solchen grundlegenden Schwierigkeiten realisiert. Statt des vielfach in der Lernbiographie angelegten schamvollen Verschweigens wird versucht, eine Kultur der unterstützten Selbstsorge zu etablieren.

Die Entwicklung des/der Lernenden hinsichtlich des definierten persönlichen Lernthemas wird in den folgenden Lernberatungen nun immer wieder thematisiert. Unsere bisherigen Auswertungen zeigen, dass so Arbeitsbeziehungen entstehen, die einen hohen Motivationsgrad induzieren.

7.2.2 Formale Lernberatung

Neben den verschiedenen materialen Lerninhalten wird in jeder Selbstlernarchitektur – wie bereits beschrieben – auf einer zweiten Ebene der Erwerb formaler Lernkompetenzen thematisch. So haben Lernende nach einer zehnstündigen Selbstlernarbeit etwa sieben bis acht Lernpraktiken realisiert, die sie jeweils individualisieren sollen. Individualisieren meint hier einen Prozess, in dem Lernende bewusst reflektieren, wie sie mit Hilfe welcher Praktiken lernen. Wie oben bereits beschrieben, gehen wir dabei davon aus, dass Lernpraktiken weder inhaltsneutral noch vollständig inhaltsdeterminiert sind. Vielmehr wirken sie auf dem Hintergrund unterschiedlicher Lernbiographien individuell unterschiedlich. In den Lernberatungen wird nun eine Reflexion angeregt, die die Individualisierung von Lernpraktiken, deren biographische Konsumption und damit ihre Integration in das eigene alltägliche Lernen anregt. Diesen Prozess der Selbstsorge zu initiieren, in Gang zu halten und zu einer dauerhaften reflexiven Einstellung werden zu lassen, macht eine wesentliche Aufgabe der von uns entwickelten Form der Lernberatung aus.

7.2.3 Vernetzung beider Ebenen: Lernentwicklungsberatung

Je weiter Lernende in der Selbstlernarchitektur voranschreiten, umso komplexer wird sowohl die Struktur des materialen wie auch die des formalen Wissens. Dabei sind sowohl materiale als auch formale Inhalte so konzipiert, dass sie in einer Entwicklungslogik stehen. Alle Lernaktivitäten, gleichgültig welchem Weg man folgt, weisen diese Entwicklungsqualität auf. Dies erfordert einen immens hohen architektonischen Aufwand, der aber Effekte zeigt, die zu einer hohen Lernmotivation führen. Im Folgenden interessiert diese Entwicklungslogik unter dem lernberaterischen Fokus. Unterstellen wir, eine Lernerin habe drei Lernaktivitäten realisiert. In diesem Fall hat sie sich drei materiale und drei formale, also insgesamt sechs in einer Entwicklungslogik stehende Inhalte angeeignet. Zudem sind formale und materiale Inhalte aufeinander bezogen. In der Lernberatung soll nun analysiert werden, ob es lediglich zu einer seriellen oder einer verinselten Aneignung kommt oder ob eine Wissensstruktur entsteht, in der die Lernaktivitäten miteinander verbunden werden und eine Qualität entsteht, die wir ‚Strukturtiefe' nennen. Hier muss Lernberatung eine stark metareflexive Qualität entwickeln, die aber nicht unspezifisch (also losgelöst von den jeweiligen konkreten Inhalten) sein darf. Nach unserer Datenlage sind allgemeine metareflexive Aufforderungen dabei wenig hilfreich. Vielmehr müssen die metareflexiven Hinweise in der Lernberatung sehr spezifisch auf die drei durchlaufenen Lernaktivitäten zugeschnitten sein. Dann, so unsere Beobachtung, wird eine solche Lernberatung als extrem hilfreich erlebt, weil sie deutliche Kompetenzzuwächse im Bereich des formalen Lernens ermöglicht (Entwicklung differenzierter Lernpraktiken) und diese nicht in Gegensatz zum Lernfortschritt im materialen Bereich treten lässt. Wenn es gelingt, eine solche Lernberatungsqualität zu realisieren, wird die Lernberatung zu einem wesentlichen Promotor der Habitualisierung von Selbstsorge im Lernprozess.

Neben den bisher beschriebenen Dimensionen des jeweils aufeinander bezogenen materialen und formalen Wissens sowie deren Vernetzung in Form einer Entstehung von ‚Strukturtiefe' werden in Lernberatungsgesprächen immer auch weitere Ebenen thematisch, die für den Kontext selbstgesteuerter Lernarrangements konstitutiv sind: Solche spezifischen „Selbstlernthemen" sind u.a. die Frage nach einem angemessenen Zeitmanagement im Verlauf des Lernens, das jeweils vom Lernenden selbst definierte Anspruchsniveau an seine Lernarbeit oder auch die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung der Qualität des eigenen Lernens. Speziell für handlungsorientierte Selbstlernarchitekturen (wie bspw. die Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen') kommt noch der Aspekt der erfolgreichen Überführung von Handlungswissen in strukturiertes, in Prüfungssituationen abfragbares Wissen hinzu. All diese Themen können in gelingenden Lernberatungssituationen thematisch werden, woraus hohe Anforderungen an den/die Lernberater/in resultieren.

Um diese äußerst anspruchsvolle Tätigkeit des/der Lernberatenden zu unterstützen, haben wir verschiedene Instrumente als methodische Hilfsmittel entwickelt, die wir im folgenden Abschnitt im Einzelnen darstellen werden.[38]

7.2.4 Methodische Hilfsmittel

Um Beratungsprozesse der oben beschriebenen Qualität angesichts der immensen Komplexität von Selbstlernarchitekturen angemessen realisieren zu können, ist es nötig, sich schnell einen Überblick über die Aspekte zu verschaffen, die angesichts der bearbeiteten Lernaktivitäten in der jeweils spezifischen Lernberatungssituation relevant sind.

- Hierfür nutzen wir den sog. *methodischen Hintergrundtext* (MHT), ein Instrument, das in erster Linie orientierende Funktion übernimmt, indem es die zentralen Informationen zu jeder fest implementierten Lernberatungssituation für die beratende Person knapp zusammenfasst. So enthalten MHTs eine stichwortartige Zusammenfassung der bisher bearbeiteten Inhalte, der dazu gehörigen Lernpraktiken, sowie des Weiteren eine Skizze der in der jeweiligen Situation evtl. auf den unterschiedlichen Ebenen relevanten Themen und Inhalte, die im Beratungsgespräch eine Rolle spielen könnten.[39]
- Darüber hinaus ist der/die Lernberatende auf Materialien angewiesen, die er/sie anamnestisch nutzen kann, um Aufschluss über den Lern- und Arbeitsprozess der Lernenden zu erhalten. Als solche können die bereits an anderer Stelle beschriebenen *metakognitiven Instrumente* dienen, welche die Lernenden prozessbegleitend einsetzen. Lernjournal, Lernplanung und Dokumentation der Lernwege erfüllen also eine doppelte Funktion: Zum einen unterstützen sie den/die Lernende/n bei den Aufgaben, die durch den Wegfall der personellen Steuerung der Lernsituation durch eine/n Kursleiter/in neu entstehen (Definition per-

38 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine solche Form veränderten professionellen Handelns selbstverständlich nicht allein durch den Einsatz unterstützender Instrumente gewährleistet werden kann, sondern vielfältiger Kompetenzen sowie vor allem einer grundlegenden Neuorientierung des professionellen Selbstverständnisses bedarf. Gleichfalls ist uns bewusst, dass derzeit kaum adäquate Fort- und Weiterbildungsangebote für professionelle Erwachsenenbildner/innen existieren. Mit dem universitären Weiterbildungsstudiengang QINEB bieten wir seit mehren Jahren eine umfassende Qualifizierungsmaßnahme an, in der neben Aspekten der Gestaltung von Selbstlernarchitekturen auch das Thema „professionelle Rolle" bearbeitet wird (vgl. hierzu www.erwachsenenbildung.uni-giessen.de/nil). Auch sollen die im Rahmen des Projekts SELBER erhobenen Daten, neben den bereits vorgenommenen Auswertungsarbeiten (vgl. Forneck/Springer 2005), gezielt auf die spezifischen Anforderungsstrukturen von Lernberatungen hin untersucht werden, um erstmals eine empirisch gehaltvolle Annäherung an die Frage nach den nötigen Kompetenzen vorzunehmen.

39 Dass es sich hierbei nur um eine Hilfskonstruktion mit grundlegend orientierender Funktion handelt, versteht sich von selbst angesichts der Tatsache, dass Lernberatungssituationen natürlich trotz allem immer individuell und situativ unterschiedlich und damit kontingent sind.

sönlicher Ziele, zeitliche Strukturierung des Lernprozesses etc.), zum anderen dienen sie als grundlegendes Anamnesematerial für die Lernberatungen.

