Jürgen Mai

# Pädagogische Konzepte für selbstgesteuertes Lernen – eine qualitative Erhebung zur Lernberatung in Selbstlernzentren

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mai04_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

**Abstract**

**Jürgen Mai (2004): Pädagogische Konzepte für selbstgesteuertes Lernen – eine qualitative Erhebung zur Lernberatung in Selbstlernzentren**

Nimmt man die Trefferzahlen in Literaturdatenbanken als Hinweis, zählen Selbstgesteuertes Lernen, Lernberatung, „Neue“ Lernkultur“ und Lernen mit „neuen Medien“ seit rund zehn Jahren zu den Boomthemen der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig können sie aber auch als „modische Containerbegriffe“ bezeichnet werden und es lässt sich angesichts der oft programmatisch-normativen Literatur eine „mikrodidaktische Lücke“ identifizieren. Der Text – eine am Pädagogischen Institut der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz entstandene Diplomarbeit – wirft vor diesem Hintergrund einen qualitativen Blick in die Praxis. Die Datenbasis bilden sieben Experten-Interviews in vier Selbstlernzentren, ergänzt um teilnehmende Beobachtung und Programmbeschreibungen. Die Forschungsfragen lauten: Wie schlagen sich die Ideen selbstgesteuerten Lernens in der erwachsenenpädagogischen Praxis nieder, welche Gestalt hat Lernberatung jenseits von theoretischen Programmatiken, wie beschreiben Lernberater ihr alltägliches Tun? Dabei werden stets die organisatorischen Rahmenbedingungen der Selbstlernzentren berücksichtigt, muss man doch davon ausgehen, dass Innovationsprozesse nur einrichtungsspezifisch unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen entschlüsselt werden können. In diesem Zusammenhang wird auch eine historische Perspektive verfolgt, denn bereits in den 1970er Jahren wurde mit Selbstlernzentren experimentiert. Insgesamt praktiziert die Arbeit somit einen „Zangengriff“ aus Darstellung der theoretischen Literatur und empirischem Datenmaterial, der in der Vorstellung von zwei (Ideal-)Typen von Lernberatung in Selbstlernzentren mündet. Dabei wird dafür votiert, stets die eingesetzten Materialien, die soziale Implementation und die Organisationskultur zu berücksichtigen. Fazit und Ausblick versuchen u. a. zu erklären, warum Selbstlernzentren scheinbar besonders von Menschen genutzt werden, die etatmäßig als bildungsfern beschrieben werden.

**Johannes Gutenberg-Universität Mainz**
**Fachbereich Philosophie / Pädagogik**
**Pädagogisches Institut**

**Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft**
**Studienrichtung Erwachsenenbildung**

**Jürgen Mai**
**Matrikelnummer: 2516663**

# Pädagogische Konzepte für selbstgesteuertes Lernen - eine qualitative Erhebung zur Lernberatung in Selbstlernzentren

**Erstgutachterin:**
**Frau Prof. Dr. Heide von Felden**

**Abgabetermin: 3. Dezember 2004**

**Bei Fragen / Feedback / Rückmeldungen - bitte Kontakt aufnehmen:**
**Jürgen Mai**
**Kurmainzer Straße 84**
**65936 Frankfurt**
**Tel. (069) 300 58 628**
**Email mai_juergen@hotmail.com**

# Inhaltsverzeichnis


**1. Einleitung** ..... S. 1

**2. Selbstlernzentren – Idee und Geschichte** ..... S. 8

**2.1. Selbstlernzentren der 70er Jahre** .....

2.1.1. Gesellschaftlicher Rahmen ..... S. 9

2.1.2. Didaktische Konzeption ..... S. 10

2.1.3. Rolle der Profession ..... S. 13

2.1.4. Erste Erfahrungen ..... S. 15

2.1.5. Resümee ..... S. 18

**2.2. Selbstlernzentren Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre** .....

2.2.1. Gesellschaftlicher Rahmen ..... S. 19

2.2.2. Didaktische Konzeption ..... S. 20

2.2.3. Rolle der Profession ..... S. 20

**2.3. Resümee – Selbstlernzentren im Wandel der Zeit** ..... S. 21

**3. Datenerhebung – Feldforschung** ..... S. 22

**3.1. Die Rolle des Forschers und des Vorwissens** ..... S. 24

3.1.1. Zum Führen eines Forschungstagebuchs ..... S. 26

**3.2. Teilnehmende Beobachtung** ..... S. 27

3.2.1. Verortung der eigenen Beobachterrolle ..... S. 30

3.2.2. Zum Schreiben von Feldprotokollen ..... S. 31

3.2.3. Weitere Daten im Rahmen teilnehmender Beobachtung ..... S. 33

**3.3. Interviews** ..... S. 34

3.3.1. Verortung des eigenen Vorgehens ..... S. 37

3.3.2. Interviewpraxis – Zur Förderung des Gesprächsflusses ..... S. 39

**3.4. Transit** ..... S. 40

3.4.1. Das Forschungssetting im Überblick ..... S. 42

3.4.2. Der Interviewleitfaden im Überblick ..... S. 43

**4. Neue Lernkultur und Lernberatung** ..... S. 44

**4.1. Argumentationslinien** ..... S. 45

**4.2. Der Begriff der Selbststeuerung** ..... S. 46

**4.3. Wirkungen auf Didaktische Arrangements** ..... S. 48

4.3.1. Individualisiertes vs. soziales Lernen ..... S. 49

4.3.2. Erhöhung metakognitiver Anteile ..... S. 49

4.3.3. Lernen mit Neuen Medien ..... S. 52
4.3.3.1. Systematisierungen ..... S. 53
4.3.3.2. Evaluation von Lernsoftware ..... S. 55
**4.4. Wirkungen auf Institutionen** ..... S. 57
**4.5. Wirkungen auf die Profession** ..... S. 59
4.5.1. Konzepte von Lernberatung ..... S. 60
4.5.1.1. nach Kemper/Klein ..... S. 61
4.5.1.2. QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung ..... S. 65
4.5.1.3. Biographieorientierte Ansätze ..... S. 70
**4.6. Fazit** ..... S. 74

**5. Methodisches zur Datenauswertung** ..... S. 77

**5.1. Inhaltsanalyse** ..... S. 77
**5.2. Kategorien – und Typenbildung** ..... S. 81
**5.3. Interpretationshilfen** ..... S. 85
**5.4. Gütekriterien** ..... S. 87

**6. Falldarstellung** ..... S. 89

**6.1. Makrostrukturelle Rahmungen** .....
6.1.1. Statistische Kennzahlen zu den Städten ..... S. 89
6.1.2. Außendarstellung ..... S. 89
6.1.3. Chronik, Förderung, Träger, Kooperationen ..... S. 90
6.1.4. MitarbeiterInnenstruktur ..... S. 90
6.1.5. Öffnungszeiten, Lage, Angebote ..... S. 91
6.1.6. Ziel- und Nutzergruppen ..... S. 91
**6.2. Lernberatung** ..... S. 95
6.2.1. Zeit ..... S. 96
6.2.2. Themen .....
6.2.2.1. Einführung ..... S. 98
6.2.2.2. Prozessbegleitung ..... S. 99
6.2.2.3. Metakognitionen ..... S. 102
6.2.3. Eingesetzte Materialien ..... S. 104
6.2.4. Soziale Implementation ..... S. 107
6.2.5. Kompetenzen, Tätigkeiten, Selbstbilder ..... S. 108
6.2.6. Organisationskultur ..... S. 111
6.2.7. Sonstiges: Effekte auf TeilnehmerInnenseite ..... S. 112

**6.3. Diskussion der Ergebnisse** ..... S. 115
6.3.1. Systematisierung von Lernberatung ..... S. 115
6.3.2. Die Selbstlernzentren im Kategorienraum ..... S. 117
6.3.3. Rückbindung an die Diskussion
um Selbstgesteuertes Lernen ..... S. 118
6.3.4. Zwei Idealtypen von Selbstlernzentren ..... S. 120

**7. Fazit: Zusammenfassung und Ausblick** ..... S. 123

**8. Literaturverzeichnis** ..... S. 127

# 1. Einleitung

Der erste Satz. Einen Anfang finden. Aber jetzt steht er da. Zu Beginn eine biographische Notiz, die jedoch auch übersprungen werden kann.

Mein Interesse an Lernberatung und Selbstgesteuertem Lernen entstammt zunächst einem Zufall. Ende 2000, das Vordiplom an der Justus-Liebig-Universität in Gießen gerade in der Tasche, schlendere ich zum – wie ich zu diesem Zeitpunkt dachte – letzten Mal durch die Flure des Instituts und bleibe an einer Ankündigung stehen. „QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung – Gemeinsamer Weiterbildungsstudiengang für Praktiker und Studenten – Entwicklung von Selbstlernarchitekturen – Lernberatung als neue professionelle Rolle“ - so oder so ähnlich lauten die mir noch präsenten Fetzen des angepinnten DinA4-Papiers. Ich gehe weiter. „Warum meldest Du Dich nicht an?“ ruft mich eine Stimme zurück, die zu einer Absolventin des ersten Durchgangs von QINEB gehört. Ja, warum eigentlich nicht? Ich trage mich in die noch recht leere Anmeldeliste ein.

Seitdem ich vor einigen Jahren den Weiterbildungsstudiengang QINEB (s. Kapitel 4.5.1.2.) absolviert habe, lässt mich das Thema Lernberatung und Selbstgesteuertes Lernen, das in einem weiteren Kontext unter dem Label „Lebenslanges Lernen“ auch in der täglichen Medienberichterstattung präsent ist, nicht los. Das Interesse wurde unterfüttert durch das Praktikum während des Hauptstudiums der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz, das ich in einem Selbstlernzentrum absolvierte, in dem Lernberaterinnen und Lernberater tätig sind. Es schälte sich immer stärker heraus, in diesem Feld meine Diplomarbeit anzusetzen. An Material sollte es nicht mangeln: Lernberatung als neue professionelle Rolle zählt – nimmt man die stetig wachsende Trefferzahl in Literaturdatenbanken als Hinweis[1] – zu den Boomthemen der Disziplin. Selbstlernzentren als im Zuge der Diskussion um neue Lernkultur wieder entdeckte und bildungspolitisch geforderte Organisationsform aus den 70er Jahren sind verbunden mit dem Reiz, eine historische Idee unter aktuellen Rahmenbedingungen neu zu denken. Hinzu kommt ein Wust an programmatischer und theoretischer Literatur zur Thematik „Selbstgesteuertes Lernen“, die von Kade (1998) gar als „eigener Handlungsbereich“ pädagogischer Praxis eingeschätzt wird.

[1] Dieser Prozess vollzieht sich so dynamisch, dass zum Beispiel eine kürzlich erschienene Publikation von Henning Pätzold mit dem Titel „Lernberatung und Erwachsenenbildung“ keine Berücksichtigung mehr fand.

Doch mit fortschreitender Lektüre gewann ich auch den Eindruck, das etwas fehlte: Beschreibungen des WIE von Lernberatung auf einer mikrodidaktischen Ebene in der pädagogischen Praxis. Wie schlagen sich die heeren Ideen selbstgesteuerten Lernens konkret nieder, welche Gestalt hat Lernberatung jenseits von theoretischen Programmatiken oder gut ausgestatteten Modellprojekten, wie sehen und beschreiben Lernberater ihre eigene alltägliche Praxis, welche Muster von Lernberatung lassen sich identifizieren? Dort, wo einschlägige programmatische Arbeiten zu neuer Lehr- und Lernkultur in der Regel enden, wollte ich anfangen und damit zum Beispiel dem Vorschlag von Fuchs-Brüninghoff (1999, S. 10) folgen, die neue Lehr- und Lernkultur als ein „Chiffre für Innovation“ beschreibt, das institutionell dechiffriert werden muss. Auch Schiersmann/Remmele (2002, S. 30) stellen fest, dass im Hinblick auf Lernberatung „die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion der Praxis vorauseilt“ und Klein/Reutter/Dengler/Poppeck (2002, S. 44) beschreiben schließlich: „Selbststeuerung“, „Selbstorganisation“, „Partizipation“, „Ganzheitlichkeit“ „Transparenz“ oder „Modularisierung“ gehören zu den andragogischen Schlüsselwörtern, die ausweisen, dass die Antragssteller und Dokumentierer auf der Höhe der Zeit sind. Inwieweit aus den mit diesen Schlüsselwörtern verbundenen andragogischen Postulaten gelebte Praxis werden kann, erschließt sich nur aus einer gründlichen Analyse der dargestellten Wege, die zur Zielerreichung führen sollen“.

Zu diesem Zweck machte ich mich auf die Suche nach weiteren Selbstlernzentren, um dort Interviews mit LernberaterInnen durchzuführen mit dem Ziel, eine Analyse

> „Oft geben sich gerade junge Forscherinnen und Forscher, die eine Qualifikationsarbeit schreiben, der Illusion hin, qualitativ zu forschen sei leichter und befriedigender als sich auf Statistik einzulassen. Zu diesem Missverständnis kommt es, weil das Sammeln der Daten in qualitativen Projekten unseren Alltagsexplorationen sehr ähnlich ist. Von klein auf haben wir gelernt zu beobachten, mit Leuten zu reden und schriftliche Äußerungen zu berücksichtigen“ (Oswald 1997, S. 71).

von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erstellen und vielleicht erste Hinweise auf Typen von Lernberatung geben zu können. „Hinweise“ deshalb, weil die Fallzahlen (vier Selbstlernzentren, insgesamt sieben Interviews) natürlich gering sind, wenn auch Lamneks (1995, S. 204) Aussage zur Typenbildung, sie gehe einer „mit der Einschränkung eines Verzichts auf die Quantifizierung der Muster (wie viele Personen sich gemäß einem Muster verhalten, ist nicht von Belang)“ entlastend wirkt. So kann diese Erhebung zum einen als Co-Referat zu groß angelegten,

quantifizierenden Forschungsprojekten wie zum Beispiel der Studie „Beratung in der Weiterbildung“ von Schiersmann/Remmele (2002) gelesen werden, das erschließen lässt, „was gemeint ist, was hinter den dürren Zahlen steht“ (Oswald 1997, S. 83). Zum anderen dient sie als empirische Ergänzung zur sehr breiten Diskussion auf theoretischer Ebene, denkt „von der Praxis aus“, ohne die theoretischen Konzepte außer acht zu lassen, was Kluge/Kelle (1999, S. 21) als eine Art „Zangengriff, bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgeht“, beschreiben.

Das bisher Gesagte lässt den Aufbau erahnen. Zunächst muss das methodische Vorgehen – Feldforschung, Forscherrolle, Teilnehmende Beobachtung, Interviews, (Kapitel 3) – konkretisiert werden. Dabei habe ich entschieden, die Darstellung des Vorgehens bei der Datenerhebung von der Beschreibung der Auswertungsmethodik (Kapitel 5) zu trennen. Zwar handelt es sich jeweils um methodische Gesichtspunkte, jedoch spiegelt diese Trennung den Prozess meiner Arbeit besser wieder. Denn nach einer ersten Lektürephase konzipierte ich den Interviewleitfaden, führte die Mehrzahl der Expertengespräche und transkribierte, so dass ich nach rund zwei Monaten die Erhebungsphase abgeschlossen hatte. Danach folgte nicht sofort die Auswertung, sondern eine zweite Phase des Aufarbeitens der für mich unter einer mikrodidaktischen Perspektive interessanten Stränge der Diskussion um Neue Lernkultur und Selbstgesteuertes Lernen (Erhöhung metakognitiver Anteile, Lernen mit Neuen Medien, Kapitel 4), wobei ich Konzepte von Lernberatung (Kapitel 4.5) besonders berücksichtige. Hier wartet viel begriffliches Glatteis, wie bereits die Tatsache, dass Selbstgesteuertes Lernen ein „modischer Containerbegriff“ (Meisel 2002, S. 140) zu werden droht und Lernberatung je nach Sichtweise als „Omnibusbegriff“ (Rohs/Käpplinger 2004), „Leerstelle“ (Gieseke/Käpplinger 2001, S. 246) oder auch „randständiges Problem, das sich in der Realität nicht selten auf eine Art Kursverwaltung reduziert“ (Kerres/Jechle 1999, S. 30) bezeichnet wird, ahnen lässt. Am Ende dieser theoretischen Lektüre skizziere ich jeweils den Ertrag für die Erstellung des Interview-Leitfadens beziehungsweise Perspektiven für die Auswertung der Gespräche.
Erst nach Abschluss von Kapitel 4 widmete ich mich intensiv – zunächst parallel zur Lektüre, dann ausschließlich – dem kreativen Part des Projekts, nämlich der Analyse der Interviews. Zwar existierte bei ihrer Planung bereits eine Idee von der Auswertung via Inhaltsanalyse – nicht klar war jedoch, welche Klippen, Tiefen und Brüche dabei warten würden (Kapitel 5). Als Resultat dessen steht Abschnitt 6, der die ermittelten Kernkategorien vergleichend beschreibt, Zusammenhänge vorstellt

und schließlich mit der Formulierung von zwei Idealtypen endet. Kapitel 7 dient der Ergebnissicherung und gibt einen Ausblick auf mögliche Anschlüsse.

Das nun folgende Auftaktkapitel zur Geschichte von Selbstlernzentren (Kapitel 2) mag zunächst als nicht recht zugehörig empfunden werden, ist jedoch aus drei Gründen sinnvoll. Erstens kann die Konturierung einer pädagogischen Tätigkeit wie Lernberatung nur auf der Folie des jeweiligen organisatorischen Rahmens erfolgen[2] und ich wollte der selbst erfüllenden Prophezeiung entgehen, im Zuge einer häufig geforderten Eingrenzung des Themas (zum Beispiel Fokussierung auf die Tätigkeit „Lernberatung“ unter Aussparung der Betrachtung der organisationalen Ebene „Selbstlernzentrum“) schon zu Beginn der Abhandlung zu wissen, dass im Fazit stehen würde: „Eigentlich hätte man stärker die Rahmenbedingungen beachten müssen.“ Auch Dietrich (2004, S. 65) äußert: „Die Richtung und Tiefe dieses (JM: Innovations-)Prozesses kann nur einrichtungsspezifisch unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen (Teilnehmendenschaft, Auftrag und Ziele der Institution, gewachsene Lernkultur, Führungsverhalten, beteiligte Akteure und deren Kompetenzen und Haltungen) definiert bzw. entschlüsselt werden.“ Deshalb erscheint der Versuch sinnvoll, ebenfalls die – wenn auch schwer zugänglichen (vgl. Schüssler 2004b, S. 35) – impliziten Normen und Regelungen der Organisationen zu betrachten und somit das Interesse an Lernberatung zu erweitern um einen Blick auf die Lernkultur der Einrichtung (vgl. ebd., S. 36 ff.)[3]. Zweitens ist die aktuelle Literaturlage zum Thema Selbstlernzentren spärlich[4], so dass der historische Rückgriff eine gute Möglichkeit bietet, diese Idee mit Leben zu füllen. Drittens lässt sich hieran eine Interpretationsfolie „Emanzipation vs. Ökonomisierung“ entwickeln – ein Thema, das im Diskurs um lebenslanges Lernen stets präsent ist und mein gesamtes Vorgehen als „Brille“ begleiten wird. Es wird sich zeigen, dass das Thema Emanzipation auch dann eine Betrachtung lohnt, wenn es sich – wie in den von mir analysierten Fällen – in weiten Teilen „nur“ um EDV-Kurse handelt.

---

[2]Heid zählt es zu den „Verhängnissen“ der Erziehungswissenschaft, dass „Mikro- und Makroanalysen zu unabhängig voneinander konzipiert, durchgeführt und ausgewertet werden“ (Heid 1990, S. 30).

[3]Schwarz (2003, S. 19) vertritt zudem mit Blick auf die mich nur am Rande interessierende Frage (siehe unten) nach der Professionalität die Auffassung: „Unter der Perspektive professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung sind somit mindestens zwei miteinander verbundene Ebenen zu berücksichtigen, von denen die eine mit dem unmittelbaren, didaktisch-methodischen Handlungsfeld des Lehrenden, die andere mit den durch die Einrichtung gesetzten Rahmenbedingungen gegeben ist.“

[4]Der Begriff wird häufig als rein programmatisches Schlagwort (siehe als Beispiel Forum Bildung Hessen, o.J., S. 12) verwendet. Eine Ausnahme bildet Wack 2000, der Selbstlernzentren in England detailliert beschreibt.

In diesem Zusammenhang schreibt Koring:

> „Die EB [...] meint, dass die pädagogische Qualität vom (möglichst emanzipatorischen und bildungsfördernden) Lerninhalt abhängig ist. Dies ist aber eine falsche Perspektive, weil pädagogische Qualität ebenso für den EDV-Kurs wie für die politische Bildung realisierbar sein muss. Nur so ist eine unprofessionelle, moralisierende Pädagogik zu vermeiden, die über die vermeintlich autonome Selektion von Inhalten sich „Funktionalisierungen" meint entziehen zu können.

Trotz dieser „breiten" Ausrichtung gehen mit der Arbeit genügend thematische Begrenzungen einher. So findet keine allgemeine Diskussion von Beratung in der Weiterbildung (vgl. Sauer-Schiffer 2004) statt, ich springe direkt zur Betrachtung von Lernberatung als einer Form von personenbezogener Beratung, die sich auf TeilnehmerInnen bezieht, „die sich bereits *in* einer konkreten Lernsituation befinden" (Schiersmann/Remmele 2004, S: 11, Hervorhebung JM). Außen vor bleibt das viel diskutierte reine Online-Learning und die Rolle einer „virtuellen Lernberatung", da das Kernproblem dieser Debatte – wie kann Kommunikation zwischen nicht am selben Ort anwesenden Lehrenden und Lernenden erzeugt werden? (vgl. Kerres/Jechle 1999 und 2000, zum Online-Tutoring Behrendt/Ulmer/Müller-Tamke 2004; Schröder/Wankelmann 2002) – auf Selbstlernzentren, wo Face-to-Face-Interaktionen zwischen Lernberatenden und Lernenden an der Tagesordnung sind, nicht zutrifft. Zudem beschreibe ich die hinter den Konzepten liegenden lerntheoretischen Grundlagen nur in Kürze[5] und bevorzuge stattdessen, nach der Anschlussfähigkeit als „Taktgeber" für die Praxis in Selbstlernzentren zu fragen. Auch die Diskussion von zwei „harten" Fragen unterbleibt:

a) Ist das Vorgehen professionell?

Die Professionalisierungsdiskussion um Beratung (vgl. Sauer-Schiffer 2004b) streife ich nur insofern, da ich Kompetenzen benenne, die die interviewten Lernberater als wichtig erachten und Hinweise auf ihr Selbstbild gebe. Eine Entscheidung, ob

[5] Diskutiert man die lerntheoretischen Grundlagen ausführlicher, gerät man schnell in einen normativen Diskurs, der meiner Absicht, zunächst einmal bestehende Muster von Selbstlernzentren und Lernberatung vergleichend zu beschreiben, insofern hinderlich wäre, da leicht die Neigung bestehen könnte, bestehende Praxis als defizitär zu kennzeichnen. Vgl. in diesem Zusammenhang Frigga Haugg (2003, S. 29), die in einer ausführlichen Diskussion Holzkamps normative Lerntheorie problematisiert, da seine Unterscheidung von defensiven und expansivem Lernen dazu neige, „die meisten realen Lernvorgänge als defizitär erscheinen" zu lassen. Ich nehme Selbstgesteuertes Lernen also als reale Tatsache, als einen im Alltag häufig anzutreffenden „durchschnittlichen Lernprozess" (ebd. S. 34), der – obwohl er wie viele andere Lernprozesse auch aus der Sicht Holzkamps vermutlich nicht „expansiv" ist – dennoch eine Betrachtung lohnt.

Professionalität vorliegt, kann allein damit jedoch nicht getroffen werden. Hierzu hätte die biographische Perspektive stärker beachtet werden müssen, da davon auszugehen ist, dass Lernberatung als neue Rolle das bisherige Selbstbild der Lehrenden brüchig werden lässt und untersucht werden müsste, wie Professionelle diese Anforderung verarbeiten. Mittel der Wahl wären keine Experteninterviews, sondern narrative Interviews gewesen. Die gesamte Arbeit hätte anders angelegt, andere Begriffe (Profession, Professionalität, Professionalisierung) diskutiert, andere Theorieströnge (merkmalsbezogene Konzepte, wissenssoziologische Ansätze – vgl. für einen Überblick Nittel 2000) betrachtet werden müssen. Dieses Begriffswerkzeug für eine Bewertung der Frage nach Professionalität kann hier nicht erarbeitet werden, weshalb der Arbeit diesbezüglich der Charakter einer den Ist-Zustand beschreibenden Vorabstudie zukommt. Eine einordnende Bewertung bleibt anderen Autoren vorbehalten.

b) Lernen die Teilnehmenden da überhaupt etwas?
Dies wäre ein eigenes Thema aus dem Bereich der Wirkungsforschung (vgl. Schüssler 2004b zur Komplexität dieses Diskurses). Dennoch ein Hinweis: Obwohl man weiß, dass in kursorischen Arrangements Intentionen von Lehrenden und Wirkungen auf Lernende auseinander treten, man sich von der „Illusion der Machbarkeit“ (Schüssler 2004b) und der „trügerischen Gewissheit, dass solange sich Menschen in einem Seminarraum aufhalten, dort 'gelehrt' und 'gelernt' wird“ (Kerres /Jechle 1999, S. 31) verabschieden solle und man sich als Erwachsenenbildner in Sachen Lernwirkung gerne auf Zukünftiges zurückzieht (zum Beispiel den „Sleeper-Effekt“, Siebert 2000b, S. 110) – sobald die Rede auf individualisierte Lernarrangements kommt, sind diese Erkenntnisse schnell vergessen und der klassische Kurs erscheint gerade in Bezug auf den Erwerb inhaltlichen Wissens als wesentlich sinnvollere Alternative. Nun lindert dieser Vergleich nicht die Frage – Lernen die Leute da überhaupt was? – aber er mindert vielleicht ihre Schärfe. Einen kleinen Beitrag versuche ich zu diesem Thema dennoch zu leisten, indem ich von den Lernberatern beschriebenen Effekte auf Teilnehmerseite benenne.

Nun hinein in die Darstellung der letzten sechs Monate und den Versuch, die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen um einen Blick auf pädagogische Konzepte in der Praxis zu erweitern und empirisch-beschreibend anzureichern, ohne der teilweise emphatischen Literatur unkritisch zu erliegen, aber auch ohne diese Diskussion vorschnell unter Ideologieverdacht zu stellen. Im Auswertungskapitel habe ich – angeregt durch einen Diskussionsstrang der Ethnologie (vgl.

Kapitel 3.4.) – mit der Darstellungsform experimentiert, um so ein Stück weit Transparenz über den Auswertungsprozess zu schaffen. Zu diesen kleinen Schreibexperimenten zählen zum Beispiel der Einbau von Zitaten aus den Interviews[6], eingeklinkte Textinseln oder Notizen aus meinem Forschungstagebuch. Dies könnte man im Sinne von Ette (2004, S. 165 ff.) als „spielerische Elemente" deuten, die ein Abdriften „hin zur Geheimwissenschaft für wenige Gleichgesinnte" verhindern und Leserinnen und Lesen „zum Mitspielen" animieren. Oder in den Worten von Barthes (1995, zit. nach Ette 2004, S. 168):

„Und ich bin mehr und mehr davon überzeugt, dass, sei es beim Schreiben, sei es beim Unterrichten, die grundlegende Operation des Loslassens, wenn man schreibt, in der Fragmentierung, wenn man vorträgt, in der Abschweifung besteht, oder, um es mit einem köstlich zweideutigen Ausdruck zu sagen: in der Exkursion. Ich wünschte also, dass Sprechen und Zuhören, die sich hier miteinander verflechten, dem Hin und Her eines Kindes glichen, das in der Nähe der Mutter spielt, sich von ihr entfernt, dann zu ihr zurückkehrt, um ihr einen Stein, einen Wollfaden zu bringen, so rings um ein friedliches Zentrum einen Spielraum schaffend, innerhalb dessen der Stein oder der Wollfaden letztlich weniger bedeuten als das von Eifer erfüllte Geschenk, das daraus gemacht wird."

Ehe ich nun den „Wollfaden" zur Diskussion um Selbstgesteuertes Lernen, Selbstlernzentren und Lernberatung werfe, noch einige formale Hinweise:

- Die Arbeit folgt den reformierten Regeln der deutschen Rechtschreibung. Zitate aus Literatur älteren Datums wurden weitestgehend nicht angeglichen.[7]
- Die transkribierten Interviews, Protokolle aus teilnehmender Beobachtung sowie Fotografien der von den Interviewpartnern gelegten Strukturbilder finden sich im separat gebundenen Anhang.
- So weit möglich und sinnvoll habe ich das Geschlecht betreffend neutrale Formen wie „Lehrende" oder „Teilnehmende" verwendet. Ansonsten bevorzuge ich das sogenannte Binnen-I wie zum Beispiel in LernberaterInnen.

[6]Rumpf (2004, S. 90) beklagt, dass Befragte in Forschungsberichten wenig sichtbar werden und kritisiert: „Eine Entmündigung des Praxiswissens ist dabei auch am Werk. Man (Anm.: JM: TheoretikerInnen und PraktikerInnen) begnügt sich mit dem Leben auf getrennten Sternen. Der Preis, um dem vermeintlichen Sumpf der Subjektivität zu entkommen, ist hoch."
[7]Ausnahmen sind der automatischen Korrekturfunktion des Textverarbeitungsprogramms geschuldet.

# 2. Selbstlernzentren – Idee und Geschichte

In einem kleinen Band aus dem Jahr 1970 mit dem Titel „Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung“ skizziert Hans Tietgens, seinerzeit Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, folgende Entwicklungen:

> „Das SLZ (Anm. JM: Selbstlernzentrum) ist die Institutionalisierung der Tendenz zur Individualisierung des Lernens und zur Nutzung der technischen Möglichkeiten. Es gibt der Spontaneität und der Unmittelbarkeit der Lernbedürfnisse Raum und lässt dabei die Art, wie sie befriedigt werden, offen“ (Tietgens 1970, S. 88).

16 Jahre später ist es erneut Tietgens, der in einem Sammelband unter dem Titel „Aufforderung zur Erinnerung“ rückblickend die Geschichte der ersten Selbstlernzentren in Deutschland in den 70er Jahren mit folgenden Schlagworten resümiert:

- Ein erstes Konzept: überlagert von der Technik
- Was unzulänglich blieb: die Beratung
- Eine ungenutzte Chance: das Angebot zur Selbstgestaltung und Kommunikation (vgl. Tietgens 1986, S. 75).

In den 90er Jahren konstatiert schließlich Susanne Kraft:
„Die betrieblichen Gründe für die Einrichtung von Selbstlernzentren liegen auf der Hand: Das Ziel ist v. a. eine Kostenersparnis im Weiterbildungsbereich und die Deckung des steigenden Bedarfs an Weiterbildung“ (Kraft 1998, S. 75).

Die Leerstellen zwischen diesen drei Spotlichtern auf die Geschichte von Selbstlernzentren in Deutschland sollen im folgenden Kapitel gefüllt werden. Dabei dienen folgende Gesichtspunkte als Orientierung:

Gesellschaftlicher Rahmen
Didaktische Konzeption
Rolle der Profession

# 2.1. Selbstlernzentren der 70er Jahre

**„Wir sind auf dem Weg in ein neues Jahrtausend,
auf dem Weg, ein Kreuzzug ins Glück“ (Die Toten Hosen)**

## 2.1.1. Gesellschaftlicher Rahmen

Betrachtet man im Jahr 2004 rückblickend das Arbeitspapier „Selbstlernzentrum und Volkshochschule“, das die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands im Jahr 1970 zur Diskussion vorlegte und das wohl erstmals das Stichwort Selbstlernzentrum enthielt (vgl. Tietgens 1986, S. 81), stechen die mit dieser Organisationsform verbundenen emanzipatorischen Absichten ins Auge. Otto beschreibt: „Die Studentenunruhen Ende der 60er Jahre brachten beispielsweise in Berlin einen Club Voltaire, die Gegenuniversität und die Kinderläden vor. Ihre Beobachtung und kritische Diskussion ließen die Vorstellung von einer „Laden-Volkshochschule“ Gestalt gewinnen, die Bildung als Ware und als eine Möglichkeit der Selbstgestaltung begreift. Die Vorstellung von einer 'lernanregenden' Gesellschaft sollte durch den Aufbau von Selbstlernzentren Realität werden“ (Otto 1979, S. 31). Selbstlernzentren galten somit als Ausdruck der „Innovationsfreudigkeit im Bildungswesen in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren“ (Killait / Burr 1980, S. 323), verbunden mit der Vorstellung, dass „spontane Wünsche und Bedürfnisse in der Bevölkerung“ deutlich werden können und dass „politische Bildung einen Spielraum der Selbstgestaltung“ erhält (vgl. Arbeitspapier 1970, S. 6). Auch Dohmen argumentiert emanzipatorisch, wenn er im Zusammenhang mit Selbstlernzentren beansprucht, „soweit wie möglich selbst an der Basis zu entscheiden, statt dirigistisch von zentralen Gremien und Behörden gelenkt und kontrolliert zu werden“ (Dohmen 1979, S. 21). Und Jüchter (1971b, S. 111) formuliert: „Selbstlernzentren sollen [...] offene kommunale Zentren sein. Sie sollen als Institution deutlich machen, dass Lernen und Weiterbildung ein öffentliches und freies Angebot sind, dessen Benutzung ebenso selbstverständlich werden kann wie die Benutzung öffentlicher Verkehrswege und öffentlicher Telefonleitungen.“

### 2.1.2. Didaktische Konzeption

Wie sah nun das didaktische Konzept der Selbstlernzentren der 70er Jahre aus? Welches Bild hatte man von den Lernprozessen, die sich in dieser Organisation vollziehen? Bei der Darstellung unterscheide ich zwischen vorab formulierten Ideen und Programmentwürfen sowie real erfolgten Umsetzungen.

**Entwürfe**

Mit Blick auf die makroorganisatorische Einbindung ist festzuhalten, dass eine Netzwerkbildung mit der Volkshochschule favorisiert wurde – sicherlich auch ein Zeichen für die damalige Fixierung des Weiterbildungssystems auf die VHS. Zudem wurde verschiedentlich eine Zusammenarbeit mit örtlichen Bibliotheken (vgl. Beddig/Ernestus/Otto 1976) diskutiert, sollten doch Selbstlernzentren als Pendant die „Benutzung des ohnehin wachsenden Bestandes an objektivierten Lernmaterialien organisieren“ (Jüchter 1971b) und so als „Archivar“ fungieren[8].

Als Einstieg in die Darstellung der mikrodidaktischen Ebene ist ein Ansatz von Schäffter (1981, S. 31) hilfreich, der „Strukturmodelle von Lehr/Lernbeziehungen in der Erwachsenenbildung“ auf allgemeiner Ebene diskutiert und zwischen dem Schulungsmodell, dem Interventionsmodell, dem Marktmodell, dem Vermittlungsmodell, dem Selbstlernmodell und dem Selbstorganisationsmodell differenziert. Dabei unterscheidet er jeweils das Feld der Lehrer und das Feld der Lerner und ordnet diesen unterschiedliche Aktivitäts- bzw. Passivitätsniveaus zu.

Das Selbstlernmodell, für das Schäffter Selbstlernzentren als Beispiel nennt, „geht von einer hohen Aktivität im 'Feld der Lerner' aus, dem eine große Offenheit und organisatorische Flexibilität im 'Feld der Lehrer' entspricht“ (Schäffter 1981, S. 49). Somit entsteht ein institutionelles Profil, das durch die Verbindung von hoher Differenzierung, weit-

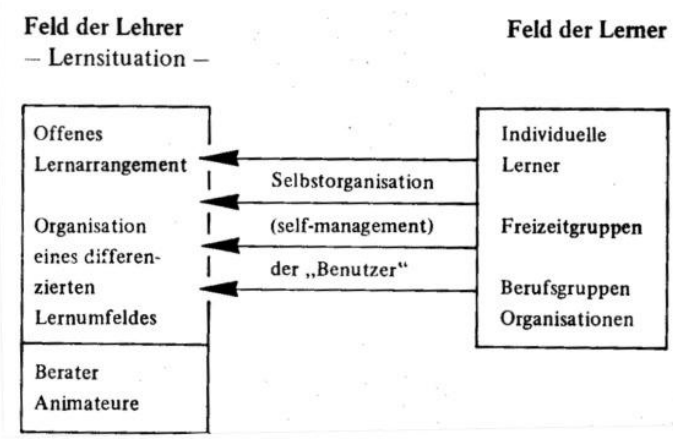



**Abbildung 1: Selbstlernmodell nach Schäffter**

[8]An anderer Stelle diskutiert Hoffmann (1971) die Verzahnung von Selbstlernzentren mit der kommunalen Kulturarbeit.

gehender intentionaler Offenheit, Nondirektivität und organisatorischer Flexibilität (ebd., S. 50) gekennzeichnet ist.

Getreu diesen Charakteristika sollten in einem Selbstlernzentrum Angebotsformen unterschiedlichster Art vorhanden sein (siehe auch die Raumskizzen unten). Otto (1979, S. 33) nennt „schriftliche Informationshilfen, programmiertes Instruktionsmaterial, strukturierte Bildreihen, Platten, Bänder, gespeichertes Fernsehmaterial, Sprachlabor-Kabinen, mathematisches Labor, naturwissenschaftliche Ausrüstung, Werkräume etc." Diese Lernanregungen sollten – unterstützt von Lernberatern – Erwachsene „in freierer und flexiblerer Weise abrufen, kombinieren und nutzen" (Dohmen 1979, S. 23) können. Schäffter (1981, S. 50) gibt jedoch zu bedenken, sich „nicht über das hohe Maß an strukturellen Zielorientierungen hinwegtäuschen" zu lassen. Für ihn bestehen auch in Selbstlernzentren „didaktisch ausgetüftelte Arrangements, mit denen gezielt Lernanreize hervorgerufen werden. Der Lernort soll die Teilnehmer zu eigenem Tun herausfordern". Tietgens (1970, S. 88) liefert eine Kurzfassung des Konzepts: „Entscheidend ist,

- daß die Zugangsschwelle zum Lernen niedriger wird
- daß der Lernende den Zeitpunkt seines Lernens selbst wählen kann
- daß qualifiziertes Arbeitsmaterial bereitsteht
- daß eine Beratung möglich ist."

**Weitere Themen der didaktischen Diskussion**

In der damaligen Debatte um Selbstlernzentren lassen sich zahlreiche Diskussionsstränge identifizieren, die heute wieder aktuell sind, ohne dass ihre historischen Bezüge (Ausnahme: Meisel 2002) registriert würden. Drei Beispiele:

**a) Isolierung des Lernens? (siehe „aktuell" Kapitel 4.3.2.)**

Der Gefahr einer Isolierung des Lernens soll vorgebeugt werden, indem innerhalb der Selbstlernzentren die Möglichkeit zu „mannigfache[r] Kommunikation" (Jüchter 1971a, S. 39) geschaffen wird und der „einzelne Lernende möglichst häufig auch Gelegenheit [erhält], sein Lernen gegenüber anderen zu artikulieren, Lerninformationen auszutauschen und in der Gruppe kritisch zu werten" (ders. 1971b, S. 125). Dies soll durch die räumliche Gestaltung (z.B. Cafeteria, Sitzecken, Gruppenräume) angeregt werden, wobei insbesondere die Notwendigkeit „kritischer Clubs" betont wird. In ihnen soll mittels kontroverser Informationen Kritik und Reflexion trainiert werden und so Kritik „zum Thema und zum Prinzip des Lernens" (Jüchter 1971b, S. 116/117) werden. Auch Kemna (vgl. 1979, S. 180) fordert einen Verbund von

Einzel- und Gruppenlernen und schreibt letzterem die Funktion zu, „die mehr oder weniger auswendiggelernten Kommunikationsabläufe der Lernprogramme systematisch zu verfremden; die Geschlossenheit jeder Programmsequenz muß in der Gruppenarbeit aufgebrochen werden zugunsten eines mehr und mehr programmunabhängigen Artikulationswillens“.

**b) Förderung von Selbstlernkompetenzen (siehe „aktuell“ Kapitel 4.3.2.)**

Jüchter fordert: „Das Lernen des Lernens muß an möglichst vielen Stellen angeregt und durch Trainingsprogramme gefördert werden.“ (Jüchter 1971b, S. 126). Und Kemna (1979, S. 178) stellt fest: „Selbstbestimmtes Lernen ist also keineswegs eine selbstverständliche Reaktion des Erwachsenen auf das Angebot eines Selbstlernzentrums. Ganz ohne beratende und belehrende Hilfe scheint das meist nicht zu gehen.“ Unter “Hilfe“ möchte Kemna gerade nicht nur die „Hinführung und Motivation zu dieser Lernform“ mit ihren „harmlosen Bequemlichkeiten im Dienste der Individualisierung von Lernprozessen“ (z.B. freie Wahl von Lernzeiten, Lerngegenstand, Lernweg, Lerntempo) verstanden wissen, sondern auch und gerade die Reflexion von lernpsychologischen Voraussetzungen, Lerntechniken und Fähigkeiten der Selbstkontrolle.

**c) Mediengestütztes Lernen als Spielerei? (siehe „aktuell“ Kapitel 4.3.3.)**

Die auch in der heutigen Diskussion um computerbasiertes Lernen vorfindbare These, wonach die Gefahr besteht, dass „das didaktische Spielen mit den Medien-Apparaturen Selbstzweck wird“ spricht Jüchter (1971a, S. 113) bereits vor über 30 Jahren an. Er sieht aber im Einsatz jener Medien die Möglichkeit, „dem Lernen tatsächlich einiges von seinem Bierernst“ zu nehmen. „Lernen muss wieder Spaß machen dürfen“ (Jüchter 1971b, S. 127). Tietgens (1970, S. 89) gibt zu bedenken: „Wir wissen zwar, welche nützliche Rolle beispielsweise programmierte Sequenzen in Sprachlaborkabinen spielen *können* (Hervorhebung: JM), aber wir haben sie noch nicht in hinreichender Zahl und Güte.“ Er mahnt an, dass ein SLZ auch „ein Gegengewicht zu möglichen, interessenbedingten Tendenzen der Lernmittelindustrie bilden“ sollte (ebd., S. 90). Ein SLZ sollte kein reines Medienzentrum sein, sondern auch als Ort der Bildungsarbeit informeller Gruppen, als Ort der politischen Bildung, als Ort künstlerischer Aktivität (vgl. ebd. 1970, S. 90) genutzt werden.

### 2.1.3. Rolle der Profession

**„Die individuelle Beratung muss zur Programmstruktur des Selbstlernzentrums gehören, vielleicht sogar ihr pädagogischer Kern sein.“ (Jüchter 1971b, S. 116)**

Liest man die Texte zur der Rolle der Professionellen im Selbstlernzentrum, stellt sich wie bereits bei der didaktischen Diskussion der Effekt ein, dass einige der heute vorgebrachten Argumente (vgl. Kapitel 4.5.) an vermeintlich innovatorischer Kraft einbüßen. So fordert Jüchter (1971a, S. 109 ff.), „vom Dozieren [...] wegzukommen“ und dass „ein Lehrer bzw. Dozent als Vermittler zwischen Lernstoff und Lernenden (im Sinne direkter Steuerung des Lernprozesses) vermieden [wird]“. An diese Stelle treten folgende Bilder: individueller, helfender Lernberater, Animator von Lernkontakten (Jüchter 1979), aufmerksamer Beobachter, Hilfestellung-Leistender, Ratgeber, sachgerechter Ermutiger, der jedoch situationsbedingt auch als „Lernanwalt gegen [...] eingeschliffene Verhaltensweisen“ fungieren kann (Heintz/Killait 1978, S. 83), Lerntechniker, Lernprozessberater, Lernplaner, Ratgeber, Lebenshelfer, Lernorganisator, Bildungswerber, Weichensteller, Curriculumskonstrukteur (Heintz 1978, S. 97).
Hauptaufgabe ist es, bei der Auswahl der Programme zu assistieren, mögliche Lernwege zusammenzustellen, bei Lernschwierigkeiten zu helfen und „Lernschleifen“ anzubieten (vgl. Voß-Schulz 1981, S. 12). Auf einer Mesoebene wird gefordert: „Da die soziale Offenheit der Lernorte nicht vorausgesetzt werden kann, muß sie von den pädagogischen Mitarbeitern immer wieder in den Interaktionsprozessen zwischen den beteiligten Gruppen gefördert oder hergestellt werden“ (Schäffter 1981, S. 114).

Ehe ich mich der Frage zuwende, wie diese Programmatiken in der Praxis umgesetzt und welche Erfahrungen mit Selbstlernzentren gemacht wurden, soll eine Raumskizze aus dem Arbeitspapier „Selbstlernzentrum und Volkshochschule“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands die Ebene von Kapitel 2.1. – Ideen und normative Forderungskataloge – abrunden.

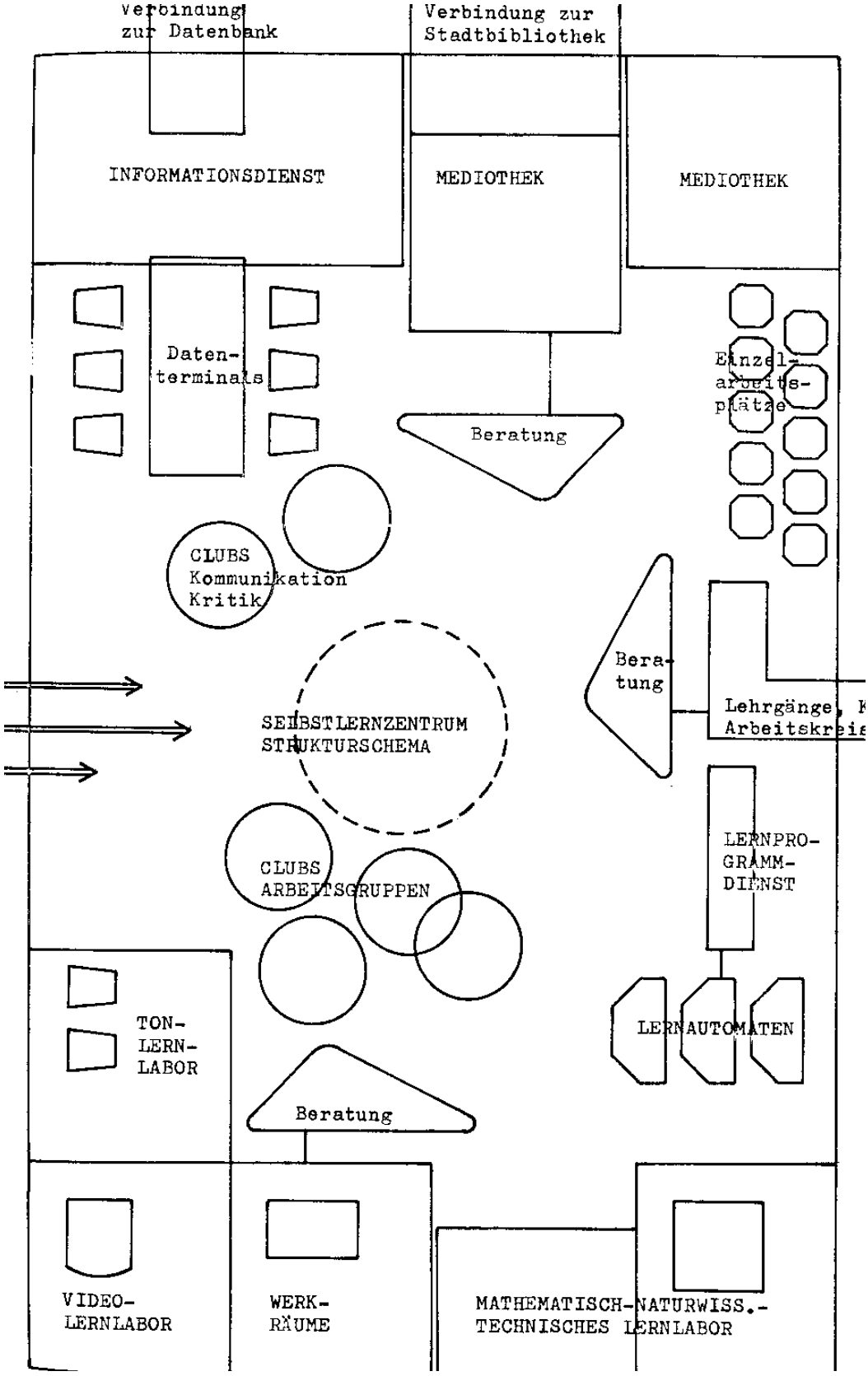



**Abbildung 2: Skizze eines Selbstlernzentrums (Jüchter 1970, S. 10).**

### 2.1.4. Erste Erfahrungen – Selbstlernzentren in der Praxis

Indizien zur Beantwortung der Frage nach der Umsetzung in die pädagogische Praxis lassen sich aus den Erfahrungsberichten gewinnen, die zu den Selbstlernzentren in Marl, Dillingen (1975-1978) und Wuppertal (1973-1976[9]) vorliegen und in mehr oder weniger ausführlicher Form zugänglich sind. Zur Einordnung ist zu beachten, dass es sich dabei um Ergebnisse von Umfragen unter den NutzerInnen der Selbstlernzentren handelt. Die Schilderung folgt einem Gliederungsvorschlag von Heintz (1978): Räumlichkeiten, Medien, Beratung.

**Räumlichkeiten**

Aus dem SLZ Dillingen stammt der Befund, dass sich „kein pädagogisches Reizklima" entwickelt hat, wobei zu beachten ist, dass Reizklima positiv im Sinne von kritikfreudiger Diskussionsatmosphäre konnotiert ist. Die erhoffte „mannigfache Kommunikation" entsteht nicht, nur 9,2 Prozent der Befragten bejahen die Aussage: „Man kann vor und nach der Arbeit diskutieren und gesellig beieinander sein, wenn man Lust dazu hat". Entsprechend wird der Wunsch nach regelmäßigen Lerngruppen sowie einem didaktischen Verbund aus Lernberatung, mediengestütztem Einzellernen und Gruppenlernen formuliert. Dieser „didaktische Verbund" wird wiederum aktuell diskutiert – unter dem Schlagwort „Blended Learning", das als Reaktion auf die Ernüchterung der Euphorie um E-Learning gilt.

**Medien**

Es entstand die Kritik, dass Selbstlernzentren einseitig auf technische Medien fixiert waren, die zudem weder qualitativ (vgl. Tietgens 1970, S. 89) noch quantitativ den Ansprüchen genügten. Jüchter zieht das Fazit (1979, S. 67): „Es fehlt an geeigneten Selbstlernmedien der Weiterbildung", wobei er Buch-Lernprogramme als „meistens langweilig", Audio- oder Video-Programme als „mit Informationen überfrachtet" und Sprach-Lern-Programme als zu wenig kommunikationsbasiert einschätzt.

Heintz (1978, S. 112), beteiligt beim Modellversuch in Dillingen, verteidigt diese Ausrichtung damit, dass „viele Teilaspekte des Medieneinsatzes in der Erwachsenenbildung noch weitgehend unerforscht [sind]" und man sich deshalb „ermutigt fühlen [darf], gerade auch in Selbstlernzentren den Einsatz von programmiertem Material zu experimentieren". Auch Otto (1979, S. 15) argumentiert im Modus eines „noch nicht" und beschreibt Probleme bei der Medienausstattung, „weil es noch nicht hinreichende Erfahrungen und entsprechend abgesicherte

[9] Das SLZ in Wuppertal wurde unter dem Titel „Fachbereich 0" als Standardangebot der VHS verankert und sollte den Einstieg in die Weiterbildung fördern (vgl. Jüchter 1979).

Beurteilungskriterien für die Wahl von Geräten und Trägermaterialien im visuellen, auditiven und audiovisuellen Bereich gibt. Es zeigt sich häufig, daß das relativ umfangreiche Angebot von Unterrichtsmedien für das öffentliche Schulwesen zwar auch für die Erwachsenenbildung geeignet erscheint, aber der besonderen Adaption bedarf, die zeitraubend und kostspielig ist und für die kaum Erfahrungen vorliegen".
In den Erfahrungsberichten – und insofern scheint Tietgens' Vorwurf der Technikzentrierung gerechtfertigt – finden sich keine Hinweise auf künstlerische Aktivitäten oder Bildungsarbeit selbstorganisierter Gruppen[10]. Eine These wie die folgende: „Vielmehr sind Selbstlernzentren auch ohne jede unterrichtstechnologische Ausstattung wünschenswert, möglich und erfolgsversprechend" (Beier 1975, S. 9, zit. nach Heintz 1978, S. 76) wurde nicht verfolgt.

**Beratung**

Während sich der Rückblick auf Modellversuche der 70er Jahre für ein Kernthema dieser Arbeit – Selbstlernzentren als Organisationsform der Erwachsenenbildung – als ergiebig erwies, so ist der Ertrag für den zweiten Fokus – Welche Muster von Lernberatung lassen sich identifizieren?– gering. Tietgens (1986, S. 85) merkt an, die Beratung sei unzulänglich geblieben, was er an einem „Zu wenig" an Personal festmacht. Einen Eindruck vermittelt die Schilderung eines typischen Ablaufs:

- „Der Lerner kommt in die Mediothek und geht dort zu einer Art Theke.
- Er gibt seinen Bibliotheksausweis ab und nennt seinen Lernwunsch.
- Die Mediotheksmitarbeiterin (man braucht sie nicht „Mediothekarin" zu nennen, sondern kennt bald ihren Namen) sucht in den Regalen die gewünschten Lernmedien heraus und gibt sie dem Lerner.
- Sie zieht aus der Lernerkartei die Karte des jeweiligen Lerners und trägt dort die von ihm gewünschten Medien ein.
- Sie trägt den Lerner in die Tagesstatistik ein.
- Sie führt den Lerner in die Handhabung der Geräte ein, falls dieser sie noch nicht kennt" (Jüchter 1979, S. 53).

Jüchter (ebd., S. 54) weist darauf hin, dass Lernberater zudem einen sogenannten „Lernpaß" (Aufzeichnung der Lernschritte, Teilnehmerbescheinigungen) ausgestellt haben und dass ergänzend zur Tätigkeit der Lernberater nebenberufliche Mitarbeiter auf Honorarbasis Fachberatungen für Lerner mit speziellen Problemen in den Fächern Englisch, Französisch, Deutsch und Naturwissenschaften angeboten haben.

[10] Zwar finden sich im Sammelband von Otto (1979) Beispiele selbstorganisierter Gruppenarbeit (z.B. Fabrik Hamburg), diese firmieren jedoch nicht unter dem Begriff SLZ.

Heintz (1978, S. 91) resümiert als Ergebnis aus der Nutzerbefragung:

- bereichsweise zu große Distanz zwischen Beratung und Benutzern
- größere Teilnahme der Berater am Lernprozess der Benutzer würde wohl als motivierend empfunden

und schlägt schließlich folgendes Kompetenzprofil vor:

Tabelle: Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsprogramm für Mitarbeiter in Selbstlernzentren

| | |
|---|---|
| Grund-Informationen | Allgemeine Kenntnis der Erwachsenenbildung als vierter öffentlicher Bildungsbereich<br>Einschätzung der berufsbezogenen Entwicklung der Person<br>Situation auf dem Arbeitsmarkt<br>– Potentielle Entwicklung<br>Kenntnisse in einem oder mehreren Fächern |
| Pädagogisches Können | Curriculum-Entwicklung: Entwicklung von verschiedenen Curricula für bestimmte Fachbereiche<br>Lerntechniken für Erwachsene<br>Gruppenarbeit organisieren und durchführen |
| Technische Fertigkeiten | Bedienung der Lerngeräte<br>Kleine Störungen an den Geräten finden und beheben können |
| Verhalten als Berater | Andragogik<br>Die Lehr- und Lernproblematik im Umgang mit Erwachsenen<br>Lernpsychologische Grundkenntnisse<br>Psychologie der Beratung<br>Kommunikationswissenschaft<br>Gruppendynamik/Selbsterfahrung:<br>Vermittlung besserer Kenntnisse über sich selbst (Beratung, Teamarbeit)<br>Informationssammlung und Verarbeitung in den verschiedensten Bereichen<br>(pädagogische wie technische Neuheiten, offizielle Texte usw.) |

**Abbildung 3: Kompetenzprofil von Lernberatern in Selbstlernzentren (Heintz 1978, S. 91).**

### 2.1.5. Resümee: Selbstlernzentren der 70er Jahre

Die erhoffte emanzipatorisch inspirierte Lernatmosphäre mit kritisch-lebhaften Diskussionsrunden, mannigfacher Kommunikation und Gruppenarbeit stellte sich nicht ein. Wie Tietgens (1986, S. 81) in seinem rückblickenden Aufsatz bemerkt, hat die „Faszination, die von unterrichtstechnologischen Entwürfen [...] ausging, übersehen lassen, daß das Konzept der Selbstlernzentren nicht eng an technische Apparaturen gebunden war“. Das Selbstlernzentrum als „Ort für Probierbewegungen“ wurde einseitig interpretiert, der „Gedanke an Kommunikationszentren“ trat in den Hintergrund (ebd., S. 84). Auch Schäffter (1981, S. 51) kritisiert, dass das „Selbstlernmodell weitgehend mit Individualisierung gleichgesetzt wird und die Möglichkeit selbstorganisierten Lernens von Gruppen nicht gesehen wird“. Er bedauert: „Die Einzellernkabine mit einem Selbstlernprogramm scheint der Prototyp selbstorganisierten Lernens zu sein, andere Möglichkeiten[11] werden nicht in ähnlichem Ausmaß umgesetzt“ (vgl. ebd., S. 113 f.).

Vorteile eines Selbstlernzentrums sind vor allem in den individualisierten Zeitmustern zu sehen, wie das folgende, rührige Beispiel von Kemna (1979, S. 173) verdeutlicht: „Denn meistens geht es ja doch um Zeitprobleme. Der Mann, dessen Bronchitis pünktlich um sieben Uhr abends ihren Höhepunkt erreicht, kann seine Frau natürlich nicht alleine husten lassen. Gleich aber beginnt der Kursus. Und sie möchte so gern mal nach Frankreich. Aber heute geht’s wieder nicht. Soll sie aufgeben? Sie muß nicht. Vormittags hat sie Zeit. Das Tonmaterial zu dem Lehrbuch ihres Kurses ist auch im Selbstlernzentrum vorhanden. Sie kann sich also Versäumtes dort erarbeiten, so gut das halt allein geht.“

Mit Blick auf die Rolle der Profession scheint trotz der mangelnden Datenlage die Vermutung gerechtfertigt, dass sich Lernberatung vor allem auf einen organisatorischen Part – die Abwicklung der Ausleihe von Lernmedien – beschränkte und somit mediothekarische Züge annahm.

[11] Schäffter (1981, S. 113/114) nennt beispielsweise aktivierende 'Lernenviroments' für Berufsgruppen mit Möglichkeiten zur Kreativitätsentfaltung, zeitlich/organisatorisch unreglementierte Arbeitsformen für Gruppen, Kontaktzentren für Gruppen, die einen öffentlichen Rahmen für gesellschaftspolitische, sozio-kulturelle, sozialpolitische oder künstlerische Initiativen suchen.

## 2.2. Selbstlernzentren Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre

### 2.2.1. Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Rahmen

Just zu dem Zeitpunkt, da Tietgens Mitte der 80er Jahre eine „Aufforderung zur Erinnerung“ startet und das Selbstlernzentrum zu den „vergessenen Themen und verkannten Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung“ rechnet, erscheint der Diskurs auf einer anderen Ebene in anderer Gestalt höchst präsent. Zum einen wechseln die Publikationsorgane: Artikel zu Selbstlernzentren finden sich vor allem in Schriften der betrieblichen Bildung mit wirtschaftlichem Zuschnitt. Gewandelt haben sich zum anderen die Legitimationen: Argumentiert wird nicht mehr auf der Folie kritisch-emanzipatorischer Pädagogik, sondern im Modus der Effizienz, was vor allem durch den Vormarsch der Informations- und Kommunikationstechnologien bedingt ist, die die Möglichkeiten des Lernens mit dem Computer zunehmend reizvoller scheinen lassen. Hierzu einige Textzitate:

- „Mit einer solchen Einrichtung (Anm. JM: dem Selbstlernzentrum) werden mittlerweile Lücken in der Berufsausbildung geschlossen, neue Arbeitsplatzanforderungen schneller und kostengünstiger vermittelt, anstehende Weiterbildungsmaßnahmen individueller und effizienter gestaltet und durchgeführt“ (Lernfeld Betrieb 1993, S. 7).

- „Die neue Lust am Lernen amortisiert sich schnell“ (über Selbstlernzentren bei einem deutschen Automobilhersteller, www.ibusiness.de/cbt/db/cbt.958995726ln.9-59787737ln.959097056ln.html, [30. November 2004]).

- „Das 'Massenproblem' (Anm. JM: immer mehr Menschen benötigen Wissen um neue Technologien) ist mit traditionellen Lehr-/Lernmethoden kaum mehr in vertretbarer Zeit und mit akzeptablem Aufwand lösbar“ (Lagemann 1988, S. 13).

- „Folglich ist ein Lernen gefordert, das es gestattet, eine pädagogische Beziehung zu definieren, die sich ohne Qualitätseinbußen auf jedermann anwenden und auf eine größtmögliche Anzahl von Personen ausweiten läßt“ (Debaty 1990, S. 33).

- „...bei größeren Teilnehmerzahlen ist CBT im direkten Vergleich zur traditionellen Schulung bis zu 40 % wirtschaftlicher, ab ca. 50 Teilnehmer kann sich bereits die einmalige Erstinvestition eines Entwicklungsauftrages lohnen“ (Kvech 1990, S. 23).

### 2.2.2. Didaktische Konzeption

Zu diesem Punkt finden sich in den Publikationen keine näheren Ausführungen. Die Idee von Lernprozessen scheint sich auf „Mensch lernt mit Software und wird dabei punktuell unterstützt“ zu beschränken, wobei betont wird: „Lerninhalte, Lerntempo und Lerndauer können somit selbst gesteuert werden“ (Lernfeld Betrieb 1993, S. 7).

### 2.2.3. Rolle der Profession

Die Rolle der Beschäftigten in Selbstlernzentren scheint ebenfalls nicht der Rede wert und wird im Vergleich zu den 70er Jahren noch nicht einmal mehr auf programmatischer Ebene diskutiert. Zwar steht „dem Teilnehmer selbstverständlich ein Berater und Betreuer für die gründliche Einweisung in den Umgang mit dem Rechner, die Nutzung der Lernprogramme und die daraus entstehenden Fragen zur Verfügung“ (Knorr 1998, S. 30). Doch wenn Kvech (1990, S. 22) anzeigt, dass sich Mitarbeiter „bewusst auf administrative Tätigkeiten“ beschränken sollen, so wird klar, dass das Kompetenzprofil (s.o.) von pädagogischen Ideen wie Beratung zu Lernstrategien oder Organisation von Gruppenarbeiten weitgehend gereinigt ist.
Dieser Ansatz wird von einer empirischen Studie von Kraft, die Ergebnisse einer Mitarbeiterbefragung zur Nutzung betrieblicher Selbstlernzentren präsentiert, in denen keine Lehrperson anwesend ist, in Zweifel gezogen. Dort findet sich die Aussage: „Ich bin froh, daß keine Lehrperson da ist“ mit der geringsten Zustimmung auf dem letzten Rangplatz (vgl. Kraft 1998, S. 179). Kraft merkt hierzu an: „Das Fehlen oder der Wunsch nach einer Lehrperson [...] kann Unterschiedliches bedeuten. Bei auftretenden technischen Problemen wird von den Befragten ein technischer Berater bzw. Experte nachgefragt. Bei auftretenden fachlich-inhaltlichen Fragen besteht der Wunsch nach einem fachlichen Experten als Ansprechpartner (reale Person oder Tele-Tutor). Davon zu unterscheiden sind die Lernberater, die insbesondere bei auftretenden Lern- und Motivationsproblemen unterstützen sollen“ (ebd. S. 181). Krafts Schlussthese lautet, dass für Selbstlernzentren „eher mehr als weniger Lehrpersonal in der betrieblichen Weiterbildung“ nötig sei (ebd., S. 182). Die Notwendigkeit von Beratung unterstützt auch eine Akzeptanzstudie des Selbstlernzentrums der Volkswagen AG (Brinkner/Fischer/Schröder 1993), die in der „Möglichkeit, jederzeit Hilfe anzufordern, wenn der Lerner sie benötigt, aber auch in Ruhe ungestört arbeiten und selbstbestimmt vorgehen zu können“, einen „entscheidenden Vorteil gegenüber dem Einsatz von Lernprogrammen in anderen Lernumgebungen“ ausmacht (ebd., S. 16).

## 2.3. Resümee – Selbstlernzentren im Wandel der Zeit?

Der Überblick über die historische Entwicklung hat gezeigt, dass sich unterschiedliche Legitimationen für Selbstlernzentren identifizieren lassen – überspitzt formuliert ein emanzipatorisches und ein ökonomisches. Auch im heutigen Diskurs um Selbstgesteuertes Lernen lassen sich beide Muster problemlos verorten, wie Kraft (2002, S. 17-20) in ihrem Überblicksartikel „Wenn viele vom Gleichen sprechen...“ darlegt. So wird auf der einen Seite davon ausgegangen, „dass zunehmende Selbststeuerung dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht“, andererseits erscheint selbstgesteuertes Lernen als „Lösung gegen Kostenexplosion und leere (Weiterbildungs-)Kassen“.

Zudem hat sich gezeigt, wie facettenreich und lebhaft die Diskussion über Selbstlernzentren bereits in den 70er Jahren geführt wurde. Jedoch scheinen diese Erträge für die heutige Debatte um „Neue Lernkultur“ kaum berücksichtigt zu werden. Es lässt sich als Resümee ziehen – und sollte für die Lektüre des Kapitels zu Selbstgesteuertem Lernen im Hinterkopf behalten werden – „dass vieles von dem, was heute als innovatives Lernarrangement bezeichnet wird, so neu gar nicht ist. Eigentlich ist es überraschend, dass in jener Zeit (Anm. JM: den 70er Jahren) unter dem didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung durchaus visionär vorgedacht und bereits mehrfach praktisch erprobt wurde, was heute wieder als besonders innovativ gilt“ (Meisel 2002, S. 132).

Aus dem nun abgeschlossenen historischen Rückblick ergibt sich als Fragestellung und Interpretationsfolie für die Interviews, wo in diesem Feld von Emanzipation und Ökonomisierung die Selbstlernzentren der Gegenwart verortet werden können, welche Medien ausgewählt werden und welche Bedeutung bei der didaktischen Planung Kommunikationsprozessen beigemessen wird. Zwar bieten die besuchten Einrichtungen – so der erste Eindruck – bevorzugt computerbasierte Lernsoftware an. Jedoch wäre es ein vorschnelles Urteil, sie deshalb mit pädagogisch oft nur minimal betreuten betrieblichen Selbstlernzentren gleichzusetzen, da alle vier Fälle der öffentlichen Erwachsenenbildung zuzurechnen sind und eine Untersuchung von Selbstlernzentren dieser Art bislang nicht vorliegt (siehe zur Auswahl der Stichprobe auch Kapitel 3.3.1.).

# 3. Datenerhebung – Feldforschung

**„Forschung ist auch ein intellektuelles, methodisches und soziales Abenteuer“ (Friebertshäuser 2003a, S. 527)**

Gibt ein Forscher an, eine qualitative Erhebung machen zu wollen, so scheint zunächst geboten, die Vorteile dieser Denkart gegenüber einer quantitativ orientierten Forschungslogik zu betonen. Jedoch möchte ich den Dualismus[12] auf dieser allgemeinen Ebene nur erwähnen, nicht jedoch alle gängigen Argumente diskutieren. Dies wäre ein eigenes Thema, zudem ist Keiner zuzustimmen, für den die „Entgegensetzungen von ‚quantitativen' und ‚qualitativen' Methoden [...] eine ebenso lange Tradition [haben] wie die Argumente und Appelle gegen dieses systematisch inkonsistente, methodologisch wertlose und methodisch unbrauchbare duale Schema“ (Keiner 1999, S. 116). Auch Oswald (1995, S. 74) merkt an, dass es sich „bei qualitativen und quantitativen Methoden nicht um diametral entgegengesetzte oder sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung handelt, sondern dass es Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso gibt wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten“.

Da subjektive Konzepte von Lernberatung sowie die Diskussion ihres pädagogischen Gehalts im Fokus meines Interesses stehen und „verbale Datenerhebungsmethoden de[n] Königsweg für die Analyse subjektiver Annahmen, Absichten, Weltanschauungen etc. bieten“ (Wiedemann 1986, S. 21), liegt die Entscheidung nahe, Interviews mit in der pädagogischen Praxis als LernberaterInnen tätigen Menschen zu führen. Aufgrund eines regelmäßigen Zugangs zu einem der vier Selbstlernzentren – dort war ich zunächst Praktikant, bin mittlerweile als Honorarkraft „angestellt“ und ein Einfluss dieser Tätigkeit auf die Idee zu dieser Diplomarbeit lässt sich kaum leugnen – werden die Gespräche in diesem Fall ergänzt durch teilnehmende Beobachtung sowie die Analyse von Dokumenten (z. B. Protokolle, Lernpläne, Projektberichte) wie auch von quantitativen Daten (z. B. Nutzerstatistiken), so dass für diesen Fall eine Methodenkombination vorliegt, die es wohl erlaubt, ihn als Feldforschung zu bezeichnen. So skizziert Friebertshäuser (2003a,

[12]Der angesprochene „Quanti-Quali“-Dualismus hinterlässt sogar im universitären Alltag seine Spuren. So sorgte die Frage „Was ist denn nun Deine Kernhypothese?“, die mir eine „quantitativ“ orientierte Kommilitonin zu Beginn meiner Arbeit stellte, für Verwirrung auf beiden Seiten. Mich irritierte die Selbstverständlichkeit dieser Frage, mein Gegenüber war von meiner „Offenheit“ und der Antwort verwirrt, wonach ich vielleicht erst am Ende des Projekts zu einer fundierten Hypothese kommen würde. Hierzu Legewie (1998b, S. 6): Da „die große Stärke [qualitativer Untersuchungen] das Entdecken völlig neuer und auch unerwarteter Zusammenhänge und die Entwicklung neuer Theorien [ist], gibt es in qualitativen Untersuchungen keine vorab formulierten, aus bekannten Theorien abgeleitete Vorhersagen, die als Null- oder Alternativ-Hypothesen zur Überprüfung anstehen.“

S. 515): „Methodenkombination in der Feldforschung meint die Erhebung und Analyse von Dokumenten unterschiedlichster Herkunft und Natur. Diese werden genutzt, um das Forschungsfeld möglichst umfangreich zu erschließen und aus verschiedenen Perspektiven auszuleuchten." Bei den Selbstlernzentren SLZ2, SLZ3 und SLZ4 besteht aus zeitlichen und geographischen Gründen die Möglichkeit einer teilnehmenden Beobachtung und Sammlung weiterer Dokumente vor Ort nicht: Jedoch werden auch hier die Interviewtranskripte ergänzt durch leicht zugängliche Materialien, die von Personen des Feldes erzeugt wurden, wie Flyer oder Texte der Einrichtung zur Selbstdarstellung auf Internet-Homepages.

Die Darstellung der Erhebungsinstrumente „Teilnehmende Beobachtung" (3.2.) und „Interview" (3.3.) bildet im folgenden ein je eigenes Unterkapitel, das sich durch drei Schritte auszeichnet: Nach (1) der Sichtung theoretischer Positionen folgt (2) die Darstellung meines eigenen Vorgehens. In einem (3) abschließenden Subtext – sichtbar gemacht durch eine Trennlinie und einen anderen Schrifttyp – sammele ich zudem Heuristiken, Tipps, methodische Praktiken und Durchführungshinweise. Dieses Vorgehen ist als Reaktion darauf zu verstehen, dass sich im Laufe des Studiums nur wenige Möglichkeiten ergeben, an Forschungsprojekten teilzunehmen und so durch „learning by doing" in Erhebungsmethoden einsozialisiert zu werden[13], was zu einem Dilemma führt: Man ist darauf angewiesen, durch die Lektüre von theoretischen Texten Anhaltspunkte für die praktische Durchführung zu generieren. Dabei begibt man sich bewusst oder unbewusst auf die Suche nach Rezepten – trotz des allgegenwärtigen „Aber", dass es solche gar nicht geben kann – und neigt dazu, die „Tipps und Tricks" verschämt aus der gedruckten Arbeit hinaus zu verweisen. Der Sub-Text ist vielleicht eine Möglichkeit, die Hinweise zu benennen, jedoch zugleich Distanz gegenüber der Vorstellung einer direkten Anwendbarkeit auszudrücken.

Den Auftakt des Kapitels (3.1.) bildet eine Schilderung der anvisierten Haltung als Forscher, die den Prozess der Datenerhebung wie auch der späteren Auswertung als Basis „grundiert". Auch hier werden in einem Subtext Hinweise zum Führen eines Forschungstagebuchs gesammelt. Zu beachten ist, dass im Abschlusskapitel 3.4. die Brücke zur Auswertung geschlagen wird, indem ein bestimmter Diskussionszweig der Ethnologie zur Kenntnis genommen wird, der Folgen vor allem für die Haltung beim Schreiben hat. Die Diskussion um die Güte des Vorgehens findet zudem gebündelt für Datenerhebung und Auswertung in Kapitel 5 statt.

[13] Die notwenigen kleinen Seminargrößen stellen sich nur äußerst selten ein.

## 3.1. Die Rolle des Forschers und des Vorwissens

**„Vielleicht findest Du mich zwischen Zeilen irgendwo“**
**(Herbert Grönemeyer – Letzte Version)**

Die Reflexion der eigenen Rolle ist eine zentrale Forderung an qualitative Forschung. Es gilt die Annahme: „Ohne Subjekt ist Erkennen nicht möglich; infolgedessen ist die Subjektivität des Forschers/der Forscherin in den Forschungs- und Erkenntnisprozess inkorporiert, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Zum einen in Form von Vorannahmen, Erkenntnisinteressen, gegenstandsbezogenen Setzungen, Untersuchungsstrategie- und Methodenentscheidungen usw., zum anderen als kompetenzregulierte Anwendung heuristischer Verfahren, analytisch-hermeneutische Datenzugriffe und -interpretationen usw.“ (vgl. Fichten/Dreier 2003, Absatz 1). Als Anregung für mein Vorgehen diente die von Alheit (2001, S. 12 f.) beschriebene „ethnographische Haltung“, die er definiert als eine „Disposition zur Welt, die das pädagogisch begegnende ‚Andere’ als Fremdes akzeptiert“. Ähnlich argumentiert Riemann, der mit Blick auf studentische Aufenthalte im Feld eine Haltung empfiehlt, die zu einer „Befremdung der eigenen Praxis“ (Riemann 2004, S. 190) führt und dafür das Führen von Feldprotokollen (siehe Kapitel 3.2.) anregt.[14]

Zur Reflexion der eigenen Rolle gehört auch, sich die Funktion des Vorwissens zu vergegenwärtigen. Entgegen häufiger Vorstellungen, wonach „die Haltung des Interviewers/Wissenschaftlers durch prinzipielle Offenheit gegenüber der Empirie gekennzeichnet ist bzw. unter Ausklammerung des theoretischen Vorwissens als tabula rasa konzeptioniert wird“ (Witzel 2002, Absatz 3[15]), spreche ich der Position zu, wonach das Vorwissen als untrennbar mit dem Forscher und seinem Vorgehen im Feld verbunden angesehen wird oder wie Kluge/Kelle (1999, S. 17) bezogen auf Kant formulieren: „Es kann keine Wahrnehmung geben, die nicht von Erwartungen durchsetzt ist.“ Somit ist davon auszugehen, dass das Vorwissen einerseits im Prozess der Datenerhebung zum Beispiel beim Aufbau des Frageleitfadens wertvolle Dienste leistet, da es ohne Vorkenntnisse über einen Gegenstand schwierig ist, „intelligente Fragen“ zu stellen (Legewie 1998b, S. 7). Andererseits kann während der interpretierenden Auswertung seine kreative Funktion (vgl. Bachmann 1997) nützlich sein. Doch da es auch „fehlerhaft sein und Vorurteile oder Voreingenommenheiten erzeugen kann“, wird gefordert, „dass der Forscher sich in einem Prozess der Selbstreflexion seine Vorannahmen zum Forschungsgegenstand

[14] siehe auch Breuer (1996, S. 15), der von einer „Exotisierung des Vertrauten“ spricht.
[15] Kluge / Kelle (1999, S. 12) bezeichnen dies als „induktivistisches Selbstmissverständnis“.

zu Beginn und während der Studie so weit wie möglich selbst explizit macht und dass er die Vorannahmen auch für andere offen legt“ (Legewie 1998b, S. 7). Alheit (1999, S. 7) bringt den changierenden Umgang mit dem Vorwissen durch die Begriffe „zielstrebige Offenheit“ bzw. „geplante Flexibilität“ auf den Punkt: „Geplant insofern, als gewisse hypothetische Vorannahmen auch über ein neues Forschungsfeld notwendig und sinnvoll sind; ‚flexibel’ und ‚offen’, weil sich im Forschungsprozess diese Vorannahmen ändern können.“ Kluge/Kelle (1999, S. 21) beschreiben das Zusammenspiel zwischen Vorwissen und Forschungsprozess als „eine Art „Zangengriff“, bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgeht“.[16]

Meine Vorannahmen zum Thema werden zum einen mittels der Vorstellung und Diskussion der theoretischen Konzepte zu Selbstlernzentren (Kapitel 2), Selbstgesteuertem Lernen Neue Lernkultur und Lernberatung (Kapitel 4) offen gelegt, zum anderen habe ich regelmäßig ein Forschungstagebuch in Form einer Kladde geführt, in die ich Notizen und Interpretationsideen, aber auch aktuelle Zeitungsartikel aus dem weiteren Umfeld des Themas oder Eindrücke aus der „Kontaktgeschichte“ (wie reagieren die Selbstlernzentren auf Anfragen? siehe S. 29 dieser Arbeit) eingetragen, gesammelt und geschildert habe. Friebertshäuser (1997, S. 517) beschreibt, in einem Forschungstagebuch wird „alles festgehalten, was sich während der Feldforschung ereignet und was die Forscherin oder den Forscher im Forschungsprozess im Feld bewegt. Das können sein: Emotionen [...], Reaktionen [...], Selbstreflexionen, Beschreibungen des Forschungsvorgehens, Hypothesen, Ideen, Gedanken, Fragen und Probleme“ (Friebertshäuser 1997, S. 517). Auch Marotzki (1996, S. 59) betont die Nützlichkeit zur Dokumentation der „Prozessualität des gesamten Forschungsprozesses“.

[16] Hieran anschließen ließen sich Überlegungen zu einer dritten Art der Hypothesenbildung neben Induktion und Deduktion, nämlich die Abduktion nach Charles Sanders Peirce: „Eine Abduktion generiert also eine mögliche Erklärung für die überraschende Tatsache C, indem eine neue Regel A konstruiert wird, deren Geltung die Tatsache als selbstverständlich erscheinen lassen würde. Das erfordert eine Umdeutung und Neubewertung empirischer Phänomene, ein Vorgang, so Peirce, der ohne die Kreativität des Forschers oder der Forscherin, ohne einen spielerischen Umgang mit Daten und Theorien gar nicht denkbar ist.“ (Kluge / Kelle 1999, S. 23) – oder wie Alheit (1999, S. 8) gleichfalls im Anschluss an Peirce formuliert, Abduktion sei „die überraschende Fähigkeit, etwas in Beziehung zu setzen, was zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“.

### 3.1.1. Zum Führen eines Forschungstagebuchs

- Wie geht es mir im Projekt? Was lerne ich im Projekt? Was habe ich bisher gelernt? Was fördert mich? Was hindert mich? (Unterbruner 2001)
- alle Beobachtungen und eigenen Gefühle, allgemeine Notizen (z. B. Literatur oder andere Einrichtungen mit ähnlichen Zielen o. ä.) sowie Notizen zur gewählten besonderen Thematik werden aufgeschrieben; das erfordert eine gewisse Disziplin, die sich allerdings beim Schreiben nicht nur erleichternd, sondern auch qualitätssteigernd auswirkt (Lippitz 2004).
- Gliederung nach Ideen, „Lesefrüchten", Zusammenfassungen, Zitaten, Gedanken zum Projekt (www.ph-freiburg.de).
- Daher ist es wichtig, ein Forschungstagebuch (neben den anderen Aufzeichnungen) zu führen, in das du dir jeden Tag deine Gedanken, Probleme und Freuden der Forschung, aber auch den Ärger bei dieser einträgst. Dies regt zu ehrlichem Nachdenken über dich selbst und deine Forschung an, aber auch zur Selbstkritik (Girtler o. J.).
- „Dialog mit dem grausamen Selbst" (Canetti 1981, zitiert nach Altrichter / Posch 1998, S. 27).
- persönlichen Stil entwickeln
- regelmäßig
- mühsam
- private Produkte
- Datum und Ort zu jedem Eintrag
- Absätze, Überschriften, Subüberschriften, Unterstreichungen
- „Ins Heft können auch Dinge, die für den Forschungsprozeß von Belang sind, eingeklebt werden: Gedanken, die man unterwegs auf einem kleinen Zettel notiert hat, Fotografien und Zeichnungen, Kopien von Dokumenten usw." So entsteht ein „Steinbruch von Beispielen" (ebd., S. 31).
- Unterscheidung von beschreibenden und interpretierenden Passagen sowie von theoretischen und methodischen Notizen (ebd., S. 36 f.)

## 3.2 Teilnehmende Beobachtung

**„Der größte Teil der kulturellen Produktion der letzten Jahre wäre durch einfaches Turnen und zweckmäßige Bewegung im Freien mit großer Leichtigkeit zu verhindern gewesen“ (Berthold Brecht).**

Plant man als Student, Lernberater zu ihrer alltäglichen Berufspraxis zu interviewen, so ist schnell der Gedanke geboren, parallel dazu Beobachtungssequenzen in das Forschungssetting einzubauen. Denn „während Interviewverfahren und Fragebogenerhebungen Verhaltensweisen lediglich aus den Angaben der Befragten erschließen, vermag die [...] Beobachtung Verhalten in vivo zu erfassen und zu dokumentieren“ (Friebertshäuser 2003a, S. 505). Auch Lamnek (1995, S. 243) merkt an: „Befragte Personen sind oft nicht imstande, ihr eigenes Verhalten richtig zu beschreiben oder wiederzugeben“: Die Zielsetzung von Friebertshäuser (2003a, S. 521) verklammert beobachtetes Verhalten mit Interpretation: „Die Kunst der teilnehmenden Beobachtung liegt nun darin, zunächst einmal den Sinn und die Bedeutung von Handlungen aus der Perspektive der Erforschten zu erfassen.“ Doch die so alltagsnah erscheinende Tätigkeit des Beobachtens erweist sich – genauso wie das dem alltäglichen Gespräch so ähnlich scheinende Interview – schnell als mit einer Fülle von Problematiken verbunden und berührt erkenntnistheoretische Grundfragen („Was ist eigentlich Wirklichkeit?“).
Versucht man eine nähere Begriffsbestimmung, so ist zunächst festzuhalten: *Die* Beobachtungsmethode existiert nicht. Friedrichs (1980, S. 273) unterscheidet insgesamt acht Formen:

| | nicht-teilnehmend | | teilnehmend | |
|---|---|---|---|---|
| | verdeckt | offen | verdeckt | offen |
| systematisch | | | | |
| unsystematisch | | | | |

**Abbildung 4: Beobachtungsformen nach Friedrichs (1980, S. 273)**

Zunächst scheidet aufgrund meiner Rolle als studentischer Praktikant/Honorarkraft die nicht-teilnehmende Form von vorneherein aus. Auch ist in diesem Zusammenhang das Argument plausibel, dass man überhaupt nicht „nicht teilnehmen“ kann, sondern dass es sich um ein mehr oder weniger Teilnehmen handelt, das mit der Anwesenheit einhergeht (vgl. Bachmann 2002). Wendet man sich dann ausschließlich der teilnehmenden Beobachtung zu, so stößt man auf eine teilweise scharf geführte Diskussion mit zwei Extrempolen. Auf der einen Seite die

„unstrukturierte, freie Feldforschung“, für die – häufig mit einem „anti-methodologischen und -theoretischen Affekt“ (Lüders 1995, S. 318) – Girtler ein typischer Vertreter ist und die sich aufgrund ihrer literarisch-anekdotischen Eigenschaften Vorwürfen wie „Ethnofiction“ oder „Mogelpackung“ ausgesetzt sieht. Den Gegenpol bilden systematische, quantifizierende Beobachtungen mit vorgefertigten Kategorienschemata, Häufigkeitszählungen und standardisierten Protokollbögen, die wiederum als eine „Geheimsprache“ verwendende „Verandasoziologie“ oder „Schreibtischsoziologie“ (Lamnek 1993, S. 309) kritisiert werden (vgl. auch Aster/Repp 1989, S. 122 f.), so dass man wohl sagen kann, dass sich hier die Debatte zwischen quantifizierender und qualifizierender Sozialforschung eingeschrieben hat. Die folgende Tabelle bündelt basierend auf einem Artikel von Lindner (1984, ergänzt um Girtler 1984 und Reichertz 1989), der die quantifizierende Variante als „nicht-interaktiv“ und die qualifizierende Spielart als „interaktiv“ bezeichnet, einige typische Argumente der Diskussion.

| | Nicht-interaktiv | Interaktiv |
|---|---|---|
| Bild des Beobachters | - Distanziert<br>- unsichtbar<br>- hält Wirklichkeit wie eine Kamera fest (Girtler 1989) | - Aktiv am Leben der Untersuchten teilnehmend (Reichertz 1989)<br>- Beobachter präsentiert seine eigene Identität |
| Ziel der Beobachtung | - Ein Ereignis so rekonstruieren, wie es stattgefunden hätte, wenn der Beobachter nicht anwesend gewesen wäre<br>- Going Native vermeiden | - Durch Identifikation mit dem Beobachteten die Alltagswirklichkeiten der Menschen in ihrer ganzen Tiefe erfassen (Girtler 1984, S. 309) |
| Beziehung Beobachter - Beobachtete | - Vorspiegelung von Symmetrie in einer vom Forscher als asymmetrisch gedachten und gehandhabten Situation<br>- Labor, Rollenspiel, Tabula Rasa | - Beobachtungsprozess wird als reziprok angesehen<br>- soziale Beziehungen im Forschungsprozess reflektieren |

Abbildung 5: Nicht-interaktive und interaktive teilnehmende Beobachtung im Vergleich (Tabelle: JM, erstellt nach Lindner 1984, Girtler 1984 und Reichertz 1989)

Da die Bedeutung von Situationen immer abgeleitet ist – wäre sie es nicht „sondern als solche vorhanden, dann würden alle Menschen, die an denselben sozialen Interaktionen partizipiert haben, Dingen dieselben Bedeutungen zuschreiben, das

heißt ihre Objekte in der gleichen Weise wahrnehmen“ (Merkens 1989, S. 12) –, das Vorwissen nicht ausgeschaltet werden kann (siehe Kapitel 3.1.) und man bei der nicht-interaktiven Ausrichtung Gefahr läuft, dass mögliche „Ängste in die Untersuchungsergebnisse Eingang finden, in Form von Verzerrungen, Vorurteilen, ‚Dramatisierungen’, ‚Projizierungen’ und Selbstrechtfertigungen“ (Lindner 1984, S. 60), wird in dieser Arbeit der interaktiven Variante zugesprochen. Diese versucht, die Reziprozität der Beobachtungssituation bewusst zu machen. Die idealtypisch geforderte Distanz des Forschers zur Situation wird ersetzt durch die Vorstellung einer „dialektischen Spannung von Nähe und Distanz“ (ebd., S. 64). Die Präsentation der Identität des Forschers wird zur Voraussetzung von Datengewinnung und man geht davon aus, dass die erste Begegnung mit dem Forschungsobjekt ein „Datum ersten Ranges“ (ebd., S. 52) ist. Breidenstein (1999, S. 14) beschreibt, dass „es schon viel über das Untersuchungsfeld aussagt, wie es mit dem Beobachtetwerden umgeht“ und Heeg (1996, S. 48) schildert sogar – idealtypisch – einen Lebenslauf der Forschungsinteraktionen:

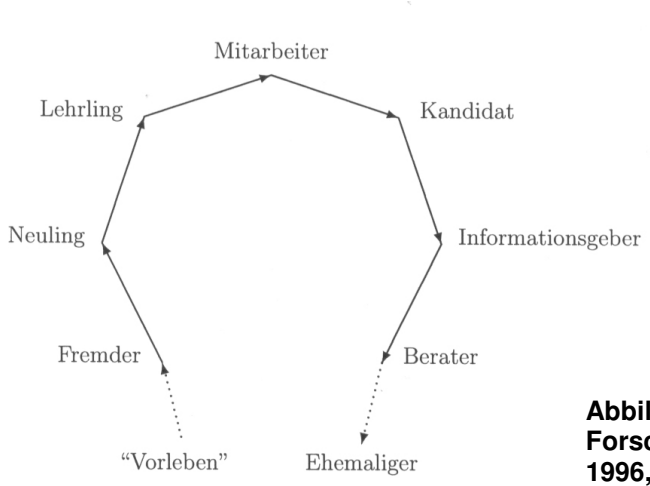



**Abbildung 6: Lebenslauf von Forschungsinteraktionen (Heeg 1996, S. 48)**

Auffällig beim Literaturstudium zum Thema Teilnehmende Beobachtung ist, dass – im Gegensatz zu Abhandlungen über Interviews – nur selten Forscher- oder Beobachterprotokolle explizit zugänglich gemacht werden[17], was ein Grund dafür sein könnte, dass Vorwürfe wie fehlende Objektivität oder Beobachterselektivität nicht verstummen, obwohl die teilnehmende Beobachtung in wenig erforschten Feldern ohne Alternative ist: „Sie ist wie keine andere Methode dazu geeignet, etwas zu entdecken, das man vorher nicht gewusst hat – genauer: eine Fragestellung zu entwickeln, von der man vorher noch nicht wusste, dass dies eine wichtige Frage ist“ (Bachmann 2002).

[17] Eine Ausnahme bilden Gerdes/von Wolffendorf-Ehlert (1979). Die von mir geschriebenen Protokolle können im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

### 3.2.1. Verortung der eigenen Beobachterrolle

Meine Rolle in SLZ 1 ähnelt – legt man die Typologie von Schwartz/Schwartz und Gold (zit. nach Lamnek 1995, S: 263) zugrunde, die a) völlige Identifikation mit dem Feld, b) Teilnehmer als Beobachter, c) Beobachter als Teilnehmer und d) reiner Beobachter ohne Interaktion mit dem Feld unterscheiden – der des Teilnehmers als Beobachter, der „primär Teilnehmer der Feldsituation und sekundär Beobachter" (ebd., S. 264) ist. Im Alltag stellte und stellt[18] sich dies so dar, dass an manchen Tagen – zum Beispiel „entlastet" durch den Fakt, dass drei andere LernberaterInnen anwesend waren – viele Beobachtungen möglich waren. An anderen Tagen überwog die Rolle als Teilnehmer und Honorarkraft, wodurch die Protokolle eher mit der Reflexion des eigenen Handelns (in Anlehnung an die von Reimann (s.o., S. 24) vorgeschlagenen Feldprotokolle) denn mit der Darstellung des Verhaltens der LernberaterInnen beschäftigt sind und so vielleicht der Gefahr des „going native", die Lamnek (vgl. 1995, S. 270) für den Teilnehmer als Beobachter – wenn auch in abgeschwächter Form gegenüber der völligen Teilnahme – sieht, entgegenwirken.
Die Unsicherheit, wie mit spontan entstehenden Gesprächen mit Lernberatern umzugehen sei, bei denen ich im Anschluss oft das Gefühl hatte, etwas Wichtiges über Lernberatung, Selbstlernzentren oder die impliziten Organisationsregelungen erfahren zu haben, wurde durch die Lektüre von Kleining gemindert, der derartige Gespräche als spontan rezeptive und provozierte rezeptive Interviews (vgl. Kleining 1995, S. 127)[19] bezeichnet. So ergaben sich zum Beispiel häufig im Anschluss an eine typische Frage zum Arbeitsbeginn wie „Was gibt's Neues?" (die auf der Gegenseite mit Nachfragen nach dem Fortgang meiner Diplomarbeit korrespondierten) oft spannende Berichte: Der oder die LernberaterIn erzählte, ich beschränkte mich auf aktives Zuhören (vgl. Lamnek 1995, S. 83) und protokollierte anschließend den Inhalt aus dem Gedächtnis, was akzeptabel ist, da die sprachliche Form in diesem Zusammenhang meist weniger interessant ist (vgl. Kleining 1995, S. 127).

Konkrete Fragen für die Feldprotokolle in SLZ1 sind die folgenden, teils quantifizierend-auszählenden, teils qualitativ-offenen Fragen:

[18] Da ich den Wert von Protokollen als Reflexionsmittel auch der eigenen Arbeit schätzen gelernt habe, plane ich, auch nach Ende der Diplomarbeit weiterhin zu schreiben. Im Anschluss an Alheit (2001, S. 15) lässt sich damit vielleicht der „Erfahrung des Veraltens und Austrocknens beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten" entgegenwirken.
[19] Hierzu Lamnek: „Provozierte Interviews ähneln von den Anwendungs- und Durchführungsbedingungen her sehr stark der teilnehmenden Beobachtung" (Lamnek 1995, S. 87).

- Was tun die Lernberater im Laufe eines Tages? Wie häufig treten sie in Kontakt mit Lernern, wie häufig werden sie gerufen, wie groß sind die Anteile an organisatorischer (Schreibtisch-, Telefon-)Arbeit?
- Wie gehen Lernberater mit außergewöhnlichen Situationen („schwierigen Lernern") um? Wer wird als „schwieriger Lerner" bezeichnet?
- Was sind die Themen, wenn ein Lernberater von einem Lerner gerufen wird, weil er eine Frage oder ein bestimmtes Problem hat?
- Wie verläuft eine Eingangsberatung, also die zu Beginn stattfindende, ausführliche Zwei-Stunden-Beratung?

## 3.2.2. Zum Schreiben von Feldprotokollen

- mit großer Aufmerksamkeit auf „das Fremde" achten
- Bereitschaft, ein Problem auch „mit den Augen des anderen" zu sehen
- Wahrnehmungsperspektiven vergleichen
- intensives biographisches Interesse an den Betroffenen und die Bereitschaft, für thematisch offene Gespräche ohne Zeitdruck (vgl. Alheit 2001)
- Regelmäßig oder einmalig? Sind Situationen und Interaktionen typisch?
- Reaktionen der Teilnehmer auf außergewöhnliche Verhaltensweisen beachten
- Gibt es Differenzen zwischen Gesagtem und Getanem? (vgl. Girtler 1984)
- Ist es eine Aufzeichnung „nur für mich" oder für eine spezifische Wissenschaftler-Gemeinde? Wie würde die Beschreibung aussehen, wenn ich sie für einen privaten Kontext machen würde? Berichte ich in einer Terminologie, die sich auf (äußere) Verhaltens- und Geschehensaspekte bezieht oder thematisiere ich auch meine inneren Reaktionsweisen (Gefühle, Eindrücke, Assoziationen) Wie kann ich letztere so in den Beobachtungsprotokollen dokumentieren, daß sie im Sinne einer Problemaufhellung (als repräsentative Teilnehmer-Reaktion, als Interpretations-Heuristik o. ä.) genutzt werden können?
- Sind unterschiedliche Text-Formen des Berichtens alternativ oder parallel möglich (Chronik, Story)? (vgl. Breuer 1996, S. 140 f.)
- Raymond Queneau (1989): Stilübungen

- Schreiben für eine fremde Leserschaft: Mache ich mich gegenüber außenstehenden Lesern verständlich? Werden die sozialen Rahmen und Territorien erkennbar? Gewinnen die erwähnten Personen eine hinreichend klare Kontur?
- Systematisch eine Haltung des Sich-Wunderns einüben: Möglichst wenig als selbstverständlich betrachten
- Unbehagen über das, was man getan und erlebt hat, nicht nachträglich „aufpolieren"
- Sprache des Feldes als solche kenntlich machen (Riemann 2004, S. 200 f.)
- Viele Feldforscherinnen fertigen in der teilnehmenden Beobachtung selbst keine Notizen an, sondern verlassen sich weitgehend auf ihr Gedächtnis, das sie aber mit kleinen Notizen auf einer Art „Spickzetteln" in Form von Bierdeckeln, Zeitschriftenrändern oder Rückseiten von Briefumschlägen zu verbessern suchen. Manchmal nutzt auch ein teilnehmender Beobachter den Gang zur Toilette, um an einem stillen Ort unbeobachtet einige Gedanken und Stichworte rasch zu notieren (Friebertshäuser 1997, S. 523).
- möglichst bald nach der Beobachtung Zeit zur Niederschrift nehmen
- zwischen Beschreibung und persönlichem Kommentar trennen
- Haben Sie versucht Informationen einzuholen? Welche Methoden haben Sie dabei intuitiv oder reflektiert angewendet?(vgl. Bauer 1995, S. 257)
- „Verbales Material in doppelten Anführungszeichen bezeichnet exakte Zitate, verbales Material in einfachen Anführungszeichen bezeichnen einen geringeren Grad von Sicherheit oder eine Umschreibung und verbales Material ohne Anführungszeichen bedeutet sinngemäße Wiedergabe bzw. kein Zitat" (Strauss 1964, zit. nach Lofland 1979, S. 115).
- Der Warhol-Beigeschmack: „Feld-Notizen [...] sind insofern den frühen Filmen von Andy Warhol sehr ähnlich. Sie sind weitgehend alltäglich, ereignislos und stumpfsinnig. In der Tat, wenn sie anders wären, würden die Leute ganz einfach ihre Feld-Notizen veröffentlichen (Lofland 1979, S. 118).
- Keine Zwischenfragen, keine Kommentare, keine neuen Themen einführen und keine Kritik am Vorgebrachten äußern. Die Forschungsperson sollte nicht den Eindruck vermitteln, sie frage ihr Gegenüber aus (vgl. Kleining 1995, S. 129).

### 3.2.3. Weitere Daten im Rahmen teilnehmender Beobachtung

**„Forscher, die man mit dem Auftrag, festzustellen,
wie es wirklich war, ins Feld jagt, kommen nicht zurück;
sie apportieren nicht, sie rapportieren nicht,
sie bleiben stehen und schnuppern entzückt an den Details“
(Niklas Luhmann 1980, zit. nach Reichertz 1989)**

Die vom Forscher angefertigten Protokolle zu Beobachtungen und die Einträge in das Forschungstagebuch sind nicht die einzigen aus dem Feld „apportierten“ Daten. Hinzu kommen im Feld vorgefundene Daten (vgl. zu dieser Unterscheidung Reichertz 1989), das heißt „alltagskulturelles Material“, das durch die untersuchte „Alltagskultur derjenigen Person, Gruppe oder Institution, die wir untersuchen, produziert“ wird. Wie facettenreich sich dieses Material darbieten kann, zeigt ein längeres Zitat von Friebertshäuser (1997, S. 517): „Vieles davon lässt sich lediglich beschreiben oder fotografieren, z.B. Graffitis auf einer Mauer, Toilettensprüche, Hinterlassenschaften auf Hörsaaltischen oder auf Schulhöfen. Einige Materialien lassen sich sammeln und auswerten, insbesondere alle schriftlichen Zeugnisse und Alltagsprodukte eignen sich dafür: Briefe, Tagebücher, Notizen, Gedichte, Sprüche, Aufkleber (auf Taschen, Jacken, Autos etc.), Flugblätter, Zeitungsannoncen, selbst gefertigte Zeitungen und Zeitschriften, schriftliche Arbeiten, Wandzeitungen, Protokolle, Berichte, Collagen, sowie die vielfältigsten anderen literarischen und künstlerischen Selbstzeugnisse, auf die wir innerhalb des Alltags einer Kultur stoßen.“

Für die hier vorliegende Arbeit bietet sich eine nähere Betrachtung der von den Institutionen verwendeten Flyern und Broschüren sowie der Organisationsdarstellung auf den entsprechenden Homepages im Internet an. Bei einer Einrichtung besteht wie oben bereits beschrieben zudem die Möglichkeit der Analyse von Protokollen, Lernplänen und Projektberichten.

## 3.3. Interviews

**„Das Interview erscheint als einfache Methode, nicht zuletzt aufgrund seiner Nähe zum Alltagsgespräch. Darin liegt etwas Verführerisches“ (Friedrichs 1990, S. 209).**

„Das Interview ist [...] eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden“ (Lamnek 1995, S. 35). Im Gegensatz zur alltäglichen Tätigkeit des Sprechens mit anderen zeichnen sich Forschungsinterviews durch besondere „Sorgfalt und Systematik hinsichtlich Vorbereitung, Durchführung und Registrierung der Äußerungen des Befragten“ aus (vgl. Wittkowski 1994, S. 27). Was – wie schon bei der Beobachtung – aufgrund der Alltagsnähe unproblematisch erscheint, wird beim Blick in Lehr- und Methodenbücher zu einem komplexen Unterfangen, wie die folgende – keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebende – Liste mit unterschiedlichen Arten, Typen, Formen und Stilen von Interviews zeigt: Ermittelndes Interview, vermittelndes Interview, informatorisches Interview, analytisches Interview, standardisiertes, nicht-standardisiertes oder halb-standardisiertes Interview, Tiefeninterview, unstrukturiertes Interview, detailliertes Interview, zentriertes Interview, offenes Interview, narratives Interview, situationsflexibles Interview, Leitfaden-Interview, problemzentriertes Interview, fokussiertes Interview (vgl. Lamnek 1995, S. 35-91), weiches, hartes, neutrales Interview (Wittkowski 1994, S. 27), Intensivinterview (Honer 1989), rezeptives Interview (Kleining 1995), Experteninterview (Meuser/Nagel 1997), episodisches Interview (Flick 2000, S. 124), Konstruktinterview (König/Volmer 1997), Strukturinterview, Dilemmainterview, klinisches Interview, biographisches Interview, ethnographisches Interview, diskursives Interview (vgl. Hopf 1995, S. 177 ff.), ambigoratives Interview (Frank 1990, S. 63), semi-strukturelles Interview, Struktur-Lege-Techniken, Netzinterview, ero-episches Gespräch (vgl. Friebertshäuser 2003b, S. 372 f.).

Angesichts dieses Fülle ist selbst die Einschränkung, dass, da die bislang wenig erforschte Praxis von Lernberatern Gegenstand der Arbeit ist, eine Erhebung via standardisierter Fragebögen zu Gunsten eines halbstrukturierten Vorgehens mittels eines Leitfadens ausscheidet, zunächst nur wenig hilfreich. Um eine, wie es Liebold / Trinczek (2002) formulieren, „methodologische Grundsatzdebatte“ zu vermeiden und beruhigt durch die Annahme der selben Autoren, dass Zwischen- und Mischformen die Praxis empirischer Sozialforschung dominieren, wählte ich als Lektürestrategie, vor allem jene Textpartien zu berücksichtigen, die sich der

Gestaltung von Fragen widmen. Dabei manifestierte sich der Eindruck, dass sich viele Interviewformen vor allem bei der Formulierung der allgemeinen Bezugsrahmen unterscheiden, auf der Ebene der Fragengestaltung jedoch nahe beieinander liegen. Deshalb gehe ich im folgenden direkt auf jene Elemente ein, die Einfluss auf die Konstruktion meines Interview-Leitfadens hatten: das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, episodisches Interview, problemzentriertes Interview sowie Experteninterview, das vor allem mit Blick auf die Auswertungsstrategie interessant ist und deshalb in Kapitel 5 beschrieben wird.

Da es Ziel dieser Arbeit, den subjektiven Relevanzrahmen von LernberaterInnen sowie den Einfluss des organisatorischen Rahmens auf Lernberatungskonzepte zu rekonstruieren, scheint zunächst ein Rückgriff auf Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1998) sinnvoll, die für die Rekonstruktion von „subjektiven Theorien“ ein Forschungsprogramm ins Leben gerufen haben, das König und Volmer (1997) für das Konstruktinterview praxisorientiert „herunterbrechen“. Eine Subjektive Theorie lässt sich unterscheiden in subjektive Konstrukte, subjektive Diagnosehypothesen, subjektive Ziele, subjektive Erklärungshypothesen und subjektive Strategien (vgl. König / Volmer 1997, S. 141 ff). Davon ausgehend, dass der Interviewpartner „über einen komplexen Wissensbestand zum Thema der Untersuchung verfügt“ (Flick 2000, S. 100), werden drei Typen von Fragen unterschieden (ebd., S. 100):

- offene Fragen, auf die der Interviewte mit seinem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten kann
- theoriegeleitete Fragen, die an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert sind und als Angebot formuliert werden
- Konfrontationsfragen, die die vom Befragten entwickelten Theorien noch einmal im Licht konkurrierender Alternativen kritisch hinterfragen.[20]

Auf das Interview folgt im Konzept von Groeben/Wahl/Schlee/Scheele eine sogenannte Struktur-Lege-Technik, um die in den Interviews ermittelten Konstrukte der Befragten mittels einer strengen Methodik (vgl. Leitfaden in Scheele/Groeben 1998, S. 53-67) zu systematisieren. Da Legewie zuzustimmen ist, der diesen Part als „einseitig kognitivistisch“ kritisiert und in Frage stellt, ob die hervorgebrachten subjektiven Theorien nicht ein Kunstprodukt der Methode sind, „weil die Befragten durch das Vorgehen veranlasst werden, sich stärker festzulegen, als es unserem

[20] Witzel (2000) wählt für das von ihm entwickelte problemzentrierte Interview einen ähnliche Aufteilung in „erzählungsgenerierende“ und „verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien“. Letztere bestehen aus den Elementen Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontationen und könnten aufgrund der stärkeren Differenziertheit dem nur auf Konfrontation basierenden Vorgehen von Scheele/Groeben vorgezogen werden.

alltäglichen Bedürfnis nach Eindeutigkeit entspricht“ (Legewie 1998a, S. 11), spare ich ihn aus, behalte aber die Einteilung in offene und theoriegeleitete Fragen bei.
Um auch spontan-kreative Elemente in das Interview einzubauen, wird statt der strengen Strukturlegetechnik (für die zudem ein zweiter Termin vereinbart werden müsste) zum Abschluss des Gesprächs den Interviewpartnern angeboten, ihr persönliches „gutes“ Selbstlernzentrum mit auf Kärtchen geschriebenen Begriffe zu modellieren, wobei sie zum lauten Denken animiert und gebeten wurden, ihre Entscheidungen zu erläutern. Dieses Vorgehen (siehe die entstandenen Bilder im Anhang ab Seite 187) erwies sich als günstig, da Themenkomplexe wie Beratung, Kommunikation, Metakognition oder Medieneinsatz noch einmal im Zusammenhang dargestellt wurden und sich Gelegenheiten zu vertiefenden sowie die Vergleichbarkeit sichernden Nachfragen ergaben (siehe auch Witzel 2000, Absatz 14, S. 16, der dies als „Ad-hoc-Fragen“ bezeichnet).