- Darüber hinaus setzen wir ein *Formular zur Lernberatungsdokumentation* ein, in das der/die Lernberatende in Form eines Kurzprotokolls knappe Notizen zu jedem Lernberatungsgespräch (Name des/r Teilnehmenden, Datum und Dauer der Lernberatung, die Nummer der jeweils aktuellen Lernaktivität sowie der durchgearbeiteten Lernpraktiken sowie weitere Bemerkungen, z.B. definierte persönliche Lernziele, Absprachen, Vermutungen/Eindrücke etc.) einträgt. Dieses kann selbstverständlich von jeder/m Lernberater/in nach den eigenen Vorstellungen weiter ausdifferenziert oder modifiziert werden. Die Lernberatungsdokumentationen wiederum sind mit allen anderen schriftlichen Unterlagen eines/r Lernenden in einem persönlichen *Portfolio* zusammengefasst, mit dem sich der/die Lernberater/in schnell einen Überblick über die zu beratende Person verschaffen kann.

7.3 Lernprozessgestaltung: Gruppengespräche und andere Steuerungspraktiken

Neben der Gestaltung von Selbstlernarchitekturen und der professionellen Durchführung von Lernberatungen müssen Erwachsenenbildner/innen veränderte professionelle Praktiken entwickeln, mit deren Hilfe es ihnen gelingt, neben hoch individualisierten Lernphasen auch Momente gemeinsamen Lernens in einer Lerngruppe zu realisieren. Unsere Konzeption versteht selbstgesteuertes Lernen also gerade nicht als ausschließliches Individuallernen. Stattdessen implementieren wir an verschiedenen Stellen der Selbstlernarchitektur Empfehlungen zum Austausch in der Lerngruppe, zum Bilden von Kooperationen oder zur Etablierung von Gruppenarbeit. Darüber hinaus arbeiten wir im Bereich der Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse mit unterschiedlichen methodischen Steuerungspraktiken, die auf das Anregen von Reflexion und wechselseitigem Austausch der Lernenden untereinander zielen. Als solche konzipieren wir u.a. Runden zum ‚kooperativen Erfahrungsaustausch' (KEA, bezogen auf die Erfahrungen mit der Reflexion des eigenen Lernens und den Einsatz metakognitiver Praktiken) und sog. ‚Wissensplattformtreffen' (WPT, bezogen auf den konkreten Lerninhalt), über die soziales Lernen im Selbstlernprozess verankert wird (vgl. Forneck 2001, S. 243). Unsere Erfahrungen zeigen hierbei, dass vor allem die Gelegenheit zur gemeinsamen Reflexion des durchlaufenen Selbstlernprozesses, zum Einsatz der metareflexiven Elemente etc. von den Lernenden vehement eingefordert wird.

Neben der Möglichkeit, die reflexive Einstellung zum eigenen Lernen kooperativ zu festigen oder gemeinsam über inhaltliche Aspekte des Gelernten zu diskutieren, bieten diese Instrumente auch Anhaltspunkte für eine zeitliche Sequenzierung selbstgesteuerten Lernens (ebd., S. 244 f.). So besteht auch die Notwendigkeit, selbstgesteuerte Lernarrangements sowohl in die zeitliche Struktur des Weiterbildungsanbieters als auch in die der Lernenden einzubinden. Je nach institutioneller Anbindung der Selbstlernarchitektur leisten fest vereinbarte Termine für Gesprächsrunden wie die oben beschriebenen also ein Doppeltes: Sie geben dem Selbstlernangebot einen zeitlichen Rahmen und ermöglichen damit gleichzeitig individualisierte Lernzeiten.

7.4 Ausblick

Mittlerweile ist der Großteil der Auswertungsarbeiten der im Rahmen der Umsetzungsphase des Pilotkurses erhobenen Daten abgeschlossen (vgl. Forneck/Springer 2005). Neben der Evaluation und Weiterentwicklung der didaktischen Konzeption haben wir uns dabei vor allem der qualitativen Untersuchung der stattgefundenen Lernprozesse der Teilnehmer/innen zugewandt. Wir untersuchten unter anderem, wie sich die Interaktionen der Lernenden untereinander gestalten, welche Art von Kommunikation in den Lernberatungsgesprächen realisiert wird, welche Lernerfolge bei den Teilnehmer/inne/n zu verzeichnen sind und ob und inwiefern sich im Verlauf des Lernangebots so etwas wie eine reflexive Selbstlerneinstellung entwickelt.

Unsere Ergebnisse machen deutlich, dass das in diesem Beitrag beschriebene didaktische Rahmenkonzept mit seinem spezifischen Zusammenwirken von professionell und selbst gestalteten Elementen, von sozialen und individuellen Phasen eine Dynamik entfaltet, die gelingende Selbstlernprozesse initialisiert und zu ihrer dauerhaften Etablierung im Bereich der institutionellen Erwachsenenbildung beiträgt.

8. Support für eine am Lebenslauf orientierte Lernberatung

Katrin Häßner in Verbindung mit Jörg Knoll

Lernprozesse von Erwachsenen finden häufig in selbstorganisierten und selbstgesteuerten[40] Kontexten statt. Diese Lernprozesse brauchen Unterstützung durch Anleitung und Beratung. Um an den Bedürfnissen der Lernenden anzuknüpfen, müssen Anleitung und Beratung ihre Biographie berücksichtigen, denn: Erwachsene sind als „Lernende geprägt von ihrer Biographie" (Tietgens 1991, S. 216). Erfahrungen, die gesammelt wurden, und erprobte Bewältigungsstrategien werden in neuen (Lern-)Situationen wieder zum Einsatz kommen und den Lernweg und -erfolg des Lerners beeinflussen. Im folgenden Beitrag werden Unterstützungsmaterialien für eine am Lebenslauf orientierte Lernberatung vorgestellt. Nach den Ergebnissen der qualitativen Erhebungen im Rahmen des Leipziger Teilforschungsvorhabens von SELBER eignen sich diese Materialien sehr gut für eine Unterstützung der Lernberatungsarbeit. Zum Verständnis und im Hinblick auf den sachgerechten Einsatz ist ein Blick auf das Verhältnis von Lernen im Lebenslauf und Lernberatung erforderlich.

8.1 Lernberatung und Lernbiographie

Das Lernen Erwachsener zeichnet sich durch ein hohes Maß an informellen, selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernsituationen aus. Institutionalisierte, fremdorganisierte und fremdgesteuerte Lernsituationen treten dabei in den Hintergrund. Angenommen wird außerdem, dass gerade informelle, selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernsituationen oftmals nicht als solche wahrgenommen werden. „Richtiges" Lernen wird eher in den Zusammenhang mit „schulischen" Lernsituationen gebracht: mit Kursen, Lehrgängen, also zum Großteil mit frontal geführtem Unterricht. Andererseits benennen die Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen vielfach gerade informelle, selbstorganisierte und selbstgesteuerte Situationen als Gelegenheiten, die ihnen „etwas gebracht haben", wo „etwas hängen geblieben ist".

Diese Annahmen und Beobachtungen aus der Praxis der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung machen eine paradoxe Situation verständlich: Eigentlich wird et-

40 Unterscheidung der Begriffe im Anschluss an Knoll 2001.

was gebraucht, vorbewusst auch gesucht, das dem eigenen Lernen entgegen kommt und das „anders“ ist als die gewohnten Formen. Zugleich aber wird dieses andere nicht wahrgenommen, möglicherweise sogar abgewehrt, weil es neu ist, unbekannt und deshalb auch riskant.

Zu berücksichtigen sind außerdem die Ausprägungen des individuellen Lebenslaufes. Aus den Aufschichtungen von Erfahrungen, die jede einzelne Person im Zusammenhang mit Lernen gesammelt hat, ergibt sich eine spezielle Lernbiographie. Dieser eigene, lebensgeschichtlich gewachsene Zugang zum Lernen ist für jeden weiteren Lernprozess von Bedeutung. Dabei geht es eben nicht nur um ein bestimmtes Wissen und Können, das angeeignet wurde, sondern vor allem auch um eigene Strategien und Schwierigkeiten beim Lernen. Daraus wird die Notwendigkeit abgeleitet, dass erwachsenenpädagogische Konzepte (lern-)biographische Aspekte aufgreifen müssen, um wirksam zu werden (vgl. Tietgens 1991).

Die untersuchten Gruppengespräche und biographischen Interviews machten die Bandbreite der Probleme, die Erwachsene in ihren Lernprozessen haben können, sichtbar. Diese reichen von fehlenden Lernstrategien und Prüfungsängsten bis hin zu privaten und übergreifenden Schwierigkeiten, wie Zukunftssorgen und Existenzängsten. Diese Probleme bringt jede Person in eine Veranstaltung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung mit und beeinflusst dadurch das individuelle und gemeinsame Lerngeschehen. Anhand der Thematisierung dieser Problematiken ist deutlich geworden, wie viel Unterstützung Lernende gerade in selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernsettings brauchen. Sie reicht von der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen bis hin zu Hilfen im Prozess der Beschäftigungssuche, wo ja auch wieder Lernvorgänge stattfinden.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in der Praxis das Wort „Lernberatung“ in einem eher alltagssprachlichen Sinn verwendet wird und verschiedene Handlungsformen umschließt, die begrifflich zu unterscheiden sind, nämlich:

- Information (z.B. über Lerntechniken, Lernangebote, Selbstlernmedien usw.),
- Anleitung (d.h. Hinweise, wie etwas zu tun ist, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, z.B. im Zusammenhang mit Zeiteinteilung),
- Beratung im eigentlichen Sinne (d.h. Interventionen, die dazu anregen, eigene Einfälle, Zielvorstellungen, Lösungsideen usw. zu entwickeln) (vgl. Nounla 2004).