Der Komplex der offenen Fragen kann durch einen Rückgriff auf das „episodische Interview“, das „die jeweiligen Vorteile von narrativem Interview und Leitfadeninterview nutzen“ (Flick 2000, S. 128) möchte, näher konturiert werden. Die These lautet, dass es nicht „die eine Narration gibt, in der ein Gegenstandsbereich erfassbar ist, sondern dass es günstiger ist, sich mehrere kleine Episoden erzählen zu lassen“ (Legewie 1998a, S. 18). Der Modus des Erzählens von Geschichten wird als adäquat angesehen, um in der Alltagspraxis geronnenes, implizites Wissen, Routinisierungen und Alltäglichkeiten zu explizieren (ebd. S. 19; Flick 2000, S. 128). „Erfahrungswissen, das die Befragten über konkrete Situationen besitzen, kann von ihnen über die Darstellungsformen (Beschreibung oder Erzählung) angesprochen werden, so dass die Erzählkompetenz genutzt wird, ohne auf die beim narrativen Interview bedeutsamen Zugzwänge zu setzen“ (Friebertshäuser 1997, S. 388). Und auch Meuser/Nagel (1997, S. 487) reklamieren für ExpertInnen-Interviews: „Es sind oft die narrativen Passagen, die sich als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des Expertenwissens erweisen.“ So erklärt sich, dass Fragen, die auf das Erzählen von erlebten Situationen abzielen („Können Sie Situationen schildern...?“), Eingang in meinen Interviewleitfaden gefunden haben.
Aus dem von Witzel propagierten „problemzentrierten Interview“ wird zudem ein Element übernommen, das als wichtiger Beitrag für die allgemeine Methodendiskussion (vgl. Flick 2000, S. 107) gilt: Das Anfertigen eines Postscriptums. Hierin hält der Interviewer im Anschluss an das Gespräch Eindrücke über die „Kommunikation, über die Person des Interviewpartners, äußere Einflüsse, den Raum“ fest und liefert „möglicherweise aufschlussreiche Kontextinformationen“ (ebd., S. 108).

### 3.3.1. Verortung des eigenen Vorgehens

(in Anlehnung an die Kategorien bei Wittkowski 1994, S. 27)

**Auswahl der Befragtenstichprobe**

Da Selbstlernzentren keine Selbstverständlichkeit in der deutschen Weiterbildungslandschaft darstellen, besteht von vorneherein eine geringe Fallzahl, die sich weiter verringert, wenn man jene – häufig im universitären Kontext anzutreffende – Einrichtungen außen vor lässt, die ohne LernberaterInnen agieren sondern sich als reine Mediothek verstehen[21]. Neben SLZ1, wo bedingt durch mein vorheriges Praktikum der Feldzugang bereits existierte und sich alle LernberaterInnen für ein Interview bereit erklärten, wurden sechs weitere Einrichtungen angeschrieben. Drei Antworten erhielt ich: SLZ2 in Nordrhein-Westfalen, das ich zwei Mal besuchte (einmal zum Vorab-Gespräch und „Beschnuppern", ein weiteres Mal zur Interviewdurchführung mit der Leiterin) sowie zwei SLZs in Brandenburg. Während ich SLZ3 im Rahmen eines Reflexionstages besuchte und im Anschluss ein Gespräch mit zwei Lernberaterinnen und einer Prozessbegleiterin führte[22], brach der Kontakt zu SLZ4 ab. Ich wagte einen Spontanbesuch, der von Erfolg gekrönt war, da ich meinen Kontaktpartner traf. Wir führten ein nicht am Leitfaden orientiertes Informationsgespräch (siehe Gedächtnisprotokoll im Anhang). Dabei stellte sich heraus, dass in dieser Einrichtung keine Lernberatung stattfindet, sondern sich die Betreuung – neuerdings in Form eines „Ein-Euro-Jobs" – in einer Aufsicht erschöpft. Dennoch war dieser Besuch aufschlussreich, schließlich lassen sich auch aus vermeintlich „gescheiterten" Projekten und den Gründen Rückschlüsse ziehen.

**Die Entwicklung des Interview-Leitfadens**

Als Ergebnis des „Theorieblocks" und der dabei ermittelten Elemente, die für Lernberatung in Selbstlernzentren relevant sein können, sowie der Lektüre von Methodenliteratur erarbeitete ich einen Leitfaden, dessen erste Version dank des Hinweises der Betreuerin dieser Arbeit überarbeitet wurde, indem die Fragen nach den Kommunikationsmodi „Argumentieren", „Beschreiben" und „Erzählen" (vgl. Lamnek 1995, S. 70) geordnet wurden. Die ursprünglich Fassung, die die Fragen nicht nach jenen Modi, sondern thematisch orientiert nach Selbstlernzentrum und Lernberatung unterschied, so dass innerhalb der Themenkomplexe zwischen den

[21] Bei meiner Recherche stieß ich auch bei Berücksichtigung von Begriffen wie Lernsalon, Lernstatt, Computersalon oder Lernhaus auf rund zehn nicht-universitäre Selbstlernzentren, von denen sich drei als nicht mehr bestehend herausstellten. Für eine quantitative Untersuchung zu Selbstlernzentren im universitären Bereich siehe zudem Torres (2003).

[22] Ich behandelte dieses Transkript wie ein Einzel-Interview, da es aus zeitökonomischen Gründen nicht mehr möglich gewesen wäre, mich in die Vorschläge zur Auswertung von Gruppendiskussionen (zum Beispiel Bohnsack 2000) einzuarbeiten.

Darstellungsformen Argumentieren, Beschreiben und Erzählen häufig gewechselt worden wäre, hätte zu Schwierigkeiten bei der Auswertung führen können, da beginnender Erzählfluss sofort wieder unterbrochen worden wäre. Im Prinzip gliedert sich das Interview in drei Teile, wie der Leitfaden (S. 43) am Ende dieses Kapitels zeigt: Offener, möglichst erzählgenerierender Beginn, dann stärker strukturierte Fragen bis hin zur Orientierung an theoretischer Literatur, zum Abschluss das Legen eines Strukturbildes mit Möglichkeit zu Nachfragen. Die Grafik auf Seite 43 deutet zudem die dahinter liegenden, mich interessierenden Themenbereiche an.

**Auswahl und Training der Interviewer**

Aufgrund ökonomischer Einschränkungen sowie der mit einer Diplomarbeit verbundenen Vorgaben war es nicht möglich, die Person des Forschers und des Interviewers zu trennen. Als „Mini"-Legitimation skizziere ich deshalb nachfolgend meine bisherigen Erfahrungen mit qualitativer Forschung:

- narratives Interview „Wie erleben Jugendliche den Übergang ins Studium?" (Grundstudium, Universität Gießen)
- Forschungstagebuch (Praktikumsbegleitend, Schülerladen Frankfurt)
- fokussiertes Interview/teilnehmende Beobachtung zum Verhalten von Lernberatern in Selbstlernumgebungen (Universität Gießen, Weiterbildungsstudiengang QINEB)
- Transkription und Interpretation einer Gruppendiskussion nach Regeln der Objektiven Hermeneutik im Rahmen eines Forschungsprojekt zum Wandlungsprozess von Schulen in Ganztagesschulen

**Räumliche Rahmenbedingungen der Interviewdurchführung**

Die Gespräche fanden in SLZ1, SLZ2 und SLZ4 direkt in den jeweiligen Einrichtungen, jedoch getrennt vom „Lernbetrieb" statt, das heißt entweder in einer wenig besuchten Cafeteria oder in separaten Büros, so dass wenig Störungen und eine angenehme Gesprächsatmosphäre gewährleistet waren. Da der Reflexionstag in SLZ3 in einem separaten Seminarhaus abgehalten wurde, führte ich das Gruppengespräch im dort angeschlossenen Restaurant.

**Aufzeichnung der Gesprächsinhalte**

Die Gespräche wurden komplett transkribiert, wobei auch Redepausen und nichtverbale Äußerungen wie Lachen berücksichtigt wurden. Die Transkriptionsregeln finden sich im Anhang. Nicht verschriftlicht wurden die Intonation betreffende Hinweise wie beispielsweise Anheben der Stimme. Da ich mich erst später (vgl.

Kapitel 5) für das Arbeiten mit Atlas.ti entschieden habe und dieses Programm eigene Zeilennummerierungen unabhängig von den von mir verwendeten Gesprächshaken vornimmt, beziehen sich die in Kapitel 6 angegebenen Zitatverweise auf die softwareinterne Benennung und sind somit anhand des Anhangs nur bedingt nachvollziehbar.

### 3.3.2. Interviewpraxis - Zur Förderung des Gesprächsflusses

- sich zum Einstieg erste Erfahrungen mit dem Thema erzählen lassen (Legewie 1998a, S. 17)
- Darstellung in Bildern und Metaphern anregen, in denen man symbolisch ausdrücken kann, was oft rein sprachlich nicht günstig auszudrücken ist (ebd., S. 5)
- Vermeiden von Bewertungen (Prengel 1990, S. 153)
- Fragen kurz, klar und nicht überladen formulieren (ebd., S. 153)
- Verständnismöglichkeiten der Gesprächspartner und sprachliche Eigenarten beachten (Wittkowski 1994, S. 34)
- Prinzip des Funneling: Abfolge von Fragen vom Allgemeinen zum Spezifischen (ebd., S. 35)
- freies Assoziieren: Welche Schlagwörter fallen Ihnen spontan zum Thema xy ein? (König 1995, S. 115)
- Bezug auf andere Personen: Was sehen andere als mögliche Schwachstellen an? (ebd., S. 151)
- Bezug auf vergangene oder zukünftige Situationen. Gab es Schwierigkeiten in der Anfangsphase? (ebd., S. 152)
- Methode des Lauten Denkens (ebd., S. 153)
- Struktur-Lege-Techniken (ebd., S. 154)
- Fokussieren: Können Sie eine Situation schildern, in der besonders deutlich wird.... (ebd., S. 158)
- um Irritationen aufzufangen, sollten alternative Sichtweisen behutsam eingeführt werden, zum Beispiel: „Man könnte das Problem, das Sie gerade geschildert haben, ja auch folgendermaßen sehen..." (Flick 2000, S. 103).

## 3.4. Transit

Der folgende Teil ist ein Fazit nur insofern, da am Ende zwei Grafiken das Forschungssetting sowie den Interviewleitfaden überblicksartig abbilden. Ansonsten stellt es primär den Versuch dar, durch Darstellung eines Diskussionszweigs der Ethnologie die Brücke zur Auswertung unter besonderer Berücksichtigung des Prozesses des Schreibens eines Forschungsberichts zu schlagen, weshalb der Begriff Transit gewählt wurde.

Anfang der 90er Jahre – als Beispiel dient der Sammelband „Kultur, soziale Praxis, Text“ (Berg/Fuchs 1993) – erfährt der Diskurs um teilnehmende Beobachtung eine Wendung. Grund hierfür ist die „Krise der Repräsentation“ (so der Untertitel des Bandes von Berg/Fuchs), die Foucault (1994, S. 31 f.) mit einer Interpretation des Gemäldes „Las Meninas“ von Diego Velasquez in vergleichsweise anschaulicher Form verdeutlicht hat:



„So ergibt sich eine eigentümliche Überlagerung und Verschränkung sich wechselseitig bedingender und ausschließender Repräsentationen: Der Maler Velasquez stellt eine Szene dar, die das für die soziale Situation Wesentliche, das Königspaar, ausspart. An seiner Stelle steht der Betrachter, dem sich zwar der Blick auf die Szene, aber nicht der auf das Bild links im Bild erschließt. Dort hält der dargestellte Maler genau das fest, was der Betrachter nicht unmittelbar, sondern nur im fernen Spiegel sehen kann. Unrepräsentiert wird der Betrachter so selbst repräsentiert“ (Hölscher 2003, S. 6).

Abbildung 7: Las Meninas (Die Hofdamen), Diego Velasquez, 1656

Die in Kapitel 3.2. beschriebene Dichotomie zwischen kreativ freier und streng standardisierter Beobachtung, die sich in überspitzter Form auf die Gegensatzpaare „Realität vs. Fiktion und Literatur vs. Wissenschaft“ (Lüders 1995, S. 331) bringen

lässt, wird überwunden und der Begriff der Ethnographie (Reichertz 1992, S. 332)[23] rückt in den Fokus[24]. Mittelpunkt ist die „Reflexion der methodologischen Voraussetzungen und jeweiligen Erfahrungen“ (Lüders 1995, S. 318), so dass die „Fähigkeit, das eigene Vorgehen, die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Feld und die eigenen individuellen, kulturellen, sozialen und existenziellen Voraussetzungen reflexiv durchdringen zu können, zur entscheidenden Kompetenz des Ethnographen“ (ebd., S. 320) wird. Ist dies noch mit den in Kapitel 3.1. angestellten Überlegungen zur Forscherreflexivität kompatibel, so taucht zusätzlich die Frage nach dem Modus der „Produktion“ von wissenschaftlichen Texten auf. Fuchs/Berg (1993, S. 13) konstatieren: „Die Überlegungen kreisen im Kern um den Prozess des Schreibens oder der Verschriftlichung von Einsichten und Lernvorgängen, von Erfahrungen und Beobachtungen, von Gesprächen und Diskursen [...]. Behandelt wird beispielsweise die Frage, wie sich die Verabsolutierung einer Perspektive (Anm. JM: der des Forschers) vermeiden lässt, was zu Experimenten in der Darstellungsform führt (vgl. ebd. S. 87). Auch Lüders (1995, S. 325) betont: „Der Forschungsbericht mit der Darstellung und Reflexion des methodischen Vorgehens, mit all seinen Erzählungen über den Zugang zum und die Aktivitäten im Feld, mit seinen Dokumentationen unterschiedlicher Materialien, mit seinen verschrifteten Beobachtungen und Gesprächen, Auswertungen und theoretischen Schlüssen etc. stellt demnach die einzige Basis für die Beantwortung der Frage nach der Qualität der Untersuchung dar.“ Reichertz (1992, S. 344 ff.) diskutiert verschiedene Strategien, wie ein Text „überzeugt“. Seiner Meinung nach genügen weder Attribute wie klar, genau, logisch aufgebaut und widerspruchsfrei, noch die vollständige Dokumentation des Materials, der Nachweis des Dort-gewesen-seins oder die Präsentation der eigenen Subjektivität. Für ihn ist vielmehr die „im Text zum Ausdruck kommende Haltung“ entscheidend, was konkret bedeuten kann, die in Forschungsberichten häufig anzutreffende „aufdrängende Eindeutigkeit der Deutung zurückzuverwandeln in ein Nacheinander von Schluß- und Entscheidungsprozessen“.

Als Übergang zu den nächsten Kapiteln, die sich zunächst dem Panorama des Vorwissens, dann der Auswertungsmethode Inhaltsanalyse und anschließend der Falldarstellung widmen, ein Zitat von Kraimer (1995, S. 484), das als Zielsetzung – in negativer Form – dienen kann: „Ganz zu schweigen von Studien, die lediglich zu

[23] Reichertz (1992, S. 32) sieht im Begriff der Ethnographie gegenüber dem der Ethnologie den Vorzug, dass er ausdrücklich an die Tätigkeit des Schreibens erinnert.

[24] Prozessnotiz: Die Lektüre des Theoriestrangs zur „Krise der Repräsentation“ erfolgte zu einem Zeitpunkt, als weite Teile dieses Kapitels bereits „fertig“ waren. Sie bestärkte mich zum einen in der bereits zuvor entwickelten Idee, mit Subtexten als Darstellungsform zu experimentieren. Zum anderen sorgte sie für den Entschluss, bei der Falldarstellung auch die beteiligten Lernberater in den Selbstlernzentren ausführlich „zu Wort kommen“ zu lassen.

derart schwachen Paraphrasierungen kommen, daß die Lektüre des ursprünglichen Fallmaterials (sofern dieses überhaupt dokumentiert ist) ergiebiger ist, als der das Alltagswissen verdoppelnden und oftmals befremdlich wirkenden Interpretation zu folgen, leiden viele Einzelfallstudien darunter, daß die analytische Durchdringung des Materials zu wenig geleistet wird, daß eine „weite“ Beschreibung erfolgt (statt eine „dichte“ Beschreibung zu leisten), daß also bestenfalls grobe Falldokumentationen entstehen, die in eine Reihung („noch ein Fall von“) gebracht werden.“

### 3.4.1. Das Forschungssetting im Überblick

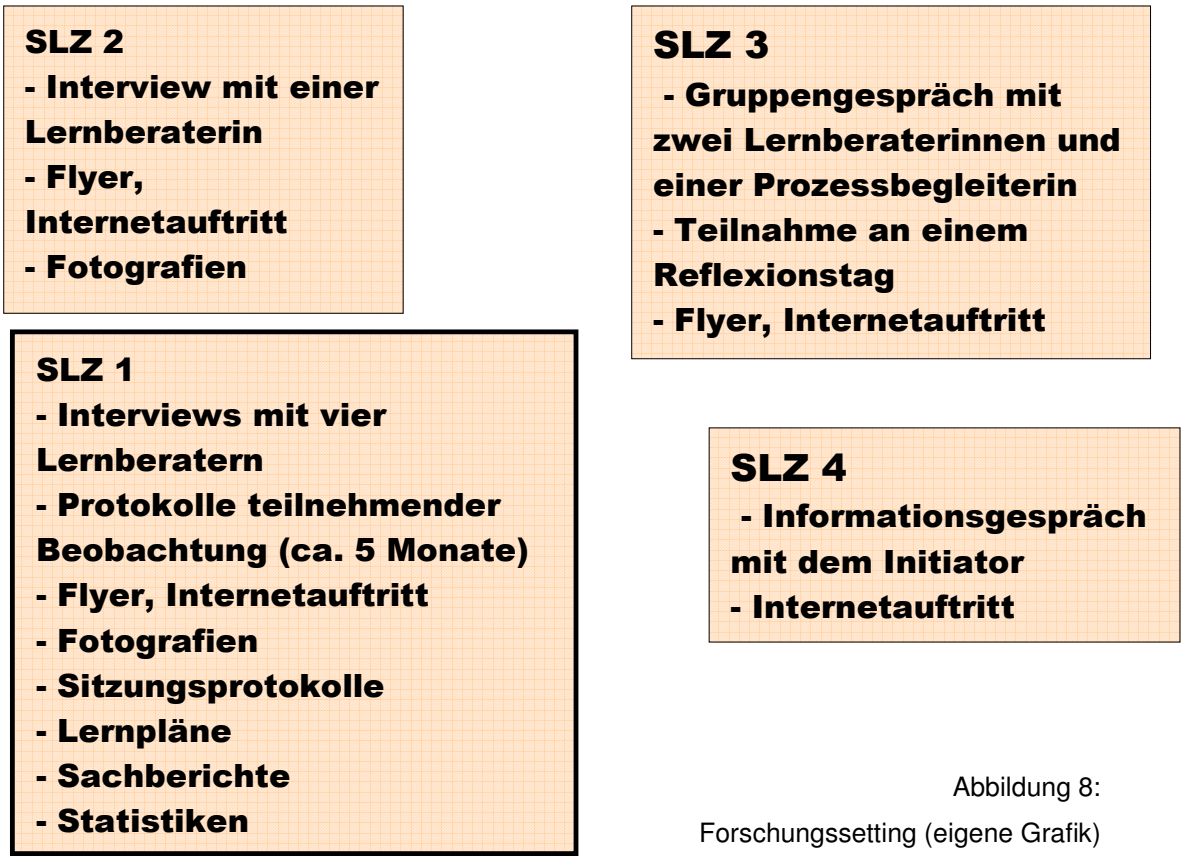



Abbildung 8:
Forschungssetting (eigene Grafik)

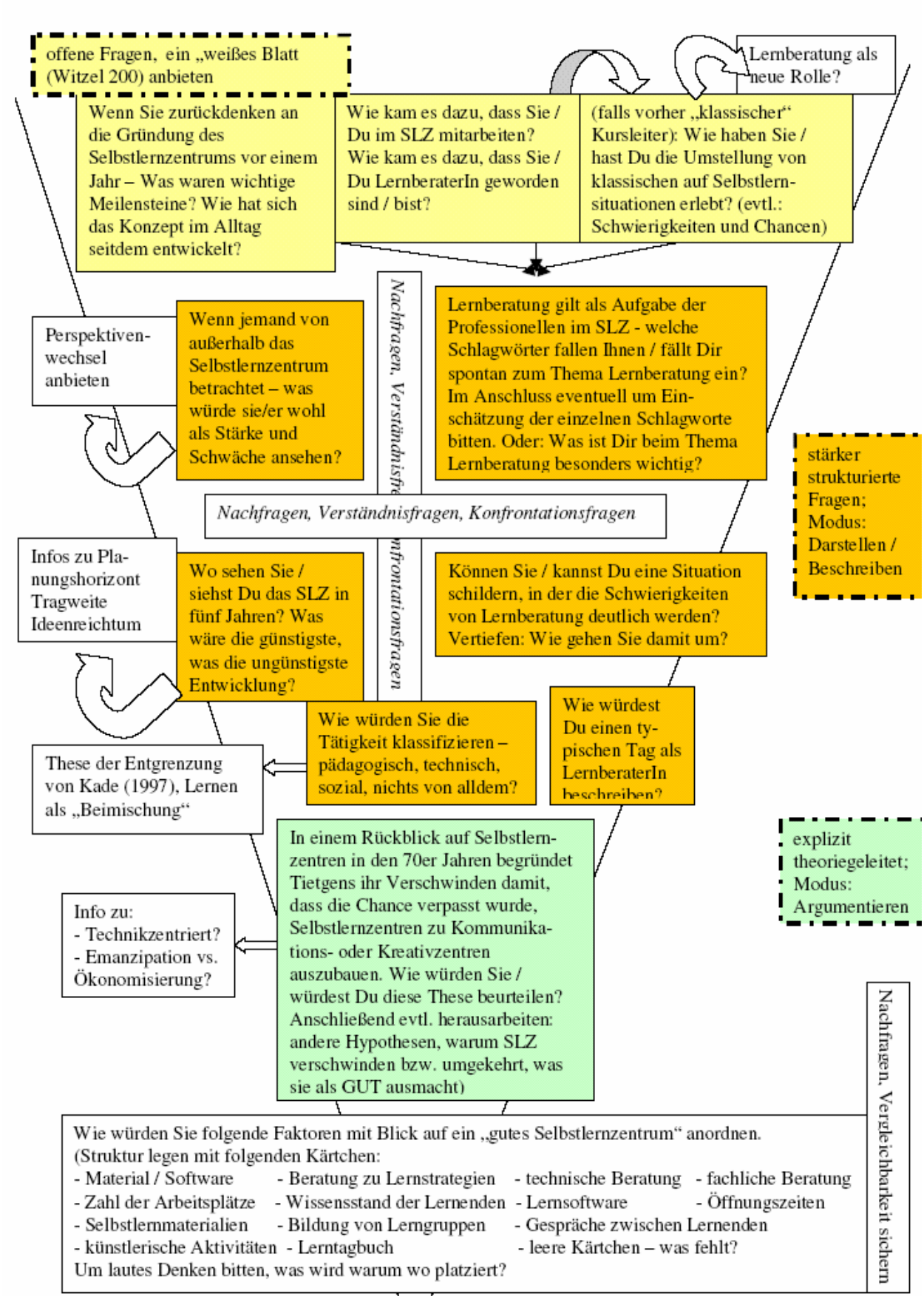



**Abbildung 9: Der Interviewleitfaden im Überblick**

# 4. Neue Lernkultur und Lernberatung

**„Ohne Vorverständnis kein Verständnis“**
**(Kraimer 1995, S. 468).**

Eine Metapher von Rohs/Käpplinger (2004) aufgreifend, wonach Lernberatung ein „Omnibusbegriff auf Erfolgstour“ sei, möchte ich in diesem Kapitel drei Passagiere des Busses und ihre Positionen im Diskurs um Lernberatung vorstellen, so dass ein Panorama des Vorwissens (siehe Kapitel 3.1.) entsteht. Dieses kann für die Darstellung und Interpretation der Einzelfälle als Folie dienen und dafür Sorge tragen, dass „die Neigung, den Gegenstand selbst zu untersuchen, aufgrund einer produktiven Verunsicherung gestärkt wird“ (Kraimer 1995, S. 468).

Um einen Eindruck von der Landschaft zu gewinnen, in der sich der Omnibus bewegt, betrachte ich die Diskussion um Selbstgesteuertes Lernen und Neue Lernkultur, die auf der einen Seite einen „breiten semantischen Hof“ darstellt und die Möglichkeit zur „Verschränkung bislang segmentierter, gegenseitig abgeschotteter Diskurse“ eröffnet, andererseits jedoch die „Gefahr einer Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff“ mit sich bringt (Schäffter 2003, S. 69)[25]. Ich bevorzuge dabei den Begriff „Neue Lernkultur“, da dieser weniger abgenutzt ist als Selbstgesteuertes Lernen.

Ich skizziere die Landschaft zunächst aus einer Vogelperspektive, indem ich Begründungslinien für Selbstgesteuertes Lernen darstelle. Dies geschieht in Form eines Mindmaps (4.1.), um mich auf dieser Argumentationsebene, die als Hinführung zum Thema dienen soll, nicht zu verlieren. Als grobe Gliederung dient ein Gedanke von Konrad/Traub (1999), die gesellschaftliche, lern- und bildungstheoretische Begründungen unterscheiden. Ich ergänze diesen Dreizack um die Punkte „programmatisch“, um vor allem den Arbeiten von Dohmen (1996, 2001) Rechnung zu tragen, sowie „Befürchtungen“, damit auch kritische Wertungen berücksichtigt werden können. Im Anschluss folgt ein näherer Blick auf die „Neue Lernkultur“: Dabei betrachte ich den Begriff der Selbststeuerung (4.2.), beschreibe Wirkungen auf didaktische Arrangements (4.3.) und Institutionen (4.4.) der Erwachsenenbildung, ehe ich in Kapitel 4.5. Wirkungen auf die Profession benenne und drei konkrete Konzeptionen von Lernberatung vor- und gegenüberstelle.

[25]Faulstich (vgl. Faulstich 1998, S. 11) merkt an, dass Selbstorganisiertes Lernen Teilnehmerorientierung als „Lieblingsbegriff“ der Erwachsenenbildung abzulösen scheint.

## 4.1. Argumentationslinien

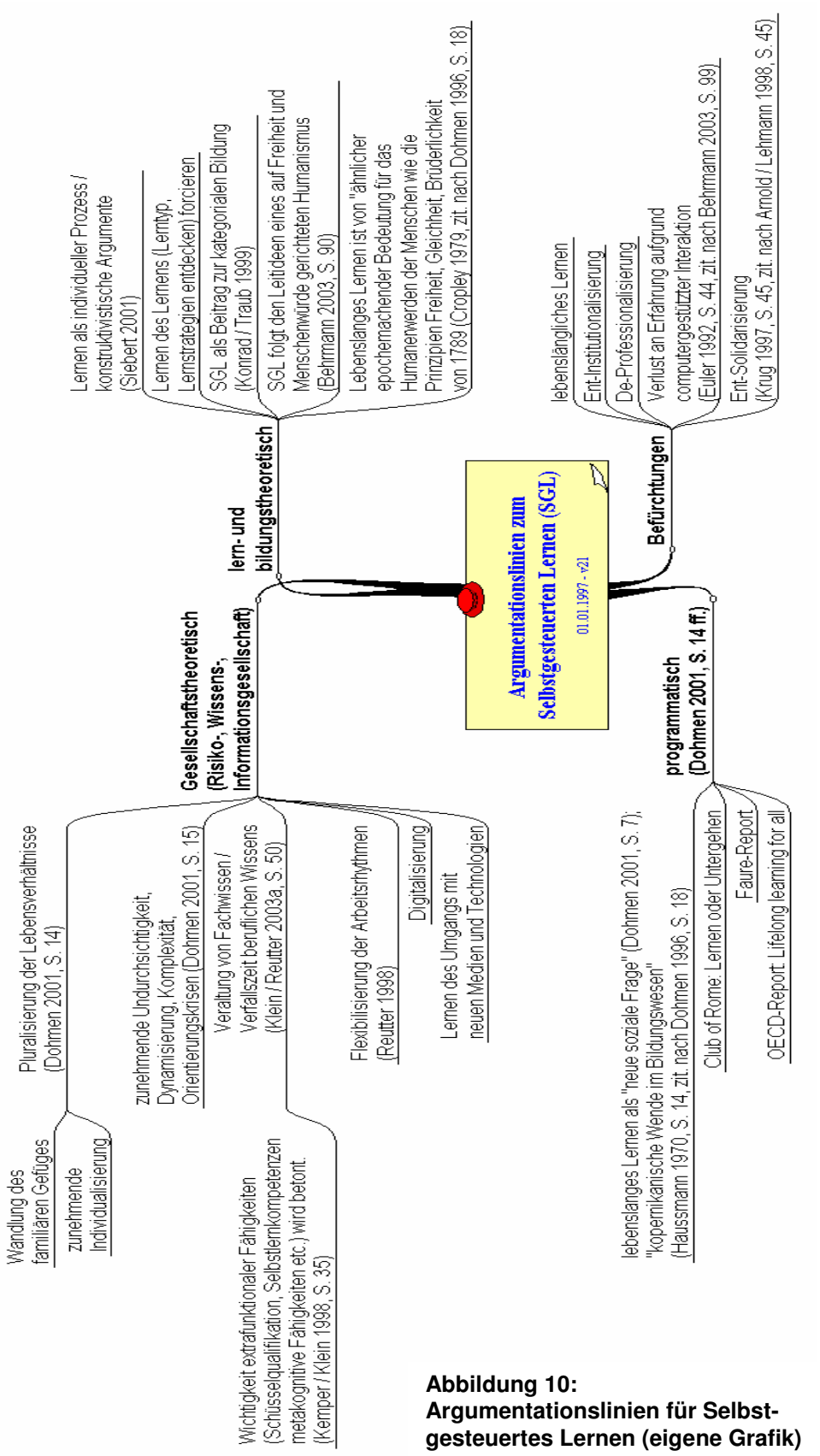



**Abbildung 10: Argumentationslinien für Selbstgesteuertes Lernen (eigene Grafik)**

## 4.2. Der Begriff der Selbststeuerung

Was bedeutet eigentlich Selbststeuerung? Befasst man sich näher mit dem Begriff Selbstgesteuertes Lernen – schließlich bildet er einen Teil des Titels dieser Arbeit - und versucht ihn im Vergleich zu ähnlich gelagerten Begriffen[26] wie selbstorganisiertes, selbstbestimmtes, offenes oder autonomes Lernen zu umreißen, so landet man nach mehrseitiger Definitionsarbeit meist bei einem (ernüchternden?) Fazit wie zum Beispiel Nounla (2004, S. 50): „Insgesamt ist festzustellen, dass sich nach wie vor zahlreiche Autoren mit dem selbst gesteuerten und dem selbst organisierten Lernen beschäftigen. Dabei erfolgen weiterhin Vermischungen der Begriffe oder Versuch eines Rückzugs auf nur einen Terminus. Andererseits sind auch Bestrebungen zu beobachten, die Konzepte voneinander zu unterscheiden. Dabei wird auf verschiedene Modelle (z.B. naturwissenschaftliche Ansätze) zurückgegriffen. Darüber, wie in Zukunft mit der Fülle der Definitionen und Beschreibungen umgegangen werden soll und in welcher Form es zu einer Differenzierung kommen kann, besteht in der Fachwelt genau so wenig Einigkeit wie über eine von allen akzeptierte Definition.“ Deshalb spare ich einen derartigen Parforce-Ritt aus und lege mich auf eine Arbeitsdefinition fest, die aus zwei Schritten besteht und auch bei der vergleichenden Verortung der Selbstlernzentren und ihrer Lernberatungskonzeptionen hilfreich sein kann. Hierzu zunächst drei fiktive Beispiele:

1.) Die Erwachsenenbildnerin Silke Software hat sich im Bereich IT/Neue Medien weitergebildet und hält ihre Seminare nun nicht mehr in Präsenzform ab, sondern richtet eine Onlineplattform ein, auf der sie Texte, Übungen und Kommunikationsressourcen wie Foren und Chat bereit hält. Ein Fall von Selbststeuerung?
2.) Erwachsenenbildner Erhard Emanzipation sieht im Frontalunterricht beträchtliche Nachteile und möchte den Teilnehmern mehr Möglichkeiten bieten, Einfluss auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation zu nehmen. Er erhöht den Anteil von Klein-Gruppenarbeiten, wodurch sich verschiedene Projekte ergeben, die an das anfängliche Seminarthema lose gekoppelt sind. Immer wieder versucht er, die Teilnehmer zur Reflexion ihres Vorgehens während der Gruppenarbeiten anzuregen. Ein Fall von Selbststeuerung?
3.) Erwachsenenbildner Volker Vortrag wird von einem selbstverwalteten Frauenwohnprojekt gefragt, ob er eine Präsentation zum Thema „Risiken der Selbständigkeit – Über Vor- und Nachteile von selbstverwalteten Wohnprojekten“ halten könne. Ein Fall von Selbststeuerung?

[26] Behrmann/Schwarz (2003, S. 20) zählen mehr als 200 Definitionen selbstgesteuerten Lernens.

Zwischen den Fällen 1) und 2) auf der einen sowie 3) auf der anderen Seite besteht ein grundlegender Unterschied, den man mit der Differenzierung zwischen Selbststeuerung und Selbstorganisation fassen kann. Selbstorganisation meint, eine Bildungsgelegenheit überhaupt zu schaffen, während Selbststeuerung sich auf verschiedene Dimensionen innerhalb eines bestehenden Bildungsangebots bezieht. Nounla vergleicht, dass Selbstorganisation bedeutet ein Straßennetz zu bauen, während Selbststeuerung das Nutzen eines bereits ausgebauten Straßennetzes (vorwärts, rückwärts, rechts, links, schnell, langsam) bezeichnet (vgl. Nounla 2004, S. 43 f.). Ein Lernangebot kann also selbstorganisiert UND fremdgesteuert (Frauen laden Referenten ein, Referent hält Frontalvortrag), fremdorganisiert UND fremdgesteuert (Schüler hört Lehrervortrag), selbstorganisiert UND selbstgesteuert (Jugendclub entwickelt in Eigenregie DVD über den Stadtteil) oder fremdorganisiert UND selbstgesteuert (Reflexion des Gruppenprozesses in einem festen Seminarangebot) sein. Zudem bestehen Überschneidungen (siehe Abbildung 11):

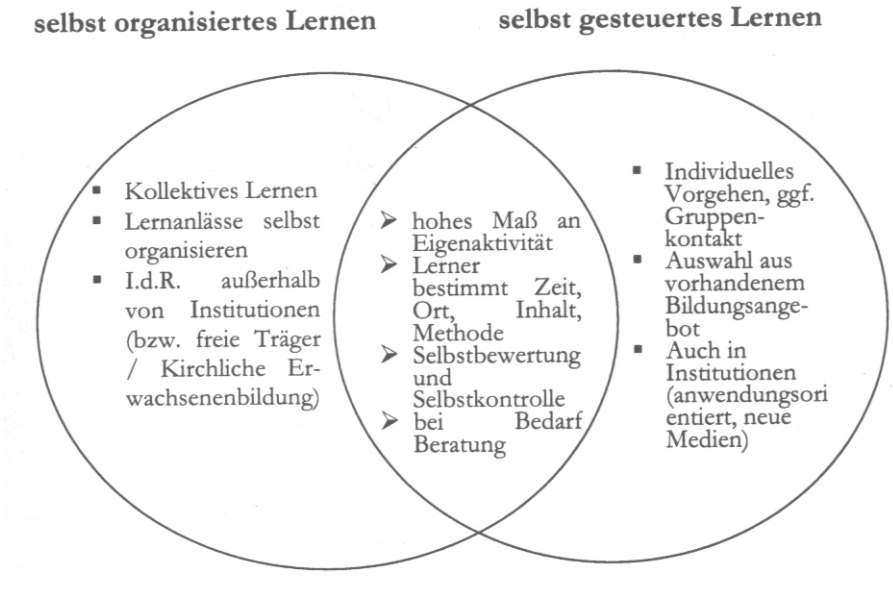



**Abbildung 11: Selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen (Nounla 2004, S. 44)**

In einem zweiten Schritt muss man sich klar machen, dass innerhalb des Begriffs „Selbststeuerung“ verschiedenes verborgen sein kann. Deshalb ist es sinnvoll, „von einem differenzierten mehrdimensionalen Begriff von Selbststeuerung auszugehen, bezogen auf Dimensionen wie Lernziele, Lerninhalte, Lernorte, Lernzeiten, Lernmethoden, Lernorganisation, Lernerfolg“ (vgl. Behrmann/Schwarz 2003, S. 22 f.). Dies bringt folgende Grafik (Behrmann 2003, S. 68) zum Ausdruck, die zugleich in das Kapitel 4.3., das sich mit Neuerungen in didaktischen Arrangements beschäftigt, überleitet.

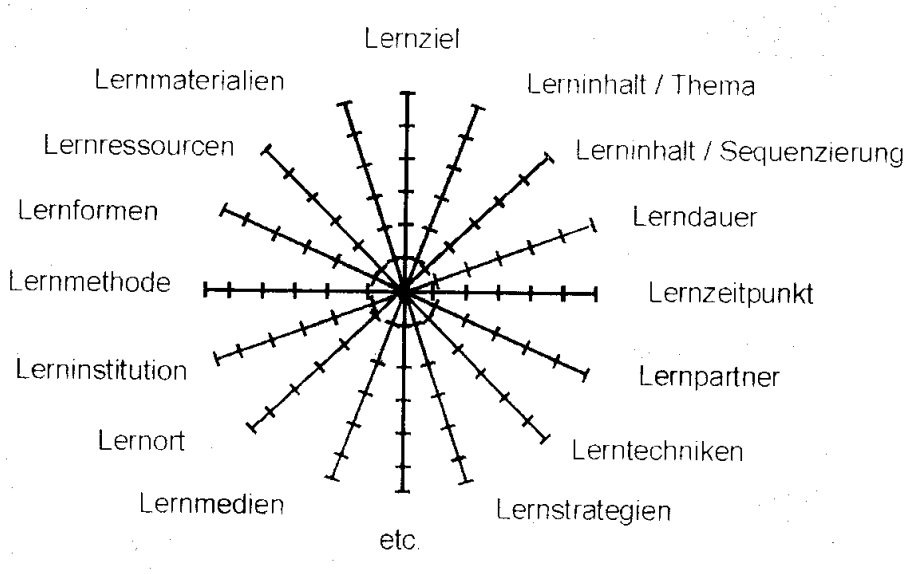



**Abbildung 12: Dimensionen von Selbststeuerung (Behrmann/Schwarz 2003, S. 68).**

## 4.3. Auswirkungen auf didaktische Arrangements

**Die Ebenen didaktischen Handelns verschieben sich von einer Mikrodidaktik (Kurse durchführen) zu einer Makrodidaktik (Lernmöglichkeiten entwickeln, vgl. Faulstich 2003, S. 5)**

Die im theoretischen Diskurs beschriebenen Auswirkungen auf Lehr-Lern-Arrangements sind vielfältig, und schlagen sich in Begriffen wie Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüssler 2003) oder Autodidaktik (Siebert 2001) nieder. Grotlüschen sieht als Gemeinsamkeit, dass ein Perspektivwechsel vom Lehrhandeln zum Lernhandeln stattfindet und „nicht mehr das Vermitteln von Inhalten – im Sinne eines Nürnberger Trichters – das Leitparadigma pädagogischer Arbeit darstellt“ (Grotlüschen 2004, S. 132). Im folgenden stelle ich einzelne, für die mikrodidaktische Gestaltung von Lernsituationen in Selbstlernzentren möglicherweise relevante Charakteristika aus dem Themenfeld „Neue Lernkultur“[27] und damit zugleich Impulse für die Interviews und deren Auswertung vor, nämlich: Individualisiertes vs. soziales Lernen, Metakognitionen und Lernen mit neuen Medien.

[27] Wie bereits im Resümee von Kapitel 2 angedeutet, ist die Rhetorik des Neuen fraglich. So kritisiert Schüssler (2004a, S. 38): „Die als 'neue' bzw. 'innovative' Lernformen apostrophierten Methoden sind aber nicht alle 'neu'. Die Ursprünge selbstorganisierter Lernformen, wie z.B. die Projektmethode, liegen in der Reformpädagogik des letzten Jahrhunderts.“

### 4.3.1. Individualisiertes vs. soziales Lernen

Neue Lernumgebungen sollen auf der einen Seite flexibilisierten Zeitmustern auf Teilnehmerseite entgegen kommen (vgl. Dietrich 2004, S. 58), zudem besteht ein Trend zur Vielfalt und beliebigen Verknüpfung von Lernorten wie Seminarräumen, Selbstlernzentren, Bibliotheken, zu Hause oder Exkursionen (vgl. Dietrich 2002, S. 58). Trotz dieser Individualisierungstendenzen soll ein „vereinsamtes Lernen“ vermieden werden. Deshalb wird stets der gewachsene Stellenwert betont, den „gruppendynamische und offene Prozesse und das situative Lerngeschehen“ (Dietrich 2004, S. 58) genießen, was sich auch in vielfältiger Literatur (vgl. Konrad/ Traub 1999, S. 64-72 und S. 93 ff., Witthaus 2003), die sich dem Thema Forcierung von Selbststeuerung in Gruppen und Seminarsituationen widmet, wiederspiegelt. Kerres/Jechle (1999, S. 39) bezeichnen es als Kernkriterium beim Einsatz multimedialer Lernangebote, wie die „soziale Implementation“ vollzogen wird.

### 4.3.2. Erhöhung metakognitiver Anteile

Ausgehend von der These, dass fachliches Wissen schneller veraltet und Menschen deshalb in der Lage sein müssen, sich selbständig und permanent weiterzubilden (Das Lernen lernen), wird es als „neue“ Aufgabe professioneller erwachsenenbildnerischer Bemühungen gesehen, Arrangements zu entwickeln, die es Teilnehmern ermöglichen, sich reflexiv über das „Wie“ des eigenen Lernens bewusst zu werden. Arnold, Gómez Tutor und Kammerer (2003, S. 38) verwenden folgendes Modell zu Selbstlernkompetenzen:

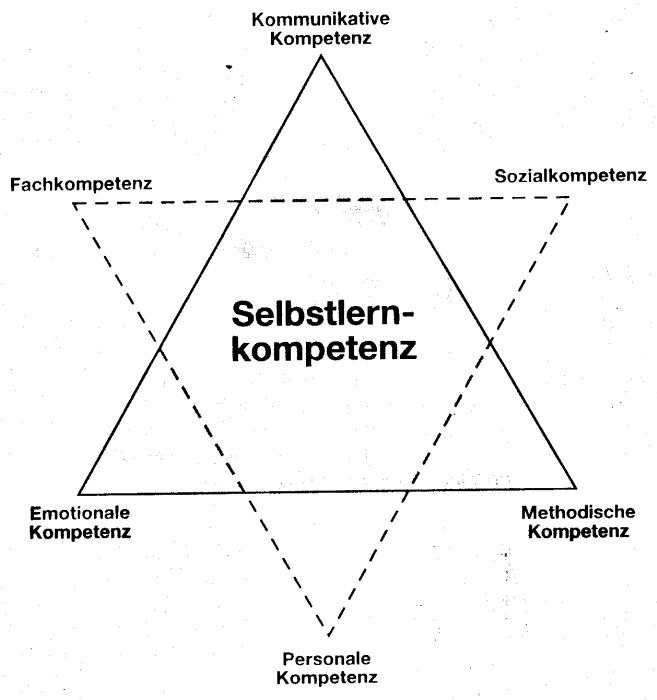



**Abbildung 13: Selbstlernkompetenzen (Arnold/Gómez/Tutor/ Kammerer 2003, S. 38).**

Im Anschluss an Kaiser/Kaiser (2002) lässt sich dieses „Wie“ des Lernens differenzieren nach deklarativen (Wissen um Stärken und Schwächen der eigenen Person und ihrer Standardstrategien, Aufgabenwissen, Strategiewissen) und exekutiven (Kontrolle, Steuerung und Planung des Lernprozesses) Bestandteilen. Empirisch gestützt wird die Forderung nach Reflexivität zum einen durch diverse Studien, wonach Menschen mit einem elaborierten Strategiepotenzial „erfolgreicher“ lernen. So zieht zum Beispiel Thielke (2003, S. 36) nach einer umfassenden Analyse der Metakognitions- und Lernstrategieforschung das Fazit, dass „eigentlich alle theoretischen Annahmen und auch die Befunde der qualitativen Forschung für einen leistungsdifferenzierenden Effekt beim Einsatz unterschiedlicher Strategien“ sprechen.

Man muss sich jedoch im klaren sein, dass Selbststeuerungskompetenzen bei Lernenden nicht vorausgesetzt werden können, stattdessen sind „einfache Strategien des Auswendiglernens, mangelnde Reflexivität des Lernens, fehlende metakognitive Kontrolle des Lernens und motivational-affektive Probleme bei einem erheblichen Teil des Klientels“ (Forneck 2004b, S. 148) anzutreffen. Daraus folgt, dass Versuche, die Selbststeuerungskompetenzen dadurch erhöhen möchten, indem sie externe Steuerung durch Professionelle reduzieren, nahezu zwingend scheitern müssen. Vielmehr ist Entwicklung und Förderung metakognitiver Kompetenzen als Aufgabe der Profession anzusehen (vgl. Forneck 2004b, S. 148). Nimmt man aus der Forschungslage nun noch den Befund dazu, „dass der Erwerb von Strategien der Selbststeuerung des Lernens nicht unabhängig von den Inhalten, den Kontexten und den Personen erfolgen kann“ (Forneck 1999, Absatz 5)[28], so sind isolierte Strategietrainings nur begrenzt sinnvoll und die Entwicklung von komplexen Arrangements (siehe Kapitel 4.4.2.), in denen „Was“ und „Wie“, formale und materiale Bildungsinhalte, Inhalt und Strategie verknüpft werden, wird benötigt, was bislang in der Materialgestaltung von Selbstlernangeboten kaum berücksichtigt ist. So resümiert eine Untersuchung, dass „nur wenige Selbstlernkurse explizit Lerntechniken vermitteln und diese wenn überhaupt hauptsächlich implizit dargeboten werden und auf einer sehr allgemeinen Ebene („Versuchen Sie regelmäßig und häufig zu arbeiten!“) angesiedelt sind (Lahaie 1995, S. 236 f.)[29].

[28]Hierauf wies bereits John Dewey hin: „Das Denken ist ganz spezifisch und kein mechanisch fixfertiger Apparat, der unterschiedslos auf alles angewandt werden kann, und wie eine Laterne ihr Licht wahllos auf Pferde, Straßen, Gärten, Bäume und Flüsse wirft. Das Denken ist spezifisch in dem Sinn, dass verschiedene Dinge auf besondere zu ihnen gehörende Bedeutungen hinweisen, ihre eigene Geschichte erzählen und dass dies bei verschiedenen Menschen in ungleicher Weise geschieht. Denken gleich nicht einer Wurstmaschine, die alles gleichmäßig in eine handelsfähige Ware verwandelt“ (Dewey 1951, S. 41).

[29]Forneck (2004b) bezeichnet didaktisch anspruchsvolle Selbstlernarchitekturen sogar als „vergessenes Terrain“ der Erwachsenenbildung.

Im folgenden liste ich einige der in der Literatur diskutierten potenziellen Instrumente zur Steigerung reflexiver Anteile in Lernprozessen: **Selbstbefragungstechniken** in Form von Leitfragen bei der Bearbeitung von Texten (vgl. beispielhaft Kaiser/Kaiser (2002, S. 12-15), **Diagnosebögen** als Instrument zur Klärung der eigenen Kompetenzen (Schmidt 2004, S. 160), **Lernverträge** als „Versuche, dass sich Teilnehmende bewusster und klarer zum Seminarangebot verhalten und sich eigene Ziele, die einen Vergleich zwischen Ausgangs- und Abschlusssituation erlauben, setzen“ (ebd.), **Lerngeschichten** als Möglichkeit, „sich vielfältige Lernwelten zu erschließen“, das Bewusstsein für die eigenen Ressourcen zu stärken, den Blick für die Lerngeschichten anderer zu schärfen, belastende biografische Erfahrungen auszusprechen (ebd., S. 164) sowie als besonders prominentes Beispiel sogenannte **Lerntagebücher**[30]. Diese stellen ein „Verfahren zur längerfristig angelegten Analyse und Optimierung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens“ (Kaiser/ Kaiser 2002, S. 15) dar. Kaiser/Kaiser schlagen für die Gestaltung zwei Ebenen vor: Eine kognitive (Was habe ich heute gelernt? Was an der Beareitung der Aufgabe fiel mir leicht? Was fiel mir schwer? Aus welchen Gründen?) sowie eine metakognitive (Wie bin ich bei der Bearbeitung vorgegangen? Wie habe ich auftretende Schwierigkeiten zu lösen versucht? Wie habe ich die Arbeitsergebnisse zu behalten versucht?). Weiterhin ist zu überlegen, ob der Einsatz freiwillig oder obligatorisch (vgl. Winter 1999, S. 205) ist, ob Vorgaben zum Umfang gemacht werden und wie sich die Rückmeldung gestaltet (vgl. Rambow/Nückles 2002, S. 115 f.). Interessant für die Perspektive dieser Arbeit ist zudem ein Hinweis von Rambow/Nückles, die in Lerntagebüchern die Möglichkeit sehen, der bei virtuellen Lernarrangements häufig anzutreffenden Passivität und mangelnden Bereitschaft zur Interaktion entgegenzuwirken: „Das Veröffentlichen und wechselseitige Kommentieren von Lernprotokollen“ sehen die Autoren als Maßnahme an, „eine aktive Partizipation [zu stimulieren]“ (Rambow/Nückles 2002, S. 120). Auch Apel (2003) beschreibt die Einbettung eines Lernjournals in ein web-basiertes Lernangebot zur Förderung von Inhalts-, Prozess und Arbeitsreflexion, gibt jedoch zu bedenken, dass es als „zusätzliche Arbeitsbelastung“ erlebt werden kann. Deshalb rät er dazu, „das Onlinejournal sehr dosiert und nur an herausragenden inhaltlich begründbaren Stellen“ zu platzieren (Apel 2003, S. 2).

[30]Felix Winter geht in neueren Veröffentlichungen dazu über, statt von Lerntagebuch von Portfolio zu sprechen (Publikationsliste auf www.uni-bielefeld.de/OSK/Osk_Lehrer/Kontakt/ Personen/winter.htm [30. November 2004]), was vermutlich als Reaktion darauf zu deuten ist, dass der Begriff Tagebuch bei vielen Teilnehmern problematisch konnotiert ist.

## 4.3.3. Lernen mit Neuen Medien

Prozessnotiz: Die ausführliche Abhandlung des Themenkomplexes Lernen mit Neuen Medien ist ein Zugeständnis an die Tatsache, dass Lernsoftware in zwei der besuchten Selbstlernzentren zentralen Stellenwert hat. Trotz dieses Schwerpunkts bei der theoretischen Lektüre sollte aber nicht aus dem Blick geraten, dass computergestützte Medien nur eine Möglichkeit sind, Materialien zur Initiierung von Selbstlernprozessen bereit zu stellen. Wenn daher in der Folge von verschiedenen Arten von Lernumgebungen die Rede ist, so ist dabei immer mitgedacht, dass diese nicht zwingend in PC- basierter Form vorliegen müssen.