Wenn hier von Lernberatung die Rede ist, sind diese verschiedenen Handlungsformen jeweils mit gemeint. Lernberatung differenziert sich aus in

- explizite Lernberatung als abgegrenzte Handlungsform (zeitlich, organisatorisch, möglicherweise auch personell) außerhalb des Lehr-Lern-Geschehens,
- implizite Lernberatung als Handlungsform, die in das konkrete Lehr-Lern-Geschehen integriert ist.

Explizite Lernberatung

Lernberatung kann als ein eigenständiger Handlungsbereich in einer Einrichtung verankert sein. Eine solchermaßen ausdifferenzierte Beratungs-„Stelle" hat den Vorteil der Unabhängigkeit vom Lehrgeschehen und kann möglicherweise objektiver handeln. Explizite Lernberatung findet zum Beispiel im Rahmen von Selbstlernzentren (Fremdsprachen) oder in Lern- und Laufbahnberatungen an Bildungseinrichtungen statt. Sie werden vom Lerner selbst aufgesucht und ermöglichen die Bearbeitung komplexere Problematiken.

Implizite Lernberatung

Diese Form der Lernberatung ist in das konkrete Geschehen eines Kurses, Lehrganges usw. integriert. Die Vorteile einer mit dem didaktisch-methodischen Handeln verknüpften Lernberatung liegen insbesondere darin, dass die Situation des Lernenden konkret aufgenommen werden und ein Vertrauensverhältnis entstehen kann. Die veränderte Rolle, die in diesem Zusammenhang die Person mit Leitungsverantwortung (Kursleiter/in, Seminarleiter/in usw.) einnimmt – er bzw. sie wird zum Lernberater –, trifft auf eine Bedürfnislage von Teilnehmenden, die sich in den durchgeführten Interviews deutlich niederschlägt.

Durch die Ergebnisse der biographischen Analysen kann belegt werden, dass Beratung ressourcen- und entwicklungsorientiert erfolgen muss, im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe". Das bedeutet:

- Die Teilnehmenden sollen als Menschen angesprochen werden, die zur eigenen Entscheidung fähig sind und durch die Beratung nicht in ein Abhängigkeitsverhältnis geraten:

  „Und da habe ich gesagt, ich möchte gern ... , ich sehe das, dass ich mit dem Computer mehr machen kann, und das möchte ich richtig lernen. Und da hat die Beraterin zu mir gesagt: ‚Wir arbeiten hier auch nur mit ...'. Da war ich eigentlich sehr enttäuscht. Ich habe mir da eigentlich ein bisschen Hilfe erhofft. Sie sagte: ‚Na ja, Sie sind doch jetzt gerade 14 Tage arbeitslos. Sie finden schon was'. ..." (I 2, A. 55)

- Die Beratung suchenden Personen sind bei persönlichen und sozialen Fragen in der Lage, selber Perspektiven und Lösungen zu entwickeln, wenn sie von der Beratungsperson zielgerichtet unterstützt werden:

  „Da hat man wirklich gemerkt, die hat sich das alles notiert. Und die stand dann auch dahinter, die hat sich wirklich bemüht. Sie hat dann auch gesagt, im Internet, da gibt es die und die Seite, da gibt es, wie man Bewerbungen verfassen muss. Wann habe ich denn meine letzte Bewerbung geschrieben? Das sind alles so Aspekte, das erwarte ich eigentlich von so einer Person. Da muss auch erst mal ein Vertrauensverhältnis geschaffen werden." (I 2, A. 122)

- Den Beratung suchenden Personen soll der Zugang zu den eigenen Ressourcen geöffnet werden. Es sollen die eigenen Kräfte gestärkt und neue Blickwinkel ermöglicht werden:

  „Das hätte ich auch bei der Beratung erhofft, dass sie sagt: ‚Bei dem Profil könnte ich mir so etwas vorstellen. Da hat man die und die Bereiche drin, gucken Sie sich das mal an'. Und das machen aber Freunde, die sagen dann: ‚Das passt überhaupt nicht zu dir, das bist du gar nicht, oder dass klingt doch total gut'. Und das ist eigentlich das, was man braucht. Also, solche individuellen Beratungen können öffentliche Einrichtungen nicht geben, ist meine Erfahrung." (I 8, A. 214)

Bei der Unterstützung von Lernvorgängen kommt der Biographieorientierung besondere Bedeutung zu. Indem sie dazu beiträgt, Situationen eigenen Lernens im Lebenslauf mit Gelingen, aber auch mit Schwierigkeiten wahrzunehmen, kann sie helfen:

- Reflexion anzuregen,
- Zusammenhänge zu erkennen,
- Autonomie, Selbstverantwortung und Eigeninitiative zu stärken,
- Orientierungsmöglichkeiten aufzuzeigen,
- Entwicklungs- und Veränderungsperspektiven zu konkretisieren,
- konstruktive, eigenständige Problembewältigung zu fördern.

Aufgrund dieser Leistungsmöglichkeiten ist die Biographieorientierung für die Lernberatung von besonderer Bedeutung. Damit diese in Beratungssituationen einzuholen ist, bedarf es „anreizreicher Situationen" als Bezugspunkte.

8.2 Lernanlässe und anreizreiche Situationen

Schon in den Gruppendiskussionen und erst recht in den Interviews wurde deutlich, dass es bestimmte Konstellationen gibt, die Anlässe für Lernprozesse bereitstellen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Person vor Herausforderungen stellen, die von ihr Denk- und Handlungsprozesse erfordern. Die Konstellationen, aus denen solche Impulse erwachsen, lassen sich als „anreizreiche Situationen" kennzeichnen. In diesem Zusammenhang unterscheiden wir Motive und Anreize als Auslöser von Lernprozessen: Motive als die eigenen, inneren Beweggründe des Lerners und Anreize als externe Faktoren, die sich als Auslöser für Lernen niederschlagen.

In der Biographie gibt es Abschnitte, in denen sich solche Anreize und Motive verdichten: Der Kulturkreis verändert sich, eine neue Tätigkeit ist aufzunehmen, in den Lebensverhältnissen geschieht Unvorhergesehenes etc. In allen Erhebungen wurde deutlich, dass selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse eine hohe Motivation vom Lerner erfordern. Diese kann aber gerade durch die

Selbststeuerung und Selbstorganisation über den gesamten Lernprozess erhalten werden:

„TN 5: Um das Ziel noch mal zu zitieren, wenn man ein Ziel hat, seinen Beruf ausübt und weiß, man will gut sein, man stellt an sich hohe Anforderungen, die anderen stellen Anforderungen an einen ... , da kommt automatisch eine Komponente ins Leben, die heißt lernen, ewig lernen. Das ist ganz klar, das gehört eben dazu. Mir war das nie zu viel neben dem Beruf ... neben dieser ganzen Anstrengung, der gesellschaftlichen Arbeit, die man hatte, immer noch zu versuchen, so viel wie möglich zu lernen." (G 4, Z. 504-509)

Das Interesse und die Neugier an Thema und Inhalt werden als die häufigsten Motive für diese selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozesse benannt:

„TN 4: [...] Das interessiert mich, ob das Politik ist oder ob das Natur ist, mich interessiert so viel Natur, alles was da so existiert. Da bin ich eigentlich neugierig das zu wissen, und wenn ich neugierig bin, dann macht mir auch das Lernen Spaß." [...] (G 4, Z. 462-465)

Dementsprechend begründet sich fehlende Motivation zum Lernen zu großen Teilen durch fehlendes Interesse am Thema und an Inhalten:

„I (= Interviewerin): Also hängt das ganz stark auch vom Interesse ab?
TN 5: Ja, auf jeden Fall. Wenn mich etwas nicht interessiert, geht das hier rein <zeigt auf ihr linkes Ohr> und da raus <zeigt auf ihr rechtes Ohr>.
I: Haben Sie da mal ein Beispiel dafür? Vielleicht ein aktuelles?
TN 5: Zum Beispiel mit Computern. Weil mich das nicht interessiert. Da ist das genauso. Das ist mir echt zu blöd, mich vor so ein Ding zu setzen. Ich hab da zwar auch schon mal etwas dran gemacht, aber jetzt so fanatisch wie manche mit Spielen und was weiß ich, nee, das ist nicht mein Ding. Da beschäftige ich mich lieber mit etwas anderem. Also, wenn ich nicht muss, setze ich mich auch nicht vor so ein Gerät." (G 1, Z. 129-135)

Gleichzeitig führen fehlende Anreize von außen zum Ausbleiben von Lernprozessen:

„Und das war eben bisher ... im Beruf habe ich ja immer nur so viel gelernt, wie es der Arbeitgeber brauchte für seine Wünsche, wie das dafür erfüllt werden musste, das hat mich schon immer ein bisschen gestört." (I 2, A. 29)

Umgekehrt sind Anreize, die von außen gegeben werden, für das Zustandekommen von Lernprozessen für die meisten der Interviewpartner von großer Bedeutung. Als solche können beispielsweise herausgearbeitet werden:

- das Arbeitsumfeld:

  „Ja, also, als ich nach Leipzig gekommen bin, da hatten wir eine ziemlich international besetzte Arbeitsgruppe und da war dann Arbeitssprache Englisch.

  Mein Englisch war nicht allzu übel, aber auch nicht besonders gut. Und da hatte ich ein Semester lang einen Konversationskurs gemacht an der Volkshochschule, um einfach wieder reinzukommen, aber da bin ich dann nicht mehr weitergekommen." (I 7, A. 37-39)

- die eigenen Kinder:

  „Und selbst mit den Kindern. Also, wenn man solche Auszeiten nimmt, beschäftigt man sich nicht mehr mit der Wissenschaft, aber mit ganz anderen Dingen. Also, Kindererziehung, die-

ses und jenes. Und dann ist man da halt im Kindergarten und da gibt es irgendeine pädagogische Strömung und versucht, sich da reinzudenken, und da steht eine ganze Weltanschauung dahinter." (I 7, A. 57)

Die politische und gesellschaftliche „Wende" in Ostdeutschland kann in diesem Sinne ebenfalls als Situation mit sehr hohem Anreizcharakter betrachtet werden. Dazu gehört auch die schwierige arbeitsmarktpolitische Lage, die solch einen Anreiz darstellt und sehr viele Lernprozesse bei den Interviewpartnern angeregt hat. Eine Situation mit umfassendem gesellschaftlichen und politischen Wandel führte bei einer Vielzahl von Menschen zu einer Situation persönlicher Veränderungen. Es kann deutlich gemacht werden, wie stark sich Menschen auf diese Prozesse einstellen müssen und zu welchen Lernprozessen dies letztendlich beim Einzelnen führt. Es handelt sich dabei um Lernprozesse auf formaler Ebene wie Umschulungen, Lehrgänge etc., und zwar zumeist fremdgesteuert und fremdorganisiert. Es finden aber auch Lernprozesse auf informeller Ebene statt, z.B. als Veränderungen von Werten und Einstellungen. Suchbewegungen und die Entwicklung von Bewältigungsstrategien sind hierbei an sich schon selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse, die die Anpassung an die veränderte Umwelt zum Ziel haben. Allerdings: Die Überdauerung der Reize durch sehr lange (Veränderungs-)Phasen wirkt sich auf die (Lern-)Motivation der Teilnehmenden nicht immer positiv aus. Das heißt: Führen die aus dieser Situation entstandenen Lernprozesse nicht zum gesetzten Ziel bzw. fehlen adäquate Bewältigungsstrategien für schwierige Lebensphasen, hat das negative Auswirkungen auf die Lernmotivation der Teilnehmenden:

„TN 9: Na ja, aus allen Dingen, die man im Leben macht. Auf der Arbeit oder im persönlichen Leben oder was .. man lernt doch immer neue Dinge dazu. .. Ich meine, dass wir jetzt hier einen neuen Beruf lernen, dass ist ja nun .. zwangsläufig dadurch, dass wir ja in der Wirtschaft irgendwo keine Arbeit kriegen. Sonst hätte ich mir dieses erspart, mich noch mal in meinem Alter hierher zu setzen, zwei Jahre einen Beruf zu lernen und am Ende vielleicht wieder da zu stehen mit der Erkenntnis: Auch dieses hat mir nichts gebracht. .. Ist schon irgendwo schwer. Ich hätte lieber in meinem alten Beruf, den ich vorher hatte, weitergearbeitet." (G 2, Z. 15-22)

Die Annahme, dass es im Zusammenhang mit Anlässen, Anreizen, Herausforderungen und Notwendigkeiten für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen biographische Unterschiede in folgenden zwei Blickrichtungen gibt, konnte anhand der biographischen Interviews belegt werden:

1. In der Perspektive des zeitlichen Ablaufs, d. h. im Nacheinander verschiedener Lebensphasen und -situationen. Beispiele hierfür liegen bei den Interviewpartnern im Wechsel von einer Berufstätigkeit in eine andere, die den Betroffenen vor neue Herausforderungen stellt, oder im Übergang von der Arbeitslosigkeit in eine Umschulung etc.

„TN 12: Na, die Umstellung war schon groß, ... wenn man das nicht gewöhnt ist hier ... 8 Stunden in der Schule zu sitzen und vor allem 8 Stunden demselben Dozenten zu zuhören. ...

Das ist schon schwer, muss ich sagen. Vor allem für diejenigen sicher, die schon etliche Jahre aus der Schule raus sind. Vor allem auch erst mal diesen Anschluss wieder kriegen." (G 2, Z. 176-179)

2. In der Perspektive der biographischen Gleichzeitigkeit. Hier wird die „Wende" als eine Situation benannt, die sehr viele Lernprozesse gleichzeitig angeregt hat, z.B. die Teilnahme an einer berufsbegleitenden Weiterbildung oder Geschehnisse im privaten Bereich wie Familie und Partnerschaft. Oftmals finden wir in der Gleichzeitigkeit von Lernprozessen die Verknüpfung von beruflichen und privaten Interessen (Beschäftigung mit Computern, Erlernen von Fremdsprachen, Führerschein etc.).

„Ich meine, wenn ich sage, sechs Jahre mache ich das, dann habe ich vielleicht den Stand von drei Jahre intensiv, kann schon sein. Das ist ja auch nur einmal in der Woche, das ist ja bei einer Sprache nicht wirklich viel, aber so in Kombination mit dem Berufsalltag fand ich das eigentlich immer gut." (I 8, A. 294)

„TN 12: Das ist bei mir in letzter Zeit so. Das ich mich .. ich hab jetzt erst vor kurzem .. mal mit Linux angefangen. Der Systemumstellung mehr oder weniger wegen. Das ist eine komplette Umstellung. ... Wir haben sehr lange an Windows gearbeitet und dann eben diese Umstellung. Da lernt man schon viel Neues dazu. Ich tue mich da auch privat mit beschäftigen." (G 2, Z. 298-309)

8.3 Das Lernbiogramm als Mittel der Darstellung und Analyse

Wenn die Perspektiven der Gleichzeitigkeit und des zeitlichen Nacheinander miteinander verknüpft und als zwei Achsen eines Feldes aufgezeichnet werden, entsteht durch die Eintragung der einzelnen Lernsituationen an ihrem jeweiligen Ort ein „Muster", das für die jeweilige Person und ihr Lernen kennzeichnend ist. Es hilft, die einzelnen Lernsituationen, aber auch die Kompetenzen und Fähigkeiten, die in verschiedenen Lebensabschnitten erworben wurden, graphisch darzustellen und in ihren gegenseitigen Bezügen, Rhythmen und Verläufen zu analysieren. Wir verwenden hierfür die Bezeichnung „Lernbiogramm".

Das Modell des Lernbiogramms wurde anhand des vorliegenden Interviewmaterials entwickelt. Es wurden aus den biographischen Interviews die biographischen Stationen auf der horizontalen Ebene und konkrete Lernsituationen auf der vertikalen Ebene eingetragen. In einem nächsten Schritt ist es anhand des Modells möglich, konkrete Kompetenzen, die in diesen Situationen erworben wurden, herauszuarbeiten. Das folgende Beispiel stellt das Lernbiogramm einer 37-jährigen promovierten Biochemikerin dar.

Das Verfahren und Instrument lässt sich gemeinsam vom Lerner und Lernberater oder allein vom Lerner einsetzen. Für Lernberater/innen und – im Falle implizi-