Das Thema Lernen mit Software nimmt seit 40 Jahren einen Platz im pädagogischen Diskurs ein. Was einst mit Lernmaschinen im Rahmen programmierten Unterrichts – von Baumgartner/Payr (1999, S. 126) im Rückblick als „pädagogisches Desaster“ bezeichnet – begann, hat heute zu einem schwer überschaubaren Markt an Lernsoftware geführt[31]. Auch die pädagogische Bewertung unterliegt einem Wandel. Standen sich bis vor wenigen Jahren eine sich als 'kritisch' oder 'emanzipatorisch' bezeichnende pädagogische Ausrichtung, den Einsatz des Computers zu Lehr- und Lernzwecken skeptisch einschätzend[32], und eine pragmatisch-technische Sichtweise, in das neue Medium meist naiv-euphorische Hoffnungen setzend, kompromisslos gegenüber (Baumgartner/Payr 1999, S. 11), überwiegen heute differenziertere Systematisierungsversuche. Diese tragen der Vielfalt an computergestützten Lernangeboten Rechnung und gehen davon aus, dass Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes im Einzelfall je nach didaktischer Situation abgewogen werden müssen – wie man dies im Fall von „klassischen Medien“ wie Büchern wie selbstverständlich ebenfalls tut. Diesen Vergleich zogen Zielinski/Schöler bereits 1971: „Strukturell vergleichbare Situationen (JM: bezogen auf das Erscheinen neuer Medien) lagen in der Pädagogik-Geschichte vor, als etwa das Buch ‚zwischen’ Lehrer und Schüler trat (und die Rhetorik ablöste) oder als das Bild zu einem wichtigen methodischen Mittel wurde (und man ‚res contra verba’ stellte). Den Wert der neu aufgetauchten Medien wird heute niemand mehr bestreiten. Im Gegenteil: Ohne Buch und Bild, ohne das gedruckte Wort und die reproduzierte bildliche Darstellung von Lehrinhalten könnten wir uns einen wirkungsvollen Unterricht gar nicht vorstellen.“ (Zielinski/Schöler 1971, S. 121).

[31] So verzeichnet der „Deutsche Lernsoftware Server“ (www.lernsoftware.de) rund 3000 Produkte [15. September 2004].

[32] vgl. exemplarisch für diese Position Strassner (2000), die computergestütztes Lernen in Gänze unter Ideologieverdacht stellt und auf der Folie der Holzkampschen Lerntheorie als rein defensives Lernen anprangert

Auch Lau (1997) bezieht sich auf diese strukturelle Ähnlichkeit und kommentiert das Gespöttel, mit dem aus heutiger Perspektive Zitate wie jenes von Martin Luther, der die Druckerpresse als „das letzte und größte Geschenk Gottes“ bezeichnete, belächelt werden: „Aber seltsam: Wo wir von unseren neuen Spielzeugen (JM: den neuen Medien, Internet) sprechen, da verfliegt die medientheoretische Abgeklärtheit im Nu und unsere Rede klingt bald so, als habe der Herr endlich doch noch Hirn vom Himmel geworfen.“

#### 4.3.3.1. Systematisierungen

Welche Unterscheidungen werden getroffen, um die Angebotspalette an Lernsoftware zu ordnen? Konrad/Traub (1999, S. 76-80) unterscheiden expositorische und exploratorische Lernumgebungen und liegen damit auf einer Linie mit Landwehrs Differenzierung von produkt- und prozessorientierter Auffassung (Landwehr 1997, S. 32, zit. nach Schüssler 2004b, S. 29) sowie Stang, der Frontalsoftware und Handlungsorientierte Lernsoftware voneinander abgrenzt[33] (Stang 2001, S. 32; siehe Abbildung 14).

Während expositorische Varianten sich darauf beschränken, dass „wesentliche Teile der Instruktion in Form von selbstinstruktionalen Medien (gedruckte Texte, Computer, Multimedia usw.) realisiert werden“ und so dem Lernenden vor allem die Steuerung des Lerntempos überlassen, zeichnen sich exploratorische Lernumgebungen wie zum Beispiel Simulationen oder Mikrowelten dadurch aus, dass – unterstützt von Lernberatung – komplexere Eigenaktivitäten verlangt werden, basierend auf dem „Prinzip der vollständigen Handlung“ mit einer zyklischen Abfolge von Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Auswerten.[34]

Die genannten Varianten lassen sich ergänzen um nicht-didaktisierte Angebote, die „erst durch den Einsatz in Lehr-/Lernkontexten zur Lernsoftware werden“ (Stang 2001, S. 7). Hier können Enzyklopädien und elektronische Bücher, aber auch Gestaltungssoftware, in deren Mittelpunkt die „Konstruktion – statt die Rezeption – von Wissen, sei es durch Text-, Bild- und Tonbearbeitung, die Erstellung von CD-Roms oder die Publikation im Internet“ (Kerres/Gorhan 1998, S. 147, zit. nach Stang/Apel 2001, S. 114) steht, als Beispiele genannt werden.

---

[33] Büser (2003, S. 35) nennt als dritten Idealtyp adaptische Lernumgebungen, die sich an den Lernenden, seine Vorerfahrung, Bedürfnisse und Selbstlernkompetenzen anpassen, wobei mit Blick auf die pädagogische Praxis bedacht werden muss, dass diese Variante bislang eher im Horizont des Möglichen besteht. Als konkretes Angebot dominieren Drill-and-Practice-Bestandteile (vgl. Höffer-Mehlmer 2002, S. 283).

[34] Für einen praxisnahen Eindruck vgl. Ansätze zum computerunterstützen fallbasierten Lernen (Zumbach/Reimann 2003) wie zum Beispiel eine Lernumgebung über Meeresökologie, in der Teilnehmer auf verschiedene Arten Informationen sammeln und bewerten, um daraus einen Zeitungsartikel zu verfassen. Die Evaluation weist auf eine Steigerung der intrinsisch motivierten Aufgabenbearbeitung wie auch der Effizienz des Wissenserwerbs hin.

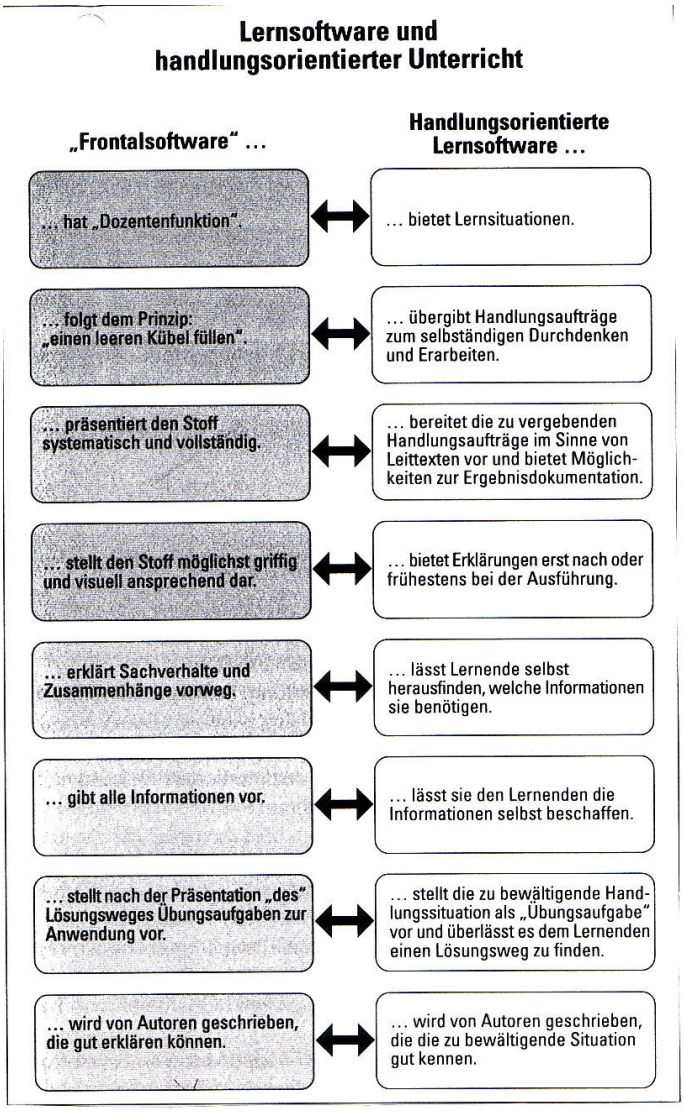



**Abbildung 14: Frontalsoftware vs. Handlungsorientierte Software (Stang 2001, S. 32)**

Einige Autoren (vgl. Baumgartner/Payr 1999 S. 95, Stang 2001 S. 25) weisen darauf hin, dass es hilfreich sein kann, sich der unterschiedlichen, hinter der Unterweisungsform stehenden Lernparadigmen bewusst zu werden. So korrespondiert zum Beispiel Frontalsoftware (häufig auch als Drill-and-Practice-Software bezeichnet) mit behavioristischen Theorieideen, während exploratorische Lernumgebungen dem Konstruktivismus zugeordnet werden können. Entsprechend sind die Vorstellungen über die Wirkungspotenziale verschieden. Hierbei ist anzumerken, dass – trotz der Vorbehalte „guter Pädagogen" gegenüber dem Behaviorismus (siehe auch Fußnote auf Seite 5) – eine dirigistische Lernsoftware eine adäquate Lernalternative sein kann. So merkt Forneck (2002a, S. 254) an, dass derartige Medien dort Erfolg haben, „wo es um die Aneignung strukturierter Sachverhalte geht". Kerres/Jechle (1999, S. 23) stellen fest, dass „scheinbar minderwertige Medien und Hilfsmittel in bestimmten Situationen wichtige Einsichten vermitteln [können]".

Apel/Stang (2001, S. 111 f.) identifizieren im Zusammenhang mit explorativen und expositorischen Lernangeboten zwei grundsätzliche Lernstrategien, die auch unterschiedliche Konsequenzen für die pädagogische Begleitung oder Lernberatung haben können, da sie den Lernenden jeweils andere Freiheitsgrade bieten bzw. eine jeweils andere Komplexität zumuten: Die explorative (Durcharbeiten des Materials nach eigenen Vorstellungen, zum Beispiel bei Simulationen und Enzyklopädien) und die leitfadenorientierte (Orientierung an didaktischen Strukturen wie bei Übungs- und Trainingsprogrammen). Für die erstgenannte zeigen sie folgende mögliche Effekte auf:

> **„Segelschiff-Effekt“:** Man steuert ein selbstdefiniertes Ziel an, landet direkt oder eventuell mit Umwegen, je nach Situation, am Ziel.
> **„Columbus-Effekt“:** Man steuert ein selbstdefiniertes Ziel an, landet aber an einem anderen Punkt, der durchaus für den eigenen Lernfortschritt viel wichtiger sein kann.
> **„Titanic-Effekt“:** Man steuert ein Ziel an, verliert die Orientierung und geht in der Flut der Informationen unter.

Bei einer leitfadenorientierten Lernstrategie können folgende Effekte eintreten:

> **„Fähren-Effekt“:** Man wird zu einem vorgegebenen Ziel gesteuert und kommt ohne Umwege dort auch an.
> **„Ballon-Effekt“:** Auf dem Weg zu dem vorgegebenen Ziel geht einem die Luft aus, da man das Interesse an dem strukturierten Weg verliert, und man landet unzufrieden an einem nicht gewünschten Punkt.

### 4.3.3.2. Evaluation von Lernsoftware

Aus den Bemerkungen bis zu dieser Stelle lässt sich die These aufstellen, dass das Wuchern der Angebote an „Neuen Medien“ bis hin zur Unübersichtlichkeit zur Folge hat, dass die entsprechende professionelle Tätigkeit (begründete Auswahl von Lernmedien) vor neuen Herausforderungen steht. Deshalb soll ein Einblick in das Theorieangebot zum Thema „Kriterien für die Auswahl und Bewertung von Lernsoftware“ gegeben werden, das derart umfangreich geworden ist, dass bereits erste Sammelbände (vgl. Schenkel/Tergan/Lottmann 2000) existieren. Dabei lassen sich zwei Kernpositionen ausmachen. Zum einen die Wirkungsforschung, die sich primär mit Stärken und Schwächen von Kriterienkatalogen widmet. Diese werden zum Testen der Software als Entscheidungshilfe genutzt, sind jedoch mit einer Fülle

von Problemen behaftet, die Tergan (2001) in konzeptuelle Schwächen, Schwächen bezüglich Gütekriterien sowie Anwendungsprobleme kategorisiert.

Demgegenüber negiert die Handlungsforschung als zweite „große“ Position in der Diskussion, dass überhaupt ein Zusammenhang zwischen bestimmten Softwareeigenschaften und Lernergebnis besteht, was in überspitzter Form zu der These führt, dass „die Qualität einer Lernsoftware erst in der Anwendungssituation selbst, also durch das Lernen mit ihr, also erst durch die Aktivitäten der Lernenden selbst, hergestellt“ (Zimmer/Psaralidis 2000, S. 264) wird. Anders formuliert: „Lernsoftware *an sich* [hat] keine Qualität, sondern [gewinnt] sie erst durch die Lernhandlungen“ (ebd., S. 266).

Tergan zieht nach einem ausführlichen Vergleich das Resümee: „Beiden Verfahren [...] mangelt es letztlich an einer empirischen Validierung.“ Und er bemerkt: „Der Erfolg einer Lernsoftware hängt weniger von medienimmanenten Kriterien ab, als vielfach vermutet wird“ (Tergan 2000, S. 346). Auch Forneck (2002b, S. 6) stellt heraus, dass technischen Systemen keine Wirkung an sich zugesprochen werden kann und die „Kontextualisierung bzw. die Einbettung der technisch basierten Systeme in einen konkreten situativen Interaktionszusammenhang, auf den erst die Lernwirkung zurückgeführt werden kann“ nicht ausgeblendet werden darf.

Frickes Fazit: „Für den Praktiker stellt sich das Problem, wie er angesichts der Unvollständigkeiten wissenschaftlicher Erkenntnis handeln soll“ (Fricke 2000, S. 81) ist zugleich ein thematischer Ansatzpunkt für die Durchführung der Interviews. Als ein Aspekt soll untersucht werden, welche Strategien Lernberater bei der Auswahl von Lernsoftware anwenden, von welchen Relevanzsystemen sie sich leiten lassen und welches Verständnis von Lernprozessen (Wirkungs- oder Handlungsforschung) dabei durchscheint. Der zweite thematische Ertrag für die Feldforschung ist die nun gewonnene Möglichkeit, die in den Selbstlernzentren eingesetzte Lernsoftware zu kategorisieren. Und drittens – wechselt man von der Innen- (Kategorisierung von Lernsoftware) in die Vogelperspektive (Lernsoftware als ein Lernmedium neben anderen) – kann beobachtet werden, ob auch andere als „Neue Medien“ zum Einsatz kommen oder ob Selbstgesteuertes Lernen wie bereits in den 70er Jahren geschehen (siehe Kapitel 2.1.) ausschließlich mit computerbasierten Medien gleichgesetzt wird.

## 4.4. Auswirkungen auf Institutionen

Auch die institutionelle Ebene der Erwachsenenpädagogik bleibt vom Diskurs um selbstgesteuertes Lernen und Neue Lernkultur nicht unberührt, wobei dies die Ebene ist, die programmatisch wie empirisch bislang am wenigsten behandelt wurde. Zur Diskussion stehen allgemeine Forderungen wie jene, dass bestehende Institutionen sich „öffnen“ sollen. Zudem ist die Vernetzung zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein zentrales Thema. Einige Impressionen:

- Dohmen (2001, S. 165) fordert – ohne inhaltliche Konkretisierung – die Einrichtung von zahlreichen „neuen“ Institutionen, wie zum Beispiel „offene Lernservice-Zentren, Lernberatungsstellen, Lernläden. Lerncafés, Lernagenturen, Lern-Fitness-Studios, Kontaktbörsen für die Vermittlung von Lernpartnern und Experten und de[n] Aufbau von übergreifenden virtuellen Lernnetzwerken“.

- Das Memorandum Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission fordert die Schaffung von Lernzentren an Orten, an denen Menschen täglich zusammen kommen – genannt werden Schulen, Gemeindezentren, Einkaufszentren, Bibliotheken, Museen, Kirchen, Parks, öffentliche Plätze, Bahnhöfe, Busbahnhöfe, Gesundheitszentren, Freizeitzentren und Werkskantinen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 24).

- Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union geförderte Programm „Lernende Regionen“ postuliert: „Für das Lebenslange Lernen müssen sich Bildungseinrichtungen öffnen, sich mit wichtigen Akteuren aus dem wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umfeld vernetzen“ (www.lernende-regionen.info). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung formulieren Ambos/Conein/Nuissl (2002, S. 3)

> „Das Ziel, lebenslanges Lernen über das Netzwerk von Bildungseinrichtungen und anderen regionalen Akteuren einzulösen, impliziert auch das Ziel, eine neue Lernkultur zu entwickeln. Diese definiert sich über den Auf- und Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender Lehrangebote, die vor Ort innovative Maßnahmen enthalten. Die Netzwerke sollen demnach ein Instrument sein, bestehende aktuelle Defizite des Bildungssystems auszugleichen und insbesondere zu einer stärkeren Nutzerorientierung beizutragen. Im Kontext dieser Ziele geht es vor allem darum:

> - Gezielte Mobilisierung insbesondere der bisher bildungsfernen Klientel. Dabei steht im Vordergrund die Transparenz der Bildungsangebote zu erhöhen und deren Qualität und Verwertbarkeit zu steigern [...].
>
> - Die Eigenverantwortung und Kreativität der Menschen beim formellen und informellen Lernen sollen gestärkt und der Zugang zu neuen IUK-Technologien gefördert werden. Dabei geht es auch um eine Erhöhung der Medienkompetenz und die Erprobung neuer Lehrarrangements."

- Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung errichtete von 2001 bis Anfang 2004 mit dem Internetauftritt www.treffpunktlernen.de ein Forum, das zahlreiche Beiträge über „Öffnung von Institutionen" und „Magie von Netzwerken" lieferte. So beschreibt Siebert (2003, S. 21 f.) verschiedene Ebenen einer institutionellen Öffnung:

- Öffnung für neue Aufgaben und Herausforderungen
- Öffnung für neue Kooperationspartner/Beteiligung an regionalen Netzwerken
- Öffnung für neue Zielgruppen
- Öffnung durch neue Veranstaltungsformen und offene Angebote
- mikrodidaktisch Öffnung von Seminaren durch Individualisierung, Projekt-orientierung, Lernberatung

Aus dem selben Band stammt das Fazit von Klemm (2003, S. 223), der „Lern- und Bildungsorte als Ermöglichungsorte für Bildung und Begegnung und nicht als Lehr-orte für Wissen" verstanden wissen möchte und mit folgender Aussage direkt in den Fokus dieser Arbeit verweist: „Die Diskussion um ein „Offenes Weiterlernen" und um Weiterbildungseinrichtungen als „Selbstlernzentren", wie sie bereits in den 70-er Jahren geführt wurde, muss heute wieder aufgegriffen und vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen aktualisiert werden."

## 4.5. Wirkungen auf die Profession

**„Größere Autonomie und Selbstverantwortung sollen die Lernenden übernehmen, Übersicht und professionelle Distanz die Lehrenden“ (Heuer 2001, S. 18).**

Die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen hat unmittelbare Auswirkungen auf die Anforderungs- und Kompetenzprofile, mit denen sich professionelle ErwachsenenbildnerInnen konfrontiert sehen. Zunächst einige allgemeine Überlegungen, ehe drei konkrete Konzepte von Lernberatung vorgestellt werden. Reich an Metaphorik wird ein Wandel der Profession prognostiziert:

- „Neue KursleiterInnen braucht das Land“ (Klein 1998)
- „Vom Methodenklempner zum Lernarchitekten“ (Schlutz 1999a)
- „Vom Mafia-Modell, bei dem in schwarzen Koffern die geraubten Goldbarren eines Wissensschatzes hinter verschlossenen Türen weitergegeben werden [...] zu einem Astronauten-Modell, wo der Reichtum des Weltraums gemeinsam erkundet wird.“ (Faulstich 2003, S. 9).

In einer umfassenden Analyse der seit 1998 in Fachzeitschriften verwendeten Begriffe stellt Heuer eine Liste neuer Lehraufgaben vor wie zum Beispiel: Moderator, Begleiter, Mediator, Facilitator, Informationsbroker, Supervisor, Inszenierer, Deuter globaler Zusammenhänge, Online-Teacher. Als gemeinsames Merkmal macht sie eine Lockerung der „Verbindung zwischen Vermitteln und Aneignen“ aus (2001, S. 16). Aus Sicht der Lehrenden nehmen „beratende und animierende Rollenanforderungen“ (Gieseke/Käpplinger 2001, S. 246 f.) zu, wofür hin und wieder der Begriff „Edutainment“, der ein Durchlässigwerden der „Grenzen zwischen Bildung und Unterhaltung“ (Dietrich 2004, S. 59) bezeichnet, eingesetzt wird.

Die Vertreter stimmen darin überein, dass die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen gerade nicht zu einer Deprofessionalisierung oder De-Institutionalisierung führt bzw. führen darf. Dies wird in der Regel anthropologisch mit dem Hinweis auf nicht selbstverständlich vorhandene Kompetenzen zum selbstgesteuertem Lernen (s. Kapitel 4.3.2.) begründet. „Zu selbstgesteuertem, selbstorganisiertem Lernen bedarf es für die meisten einer Hinführung, einer Förderung und Forderung“ (Klein/ Reutter 2003a, S. 48), wofür Rohs (2004, S. 153) das Bild des Fading (langsames Einblenden) benutzt. Selbststeuerung ohne professionelle Begleitung scheint also nicht denkbar.

Nicht zu unterschätzen ist, wie der geforderte Rollenwechsel[35] von Lehrenden erlebt wird, die es bislang gewohnt waren, die „eigene Person als wichtigstes Medium in diesem (JM: dem Lehr-Lern-) Prozess sinnvoll einzusetzen“ (Forneck 2002, S. 246). Häufig wird postuliert, die gesteigerten Kompetenzanforderungen könnten als Statusverlust (Dietrich 2004, S. 64) oder Überforderung erlebt werden, die zudem nicht mit der konkreten beruflich-finanziellen Situation konform geht, so dass eine Verbindung der „Expertise für das Unterstützen Selbstbestimmten Lernens [...] mit einer Professionalisierungsdiskussion“ (Faulstich 2003, S. 11) gefordert wird.

## 4.5.1. Konzepte von Lernberatung

Auf der Ebene der Profession gilt nun Lernberatung als „Komplementärbegriff zum selbstgesteuerten Lernen“ (Siebert 2001, S. 98). Für einen ersten Eindruck ist Behrmann (2003, S. 80) hilfreich, der fünf Beratungsbereiche festhält: a) fachlicher Bereich (Klärung von inhaltlichen Fragen), b) lernstrategischer Bereich (Klärung von Fragen bezüglich der Lerntechniken, Lernmethoden und Lernstrategien), c) lernbiographischer Bereich (Klärung von Fragen hinsichtlich Lernerfahrungen sowie der Lerneinstellungen und -haltungen), d) organisatorischer und soziodynamischer Bereich (Klärung von Fragen der Arbeitsorganisation sowie der Soziodynamik in Gruppen), e) psychosozialer Bereich (Beratung als Form der Zuwendung und Fürsorge). Im folgenden werden drei Positionen[36] – die Passagiere des Omnibusses – anhand folgender Leitfragen ausführlich verglichen:

a) Worin besteht der theoretische Bezugsrahmen?

b) Wie lautet die Definition von Lernberatung? Wie wird sie inhaltlich gefüllt?

c) Wie gestaltet sich (idealtypisch) das Kompetenz- und Aufgabenprofil von Lernberatern?

d) Werden didaktische Praktiken beschrieben?

e) Liegen Praxiserfahrungen mit dem Konzept vor? Werden Möglichkeiten einer institutionellen Einbettung beschrieben?

---

[35] Auch hier die obligatorische Frage nach dem Neuen: Hat nicht – so Tietgens (1998, S. 41) – „Erwachsenenbildung es seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen, Menschen zu selbständigem Weiterlernen zu verhelfen?“

[36] Trotz des Bekanntheitsgrads führe ich Sieberts Arbeiten zu Lernberatung (2001) nicht als eigenen Ansatz auf, da er eine sehr weite Definition von Lernberatung als „Beobachtung zweiter Ordnung“ vertritt. Zieht man zudem jeweils den konstruktivistischen „Vorspann“ ab, bleibt für die Gestaltung der mikrodidaktischen Ebene ein Ertrag, der sich in der Forderung nach Kommunikation und Perspektivenvielfalt erschöpft und durch die unter c) genannten „alten“ Vertreter mit ihrer Fokussierung auf Gespräche bereits adäquat vertreten ist.

### 4.5.1.1. Lernberatung nach Kemper/Klein

**„...andere Lernkulturen, die ein Mehr an Aufwand, an Ressourcen und an didaktischer Phantasie erfordern" (Klein/Reutter 2004, S. 110)**

Die Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein vom Büro für berufliche Bildung, 1999 mit dem Innovationspreis für Erwachsenbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung prämiert (Schlutz 1999b), ist im Diskurs der deutschsprachigen Erwachsenenbildung am breitesten und auf verschiedenen Ebenen dokumentiert[37]. Wie ein Blick in die jeweiligen Literaturverzeichnisse zeigt – siehe als aktuelles Beispiel den Sammelband von Rohs/Käpplinger zum Thema Lernberatung – sind mehr oder weniger alle weiteren Entwürfe von Lernberatung auf Kemper/ Klein bezogen und arbeiten sich an ihnen in Form von Kritik oder Erweiterung ab. Deshalb erfolgt zunächst eine ausführliche Darstellung dieser Konzeption, ehe ergänzende, vertiefende und sich abgrenzende Spielarten vorgestellt werden.

a) Der **theoretische Bezugsrahmen** ist vergleichsweise spärlich expliziert – zwar fehlt in nahezu keiner Veröffentlichung der Hinweis auf das Prinzip der Teilnehmerorientierung („In Anlehnung an Hans Tietgens stehen bei der Lernberatung die Subjektorientierung und das Selbstverständnis der Mündigkeit von erwachsenen Lernenden im Zentrum" vgl. Klein/Reutter 2003a, S. 55 f., siehe auch Klein 2003, S. 3 und Klein/Reutter 2004, S. 93), auch an Holzkamps Lerntheorie mit der Differenz zwischen expansivem und defensivem Lernen wird sporadisch angeknüpft (vgl. Klein/Reutter 2003b, S. 4). Ansonsten wird jedoch starken Wert auf den Praxisbezug der Konzeption gelegt und die Argumente mit Verweis auf die vom Büro für berufliche Bildung durchgeführten Projekte[38] abgesichert.

**b) Wie lautet die Definition von Lernberatung? Wie wird sie inhaltlich gefüllt?**

„Lernberatung [...] folgt dem Ziel, die Lernmanagement-Kompetenz der Lernenden [...] zu fördern und zu fordern" (Klein/Reutter 2003a, S. 52). Wissensvermittlung soll abgelöst werden durch die Förderung des Erwerbs von Wissen. Dabei kommen

[37] So finden sich Ausführungen zu zentralen Begriffen (Klein/Peters/Dengler 1999 zum Begriff Selbstgesteuertes Lernen), Dokumentationen von Projekten aus der pädagogischen Praxis (Klein/Peters/Dengler/Poppeck 2002), Überlegungen zum Wandel der Profession (Klein 1998) oder Ausführungen zur Verzahnung von Lernberatung mit Organisationsentwicklung (Wenzig 2003).

[38] Dazu zählen das EUROPOOL-Projekt „Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung" (Juni 1995 bis Dezember 1997), das Forschungsvorhaben „Analyse gelebter Konzepte von Lernberatung" sowie die Projektverbünde „Netzwerk TransferLernen", „ProLern" (Projektverbund Lernberatung) und „SOLE" (Selbstorganisiertes Lernen Erwachsener).

„Supportformen zum Tragen, die die Lernenden in der Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lernhaltungen, -strategien, -motivlagen und ihren Lebensperspektiven beratend begleiten“ (vgl. Klein/Reutter 2003b, S. 2-8). Um das Konzept schärfer zu konturieren, wird in aktuelleren Veröffentlichungen (Klein/Reutter 2004) der Begriff der Lernberatung durch Lernprozessbegleitung ersetzt. Zu den leitenden Prinzipien (vgl. Klein/Reutter 2003a, S. 55-58), die an anderer Stelle als Plattform bezeichnet werden, deren „didaktisch-methodische Umsetzung sich in Abhängigkeit von Zielgruppe, Maßnahmetyp, Trägerressource usf. durchaus verschieden gestalten kann“ (Klein 2003, S. 3), zählen: **Biographiebezug** (das heißt eine Auseinandersetzung mit zurückliegenden Lernerfahrungen und ihre Einarbeitung in das Selbstkonzept von Lernen), **Kompetenzorientierung** (das heißt Lernen setzt bei den Fähigkeiten der LernerInnen[39] und nicht bei deren Schwierigkeiten und Defiziten an), **Sicherung von lern- und lebensbiographischem Bezug** (das heißt die Verbindung von altem Wissen mit Neuem), **Reflexionsorientierung** (das heißt inne halten, um sich neu zu orientieren, auch um sich „Sinnfragen“ in Bezug auf neue Informationen und die Aneignung von Wissen zu stellen), **Orientierung an Lerninteressen** (das heißt der Schritt der Lernenden, begründete Lerninteressen zu bestimmen und zu benennen) sowie **Transparenz und Partizipation** (das heißt Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit des Lern-/Lehrgeschehens in bezug auf Organisation, Inhalte, Methoden und mediale Möglichkeiten).

**c) Wie gestaltet sich (idealtypisch) das Kompetenz- und Aufgabenprofil von Lernberatern?**

Für Klein bleibt das klassische Kompetenzspektrum[40] weitgehend unberührt, lediglich einige Akzentuierungen ändern sich. So wird die Entwicklung von Lernmaterial und die Herstellung lernförderlicher Umgebungen stärker fokussiert, wobei Klein den Begriff „Designer von Lernumgebungen“ wählt. Zudem sei Beratungskompetenz als Erweiterung des klassischen Verständnisses von Lehrkompetenz nötig, worunter vor allem Einsatz und Entwicklung reflexionsfördernder Instrumente gefasst wird (vgl. Klein 1998, S. 124). Resümierend lässt sich festhalten, dass Lernberatung für eine andragogische Grundhaltung und einen veränderten didaktischen Blick (Klein/Reutter 2003a, S. 54) steht, gekennzeichnet durch eine Ziel- und Wegtoleranz, gepaart mit Sachkompetenz, d.h. „fundiertes Wissen um unterschied-

[39] Lernkompetenz umfasst Selbststeuerungskompetenz, Kooperationskompetenz, Medienkompetenz, Anschlussfähigkeit, Planungs- und Verarbeitungsfähigkeit das eigene Lernen betreffend, Lernstrategien, Relevierungskompetenz, Evaluationskompetenz, Aufrechterhalten der Lernmotivation.

[40] Hierbei schließen die Autoren an einen Artikel von Epping (vgl. Epping 1998, S. 48 ff) an, der Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen und pädagogische Kompetenz (differenziert in methodische, didaktische und Sozial-Kompetenz) unterscheidet.

liche Lernwege und Lernformen und die Fähigkeit der Bereitstellung eines Lern-/Lehrarrangements, in dem unterschiedliche Lernniveaus und Lernwege individuell begleitet werden“ (Klein/Reutter 2003a, S. 78).

**d) Welche didaktische Praktiken werden beschrieben?**

Um „Raum für eine Metakommunikation über Lernen“ (Klein/Reutter 2003a, S. 52) zu schaffen, werden eine Vielzahl von Elementen zur didaktischen Gestaltung beschrieben Dazu zählen (vgl. ebd., S. 59-77; Klein 2003, S. 6-11):

- **Lerntagebuch** als Reflexionsangebot zur Systematisierung des individuellen Lernprozesses. Weitere Angebote dieser Art sind zum Beispiel „Reisen durch die eigene Lernbiographie“ unternehmen oder eine „Bilanz der eigenen Lerngeschichte“ ziehen (vgl. Klein/Reutter 2003a, S: 67 f.).
- **Lernkonferenz** als der Ort der gemeinsamen Planung des weiteren Vorgehens und Beratung aller am Lernprozess Beteiligten. Sie ist der Ort, an dem „individuelles und kooperatives Lernen zusammengeführt“ sowie „soziale und methodische Kompetenzen für Kommunikation, Argumentation, für das Leiten und Moderieren von Gruppen und vor allem für kooperative Zusammenarbeit trainiert werden“.
- **Lernquellenpool** als Materialangebot bestehend aus: Fachbüchern, Lexika, selbsterstellten Ordnern mit thematisch sortierten Texten, Skripten der DozentInnen /KursleiterInnen, Lern- und Arbeitsaufgaben und PC-gestützten Lernprogrammen.
- **Fachreflexion und Feedback** als fach- oder auch themenbezogener Austausch zur Standortbestimmung am Ende einer Lernphase
- **diagnostische Verfahren**, Methoden und Instrumente, die der detaillierten Erfassung von Lernsituationen, Vorkenntnissen, Interessenlagen, Wünschen, Zielen, Erfolgskontrollen, Lebensperspektiven usf. dienen (vgl. Klein 2002, S: 248), z.B. die Erstellung eines Qualifikations- und Kompetenzprofils (Klein/Reutter 2003a, S. 76)

**e) Liegen Praxiserfahrungen mit dem Konzept vor? Werden Möglichkeiten einer institutionellen Einbettung beschrieben?**

Vor allem in neueren Veröffentlichungen wird betont, Lernberatung sei „zu selten eingebettet in eine entsprechende pädagogische Gesamtkonzeption der jeweiligen Bildungseinrichtung“, die sich dadurch auszeichnen könnte, dass das individuelle professionelle Selbstverständnis auf den Prüfstand gestellt wird und eine grundsätzliche, partizipativ und kooperativ ausgerichtete Neuorientierung erfolgt. Stattdessen seien Projekte zu selbstgesteuertem Lernen „zu häufig an einzelne, hoch engagierte ErwachsenenbildnerInnen gebunden“ (Klein/Reutter 2003a, S. 51). Es werden „fehlerfreundliche Organisationen“ gefordert, die es den pädagogisch

Tätigen erlauben, „neue didaktische Konzepte zu erproben, deren Tragfähigkeit sich erst noch erweisen muss“ (Klein/Reutter 2003b, S. 3). Wenzigs Diplomarbeit mit dem Thema „Lernberatung als Impuls für Organisationsentwicklung“ (2003) nennt folgende günstige Merkmale auf Einrichtungsebene, die von Klein/Reutter (2004, S. 101 ff.) referiert und hier ausführlich vorgestellt werden, um eine „Vorlage“ für die Darstellung der organisationalen Ebene in Kapitel 6 zu geben:

- **interaktiv-reflexive Arbeitsstruktur**: „Die Zugänge zu Lernberatung brauchen Räume und Foren für Entwicklungsarbeit, für die Vereinbarung von Erprobungsräumen, für Reflexion der Erfahrungen, Ergebnissen, Erfolgen, Stolpersteinen im Team, in der Abteilung, mit den Vorgesetzten, also konkrete Räume des Austauschs und eine Bündelung und Dokumentation, einerseits um Ergebnisse und Erfolge zu sichern, sie andererseits aber auch gegenseitig nutzbar zu machen.“
- **etablierte Formen der Kooperation:** „Das ist mehr und anderes als eine Teamsitzung“ – nämlich strukturierte Arbeitsformen, die „Verbindlichkeit und Kontinuität schaffen, aber auch klare Arbeitsaufträge transportieren und eine Verwendung des Erarbeiteten für den Gesamtprozess garantieren.“
- **interne Promotoren**, die den Prozess verantwortlich gestalten
- Unterstützung durch **externe Berater**
- **ein weites Verständnis von Support**, das neben der Bereitstellung entsprechender Materialien auch die Lebensumstände der Lernenden in den Blick nimmt, zum Beispiel durch die Bereitstellung von 'lernfreien' Kommunikationsräumen, Regelungen der Kinderbetreuung (Klein/Reutter 2003b, S. 11).
- **Bildung von Netzwerken** (gerade bei sogenannten Problemgruppen), die Sucht- und Schuldnerberatung einschließen, Zugänge zu Selbsthilfegruppen ermöglichen und durch die Integration von Arbeitsämtern und Betrieben die Berufsperspektive verbessern helfen (ebd.).

Um das Bild abzurunden, sei die Implementation auf institutioneller Ebene betreffend noch Schäffter erwähnt, der in einer Diskussion des Projekts „Treffpunkt Lernen“ die Vermutung äußert, „dass sich Lernberatung nicht als didaktisches Prinzip, sondern sich nur innerhalb eines abgrenzbaren, zeitlich befristeten Projektrahmens verwirklichen ließe“ (Schäffter/Weber 2003, S. 316).

#### 4.5.1.2. QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung

Lernberatung darf nicht inhaltsleer sein – auf diese Formel lässt sich in überspitzter Form die zentrale These der Lernberatungs- und Selbstlern-Konzeption des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung der JLU Gießen, der seit mehreren Jahren zu diesem Thema den Weiterbildungsstudiengang QINEB (siehe auch die biographische Notiz zu Beginn meiner Einleitung) anbietet, bringen.

a) QINEB wird von **theoretischen Überlegungen** gestützt, die die oft unkritische Rezeption des Diskurses um Selbstgesteuertes Lernen problematisieren, nämlich in Bezug auf:
- didaktische Themen. Hier wird vor einer „Spirale der Auflösung der Didaktik“ und drohender „Inhaltsleere“ (Forneck 2004a, S. 12) gewarnt. Die These lautet, dass im Zuge Selbstgesteuerten Lernens das klassische didaktische Dreieck aus Lerninhalt, lernendem Erwachsenen und professionellem Handeln gebrochen wird[41], Nolda (2001) beklagt in diesem Zusammenhang gar ein „Verschwinden des Wissens“ aus der Erwachsenenbildung.
- professionstheoretische Themen: Forneck konstatiert die Gefahr einer Deprofessionalisierung und sieht es als „argumentativen Fehler der aktuellen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen“ an [...] 'Vermittlung' unvermittelt durch 'Beratung' zu ersetzen“ (Forneck 2004b, S. 148), wobei die „Illusion“ auftaucht, Lernen und Bildung ließen sich jenseits von Macht überhaupt denken“ (Forneck 2002, S. 250). Selbstgesteuertes Lernen sei eben nicht das „Reich der Freiheit“, sondern ersetze lediglich personale Medien durch apersonales, fremdproduziertes Lehrmaterial in Form von Sammelsurien gleichenden Lernquellenpools (vgl. Forneck 2002, S. 252).
- den Begriff des Selbst, der meist überhaupt nicht näher betrachtet wird. Demgegenüber steht QINEB für den Versuch, selbstgesteuertes Lernen im Anschluss an die Arbeiten von Michel Foucault zu verstehen als einen Diskurs, „in dem es um neue erwachsenenbildnerische Praktiken der Selbstsorge geht, mit denen die Reflexivität der Lernenden erhöht werden soll“ (Forneck 2002, S: 257)[42].

**b) Wie lautet die Definition von Lernberatung? Wie wird sie inhaltlich gefüllt?**
Anstatt „Vermittlung unvermittelt durch Beratung zu ersetzen“, wird ein anderer Weg gewählt: Die zeitliche Entkopplung verschiedener Tätigkeiten. So werden (Forneck 2004b, S. 149):

---

[41] Auch Faulstich (2003, S. 7) mahnt, dass es bei Lehr-Lern-Interaktionen immer „um etwas Drittes“ gehen müsse.
[42] vgl. für eine erste Idee von Selbstsorge den 2004 posthum erschienenen Band von Michel Foucault: “Die Hermeneutik des Subjekts”.

1) die bisherigen Steuerungsinstrumente in apersonale Medien (sog. Selbstlern-architekturen) implementiert um
2) die personalen Ressourcen für personennahe Entwicklungsanstrengungen (Lernen des Lernens – 'Lernberatung') einsetzen zu können und zugleich
3) apersonale Steuerungsmedien und personale professionelle Tätigkeit (Lernberatung) aufeinander beziehen zu können.

Der Entwicklung von Selbstlernarchitekturen, die sich im Gegensatz zu heterogenen Lernquellenpools durch „einen hohen Grad funktionaler Strukturierung“ und zwar in Form von individuell zu beschreitenden, aber vorgebahnten Wege auszeichnet (vgl. Forneck/Springer 2005, S. 4), wird also mindestens genauso großes Interesse beigemessen wie Lernberatung – konsequente Fortführung der Kritik an drohender „Inhaltsleere“. Ziel ist es, Materialien (was häufig mit einer Kritik an bestehender Lernsoftware[43] verknüpft wird) zu entwickeln, die „einen Reflexionsbedarf entstehen [lassen], aufgrund dessen Erwachsene mit Experten über den eigenen Lernprozess kommunizieren“. Für ihre Gestaltung werden eine Reihe von methodischen Optionen vorgestellt (siehe Punkt 4), die „sowohl einen Aufbau von materialem Wissen, als auch einen sinnvollen Aufbau von formalen Lernfähigkeiten“ zum Ziel haben. Erst in diesem Kontext, das heißt fest implementiert an bestimmten Stellen der Selbstlernarchitektur, greift Lernberatung. „In der Lernberatung wird der selbstreflexive Bezug auf das eigene Lernen über den in den Lernpraktiken bereits angelegten Elementen nochmals verstärkt. Jedoch ist diese reflexive Hinwendung auf sich selbst nicht unspezifisch zu verstehen. Jede Lernberatung ist folglich sowohl inhaltlich material als auch formal auf den konkreten Weg eines/r Lernenden, der in der Selbstlernumgebung zurückgelegt wurde, hin konzeptioniert (Forneck 2004b, S. 150, siehe zur Unterscheidung von materialer und formaler Lernberatung auch Forneck/Springer 2005, S. 17/18).

**c) Wie gestaltet sich (idealtypisch) das Kompetenz- und Aufgabenprofil von Lernberatern?**

Wie aus dem bisher Gesagten einsichtig sein dürfte, zählt die Strukturierung von Selbstlernarchitekturen, die Fähigkeit, „Unterrichtsmaterialien zu erkennen und

[43] s. Forneck 2002b). Auch bei QINEB ist eine Verknüpfung von Präsenz- und Onlinephasen denkbar, zum Beispiel indem Diskussionsforen dazu genutzt werden, den in vorherigen Präsenzphasen aufgrund komplexer Lernanforderungen induzierten Verarbeitungsbedarf zu befriedigen. Als Vorteil netzbasierter Kommunikation wird gesehen, dass die technischen Medien zur Schriftlichkeit zwingen und so zu einer „über die gesprochene Sprache hinausgehende Präzision und Fachsprachlichkeit“ (ebd.) anregen können. Zwar ist eine reine computergestützte Umsetzung bislang nicht erfolgt, jedoch für ein Modellprojekt im Jahr 2005 in Aussicht gestellt.

gestalten zu können“ (Forneck 2002b, S. 8) zu den Kernkompetenzen. Hinzu kommt die Lernanamnese. Hierbei soll auf Basis der unter Punkt 4) vorgestellten reflexiven Instrumente in der Lernberatung „analysiert werden, ob es lediglich zu einer seriellen oder 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“ (Springer/Forneck 2005, S. 19).
Des weiteren ist eine Fähigkeit gefordert, die ich recht unspezifisch mit „den Überblick bewahren“ kennzeichnen möchte. Schließlich halten sich innerhalb der Lernarchitektur die TeilnehmerInnen möglicherweise alle an verschiedenen Punkten auf und fordern Lernberatung jenseits der fest implementierten Punkte ein. In einer Fußnote erwähnt Forneck (2004b, S. 151) diese Problematik: „So muss eine Selbstlernumgebung so konzipiert sein, dass die Lernberatung nicht überlastet ist.“

**d) Welche didaktische Praktiken werden beschrieben?**
Zur Konzeption von Selbstlernumgebungen (für zwei Beispiele zu den Themen Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts und Bürokompetenzen siehe Forneck 2004b und Forneck/Springer 2005) wurden im Rahmen des Studiengangs QINEB diverse Praktiken entworfen (für eine ausführliche Darstellung siehe Forneck/ Springer 2005):

**- Inszenierung:** Da das bloße Vorhandensein einer Lernarchitektur nicht zwangsläufig den Beginn von Lernprozessen auslöst, wird zunächst eine Inszenierung vorgeschaltet. Darin „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“ (Forneck/Springer 2005, S. 6) [44]. Darüber hinaus wird ihr eine orientierende Funktion zugeschrieben, indem sie auf die inhaltliche Struktur der Selbstlernumgebung mitsamt ihrer verschiedenen thematischen Einstiegspunkte verweist.

**- Lernaktivitäten:** Hiermit wird „die Gesamtheit funktional aufeinander bezogener Dokumente und Materialien, die lernarchitektonisch so komponiert sind, dass sie eine bestimmte, aus professioneller Sicht sinnvolle Lernhandlung anregen“ (Forneck/ Springer 2005, S. 8), bezeichnet. Zu diesen Elementen zählen Material-

[44] An anderer Stelle wird die Inszenierung mit der „Brechtschen Verfremdung“ (Forneck 2002c, S. 30) verglichen.

zusammenstellungen, Lernwegempfehlungen, Lernpraktiken (s.u.), Übersichtstexte („speziell zum jeweiligen Inhalt zusammengestellte Überblicksartikel, die alle wichtigen Informationen zum Thema nochmals in schriftlicher Form zusammenfassen“ und so die Möglichkeit geben, „das zuvor über Handlungen erworbene Wissen theoretisch zu fundieren“ (Forneck/Springer 2005, S. 10) und Definitionen (kurze Erläuterung von Fachbegriffen, die Lernende davon entlastet, sich in angrenzende Themen einzuarbeiten und somit eine Art Endpunkt der Selbstlernarchitektur darstellt).

**- Lernpraktiken:** Die stets mit den inhaltlichen Lernaktivitäten verzahnten Lernpraktiken werden als „personennahe Formen der Aneignung von Inhalten, die von diesen nicht unabhängig sind“ (Forneck/Springer 2005, S. 11) definiert. Ihnen wird die Funktion zugeschrieben, eine „reflexive Haltung zum eigenen Lernen“ zu etablieren und „das im Ausführen bestimmter Abläufe implizit enthaltene Wissen zu explizieren“ (ebd., S. 12). Beispiele sind zum Beispiel Aufforderungen zum lauten Denken, zur Verschriftlichung oder zur Kooperationsbildung.

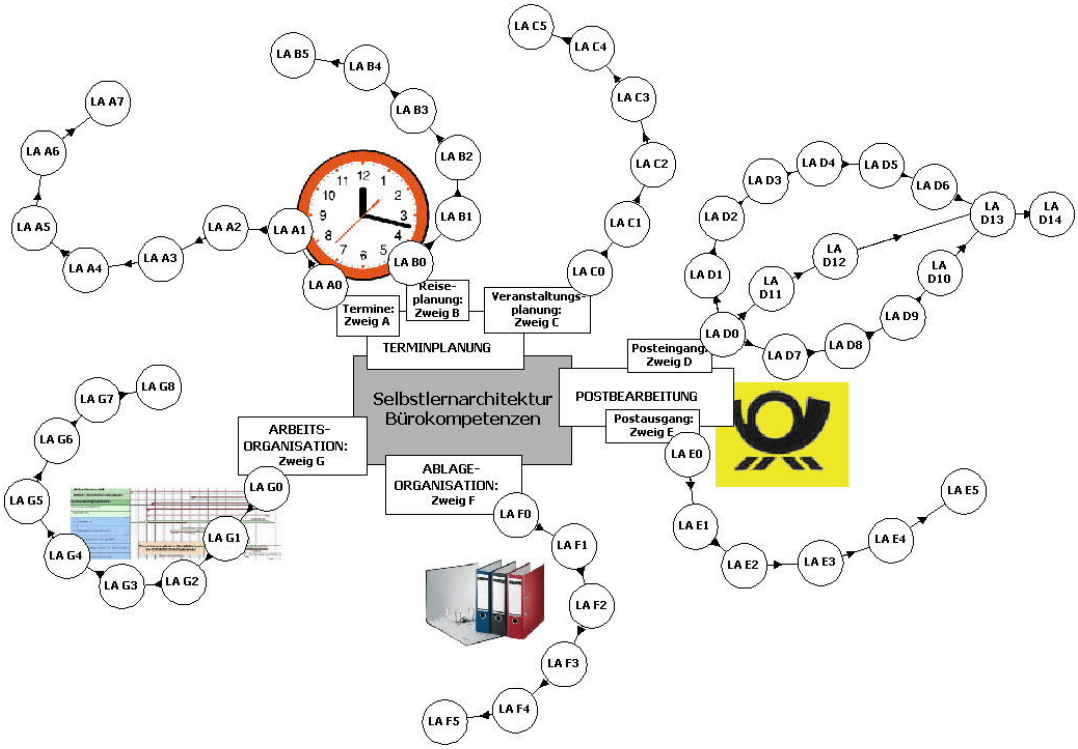



Abbildung 15: Grobstruktur der Selbstlernumgebung Bürokompetenzen (Forneck/Springer 2005, S.8)

**Metakognitive Instrumente:** Hierzu zählen das Lernjournal, in dem Notizen zum Kursinhalt und reflexive Eintragungen zum eigenen Lernprozess notiert werden, sowie Formulare zu den Themen „Lernplanung“ (zu bearbeitende Inhalte, aufzuwendende Zeit, Lernziele) und Dokumentation der Lernwege (Auflistung der

bearbeiteten Lernaktivitäten, Bearbeitungsdauer). Dieses Ensemble bildet zudem die Grundlage für die in der Architektur integrierten Lernberatungsgespräche (vgl. Forneck/Springer 2005, S. 14).

**- Selbsttests:** Von der Annahme ausgehend, dass „Lernende auch in Selbstlernarrangements die Möglichkeit erhalten müssen, das eigene Wissen mit der jeweiligen gesellschaftlichen Norm abzugleichen“ werden Selbsttests, die „die jeweiligen gesellschaftlich etablierten und normierten inhaltlichen Standards repräsentieren“, in die Lernumgebung integriert (Forneck/Springer 2005, S. 14).

**- Steuerungspraktiken zum Austausch:** Um auch soziales Lernen im Lernprozess zu verankern, finden regelmäßig sogenannte „kooperative Erfahrungsaustausche“ (bezogen auf den Einsatz metakognitiver Praktiken) und Wissensplattformtreffen (bezogen auf den konkreten Lerninhalt) statt. Diese können zudem eine zeitliche Strukturierung leisten, in dem sie Fixpunkte für fest vereinbarte Gesprächsrunden setzen und somit individuelle Lernzeiten ermöglichen.

**e) Liegen Praxiserfahrungen mit dem Konzept vor? Werden Möglichkeiten einer institutionellen Einbettung beschrieben?**

Ein dauerhafter Transfer in bestehende EB-Institutionen ist noch nicht gelungen. Hierfür ist zum einen verantwortlich, dass sich die Implementation einer Selbstlernumgebung (SLU) in zeitlicher und auch räumlicher Hinsicht schwierig gestaltet: Wie kann eine SLU dauerhaft verfügbar gehalten werden, gibt es einen eigenen Raum? Wann ist ein/e LernberaterIn anwesend, wie werden kooperative Erfahrungsaustausche und Wissensplattformtreffen zeitlich arrangiert? Zum anderen ist auf Ebene der professionell Handelnden zu beachten, dass die Entwicklung einer Selbstlernumgebung äußerst zeitintensiv ist und somit kollidiert mit laufenden Projekten. Auch ist die Bezahlung ungewiss, da Entwicklungszeiten in der Regel von Seiten der EB-Träger nicht separat bezahlt und als mit dem „normalen“ Honorar abgegolten betrachtet werden. Problematiken wie diese waren Thema auf einem Netzwerktreffen aller bisherigen QINEB-Absolventen am 14.11. an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, wo der Wunsch geäußert wurde, den kollegialen Austausch im Rahmen des Netzwerks NIL (Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur) auf der zugehörigen Internetplattform www.erwachsenenbildung.uni-giessen.de/nil/ weiter zu führen und von Seiten des Lehrstuhls neue geförderte und im Sinne von QINEB strukturierte Modellprojekte vorgestellt wurden.