Abbildung 28: Lernbiogramm

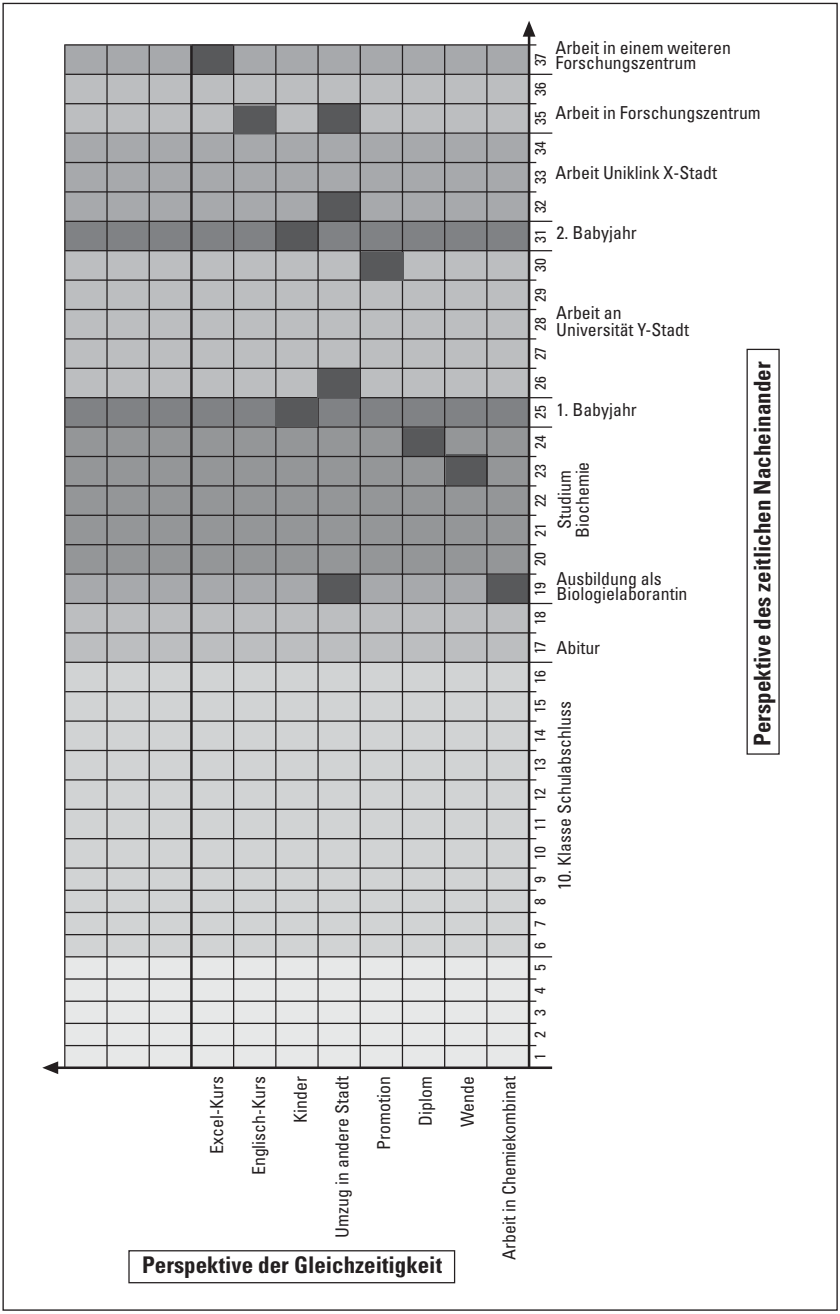
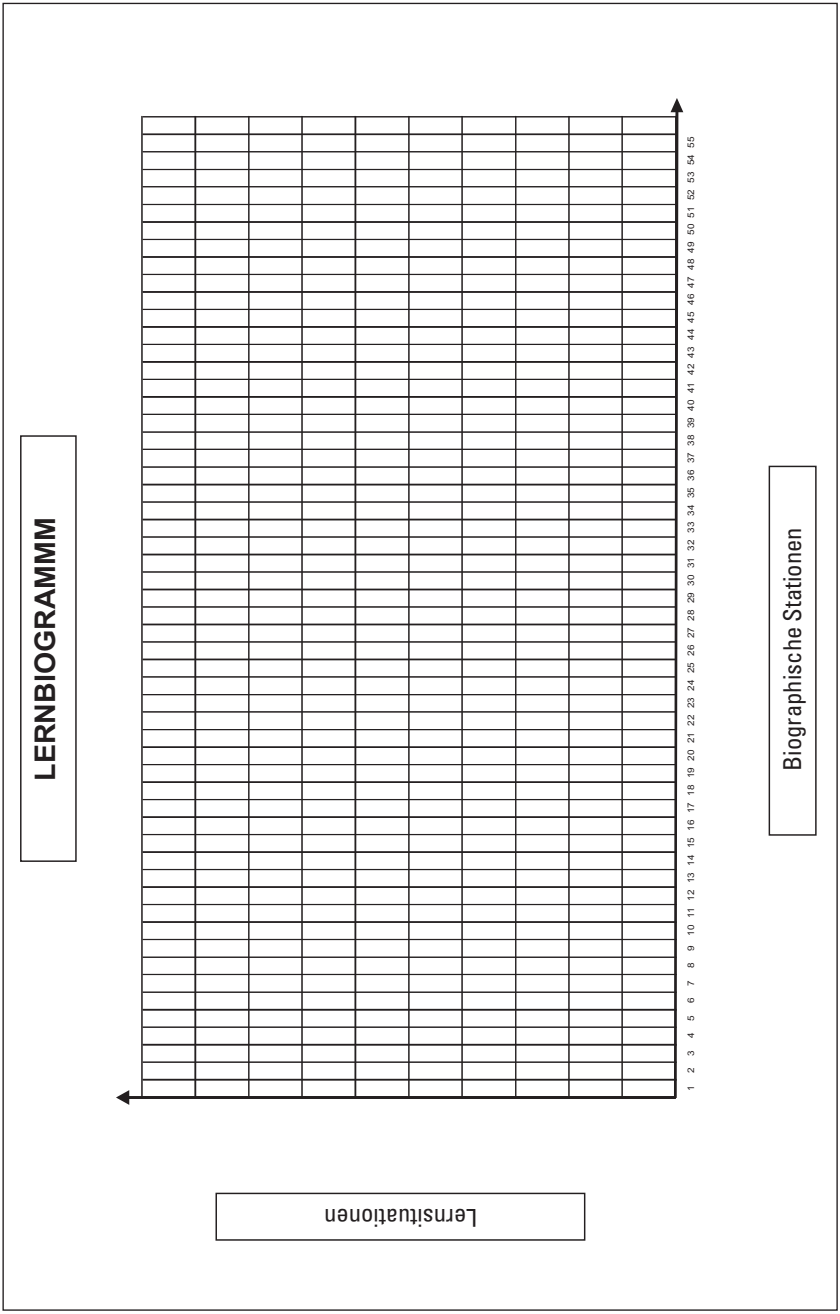


Abbildung 29: Formular für die Erstellung eines Lernbiogramms



ter Lernberatung – für Kursleiter/innen ist das Instrument von Bedeutung, wenn es darum geht, die Vorerfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen.

Lerner/innen können das Instrument verwenden, um sich selbst über bisherige Lernsituationen und -erfahrungen Klarheit zu verschaffen und um Kompetenzen zu erkennen, die in informellen, alltäglichen oder lebenslauf-spezifischen Situationen erworben worden sind; dies kann Grundlage sein, um bestimmte Kenntnisse oder Fähigkeiten zu vertiefen oder um beispielsweise in einem Bewerbungsschreiben Kompetenzen und Qualifikationen entlang der Biographie zu verdeutlichen.

Als Leitfaden für die Arbeit mit dem Modell dienen folgende Hinweise:

- Bitte vervollständigen Sie die waagerechte bzw. horizontale Ebene, indem Sie die Stationen ihrer Biographie eintragen (Schulausbildung, Berufsausbildung, Arbeitsstellen, längerfristige Lehrgänge).
- Bitte fügen Sie auf der senkrechten bzw. vertikalen Ebene Situationen und Anlässe ein, in denen Sie etwas „gelernt“ haben, und setzen Sie dabei ein Kästchen in die zeitlich dazugehörige Station (z.B. zur Berufsausbildung).
- Bitte überlegen Sie sich in einem nächsten Schritt Kompetenzen, die Sie in diesen Situationen erworben haben, und schreiben Sie diese dazu.

8.4 Weitere Unterstützungsmaterialien für Lernberatung

In diesem Abschnitt werden Vorgehensweisen und Unterstützungsmaterialien für Lernberatung vorgestellt, die besonders den Aspekt „Lernen im Lebenslauf“ aufgreifen, also die biographische Orientierung für das unterstützende Handeln fruchtbar machen. Sie sind z.T. für explizite, z.T. für implizite, z.T. auch für beide Beratungssituationen einsetzbar.

Anamnestische Fragestellungen

Anwendung: Beratung im eigentlichen Sinne (s.o.) mit ihrem non-direktiven Ansatz stellt den Klienten bzw. die Klientin in den Mittelpunkt. Die betreffende Person soll mit Hilfe der Beratung Wege finden, die es ihr ermöglichen, Probleme zu bewältigen und eigene Lösungen zu entwickeln, die sich an den individuellen Ressourcen orientieren.

Folgende Fragestellungen können in Zusammenhang mit lernbiographischen Aspekten von Bedeutung sein:

- Welches waren für Sie wichtige Situationen in Ihrer Biographie, in denen Sie etwas hinzugewonnen haben, in denen Sie sich innerlich verändert haben?
- Wie sieht eine Situation aus, in der Sie viel gelernt haben?
- Wie sehen Situationen aus, in denen Sie weniger gelernt haben? Woran lag das?

- Wenn Sie Ihre jetzige Lebenssituation ansehen: Wo gibt es hier Herausforderungen oder Anreize zum Lernen?
- Wo sehen Sie bei sich selbst Kräfte und Energien für Ihre jetzige Lernsituation?
- Wo sehen Sie Schwierigkeiten?

Lerntagebuch

Anwendung: Das Lerntagebuch kann als Begleitinstrument für längerfristig angelegte Lernvorgänge und zur Unterstützung von Beratungsgesprächen dienen. Hier werden aufgrund einer Anleitung durch Lernberater/in oder Kurs- bzw. Seminarleitung persönliche Erwartungen, Lernziele und deren Realisierung in Form von Lernfortschritten, aber auch ganz individuelle Eindrücke und Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Lerngeschehen dokumentiert. (Falls das Wort „Tagebuch" unangenehme Empfindungen auslöst, kann auch der Begriff „Logbuch" verwendet werden.)