#### 4.5.1.3. Biographie-orientierte Ansätze

Im Rahmen des DIE-Projektes Selber beschäftigt sich auch der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig mit Lernberatung. Dabei wird ein biographieorientierter Ansatz vertreten, der die zentrale These vertritt, dass eine adäquate Lernberatung davon abhängig ist, dass „lernbiographische Zusammenhänge sowie persönliche Bewältigungsstrategien und -prozesse thematisiert werden“ (Häßner 2003, S. 9). In dieses Diskursfeld lassen sich auch die Konzepte von Dietrich Harke und Elisabeth Fuchs-Brüninghoff einordnen, die zu den Pionieren im Bereich Lernberatung zählen und bereits in den 80er Jahren Konzepte dieses Namens in den erwachsenenbildnerischen Diskurs einbrachten.
Ehe diese nun näher vorgestellt werden, vorab folgende Bemerkung: Da die Zielgruppe von Harke wie auch von Fuchs-Brüninghoff explizit Menschen mit Lernschwächen, Lernungewohnte oder Teilnehmer aus bildungsfernen Schichten sind, werden die Autoren aufgrund dieser Defizit-Orientierung häufig als „alte“, „überholte“ oder „Vorgänger“-Formen von Lernberatung markiert, da in heutiger Zeit die Reflexion von Lernprozessen zum konstitutiven Element der Lernprozesse aller – und nicht nur Lernungewohnter – wird bzw. werden soll. Dies führt dazu, dass der Inhalt der Konzepte von Harke und Fuchs-Brüninghoff nicht näher beachtet wird. Fuchs-Brüninghoff (2002) selbst spricht sogar von einer „Stigmatisierung“. Da jedoch a) festzuhalten ist, dass auch die Projekte von „heutigen“, „aktuellen“ Vertretern sich im- oder explizit an bildungsferne Schichten richten[45] und b) sich als ein Ergebnis der bisher geführten Interviews andeutet, dass Menschen aus bildungsfernen Schichten zu den größten Nutzergruppen von Selbstlernzentren zählen, scheint der Versuch lohnenswert, die „Vorläufer“-Ideen von Lernberatung neu, nämlich in ihrem Wert für die Arbeit von Lernberatern in Selbstlernzentren zu betrachten, und dabei zu nutzen, dass die Projekte ausführlich dokumentiert sind.

a) Als **theoretischer Bezugsrahmen** dienen Konzepte der Humanistischen Psychologie, wie die Themenzentrierte Interaktionen nach Ruth Cohn, Freinet-Pädagogik, klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie und Gestaltpsychotherapie (vgl. Volk-von Bialy 1991a, S. 87). Fuchs-Brüninghoff (2000, S. 84) nennt zudem die Idee einer kommunikativen Didaktik.
Mit Blick auf die argumentative Herleitung ist zudem festzuhalten, dass Lernberatung unabhängig von der seinerzeit noch nicht aktuellen Debatte um Selbstge-

[45] So beschreibt Häßner (2003, S. 3.), das Projekt finde „in einer Gruppe von Teilnehmenden einer Umschulungsmaßnahme [statt], in der die meisten nicht unbedingt freiwillig sind und außerdem sehr wenig Hoffnungen für ihre Zukunft haben“.

steuertes Lernen betrachtet wird. Mit dem heutigen Diskurs vergleichbar ist der Hinweis auf den Strukturwandel des Arbeitsmarktes, der jedoch ohne emphatische Forderung nach Förderung von Schlüsselqualifikationen daherkommt, sondern mit skeptisch-kritischer Färbung. So führe die „Verschlechterung der Arbeitsmarktlage und des immer rascheren Strukturwandels in den Berufen" dazu, dass in Seminaren und Kursen immer mehr Teilnehmer zu finden sind, die sich „erschwerten Bedingungen" (lernungewohnt, geringe Vorkenntnisse, ungewohnte Lern- und Lebenssituation, nicht-freiwillige Teilnahme) gegenüber sehen" (Volk-von Bialy 1991a, S. 18).

**b) Wie lautet die Definition von Lernberatung? Wie wird sie inhaltlich gefüllt?**

Infolge der Diagnose unter 1.) entsteht ein „neuer, wichtiger Aufgabenbereich für Lehrende, entlang der Vermittlung von Fachinhalten, auch die Arbeitsmethodik und das Sozialverhalten der Kursteilnehmer zu fördern" (ebd. S. 19). Hier liegt der Ansatzpunkt für Lernberatung, für die Prinzipien einer Lernförderdidaktik[46] (vgl. ebd. S. 88) expliziert werden. Dadurch sollen Lehr-Lern-Probleme erkannt, vorgebeugt und verringert werden, womit zwei Qualifikationsperspektiven angesprochen sind:

„a) Defizitkompensierung: Die Teilnehmer lernen Lernen, um wieder lernen zu können. Viele sind lernungewohnt, resigniert, desorientiert, negativ vorprogrammiert. b) Zukunftsorientierung: Die Teilnehmer lernen Lernen, um auch nach Abschluss der institutionellen Bildungsmaßnahmen in Form der aktiven Teilnahme an beruflichen und gesellschaftlichen Veränderungen lebenslang weiterlernen zu können" (Volk-von Bialy 1991a, S. 84)[47].

Als Funktionen von Lernberatung nennt Fuchs-Brüninghoff (2000, S. 86):

a) biographisch bedingte Lern- und Handlungsmuster zu erfassen
b) den aktuellen Lernprozess möglichst effektiv zu gestalten
c) die Umsetzung des im Kurs Gelernten in den Alltag zu begleiten.

**c) Wie gestaltet sich (idealtypisch) das Kompetenz- und Aufgabenprofil von Lernberatern?**

Liest man Aussagen wie „Die Lehrenden sollten sich weg von Vortragenden und Kontrolleuren hin zu Organisatoren und Beratern für Lernprozesse entwickeln" (Volk-von Bialy 1991a, S. 84), so klingt dies im Vergleich zu heutigen Texten (siehe Kapitel 4.5.) nahezu identisch wird, jedoch verbergen sich dahinter andere Vorstellungen zum Kompetenzprofil, nämlich primär die kompetente Beherrschung

[46]Dazu zählen: Werteorientierung, Lernerorientierung, Prozessorientierung, Kompetenzorientierung, Problemorientierung, Handlungsorientierung.
[47]Zudem kann diese Stelle als Gegenbeleg zum Vorwurf der ausschließlichen Defizitorientierung herangezogen werden.

von aus der Humanistischen Psychologie bekannten Kommunikationstheorien zur Gesprächsführung (Harke 1994, S. 39, Volk-von Bialy 1991a, S. 195 ff.). Es geht „schwerpunktmäßig um die Fähigkeit des Wahrnehmens, Erkennens und sich Äußerns, bezogen auf sich, die/den andere/n und die Gruppe“ (Volk-von Bialy 1991a, S. 49). Hierzu werden als nötig erachtet (vgl. ebd., S. 191 ff):

**- Gruppenkompetenz**

- Verantwortung für den eigenen und gemeinsamen Lernprozess
- Balancieren in Gruppenlernprozessen
- Relevanz der eigenen Lerngeschichte für den Gruppenprozess (Fuchs-Brüninghoff, 1986, 2000) reflektieren

**- Beratungskompetenz**

- expressive Teilkompetenzen: Authentizität, Konfrontationsfähigkeit
- rezeptive Teilkompetenzen: Empathie, Akzeptanz

**- didaktische Entscheidungskompetenz**,

die in der gegebenen Definition („Die Kompetenz didaktisch zu entscheiden, bedeutet [...], die Lerngegenstände mit ihrer Sach-Logik, die lernenden Menschen mit ihrer Psycho-Logik im Prozess des Lernens in der Gruppe, in der Bildungseinrichtung sowie unter besonderen wirtschaftspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in eine produktive Beziehung (Prozeß-Logik) zu bringen“, Harke 1995) schon immer zum professionellen Selbstverständnis gehörte.

**d) Welche didaktische Praktiken werden beschrieben?**

Bei beiden „frühen“ Konzeptionen ist das Gespräch der Kern. Während Volk-von Bialy (1991b, Werkbuch 1, S. 21-28) zwischen Beratungsgesprächen (keine direkte Betroffenheit des Kursleiters, können Charakter von Sach- oder Personenberatung haben) und Konfliktgesprächen (direkte Beteiligung des Kursleiters) unterscheidet, gliedert Fuchs-Brüninghoff (1986) „Gespräche über Lernen“ je nach Stellung im Kursverlauf und differenziert zwischen Anfangsberatung (individuelle Lernvoraussetzungen der Teilnehmer kennen lernen), Gesprächen zu Kursbeginn (TN erkennen, dass sie maßgeblich am Lernprozess beteiligt sind) und Gesprächen im Kursverlauf (Bilanzgespräche; Was wurde gelernt?, Wo haben sich Erfolge im täglichen Leben gezeigt? Wo tauchen Probleme auf? Gibt es Lösungsvorschläge?). Zudem wird in diesen Gesprächen eine Möglichkeit zur Ermittlung von Lernerfolg (Fuchs-Brüninghoff 1990) gesehen.

**e) Liegen Praxiserfahrungen mit dem Konzept vor? Werden Möglichkeiten einer institutionellen Einbettung beschrieben?**

Band 4 der Veröffentlichungen zum Modellversuch Lernberatung widmet sich speziell der Frage: „Was kann dieser Ansatz für andere Bildungseinrichtungen mit anderen Bedingungen an Hilfe bieten?“. Eine Darstellung der Ergebnisse würde in diesem Rahmen zu weit führen, jedoch ist grundsätzlich festzuhalten, dass sich das Problem der Umsetzung auf einer mikrodidaktischen Ebene weniger prägnant stellt, da die vorgeschlagenen Konzepte vor allem an der Reflexion der Rolle der Lehrenden ansetzen und für mehr „Awareness“, das heißt „aufmerksame Wachheit gegenüber den aktuellen Vorgängen und Dingen bei sich selbst, beim anderen und in der Umwelt“ (Volk-von Bialy 1991a, S. 195) werben. Daneben ist das Gespräch als Kernelement dieser Konzeption von Lernberatung zu sehen, was in vorhandene Kurs- oder Seminarstrukturen recht problemlos integrierbar ist.

## 4.6. Fazit

Nach diesem Überblick über den Diskurs zur Neuen Lernkultur unter besonderer Berücksichtigung von Lernberatung möchte ich zunächst die drei vorgestellten Konzepte mittels des didaktischen Dreiecks abschließend vergleichen, ehe ich den Ertrag dieses Kapitels für die Auswertung der Interviews knapp skizziere.

Die drei vorgestellten Lernberatungskonzepte von Kemper/Klein, Forneck und Fuchs-Brüninghoff/Harke setzen mitunter stark verschiedene Schwerpunkte, so dass es nicht verwunderlich ist, dass Lernberatung als „Omnibusbegriff“ (Rohs /Käpplinger 2004) bezeichnet wird. Während Kemper/Klein sich primär dem Lehr-Lern-Verhältnis widmen und eine „Metakommunikation über Lernen“ anregen möchten, betonten Fuchs-Brüninghoff/Harke besonders die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrender. Die konzeptionellen Bemühungen bei Forneck fokussieren indes die inhaltliche Gestaltung und das bewusste Abgeben von Steuerungspraktiken an das Material, um so die Voraussetzung für Lernberatung zu schaffen.

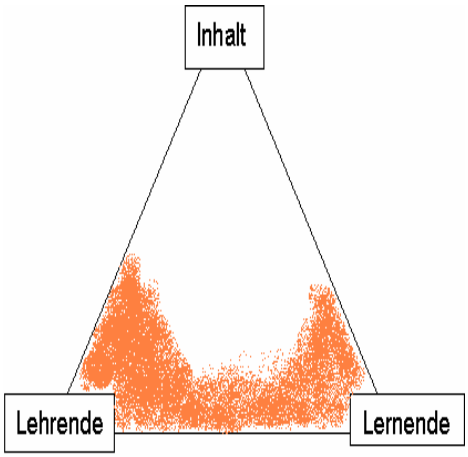



**Abbildung 16: Lernberatungskonzept 80er Jahre**

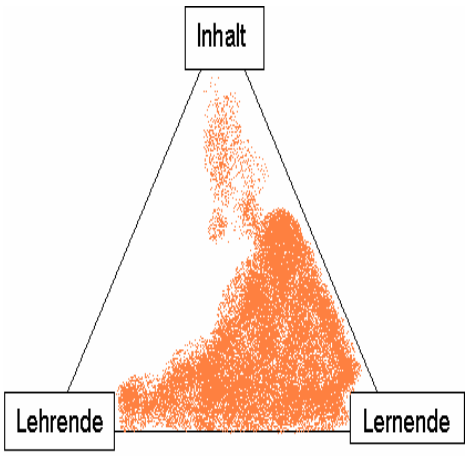



**Abbildung 17: Lernberatungskonzept Kemper/Klein**

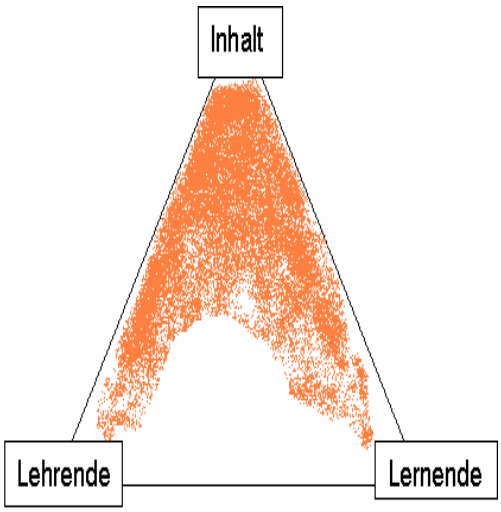



**Abbildung 18: Lernberatungskonzeption QINEB**

Natürlich ist das jeweils „Andere“ in den jeweils anderen Konzeptionen nicht komplett ausgeschlossen (siehe zum Beispiel die Betonung der Aneignung von Lernpraktiken in Abhängigkeit der Lernbiografie bei Forneck/Springer 2005, S. 11 oder die Ausführungen zu Lernquellenpools bei Kemper/Klein, Kapitel 4.5.1.1.), jedoch ist es wichtig, sind die unterschiedlichen Präferenzen und Denkstile (von der Lehrerrolle ausgehend – vom Lerner ausgehend – vom Inhalt ausgehend) bewusst zu machen. Denn diese haben Konsequenzen...

**...für die mikrodidaktische Gestaltungsebene:** Die Realisation der von allen drei Konzeptionen ausgegebenen Zielsetzung „Steigerung der Selbstlernkompetenz“ wird unterschiedlich versucht: Auf der einen Seite (Klein/Kemper, Harke/Fuchs-Brüninghoff) durch Kursleiter-Teilnehmer-Interaktionen wie Gespräche, Lernkonferenzen oder Lerntagebücher, auf der anderen (Forneck) zusätzlich eingebunden in die Gestaltung des Lernmaterials.

**...für Optionen zur organisationalen Einbindung:** Während sich die Ideen (Gespräche über persönliche Lernerfahrungen, unabhängig vom Lernmaterial) von Fuchs-Brüninghoff und Harke relativ problemlos in kursorische Arrangements wie auch in Selbstlernzentren implementieren lassen dürften, stellt es für Kemper/Klein und angesichts der Komplexität der Selbstlernumgebungen insbesondere für QINEB ein bislang außerhalb von Modellprojekten ungelöstes Problem dar, wie die Einbindung in eine von klassischen Kursen geprägte Praxis und Institutionenlandschaft gelingen kann, zum Beispiel wie Selbstlernumgebungen für Lernende mit individuellen Lernzeiten verfügbar gehalten werden können. Mit Blick auf Selbstlernzentren ist festzuhalten, dass keine der Konzeptionen auf soziale Lernphasen verzichtet.

**...für das Theorie-Praxis-Verhältnis:** Man könnte Kemper/Klein wie auch Fuchs-Brüninghoff/Harke auf theoretischer Ebene vorwerfen, den Weg dahingehend zu bereiten, dass der Begriff der Lernberatung in eine gewisse Beliebigkeit abdriftet, weil kaum Verknüpfungen zum Inhalt ersichtlich sind und sich mitunter bei der Lektüre ein Gefühl einstellt, Beratung zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen könne man entgegen der Befunde aus der Metakognitionsforschung (vgl. Kapitel 4.3.2.) „mal eben oben drauf packen“. Hingegen steht die Konzeption von QINEB mit Blick auf „die Praxis“ – so wird davon ausgegangen, dass die erstmalige Komposition einer Selbstlernumgebung rund sechs Monate in Anspruch nimmt[48] – in der Gefahr, bei Praktikern eine Reaktion der Art „Das ist viel zu komplex und nicht durchführbar“ hervorzurufen.

[48] Äußerung auf einer der Veranstaltungen von QINEB II.

**(überarbeitete) Notiz aus dem Forschungstagebuch**:
Bemerkung zum Theorie-Praxis-Problem, das – so scheint sich herauszukristallisieren – im Laufe meiner Arbeit immer offensichtlicher wird: Natürlich ist „zu komplex" kein Qualitätsmerkmal einer theoriegeleiteten Konzeption. Und natürlich ließe sich hier das Fazit „Die Praxis ist noch nicht so weit" und der Hinweis auf entsprechende Fortbildungsangebote zur Reflexion eines veränderten Professionsverständnisses anschließen. Doch sollte man die zweifellos vorhandene Theoriefeindlichkeit und Abwehr gegen solche Angebote nicht unterschätzen – der Weg, bewährte Praktiken zugunsten eines „Wir probieren es" auf den Prüfstand zu stellen, kann steinig sein. Und auch die Kluft zwischen vom Alltag entlasteten, durch Forschungsgelder und Drittmittel geförderten und mit Blick auf die Reputation im wissenschaftlichen Diskurs extensiv betreuten Pilotprojekten auf der einen und regelmäßigem Praxiseinsatz auf der anderen Seite sollte nicht unterschätzt werden. Es erscheint mir genauso wenig angemessen, Praxis vorschnell als defizitär abzustempeln, wie es nicht stimmig ist, Theorien anhand ihres Komplexitätsgrades als brauchbar/unbrauchbar zu beurteilen.

Als Ertrag aus den Überlegungen bis zu dieser Stelle ergeben sich folgende Gedanken als ein „Steinbruch an Beispielen" (Alrichter/Posch 1998, S. 31), mit denen die erhobenen Interviewdaten bei der Auswertung konfrontiert werden können.

- Wie gestaltet sich das Verhältnis von inhaltlichem und reflexivem Lernen (siehe Kapitel 4.3.2)? Welche Praktiken mit dem Ziel der Reflexivitätssteigerung kommen zum Einsatz?
- Welches Selbstbild kommt zum Vorschein? Welche Kompetenzen erachten LernberaterInnen als wichtig? Was sehen LernberaterInnen als ihre Aufgabe?
- Welche Materialien (siehe Kapitel 4.3.3.) werden als adäquat für Selbstlernprozesse angesehen?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis von individuellen und sozialen Lernphasen (siehe Kapitel 4.3.1.) Wird die soziale Implementation als Problem gesehen und wenn ja, wie wird es versucht zu lösen?
- Zudem wird bei der Falldarstellung – angesichts der „Diskrepanz zwischen appellativer Literaturlage und konkreter Problemvielfalt (vgl. Forneck/Springer 2005 S. 2) – darauf geachtet, Tätigkeiten und wiederkehrende Praktiken zu beschreiben, um so einen Beitrag zur Füllung der „mikrodidaktische Lücke" zu leisten.

# 5. Methodisches zur Datenauswertung

**„Noticing, collecting, thinking"**
**(Seidel 1998)**

Nachdem Kapitel 3 den Prozess der Datenerhebung geschildert und die Kapitel 2 und 4 das Panorama des Vorwissens entfaltet haben, versucht dieser Abschnitt, Transparenz bezüglich des methodischen Vorgehens bei der Auswertung der via Feldforschung gewonnenen Daten zu schaffen, ehe in Kapitel 6 die Ergebnisse vorgestellt werden, womit der in Abbildung 11 dargestellte Dreischritt zu seinem Ende kommt.

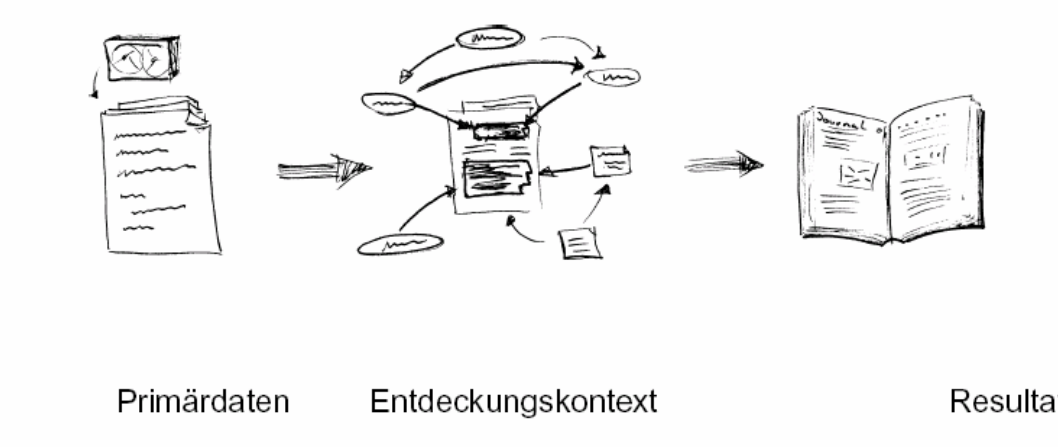



**Abbildung 19: Prozesse empirischer Forschung (Muhr/Friese 2001, S. 15)**

Der Fokus liegt auf der Darstellung der Auswertung der ExpertInnen-Interviews. Da es zu den Zielen gehört, verschiedene thematische Konzepte von Lernberatung und Strukturen von Selbstlernzentren zu beschreiben, liegt es nahe, sich an „thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen" (Meuser/Nagel, S. 488) zu orientieren und die Sequenzialität des Textes (im Gegensatz zum Beispiel zum narrativen Interview, wo die Gesamtperson in ihrem Lebenszusammenhang Gegenstand der Auswertung ist, vgl. ebd. S. 488) aufzuheben. Dieser Vorgang wird als Kodieren nach Kategorien (Kluge/Kelle 1999, S. 67 definieren Kategorien als „Themenbereiche, zu denen sich die einzelnen Befragten in der Regel sehr unterschiedlich äußern".) bezeichnet und gilt als Kerninstrument der Inhaltsanalyse[49].

[49] Wie bereits bei Teilnehmender Beobachtung und Interviews kann in der Inhaltsanalyse der Versuch gesehen werden, eine alltägliche Tätigkeit (Menschen analyieren ständig Inhalte von Mitteilungen) nach wissenschaftlichen Kriterien auszuführen (vgl. Merkens 1984, S. 77).

## 5.1. Inhaltsanalyse

Ich wählte deshalb die Inhaltsanalyse als Ausgangspunkt meiner Auswertung, und stieß bei der Lektüre einschlägiger Texte auf bereits aus Kapitel 2 bekannte Diskussionslinien zwischen quantitativen und qualitativen Vertretern. Früh (1998, S.9) verweist auf eine „langwierige Kontroverse zwischen „qualitativ" orientierten Hermeneutikern und „quantifizierend" vorgehenden Inhaltsanalytiken". Letztgenannte müssten sich „gegenüber pauschalisierenden Vorwürfen wie ‚Fliegenbeinzählerei' oder ‚quantifizierender Methodenakrobatik' verteidigen" (ebd. S. 8), während qualitative Verfahren häufig als „eher willkürliche Interpretationen", „wissenschaftstheoretischer Voluntarismus" oder sogar „esoterisch und extravagant" (Rust 1980, S. 6) verurteilt werden. Auch hier bleibt nur der Weg, das für die eigene Fragestellung passende Vorgehen Schritt für Schritt in Auseinandersetzung mit dem theoretischen Angebot zu entwickeln, beginnend mit einer allgemeinen Definitionen:

„Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz" (Früh 1998, S. 25).

Hilfreich sind weitere Äußerungen von Früh (1998, S. 40): „Der Sinn jeder Inhaltsanalyse besteht letztlich darin, [...] Komplexität zu reduzieren. Textmengen werden hinsichtlich theoretisch interessierender Merkmale klassifizierend beschrieben", wobei ein Selektionsinteresse als eine vom Forscher definierte „Suchstrategie" besteht, d.h. „nicht alle, sondern nur die im Hinblick auf die jeweilige Problemstellung relevanten Kommunikationsinhalte sollen erfasst werden" (Früh 1998, S. 70), in meinem Fall also Aussagen zu Lernberatung und zur Struktur von Selbstlernzentren.
Auf der Suche nach konkreteren Hinweisen zur Durchführung zur Inhaltsanalyse stieß ich auf Mayring, der als „Klassiker" auf diesem Gebiet gilt und die Grundstruktur der Inhaltsanalyse anhand von vier Grundaxiomen beschreibt (vgl. Mayring, S. 162 ff.), von denen ich nun die ersten drei vorstelle[50]:
**a) schrittweises Vorgehen**: „Die Vorgehen folgt einem vorher festgelegten Ablaufmodell [...]; dadurch wird die Inhaltsanalyse intersubjektiv nachvollziehbar und hebt sich ab von [...] offeneren Verfahren der Textinterpretation."
**b) Kategorien als zentrales Instrument:** Jene Aspekte, die im Material ausgewertet werden sollen, werden im Kategoriensystem operationalisiert. Es stellt „die Zinken eines Rechens dar, mit dem das Material bearbeitet wird" (Mayring 1990, S.

[50]Die Diskussion um die Gütekriterien – Mayrings viertes Grundaxiom – findet in einem separaten Abschnitt am Ende dieses Kapitels statt.

162). Mathes (1992, S. 421) wählt ein ähnliches Bild: „Netze mit denen die Texte durchforscht werden."

**c) Festlegung der inhaltsanalytischen Analyseeinheiten:** Mayring unterscheidet Auswertungseinheit (Welche Textteile – Wörter, Sätze, Seiten usw. – werden nacheinander kodiert?), Kodier- und Kontexteinheit (Was ist der kleinste bzw. der größte Bestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf?).

Danach beschreibt Mayring (1990, vgl. S. 164 f) Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalyse: Zusammenfassung (Reduktion des Materials), Explikation (fragliche Textteile im Sinne einer Kontextanalyse mittels zusätzlichen Materials ausdeuten) und Strukturierung (Einschätzung des Materials aufgrund bestimmter Kriterien), deren Zweck ein Gedankenexperiment (zit. nach Lamnek 1995, S. 215) veranschaulicht:

„Man stelle sich vor, auf einer Wanderung plötzlich vor einem gigantischen Felsbrocken (vielleicht ein Meteorit?) zu stehen. Ich möchte wissen, was ich da vor mir habe. Wie kann ich dabei vorgehen? Zunächst würde ich zurücktreten, auf eine nahe Anhöhe steigen, von wo ich einen Überblick über den Felsbrocken bekomme. Aus der Entfernung sehe ich zwar nicht mehr die Details, aber ich habe das Ding als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in einer verkleinerten Form (**Zusammenfassung**). Dann würde ich wieder herantreten und mir bestimmte besonders interessant erscheinende Stücke genauer ansehen. Ich würde mir einzelne Teile herausbrechen und untersuchen (**Explikation**). Schließlich würde ich versuchen, den Felsbrocken aufzubrechen, um einen Eindruck von seiner inneren Struktur zu bekommen. Ich würde versuchen, einzelne Bestandteile zu erkennen, den Brocken zu vermessen, seine Größe, seine Härte, sein Gewicht durch verschiedene Meßoperationen festzustellen (**Strukturierung**)."

Problematisch ist meines Erachtens, dass Mayring die einzelnen Instrumente mit detaillierten Ablaufmodellen versieht. Bei mir stellte sich während erster Versuche, diese Stück für Stück abzuarbeiten (sicherlich auch bedingt durch meinen Status als Forschungs-Novize) der Effekt ein, die noch im Gedankenexperiment so anschaulich beschriebenen Basisoperationen aus dem Auge zu verlieren, eng geführt auf einer rein beschreibenden Ebene innerhalb der Texte zu verbleiben und am Sprung, mich vom Text zu lösen und vergleichende Kategorien zu entwickeln, zu scheitern.
Diese detaillierten Anleitungen mit dem Endziel der Vermessung der Kategorien durch statistische Methoden sind wohl der Grund dafür, dass Mayrings Ansatz häufig mit dem Etikett „gewisse Orientierung am quantitativen Paradigma" (Lamnek 1995, S. 215; vgl. auch Mathes 1992, S. 418) versehen wird. Er verbleibt a) bei der

Analyse der manifesten Kommunikationsinhalte, „also Aussagen von Befragten, die diese bewusst und explizit von sich geben“ (Lamnek 1995, S. 205) und scheint b) davon auszugehen, dass bereits *vorher* theoretisch entwickelte Analyseeinheiten, -dimensionen und -kategorien vorliegen (Lamnek 1995, S. 197, Hervorhebung JM). Beide Einschränkungen widersprechen dem Anliegen meiner Diplomarbeit. Denn a) zählt es auch zu den Zielen, implizite Regelungen der Organisationskultur zu erfassen, wozu das latente „Zwischen den Zeilen“ ermittelt werden muss, da man nur so der „Komplexität von Kommunikation auch nur annähernd gerecht werden“ (Kriz/ Lisch 1988, S. 124, zit. nach Spöhring 1995, S. 193)[51] kann, und b) kann ich auf kein bestehendes Kategorienschema zurückgreifen. Natürlich habe ich durch die Literatur Hinweise auf möglicherweise bedeutsame Kategorien gewonnen. Aber lässt dieser Rechen möglicherweise andere, wichtige Elemente der Konzepte von Lernberatung hindurchrutschen? Bei der Suche nach einem Verfahren, das stärker den Prozess der Kategorienbildung fokussiert, war ein Hinweis von Mayring (1990, S. 173) selbst hilfreich: „Gerade für die Kategorienkonstruktion ist ein offeneres, weniger schematisches Vorgehen in Anlehnung an die 'Grounded Theory' sinnvoll.“

Prozessnotiz: Jetzt, da die Arbeit nahezu abgeschlossen ist, erscheint mir mein eigenes Vorgehen im Vergleich zu jenem von Mayring gar nicht mehr so different wie zu dem Zeitpunkt, als ich mich von seinem Vorschlag abwendete. Häufig wird bei Mayrings vermeintlich „zählendem“ Verfahren übersehen, dass sie kein Selbstzweck, sondern Basis für eine Interpretation mit dem Ziel der Typenbildung sind. Dieser Eindruck wird jedoch durch Mayrings eigene Darstellungen aufgrund der Betonung der Ablaufpläne erzeugt, er führt diesen auf Reduktion, Explikation und Strukturierung folgenden Schritt nicht mehr oder nur sporadisch-punktuell auf. Zudem expliziert er nicht, dass jede Zuordnung einer Textstelle zu einer Kategorie ein interpretativer Akt ist, „während für eine Person mit entsprechendem Vorwissen, einer bestimmten Einstellung und sprachlichen Sozialisation bei einem gegebenen Text eine konkrete Bedeutung völlig evident ist und spontan assoziiert wird, liegt sie einer anderen Person mit anderen Prädispositionen weniger nahe (Früh 1998, S. 61). Ich würde einschätzen, durchaus Mayrings Vorschlag angewendet zu haben, jedoch unter stärkerer Berücksichtigung des „hermeneutischen Vorspanns“ (Mathes 1992, S. 407, s.u.) und der interpretativen Weiterverarbeitung in Form der Typenbildung.

[51] Auch Merkens (1984, S. 78) vertritt die Auffassung, dass „Verstehen mehr als das reine Analysieren von Inhalten erfordert. Es muss gewährleistet sein, dass der Inhalt nicht nur oberflächlich erfasst, sondern aus seinem Kontext erschlossen wird“. Zu den besonderen Schwierigkeiten der Inhaltsanalyse rechnet er, „dass bei Sprache vom Inhalts- ein Beziehungsaspekt unterschieden werden kann und sprachliche Inhalte ohne genaue Kenntnis des Beziehungsaspektes nicht adäquat erschlossen werden können“ (ebd., S. 89).

## 5.2. Kategorien[52]- und Typenbildung

**„Die Kategorienbildung ist der wichtigste Teil der Inhaltsanalyse“ (Merkens 1984, S. 97).**

„Das Kategoriensystem gliedert den komplexen Forschungsgegenstand in inhaltlich abgrenzbare Teilaspekte“ (Früh 1998, S. 75). Zu Schwierigkeiten kommt es jedoch, wenn man die Frage fokussiert, wie man überhaupt zu einem Kategoriensystem gelangt, schließlich „[zerfällt] das Textmaterial etwa bei der Inhaltsanalyse [...] nicht 'von sich aus' in bestimmte Kategorien, sondern der Forscher nimmt selbst Gliederung und Ordnung vor“ (Früh 1998, S. 21). König/Volmer (1997, S. 162) nennen vier Möglichkeiten der Bildung von Kategorien:

a) auf der Basis von Leitfragen bzw. Nachfragekategorien
b) aus theoretischen Konzepten
c) auf der Basis von eigenen Erfahrungen und teilnehmenden Beobachtungen
d) auf der Basis von einzelnen Interviews

Je weniger empirische Forschungsergebnisse aus einem Feld vorliegen, desto mehr wird man versuchen, auf der Basis von einzelnen Interviews ein Kategoriensystem zu entwickeln und desto „weicher“ wird das Verfahren, die Kluft zum hermeneutischen Arbeiten (vgl. Merkens 1984, S. 91 oder Kohli 1978 (zit. nach Rust 1980, S. 20), der die „hermeneutische Interpretation als eine besondere Art der Kodierung“ auffasst) wird geringer und das Vorgehen schmiegt sich an die Grounded Theory an. Mathes schlägt als kombiniertes Verfahren die „hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse“ vor, die den bei der Inhaltsanalyse nur selten explizit gemachten „hermeneutischen Vorspann“ (ebd. 1992, S. 407) offen legt. Für diesen Schritt schlägt er ein Anschmiegen an die von Oevermann entwickelte Objektive Hermeneutik mitsamt ihrer Feinanalysen vor, lässt jedoch jene Analysephase außen vor, die mit der „Explikation der objektiven Motive des Gesprächs (Interakts) und seiner objektiven Konsequenzen“ befasst ist und die Mathes als „besonders spekulativ“ und zeitintensiv (ebd., S. 413) kennzeichnet und gerade bei der Analyse von Leitfadengesprächen als „weder notwendig noch sinnvoll“ einstuft (ebd., S. 405). Er beschränkt sich stattdessen auf die „Mitteilungsintentionen des Befragten“ (intentionale Sinnstruktur, subjektiv gemeinter Sinn) und richtet Fragen an den Text

[52] Kluge/Kelle (1999, S. 55 f.) halten an Stelle von Kodieren nach Kategorien Begriffe wie systematische Fundstellenverwaltung oder Indizierung für passender. Friese (2004, Lernmodul 4, S. 3) spricht von Verschlagwortung und vergleicht Kodeworte mit den beschrifteten Schubladen eines Ablageschranks.

wie „Was will uns der Befragte mitteilen?“ oder „Welches Verständnis des Sachverhalts manifestiert sich in seinen Mitteillungen?“ (ebd. S. 411-412).

Im nächsten Schritt werden die hermeneutisch ermittelten Sinnstrukturen verschlüsselt, wobei Mathes relationale Kategoriensysteme mit zahlreichen Verknüpfungsmöglichkeiten anregt, was er als Sprung von „konventioneller Codierlogik“ (isolierte Codierung einzelner Merkmale) zur „synthetischen Codierlogik“ kennzeichnet. Berücksichtigung finden dabei sowohl Vorstellungen der Befragten zum Gegenstand der Untersuchung (in meinem Fall Lernberatung) als auch damit zusammenhängende Bewertungen sowie die Analyse von Bedingungen, Voraussetzungen und Effekten. Dieser Gedanke ähnelt dem aus der Grounded Theory bekannten Kodierparadigma von Strauss, der bei Vorliegen eines Phänomens nach Bedingungen für das Auftreten, Konsequenzen, Handlungen zum Umgang/Bearbeitung/Bewältigung und Kontextbedingungen sucht (vgl. Böhm 1994, S. 131).

Ich wählte angeregt durch die Lektüre zahlreicher Vertreter der Grounded Theory (Alheit 1999, Böhm 1994, Legewie 1998b sowie insbesondere Breuer 1996, dessen Sammelband Werkstattcharakter hat und für Forschungsnovizen sehr ergiebig ist) für mein Vorgehen eine Art Wellenbewegung, die zwischen reinem Anlegen vorher entwickelter Kategoriensysteme („Gefahr peinlicher Banalität“) und Wort-für-Wortdurchmärtyrern angesiedelt ist (vgl. Jaeggi/Faas/Mruck 1998, S. 7, siehe zum Verhältnis von Vorwissen und Datenmaterial auch Kapitel 3.1.). Zusätzlich belegte ich einen Kurs zur computergestützten Analysearbeit mit Atlas.ti und wertete die Daten mit Hilfe dieses Programms aus. Muhr/Friese (2001. S. 15) äußern über diese Software: „Atlas.ti stellt eine Art Entdeckungskontext zur Verfügung mit dem Ziel, durch Aufbrechen der oft linearen Textstrukturen neue Erkenntnisse zu fördern und komplexe Beziehungen angemessen zu repräsentieren, visualisieren und kommunizieren.“ Dabei erlebte ich vor allem die Möglichkeit, alle Zitate zu einer Kategorie gebündelt ausgeben zu können, Gedanken in Form von Memos an konkrete Textstellen „andocken“ zu können sowie verschiedene Darstellungsoptionen als hilfreich für die Kategorienbildung.

Am Ende dieser Interpretationsphase – hier muss es zwingend zu einem Bruch in der Darstellung kommen, da der Prozess des Interpretierens in all seiner Komplexität und Widersprüchen nicht abzubilden ist – stand folgendes System aus Kategorien und Subkategorien, das ich hier zunächst als Liste und später in Kapitel 6 im Zusammenhang vorstelle:

Allein vs. Gruppe
also lass se, wenn sie´s wollen..
Biographie
FCZB_Aussenblick
LB_Aufgaben_Ziele
LB_AuZi_"Psychologie"  (Anm. JM: LB_AuZi= Lernberatung_Aufgaben/Ziele)

LB_AuZi_Atmosphäre
LB_AuZi_EF
LB_AuZi_Kommunikation_Vernetzung
LB_AuZi_Materialien
LB_AuZi_Meta_Ablehnung
LB_AuZi_Meta_Biographiearbeit
LB_AuZi_Meta_Lerntechnik
LB_AuZi_Meta_Lerntyp
LB_AuZi_Meta_Technik
LB_AuZi_Organisatorisch
LB_AuZi_Perspektiven
LB_AuZi_Prozess
LB_AuZi_Prozess_Zeithorizont
LB_AuZi_Recherche
LB_AuZi_Zertifizierung
LB_Kompetenzen
LB_Selbstbild
LB_Selbstbild_Bruch
LB_Selbstbild_Defizite
LB_Selbstbild_Emphase
LB_Selbstbild_Fachwissen
LB_Selbstbild_Reflexion
LB_Selbstbild_Verantwortlichkeit
LB_Selbstbild_Vergleiche
Lernsoftware_Evaluation
Lernsoftware_Kriterien
Lernsoftware_Kriterien_Ästhetik
Lernsoftware_Nachteile
Lernsoftware_Vorteile
Orga_Kommunikation (Anm. JM: Orga = Organisationale Ebene)
Orga_Reflexion
Orgaklima_Struktur
SLZ_Effekte (Anm. JM: SLZ = Ebene Selbstlernzentrum)
SLZ_Grenzen
SLZ_Grenzen_Infrastruktur
SLZ_Grenzen_Inhalt
SLZ_Grenzen_Kommunikation
SLZ_Grenzen_Lerner
SLZ_Konzept
SLZ_Konzept_Betreuung
SLZ_Konzept_Computer
SLZ_Konzept_Formales
SLZ_Konzept_Individualität
SLZ_Konzept_Lernbegriff
SLZ_Konzept_Vergleiche
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Arbeitssuchend
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Begriffe
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Bildungsfern
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Bildungsnah
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Breite
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Erwartungen
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Frauen
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Migranten
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Schüler
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Senioren
SLZ_Konzept_Zielgruppe_Unternehmen
SLZ_Zukunft

Hat man die Kategorien herausgearbeitet und dargestellt, so ist damit zugleich die erste Stufe der Typenbildung, die „Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen“, erfolgt. Weitere Stufen sind (vgl. Kluge/Kelle 1999 sowie Abbildung 20) die Gruppierung der Fälle anhand definierter Vergleichsdimensionen, die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge zwischen den Merkmalen und Kategorien sowie abschließend die Charakterisierung der gebildeten Typen, wobei ich mich für die „Komponierung“ von zwei Idealtypen von Selbstlernzentren (vgl. ebd., S. 94 f) entschieden habe. Dieser Prozess vollzieht sich mittels Pointierung und Weglassen, „durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus oder diskret hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht vorhandenen Einzelerscheinungen, die sich jenem einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde“ (Weber 1982, S. 191, zit. nach Herzog 2003, S.390). Das heißt, die empirischen Fälle SLZ 1, SLZ 2 und SLZ 3 *sind* nicht diese Typen, sondern die Eigenarten der Einzelfälle lassen sich durch Konfrontation mit dem Idealtypus erkennen (vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 96)[53].

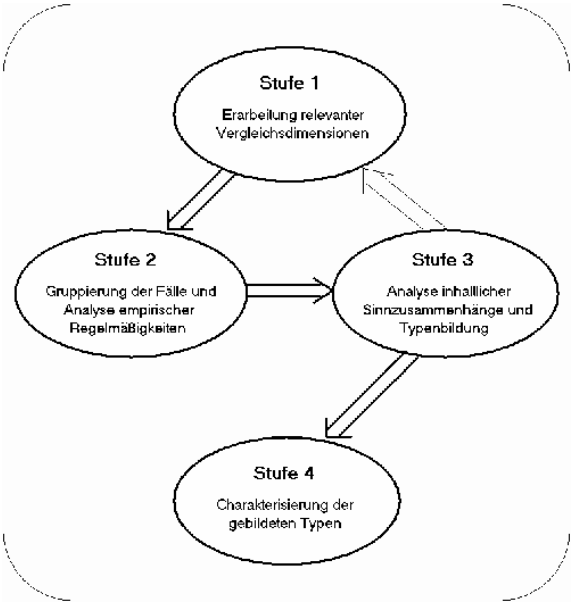



**Abbildung 20:**
**Prozess der Typenbildung**
**(Kluge/Kelle 1999, S. 82**

[53]Herzog (2003) sieht in der Typenbildung eine Möglichkeit für die Vermittlung von Theorie und Praxis und nennt eine Fülle von Begründungen. So seien Typen zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, zwischen dem allgemeinen Wissen von Theorien und den situativen Bedingungen der Praxis, zwischen Individuum und Begriff, zwischen nomologischen und narrativen Wissen, zwischen Individualität und Idee, zwischen Anschauung und Begriff, zwischen dem Blick in die Breite und zwischen dem Blick in die Tiefe sowie zwischen Abstraktheit und Konkretheit angesiedelt.

## 5.3. Interpretationshilfen

Im Folgenden führe ich – wie bereits im Kapitel zur Datenerhebung praktiziert (s. Seite 23) – in der Methodenliteratur genannte Interpretationshilfen auf.

- beschreibende Ebene: Worum geht es? Welche Themen werden angesprochen? Sind Unteraspekte oder bestimmte Dimensionen schon erkennbar, wie z.B. unterschiedliche Einstellungen zu bestimmten Themen? (Friese 2004, Lernmodul 4, S. 25)
- Achten auf Stilmittel und das was „zwischen den Zeilen" steht (Früh 1998, S. 207-224): Ironisierung, Präsuppossition, Emotionalisierung, Herabsetzung der Glaubwürdigkeit der Quelle, Statusaufwertung, Relativierung durch Gegenüberstellung, Suggerieren von Faktensicherheit, Wiederholung sinngleicher Aussagen, Aufzeigen von Argumentationsmängeln
- sich nicht durch spontane Antipathien leiten lassen (Mollenhauer/Rittelmeyer 1977, S. 49, zit. nach Brunner 1994, S. 205)
- sich davor hüten, bei der Interpretation eines Materials eine Glättung von Widersprüchen und Ambivalenzen vorzunehmen (Abels/Heinze/Horstkemper/Klusemann 1977, S. 45, zit. nach Brunner 1994, S. 205)
- vermeiden, einzelne Textstellen lediglich zur Illustration wissenschaftlicher Theorien herauszugreifen (Abels 1977, S. 50, zit. nach Brunner 1994, S. 206)
- Denkverbote gibt es nicht (Jaeggi/Faas/Mruck 1998)
- Leerstelleninterpretation, das heißt berücksichtigen, was der Befragte nicht anspricht und diesen Leerstellen unter Umständen besondere Bedeutung schenken (Mathes 1992, S. 418)
- Inkonsistenzdarstellung, das heißt Widersprüchlichkeiten nicht vernachlässigen, sondern dokumentieren (Mathes 1992, S. 418)
- Methode des konstanten Vergleichs, systematische Zirkularität, Kodierungen immer wieder mit bereits vollzogenen Kodierungen und Zuordnungen vergleichen ‚bereits kodiertes Material ist mit seiner Zuordnung nicht ‚erledigt', sondern bleibt weiter im Prozess des Vergleichs einbezogen" (Flick 1994, S. 108)

- Fallkontrastierung, d.h. Vergleich von möglichst ähnlichen Fällen (minimaler Vergleich) und von möglichst unterschiedlichen Fällen (maximaler Vergleich, vgl. Flick 1994, S. 109)
- quantitative Aspekte (König/Volmer 1997, S. 165):
    - Häufigkeiten feststellen: Wie häufig wurde ein bestimmtes Problem in den Interviews genannt?
    - Antworttendenzen: zwischen Problemen unterscheiden, die von allen, vielen, wenigen oder nur vereinzelt aufgeführt wurden.
    - Gewichten: Welche Schwachstellen gelten als gravierendstes Problem, welche werden als weniger gravierend aufgefasst?
- Prinzip der textimmanenten Interpretation: Interpretationen müssen sich auf Belegstellen und Indikatoren im Text stützen (Mathes 1992, S. 411)
- Prinzip der kontextgebundenen Interpretation, das heißt die einzelnen Argumentationszusammenhänge bzw. Sinnstrukturen werden immer in Bezug auf den Gesamttext interpretiert (Mathes 1992, S. 412)
- alle Infos sind wichtig, keine Kategorie „Sonstiges" (Merkens 1984, S. 101)
- Gedankenexperimente: Was würde sich jeweils ändern, wenn man die vorgestellte Situation als Disziplinproblem, Konzentrationsproblem, Verhaltensauffälligkeit, Unterrichtsstörung usw. auffassen und etikettieren würde? Damit wird den Teammitgliedern bewusst, dass die einzelnen Kategorien nicht nur unterschiedliche Annahmen und jeweils andere Perspektiven enthalten, sondern auch eine entsprechende Suchrichtung (und Interpretationsfolie) vorgeben. Die ForscherInnen werden auf diese Weise für Kategorisierungsfragen sensibilisiert und sind eher in der Lage, eigene Assoziationen zu kontrollieren (Legewie 1998b, S. 16)
- Den „implizit mitschwingenden Bedeutungshof und die emotional-kognitiven Strukturen zu erfassen, die aus der jeweiligen Analyse erschließbar sind" (Legewie 1998b, S. 16)
- Sprachbilder nutzen: Die im Text verwendeten Metaphern können bereits analytische Hinweise liefern (Reischmann 1995, zit. nach Schüssler 2004,b S. 115)

## 5.4. Gütekriterien

**„Solange es qualitative Forschung gibt, solange gibt es auch die Diskussion um die Gütekriterien“ (Marotzki 1996, S. 75).**

Selbst wenn man die „harten“ Kriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) für die Belange qualitativer Forschung reformuliert (vgl. Flick 2000, S. 239), bleibt für die vorliegende Arbeit ein Manko: Sei es, dass eine Interpretationsgemeinschaft als „segensreich“ (Jaeggi/Faas/Mruck 1998, S. 5) bezeichnet, „kooperative und konkurrierende Teamarbeit als selbstverständlicher Standard“ eingeschätzt wird (Reichertz 2000, Absatz 74, zit. nach Fichten/Dreier 2003, Absatz 9), das „Prinzip der Gruppencodierung“ (Mathes 1992, S. 412) gefordert, der Grad der Übereinstimmung mehrere Interpreten verglichen (Brunner 1994, S. 204) oder die Vorzüge der Supervision (Merkens 1984, S. 103) gepriesen werden – stets wohnt der Diskussion um die „neuen“ Gütekriterien qualitativer Forschung das Prinzip des kommunikativen Austauschs inne. Dies widerspricht den Vorgaben einer Diplomarbeit, die nur in Ausnahmefällen von mehr als einer Person geschrieben wird.

Somit bleibt nur der Verweis auf Gütekriterien, die im Verhältnis dazu schwächer sind und sich unter dem Label „Selbstreflexivität“ (siehe auch Kapitel 3.1.) bündeln lassen, wie beispielsweise „dass jeder Forscher ein mehr oder weniger normal sozialisierter Alltagsmensch ist und daher selbst über die Richtigkeit, Angemessenheit oder Stimmigkeit einer wissenschaftlichen Interpretation entscheiden kann“ (Lamnek 1995, S. 204), Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit (Flick 2000, S. 252) oder dass „jede Inhaltsanalyse „richtig“ [ist], die ihr Verfahren offen legt“ (Früh 1998, S. 123). Auch Flick (2000, S. 243) meint, Reliabilität ließe sich durch eine reflexive Dokumentation erhöhen, was ich im folgenden Kapitel zur Falldarstellung mittels eingefügter Zitate, Interpretations- und Prozessnotizen versuche. Für den Nachweis der Validität wird gefordert, das Zustandekommen der Daten zu betrachten, indem zum Beispiel die Interviews bezogen auf systematische Verzerrungen und Täuschungen untersucht werden (vgl. ebd., S. 245)[54]. Als weitere Gütekriterien für Interviews gelten[55]: Nichtbeeinflussung (zum Beispiel in Form einer

[54]Mit einer Ausnahme ließen sich in den von mir geführten Interviews derartige Verzerrungen nicht ausmachen. Die Ausnahme liegt in einem Interview einer Gesprächspartnerin darin begründet, dass sie aufgrund ihrer Funktion stark auf eine positive Außendarstellung bedacht war, sich einige ihrer Aussagen jedoch sowohl aufgrund meiner Beobachtungsprotokolle als auch von anderen Interviews relativierten.

[55]vgl. Flick (2000, S. 94 ff), der immer wieder auf Merton/Kendall (1979) Bezug nimmt.

non-direktiven Gesprächsführung[56]) Spezifität, Erfassung eines breiten Spektrums und Tiefgründigkeit. Offensichtlich kann nicht in jeder Situation allen Kriterien Folge geleistet werden – so kann zum Beispiel Tiefgründigkeit der Forderung nach Erfassung eines breiten Spektrum entgegenstehen. In der Literatur wird die Lösung solcher Balanceakte in die „situative Kompetenz“ (Flick 2000, S. 97) des Interviewers verlegt. Diesbezüglich erhellend ist ein Artikel von Hopf, die angesichts der ständig notwendigen „Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden“ davor warnt, in eine „Leitfadenbürokratie“ zu verfallen. Diese liegt dann vor, wenn „der Interviewer zu starr am Leitfaden klebt und etwa im falschen Moment die Ausführungen des Interviewten unterbricht und zur nächsten Frage übergeht, statt vertiefend anzuknüpfen“ (ebd., S. 113). Bezogen auf meine Interviews lässt sich als ein Eindruck aus der Transkription sowie der Arbeit mit dem Material im Zuge der Kategorienbildung festhalten, dass zugunsten der Kriterien Nicht-Beeinflussung und Erfassung eines breiten Spektrums sicherlich Gelegenheiten zu vertiefenden Nachfragen verpasst wurden, die mir erst während der Verschriftlichung bewusst wurden. „Situative“ Kompetenz kann sich eben nur durch den Einsatz in konkreten Forschungssituationen und anschließende Reflexion aufbauen und entwickeln.

Abschließend könnte argumentiert werden, dass die Erhebung zumindest der im Rahmen der Diskussion um Triangulation geforderten Variation der Daten (vgl. Flick 2000, S. 249) genügt, wobei „die Geltungsbegründung nicht in der Überprüfung von Resultaten, sondern in der systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten liegt“ (ebd., S. 251). Dies trifft auf mein Projekt insofern zu, da ich neben den Interviewtranskripten auf die Fotografien der von den Lernberatern gelegten Strukturmodelle sowie im Fall von SLZ 1 auf Beobachtungsprotokolle und weitere Dokumente zurückgreifen konnte, weshalb diese Einrichtung in der folgenden Falldarstellung tendenziell einen Schwerpunkt einnimmt.

[56]Dabei sollte sich jedoch der Interviewer nicht völlig unsichtbar machen. So meint Krappmann (1976, S. 101, zit. nach Hopf 1978, S. 107): „Der Interviewer [muss] einiges von sich selbst darstellen, damit eine soziale Beziehung, die die Unterhaltung trägt, zustande kommt.“ Und Honer (1989, S. 303 f.) bemerkt: „Fragen, Nachfragen, Be- und Anmerkungen, deutliche Zustimmung, kleine Geschichten, ja sogar gelegentlich verhaltener Widerspruch wirken meiner Erfahrung nach keineswegs gesprächshemmend sondern erzählgenerierend.“

# 6. Falldarstellung

Ehe ich die aus den Daten analysierten mikrodidaktischen Konzepte (6.2.) von Lernberatung beschreibe, konturiere ich die Selbstlernzentren auf einer Makroebene mit einem Blick auf: Statistische Kennzahlen der Städte (6.1.1.), Selbstdarstellungen (6.1.2.) sowie die organisationsinternen Kategorien: „Chronik/Förderung/Träger/ Kooperationen“, „MitarbeiterInnenstruktur“, „Öffnungszeiten/Lage/Angebote“ sowie „Ziel- und Nutzergruppen“. Nach der Beschreibung von SLZ1 ergänze ich die weiteren Fälle tabellarisch, um wiederholende Formulierungen zu vermeiden. Es sei daran erinnert, dass für SLZ2 und SLZ3 ausschließlich die Interviews und Selbstdarstellungen im Internet ohne vertiefend-kontrastierende Ergänzung durch teilnehmende Beobachtung die Datenlage bilden und SLZ4 (s. Protokoll im Anhang, S. 193 ff. ) als „gescheitertes“ Projekt nicht berücksichtigt wird. Zum Abschluss bündelt eine Tabelle die für Lernberatung besonders relevanten makrostrukturellen Rahmungen.

### 6.1.1. Statistische Kennzahlen zu den Städten

| | Stadt 1 | Stadt 2 | Stadt 3 |
|---|---|---|---|
| Einwohner | 120.000 | über 1 Millionen | rund 1 Millionen |
| Arbeitslosenquote (in Klammern Durchschnitt des jeweiligen Bundeslandes; Bundesdurchschnitt September 2004: 10,3 %) | 13,9 (8,9) | 19,7 (19,7) | 12,8 (11) |
| Sozialhilfe (Zahl der Leistungen pro 1000 Einwohner) | 81,9 | 78,6 | 62,5 |
| Ausländeranteil | 25,9 % | 13 % | 18,8 % |
| Anteil der Auszubildenden an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (Bundesdurchschnitt: 5,8 %) | 4,6 % | 5,4 % | 4,5 % |
| Absolventen Allgemeinbildendes Schulwesen:<br>ohne Hauptschulabschluss<br>mit Hauptschulabschluss<br>mit Realschulabschluss<br>mit allg. Hochschulreife | <br>8,89<br>9,55<br>21,42<br>36,69<br>31,01 | <br>11,5<br>10.97<br>20,14<br>38,05<br>30,82 | <br>9,02<br>6,58<br>21,34<br>35,27<br>32,63 |

**Abbildung 21: Statistische Kennzahlen**

### 6.1.2. Außendarstellung

Die Internetauftritte weisen starke Ähnlichkeiten auf. Sei es nun „Lernziele, Lerntempo, Lernzeiten – Sie bestimmen selbst!“ (SLZ1) oder „Frauen lernen, wann sie wollen, so oft sie wollen und was sie wollen. Sie wählen frei die Lerninhalte, die Lernzeiten, die Lerntermine und die Lerngeschwindigkeit“ (SLZ2) – stets wird die Offenheit des Lernens emphatisch betont und Lernberatung als unterstützende

Ergänzung beschrieben. Ein „anderes“, quer zu diesem „Chor der Freiheit“ liegendes, aber noch nicht greifbares Verständnis scheint in SLZ3 durch: „Autonom aber nicht allein – Im SLZ werden Sie nicht allein gelassen – es sei denn, Sie wollen es.“

### 6.1.3. Chronik, Förderung, Träger, Kooperationen

SLZ1 stellt ein vom Europäischen Sozialfonds, Bund und Land gefördertes Modellprojekt im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie der Europäischen Union (EU) initiierten Programms „Lernende Regionen“ dar, wurde im März 2003 eröffnet und wird seit etwa September 2003 regelmäßig genutzt. Bei der konzeptionellen Planung der Einrichtung wurde mit einem laut Selbstdarstellung interdisziplinär arbeitenden, im Schnittfeld von Berufsbildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik angesiedelten Institut zusammengearbeitet. Als Träger vor Ort fungiert eine gemeinnützige Gesellschaft, die eine 98-prozentige Tochter der Stadt ist und seit rund 20 Jahren die Zielsetzung verfolgt, arbeitsfördernde und qualifizierende Maßnahmen zu realisieren. Weitere Netzwerkmitglieder und Kooperationspartner sind die IHK, das Arbeitsamt, die Kreishandwerkerschaft, Schulen und Kulturvereine sowie das Goethe-Institut. SLZ1 steht derzeit am Anfang der zweiten Förderphase und wird sich aufgrund der niedrigen Teilnehmerbeiträge (siehe 6.1.6.) in finanzieller Hinsicht auf absehbare Zeit nicht selbst tragen können. Von Seiten der Stadt wurde eine dauerhafte Förderung in Aussicht gestellt.

### 6.1.4. MitarbeiterInnenstruktur

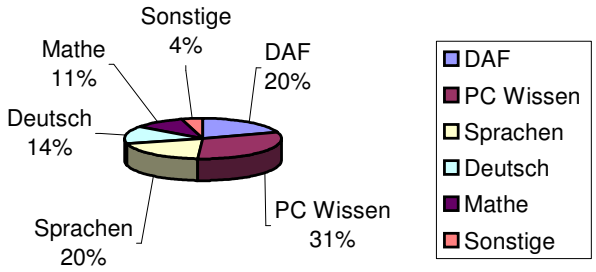
Zum jetzigen Zeitpunkt arbeiten neben der Projektleitung zwei fest angestellte LernberaterInnen, vier LernberaterInnen auf Honorarbasis, eine Verwaltungskraft und ein Netzwerkadministrator in SLZ1. Die fest angestellten LernberaterInnen gelten als Experten für bestimmte Themenbereiche, die sie schwerpunktmäßig betreuen. Bei LB2 – abgeschlossenes Magisterstudium mit Sprachlehrforschung und Amerikanistik, Lehrerfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Betreuerin eines Selbstlernzentrums einer Stiftung – sind dies die Felder Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachen, während LB5 – gelernter Reiseverkehrskaufmann, später Ausbilder bei einem großen Weiterbildungsträger – sich primär den Themen PC-Wissen, Mathematik und betriebliches Wissen widmet. Da eine der Honorarkräfte im Vergleich zu den anderen ein deutlich höheres Stundenvolumen aufweist und an vier Tagen in der Woche in SLZ1 arbeitet, wurde auch sie – LB1, Werbetexterin – interviewt – genauso wie die Projektleiterin (LB4), die beim Start von SLZ1 noch als Lernberaterin fungierte und Amerikanistik und Kunstpädagogik auf Magister studiert hat. Die übrigen drei Honorarkräfte sind StudentInnen: Zwei – darunter ich selbst als

Verfasser dieser Arbeit – studieren Erwachsenenbildung, die dritte Kunst an einer Hochschule für Gestaltung. Neben Verwaltungskraft und Netzwerkadministratror sind in der Regel mindestens zwei und maximal vier LernberaterInnen anwesend.

### 6.1.5. Öffnungszeiten, Lage, Angebote

An sechs Tagen pro Woche geöffnet (davon zwei Mal bis in die Abendstunden) und zentral am Marktplatz gelegen, bildet eine breite Palette an computerbasierter Lernsoftware den Kern des Angebots von SLZ1. Derzeit stehen über 50 verschiedene Produkte zur Verfügung, die im wesentlichen die Themenbereiche Deutsch als Fremdsprache, PC-Grundwissen (Einführung Windows, Einführung Internet, Office-Paket Word, Excel, Powerpoint, Outlook), Fremdsprachen (nach Reihenfolge der Nutzung: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Türkisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch) und Mathematik (Grundrechenarten, Dreisatz-, Zins-, Prozentrechnung, Brüche, Gleichungen, Terme) abdecken. Hinzu kommen als weniger genutzte Angebote: Präsentationen, 10-Finger-Tippen, Gebärdensprache, Lerntrainer. Die Lernsoftware-Produkte sind zentral auf einem Server installiert und können von jedem der auf zwei Räume verteilten 20 Computer aufgerufen werden. Ergänzend werden eine kleine Bibliothek mit Büchern zum Thema Lerntechniken, Themenabende zur Vorstellung des SLZ sowie Konversationsabende, um den SprachlernerInnen reale Kommunikation mit Mutersprachlern zu ermöglichen, angeboten.

**Abbildung 22: Themen in SLZ1 nach Häufigkeit in Prozent**




### 6.1.6. Ziel- und NutzerInnengruppen

Vier Kerngruppen lassen sich identifizieren: a) MigrantInnen, die SLZ1 ergänzend zu kursorischen Angeboten oder ausschließlich nutzen, um Deutsch zu lernen, b) SeniorInnen, die häufig PC-Grundwissen erwerben möchten, c) SchülerInnen und Azubis, die ihre Leistungen im Hinblick auf Klassenarbeiten oder Prüfungen verbessern wollen und vor allem Rechtschreibtrainings und Mathematikprogramme absolvieren, d) Arbeitssuchende, die den Anschluss an den Arbeitsmarkt wiederherstellen möchten und sich in Fremdsprachen, PC-Wissen und Mathematik weiterbilden.

**Abbildung 23: Nutzergruppen SLZ1**

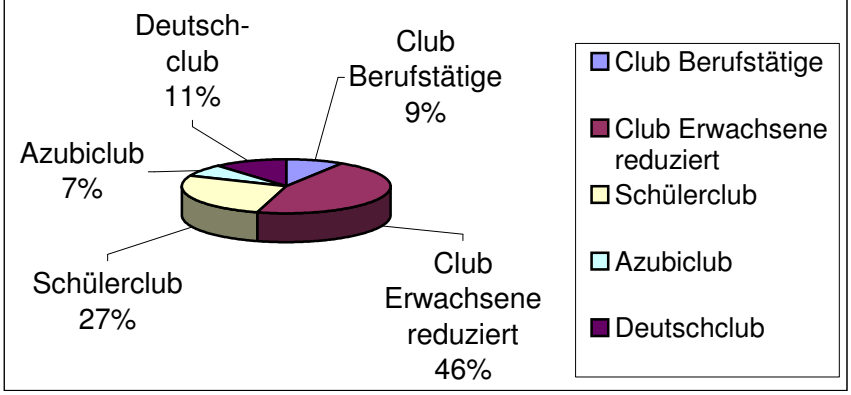
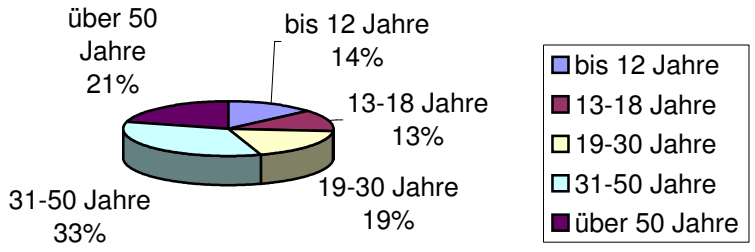



**Abbildung 24: Altersstruktur SLZ1**




In der Regel kommen aus den genannten Gruppen EinzelnutzerInnen, die sich in einem ersten Gespräch über das Angebot des Selbstlernzentrums informieren und nach einer kostenlosen Einführung in die Lernsoftware bei Gefallen eine vierwöchige Nutzervereinbarung abschließen. Diese kostet je nach Gruppe 10€ (Schüler, Azubis), 15€ (Arbeitssuchende, „Deutsch-Club“, der zur Nutzung aller Programme aus dem Themenfeld Deutsch als Fremdsprache berechtigt) oder 25€. Binnen der vier Wochen können die TeilnehmerInnen unbegrenzt viele Lern-Angebote wahrnehmen und vereinbaren individuell Termine, für die ein Arbeitsplatz für zwei Stunden reserviert wird. Diese Regelung wurde nötig, da nach einer Startphase mit wenigen NutzerInnen ab September 2003 die Zahl der Interessenten kontinuierlich stieg, so dass die bis dahin gängige Praxis, wonach man „einfach vorbeischauen“ und unbegrenzt lange bleiben konnte, modifiziert werden musste. Als Regelwert gilt, dass Einzelnutzer 2-3 Themenangebote wählen. Mittels auf einer kleinen Plastikkarte eingetragener Passwörter, die in der Regel eine Speicherung des individuellen Arbeitsstands ermöglichen, loggen sich die NutzerInnen selbständig ein.

Hinzu kommen Gruppentermine, um SLZ1 zum Beispiel Kursgruppen der benachbarten Volkshochschule oder Schulklassen vorzustellen. Bislang kam es einmal vor, dass eine Gruppe – in diesem Fall Auszubildende zu Verwaltungsfachkräften – regelmäßig das Selbstlernzentrum besuchte, wofür ein auf die Inhalte der Aus-

bildung abgestimmtes Konzept in Form eines Rechtschreibtrainings entwickelt wurde, das auch andere Übungs- und Sozialformen als individuelle Arbeit mit der Lernsoftware enthielt, zum Beispiel Partnerdiktate oder Gruppenarbeiten. Nicht realisieren ließ sich bislang die geplante Kooperation mit kleinen und mittleren Unternehmen, so dass nun nach neuen Netzwerkpartnern gesucht wird. Im Gespräch sind zum einen eine dauerhafte Kooperation mit Schulen, um im Zuge der Entwicklung zu Ganztagesschulen SLZ1 als festes Angebot im kommunalen Gefüge zu verankern, zum anderen eine stärkere Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit zum Thema Deutsch als Fremdsprache für MigrantInnen.

**Abbildung 25: Tabelle zu den Kategorien 6.1.3. bis 6.1.6. für SLZ2 und SLZ3**

| | SLZ2 | SLZ3 |
|---|---|---|
| Chronik | - Teil eines 2002 eröffneten IT-Kompetenzzentrums<br>„...das ist 84 quasi auch als selbstorganisiertes Frauenprojekt entwickelt worden, [...], das war ganz stark aus so ´nem politischen Kontext“ (B3; 16:78). | - Einrichtung besteht seit 20 Jahren und wirkt in den Bereichen IT-Qualifizierung und Gender Mainstreaming.<br>SLZ3 wurde darin im Juli 2004 als Ergebnis einer durch Lernbegleitung unterstützten Projekts „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ eröffnet. |
| Förderung | außer der anfänglichen Investitionskostenförderung erhält die Organisation keine institutionelle Förderung. Derzeit dienen öffentlich geförderte Projekte zur Deckung der Kosten. Mit der Zeit sollen Erlöse aus Dienstleistungen für Firmen und Unternehmen dazu genutzt werden, die Angebote für benachteiligte Zielgruppen intern zu bezuschussen (Konzept des Sozialunternehmens) | - Europäischer Sozialfonds<br>- Europäischer Fonds für regionale Entwicklung<br>- Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen |
| Träger | - Gemeinnütziger Verein (gegründet am Weltfrauentag 1999) mit der Zielsetzung, die Frauen- und Mädchenerwerbstätigkeit zu fördern. Zudem Aktivitäten in den Bereichen Frauenpolitik und Gemeinwesenarbeit. | - ein eingetragener Verein gleichen Namens |
| Kooperationen | -Agentur für Arbeit<br>-Stadt (Amt für Wirtschaftsförderung, Frauenamt, Jugendamt, Sozialamt).<br>-Land (Ministerium für Wirtschaft und Arbeit)<br>-Mitglied in zahlreichen Netzwerken und Initiativen (z.B. Qualitätssicherung, Medienkompetenz) | -Bundesanstalt für Arbeit<br>-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend<br>-Mitglied in zahlreichen Netzwerken zu den Themen IT und Multimedia |
| Mitarbeiter-Innen | - Leitung (I 3) und zehn weitere Lernberaterinnen | 20 fest Angestellte, ca. 50 Honorarkräfte |
| Öffnungszeiten | Mo-Do 8-18, Fr 8-21 Uhr | Mo, Mi, Do 9-20.30 Uhr, Di, Fr. 9-13 Uhr Sa 14-18 Uhr |

| | | |
|---|---|---|
| | | Lernberaterinnen stehen Mo, Mi, Do von 14-20.30 Uhr, Di. und Fr. während der gesamten Öffnungszeiten zur Verfügung |
| Lage | zentral an einer Einkaufsstraße in einem umgebauten früheren Druckereigebäude | - zentral in einem Stadtteil, in einer Seitenstraße im Hinterhof eines ehemaligen Industriegebäudes |
| Angebote | **- Lernsoftware ECDL** (Europäischer Computerführerschein; sieben Module (IT-Grundlagen, Computernutzung und Dateiverwaltung, Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken, Präsentation, Informations- und Kommunikationsnetze) zur Zertifizierung von IT-Grundwissen; Kosten: 855 €)<br>**- Lernsoftware EBDL** (Europäischer Wirtschaftsführerschein; vier Module (Bilanzierung, Kennzahlenanalyse, Kostenrechnung, Gesellschaftsrecht) zur Zertifizierung von betriebswirtschaftlichem Grundwissen; Kosten: 450 €)<br>**- 40 PCs**<br>**- Berufszielworkshop**, um über Ziele und Fähigkeiten Klarheit zu erlangen und diese in Einklang mit der Persönlichkeit zu bringen. | Zu Themen aus den Bereichen IT (Hardware, PC-Grundlagen, Office-Anwendungen, Bild- und Grafikprogramme, Internet, ECDL) und Schlüsselqualifikationen (Bewerbungstraining, Selbst-, Konflikt-, Projekt- und Zeitmanagement) werden in SLZ3 von Trainerinnen Kompaktmodule angeboten. Diese können individuell oder in Gruppen im sogenannten „SOL-Bereich“ (Selbstorganisiertes Lernen) vertieft werden. Dort stehen selbsterstellte Materialien und 28 PCs zur Verfügung.<br>Jeden 2. Freitag im Monat findet eine Informationsveranstaltung zur Vorstellung des SLZ statt.<br>- Kosten: Workshops 35 €, SLZ3-8 €/4 h |
| Ziel- und Nutzergruppen | - Frauen<br>LB3 (18:31): „Wir haben nicht mit Menschen wie du und ich zu tun, sondern vor allen Dingen mit Sozialhilfe beziehenden Frauen.“ | - erwerbstätige Frauen<br>- Berufsrückkehrerinnen<br>- arbeitslose Frauen<br>- Lehrerinnen und Schülerinnen<br>- Migrantinnen<br>- Seniorinnen<br>- Mitarbeiterinnen aus KMU |

Die folgende Tabelle bündelt jene Elemente der makrostrukturellen Rahmungen, die mit Blick auf Lernberatung von besonderer Bedeutung sind.

| | SLZ1 | SLZ2 | SLZ3 |
|---|---|---|---|
| Themenangebote | breites thematisches Angebot | Schwerpunkt IT | Schwerpunkt IT |
| Ziel- und Nutzergruppen | breite Nutzergruppen (Senioren, Migranten, Schüler) | ausschließlich Frauen | ausschließlich Frauen |
| Lernformen | - individualisiertes Lernen mit Lernsoftware<br>- Themen- und Konversationsabende | - individualisiert mit Lernsoftware<br>-Berufszielworkshop | - Trainingsmodule und Workshops<br>- anschließend individualisiert oder in Gruppen mit selbst erstellten Materialien |

**Abbildung 26: Bündelung der makrostrukturellen Rahmungen für Lernberatung**

## 6.2. Lernberatung

Die Darstellung der Konzeptionen von Lernberatung erfolgt vergleichend anhand der Dimensionen, die in einem halboffenen Kodierverfahren (siehe Kapitel 5.2.) teils im Rahmen der Inhaltsanalyse „aus den Daten“ entstanden sind (z.B. Zeithorizont, Verantwortlichkeit), teils von außen an die Interviewtranskripte herangetragen wurden und Aspekte aus dem Interviewleitfaden sowie der theoretischen Lektüre (z.B. Metakognition, soziale Implementation) entstammen.
Bei der Beschreibung der Kategorien Zeit (6.2.1.), Themen von Lernberatung (6.2.2.), soziale Implementation (6.2.3.), eingesetzte Materialien (6.2.4.), Kompetenzen und Selbstbilder von LernberaterInnen (6.2.5.), Organisationskultur (6.2.6.) und Sonstiges (6.2.7.) weise ich an verschiedenen Stellen auf die Zusammenhänge zwischen den Kategorien hin. So fordern auch Kluge/Kelle (1999, S. 92), dass „die Konstruktion eines Merkmalsraums immer gefolgt bzw. begleitet sein muss von der Suche nach inhaltlichen Sinnzusammenhängen zwischen den Merkmalen bzw. Kategorien“ und so beende ich diesen Abschnitt, indem ich die Kategorien (S. 114) in einem Netzwerk zusammenstelle, das die Bezüge und Abhängigkeiten abbildet.

„Wissenschaftliches Wissen ist stets dargestelltes wissenschaftliches Wissen“ (Bude 1989, S. 527).

Bezogen auf die Angemessenheit der Darstellung (siehe Kapitel 3.4.) verbleibt Unsicherheit. Um Linearität, die de facto nicht existierte, nicht vorzuspielen, habe ich mich dazu entschieden, zum einen teils aus dem Forschungstagebuch entnommene Prozess- und Interpretationsnotizen einzufügen, die den Gang der Analyse ansatzweise verdeutlichen[57], aber das Grundproblem der "Nichtvertextbarkeit" qualitativer Forschung, wonach "der Prozess der Datenanalyse (= Handlung des Interpretierens) nicht in einem berichteten Text abgebildet werden kann" (Lüders/Reichertz 1986, S. 97) sicherlich nicht lösen. Zudem habe ich verhältnismäßig viele Zitate in Original-Form der Transkription verwendet. Dies setzt mich vermutlich dem Verdacht aus, in impressionistischer Art und Weise Zitate als Kategorien auszugeben. Jedoch haben Zitate auch die Funktion, dass sie „nachvoll-

[57] Reichertz befürwortet ein Flüssighalten der eigenen Deutung, das heißt: „bei der Erstellung des research reports die sich aufdrängende Eindeutigkeit der Deutung zurückzuverwandeln in ein Nacheinander von Schluss- und Entscheidungsprozessen. Eine solche „Historisierung“ des Deutungsprozesses liefert nicht nur Material, welches der verstehenden Soziologie hilft, das Verstehen des Verstehens besser zu verstehen, sondern ermöglicht auch den Nachvollzug und die Akzeptanz der Deutungen. Allerdings hat die „Historisierung“ des Deutungsprozesses noch eine andere Seite: So hilft sie zwar bei der Überzeugungsarbeit, aber indem sie die Grundlagen der Entscheidungen zeigt, destruiert sie tendenziell deren Gültigkeit, sät somit Zweifel. Letzterer kann nun der machtvolle Antrieb für eine weitere Produktion von Deutungen werden – was letzten Endes nur im Sinne ethnographischer Wissenschaft sein kann“ (Reichertz 1992, S. 346).

ziehbar werden lassen, in welcher Weise ein beobachtetes bzw. beschriebenes Phänomen einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn birgt oder eine neue Fragerichtung eröffnet hat“ (Jaeggi/Faas/Mruck 1998, S. 18). Um dem Verdacht der beliebigen Illustrierung ein Stück weit entgegenzuwirken, folgen zu jedem Thema Angaben zur „grounded density“ der beteiligten Kategorien - eine Funktionalität von Atlas.Ti, die Auskunft darüber gibt, wie stark oder schwach eine Kategorie „besetzt“ sind.

Bei der Diskussion (6.3.) werde ich dem bei der theoretischen Darstellung (s. Kapitel 4.3.-4.5.) praktizierten Dreischritt – Profession, Didaktische Situation, Organisation – folgen und den Prozess der Typenbildung nach Kluge/Kelle (1999, s. Kapitel 5.2.) anwenden. Zunächst systematisiere ich die Kategorie „Lernberatung“, diskutierte anschließend Zusammenhänge zwischen den Kategorien, indem ich den Bezug zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen herstelle und verdichte abschließend die Ergebnisse zu zwei Idealtypen von Selbstlernzentren, was zu Klarheit bei der Formulierung zwingt und damit vermeidet, was Becker (1993, S. 74, zit. nach Flick 1994, S. 115) beschreibt: „Wir drücken uns deshalb so schwammig aus, weil wir fürchten, bei größerer Präzision von Kollegen auf offensichtlichen Irrwegen ertappt und ausgelacht zu werden. Besser etwas Harmloses, aber Ungefährliches sagen als etwas Verwegenes, das sich gegen Kritik möglicherweise nicht verteidigen lässt.“

### 6.2.1. Zeit[58]

| | Primary Docs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Codes | LB4 | SLZ3 | LB2 | LB3 | LB1 | LB5 | Totals |
| LB_AuZi_Einführung | 3 | 0 | 14 | 6 | 3 | 6 | 32 |
| LB_AuZi_Prozess | 7 | 2 | 8 | 24 | 9 | 9 | 59 |
| LB_AuZi_Prozess_Zeit | 2 | 1 | 5 | 5 | 2 | 1 | 16 |

Wesentliche Differenzen zwischen den Selbstlernzentren ergeben sich bei Betrachtung des Umgangs mit der Ressource „Zeit“, was bei der Ergebnisdiskussion eine Kernkategorie zur Modellierung von Idealtypen sein wird.
In SLZ1 bezieht sich Lernberatung zeitlich gesehen vor allem auf jene Phase, wenn TeilnehmerInnen zum ersten Mal in die Einrichtung kommen, sich den Ablauf erklären lassen und im Rahmen einer zweistündigen Einführung in die Bedienung der zu den individuellen Interessen als passend erachteten Lernprogramme eingewiesen werden. Hierzu einige Zitate: „Also im Prinzip, wenn Du, für den Ideallerner der

[58] Die jeweils zu Anfang stehenden Angaben zur Grounded Density sind wie folgt zu verstehen: In den Zeilen (Codes) stehen die für diesen Punkt relevanten Kategorien, in den Spalten die Namen der InterviewpartnerInnen, die Zahl in den Zellen gibt an, wie oft eine Kategorie kodiert wurde. Bei den eingebauten Zitaten (z.B. LB3; 18:67) wurde die Systematisierung aus Atlas.ti übernommen, d.h. 18 steht für die Nummer des Dokuments, die Zahl nach dem Doppelpunkt bezeichnet die Nummer des Zitats innerhalb des Dokuments.

kommt, dem erklärst Du wie's funktioniert, dem erklärst Du die Programmbedienung und dann lässt Du ihn in Anführungszeichen alleine" (LB5; 20:5), „Generell versuche ich immer den Leuten am Anfang so ne Intensivbetreuung zu geben und mich dann wirklich nach und nach leise zurückzuziehen" (LB1; 19:161) und „...wo man bei uns ja nur in der ersten Stunde überhaupt ´n Eindruck von den Lernern kriegt und danach ist das ja eigentlich vorbei" (LB2; 17:56). Eine den Lernprozess vertiefend begleitende Beratung findet in SLZ1 noch nicht statt, wofür fehlende Ressourcen als Gründe angeführt werden: „...wenn man da am Tag drei Einführungen hat, was nicht selten ist, äh, hat man für andere Lerner gar keine Zeit mehr, überhaupt nicht" (LB2; 17:68). Damit ist nicht gemeint, dass die Teilnehmenden während des Lernprozesses komplett allein gelassen werden, jedoch bestehen die weiteren Kontakte meist in der punktuellen Klärung von Fragen (siehe 6.2.2.).

Die Zeitstrukturen in SLZ2 sind extensiver. So kommt es in der Einführungsphase vor, dass vor dem „eigentlichen" thematischen Lernprozess eine Hinführung der häufig PC-unerfahrenen TeilnehmerInnen an den Computer steht. „Die müssen erst mal ein, zwei Monate an dieses Instrument gewöhnt werden und dann machen wir hauptsächlich Sachen, die wirklich nur Spaß machen. Damit die einen hohen Profit erst mal daraus schlagen und sagen, dat Ding is ne gute Sache" (LB3; 18:51). Beispiele sind Aktivitäten im Internet (Reisen buchen, E-mailen) oder Grußkarten und Zeichnungen anfertigen, die Tätigkeit der Lernberaterinnen in dieser Phase wird mit der eines Klavierlehrers (LB3; 18:58) verglichen, die Beschreibung des Umgangs mit dem Computer („Ausdruck meiner Persönlichkeit, meiner Interessen, meiner Fähigkeiten" LB3; 18:151) lässt ästhetische Dimensionen aufscheinen. Zudem steht im Rahmen der Prozessbegleitung mehr Zeit für die Klärung von Nachfragen zur Verfügung. „Das kann dann ne halbe Stunde locker dauern, aber die Frage ist dann halt weg. Wenn man sich dann soviel Zeit lässt, dann ähm, sag ich mal kriegen die auch n bisschen Vertrauen in die Geschichte" (LB3; 18:21).

Auch die formalen Reglementierungen verantworten den unterschiedlichen Umgang mit Zeit. In SLZ1 werden Nutzervereinbarungen über einen fixen Zeitraum geschlossen, innerhalb dessen beliebig viele Inhalte bearbeitet werden können. Einzelne Arbeitsplätze können bedingt durch die starke Frequentierung für eine fixe Spanne von zwei Stunden reserviert werden. Anders in SLZ2: Hier wird ein Vertrag über den Lerninhalt geschlossen. „Lerndauer ist da irrelevant. Wenn eine in zwei Wochen durch ist, ja so what? Wenn eine aber n halbes Jahr braucht, ja auch so what?" (LB3; 18:186). Eine Arbeitsstation kann ganztägig „gebucht" werden[59].

[59]Zu SLZ 3 können zu den Kategorien „Zeit" und „Themen" (Ausnahme: 6.2.2.3.) keine Aussagen getroffen werden, da der dortige „SOL-Bereich" noch zu neu ist.

### 6.2.2. Themen

| | Primary Docs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Codes | LB4 | SLZ3 | LB2 | LB3 | LB1 | LB5 | Total |
| LB_AuZi_EF | 3 | 0 | 14 | 6 | 3 | 6 | 32 |
| LB_AuZi_"Psychologie“ | 0 | 0 | 0 | 22 | 1 | 0 | 23 |
| LB_AuZi_Organisatorisch | 6 | 1 | 8 | 1 | 3 | 1 | 20 |
| LB_AuZi_Perspektiven | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 9 |
| LB_AuZi_Prozess | 7 | 2 | 8 | 24 | 9 | 9 | 59 |

Was sind die Themen, die in der Lernberatung zur Sprache kommen? Hier ist es hilfreich, zwischen Einführungsphase (6.2.2.1.) und Prozessbegleitung (6.2.2.2.) zu unterscheiden. Separat wird diskutiert, inwieweit Lernen auf einer Metaebene (6.2.2.3.) – Lernbiographie, Lernstrategien, Lerntechniken – thematisiert wird.

#### 6.2.2.1 Einführung

Die Einführungsphase in SLZ1 beginnt mit einem Gespräch um „erst mal zu schauen, was sind überhaupt die Lernziele, kann ich die hier im Lernzentrum überhaupt erreichen“ (LB4; 15:104). Ein Teammitglied aus SLZ1 vergleicht diesen Vorgang mit einem Verkaufsgespräch: „Das ist im Prinzip genauso ob jetzt einer kommt und sagt, ich will in Urlaub. Ja wohin denn? Ei ja weg, wo die Sonne scheint. So kannst du das vergleichen. Du musst versuchen, das rauszukriegen“ (LB5; 20:11). Sind die Themen geklärt und mögliche Missverständnisse aus dem Weg geräumt – „Es gibt Leute, die kommen zu uns und sagen, sie wollen Computer lernen und nach ner Zeit kommt raus, sie wollen eigentlich Deutsch lernen“ (LB2; 17:49) – folgt ein Informationsteil über Formalia (Öffnungszeiten, Terminabsprache, Nutzergebühren) bei der Nutzung des Selbstlernzentrums.

Versucht man den Unterschied zu SLZ2 darzustellen, so lässt sich festhalten, dass in SLZ1 im Erstgespräch die Frage „*Was* möchten Sie lernen?“ im Vordergrund steht, während es bei SLZ2 im Kern darum geht, *wer* das Gegenüber eigentlich ist. „Wir wollen mehr wissen als nur den Wissensstand der Lernenden am Anfang. Wir wollen wissen, in welchem sozialen Umfeld lebt die Frau, wir wollen wissen, welches soziale Wissen hat die Frau, also weiß sie im Moment, in welcher realen Situation sie ist, weiß sie, dass sie Sozialhilfe bezieht [...], weiß sie, was auf sie zukommt, kann sie ihre Situation realistisch einschätzen. Hat sie Chancen innerhalb ihres sozialen Umfeldes zu lernen, darf sie da ausbrechen? [...] Welche Lernerfahrungen haben die Frauen?“ (LB3; 18:164).

Nach dem Erstgespräch findet in SLZ1 eine Einführung in die Handhabung der gewählten Lernsoftware statt, wobei technische Aspekte (Menüführung, Programmfunktionen) im Mittelpunkt stehen. „Das ist ja nicht sehr aufwändig, also da brauch man ja nicht viel dazu. Man muss die Programme kennen und muss so’n äh Gefühl

für die Menschen haben und dafür was sie gerne möchten. Die meisten Lernprogramme erklären sich von selber. Ähm, eigentlich aufwändig ist es nur, wenn die Leute den Computer nicht bedienen können“ (LB2; 17:113). Manche Angebote aus dem Sprachenbereich gelten wegen der Möglichkeit der Spracheingabe via Mikrofon als erklärungsintensiver. In SLZ2 lässt sich eine organisatorisch derart klare Trennung zwischen Erstgespräch und Anleitung für die Lernsoftware nicht ausmachen. Der Einführungsprozess (siehe 6.2.1. Zeit) ist fließender.

#### 6.2.2.2. Prozessbegleitung

Tauchen während des Lernprozesses Fragen inhaltlicher Art oder bezogen auf die Programmbedienung auf, kann Unterstützung von LernberaterInnen angefordert werden. Natürlich entsteht hier[60] für SLZ1 die Frage, wie angesichts der Themenvielfalt eine gleichbleibende Betreuung gewährleistet werden kann. Die Antworten zielen in zwei Richtungen: a) Teamwork: Es wird versucht, das Personal so einzuteilen, dass die Kernthemen jeweils abgedeckt sind; b) inhaltliche Tiefe: Da es sich meist um Einführungsprogramme handelt („die sind inhaltlich nicht so furchtbar anspruchsvoll“ [LB4; 15:88].), wird davon ausgegangen, dass jedeR LernberaterIn zu jedem Themengebiet Auskunft geben kann. In SLZ2 und SLZ3 ist diese Frage weniger dringlich, da das Angebot auf IT-Wissen beschränkt ist.

Die LernberaterInnen in SLZ1 vollbringen im Zuge der Prozessbegleitung einen Balanceakt bezogen auf Häufigkeit und Intensität. Zur Frequentierung: „Wenn diese Leute also sozusagen ständig n Lernberater rufen und glauben hier so ne Art Eins-zu-Eins-Betreuung zu bekommen, also das geht natürlich nicht, also der Lernberater muss für alle 20 PC-Arbeitsplätze und entsprechende Lerner zur Verfügung stehen können“ (LB4; 15:35). Dies ist meines Erachtens ein aus Kurssituationen bekanntes „Problem“, nämlich die Frage, wie damit umzugehen ist, wenn einzelne TeilnehmerInnen häufig Nachfragen stellen. Jedoch wird es in individualisierten Lernarrangements verschärft, da zum Beispiel der Verweis auf Gruppenprozesse als Ressource nicht zur Verfügung steht und somit die Alternative „Abbruch des Lernprozesses“ schneller aufbricht. Ebenso aus Kurssituationen bekannt ist der Wunsch einzelner TeilnehmerInnen nach inhaltlicher Vertiefung, was ich als Intensität der Fragestellung bezeichne. Wenn zum Beispiel TeilnehmerInnen versuchen, in der Lernsoftware dargebotene Inhalte mit Situationen aus ihrem Alltag zu verknüpfen, entstehen schnell komplexe

> LB2 (17:99): „Wenn man sagt, ich hab ne Untersuchung gemacht und möchte dazu ein Diagramm erstellen, kann man das bei uns nicht lernen. Man lernt, wie man generell Diagramme erstellt, aber nicht auf sich persönlich bezogen.“

[60] Schließlich ist aus professionstheoretischer Sicht die Diskussion um inhaltliches Wissen aus einem zu vermittelnden Fach ein konstanter Begleiter des Diplom-Pädagogik-Studiums.

Fragestellungen, deren Beantwortung Zeit benötigt. Zum Beispiel tauchen im Bereich der Computeranwendungsprogramme bedingt durch unterschiedliche Programmversionen häufig Fragen zur Übertragbarkeit auf den heimischen PC auf, es entsteht der Wunsch persönliche Briefköpfe oder CD-Cover zu erstellen, man möchte das Internet nun „wirklich" zu Recherchezwecken nutzen oder sich eine E-mail-Adresse einrichten. Dies sind Fragen, die man dahingehend deuten kann, dass die TeilnehmerInnen beginnen, die Inhalte der Lernsoftware zu ihren eigenen zu machen. Die Thematisierung solcher Prozesse in Lernberatungsgesprächen stellt jedoch in SLZ1 die Ausnahme dar: „...geht man halt danach, ob man die Zeit hat, ob man dem Menschen vertraut, dass er jetzt nicht alle drei Tage dasteht und wieder irgendwelche Probleme hat, ne? ((lacht)) Und wenn das alles gegeben ist, dann zeigt man denen das gerne schon" (LB2; 17:107).[61]

In SLZ2 existiert eine andere Art der Prozessbegleitung und Beantwortung von persönlichen Fragen, die schon beim Thema Zeitstruktur anklang. Das Credo lautet: „Die Frauen sollten, wenn sie fragen auch nur einmal fragen brauchen, die Antwort muss erfüllend sein" (LB3; 18:17). Dabei wird Wert darauf gelegt, nicht als „Antwortlieferer" im Sinne einer Dienstleistung aufzutreten, sondern im Gespräch zum Nachdenken über den Lernprozess anzuregen: „Dann frag ich die Frau, was sie gemacht hat. Hat sie dahin geguckt? ((imitiert Antwort)) Ach das kann man ja auch machen. So dass sie beim nächsten Mal selber versucht, einen Hilfeweg einzuschlagen" (LB3; 18:19). Dazu passt das von LB3 (18:18) formulierte „große Geheimnis": Als LernberaterIn nicht die Maus anzufassen[62]. Zusätzlich wird die Lernsoftware an problematischen Stellen durch selbst erdachte Übungen ergänzt. „Dann lassen wir uns Aufgaben einfallen, also sitzen daneben, sag mal, mach mal, öffne mal, leg mal n Favoriten an im Internet, geh mal auf einen Link. Was ist ein Link? Dann kommt diese Frage und dann spielen wir das durch und zwar zwei, drei Mal, immer das gleiche. Und beim vierten Mal einfach gucken, ob sie den Rhythmus – es ist ja wie Trommelspielen [...], es geht eigentlich immer darum, diesen Rhythmus zu erklären. Bammdelabammdelabamm. Meinetwegen so" (LB3; 18:106).

**Interpretationsnotiz:**
Vielleicht ist der folgende Eindruck besonders stark, da das Gespräch mit der Leiterin von SLZ2 stattfand, die sich als explizit zuständig für „schwere Fälle" beschreibt und zahlreiche Beispiele aus ihrer Praxis anführte.

[61] Aus der Beobachtung stammt zudem die Erkenntnis, dass „personalisierbare" Teile der Lernsoftware (z.B. Einspeisen eigener Vokabeln) nur selten genutzt werden.

[62] Als ich nach dem Besuch von SLZ2 diesen zunächst vielleicht banal wirkenden Hinweis zur Beobachtung nutzte, wurde mir bewusst, wie leicht man dazu neigt, Fragen durch eigenes „Klicken" zu beantworten und sich damit vielleicht der Möglichkeit beraubt, mit den LernerInnen ins Gespräch zu kommen.

Neben der inhaltlichen Ebene wird in SLZ2 auch die persönliche Situation der Teilnehmerinnen wie zum Beispiel Schwierigkeiten bei Job- und Wohnungssuche oder auch Suchtproblematiken, die Einfluss auf den Lernprozess haben können, thematisiert. Teilweise werden die in Gesprächen erarbeiteten Lösungsansätze in Form eines Lernkontraktes fixiert. Dieser kann beispielsweise eine Regelung der Lernzeiten enthalten, damit eine Frau die Suche nach einer Wohnung ohne Überforderung parallel betreiben kann. Zudem werden die TeilnehmerInnen immer wieder an die formulierten Lernziele zurückgebunden, denn „Das muss ja n Sinn haben das Lernen“ (LB3; 18:95). Dieser Part der Prozessbegleitung wird im Vergleich zu fachlich-inhaltlichen Hilfestellungen als wesentlich wichtiger eingeschätzt und als „therapeutischer oder psychologischer Ansatz“ (LB3; 73:73) bezeichnet. Damit wird zugleich die Frage aufgeworfen, wo bei Lernberatung die Grenze zur Therapie liegt.

> „Wenn wir gebraucht werden, damit gelernt werden kann, ist das in Ordnung. Wenn wir missbraucht werden, weil zu Hause eine Situation ist, die so unangenehm ist, dass man sich verpissen möchte, die aber sofort wieder auftritt, weil man ja irgendwann nach Hause muss, ist das ((Türklopfen)). Es geht hier nicht um Krach haben, den man zu Hause hat, mal n blöden Krach. Sondern es geht um Situationen, die sich über nen längeren Zeitraum hinziehen, meinetwegen Alkoholprobleme, die man selber hat. Die kann man nicht klären, weil man länger hier ist. Und darum geht’s. Und dann gucken wir einfach, dass da die Frau sich anders strukturiert und organisiert. Und das müssen wir von außen festhängen. Weil die Frau es selber in diesem Augenblick, wenn die in so ner Situation ist, erst mal nicht kann“ (LB3; 18:112).

Für diese starke Orientierung an der alltäglichen Situation der TeilnehmerInnen steht auch der Berufszielworkshop, der als Konsequenz aus folgender Beobachtung entstand: „Da hab ich gemerkt irgendwie die haben überhaupt keinen Plan. Die wissen nicht wohin, die wissen nur, ich will irgendwie n bissken wieder arbeiten“ (LB3; 18:18). Das Lernen von fachlichen Inhalten wird nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Erreichung eines übergeordneten Ziels angesehen.

Als zusammenfassende Metapher könnte man die Prozessbegleitung in SLZ1 als „Notfall 110“ bezeichnen, der akut auftretende inhaltliche „Brände“ löscht und dann zum nächsten Einsatzort weitereilt. SLZ2, um in diesem Bild zu bleiben, lässt eher an „Columbo“ denken, jenen Kommissar, der durch viele Fragen und Gespräche die Ursachen und Konsequenzen eines Falls untersucht[63].

[63]Ursprünglich hatte ich hier den Begriff der Ganzheitlichkeit verwendet, den mir jedoch eine Lektüre von Reichenbach vergrätzt hat. Dieser bezeichnet „Ganzheitlichkeit“ als pädagogischen Kitschbegriff, der „für die gegenwärtige Degradierung des Faches Erziehungswissenschaft mitverantwortlich gemacht“ (Reichenbach 2003, S. 775) werden kann.

#### 6.2.2.3. Meta-Kognitionen

| | Primary Docs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Codes | LB4 | SLZ3 | LB2 | LB3 | LB1 | LB5 | Total |
| LB_AuZi_Meta_Ablehnung | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 6 |
| LB_AuZi_Meta_Biographie | 1 | 16 | 4 | 0 | 0 | 0 | 21 |
| LB_AuZi_Meta_Lerntechnik | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 | 0 | 6 |
| LB_AuZi_Meta_Lerntyp | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| LB_AuZi_Meta_Technik | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |

Wie gestaltet nun die auf theoretisch-programmatischer Ebene geforderte Selbststeuerung in Form der Reflexion des eigenen Lernverhaltens, der Aufbau von Selbstlernkompetenzen als Schlüsselqualifikation, um das Lernen zu lernen? Die 2002 erschienene Studie von Schiersmann/Remmele (S. 25) konstatiert, dass „Instrumente zur Reflexion von Lernprozessen für Individuen“ unter den Formen von Lernberatung gerade sieben Prozent ausmachen – diesem Befund wird durch die vorliegenden Interviews im großen und ganzen entsprochen, dennoch lohnt eine Betrachtung, um die Zahl „sieben Prozent“ mit Stimmen und Argumenten zu füllen.

Die Reflexion des Lernverhaltens im engeren Sinne – zum Beispiel durch Führen eines Lerntagebuchs – sieht die Mehrzahl der LernberaterInnen in SLZ1 und SLZ2 nicht als Teil ihrer Aufgaben und Ziele an. Reflexion wird sogar teilweise als hinderlich für den Lernprozess eingeschätzt: „Besonders hab ich manchmal das Gefühl, dass Lernen auch nicht ein linearer Prozess ist. Es gibt auch emotionale Anteile dabei, die mystisch ausgedrückt aus den Tiefen des Unbewussten kommen oder mit der Intuition zusammenhängen. Die kann man nicht festlegen, ich glaube da wär’s sogar hinderlich, mit dem Tagebuch da noch was festhalten zu wollen“ (LB1; 19:95). Eine Dokumentation der Lernwege, die eine Voraussetzung für Reflexionsprozesse in Lernberatungsgesprächen darstellt (vgl. Kapitel 4.5.1.) wird zwar unter Hinweis auf entsprechende Funktionen der Lernsoftwares als sinnvoll erachtet. Jedoch wird eine Nutzung dieses Potenzials vor allem als Möglichkeit benannt und zählt nicht zu den realen alltäglichen Praktiken.

Im Diskurs der Einrichtung SLZ1 anzutreffen ist das Konstrukt „Lerntyp“[64], d.h. es wird davon ausgegangen, dass Menschen unterschiedliche Zugänge zum Lernen haben, „dass es tatsächlich Leute gibt, die hören lieber, andere sehen lieber oder machen die pure Schrift und lassen den Kopfhörer weg so weit es geht. Und andere müssen Dinge einfach nur begreifen oder ja, anfassen“ (LB1; 19:34). Als problematisch wird bezeichnet, dass der Computer Grenzen vorgibt, so dass sich eine Umsetzung bestimmter Lerntyp-Präferenzen im Hinweis auf technische Konfigu-

[64] Looß (2001) übt harsche Kritik an diesem populären Konzept, bemängelte unkritische Tradierung und fehlende empirische Belege aus der Kognitionswissenschaft.

rationsmöglichkeiten der Lernsoftware (Sprachwahl, laut/leise, männliche/weibliche Stimme) erschöpft. Zudem wurde zur Lerntyp-Thematik eine eigene Lernsoftware beschafft und es werden regelmäßig Themenabende angeboten, wo primär Möglichkeiten des Vokabellernens präsentiert werden. LB2 (17:128) schränkt ein: „Aber so richtig Lerndiagnose ist da nicht dabei." Auch in SLZ2 kommen keine, die Reflexion kontinuierlich fördernden Instrumente auf Lernerinnen-Seite zum Einsatz: „Ich denke auch, das passiert zwischendurch eh immer in den Gesprächen, dass wir das kurz registrieren, uns austauschen und die TN sagen, oh damit hab ich Probleme, das wird sofort interaktiv geklärt, es wird nicht festgehalten" (LB3; 18:169).

LB7 (16:53): „Das sag ich schon in der Informationsveranstaltung: Selbstreflexion muss sein."

SLZ3 bildet ein Kontrast zum bisher Gesagten, widmet sich intensiv der metakognitiven Ebene und thematisiert dabei insbesondere lernbiographischen Fragen. Auch hier ist zwar eine Trainerin im Selbstlernbereich anwesend, die als Ressource für spontan auftauchende Fragen zur Verfügung steht. Diese Funktion wird jedoch als Lern*begleitung* bezeichnet. Lern*beratung* wird davon deutlich abgesetzt und umfasst Fragen wie: „Wo will ich hin, wie teile ich mir das ein, wie mach ich am besten n Lehrplan, wie kann ich meine eigene Reflexion machen?" (LB6; 17:17). Hierzu werden sowohl individuelle Gespräche geführt als auch eigene Workshops angeboten, die drei Schwerpunkte – Reflexion der eigenen Lernerfahrungen, Motivations- und Lerntechniken, Organisation von persönlichen Lern-Netzwerken – umfassen. Auch Lerntagebücher und das Erstellen von individuellen Kompetenzprofilen zur Verdeutlichung v.a. von informell erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen („Dazu gehört sehr viel Selbstreflexion. Überzeugend rüberzubringen, was hab ich in den letzten fünfzehn Jahren meines Lebens gelernt" LB6; 16:70.) sind geläufige Instrumente.

Die Überzeugung vom Sinn dieses Prinzips scheint fest im pädagogischen Ethos von SLZ3 verankert, so dass die „Gratwanderung" (LB6; 16:22) stets aufs Neue gewagt wird, obwohl diese Idee von Lernberatung von Teilnehmerinnen-Seite häufig Ablehnung erfährt: „Es gibt einfach jetzt die Erfahrung aus der Lernberatung, es kommt ne Frau, die will Unterricht. Punkt" (LB6; 16:25).

Durch dieses Ensemble an Praktiken zur Förderung der Selbstreflexion – Beratungsgespräche, Workshops, Lerntagebücher, Kompetenzprofil – ähnelt das Konzept dem Lernberatungsansatz von Kemper/Klein („Raum für eine Meta-Kommunikation über Lernen", siehe Kapitel 4.5.1.1.), ohne sich explizit über diesen zu definieren.

### 6.2.3. Eingesetzte Materialien

| | Primary Docs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Codes | LB4 | SLZ3 | LB2 | LB3 | LB1 | LB5 | Total |
| LB_AuZi_Materialien | 3 | 9 | 2 | 3 | 3 | 2 | 22 |
| LB_AuZi_Recherche | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 8 |
| Lernsoftware_Evaluation | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 7 | 12 |
| Lernsoftware_Kriterien | 6 | 0 | 13 | 2 | 4 | 1 | 26 |
| Lernsoftware_Kriterien_Ästhetik | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| SLZ_Konzept_Computer | 2 | 0 | 7 | 1 | 1 | 0 | 11 |

SLZ1 und SLZ2 setzen nahezu ausschließlich auf am Markt angebotene Lernsoftware[65]. Während für SLZ2 aufgrund der Orientierung an den Zertifikaten ECDL und EBDL nur ein kleines, durch die Zertifikat-Dachorganisationen reglementiertes Angebot besteht, das dann – siehe Prozessbegleitung – intensiv durch eigene Aufgabenstellungen ergänzt wird, bildet der Auswahlprozess in SLZ1 eine, wenn nicht sogar *die* zentrale Tätigkeit der LernberaterInnen und wird im folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen.

Das in den Aussagen der LernberaterInnen in SLZ1 zum Ausdruck kommende Kernkriterium bei der Auswahl von Lernsoftware ist die sogenannte Interaktivität, worunter zum Beispiel Ansprache aller Wahrnehmungskanäle, Abwechslungsreichtum, ansprechendes Design, schnell verständliche Navigation sowie eingebaute Motivationssequenzen und Feedbacksysteme gefasst werden. Die genannten Kriterien legen jedoch nahe, statt von Interaktivität (siehe Exkurs[66]) eher von einer Wertschätzung für sogenannte „Multifunktionalität“ zu sprechen. Darunter wird die komplexe Eindrucksqualität neuer Medien, wodurch das Lernangebot affektiv aufgeladen und dadurch interessanter und abwechslungsreicher erscheint (vgl. Schüssler 2004b, S. 14) verstanden. Daneben nennen die LernberaterInnen Strukturierung des Inhalts in kleine Portionen sowie große Zahl an Aufgaben und Übungen (LB2 (17:29): „Das beste ist natürlich so an die 3000, 3000 aufwärts, das haben wir ja auch häufig.“) als wichtige Kriterien.

**Exkurs: Interaktivität von Lernsoftware**
Ludwig J. Issing (1998, S. 17) hat verschiedene Dimensionen von Interaktivität herausgearbeitet: „Multimedia-Systeme können dem Lernenden ein Spektrum von Interaktions-Möglichkeiten zur Verfügung stellen:
1. Steuerung des Ablaufs des Informationsangebots bzw. Programms

[65] Die Bibliothek in SLZ1 wird nahezu überhaupt nicht genutzt und eingebunden.
[66] Kerres/Jechle (1999, S. 28) kritisieren die Euphorie in der Interaktivitäts-Diskussion: „Es ist ein Irrglaube, dass nur sogenannte ‚interaktive Medien’, wie Hypertexte auf CD-Rom oder im Internet, einen interaktiven Zugriff erlauben: Jedes Buch oder sogar jedes Video kann (und wird in der Regel) interaktiv bearbeitet werden, durch Vor- und Zurückblättern/-spulen, das Anbringen von „Eselsohren“ und vieles mehr. In einem späteren Artikel (2000, S. 259) konstatieren sie: „Trotz intensiver Forschungs- und Entwicklungsbemühungen in den letzten zwei Jahrzehnten müssen die heute verfügbaren Multimedien aber weiterhin als vielfach wenig interaktiv und adaptiv bewertet werden.“

2. Auswahl der Inhalte und Bestimmung des eigenen Lernwegs
3. Auswahl und Steuerung der Präsentationsformen der Inhalte
4. 'Dialog' mit dem Computer mittels Datenein- und -ausgabe
5. Manipulation, Modellierung und Generierung multimedialer Daten und Objekte
6. Asynchrone und synchrone Kommunikation und Kooperation über das Netz mit anderen Menschen (z.B. mit Experten, Tutoren, anderen Lernenden).
Die meisten auf dem Markt befindlichen Lernprogramme bieten Interaktionsformen an, die sich nur in der 1. bis 3. Stufe bewegen. Von einer echten Interaktivität kann erst dann gesprochen werden, wenn
a) die Lernenden kreativ sein dürfen und damit die Inhalte modifizieren bzw. selbst erstellen können.
b) das Programm nicht starr und statisch, sondern dynamisch und adaptiv auf die Aktionen der Lernenden reagiert
c) die Lernenden selbst die Lernkontrolle und ihre Lernprozesse übernehmen können;
d) dem Lernenden vom Mediensystem bei Bedarf adaptive Hilfe bzw. Führung angeboten wird."