Das Lerntagebuch ermöglicht somit:

- eine persönliche Dokumentation des Lerngeschehens,
- eine Sicherung von Lernergebnissen (da die Teilnehmenden im Aufschreiben selber auswählen, was ihnen wichtig ist, und da selber Aufgeschriebenes besser „behalten" wird),
- eine fortlaufende Reflexion des Lernweges,
- das Entstehen eines „persönlichen Buches".

Hilfreiche Anleitungen:

Zum Einstieg:

Was reizt mich an dem Thema ...?

Was möchte ich am Ende des Seminars (des Kurses usw.) genauer wissen (können, erfahren haben o.Ä.)?

Was soll sich nach dem Seminar für mich verändert haben?

...

Zur Zwischenauswertung:

Was ist mir wichtig geworden?

Wie habe ich mich selbst in meinem eigenen Lernen wahrgenommen? Was daran ist mir vertraut – und was daran ist neu?

Was sollte unbedingt noch behandelt werden?

Was macht mich zufrieden/unzufrieden?

Wie sehen meine nächsten Schritte aus?

....

Zur Schlussauswertung:

Was habe ich Neues entdeckt?

Was habe ich vermisst?

Woran werde ich noch weiter arbeiten?

Wie habe ich mich selbst in meinem eigenen Lernen wahrgenommen? Was daran ist mir vertraut – und was daran ist neu?

...

Lernweg

Anwendung: Der persönliche Lernweg in einer spezifischen Lebenssituation (z.B. der erste Tag in der neuen Tätigkeit, die Einschulung des Kindes, das Fest zum 50. Geburtstag) oder in einem formellen Lehr-Lern-Arrangement, also in einem Lehrgang, einem Seminar usw. stellt gewissermaßen eine „Lernbiographie im Kleinen" dar. Gemeinsam mit der „großen" Biographie des Lernens im Lebenslauf ist ihr das Prozesshafte und die Möglichkeit vielfältiger Eindrücke und Erfahrungen. Sich diesen Prozess-Charakter anhand eingegrenzter, überschaubarer Situationen zu verdeutlichen, steigert die Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Lernen überhaupt.

Ein Hilfsmittel hierzu bietet die Methode „Lernweg". Die Person wird gebeten, auf einem Blatt aufzuzeichnen, wie sie ihren Weg durch eine einzelne Situation (der oben erwähnte „erste Tag" usw.), durch einen bestimmten, evtl. auch längeren Zeitabschnitt ihres Lebens (z.B. die Zeit zwischen Verlust der vorherigen Stelle und Beginn einer neuen Tätigkeit) oder durch ein formelles Lehr-Lern-Arrangement (einen Kurs, ein Seminar usw.) erfahren hat. Sie möge durch Auf und Ab, Kurven und Geraden und durch einfache Symbole markieren, was ihr widerfahren ist, was ihr wichtig wurde, wo es Höhen und Tiefen gab, Licht und Dunkelheit, wo es Überraschungen gab oder Bedrohliches.

Diese Zeichnung kann Grundlage sein

- für ein Einzelgespräch (in der expliziten Lernberatung) über die persönliche Art und Weise zu lernen oder über ein künftiges Lernvorhaben,
- für einen Austausch zwischen jeweils zwei oder drei Personen einer Lerngruppe mit der weiterführenden Aufgabe, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und diese dann in die nachfolgende Gruppendiskussion einzubringen,
- für eine Gruppendiskussion (s.u.), die sich unmittelbar anschließt und in der die Teilnehmenden erzählen, was ihnen bei der Gestaltung ihrer Skizzen und Bilder aufgefallen ist.

Gruppendiskussion

Anwendung: Die Gruppendiskussion ist eine Methode zur Identifikation von Lernproblemen, von Erfolgsfaktoren individuellen und gemeinsamen Lernens und zur Reflexion von Lernprozessen.

Die Thematisierung von Lernen in Gruppengesprächen ist sehr fruchtbar, da Lernschwierigkeiten und Lernmotivationen bei den Teilnehmenden oftmals ähnlich gelagert sind. Der Austausch darüber regt gegenseitige „Beratungsprozesse" in vielerlei Form an. Gleichzeitig werden gemeinsam Bewältigungsmöglichkeiten gesucht. Die Leitung eines Kurses, Seminars usw. kann hier im Sinne von Lernberatung unterstützend und moderierend wirken. Es können beispielsweise gemeinsame Lernschritte in der Gruppe vereinbart werden, Lerngruppen finden sich, oder der Austausch von Erfahrungen bei der Suche nach Stellen auf dem Arbeitsmarkt kann erhöht werden.

Hilfreiche Anleitungen:

Im Folgenden werden einige Gesprächsanstöße aufgeführt, die in einer Gruppendiskussion den Austausch über Lernen und eine biographische Orientierung aktivieren können. Es handelt sich um Formulierungs*vorschläge*, die zur Auswahl je nach Situation und Gruppenkonstellation gedacht sind.

Einstiegsimpulse (für eine erste Gruppendiskussion):
- Lernen bedeutet für mich ...
- Ich lerne am leichtesten, wenn ich ...
- Wichtige Lernerfahrungen habe ich gesammelt bei ...
- Für mein Lernen in diesem Kurs (Seminar, Lehrgang o.Ä.) wünsche ich mir ...

Zwischenauswertung:
- Wie habe ich mich selbst in meinem eigenen Lernen wahrgenommen? Was daran ist mir vertraut – und was daran ist neu?
- Was ist mir wichtig geworden?
- Was sollte unbedingt noch behandelt werden?
- Was war für das Lernen bisher förderlich, was war hinderlich?
- Um besser lernen zu können, wünsche ich mir ...
- Nächste Schritte könnten sein ...

Schlussauswertung:
- Mein Lernweg in diesem Kurs (Seminar, Lehrgang o.Ä.) ...
- Für meine Art zu lernen ist mir aufgefallen ...
- Ich nehme mit (als Ergebnis, als Anregung, als Frage) ...
- Für mich ist offen geblieben ...

8.5 Kompetenzen für Lernberatung

Lernberatung stellt eine Begleitdimension von Lehr-Lern-Aktivitäten mit Erwachsenen dar. Dies wird in der „impliziten Lernberatung“ besonders deutlich (s.o.). Insofern kommen hier verschiedene Handlungsformen zum Tragen, die sozusagen zum Alltagsgeschäft der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gehören. Ihre „beraterische“ Qualität erhalten sie dadurch, dass sie nicht einfach als punktuelle Einzelmaßnahme eingesetzt werden, sondern in eine Gesamtperspektive der Lernunterstützung auf der Grundlage einer biographischen Orientierung eingebunden sind. Das eigene Handeln in diesem Sinne reflektieren und gestalten zu können, stellt somit eine grundlegende Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dar, die Lernberatung realisieren, sei es implizit oder explizit.

Vor diesem Hintergrund kann es dann im Einzelnen darum gehen,
- Informationen zur Verfügung zu stellen (auch über Lernangebote),
- nach Bedarf beim Umgang mit Medien und Materialien zu helfen,
- ein individuelles Lernanliegen in einen biographischen Kontext einzuordnen,
- das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen zu unterstützen, indem dazu angeregt wird, die hierfür hilfreichen Vorerfahrungen in der

Biographie wahrzunehmen und dadurch die notwendigen Kompetenzen zu stärken,
- Vernetzung zwischen Lernenden anzuregen (z.B. indem der Impuls gegeben wird, spezifische Kenntnisse oder Vorerfahrungen, die aufgrund eines Lernbiogramms oder eines Lernweges – zu beidem s.o. – deutlich geworden sind, einer anderen Person zugänglich zu machen oder in ein gemeinsames Lerngeschehen einzubringen).

Folgende Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten kommen der Lernberatung zugute:
- Interesse und Wahrnehmungsfähigkeit für die biographische Einbindung jeglichen Lernens,
- Kenntnisse in Lernpsychologie,
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements mit Erwachsenen,
- Kenntnisse über selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen und spezifische Unterstützungsangebote und -formen (insbesondere Medien),
- ggf. inhaltliche und fachdidaktische Kenntnisse in Bezug auf einzelne Gegenstandsbereiche des Lernens (sog. disziplinspezifisches Wissen, z.B. im Bereich Sprachen),
- Kenntnisse und Fähigkeiten, um situations- und personspezifisch die Handlungsformen „Anleitung“ oder „Beratung im eigentlichen Sinne“ (als Hilfe zur Selbsthilfe) einsetzen und gestalten zu können (wozu auch persönliche Eigenschaften und Einstellungen wie Offenheit und Akzeptanz gehören und ebenso die Fähigkeit zur teilnehmerorientierten Gesprächsführung) (vgl. Nounla 2004)

Die inhaltlichen und fachdidaktischen Kenntnisse sind im Zusammenhang mit Information und Anleitung bedeutsam. Im Falle von Beratung als „Hilfe zur Selbsthilfe“ kann diese inhaltliche Seite zurückgestellt werden („... da will ich mich selber noch informieren“) oder durch Kollegen bzw. Kolleginnen geleistet werden (vgl. Kemper/Klein 1998).