Als schwierig stellt sich heraus, mögliche Probleme zu antizipieren. Häufig – so berichten die LernberaterInnen – lassen sich Stolperstellen erst beim Einsatz in der konkreten Situation in der Praxis erkennen, da ein Programm niemals komplett unter Berücksichtigung aller möglichen TeilnehmerInnen-Reaktionen durchgetestet werden könne. Spannend hierbei ist die Zuschreibung: Auftauchende Probleme werden als Defizit der Lernsoftware zugeschrieben, Hoffnung auf Lösungen liegen in der Suche nach einem besseren Produkt, nicht beispielsweise in einer Variation der Situation, zum Beispiel durch Einbindung der Lernsoftware in einen anderen Kontext oder durch Ergänzung mittels anderer Angebote aus dem Internet[67], das den Teilnehmenden in SLZ1 aufgrund von Sicherheitsbedenken nicht zur Verfügung steht. Eine Lernsoftware wird also in der Regel als „fertig" und „starr" behandelt. Damit zusammen hängt auch die Definition, welche Produkte überhaupt als „Lern"-Software gelten. Nach Dafürhalten der Mehrzahl der LernberaterInnen in SLZ1 erreichen nur Angebote, die nach dem in Kapitel 4.3.3.1. entfalteten Verständnis als „Frontalsoftware" gelten, den Status einer „Lern"-Software. Offenen Angeboten wie „problemlöseorientierte Lernsoftware", Gestaltungssoftware oder Enzyklopädien wird der Status einer Lernsoftware nach Dafürhalten der Mehrheit der Lernberater-Innen in SLZ1 nicht zugebilligt.

Im Unterschied zu SLZ1 und SLZ1 setzt SLZ3 auf in jahrelanger Erfahrung aus der eigenen Unterrichtspraxis entstandene und ständig überarbeitete Schulungs-materialien, die auf ihre Selbstlerntauglichkeit hin noch einmal „redigiert" wurden. Hinzu kommen selbst entwickelte kleine „Tests", zum Beispiel um einen Eindruck vom Stand der Computerkenntnisse oder von Fähigkeiten des Maus-Umgangs zu

[67] vgl. Reglin/Schöpf (2000), die Vorschläge für den Einbauexterner Webquellen liefern und von der Handts (2003) Idee, die im Internet unzählig vorhandenen Diskussionsforen zu nutzen, um starre CBT´s durch authentische Kommunikationssituationen zu ergänzen.

gewinnen, die als „nett und nicht so trocken“ (LB6; 16:48) und „thematisch orientiert an unserer Zielgruppe“, bezogen darauf, „was wir denken, was die Frauen brauchen“ (LB7; 16:50) beschrieben werden. Zudem wird derzeit ein Fokus auf der Entwicklung von Prüfungsmöglichkeiten gelegt, um TeilnehmerInnen des Selbstlernbereichs zu ermöglichen, ein Zertifikat zu bekommen, das mehr enthält als die Bescheinigung der Teilnahme und damit als „verwertbarer“ beispielsweise für die Bewerbungsmappe gilt. Als Idee wird hier diskutiert, Prüfungen in Form von Projektaufgaben (z.B. Erstellen Sie eine Online-Bewerbung) abzunehmen und die Lösungen individuell auf der Folie eines „Erwartungshorizonts“ einzuordnen.

**Weiterführende Interpretation:**
Der Befund „Enge Bindung an fertige Softwareprodukte“ weist meines Erachtens Zusammenhänge zu zwei weiteren Kategorien auf, nämlich:
**...Themenangebot:** Themen, die man gerne anbieten würde, die jedoch nicht den Ansprüchen an Lernsoftware gerecht werden, können in SLZ1 nicht angeboten werden. Dies ist z.B. ein Problem bezogen auf betriebliche/ betriebswirtschaftliche Inhalte. Auch Nolda (2001, S. 113) sieht die Tendenz: „Die technischen Möglichkeiten des Mediums führen andererseits dazu, entweder nur visualisierbare oder animierbare Lerninhalte auszuwählen oder aber eine Visualisierung und Animierung als l’art pour l’art zu betreiben.“
**...Metakognitionen:** Die meist recht eng getakteten Frontalsoftware-Angebote lassen häufig gar keinen Bedarf zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens entstehen. Dies dürfte bei offeneren Szenarios, die viel größere Wahlmöglichkeiten und Aktivitätsniveaus beinhalten, eher gegeben sein.

Als Resümee lässt sich festhalten: Was im Rückblick auf die Selbstlernzentren der 70er Jahre als Technikzentrierung beschrieben wurde, scheint sich teilweise zu wiederholen. Zwei der drei besuchten Selbstlernzentren knüpfen ihr Angebot an am Markt verfügbare computerbasierte Lernmittel. Speziell SLZ1 geht eine äußerst enge Bindung ein, was auch bei der Betrachtung der Flyer auffällt. Während bei SLZ1 als Titelbild eine Fotografie fungiert, die Lernberaterin und Lernerin mit fixiertem Blick auf den Monitor zeigt, kommt bei SLZ2 eine gelockerte Verbindung zum Ausdruck, weckt doch der gezeigte, in der Luft hängende Stecker auch die Assoziation, selbigen einmal zu ziehen und sich vom Computer zu lösen. SLZ3 kommt auf seinem Flyer bezeichnenderweise ohne Abbildung eines Computers aus.

### 6.2.4. Soziale Implementation

„Sich austauschen [...] – das passiert beim PC einfach zu wenig“ (LB3; 18:159). Diese Aussage verweist auf die Fragestellung, wie in den einzelnen Selbstlernzentren versucht wird, das von allen LernberaterInnen angesprochene, mit dem Einsatz von computergestützten Medien einhergehende Kommunikationsdefizit zu mindern.

| | Primary Docs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Codes | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | Total |
| Allein vs. Gruppe | 7 | 2 | 6 | 1 | 5 | 5 | 26 |
| LB_AuZi_Kommunikation | 3 | 2 | 4 | 9 | 1 | 1 | 20 |
| Lernsoftware_Nachteile | 2 | 2 | 13 | 3 | 6 | 5 | 31 |
| SLZ_Grenzen_Kommunikion | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 6 |

In SLZ1 wird die Gefahr der Vereinzelung dadurch als vermindert angesehen, dass jederzeit LernberaterInnen zur Verfügung stehen. Eine weitergehende Einbindung sozialer Faktoren findet nicht statt – zumal die Mehrheit der LernberaterInnen Lernen in Gruppen eher negativ („Gruppendynamiken, Prügelknaben“, „die stärksten geben den Ton an“, „nur die lautesten werden wahrgenommen“ [LB1; 19:11, 19:20, 19:21]) beurteilt und als hinderlich für die positiv gewertete, stille, „arbeitsintensive Lernatmosphäre“ (LB4; 15:22) einschätzt. „Kommunikationszentrum wollen wir nie werden und können’s auch nicht leisten. Bei uns wird absolut nur gelernt, jeder für sich seine zwei Lernstunden, die er pro Tag hat“ (LB4; 15:80). Um die leise Atmosphäre zu bewahren und potenzielle Unruhe zu vermeiden, wird der Terminplaner teilweise als Steuerungsinstrument genutzt, indem beispielsweise die Lernzeiten von SchülerInnen verknappt werden. Die Fixierung auf Einzelarbeit am Computer spiegelt sich auch in der räumlichen Gestaltung (zwei Räume ausschließlich mit PCs für Teilneherminnen und LernberaterInnen) wieder.

Im Gegensatz hierzu gibt es in SLZ2 eine Küche, die Teilnehmerinnen zum Kennen lernen und Sich-Austauschen nutzen können: „Es entstehen dadurch sehr viele Kontakte, Freundschaften, weil die Frauen in ner ähnlichen Situation sind und gemeinsam den nächsten Schritt machen können“ (LB3; 18:88) Darüber hinaus wird auf einer informellen Ebene versucht, die Frauen im Sinne eines „Animationskünstlers“ (LB3; 18:199) zu vernetzen. „Alle haben ja vorher irgendwie irgendwas gemacht und dann kann man sagen, ach guck mal die, die hat das auch gemacht, und die ist jetzt dahin – so vernetzen wir die Frauen ein bisschen und dann geht das eigentlich ganz gut los“ (LB3; 18:179). Als Resultat dieser Vernetzungsarbeiten entsteht in SLZ2 „ne Art Cocoon“ (LB3; 18:84), ein geschützter Raum[68].

[68]Verbunden mit der charismatisch wirkenden Leiterin LB3 hatte ich beim Begriff „Schutzraum“ einen Vergleich zu Alexander A. Neills Summerhill im Kopf.

„...das ganze SLZ 3 hat das als Kultur gelebt, Empowerment durch Gruppen. Dieser Schatz, das sag ich jetzt n bisschen emphatisch [...], der darf nicht weg geschmissen werden, der muss [...] wirklich wie ein kleiner Schatz gehütet werden“ (B3; 16:61).

In SLZ3 ist Gruppenarbeit ein explizites Organisationsprinzip des Konzepts des Selbstlernzentrums. Dort halten Trainerinnen Kompaktmodule ab, verbunden mit der Idee[69], dass dazugehörige Übungen in selbstorganisierter Gruppenarbeit im „SOL“-Bereich absolviert werden. Um Gruppen zu bilden, wird der Cafeteria große Bedeutung beigemessen, darüber hinaus sollen Foren im Web-Auftritt der Organisation eingerichtet werden und es existiert eine Pinnwand als Kommunikationstafel im Selbstlernbereich („...an so ner Pinnwand, kann man sich zumindest wahrnehmen und entscheiden, o.k., um mit dir zusammen zu lernen, richte ich mir das anders ein“ LB6; 16:68). Diese Bemühungen werden unter dem Motto „Gelegenheitsstrukturen für Selbstorganisation schaffen“ gebündelt. An der Verwendung der Pinnwand lässt sich zudem beobachten, wie sich unterschiedliche Konzepte bis hinein in kleine Strukturen auswirken: Während die Pinnwand in SLZ3 ein „nach innen gerichtetes“ Kommunikationsinstrument für die TeilnehmerInnen ist, stellt es in SLZ1 ein „nach außen gerichtetes“ Informationsinstrument an den Fenstern zur Präsentation des Angebots an Lernsoftware für PassantInnen dar.

### 6.2.5. Kompetenzen, Tätigkeiten, Selbstbilder

| | Primary Docs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Codes | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | Total |
| LB_Kompetenzen | 6 | 2 | 0 | 9 | 6 | 4 | 27 |
| LB_Selbstbild_Bruch | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| LB_Selbstbild_Defizit | 0 | 2 | 20 | 1 | 2 | 0 | 25 |
| LB_Selbstbild_Emphase | 0 | 0 | 2 | 3 | 7 | 0 | 12 |
| LB_Selbstbild_Fachwissen | 4 | 2 | 0 | 4 | 5 | 14 | 29 |
| LB_Selbstbild_Reflexion | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| LB_Selbstbild_Verantwortlichkeit | 0 | 5 | 0 | 9 | 1 | 3 | 18 |
| LB_Selbstbild_Vergleich | 3 | 3 | 9 | 9 | 7 | 8 | 39 |

Da Lernberatung als unkonturiertes Berufsfeld gilt, fasse ich nachfolgend die von den PraktikerInnen explizit genannten benötigten Kompetenzen und wiederkehrende Tätigkeiten sowie die „zwischen den Zeilen“ zum Ausdruck kommenden Selbstbilder zusammen[70].

Als zentral gilt eine sogenannte soziale/menschliche Kompetenz, jedoch mit Blick auf verschiedene Anlässe. Während in SLZ1 diese Eigenschaft in Verbindung mit

[69] Bislang werden die Module rege genutzt, der SOL-Bereich hingegen nur selten.
[70] Für SLZ3 kann nur eine Aussage zum Selbstbild getroffen werden, die Punkte „Kompetenzen“ und „wiederkehrende Tätigkeiten“ kamen nicht zur Sprache.

Geduld und Toleranz als Voraussetzung beschrieben wird, um sich auf ständig wechselnde TeilnehmerInnen („Wir haben n permanenten Umsatz der Lernenden"; LB4; 15:117) einzustellen, wird sie in SLZ2 angesichts der „psychologischen" Orientierung eingefordert: „Mit welchen Sachen haben die schon mal zu tun gehabt, also brechen die auseinander bei der ersten Geschichte, die die Frau erzählt, dass sie Missbrauch in der Familie kennt, dass sie ihre Kinder schützen muss vor ihrem Mann oder so, ähm können die damit umgehen oder nicht?" (LB3; 18:146).

Unterschiedlich beurteilt wird die Bedeutung des inhaltlichen Fachwissens: In SLZ2 spielt es eine „untergeordnete Rolle" und steht laut LB3 im Verhältnis von „10 Prozent zu 90 Prozent" zur menschlichen Betreuung. In SLZ1 wird auch davon ausgegangen, dass Fachwissen (Argument: Einführungsprogramme) wenig wichtig sei, jedoch ist es „durch die Hintertür" weiterhin entscheidend präsent. Es werden nämlich nur Lernmittel angeschafft, deren thematische Betreuung gesichert ist. „Ich hab Physik absolut null Ahnung, Watt durch Volt ist Ampere, dann hört's auf. Da würd' ich auch ablehnen meinetwegen, so n Programm zu betreuen, weil ich kann Dir da nicht helfen" (LB5; 20:40). Vor diesem Hintergrund ist es vermutlich kein Zufall, dass Sprachlernsoftwares, deren Inhalte die LernberaterInnen selbst nicht beherrschen, im SLZ1 kaum genutzt werden.

Betrachtet man die von den LernberaterInnen beschriebenen Tätigkeiten, so wird neben Lernberatung für SLZ1 ein organisatorischer Part deutlich, der die Planung von Themenabenden, aber auch einen administrativen Part (Kontrolle der Nutzerausweise, Terminvergabe, Neu-Anmeldungen usw.) umfasst und mitunter als überlastig wahrgenommen wird. So meint LB2 (17:87): „Also es hat immer mehr mit Verwaltung zu tun als mit Inhalten. Jetzt nicht nur diesen ganzen Schreibtischkram, sondern auch wann mach ich meine Beratungen, wie teilen wir uns jetzt auf, wo setzen wir uns hin, welches Programm starten wir, wie ist das Passwort. Solche Fragen sind so überlastig, dass der Lerner an sich nur noch ne ganz ganz kleine Einheit wahrnimmt."[71]

[71] Gieseke wendet sich emphatisch gegen zu viel Organisation bei innovativen Projekten: „Um als professionell handelnder Erwachsenenpädagoge/professionell handelnde Erwachsenenpädagogin eigene Ideen umzusetzen, bedarf es auch des Mutes zu Scheitern. Weiterbildung ist kein Verwaltungshandeln. Sie widersetzt sich Wenn-dann-Regeln. Wir leben aber derzeit in einer Kultur, in der die Mutigen, die bereit sind, Fehler zu machen, um Verbesserungen und Erneuerungen zu erzeugen, diejenigen, die experimentierfreudig und unkonventionell sind, zu wenig unterstützt werden" (Gieseke 2002, S. 6). Schäffter formuliert zurückhaltender: „Erst wo ein gewisses Maß an Unbestimmtheit Platz greift, erschließen sich Möglichkeitsräume für vorher kaum denkbare „Alternativen" – für neuartige Sichtweisen, Deutungen und Gestaltungsvarianten" (Schäffter 2003a, S. 357).

Bezogen auf das Selbstbild lässt sich am Datenmaterial eine Kategorie erahnen, die ich als „Verantwortlichkeit“[72] bezeichnen möchte. Vergleicht man Aussagen wie „Also lass sie, wenn sie’s wollen“ (LB5 (20:19) im Kontext zum Umgang mit TeilnehmerInnen mit Lernschwierigkeiten) mit „Die Frauen, die hierhin kommen, die kriegen wir alle durch“ (LB3; 18:40), „Das muss ja n Sinn haben, das Lernen“ (LB3; 18:96) oder „Wir haben schon ne Vision, dass es den Frauen insgesamt was bringt“ (LB6; 16:24), so lassen sich unterschiedliche Haltungen feststellen bezogen auf die Frage, ob LernberaterInnen (noch) zuständig für gelingende Lernprozesse sind oder ob dies allein in der Verantwortung der LernerInnen liegt. Die Differenz wird auch bei sogenannten „schwierigen Fällen“ deutlich. Während LB3 äußert, gerade bei „Extremfällen“ erkenne SLZ2 seine Chancen und seine Einwirkungskraft (18:36), gelten in SLZ1 „Leute, die durch Halb-Zwang geschickt werden“ als problematisch: „Seien es irgendwie Azubis äh, die von ihren Berufsschulbetreuern geschickt werden um noch was dazuzulernen und dann einfach keine Lust haben. Da hab ich selber auch lernen müssen, Leute ab und zu einfach rauszuwerfen“ (LB1; 19:55).
Trete ich nun einen Schritt zurück und versuche, den letzten Absatz zu analysieren, so stehe ich mit der Kategorie „Verantwortlichkeit“ an der Grenze zu einer ethischen Diskussion, die an dieser Stelle nicht ausführlich entfaltet werden kann. Ein Ansatz könnte Fuhr mit seiner Differenz „Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag“ sein, der die Diskussion um Selbststeuerung so kommentiert: „Selbststeuerung wird dabei zu einem Ideal, mit dem die Lernenden konfrontiert werden und für dessen Verwirklichung die Profession zuständig sein soll. Dabei wird nicht selten übersehen, dass auch das eine Zumutung an die Teilnehmer darstellen kann. Es wird nicht immer bedacht, dass die Teilnehmer vielleicht gar nicht lernen wollen, wie man lernt, sondern dass sie möglichst schnell und mit geringem Aufwand positives Wissen erwerben wollen und man das vielleicht respektieren sollte“ (Fuhr 2003, S. 381).
Das dem Beharren auf Selbstreflexion ein Für und Wider innewohnt, zeigt eine Passage von LB6 aus SLZ3: „Die Frauen kommen und haben eigentlich ne begrenzte Erwartung. Sach mir, was ich zu tun hab, und ich mach das dann. Solange du mir auch sagst, dass ich mein Berufsziel oder was damit erreiche. Und wir erwarten dann von ihnen, dass sie im Grunde genommen ganz woanders noch mal hingehen, und woanders anfangen mit ihrem Lernen. [...], ach machen wir erst mal n bisschen Selbsterfahrung. Also wir haben schon ne Vision, dass es den Frauen insgesamt was bringt, dass es lebenslanges Lernen unterstützt und so weiter und so fort. Ich finds immer wieder fraglicher, wie weit greifen wir da ein, also können wir das erwarten, dass sie sich damit auseinandersetzen, oder können wir

[72] Klein/Reutter/Dengler/Poppeck (2002, S. 44-50) sprechen von „pädagogischer Fürsorgepflicht“.

das nicht erwarten“ (LB6; 16:24). Um die Spannweite dieser Diskussion zu erweitern und in dieser Offenheit stehen zu lassen, abschließend ein Zitat von LB2 (17:171), das die Frage provoziert, ob nicht der Rückzug der Profession ein Qualitätsmerkmal ist: „Also die (JM: TeilnehmerInnen) können sich einfach hinsetzen und drauflos lernen, ohne dass irgendjemand hinter ihnen steht und sagt, aber sie müssen doch und sie sollten doch und was total gut wäre und was?, das können sie immer noch nicht? Und vielleicht ist es das, was unsere Lerner gerne mögen.“

### 6.2.6. Organisationskultur

| | rimary Docs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Codes | LB4 | SLZ3 | LB2 | LB3 | LB1 | LB5 | Total |
| Orga_Kommunikation | 0 | 2 | 7 | 2 | 0 | 8 | 19 |
| Orga_Reflexion | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| SLZ_Zukunft | 6 | 3 | 9 | 5 | 16 | 8 | 47 |

In zwei der drei Selbstlernzentren scheint eine Organisationskultur vorzuliegen, die mit Wenzig (2003, s. Kapitel 5.5.1.1.) als kommunikativ-reflexiv beschrieben werden kann. Dafür stehen in SLZ2 Instrumente wie Supervisionen, bei denen der Umgang mit „schwierigen“ Teilnehmerinnen reflektiert wird, oder der Ordner „Betreuungsverlauf“, in dem Lernberaterinnen ihre Aktivitäten (z.B. Zu welchen Themen wurden vertiefende Aufgaben bearbeitet? An welchen Stellen gab es Schwierigkeiten? Wie wurde reagiert?) dokumentieren, um so den in anderen Schichten anwesenden Kolleginnen die Möglichkeit zum Anschluss zu geben. In SLZ3 liegt eine reflexive Arbeitsstruktur sozusagen per Definition vor, entstand doch das Konzept für den Selbstlernbereich als Ergebnis einer Organisationsentwicklungsmaßnahme „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“, die durch eine externe Beraterin (Interviewpartnerin B3) und der Methode der kollegialen Fallbearbeitung begleitet wurde. In zahlreichen Aussagen zeigt sich die Wertschätzung dieses Zugewinns an Reflexivität, wie auch der Eindruck entsteht, dass die Rolle der Lernberatung gemeinsam-kommunikativ ausgehandelt wird. Ein Projektbericht konstatiert, durch dieses Vorgehen seien Professionalisierungsprozesse angeregt worden.

SLZ1 ist hingegen noch auf der Suche nach einem gemeinsamen Leitbild von Lernberatung. Dieser Eindruck mag sicherlich auch damit zusammenhängen, dass hier vier Einzelinterviews geführt wurden, wodurch natürlich mehrere und damit auch unterschiedliche Sichtweisen[73] auftauchen. Jedoch sind die Differenzen teilweise beträchtlich, wie die von mir betitelten Mottos der Interviews (ein Vorschlag von Jaeggi/Faas/Mruck 1998, S. 7) erahnen lassen. Dort schrieb ich:

[73] Auffällig in diesem Zusammenhang ist zudem, dass die Gesprächspartner in SLZ1 in der Regel von „ich“ sprechen, während in SLZ 2 und SLZ 3 meist von „wir“ gesprochen wurde.

- Lernberatung als Steuerung (von Zielgruppen, der Atmosphäre)
- Lernberatung als Verkaufsgespräch
- Lernberatung als Verwaltung (= beschrieben als Defizit)
- Lernberatung als Hilfe zur Emanzipation[74]

Gegen Ende der Diplomarbeit setzte in SLZ1 ein verstärkter Kommunikationsprozess, wofür zum einen im regelmäßigen Abstand von vier Wochen abgehaltene LernberaterInnentreffen, zum anderen der Aufbau einer „Lernerdatenbank" Zeichen sind. Dort werden Vereinbarungen mit und Ideen zu bestimmten Teilnehmenden festgehalten, um Transparenz zu erzeugen. In diesem Zusammenhang erscheint folgende These als wahre Prophezeiung: „Fast alle, die sich neu mit dem Thema (JM: selbstgesteuertes Lernen) beschäftigen, rufen erst nach multimedialen Methoden: Im Laufe der Arbeit wächst dann langsam die Erkenntnis, dass es mit den Methoden allein nicht getan ist, dass noch andere Kompetenzen erforderlich sind und es durchaus Sinn macht, das eigene Handeln zu reflektieren" (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 90).

Die Ausführungen zur Organisationskultur weisen Ähnlichkeiten zur Lernkulturtypologie von Weinberg (1999) auf, der einen streng hierarchischen, einen maßvoll partizipativen, einen kooperativ vernetzten und einen offen vernetzten Handlungstyp unterscheidet. SLZ 1 wäre auch angesichts der teilweise hohen Regelungsdichte die Terminplanung betreffen meines Erachtens eine Mischform zwischen streng hierarchisch und maßvoll partizipativ, während sich SLZ 2 und vor allem SLZ 3 in den Feldern kooperativ bzw. offen vernetzt wiederfinden würden.

### 6.2.7. Sonstiges: Effekte auf TeilnehmerInnenseite

Wenn schon keine Befragung der Lernenden stattfindet, so ist es zumindest interessant, welche Wirkungen die LernberaterInnen den Teilnehmenden zuschreiben. Die genannten Effekte liegen auf drei Ebenen:

**a) Erwerb inhaltlicher Kenntnisse**

Hier wird in SLZ1 auf die in der Lernsoftware implementierten Überprüfungen verwiesen, die vorrangig im Themenbereich IT-Wissen zu finden sind. Einige der LernberaterInnen äußern jedoch Skepsis, ob alle diese Tests valide sind: „...da gehen die Leute durch und sind super zufrieden damit, die sind super glücklich das

[74] Man könnte dies auch als Beleg für die „Ambivalenzen lebenslangen Lernens" (Kade / Seitter 1998) zwischen Emanzipation und Obligation oder zwischen Risiko (Lohnt das Lernen auf Vorrat? Bringen Zertifikate Sicherheit?) und Genuss (vom Kalkül der Nützlichkeit befreit, dem Gesetz der Freizeit unterworfen) deuten und die Forderung nach einem einheitlichen Leitbild als subtile Technik der Führung bezeichnen (vgl. Opitz 2004, S. 130).

alles mal gehört zu haben, aber die können dann trotzdem nicht speichern“ (LB2; 17:182) oder auch: „Der kognitive Prozess fällt hinten runter, man muss nichts über einen längeren Zeitraum behalten. [...]. Aber man kann sich da durch die Sachen durchklicken, ohne irgendwas zu lernen und trotzdem immer die höchste Punktzahl erreichen und das ist gefährlich“ (LB2; 17:170). Interessant in diesem Zusammenhang könnte der „Sprachmodus“ in SLZ1 sein, der sich dadurch auszeichnet, dass für Teilnehmende der Begriff „Lerner“ verwendet wird. Das heißt, die sprachliche Differenz zwischen „Teilnehmer“ und „Lerner“ verschwindet, so dass – dies jedoch nur als Vermutung – die implizite Annahme gilt, wer teilnimmt, lerne automatisch.

In SLZ2 wird die Frage des Lernerfolgs durch die Ablegung einer Prüfung und der Ausstellung der organisationsübergreifend anerkannten Zertifikate ECDL und EBDL beantwortet. Eine Studie, die Probleme und Gefahren, aber auch Möglichkeiten und Chancen des ECDL aufarbeitet, ist jüngst im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ erschienen. Für meinen Kontext von Belang ist zum einen, dass die von den Autoren befragten TeilnehmerInnen berichten, „dass der Zertifikatserwerb mit einem tiefer gehenden Verständnis der Lerninhalte verbunden ist und dass ein über oberflächlich-mechanische Operationen hinausgehender Kompetenzerwerb stattfindet“ (Hanft/Müskens/Muckel 2004, S. 235). Zudem werden positive Wirkungen auf Selbstbewusstsein und Lernmotivation geschildert.

**b) Erwerb von Strukturierungskompetenzen**

Termine machen und verbindlich einhalten, Zusagen machen, sich seinen Tag strukturieren sind Beispiele, die unter diesen Punkt fallen. Auch Tröster (2004, S. 224) betont: „Da bei der Gruppe der Lernungewohnten eine höhere Unstrukturiertheit festzustellen ist, ist es notwenig, sie an das Einhalten von Verabredungen und Vereinbarungen heranzuführen.“

**c) Emanzipatorische Effekte**

Aussagen wie „Steigerung des Selbstbewusstseins“, „Lernen als positiven Wert erkennen“, „den Computer als Normalität wahrnehmen“ oder überhaupt die Möglichkeit, an den Neuen Medien teilhaben zu können, lassen sich als Hinweis darauf deuten, dass die LernberaterInnen im Lernprozess im Selbstlernzentrum emanzipatorische Spuren[75] ausmachen.

[75] Mit einer gehörigen Portion Zuspitzung könnte man von einem Wirken gegen die „digitale Spaltung“ sprechen. „Gehörige Portion“ deswegen, da mit der Diskussion um Wissenskluft, digitale Spaltung und Aufbau von Medienkompetenz fast nie ausschließlich die Nutzung eines Computers an sich, sondern die Nutzung des Internets als Informations-, Kommunikations- und Partizipationsmedium (vgl. Blömeke 2004) gemeint ist, was in den besuchten Selbstlernzentren nur bedingt zur Nutzung freigegeben ist.

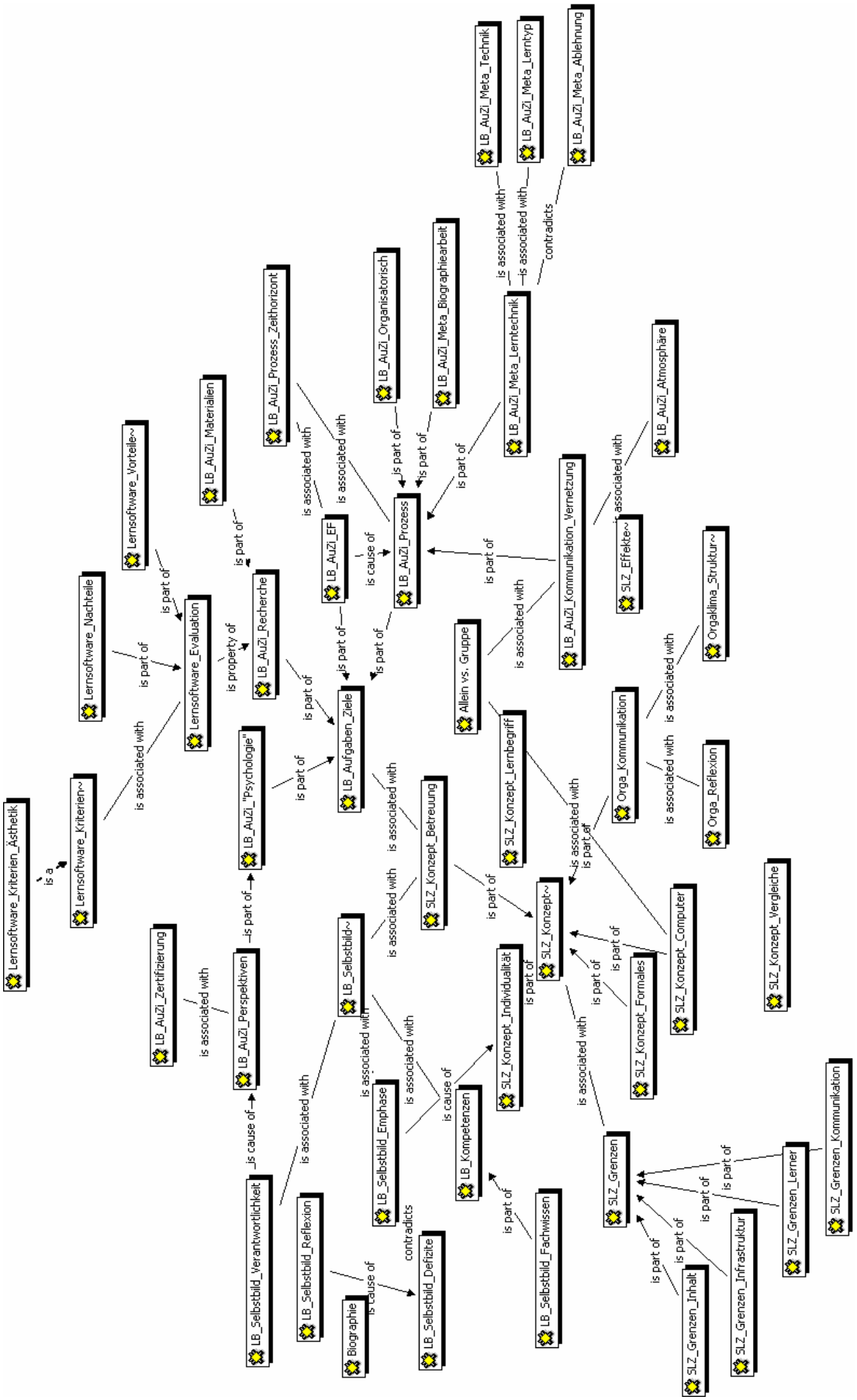



Abbildung 27: Die Kategorien im Zusammenhang

## 6.3. Diskussion der Ergebnisse

Was lässt sich bis zu dieser Stelle nun resümieren? Zunächst möchte ich die Ergebnisse zu Lernberatung (6.3.1.) mittels einer Systematik von Knoll verdichten und schärfer konturieren. Anschließend verorte ich SLZ1, SLZ2 und SLZ3 zusammenfassend und überblicksartig (6.3.2.) im Kategorienraum, was bezogen auf die vier Stufen der Typenbildung der zweiten Stufe (Gruppierung der Fälle anhand der definierten Vergleichsdimensionen vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 86) entspricht. Somit ersieht man nicht nur die konkrete Verteilung der Fälle auf die Merkmalskombinationen, sondern gewinnt auch einen Überblick über alle potenziellen Kombinationsmöglichkeiten (ebd., S. 81). Durch eine Rückbindung an die Diskussion um Selbstgesteuertes Lernen und Neue Lernkultur (6.3.3.) und eine Prüfung der Programmatik „Lernen wann, so oft und was sie wollen“ versuche ich, die in Kapitel 6.2. entwickelten Kategorien noch einmal im Zusammenhang darzustellen, was der dritten Stufe der Typenbildung entspricht. Den Abschluss bildet die Vorstellung zweier Idealtypen (6.3.4.) von Selbstlernzentren.

### 6.3.1. Systematisierung von Lernberatung

Jörg Knoll hat in einem Arbeitsblatt drei „Professionelle Handlungsformen“ (zit. nach Nounla 2004, S. 93) beschrieben:

**- Informieren:** In reinen Informationsdiensten geht es um die Weitergabe von Inhalten, z. B. welche Materialien in einem Selbstlernzentrum vorhanden sind, wann und wo Kurse stattfinden, welche Kurse für das angestrebte Bildungsziel geeignet sind.

**- Anleiten:** Eine Anleitung beinhaltet die Weitergabe einer Problemlösung. Anleiten ist eine ergebnisorientierte Aktivität, z. B. um Lernende zum Umgang mit Medien zu befähigen oder das Auffinden von Materialien mit Hilfe von Katalogen zu trainieren.

**- Beraten:** Im engeren Sinne beinhaltet Beratern die Unterstützung beim Entwickeln einer eigenen Problemlösung. Dabei handelt es sich um einen Prozess, bei dem es auch um die Kompetenzentwicklung beim Lernenden geht (Hilfe zur Selbsthilfe – den Lernenden befähigen, in Zukunft die Problemlösung eigenständig vornehmen zu können).“[76]

Auf Basis des bisher Gesagten lässt sich die Aussage vertreten, dass in SLZ1 vor allem Information (beim Erstberatungsgespräch) und Anleitung stattfinden und die Vorfeldberatung als „eigentliche“ Lernberatung gilt, während die Beratungsebene in

[76]Beratung könnte weiter in situative Beratung und biographieorientiertes Gespräch differenziert werden (Gieseke 2000, S. 15, zit. nach Schlüter/Justen 2004, S. 31).

SLZ2 (bezogen auf allgemeine Lebenshilfe) und SLZ3 (bezogen auf Lernbiographie) stark betont wird und neben die Vorfeldberatung intensive Prozessbegleitung tritt.
Meines Erachtens ist dieser Befund eine direkte Konsequenz der Strukturierung auf der Angebotsebene. In SLZ2 und SLZ3 sind Zielgruppen (nur Frauen, insbesondere Berufsrückkehrerinnen) und Themen (IT-Wissen) spezifisch definiert, wodurch zwar weniger Vielfalt, dafür jedoch Zeit und Raum für Beratung im Knollschen Sinne entsteht, zumal die Kenntnis der sozialen Lage der Zielgruppe stetig wächst. Dies ist in SLZ1 bedingt durch Vielfalt der Zielgruppen (MigrantInnen, SeniorInnen, SchülerInnen, Arbeitssuchend) und Themen sowie der normierten Zwei-Stunden-Taktung kaum der Fall. Lernberatung beschränkt sich auf permanente punktuelle Anleitung bei inhaltlichen Fragen („Theoretisch könnten wir den ganzen Tag nur zwischen den Lernern unterwegs sein und Fragen beantworten“ LB2; 17:77).
Diese Differenz zwischen SLZ1 und den anderen beiden Einrichtungen lässt sich mit „in die Breite“ vs. „in die Tiefe“ beschreiben, oder in den Worten der handelnden Personen: Während in SLZ1 Lernberatung „irgendwie auch so’n Allroundding“ ist (LB1; 19:100) und theoretisch den ganzen Tag *zwischen* den Teilnehmenden (s.o.) unterwegs sein könnte, rückt SLZ2 seinen Ansatz in die Nähe von Therapie; im Interview mit SLZ3 fällt das griffige Bild von Lernberatung als einer „Buddelarbeit“ (LB6; 16:51) und lässt an eine Analogie zur Diskussion um Selbstlernzentren aus den 70er Jahren und den Begriff des Lernanwalts denken, der „gegen [...] eingeschliffene Verhaltensweisen“ fungieren kann. (Heintz/Killait 1978, S. 83). Als aktuelle Referenz können Gieseke/Käpplinger (2001, S. 241) dienen, die festhalten, dass „Teilnehmerorientierung nicht missverstanden werden sollte als ein ‚Anbiedern’ an die Erwartungshaltungen der Teilnehmer/innen, sondern dass eine gute Pädagogik auch eine ‚Störung’ von gewohnten Sicht- und Handlungsweisen beinhalte oder auch einmal einen ‚Stop’ setzten muss“.
Festzuhalten bleibt, dass Lernberatung – entgegen der theoretischen und bildungspolitischen Diskussion mit der Forderung der Förderung von Selbstlernkompetenzen als Schlüsselqualifikation aller – in der Praxis weiterhin mit einem Defizitmodell operiert. So trifft das in den 80er Jahren formulierte Aufgabenprofil von LernberaterInnen (Motivierung, Stützung und Förderung Lernungewohnter sowie Beratung bei Lern- und Lebensproblemen, vgl. Harke 1994, S. 35) nahezu ideal das Bild der Mehrzahl der von mir besuchten Selbstlernzentren. Auch deshalb sollten die „stigmatisierten“ Vertreter der 80er Jahre (siehe Kapitel 4.5.1.3.) nicht als überholt gelten, sondern eine Sichtweise des „Sowohl-als-auch“ eingenommen werden.

### 6.3.2. Die Selbstlernzentren im Kategorienraum

Diese Tabelle bündelt die bisherigen Ergebnisse unter Berücksichtigung der Systematisierung von Lernberatung im vorherigen Abschnitt. Durch die Trennung nach den im halb-offenen Kodierverfahren herausgearbeiteten Kategorien ist es nun möglich, weitere sich weitere denkbare Figurationen zu überlegen. Wie sähe zum Beispiel ein Selbstlernzentrum mit selbstorganisierter Gruppenarbeit und starker Orientierung an Computern aus? Das „gescheiterte Projekt“ in SLZ4, das sich derzeit eher wie ein Internetcafé darstellt, ließe sich ebenfalls in diesem Merkmalsraum verorten: keine Lernberatung, geringe soziale Implementation, Computer mit Internetzugang als einzige Materialien. Und auch das Lernen mit Lernsoftware zu Hause fände hier seinen Platz: keine Lernberatung, keine soziale Implementation usw.

| | | SLZ1 | SLZ2 | SLZ3 |
|---|---|---|---|---|
| Zeit | | reglementiert | offen | offen |
| Lern-beratung | a) Einführung | informieren | informieren, beraten | informieren |
| | b) Prozessbegleitung | anleiten | beraten, anleiten | beraten |
| | c) Metakognition | | | Lernbiographie thematisieren<br>- Tagebücher<br>- Kompetenz-profile<br>- Workshops |
| Materialien | | - fertige Lernsoftware<br><br>- „Computer als Basis“ | - fertige Lernsoftware-<br>- individuelle Aufgaben<br>- „Computer als Rahmen“ | selbst erstellte Materialien |
| Soziale Implementation | | Interaktion mit Lernberatern | Interaktion mit Lernberatern<br>- informelle Vernetzung | selbstorganisierte Gruppenarbeit |
| Selbstbeschreibung der LernberaterInnen | | Organisatoren, Dienstleister, „Allroundding“ | Psychologie | „Buddelarbeit“ |
| Organisationskultur | | bedingt kommunikativ | kommunikativ-reflexiv | in hohem Maße reflexiv |

**Abbildung 28: Die Selbstlernzentren im Kategorienraum**

### 6.3.3. Rückbindung an die Diskussion um Selbstgesteuertes Lernen

„Sie wählen frei die Lerninhalte, die Lernzeiten, die Lerntermine und die Lerngeschwindigkeit“ – so lautet das programmatische Versprechen der neuen Lernkultur. Was davon findet sich in der Praxis wieder?

Eingelöst muss der Punkt **Lernzeiten** gelten. Unabhängig von festgelegten Kursterminen können Selbstlernzentren besucht werden. Zwar liegt eine Bindung an Öffnungszeiten und Terminvereinbarung vor, dennoch ist ein bislang der Profession oder Organisation vorbehaltenes Steuerungsinstrument in die Verfügung der Teilnehmenden übergegangen. Ähnlich ist – vor allem beim Lernen mit Lernsoftware – das Kriterium **Lerngeschwindigkeit** zu beurteilen: Schnell, langsam, beliebig viele Wiederholungen, ohne in Widerspruch zum Lerntempo der übrigen TeilnehmerInnen zu treten – dies liegt in der Entscheidung der Teilnehmenden. Abhängig von der „Verantwortlichkeit“ der LernberaterInnen ist es, ob „zu“ schnelles Vorgehen zugunsten einer tieferen Bearbeitung gebremst wird oder ob in derartigen „Eingriffen“ einen Widerspruch zum „Selbstlerngedanken“ (LB1; 19:57) gesehen wird.

Schwierig zu beurteilen ist das Kriterium „freie Wahl des **Lerninhalts**“. Natürlich kann zwischen z.B. PC-Wissen, Fremdsprache oder Mathematik frei gewählt werden – dies ist jedoch eine Option, die in der Erwachsenenbildung schon immer bestanden hat. Ein nicht-triviales Verständnis von Wahlfreiheit kommt in der häufig anzutreffenden Formulierung vom Lernen nach Bedarf in Modulen (fiktives Beispiel: morgens Serienbrief in Word, mittags Futur II des Englischen, abends antiproportionale Zuordnungen) zum Ausdruck. Dies ist jedoch in der Praxis der Selbstlernzentren nicht anzutreffen („Wenn man sagt, ich möchte Futur eins lernen, ähm, das geht nicht. Auch ganz einfach, weil’s zu sehr aus dem Zusammenhang gerissen ist“ [LB2; 17:96]), TeilnehmerInnen arbeiten ein entsprechendes Lernangebot in der Regel komplett durch, was auch den Empfehlungen entspricht, die sich in den von den LernberaterInnen formulierten Lernplänen wiederfinden. „Neu“ bezogen auf die Wahl der Inhalte ist vielleicht die gleichzeitige Kombination mehrerer Themen, wobei hierin durchaus auch ein Trend zur Beliebigkeit gesehen werden kann: „Und das zweite ist dann auch solche Angstprogramme wie eben Deutsche Rechtschreibung aufzulockern mit anderen Dingen, die vielleicht ein bisschen mehr Freude machen. Um dann zu sagen, o.k., wir machen noch das 10-Finger-System dazu, was so ne reine motorische Angelegenheit ist oder wir machen auf jeden Fall noch Mathe dazu, was ja auch eher so ne illustrierte Geschichte ist“ (LB1; 19:48). Alles in allem verbleibt hier ein Großteil des Steuerungspotenzials auf der Ebene der Profession, zumal diese weiter die „Hoheit“ über das Themenangebot besitzt. Dabei scheint es

Bereiche zu geben, die sich für eine Umsetzung in eine Frontalsoftware, eine von der Mehrzahl der LernberaterInnen geschätzte Lernform, kaum eignen (z.B. Politische Bildung, Geschichte) und sich deshalb auch nicht im „Kursangebot" von Selbstlernzentren wiederfinden. Dies ist ein m. E. unterschätztes Feld, nämlich das Selbststeuerungspotenzial von der Struktur der Wissensgebiete her zu analysieren.
Auch die Wahl von **Methode** und **Medien** des Lernens verbleibt in der Verfügung der Erwachsenenbildner, selbst die in SLZ3 innerhalb der Institution angestrebte selbstorganisierte Gruppenarbeit ist eine Entscheidung der dort tätigen Professionellen. Auffällig bezogen auf die Medienwahl ist die häufig anzutreffende Selbstverständlichkeit, wonach selbstgesteuertes Lernen computerbasiert zu sein hat.
Kein zentrales Thema in den besuchten Selbstlernzentren (Ausnahme: SLZ3) ist das in Bildungspolitik und Theorie ausgegebene Ziel, **Selbstlernkompetenzen** bewusst-reflexiv aufzubauen. Tendenziell scheint eine derartige Kompetenz nicht Lernziel, sondern Lernvoraussetzung zu sein, so dass in Extremfällen Selbststeuerung Zwang wird: „Sie müssen hier alleine lernen" (Protokoll 28. Mai).
Nicht gelöst ist die Problematik der Dokumentation von Lernwegen, die angesichts der individualisierten, der Beobachtung der LernberaterInnen weitgehend entzogenen Lernprozesse eine zentrale Voraussetzung nicht nur für eine etwaige Zertifizierung sein kann, sondern auch eine Grundlage für Reflexionsgespräche *über* den individuellen Lernprozess der TeilnehmerInnen darstellt. Und um überhaupt zu individuellen Lernwegen, über die reflektiert werden kann, zu kommen, müssen diese – dies ist ein Fazit der Didaktik selbstsorgenden Lernens sensu QINEB (vgl. 4.5.1.2.) – bezogen auf die Materialgestaltung möglich sein, müssen Teilnehmende vielleicht sogar „angemessen überfordert"[77] werden – diese Voraussetzung ist aber gerade bei sog. Frontalsoftware nicht gegeben.

Vielleicht liegt in der Verwendung von frontalen Lernangeboten, die sich an „klassische" Lernrhythmen (Inhalt darbieten, Aufgaben bearbeiten, lineares Vorgehen, Aufteilung in überschaubare Portionen – „neu" ist das Medium Computer, nicht die Struktur des Lernprozesses) anschmiegen, angereichert durch den Zugewinn an Verfügung über Lernzeit und Lerntempo und vielleicht auch in der Anonymität das „Erfolgsgeheimnis" der Selbstlernzentren begründet, die gerade von einem etatmäßig bildungsfern geltenden Klientel wie z.B. MigrantInnen, für die eigentlich gilt, dass sie „in der Weiterbildung sehr stark unterrepräsentiert" (Forum Bildung, zit. nach Ziemons 2004, S. 210) sind, genutzt werden[78].

[77] Reimann-Rothemeier (2003, S. 34) spricht von provokativen Aufgaben, die kognitive Konflikte in dosierter Form hervorrufen.
[78] Hierin liegt ein Unterschied zu den Selbstlernzentren der 70er Jahre, in die sich trotz Lernberater kaum „Lernungewohnte verirrten" (Siebert 2000, S. 8).

### 6.3.4. Zwei Idealtypen von Selbstlernzentren

**„Idealtypen sind nicht Abbilder von Wirklichkeit**
**sondern Werkzeuge, um Wirklichkeit zu begreifen“[79]**
**(Herzog 2003, S. 390).**

Die folgenden Ausführungen stellen zwei Idealtypen von Selbstlernzentren im Sinne von Kluge/Kelle (1999) vor, d.h. die einzelnen Kategorien liegen nicht zwingend parallel zu den zuvor empirisch beschriebenen Selbstlernzentren, sondern sind „ein wissenschaftliches Konstrukt“ [...], das in der empirischen Wirklichkeit nicht immer in allen Einzelheiten den Handlungsfiguren entspricht“ (Lamnek 1995, S. 204).

Kernkategorie zur Unterscheidung ist der Umgang mit Zeit. Denn diese verantwortet, ob ein Selbstlernzentrum als Beschleuniger oder Entschleuniger – dies sind die Idealtypen, die ich zur Diskussion stellen möchte – wirkt. Elemente, die Beschleuniger charakterisieren, wären: Rezeptiver Umgang mit dem Lernangebot, Lernberatung als passive Dienstleistung auf Anfrage für „dahingleitenden Kunden“, die den Abbruch des Lernprozesses bei auftauchenden Schwierigkeiten verhindert und somit Vorteile gegenüber dem individualisierten Lernen in häuslicher Umgebung ohne Betreuung für sich beanspruchen kann, Selbststeuerung primär als Wahl der Lernzeiten und „Zappen“ zwischen Inhalten, Selbstlernkompetenz als Voraussetzung, Lernen als schneller, direkter Weg.
Demgegenüber ständen Entschleuniger für einen konstruktiv-kommunikativen Umgang mit dem Lernangebot, Lernberatung gibt sich aktiv („...ein aktiv handelndes Lernen mit der Lernsoftware zu unterstützen, den erreichten Stand jederzeit rekonstruieren zu können, reichhaltige Anwendungsbeispiele und gg. auch Vertiefungen bereit zu halten und Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch in kurzen Präsenzseminaren oder künftig über Email vorzusehen“, Zimmer/Psaralidis, 2000, S. 300.) und versteht sich auch als Störung der gewohnten Sichtweisen. Selbststeuerung meint Verknüpfung der Lerninhalte mit der eigenen Persönlichkeit, Selbstlernkompetenz ist Ziel, Lernen auch einmal als Umweg und Vertiefung modelliert.
Somit entsteht ein Typ selbstgesteuerten Lernens, der dem Mythos von der beschleunigten Wissensgesellschaft nicht vorschnell erliegt, sondern sich bewusst ist, dass das in digital Speichern oder multimedialen Bibliotheken (man könnte ergänzen: und Lernmaterialien) zur Verfügung stehende Wissen explizites und damit bloß potentielles Wissen ist, das „zu seiner Aktualisierung der selektiven

[79]Sie sind zu verteidigen gegen normative Indienstnahme und gegen ein Kippen in Stereotype (Herzog 2003, S. 395 f.)

Erinnerung, Interpretation und Mitteilung bedarf“ (vgl. Capurro 2004, S. 4) oder pragmatischer ausgedrückt: „Wissen braucht Zeit“ (ebd. S. 6). Bleibt dieser Prozess aus, so droht eine „konsumistische Haltung“, die „nur zur Befriedigung einer momentanen Neugier führt, nicht aber zu jener gedehnten Perspektive des wissenden Nicht-Wissens, die Bedingung der Möglichkeit allen Lernens und Forschens ist. Kurz: eine Wissensgesellschaft, die sich maßgeblich von ihrem Bezug zum expliziten Wissen her versteht, ist keine nachhaltige, sondern nur eine aufgeblähte Wissensgesellschaft“ (ebd. S. 4). Diese Lesart Capurros ist aus Sicht einer sich emanzipatorisch verstehenden Pädagogik natürlich reizvoll, da eine Anknüpfung an den Bildungsbegriff nicht mehr fern läge.

Eine weniger normativ aufgeladene Sichtweise auf die vorgestellten Typen wäre, den Typ „Beschleuniger“ als informell-beiläufiges, den Typ „Entschleuniger“ als formelles Lernen zu charakterisieren. Neu hieran wäre, dass informelles Lernen – womit in der Regel Lernen außerhalb von Institutionen der Erwachsenenbildung gemeint ist – innerhalb einer originär erwachsenenbildnerischen Einrichtung stattfindet. Die klare Trennung von formellen und informellem Lernen, wie sie in der folgenden Tabelle von Kirchhöfer (2003, S. 220) zum Ausdruck kommt, der informelles Lernen als bewusst-reflektiert, jedoch außerhalb von Institutionen ablaufend (zum Beispiel: Fahrrad fahren lernen) bezeichnet und somit vom beiläufigen Lernen unterscheidet, wird brüchig.

| **Formelles Lernen** | **Nonformales/Nonformelles Lernen** | |
|---|---|---|
| | **Informelles Lernen** | **Beiläufiges Lernen** |
| fremdorganisiert | fremd-, zumeist selbstorganisiert | nichtorganisiert |
| Zielvorgabe allgemeine Antizipation des Lernens (curriculare Lernziele) | eigene Zielkonstruktion konkrete Zielantizipation des Lernens | nicht zielgerichtet Veränderung als das antizipierte Resultat |
| eigenständige Strategien und Operationen | eigenständige und/oder abgehobene Strategien und Operationen | integriert, als Nebenprodukt |
| Eigenzeit | Eigenzeit | Gleichzeitigkeit |
| bewußt/reflektiert | bewußt/reflektiert | vorerst unreflektiert |
| fremdbestimmter Lernrhythmus | selbstbestimmter Lernrhythmus | sporadisch |
| problemunabhängig | problemorientiert | problemgebunden |

**Abbildung 29: Formelles vs. Nonformelles Lernen (Kirchhöfer 2003, S. 220)**

In Selbstlernzentren lassen sich Anteile aller drei Lernarten ausmachen: Das Lernen findet meist absichtsvoll, verbunden mit einem expliziten Lernwunsch innerhalb

einer Institution statt und ist damit formell. Es vollzieht sich in Eigenzeit mitsamt eines selbstbestimmten Lernrhythmusses und ist damit informell. Es bleibt in weiten Teilen unreflektiert und damit eher beiläufig. Folge dieser – im wahrsten Sinne des Wortes – „eigenartigen“ Konfiguration ist, dass eine gängige Strategie ergänzt werden muss: Wurde bislang nämlich stets versucht, zum Beispiel die pädagogischen Anteile informeller Lernprozesse aufzuspüren – als Beispiel kann die Untersuchung von Kil/Körber/Rippien (2004) gelten, die die Tätigkeit von Servicekräften in Science Centern (= multimediale Museen) als klassische pädagogische Unterstützung werten – so müsste diese typischerweise als Entgrenzung (vgl. Kade 1997) bezeichnete Sichtweise ergänzt werden um den umgekehrten Weg: Nämlich zu untersuchen, inwieweit sich formelle Institutionen informalisieren und somit nach innen hin „entgrenzen“. Der häufig mit positiven Wertungen versehene Diskurs um Entgrenzung als eine Ausweitung pädagogischer Zuständigkeiten würde fraglich.

Zu prüfen wäre unter anderem, ob mit einer Informalisierung formaler Institutionen die Erwartungen der TeilnehmerInnen unterlaufen werden: Möchten diese „einfach ein bisschen Spaß haben“ und sich „mal wieder mit einem Thema beschäftigen“ oder verbinden sie mit dem Besuch in einem Selbstlernzentrum Hoffnungen auf expliziten Lernerfolg und berufliche Aufstiegschancen? Eine weitere Lesart wäre, gerade im Unterlaufen solcher an Nutzen orientierten TeilnehmerInnenerwartungen eine institutionelle Strategie des Widerstands gegen zunehmende Ökonomisierung der Erwachsenenbildung zu sehen. Dies lässt sich jedoch zumindest anhand der geführten Interviews nicht belegen.

Vielleicht kann man diesen Gedanken als Anlass dazu nehmen, weitere innerhalb von Institutionen ablaufende Lernprozesse in dieser Art nach verschiedenen Anteilen zu kategorisieren, um zu mehr begrifflicher Schärfe im „halbpädagogischen Zwischenland“ (Kade 1997, S. 19) und der Debatte um formelles vs. informelles Lernen zu kommen. Oder man nimmt mit Kirchhöfer (2003, S. 213) zur Kenntnis, dass Lernkulturen „immer wieder neue Entwicklungsmöglichkeiten hervorbringen und vielfältige Irrwege und Parallelentwicklungen aufweisen. [...] Es könnte geradezu ein Merkmal solcher veränderten Lernkulturen sein, daß sie sich in widersprüchlichen Prozessen ständig erneuern und erweitern.“ Alheit/Dausien/ Kaiser/Truschkat (2003, S. 10) schließlich formulieren: „Lebenslanges Lernen „instrumentalisiert“ und „emanzipiert“ offenbar zugleich.“

# 7. Fazit: Zusammenfassung und Ausblick

- „Ein erstes Konzept: überlagert von der Technik
- „Was unzulänglich blieb: die Beratung“
- „Eine ungenutzte Chance: das Angebot zur Selbstgestaltung und Kommunikation“

Diese Kernpunkte beschrieb Hans Tietgens im Jahr 1986 als Resümee – und man könnte ergänzen: als Abgesang – auf Selbstlernzentren im Rahmen eines Sammelbandes über „vergessene Themen und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung“ (Wirth 1986). Die vorliegende Arbeit hat versucht, unter Aufarbeitung der historischen Grundlagen und aktuellen Diskussionslinien (Kapitel 2 und Kapitel 4) sowie einer – angesichts der Fallzahl wohl als explorativ zu bezeichnenden – eigenen Studie über Selbstlernzentren der Geschichte um diese im Zuge der Diskussion um Selbstgesteuertes Lernen wieder entdeckten Organisationsform ein weiteres Kapitel hinzuzufügen. Besondere Berücksichtigung (Kapitel 4.5.) fand dabei die Rolle der Lernberatung, die eine gewichtige Rolle im aktuellen Diskurs der Erwachsenenbildung einnimmt und so vielfältig ist, dass eine Betrachtung der empirischen Praxis stets den organisatorischen Rahmen und die Lernkultur einer Einrichtung berücksichtigen muss. Dies wurde durch eine an die Grounded Theory angelehnte Inhaltsanalyse der sieben geführten Interviews in Kapitel 6 durchgeführt, die beschriebenen Konzepte von Lernberatung wurden in einem Modell von Knoll zwischen Informieren, Anleiten und Beraten verortet, die Betrachtung „gipfelte“ in der Formulierung von zwei Idealtypen von Selbstlernzentren. Diese wurden als Entschleuniger und Beschleuniger markiert, Bezüge zur Diskussion um formelles und informelles Lernen aufgezeigt sowie ein „Link“ zum Bildungsbegriff gelegt und die für eine solche Unterscheidung mitverantwortlich zeichnenden ethischen Kategorien – Weiterbildung zwischen Paternalismus und Vertrag – aufgezeigt.
Als Ergebnissicherung – und damit vielleicht Input in den Diskurs um Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung – würde ich festhalten:
- Selbststeuerung in Reinform ist ein Mythos (Brookfield 1992, S. 12, zit. nach Fuhr 2003, S. 381) und bedarf stets der Untersuchung, auf welche Bereiche des Lernprozesses sie sich bezieht. In der pädagogischen Praxis scheint die Neigung zu bestehen, Selbststeuerung mit computerbasiertem Alleine-Lernen gleichzusetzen, jedoch lassen sich auch andere Ansätze identifizieren.
- Lernberatung definiert sich wesentlich von den Rahmenbedingungen. Je nach Umgang mit Zeit, eingesetzten Materialien und sozialer Implementation kann sie informationslastig sein und damit hohe Verwaltungs- und Dienstleistungsanteile auf-

weisen oder lernbiographisch orientiert als „Anwalt gegen die eingeschliffenen Interessen der Teilnehmer“ fungieren, wobei die Grenze zur Therapie im Auge behalten werden muss.
- Die Rolle des Materials, das zahlreiche Steuerungselemente von der Profession übertragen bekommt (wodurch erst Raum für „personennahe“ Lernberatung entsteht) wurde – sicherlich auch bedingt durch die Teilnahme am Weiterbildungsstudiengang QINEB – besonders betont, verbunden mit dem Vorschlag, Selbststeuerungspotenziale vor allem von der Struktur des zu vermittelnden Inhalts aus zu bedenken. Hiermit sind sowohl nicht computerbasierte Materialien als auch zwar PC-basierte, aber nicht frontal agierende Angebote, angesprochen.
- Als ungelöstes Problem wurde markiert, wie angesichts individualisierter Lernwege eine Dokumentation als Basis für Reflexionsgespräche gelingen kann.
- Gefordert wurde mehr begriffliche Schärfe bei der Diskussion um formelles und informelles Lernen.

Das Fazit von Tietgens müsste meines Erachtens in differenzierterer Form fortgeschrieben wird, da die Kriterien Technikeinsatz, Beratung und Gruppenanteil in der pädagogischen Praxis mittlerweile in verschiedenen Figurationen bestehen. Einige davon würden Tietgens vielleicht zu dem überspitzten Fazit in Anlehnung an Marx veranlassen – „Alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen ereignen sich sozusagen zweimal: das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce“ (Marx/Engels 1971, S. 222, zit. nach Tenorth 1999, S. 135) – andere ließen ihn hoffen, dass nun die Zeit für Selbstlernzentren, die zugleich Medienzentren, Kommunikationszentren und Beratungszentren sind (Tietgens 2001, S. 36), gekommen ist, dass sich Beharrungskraft für eine Idee auszahlt und dass es dieser Organisationsform gelingen kann, die „Anforderungen der Qualifikation und der Emanzipation miteinander zu vereinbaren“ (Tietgens 1973, S. 13). Selbstlernzentren in dieser Form als Entschleuniger wären kleine Schutzräume in einem von Ökonomisierung durchzogenem Feld und würden der Illusion lebenslangen Lernens, die sich darin zeigt, dass der Zentralslogan der Arbeitsgesellschaft „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“ sich wandelt in ein „Wer nicht lernt, soll auch nicht essen“ (vgl. Ribolits 2003), entgegen wirken. War es Mitte der 80er Jahre die Forderung nach mehr Kommunikation, würde Tietgens diese vielleicht allgemeiner fassen nach einer aktiven Bearbeitung von in Medienform dargebotenen Inhalten, worunter sicherlich wiederum die Forderung nach mehr sozialem Austausch (siehe Zimmer 2001, der im Ausbau partizipativer und kooperativer Lernprozesse die Chancen für expansives Lernen mit Neuen Medien und den Abbau von Anonymität sieht) fallen

würde, aber auch das Experimentieren mit ästhetischen Zugangsweisen zu Neuen Medien (vgl. als erste Ansatzpunkte: Boysen-Stern/Brinkmann 2004; H. 125 „Ästhetik und Kommunikation“ unter dem Titel „Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter“; Lemke u.a. 2003 sowie das Projekt www.kubim.de) und die Einübung einer computer literacy. Hierin sehen Kluge/Marotzki (1999) den „Rang einer elementaren Kulturtechnik“, die vier Fähigkeiten im computervermittelten Umgang mit Informationen umfasst: Informationssuche (Recherche im Internet), Informationsverarbeitung (Bewertung, Aufbereitung und Archivierung der Informationen in Form von Text, Zahl, Grafik, Ton und/oder Bild), Kommunikation (bsp. E-Mail, Chat, Mailinglisten, Newsgroups, Filetransfer) sowie Kritikfähigkeit (Bestimmung der Grenzen und Reichweiten des Internet, Bestimmung der Validität der Informationen und der Folgen des Umgangs mit diesem Medium im Sinne einer informationellen Selbstbestimmung). Denn – so könnte man in Anlehnung an Brechts Radiotheorie (vgl. Brecht 1967, zit. nach Kluge/Marotzki 1999) resümieren – um „aus dem Internet eine wirklich demokratische Sache zu machen [...], ist das Internet aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln“

Ausblick

Um die in Kapitel 2 wie auch 5 immer wieder erwähnte Subjektgebundenheit bei qualitativer Forschung und deshalb nötige Reflexion der eigenen Rolle auch im Fazit nicht aus dem Auge zu verlieren, fände ich es spannend, meine eigene Arbeit unter dem Gesichtspunkt noch einmal zu lesen[80], welche normativen Fluchtpunkte ich selbst verwendet habe – zu nennen wäre hier mit Sicherheit zum einen das Beharren auf der Möglichkeit einer „anderen“ (aktivierenden, zur Problemlösung und Selbstreflexion anregenden) Lernsoftware als den in der Praxis häufig anzutreffenden Frontalangeboten sowie die Förderung eines aktiven Umgangs, zum anderen die Idee, dass sich „echte“ Selbststeuerung, Lernen als eine Technik der Selbstsorge im Sinne Foucaults, nur über Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses wie auch der eigenen Lernbiographie gelingen kann. Vermutlich trifft dies für den gesamten Diskurs um Selbstgesteuertes Lernen zu, dass ein Mangel an Selbstreflexion als globales Teilnehmerdefizit (vgl. Fuhr 2003) ausgewiesen wird, das es nun via Erwachsenenbildung zu bearbeiten gilt.

Auf einer allgemeineren Ebene würde mich interessieren, die von mir implizit verwendete Vorstellung zum Theorie-Praxis-Verhältnis – als erste Idee siehe den Sammelband von Blankertz (Hrsg., 1978), in dem Bräuer mit „wechselseitige Stabilisierung“, „Optimierung der Praxis“ und „Kritik der Praxis“ drei mögliche Muster

[80] Eine Idee von Merkens (1986), der seine eigenen Protokolle teilnehmender Beobachtung reanalysiert.

des Theorie-Praxis-Verhältnisses zur Diskussion stellt – zu durchdenken und zu fragen, ob ich vielleicht auch dem von Herzog (1986) kritisierten dualistisch-mechanistischem Denken verhaftet gewesen bin, wonach Wissenschaft objektiv und Praxis subjektiv ist, oder ob durch den Prozess der Typenbildung ansatzweise zwischen beiden Feldern vermittelt werden konnte.

Da sich in meinen hie und da eingestreuten Vorschlägen zur Rejustierung der Praxis sich sicherlich einige als „kritisch" gedachte Impulse ausmachen ließen, wäre weiter zu fragen, wie Kritik in Zeiten der Postmoderne noch möglich und legitimierbar ist, wenn folgende – aus Sicht der an der Diskussion um Selbstlernzentren in den 70er Jahren vermutlich „unglaublich" anmutende - Diagnose der gesellschaftlichen Grundlagen stimmt:

> „Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung haben [...] die Fronten gewechselt, und es ist zunehmend unklar, wo überhaupt die Fronten verlaufen. Die Vermutung ist, dass Autonomie und Kritik nicht mehr gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen die Herrschaft und Macht eingebracht werden können, sondern gerade Teil dieser Ordnung sind, oder zugespitzt und allgemeiner formuliert, dass Autonomie nicht mehr einfach als Antithese von Herrschaft dargestellt werden kann, sondern als avancierteste Form der Macht zu deuten ist" (Masschelein 2003, S. 128, in einem Sammelband von Benner (Hrsg., 2003).

Das hieße in der Konsequenz, Begriffe wie Lebenslanges Lernen oder Beratung vor einem solchen Hintergrund neu zu diskutieren, wie dies ansatzweise im „Glossar der Gegenwart" (Bröckling/Krassmann/Lemke 2004), das dem Diskurs um Gourvernementalität zuzurechnen ist, geschieht. Dort wird Lebenslanges Lernen als „Technik der Selbstführung mit dem Telos eines umfassenden Wandlungs- und Anpassungsvermögens" (ebd. S. 157) markiert und Beratung als „unabweisbare Zumutung, permanent an der eigenen Verbesserung zu arbeiten" (ebd. S. 28) beschrieben.

Dies jedoch nur als Ausblick – schließlich erinnern die vom Fachbereich Pädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz herausgegebenen Empfehlungen zur Gestaltung von Diplomarbeiten daran, wie schnell man an der „Klärung fundamentaler Probleme der Pädagogik" (S. 2) scheitern kann.

# 8. Literaturverzeichnis

**Ästhetik & Kommunikation** (2004): Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter. Jg. 35, H. 125.

**Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management** (1999): Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u.a.

**AG Forum Bildung Hessen** (o.J.): Hessisches Thesenpapier zum Forum Bildung. www.anu-hessen.de/positionen/texte/forum_bildung_hessen.pdf [24.11.2004].

**Alheit, Peter** (1999): „Grounded Theory". Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Text für eine Lehrveranstaltung im Grundstudium der Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen im WS 1999/2000.

**Alheit, Peter** (2001): „Ethnographische Pädagogik". Eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. In: Die Deutsche Schule. Jg. 93, H. 1, S. 10-16.

**Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Kaiser/Truschkat** (2003): Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus. www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/materialien/main.html [30. November 2004].

**Altrichter, Herbert/Posch, Peter** (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.

**Ambos, Ingird/Conein, Stephanie/Nuissl, Ekkehard** (2002): Lernende Regionen – ein innovatives Programm. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ambos02_01.pdf [30. November 2004].

**Anregungen für die Gliederung eines Forschungsjournals**: www.ph-freiburg.de/hochschuldidaktik/fun/termine/ws_00_01/ideenjounal.doc [14. Juli 2004].

**Apel, Heino** (2003): Onlinejournal – Lernreflexionen online. In: MedienPädagogik, Jg. 5, H 1. www.medienpaed.com [5. November 2004].

**Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands** (1971): Selbstlernzentren (SLZ) und Volkshochschule (VHS). Frankfurt.

**Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia/Kammerer, Jutta** (2002): Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg., 2002). S. 129-144.

**Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg** (Hrsg., 2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.

**Aster, Rainer/Merkens, Hans/Repp, Michael** (Hrsg., 1989): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt/New York.

**Atteslander, Peter** (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin/New York.

**Bachmann, Götz** (1997): Mikro-Analyse, Reflexivität und einige Tassen Kaffee. In. Triebel, Armin (Hrsg., 1997), S. 193-206.

**Bachmann, Götz** (2002): Teilnehmende Beobachtung. Möglichkeiten und Grenzen der Methode. www.qualitative-research.net/organizations/or-tb-m-d.htm. [5. Juli 2004].

**Bauer, Karl-Oswald** (1995): Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern. In: Eberwein/Mand 1995. S. 254-267.

**Baumgartner, Peter/Payr, Sabine** (1999): Lernen mit Software. Innsbruck/Wien/München.

**Beddig, Hermann/Ernestus, Horst/Otto, Volker** (1976): Medien für die Weiterbildung. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Öffentlicher Bibliothek, Bildstelle und Volkshochschule. In: Otto, Volker u.a. (Hrsg., 1979), S. 206-218.

**Behrmann, Detlef** (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Ein kritischer Überblick zu didaktischen Möglichkeiten und Grenzen aus theoretischer und praktischer Sicht. In: Ders./Schwarz (Hrsg., 2003), S. 63-109.

**Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd** (2003): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld.

**Behrendt, Erich/Ulmer, Philipp/Müller-Tamke, Wolfgang** (2004): Netzbasiertes Lernen in der beruflichen Praxis: Zur Bedeutung des Bildungspersonals. Netzpublikation des Bundesinstitut für Berufsbildung. www.bibb.de/dokumente/ pdf/wd_68_netzbasiertes-lernen.pdf [30. November 2004].

**Benner, Dietrich** (Hrsg., 2003): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.

**Berg, Eberhard/Fuchs, Martin** (Hrsg., 1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt.

**Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried** (Hrsg., 2003a): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 1: Treffpunkt Lernen – ein lernendes Entwicklungsprojekt. Bonn.

**Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried** (Hrsg., 2003b): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bonn.

**Blankertz, Herwig** (Hrsg., 1978): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim/Basel.

**Blömeke, Sigrid** (2004): Neue Medien als Herausforderung für die Pädagogik. In: Neue Sammlung. Jg. 44, H.3, S. 299-317.

**Böhm, Andreas** (1994): Grounded Theory. In: ders (Hrsg., 1994), S. 121-140.

**Böhm, Andreas** (Hrsg., 1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz.

**Bohnsack, Ralf** (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.

**Boysen-Stern, Hans-Jürgen/Brinkmann, Annette** (2004): Computer – sinnlich und kreativ. Ästhetische Zugangsweisen als Lernprinzip. In: Computer + Unterricht, Jg. 14, H.55. S. 6-11.

**Breidenstein, Georg** (1999): Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld – eine ethnographische Skizze. In: Huber 1999. S. 14-34.

**Bräuer, Gottfried** (1978): Situation, Möglichkeit, Können. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.,1978), S. 137-146.

**Breuer, Franz** (1996): Theoretische und methodische Grundlagen unseres Forschungsstils. In: ders. (1996). S. 14-40.

**Breuer, Franz** (Hrsg., 1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen/Wiesbaden 1996.

**Brinkner, Tobina/Fischer, Steffen/Schröder, Alexandra** (1993): Lernen im Selbstlernzentrum der Volkswagen AG. Arbeiten aus dem Seminar für Pädagogik der Technischen Universität Braunschweig. Bericht 3/93. Braunschweig.

**Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas** (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt.

**Brunner, Ewald Johannes** (1994): Interpretative Auswertung. In: Huber, Günter/Mandl, Heinz (Hrsg., 1994), S. 198-219.

**Bude, Heinz** (1989): Der Essay als Form der Darstellung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 41, H. 3, S. 526-539.

**Büser, Tobias** (2003): Offene Angebote an geschlossene Systeme – Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg., 2003), S. 27-41.

**Capurro, Rafael** (2004): Gedehnter Blick und beharrliche Langsamkeit. Gegen das Mythologem der beschleunigten Wissensgesellschaft. Vortrag im Rahmen der 31. Römberberggespräche: „Die Sache mit der Bildung. Versuche über Lernen und Leben“. Chagallsaal der Städtischen Bühnen Frankfurt, 13. November 2004. [www.capurro.de, 17. November 2004].

**Debaty, Pol** (1990): Weiterbildung in einem offenen Zentrum – ein über kulturelle Grenzen hinweg übertragbares Beispiel? In: Berufsbildung CEDEFOP, Jg. 16, H. 2, Thessaloniki/Luxemburg, S. 33-36.

**Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf** (Hrsg., 1997): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt.

**Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf/Wittpoth, Jürgen** (Hrsg., 1998): Beiheft zum Report. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt.

**Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen** (Hrsg., 2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld.

**Dieckmann, Bernhard** (Hrsg., 1973). Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973.

**Dietrich, Stephan** (2004): Neue Lernkultur erfordert neue Lehrkultur. Zur Veränderung professionellen Handelns. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 54, H. 1, S. 57-66.

**Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth** (Hrsg., 1999): Selbstgesteuertes Lernen - Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt.

**Dörr, Günther / Jüngst, Karl-Ludwig** (Hrsg., 1998): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr-Lernprozessen. Weinheim/ München.

**Dohmen, Günther** (1979): Individuelles Weiterlernen in der Erwachsenenbildung. In: Otto, Volker u.a. (1979), S. 17-30.

**Dohmen, Günther** (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn.

**Dohmen, Günther** (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

**Eberwein, Hans/Mand, Johannes** (Hrsg., 1995): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim.

**Epping, Rudolf** (1998): Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.1998), S. 46-53.

**Ette, Ottmar** (2004): ÜberLebenswissen. Die Aufgabe der Philologie. Berlin.

**Faulstich, Peter** (1998): „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen/Tippelt, Rudolf (Hrsg., 1998), S. 10-13.

**Faulstich, Peter** (2002): « Selbstbestimmtes Lernen » - vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ faulstich02 _02.pdf [30. November 2004].

**Fichten, Wolfgang/Dreier, Birgit** (2003): Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht [66 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [Online-Journal], Volume 4, Nr. 2. www.qualitative--research.net/fqs-texte/2-03/2-03fichtendreier-d.htm [23. Mai 2004].

**Flick Uwe u.a.** (Hrsg., 1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim.

**Flick, Uwe** (1994): Text zwischen Mimesis und Welterzeugung. Fragen der Geltungsbegründung textualisierter Sozialwissenschaft. In: Böhm (Hrsg., 1994), S. 97-118.

**Flick, Uwe** (2000): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Auflage. Reinbek.

**Forneck, Hermann-Josef** (1999): Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Antrittsvorlesung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. www-user.tu-chemnitz.de/~koring/ quellen/paed01/ forneck-eb-antritt-vl/forneck-antritt-vorles.htm [5. November 20004].

**Forneck, Hermann-Josef** (2002a): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 48, H.2, S. 242-261. Weinheim.

**Forneck, Hermann-Josef** (2002b): Jenseits der Interaktivität? Über produktive und unproduktive Einsätze der neuen Medien in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Referat gehalten auf dem Kongress anlässlich des 30-jährigen Jubiläums der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (ZS LLFB) des Kantons Bern. www.lefobe30.ch [30. November 2004 nicht mehr online].

**Forneck, Hermann-Josef** (2002c): Konzept Selbstlernen. In: management & training. Magazin für Human Resources Development. Jg. 29, H. 2, S. 28-31.

**Forneck, Hermann-Josef** (2004a): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 54, H. 1, S. 4-14.

**Forneck, Hermann-Josef** (2004b): Das vergessene Terrain. Selbstlernarchitekturen. In: Der pädagogische Blick. Jg. 12, H. 3, S. 146-154.

**Forneck, Hermann-Josef/Springer, Angela** (2004c): Selbstlernprozesse didaktisch gestalten – Selbstlernarchitekturen, Lernprozessgestaltung und Lernberatung als Elemente einer Didaktik selbstgesteuerten Lernens. In: Informationen des DIE-Projektes „SELBER“. Nr. 8. www.die-bonn.de/selber/ presse/assets/ Info_SELBER_8_2004.pdf [30. November 2004].

**Forneck, Hermann-Josef/Springer, Angela** (erscheint 2005): Selbstlernarchitekturen, Lernentwicklungsarbeit und Prozessteuerung.

**Foucault, Michel** (1994): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt.

**Foucault, Michel** (2004): Hermeneutik des Subjekts. Frankfurt.

**Frank, Andrea** (1990): Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim.

**Fricke, Reiner** (2000): Qualitätsbeurteilung durch Kriterienkataloge. Auf der Suche nach validen Vorhersagemodellen. In: Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/ Lottmann, Alfred (Hrsg., 2000), S. 75-88.

**Friebertshäuser, Barbara** (2003a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: dies./Prengel, Annedore (Hrsg., 2003), S. 503-534.

**Friebertshäuser, Barbara** (2003b): Interviewtechniken – ein Überblick. In: dies./Prengel, Annedore (Hrsg., 2003), S. 371-395.

**Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore** (Hrsg., 1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1. Auflage. Weinheim/ München.

**Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore** (Hrsg., 2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Weinheim/ München.

**Friedrichs, Jürgen** (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen.

**Friese, Susanne** (2004): Atlas.ti Einführungskurs. Skript der Onlineplattform Thinktool. Berlin.

**Früh, Werner** (1998): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz.

**Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth** (1990): Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 18, H.2, S. 101-112. Weinheim.

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

**Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth** (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg., 2000), S. 81-92.

**Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth** (1984): „Gespräch über Lernen“ - ein unterrichts-pädagogisches Prinzip. In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Jg. 3, H. 5, S. 87-91.

**Fuhr, Thomas** (2003): Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. Zur Ethik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der liberalen Gesellschaft. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 79, H. 3, S. 376-394.

**Gerdes, Klaus** (Hrsg., 1979): Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus „Natural Sociology“ und Feldforschung in den USA. Stuttgart.

**Gerdes, Klaus/von Wolffendorf-Ehlert, Chr.** (1979): Ausgewählte Beobachtungsberichte aus der Drogensubkultur. In: ders. (Hrsg., 1979), S. 121-140.

**Gieseke, Wiltrud** u.a. (1998): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn.

**Gieseke, Wiltrud** (2002): Thesen zur Professionsentwicklung als Voraussetzung für Innovation. Vortrag anlässlich der Verleihung des Weiterbildungspreises Brandenburg am 5.6.2002 in Potsdam gehalten und am 13.12. als „Pädagogisches Salon-Gespräch“ am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde ergänzend weiter ausgeführt. WWW-Resource: www2.hu-berlin.de/ ebwb/team/ gieseke/downloads/Thesen_zur_Professionsentwicklung.pdf [24.11.2004].

**Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd** (2001): Lehren braucht Support. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg., 2001), S. 233-270.

**Girtler, Roland** (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien u.a.

**Girtler, Roland** (1989): Die "teilnehmende unstrukturierte Beobachtung". Ihr Vorteil bei der Erforschung des sozialen Handelns und des in ihr enthaltenen Sinns. In: Aster, Reiner/Merkens, Hans/Repp, Michael (Hrsg., 1989), S. 103-113.

**Girtler, Roland** (o. J.): 10 Gebote der Feldforschung. Ohne Jahr. http://gerda. univie.ac.at/ifs/institut/mitarbeiter.php?id=7&show=4## [14. Juli 2004].

**Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte** (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.

**Grotlüschen, Anke** (2004): Pädagogische Unterstützungsmodelle für Blended-Learning-Szenarien: Konsequenzen aus drei empirischen Annäherungen an inhaltliche und prozessuale Supportbedarfe. In: Der pädagogische Blick. Jg. 12, H. 3, S. 132-145.

**Hanft, Anke/Müskens, Wolfgang/Muckel, Petra** (2004): Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen. Berlin. www.abwf.de/ main/aktuell/content/ main/aktuell/downloads/line10_04/6.pdf [26. November 2004].

**Hansen, Andreas** (Hrsg., 2004): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.

**Harke, Dietrich** (Hrsg., 1991): Aufbau von Lehrpersonalfortbildung und Verwendung des Konzepts Lernberatung in mehreren Bildungseinrichtungen. Modellversuch Lernberatung. Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Band 4. Hamburg.

**Harke, Dietrich** (1994): Lernberatung – ein Fortbildungsmodell für Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung. In: Kailer, Norbert (Hrsg., 1994), S. 31-50.

**Harke, Dietrich/Volk-von Bialy, Helmut** (Hrsg., 1991): Erfahrungsberichte über Fortbildungen nach dem Konzept Lernberatung im Berufsförderungswerk Hamburg. Modellversuch Lernberatung. Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Band 3. Hamburg.

**Häßner, Katrin** (2003): Lernen im Lebenslauf und Lernberatung. Informationen des DIE-Projektes « Selber » Nr. 7. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/haessner03_01.pdf [30. November 2004].

**Haugg, Frigga** (2003): Lernverhältnisse. Hamburg.

**Heeg, Paul** (1996): Informative Forschungsinteraktionen. In: Breuer, Franz (Hrsg., 1996). S. 41-60.

**Heid, Helmut** (1990): Über „falsche" Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 18, H. 1, S. 29-34.

**Heintz, Josef** (1979): Dillingen: Modellversuch Selbstlernzentrum. Das Selbstlernzentrum als Lernort. In: Otto, Volker u.a. (Hrsg., 1979), S. 84-105.

**Heintz, Josef/Killait, Berthold** (1978): Selbstbestimmtes Lernen. Möglichkeiten und Grenzen individualisierten Lernens in einer Volkshochschule. Bericht über die Untersuchung einiger Aspekte des „Modellversuchs Selbstlernzentrum der VHS Dillingen e.V." Dillingen/Saar.

**Herzog, Walter** (1986): Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik. Ein Modell der Anwendung pädagogischen Wissens. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 40, S. 311-336.

**Herzog, Walter** (2003): Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 3, S. 383-399.

**Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus** (Hrsg., 2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.

**Höffer-Mehlmer, Markus** (2002): @lles online? Neue Medien und erwachsenenpädagogisches Handeln. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg., 2002), S. 277-286.

**Hölscher, Lucian** (2003) Michel Foucault. Vorlesung WS 2003/04: Geschichte der Geschichtsschreibung. Ruhr-Universität Bochum. www.ruhr-uni-bochum.de/lehrstuhl-ng3 [30. November 2004 nicht mehr verfügbar].

**Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl** (Hrsg., 2003): Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes". Weinheim/Basel/Berlin.

**Hoffmann, Hilmar** (1971): Medienzentren im Dienst kommunaler Kulturarbeit. In: Rupprecht, Horst (1971b), S. 169-200.

**Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen** (Hrsg., 1986): Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung. Mannheim.

**Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen** (Hrsg., 1992): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen.

**Honer, Anne** (1989): Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 18, H. 4, S. 297-312.

**Hopf, Christel** (1978): Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, H. 2, S. 97-115.

**Hopf, Christel** (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg., 1995), S. 177-182.

**Huber, Günter/Mandl, Heinz** (Hrsg., 1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim.

**Huber, Ludwig** (Hrsg., 1999). Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze.

**Hug, Theo** (Hrsg., 2001): Wie kommt die Wissenschaft zu ihrem Wissen. Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001.

**Issing, Ludwig** (1998): Lernen mit Multimedia aus psychologisch-didaktischer Perspektive. In: Dörr, Günther / Jüngst, Karl-Ludwig (Hrsg., 1998), S. 159-178.

**Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja** (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften. Nr. 2-98. Berlin.

**Jüchter, Heinz Theodor** (1970): Selbstlernzentrum. Elemente, Skizze, Entwurf. In: Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands (1971), S. 7-30.

**Jüchter, Heinz Theodor** (1970b): Etwas Neues: die kommunale Mediothek. In: Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands (1971), S. 33-34.

**Jüchter, Heinz Theodor** (1971a): Selbstlernzentrum für Erwachsene. Überlegungen zu einem Modell. In: Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands (1971), S. 39-41.

**Jüchter, Heinz Theodor** (1971b): Das Modell eines Selbstlernzentrums. In: Ruprecht, Horst (Hrsg., 1971). S. 107-140.

**Jüchter, Heinz Theodor** (1979): Wuppertal: Das Selbstlernzentrum der Volkshochschule. Report über ein Modellprogramm. In: Otto, Volker u.a. (Hrsg., 1979), S. 46-73.

**Kade, Jochen** (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg., 1997), S. 13-31.

**Kade, Jochen** (1998): Vorwort. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf/Wittpoth, Jürgen (Hrsg., 1997).

**Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang** (1998): Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. www.wissengesellschaft.org/themen/bildung/bildungrisiko.html [30. November 2004].

**Kailer, Norbert** (Hrsg., 1994): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen. Wien.

**Kaiser, Armin/Kaiser Ruth** (2002): Lerntagebuch und Selbstbefragung als metakognitive Studientechniken. Hagen.

**Keiner, Edwin** (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim.

**Kemna, Joseph:** Selbstlernzentrum Wuppertal: Pädagogische Probleme – Erfahrungen mit „Selbstlernmedien“. In: Otto, Volker (Hrsg., 1979), S. 160-180.

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

**Kemper, Marita** (1998): Qualitätssicherung von Weiterbildung – Ein Plädoyer für aktive Partizipation von Lernenden. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg., 1998), S. 142-152.

**Kerres, Michael/Jechle, Thomas** (1999): Hybride Lernarrangements: Personale Diensteistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur (1999). Band 17. Recklinghausen. S. 21-39.

**Kerres, Michael/Jechle, Thomas** (2000): Betreuung des mediengestützten Lernens in telemedialen Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 28, H. 3, S. 257-277.

**Kil, Monika/Körber, Klaus/Rippien, Horst** (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen“ im Leistungs- und Organisationsspektrum von Weiterbildung. In: Der pädagogische Blick. Jg. 12, H. 2, S. 90-107.

**Killait, Berthold/Burr, Mathilde** (1980): Alternative Organisationsformen in der Erwachsenenbildung: Das Selbstlernzentrum. In: Weymann, Ansgar (Hrsg., 1980), S. 323-337.

**Kirchhöfer, Dieter** (2003): Informelles Lernen – Legitimation für De-Institutionalisierung? In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg., 2003), S. 213-231.

**Klein, Rosemarie** (1998): Lernberatung: Paradigma-Wechsel vom Lehren zum Lernen. In: Klein, Rosemarie/Reutter Gerhard (Hrsg., 1998), S. 116-130.

**Klein, Rosemarie** (1998): Neue KursleiterInnen braucht das Land? Verunsicherungen um ein neues Professionsverständnis. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Jg. 6, H. 1, S. 22-24.

**Klein, Rosemarie** (2002): Komplexe Lernkontexte am Beispiel von Lernberatung. In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg., 2002), S. 241-252.

**Klein, Rosemarie** (2003): Die Lernberatungskonzeption nach M. Kemper/R. Klein. Referat am 28. Januar 2003 beim SOLE-Workshop. Krems. www.offene-grenze.at/opencms/export/download/OG-SOLE/TEXT_referat_lernberatung_rosemarie.pdf [30. November 2004].

**Klein, Rosemarie/Peters, Sybille/Dengler, Sandra** (1999): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Konzepte und Erfahrungen selbstgesteuerten Lernens mit neuen Medien von Weiterbildungsträgern. Arbeitsberichte des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Heft 22. Magdeburg.

**Klein, Rosemarie/Peters, Sybille/Dengler, Sandra/Poppeck, Anja** (2002): Realisierte Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. Studie mit Fallbeschreibungen. Arbeitsberichte des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Heft 38. Magdeburg.

**Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard** (2003a): Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbst-organisierten und -gesteuerten Lernens. In: Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hrsg., 2003a), S. 46-84.

**Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard** (2003b): Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (Hrsg., 2003), S. 170-186.

**Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard** (2004): Lernberatung als Lernprozess-begleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf Einrichtungs-ebene. In: Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd (Hrsg., 2004), S. 89-113.

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

**Kleining, Gerhard** (1995): Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg.

**Klemm, Ullrich**: Bildungsräume als Ermöglichungsorte. Sozialökologische Dimensionen innovativer Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hrsg., 2003b), S. 220-224.

**Kluge, Susann/Kelle, Udo** (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.

**Kluge, Peter/Marotzki, Winfried** (1999): Die Fortsetzung des Projektes der Bildung mit anderen Mitteln. Aspekte einer bildungstheoretisch inspirierten Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik in Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Jg.19,, H. 73, S. 53-74.

**Knorr, Werner** (1998): Multimedia in einem Selbstlernzentrum. In Bildungspraxis, Jg. 6, H. 1, Marktheidenfeld, S. 30-31.

**Kommission der europäischen Gemeinschaften** (Hrsg., 2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen (SEK (2000) 1832). Brüssel.

**König, Eckhard/Volmer, Gerda** (1997): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim.

**König, Eckhard/Zedler, Peter** (Hrsg., 1995): Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden. Weinheim.

**Konrad, Klaus/Traub, Silke** (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. Oldenburg.

**Kraft, Susanne** (1999): „Lernen mit dem Computer?“ Ergebnisse einer Mitarbeiterbefragung zur Nutzung betrieblicher Selbstlernzentren und zur Beurteilung computerunterstützten Lernens. In: Sloane, Peter/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A. (1999), S. 175-183.

**Kraft, Susanne** (2002): Wenn viele vom Gleichen sprechen... Annäherungen an die Thematik „Selbstgesteuertes Lernen“. In: dies. (Hrsg., 2002). S. 16-30.

**Kraft, Susanne** (Hrsg., 2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.

**Kraimer, Klaus** (1995): Einzelfallstudien. In: König, Eckhard/Zedler, Peter (1995), S. 463-497.

**Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried** (Hrsg., 1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.

**Kvech, Christian** (1990): Computer-Lernen oder Freizeitarbeit. In: Personalwirtschaft, Jg. 16, H. 4, Kriftel/Neuwied, S. 21-26.

**Lagemann, Bernd** (1988): IBM Lernzentren – Ein neuer Weg in der Aus- und Weiterbildung. In: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik. Zeitschrift für die Berufliche Weiterbildung, Jg. 4, H. 4., S. 13-15.

**Lahaie, Ute** (1995): Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische.

**Lamnek, Siegfried** (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim.

**Lang, Patricia** (2001): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens: Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State of the art und Handreichung. Münster u.a.

**Lau, Jörg** (1997): Mystik der neuen Medien. In: DIE ZEIT, Nr. 45, 31. 10. 1997.

**Legewie, Heiner** (1998a): Interviewformen in der Forschung. Vorlesungsskript WS 1998/99. www.tu-berlin.de/fak8/ifg/psychologie/legewie/VL-Skripte/Dokumente/Vorlesung_9.pdf. [4. Juli 2004].

**Legewie Heiner** (1998b): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. Vorlesungsskript WS 1998/99. www.tu-berlin.de/fak8/ifg/psychologie/legewie/VL-Skripte/Dokumente/Vorlesung_11.pdf. [ 2. Juni 2004].

**Lemke, Claudia/Meyer, Torsten/Münte-Goussar, Stephan/Pazzini, Karl-Josef/Landesverband der Kunstschulen Niedersachen** (Hrsg., 2003): sense & cyber – Kunst, Medien Pädagogik. Bielefeld.

**Lernfeld Betrieb** (1993): Selbst lernen im Selbstlern-Zentrum. Ein Beispiel aus Großbritannien macht in Deutschland Schule. Jg. 8, H. 1, S. 7-8.

**Lettau, Antje/Breuer, Franz** (o. J.): Kurze Einführung in den qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstil. Papier der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. wwwpsy.uni-muenster.de/inst3/AEBreuer/ALFB.pdf [14. Juli 2004].

**Liebold, Renate/Trinczek, Rainer** (2002): Das Experteninterview. www.qualitative-research.net/organizations/or-exp-d.htm. [5. Juli 2004].

**Lindner, Rolf** (1981): Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozess. In: Zeitschrift für Volkskunde. Jg. 77, H. 1, S. 51-66.

**Lippitz, Wilfried** (2004) : Hinweise zum Praktikum. Studienberatung der Universität Gießen. www.erziehung.uni-giessen.de/sve/Lippitz/studienb.htm [14. Juli 2004].

**Lissmann, Urban** (2001): Inhaltsanalyse von Texten. Ein Lehrbuch zur computerunterstützten und konventionellen Inhaltsanalyse. Landau.

**Lofland, John** (1979): Feld-Notizen. In: Gerdes, Klaus (Hrsg. 1979). S. 110-120.

**Looß, Maike** (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. In: Die Deutsche Schule. Jg. 93, H. 2, S. 186-198.

**Lüders, Christian** (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. Ein Literaturbericht. In: König, Eckhard/Zedler, Peter (Hrsg., 1995). S. 311-342.

**Lüders, Christian/Reichertz, Jo** (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 9, H. 12, S. 90-102.

**Marotzki, Winfried** (1996): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg., 1996), S. 55-89.

**Masschelein, Jan** (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, Dietrich (Hrsg., 2003), S. 124-141.

**Mathes, Rainer** (1992): Hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse von Leitfadengesprächen. Über das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Verfahren der Textanalyse und die Möglichkeit ihrer Kombination. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg., 1992), S. 402-424.

**Mayring, Philipp** (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München.

**Mayring, Philipp:** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Böhm (Hrsg., 1990), S. 159-175.

**Meisel, Klaus** (2002): Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, Susanne (Hrsg., 2002), S. 127-143.

**Merkens, Hans** (1984): Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Probleme bei der Erforschung des Unterrichts von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Weinheim /Basel.

**Merkens, Hans** (1986): Vorwissen und Hypothesenbildung beim Prozess des Beobachtens – Überlegungen zu den Grenzen der Beobachtung in der Arbeitsmigrantenforschung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg., 1986), S. 78-108.

**Merkens, Hans** (1989): Einleitung. In: Aster, Rainer/Merkens, Hans/Repp, Michael (Hrsg., 1989). S. 9-17.

**Meuser, Michael/Nagel, Ulrike** (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg., 1997). S. 481-491.

**Muhr, Thomas/Friese, Susanne** (2001): Computerunterstützte Qualitative Datenanalyse. In: Hug, Theo (Hrsg., 2001), S. 380-399.

**Nittel, Dieter** (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000.

**Nolda, Sigrid** (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, H. 1, S. 101-120.

**Nounla, Claudia** (2004): Selbst und unterstützt. Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot. Aachen.

**Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst** (Hrsg. 2000): Beratung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 46. Bielefeld.

**Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar** (Hrsg., 1991): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel.

**Opitz, Sven** (2004): Gourvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg.

**Oswald, Hans** (1997): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg., 1997). S. 71-87.

**Otto, Volker** (Hrsg., 1979): Offenes Weiterlernen - Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig.

**Queneau, Raymond** (1989): Stilübungen. Frankfurt.

**Rambow, Riklef/Nückles, Matthias** (2002): Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. Jg. 50, H. 3, S. 113-120.

**Reglin, Thomas/Schöpf,** Nicolas (2000): Integration externer Webquellen in Online-Seminare. Einige Vorschläge für die Praxis. www.f-bb.de/ f-bbv9/downloads/webquellen.pdf [25. November 2004].

**Reglin, Thomas/Hölbing, Gerhart** (2004): Computerlernen und Kompetenz. Vergleichende Analysen zum Lernen im Netz und mit Multimedia. Bielefeld.

**Reichenbach, Roland** (2003): Pädagogischer Kitsch. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 6, S. 775-789.

**Reichertz, Jo** (1989): Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? – Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: Aster, Rainer/Merkens, Hans/Repp, Michael (Hrsg., 1989). S. 84-102.

**Reichertz, Jo** (1992): Beschreiben oder Zeigen - Über das Verfassen Ethnographischer Berichte. In: Soziale Welt, Jg. 43, H. 3, S. 331-350.

**Reichertz, Jo** (2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. [76 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [Online-Journal], Volume 1, Nr. 2. /www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichertz-d.htm. [4. Juli 2004].

**Reimann-Rothemeier, Gabi** (2003): Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für 'mehr Gefühl' durch Aufgabengestaltung im E-Learning. In. Schiersmann, Christiane (Hrsg., 2003), S. 21-42.

**Reutter, Gerhard** (1998): Berufliche Weiterbildung im Umbruch – Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg., 1998), S. 18-38.

**Ribolits, Erich** (2003): Wer nicht lernt, soll auch nicht essen. Interview in der Frankfurter Rundschau, 16. April 2003, Nr. 90, S. WB6.

**Riemann, Gerd** (2004): Befremdung der eigenen Praxis. In: Hansen, Andreas (Hrsg., 2004), S. 190-208.

**Rohs, Matthias** (2004): Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung. In: Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd (Hrsg., 2004), S. 133-158.

**Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd** (2004): Lernberatung – ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour. In: dies (Hrsg., 2004), S. 13-27.

**Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd** (Hrsg., 2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u.a.

**Rumpf, Horst** (2004): Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim/München.

**Rust, Holger** (1980): Qualitative Inhaltsanalyse – begriffslose Willkür oder wissenschaftliche Methode. Ein theoretischer Entwurf. In: Publizistik, Jg. 25, H.1, S. 5-23.

**Sauer-Schiffer, Ursula** (2004a): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: dies. (Hrsg. 2004), S. 9-66.

**Sauer-Schiffer, Ursula** (2004b): Handlungskompetenz Beratung: Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. In: dies (Hrsg., 2004), S. 275-290.

**Sauer-Schiffer, Ursula** (Hrsg., 2004): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung. Münster 2004.

**Schäffter, Ortfried** (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig.

**Schäffter, Ortfried** (1998): Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen/Tippelt, Rudolf u.a. (Hrsg., 1998). S. 30-34.

**Schäffter, Ortfried** (2003a): Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess. In: Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hrsg., 2003a), S. 357-368.

**Schäffter, Ortfried** (2003b): Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg., 2003), S. 69-89.

**Schäffter, Ortfried/Weber, Christel** (2003): Bericht der wissenschaftlichen Evaluation. In: Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hrsg., 2003a), S. 295-349.

**Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert** (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen.

**Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/Lottmann, Alfred** (Hrsg., 2000): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg.

**Schiersmann, Christiane** (Hrsg., 2003): Erfahrungen mit Neuen Medien. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Jg. 26, H. 2. Bielefeld.

**Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide** (2002): Strukturen, Aufgaben und Anlässe von Beratung in der Weiterbildung. Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Beratung in der Weiterbildung". www.lernende-regionen.info/dlr/download/schiersmann.pdf [30. November 2004].

**Schlutz, Erhard** (1999a): Vom Methodenklempner zum Lernarchitekten? Zur Zukunft des Lehrens. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Jg. 7, H. 3, S. 22-24.

**Schlutz, Erhard** (Hrsg., 1999b): Lernkulturen. Innovationen; Preise; Perspektiven. Frankfurt.

**Schmidt, Monika** (2004): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung begleiten und unterstützen. Methodische Anregungen. In: Der pädagogische Blick. Jg. 12, H. 3, S. 155-167.

**Schröder, Rudolf/Wankelmann, Dirk** (2002): Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik und der Qualifizierung von e-Tutoren im Rahmen des Leonardo-Projekts e-Tutor. www.rudolf-schroeder.de/download/p-etutor-1d.pdf [30. November 2004].

**Schüssler, Ingeborg** (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 54, H. 1, S. 37-50.

**Schüssler, Ingeborg** (2004b): Lernwirkungen neuer Lernformen. QUEM-Materialien 55. Berlin. ww.abwf.de/main/publik/content/main/publik/materialien/main.html [30. November 2004].

**Schlüter, Anne/Justen, Nicole** (2004): Bildungsberatung an Volkshochschulen der Subregion DOME. Eine Tätigkeit, die Einfluss auf biographische Entscheidungen nimmt. In: Der pädagogische Blick. Jg. 12, H. 4, S. 231-240.

**Seidel, John** (1998). Qualitative Data Analysis. Qualis Research. www.qualisresearch.com [24. November 2004].

**Siebert, Horst** (1998): Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen/Tippelt, Rudolf (Hrsg., 1998), S. 17-19.

**Siebert, Horst** (2000): Didaktisches Design. Studienbrief EB 0082 des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung der Universität Kaiserslautern. www.zfuw.uni-kl.de/shop/eb0082_v.pdf [13. Oktober 2004].

**Siebert, Horst** (2000b): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied.

**Siebert, Horst** (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2001.

**Siebert, Horst** (2003): Neue Lernkultur. In: Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hrsg., 2003b), S. 11-24.

**Sloane, Peter/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A.** (1999): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Ergebnisse der Herbsttagung 1998. Opladen.

**Spöhring, Walter** (1995): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.

**Stang, Richard** (2001): Konzeption und Qualität von Lernsoftware. In: ders. (Hrsg., 2001), S. 23-38.

**Stang, Richard** (Hrsg., 2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

**Stang, Richard/Apel, Heino** (2001): Lehren und Lernen mit Lernsoftware. Ein Überblick. In: Stang, Richard (Hrsg., 2001). S. 106-116.

**Strassner, Sybille** (2001): Selbstgesteuertes Lernen. Magisterarbeit. Mainz.

**Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann** (Hrsg., 1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt.

**Tenorth, Heinz-Elmar** (1999): Die zweite Chance. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg., 1999), S. 135-161.

**Tergan, Sigmar-Olaf** (2000): Vergleichende Bewertung von Methoden zur Beurteilung der Qualität von Lern- und Informationssystemen. In: Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/Lottmann, Alfred (Hrsg., 2000), S. 329-347.

**Tergan, Sigmar-Olaf** (2001): Qualitätsbeurteilung von Bildungssoftware mittels Kriterienkatalogen. Problemaufriss und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 29, H. 4, 319-341. Weinheim.

**Thielke, Stefan** (2003): Lernertypen und Lernstrategien in der hypermedialen Lernumgebung RACE. Oldenburg.

**Thissen, Frank** (2003): Multimedia-Didaktik. Heidelberg.

**Tietgens, Hans** (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig.

**Tietgens, Hans** (1973): Vorwort. In: Dieckmann, Bernhard (Hrsg., 1973).

**Tietgens, Hans** (1986): Selbstlernzentren – Kommunikationszentren. In: Wirth, Ingeborg (Hrsg., 1986), S. 81-88.

**Tietgens, Hans** (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung: In: Gieseke, Wiltrud u.a. (1988), S. 28-75.

**Tietgens, Hans** (2001): Rückblicke. Visionen und Illusionen – das Alte wurde neu. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Jg. 9, H. 1, S. 36.

**Torres, Noemí Lázaro** (2003): Fremdsprachenlernen in Selbstlernzentren. Eine Bestandsaufnahme. www.htwk-leipzig.de/sprachen/slz.html [30. November 2004].

**Triebel, Armin** (Hrsg., 1997): Die Pragmatik des Gesellschaftsvergleichs. Leipzig.

**Tröster, Monika** (2004): Reflexionen zur Beratungspraxis. In: Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg., 2004). S. 219-231.

**Unterbruner, Ulrike** (2001): Lust und Frust mit dem Forschungstagebuch. Netzwerkseminar der Universität Salzburg. www.sbg.ac.at/did/ biodid/projekte/ip/forschungstagebuch.htm: [14. Juli 2004].

**Volk-von Bialy, Helmut** (Hrsg., 1991a): Konzept einer Fortbildung Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg. Modellversuch Lernberatung. Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Band 1. Hamburg.

**Volk-von Bialy, Helmut** (Hrsg., 1991b): Lehr- und Lerntexte für Fortbildungen nach dem Konzept Lernberatung. Modellversuch Lernberatung. Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Band 2. Hamburg.

**von der Handt, Gerhard** (2003): Neue Medien für das Sprachenlernen. In: Schiersmann, Christiane (Hrsg., 2003), S. 53-65.

**Voß-Schulz, Ulrike** (1981): Weiterbilden im Selbstlernzentrum. Teilnehmer, Nutzung, Erfahrungen. In: Weiterbildung und Medien, Jg. 4, H. 6, S. 12-13.

**Wack, Otto Georg** (2000): Lernzentren in England und Deutschland. Dokumentation der KBE-Fachtagung „Neue Lernwelten“ vom 28./29.09.2000 in Bensberg. WWW-Resssource: www.treffpunkt-ethik.de/download/ft_nlw_wack.pdf [30. November 2004].

**Weinberg, Johannes** (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg., 1999), S. 81-146.

**Wenzig, Anja** (2003): Lernberatung als Impuls für Organisationsentwicklung. Diplomarbeit. Universität Münster.

**Wenzig, Anja** (2004): Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwechsel als Herausforderung. In: Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd (Hrsg., 2004), S. 47-66.

**Weymann, Ansgar** (1980): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt/Neuwied.

**Wiedemann, Peter M.** (1986): Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim/München.

**Winter, Felix** (1999): Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Huber, Ludwig (Hrsg., 1999), S. 196-207.

**Wirth, Ingeborg** (1986): Aufforderung zur Erinnerung: vergessene Themen und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung. Frankfurt.

**Witthaus, Udo** (2003): Selbstgesteuertes Lernen in Großgruppen – eine methodische Herausforderung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg., 2003), S. 145-162.

**Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens** (Hrsg., 2003): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld.

**Wittkowsi, Joachim** (1994): Das Interview in der Psychologie: Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial. Opladen.

**Wittpoth, Jürgen** (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum REPORT. Bielefeld.

**Witzel, Andreas** (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal], Volume 1, Nr. 1. www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm [2. Juli 2004].

**Zielinski, Johannes** (Hrsg., 1971): Aspekte programmierten Unterrichts. Frankfurt.

**Zielinski, Johannes/Schöler, Walter** (1971): Programmierte Unterweisung – pädagogisch gesehen. In: Zielinski, Johannes (Hrsg., 1971), S. 120-130.

**Ziemons, Michael** (2004): Überblick über die Beratung in der allgemeinen Erwachsenenbildung/Grundbildung. In: Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg., 2004), S. 196-218.

**Zimmer, Gerhard** (2001): Ausblick. Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In: Lang, Patricia (2001), S. 126-146.

**Zimmer, Gerhard/Psaralidis, Elena** (2000): „Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware!“ Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In: Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/Lottmann, Alfred (Hrsg., 2000). S. 262-303.

**Zumbach, Jörg/Reimann, Peter** (2003): Computerunterstütztes fallbasiertes Lernen. Goal-Based Scenarios und Problem-Based Learning. In: Thissen, Frank (Hrsg., 2003), S. 183-197.