8.6 Ausblick: Lebenslauf und Lernen

Die Auflistung von Tätigkeiten oder von Kenntnissen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit Lernberatung verweist auf einen Sachverhalt, der bereits bei einzelnen Methoden – z.B. Gruppendiskussion oder Lernweg – deutlich geworden ist: Lernberatung und didaktisch-methodische Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements haben fließende Übergänge.

Dass dies so ist, hat mit der Verbindung von Lernen und Leben und speziell mit den Verflechtungen zwischen selbstgesteuertem, selbstorganisiertem Lernen und den jeweils umgebenden biographischen Situationen zu tun. Von daher ist es einerseits sinnvoll, die beraterische Seite des erwachsenenbildnerischen Handelns eigens zu betrachten und gezielt zu pflegen. Andererseits geht es aber immer wieder um die Integration in eine Gesamtsicht, die den Menschen und ihrem Lernen zugewandt ist und ihnen Unterstützung anbietet. Unter diesem Aspekt von Lernunterstützung können Lernberatung und didaktisch-methodisches Handeln einander wechselseitig bereichern. Und sie sind aufeinander angewiesen.

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung stellt dies eine durchaus „anreizreiche Situation“ dar, die sich berufsbiographisch in eigenem Lernen niederschlagen kann – und dies durchaus auch selbstgesteuert und selbstorganisiert ...

Literatur

Ackermann, M. (1997): Neue Wege entstehen, indem wir sie gehen. In: Meisel, K. (Hrsg.): Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen (Materialien für die Erwachsenenbildung). Frankfurt a.M., S. 89–108

Agyris, Ch./Schön, D. A. (1978): Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, Mass.

Agyris, Ch./Schön, D. A. (1996): Organizational learning: Vol. 2: Theory, Method and Practice. Reading, Mass.

Antons, K./Voigt, B. (1995): Systematische Anmerkungen zur Intervention in Gruppen. In: König, O. (Hrsg.): Gruppendynamik. München/Wien, S. 202–222

Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung ABWF (Hrsg.) (2000): Quem-Bulletin 7. Berlin

Arnold, R. (2000): Das Santiago Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln

Arnold, R. (2001): Selbstorganisation. In: Ders./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 280–282

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

Behrenberg, A. (1999): Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen der Übernahme einer paradoxen Rolle. In: Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.): In der Gruppe liegt das Potential – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg, S. 105–118

Behrenberg, A. (2001): Zum Einsatz von Lernquellenpools. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 248–257

Behrenberg, A./Faßnacht, M. (1998): Selbstorganisation und die Aufforderung zur freiwilligen Selbstverantwortlichkeit – Erfahrungen mit einem paradoxen Lernkonzept in der Erwachsenenbildung. In: Schattenhofer, K./Weigand, W.: Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur Angewandten Gruppendynamik. Opladen/Wiesbaden, S. 185–210

Behrendt, E. (1998): Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Bielefeld

Behringer, F./Bolder, A. u.a. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler

Belbin, R. M. (1992): Teamaufbau nach Belbin. o.O.

Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.) (1999): In der Gruppe liegt das Potential – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg

Beucke-Galm, M. (2001): Über die Bedeutung von Dialog in einer „lernenden Organisation". In: Organisationsentwicklung, H. 1, S. 20–31

Boerner, S./Gebert, D. (2002): Zur Förderung von Innovation: Freiheit um jeden Preis? In: Organisationsentwicklung, H. 2, S. 32–37

Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München

Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen

Bremer, H./Teiwes-Kügler, Ch. (2003): Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, H. (Hrsg.): Probleme sozialer Integration (Agis-Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel). Münster u.a., S. 207–236

Buer, F. (2003): Team-Entwicklung in der Supervision zwischen Fallarbeit und Organisationsentwicklung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, H. 2, S. 121–135

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Child, J./Heavens, S. J. (2001): The Social Constitution of Organizations and its Implicants for Organizational Learning. In: Dierkes, M. u.a. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. New York, S. 308–326

Child, J./Smith, C. (1987): The Context and Process of Organizational Transformation: Cadbury limited in its Sector. In: Journal of Management Studies, H. 24, S. 565–593

Csikszentmihalyi, M. (1996): Kreativität. Stuttgart

Deitering, F. G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Osnabrück

Deutscher Bundestag (2000): Antrag „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken". Drucksache 14/3127 vom 6.4.2000

Dietrich, St. (2000): Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. In: Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (Hrsg.): Beratung (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 46). Bielefeld, S. 100–113

Dietrich, St. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld

Dietrich, St. (2004): Neue Lernkultur erfordert neue Lehrkultur. Zur Veränderung professionellen Handelns. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 57–66

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

Dietrich, St./Herr, M. (2002): Fortbildungsreihe Beratung. Projektinterne Ankündigung der Fortbildungsreihe „Beratung" (unveröff. MS). Bonn

Dietrich, St./Herr, M. (2003a): Neue Lehr- und Lernkultur im Projekt SELBER (Info-Dienst Nr. 3). Bonn. http://www.die-bonn.de/selber/materialien

Dietrich, St./Herr, M. (2003b): Projektsupport: Organisationsberatung und Fortbildungsreihen (Info-Dienst Nr. 4). Bonn. http://www.die-bonn.de/selber/materialien

Dietrich, St./Herr, M (Hrsg.) (2004): Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung. Projektbeteiligte berichten von ihren Erfahrungen im Projekt SELBER. Bonn

Dietrich, St./Rainer, M. (2001): Leitfragen für den Veränderungsprozess. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 111–119

Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Bonn

Dollhausen, K. (2003): Organisationsberatung in der Weiterbildung als pädagogisches Aufgabenfeld? In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 79–91

Doppler, K./Lauterburg, Ch. (1996): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 5. Aufl. Frankfurt a.M.

Dubs, R. (1999): Lehren und Lernen – ein Wechselspiel. In: Dietrich, St./Fuchs-Brüninghoff, E. u.a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a.M., S. 57–70

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

Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz: Eine empirische Studie über Prozessstrukturen moderner Bildungsbiographien. München/Wien

Ernst-Betocchi, K. (2004): Teamentwicklung und Projektmanagement bei Arbeit und Leben gGmbH Rheinland-Pfalz. In: Dietrich, St./Herr, M. (Hrsg.): Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung. Projektbeteiligte berichten von ihren Erfahrungen im Projekt SELBER. Bonn, S. 10–16

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000, Lissabon. http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm vom 13.11.2004

Faßnacht, M. (2001): Vom Lehrenden zum Lernbegleiter. Konsequenzen einer Rollenveränderung. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 136–146

Faulstich, P. (Hrsg.) (1990a): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München

Faulstich, P. (1990b): Zukunft. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München, S. 14–42

Faulstich, P. (2001): Förderung selbstgesteuerten Lernens – Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 39–55

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München

Faulstich, P. (2004): Evaluation zum Projekt SELBER „aus der Seitenansicht" – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (unveröff. MS). Bonn

Faulstich, P./Forneck, H. J./Knoll, J. u.a. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld

Faulstich, P./Grell, P. (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. URL: www.die-bonn.de/selber/materialien

Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler

Forneck, H. J. (2001): Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Umrisse einer Didaktik. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 239–247

Forneck, H. J. (2002): Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 242–261

Forneck, H. J./Springer, A. (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, P./Forneck, H. J./Knoll J. u.a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 94–161

Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn

Freimuth, J./Hoets, A. (1996): Lern- und Spiel-Räume gestalten. In: Greif, S./Kurtz, H. J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen, S. 125–131

Fuchs-Brüninhoff, E. (1984): Gespräch über Lernen – ein unterrichtspädagogisches Prinzip. In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung, H. 5, S. 87–91

Fuchs-Brüninghoff, E. (1987): Lernberatung. In: Information – Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, H. 4, S. 1–3

Fuchs-Brüninghoff, E. (1997): Beratung von Menschen in Systemen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, H. 3, S. 184–192

Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (Hrsg.): Beratung (Literatur- und Forschungsreport 46). Bielefeld, S. 81–92

Fuchs-Brüninghoff, E. (2001): Lernerfolg und Reflexion. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 285–291

Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1991): Beratung. Frankfurt a.M.

Gellert, M./Nowak, C. (2002): Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. Meezen

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 233–270

Glasl, F./Lievegoed, B. (1996): Dynamische Unternehmensentwicklung. Bern u.a.

Grell, P. (2003): Forschende Lernwerkstatt – das Lernen analysieren, mit Lernenden reflektieren. URL: www.die-bonn.de/selber/materialien

Grell, P. (2004a): Forschen mit der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 161–171

Grell, P. (2004b): Forschende Lernwerkstatt (Diss., in Vorb.). Hamburg

Gudjons, H./Pieper, M./Wagner, B. (1996): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Reinbek

Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.) (1993): Didaktische Theorien. Hamburg

Häßner, K./Knoll, J. (2003): Lernen im Lebenslauf und Lernberatung (Informationen des DIE-Projekts SELBER, Nr. 7). Bonn

Hartz, St./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld

Herbrich, E./Jurkeit, J. (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis. Berlin

Hoerning, E. M. (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Hoffmann, N./Nuissl, E. (2003): Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive künftiger Anforderungen. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 100–107

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York

Holzkamp, K. (1997): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Ders.: Schriften. Bd. 1. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Berlin/Hamburg, S. 159–195

Hufschmid, E. (2001): Lernkultur im Wandel. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 74–86

Isaac, W. (1997): Der Dialog. In: Senge, P. M. u.a. (Hrsg.): Das Fieldbook der Fünften Disziplin. Stuttgart, S. 407–420

Karrer, H.-P. (2001): Ketzerische Gedanken zur Weiterbildung der Weiterbildner. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 147–152

Karrer, H.-P. (2004): Rückmeldungen zur dritten Bilanzveranstaltung (unveröff. MS). o.O.

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

Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2. vollständig überarbeitete Auflage. München/Wien

Kerres, M. (2003): Zu Wirkungen und Risiken neuer Medien in der Bildung: Warum Medien keine Arznei für die Bildung sind. http://online-campus.net/edumedia/publications/Festschrift%20für%20Werner%20Habel-kerres.pdf

Kleber, E. W./Stein, R. (2001): Lernkultur am Ausgang der Moderne. Baltmannsweiler

Knatz, B./Dodier, B. (2003): Hilfe aus dem Netz. Theorie und Praxis der Beratung per E-Mail. Stuttgart

Knoll, J. (2001): Wer ist das „Selbst"? Zur Begrifflichkeit und zu den Wechselwirkungen beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 201–213

Knoll, J. (2002): Professionalisierung der Weiterbildner. Irrungen und Wirrungen. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002 – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster/New York, S. 315–350

Knoll, J./Kakar, St. (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. 49–312

Königswieser, R./Exner, A. (1998): Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen

Kruse, W. (2001): Selbstmanagement des persönlichen Wissens. Lernen, lernen, lernen: Die EU erhebt das lebenslange Lernen zum Geschäftsmodell. In: Journal Arbeit, H. 2, S. 33–35

Küchler, F. v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.

Kuhn, R. (2001): Arbeit am persönlichen Beratungskonzeot. In: Panorama, H. 4, S. 6–9

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Lernzentren – Ein Ratgeber. Soest

Leuschner, M. (2004): Erfahrungen als Lernbegleiterin einer Fortbildungsgruppe von Dozent/inn/en. In: Dietrich, S./ Herr, M. (Hrsg.): Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung. Bonn, S. 74–81

Ludwig, J. (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 667–681

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Mader, W. (1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R.: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. Auflage, Opladen, S. 317–326

March, J. G./Olsen, J. P. (Hrsg.) (1976): Ambuigity and Choice in Organizations. Bergen

Mathes, E. (2002): Funktion und Qualifizierung organisationsinterner Qualitätsentwickler/innen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 28–30

Meisel, K. (2000a): Support für die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 39

Meisel, K. (2000b): Beratung von Weiterbildungsorganisationen. Anlässe und Ansätze. In: Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (Hrsg.): Beratung (Literatur- und Forschungsreport 46). Bielefeld, S. 61–70

Meueler, E. (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 677–690

Müller, K. R. (1994): Entscheidungssituationen. Mitbestimmung als Problem. In: Ders. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/innen im Bereich von Training und Seminarleitung. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 48–68

Münch, W. (1995): Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Psychologische Grundlagen für die Praxis in Seminaren, Kursen und Trainings. Weinheim/Basel

Mutzeck, W. (1996): Beratung. In: Pallasch, W./Mutzeck, W./Reimers, H. (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Weinheim/München, S. 16–20

Nickolaus, R./Schumm, W./Pfister, E. L. (1990): Selbstgesteuertes Lernen in der Metallausbildung – Ergebnisse, Erfahrungen und Konsequenzen eines Modellversuchs. Esslingen

Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M.

Nounla, C. (2004): Selbst und unterstützt: Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot. Aachen

Nuissl, E. (2004): Edutainment – wie viel ist nötig? In: Education permanente. H. 3, S. 8–10

Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.) (1999): Neue Lernkulturen (Literatur- und Forschungsreport 44). Bielefeld

Orthey, F. M. (2003): „Drop your tools!" Zwischenrufe zu Widerständen beim Lernen und Ver-Lernen. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, H. 2, S. 167–175

Otto, V., u.a. (1979): Offenes Weiterlernen – Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig

Pätzold, H. (2001): Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. Neue Aufgaben in der Erwachsenenbildung. In: PÄD-Forum, H. 2, S. 145–148

Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Pawlowsky, P. (2001): The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In: Dierkes, M. u.a. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. New York, S. 61–88

Rau, H. R. (1994): Wenn der Chef geht. Zur Kulturveränderung in Organisationen bei einem Leitungswechsel. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, H. 1, S. 55–67

Rechtien, W. (1999): Angewandte Gruppendynamik. 3. Aufl. Weinheim

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F. E./ Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a., S. 355–403

Rinnert, U. (2004): Kollegiale Beratung als selbstgesteuerter Prozess. In: Dietrich, S./ Herr, M. (Hrsg.): Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung. Bonn, S. 82–85

Sauer-Schiffer, U. (2000): Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster

Schattenhofer, K. (1992): Selbstorganisation und Gruppe. Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen. Opladen

Schattenhofer, K. (2001): Selbststeuerung und Gruppe. In: Klingenberger, H./Krecan-Kirchbichler, B. (Hrsg.): Alles wird gut!? Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. München, S. 66–77

Scheffer, U./Hesse, F. W. (Hrsg.) (2002): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart

Scherf-Braune, S. (2000): Organisationales Lernen. Ein systhemtheoretisches Modell und seine Umsetzung. Wiesbaden

Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler

Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Opladen

Schulz-von-Thun, F. (2001): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Weinheim/Basel

Senge, P. M./Kleiner, A./Smith, B. (Hrsg.) (1997): Das Fieldbook der Fünften Disziplin. Stuttgart

Siebert, H. (1994): Das Problem der Motivation. In: Müller, K. R. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/innen im Bereich von Training und Kursleitung. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 154–164

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

Simons, P. R.-J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Friedrich, H. F./ Mandl, H. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen/Toronto/ Zürich, S. 251–264

Tietgens, H. (1990): Vorbemerkung. In: Hollenstein, E. u.a.: Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn, S. 8–12

Tietgens, H. (1991): Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning, E. M.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 206–223

Trebesch, K. (2003): Projektmanagement – Korrekturen einer Fehlentwicklung. In: Organisationsentwicklung, H. 3, S. 81–85

Vogel, H.-Ch. (Hrsg.) (1994): Werkbuch für Organisationsberater. Aachen

Wagner, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In: Neber, H./Wagner, A., C./Einsiedler, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim/Basel, S. 49–67

Wahren, H.-K. (1996): Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. New York

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen – Störungen – Paradoxien. 10. Aufl. Göttingen

Weber, Ch./Berthoin Antal, A. (2001): The Role of Time in Organizational Learning. In: Dierkes, M. u.a. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. New York, S. 351–368

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

Weinert, F. E. (2001): Lernen des Lernens. In: Forum Bildung: Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Bonn, S. 43–48

Weinert F. E./Schrader, F. W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Ders./Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a., S. 295–335

Zech, R. (2004): Lernerorientierte Qualitätstestierung als Entwicklung unterstützendes Verfahren. In: Praxis politische Bildung, H. 3, S. 178–184

Zimmer, G. (1996): Von Lernumgebungen zu Arbeitsaufgaben – multimediale Lernarrangements für selbstorganisiertes Lernen. In: Ders./Holz, H. (Hrsg.): Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen. Nürnberg, S. 13–26

Autorinnen und Autoren

Angelika Behrenberg, Jahrgang 1963, Trainerin für Gruppendynamik (DAGG), Supervisorin (DGSv, BDP) und Psychotherapeutin in eigener Praxis

Stephan Dietrich, Jahrgang 1965, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, freiberuflicher Referent und Berater

Michael Faßnacht, Jahrgang 1955, Dipl.-Psychologe, Trainer für Gruppendynamik (DAGG), Berater und Supervisor BDP in eigener Praxis.

Dr. Peter Faulstich, Jahrgang 1946, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Dr. Hermann J. Forneck, Jahrgang 1950, Professor für Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften/Abteilung für Erwachsenenbildung im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen

Petra Grell, Jahrgang 1968, Lehrbeauftragte am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Katrin Häßner, Jahrgang 1977, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Leipzig

Monika Herr, Jahrgang 1964, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, freiberufliche Beraterin

Dr. Jörg Knoll, Jahrgang 1943, Professor für Erwachsenenpädagogik am Institut für Erwachsenen-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Leipzig

Rolf Ninke, Jahrgang 1950, Diplompädagoge, Sozialpädagoge an der VHS Hannover Land

Angela Springer, Jahrgang 1975, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften/Abteilung für Erwachsenenbildung im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen