

**Stephan Dietrich, Elisabeth Fuchs-  
Brüninghoff u. a.**

## **Selbstgesteuertes Lernen**

Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/dietrich99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf)

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

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

## **Abstract**

### **Stephan Dietrich, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff u. a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur**

Selbstgesteuertes Lernen (SGL) steht als Symbolbegriff für innovative Gestaltungen in der Weiterbildung und hat so eine bedeutsame programmatische Kraft entwickelt.

Häufig wird es verstanden als das Lernen "alleine" oder das Lernen mit dem Computer. Dieses Begriffsverständnis greift aber deutlich zu kurz. Tatsächlich stecken in dem Konzept wichtige pädagogische Prinzipien. Für die institutionelle Weiterbildung entstehen neue Herausforderungen, aber auch zahlreiche bedeutsame Anregungen.

Die Beiträge dieser im Rahmen des Projektes "SEGEL" entstandenen Publikation beleuchten aus wissenschaftlicher und aus praktischer Sicht, wie selbstgesteuertes Lernen mit dem Lernen im institutionellen Kontext in Einklang gebracht werden kann. Dabei werden Fragestellungen behandelt, die sich in der Projektarbeit als besonders relevant herauskristallisiert haben:

Wofür steht SGL, worüber wird derzeit diskutiert, was bedeutet das für den Begriff des Selbst und für den Lernbegriff, welche Erfahrungen gibt es im Ausland, wie können die Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen entwickelt werden, welche Formen werden aktuell in der Praxis umgesetzt, welche Erfahrungen gibt es bezogen auf Institutionen, welche Methoden sind geeignet und eignet sich SGL für die Arbeit mit Bildungsbenachteiligten?

Unabhängig von Bildungsniveau oder Tätigkeitsfeld der Lernenden wird die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen zunehmend zum Auslesekriterium in unserer Gesellschaft. Aufgabe der Institutionen wird es immer mehr, für dieses lebenslange Lernen die bestmögliche Unterstützung zu leisten. Welche Möglichkeiten selbstgesteuertes Lernen dafür bietet und welche Konsequenzen zu erwarten sind, darüber gibt dieser Band Auskunft.



**Materialien für**  
Erwachsenenbildung

## 18

**Stephan Dietrich,  
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff  
u.a.**

Selbstgesteuertes  
Lernen – auf dem  
Weg zu einer  
neuen Lernkultur

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Reihe DIE-Materialien wird herausgegeben von Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Diese Publikation entstand im Rahmen des Projekts „Selbstgesteuertes Lernen (Se-GeL) – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“, das vom 1.3.1998 – 30.6.2000 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.

ISBN 3-933222-35-4

© 1999 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Herausgeber: Ekkehard Nuissl  
unter Mitarbeit von Christel Schubert  
Fotos: Barbara Boeker  
Redaktionelle Bearbeitung: Herbert Bohn  
Titelgestaltung: Gerhard Lienemeyer  
Titelsignet/Layout/Satz: Grafisches Büro Horst Engels  
Druck: Druckerei Lokay  
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)  
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

# Inhalt

<b>Vorbemerkungen</b> .....	5
<b>Einleitung</b> .....	7
<i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i> <b>Selbstgesteuertes Lernen (SGL) und Institutionen – ein Gegensatz?</b> .....	9
<i>Stephan Dietrich</i> <b>Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung?</b> .....	14
<i>Peter Faulstich</i> <b>Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“</b> .....	24
<i>Jost Reischmann</i> <b>Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion</b> .....	40
<i>Rolf Dubs</i> <b>Lehren und Lernen – ein Wechselspiel</b> .....	57
<i>Dieter Gnahn/Sabine Seidel</i> <b>Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick</b> .....	71
<i>Wolfgang Himmel</i> <b>Institutionelle Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen</b> .....	89
<i>Andrea Becker/Franz Corcilus</i> <b>Förderung der Selbststeuerung</b> .....	108
<b>Autorinnen und Autoren</b> .....	131



# Vorbemerkungen

Spätestens seitdem das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Publikation von Günther Dohmen zum „selbstgesteuerten Lernen“ herausgegeben hat, hat sich dieser Begriff (und davon abgeleitete Varianten) zu einem Symbolbegriff für innovative Gestaltungen in der Weiterbildung entwickelt. Ein Überblick über die Publikationen in der Weiterbildung zeigt eindrucksvoll, dass die Begrifflichkeit eine bedeutsame programmatische Kraft entwickelt hat. Kaum ein Projektantrag kommt gegenwärtig ohne den Bezug auf eine neue Lernkultur aus. Zahlreiche überregionale Konferenzen und Kolloquien haben sich mit diesem Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung beschäftigt. Aufmerksame Beobachter mussten allerdings feststellen, dass häufig die gleichen Praxismodelle präsentiert wurden. Offen blieb, ob es sich dabei um die sog. „best practice“ handelte oder ob deren häufige Präsentation auch darauf zurückzuführen ist, dass es doch recht wenig praktische Entwicklungen gibt. Mit der in diesem Band veröffentlichten Studie von Gnahn und Seidel wird belegt, dass es in der Praxis zahlreiche Umsetzungen des Ansatzes gibt. Gleichwohl hätte man das eine oder andere Modell sicherlich auch einer anderen Überschrift zuordnen können. Die Studie zeigt aber, dass es sich bei selbstgesteuertem Lernen nicht nur um einen normativen Anspruch handelt.

Irritierend in der gesamten Diskussion ist – das ist leider für den Bereich der Weiterbildung nichts Neues –, dass das Konzept in der Regel ohne historische Bezüge diskutiert wird. Weder die theoretischen und praktischen Erfahrungen zur „programmierten Unterweisung“ noch das Konzept und die Erfahrungen zu den „offenen Lernzentren“ noch die intensiven Auseinandersetzungen mit den Ansätzen der Selbstorganisation in der Weiterbildung werden ausreichend berücksichtigt. Wäre dies intensiver erfolgt, hätte man sich zumindest manche Diskussionsschleife sparen können. Eine Reflexion der Erfahrungen hätte auch die vielfache Fehleinschätzung verhindert, „individuelles multimedial unterstütztes Lernen“ sei stets selbstgesteuert und automatisch erfolgreich und „sozial-organisiertes und vermitteltes Lernen“ sei a priori fremdbestimmt“ und eigentlich nicht mehr zeitgemäß. Verwiesen werden kann an dieser Stelle auf die Tatsache, dass sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung seit seinem Bestehen mit der Thematik beschäftigt und zahlreiche Konzepte und Auseinandersetzungen mit den Fragen des didaktischen Konzepts der Teilnehmerorientierung, mit dem lernorganisatorischen Ansatz des offenen Lernens und dem institutionsunabhängigen selbstorganisierten Lernen in informellen Räumen und sozialen Bewegungen veröffentlicht hat. In diesen Zusammenhängen wurden sowohl theoretische Fragen nach der Effizienz von Lernen in unterschiedlichen Kontexten, nach den jeweils erforderlichen praktischen Bedingungen,

die für die Bildungsförderung notwendig sind, als auch solche nach dem Verhältnis zur Professionalität und der möglichen Exklusion aus Bildung gestellt. Es erscheint lohnenswert, die früheren inhaltlichen Diskussionen für die konstruktive Auseinandersetzung mit den heutigen Ansätzen fruchtbar zu machen.

Diesen Fragestellungen widmet sich derzeit konzentriert das DIE-Projekt „Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“. Trägerübergreifend werden gezielte Initiativen ausgewählter Bildungseinrichtungen beratend begleitet, die sich bemühen, Bildungsumgebungen so zu gestalten, dass ein „Immer mehr“ an Selbststeuerung stattfinden kann. Wie die auch in diesem Band dargestellten Beispiele zeigen, existieren bei den Menschen Lebenssituationen, die ein „Lernen als Suchbewegung“ erfordern, das kaum in traditionellen institutionellen Bildungsangeboten arrangiert werden kann. Will man die Menschen bei ihren Orientierungen unterstützen, dann bedeutet dies auch, dass die Bildungseinrichtungen lernanregende (Spiel-)Räume eröffnen, die die Möglichkeit schaffen für individuelle Lernanstrengungen, den notwendigen Zugriff auf Wissensbestände, die Vernetzung von Lernorten, das Nutzen der vielfältiger werdenden Medien, die entsprechende professionelle Lernberatung und die Kommunikation mit anderen, ohne die Bildung nicht denkbar ist. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass dies sowohl für die Organisation als auch für die Profession kein einfacher Weg ist.

*Klaus Meisel*



# Einleitung

Selbstgesteuertes Lernen ist als Thema in der wissenschaftlichen Diskussion breit etabliert, in der Praxis bestehen aber immer noch viele Fragezeichen bezüglich der Umsetzung. Diesen Fragezeichen geht das vom BMBF geförderte Projekt „Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen für die Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“ nach. Dazu wird exemplarisch mit einigen Institutionen unterschiedlicher Trägerschaft und Arbeitsfelder eng zusammengearbeitet. Gemeinsam werden Konzepte entwickelt, die den Lernenden mehr Selbststeuerungsmöglichkeiten eröffnen. Eingebunden sind dafür ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis sowie BeraterInnen, die die Institutionen in diesem Veränderungsprozess begleiten.

Aus dieser Arbeit ist die vorliegende erste Publikation entstanden. Die Beiträge aus wissenschaftlicher (Fuchs-Brüninghoff, Dietrich, Faulstich, Reischmann, Dubs, Gnahs/Seidel) und aus praktischer Sicht (Himmel, Becker/Corcilus) beleuchten, wie selbstgesteuertes Lernen und Lernen im institutionellen Kontext in Einklang gebracht werden können. Dabei werden Fragestellungen behandelt, die sich in der Zusammenarbeit mit den Institutionen und im Zusammenspiel mit interessierten Einrichtungen als besonders relevant herauskristallisiert haben:

- Wofür steht selbstgesteuertes Lernen, wie wirkt es sich im institutionellen Kontext aus, was heißt Selbststeuerung im engeren und weiteren Sinn und welche Voraussetzungen müssen auf institutioneller Ebene gegeben sein? (Fuchs-Brüninghoff)
- Was ist unter selbstgesteuertem Lernen zu verstehen, worüber wird derzeit diskutiert, warum ist das Thema so wichtig, welche Anforderungen stellt es an Lernende, Lehrende und Institutionen und was bedeutet es für den Fortbestand der institutionellen Weiterbildung? (Dietrich)
- Welche historischen Vorläufer gibt es und was kennzeichnet die aktuelle Diskussion? Welche Aspekte spielen beim Lernenden in den Prozess hinein und welcher Lernbegriff trägt? Wofür steht das „Selbst“, was kann der Bildungsbegriff für die Diskussion leisten und unter welchen Bedingungen wird aus defensivem Lernen expansives Lernen? (Faulstich)
- Die amerikanische Diskussion wird seit den 70er Jahren vom Begriff des self-directed-learning geprägt. Welche Forschungsergebnisse liegen vor, was können wir von der Entwicklung in den USA lernen und welchen Stellenwert hat das Thema dort aktuell? Wovor muß gewarnt werden? (Reischmann)
- Ist selbstgesteuertes Lernen tatsächlich die „bessere“ Alternative gegenüber traditionellem Lehrverhalten, welche Bedeutung hat Wissen heute noch und wie können die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen aufgebaut werden? (Dubs)

- Welche Umsetzungsformen sind derzeit in der Praxis vorzufinden, welche Richtungen von und welche Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen gibt es? Welche Anforderungen ergeben sich und wie kann die Qualität der Angebote eingeschätzt werden? (Gnahn/Seidel)
- Welche Erfahrungen zeigen sich aus langjähriger Praxis auf der institutionellen Ebene und welche Veränderungen entstehen dort aufgrund der Umsetzung in Bezug auf Personal, Räume, Materialien und Abrechnung? Wie steht es um die Akzeptanz der Angebote? (Himmel)
- Wie kann Selbststeuerung gefördert werden, welche Methoden sind geeignet und welche Voraussetzungen sind für die Umsetzung erforderlich? Wie kann die Bewertung der Lernleistung erfolgen? Bedeutet Selbststeuerung im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligten eher eine Chance oder eine Überforderung? (Becker/Corcilus)

Mit den hier dargestellten Fragestellungen werden eine Reihe zentraler Probleme behandelt und vielerlei Irritationen aufgegriffen. Anliegen dieses Buches ist es jedoch nicht, abschließende Antworten zu geben. Vielmehr widersprechen sich die hier zusammengestellten Beiträge teilweise. Eignet sich selbstgesteuertes Lernen beispielsweise wenig für Bildungsgewohnte (Dubs, S. 60) oder stellt es eine große Chance für diese Zielgruppe dar (Becker/Corcilus, S. 127)? Deutlich wird hier, von welchen Gegebenheiten die Beantwortung dieser Fragen abhängt: Ob und wie selbstgesteuertes Lernen verwirklicht werden kann, ist von den Lehrenden und Lernenden, von deren Einstellung und deren Fähigkeiten abhängig, von den zur Verfügung stehenden Ressourcen, vom Ziel des Prozesses und von den Rahmenbedingungen in der jeweiligen Institution. Die Beiträge machen deutlich, was dies konkret heißt.

Unwidersprochen bleibt aber die Erkenntnis, dass es nicht länger eine Frage des Geschmacks oder eine Sache der Wahl ist, selbstgesteuert zu lernen. Unabhängig von Bildungsniveau oder Tätigkeitsfeld wird die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen zunehmend zum Auslesekriterium in unserer Gesellschaft, sind die Herausforderungen in der Berufswelt wie im privaten Leben nicht anders als durch selbstgesteuertes Lernen zu bewältigen.

Aufgabe der Institutionen wird es immer mehr, für dieses lebenslange Lernen die bestmögliche Unterstützung zu leisten. Wie diese konkret zu gestalten ist, kann nur in der realen Situation entschieden werden.

Welche Möglichkeiten selbstgesteuertes Lernen dafür bietet und welche Konsequenzen zu erwarten sind, darüber gibt dieser Band Auskunft.

*Stephan Dietrich*

# Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz?<sup>1</sup>

Die Beschäftigung mit dem Thema „Selbstgesteuertes Lernen“ (SGL) hat sich in den letzten zwei bis drei Jahren in fast allen Bereichen stark ausgeweitet. Dies spricht für seine hohe gesamtgesellschaftliche Relevanz. Selbststeuerungskompetenz scheint immer stärker zum Zugangs- und Auslesekriterium zu werden. Je nachdem, in welchem Maß der Einzelne über Selbststeuerungskompetenz verfügt, erhält er zu bestimmten gesellschaftlichen und beruflichen Bereichen Zugang oder sie bleiben ihm verschlossen. Insbesondere die Nutzung der neuen Medien stellt hohe Anforderungen an Selbststeuerungskompetenz, wenn sie sinnvoll sein soll. Vordergründig erscheint der Zugang zu Informationen nahezu total. Bei näherem Hinsehen wird aber deutlich, dass für viele mit diesen Möglichkeiten eine existentielle Gefahr verbunden ist. Sie drohen in den angebotenen „Informations- und Aktionsmöglichkeiten“ im wahren Sinne des Wortes „sich selbst zu verlieren“. Zwar gibt es grundsätzlich vollständigen Zugang zu einer Flut von Informationen – ohne Selbststeuerungskompetenz ist der Einzelne aber dennoch ausgeschlossen.

Auch in der Wirtschaft setzt sich immer mehr die Auffassung durch, dass die Wettbewerbsfähigkeit in der Zukunft u. a. von der aktiven Beteiligung der Mitarbeiter/innen abhängt. In flachen Hierarchien werden Verantwortungs- und Handlungsspielräume auf allen Ebenen größer. Man definiert teilautonome Einheiten, die von vereinbarten Zielen „geführt“ werden. Ob dies als positive Beteiligung oder als unmäßiger Verantwortungsdruck erlebt wird, hängt u. a. von der (Selbst-)Steuerungskompetenz der Beteiligten ab. Dass diese in unserem Bildungs- und Ausbildungssystem in der Vergangenheit nicht gerade üppig gedeihen konnte, bedarf keiner besonderen Ausführungen. Also stehen viele Menschen in unserer Gesellschaft derzeit in der Situation, sich Selbststeuerungskompetenz aneignen zu müssen.

Sobald es um das Lernen Erwachsener geht, kommen die Institutionen der Erwachsenenbildung ins Spiel. Können sie ein Lernort für selbstgesteuertes Lernen sein? Zur Beantwortung dieser Frage bedarf es eines intensiveren Blicks in die Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

## **SGL bringt Veränderungen in Institutionen**

Der Beantragung des Projektes SeGeL lag die Hypothese zugrunde, dass SGL als Angebot in *Institutionen* nachhaltige Veränderungen auf der Ebene

der Lernenden, der Mitarbeiter/innen und der Institution mit sich bringen bzw. erfordern wird. Angesichts des Ausmaßes der zu erwartenden Veränderungen kann man von der Entwicklung einer neuen Lernkultur sprechen (Fuchs-Brüninghoff/Dietrich 1999, S. 232ff.) Auf allen Ebenen sind Veränderungen im Selbstverständnis unabdingbar. Dies sagt und schreibt sich leicht – Veränderungen im Selbstverständnis vollziehen sich aber nicht von heute auf morgen, da sie neue Rollen, eine neue Verteilung von Entscheidungskompetenzen und letztendlich eine neue Verteilung von Macht mit sich bringen können. Wie gehen die Institutionen nun mit diesen Veränderungsbedarfen um?

## **SGL wird zur Chiffre für Innovation**

Zunächst ist auffällig, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen, die SGL einführen, konkrete Vorhaben mit innovativem Charakter entwickeln (Lernwerkstatt, Selbstlernzentrum, offenes Lernen, abteilungsübergreifende Zusammenarbeit etc.).

Die Beschäftigung mit SGL-Vorhaben ist in vielen Einrichtungen keine bewusste Leitungsentscheidung. Meist stehen hinter den Vorhaben einzelne Personen oder Personengruppen, die bestimmte Motive für die Beschäftigung mit SGL haben. Oft entwickeln sich die entsprechenden Projekte in sogenannten Nischen und haben, bezogen auf die Gesamtinstitution, Inselcharakter.

Die Einführung von SGL-Angeboten ist innerhalb der Institution Anstoß für gemeinsame Diskussionen, für Entwicklung, für Klärungsprozesse etc. Der kritische Punkt liegt in der Einbindung in die Institution. Solange SGL-Vorhaben den Status von innovativen Projekten und somit aus der Perspektive der Institutionen noch Inselcharakter haben, ist die Situation relativ unproblematisch. Wenn es aber darum geht, dem SGL-Vorhaben einen Platz im institutionellen Kontext zu geben, der das Selbstverständnis der Gesamteinrichtung tangiert, werden die Konfliktpunkte deutlich. Eingefahrene Strukturen werden in Frage gestellt, Schwachstellen und Hemmfaktoren für Entwicklung werden deutlich. Das weitere Vorgehen hängt dann sehr stark vom Verhalten der leitenden Personen ab: Entscheiden sie sich für eine schrittweise Veränderung der Strukturen und Rollen, leiten sie also eine Organisationsentwicklung ein oder versuchen sie, vorhandene Strukturen und Entscheidungsbefugnisse aufrecht zu erhalten?

Einmal angestoßen, gewinnen die Prozesse eine gewisse Eigendynamik. Gelingt es, die zutage tretenden Potentiale in eine organisationale Entwicklung zu integrieren, so hat das ursprüngliche Einzelvorhaben einen Multiplikationseffekt mit Innovationsprozessen für die gesamte Institution, aus denen sich eine neue Lern- und Organisationskultur entwickeln kann. Nicht immer gelingt es den Institutionen und den beteiligten Personen, die angestoßenen Prozesse und freigesetzten Energien organisational zu inte-

grieren, so dass es auch einmal zur Freisetzung von Personen kommen kann.

Häufig ist zu beobachten, dass die notwendigen Veränderungen sowohl bei Mitarbeiter/innen als auch bei der Leitung zu starken Verunsicherungen führen. Wenn man sich auf diese, aus welchen Gründen auch immer, nicht einlassen kann oder will, sei es aus Angst vor Machtverlust, sei es aus Angst vor der neuen Rolle z. B. als Lernbegleiter, dann hat SGL keine wirkliche Realisierungschance.

## **SGL kann enger und weiter gefasst werden**

Zu steuernde Faktoren im Lernprozess sind: das Ziel, die Inhalte, der Weg und die Rahmenbedingungen (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Dietrich 1999, S. 233). Über welche dieser Faktoren die Lernenden selbst entscheiden, ist je nach Situation unterschiedlich. Beim Lernen in Institutionen finden wir derzeit folgende Varianten.

- In der beruflichen Bildung sind Ziele und Inhalte zur Erlangung eines Abschlusses klar vorgegeben. Spielräume gibt es hier beim Lernweg. Dieser wird in Qualifizierungsmaßnahmen zunehmend den Lernenden zur Selbststeuerung überlassen, was von der Institution einen hohen Bereitstellungsaufwand an Materialien, Medien und Beratung erfordert. Die Lernenden erwerben in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, innerhalb eines klar definierten Rahmens ihre Lernhandlungen selbst zu steuern. Dies entspricht den Selbststeuerungsanforderungen in teilautonomen Einheiten in Industriebetrieben.
- In der allgemeinen Erwachsenenbildung gibt es zunehmend die Möglichkeit, in Selbstlernzentren zu selbst gewählten Lernzielen – z. B. eine bestimmte Kompetenz in einer Fremdsprache zu erwerben – vorhandene Lernmedien und -materialien zu nutzen. Dabei kann der Lernweg durch computerunterstützte Lernprogramme sehr eng geführt sein.
- In der allgemeinen Bildung, vornehmlich im Bereich Persönlichkeitsbildung, werden Angebote gemacht, die die Entwicklung einer hohen Reflexionskompetenz fördern. Meist geht es hier über das Ausloten von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen auch um die perspektivische Planung von Lebenszukunft.

Gemeinsam ist allen Angeboten, dass bestimmte Faktoren des Lernprozesses vom Lerner selbst gesteuert werden, sei es Lernsteuerung im engeren oder Lebenssteuerung im weiteren Sinne. Hinsichtlich der Erlangung von Selbststeuerungskompetenz ist entscheidend, dass über das Tun hinaus auf einer Meta-Ebene das „Steuerungsverhalten“ aller Beteiligten reflektiert wird. Denn nur so kann daraus Kompetenz erwachsen.

## **SGL erfordert adäquate organisationale Steuerungsformen**

Je nach Verständnis von SGL und den angebotenen Lernformen und Lernorten erwachsen daraus Konsequenzen für die Institution. Mit „selbstgesteuert“ und „organisational gesteuert“ treffen zwei unterschiedliche Logiken aufeinander. Eine Kombination wird erst möglich, wenn beide Systeme sich wechselseitig aufeinander einlassen: Der Einzelne akzeptiert Aspekte von Fremdsteuerung, und die Institution verzichtet in bestimmten Bereichen auf Steuerungsentscheidungen. Innerhalb der Institution treffen die Logiken zunächst auf der Kursebene in den Personen der Lernenden und der Dozent/innen oder Ausbilder/innen aufeinander. Diese können den Lernenden aber nur dann mehr Selbststeuerung überlassen, wenn sie ihrerseits von der Institution mehr Entscheidungsspielräume bekommen.

Bei dem Begriff SGL wird zunächst an Lehr- und Lernmethoden unter Einbeziehung neuer Medien gedacht. Es zeigt sich jedoch bald, dass es mit neuen Methoden allein nicht getan ist, dass SGL eine Haltung der Beteiligung beinhaltet und sich letztlich als ein neues Organisationsprinzip erweist. Dies hat Konsequenzen für die organisationale Steuerung. Im Grunde muss auf allen Ebenen klar sein, wer was entscheidet und in welchem Maße und in welchem Rahmen Organisationseinheiten sich selbst steuern dürfen. In der Praxis hat sich aber gezeigt, dass das Phänomen der Untersteuerung (vgl. Ehses/Zech 1999, S. 37) insbesondere in der allgemeinen Erwachsenenbildung und das Phänomen der Übersteuerung eher in Einrichtungen der beruflichen Bildung anzutreffen ist. Untersteuerung ist gekennzeichnet durch unklaren und unentschlossenen Führungsstil, der ein vielfältiges Entscheidungsvakuum nach sich zieht (vgl. ebd.). Hier ist die Einführung verbindlicher Entscheidungswege Voraussetzung für die Entwicklung von sich selbst steuernden Einheiten. Bei Übersteuerung sind die Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen stark leitungsdominiert. Hier bedarf es der Beteiligung der verschiedenen Hierarchieebenen an Entscheidungsprozessen bzw. der Verantwortungs- und Entscheidungsdelegation weg von der oberen Leitungsebene, andernfalls ist Teilautonomie und somit Selbststeuerung in einem klar definierten Rahmen nicht denkbar. Der Handlungsspielraum und die Grenzen müssen allen Beteiligten bewusst sein.

## **Können Institutionen Lernorte für selbstgesteuertes Lernen sein?**

Diese Frage kann sowohl mit „Nein“ als auch mit „Ja“ beantwortet werden: „Nein“ – wenn die Entscheidungsträger auf den verschiedenen Ebenen von ihrer „Hoheit“ nichts abgeben wollen. „Ja“ – wenn es den Institutionen gelingt, sich zu verändern, so dass Selbststeuerung in Form von teilautonomen Einheiten ein angemessenes Maß in der organisationalen Steuerung findet. Die Verwirklichung einer neuen Lernkultur korrespondiert eindeutig mit der Entwicklung einer neuen Organisationskultur.

### **Anmerkung**

- 1 Ich verstehe meinen Text als eine Formulierung von Thesen und Hypothesen, die auf Erkenntnissen basieren, die ich aus den ersten Statusberichten der Einrichtungen gewonnen habe, die enger mit dem Projekt SeGel kooperieren.

### **Literatur**

- Ehse, Ch./Rainer Zech, R.: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: dies. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover 1999, S. 13-57
- Fuchs-Brüninghoff, E./Dietrich, St.: Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung. In: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Frankfurt/M. 1999, S. 232-237

# **Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung?**

## **1. Zum Stand der Diskussion**

Das Thema „Selbstgesteuertes Lernen“ hat in den letzten Jahren in der Diskussion innerhalb der Erwachsenenbildung zunehmend an Stellenwert gewonnen. Dies belegen die zahlreichen Tagungen zum Thema, darunter auch die Jahrestagung der DGfE 1997 „Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung“ oder zuletzt der KAW-Kongress „Selbstgesteuertes Lernen“ vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Vor allem aber zeigt die stark gestiegene Zahl an Veröffentlichungen die Bedeutung des Themas – mittlerweile gibt es über 600 Titel. Auch nach den Ergebnissen der Delphi-Studie<sup>1</sup> ist Selbststeuerung ein zentrales Thema für die Zukunft der Bildung. Im Kern handelt es sich bei der Lernkultur „Selbstgesteuertes Lernen“ allerdings um ein seit langem bekanntes pädagogisches Ideal, das bis ins alte Griechenland zurückverfolgt werden kann.

Seit den 70er Jahren wird diskutiert, dass insbesondere die Entwicklungen in der Arbeitswelt ein lebenslanges Lernen erforderlich machen und bereits in der Schule stärker das Lernen-Lernen erreicht werden muss. Mit den rasanten Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie, den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen und der Zuspitzung in der Arbeitswelt setzt sich die Erkenntnis zunehmend durch, dass eine veränderte Lernkultur erforderlich ist.<sup>2</sup> Diese neue Lernkultur ist aber ebenso in der Erwachsenenbildung bedeutsam und hat Auswirkungen sowohl auf Lernenden- und Lehrendenebene wie auf der Ebene der Institutionen.

Eine Folge dieser Entwicklung ist das steigende Interesse an Formen selbstgesteuerten Lernens. Diese bilden offenbar eine Möglichkeit, der Explosion des Wissens, der Anforderung des lebenslangen Lernens und der Erfordernis stark individualisierter Bildungswege zu begegnen.

## **2. Begriffsklärung**

Für den Begriff „Selbstgesteuertes Lernen“ existiert keine einheitliche Definition. Vielmehr kursieren eine Reihe weiterer Begriffe in der Diskussion, die ebenfalls nicht einheitlich definiert sind: selbstorganisiert, selbstbe-



stimmt, selbstreguliert, autonom, nicht-organisiert, autodidaktisch, selbstgestaltet oder einfach Selbstlernen.<sup>3</sup> Teilweise werden die Begriffe synonym benutzt, teilweise wird unter dem gleichen Begriff Unterschiedliches verstanden. Für die Begriffsdefinition gibt es eine Reihe von Vorschlägen.<sup>4</sup>

Nach dem Verständnis im Projekt betont der Begriff „selbstgesteuert“ den Aspekt der Steuerung des Lernprozesses.

Zu steuernde Faktoren im Lernprozess sind im Wesentlichen

- das Ziel des Lernprozesses (woraufhin)
- die Inhalte des Lernprozesses (was)
- die Lernregulierung (wann, wo, wie lange)
- der Lernweg (wie: auf welche Weise, mit welchen Hilfsmitteln, allein oder gemeinsam mit anderen ...).

Daran wird deutlich, dass Lernsituationen nicht entweder selbst- oder fremdgesteuert, sondern auf einem Kontinuum zwischen stärker selbst- und stärker fremdgesteuert anzusiedeln sind.

Je nachdem, welche und wie viele der oben angesprochenen Faktoren vom Lernenden selbst gesteuert werden können, handelt es sich um ein Lernarrangement mit höherem oder niedrigerem Selbststeuerungsgrad.

Festzuhalten ist weiterhin, dass für die Steuerung Ziele erforderlich sind, die angesteuert werden. Selbstgesteuertes Lernen ist folglich ein zielgerichteter Prozess – ein bewusstes individuelles Lernen, das sowohl selbstorganisiert (also nicht durch Institutionen organisiert) wie auch in institutionellen Zusammenhängen stattfinden kann.

### **3. Strukturierung der Diskussion**

Aufgrund des großen Stellenwertes des Themas in der Erwachsenenbildung kann auf eine Fülle von Literatur zurückgegriffen werden. Die Autorinnen und Autoren beschäftigen sich aus sehr unterschiedlicher Perspektive mit dem Thema.

Neben der Uneinheitlichkeit in der Verwendung der Begriffe wird in der Diskussion auch auf ganz unterschiedliche Bezugssysteme rekurriert. Nach Weber (1996) begründet sich die Attraktivität des Konzepts genau auf dieser Unschärfe, es kann je nach Interessenlage und Situation verschieden definiert und konkretisiert werden. Reischmann (1997) führt auf diesen Sachverhalt zahlreiche Missverständnisse hinsichtlich der Gültigkeit und Wirksamkeit zurück. Schäffter bezeichnet in diesem Zusammenhang den Begriff des Selbst als „Joker“ (1998), der – wie der Joker im Kartenspiel – je nach Bezugssystem für ganz unterschiedliche Inhalte steht. Für Schäffter sind es im Wesentlichen vier Diskurse, die die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen bestimmen:

1. der bildungspolitische Diskurs mit der Debatte um Entinstitutionalisierung unter ökonomischem Vorzeichen, in dem es auch um Deregulierung, Rückzug des Staates, Kostensenkung und Kundenorientierung geht,

2. der alltagsgebundene Praktikerdiskurs, in dem selbstgesteuertes Lernen zu einer Art Produktbezeichnung wird. Hier bemüht man sich mit reflexiven Konzepten selbstgesteuerten Lernens um eine höhere Qualität und Wirksamkeit,
3. der pädagogisch-programmatische Diskurs, in dem der Begriff normativ gefasst wird aus der alteuropäischen Dualität von Autonomie versus Fremdbestimmung,
4. der paradigmatisch ausgerichtete Diskurs, in dem pädagogische Einwirkung in den Deutungskontext von Selbstorganisation als selbstreferentielle Struktur gestellt wird.

(vgl. Schäffter 1998, S. 135).

Im ersten Fall bezeichnet das „Selbst“ vor allem die zuständige Instanz für die Finanzierung des Angebots. Bildung wird damit schnell zum individuellen Reproduktionsrisiko. Dies führt zu starken Vorbehalten seitens der Institutionen und des pädagogischen Personals. Im zweiten Fall wird selbstgesteuertes Lernen häufig in erster Linie unter methodischen Gesichtspunkten gefasst. Dabei gerät leicht der erforderliche kulturelle Wandel bezogen auf Institutionen, Lehrende und Lernende aus dem Blick. Im dritten Fall werden Begriffe wie Mündigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung aufgegriffen und die Verantwortung der pädagogisch Tätigen proklamiert. Hier wird selbstgesteuertes Lernen oft als allgemeines Ideal dargestellt, das in allen Fällen verwirklicht werden sollte. Im vierten Diskurs werden häufig systemische und konstruktivistische Theorien herangezogen. Die Diskussion bezieht sich im Allgemeinen auf die Aneignungsprozesse in den Individuen.

Dies zeigt zum einen, dass sehr unterschiedliche Beweggründe für die Auseinandersetzung mit dem Thema bestehen. Zum anderen wird hier deutlich, dass verschiedene Phänomene, Theorien oder Ideologien mit dem gleichen Wort bezeichnet werden, wodurch unproduktive Missverständnisse entstehen.

#### **4. Selbstgesteuertes Lernen als gesellschaftliche Anforderung**

Ständiges Lernen ist eine Anforderung an die Individuen in unserer Gesellschaft, wobei sich dieses Lernen in allen Lebensbereichen vollzieht.<sup>5</sup> Die Erfordernis, diesen Lern- oder Entwicklungsprozess zielgerichtet und selbstgesteuert zu gestalten, wächst. Der Einzelne kommt immer mehr in die Situation, erforderliches Wissen oder benötigte Kompetenzen in einer Verbindung aus selbstorganisiertem Lernen außerhalb von Institutionen und der Nutzung institutioneller Angebote zu erwerben.

Diese Fähigkeit zur Selbststeuerung wird vor allem im beruflichen Alltag immer stärker zum Auslesekriterium. Die Liste der auf dem Arbeitsmarkt verlangten Qualifikationen ist lang – gefordert sind hier z.B. Selbstmotivation und Eigeninitiative, Selbstorganisation, Belastbarkeit und Team-

fähigkeit, vor allem aber die Bereitschaft, fortwährend Neues zu lernen, weiter zu lernen oder umzulernen, also die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Damit entsteht ein Funktionswandel der Weiterbildung. Wesentliche Aufgabe wird die Begleitung von Wandlungsprozessen. Qualifizierung bleibt zwar weiterhin wichtig, immer häufiger wird jedoch auch selbstreflexive Orientierung erforderlich. Das „Lernen als Suchbewegung“ (Tietgens) wandelt sich zunehmend zu einem zieloffenen Reflexionsprozess permanenter Veränderungen (vgl. Schäffter 1999). Aufgabe der Weiterbildung ist es, diese Prozesse zu unterstützen und zu begleiten.

Als Kompetenzen und Fähigkeiten, um den ständig wachsenden Umfang und die Veränderungsgeschwindigkeit von erforderlichem Wissen bewältigen zu können, sind lernmethodische Kompetenzen und Sozialkompetenzen, persönliche Fähigkeiten zum Umgang mit Risiko und Unsicherheit oder zur Bewältigung von Veränderungen entscheidend. Der Einzelne muss lernen, „sich in unbekanntem Gelände zu orientieren“ (Delphi-Studie, S. 64).

Hieraus ergibt sich, dass selbstgesteuertes Lernen nicht einfach eine „andere Form der Vermittlung“ ist. Weder handelt es sich hier um eine Mode, noch ist es die Fortführung einer alten Diskussion mit neuen Begriffen. Es geht nicht darum, Autonomie und Mündigkeit oder Selbstbestimmung als übergeordnete pädagogische Ziele verbindlich zu akzeptieren oder dies nicht zu tun. Selbstgesteuertes Lernen stellt vielmehr eine elementare gesellschaftliche Anforderung an die Individuen und Gruppen dar.

Auch wird deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen keine Sache von sog. Bildungsgewohnten oder Privilegierten ist, sondern dass alle Personen zunehmend gefordert sind, ihre Entwicklung – also ihren Lernprozess im Lebensverlauf – zielgerichtet selbst zu bestimmen und selbstgesteuert zu organisieren.

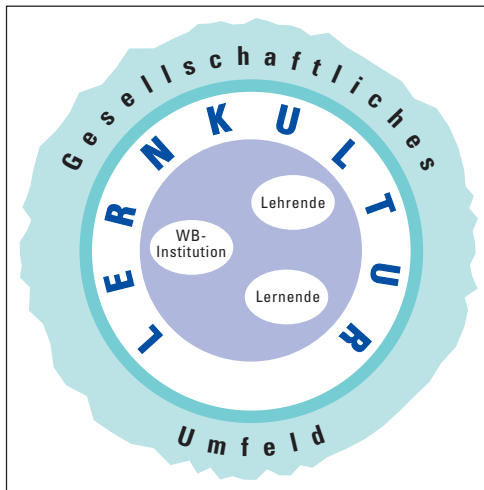
Für alle Personen werden demnach Selbststeuerungskompetenzen zunehmend wichtig. Dieses Auslesekriterium der Wissensgesellschaft gilt für alle Bevölkerungsgruppen.

Selbstgesteuertes Lernen wird deshalb im Sinne eines methodischen Vorgehens gerne als „Königsweg“ im Bildungsprozess dargestellt. Den Institutionen wird damit die Aufgabe zugeschrieben, „moderne“ didaktische Arrangements anzubieten. Aus dem Blick geraten dabei leicht die negativen Aspekte:

- Selbstgesteuertes Lernen führt nicht per se zu positiven oder erfolgreichen Lernergebnissen,
- selbstgesteuertes Lernen löst nicht selten Frustrationen bei Lernenden wie bei Lehrenden aus,
- selbstgesteuertes Lernen erfordert in aller Regel viel Zeit,
- selbstgesteuertes Lernen setzt bestimmte Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden voraus.

Deshalb muss darauf hingewiesen werden, dass selbstgesteuertes Lernen nicht einfach als Methode zu verstehen und keineswegs in allen Zusammenhängen sinnvoll ist.

Zu bedenken ist weiterhin, dass die selbstgesteuerte Gestaltung des eigenen Lernprozesses auch die Möglichkeit erfordert, gezielt fremdorganisierte oder stark von den Lehrenden gesteuerte Angebote in den eigenen Lernprozess zu integrieren. Es geht also bezogen auf die Institutionen nicht darum, nur noch Maßnahmen anzubieten, in denen selbstgesteuert gelernt wird. Vielmehr wird das Aufgabenspektrum erweitert. Wichtige Aufgabe ist dabei, selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen bzw. zu fördern und den Aufbau von Selbststeuerungskompetenzen bei den Lernenden zu ermöglichen.



Angemessen erscheint demnach der Begriff einer neuen Lernkultur. Diese Lernkultur ist eingebettet in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und wird von Institutionen der Erwachsenenbildung, den Lehrenden und den Lernenden konstituiert.

## 5. Auswirkungen für die Lernenden

Die Erkenntnis der aktiven Rolle des Lernenden im Lernprozess ist sehr alt<sup>6</sup> – Gerhard Zimmer erinnert beispielsweise an Augustinus, der bereits 398 n. Chr. erkannt habe, dass es kein Lehren, sondern nur ein Lernen gibt. Belehrt werden könne ein Mensch nur durch selbstorganisierte „innere Belehrung“ (Zimmer 1996, S. 15)<sup>7</sup>.

Auch Faulstich weist darauf hin, dass die Lernenden eine wesentlich aktivere Rolle im Lernprozess haben, als ihnen viele psychologische Lern-

modelle zuschreiben. Lernen bedeutet, Anregungen und Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, mit bestehendem Wissen abzugleichen und zu verknüpfen. Dieses Wissen muss dann aktiv in Handlungen umgesetzt werden können. Dies gilt grundsätzlich für alle Lernvorgänge.

Das selbstgesteuerte Lernen erfordert darüber hinaus eine Reihe weiterer Kompetenzen. Der Einzelne muss z.B. in der Lage sein,

- seinen Lernbedarf zu erfassen und für sich Ziele zu entwickeln,
- den eigenen Lernprozess zu planen und vorzubereiten,
- zu entscheiden, welche Dinge er selbstorganisiert lernen will und kann und wo es sinnvoll ist, institutionalisierte Lernangebote wahrzunehmen,
- den Lernprozess mit Hilfe geeigneter Lernstrategien durchzuführen und das Lernen mit Hilfe von Kontroll- und Eingreifstrategien zu regulieren sowie die Lernleistung zu bewerten
- Motivation und Konzentration aufrecht zu erhalten.

Diese Kompetenzen können – auch bei sog. Lerngewohnten – keineswegs grundsätzlich vorausgesetzt werden. Erforderlich ist zunächst

- ein entsprechendes Selbstverständnis als Lernender,
- ein entsprechendes Rollenverständnis im institutionellen Lern-Kontext,
- die Bereitschaft, bewusst Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen,
- die eigenen Lernmuster, -verhaltensweisen und individuell bevorzugten Lernstrategien zu kennen und zielgerichtet berücksichtigen zu können,
- möglichst viele Lernmedien und -wege zu kennen und kompetent nutzen zu können.

Bei selbstgesteuertem Lernen wird den Lernenden nicht mehr nur Wissen vermittelt, sondern sie eignen sich Kompetenzen aktiv an. Diese neue Rolle im Lernprozess gilt es vorzubereiten, denn nicht selten ist die Erwartungshaltung der Lernenden auf ein traditionelles Arrangement gerichtet, und selbstgesteuertes Lernen löst zunächst Frustrationserlebnisse aus. Mit zunehmender Übung und sich einstellenden Erfolgserlebnissen wandelt sich dies in aller Regel. Die erforderlichen Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen werden häufig erst nach und nach entwickelt.<sup>8</sup>

## **6. Auswirkungen für die Lehrenden**

Damit ändert sich auch die Rolle der Lehrenden. Eine ihrer zentralen Aufgaben ist es, die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen bei den Lernenden zu fördern. Dies ist nicht anders als in Lernarrangements denkbar, die selbstgesteuertes Lernen anregen und ermöglichen und eine Brücke zwischen individuellen und institutionellen Lernprozessen schlagen. Hier liegt möglicherweise die wichtigste Aufgabe für die Lehrenden in Weiterbildungsinstitutionen.

Mandl formulierte auf dem KAW-Kongress, dass es darum gehe, Einstellungen zu ändern: „Wir brauchen eine andere Einstellung zum Menschen

– ich muss ihm vertrauen, dass er sich das selber aktiv erarbeitet.“<sup>9</sup> Dies ist wohl die entscheidende Veränderung. In den meisten Gesprächen mit Lehrenden wird hier jedoch ein Problem gesehen: „Können und wollen das *meine* Teilnehmenden?“ Eine Frage in diesem Zusammenhang ist aber auch, ob die Lehrenden das ihren Lernenden zutrauen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Veränderungen für die Lehrenden sehr weitreichend sind. Sie sind nicht mehr vorrangig für die Wissensvermittlung zuständig, sondern unterstützen und fördern die Lernenden in ihrem selbstgesteuerten Lernprozess. Ihre Aufgabe ist das Ermöglichen von Lernprozessen. Der Fokus der Betrachtung wandelt sich bereits seit mehreren Jahren vom Lehrprozess auf den Lernprozess. Im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen kommt diesem Wandel des Leitbildes für den Lehrenden ein besonderer Stellenwert zu.

Lehrende müssen beim selbstgesteuerten Lernen zwischen Lernenden, Ziel und Inhalten vermitteln. Zu ihren Aufgaben gehört es,

- die Lernenden bei der Entscheidung über Lerninhalte und Lernwege zu beraten und Orientierung zu geben,
- die angemessenen Lernarrangements zur Verfügung zu stellen,
- die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernangebot zu fördern,
- alte Lernstrategien gegebenenfalls verändern zu helfen,
- die Lernenden bei der Kontrolle der Lernergebnisse zu unterstützen und damit ihre Einschätzungsfähigkeit bezogen auf ihren Lernprozess und ihre Kompetenzen zu erhöhen.

Gefordert sind also nicht mehr traditionell Lehrende,<sup>10</sup> sondern Lernberater, die die selbstgesteuert Lernenden in ihrem Lernprozess begleiten. Erforderlich ist zum einen Weiterbildungsberatung zu der Frage, welches Angebot am besten geeignet ist.<sup>11</sup> Darüber hinausgehend wird aber auch Lernberatung im Sinne einer begleitenden Beratung während des gesamten Lernprozesses nötig – als Unterstützung bei der Bestimmung der individuellen Kompetenzen, bei der Einkreisung der Zieldimension, bei der Festlegung des für den jeweils Einzelnen angemessenen Lernweges<sup>12</sup> sowie bei der Überprüfung der sukzessiven Lernerfolge und der Nachsteuerung.

Wesentliche Problembereiche in selbstgesteuerten Lernprozessen liegen im Erhalt der Motivation und der Bewahrung des Überblicks über das Lerngeschehen. Häufig werden Lernerfolge nicht als solche wahrgenommen, z.B. weil Fragen und Probleme zyklisch immer wieder auftauchen und als Rückschritt erlebt werden – auch dann, wenn die Auseinandersetzung mit den Problemen auf einer höheren Ebene angesiedelt ist.<sup>13</sup> Arbeit an der Motivation und permanente Unterstützung bei der Orientierung im Lernprozess werden damit zu zentralen Aufgaben für die Lehrenden.

Ein wichtiger Aspekt ist weiterhin die soziale Einbindung. Zwar lernen alle Menschen selbst und ständig im Lebenszusammenhang, dies geschieht jedoch häufig nicht bewußt. Ein wichtiger Aspekt bei der Begleitung liegt

darin, solche Lernprozesse sichtbar zu machen.<sup>14</sup> Deshalb ist bei der zielgerichteten Auseinandersetzung mit einem Problem und bei der Aneignung neuer Kompetenzen der Austausch mit anderen Lernenden wichtig. Lehrende tragen demzufolge die Verantwortung, diesen Austausch zu arrangieren, Hilfen an die Hand zu geben und der Vereinzelung entgegenzuwirken.

## **7. Auswirkungen auf die Institutionen**

Für die Institutionen der Erwachsenenbildung hat dies verschiedene Auswirkungen. Zuerst ist es erforderlich, allgemein die Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen zu fördern – in angemessener Form für alle Weiterbildungsinteressierten. Dies kann auf zwei Weisen geschehen:

1. durch eine direkte Förderung im Sinne der Vermittlung eines Repertoires von Techniken und Strategien,
2. in indirekter Förderung durch die entsprechende Gestaltung von Lernumgebungen

(vgl. Friedrich/Mandl 1997).

Gleichzeitig ergeben sich aber weitere Anforderungen:

- Beratungsangebote für Lernende im Sinne einer Weiterbildungsberatung
- Supportleistung von Lernberatung und Prozessbegleitung
- Förderung der Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen
- Einführung in den Umgang mit neuen Medien
- Anbieten von multimedialen Lernprogrammen
- Einbeziehen von SGL-Prozessen in die institutionellen Lernangebote
- modularisierte Angebote, die in Abhängigkeit von Vorkenntnissen gezielt genutzt werden können
- Angebote, die auch außerinstitutionelle Lernerfahrungen der Teilnehmenden aufgreifen
- die Bereitstellung erforderlicher Infrastruktur (unterschiedliche Lernmedien, Internet- oder e-mail-Zugang, Lern-Räume usw.) als eigener Service auch außerhalb von Veranstaltungen
- umfangreiche Darstellung des eigenen Weiterbildungsangebotes nicht nur hinsichtlich der Inhalte und Ziele, sondern auch hinsichtlich der vorgesehenen Arbeitsweisen, Methoden, Sozialformen usw.
- zeitliche und/oder räumliche Flexibilisierung von Angeboten
- Vernetzung von Lernenden und Arrangieren sozialer Bezüge für den Austausch mit anderen Lernenden – auch durch elektronische Austausch- und Betreuungsforen
- Entwicklung neuer Zertifizierungsformen und gegebenenfalls Zertifizierung außerinstitutionell erworbener Qualifikationen.<sup>15</sup>

Viele dieser Anforderungen werden von den Institutionen bereits umgesetzt. Insgesamt führen sie aber zu einem veränderten Profil von Weiterbildungseinrichtungen. Eine wichtige Aufgabe wird die Verbreitung und Intensivie-

nung der dem selbstgesteuerten Lernen zugrunde liegenden Lernphilosophie.<sup>16</sup> Außerdem wird es erforderlich, verstärkt *Lernelemente* anzubieten bzw. individuell zu konzipieren und die Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen auch im außerinstitutionellen Kontext zu gewährleisten. Dies hat gravierende Auswirkungen auf die Organisationsform und die Infrastruktur. Dafür sind entsprechende Ressourcen nötig. Die Wahrnehmung dieser Aufgaben macht aber darüber hinaus ein verändertes Selbstverständnis sowohl der Einrichtungen wie ihrer MitarbeiterInnen erforderlich.

Traditionelle Aufgaben der Institutionen werden dadurch nicht abgelöst, sondern ergänzt. Gerade die Tatsache, dass selbstgesteuertes Lernen nicht grundsätzlich erfolgreich verläuft, begründet vermutlich sehr häufig die Motivation, an institutionellen Weiterbildungsangeboten teilzunehmen. Insofern ist nicht davon auszugehen, dass Institutionen der Erwachsenenbildung überflüssig werden. Sie erhalten vielmehr weitere Aufgaben.

### Anmerkungen

- 1 In der Delphi-Studie wurden im Auftrag des BMBF in einem mehrstufigen Verfahren Bildungsexperten aus unterschiedlichsten Bereichen (öffentliches Bildungswesen, private Bildungsanbieter, Wirtschaft, Politik ...) über ihre Einschätzung zum gegenwärtigen Stand des Bildungssystems und zu den zukünftigen Anforderungen an Bildung befragt.
- 2 Vgl. z.B. Arnold/Schüssler 1998.
- 3 Es gibt eine Reihe weiterer Begriffe, aber an dem Begriff „Selbstlernen“ wird die Unklarheit im Umgang mit den unterschiedlichen Begriffen besonders deutlich. Vgl. zu dieser Problematik z.B. Nuissl 1997, S. 43; Dohmen 1997, S. 65.
- 4 Neben Nuissl 1997 und Dohmen 1998 z.B. auch Erpenbeck 1997, S. 310f; Schiefele/Pekrun 1997, S. 258; Friedrich/Mandl 1997, S.238ff; Gnahs 1998, S. 11f; Weinert 1982, S. 102f
- 5 Vor allem die Studie von Tough (1979) hat den hohen Anteil selbstinitiiertem Lernprojekte Erwachsener in die Diskussion gebracht, vgl. dazu auch Reischmann 1995 und 1997.
- 6 Die Liste der Personen, die sich in der Geschichte der Pädagogik mit Phänomenen oder der Erfordernis selbstgesteuerten Lernens befaßt haben, ist lang: Comenius, Humboldt, Diesterweg, Montessori, Piaget, Litt, Dewey, Adler.
- 7 Diese Erkenntnis wird heute z.B. durch die konstruktivistische Theorie bestätigt.
- 8 Für weiterführende Informationen vgl. z.B. Schiefele/ Pekrun 1997 und Friedrich/ Mandl 1997.
- 9 Auf dem Kongreß „Selbstgesteuertes Lernen“ am 4. November 1998 in Königswinter.
- 10 Diese Aufgabe geht nicht gänzlich verloren, verliert aber relativ an Gewicht.
- 11 Idealerweise nicht nur das der eigenen Institution, sondern auf regionaler Ebene.
- 12 Z.B. in Abhängigkeit vom Lerntyp, vom Vorwissen, von der Ziellage usw.
- 13 Nach dem Ausspruch „I'm still confused – but on a higher level“ (Zitat aus einer Veranstaltung).
- 14 Durch das Anregen und die Begleitung der Reflexion wird außerdem die Reflexionskompetenz erhöht.
- 15 Neben dieser Orientierung an selbstgesteuertem Lernen sollten die Einrichtungen aber auch ein Angebot „traditioneller Veranstaltungen“ weiterführen, das einem Wunsch nach stärkerer „Fremdsteuerung“ nachkommt.
- 16 Heinz Mandl auf dem KAW-Kongreß „Selbstgesteuertes Lernen“ am 6.11.1998.

### Literatur

- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998
- Dohmen, Günther: Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: Beiheft zum Report 1998 – Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1997, S. 64-69



- Erpenbeck, John: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: AG Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster u.a. 1997, S. 309-316
- Faulstich, Peter: Einige Grundfragen zur Diskussion um „Selbstgesteuertes Lernen“. Noch unveröffentlichtes Manuskript. Projekt SeGeL Frankfurt/M.: DIE 1999
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) u.a.: Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen u.a. 1997, S. 237-293
- Gnahs, Dieter, u.a.: „Selbstgesteuertes Lernen“- Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn: BMFT 1998
- Goetze, Walter et al: Selbständiges Lernen in der beruflichen Erwachsenenbildung: Erfahrungen und Perspektiven. Zürich 1990
- Greif, Siegfried, u.a.: Praxis des selbstorganisierten Lernens. Köln: IG Chemie Papier Keramik 1993
- Greif Siegfried/Rauen, Christopher: Aktiv und selbstorganisiert Lernen. Hannover: IG Chemie-Papier-Keramik 1995
- Nuissl, Ekkehard: Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1997, H. 39, S. 41-49
- Reischmann, Jost: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: GdWZ 1995, H. 4, S. 200
- Reischmann, Jost: Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1997, H. 39, S. 125-137
- Schäffter, Ortfried: Das Selbst als Joker – Neuere Literatur zum Thema Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998, H. 1, S. 134-140
- Schäffter, Ortfried: Lernen in der Transformationsgesellschaft – Vier Modelle struktureller Transformation. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Info Dienst 1/1999, S. 3-10
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard: Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Franz E. Weinert u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u.a. 1997, S. 250-278
- Stock, Johannes/Wolff, Heimfrid/Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva: Delphi-Befragung. Integrierter Abschlußbericht im Auftrag des Bundesministerium für Bildung Wissenschaft, Forschung und Technologie. München, Basel 1998
- Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986
- Tough, Allen: The adult's learning projects. Toronto 1979
- Weber, Karl: Selbstgesteuertes Lernen – ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ 1994, H. 4, S. 178-181
- Weinert, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 1982, H. 2, S. 99-110
- Zimmer, Gerhard/Holz, Heinz: Von Lernumgebungen zu Arbeitsaufgaben – multimediale Lernarrangements für selbstorganisiertes Lernen. In: dies. (Hrsg.): Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen. Nürnberg 1996, S. 13-26

# Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“

## 1. Die Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“ ist wichtig, geschichtsvergessen und trotz aller ambitionierten Begrifflichkeit theoriearm

Es wird wieder einmal ein „Paradigmenwechsel“ in der Erwachsenenbildung verkündet. „Out“ sind Institutionen, Lernziele und Lehre; „in“ sind informelle Lernformen, Selbsttätigkeit und Medienarrangements – ganz zu schweigen von den Versprechen der Informationstechniken, der Multimedia und des Internet. Angesichts einer Zwiespältigkeit hoher Erwartungshaltungen einerseits und skeptischer Polemik andererseits im Umgang mit dem „selbstorganisierten“, „selbstgesteuerten“, „selbst-u.a.“ Lernen, ist es nötig zu klären, welche Einschätzung die unterschiedlichen theoretischen Implikationen wie auch die praktischen – didaktischen, methodischen, organisatorischen, personellen, institutionellen, politischen und ökonomischen – Konsequenzen angemessen aufnimmt.

Der Begriff Selbstorganisation hat in verschiedensten Wissenschaftsbereichen Konjunktur. Er ist zu einer „Wärmemetapher“ geworden, die sowohl theoretische Moden in der Biologie, der Psychologie, der Betriebswirtschaftslehre, der Soziologie und dann auch der Bildungswissenschaft angeregt hat als auch die Legitimation für didaktische, aber auch politische Enthaltsamkeit abgeben soll, weil „Selbstlernen“ scheinbar keine Lehre und keine Träger braucht. Auch in der Erwachsenenbildung ist die Brisanz des Themas in Tagungen und Veröffentlichungen mittlerweile breit diskutiert. In vielen Programmen, Kursen und Lernangeboten gibt es Umsetzungsversuche.

Es ist allerdings angebracht, wenn Begriffe modisch werden, bevor man auf eine solche Themenkonjunktur aufspringt, nachzudenken, welche alten Fragen in neue Sprachspiele übersetzt werden, was mit solchen Begriffsmoden neu gesehen, erklärt oder verstanden werden kann, wie sie anschlussfähig sind an bestehende Theoriekonstrukte und wie sie systematisch einzuordnen sind.

Vorläufer „selbstorganisierten Lernens“ gibt es genug. Man muss nicht auf die verschiedenen Formen von Autodaxie zurückgreifen, sondern sich nur erinnern, dass traditionell Bibliotheken, Theater und Museen zu den Institutionen der Volksbildung gehören. Lesen, Spielen und Sehen sind immer schon „selbstorganisiert“. Nur einige Beispiele, welche Aspekte „selbstorganisierten Lernens“ aufnehmen:

- Schon der Impuls der Aufklärung fand seinen volksbildenden Niederschlag in der „Enzyklopädie“, die in 35 Bänden, welche von 1751-1780 erschienen, das Wissen der Welt sammeln und verfügbar machen wollten. Solange die Bücher noch selbstverständlich zum Volksbildungswesen gehörten, war Nachschlagen – also der selbstinitiierte Umgang mit Texten – und Sich-selbst-Orientieren immer schon deutlich „selbstorganisiertes Lernen“. Vielleicht tritt heute das Internet dazu.
- Die bürgerlichen Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts richteten Lesezirkel und Lesebibliotheken ein und hielten in ihren Klubräumen regelmäßige Sitzungen ab, um ihre Lektüre zu diskutieren. Die Auswahl der Texte folgte den Interessen der Mitglieder.
- Die Zigarrenarbeiter im 19. Jahrhundert bezahlten durch Umlage eigene Vorleser, die sowohl politische als auch literarische Texte während der Arbeit zu Gehör brachten. Diese Lektüre wurde anschließend erläutert und diskutiert.
- Eine anderes Beispiel aus dem Bereich der Arbeiterbildung gibt Engelbert Graf in seiner Broschüre „Wege zur Selbstbildung des Arbeiters“ (1931). Er gibt „Methodische Ratschläge zur geistigen Arbeit“ (S. 35-52). „Und vor allem gilt für die Selbstbildungsarbeit: Nicht die Flinte vorzeitig ins Korn werfen, nicht mutlos werden. ... Es ist keiner zu dumm und unbegabt, um nicht doch weiterlernen, und keiner so gescheit, um nicht noch etwas Neues hinzulernen zu können“ (S. 34). Graf nimmt auch kurz Bezug zu einem anderen Strang von Vorläufern, zur Arbeitsgemeinschaft als dem die Diskussion um die Erwachsenenbildung bestimmenden Konzept in der Weimarer Republik, bei dem zumindest dem Postulat der Protagonisten gemäß die Themen durch gemeinsame Auswahl gefunden werden sollten (vgl. Zeuner 1998).
- Im Gefolge der Studentenbewegung wurde Selbstorganisation zu einen Kampfslogan des Antiautoritären im Kontext von Demokratisierung und Selbstbestimmung. Die Reichweite ging von den Kinderläden bis zur „kritischen Universität“.
- In den siebziger Jahren sollten Selbstlernzentren der Volkshochschulen ein „offenes Weiterlernen“ ermöglichen (vgl. Otto 1979; Schäffter 1981).
- In den Bürgerinitiativen und Selbsthilfeorganisationen der achtziger Jahre wurden Alternativen zum institutionellen Lernen favorisiert.
- Mediales Lernen wird als große Chance selbstorganisierten Lernens postuliert. Besonders Telelearning ist durch einen hohen Anteil von Selbststudium geprägt, auf alle Fälle werden Lernorganisation und Zeitstruktur flexibilisiert.
- Seit Mitte der achtziger Jahre verbreitet sich die Idee des selbstorganisierten Lernens in verschiedenen Bildungsbereichen: In der beruflichen Aus- und Weiterbildung (z.B. Hacker/Skell 1993), im Managementtraining, in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (Greif u.a. 1993). Gemeinsam ist diesen Konzepten, den lernenden Menschen als Initiator

und Organisator des eigenen Lernprozesses in den Mittelpunkt zu stellen.

Heute stellt sich das Spannungsverhältnis wieder neu dar. Die Karriere „selbstorganisierten Lernens“ scheint einen alten Lieblingsbegriff der Erwachsenenbildung abzulösen, zu verdrängen oder fortzusetzen: den der Teilnehmerorientierung.

Wenn neuerdings immer wieder Tough zitiert wird mit der Aussage, über 70% des Lernens Erwachsener seien selbstinitiiert, muss man nach den Gründen fragen. Z.B. werden von Gerald Straka Umstrukturierungen der Arbeitsorganisation genannt. „Sie verlagern die Kompetenz wieder an den Ort zurück, wo das Werkstück bearbeitet bzw. die Dienstleistung erbracht wird. Damit verbunden ist die Wiederentdeckung des Individuums, das sich im Prozess der Arbeit durch stetiges intentionales und/oder funktionales Lernen weiterqualifiziert“ (Straka in Geißler 1996, S. 60). Es liegt also eine individualisierende Tendenz zugrunde.

Gleichzeitig schwingt immer auch ein anti-institutioneller Affekt mit. Dies galt schon für Heinrich Dauber mit Verweisen auf Ivan Illich, und das trifft auf Staudt zu, der wiederholt von Qualifizierungsgesellschaften als Zwischen- und Endlagern von Arbeitskräften redet. Die „Selbstorganisationsdiskussion“ hat also von Anfang an auch eine massiv politische Dimension.

Die Debatte um „selbstorganisiertes Lernen“ vollzieht sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse, die die Rahmenbedingungen des Lernens in der Erwachsenenbildung insgesamt verändern:

- **Individualisierung:** Die Auflösung traditionaler Sozialstrukturen relativiert gesellschaftliche Gruppenbezüge. Teilnehmerorientierung als Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung kann kein einheitliches Adressatenschema mehr unterstellen.
- **Deinstitutionalisierung:** Durch die Erweiterung der Lernperspektive wird organisiertes Lernen in Institutionen, wie es dem hergebrachten Begriff von Erwachsenenbildung entsprach, ergänzt durch Lernen am Arbeitsplatz, im sozialen Umfeld, mit Medien usw. Erwachsenenbildung droht aus den Institutionen auszuwandern.
- **Deregulierung:** Diese wird noch beschleunigt durch den vor allem finanzpolitisch motivierten Rückzug der Politik aus der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse. Als Repräsentant öffentlicher Verantwortung in der Erwachsenenbildung entledigt sich der Staat gestaltender und gewährleistender Ansprüche und zieht sich auf die Sicherstellung von Rahmenbedingungen zurück.

Man muss sich zurechtfinden in einer Vielfalt von Begrifflichkeiten. Wenn man aber unter dem Stichwort nicht nur ein methodisches Prinzip verstehen will, muss es weiter gefasst werden und die Intentionalität der Lernenden ebenso wie die Bedeutsamkeit der Thematik für diese aufnehmen. Selbstbestimmtheit im Lernen richtet sich also auf die Interessen der Ler-

nenden und deren Probleme. In einem umfassenden Sinn kann man deshalb von „*selbstbestimmtem Lernen*“ reden, das thematische Relevanz (Auswahl der Lerngegenstände), organisatorisch-methodische Aspekte (dies wird betont, wenn man von „*selbstorganisiertem Lernen*“ redet) und intentionale Kriterien (dies wird bei „*selbstgesteuertem Lernen*“ hervorgehoben) über-

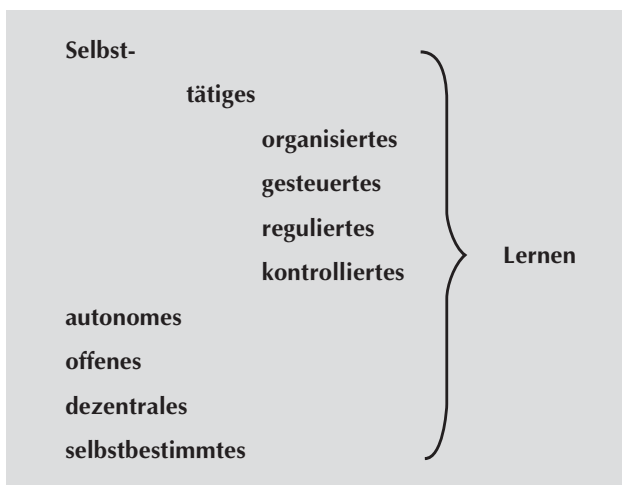


Abb. 1: Begriffe zum „*selbstbestimmten Lernen*“

greift. Es geht um die interessengeleitete, aktive Aneignung von Welt durch die handelnden Personen.

In allen diesen Konzepten wird der Anteil der Selbstbestimmtheit betont. „Selbstbestimmtes Lernen“ enthält ein institutionenkritisches Programm, das sich gegen fremdbestimmten Unterricht und Schule richtet. „Dies kann als Korrektiv zu gesellschaftlichen Tendenzen gesehen werden, das Individuum funktional zu vereinnahmen“ (Friedrich/Mandl 1990, S. 198). Es könnte aber mittlerweile im Kontext „neuer Managementkonzepte“ einen Umschlag gegeben haben, indem die unmittelbare Kontrolle durch indirekte Vereinnahmung ersetzt wird und die Individuen selbst ihre Funktionalität herstellen.

Nichtsdestoweniger geht es in allen einschlägigen Ansätzen um stärkere Berücksichtigung individueller Interessen und weniger um institutionelle Vorgaben. „Allerdings sind nur schwer Lernformen vorstellbar, bei denen Selbststeuerung pur stattfindet und gleichzeitig der Fremdsteuerungsanteil den Wert null annimmt“ (ebd., S. 199). Es geht also immer um Grade der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit im Lernen.

Im Prozess der Aneignung entscheidet letztlich immer der Lernende selbst, was er an sich heranlässt und was er aufnimmt. Lernen ist immer

Selbstlernen. Lernen ist immer eine Auseinandersetzung mit einem „Gegenüber“ als Lerngegenstand. Lernen ist immer Weltlernen. In dieser Spannung bewegt sich die Diskussion.

Als Resultat praktischer Verwirrung und theoretischer Verunklarung gibt es vielfältige Irritationen in der Diskussion um selbstorganisiertes Lernen. Es kommt daher darauf an, grundlegende Kategorien und Konzepte zu klären, um Chancen und Risiken einzuschätzen. Kern ist die Entwicklung eines angemessenen Lernbegriffs, welcher es ermöglicht, die Teilprobleme zu verorten. Gefunden werden kann ein solcher Begriff im Konzept „subjektorientierten“ Lernens von Klaus Holzkamp (1993), der einerseits eine Kritik psychologischer Lerntheorien vollzieht, andererseits anschlussfähig ist an die bildungswissenschaftliche Diskussion. Die zentrale Kategorie ist „expansives“ Lernen, welches Prinzipien des Begriffs Bildung aufnimmt.

Insgesamt wird in dieser Diskussion die Frage nach der Legitimation von Erwachsenenbildung wieder einmal neu gestellt. Dies betrifft auch das Selbstverständnis der in der Erwachsenenbildung Tätigen; „Lernvermittler“ brauchen Wissen über die Fragen, wie sich Lernen vollzieht, welche Besonderheiten es bei Erwachsenen gibt, welche Faktoren dies beeinflussen und welche Interventionsstrategien daraus resultieren. Handeln in der Erwachsenenbildung ist immer „fremder“ Eingriff in psychische Prozesse eines „Selbst“, die sich sonst anders vollziehen würden. Diese Banalität muss man sich klarmachen.

Dies gilt vor dem Hintergrund, dass dem „lebenslangen Lernen“ immer größere Bedeutung zugewiesen wird. Marktdynamik, Technikumbrüche und andere externe Faktoren erzeugen neue, veränderte Anforderungen, auf welche Weiterbildung meist nur reagiert. Lernen erscheint dann von außen erzwingen, den Beschäftigten wird Weiterbildung zugemutet, Lernen wird „lebenslänglicher Zwang“. Es ist dann kaum noch erfahrbar, dass Lernen auch Entfaltung sein könnte, Möglichkeit, die eigenen Interessen zu entwickeln und die eigene Position auszubauen, neue Herausforderungen zu bewältigen; kurz: dass Lernen auch Spaß machen kann.

Wenn man sich nicht den Verkürzungen und Polemiken der aktuellen Diskussion unterwerfen will, kommt es darauf an,

- die Probleme einzuordnen in ein angemessenes Konzept des Lernens,
- sie rückzubeziehen auf „Persönlichkeit“
- zu fragen nach der Tragfähigkeit des Begriffs Bildung.

## 2. Die Diskussion um „selbstbestimmtes Lernen“ braucht einen tragfähigen Lernbegriff

Angesichts der Konjunktur „selbstorganisierten Lernens“ gibt es vielfältige Anstöße, über die zugrunde liegenden Begriffe neu nachzudenken.

### 2.1 Begrenztheiten der traditionellen Lerntheorie

Die traditionelle psychologische Lerntheorie hat in den meisten Fällen ein reaktives Modell menschlichen Lernens unterstützt. Lernanlässe erscheinen als von außen an die Lernenden herangetragen. Am deutlichsten wird dies in der behavioristischen Stimulus-Response-Psychologie. Lernen bedeutet hier das Herstellen von erwünschten Verhaltensweisen durch entsprechende Anreize. Die traditionelle Theorie definiert Lernen als „Veränderung von Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht“ (Hilgard/Bower 1983, S. 31).

Eine kritische Analyse dieser Definition muss die Begriffe Verhalten und Organismus unter die Lupe nehmen. Wenn man von „Verhalten“ redet, reduziert man Aktivität auf durch Außensicht Beobachtbares. Eine solche Beobachterperspektive folgt dem klassischen Ansatz des Behaviorismus, der nach externen Ursachen sucht. Im Gegensatz dazu ist der Begriff Handeln auf interessenorientierte Sinnzusammenhänge bezogen. Im Hinweis auf „Organismus“ wird außerdem eine abstrakte Systemsicht eingenommen, aus der Ratten und Menschen vergleichbare Exemplare des gleichen Typs darstellen. Letztlich wird Lernen dann als ein Verändern von Reiz-Reaktions-Mustern aufgefasst, bei dem menschliches Bewusstsein und Bedeutsamkeit ausgeblendet werden. Lernen erscheint als von außen veranlasst. Passivität wird unterstellt. Demgegenüber eignen sich menschliche Individuen ihre Welt immer schon in aktivem Handeln an.

Die Entwicklung der Lerntheorie aus der behavioristischen Enge heraus kann beschrieben werden als schrittweise Erweiterung und Ergänzung dieses Grundkonzepts:

- **Kognitivistische Lerntheorie:** Zunächst wurde eine Unterscheidung von Lernen und Ausführen eingeführt. Nicht alles, was gelernt wird, wird von Menschen in die Tat umgesetzt und dann als verhaltensändernd beobachtbar. Lernen wird angeregt nicht über „Verstärkungen“ im Stimulus-Response-Schema, sondern durch Erwartungen von Resultaten. Diese Ansätze unterstellen ein Selbstkonzept, das Urteile über Informationen und Konstellationen zulässt.
- **Gedächtnistheorie und „informationsverarbeitende Systeme“:** Begriffen werden muss darüber hinaus die Dauerhaftigkeit der Lernresultate. Lernen hat nicht schon dann stattgefunden, wenn erfahrungsbedingte Veränderungen eingetreten sind, sondern erst dann, wenn diese über die

spezielle Situation hinaus erhalten bleiben. Angesichts der zunehmenden Attraktivität der Computer-Metapher wurde dies in der vorerst letzten Fassung als „Lernen“ informationsverarbeitender Systeme oder „neuronaler Netze“ modelliert.

- **Handlungsregulationstheorie:** Der Außendeterminismus, der die Stimulus-Response-Theorien und auch ihre kognitivistischen Erweiterungen bestimmt, wird überwunden in der von Miller/Galanter/Pribram (1973) eingeführten Kategorie des Plans. Im Anschluss daran ist vor allem von Hacker (1973) und Volpert (1974) die Handlungsregulationstheorie formuliert worden. Lernen wird als Form menschlichen Handelns begriffen, welche als zyklischer, hierarchisch und sequentiell gegliederter Regulationsprozess abläuft. Allerdings drohen diese Konzepte in einen reizifizierenden Schematismus abzuleiten.

Langsam ist also die verführerische Einfachheit der behavioristischen S-R-Theorien aufgebrochen worden. Ihnen lag die Auffassung zugrunde, die Gesetze des Lernens seien universell-organismischer Natur, sie seien also für Tiere und Menschen gleichermaßen gültig. In Tierexperimenten von Pawlow bis Skinner schienen allgemeine Gesetzmäßigkeiten aufgrund rigoroser Bedingungskontrollen exakt nachweisbar. Die berühmten Konditionierungsexperimente schienen für menschliches Lernen von hoher Plausibilität. Auf ihnen beruhten auch zahlreiche Konzepte von „Training“.

## 2.2 Lernstufen und Lernformen

Die Schwierigkeiten, einen sinnvollen und angemessenen Begriff zu finden, sind auch darin begründet, dass das Wort „Lernen“ für sehr viele und unterschiedliche Phänomene verwendet wird, wenn etwa alle erfahrungsbedingten Veränderungen der Handlungsfähigkeit darunter gefasst werden. Lernen meint aber Unterschiedliches, je nachdem, ob einzelne Lernakte, Lernsequenzen oder umfassende Kompetenzsysteme betrachtet werden (vgl. Weisert 1997).

Robert M. Gagne hat ein System von acht Lernstufen vorgeschlagen, das sich an Komplexitätsgraden orientiert.

- 1) Signallernen: Auf ein Signal hin antwortet das Individuum mit einer diffusen Reaktion.
- 2) Reiz-Reaktionslernen: Auf einen spezifischen Reiz erfolgt eine präzise Reaktion.
- 3) Kettenbildung: Gelernt wird eine Kette mit mehreren Reiz-Reaktions-Verbindungen.
- 4) Sprachliche Assoziation: Interne Verknüpfungen zwischen Ereignissen und sprachlichem Repertoire finden statt.
- 5) Multiple Diskrimination: Unterschiedliche Reaktionen auf ebenso viele differenzierte Reize werden erlernt.



- 6) Begriffslernen: Eine Klasse von Reizen wird zusammengefasst und mit einer einheitlichen Reaktion beantwortet.
- 7) Regellernen: Verhalten wird nach der sprachlichen Vorschrift „Wenn A, dann B“ kontrolliert.
- 8) Problemlösen: Mehrere Regeln werden im Denken kombiniert und eine optimale Lösung ausgewählt.

Diese Lernstufen erscheinen als aufeinander aufbauend. Menschliches Lernen nach der Phase des Säuglingsalters umfasst aber immer schon die Ebene des Problemlösens. Insofern muss man sich davor hüten, diese logischen Stufen als reale Schritte anzusehen. Menschliches Lernen ist nicht auf Signal- und Reizreaktionsverhalten reduzierbar, sondern erfolgt auf der Ebene von Bedeutungszuweisungen.

Neben der Unterscheidung von Lerntypen nach Komplexitätsgraden umfasst Lernen unterschiedliche Lernformen. So gibt es den Grad der Ausgliederung von Lernen und anderen Tätigkeiten im Verhältnis von Integration und Separation; dies ermöglicht verschiedene Formen von Erfahrungs- bzw. Wissenschaftsbezug; dem gemäß kann Lernen mehr zielbezogen intentional oder mehr zufällig inzident geschehen; Ziele und Abläufe können dann eher fremd- oder eher selbstbestimmt erfolgen; sie sind stärker in Institutionen einbezogen oder eher beiläufig und informell. Es ist wichtig, sich die Differenz dieser Dimensionen klarzumachen und außerdem zu bedenken, dass es zwischen den Polen vielfältige Ausprägungsformen gibt. So ist es keineswegs schlüssig, selbstbestimmtes Lernen mit tätigkeitsintegrierten, erfahrungsbezogenen und informellen Lernformen – z.B. Lernen am Arbeitsplatz – gleichzusetzen. Vielmehr kann auch wissenschaftsbezogenes, institutionelles und separiertes Lernen – z.B. im Universitätsstudium – einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit zeigen.

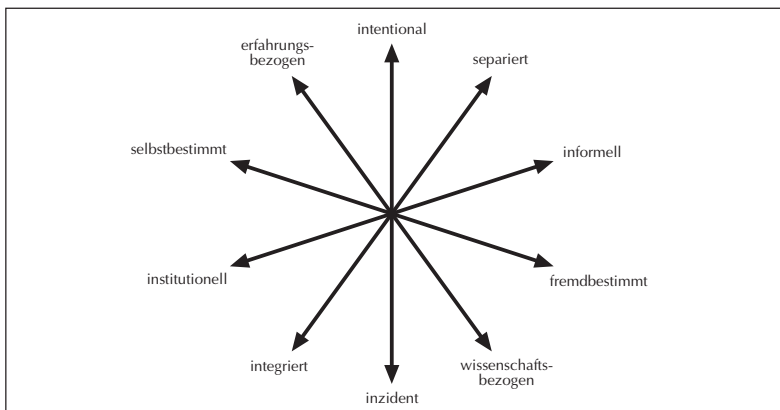


Abb. 2: Aspekte von Lernformen

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

Entsprechend diesen vielfältigen Konstellationen sind auch die Lerntheorien in ihrer kognitivistischen Erweiterung zunehmend komplexer und differenzierter geworden, und sie haben in ihrer letzten Phase einen Wechsel der Sichtweise vollzogen. Die Reinterpretation der Konzepte belegt, dass sie menschliches Lernen unterkomplex und perspektivenverschoben modellieren (vgl. Holzkamp 1993). Während lange Zeit über Lernen nachgedacht wurde, als seien Menschen leere Blätter, in welche die Welt ihre Buchstaben einschreibt, wurde die aktive Rolle der Lernenden selbst immer deutlicher. Für die Frage des Lernens in der Erwachsenenbildung muss also die Herstellungsperspektive aufgegeben werden. Die Vorstellung vom Füllen der Köpfe mit Wissen, ein „pipeline model of educational production of human capital“ (Lave 1997, S. 121), ist obsolet.

### **2.3 Lernen in Situationen und Kontexten**

Die Prozesse menschlichen Lernens sind wesentlich komplexer, als sie in den traditionellen psychologischen Theorien unterstellt und modelliert werden. Zudem ist Lernen keineswegs beschränkt auf intentional gesteuerte Prozesse in spezifischen Institutionen. Lernen erfolgt immer schon im Kontext sozialer Aktivitäten. Es wird ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential entstehen. Zum Lernen kommt es dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen. Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu Lernproblematiken. „Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären *Handlungsproblematiken* dadurch ausgezeichnet, dass hier auf der einen Seite die *Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsverlaufs selbst* ... möglich erscheint: Auf der anderen Seite aber, ... dass in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die *Behinderungen, Dilemmata etc.*, die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so dass daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen“ (Holz-

kamp 1993, S.182/183). Aus der Handlungsproblematik wird intentional eine Lernhandlung ausgegliedert, eine Lernschleife eingebaut, um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen.

Klaus Holzkamp entwickelt seinen Ansatz, Lernen zu begreifen, vom Standpunkt des einzelnen Menschen. „*Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt*“ (1993, S. 21). Daraus folgt ein Perspektivwechsel, Lernen erscheint nicht mehr als von außen bedingt, sondern als von der Person begründet, nicht also durch äußere Anstöße verursacht und somit erklärbar, sondern erst durch die vom Individuum selbst hergestellten Bedeutungszusammenhänge zu verstehen.

Menschliches Lernen ist gekennzeichnet durch seine Offenheit und Situativität. Es ist abhängig von der vorausgelaufenen Biographie und durch den jeweils gegebenen Kontext. Alles Handeln ist immer schon einbezogen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Es hat sozial situierten, kontextbezogenen Charakter. In diesen Kontexten stellen sich Bedeutungen her. Diese liefern die Handlungsbegründungen des Lernens (vgl. Tolman 1998, S. 146). Es ist nicht verursacht durch einlinige Kausalitäten, sondern begründet durch Interpretationen.

## **2.4 Intentionalität, Motivation und Interessen**

So gesehen kann man die Lernenden als Intentionalitätszentrum kennzeichnen, die von ihrem Standpunkt aus Perspektiven und Interessen entwickeln. Intentionalität meint dann Handlungshorizonte und -perspektiven vom Standpunkt eigener Lebensinteressen. Diese sind artikulierbar und kommunizierbar in der Sprache individueller Handlungsbegründungen. Diese Gründe sind die jeweils eigenen Gründe. Dabei gehen äußere Anlässe zwar in Handlungsbegründungen mit ein, allerdings nur als wahrgenommene Prämissen der jeweiligen eigenen Aktivität. Derartige Vorgaben sind keineswegs eindeutig von außen determiniert, sondern vom Individuum aus dem Kontext seines Handelns aktiv selektiert bzw. hergestellt. Die Welt erschließt sich in ihrer intentionalen Bezogenheit dann keineswegs nur als kognitiver oder mentaler Akt, sondern im Zusammenhang von Handlungsmöglichkeiten. Im handelnden Weltzugriff, in dem das Individuum seine Lebensbedingungen aktiv umgestaltet, erhalten die Handlungsprämissen ihren Bedeutungsaspekt.

Lernen bezieht sich dann nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum. Die Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese für das Individuum relevant und damit überhaupt für Lernen zugänglich wird. Sie ermöglicht die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.

Intentionalität wirft ein neues Licht auf Probleme der Motivation, die das Warum und Wozu von Handeln bezeichnet (vgl. Heckhausen 1989). Hand-

lungen werden orientiert durch Interessen unter dem Aspekt der Gerichtetheit eines Individuums, durch die Werthaltigkeit, die einem Handlungs- bzw. Lerngegenstand zugemessen wird (vgl. Krapp 1993). Daraus ergibt sich ein Zusammenspiel von Person und Situation in einem bestimmten Kontext. Es geht um die Auswahl von Alternativen. Letztlich wird jedes Handeln psychisch reguliert. Entscheidend für den Prozess und die Resultate des Handelns – also auch des Lernen – ist für die Individuen der selbst wahrgenommene Handlungsgrund und der Grad eigener Kontrolle bei der Entscheidung. Der entscheidende Motivationsfaktor ist das Ausmaß der selbst erlebten Autonomie (ebd., S. 200).

### **3. Die Diskussion um „selbstbestimmtes Lernen“ braucht einen Begriff des Selbst**

Im Konzept „selbstbestimmten Lernens“ wird das Individuum als aktiv handelndes verstanden; Persönlichkeit wird in handlungs- und strukturtheoretischer Weise gefasst. Wenn man den Holzkamp'schen Begriff der Bedeutungsanordnung noch hinzunimmt und ihn extensiv interpretiert, könnte damit ein konsistentes Theoriekonzept zusammengeführt werden, in dem bisher getrennte Ansätze aufgehen. Allerdings ist weitgehend ungeklärt, wer denn dieses „Selbst“ sein könnte, das da von sich spricht. Das Problem beschäftigt die abendländische Philosophie seit ihren Anfängen.

„Denn auch von jedem einzelnen Lebenden sagt man ja, dass es lebe und dasselbe sei, wie einer von Kindesbeinen an immer derselbe genannt wird, wenn er auch ein Greis geworden ist: und heißt immer noch derselbe, ungeachtet er nie dasselbe an sich behält, sondern immer ein neuer wird und altes verliert an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und dem ganzen Leibe; und nicht nur an dem Leibe allein, sondern auch an der Seele, die Gewöhnungen, Sitten, Meinungen, Begierden, Lust, Unlust, Furcht, hiervon behält nie jeder dasselbe an sich, sondern eins entsteht und das andere vergeht (Platon: Symposion 207 c-e).

Die „Quellen des Selbst“ sind ein historischer Prozess, in dem sich Identität, Persönlichkeit und Individualität erst herausbilden. Ergebnis ist der abendländische Begriff von „Selbst“. „Ich definiere, wer ich bin, indem ich den Ort bestimme, von dem aus ich spreche: meinen Ort im Stammbaum, im gesellschaftlichen Raum, in der Geographie der sozialen Stellungen und Funktionen, in meinen Beziehungen zu den mir Nahestehenden und ganz entschieden auch im Raum der moralischen und spirituellen Orientierung“ (Taylor 1996, S. 69).

Die komplexeste Konzeptionalisierung liegt vor im „Symbolischen Interaktionismus“: „Das Wesen der Identität ist, wie gesagt, kognitiv. Es liegt in der nach innen verlegten Übermittlung von Gesten, die das Denken ausmacht oder in deren Rahmen Denken oder Reflexion abläuft. Daher ist der Ursprung und die Grundlage der Identität ebenso wie die des Denkens ge-

sellschaftlicher Natur“ (Mead 1973, S. 216). Mead unterscheidet zwischen dem ‚Ich‘ als Identitätszentrum und dem ‚ICH‘ als Differenz zu anderen. „Das ‚Ich‘ ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer; das ‚ICH‘ ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt. Die Haltungen der anderen bilden das organisierte ‚ICH‘, und man reagiert darauf als ein ‚Ich‘“ (ebd., S. 218). Das „Selbst“ ist also nur zu denken im Verhältnis zum anderen, zum Fremden.

Der Durchlauf als aktive individuelle Gestaltung von je konkreten biographischen Konstellationen resultiert als *Persönlichkeit*. Ein tragfähiger Begriff von Persönlichkeit meint eine „Konzeption des Menschen als intentionales, absichtsvoll handelndes Subjekt, das in steter Auseinandersetzung mit seiner Umwelt auf diese verändernd einwirkt und von dieser beeinflusst wurde und wird und so ein ‚symbiotisches‘ Verhältnis zu seiner Umwelt hat; als Subjekt, das auf Bedeutungsstiftung aus ist und dessen Verhalten und Erleben folgerichtig nur unter Rekurs auf eine Rekonstruktion subjektiver Sinngehalte verstanden werden kann“ ( Herrmann/Lantemann 1985, S. VIII).

Dieser Begriff von Persönlichkeit zeichnet sich gegenüber anderen aus durch

- **Intentionalität:** Es geht um die Absichten, Bedeutungszusammenhänge und Sinngehalte der Individuen,
- **Kontextualität:** Persönlichkeit konstituiert sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt,
- **Biographizität:** Es gibt einen steten, un abgeschlossenen Prozess von Beeinflussung und Veränderung.

Diese Aspekte nehmen den lerntheoretischen Ansatz von Holzkamp auf und überführen ihn in eine Persönlichkeitstheorie, welche die Beziehung von Individuum und Gesellschaft begrifflich fassen kann. Trotz aller systemtheoretischen Konstrukte kann ein bildungswissenschaftlicher Ansatz nicht auf die Grundlage verzichten, dass Gesellschaft aus Menschen besteht und dass gleichzeitig Menschen Gesellschaft hervorbringen. Die Einheit, von der geredet wird, ist der einzelne Mensch in seiner physischen, psychischen und sozialen Identität. Diese ist kein fester Kristall, sondern ein offenes Problem. Durch aktive Konstruktion des Selbst entsteht *Identität*, die unterstellt, „dass menschliche Wesen ein grundsätzliches Interesse daran haben, sich selbst als ‚eins‘ zu verstehen: sowohl im Sinne einer *Kontinuität* ihres Lebensprozesses als auch im Sinne der *Unterschiedenheit* von anderen“ (Habermas, zit. in Barkhaus u.a. 1996, S. 23).

Ein solches Konzept liegt quer zu festgelegten „Menschenbildern“. Aussagen über generelle Merkmale der „menschlichen Natur“ sind nicht – weder negativ noch positiv – haltbar. Kennzeichnend für die Entwicklung von Persönlichkeit ist Offenheit.

#### 4. Die Diskussion um „selbstbestimmtes Lernen“ braucht einen Begriff von Bildung

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

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

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

Dies zwingt auch zu der Einsicht, „dass die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen.“... „Um diesem Dilemma zu entkommen, ist es zunächst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (Holzkamp 1993, S. 24).

Damit wird eine vollkommen andere Perspektive auf Lernprozesse eingenommen. Lehren – in einem veränderten Sinn – ist eine Intervention in Aneignungsprozesse; Aktivitäten des Lernens sind aber umfassender. Unterstrichen wird eine aktive Perspektive des Individuums.

Dieser Sichtwechsel von der passiven Herstellungs- zur aktiven Aneignungsperspektive hat lerntheoretisch gravierende Konsequenzen. Während die klassischen Lerntheorien ein universalistisches Modell unterstellten, sind alle Lernformen spezifisch. Lernen ist ein sozialer Prozess. Es geht um Aneignungsprozesse der Teilhabe zusammen mit anderen in einer sozialen Praxis, die historisch geprägt ist. Sie enthalten unterschiedliche Ausprägungen bezogen auf Sinn und Bedeutung in gesellschaftlichen Zusammenhängen und die jeweils konstitutiven Person-Welt-Beziehungen. Alle reflektierten Konzeptionen des Lernen begründen die Auffassung, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, bei dem eine Person einem Problem einen Sinn gibt und damit ein Thema des Lernens konstruiert. Gleichzeitig findet Lernen immer in einem historischen, kulturellen Kontext statt, dessen Bedeutungen als vorgegebene „Fremdeinwirkung“ sich die Person aneignet (vgl. Holzkamp 1993, aber auch Gerstenmeier/Mandl 1995, Prenzel 1993).

Dies stellt den Anschluss her zu „*Bildung*“ als einem der ehrwürdigsten Begriffe geistesgeschichtlicher Tradition. In Wilhelm von Humboldts Formel ist der Gebildete derjenige, der „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht.

Fragestellung ist, wie sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit. Zielsetzung und zentrale Kategorie ist Mündigkeit, als Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen. In diesem Zusammenhang ist Bildung die individuelle Voraussetzung der Befreiung.

Der Erwerb von Bildung ist ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. Aus diesem Prozess entsteht die individuelle Biographie. Bildung in diesem Sinn kann es nur geben in modernen Gesellschaften, in denen der Ort, die Stellung und der Lebenslauf der Einzelnen nicht festgelegt ist. Am deutlichsten hat Wolfgang Klafki versucht, den Begriff Bildung zu aktualisieren, um ihn als zentrale Kategorie angesichts bestehender Zukunftsaufgaben zu begründen: „Bildung muss in diesem Sinn zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki 1985, S. 17).

Mit dem Rückbezug auf eine personbezogene Lerntheorie und die Diskussion um Bildung erhält die Diskussion um „selbstorganisiertes Lernen“ eine Grundlegung. Damit wird es dann auch möglich, einige Irritationen auszuräumen und Illusionen aufzulösen. Es sind Bedingungen angebar, unter denen in Selbstbestimmtheit „expansives Lernen“ und die Möglichkeit von Bildung wahrscheinlicher sind.

## Literatur

- Bandura, A.: Lernen am Modell. Stuttgart 1976
- Bower, G.H./Hilgard, E.R.: Theorien des Lernens. Stuttgart 1983
- Deci, E.L./ Ryan, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 2, S. 223-238
- Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Wittpoth, J./ Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/ M. 1998
- Dohmen, G.: (Hrsg.) Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997
- Dubs, R.: „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. Entsteht ein neues Dogma? In: Zeitschrift für Berufs- und Weiterbildung 1996, H. 1, S. 1-5
- Dulisch, F.: Lernen als form menschlichen Handelns. Bergisch Gladbach 1986
- Faulstich, P.: „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u.a., a.a.O., S. 10-16
- Faulstich, P.: Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998
- Friedrich, H. F./Mandl, H.: Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 1990, H. 3, S. 197-218
- Galperin, P.J., u.a.: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1972
- Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit. Lernen und Organisation. Weinheim 1996
- Gerstenmeier, J./ Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, H. 6, S. 867-888
- Graf, E.: Wege zur Selbstbildung des Arbeiters. Berlin o.J. (1931)
- Greif, S./Finger, A./Jerusel, St.: Praxis des Selbstorganisierten Lernens. Köln 1993
- Hacker, W./Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Bonn 1993
- Hartge, Th., u.a.: Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin 1997
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin <sup>2</sup>1989
- Herrmann, T./Lantermann, E.D. (Hrsg.): Persönlichkeitspsychologie. München 1985
- Hilgard, E.R./ Bower, G.H.: Theorien des Lernens I,II. Stuttgart 1971
- Holzkamp, K.: Lernen. Frankfurt/M. 1993
- Knowles, M.S.: Self-directed Learning. Chicago 1975
- Krapp, A.: Die Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 2, S. 187-206
- Lave, J.: On Learning. In: Forum Kritische Psychologie 1997, H. 38, S. 120-135
- Mader, W.: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E., u.a.: Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 61-81
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.1973
- Miller, G.A./Galanter, E./Pribram, K.H.: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973
- Otto, V.: Offenes Weiterlernen. Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig 1979
- Prenzel, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 239-253
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lernen als Erwachsener. In: GdWZ 1995, H. 4, S. 193-196
- Reischmann, J.: Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. In: Report 1997, H. 39, S. 125-137
- Rohlmann, R.: Erwachsenenbildung zwischen Anleitung und Selbststudium. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H. 1, S.1-3
- Rotter, J.B.: Einige Probleme und Missverständnisse beim Konstrukt der internen vs. externen Kontrolle der Verstärkung. In: Milke, R. (Hrsg.): Interne/externe Kontrollüberzeugungen. Bonn 1982, S. 43-62



- Sauer, J.: Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: Derichs-Kunstmann u.a., a.a.O., S. 25-29
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Straka, G.A.: Selbstgesteuertes Lernen. Vom „Key West Konzept“ zum „Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens. In: Geißler a.a.O., S. 59-77
- Taylor, Ch.: Quellen der Selbst. Frankfurt/M. 1996
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G., u.a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 177-235
- Tough, A.: Why Adults Learn. Toronto 1968
- Tough, A.: The Adult,s Learning Projekts. Austin 1979
- Tough, A.: Die Förderung selbständigen individuellen Lernens. In: Thomas, H. (Hrsg.): Lernen im Erwachsenenalter. Frankfurt/M. 1980, S. 108-136
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974
- Weber, K.: Ein Konzept macht Karriere. Selbstgesteuertes Lernen. In: GdWZ 1996. H. 4, S. 178-182
- Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 1982, H. 2, S. 99-110
- Weinert, F.E.: Lernen und Evaluation von Lerneffekten. Expertise. München 1994
- Weinert, F.E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996, S. 1-48
- Weinert, F.E./Mandl, H.(Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997
- Zeuner, Ch.: Die Arbeitsgemeinschaft als historischer Vorläufer einer Erwachsenenbildung der Selbstorganisation. In: Derichs-Kunstmann u.a., a.a.O., S. 106-117

# **Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion**

## **1. Die Bedeutung des Konzepts des „Self-directed Learning“**

Seit Anfang der 70er-Jahre ist in den USA das Konzept des „Self-directed Learning“<sup>1</sup> ein – vielleicht sogar das für die Erwachsenenbildungsdiskussion identitätsbildende Konzept. So wertet der an der New Yorker Columbia-University tätige Jack Mezirow: „No concept is more central to what adult education is all about than self-directed learning ... Self-directed learning is the goal of andragogy, the prevailing philosophy of adult education“ (1985, S. 17). Und der Australier Philip Candy: „Self-direction is such an attractive concept and seems to capture the current zeitgeist so well“ (1991, S. xvii). Mit gewichtigen und begeisternden Argumenten von den „Opinion-Leaders“ vorgetragen, konzeptionell in verschiedenen Strömungen ausgeformt, in vielfältigen didaktischen Formen beschrieben, vielfach empirisch untersucht und in einer unübersehbaren Flut von Veröffentlichungen beschworen, gehört dieses Konzept zum Selbstverständnis einer ganzen Generation von Theoretikern und Praktikern. Ähnlich dem Prinzip der Teilnehmerorientierung in Deutschland hat Self-directed Learning in der englischsprachigen Diskussion den Charakter eines Bekenntnisses: Hauptsache „self-directed“ – was immer das ist –, dann ist man in der „Adult Education“ auf alle Fälle auf der richtigen Seite.

Im Folgenden wird zunächst nachgezeichnet, wie sich das Konzept des „Self-directed Learning“ in der amerikanischen Diskussion entwickelt hat. Methodisch werden dazu Leitveröffentlichungen – Publikationen, auf die in dieser Diskussion immer wieder Bezug genommen wird – herangezogen. An diesen Leitveröffentlichungen wird aufgezeigt, dass es sich bei dem Konzept des Self-directed Learning nicht um ein einheitliches Konzept handelt, sondern mindestens vier unterschiedliche Konzepte identifiziert werden können. Sodann werden exemplarisch empirische Ergebnisse auf ihre Aussagekraft für die Einordnung des Self-directed Learning in die andragogische Debatte insgesamt befragt. Zum Schluss werden noch einige kritische Gedanken entwickelt.

## 2. Die Konzepte im Konzept

### 2.1 Self-directed Learning Nr.1: Autodidaktisches Lernen im Lebenszusammenhang

#### Die Leitpublikation:

Obwohl der Terminus „Self-directed Learning“ in der 1971 erschienenen empirischen Untersuchung des Kanadiers Allen Tough „The Adult's Learning Projects“ (nicht ins Deutsche übersetzt und auch kaum in der deutschen Diskussion rezipiert) nicht vorkommt (er spricht von „Self-planned Learning“), wird dieses Werk in der englischsprachigen Diskussion um „Self-directed Learning“ fast immer zitiert. Es markiert damit gewissermaßen den historischen Ausgangspunkt der Diskussion.

Tough stellte an 66 Personen – von Mothers bis Professors – die Frage: „Was haben Sie im letzten Jahr gelernt?“ Nach einigem Nachfragen ergab sich Erstaunliches (und diese Ergebnisse konnten in vielfältigen Nachuntersuchungen repliziert werden): Im Mittel brachten seine Befragten pro Jahr ca. 700 Stunden für Lernprojekte auf – durchschnittlich etwa zwei Stunden jeden Tag (1979, S. 18). Für den damaligen andragogischen Diskussionsstand, in dem man noch immer mit dem „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ zu kämpfen hatte (in der amerikanischen Diskussion hieß das „You can not teach an old dog new tricks“), bedeutete dies einen entscheidenden Erkenntnisgewinn: Lernen zeigte sich im Leben Erwachsener als verbreitete, selbstverständliche und alltägliche Lebensstrategie.

Allerdings: Inhaltlich reichen die von ihm festgestellten Lerninhalte und Lernanlässe weit über schulähnlich organisiertes Lernen hinaus. Tapezieren, Reisen, Wissen über Krankheit oder Popgruppen, Steuererklärung und Politik werden von den Befragten als Inhalte angegeben, Anlässe sind Neugier, Interesse, Spaß, aber auch pragmatische Bedürfnisse: eine richtige Entscheidung fällen, etwas bauen, eine Aufgabe ausführen mit Bezug zu Beruf, Familie, Heim, Sport oder Hobby. Nur etwa fünf Prozent der Lernprojekte sind auf Zertifikate oder ähnliche formale Ergebnisse ausgerichtet (S. 174). Damit lenkt Tough den Blick auf bisher zumeist übersehene Lernbereiche des außerschulischen „informal learning“. Im Erschließen dieser Lernbereiche außerhalb von Bildungsinstitutionen für die andragogische Diskussion lag die zweite Innovation dieser Untersuchung in einer Zeit, in der auch in Deutschland, etwa im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970, Weiterbildung vorwiegend als Fortsetzung und Wiederaufnahme *organisierter* Lernens verstanden wurde.

Für die Diskussion um Self-directed Learning entscheidend war jedoch ein Drittes: Toughs Untersuchung zeigt, dass der überwiegende Teil des von ihm erfassten Lernens Erwachsener von diesen selbst definiert, geplant, geleitet und organisiert wird – dass Erwachsene also in der Lage sind, selbständig zu lernen. Bei nur einem Fünftel sind professionelle Helfer beteiligt:

<b>Planer</b>	<b>Prozentsatz der Fälle</b>
Selbst geplant	73%
Eine Gruppe, geleitet von	
– einem professionellen Lehrer	10%
– Peers	4%
ein Eins-zu-Eins-Helfer	
– professionell (z.B. Arzt, Pfarrer)	7%
– ein Freund	3%
apersonale Medien	3%

*(nach Tough 1979, S. 173)*

Damit weist er nach, dass das Bild eines Erwachsenen, der aus sich selbst heraus bereit und fähig ist, zu lernen, keineswegs in das Reich optimistischen Educator-Wunschdenkens zu verweisen ist.

Dies passte durchaus in den Mainstream der damaligen Zeit, in der Carl Rogers in „Freedom to Learn“ (1969) bekannte: „Ich glaube nicht daran, dass jemals irgend jemand andere Menschen irgend etwas gelehrt hat. Ich bezweifle die Wirksamkeit des Lehrens. Das einzige, was ich weiß, ist, dass jeder, der etwas lernen will, auch lernen wird.“ Autoren wie Paulo Freire und Ivan Illich hatten für ähnliche Positionen begeisterte Anhänger gefunden. Was Tough bot: Man konnte jetzt – anders als in Deutschland, wo Forschung andere Schwerpunkte hatte (vgl. Born 1991) – guten Gewissens auf empirische Ergebnisse verweisen.

### **Das Konzept Nr. 1:**

Damit ergab sich ein erstes Verständnis von Self-directed Learning: Bezeichnet wird damit eine Aktivität, die der Lerner intentional ausführt, die ganz oder überwiegend in seiner Hand liegt, die nicht oder wenig mit Bildungsinstitutionen zu tun hat und mit der der Erwerb von Wissen und Können erstrebt wird – in vielen Fällen nicht als Selbstzweck oder auf Vorrat, sondern zum Lösen einer aktuellen Lebensaufgabe. Verschiedentlich wird hierfür auch die Bezeichnung „informal learning“ (da außerhalb formaler Lernorganisation) verwendet.

In diesem Begriffsverständnis wird methodisch vor allem befragt und beschrieben mit dem Ergebnis: Das gesamte menschliche Leben ist durchzogen von erfolgreichem Lernen auch ohne Institutionen und Lehrer.

### **Kritik:**

Übersehen wird dabei allerdings, dass die Forschungsmethode das Ergebnis beeinflusst: Sicherlich erscheint dieses Lernen immer, wenn es beschrieben wird, erfolgreich. Denn wenn es nicht erfolgreich ist, wird es nicht beschrieben. Erfolgreiches, lustvolles Lernen wird beschrieben, Misserfolg

jedoch nicht: So entsteht das einseitige Bild des aus sich selbst heraus grundsätzlich erfolgreichen Lerner. Übersehen wird dabei, dass vieles in situativer Zufälligkeit geschieht – oder eben nicht geschieht. Und dass zwischen „Tapezieren lernen“ und „einen Highschool-Abschluss erwerben“ eben doch ein erheblicher inhaltlicher Unterschied liegt, auch wenn beides erfolgreiches Selbstlernen einschließt.

## **2.2 Self-directed Learning Nr. 2: Der Lerner steuert die Unterweisung (mit)**

### **Die Leitpublikation:**

Malcolm Knowles galt bereits Ende der 60er Jahre als Leitfigur der amerikanischen Erwachsenenbildung. Was er schrieb, hatte Gewicht. Dass er 1975 als Titel einer kleinen Schrift „Self-directed Learning“ wählte, hatte sicherlich Signalwirkung: „Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers“ wurde für eine Generation von Erwachsenenbildnern Muss-Lektüre und ein Bestseller.

Zu Beginn fasst er die Gründe für Self-directed Learning zusammen. Er leitet dies durchaus dramatisch ein: „It is a tragic fact that most of us know how to be taught; we haven't learned how to learn“ (1975, S. 14). Er begründet die Tragik mit drei unmittelbaren und drei langfristigen Argumenten: Erstens lernen Personen, die selbst Lerninitiative ergreifen, mehr und besser. Als zweites nennt er das anthropologische Argument: „An essential aspect of maturing is developing the ability to take increasing responsibility for our own lives – to become increasingly self-directing“ (S. 15). Und drittens: Neue Entwicklungen im Bildungswesen, z. B. neue Curricula, Fernunterricht, Lernen mit Medien, offener Unterricht, setzen die Fähigkeit zum Selbstlernen voraus: „Students entering into these programs without having learned the skills of self-directed inquiry will experience anxiety, frustration, and often failure“ (ebd.).

Für noch gewichtiger hält er die langfristigen Argumente. Dabei rekurriert er auf das „Die-Welt-ist-im-Wandel“-Argument „a strange new world in which rapid change will be the only stable characteristic“ (ebd.) und die angebliche Halbwertszeit des Wissen. Deshalb: 1. Nicht Wissen, sondern „skills of inquiry“ müssen vermittelt werden. 2. Die gesamte „Community“ – innerhalb und außerhalb von Bildungsorganisationen – muss als Lernressource verstanden werden: Freunde, Arzt, Verkäufer, Kinder, Kirche, Behörde, Freizeiteinrichtung ... 3. Bildung beschränkt sich nicht mehr auf Kindheit – „Learning must now be defined as a lifelong process“ (S. 16).

Und er schließt wieder dramatisch: „the ‘why’ of self-directed learning is survival – your own survival as individual, and also the survival of the human race“ (ebd.).

Damit ist auch der Satz an Begründungen gegeben, der dann in vielen Worten und Werken in den kommenden Dekaden weidlich wiederholt wird.

Und mit diesen Begründungen wird Knowles dann didaktisch. „A Guide for Learners and Teachers“ gibt Ratschläge, wie Selbststeuerungselemente in Bildungsveranstaltungen eingebaut werden können/sollen.

### **Das Konzept Nr. 2:**

Bei diesem zweiten Begriffsverständnis werden innerhalb von fremdorganisierten Lehrveranstaltungen dem Lerner vom Veranstalter Selbststeuerungsmöglichkeiten angeboten: Lehren wird verbessert durch die Hereinnahme von Phasen selbstgesteuerten Lernens. „Self-directed Learning“ wird hier verwendet zur Bezeichnung der didaktisch arrangierten Möglichkeit, dass der Lerner innerhalb von fremdorganisierten Lernangeboten Teile des Lernprozesses selbst kontrollieren kann: Dem Lerner wird (mehr oder weniger) zugestanden, „locus of control“ zu sein; die Lerner-Kontrolle kann einen oder mehrere Bereiche umfassen wie z. B. Motivation, Ziel- oder Inhaltsdefinition, Diagnose, Instruktionsarrangement, zeitlicher Ablauf, Methoden, Evaluation.

Eine Vielzahl von Beispielen so verstandenen „Self-directed Learnings“ findet sich in der Literatur, von Einzelaktivitäten von Lehrern oder Seminarleitern (so bei Rogers 1974 die eindrucksvollen Beispiele von Mrs. Shiels, S. 18ff, oder Dr. Faw, S. 34ff) über veränderte Programmstrukturen innerhalb von Bildungseinrichtungen und -programmen wie Portfolio-Assessment oder Contract-Learning bis zu University without Walls; manches erinnert an traditionelle didaktische Modelle wie die Projektmethode. Da von der traditionellen Unterrichtsform abgegangen wird, wird hier auch der Begriff „non-traditional“ verwendet.

Methodisch wird bei diesem Verständnis vor allem konstruiert und evaluiert; klar wurde, dass Self-directed Learning nicht weniger, sondern mehr didaktische Planung erfordert. Dies hat mit Sicherheit das didaktische Repertoire erheblich bereichert.

### **Kritik:**

Erster Vorwurf an dieses Begriffsverständnis ist, dass damit eine logische Paradoxie vorliegt: Man „macht“ Selbststeuerung für andere. Ist „didaktisch angerichtete Selbststeuerung“ denn noch Selbststeuerung? Und es wurde diesem Verständnis sowohl aus konstruktivistischer Perspektive als auch von Autoren, die Self-directed Learning als Befreiung vom schulmeisterlich-autoritären Joch sehen möchten, vorgeworfen, es handle sich um Pseudo-Self-direction, da eben doch angeleitet wird.

Sodann führt dieses Verständnis in einen unauflösbaren Handlungswiderspruch: Wenn die Prämisse ist, dass Selbststeuerung das Gute ist, dann erscheint didaktisches Arrangieren als etwas Schlechtes: Entmündigen, Entmachten, Fremdbestimmen. Was soll der Erwachsenenbildner in dieser Doublebind-Situation tun? Tut er nichts, ist es nichts, tut er etwas, ist es auch nicht recht. Dies hat sicherlich zur Lähmung der didaktischen Diskussion

beigetragen (vgl. Reischmann 1995). Es kann mit diesem Verständnis nicht geklärt werden, wann wie viel Self-direction richtig ist – der „Facilitator“ schwimmt kriterienlos zwischen Idealansprüchen und der Realität, in der eben doch Vorgaben gemacht werden müssen. Dies führt zur Gefahr des laissez-faire: Man agiert ohne didaktisches Konzept drauflos, die Lerner fragen: „Müssen wir heute wieder tun, was wir selbst wollen?“

Auch die in dieser Tradition stehende Forschung wird kritisch bewertet. Da auf Erfolg hin evaluiert wird und Misserfolg als „Noch-nicht-Erfolg“, als Missverständnis oder als zu überwindender Widerstand verstanden wird, kann das Konzept nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Und die Empirie warnt: Eine konsequente Implementation dieses Lernens ist ein zeit- und aufwendiges Unterfangen und setzt kompetente Planungs- und Steuerungsarbeiten voraus.

### **2.3 Self-directed Learning Nr. 3: Selbst-Management des Lernens**

Die Erfahrung in solchen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, aber auch die alltägliche Beobachtung zeigte, dass es Personen gibt, die sich mit diesen Arten des Lernens – autodidaktisch in Lebenszusammenhängen und/oder didaktisiert angeboten in organisiertem Lernen – besonders leicht tun. Eine Reihe von Forschern hat versucht, die Charakteristika zu identifizieren, die erfolgreiche von erfolglosen selbstgesteuerten Lernern unterscheiden. Der Hauptaugenmerk liegt hier auf Eigenschaften von Personen. Dabei ergaben sich Profillisten, die den selbständigen Lerner etwa mit folgenden Fähigkeiten beschreiben: er/sie ist flexibel, ist selbstreflexiv, zeigt Neugier und Offenheit, ist logisch und analytisch, verantwortlich und selbstbewusst, hat Durchhaltevermögen und ein positives Selbstbild, verfügt über Lernstrategien und Lernmethoden, evaluiert sein Lernen ... (der Leser möge selbst entscheiden, inwieweit er sich beim self-directed Lesen dieses Artikels in dieser Tugend-Liste treffend dargestellt sieht). Self-directed Learning meint hier die individuelle Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu organisieren, bezieht sich auf „Skills of Inquiry“, Lerntechniken, sowie entsprechende Einstellungen (attitudes) bzw. Einstellungen. Während die Konzepte Nr. 1 und Nr. 2 eher Situationen beschreiben, geht Nr. 3 eher von einer Personenvariablen aus.

Relativ früh wurde auch in der Diskussion um Self-directed Learning empirisch untersucht – dies ist eine der Stärken der amerikanischen Bildungswissenschaft. Zur Erfassung dieser Personenvariablen wurde 1977 von Guglielmino die „Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)“ konstruiert. Diese Skala wurde zum Standardinstrument zur Bestimmung der Selbstlernreife in vielen Untersuchungen. Im 1998er-Sammelband in der Publikationsreihe über Self-directed Learning wertet Huey B. Long: „the SDLRS is the scale most often used in the study of self-directed learning“, und widmet diesen Band Lucy Guglielmino und ihren „significant contributions to

the study and theory of self-directed learning“ (1998, S. xi). Die SDLRS besteht aus 58 Likert-skalierten Items und beansprucht, mit folgenden acht Faktoren das Konstrukt „Self-Directed Learning Readiness“ zu repräsentieren: Offenheit für Lern Gelegenheiten, Selbstbewusstsein als erfolgreicher Lerner, Initiative und Unabhängigkeit beim Lernen, bewusstes Akzeptieren der Lernverantwortung, „love of learning“, Kreativität, Zukunftsorientierung und Lern-/Problemlösungsfähigkeiten. Definiert wird damit per Messskala, worin die Reife für Selbststeuerung liegt. Und die Skala setzt voraus und erbringt, dass manche Menschen reifer für Selbststeuerung sind als andere.

### **Kritik:**

Zunächst und vor allem kritisiert wurde an diesem personenbezogenen Begriff von Selbststeuerung und der „readiness“ (= Reife) dazu die Annahme einer kontextunabhängigen Persönlichkeitsvariablen. Nahegelegt wird damit, dass das Individuum verantwortlich ist für Selbststeuerung, sie besitzt (oder nicht). Und betrachtet man die einzelnen Fragen im Fragebogen, mit denen Selfdirectedness konstruiert wird, dann wird es durchaus moralisch: mit Initiative und Zukunftsorientierung, Love of Learning und Verantwortung zeichnet sich das Konstrukt als mittelschicht- und karrierelastig ab. Die in den Skalen enthaltenen Konstrukte enthalten verdeckte Wertungen. Unterstellt wird damit auch, Selbstlernfähigkeit könne beliebig von einer Situation auf andere übertragen werden. Empirische Untersuchungen wie auch Alltagbeobachtung bestätigt diesen allgemeinen Transfer nicht: Wer sich höchst selbständig durch komplizierte wissenschaftliche Bereiche durchbeißt, steht einem tropfenden Wasserhahn möglicherweise recht hilflos gegenüber.

Manches an Lob und Kritik dieses Konzeptes erinnert an die deutsche Schlüsselqualifikations-Debatte, in der ebenfalls ein Sack voll wünschenswerter (von wem? wozu?) Personeigenschaften zum allgemeinen Heil beschworen wird.

## **2.4 Self-directed Learning Nr. 4: Persönliche Autonomie**

Schließlich lässt sich eine vierte Bedeutung von Self-directed Learning herausarbeiten, für die es keine einzelne Leitpublikation gibt. Diese vierte Bedeutung lässt sich in den genannten Publikationen nachweisen, findet sich aber vielfach als Hintergrundargument, wenn der Wert von Self-directed Learning beschworen wird: Wenn Self-directed Learning (informell, nontraditional oder als „skills and attitude of inquiry“ – siehe oben) zu „Self-Direction“ führen soll, dann ist damit in einer vierten Bedeutung nicht mehr ein Mittel zum Zweck, sondern der Zweck, das Ziel selbst gemeint. Candy (1991) übersetzt in diesem Zusammenhang Self-directed Learning mit „Personal Autonomy“; beschworen wird damit eine Anthropologie individueller Freiheit, Selbstaktualisierung, demokratischer Selbstbestimmung, persön-



licher Unabhängigkeit, Ablehnung von Autoritäten. Und diese ethisch-anthropologische Orientierung erscheint zumeist fraglos richtig – was sie fraglos nicht ist.

### **Kritik:**

Drei entscheidende Einwände lassen sich gegen dieses Konzept erheben, ein normativer, ein konzeptioneller und ein empirischer. Zunächst läßt sich in Frage stellen, ob bzw. inwieweit „Personal Autonomy“ ein oder gar das Ziel von Erwachsenenbildung ist und ob nicht andere Werte zumindest mitberücksichtigt werden müssten. Konzeptionell werden in diesem vierten Zusammenhang oft die Konzepte 1 bis 3 in einem undurchschaubaren Mix herangezogen in der ungeprüften Annahme, sie seien mehr oder weniger austauschbar. Und der empirische Nachweis, dass man durch Self-directed Learning zur Personal Autonomy käme, steht ebenfalls noch aus.

## **2.5 Zusammenfassung**

Die bisherige Darstellung der Diskussion um Self-directed Learning hat gezeigt: Wenn Self-directed Learning einerseits als Ziel der Erwachsenenbildung beschrieben wird, andererseits als Voraussetzung, als alltägliches Geschehen oder didaktisch arrangierter Weg, dann wird dieser Begriff in unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Deskription und Konstruktion, Persönlichkeitscharakteristika und Arbeitstechniken, Wege, Mittel, Intentionen, Zweck, Ziel – alles firmiert unter derselben Bezeichnung. Damit kann in der Diskussion beliebig und oft unbemerkt durch die verschiedenen Bedeutungen gewechselt werden. So entsteht eine zirkuläre Überzeugungs-Argumentkette, bei der man immer dann zu einem andern Konzept springt, wenn die Argumente beim angesprochenen Konzept ausgehen. Und wer versucht, diese vom Konsens getragene Kette kritisch zu durchbrechen, der sieht sich schnell im Kreuzfeuer der Überzeugten.

Wissenschaftliche Betrachtungsweise braucht klare Begriffe. Die Formulierung der vier oben in Anlehnung an Candy (1991) dargestellten Konzepte trägt zu dieser Klarheit bei. Allerdings zeigt sich auch, dass mit solchen differenzierenden und deskriptiven, nicht-normativen und kritikfähigen Konzepten manches an Begeisterungskraft verloren geht. Wie bei anderen pädagogischen und andragogischen Bewegungen liegt die Überzeugungskraft dieses Begriffs mit einer positiven Semantik von Freiheit, Demokratie, Selbstverwirklichung vielleicht gerade in seiner viele Phantasien stimmulierenden Unschärfe („fuzziness“ – Candy 1991, S. 97).

### 3. Die wissenschaftlich-systematische Diskussion

Schon bald nach Beginn der Diskussion um Self-directed Learning setzte eine umfangreiche wissenschaftlich Auseinandersetzung mit diesem neuen Konzept ein. Dabei werden dann auch kritische Töne laut.

#### 3.1 Die Warnung: Brookfield 1985

Stephen Brookfield, 1982 mit einer Dissertation an der Universität Nottingham als „Youngster“ massiv in das Lob des Self-directed Learning eingestiegen, warnt dann 1985 vor einer unkritischen, gefährlich übersimplifizierenden „academic orthodoxy in adult education“: „This new orthodoxy asserted that all adults were natural, self-directed learners and that the task of the adult educator was simply to release the boundless, peerless capacity for self-directed learning that was innate but dormant in all adults“ (Brookfield 1985, S. 2). Und er zeigt – jetzt gibt die empirische Forschungslage dies her – an Forschungsergebnissen, dass das verbreitet-naive „Alle Erwachsenen sind self directed“ eine einäugige Übersimplifizierung ist:

- *externe Ressourcen*: Eine Reihe von Untersuchungen – übrigens auch der oben erwähnte Tough – zeigen, dass Self-directed Learning nicht in der intellektuellen Selbstgenügsamkeit eines Robinson Crusoe erfolgt. Sondern: Erfolgreiches Self-directed Learning setzt einen Kontext externer, personaler und apersonaler Unterstützung voraus: Vereine, Hobbyclubs, „einen Freund“, Medien ... (hierzu hätte der deutsche Leser Bestätigendes finden können in Kosubeks 1982 erschienener Schrift über Lernen im Kleingartenverein).
- *persönlicher Lernstil*: Das Konzept der „Field-dependency“ behauptete, dass feldabhängige Menschen wenig self-directed seien. Untersuchungen zeigten ein anders Bild: Gerade erfolgreiche self-directed learners organisieren ihr Lernen gezielt in Bezug auf die Hilfe, den Rat und das Lernmodell anderer hin.
- *Freiwilligkeit, Unabhängigkeit*: Anlass, Inhalt und Weg müssten angeblich dem Lerner selbst überlassen werden, sollte Lernen self-directed gefördert werden. Die Forschung zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse – dem Härtesten, ob jemand in der Lage ist, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen – zeigt, dass gerade diese Anlässe, Inhalte, Wege herzlich wenig in die freie Verfügung und demokratische Mitbestimmung des Lerners gegeben sind.
- *Mittelklasse-Orientierung*: Die allermeisten Studien zu Self-directed Learning wurden mit Stichproben weißer Mittelklasse-Amerikaner durchgeführt, sind also „dangerously ethnocentric“ (S. 11). Welche Resultate würden in anderem kulturellen Kontext erzielt?

Auch die Forschungsmethodik befragt Brookfield kritisch. Trotz dieser kritischen Einwände bleibt Self-directed Learning grundsätzlich aber für ihn das

richtige Prinzip: Sein Erkenntnisinteresse ist die verbesserte Umsetzung dieses Prinzips, nicht eine Infragestellung.

### **3.2 Der Forschungsüberblick: Long & Ass. (1988ff); Caffarella/O'Donnell (1990)**

Eine verdienstvolle Systematisierung der immer unübersichtlicher werdenden Literatur erfolgte durch Huey B. Long am Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education der University of Oklahoma, Norman. Er stellte mit verschiedenen Mitarbeitern die Forschungsliteratur zusammen. Für einen schnellen Zugriff besonders hilfreich sind drei Bände mit über 500 Abstracts zum Self-directed Learning. Im Rahmen eines von ihm jährlich organisierten „Symposium on Adult Self-Directed Learning“ erfolgte eine Zusammenführung der Experten.

Als Kompendium der Forschungsliteratur dienen kann auch die Diskussion bei Caffarella/O'Donnell (1990).

### **3.3 Der systematische Fleiß: Candy 1991**

Das Werk „Self-Direction for Lifelong Learning“ des Australiers Philip C. Candy, Queensland's University of Technology in Brisbane, beurteilt Brookfield im Vorwort als „the definitive scholarly treatment of the topic“ (S. xi), die ultimative wissenschaftliche Abhandlung. Auf 567 Seiten, davon allein achtzig Seiten Literaturverzeichnis, fasst er mit großem Fleiß die eigentlich als unüberschaubar geltende Literatur in Strängen zusammen: Zunächst fragt er nach den unterschiedlichen Bedeutungen, die dem Begriff Self-directed Learning unterlegt werden, nach den Rahmenbedingungen, in denen dieses Konzept solche Prominenz erreichen konnte, und er warnt vor unkritischer Verteidigung. Sodann stellt er unterschiedliche Forschungszugänge dar. Theoretisch unterlegt er einen konstruktivistischen Ansatz und konstruiert von diesem aus die Interaktion zwischen Person und Situation unter der Perspektive von Self-direction. Dann werden Wege und Kontexte zusammengestellt und untersucht, in denen die Fähigkeit von Lernern, selbständig zu lernen, gefördert werden sollen. Schließlich schlägt er einen „new and, to be hoped, more comprehensive way of thinking about and studying self-direction in learning“ (S. xx) vor, einschließlich einer Reflexion der für dieses Thema (nicht) angemessenen Forschungsstrategien.

Beeindruckend an diesem Buch ist sowohl die Forschungsorientierung als auch die kritische Distanz des Verfassers. Fragen, die er aufwirft, beantwortet er aus seiner profunden Kenntnis der Forschungsliteratur heraus; dabei bleibt er in kritischer Sympathie auf hinreichender Distanz zum Thema und fragt bohrend dort weiter, wo manche amerikanischen Kollegen bereits aufgehört hatten, zu fragen.

### **3.4 Und nachgefasst: Hiemstra/Brockett 1994**

„Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning“ nennen die Herausgeber Roger Hiemstra (Syracuse University, New York) und Ralph Brockett (University of Tennessee, Knoxville) programmatisch ihr Büchlein in der renommierten New-Directions-Reihe des Jossey-Bass-Fachverlags. Sie verstehen unter Self-directed Learning eine Interaktion: „both the external characteristics of an instructional process and the internal characteristics of the learner, where the individual assumes primary responsibility for a learning experience“ (S. 1). „Confusion“ und „Misunderstandings“ haben zum Widerstand gegen Self-directed Learning geführt. Deshalb werden Beispiele dargestellt, wie dieser Widerstand erfolgreich überwunden wurde: mit „Portfolio-Assessment“, in der Weiterbildung von Ärzten und Architekten, in der Industrie, bei nicht freiwilliger Teilnahme, durch neue Medien. Hiemstra beschreibt schließlich 78 Mikrokomponenten des Lehr-/Lernprozesses, in denen Lerner zunehmend Eigenverantwortung übernehmen können.

Obwohl Brockett es ausdrücklich als „Mythos“ bezeichnet, wenn Self-directed Learning als bester oder gar einziger Weg der Erwachsenenbildung dargestellt wird (S. 9f), schließt das Buch: „the examples contained in this volume can provide a sense of optimism and demonstrate that self-direction is possible in virtually any teaching-learning setting“ (S. 89). Zielperspektive bleibt in der Diskussion auch in der Gegenwart immer noch die Umsetzung dieses Prinzips – unterfüttert mit einer großen Zahl von Beispielen aus verschiedenen Bereichen nach dem Motto: Seht her, auch hier konnte Self-directed Learning realisiert werden!

### **3.5 „Self-directed Learning“ 1998**

Auch 1998 veranstaltete Huey B. Long, Professor of Continuing Professional and Higher Education an der University of Oklahoma, sein alljährliches International Self-Directed Learning Symposium (19.-22. Februar, Orlando, FL). Im Vorwort des Konferenzberichts (Long 1998) wendet er sich an „those who believe learners should assume responsibility for their learning“ (S. xii). Es geht also immer noch um „Belief“, um Glauben. Neben systematischen Aufsätzen (so unterscheidet Long zwischen einem soziologischen, einem auf Lehre gerichteten, einem methodischen, einem am psychischen Prozess orientierten sowie einem zielkonzeptualisierenden Paradigma) findet sich wieder eine große Zahl von Praxisuntersuchungen, von Kinderunterricht bis Doktoranden.

Diese Beiträge sind bereichernd und führen im Detail durchaus weiter. Allerdings erscheint auch vieles längst bekannt; man weiß zumeist bereits am Beginn, wohin die Argumentation läuft. Man bekommt den Eindruck, dass eine interne Gemeinde miteinander diskutiert. Und auf Kritik wird empfindlich reagiert, so Long in der Widmung und im Vorwort auf Kritik an

der Self-Directed Learning Readiness Scale oder die Beiträge von Jarvis oder Goss (S. x-xiii).

Vielleicht kann auch ein äußeres Kriterium für den heutigen Stand der Diskussion um Self-directed Learning herangezogen werden: Die Zahl der Interessenten am diesem Symposium war mit knapp vierzig Teilnehmern nicht sonderlich groß. Noch deutlicher wurde dies auf dem Jahreskongress der American Association for Adult and Continuing Education im November 1998: Bei 194 Vorträgen befasste sich nur noch ein einziger mit diesem Thema- früher war das mehr als ein Dutzend gewesen. Es scheint, dass Self-directed Learning in der amerikanischen Diskussion erheblich an Bedeutung verloren hat.

### **3.6 Zusammenfassung**

Natürlich kann die Vielfalt der amerikanischen Diskussion in dieser Kürze nicht nachgezeichnet werden. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten aufzeigen:

- Self-directed Learning gilt seit ca. 25 Jahren als gut und wünschenswert.
- Self-directed Learning gilt als Paradigma, das zur Identität der Erwachsenenbildung gehört.
- Eine Flut von Veröffentlichungen einschließlich einer breiten Forschungsliteratur und eigenen Konferenzen befasst sich mit diesem Thema; jeder, der in der Szene „in“ sein will, hat darüber geschrieben.
- In einer Vielzahl von Praxisprojekten wurden Umsetzungsstrategien dieses Prinzips erprobt und untersucht.
- Trotz kritischer Stimmen bleibt die Forschung weitgehend auf Verifikation hin orientiert. Schwierigkeiten oder Misserfolge werden als zu überwindende aufgefasst und nicht als systematisch bedingte, aus deren Analyse (anstatt: Überwindung) man etwas lernen könnte. Ergebnis geht vor Erkenntnis.
- In den letzten Jahren lässt sich aber auch ein deutlicher Rückgang dieses Themas verzeichnen. Das braucht nicht zu bedeuten, dass Self-directed Learning bedeutungslos wurde, sondern lediglich, dass die Fachdiskussion offenbar andere Themen bearbeitet.

Eine interessante Beobachtung mag auch sein, dass kritische Stimmen zu meist nicht aus den USA stammen, etwa Brookfield aus England und Candy aus Australien. Auch wenn dieses Konzept in anderen Ländern durchaus Bedeutung fand – so wie derzeit in Deutschland -, war damit selten die in der amerikanischen Bewertung beobachtbare Hochschätzung verbunden. Offenbar liegt Self-directed Learning der amerikanischen Mentalität besonders nahe.

#### 4. Einige empirische Warnungen gegen ein einseitiges Bildungskonzept

Hier kann nicht die Vielfalt der Forschung dargestellt werden: „Self-directed Learning is one of the few areas of research in adult education with an extensive research-based body of knowledge“ (Garrison 1989 in Candy 1991, S. 98). Exemplarisch soll angedeutet werden, dass gerade die empirische Forschung nahelegt, dass zum Verstehen und Gestalten der Bildung Erwachsener Self-directed Learning als einzig „richtiges“ Prinzip in die logische Paradoxie und in einen unauflösbaren Handlungswiderspruch führt und deshalb immer auch erlaubte Gegenprinzipien, Gegenbilder braucht.

- Penland (1977) zeigt in einer repräsentativen Studie die Zerbrechlichkeit von Self-directed Learning, wenn Probleme auftreten, die der Lerner nicht lösen kann. Dies bedeutet: „Self“ allein genügt nicht, sondern ist auf eine „bildende Umwelt“ verwiesen. Dieses professionelle „Anrichten“ von Bildungswelt, wie Dohmen dies als Ergänzung zum individuellen Selbstlernen immer wieder angemahnt hat (z. B. 1996), wird bei einer verengten Perspektive schnell übersehen.
- Schon bei Tough (1979), aber auch den meisten weiteren Untersuchungen wird gezeigt, dass beim Self-directed Learning vom Typ Nr. 1 („Autodidaktisches Lernen“) der Lerner ein reichhaltiges Support-System seiner Umwelt nutzt: Bibliotheken und Barbieri, Fernsehen und Freunde, Veranstaltungen und Verkäufer. Diese tragen ihn durch Schwierigkeiten (= outside-directed), bis er wieder selbst weiter weiß. Und Self-directed Learning Nr. 2 beruht ohnehin auf professionell vororganisierten Lerngelegenheiten. Es besteht aber die Gefahr, dass die Notwendigkeit dieser Support-Systeme mit billigen Appellen an das Self des individuellen Lerner vergessen wird. Mit solchen billigen Appellen gerät die gesellschaftliche Verantwortung, Bildungsangebote vorzubereiten, zu unterstützen, zu untersuchen und zu finanzieren, leicht außer Blick – ein Teil der Attraktivität dieses Konzeptes mag daher rühren, dass sich Staat und Betriebe mit der Verlagerung in die individuelle Verantwortung aus der Finanzierungsaufgabe entlassen glauben.
- Und auf didaktischer Ebene folgert daraus nicht konstruktivistisch begründetes Nichtstun (Der Lerner wird's schon richten ...), sondern didaktische Arrangements. Aber wird man die Entwicklung von Facilitator-, Supervisor-, Coach- oder Mentorenrolle noch unter „self-direction“ ansiedeln?
- Vielfältig wurde gezeigt, dass Self-directed Learning nicht „einsames Lernen“ bedeutet; gerade erfolgreiche Autodidakten zeichnen sich nicht nur durch Autonomie aus, sondern ebenso durch ein hohes Maß an Soziabilität, die Fähigkeit, sich durch Impulse anderer anregen und führen und fordern zu lassen. Boucouvalas (1988) kritisiert diese einseitige Sicht des Self mit Hinweis auf die komplementäre Dimension „Homology“. Die

Perspektive „Autonomie“ zeigt sich damit normativ, theoretisch und praktisch als einseitiges Konstrukt.

- Als zu einfach erwies sich die Annahme einer „self-directed“ Persönlichkeit oder einer inhaltsunabhängigen Self-direction. Nolan (1981) untersuchte Akademiker beim Zweitspracherwerb und stellte fest, dass Lernerfahrung und skills of inquiry geradezu ein Lernnachteil waren: Vor allem in der Anfangsphase wurde das Lernen als Anschlag auf das Selbstwertgefühl, als Folter empfunden: „Ich fühlte mich wie ein Kind oder ein Idiot!“ (S. 145).
- Differenziert müssen auch Lernergebnis und Lernprozess betrachtet werden. Bezüglich des Erwerbs abgrenzbaren Wissens und Könnens zeigte Self-directed Learning keine Vorteile gegenüber fremdgesteuert-formalem Unterricht. Emotional muss differenziert werden: Zumeist wird der Anfang negativ erlebt, die Lerner wünschen sich nicht weniger, sondern mehr Fremdsteuerung. Nach einer „breakthrough“-Phase ergibt sich zumeist ein Gefühl von Stolz, Befreiung, sogar Euphorie. Aber: Was ist mit denen, die vor diesem „breakthrough“ bereits ausgestiegen sind? Hätte ein zusätzliches Angebot mit mehr Fremdsteuerung diesen weitergeholfen?
- Höchst unklar sind die Ergebnisse zur Frage, ob Self-directed Learning (Lernweg) zu Self-direction (Persönlichkeit) führt. Dieser allzu leicht behauptete Zusammenhang ist empirisch weitgehend offen: „Overall, despite the assertion that the development of learners capable of pursuing their own education is a major function of adult education, evidence that it has done so is remarkable meager“ (Candy 1991, S. 149).

Was mit diesen wenigen Hinweisen gezeigt werden soll: Man bekommt beim Lesen vieler dieser Forschungsberichte den Eindruck, dass die Interpretation darauf hingetrimmt ist, allein den Erfolg von Self-directed Learning zu zeigen. Taub bleibt man für die *auch* enthaltenen Aussagen, die einerseits auf die Grenzen dieses Konzeptes hinweisen (Wann nicht? Für wen nicht? Wo nicht? ...) – eine wichtige Erkenntnis für Theorie und Praxis – , andererseits nützliche andere Interpretationen und alternative hilfreiche Konzepte erschließen könnten. Doch mit der Fixierung auf *ein* Konzept wird diese Chance vertan.

## **5. Kritische Schlussbetrachtung: Self-directed über alles? Oder: Stimmt es wirklich, dass ... ?**

Self-directed Learning hat, so wurde gezeigt, in der englischsprachigen Fachdiskussion seit mehr als einem Vierteljahrhundert Hochkonjunktur – erstaunlich lang für unser durch Wenden, Moden und Paradigmenwechsel betroffenes Fach. Es lassen sich auch Autoren und Werke identifizieren, die die Entwicklung markieren. Allerdings zeigt sich auch, dass mit Self-directed Learning Unterschiedliches bezeichnet wird und die Forschung Ambi-

valenzen offen lässt. Insgesamt aber gilt: Self-directed Learning – was immer das meint – ist ungebrochen bekennender Glaubenssatz und gilt als identitätsbildendes Programm der Erwachsenenbildung.

Komparative Andragogik – die Betrachtung der Erwachsenenbildung des Auslands – betreibt man, um Bildungsphänomene des eigenen Landes besser zu verstehen. Deshalb sind die folgenden Überlegungen auch als Anregungen für die deutsche Diskussion zu verstehen.

Nach dreißigjähriger Wiederholung eines weitgehend konstanten Satzes von als wahr hingenommenen Behauptungen und der nimmermüden Bemühung um Verifikation müsste eine kritische Befragung und Forschung, die auch die Möglichkeit von Falsifikation vorsieht, möglich sein: Stimmt es beispielsweise, dass ...

### **... Kinder fremdgesteuert lernen?**

Angeblieh sei Kinderlernen vorwiegend fremdgesteuert. An welches Lernen denken diejenigen, die diese Behauptung machen? Wie Kinder sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen lernen (richtig, das ist ein Illich-Zitat)? Wie sie als Teenager mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht umgehen? Was davon ist fremdorganisiert?

### **... „das Wissen“ eine Halbwertszeit von X Jahren hat?**

Die Zahl der zehn Gebote ist in den letzten 2000 Jahren relativ konstant geblieben. Auch das Ohmsche Gesetz gilt noch unverändert. Wenn der UNESCO-(Delors-)Bericht über Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert von vier Pfeilern von Erziehung und Bildung spricht – Wissen lernen, Handeln lernen, Zusammenleben lernen, Sein lernen –, welches Wissen halbwertzeitet dann beispielsweise hinsichtlich „Zusammenleben lernen“? Ist es alles Wissen schlechthin? Oder müsste man sortieren – dazu allerdings differenzieren und nicht nur Altgeglaubtes wiederholen?

### **... Erwachsensein gleichbedeutend ist mit Self-direction?**

Wer den self-directed Fighter Gary Cooper in High Noon gesehen hat, der versteht die Botschaft: Der Starke ist am mächtigsten allein. Nur: Ist dies die einzige andragogische Moral, die gilt? Bedeutet Erwachsensein nicht auch, dass man zusammen (Ehe, Familie, Verein, Arbeitsgruppe) stark ist? Heißt „Erwachsensein“ nicht auch, dass man eigene Bedürfnisse zurückstellen kann? Dass man miteinander gut ist und sowohl Self als auch Direction nachrangig ist? Self-directed Learning pflegt eine problematische Bildungsphilosophie und -anthropologie mit einem einseitigen Erwachsenenbild.

### **... Erwachsene nicht belehrt werden wollen/sollen/dürfen?**

Nachdem ich mein self-directedes Pulver verschossen habe, melde ich mich beim Rechenzentrum zum Internet-Kurs an. Und erwarte eine Lehr-Serviceleistung: kurz, klar, erfolgreich, professionell vorbereitet (leider in der Re-



gel ein Wunschtraum). Bin ich deshalb ein konsumorientierter, autoritär strukturierter, geistig unselbständiger Unterschichtler?

### **Die alte Antinomie: Führen oder Wachsenlassen?**

Wenn dieser Beitrag mit kritischen Tönen kommentiert, darf das nicht missverstanden werden: Mit Sicherheit wurde mit Self-directed Learning eine unverzichtbare Dimension andragogischen Denkens und Handelns aufgetan. Kritisiert wird hier eine einseitige Betrachtungsweise, die zudem mehr auf Glauben als auf Reflexion angelegt ist.

Einen kritischen Umgang mit solchen einseitigen Konsens-Überzeugungen, die einem entgegengesetzten Bild keinen Raum lassen, hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Deutschland immer wieder angemahnt. So warnt Theodor Litt in seiner 1927 erschienenen Schrift in seiner Gegenüberstellung des Bildes und Gegenbildes vom „Führen oder Wachsenlassen“ vor jedem Bild von Erziehung, das, „vom Gegenbilde abgelöst, den ganzen Sinn der Erziehung in sich auszusprechen beansprucht ... Vor solcher Selbstübersteigerung kann es sich nur dadurch schützen, dass es sich allezeit an seinem Gegenbild berichtigt und begrenzt“ (S. 81).

Andragogische Theorie und Praxis wird durch kritische Infragestellung nicht geschwächt, sondern gestärkt. Nicht das Hochloben von Self-directed Learning, sondern das rechte Ausbalancieren von self-directed und outside-directed, von formell und informell, von Autonomie und Soziabilität führt das Verstehen und Gestalten von Bildungsprozessen bei Erwachsenen in Theorie und Praxis weiter. Diese Wende ist derzeit in der englischsprachigen Diskussion kaum in Sicht.

Für die deutsche Diskussion ist jüngst (Hoffmann/von Rein 1998) ein interessanter Beitrag erschienen, der ein neues Schlaglicht auf „Self-directed Learning“ werfen kann. Die Herausgeberinnen wählten einen ungewöhnlichen Weg, indem sie ErwachsenenbildnerInnen aus Theorie und Praxis baten, über eigene selbstgesteuerte Lernerfahrungen zu berichten. ErwachsenenbildnerInnen sprechen hier also nicht über das Lieblingsthema dieser Zunft – wie andere zu lernen hätten –, sondern über sich selbst. Und diese introspektive Methode bringt sehr deutlich „andere“ Ergebnisse: Durchweg wird auf Schwierigkeiten in solchen Lernprozessen hingewiesen, auf Erfolg, der auf sich warten ließ, auf äußere Anlässe, Stützsysteme, Ressourcen und eingemischte Elemente von Fremdsteuerung. Gerade die Mischung von äußeren Vorgaben und persönlicher Auseinandersetzung gibt ein runderes Bild dieses Lerntypus als manche Appelle, Beschwörungen und Glaubenssätze, wie sie in der amerikanischen Diskussion (und nicht nur dort) zu finden sind. Vielleicht bedeutet dies, dass bei der Beratung und Gestaltung von und in Bildungsprogrammen an mancher Stelle nicht gefragt werden sollte: „Wie sollen die Lerner lernen?“, sondern: „Wie würden wir an dieser Stelle lernen?“

## Anmerkung

- 1 Es ist hier aus Raumgründen nicht möglich, die semantische Problematik der Übersetzung in die verschiedenen im Deutschen verwendeten Bezeichnungen zu diskutieren. Deshalb bleibt der Begriff „Self-directed Learning“ in diesem Beitrag unübersetzt.

## Literatur

- Born, Armin (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Boucouvalls, Marcie (1988): An Analysis and Critique of the Concept of Self in Self-directed Learning: Towards a More Robust Construct for Research and Practice. In Zukas, Miriam (ed): Papers from the Transatlantic Dialogue. University of Leeds, SCUTREA, S. 56-61
- Brookfield, Stephen (1982): Independent Adult Learning. University of Nottingham: Department of Adult Education
- Brookfield, Stephen (1985) (ed): Self-Directed Learning: From Theory to Practice. Reihe: New Directions for Continuing Education, no. 25. San Francisco: Jossey-Bass
- Candy, Philip C. (1991): Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass
- Caffarella, Rosemary S./O'Donnell, J. M. (1990): Self-Directed Learning. Adults: Psychological and Educational Perspectives, no. 1. Nottingham, England: Department of Adult Education, University of Nottingham
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT
- Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G. (1994): Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning. Reihe New Directions for Continuing Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass
- Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biografischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Knowles, Malcolm S. (1975): Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Follet
- Kosubek, Siegfried (1982): Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung – dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt/M.: Haag + Herchen
- Litt, Theodor (1927): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Zitiert nach der 12. Auflage 1965. Stuttgart: Klett.
- Long, Huey B., and Ass.: (alle: Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma)
- (1989): Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice
  - (1990): Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning
  - (1998): Developing Paradimes for Self-Directed Learning
  - and Redding, T. R. (1991): Self-Directed Learning Dissertation Abstracts 1966-1991
  - and Confessore, G. J (1992): Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1966-1982
  - and Confessore, G. J. (1993): Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1983-1991
- Mezirow, Jack (1985): A Critical Theory of Self-Directed Learning. In: Brookfield, Stephen (ed): Self-Directed Learning, S. 17-30
- Nolan, Robert E. (1981): Dependency versus Autonomy in Adult Second Language Learning: Proceedings of 22nd annual Adult Education Research Conference. Northern Illinois University, De Kalb, S. 140-145.
- Penland, P. R. (1977): Self-Planned Learning in America. Pittsburgh: University of Pittsburg.
- Reischmann, Jost (1995): Andragogische Didaktik: zunehmend Fehlanzeige. In: Karin Derichs-Kunzman/Peter Faulstich/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung, Beiheft zum Report . Frankfurt/M.: DIE, S. 137-142
- Reischmann, Jost (1997): Self-directed Learning. Die amerikanische Diskussion. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 39, S. 125-137.
- Rogers, Carl (1974): Lernen in Freiheit. München: Kösel
- Tough, Allen (21979): The Adult's Learning Projects. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education

# Lehren und Lernen – ein Wechselspiel

## 1. Schlagworte verwirren die Praxis

Unbedachte Schlagworte verwirren die Praxis in der Grund- und Weiterbildung immer stärker und dürften den Lernerfolg vieler Lernender zunehmend beeinträchtigen. Ziel dieses Beitrages ist es, vier häufig zu hörende pädagogische Aussagen kritisch zu analysieren und unterrichtsrelevante Erkenntnisse abzuleiten.

- 1) Oft wird behauptet, der Wissenserwerb verliere im Rahmen moderner Bildungsprozesse seine Bedeutung, weil einerseits über moderne Wissens- und Informationssysteme alles Wissen abrufbar werde, und andererseits die Halbwertszeit des Wissens sinke, so dass es gar keinen Sinn mehr habe, Wissen, das schnell überholt ist, zu lernen.
- 2) Im weiteren wird ein lerner-(schüler-)zentrierter anstelle des vorherrschenden lehrerzentrierten Unterrichtes gefordert, bei welchem das Augenmerk auf die Aktivitäten der Lernenden zu richten sei, weil Lernaktivitäten den Lernerfolg nachhaltiger förderten.
- 3) Die Vorbereitung auf das immer wichtigere lebenslange Lernen rufe nach einem autonomen Lernen, welches das angeleitete Lernen ablöse, denn nur autonomes Lernen führe zur Selbständigkeit.
- 4) Deshalb werden – so wird immer wieder behauptet – darbietende Unterrichtsformen hinfällig. Zu verwirklichen seien erweiterte Lernformen, die autonomes, lernerzentriertes Lernen ermöglichen.

Diese Forderungen stellen eine Reaktion auf Fehlentwicklungen im Bildungswesen auf allen Stufen dar. Tatsächlich herrscht vielerorts noch immer eine zum Teil sinnlose, additive Wissensvermittlung vor, die zugleich meistens zu einer darbietenden Stoffvermittlung verleitet. Auch werden die Lernenden in allen Bildungsbereichen zu wenig auf das selbstregulierte, lebenslange Lernen vorbereitet. Deshalb drängen sich Unterrichtsinnovationen auf. Um lernwirksam zu sein, müssen sie aber differenziert ausgestaltet werden.

## 2. Traditionelles Lehrverständnis oder konstruktivistisches Lernverständnis?

Sollen Menschen jeden Alters wirksam auf die Zukunft vorbereitet werden, sind vor allem zwei Entwicklungstendenzen zu beachten. Erstens ist davon auszugehen, dass die Qualifikationsanforderungen bei den meisten Tätigkeiten ansteigen und fest gefügte Berufskonzepte an Bedeutung verlieren

werden. Auch ist für viele Menschen ein zwei- bis dreimaliger Berufswechsel während der Lebensarbeitszeit zu erwarten. Deshalb wird die Vorbereitung auf das *lebenslange, selbstregulierte (selbstgesteuerte) Lernen* zur wichtigsten pädagogischen Aufgabe der schulischen Grundbildung, die tendenziell zu verkürzen ist, um Zeit und Mittel für die permanente Weiterbildung zu gewinnen. Zudem müssen die Grundbildung und die Weiterbildung, nicht nur inhaltlich, sondern vor allem in Bezug auf das selbstregulierte Lernen besser aufeinander abgestimmt werden. Zweitens wird in unserer Gesellschaft das Phänomen des „focus on self“ immer prägender, d.h., viele Menschen sehen und interpretieren alles Geschehen aus ihrer persönlichen Sicht und erwarten von allen anderen Menschen, dass sie auf ihre persönlichen Bedürfnisse und Wunschvorstellungen vermehrt Rücksicht nehmen. Selbst sind sie aber immer weniger bereit, auf andere Menschen und Meinungen einzugehen und einen persönlichen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten. Die Folge davon wird eine zunehmende Polarisierung der öffentlichen Meinung sein, welche die Funktionstüchtigkeit der Gesellschaft zunehmend beeinträchtigt.

Diese beiden Entwicklungstendenzen müssen für eine zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der Bildungsmaßnahmen in Rechnung gestellt werden. Zunächst gilt es den Irrtum im Zusammenhang mit dem Wissen zu klären. Selbst wenn – was in weiten Bereichen bereits Wirklichkeit ist – alles Wissen über Informationssysteme abrufbar ist, kann es kein Lernen ohne sorgfältige Wissenserarbeitung geben. Wer nichts weiß, ist nicht in der Lage, Wissen abzurufen, weil er keine Anhaltspunkte zur systematischen Suche von Wissen hat sowie die Fülle des Wissens nicht in umfassendere Wissensstrukturen einbauen kann, um die vielen Wissens Elemente zu verstehen. Wer nichts weiß, ist kaum in der Lage, Probleme zu erkennen. Und wer nichts weiß, kann Probleme auch nicht differenziert beurteilen. Für die Zukunft wichtig ist aber, dass Lernende nicht sinnlos additives Wissen „anlernen“, sondern sie müssen über ein vernetztes Strukturwissen verfügen, d.h. über Wissensnetzwerke, die den Einbau neuen Wissens in die bestehenden Strukturen sowie die eigenständige Konstruktion von neuem Wissen erleichtern und Wissen anwendbar machen (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Aus dieser Sicht sind alle Bemühungen um eine Erneuerung der Bildung mittels Schlüsselqualifikationen, die in inhaltsfreier Form als allgemeine Fähigkeiten verstanden werden, pädagogisch unfruchtbar (vgl. ausführlicher Dörig 1994). Die alte didaktische Frage, welches Wissen im Hinblick auf bestimmte Lernziele bedeutsam ist, muss also weiterhin reflektiert werden. Insbesondere in unserer Zeit der Zielkonflikte und der Polarisierung der Meinungen ist eine genügende, jederzeit verfügbare Wissensbasis bedeutsam. Ohne eine gute Wissensstruktur kann es nicht zu einer differenzierten Beurteilung von Sachverhalten kommen. Umstritten ist heute indessen, ob beim Erlernen von neuem Wissen von einem traditionellen Lehrverständnis oder einem konstruktivistischen Lernverständnis auszugehen ist (vgl. Dubs 1995).

Das traditionelle Lehrverständnis (objektivistisches Paradigma) geht davon aus, dass es zu einem gegebenen Zeitpunkt ein stabiles, objektiv gültiges Wissen gibt, das den Lernenden übermittelt und von ihnen übernommen wird. Deshalb stehen das Verhalten der Lehrpersonen und ihre Darbietung der Lerninhalte im Vordergrund. Heute wird diese Auffassung mit der Begründung angezweifelt, dass viele Lernende mit ihrem Wissen nicht arbeiten können, weil sie es nicht verstanden, es deshalb bei Problemstellungen nicht verfügbar machen und auf neue Lernsituationen anpassen können (träges Wissen). Außerdem wird die Wirksamkeit des darbietenden Lehrens im Hinblick auf die Förderung des lebenslangen Lernens als wichtigstem Ziel einer jeden Bildung in Frage gestellt. Deshalb wird ein konstruktivistisches Lernverständnis gefordert, das durch selbstreguliertes (selbstgesteuertes) Lernen zur Konstruktion von Wissen gekennzeichnet ist, d.h., die Lernenden entwickeln aus authentischen Problemen und Situationen ihr Wissen selbst, um es durch eigene Reflexion auch zu verstehen (subjektivistisches Paradigma). Unter diesen Voraussetzungen steht nicht mehr das Lehren der Lehrperson, sondern das Lernen der Lernenden im Vordergrund.

Seit langem ist unbestritten, dass aktives Lernen, bei dem neues Wissen durch die Lernenden konstruiert wird, wirksamer ist als ausschließliches Aufnehmen von dargebotenem Wissen. Diese Erkenntnis wird aber im unterrichtlichen Alltag durch unpräzise Deutungen immer mehr verwässert, in welchem statt einem dozenten-(lehrer-)zentrierten ein lerner-(schüler-)zentrierter Unterricht gefordert und dabei das Augenmerk schwergewichtig auf die Aktivitäten der Lernenden gelegt wird.

### **3. Dozenten- oder lernerzentrierter Unterricht?**

Sowohl in der Grund- als auch in der Erwachsenenbildung hört man immer häufiger die Forderung, der „passive“ Frontalunterricht sei durch „aktive“ Unterrichtsverfahren wie Gruppenarbeiten zu ersetzen, weil nur sie das selbstregulierte Lernen als wichtigste Voraussetzung für das lebenslange Lernen förderten. Deshalb fordern immer mehr Leute einen Unterricht, der sich schwergewichtig autonom in Gruppen abspielt. Diese Entwicklung beruht auf einer unsorgfältigen Analyse. Entscheidend sind nicht Lernaktivitäten an sich, sondern ausschlaggebend ist die Qualität dieser Aktivitäten. Gruppendiskussionen sind häufig von niedriger Qualität und stellen alles andere als gute Lernprozesse dar, welche nachhaltige Wirkungen haben. Um mit einem extremen Gegenbeispiel zu argumentieren: Eine Lehrkraft, welche in einem Lehrervortrag ihre Denkschritte oder Denkvorgänge demonstriert (also die Lehrform des Modellings verwendet), kann Denk- und Lernprozesse sehr zielstrebig anregen und beeinflussen, selbst wenn die Lernenden äußerlich gesehen scheinbar passiv sind. Auf der anderen Seite können Gruppenarbeiten wirkungslos bleiben, denn bloße Aktivitäten der

Lernenden entsprechen noch lange nicht guten Lernprozessen. Sie sind oft nur lernunwirksame Scheinaktivitäten. Deshalb bleibt die Debatte, ob lehrer- oder lernerzentrierter Unterricht besser sei, ein sinnloses Unterfangen. Im Hinblick auf das lebenslange Lernen ist vielmehr zu fragen, in welcher Situation mit Lernenden mit bestimmten Lernerfahrungen welches Unterrichtsverfahren einzusetzen ist, um Lern- und Denkprozesse anzuregen und um günstige Voraussetzungen für das selbstregulierte Lernen zu schaffen. Für diese Entscheidung gibt bereits die Führungsstilforschung der frühen achtziger Jahre ganz deutliche Hinweise (vgl. Dubs 1982). Lernungewandte Lernende, schwächere und ängstliche Lernende sowie Lernende aus einem bildungsarmen Milieu lernen mehr, wenn sie von den Lehrenden stärker angeleitet und geführt werden und umgekehrt. Erfolgreiche Dozierende verfügen also über ein *breites Verhaltensrepertoire* von direktem (anleitendem) Lehrerverhalten bis hin zur Lernberatung (Coaching), und sie beachten weniger die Form als die Qualität ihrer Interaktionen mit den Lernenden. Besonders bedeutsam ist für sie die Metakognition, d.h., sie helfen den Lernenden, ihr Wissen über ihr eigenes Wissen und Können sowie die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen, durchzuführen, die Lernfortschritte zu überwachen und laufend zu verbessern. Zu diesem Zweck beachten sie, dass die Lernenden gute Lern- und Denkstrategien entwickeln, wobei sie ihnen die Hilfe zuteil werden lassen, die sie benötigen, um die Fähigkeit zur Selbstregulierung des Lernens zu entwickeln. Diese Zielvorstellungen lassen sich aber nur mit einem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz verwirklichen, der vor allem auf das traditionelle Dogma der didaktischen Reduktion verzichtet. Darunter fallen die bekannten Regeln „vom Einfachen zum Komplexen“, „vom Konkreten zum Abstrakten“ oder „vom Anschaulichen zum Abstrakten“. Die didaktische Reduktion führt zu Vereinfachungen, die nicht geeignet sind, auf den Umgang mit der Komplexität unserer Zeit vorzubereiten, das Problembewusstsein zu stärken und die Fähigkeit im Umgang mit Problemen zu verbessern. Deshalb ist nach einem konzeptionellen Ansatz des Unterrichtes zu suchen, welcher der Komplexität der wissenschaftlichen, der lebens- und der Berufsprobleme Rechnung trägt und die Fähigkeit zum lebenslangen, selbstgesteuerten Lernen fördert.

#### **4. Ein gemäßigt konstruktivistischer Ansatz**

Abbildung 1 (S. 61) zeigt einen möglichen gemäßigt konstruktivistischen Ansatz für einen zeitgemäßen Unterricht. Das oberste Ziel des Lehrens und Lernens muss es sein, die Lernenden so zu unterstützen, dass sie bei ihrem Lernen Denk- und Lernprozesse erkennen und erfahren. Dies setzt ein *aktives Lernen* voraus, das aber – wie es im vorausgegangenen Abschnitt gezeigt wurde – nicht durch substanzlose Scheinaktivitäten, sondern durch substantielle Lerntätigkeiten gekennzeichnet ist. Echtes aktives Lernen kann

aber nicht ausschließlich auf systematischer Wissensvermittlung (systematisch aufgebaute Vorträge und Vorlesungen) aufbauen, sondern dem Unterricht sind authentische (echte) Probleme zugrunde zu legen, damit *problemorientiertes Lernen* möglich wird. Das Lernen an authentischen Problemen hilft zugleich die kognitive Einseitigkeit des Unterrichtes zu überwinden, weil die Lernenden bei der Analyse von authentischen Problemen auch affektive, soziale und voluntative Fragestellungen erkennen, wodurch der Unterricht vielgestaltiger wird. Die Auseinandersetzung mit authentischen Problemen führt zur Erkenntnis von Wissenslücken, die zur Konstruktion von neuem Wissen und Können führen (*konstruktives Lernen*). Die Auseinandersetzung mit solchen Lernprozessen fördert die metakognitive Reflexion (*metakognitives Lernen*), welche eine grundlegende Voraussetzung für die Förderung der Fähigkeit zum *selbstregulierten Lernen* ist, das seinerseits für das lebenslange Lernen unabdingbar ist.

Dieser Ansatz legt großen Wert auf prozess- und produktorientiertes Lernen: Entwickelt werden sollen Lern- und Denkprozesse (prozessorientier-

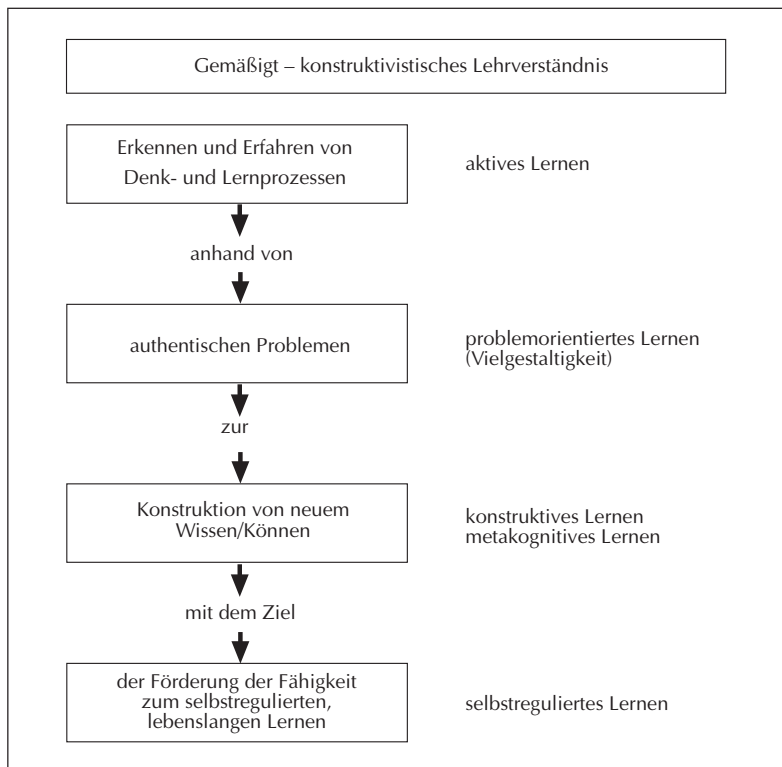


Abb. 1: Ein gemäßigt konstruktivistischer Ansatz

tes Lernen) ohne Vernachlässigung der Produkte (Wissen), denn ein Lernen ohne ein gutes Strukturwissen – wie es im zweiten Abschnitt dieses Beitrages begründet wurde – darf es nicht geben. Die große Kunst bei diesem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz ist es, den Lernenden die authentischen Probleme so vorzulegen, dass sie erkennen, welches Wissen zu deren Bearbeitung notwendig ist (vgl. ausführlich Dubs 1996). Nur unter dieser Voraussetzung läßt sich die verbreitete inhaltliche Substanzlosigkeit vieler nicht richtig betreuter Gruppenarbeiten und damit deren Lernunwirksamkeit überwinden.

## 5. Die unterrichtspraktische Umsetzung dieses Ansatzes

Abbildung 2 (s.u.) zeigt eine mögliche praktische Umsetzung dieses gemäßigt konstruktivistischen Ansatzes. Die authentischen Probleme werden als komplexe Lehr-Lern-Arrangements für den Unterricht aufgearbeitet (vgl. Achtenhagen u.a. 1992). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements sind Problemstellungen, die in Form von Fällen, Dialogen, Simulationen usw. so aufgearbeitet werden, dass aus den Problemen ersichtlich wird, welches Wissen zunächst zu erarbeiten ist, damit die Probleme gelöst werden können (vgl. die Beispiele bei Dubs 1996). Deshalb müssen die Konstrukteure von komplexen Lehr-Lern-Arrangements die Lernziele für den Unterricht genau bestimmen (zu gewinnende Wissensstrukturen sowie die zu fördernden Denk- und Lernstrategien). Für die Komplexität entscheidend ist nicht das Anspruchsniveau der komplexen Lehr-Lern-Arrangements, sondern die Abstü-

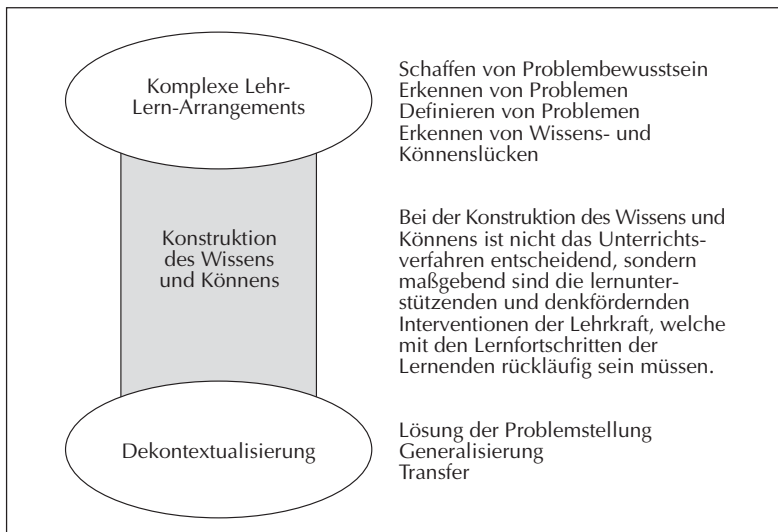


Abb. 2: Ein Unterrichtsmodell



zung auf das Vorwissen der Lernenden (haben sie das für das Verständnis der Probleme notwendige Vorwissen?) sowie den Erfahrungshorizont (die Lernenden verfügen über gewisse Erfahrungen mit dem Lerngegenstand oder haben wenigstens ein gewisses Vorstellungsvermögen dazu). Aus pädagogischer Sicht soll das Lehr-Lern-Arrangement das Problembewusstsein sowie die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu definieren, fördern. Diese Zielsetzung ist bedeutsam, weil sich immer deutlicher abzeichnet, dass viele Lernende das zu Lernende nicht verstehen, weil sie das Problem entweder gar nicht richtig erfassen oder nicht verstehen und auch nicht erkennen, welches Wissen und Können sie zur Problemlösung benötigen. Deshalb muss in allen Lernsituationen der Problembewusstmachung und der Problemerkennung viel mehr Beachtung geschenkt werden, als dies im alltäglichen Unterricht üblich ist.

Sind die Probleme genügend genau erkannt und ist den Lernenden bewusst, welches Wissen ihnen fehlt, kann mit der Erarbeitung des Wissens und Könnens begonnen werden. Entscheidend ist dabei nicht, welche Unterrichtsverfahren dazu eingesetzt werden, sondern dass das Wissen erarbeitet (konstruiert) wird, also Lern- und Denkprozesse entwickelt werden und eine metakognitive Reflexion stattfindet. Die radikalen Konstruktivisten vertreten die Auffassung, diese Wissenskonstruktion müsse grundsätzlich in Gruppen und selbstreguliert erfolgen (vgl. z.B. Grennon Brooks/Brooks 1993), und die Lehrkräfte hätten sich auf die Lernberatung der Gruppen zurückzuziehen. Dabei messen sie dieser Lernberatung große Bedeutung bei, um zum Ausdruck zu bringen, dass die immer häufiger zu beobachtenden unbetreuten Gruppenarbeiten (die Lehrkraft erteilt den Auftrag und betreut die abschließende Auswertung) kaum lernwirksam sind (vgl. z.B. Gather Thurler/Klaghofer/Thenen 1996). Die Lernberatung ist als *Scaffolding* zu verstehen, d.h., die Lehrkraft unterstützt die Lernenden bei ihrem Lernen in der Gruppe, indem sie Anstöße und Anregungen bei der Konstruktion von Wissen sowie zum Aufbau von Lern- und Denkprozessen (aber keine Lösungen und Arbeitsanweisungen) gibt (vgl. z.B. Hogan/Pressly 1997). Die Tabelle auf S. 64ff. zeigt einen ersten Versuch einer Taxonomie des Scaffoldings.<sup>1</sup> Diese Taxonomie orientiert sich an einzelnen möglichen unterrichtlichen Situationen (z.B. zu Beginn des Unterrichtes, bei der selbständigen Lektüre), wie sie einer Lehrperson bei der Lernberatung begegnen. Sie will Anregungen für mögliche Interventionen bei der Lernberatung in konkreten Unterrichtssituationen geben. Deshalb gibt es gewisse Überschneidungen und sie folgt keiner strengen kognitiven Systematik. Eigene Schulversuche zeigen, dass ein radikalkonstruktivistischer Unterricht ohne direkte Einwirkungen der Lehrkraft (wohl aber mit einem guten Scaffolding) durchaus möglich ist. Deshalb aber jede Form von stärker gesteuertem Frontalunterricht abzulehnen ist unsinnig. Erstens ist ein solcher ausschließlich selbstgesteuerter Unterricht sehr zeitaufwendig (es wird zwei- bis dreimal mehr Zeit benötigt als mit einem guten, die Lernenden zu Lern- und Denk-

prozessen anregenden Frontalunterricht). Zweitens zeigen Schülerbefragungen, dass ein solcher Unterricht in Ausschließlichkeit als zu anstrengend und längerfristig auch als zu wenig motivierend beurteilt wird. Drittens gibt es immer wieder Unterrichtssituationen, in denen direkte Interventionen der Lehrkräfte viel lernwirksamer sind. Deshalb ist für die Phase der Wissenskonstruktion und der Förderung des Könnens regelmäßig zu überlegen, welches Unterrichtsverfahren in einer gegebenen Lernsituation das wirkksamste ist.

### **Taxonomie des Scaffoldings**

Scaffolding heißt: Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden bei ihrem Lernen, indem sie Anstöße und Anregungen bei der Konstruktion von Wissen sowie zum Aufbau von Lern- und Denkstrategien (aber keine Lösungen und Arbeitsanweisungen) gibt.

Scaffolding umfasst Techniken der Lernberatung durch die Lehrkraft beim konstruktivistischen individuellen Lernen sowie beim Lernen in Gruppen oder mit der ganzen Klasse.

Die Taxonomie des Scaffoldings zeigt also einzelne Techniken, die eine Lehrkraft bei der Lernberatung einsetzen kann.

#### **1. Hilfestellung bei der Vorbereitung von Lernprozessen (Verbesserung der Arbeitstechnik) (Lernprozesse planen)**

Die Lehrkraft gibt Hilfestellungen zur Verbesserung der Arbeitstechnik beim selbstgesteuerten Lernen in Gruppen.

- 1.1 Aufforderung, einen Arbeits- und Zeitplan zu erstellen (z.B. Wie sieht Euer Zeitplan aus?)
- 1.2 Aufforderung, das Ziel des eigenen Lernens oder der gemeinsamen Lernerarbeit zu umschreiben (z.B. Was wollt ihr insgesamt erreichen?)
- 1.3 Aufforderung, die Lernerarbeit in der Gruppe zu organisieren (z.B. Wie habt ihr eure Lernerarbeit in der Gruppe organisiert?)

#### **2. Unterstützung bei der selbständigen Verarbeitung von Literatur (Lernprozesse planen)**

Die Lehrkraft gibt den Lernenden Hinweise zur Verbesserung der Literaturverarbeitung und zur Erhöhung der Lernwirksamkeit.

- 2.1 Hinweise auf einsetzbare Techniken zur Verbesserung des Lesens und Verstehens (z.B. Welche Technik könnte eingesetzt werden, um diesen komplizierten Text besser zu verstehen?)
- 2.2 Hinweise, wie das Textverständnis durch einen Dialog mit der Gruppe verbessert werden kann

(z.B. Sucht gemeinsam in der Gruppe nach den schwer verständlichen Stellen im Text und diskutiert sie miteinander.)

### **3. Verbesserung des aktiven Mitwirkens und der Motivation zum Mitdenken in der Gruppe (zu Lernprozessen anregen)**

Die Lehrkraft regt substantielle Aktivitäten aller Gruppenmitglieder an.

- 3.1 Schaffen von Vertrauen in das selbstregulierte Lernen durch bewusste Verstärkung  
(z.B. Dies ist ein interessanter Vorschlag; verfolgt ihn weiter.)
- 3.2 Einspielen einer neuen Herausforderung nach selbsterkannten Gesichtspunkten beim Lernen  
(z.B. Hier habt ihr eine interessante Gesetzmäßigkeit gefunden. Was wäre aber, wenn ...?)
- 3.3 Schaffen von Neugier durch Aufwerfen von neuen Fragestellungen  
(z.B. Verfolgt diesen Aspekt weiter. Vertieft ihn aber noch unter der Annahme ...)
- 3.4 Herausforderung zur Selbstevaluation von eigenen Erkenntnissen  
(z.B. Überprüft, ob eure neuen Einsichten für jeden Fall zutreffen.)

### **4. Herausfordern von verfügbarem oder tragem Wissen (Lernhandlungen ausführen)**

Vieles Wissen bleibt bei den Lernenden träge, oder sie sind nicht in der Lage, neu konstruiertes Wissen sogleich anzuwenden.

- 4.1 Aufforderung, an sich vorhandenes Wissen wieder verfügbar zu machen  
(z.B. erinnert euch an die Begriffe im Zusammenhang mit ... zurück.)
- 4.2 Hinweis, erkanntes Wissen zu erklären  
(z.B. Gebt Beispiele, um euer Wissen zu verdeutlichen.)
- 4.3 Herausforderung, unbestimmtes oder unklares Wissen zu präzisieren  
(z.B. Würdet ihr nicht eine bessere Übersicht erhalten, wenn ihr die vielen Einzelerkenntnisse besser gliedert und definiert würdet?)

### **5. Unterstützung von Denkprozessen (Lernhandlungen ausführen)**

Die Lehrkraft unterstützt, um angelaufene Denkprozesse in Gang zu halten oder zu vertiefen.

- 5.1 Aufforderung, nach weiteren Wissensgrundlagen zu suchen (z.B. Wenn ihr im Lehrbuch genau nachschaut, findet ihr weiteres Wissen, das für euer Problem relevant ist.)
- 5.2 Aufforderung zur Präzisierung einer Aussage (z.B. Diese Aussage ist zu allgemein und zu wenig klar. Präzisiert sie.)
- 5.3 Aufforderung, eine Idee zu verdeutlichen, zu illustrieren oder einen Zusammenhang zu demonstrieren (z.B. Zeigt eure Erkenntnisse an einem Beispiel.)
- 5.4 Unterstützung zur besseren Beschreibung eines Denkschrittes (z.B. Umschreibt deutlicher, was ihr jetzt tun wollt.)
- 5.5 Aufforderung, einen begonnenen Gedankengang weiterzuführen (z.B. Es würde sich lohnen, diesen Gedankengang fortzuführen.)
- 5.6 Im Falle des Verlustes eines Gedankenganges (z.B. Kommen wir auf die vorherigen Überlegungen zurück.)
- 5.7 Aufforderung zu einer Zwischenzusammenfassung (z.B. Versuchen wir, alle Ergebnisse systematisch zusammenzufassen, um damit weiterzuarbeiten.)

## **6. Unterstützung bei der Selbstbewertung (Lernhandlungen bewerten)**

Die Lehrkraft regt zur dauernden Bewertung der eigenen Lernfortschritte im Hinblick auf ein bestimmtes Lernziel an.

- 6.1 Aufforderung, sich zu überlegen, ob noch zielgerichtet gearbeitet wird (z.B. Was ist eigentlich euer Ziel?)
- 6.2 Aufforderung, zu prüfen, ob die Vorgehensweise zweckmäßig ist (z.B. Gäbe es nicht einen einfacheren Weg?)
- 6.3 Aufforderung, ein Ergebnis kritisch zu hinterfragen (z.B. Ist eure Lösung schon genügend differenziert?)
- 6.4 Aufforderung, ungewollte Nebenwirkungen zu beachten (z.B. Schaffen eure Erkenntnisse nicht neue Probleme, die auch noch zu beachten sind?)

## **7. Aufforderung zur metakognitiven Reflexion (Lernhandlungen reflektieren)**

Die Lehrkraft bemüht sich, dass in der Lerngruppe auch metakognitive Reflexionen erfolgen (Nachdenken über das eigene Lernen).

- 7.1 Aufforderung, einen Gedankengang zu erläutern, damit er nachvollziehbar wird (z.B. Wie seid ihr zu dieser Lösung gelangt?)

- 7.2 Aufforderung, Gründe anzugeben, warum in einem Denkprozess Probleme aufgetreten sind  
(z.B. Wo und warum habt ihr Schwierigkeiten bekommen?)
- 7.3 Erklärung, wann erkannt wurde, dass eine Überlegung nicht mehr weitergeführt hat, wo ein Überlegungsfehler gemacht und wie der Fehler überwunden wurde  
(z.B. An welcher Stelle habt ihr den Denkfehler erkannt?)
- 7.4 Aufforderung, nach Abschluss eines Denkprozesses alle Schritte aufzuzählen und zu überlegen, was sich bewährt hat  
(z.B. Wie seid ihr konkret vorgegangen?)
- 7.5 Aufforderung, die eigenen Lernerfahrungen zu beschreiben  
(z.B. Was habt ihr an diesem Beispiel gelernt?)

## **8. Förderung der Interaktion**

Die Lehrkraft stellt sicher, dass sich alle Lernenden am Lernprozess beteiligen.

- 8.1 Sicherstellen, dass alle Lernenden gleichermaßen aktiv sind bzw. die Chance haben, sich einzubringen  
(z.B. Zu einem passiven Schüler: Wie beurteilst du diese Feststellung?)
- 8.2 Fortführen der Gedankenfolge einer lernenden Person durch eine Frage oder einen Denkanstoß an die ganze Gruppe  
(z.B. Wie würdet ihr diese Überlegung weiterführen?)

Als Faustregeln – nicht aber als unumstößliche „Wahrheiten“ – darf etwa Folgendes gelten:

- 1) Je mehr das Sammeln von eigenen kognitiven, affektiven und sozialen Lernerfahrungen zum Ziel des Unterrichtes gesetzt wird, desto bedeutsamer ist das selbstregulierte Lernen mit einem den Lerneigenschaften der Lernenden angepassten Scaffolding.
- 2) Je mehr die Lernenden über ein breites Strukturwissen und über mehr und differenziertere Lern- und Denkstrategien verfügen und je besser sie mit der metakognitiven Reflexion umgehen können, desto häufiger sollten sie die Gelegenheit zum selbstgesteuerten Lernen mit einem guten Scaffolding erhalten.
- 3) Je mehr grundlegendes Orientierungswissen für die Lösung komplexer Probleme benötigt wird, desto eher empfiehlt sich ein stärker gesteuerter Unterricht mit einem direkten Lehrerverhalten.
- 4) Je bedeutsamer in einer Lernsituation das Einüben von Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten ist, desto empfehlenswerter sind direktes Lehrerverhalten und individuelles Lernen.
- 5) Steht das Erlernen von Lern- und Denkstrategien im Vordergrund, so empfiehlt sich ein stärker gesteuerter Unterricht, insbesondere wenn die

Lernenden mit dem Umgang mit Lern- und Denkstrategien und der metakognitiven Reflexion noch wenig vertraut sind.

Ganz allgemein ausgedrückt sollte der Unterricht in der Tendenz längerfristig so gestaltet werden, dass anfänglich stärker angeleitet und unterstützt wird, was einer stärkeren Gewichtung des Frontalunterrichtes gleichkommt, sehr bald aber die Anteile des selbstgesteuerten Lernens mit Lernberatung ausgeweitet werden, damit die Fähigkeiten zum selbständigen lebenslangen Lernen gestärkt werden.

Sind die Lernziele des Wissens und Könnens erreicht, so lassen sich die im komplexen Lehr-Lern-Arrangement enthaltenen Probleme lösen oder die aufgeworfenen Fragen beantworten. Auch bei diesem Schritt sind nicht die gewählten Unterrichtsverfahren bedeutsam, sondern entscheidend ist die Qualität der Lernprozesse, indem den Lernenden je nach Situation mehr oder weniger Hilfe durch die Lehrkraft zukommen soll. Nicht vernachlässigt werden sollte dabei die metakognitive Förderung, indem nicht nur Lösungen und Antworten erarbeitet, sondern auch die Lernprozesse als solche und Erfahrungen damit ausgewertet werden. Anfänglich bedarf es dazu der intensiven Hilfestellung durch die Lehrperson, denn viele Lernende sind nicht in der Lage, von sich aus metakognitiv zu reflektieren. Allmählich sollte aber auch die selbständige Reflexion ohne Einfluss der Lehrkraft vorangetrieben werden, indem beispielsweise in Zweiergruppen über die Lernprozesse und -erfahrungen diskutiert wird.

Abzuschließen ist der ganze Lernabschnitt mit einer Dekontextualisierung, d.h., das erarbeitete Wissen und Können wird so weit als möglich aus dem Kontext des komplexen Lehr-Lern-Arrangements gelöst und verallgemeinert (generalisiert), um Transfermöglichkeiten bewusst zu machen. Damit bekunden viele Lernende Mühe, so dass es einer verstärkten Steuerung durch die Lehrenden bedarf. Die Vorstellungen der radikalen Konstruktivisten, dies lasse sich durch eine Selbstregulierung der Lernenden in Gruppen erreichen, hat sich in unseren Schulversuchen als Illusion erwiesen (vgl. auch Stark/Gruber/Renk/Mandl 1997).

Zusammenfassend darf Folgendes festgehalten werden. Das in Abbildung 2 vorgestellte Modell entspricht einem gemäßigt konstruktivistischen Verständnis. Es eignet sich im Prinzip für alle anspruchsvolleren Lernprozesse, bei denen die Erarbeitung von Wissen und der Aufbau des Könnens (Lern- und Denkstrategien) bedeutsam sind und es nicht um das Einüben von Grundfertigkeiten und Grundfähigkeiten geht. Dabei ist die Qualität der Lernprozesse – unabhängig davon, wie stark sie angeleitet und unterstützt werden – und nicht das gewählte Unterrichtsverfahren bedeutsam, auch wenn die Befähigung zum selbstregulierten Lernen das Endziel sein soll. Die Kunst der Lehrkraft ist es, nach dem Entscheid über das den Lernabschnitt prägende Unterrichtsverfahren zu erkennen, an welcher Stelle welche Form der Intervention am wirksamsten ist. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Eine Lehrperson entscheidet sich, einen Lernabschnitt im Sinne des Radi-

kalkonstruktivismus selbstreguliert in Gruppen zu bearbeiten. Bereits bei der Verarbeitung des komplexen Lehr-Lern-Arrangements in den Gruppen erkennt sie, dass viele Lernende mit dessen Lektüre Mühe bekunden. Deshalb entscheidet sie sich, die Arbeit in den Gruppen zu unterbrechen und mit einem guten Frontalunterricht beispielsweise eine Lesetechnik (wie etwa SQ3R), das Webbing oder das Mindmapping (vgl. beispielsweise Jonassen/Beissner/Yacci 1993) einzuführen. Genau gleich kann sie sich entscheiden, wenn sie erkennt, dass alle Lernenden bei der selbstgesteuerten Konstruktion von Wissen bei einem bestimmten Problem nicht weiterkommen. In diesem Fall kann ein vorübergehender Frontalunterricht mit der ganzen Klasse wirksamer sein als ein mühsames, zeitaufwendiges Scaffolding in den einzelnen Gruppen.

## **6. Herausforderungen für die Weiterbildung**

Die hier vertretene Auffassung über Lehren und Lernen führt zu mehreren Herausforderungen für die Weiter- und die Erwachsenenbildung.

Zunächst spricht sie deutlich gegen die Tendenz der aufkommenden Subjektivität im gesamten Bildungswesen (vgl. dazu die interessanten Ausführungen bei Seifert 1998). Soll das Lernen nicht einen therapeutischen oder einen spielerischen Zweck haben, sondern Menschen kognitiv, affektiv und sozial fördern, so sind ein gut strukturiertes Grundlagenwissen sowie Fähigkeiten (Lern- und Denkstrategien) zu entwickeln, die auf eindeutige Lernziele abgestimmt sind. Deshalb kann ein solches Lernen nicht nach subjektiver Beliebigkeit erfolgen, sondern die Lehrpersonen haben gute unterrichtliche Voraussetzungen für die Lernprozesse zu schaffen, und sie müssen in geeigneter Form steuernd eingreifen, um die Lernziele zu erreichen. Vor allem müssen sie sicherstellen, dass eine genügende Wissensbasis aufgebaut wird, denn eine ungenügende Wissensbasis verunmöglicht ein selbstreguliertes Erlernen von neuen Lerninhalten. Mit computergesteuerten Informationssystemen und mit Internet wird diese Forderung noch bedeutsamer, weil Menschen sich ohne ein strukturiertes, verstandenes Grundwissen in der Informationsfülle gar nicht mehr zurechtfinden können.

Zweitens muss sich die populäre Pädagogik von der Simplifizierung befreien, moderne Lernformen (schülerzentrierte Unterrichtsformen) wären das einzig Richtige. Nicht die Unterrichtsverfahren entscheiden über die Wirksamkeit des Lehrens und Lernens, sondern maßgebend ist die Qualität der Förderung der Lernprozesse, und dies weitgehend unabhängig vom Ausmaß der Interventionen der Lehrpersonen. Wünschenswert ist ein situationsgerechtes, vielgestaltiges Repertoire im Lehrverhalten.

Selbstverständlich muss – drittens – in der Grund- und Weiterbildung das selbstregulierte Lernen stärker gefördert werden. Solange die Schulen in diesem Lernbereich noch Defizite ausweisen, wird man sich in der Weiter- und Erwachsenenbildung noch lange mit der Anleitung zum selbstregulier-

ten Lernen beschäftigen müssen, d.h., der radikalkonstruktivistische Ansatz löst in seiner Ausschließlichkeit die Lernprobleme der Erwachsenen (noch?) nicht.

Viertens schließlich werden in der Weiter- und Erwachsenenbildung darbietende Unterrichtsverfahren vor allem für lerngewandte Personen bedeutsam bleiben, denn je besser sie selbstreguliert lernen können, desto wertvoller wird für sie das Lehren: Es erleichtert ihnen den Einstieg in das Erlernen von Neuem, weil sie mit vermitteltem Grundlagenwissen rascher neues Wissen konstruieren können und nicht zuerst viel Zeit verlieren, um alle neuen Wissensgrundlagen als Orientierungswissen selbst zu erarbeiten.

### Anmerkung

- 1 Ich danke meinen Mitarbeitern Dr. R. Dörig und M. Käppeli für die Verbesserungsvorschläge zu früheren Fassungen dieser Taxonomie.

### Literatur

- Achtenhagen, F., u.a. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler
- Dörig, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt: Rosch
- Dubs, R. (1982): Der Führungsstil des Lehrers im Unterricht. Eine Analyse des Forschungsstandes zum Unterrichtsverhalten des Lehrers. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Dubs, R./Dörig, R. (Hrsg.). Dialog Wissenschaft und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, S. 446-469
- Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: Beck, K., u.a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 159-172.
- Gather Thuler, M./Klaghofer, R./Thenen, B. (1996): Schulprojekt Schülerbeurteilung und Schulentwicklung. Fürstentum Liechtenstein. Schlussbericht 1990 – 1995. Fribourg: Pädagogisches Institut
- Grennon Brooks, J./Brooks, M.G. (1993): The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: ASCD
- Hogan, K./Pressley, M. (1997). Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues. Cambridge, Mass.: Brookline Books
- Jonassen, D.H./Beissner, K./Yacci, M. (1993): Structural Knowledge. Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Wissensmanagement: Phänomene – Analyse – Forschung – Bildung. Forschungsbericht Nr. 83. München: Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
- Seifert, H. (1998): Wenn Pädagogen sich selber zum Verschwinden bringen. Lockruf der schrankenlosen Beliebigkeit in der Lehrerbildung. In: Neue Züricher Zeitung vom 14. Mai 1998, Nr. 110, S. 79
- Stark, R./Gruber, H./Renkl, A./Mandl, H. (1997): „Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl“ – Ambiguitätstoleranz und Transfererfolg. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht, H.2, S. 204-215



# **Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick**

Lernen ist ein alltäglicher Vorgang, der oft beiläufig geschieht und als solcher nicht wahrgenommen wird. Erfahrungen werden gemacht, verarbeitet, in Verhalten, Verhaltensänderungen und Verhaltensdispositionen transformiert. In diesem weiten Feld des Lernens gibt es besondere Lernsituationen, die im engeren Sinne als Lernen bezeichnet werden. Es handelt sich um Vorgänge, bei denen bewusst Vorkehrungen getroffen werden, um das Spektrum von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Bei diesen gezielten, in gewisser Hinsicht organisierten Lernprozessen sind sich die Lernenden ihrer Rolle bewusst, und im Regelfall wollen sie auch etwas lernen. Die Zielsetzung und Organisation des Lernprozesses kann dabei von Dritten (z.B. einer Bildungseinrichtung), in Kooperation von Lernenden und Dritten oder auch durch den Lernenden selbst festgelegt und getroffen werden. Das, was hier unter selbstgesteuertem Lernen verstanden wird, bewegt sich also im Bereich des wie auch immer gearteten organisierten, bewussten Lernens.

Derartige Lernprozesse nehmen an Bedeutung zu, wie die jüngste Repräsentativbefragung im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung ausweist. Danach nahmen 1994 52 % der erwerbstätigen Deutschen an informeller beruflicher Weiterbildung teil, zu der auch Formen des selbstgesteuerten Lernens gehören. 1997 ist dieser Anteil auf 72 % angewachsen. Mit Bezug auf das hier behandelte Thema sind zwei Maßnahmentearten von besonderem Interesse: das „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ mit einer Steigerung von 23 % auf 50 % und das „selbstgesteuerte Lernen mit Hilfe von Medien“ mit einer Steigerung von 11 % auf 24 % (vgl. Kuwan 1998). Auch wenn unterstellt werden kann, dass diese Zuwächse zu einem nicht unerheblichen Teil auf eine verbesserte Wahrnehmung der Befragten in Bezug auf derartige Lernformen zurückzuführen sind, so bleibt dennoch die Tatsache bestehen, dass das selbstgesteuerte Lernen sich in einer rasanten Entwicklung befindet.

In der derzeitigen Diskussion<sup>1</sup> um das selbstgesteuerte Lernen<sup>2</sup> wird deutlich, dass der Begriff sehr uneinheitlich verwendet wird und die damit verbundenen Zielsetzungen, Anwendungsfelder und Erfahrungen auch in der Praxis mannigfaltig sind. An dieser Stelle soll versucht werden, pädagogisch Tätigen einen Überblick über unterschiedliche Modelle in der Praxis des selbstgesteuerten Lernens zu geben.

## 1. Zielsetzungen

Das in einer langen Tradition stehende selbstgesteuerte Lernen erfährt in den letzten Jahren, wie gezeigt, eine erneute Konjunktur, auch wenn die einzelnen Protagonisten unterschiedliche Zielvorstellungen damit verbinden. Die pädagogische Diskussion knüpft an die freien oder offenen Lernformen an, die schon seit Jahrzehnten immer wieder in unterschiedlichem Ausmaß praktiziert werden. Pädagogische Ziele dabei waren und sind nach wie vor das Erlangen von Selbstbestimmung und Emanzipation, die Fähigkeit, selbstständig zu denken und zu handeln, Konflikte auszutragen, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen, sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.

Bildungspolitisch wird die lernende Gesellschaft angestrebt, in der der Einzelne durch sein Leben begleitendes Lernen in die Lage versetzt wird, den sich ständig wandelnden Anforderungen in der Gesellschaft (und in der Arbeitswelt) gewachsen zu sein. Für eine Kultur des lebensbegleitenden Lernens sind die aktive Aneignung von Wissen, Reflexion von Erfahrung und verantwortliches Handeln unerlässlich, Fähigkeiten also, die in selbstgesteuerten Lernprozessen gefördert werden.

Die Motive für den Einsatz selbstgesteuerten Lernens sind sehr verschiedenartig gelagert. Immer wieder wird, zumal im bildungspolitischen Kontext, mit zu erwartenden Kostenvorteilen – sei es durch höhere Lerneffizienz oder durch Verlagerung von Kosten auf den Einzelnen – beim Einsatz selbstgesteuerten Lernens argumentiert. Durch die Möglichkeit eines flexiblen, teilweise täglichen Einstiegs in Maßnahmen werden lange Warte- und Überbrückungszeiten vermieden. Die mögliche Integration des Lernens in einen betrieblichen Ablauf verringert die Phasen der betrieblichen Abwesenheit von Beschäftigten und wird damit als weiteres Argument für selbstgesteuertes Lernen angeführt.

Fehlende oder schlecht zu erreichende Angebote in einer Region können mit Selbstlernformen kompensiert werden. Auch berufliche oder familiäre Belastungen lassen sich zeitlich und organisatorisch oftmals gut mit ihnen vereinbaren. Dadurch, dass selbstgesteuerte Lernprozesse nicht dem klassischen, mit negativen Erinnerungen verbundenen Schulunterricht ähneln, verringern sich zumindest für einen Teil der potentiellen Teilnehmenden die Zugangsbarrieren.

## 2. Einsatzfelder

Dem pädagogischen Leitziel entsprechend, die Mündigkeit des Lernenden zu fördern, ist selbstgesteuertes Lernen in allen Bereichen der Weiterbildung – der allgemeinen, der politischen und der beruflichen – vorzufinden. Gerade die politische Weiterbildung mit dem Anliegen, die Demokratisierung, Selbstbestimmung, Emanzipation und aktive gesellschaftliche Beteiligung

der Bürgerinnen und Bürger zu fördern, praktiziert schon seit langem unterschiedlichste Formen des selbstgesteuerten Lernens. In der beruflichen Weiterbildung, sowohl der betrieblichen als auch der außerbetrieblichen, gewinnt das selbstgesteuerte Lernen besonders in den letzten Jahren an Bedeutung, maßgeblich angestoßen durch Entwicklungen im Multimedia-Bereich.

Zum einen sind es die Betriebe, die selbstgesteuerte Lernprozesse entweder integriert in den Arbeitsalltag fördern (arbeitsintegriertes Lernen) (vgl. BIBB u.a. 1998) oder außerhalb des betrieblichen Alltags ermöglichen. In beiden Fällen spielt das Lesen von Fachbüchern und Fachzeitschriften eine herausragende Rolle, doch dieses eher traditionelle Lernarrangement wird zunehmend abgelöst durch multimediale Lernszenarien. Zu nennen sind hier Selbstlernzentren, Tele-Teaching, Tele-Tutoring und offenes Telelernen (vgl. Kerres/Gorhan 1998). Des weiteren wird das Selbstlernen durch arbeits- und betriebsorganisatorische Änderungen forciert. Gruppenarbeit, Qualitätszirkel, Projektarbeit sind Formen, die von den Beteiligten fortlaufend Lernleistungen abfordern, ohne dass dafür der Impuls von außen gesetzt wird. In diesem Kontext verliert das traditionelle betriebliche Bildungsangebot in Seminarform quantitativ an Bedeutung, bleibt allerdings als Ergänzung und Möglichkeit zur Systematisierung unverzichtbar. In gleichem Maße erhalten die Betriebspädagogen eine mehr prozessbegleitende und moderierende Funktion.

Zum anderen sind es die Weiterbildungseinrichtungen, die selbstgesteuerte Lernprozesse initiieren und unterstützen. Ihr Anliegen und auch die praktizierten Lernformen sind sehr vielschichtig und natürlich anders gelagert als in den Betrieben. Die zeitliche Flexibilität spielt beispielsweise eine eher nachrangige Rolle, oftmals sind es vor allem die Lerninhalte, -ziele und auch die Gestaltung des Lernprozesses selbst, auf die die Teilnehmenden Einfluss nehmen können. Phasen des gemeinsamen Lernens oder Erarbeitens eines Themas wechseln vielfach mit solchen, in denen sie allein oder in kleineren Gruppen arbeiten und diskutieren. Professionelle Lernbegleiter moderieren und unterstützen den Lernprozess, der von den Lernenden selbst ein gewisses Maß an Risikobereitschaft und Selbständigkeit verlangt. Natürlich erhält auch in diesem Bereich der Weiterbildung das multimediale Lernen einen wachsenden Stellenwert.

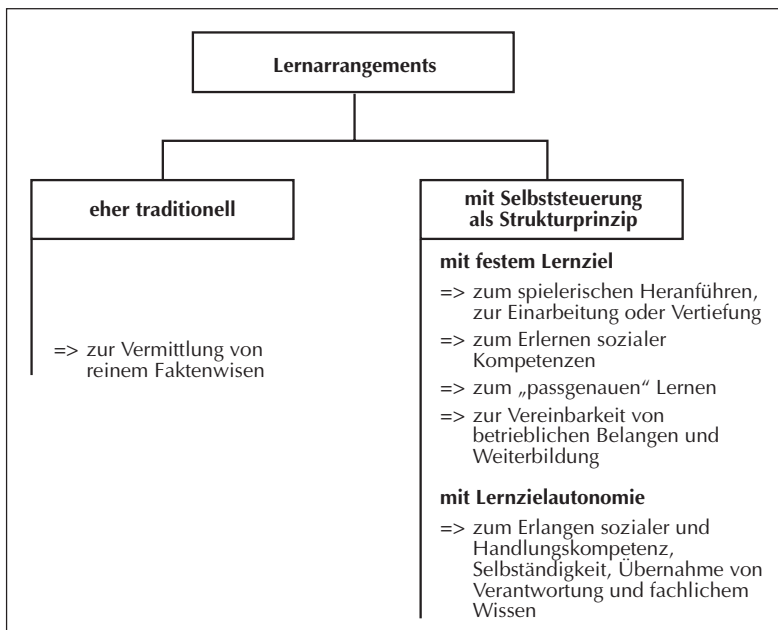
Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen lernen viele, wenn es Thema, Medium und/oder die Ausstattung zulassen, in ihrem privaten Umfeld. Dieser Erwerb von Alltagskompetenzen gerät verstärkt ins Blickfeld, weil diese häufig auch beruflich einsetzbar sind (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 1997; Trier 1998). Dazu gehören z.B. Selbsthilfegruppen, Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden und Bürgerinitiativen sowie Nachbarschaftshilfen.

Fernlehrgänge und -studiengänge bauen zu erheblichen Teilen auf das selbständige Erarbeiten und Erlernen von Fachwissen, das regelmäßig ge-

prüft wird. Präsenzphasen mit gemeinsamer Diskussion haben sich zwar als wichtig erwiesen, spielen aber in dem Lernprozess zeitlich eine nachrangige Rolle.

### 3. Konkrete Aktivitäten

Im Folgenden werden konkrete Aktivitäten der im Rahmen der Studie „Selbstgesteuertes Lernen – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme“ (BMBF 1998) erstellten Fallbeispiele nach den vorrangigen Einsatzfeldern systematisiert und mit den damit verbundenen Zielen kurz dargestellt. Es wird so verdeutlicht, wie breit das Einsatzspektrum des selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildungspraxis heute bereits ist. Die Beschreibungen der hier dargestellten Beispiele spiegeln nach Aussagen der Bildungsträger den aktuell praktizierten Stand wider. Im Bereich des CBT wird die Lernsoftware laufend weiterentwickelt. In einigen computergestützten Lernarrangements spielt die Lernberatung nach wie vor eine wichtige Rolle, auch wenn der Umgang für die Nutzerinnen und Nutzer im Laufe der Zeit selbstverständlicher wird. Für Bildungsträger haben sich die Rahmenbedingungen verschlechtert. Veränderte Förderbedingungen der Bundesanstalt für Arbeit und Kürzungen der Länderförderung haben ihren Spielraum in den letzten Jahren eingengt, finanzielle Einschnitte, zusätzliche



Anforderungen und Reglementierungen erschweren den Trägern oftmals die Ermöglichung von selbstgesteuerten Lernprozessen. Von den Lehrenden erfordern Lernarrangements mit erhöhter Selbststeuerung ein verändertes Rollenverständnis (siehe auch Kap. 7), dem nicht alle Lehrenden gewachsen bzw. zu dem nicht alle Lehrenden bereit sind, was die Umsetzung erschwert und im Einzelfall auch personelle Konsequenzen zur Folge hat.

**Eher traditionelle Lernarrangements** mit einzelnen Elementen selbstgesteuerten Lernens *dienen der Vermittlung von reinem Faktenwissen* und finden im Regelfall im Wechsel mit Präsenzphasen statt.

- Im Rahmen einer Ausbildung erarbeitet sich der Lernende den eher „trockenen“ Unterrichtsstoff, der Voraussetzung für das Bestehen einer Prüfung ist, in aktiver Auseinandersetzung mit einem Lernprogramm selbst. Die intensive und eigenverantwortliche Beschäftigung mit dem Stoff unterstützt das Erlernen und steigert das Behalten. Dem Ausbilder bleibt mehr Zeit, die praktischen Übungen zu begleiten und Hilfestellung bei der Umsetzung des Gelernten zu geben.

**Lernarrangements, in denen selbstgesteuertes Lernen ein Strukturprinzip darstellt**, werden zur *Vermittlung eines festen Lernziels* zumeist in der beruflichen Weiterbildung mit verschiedenartigen Zielsetzungen in sehr unterschiedlicher Ausgestaltung eingesetzt. *Zum einen sollen sie eher spielerisch Interesse wecken, sie dienen der ersten Einarbeitung oder der Vertiefung eines Stoffes* und sind in der Regel auf das computergestützte Lernen alleine angelegt.

- In einer arbeitsplatz- und produktionsnahen mobilen Lernstation, die mit interaktiven, multimedialen Lernprogrammen ausgestattet ist, erwirbt sich der Nutzer Grundlagenwissen, bspw. zu PC-Anwendungen oder Betriebswirtschaftslehre, und Schlüsselqualifikationen wie das Führen von Teams. Erklärtes Ziel des Unternehmens bei der Einrichtung dieser Selbstlernstation ist, das Interesse gerade weiterbildungsgewohnter Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu wecken, ihre Eigeninitiative und Bildungsbewusstsein zu stärken. Sie erproben den selbständigen Umgang mit Computern und anderen Medien und machen Erfahrungen mit ihrem eigenen Lernverhalten als Erwachsene.
- Das EDV-Selbstlernzentrum gibt Interessierten die Möglichkeit, sich mit Selbstlernprogrammen PC-Anwendungen anzueignen. Jeder Teilnehmende kann sich innerhalb der Öffnungszeiten die Zeit frei einteilen, selbst bestimmen, was er lernen will, Lernsequenzen beliebig oft wiederholen und somit das Lerntempo selbst beeinflussen. Mit zusätzlichen Projektaufgaben kann er das Gelernte überprüfen. Das Selbstlernzentrum stellt eine sinnvolle Ergänzung, aber keinen Ersatz für eine gezielte Schulung dar.
- In einem Selbstlernzentrum stehen den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eines Betriebes Lernplätze zur Verfügung, an denen sie sich einzelne Stoffgebiete im Dialog mit dem PC erschließen können. Die Lernpro-

gramme sind sowohl zur Vor- oder Nachbereitung eines Seminars als auch als Ersatz für ein Seminar geeignet. Ihre Nutzung ist freiwillig, findet eigenverantwortlich statt und liegt in der Regel außerhalb der Arbeitszeit. Der Lernplatz muss vorher gebucht werden, die Lerndauer ist auf maximal zwei Stunden begrenzt. Der Lernende bestimmt Lerntempo und -intensität selbst, Beratungskräfte stehen zu seiner Unterstützung bereit. Z.Zt. wird die Vernetzung mit den privaten PC der Mitarbeiter vorangetrieben, so dass sie sich auch zu Hause weiterbilden können, nicht mehr unbedingt auf die Öffnungszeiten des Selbstlernzentrums angewiesen sind und auch die vorherige Buchung eines Lernplatzes entfällt. Vor dem Hintergrund der zunehmend geforderten Entscheidungskompetenz und Verantwortungsbereitschaft der Mitarbeiter forciert die Bildungsabteilung das selbstgesteuerte Lernen, Ziel sind bildungsbewusste Mitarbeiter, die sich außerhalb der Arbeitszeit auf eigene Initiative qualifizieren.

Zum anderen kommt selbstgesteuertes Lernen häufig als *problemorientiertes, entdeckendes Lernen* bei der Vermittlung von in der Arbeitswelt benötigten sozialen und beruflichen Kompetenzen oftmals in Gruppenarbeit zum Einsatz.

- Neben konventionellem Unterricht und neben der Unterweisung in einer Werkstatt werden Teile der Umschulung (zum Industriemechaniker) in selbstgesteuerter Form durchgeführt. Die Gruppenarbeit in der Umschulung wurde mit der Erwartung eingeführt, die Arbeitsmarktchancen der Teilnehmenden zu erhöhen, indem sie neben den benötigten Fachkompetenzen auch über soziale und gruppenarbeitspezifische Zusatzqualifikationen verfügen und damit den betrieblichen Anforderungen gewachsen sind. Die Gruppenarbeit beinhaltet Einführung, Besprechung und Konkretisierung des Arbeitsauftrages, Festlegung der benötigten Arbeitsschritte, Ermittlung des Qualifikationsstandes der Gruppe, Einarbeitung in den Gebrauch der Maschinen, Fertigungsplan und Herstellung; sie wird von einem Ausbilder begleitet.
- Um hauptberufliche betriebliche Ausbilder und Berufsschullehrer mit den Methoden selbstgesteuerten Lernens vertraut zu machen, werden die Methoden in dem sechsteiligen Seminar nicht nur vorgestellt, sondern von den Teilnehmenden auch erprobt. Auf diesem Wege entwickeln sie eigenes Erfahrungswissen im Umgang mit den Methoden des selbstgesteuerten Lernens und erlangen ein neues Rollenbild, das dem eines Lernbetaters, Moderators und Katalysators entspricht.
- Neben der Vermittlung von Fachkenntnissen wird in einer Niedersächsischen Fachhochschule zunehmend Wert auf die Entwicklung von breitem Grundlagenwissen, Schlüsselqualifikationen und methodischen Fähigkeiten gelegt. Um die aktive Teilnahme der Studierenden, selbständiges Lernen, das eigenständige Lösen von Problemen, die Entwicklung von Entscheidungsfähigkeit und Ergebnis- und Selbstverantwortlichkeit zu erreichen, sollen sie mehr Verantwortung für das zu Erlernende über-

nehmen, indem sie Fächer und Schwergebiete selbst wählen, verstärkt an Seminaren teilnehmen und berufspraktische Projektstudien selbst erarbeiten.

- Um Problemlösungs- und Handlungskompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu stärken, wird in einem Unternehmen vermehrt selbstgesteuertes Lernen eingesetzt. Aus den jeweiligen Problemen und Fragestellungen des Unternehmens werden Lernaufgaben abgeleitet, zu deren Lösung sich die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen das notwendige Wissen im Rahmen einer Qualifizierung erwerben. Dieses Wissen wird dann in Projekt- und Weiterbildungsgruppen auf die Aufgaben angewendet und kann letztlich zur Lösung der Probleme dienen. So legen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die inhaltlichen Schwerpunkte fest, planen individuelle Lernstrategien, entscheiden mit Hilfe des Tutors über die Qualifizierung, führen die Lernaufgabe in einer festgelegten Zeit in Projekt- und Weiterbildungsgruppen durch, bewerten die laufenden Arbeitsergebnisse, werten den Lernprozess aus und entdecken ggf. neue Aufgaben und Ziele. Das Weiterbildungssystem ist modular aufgebaut, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen einzeln und in Gruppen, die Lernorte sind der Betrieb, die Bildungsstätte oder das eigene Zuhause.

Des weiteren ermöglicht der Einsatz von selbstgesteuertem Lernen, *bei den qualifikatorischen Voraussetzungen der Teilnehmenden ansetzen* zu können. Die Maßnahmen sind durch einen meist modularen Aufbau gekennzeichnet, die Teilnehmenden können sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend allein oder auch mit anderen zusammen den Stoff erarbeiten.

- Das pädagogische und organisatorische Konzept des Offenen Lernens zur beruflichen Qualifizierung Sozial- und Bildungsbenachteiligter setzt an den qualifikatorischen Voraussetzungen der Teilnehmenden an und will über passgenaue Lernangebote die jeweils individuell bestimmten Lernziele erreichen. Zur Einführung in das selbstgesteuerte Lernen findet in der Anfangsphase eine intensive Beratung statt. Der Selbstlernanteil wird anfangs niedrig gehalten und erst nach einer Eingewöhnungszeit langsam gesteigert. Der Lernende bestimmt weitgehend selbst, was er wann und wie schnell lernen will, und wird dabei von einem Lernberater unterstützt.
- Für die Umsetzung des Konzeptes ist eine Reihe von Rahmenbedingungen nötig. Das Lernen muss geplant sein. Der Lernende muss sich laufend orientieren können, auf welcher Stufe des Lernprozesses er sich gerade befindet. Dazu können kontinuierliche Lernerfolgskontrollen durchgeführt werden. Die Lernangebote müssen jederzeit greifbar und von unterschiedlichen Personen nutzbar sein. Medienvielfalt ermöglicht den Teilnehmenden, je nach Lerntyp und -aufgabe die geeigneten Lernwege einzuschlagen. Selbstlernhilfen geben Hilfestellungen bei der Informationsgewinnung, bei zu lösenden Aufgaben oder bei der Vertiefung einzelner Themen. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die qualifikatori-

schen Anforderungen der Arbeitswelt leitend und praxisgerechte Inhalte und Methoden prägend sind. Es ist eine enge Zusammenarbeit aller am Bildungsprozess Beteiligter erforderlich, Fachpraxis, Fachtheorie und sozialpädagogische Betreuung treffen unter Einbeziehung des Teilnehmenden selbst ein seinen Lernvoraussetzungen und -zielen entsprechendes Lernarrangement. Insgesamt nehmen vorbereitende und kooperative Elemente der Arbeit einen größeren Stellenwert ein als beim bisher üblichen Lernen im Klassenverband.

- Passgenaues Lernen meint zweierlei, einerseits passend zu den Lernbedürfnissen der einzelnen Teilnehmer, andererseits passend zu den Anforderungen der Berufsrealität. Über- und Unterforderung werden weitgehend ausgeschlossen, und die Lerneffizienz wird gesteigert.
- Das Qualifizierungsangebot für Arbeitslose im kaufmännischen, im Sekretariats- und EDV-Bereich ist in einzelne Module eingeteilt, die den Teilnehmenden ermöglichen, an ihrem Kenntnisstand anzuknüpfen und den Lernprozess innerhalb dieser Module selbst zu gestalten. Sie bestimmen die Bearbeitungszeiten von Selbstlernmaterialien (wie z.B. Leittexten) und zu erledigenden Aufgaben, die Lernintensität, die Aufteilung und ihre Pausen. Bei Einstieg findet eine individuelle Einführungswoche statt, in der intensiv auf die Lernmethode eingegangen, fachliche Inhalte und der mögliche Berufsweg geplant und auf die Bedeutung von sozialen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen hingewiesen wird, um den Teilnehmenden, die zumeist Frontalunterricht gewöhnt sind, dieses System nahezubringen. Die einzelnen Module werden mit Zwischentests abgeschlossen, erst nachdem sie absolviert sind, können darauf aufbauende Module bearbeitet werden. Um die Teilnehmenden auf die Arbeitswelt vorzubereiten, simuliert die Lernsituation, die durch Eigenverantwortlichkeit geprägt ist und in der ein Teamer als Ansprechpartner zur Verfügung steht, eine Einarbeitungsphase in einem Betrieb.

Spezielle Weiterbildungsinhalte für Beschäftigte werden von den Betrieben als selbstgesteuerte Lernarrangements angeboten, *zum einen um Kosten zu senken, zum anderen um Weiterbildungshemmnissen wie zu weiten Entfernungen und mangelnder Zeit zu begegnen.*

- Wirtschaftsnaher Bildungszentren haben zur Weiterbildung von Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen interaktive Fernlehrcurse zu unterschiedlichen Themen entwickelt. Diese Kurse sind über Internet aufrufbar und können während der Arbeitszeit in Phasen geringer Arbeitsanfalls und außerhalb der betrieblichen Arbeitszeit bearbeitet werden. Der modulare Aufbau ermöglicht, dass die Nutzer den jeweils benötigten Lerninhalt problemlos auswählen können. „Tele-Dozenten“ stehen den Nutzern per e-mail zur Verfügung, ihm können Korrekturaufgaben, Verständnisfragen und Diskussionswünsche zugestellt werden. Auch der Erfahrungsaustausch unter den Lernenden ist auf diesem Wege möglich. Gerade in ländlichen Gebieten mit weiten Wegen zu speziellen



Weiterbildungsangeboten bewährt sich das Fernlernangebot. Betriebe können den Mitarbeitern die Weiterbildung zudem problemlos anbieten, da die Freistellung entfällt und dadurch auch die Kosten geringer sind als bei Entsendung zu externen Seminaren.

- Speziell für die beruflichen Belange und Erfordernisse bei internationalen Kooperationen wurde ein Sprachlehrwerk – aus Büchern, Kassetten und Lernprogrammen – für Beschäftigte im Handwerk oder anderen Klein- und Mittelbetrieben entwickelt. Es soll dazu dienen, Weiterbildungsbarrieren abzubauen, wie mangelnde Zeit für regelmäßige Kursbesuche, Schulmüdigkeit und die Befürchtung, sich der Konkurrenz mit anderen ausgesetzt zu sehen, und eignet sich zum völlig selbständigen Lernen, für den Gruppenunterricht und auch für eine kombinierte Form des selbstgesteuerten Lernens. Lernziel ist die handlungsbezogene Kommunikationsfähigkeit entsprechend der jeweiligen beruflichen Belange.
- Das freiwillige betriebliche Weiterbildungsstudium basiert auf einer Kombination aus Fernstudium und Präsenzphasen und damit auf einer Verzahnung von selbstgesteuertem Lernen in der Freizeit und eher klassisch ausgerichteten Seminaren während der Arbeitszeit. In dem Fernstudium bearbeiten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter modular aufbereitete Studienbriefe, deren zeitliche Abfolge sie flexibel handhaben können. Als Vorteile erweisen sich nach Aussage des Unternehmens die geringeren Weiterbildungskosten durch die Verlagerung der zeitlichen Ressourcen in die Freizeit und die durch die Selbststeuerung erhöhte Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, an dem Studium teilzunehmen.

**Lernarrangements mit selbstgesteuertem Lernen als Strukturprinzip und ohne vorherige Festlegung des Lernziels** werden in allen Bereichen der Weiterbildung eingesetzt. Meist handelt es sich um einen interaktiven Gruppenprozess, an dem Lernberatende und Teilnehmende intensiv beteiligt sind. Für die Beratenden bedeutet dies ein völlig neues Aufgaben- und Kompetenzspektrum, für die Teilnehmenden Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit.

- Auf der Grundlage konkreter, praktischer Seminarbeispiele wird die Bedeutung aktivierender Methoden in der Bildungsarbeit geklärt. Konkret heißt das für die teilnehmenden Teamerinnen und Teamer, dass sie eine Reihe von Leitfäden zur „Praxis des selbstgesteuerten Lernens“ zum einen als Seminarthemen selbständig bearbeiten, zum anderen in ihrer eigenen Arbeit einsetzen und erproben und ihre Erfahrungen wiederum in die Seminararbeit einbringen. Wichtige Besonderheiten dieser Konzeption sind eine bewusste Offenheit für selbstreflektierte Veränderungen der Aufgaben, Regeln und Lösungen sowie die Förderung von gegenseitigem Feedback und die Bildung von Lernpartnerschaften. Die Seminare werden mit Hilfe minimaler Leittexte strukturiert, die Informationen zu verschiedensten Methoden, Regeln und Ablaufplänen enthalten. Das bedeu-

tet, dass verschiedene Lernformen Eingang finden, wie beispielsweise Rollenspiel, Diskussionsrunden etc.

- Mit dem Konzept der „integrierten Lernberatung“ sollen Teilnehmende in die Lage versetzt werden, ihren Lernprozess weitgehend selbst zu steuern und dafür Verantwortung zu übernehmen. Die Lernberatung setzt nicht bei den Defiziten der Teilnehmenden an, ihr Ziel ist es vielmehr, Kompetenzen, Fähigkeiten und Qualifikationen der Teilnehmerinnen festzustellen. Mit individuellen Qualifikationsprofilen und Berufszielorientierung im biographischen Kontext wird die Grundlage geschaffen, um für die einzelnen Teilnehmerinnen die jeweiligen Lernziele zu erarbeiten. Die integrierte Lernberatung fordert ein hohes Maß an Flexibilität in der didaktischen und inhaltlichen Planung des Unterrichts. Mit dem Konzept verbindet sich notwendigerweise auch eine Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses der Dozentinnen und Dozenten, sie sind in der Funktion der Beratung und Moderation von Lernprozessen gefragt. Steuerung und Verantwortung für den Lernprozess sollen die Teilnehmenden übernehmen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Gestaltung der Kurse, die durch teiloffene Lernangebote, Differenzierung im Unterricht, aktivierende Lehr- und Lernmethoden, Arbeit mit multimedialer Lernsoftware und kommunikative Lernprozesse gekennzeichnet sind. Ergänzt werden die Kurse durch schriftliche Formen zur Fixierung der Lernentwicklung (z.B. Lerntagebuch), Gespräche (z.B. Lernkonferenzen) und Selbstlernaufgaben.
- Ein Beispiel aus dem Bereich „Fernstudium“ umfasst verschiedene Elemente des persönlichen und gemeinschaftlichen Lernens, die aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig ergänzen. Mit Hilfe von Studienbriefen lernen die Teilnehmenden zu Hause. Sie treffen sich regelmäßig in kleinen Gruppen zu regionalen Studienzirkeln, in denen sie gemeinsam die nächsten Themenschwerpunkte festlegen und erörtern. In Blockseminaren und Studientagen werden die Inhalte der Studienmaterialien vertieft und mit eigenen persönlichen und beruflichen Erfahrungen in Beziehung gesetzt. Die Studienbriefe geben keine Merksätze, Vorschriften oder Denkschablonen vor, sie arbeiten ausschließlich mit Hilfe von steuernden Elementen. Dem Konzept der Studienzirkel liegt der Gedanke zugrunde, durch die Arbeit in Gruppen Teamfähigkeit zu entwickeln. Zudem stellen sie eine Art Lernkontrolle dar, die regelmäßigen Treffen dienen als Anreiz, zu Hause etwas zu tun und sich vorzubereiten. Die Präsenzphasen sind als soziale Lernphasen gedacht, in denen die Teilnehmenden lernen zu organisieren, zu moderieren, andere und ihre Vorstellungen wahrzunehmen, auf sie einzugehen, eigene Interessen und Ansichten zurückzustecken und sie zu vertreten, sich abzustimmen und zu den gemeinsamen Ergebnissen zu stehen.
- Ziel eines Modells an den Volkshochschulen ist, neben kognitivem Wissen auch handlungsorientierte und autonomiefördernde Lernprozesse zu

unterstützen. Die Teilnehmenden sind eher Mitarbeitende, die im Rahmen eines Arbeitskreises selbst über die zu erarbeitenden Themen, ihre Ziele, Aktionsformen und Handlungsfelder bestimmen und diese so bearbeiten, dass sie selbst zu einer Art Experten werden. Für den Erfolg des Modells haben sich Professionalität, Autonomie der Teilnehmenden, publizistische Aktivität, Mut zur Auseinandersetzung und Wissenschaftlichkeit als entscheidende Faktoren erwiesen. Professionalität impliziert eine professionelle Unterstützung durch den Träger, indem er einen geeigneten Moderator und benötigte Bürokapazitäten zur Verfügung stellt. Dem Moderator kommt eine entscheidende Rolle zu, als nichtdirektiver Leiter ist er für Offenheit und auch für Ziel- und Ergebnisorientierung der Lerngruppe verantwortlich. Da es sich um reale Projekte handelt, liegt ein deutlicher Akzent der Arbeit im Bereich der Öffentlichkeit. Die Mitarbeitenden publizieren ihre Ergebnisse und beteiligen sich auf diesem Weg aktiv an der politischen Auseinandersetzung in der Gesellschaft. Zu ihrer Beratung und zur Förderung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen ihnen „Experten auf Anfrage“ zur Verfügung. Die selbstorganisierte Erarbeitung eines Themas in der Gruppe fördert das Lernen ohne Druck und die Gestaltung von sozialen Prozessen. Neben Fachwissen lernen die Mitarbeitenden, Informations-, Diskussions- und Entscheidungsstrategien zu entwickeln und sich selbstbewusst politisch zu verhalten.

#### **4. Richtungen von selbstgesteuertem Lernen**

Auch wenn es manchmal anders aussieht: Die Debatte um das selbstgesteuerte Lernen ist keinesfalls neu, sie hat bereits eine lange Geschichte. Die dabei sichtbar gewordenen Strömungen, Schulen, Akzente und Nuancierungen lassen sich unmöglich an dieser Stelle nachzeichnen. Es soll nur der Versuch gemacht werden, eine Dreiteilung vorzunehmen, die unseres Erachtens zumindest die aktuelle Debatte einfängt.

Da ist zum einen ein Traditionsstrang, der in die Anfänge der Arbeiterbildung zurückreicht und darauf setzt, dass über Selbstbildung Emanzipation und Persönlichkeitsentfaltung erreicht werden. Selbstgesteuertes Lernen steht im Zusammenhang mit Autonomie, Demokratisierung und Selbstbestimmung. An diese Tradition knüpft auch die Debatte in der Erwachsenenbildung zu Beginn der siebziger Jahre an, die sich auf den Begriff Teilnehmerorientierung als zentrale didaktische Kategorie einigte. Ihre theoretische Verfeinerung erfährt sie zu Beginn der neunziger Jahre durch Holzkamp (vgl. Holzkamp 1995).

Da ist zum anderen die Tradition des computer-based trainings (CBT), bei dem die neuen technischen Möglichkeiten für eine entsprechende Aufbereitung des Lehrstoffs genutzt worden sind. Die Abhängigkeit von festen Lernzeiten und festen Lernorten konnte reduziert und damit ein Teil Flexibilität für

die Lernenden erreicht werden. Die Ausbreitung von CBT ist dennoch begrenzt geblieben. Neuen Schub erhält dieser Ansatz in den letzten Jahren durch die immens vergrößerte Leistungsfähigkeit der Informations- und Kommunikationstechnik. Multimedia wird zum Schlagwort einer neuen Lernkultur, die Lernen effektiver machen kann. Neben vielfältige Formen der Veranschaulichung, der Simulation und Animation treten Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden, die räumlich und zeitlich fast unbegrenzt sind. Selbstgesteuertes Lernen in diesem Kontext eröffnet Freiräume und Chancen für die Lernenden bei der organisatorischen Gestaltung des Lernens. Hauptziel ist die höhere Verfügbarkeit, nicht die Autonomie.

Schließlich wird selbstgesteuertes Lernen im Sinne einer Privatisierung und Individualisierung des Lernens gesehen. Es ist Teil eines neoliberalen Gesellschaftsverständnisses, welches dem Einzelnen die Verantwortung für die Entwicklung seiner Kompetenzen auferlegt, weil die Bildungsinstitutionen dem schnellen Wechsel der Qualifikationsanforderungen nur unzureichend nachkommen. Die passgenaue, rechtzeitige und effiziente Form des Kompetenzerwerbs ist damit nur selbstgesteuert zu erreichen.

Das emanzipatorische, das technokratische und das neoliberale Verständnis von selbstgesteuertem Lernen sind idealtypisch verdichtet. In der Bildungswirklichkeit und in der bildungspolitischen Debatte gibt es natürlich Berührungspunkte und Überschneidungen.

## **5. Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen**

Die Praxiserfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen sind inzwischen vielfältig und zu einem Teil auch dokumentiert. Im Folgenden soll schlaglichtartig versucht werden, zentrale Erkenntnisse zu präsentieren, die häufig geäußerte Befürchtungen bzw. erwartete Nachteile des selbstgesteuerten Lernens aufgreifen.

- Ist Selbststeuerung für Bildungsbenachteiligte ungeeignet?
- Bildungsbenachteiligte sind anfänglich eher skeptisch, weil die Lernarrangements mit hoher Selbststeuerung ihren eigenen Lernerfahrungen eines eher frontalen Unterrichts zuwiderlaufen. Nach einer intensiven Eingangsberatung und einer behutsamen Hinführung zum mehr selbstgesteuertem Lernen wird dieses akzeptiert, führt sogar zu einer Steigerung der Lernfreude und Motivation.
- Führt Selbststeuerung zur Isolation der Lernenden?
- Wie die Beispiele in Kapitel 3 zeigen, ist selbstgesteuertes Lernen keinesfalls auf individuelle Lernprozesse beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf Gruppenprozesse. Dennoch ist nicht zu verkennen, dass bei den individualisierten und häufig multimedial gestützten Prozessen die Gefahr der Isolation besteht, was den Erwerb wichtiger Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit oder Empathie behindert. Diesen Effekten kann allerdings zumindest partiell begegnet werden, wenn über Nutzer-

treffen, Erfahrungsaustausche und Hotlines Kommunikation ermöglicht wird.

- Erhöht Selbststeuerung die Lerneffizienz?
- Diese Frage lässt sich nicht einheitlich beantworten. Gerade beim Lernen von Faktenwissen gibt es deutliche Hinweise, dass selbstgesteuertes Lernen den Lernerfolg, z.B. gemessen an den Prüfungsleistungen, steigert. Bei mehr auf Verhaltensweisen bezogenen Lernprozessen gibt es bisher keine eindeutigen Befunde.
- Führt selbstgesteuertes Lernen zu einer Reduzierung des Raumbedarfs?
- Auch diese Frage lässt sich nicht prinzipiell beantworten. Es dürfte indes sicher sein, dass eine Ausweitung der Selbststeuerung beim Gruppenlernen eher zu einem erhöhten Raumbedarf führen dürfte, weil nur so die Differenzierung des Lernstoffs und die Möglichkeit zur Eigenarbeit erweitert werden können.

## **6. Einschätzungskriterien für das selbstgesteuerte Lernen**

Im Zusammenhang mit der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung haben Fragen der Einschätzung von Bildungsangeboten erneute Aktualität erfahren. Durch selbstgesteuertes Lernen gibt es keine grundsätzliche Neuorientierung in dieser Frage, wohl aber eine Akzentverschiebung. Die Grundstrukturen eines pädagogisch fundierten Qualitätskonzepts (z.B. Orientierung am Bildungsbegriff, Diskursorientierung, Verbraucherschutz, Mindeststandards für Inputfaktoren, Notwendigkeit zur Evaluation, Orientierungslinien für Veranstaltungsqualität) bleiben erhalten (vgl. Gnahn 1997, S. 52-63). Auch andere vorhandene Qualitätskonzepte wie das Hamburger Modell, der European Quality Award oder der Begutachtungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit sind weiter anwendbar.

Die Qualitätsverantwortung der Lernenden wird durch selbstgesteuertes Lernen stärker hervorgehoben. Auch im eher traditionellen Lernprozess hängt der Lernerfolg wesentlich vom Einsatz und von der Lernwilligkeit des Lernenden ab. Doch es gibt dort mehr Spielräume für eine eher rezipierende/konsumierende Lernhaltung. Die Einschätzung der Effizienz und Effektivität von selbstgesteuerten Lernprozessen wird also anhand sehr individueller Kriterien der Lernenden erfolgen.

Die Güte von selbstgesteuerten Lernprozessen kann prinzipiell gesteigert werden, wenn einige institutionelle Voraussetzungen vorhanden sind. Zu fragen ist z.B.:

- Steht eine veranstaltungsbegleitende Lernberatung zur Verfügung?
- Geht die Mitarbeiterfortbildung auf die didaktischen Erfordernisse des mehr selbstgesteuerten Lernens ein?
- Wird bei Neueinstellungen von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf entsprechende Kompetenzen Wert gelegt?

- Werden Curricula in Richtung mehr Selbststeuerung überarbeitet?
- Wird der Trend zu mehr Selbststeuerung als innovativer Impuls begriffen?

Zu fragen ist allerdings auch, ob der Einsatz von selbstgesteuertem Lernen aus anderen als aus pädagogischen Gründen erfolgt. So ist nicht auszuschließen, dass Kostengründe oder eine knappe Personaldecke die eigentlichen Auslöser für die Propagierung dieses Konzepts sind.

Bei Lernarrangements mit hoher Selbststeuerung, die sich an Gruppen richten, erfahren bestimmte Einschätzungen, die auch bei den üblichen Seminarveranstaltungen eine Rolle spielen, eine besondere Akzentuierung. So ist z.B. zu fragen:

- Sind die eingesetzten Lehrkräfte in der Lage, Lernarrangements mit erhöhter Selbststeuerung durchzuführen?
- Gibt es räumliche und zeitliche Flexibilitäten für mehr selbstgesteuertes Lernen?
- Findet eine Metadiskussion über das Lernen statt?
- Gibt es individuelle Gespräche über Lernvoraussetzungen, Lernziele und mögliche Verwendungszusammenhänge?
- Sind die medialen Möglichkeiten für eine bessere Stützung von selbstgesteuerten Lernprozessen vorhanden?
- Werden die Teilnehmenden aktiviert?
- Trägt der Lernprozess zu einer Stärkung der persönlichen Autonomie der Lernenden bei?

Antworten auf die gestellten Fragen werden im Regelfall durch Befragungen und Beobachtungen gewonnen. Die Instrumente zur Evaluation von selbstgesteuerten Lernprozessen müssen z.T. geändert oder neu formuliert werden. Die meisten Feedback-Fragebogen z.B. stellen auf eher traditionelle Lernprozesse (im besonderen Unterricht im Klassenverband mit zentraler Lehrerrolle) ab und erfassen so nicht die Besonderheiten von Lernarrangements mit erhöhter Selbststeuerung. In ähnlicher Weise müssten auch Beobachtungsschemata für Hospitationen oder Leitfäden für Gruppendiskussionen überarbeitet werden.

## **7. Qualifikation der Lernbegleiter**

Bei Lernarrangements mit erhöhter Selbststeuerung wird ein größerer Teil des Lerngeschehens in den Verantwortungsbereich des Lernenden verlagert und damit automatisch die Verantwortung der Lehrenden vermindert. Die Lehrkräfte sind damit konfrontiert, dass ihr hergebrachtes Rollenverständnis in Frage steht, dass sie ein Teil der Kontrolle über den Lehr-Lern-Prozess verlieren, dass sie Macht einbüßen. Dieser Rollenwechsel verursacht bisweilen Orientierungslosigkeit und Verunsicherung.

Der Wechsel von der Erzeugungsdidaktik (die Lehrkraft erzeugt durch das Gelehrte Kompetenzen) zur Ermöglichungsdidaktik (die Lehrkraft eröffnet

den Teilnehmenden Lernchancen, schafft Anknüpfungspunkte für deren Erfahrungen) verlangt auch ein neues Rollenverständnis. Komprimiert findet dieses neue Rollenverständnis seinen Niederschlag in den nunmehr immer häufiger verwendeten „Berufsbezeichnungen“ wie Lernberater/Lernberaterin, Moderator/Moderatorin, Teamer/Teamerin, Lernbegleiter/Lernbegleiterin.

Die Tätigkeiten der Lernbegleiter verlagern sich von der Bühne des Lehrens hinter die Bühne, wo Lernmöglichkeiten konzipiert, organisiert und umgesetzt werden. Weniger der geschickte Vortrag, die aussagefähige Folie oder das anregende Tafelbild sind gefragt, sondern eher das Einzelgespräch mit dem Lernenden, die Lernberatung. Nicht das Ergebnis steht im Mittelpunkt, sondern der Weg zum Ergebnis, nicht die Antwort auf Fragen, sondern der Hinweis zur Selbsthilfe.

Der beschriebene Rollenwechsel verlangt auch einen Einstellungswechsel gegenüber den Lernenden, den K. Weber so beschreibt: „Sie begegnen den Lernenden mit Respekt, akzeptieren die individuellen Planungskonzepte, sind in der Lage, einen Dialog unter Gleichgesinnten zu führen, und zeichnen sich durch eine große Offenheit gegenüber dem Ergebnis des Lernens aus“ (Weber 1996, S. 179). Diese Anforderungen unterscheiden sich nicht so grundsätzlich von denen, die in früheren Jahren geäußert wurden (vgl. z.B. Breloer/Dauber/Tietgens 1980), sie setzen den Akzent nur stärker auf die prinzipielle Offenheit des Lernprozesses.

Wenn die genannten Anforderungen und die Praxiserfahrungen bei mehr selbstgesteuerten Lernprozessen bilanziert werden, benötigen Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen die folgenden Kompetenzen:

- fachliche Kompetenz,
- die Fähigkeit zur Curriculumentwicklung,
- die Fähigkeit zur Gestaltung von Lernarrangements, die für die Lernenden impulsgebend sind,
- die Fähigkeit zur Abschätzung von Lernvoraussetzungen,
- die Fähigkeit zur Lernberatung,
- die Fähigkeit zur Moderation von Gruppen,
- die Fähigkeit zum Einsatz von Techniken der prozessbegleitenden Evaluation,
- Kenntnisse über Methoden des selbstgesteuerten Lernens,
- Supervisionskompetenzen.

Viele Lehrkräfte besitzen bereits alle oder wenigstens einige dieser Kompetenzen, andere müssen sie noch erwerben, um in der Lage zu sein, Lernarrangements mit einem hohen Grad von Selbststeuerung zu gestalten. Von daher wird es notwendig sein, Möglichkeiten zur Nachqualifizierung bzw. Fortbildung anzubieten. Wichtig dabei ist, dass diese Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte ein hohes Maß an Selbststeuerung aufweisen, weil so am besten gewährleistet ist, dass die spezifischen Vorzüge des selbstgesteuerten Lernens erfahrbar werden. Dies ist z.B. geschehen mit dem Pro-

jekt „Selbstorganisiertes Lernen für Ausbilder“ (SoLA) (vgl. BMBF 1998, S. 55-57).

Mittelfristig müssen die genannten Kompetenzen dann über die Erstausbildung vermittelt werden, was die Änderung von Studienordnungen voraussetzt. Nur über diesen Weg ist allerdings zu erwarten, dass die Lern- und Lehrkultur sich nachhaltig in die beschriebene Richtung ändert.

## **8. Eingesetzte Medien und Methoden**

Dem Einsatz von Medien und Methoden sind im selbstgesteuerten Lernen keine Grenzen gesetzt, grundsätzlich kann alles zu Lernmaterial werden. In der Praxis findet je nach Lernziel ein breites Spektrum von Medien und Methoden Anwendung, wie beispielsweise Lernprogramme, Bücher, Zeitschriften, Audio- und Videobänder, Internet und Leittexte, Studienbriefe und andere Selbstlernmaterialien, Rollen- und Planspiele, Projektaufgaben, Metaplan und Flip-Chart, Gruppendiskussion, Arbeitsgruppen und Studienzirkel und vieles mehr, es kann allein oder in einer Gruppe, mit oder ohne Unterstützung eines Begleiters, Beraters, Moderators oder Tutors durchgeführt werden.

Schnell wird selbstgesteuertes Lernen mit der Nutzung von Computern und anderen neuen Medien in Verbindung gebracht, die sicherlich auch eine wichtige Rolle spielt, aber nur einen (relativ geringen) Teil des selbstgesteuerten Lernens ausmacht. Hierbei bestimmt der Lernende vor allem das Lerntempo, die Intensität des Lernens und häufig auch die Zeit. Auf Inhalte und Gestaltung des Lernprozesses hat er nur sehr begrenzt Einfluss, da die Programme inhaltliche und Bearbeitungsbahnen vorgeben.

Das Lernen mit neuen Medien steht und fällt mit einer didaktisch gut aufgearbeiteten Software, die auf die jeweilige Zielgruppe und das Lernziel zugeschnitten sein muss. Lernsoftware in Verbindung mit komplexen, situationsabhängigen Aufgabenstellungen wird vorrangig zur Vermittlung von reinem Faktenwissen eingesetzt. Aber auch um Interesse zu wecken und Weiterbildungsbarrieren zu verringern, kommt Lernsoftware häufig zum Einsatz, oftmals begleitet von verschiedenen technischen Details. Die Simulation einzelner Situationen mit unterschiedlichen vorgegebenen Antwort- und Reaktionsmöglichkeiten des Nutzers wird als interaktives mediengestütztes Lernen bezeichnet.

Bei dem Einsatz neuer Medien ist die entsprechende technische Ausstattung Voraussetzung für das Lernen.

Die Lernprogramme am Computer werden i.d.R. alleine bearbeitet, manchmal stehen Beratende oder Tele-Dozenten für Verständnis- und Rückfragen zur Verfügung.

Für die schriftlichen Selbstlernmaterialien wie auch für die Software gilt, dass sie didaktisch gut aufbereitet und auf die jeweilige Zielgruppe und das Lernziel zugeschnitten sein müssen. Im selbstgesteuerten Lernen wird eine



Fülle von schriftlichen Lernmaterialien eingesetzt, von denen hier zwei prototypische kurz dargestellt werden: der Studienbrief und die Leittextmethode.

Der *Studienbrief* wird zumeist alleine oder in Kleingruppen be- und erarbeitet und im Rahmen eines Kurses erörtert. Er enthält in der Regel den Kernbereich des zu erlernenden Stoffs, neben den fachlichen Inhalten sind lernunterstützende Elemente und Lernhilfen integriert. Er kann auch Selbstkontrollaufgaben beinhalten und sogar auf Prüfungsanforderungen ausgerichtet sein. Hinweise zur Handhabung des Studienbriefes, weiterführende Hinweise und Literaturangaben erleichtern das selbständige Alleine-Lernen. Einen höheren Selbststeuerungsanteil weist der modular aufgebaute Studienbrief auf. Da jede Studieneinheit alles für die jeweilige Lernphase Notwendige enthält, kann der Lernende oder die Lerngruppe die Reihenfolge der zu bearbeitenden Themen frei wählen. In der Regel wechseln Selbstlernphasen mit oftmals nicht weniger selbstgesteuerten Präsenzphasen, die als soziale Lernphasen gedacht sind. Der gesamte Lernprozess wird von einer Beraterin oder Moderatorin begleitet, der jederzeit ansprechbar ist, sowohl für inhaltliche Fragen als auch bei Schwierigkeiten der Strukturierung des Lernens und auch bei gruppenspezifischen Problemen.

Die *Leittextmethode* kommt aus der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Der Leittext strukturiert den Lern- und Arbeitsprozess vor und wirkt dabei wie ein roter Faden. In der Regel sind komplexe Aufgabenstellungen und Projekte zu bearbeiten. Die hierfür erforderlichen Kenntnisse erarbeiten sich die Teilnehmenden selbständig aus bereitstehenden Medien, angeleitet durch Leitfragen. Sie planen, üben neue Fertigkeiten, führen die Aufgabe durch, reflektieren sie selbst und besprechen sie mit den Aus- bzw. Weiterbildenden.

Es gibt vielfältige Varianten von Leittexten, Studienbriefen und anderen Selbstlernmaterialien, die neben dem selbständigen Erlernen und Erarbeiten (alleine oder in einer Gruppe) eines mehr oder weniger festgelegten Inhalts Handlungs-, Problemlösungs- und soziale Kompetenz fördern. Die Lernenden sind aktiv an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt.

## **9. Selbstgesteuertes Lernen – ein neues Konzept?**

Die Ausführungen haben gezeigt, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen weder historisch noch didaktisch um etwas vollkommen Neues handelt. Es geht nunmehr darum, in der praktischen Umsetzung solcher Konzepte nach pragmatischen Wegen zu suchen, wie das Lernen im Sinne einer umfassend verstandenen Teilnehmerorientierung optimal gestaltet werden kann. Dazu gehören in der heutigen Zeit auch multimediale Lernwelten, die als didaktisches Hilfsmittel sicher die Lernfreude und auch die Effektivität erhöhen können, aber für die meisten Lernfelder nur eine stützende Funktion erhalten dürften.

## Anmerkungen

- 1 Um einen schnellen Überblick über die derzeitige Diskussion des selbstgesteuerten Lernens zu gewinnen, sei auf die folgenden Publikationen hingewiesen:
  - Bernhard Nacke/Günther Dohmen (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn 1996.
  - Günther Dohmen: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996.
  - Karin Derichs-Kunstmann/Peter Faulstich/Jürgen Wittpoth/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport, Frankfurt/Main 1998.
  - Konzertierte Aktion Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1998.
  - Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Münster/New York/München/Berlin 1998.
- 2 Auch als selbstorganisiertes, selbstbestimmtes, handlungsorientiertes oder offenes Lernen bezeichnet.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Lernen in Tätigkeitsfeldern außerhalb von Erwerbsarbeit. Berlin 1997
- BIBB/IES/IW: Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM 1998
- BMBF (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn 1998
- Breloer, Heinrich/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980
- Gnahn, Dieter: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Frankfurt/M.: GEW 1997
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Begründung. Frankfurt/M. 1995
- Kerres, Michael/Gorhan, Elke: Multimediale und telemediale Lernangebote. In: Arbeitsgemeinschaft Quem (Hrsg.): Kompetenzen '98. Berlin 1998, S. 143-162
- Kuwan, Helmut: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. München 1998, S. 57-63
- Trier, Matthias: Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzen '98. Berlin 1998, S. 209-268
- Weber, Karl; Selbstgesteuertes Lernen – ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ 1996, H. 4

# Institutionelle Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen

## 1. Ausgangslage

Die VHS Konstanz-Singen e.V. wird getragen von den Städten Konstanz und Singen, dem Landkreis Konstanz und fast allen Kreisgemeinden. Der Vorsitz des Vereins (und damit die Funktion des Vorgesetzten für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) wechselt turnusgemäß alle drei Jahre zwischen den Oberbürgermeistern von Konstanz und Singen und dem Landrat.

Der Direktor und sein Stellvertreter sind seit 1976 bzw. 1975 im Amt. Die personelle Ausstattung hat sich trotz des Weiterbildungsbooms in den achtziger Jahren seit dieser Zeit nicht wesentlich erhöht. Die räumlich-technische Ausstattung wurde dagegen zum Teil erheblich verbessert.

Wegen der räumlichen Distanz zwischen Konstanz, Singen und Stockach und der unterschiedlichen Ausgangslagen in den jeweiligen Städten (Verwaltung – Universität – Industrie – ländlicher Raum) entwickelte sich ein dezentrales Arbeiten der drei VHS-Hauptstellen. Die Erfahrungen, über die im Folgenden berichtet wird, beziehen sich auf die VHS-Arbeit in Konstanz.

Die Hauptstelle Konstanz (Einzugsbereich: ca. 90.000 Einwohner) ist mit zwei Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitern (HPM) und drei Verwaltungskräften mit zusammen 2,25 Stellen besetzt. Einer der HPM ist gleichzeitig Hauptstellenleiter und stellvertretender Direktor (seit 1975), der andere der Autor des vorliegenden Beitrags.

## 2. Projektdesigns

Im Jahre 1994 übernahm die VHS von der Arbeitsverwaltung erstmals einen Auftrag zur Qualifizierung von arbeitssuchenden Maschinenbauingenieuren. Die Inhalte waren fachlich topaktuell und marktgerecht

In der Erwachsenenbildung gelten drei Grundprinzipien: Freiwilligkeit, Partizipation und soziales Lernen. Als „Neuling“ im AFG-Geschäft sind uns sehr schnell einige Dinge aufgefallen:

- *Freiwilligkeit* war nicht gegeben. Erwachsene Menschen mit jahrelanger Berufserfahrung wurden durch Anwesenheitspflicht wie unmündige Schüler behandelt.
- Die unterschiedlichen Vorkenntnisse, Motivationen und Voraussetzungen wurden nicht systematisch erfasst. Das eigentliche Problem mancher

Teilnehmer, nämlich die Arbeitslosigkeit und die damit verbundene unsichere berufliche Perspektive, wurde nicht von Anfang an angesprochen und bearbeitet (mangelnde *Partizipation*).

- Die Synergien aus der Gruppe gleichermaßen Betroffener wurden nicht optimal genutzt (betr. *soziales Lernen*). VHS-Lehrkräfte wurden mit unklaren Motivationslagen konfrontiert, die sie so aus dem VHS-Betrieb nicht kannten. Zur VHS kommen in der Regel nur Teilnehmende, die von sich aus lernen wollen.

Im Verlauf dieses Lehrgangs wurden einige Defizite korrigiert. So wurden fünf Teilnehmende, die einen anderen fachlichen Schwerpunkt hatten, durch einen Professor der Fachhochschule in den Räumen und mit den Geräten der Gewerbeschule unterrichtet. Der Umgang mit dem Internet (1994!) und mit dem Betriebssystem UNIX wurde im Rechenzentrum der Fachhochschule gelehrt. Das individuelle Bedürfnis wurde durch die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern realisiert.

Diese positiven Erfahrungen, die sich aus den Notwendigkeiten der Praxis ergeben hatten, wurden 1994/95 in einen Konzeptionspapier gemeinsam mit dem Leiter der Berufsschule in der Zeppelin-Gewerbeschule Konstanz beschrieben und allen Entscheidungsträgern in der Region informell vorgestellt.

Das Konzept „Teilnehmerzentrierte, trägerübergreifende modulare Erwachsenenbildung (TTME)“ bildete dann die theoretische Grundlage für die Projekte der folgenden Jahre. Leitlinie des Konzepts waren das eindeutige Bekenntnis zu den Prinzipien der Erwachsenenbildung und der Wille, die Zukunftsfragen zu Aus- und Weiterbildung in unserer Region durch aktives Handeln anzugehen.

Insoweit war eine Vision geboren, die die traditionelle Aufgabe einer Volkshochschule mit den übergreifenden Aufgaben für die Stadt und die Region verknüpft. Weitere Maßnahmen folgten:

### **1. Management für Akademikerinnen und Akademiker I (1995/96):<sup>1</sup>**

„Gründen Sie gemeinsam eine eigene Firma. Dies ist keine Spiel- oder Übungsfirma. Sie haften persönlich!“ Mit dieser Forderung wurden bildungswillige beschäftigungslose Hochschulabsolventen konfrontiert. Nach einer Grundlagenschulung entwickelten sie gemeinsam eine tragfähige Geschäftsidee. Die dazu nötigen Weiterbildungsinhalte wurden im Prozess organisiert, Lehrkräfte wurden zu Unternehmensberatern, die VHS zum Aufsichtsrat.

### **2. Sprachkurse für Aussiedlerinnen (1997)**

Hier wurden Elemente des Selbstlernens eingesetzt. Eine Teilnehmerin, die über fortgeschrittenere Sprachkenntnisse verfügte, bildete sich anhand von Selbstlernmaterialien (CD-ROM) im Bereich Buchhaltung und Rechnungswesen weiter.

### **3. Übungs- und Selbstlernstunden für EDV-Kursteilnehmende (seit 1997)**

Alle Teilnehmenden an EDV-Schulungen können jeden Samstag kosten-

lose Übungsstunden besuchen. Diese Stunden werden von einer kompetenten VHS-Lehrkraft betreut. Spezialfragen können gestellt werden, und Teilnehmende können im Internet surfen.

#### **4. Erste Konstanzer Lehr- und Lerntage (1997)**

Gemeinsam mit weiteren Kooperationspartnern (Gewerbeschule, Fachhochschule, Gewerbeakademie) wurde diese eineinhalb-tägige Tagung für 200 Lehrende aus den Lernwelten Schule, Hochschule, betriebliche Aus- und Weiterbildung und Erwachsenenbildung organisiert. Das Ziel „Lernende Region“ wurde erstmals formuliert. Die Zweiten Konstanzer Lehr- und Lerntage sind für November 1999 geplant.

#### **5. Management für Akademikerinnen und Akademiker II (1998)**

Im Unterschied zum ersten Durchlauf verfolgten die interdisziplinär zusammengesetzten Teilnehmenden jeweils einzeln oder in kleinen Gruppen eigene Projekte, die sie auf dem Arbeitsmarkt interessant machen oder zu eigener Selbstständigkeit führen sollten. Der Grad der Selbststeuerung war noch höher als im ersten Projekt. Eine Auswertung ist noch in Arbeit.

Eine weitere Maßnahme begann am 15.3.1999.

#### **6. i-Projekt (seit Mai 1998)**

„i“ steht für u.a. individuell, innovativ, Integration auf den Arbeitsmarkt. 60 Arbeitslose nahmen im Prozess ihre berufliche Zielklärung vor. Die daraufhin erforderlich gewordenen Bildungsinhalte wurden nach einem Beratungs- und Zielklärungsprozess in individuelle Bildungspläne gefasst, die in Einzelmodulen bei vier verschiedenen Bildungsträgern umgesetzt wurden. An einem Tag in der Woche trafen sich die Teilnehmenden in „Coachgruppen“, in denen sie ihre Zielperspektive weiterentwickeln und Lernschwierigkeiten bearbeiten sollten. Das Projekt schloss im Mai 1999 ab. Eine Neuauflage mit einigen Veränderungen begann im Juni 1999.

#### **7. Weiterbildungsoffensive für Kleine und Mittlere Unternehmen (gefördert aus dem ESF-Förderprogramm ADAPT) (seit Mai 1998)**

Hier wird bedarfsorientiert Weiterbildung für Mitarbeiter und Inhaber von Unternehmen realisiert. Grundlage dafür ist die Weiterbildungsberatung im Betrieb, Ziel ist eine strategische Weiterbildungsplanung. Die notwendigen Bildungsmodule werden flexibel, möglichst „just-in-time“, teilweise bei Partnerinstitutionen umgesetzt. Bildungsk Kooperationen zwischen kleineren Betrieben werden angestoßen, moderiert und realisiert.

#### **8. Lernende Verwaltungen in der Lernenden Region Bodensee (gefördert aus dem EU-Programm INTERREG-II) (seit Juli 1998)**

Sieben Städte rund um den Bodensee (Deutschland, Österreich, Schweiz) tauschen sich zu Fragen der kommunalen Verwaltungsmodernisierung aus. Ziele sind die gemeinsame Mitarbeiterschulung und der Austausch von Mitarbeitern über die Landesgrenzen hinweg.

Dieses Projekt wurde von der VHS initiiert und wird von ihr koordiniert und moderiert.

Die Grundideen wurden auf dem Deutschen Volkshochschultag in Leipzig (1996), während der Konstanzer Lehr- und Lerntage (1997) und beim Tag der Weiterbildung in Baden-Württemberg (1998) präsentiert und fanden große Resonanz.

Was ist das Gemeinsame an diesen Projekten?

1. Zentrales Ziel ist die individuelle Entwicklung der einzelnen Teilnehmenden.
2. Die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden wird zur Förderung des gegenseitigen Voneinander-Lernens genutzt.
3. Die Organisation und die Ziele werden im Prozess angepasst.
4. Lerninhalte werden gemeinsam mit den Teilnehmenden ausgewählt, angepasst oder bei Bedarf „erfunden“.
5. Orientierungspunkte sind die individuellen Chancen und die Notwendigkeiten des Arbeitsmarktes.
6. Die Beratungskomponente hat einen hohen Stellenwert.
7. Teamarbeit spielt eine wichtige Rolle.
8. Die Teilnehmenden identifizieren sich mit ihren Projekten in hohem Maße.
9. Der Zugriff auf weitere Ressourcen der VHS und der Bildungspartner ist gewünscht (Wahlpflichtfächer, offene Kurse, Selbstlernmöglichkeiten usw.).
10. Lehrkräfte übernehmen Funktionen über ihre Lehrtätigkeit hinaus.
11. Die Prinzipien der Erwachsenenbildung – Freiwilligkeit, Partizipation, soziales Lernen – finden größtmögliche Berücksichtigung.
12. Der Gedanke der Wirtschaftlichkeit ist eine wichtige Komponente.
13. Kooperationen sind ein fest eingeplanter Bestandteil.

### **3. Institutionelle Rahmenbedingungen**

#### **3.1 Selbstverständnis der Institution**

Stellung und Aufgabe der Volkshochschulen sind im entsprechenden Landesgesetz beschrieben. Volkshochschulen sind überparteilich, überkonfessionell und demokratisch.

Eine Vision für die VHS-Arbeit könnte wie folgt formuliert werden: Die Volkshochschule ist ein modernes, flexibles, bürger- und kundenorientiertes Kompetenzzentrum zur Unterstützung für individuelle, betriebliche und kommunale Lernprozesse (Lernen = Veränderung). Die VHS ist überparteilich. Durch das interdisziplinäre Selbstverständnis sichert sie ein breites Grundangebot für viele Lebensbereiche (Lernbereiche) und ist somit offen für alle Gruppen der Gesellschaft. Sie trägt einen Teil der Verantwortung für die kommunale und regionale (und damit globale) Zukunftssicherung. Jede Volkshochschule ist autonom in der Programmgestaltung und in der Auswahl ihrer Lehrkräfte.

### **3.2 Kundenorientierung**

Kundenorientierung heißt, die Bedürfnisse der Kunden ernst zu nehmen und sie nach Möglichkeit zu erfüllen. Dies bedeutet auch einen Wandel von der Angebotsorientierung zur Nachfrageorientierung: Wo sind meine Kunden? Wie kann ich mit ihnen in fruchtbare Kommunikation treten? Wie kann ich ihre Bedürfnisse erfassen, und wie kann ich dann – gemeinsam mit ihnen – die passenden Lösungen „erfinden“?

Wenn die Bereitschaft zur Kundenorientierung bei einem großen Teil der Mitarbeiter vorhanden ist, ist eine wichtige Bedingung für selbstgesteuertes Lernen gegeben.

Miterfinder sind immer die freiberuflichen Lehrgangleiterinnen und Lehrgangleiter.

### **3.3 Dienstleistungsorientierung**

Die Volkshochschule versteht sich als eine Dienstleistungsinstitution. Sie versucht, die Bedürfnisse ihrer Kunden und des gesellschaftlichen Umfeldes zu erkennen und in konkrete Bildungsangebote umzusetzen. Dabei ist die Verankerung der Institution in einem kommunalen Netzwerk mit Behörden, Betrieben, Vereinen, den Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen von großem Vorteil.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der VHS bemühen sich um ein freundliches, offenes Klima im Umgang mit ihren Kunden, ihren Lehrkräften und im Umgang miteinander. Sie gewährleisten einen organisatorischen Rahmen, in dem Lernen Freude macht.

Alle Verwaltungsmitarbeiterinnen in Konstanz haben berufliche Vorerfahrungen aus anderen Dienstleistungsbranchen (Gastronomie, Handel, Handwerk) und prägen entsprechend das Ambiente.

### **3.4 Organisationskultur: Kommunikation und Führung**

Unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der VHS herrscht ein hohes Maß an Kommunikationsbereitschaft. Dies ist gekennzeichnet durch meist offene Bürotüren. Die Arbeit wird als gemeinsame Aufgabe gesehen, bei der alle mit anpacken. Im Vergleich zu anderen Institutionen herrscht – zumindest in Konstanz – eine geringe Orientierung an formaler Hierarchie.

Die große Zahl der freiberuflichen Lehrenden und die große Varianz der Themen führt dazu, dass Neue immer herzlich willkommen sind und freundlich empfangen werden.

Diese Ausgangslage führt zu den folgenden „Glaubenssätzen“, die von der Mehrheit geteilt werden.

- Wenn etwas schief gelaufen ist, fragen wir zuerst: „Wie bekommen wir es gemeinsam wieder hin?“ Die Schuldfrage ist nicht interessant.

- „Nichts ist unmöglich“.

Es herrscht ein Arbeitsklima, bei dem es Spaß macht, Verantwortung zu übernehmen. (Hätte es ein ängstliches Sicherheitsbedürfnis des Direktors gegeben, wären sämtliche Projekte gar nicht angedacht worden.)

### **3.5 Vision: Die VHS – das kommunale Problemlöseinstitut**

- Neben der Sicherung des Grundangebots in allen Fachbereichen wird die Volkshochschule sich zum Treffpunkt für Weiterbildung weiterentwickeln.
- Wir orientieren uns – neben dem Grundangebot – an der Nachfrage. Dazu gehört der Ausbau der internen Beratungsstruktur für Lernwillige, aber auch für Betriebe und Organisationen.
- Um beraten zu können, brauchen wir eine große Transparenz auf dem örtlichen und überörtlichen Weiterbildungsmarkt.
- Wir wollen Vorreiter im Bereich der Nutzung der Neuen Medien bleiben.
- Wir wollen der Netzknoten für Fragen der Weiterbildung in der Kommune sein.

### **3.6 Interdisziplinarität**

Interdisziplinarität ist eine wesentliche Triebkraft für die Entwicklung neuer Lernkonzepte. Diese Erkenntnis wird gestützt durch die Grundgedanken der Gesundheitsbildung mit ihren Selbsthilfegruppen (ganzheitlicher Ansatz in den 80er Jahren) und durch die Auseinandersetzung mit moderner Kunst und Kunstdidaktik. So kann die intensive Auseinandersetzung im Entstehungsprozess eines eigenen Bildes – gemeinsam mit anderen im VHS-Kunstkurs – als die reinste Form des Selbstgesteuerten Lernens angesehen werden. Der Teilnehmer malt sein Bild. Er macht Pausen, wenn ihm danach ist. Der Lehrende kann den Rahmen abstecken und Fragen stellen. Für das Arbeitsklima sind alle gleichermaßen verantwortlich. Solche Prozesse sind nicht planbar. Bedingung für ihr Gelingen ist eine Haltung, bei der die Unterschiedlichkeit der Menschen und Themen positiv bewertet und jeder in seiner Unverwechselbarkeit akzeptiert wird.

## **4. Veränderungen auf institutioneller Ebene durch selbstgesteuertes Lernen**

### **4.1 Personal**

Die Übernahme neuer Aufgabenfelder wurde in unserem Fall durch die folgenden Umstände möglich:

1. Unterstützung durch die Verwaltungsmitarbeiterinnen,



2. Einsatz von ABM-Kräften,
  3. aus Projektmitteln finanzierte zeitlich befristete Aufstockung einer Stelle in der Verwaltung um ein Viertel,
  4. vorübergehende Vernachlässigung anderer Fachbereiche,
  5. Erledigung neuer Aufgaben durch viel (unbezahlte) Mehrarbeit.
- Außerdem ist es gelungen, durch überplanmäßige Erträge aus den Maßnahmen die EDV-Ausstattung aktuell zu halten und auszubauen. Der finanzielle und inhaltliche Erfolg der Aktionen wirkte motivierend auf alle Beteiligten und das Umfeld. So kam es zu weiteren Aufträgen.

#### **4.1.1 Unbefristetes Personal in der Organisation**

Die Zahl unbefristeter Stellen ist nicht erhöht worden. Lediglich zeitlich befristete Aufstockungen wurden vorgenommen. Eine Mitarbeiterin aus der Verwaltung übernahm als Abteilungsassistentin Verantwortung für große Teile der Kursplanung und -durchführung. Eine ehemalige Praktikantin wurde mit einem Zeitvertrag an deren ursprünglicher Stelle angestellt.

Die Aufgaben der Mitarbeiterinnen haben sich verändert. Aufgrund der veränderten Anforderungen der Teilnehmenden und unterstützt durch Rationalisierungserfolge durch EDV-Einsatz und den reichen Erfahrungsschatz an den jeweiligen Arbeitsplätzen konnten sie mehr und mehr verantwortlichere Tätigkeiten übernehmen. Bei den motivierten Mitarbeiter/innen bewirkt diese komplexere Aufgabenstellung i.d.R. auch eine höhere Arbeitszufriedenheit. Die Schwierigkeiten, diese Mehrleistungen über das Gratifikationssystem des Öffentlichen Dienstes honorieren zu wollen, sind sicher bekannt. Stellenausbau bzw. Stellenhöherbewertungen sind über befristete Projekte leichter zu begründen und zu realisieren.

Die o.g. Projekte bewirken, dass jetzt viele Teilnehmende täglich in unserer Einrichtung sind. Während sie in früheren Jahren höchstens einmal in der Woche kamen, fühlen sich nun manche bei uns „wie zu Hause“.

Festzustellen ist, dass die Distanz zu den Teilnehmenden abnimmt, wenn man sie als „selbständige Lerner“ akzeptiert. Sie haben dann Anspruch auf die nötigen Ressourcen, die wir ihnen selbstverständlich zur Verfügung stellen (Telefon, Fax, Briefkasten, Büromaterial ...). Wenn hier allerdings keine Grenzen gezogen werden, kann das gewohnte freundliche und offene Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Personal schon einmal auf die Probe gestellt werden.

#### **4.1.2 Neue Rolle und Aufgabe der freiberuflichen Lehrkräfte**

Besondere Bedeutung kommt den freien Mitarbeitern zu. Die Nachteile dieses Beschäftigtenverhältnisses sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Institution liegen in der geringeren Kontinuität. Dies ist anstrengend und zwingt zu beinahe täglichen Veränderungen. Die Vorteile für die Institution liegen aber darin, dass sie durch die hohe Fluktuation stets aktuelles Know-

how integrieren kann und die Flexibilität der Mitarbeiter des Stammteams erhalten wird.

Aufgabe der Institution ist hier vor allem, zu versuchen, diesen „Mitarbeitern auf Zeit“ möglichst eine „ökonomische und soziale Heimat“ und berufliche Perspektiven zu bieten. Dies bedingt auch, dass wir sie gerne ziehen lassen müssen, wenn sie eine vorteilhaftere Position außerhalb der eigenen Institution erreichen können. Die Aufgabe des „Vorgesetzten“ ist hier sogar, dafür zu sorgen, dass sie beruflich weiterkommen. Dies hat den Vorteil, dass eine positive Beziehung zur VHS erhalten bleibt, die für beide Seiten später in neuen Konstellationen von Nutzen sein kann.

Größere Projekte, die das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens verfolgen, bringen einen neuen Typus von Lehrkraft hervor. Durch die Auseinandersetzung mit der Orientierung am Lernenden (am Kunden) fühlen sich die Lehrenden nicht nur für die Vermittlung eines vorgegebenen Lernstoffs verantwortlich, sondern entwickeln eigene Vorstellungen hinsichtlich der Methodik und des organisatorischen Rahmens, die sie direkt mit „ihren Teilnehmenden“ auch ausprobieren und umsetzen wollen. Für das Angebot Verantwortliche müssen ihre Lehrkräfte als gleichberechtigte Mitentwickler und Experten (auch für Lernkonzepte) betrachten. Dies erzeugt teilweise große Begeisterung, z.B. sind komplexe Aufgabenstellungen und innovative Lösungen im EDV-Bereich durch Vernetzung von unterschiedlichem Know-how sehr effektiv bearbeitet worden. Aufgabe der HPM ist es hier, verbindliche Verabredungen zu treffen und unterstützend zu wirken (Coaching, Beratung, Koordination, Eingreifen nur auf Wunsch).

Ebenso machen sich viele Lehrkräfte quasi zum „Anwalt des Teilnehmenden“. Sie haben am meisten Kontakt mit den Teilnehmenden und erfahren oft wichtige Details, die für die Weiterentwicklung bzw. Korrektur des vereinbarten Bildungsgangs von Bedeutung sein können.

In der vielfältigen Beteiligung der Lehrenden, unabhängig von Hierarchien, können aber auch Gefahren liegen. Bei komplexen Projekten „verderben viele Köche unter Umständen den Brei“. Deshalb muss mit klaren Verantwortlichkeiten in einem Projektmanagement gearbeitet werden. Hier besteht häufig noch Lernbedarf.

Unabhängig von bestehenden Aufgabenprofilen ist die ungezwungene, spontane Kommunikation zwischen Menschen, die sich achten und an der Verfolgung eines Ziels arbeiten, sehr nützlich. Auftretende Missverständnisse müssen möglichst sofort mit allen Beteiligten angesprochen und geklärt werden.

Die Entwicklung von Innovation ist – das zeigt die Erfahrung ganz deutlich – oft eine Frage des Arbeitsklimas, der Kultur und der vielfältigen, oft ungeplanten Kommunikation.

Von den Lernenden selbst gesteuerte Projekte bedingen auch, dass „von heute auf morgen“ weitere Experten gesucht, gefunden, für die spezielle Aufgabe vorbereitet und in die Institution integriert werden müssen. Dies

gelingt leichter, wenn man auf ein großes informelles Netzwerk von Experten zugreifen kann. Hilfreich sind auch die „vorhandenen“ Experten in der Institution, genauso aber Kunden, Betriebe und andere Institutionen der Weiterbildung.

#### **4.1.3 Personal mit befristeten Verträgen**

Durch das EU-geförderte Projekt „Weiterbildungsoffensive für Kleinere und Mittlere Unternehmen“ hat sich die Zahl der Mitarbeiter/innen mittlerweile mehr als verdoppelt. Alle neuen Beschäftigten sind über projektgebundene Zeitverträge angestellt. Dies bewirkt organisatorische Veränderungen, die noch nicht in allen Konsequenzen absehbar sind. Zwei Beispiele:

- Früher wurde der Informationsfluss sowohl „zwischen Tür und Angel“ als auch durch wöchentliche Mitarbeiterbesprechungen sichergestellt. Heute ist dies nicht mehr in dem früher gekannten Maß möglich.
- Damit ein größer gewordenes Team zusammenwachsen kann, ist die räumliche Nähe der Arbeitsplätze sehr von Vorteil. Schon wenn nur ein Stockwerk dazwischen liegt, ist der reibungslose Informationsfluss gestört.

Das Zusammenwachsen von „neuen“ und „alten“ Mitarbeiter/innen ist selbstverständlich kein spezielles Problem im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen. Die Ausrichtung an dessen Zielen kann aber den Prozess erleichtern, denn neue Mitarbeiter bringen einen Zuwachs an Wissen für die Institution.

Neue Erfahrungen machen wir mit Projektmitarbeitern, die über Zeitverträge im organisatorischen Bereich der Institution mitarbeiten. Dies erfordert die Bereitschaft des Stamnteams, vom eigenen Know-how abzugeben, die Neuen anzulernen und in die Institution zu integrieren. Die Chance besteht darin, dass die Neuen externes Know-how einbringen, welches vom Stammpersonal aufgenommen werden kann.

Wichtig ist, dass es gelingt, die „Mitarbeiter auf Zeit“ für die Ziele der Institution zu begeistern und sie am gemeinsamen Ausbau der Institution mitarbeiten zu lassen.

#### **4.2 Räume**

Lernräume sollten möglichst in ausreichender Zahl vorhanden und mit flexiblem Mobiliar ausgestattet sein. Sie mit passender Ausstattung „just-in-time“ bereitzustellen bleibt deshalb ein (aufwendiges) organisatorisch-logistisches Problem, das nur mit flexiblem Personal zu lösen ist. Hier sollten keine hinderlichen Konkurrenzen um die Raumnutzung zwischen den verschiedenen Fachbereichen bestehen.

Im Ausnahmefall müssen externe Räumlichkeiten akzeptiert werden, die zu besorgen ebenfalls leichter ist, wenn die Institution über ein Netzwerk in der Kommune verfügt.

Hilfreich ist es, wenn die Verantwortlichen für selbstgesteuerte Lernprojekte ihre Büroräume möglichst in der Nähe haben, so dass notwendige Korrekturen bzw. Weiterentwicklungen schnell erkannt und umgesetzt werden können.

Gerade die Organisation von Räumen stellt die Bereitschaft zu flexibler Zusammenarbeit auf manche Probe. Schwer wird es, wenn aufgrund von quantitativer Expansion angestammte Gruppen aus dem „normalen VHS-Programm“ in externe Räume verlegt werden müssen. Auch hier helfen flexible und kooperative Mitarbeiter und Lehrkräfte, die den Gesamtzusammenhang und die Notwendigkeiten an die Teilnehmenden vermitteln können.

Aufgrund der verschiedenen Lernbedürfnisse werden Räume multifunktional und – bedingt durch die Selbststeuerung – oft von Teilnehmenden aus verschiedenen Lerngruppen genutzt. In den Fluren, am Kaffeeautomaten oder beim Rauchertreffpunkt vor der Eingangstüre entsteht darüber hinaus Kommunikation zwischen verschiedenen Teilnehmenden.

Selbststeuerung bewirkt auch, dass bestimmte Gruppen „jede freie Ecke“ belegen. Obwohl z.B. für die Teilnehmenden des letzten MfA-Projekts ein sehr großer Raum zur Verfügung stand, wählten sie für ihre Kleingruppenarbeit doch bevorzugt andere (kleinere) Räume.

Arbeiten die Teilnehmenden aber eigenständig am Computer, scheint es sie nicht zu stören (eher zu stimulieren), wenn andere aus anderen Lerngruppen nebenan eine andere Arbeit tun. Notwendig ist aber eine hohe technische Ausstattung und die wartungsintensive Anpassung an die Bedürfnisse der Teilnehmenden. (So wurde für jeden Teilnehmenden des MfA-Projekts eine eigene e-Mail-Adresse eingerichtet)

Wichtig für selbstgesteuertes Lernen ist auch ein Zugang zu Telefon und Fax. Dies ist für die Verwaltungsmitarbeiterinnen oft eine große Belastung. Nicht immer kann das Kommunikationsbedürfnis mit Hilfe schnurloser Telefone gelöst werden.

In unserer Institution existieren sehr klare Vorstellungen darüber, wie Räume idealerweise eingerichtet sein sollten („Fitness-Studio für Lernen“). Eines auch jedoch klar: Auch diese Vorstellungen werden sich entsprechend neuer Notwendigkeiten immer wieder ändern.

Schließlich ist eine gut funktionierende Verwaltungssoftware Grundbedingung für eine zuverlässige Raumplanung. Sonst passieren die berühmten Pannen, die alle Praktiker der Erwachsenenbildung kennen. Jede Änderung des äußeren Rahmens ist für die Lerngruppe zunächst eine Belastung. Deshalb müssen Änderungen persönlich vermittelt und es muss dabei um Verständnis geworben werden.

Für die Teilnehmenden bedeutet selbstgesteuertes Lernen echte Arbeit, nicht das bloße Konsumieren von Vorgegebenem. Zur Arbeit gehört auch, dass man sich mit dem identifiziert, was man tut. Die Institution sollte deshalb Möglichkeiten der Identifikation schaffen. Zwei Beispiele:

- Die Teilnehmenden des MfA-Projekts „Firmenschilder“ für ihre Projekte am VHS-Briefkasten an. Die Eingangspost wurde wie an „normale“ Mitarbeiter verteilt.
- Die Teilnehmenden des i-Projekts wollen eine eigene Homepage entwickeln und dort jedem Teilnehmenden die Möglichkeit geben, sich darzustellen und für den Arbeitsmarkt interessant zu machen.

## **4.3 Geräte, Medien, Materialien**

### **4.3.1 Ausstattung**

Bedingt durch laufende Investitionen aus überplanmäßigen Erträgen verfügt die VHS in Konstanz über vier sehr gut ausgestattete EDV-Räume. Es arbeitet jeweils nur ein Teilnehmender an einem Rechner. Alle Computer sind über einen eigenen www-Server mit einer Standleitung an das Internet angeschlossen. Die Räume sind so möbliert, dass die Teilnehmenden in einem Rechteck sitzen und sich sehen können. So ist eine Gruppenkommunikation möglich. Die Lehrkraft hat einen eigenen Rechner und kann über Beamer die eigene Bildschirmoberfläche projizieren.

Die multifunktionale Nutzung der Geräte erfordert bei der Vernetzung eine Vergabe von Zugangsrechten. Bestimmte Software ist nur über das Netz, andere über die „lokalen Platten“ verfügbar. Aufwendig war die Vergabe von eigenen Internet-Adressen an einzelne Teilnehmende.

Wichtig ist, dass die Vernetzung der Geräte im Zusammenhang mit der erforderlichen Nutzung entwickelt wird. Lehrkräfte haben die Aufgaben der Vernetzung und Wartung übernommen. Trotzdem bedeutet es einigen Aufwand, die verschiedenen Bedürfnisse bei den technischen Möglichkeiten so gut es geht zu berücksichtigen. Dies geht nur in Besprechungen mit allen Beteiligten. Der Abteilungsleiter hat hier vor allem die Aufgabe, den Prozess zu moderieren. Es erwies sich als sinnvoll, konkrete Vereinbarungen schriftlich festzuhalten.

Neben der Ausstattung soll die Verfügbarkeit zur Sprache kommen. Für einige Projekte war es sinnvoll, ältere und nicht ans Internet angeschlossene Geräte in andere Schulungsräume zu stellen, damit hier unabhängig von anderen Raumbelegungen gearbeitet werden konnte. Es stellte sich aber heraus, dass es oft akzeptiert wurde, wenn verschiedene Teilgruppen in einem Raum arbeiteten.

### **4.3.2 Unterrichtsmaterialien**

Bei Standardkursen gibt es in der VHS normalerweise immer die gleichen Unterrichtsmaterialien, die von den Mitarbeiterinnen im Sekretariat bestellt werden.

Im Rahmen des Projekts „Management für Akademikerinnen und Akademiker“ hatten die Teilnehmenden einen eigenen Etat für Lernmittel, über

den sie nach Belieben – fachliche Orientierung vorausgesetzt – selbst verfügen konnten.

Im Rahmen des i-Projekts werden die Buchbestellungen anhand der Vorschläge der Lehrkräfte vorgenommen, die Finanzierbarkeit vorausgesetzt.

Bei Lehrgängen mit sehr hohem Anteil an Eigenarbeit tauschen die Teilnehmenden untereinander Material aus, holen sich Informationen aus dem Internet oder von der Universitätsbibliothek.<sup>2</sup>

#### **4.3.3 Organisation des Verleihs**

Von der VHS wurden einige Selbstlernmaterialien auf CD-ROM besorgt. Es ist nicht immer gelungen, alle Lehrkräfte zu motivieren, diese Materialien zu empfehlen und einzusetzen, denn sie müssen erst selbst durchgearbeitet werden. Eine gezielte Fortbildung und die Empfehlung einiger weniger Materialien würden hier sicher Fortschritte bringen.

### **5. Abrechnung**

Wenn unsere Institution Projekte außerhalb des eigentlichen Grundauftrages verfolgt, gehen Vorstand, Mitglieder und der Direktor davon aus, dass die Erträge aus diesen Projekte zumindest die direkt verursachten zusätzlichen Kosten (Honorare, Personal) decken.

Projekte mit hoher Teilnehmerzentrierung beinhalten aber durch Konzeptentwicklung, Beratung, Betreuung und Bereitstellung von Ressourcen einen höheren Aufwand. Dies bedeutet, dass man hier nicht mit Billiganbietern auf dem Weiterbildungsmarkt konkurrieren kann. Die einzige Chance für eine realisierbare Finanzierung ist, die eigene Qualität zu betonen und in Rechnung zu stellen. Allerdings bedeutet das auch, dass diese Qualität bewiesen werden muss. Bei allen Wirtschaftlichkeitsüberlegungen muss im Einzelfall die teurere Lösung einer billigeren, aber nicht so erfolgsversprechenden Entscheidung vorgezogen werden.

Die Projekte werden einer Vor-, Zwischen- und Endkalkulation unterzogen. Für die Projektverantwortlichen sind finanzielle Spielräume in ihren Entscheidungen vorgesehen.

Die Teilnehmererfassung und die Abrechnung der Erträge und Aufwendungen für unsere Projekte erfolgten mit der Verwaltungssoftware „LISSY für Windows“. Durch kreativen Umgang mit der vorhandenen Software sollten in Zukunft die allermeisten Erfassungs- und Abrechnungsprobleme gelöst werden. Die Durchführung von größeren Projekten mit eigenem Personaleinsatz macht aber die Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung zwingend, die bei uns im Aufbau ist.

Eine Schwierigkeit ergab sich bei der Berechnung der Wahlpflichtfächer, die von Projektteilnehmenden in „normalen“ VHS-Kursen absolviert werden können. Damit die interne Abrechnung stimmt, stellt die VHS den Pro-

jekten jeweils eine Rechnung. Somit wird deutlich, dass die Projekte auch für eine bessere Auslastung der VHS-Kurse sorgen.

## **6. Individuelle Bildungsverträge**

Mit den Teilnehmenden aus dem i-Projekt und dem Projekt MfA wurden individuelle Bildungsverträge abgeschlossen. Diese beinhalten die jeweiligen Bildungsziele, die davon abgeleiteten Bildungsmodule und die damit verbundenen Rechte und Pflichten der Teilnehmenden und der VHS.

Es ist wichtig, dass diese Verträge genau besprochen und mit den Teilnehmenden zusammen formuliert werden.

Bei innovativen Projekten kommt es aber auch vor, dass sich Änderungen ergeben. Hier geht es darum, in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens aktuelle und flexible Lösungen zu finden, die beiden nutzen.

Das Ziel des Teilnehmers ist i.d.R. eine erfolgreiche Qualifikation, die zu einem Arbeitsplatz verhilft. Wenn möglichst viele Teilnehmende einen individuellen Erfolg haben, ist auch die VHS erfolgreich.

### **6.1 Belegung**

Neben der eigens für die Projekte organisierten Weiterbildung gibt es die Möglichkeit, schon bestehende Kurse bei der VHS oder bei anderen Bildungsträgern zu belegen. Viele Teilnehmende honorieren die Chance, ganz speziell etwas zu erlernen, wozu sie sonst keine Gelegenheit haben.

Es ergeben sich aber auch hinderliche Situationen: Was passiert, wenn die Vorstellungen des Teilnehmenden nicht mit der tatsächlichen Situation im Kurs übereinstimmen? Was passiert, wenn die eigene zeitliche Verfügbarkeit in Konkurrenz zu anderen (selbstgesteuerten) Projektaufgaben, zu Familie oder Erholung tritt? Wie hoch ist dann die Verbindlichkeit der Teilnahme?

„Normale“ VHS-Besucher haben das Recht, den Kursstunden fernzubleiben, wann immer sie das wollen. Bei von der Arbeitsverwaltung oder vom Betrieb finanzierten Kursen muss ein erweitertes Controlling der Teilnehmerliste vereinbart werden. Aus Verpflichtung gegenüber den Auftraggebern (und Finanziers) der Weiterbildung muss der Träger die Verbindlichkeit der Teilnahme einfordern.

Dies ist eine Gratwanderung: Die „Selbstzahler“ der Weiterbildung sind in aller Regel höchst motivierte Menschen, die genau wissen, was sie wollen. Dagegen können Menschen, denen ihre eigene Motivation unklar ist, manchmal störend sein. Sie bekommen hier Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen mit denen anderer Lernender zu konfrontieren und nicht „im eigenen Saft zu schmoren“. So profitieren sie von der Freude am Lernen und dem großen Interesse der „Selbstzahler“. Sie sollten aber verstärkt in die Lage versetzt werden, sich der Lernkultur der Freiwilligkeit

anzupassen. Insofern kommt diesem Ansatz eine große integrative Wirkung zu.

## 6.2 Zertifizierung

Die Projekte schließen i.d.R. nicht mit einer Prüfung ab. Individuelle Bildungswege werden individuell bescheinigt. So bekommt jede/r Teilnehmende eine eigene Abschlussbescheinigung, in der die belegten Module aufgeführt werden. Die Teilnahme an VHS-Lehrgängen mit Abschlussprüfungen ist davon nicht beeinflusst. Für bestimmte Teilnehmende ist das Absolvieren dieser Prüfungen von Vorteil, weswegen wir verschiedene Prüfungsmöglichkeiten mit freiwilliger Teilnahme schaffen.

Auch Prüfungen bei anderen Bildungsträgern sind möglich. So bereitet sich gerade eine Gruppe aus dem i-Projekt für die Prüfung zum MCSE (Microsoft Certified Software Engineer) vor.

## 7. Flexible Angebotsplanung – Wie geht das?

Wie kann bei offenen Angeboten die Angebotsvielfalt organisatorisch gesichert werden? Es gibt verschiedene Möglichkeiten:

1. Das nachgefragte Angebot gibt es schon bei der VHS. Dann kann der Teilnehmende direkt diesen Kurs besuchen. Dies ist sowohl bei MfA, ADAPT und beim i-Projekt vorgesehen.
2. Das nachgefragte Angebot gibt es bei einem anderen Bildungsträger. Dann kann die VHS hier vermittelnd tätig werden und bilateral abrechnen.
3. Das nachgefragte Modul gab es schon einmal. Dann kann es „wieder aufgelegt“ werden, wenn genügend Teilnehmende interessiert sind.
4. Das nachgefragte Modul gab es noch nicht, und es liegen keine Vorerfahrungen vor. Dann muss es neu konzipiert werden. Es müssen die Lernziele und Inhalte vorgeklärt, eine Lehrkraft muss gefunden und eingewiesen und die notwendigen Ressourcen (Raum, Hardware, Software, Lehrbücher...) müssen organisiert werden. Dies kann die VHS tun oder ein anderer Bildungsträger in ihrem Auftrag.
5. Wenn ein Modul nicht stattfinden kann, weil die Teilnehmergruppe zu klein ist, hilft u.U. die vorübergehende Vermittlung in ein Praktikum, der Einsatz von CBTs oder die Vergabe eines eigenverantwortlich zu erarbeitenden Projekts (jeweils mit gewährleiteter Betreuung).

Dies klingt relativ einfach, muss aber jeden Tag neu durch flexibles, schnelles und kooperatives Handeln realisiert werden. Nicht jede/r Teilnehmende ist für individuelles selbstgesteuertes Arbeiten vorbereitet. Bei manchen ist deshalb eine Einbindung in eine feste Lerngruppe vonnöten.

Wir versuchen, „das Unmögliche möglich zu machen“. Vielleicht ist dies in großstädtischen Ballungsräumen mit einem differenzierteren Bildungsan-



gebot einfacher. Die durch die Grenznähe bedingte Randlage mit der relativ geringen Bevölkerungszahl macht uns hier zu schaffen. Besonders schwierig ist die Situation in den Sommermonaten, wenn alle „normalen Programme“ ausfallen.

Neben den organisatorischen Bedingungen sind weitere Punkte zu beachten:

- **Konzeptentwicklung**

Wichtig ist, dass man vor Beginn eines Projekts eine klare Vorstellung davon hat, was man erreichen will und kann. Vor allem die Vision muss klar kommuniziert werden. Die Entwicklung von Konzepten erfordert einen sehr hohen Aufwand. Am größten war dieser Aufwand beim i-Projekt, bei dem das Konzept mit anderen Partnern kommuniziert und gemeinsam ge- und erfunden werden musste. Das Genehmigungsverfahren für die ADAPT-Förderung war ebenfalls sehr langwierig.

- **Lehrkräfte**

Es ist wichtig, motivierte freie Mitarbeiter zu haben, die bereit sind, sich ständig in neue Themen einzuarbeiten. Wichtig ist darüber hinaus ein Kommunikationsnetz für die Suche nach geeigneten Lehrkräften. Hilfreich ist die Erfahrung der Institution VHS und der darin tätigen Menschen. Durch das lebendige Netzwerk ist es sehr wahrscheinlich, dass man für (fast) jedes Weiterbildungsproblem eine geeignete Lehrkraft findet. Dazu kommt, dass sich viele Lehrkräfte durch den Reiz des Neuen, des Innovativen, begeistern lassen.

- **Räume**

Räume sollten möglichst multifunktional und erwachsenengerecht ausgestattet sein. Dies gelingt nicht immer. Die Anspruchshaltung der Lehrenden und der Lernenden berücksichtigt in der Regel die Möglichkeiten, die eine finanziell schwach ausgestattete Volkshochschule hat. Dringend erforderlich wäre ein kundenorientierter Hausmeister, der flexibel die verschiedenen Bedürfnisse berücksichtigen kann.

- **Anforderungen an die Teilnehmenden**

Bei so vielen unterschiedlichen Erfahrungen ist es schwierig, allgemein über Anforderungen zu sprechen. Festhalten können wir aber, dass wir von den Teilnehmenden erwarten, dass sie

- Verantwortung für die eigenen Ziele und die damit verbundenen Lernmöglichkeiten übernehmen,
- das Lernen als Chance für die eigene Entwicklung begreifen,
- Vereinbarungen einhalten.

## 8. Akzeptanz des selbstgesteuerten Lernens

- **... bei den Teilnehmenden:**

Die Akzeptanz bei den Teilnehmenden ist nicht uneingeschränkt vorhanden. Je nach persönlicher Ausgangslage wünschten sich manche Teilnehmende anfänglich lieber ein vorher festgelegtes Curriculum mit „anerkanntem“ Abschluss. Eine zieloffene Weiterbildung wird mit vielen Unsicherheiten verbunden. Es liegen noch zu wenige Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt vor, die zeigen könnten, dass selbstgesteuerte Organisations- und Lernformen eher zum Erfolg führen.

Bei manchen Teilnehmenden muss die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensweisen, zur Übernahme von Verantwortung für eigenes Lernen und für gemeinsam getragene Gruppenziele erst eingeübt werden. Verständlicherweise gibt es hier manchmal Widerstände. Durch die Bearbeitung dieser Widerstände entsteht eine wichtige Lernerfahrung. Der Umgang mit Unsicherheit, die Konfrontation mit zunächst unklaren Bedingungen und Wegen sind unseres Erachtens wichtige Kompetenzen, die im Berufsleben mehr und mehr gefragt werden.

In dem Maße, wie die Teilnehmenden zu Handelnden werden, lässt diese Unsicherheit nach. Im MfA-Projekt verfolgen die Teilnehmenden ihre eigenen Ideen, im i-Projekt wurde im Laufe des Prozesses die Funktion der Teilnehmersprecher eingeführt, die sich für die Belange der Teilnehmenden einsetzen.

Ein hoher Aufwand an Kommunikation mit den Teilnehmenden ist erforderlich. Sie akzeptieren nicht einfach irgendwelche Entscheidungen, die ihre individuellen Lernwege betreffen. Sie wollen die Änderungen erklärt und begründet haben. Man muss sie von den gefundenen Lösungen überzeugen oder die Lösungen ggf. korrigieren.

- **... beim Arbeitsamt**

Vertreter des Arbeitsamts waren in allen Projekten schon an der Entwicklung beteiligt. Auf allen Hierarchieebenen besteht die Bereitschaft, Neuland zu betreten, wenn es Aussicht auf Erfolg hat.

Es ist wichtig, offen zu kommunizieren, eventuelle Fehlentwicklungen zu benennen und unbedingt „am gleichen Strick zu ziehen“. Es kann nämlich sein, dass die Teilnehmenden – oft unbewusst – versuchen, in einem offenen System die Akteure gegeneinander auszuspielen.

Die längerfristige Akzeptanz seitens des Arbeitsamts wird von den tatsächlichen Erfolgen bei der Vermittlung in Arbeit abhängen.

- **... in der Öffentlichkeit**

Die VHS hat in der Öffentlichkeit an Akzeptanz gewonnen. Sie bietet das Bild einer innovativen, flexiblen, kundenorientierten Bildungseinrichtung, mit der es Spaß macht, zusammenzuarbeiten. Weitere Aufträge, vor allem von Verwaltungen, waren u.a. eine Folge davon.

Seitens der „normalen“ Teilnehmer/innen gab es vereinzelt Missstimmungen, vor allem, wenn die Projekte zu einer Veränderung ihres gewohnten Umfeldes führten.

Die Akzeptanz der Öffentlichkeit für diese Art von Projekten ist aber auch mit der Hoffnung verbunden, dass durch die zu erwartenden Überschüsse das Grundangebot der VHS aufrecht erhalten wird.

- **... innerhalb der VHS**

Dass selbstgesteuerte Lernprojekte Vorreiter für Veränderungen in anderen Fachbereichen sein können, ist noch nicht bewiesen. Einige VHS-Mitarbeiter betrachten diese Projekte als etwas Eigenständiges und erkennen noch nicht die Notwendigkeit (bzw. Chance) der Veränderungen auch für das Grundangebot. Vereinzelt gibt es Ängste, dass die VHS die ihr eigene Breite des offenen Angebots zugunsten einer Verlagerung auf die berufliche Bildung verlieren könnte.

## **9. Kooperation mit anderen Einrichtungen**

Im i-Projekt wird ein bundesweit einzigartiges Experiment versucht. Vier Bildungsträger wollen zusammen ein Projekt realisieren, zu dem eine Institution allein nicht in der Lage gewesen wäre. Die unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen sollen genutzt und wichtige Entscheidungen sollen im Konsens getroffen werden:

- **Voraussetzungen**

Kooperation ist kein Selbstzweck. Sie dient der Verwirklichung einer Vision und der daraus abgeleiteten Ziele: Teilnehmerzentrierte, trägerübergreifende, modulare Erwachsenenbildung. Voraussetzungen für alle Kooperationen sind Verlässlichkeit und Vertrauen der Akteure zueinander. Wichtig ist, dass anerkannt wird, dass die jeweiligen Partner eigene Ziele verfolgen und keine Fusion anstreben. Dieses Vertrauen entsteht nur durch Offenheit und Kontinuität der persönlichen Beziehungen („face-to-face“).

- **Vorteile**

Kooperation bietet mehrere Vorteile: So können die Ressourcen, Erfahrungen und jeweiligen Stärken der Partnerinstitutionen für gemeinsame Ziele genutzt und ausgebaut werden. Für Auftraggeber kann man Vollservice-Angebote machen (z.B. können Module aus dem gewerblich-technischen Bereich mit anderen VHS-typischen Modulen verknüpft werden).

- **Aufwand**

Der Aufwand hängt sehr von den vereinbarten Entscheidungsstrukturen ab. Im i-Projekt z.B. haben alle Beteiligten sehr viel Lehrgeld bezahlt. Wenn alle Entscheidungen gemeinsam getroffen werden, müssen jeweils auch die Hintergründe der unterschiedlichen Ansichten erforscht werden.

Hier kommen die sehr unterschiedlichen „Kulturen“ und „Arbeitsweisen“ der Institutionen zum Tragen. Schulisch strukturierte Institutionen handeln anders als universitäre, Institutionen mit festangestelltem Lehrpersonal anders als solche mit überwiegend freien Mitarbeitern.

Trotz allem Zuwachs an Erfahrung in dieser Art von Projektsteuerung wird der Aufwand in der Zukunft reduziert werden müssen. Eine Lösung könnte die Zuordnung von eindeutigen Verantwortlichkeiten an eine Institution sein. Diese hat dann die anderen Partner kooperativ an Aufwand und Ertrag zu beteiligen.

- **Gefahren**

Strategische Kooperationen verlangen jeweils starke und selbstbewusste Partner. Wenn Partner Angst haben, übervorteilt zu werden, bedeutet dies große Gefahr für die Partnerschaft. Dieser Gefahr kann nur begegnet werden, wenn die Verantwortlichen den gemeinsamen langfristigen Nutzen für alle Partner und für die ganze Region nicht durch das ausschließliche Verfolgen eigener kurzfristiger Interessen gefährden.

Um langfristig mit dieser Strategie erfolgreich zu sein, müssen die Promotoren der Kooperation unter Umständen bereit sein, zunächst mehr herzugeben, als sie unmittelbar zurückbekommen. Wer Informationen und eigene Ideen hortet, dem bringen sie keinen Nutzen. Man muss das Risiko des Scheiterns eingehen, sonst hat man keine Chance, zu gewinnen.

- **Verantwortlichkeiten**

Beim i-Projekt wurde eine „neutrale“ Projektleitung eingesetzt, die die Interessen der Arbeitsgemeinschaft verfolgt. Hier wird zu untersuchen sein, inwieweit durch das Einführen einer „starrten“ Projektstruktur die Prozessorientierung behindert wurde. Wahrscheinlich ist anderes aber mit der vorhandenen Entscheidungs- und Verantwortungsstruktur nicht möglich.

- **Gemeinsames Personal**

Eine „neutrale“ Projektleitung, die freischwebend außerhalb der vier Partnerinstitutionen installiert wurde, erwies sich nicht als schlagkräftig. Erklärungen dafür könnten sein:

1. Die neuen Mitarbeiter hatten nicht die Möglichkeit, in eine Institution hineinzuwachsen und dort alles, was zu einer „Kultur“ gehört, zu erlernen.
2. Die Zuständigkeiten waren nicht eindeutig geregelt.
3. Unklarheiten und Konflikte auf der Ebene der Arbeitsgemeinschaft wurden – vielleicht unbewusst – auf die Mitarbeiter übertragen.
4. Zeitlich flexibles Handeln war nicht immer gegeben.

Gelernt haben wir daraus, dass die emotionale Identifikation mit den Projektzielen und mit den Personen, die im Projekt arbeiten, unabdingbar ist.

## **10. Ausblick – oder das, worüber wir heute noch nichts wissen**

Wir haben versucht, „das Unmögliche möglich zu machen“. Vieles davon ist uns auch gelungen, manches (noch) nicht. Wir werden uns vornehmen, weiter konkret an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Menschen zu bleiben. Die Achtung vor dem Mitmenschen, die Orientierung an den Stärken der Menschen bleiben die Basis für unser Arbeiten.

Die organisatorischen Schwierigkeiten lassen sich dann bewältigen, wenn der emotionale Bezug zu den Zielen der Institution, zu den darin arbeitenden Menschen und zu den Teilnehmenden vorhanden ist. Dafür lohnt es sich, zu arbeiten: Orientierung an den Menschen.

## **11. Schlussbemerkung**

Dieser Werkstattbericht ist gekennzeichnet von einer ganz konkreten Ausgangslage, nämlich der VHS-Arbeit in Konstanz. Selbstverständlich können die hier beschriebenen Entwicklungsprozesse nicht ohne weiteres an anderen Orten bei anderen Institutionen eingeführt werden. Entscheidend sind meiner Meinung nach

- die Einstellung der Menschen zu ihrer Aufgabe
- die Freiräume im Denken und im Handeln (Interdisziplinarität)
- die Orientierung an Visionen und den daraus abgeleiteten Zielen
- die Orientierung an einer Stadt oder einer Region und – daraus abgeleitet – die Öffnung der eigenen Strukturen und damit zur Zusammenarbeit mit anderen.

Der Autor ist an Rückmeldungen zu diesem Werkstattbericht sehr interessiert. Sie erreichen ihn am besten per e-mail: [himmel@konstanz.vhs.de](mailto:himmel@konstanz.vhs.de)

### **Anmerkungen**

- 1 Eine Dokumentation ist in der Reihe DIE Materialien erschienen: Reutter, G./Brüning, G.: Innovative Konzepte in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1997
- 2 Die VHS wird im Jahr 2000 am neuen Standort direkt neben der Stadtbücherei sein. Hierdurch sind große Synergien denkbar.

# Förderung der Selbststeuerung

## Lern- und Praxiserfahrungen aus einem Bundesmodellprojekt mit ehemaligen langzeitarbeitslosen SozialhilfeempfängerInnen

### 1. Einleitung

Unser vorliegender Beitrag will auf der Grundlage mehrjähriger Praxiserfahrungen in einem Bundesmodellprojekt vor allem eine Diskussionsgrundlage für Tätige in der Praxis liefern, wobei der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf die Beantwortung von zwei Fragen gelegt wird:

1. Welche Wirkungen wurden durch den Methodeneinsatz erzielt?
2. Welche Empfehlungen für die Praxis lassen sich daraus ableiten?

Es ist darauf hinzuweisen, dass einige der beschriebenen Methoden im Verlauf des Projektes in einem dynamischen Prozess modifiziert, andere neu entwickelt wurden. Eine „1 zu 1 Übertragung“ ist von vornherein allerdings auszuschließen. Es wurden mannigfaltige externe und interne Faktoren als wesentliche Einflussgrößen erkannt, die Ergebnisse und Wirkungen – unabhängig von den jeweils angewandten Methoden – maßgeblich beeinflussen. Diese sollen an dieser Stelle im Wesentlichen nur genannt sein:

- Theorie und Praxis der jeweiligen Organisation in Bezug auf Fragen der Kompetenz- und Hierarchieverteilung
- regionale Bedingungen wie Arbeitslosenquoten, Anzahl der Träger, Marktsituation
- politische Gegebenheiten (z.B. regionale Relevanz des Themas der Arbeitsmarktpolitik)
- Integrationschance und -wille innovativer Projekte in die jeweilige Region durch relevante Entscheidungsträger
- Möglichkeiten von Kooperationen
- vorhandene regionale und überregionale Unterstützung
- Ausmaß des Gelingens des Aufbaus einer Lobby für Benachteiligte des Arbeits- und Bildungsmarktes.

Wesentliche verwendete Methoden und theoretische Ansätze sind:

- modulare Qualifizierung von Berufsbildern durch Leittextarbeit
- Case-Management
- Lernberatung
- individuelle Orientierung an den Teilnehmer/innen
- Teamarbeit sowohl bei Teilnehmer/innen als auch bei Durchführenden
- ein Berufsbildungspass
- Entwicklungspläne.

Das Modulqualifizierungskonzept (MQK) (vgl. Klein/Reutter 1998, S. 84 ff)

stellt die Basis dar, auf der alle vorhandenen und entwickelten Methoden einzuordnen sind. Das MQK in seiner Gesamtheit hier darzustellen würde den Rahmen dieses Berichtes bei weitem sprengen. Es sei als Hintergrundinformation angemerkt, dass die Inhalte aller Berufsbilder des Projektes modular aufgegliedert worden sind und im Berufsbildungspass eine Entsprechung von Theorie- und Praxisanteilen vorgenommen wurde. Dadurch konnte erreicht werden, dass der gesamte Ausbildungsinhalt sowohl dem/der Lehrenden und dem/der Lernenden als auch dem Betrieb transparent wurde. Mit der Kooperation aller im Ausbildungsprozess Involvierten konnten auf diese Weise theoretische und praktische Ausbildungsinhalte aufeinander bezogen werden. Für an diesem Schwerpunkt interessierte Leser/innen möchten wir in diesem Zusammenhang auf die von uns entwickelten Berufsbildungspässe sowie die entsprechende Literatur verweisen (vgl. Neue Arbeit Saar 1998; Kloas 1997; Thema: Lernnachweise. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/1998).

## **2. AQLS: Bundesmodellprojekt „Abschlußbezogene Qualifizierung für langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfängerinnen“**

In AQLS wurden in einem Zeitraum von 39 Monaten ehemalige langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfängerinnen für die Berufe Malerin, Tischlerin, Gärtnerin im Garten- und Landschaftsbau sowie Bürokauffrau/-mann im formalrechtlichen Rahmen von BSHG § 19.1.2.; BSHG § 19.1.1 und SGB III §§ 77 ff qualifiziert. Der Unterschied zu einer herkömmlichen Umschulung bestand darin, dass den Teilnehmer/innen bis zur Abschlussprüfung mehr Zeit eingeräumt wurde: statt zwei Jahren Umschulung 39 Monate. Hier wurde 1995 erstmalig die o.g. Förderkette im Saarland umgesetzt. Der gesamte zur Verfügung stehende Zeitraum wurde inhaltlich als eine Einheit betrachtet, in dem die Lernfelder Praxis und Theorie unter Zuordnung zu den Rahmenlehrplänen modular gegliedert sind. Hilfreich war, als strukturierendes Arbeitsinstrumentarium, der von AQLS entwickelte Berufsbildungspass. Da die Teilnehmer/innen über den gesamten Zeitraum keine Berufsschule besuchen müssen, werden sie während der 39 Monate von Pädagog/innen und Lernberater/innen der Neuen Arbeit Saar (NAS) beraten und begleitet (vgl. Brüning 1998, S. 58 ff). Die Frauen und Männer legten ihre Zwischen- und Abschlussprüfungen bei den zuständigen Kammern ab, so dass sie am Ende der Maßnahme ein bundesweit anerkanntes Zeugnis (Gesellenbrief) erreichen konnten.

### **2.1 Berufliche Eingliederung langzeitarbeitsloser Sozialhilfeempfängerinnen in drei Phasen**

Das Projekt gliederte sich in drei wesentliche Phasen:

**1) Orientierungsphase:** Die Teilnehmer/innen hatten die Möglichkeit, die

angebotenen Berufe in den Lernfeldern des Beschäftigungsträgers, zunächst ausschließlich an der Praxis orientiert, über 3 Monate kennen zu lernen. Die Teilnehmer/innen hatten hier die Möglichkeit die Berufs- und Lernfelder zu wechseln.

*Zielsetzung:* Hinführung und Gewöhnung an Arbeit sowie Kompensati-on fehlender Beratungsangebote nach SGB III.

**2) Qualifizierungsphase:** Die Teilnehmer/innen qualifizieren sich innerhalb von 12 Monaten in dem von ihnen gewählten Berufsfeld.

*Zielsetzungen:*

- Langsame zielgruppenspezifische Progression der heterogenen Teilnehmer/innengruppen, bei Vermittlung der Lehr- und Lerninhalte des ersten Lehrjahres in Praxis und Theorie. Hier kommen als innovative Lernmethoden die parallel entwickelten Selbstlernmaterialien (Leittexte) für alle vier Berufsbereiche zur Anwendung.
- Langsame systematische Hinführung zu theoretischen Inhalten in Theorie und Praxis, die in einem engen zeitlichen Zusammenhang stehen. Zum Tragen kamen in der zweiten Phase Methoden und Vorgehensweisen, wie sie in Kapitel 2 beschrieben werden.
- Minimierung der Abbruchwahrscheinlichkeit durch die Teilnehmer/innen, indem der Zusammenhang ihrer persönlichen Lebenssituation und ihres faktischen Leistungsverlaufs Beachtung findet.

**3) Umschulungsphase gem. SGB III:** In dieser Phase wurden die o.g. Aspekte unverändert beibehalten. Hier wurde eine neue Form der Kooperation zwischen kleinen und mittleren Unternehmen, den Teilnehmer/innen und dem Umschulungsträger umzusetzen versucht. Wesentliches Moment war, dass die KMU keine Lohnkostenzuschüsse erhalten, sondern für „ihre“ Umschüler/innen die tarifliche Ausbildungsvergütung zahlen. Sichergestellt wurde, dass die kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) zu einer dauerhaften Kooperation mit den Mitarbeiterinnen des Projektes bereit sind.

*Zielsetzungen:*

- Wechselseitige Unterstützung und Beratung von Teilnehmer/innen, betrieblichen Ausbildern und Lernberater/innen. Dies wurde bspw. realisiert durch auftragsbezogene Leittexte und regelmäßige Besprechungen in den KMU auch außerhalb von Kriseninterventionen. Lernberatung fand hier unter anderen Rahmenbedingungen ihre Fortsetzung.
- Individuelle Orientierung sowohl an den Teilnehmer/innen als auch den Bedingungen der einzelnen Betriebe, um Praxis und Theorie eng miteinander zu verzahnen.

Als formalrechtliche Hauptzielsetzung des Projektes kann in diesem Zusammenhang die dauerhafte Anbindung ehemaliger Sozialhilfeempfänger/innen an den nicht subventionierten Arbeitsmarkt durch abschlussbezogene Qualifizierung genannt werden.



## 2.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche organisatorischen Rahmenbedingungen die Selbststeuerungsanteile des Lernens im Rahmen von Bildungsmaßnahmen fördern. Vorab erscheint es uns aber durchaus wichtig, einige Fragestellungen zu streifen, die einen größeren externen Rahmen andeuten.

Bei der oben beschriebenen Kombination der Maßnahme in der dritten SGB III Phase gegenüber der Arbeitsverwaltung musste nachgewiesen werden, dass der Umschulungsträger sowohl Räumlichkeiten als auch Unterrichtsmaterial wie Tafel, Computer, Möglichkeiten, um technische Zeichnungen anzufertigen, etc. in ausreichendem Maße zur Verfügung stellt. Kurz: Das klassische „Set“ eines Berufschulunterrichtsraumes, in dem sich im Schnitt 30 bis 35 Schüler aufhalten, war formalrechtlich gefordert.

Inwieweit hierbei didaktisch dem Paradigma von Lernberatung oder einer Selbststeuerung von Lernen Rechnung getragen wird, spielt für die Genehmigung einer Maßnahme eine untergeordnete Rolle. Vielmehr war formalrechtlich entscheidend, dass vor Beginn der Maßnahme über die gesamte Laufzeit der Maßnahme ein tag- und stundengenau überprüfbarer Stundenplan erstellt wurde, in dem neben dem Fachunterricht auch festzulegen war, wann wie viele Stunden Einzel-Stützunterricht gewährt werden konnte.

Inwieweit man mit solchen Vorgaben, die für die Genehmigung einer Maßnahme entscheidend sind, einer Individualisierung bzw. einer Selbststeuerung von Lernen gerecht werden kann, sei dahingestellt.

Eine Frage in diesem Zusammenhang muss doch lauten: Was passiert, wenn der zuständige „Lernberater“ im Sinne der Förderung eines allseits gewünschten Zuwachses an Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen entscheidet, dass für bestimmte Teilnehmer/innen anstelle des Einzel-Stützunterrichtes Teamwork die geeignetere Methode darstellt? Oder wenn sich zeigt, dass es sehr sinnvoll sein kann, dass sich die Lerner Informationsmaterialien selbst beschaffen, indem sie eine Bibliothek aufsuchen und Unterrichtszeit dort verbringen? Formalrechtlich würde – auch wenn selbstverständlich ein solcher Prozess fachlich und didaktisch professionell begleitet und initiiert würde – vor dem Hintergrund des Maßnahmecurriculums eine solche Vorgehensweise zunächst einmal Probleme aufwerfen.

Des weiteren ist zu fragen: Was wäre, wenn zur Förderung von Schlüsselkompetenzen den Lernern gar ein Mitsprache- und Gestaltungsrecht am Unterrichtsgeschehen eingeräumt würde? Entstände ein Machtverlust der Lehrer oder der Institution? Auf jeden Fall wäre ein Sich-Einlassen auf einen Prozess erforderlich, dessen Ziel das Bestehen von Kammerprüfungen ist, dessen Wege zur Erreichung dieses Ziels jedoch so unterschiedlich sein können wie die Anzahl der beteiligten Individuen. Welche Verwaltung,

welcher Finanzier kann sich auf ein solchermaßen offenes Prozessgeschehen einlassen?

Lernblockaden lassen sich nicht im traditionellen Stützunterricht oder einem Berufschulunterricht „beheben“. Diejenigen, die man als Benachteiligte des Arbeitsmarktes bezeichnet, denen der Zugang zum Bildungssystem meist als zweite und dritte Chance eröffnet werden soll, fallen erfahrungsgemäß aus den klassischen Unterrichtsformen sehr schnell heraus. Sie werden i.d.R. als Störenfriede oder Unbelehrbare identifiziert. Es scheint vorprogrammiert, dass sie einen bis in viele Details geplanten Unterrichtsablauf stören. Diese Zielgruppe benötigt „eine besondere Aufmerksamkeit“ der jeweiligen Institutionen und der mit der konkreten „Wissensvermittlung“ Beauftragten, die nicht im Rahmen eines festgefügteten Schemas vorgegeben sein kann.

Folgt man dem Gedanken eines Kompetenzansatzes in einem Projekt, so stellen sich für die betroffene Institution nicht nur neue Fragen, sondern es werden Forderungen an die Institution und damit an die konkret mit der Durchführung beauftragten „Wissensvermittler“ gestellt. Dies kann weitreichende Konsequenzen haben, die auch mit Machtfragen und der mit Organisationsform verbunden sind. Jeder Entscheidungsträger einer Institution muss sich vor diesem Hintergrund Klarheit darüber verschaffen, wie viel Entscheidungsfreiheiten und Handlungsspielräume die Institution zulässt und was dies konkret bedeutet. Ohne Transparenz ist das Ziel der Selbststeuerung von Lernen auch in einer lernenden Institution kaum umzusetzen. In letzter Konsequenz erleben Teilnehmer/innen im konkreten Alltag mit dem Lernberater, wie ernst es der Institution ist, sie als „vollwertige“, entscheidungsfähige und für sich verantwortliche Erwachsene zu behandeln. Wenn Teilnehmer/innen feststellen, dass die Entscheidungen und Lösungswege feststehen, bevor sie mit ihnen erarbeitet wurden, wird ein hohes Maß an Eigeninitiative, Übernahme von Verantwortung etc. nur schwer erreichbar sein. Erfahrungsgemäß tendieren die meisten Lerner sehr schnell dazu, in dieser Situation die Verantwortung dem „Lehrkörper“ zu überlassen. Ein Rollenwechsel vom Lehrer zum Lernberater bleibt dann möglicherweise nur Wunsch. Es werden also nicht nur an den „Lehrer“ oder zukünftigen Lernberater neue Aufgaben gestellt, sondern auch an die Institution. Zu nennen ist an dieser Stelle vor allem die Transparenz vorhandener Weisungsstrukturen, da vorbildhaftes Verhalten durchaus eine Komponente darstellt, die neben einem umfassenden Methoden- und Fachwissen dazu beiträgt, Selbststeuerung von Lernen zu fördern.

Wir haben zunächst den Blick auf den formalrechtlichen Rahmen gelenkt und danach einige uns wichtig erscheinende institutionelle Aspekte beleuchtet. Im Folgenden werden wir unseren Fokus auf die daraus resultierenden Forderungen an die organisatorischen Rahmenbedingungen lenken.

### *Anforderungen an organisatorische Rahmenbedingungen:*

- Räumlichkeiten und Ausstattung
  - Unterrichtsräume
  - Besprechungsräume
  - Gruppenräume
- Nutzungsmöglichkeiten von Medien wie Video, Computer, Internet, Kopierer
- Möglichkeit, im Betrieb eine Lernecke oder einen entsprechenden Raum zu nutzen
- extern moderierte Kommunikationsstruktur zur bewussten Gestaltung von Lernfeldern in Praxis und Theorie
- Möglichkeit der Nutzung von Bibliotheken zur selbständigen Informationsbeschaffung
- Schaffung von Kontaktmöglichkeiten der Betriebe untereinander
- ausreichende personelle Ausstattung, die es erlaubt, sowohl mit Betrieben Kontakt zu halten als auch der Individualisierung im Lehr-/Lerngeschehen gerecht zu werden
- gleichbleibende feste Ansprechpartner/innen über die gesamte Laufzeit
- Bereitstellen von finanziellen Möglichkeiten für Fort- und Weiterbildung der Durchführenden, z.B. Supervision
- sozialpädagogische Begleitung, die neben Lernberater/innen und Anleiter/innen die beim Übergang in die Erwerbstätigkeit entstehenden Probleme minimieren kann
- Klärung von Weisungsbefugnissen und Präferenzsetzungen bei notwendiger hierarchieübergreifender Zusammenarbeit

## **3. Methoden zur Förderung der Selbststeuerung des Lernens**

### **3.1 Funktion und Wirkungsweise von Methoden**

Das methodisch-didaktische Vorgehen im Projekt richtete sich an den erwachsenen Lernenden aus. Erwachsenenbildung wurde verstanden als Lernen mit Menschen völlig unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichem biographischem Hintergrund, die sich entschlossen hatten, eine Berufsausbildung zu absolvieren. Sie richteten ihre Aufmerksamkeit auf eine gemeinsame Sache, verfolgten ein Ziel. Sie arbeiteten in unterschiedlichen Berufsbereichen in unterschiedlichen Betrieben. Einmal pro Woche kamen sie zusammen, um zu lernen. Sie nahmen Informationen auf, tauschten Gedanken und Erfahrungen aus, befassten sich mit berufsübergreifenden und berufsspezifischen Fragestellungen.

#### **• Hilfen**

In der Realität des Lernprozesses einer heterogenen, bildungsbenachteiligten Gruppe sind Hilfen zur Förderung der Selbstorganisation zwingend not-

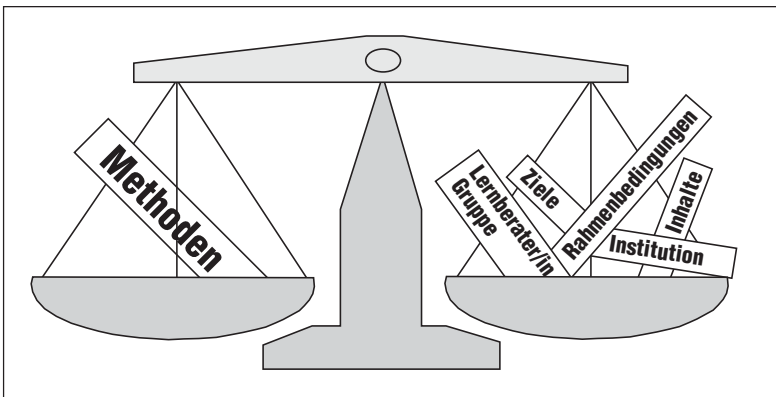
wendig. Hilfen können dabei auf die Gruppe zugeschnittene Verfahrensweisen sein, die geeignet sind, gemeinsames Handeln zu aktivieren, Interesse an den unterschiedlichen Themenstellungen zu wecken und Informationen auch wirklich ankommen zu lassen. Es sind, so lässt sich folgern, Methoden notwendig, um selbstgesteuerte Lernprozesse zu entzünden.

Über diese Verfahren hinaus unterstützen Medien den Lernprozess, indem sie Sachverhalte veranschaulichen oder die individuelle Entwicklung des eigenen Lernens stützen (z.B. über CBT).

Ob Methoden einen lebendigen Unterrichtsprozess anregen und inwiefern sie die Selbststeuerung des eigenen Lernens stützen, hängt von dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren ab:

1. davon, was im Rahmen des Unterrichtsprozesses erreicht werden soll
2. von allen am Unterrichtsprozess Beteiligten
3. vom Thema gemeinsamen Handelns
4. von den Rahmenbedingungen, die das äußere Gerüst der Lernsituation bilden
5. von den Vorgaben des institutionellen Rahmens, in welchen der Lernprozess eingebettet ist
6. von denen, die Unterrichtseinheiten planen und begleiten.

Insgesamt füllen Methoden ihre Funktion dann aus, wenn eine Balance zwischen den eingesetzten Verfahrensweisen und dem Zusammenwirken genannter Faktoren erreicht wird.



- **Ziele**

Ziele bezeichnen die beabsichtigte Veränderung, zu der Lernprozesse führen. Sie sollten möglichst präzise formuliert sein, damit Entscheidungen nicht unter dem Druck des Augenblicks und damit unstrukturiert getroffen werden müssen. Je deutlicher darüber hinaus die Gruppe beschrieben wird, für die Unterrichtseinheiten geplant werden, um so leichter fällt die Entscheidung für die eine oder die andere Methode. Der Einsatz von Metho-

den in der Unterrichtspraxis ist zumeist geprägt vom Ideal des aktiven Teilnehmers. Aber genau in dieser Sichtweise liegt oft das Problem: Sowohl Teilnehmer/innen als auch Lehrende müssen in der konkreten Praxissituation Schwellenängste überwinden und sich auf unbekanntes Neuland begeben. Diese Situation erzeugt vielfach Unbehagen auf beiden Seiten. Um die Akzeptanz für das Neue zu steigern und damit ein „sich einlassen können“ auf methodisches Vorgehen zu erreichen, sollte der/die Lehrende die Methoden im Hinblick auf Ziel und Funktion genau planen und an den Wesensmerkmalen der Teilnehmenden ausrichten.

- **Gruppe**

Bei erwachsenen Teilnehmenden sollte bei der Formulierung von Lernzielen die Lebenswelt mit den daraus gewachsenen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Teilnehmer/innen im Vordergrund stehen. Wesentliches Entscheidungskriterium für die Gestaltung von Lernprozessen ist unter dieser Prämisse die Transparenz der in einem festgelegten Zeitraum zu erreichenden Ziele. So wurden beispielsweise die Teilnehmer/innen des Projektes zu Beginn einer Unterrichtseinheit über die Themenschwerpunkte, die zugehörigen Leittexte, die Lernerfolgskontrollen und das methodische Vorgehen informiert. Jede/r Teilnehmer/in bekam anhand eines Fragebogens den Auftrag, sich hinsichtlich der zur Bearbeitung des neuen Stoffes notwendigen Kompetenzen selbst einzuschätzen und zu überprüfen, welche Leittexte er/sie schon erhalten bzw. in anderen Lernzusammenhängen bereits bearbeitet hat und welches Lernmaterial er/sie benötigt. Auf dieser Basis konnte gemeinsam mit dem/der Lernberater/in die zur Bearbeitung notwendige Zeiteinheit festgelegt sowie Freiraum für selbstgesteuerte Wiederholungs- und Erarbeitungseinheiten eingeplant werden. Durch die Methode der Selbsteinschätzung wurden die Teilnehmer/innen aktiv in den Planungsprozess eingebunden. Eine Fremdeinschätzung erfolgte über die am Ende der Unterrichtseinheit stattfindenden Lernerfolgskontrollen. Bei Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung wurden in Lernberatungsgesprächen individuell am Teilnehmer orientierte Lernwege festgelegt und Problemlösestrategien vereinbart.

- **Lernberater/in**

Voraussetzung für einen erfolgreichen Methodeneinsatz ist über die Festlegung von Zielen hinaus die eigene Einstellung des/der Lernberater/in zu der verwendeten Methode. Neben der Methodenkenntnis spielt das überzeugte Vorleben von Methoden eine wesentliche Rolle für den Erfolg. Sollen Teilnehmer/innen beispielsweise Wahlgruppen im Rahmen einer Gruppenarbeit bilden, stellt sich Eigenaktivität nur dann ein, wenn auch die Lernberaterin von ihrem Platz aufsteht und in Bewegung kommt. Gruppenarbeit kann außerdem durch ein Team-Teaching gefördert werden, in dem kommunikatives und kooperatives Verhalten sichtbar wird.

## • Inhalt

In Bezug auf die Selbststeuerungselemente im Lernprozess ist darauf zu achten, dass Methoden einen Sachinhalt mit dem verknüpfen, was bei den Teilnehmenden an Vorerfahrungen, Einstellungen, Gestaltungsenergien vorhanden ist. Bezogen auf die fachlichen Inhalte wurde aus diesem Grunde im Projekt die Einzelarbeit am Leittext stets mit einem Rundgespräch verbunden, das einen Bezug zu den Erfahrungen der Teilnehmer/innen herstellte. Der Lernberater übernahm in diesem Zusammenhang die Rolle des Moderators und regte durch Fragestellungen dazu an, neu Erlerntes mit Vorhandenem zu verbinden, zu sortieren und zu fokussieren. Durch die abschließende Frage „Was ist deutlich geworden?“ konnten in vielen Fällen das Rundgespräch zusammengefasst und die reinen Sachinhalte der Leittexte durch Beispiele aus der beruflichen Praxis der Teilnehmer/innen erweitert werden.

Die eingesetzten Methoden legen Handlungsmuster fest, in dem sie für ganz spezielle Situationen bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnen und andere ausschließen. Diese Handlungsmuster sind objektivierbar und übertragbar. Erfolgversprechend im Sinne eines lebendigen Lernprozesses sind sie dann, wenn sie detailliert geplant sind und sich eindeutig und nachvollziehbar in den Arbeitsablauf einpassen. Voraussetzung für einen derart gestalteten Methodeneinsatz im Rahmen eines offenen Unterrichtsprozesses ist ein präzise formulierter Arbeitsauftrag.

Wird der Lehrer im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zum Lernberater, zum Facilitator oder – wie Döring die neue Funktion des Lehrenden bezeichnet – zum „kooperativen Lernpartner“ (vgl. Döring 1995, S. 65 f) wechselt sein Aufgabenfeld vom „allwissenden Informations-Entertainer“ hin zum beratenden Begleiter von Lernbewegungen. Die strukturierte Auswahl von Methoden, die die Teilnehmer/innen mit einem präzise formulierten Arbeitsauftrag immer über das Was und das Wie der Arbeit informieren, schafft einen größeren Freiraum für alle am Unterrichtsprozess Beteiligten. Die Teilnehmer/innen werden im Vorfeld von Aktivitäten darüber informiert, was aus welchem Grunde auf sie zukommt und wie damit umgegangen werden soll. Dadurch werden sie letztendlich als gleichberechtigte Partner/innen im Unterricht anerkannt.

### 3.2 Leittextarbeit als Basismethode

Um die Selbststeuerung der Teilnehmer/innen beim Lernen zu fördern, wurde der Theorieteil eines Ausbildungsganges in Form von Selbstlernmaterialien aufgearbeitet. Der/die jeweilige Lernberater/in erstellt die Leittexte parallel zur Unterrichtstätigkeit gemäß eines im Team entwickelten Berufsbildungspasses. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die schriftlichen Materialien in Form, Umfang und Ausdruck den Lernvoraussetzungen der Teilnehmer/innen angepasst wurden. Aspekte und Erfahrungen aus

der betrieblichen Praxis der Teilnehmer/innen konnten in Form von Beispielen in die Lernmaterialien einfließen, so dass sich der/die einzelne Teilnehmer/in im schriftlich fixierten Material wiederfinden konnte.

Von seiner Struktur her besteht jeder Leittext aus einem Frageteil, einem Informationsteil und einem Literaturteil. Die Förderung der selbstständigen Bearbeitung von Leitfragen und Leitinformation zielt auf die Initiierung einer kreativen planerischen Kompetenz und erhöht die selbstgesteuerte Durchführungsbereitschaft. Mittels Kontrollbögen sollen das selbständige Auswerten gefördert und in der Folge die Selbsteinschätzung gesteigert werden. Im Idealfall beantworten die Teilnehmer zunächst den Fragekatalog mit Hilfe ihrer Kompetenzen, die in der betrieblichen Praxis erworben wurden, ergänzen das Wissen durch die Leitinformation und schlagen bei offenen Fragen in der angegebenen Literatur nach, die in einem Handapparat zur Verfügung steht. Mittels Kontrollbögen können sie ihren Kenntnisstand selbst einschätzen.

In der Praxis mit heterogenen bildungsbenachteiligten Zielgruppen zeigte sich jedoch, dass eine Diskussion in der Gruppe oder ein individuelles Gespräch mit dem/der Lernberater/in den Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer/innen näher kam als eine selbständige Literaturrecherche.

Die zum Leittext gehörenden Fragebögen zur Selbstkontrolle wurden in zeitlich festgelegten Abständen von Lernerfolgskontrollen abgelöst, in denen die Teilnehmer/innen ihre Kenntnis über ein breiteres Spektrum an Fachgebieten testen konnten. Dadurch wurde erreicht, dass die Teilnehmer/innen zu Transferleistungen angeregt und auf die fremdgesteuerte Prüfung vor den zuständigen Kammern vorbereitet wurden. Im Gegensatz zu den Selbstlernkontrollen, die vor allem die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung steigern sollten, informiert die Lernerfolgskontrolle die Teilnehmer/innen über ihren Leistungsstand und ermöglicht ihnen dadurch, sich auf eine Fremdbeurteilung durch die Kammern einzustellen. Der didaktische Fokus dieser Vorgehensweise liegt dabei in der lernverstärkenden Rückmeldung, die dann erreicht wurde, wenn im persönlichen Gespräch der/die Teilnehmer/in eine unverzügliche und präzise Rückmeldung über Stärken und Schwächen der erbrachten Leistung erhielt.

### **3.3 Methodenmix**

Vor dem Ziel eines lebendigen Unterrichtsprozesses wurde sehr schnell deutlich, dass ein „Sich-Berufen auf *eine* Methode“ der „Lernmanagement-Kompetenz“ (vgl. Kemper/Klein 1998 S. 79 ff) entgegenwirkte.

In der Folge wurde – entgegen der ursprünglichen Zielsetzung des Projektes – die Leittextarbeit als Basismethode situativ und an den Lernbedürfnissen der Teilnehmer/innen ausgerichtet modifiziert und durch einen Mix aus vor allem spielerisch und kommunikativ akzentuierten Methoden ergänzt. Im Anschluss an eine Unterrichtseinheit, in der ein Themengebiet mit

unterschiedlichen Methoden bearbeitet wurde, wurde der tatsächliche Verlauf von dem/der Lernberater/in evaluiert und dokumentiert. Die Einzelarbeit an den Leittexten wurde in erster Linie durch Gruppenarbeit ergänzt, die das kommunikative Verhalten fördert. Nachfolgende Methoden veranschaulichen die Vorgehensweise:

### **Beispiel 1: Zirkulierendes Frage-Antwort-Spiel**

- Ziel:* Nach Einzelarbeit am Leittext erhalten die Teilnehmer/innen durch die Gruppe ein Feedback.
- Vorgehen:* Die Teilnehmer/innen sitzen in einem Stuhlkreis. Ein Teilnehmer stellt seiner Nachbarin eine Frage zum bearbeiteten Leittext. Diese beantwortet die Frage oder gibt sie an den Nachbarn weiter. Wer die Frage beantworten kann, stellt die nächste.
- Lernberater/in:* Moderation des Gespräches und Aktivierung einer Diskussion zwischen den Teilnehmer/innen.

### **Beispiel 2: Gruppenarbeit Leittexte**

- Ziel:* Texte in Form von Schaubildern zusammenfassen und einer Gruppe vortragen.
- Vorgehen:* Die Teilnehmer/innen bilden Kleingruppen. Jede Kleingruppe bearbeitet einen Leittext. Die wichtigsten Thesen werden in Form einer Übersicht oder eines Schaubildes zusammen gefasst und der Gesamtgruppe vorgetragen. Danach werden die Leitfragen gemeinsam beantwortet.
- Lernberater/in* Unterstützung und Begleitung des Gruppenprozesses.

### **Beispiel 3: Frage-Antwort-Spiel**

- Ziel:* Fachbegriffe aus der täglichen betrieblichen Praxis und der Fachliteratur kennen und erklären können.
- Vorgehen:* Die Teilnehmer/innen sammeln Fachbegriffe aus ihrem Berufsbereich auf nummerierten blauen Kärtchen. Die jeweilige Erklärung wird auf rote Kärtchen mit der gleichen Nummerierung geschrieben.
- Spielvariante A:* Ein/e Teilnehmer/in zieht eine blaue Karte und erklärt den Fachbegriff. Die Erklärung wird mit der zugehörigen roten Karte verglichen und in der Gruppe diskutiert.
- Spielvariante B:* Ein/e Teilnehmer/in zieht eine rote Karte und nennt die zugehörige Begrifflichkeit.
- Evaluation:* Die Teilnehmer/innen ermitteln ihren persönlichen Lernerfolg anhand eines Auswertungsbogens.
- Lernberater/in:* Begleitung des Lernprozesses.



#### Beispiel 4: Gewerkübergreifendes Fragespiel

**Ziel:** Berufsübergreifende Themen werden aus der Sicht unterschiedlicher Praxisfelder beleuchtet und eine gruppenübergreifende Kooperationsfähigkeit gefördert.

**Vorgehen:** Die Teilnehmer/innen eines Gewerkes sammeln zu berufsübergreifenden Themen aus den Bereichen Wirtschafts- und Sozialkunde, Mathematik und Deutsch Fragen und die passenden Antworten auf Vorder- und Rückseiten von Karteikarten. Die Gruppen kommen zusammen und spielen das Kartenspiel wie folgt: Ein/e Teilnehmer/in zieht eine Frage und stellt sie der Gruppe. Diejenige Person, die die Frage beantworten will, ist aufgefordert ihre Antwort mit Beispielen aus der betrieblichen Praxis zu veranschaulichen.

**Lernberater/in:** Moderation des Spiels, Aktivierung einer Diskussion.

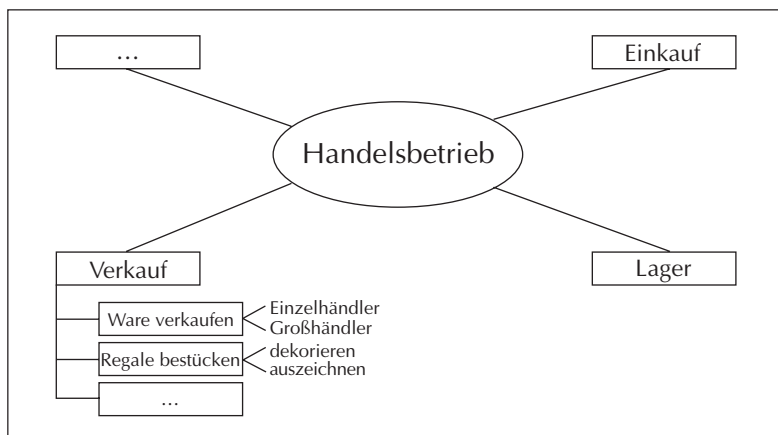
#### Beispiel 5: Mind Map

**Ziel:** Bildhaftes Denken fördern.

**Vorgehen:** Die Teilnehmer/innen bilden Kleingruppen. Jede Kleingruppe erhält ein großformatiges Arbeitsblatt mit einer Arbeitsanweisung. In bildlicher Form soll das Thema immer weiter unterteilt werden bis ein gesamter Arbeitsablauf oder ein Themenzusammenhang deutlich wird.

**Lernberater/in:** Aktivierung der Teilnehmer/innen, damit sie ihr Schaubild der Gruppe vorstellen.

*Beispiel aus dem kaufmännischen Bereich:  
Abteilungen und Arbeitsaufteilung im Handelsbetrieb*



### **Beispiel 6: Lernkartei**

- Ziel:** Themengebiete wiederholen und behalten.
- Vorgehen:** Die Teilnehmer/innen erstellen eine Lernkartei aus berufsrelevanten Fachbegriffen, Definitionen etc. Die Erklärungen stehen jeweils auf der Rückseite der Karte. Die Karten werden in einem Karteikasten, der aus mehreren Fächern besteht, gesammelt. Zu Beginn der Wiederholungsphase befinden sich alle Karteikarten im ersten Fach. Die Karten, die bei der Wiederholung richtig beantwortet werden konnten, wandern ins nächste Fach, die Karten, die nicht oder falsch beantwortet wurden, verbleiben im ersten Fach. In der nächsten Wiederholungsphase werden zunächst die Karten aus dem ersten Fach beantwortet, dann die Karten aus dem zweiten. Die Karten aus dem zweiten Fach, die richtig beantwortet werden konnten, wandern ins dritte Fach, diejenigen, die nicht oder falsch beantwortet wurden, wandern ins erste Fach usw.
- Lernberater/in:** Motivation der Teilnehmer/innen, Beratung bei Fragen.

Die Beispiele machen deutlich, dass durch diesen Methodenmix neben der Förderung der Selbststeuerung durch Selbstlernmaterialien die Schlüsselkompetenzen wie Entscheidungsfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit etc. trainiert werden konnten. Dies führte dazu, dass die Teilnehmer/innen sich durch die Aneignung fachbezogenen Wissens in der betrieblichen Praxis zurechtfinden konnten.

## **4. Selbst- und Fremdbewertung als Element selbstgesteuerten Lernens**

Im Projekt wurde mit den Teilnehmer/innen anhand von Entwicklungsplänen gearbeitet. Diese teilen sich auf in einen fachlichen, einen sozialpädagogischen und einen pädagogischen Teil.

Die Entwicklungspläne erfüllen zunächst für die Mitarbeiter/innen des Projektes die Funktion einer gedanklichen Hilfestellung, anhand derer bestimmte dort operationalisierte Kriterien im Bedarfsfall mit den Teilnehmer/innen besprochen werden können. Erreicht werden soll zum einen eine vorläufige Zieldefinition gemeinsam mit den Teilnehmer/innen, zum anderen ist es somit im zeitlichen Verlauf einer Maßnahme möglich, bestimmte Entwicklungsschritte nachzuvollziehen, sie werden für alle Beteiligten transparent.

Eine Verknüpfung von persönlichen Lebensereignissen mit faktischen Entwicklungsschritten (z.B. Klärung familiärer Schwierigkeiten und Erhöhung der Aufnahmefähigkeit) wird nachvollziehbar. Die Entwicklung von Interventionsstrategien ist zeitnah möglich, was die Abbruchwahrscheinlichkeit minimiert.

Entwicklungspläne machen jedoch nur dann einen Sinn, wenn sie gemeinsam mit Teilnehmer/innen in Beratungsgesprächen besprochen werden. Ausgangspunkt müssen hierbei die Zielsetzungen der Teilnehmenden sein. In hohem Maße kommt es auf die Fähigkeiten der beteiligten Berater an, z.B. Kompetenzen zu „entdecken“, die vom Teilnehmer nicht beachtet oder wertgeschätzt werden. Veränderte oder neue tragfähige Zielsetzungen sind somit eher zu initiieren. Ausgehend von diesem Kompetenzansatz ist es möglich, die unterschiedliche Sichtweise der verschiedenen Beteiligten /Teilnehmer/innen, Meister/innen, Betriebe, Lernberater/in, Lehrer/in, Sozialarbeiter/in) zu integrieren.

Die Ergebnisse dieser Beratungsgespräche münden in einen im Verlauf der Maßnahme zu modifizierenden Kontrakt zwischen den Beteiligten, in dem die Zielvorstellungen und Wünsche sowie die möglichen Wege zur Erreichung fixiert werden. Hierbei wird die Einbeziehung von externen Institutionen geplant (z.B. Schuldnerberatung, Drogenberatung, Sprachkurse, Kontaktaufnahme zu Einrichtungen der Jugendhilfe etc.).

Das so strukturierte Beratungsgespräch erfüllt grundsätzlich folgende Funktionen:

- Es findet ein regelmäßiger Informationsaustausch zwischen allen Beteiligten und Zielmodifikation statt.
- Die Auseinandersetzungsfähigkeit wird gefördert
- Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbewertung werden allen Beteiligten deutlich.
- Gemeinsame Zielsetzungen können als Basis einer somit jeweils individuellen Arbeitsgrundlage in den Vordergrund gestellt werden (Teilnehmerorientierung).
- Die gewünschte „Gleichbehandlung“ sozialer, persönlicher und fachlicher Kompetenzen bekommt ein institutionalisiertes Forum als Teil des Lerngeschehens. Die Gefahr der übermäßigen Betonung nur der fachlichen Aspekte wird minimiert.
- Alle Beteiligten sind in regelmäßigen Abständen gleichermaßen über den Fortschritt der Entwicklungen informiert. Die in den Entwicklungsgesprächen getroffenen Zielvereinbarungen können von den unterschiedlichen Vertretern der Professionen gleichermaßen gefördert und begleitet werden. Beratung kann somit aus unterschiedlichen Sichtweisen ansetzen und für den/die Teilnehmer/in Initialfunktion auf den verschiedenen Ebenen bekommen, da der/die Teilnehmer/in diese nicht nur „theoretisch“, sondern praktisch erleben kann. So können Lernfortschritte auf verschiedenen Wissens- und Erfahrungsebenen stattfinden.

#### 4.1 Einsatz diagnostischer Verfahren: Entwicklungsgespräch und Entwicklungsplan

Ein sozialpädagogischer Entwicklungsplan beinhaltet operationalisierte Kategorien wie: Fähigkeit im Umgang mit lebenspraktischen Situationen, Agieren innerhalb der Gruppe, Kommunikation, Kontaktbereitschaft, Artikulation, Konfliktregulation, Selbstbehauptung, Umgang mit Belastungen, Regulierung der finanziellen Situation u.a.m. Entscheidend ist, dass die Entwicklungspläne sich in bestimmten Kategorien, die den sozialen, persönlichen und fachlichen Kompetenzbereichen zuzuordnen sind, bewusst überschneiden (vgl. Klein/Reutter 1998, S. 90). Die o.g. Kategorien eines sozialpädagogischen Entwicklungsplanes finden sich in den relevanten Teilen auch in den Fachpraxisbriefen wieder. Meister, Sozialarbeiter, Lernberater und Teilnehmer diskutieren somit institutionalisiert über fachliche, soziale und persönliche Kompetenzbereiche.

Diese professionsübergreifende Arbeitsweise zeigte im Projekt folgende Effekte:

- Alle Beteiligten waren über Entwicklungsverläufe und Zielsetzungen informiert, zeitnahe Interventionsmöglichkeiten waren gegeben.
- Gleiche bzw. unterschiedliche Einschätzungen der Selbst- und Fremdbewertung aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der Beteiligten wurden deutlich.
- Die z.T. erst im Prozessverlauf des Projektes gemeinsam sich entwickelnde Zielsetzung, individuelle Wege zu finden, die einen Berufsabschluss ermöglichen, förderte Schlüsselqualifikationen wie Auseinandersetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit u.a.m. nicht nur von Teilnehmer/innen, sondern von allen am Entwicklungsprozess Beteiligten.

Die beschriebene Arbeitsweise trug zu einer Minimierung der Abbruchwahrscheinlichkeit bei. In Fällen des Abbruchs der Maßnahme ging der Kontakt nicht völlig verloren. Abbrüche konnten somit in nicht unerheblichem Maße „planmäßig“ verlaufen (zur Abbrecherfrage vgl. auch Basting 1998). Es trägt zur Kostenminimierung der Sozialsysteme bei, wenn Teilnehmerinnen über den vorgegebenen Maßnahmerahmen hinaus beraten werden und z.B. eine Umschulung zu einem späteren Zeitpunkt aufnehmen (vgl. Neue Arbeit Saar 1998, S. 18 f).

Über das Angebot der regelmäßig stattfindenden Beratungsgespräche hinaus, bei Beteiligung aller Professionen, gab es die von Teilnehmer/innen häufig genutzte Möglichkeit, Einzelgespräche zu führen. Entscheidend war dabei die Komponente der Freiwilligkeit. In diesen Einzelgesprächen, die vor allem mit Sozialarbeitern stattfanden, stand anfänglich die persönliche Lebenssituation als Grundlage für den Aufbau einer Beziehung im Mittelpunkt.

Gemeinsam wurden mit Teilnehmer/innen folgende für den Verlauf ihrer Umschulung entscheidenden Lebenssituationen geklärt:

- Schuldensituationen, Kontaktabbau zu Einrichtungen der Schuldnerberatung und dauerhafte Begleitung der dortigen Absprachen und Arbeitsergebnisse
- Beratung bei Trennungs- und Scheidungssituationen
- Verbleib von Kindern während der Projektklaufzeit
- Initiierung der Kontaktaufnahme mit Einrichtungen der Jugendhilfe
- Klärung von Unterhaltsansprüchen
- Klärung von Wohnungsproblematiken
- Beratung bei familiären Konflikten
- Beratung und Begleitung bei Konflikten in den KMU
- Beratung bei Beziehungsproblemen
- Realisierung einer Anbindung an therapeutische Beratungsstellen.

Dies sind weitere Themengebiete, die im Verlaufe des Projektes eine wesentliche Grundlage dafür waren, dass Themen wie Selbst- und Fremdwahrnehmung zunehmend angstfreier und damit wertneutraler besprochen werden konnten. Wenn Teilnehmer/innen die Erfahrung machten, dass sie Lebenssituationen, die sie subjektiv als belastend empfanden, selbst verändern konnten, verbesserten sich

- das Aufnahmevermögen
- die Lernbereitschaft (Motivation)
- die Auseinandersetzungsfähigkeit
- Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein
- die Fähigkeit, subjektiv als wichtig angesehene Ziele durch mittel- bis langfristig angelegte Strategien zu erreichen.

Durch diese Vorgehensweise war eine Reduktion von Versagensängsten feststellbar. Die zunehmende Angstfreiheit stellte eine Grundlage für positive Umdeutungen von biographischen Erfahrungen dar. Individuell abgestimmte Hilfestellungen, die auch zu einer höheren Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen beitragen, können nach unseren Erfahrungen erfolversprechend besonders dann geleistet werden, wenn professionelle Beziehungen als Basis entstehen, die über die konkrete jeweilige Lebenssituation hinaus ein Kenntnis der vergangenen Lebensgeschichte beinhalten. Hier können Grenzen, die dem therapeutischen Feld zuzuordnen sind, schnell erreicht werden (zu möglichen Vorgehensweisen vgl. Walkemeyer/Bäumer 1990). Ansätze wie Case Management sind hier hilfreich, um Professionalität zu wahren.

Eine Hinführung auf eine „Selbststeuerung von Lernen“ muss vor unserem Erfahrungshintergrund o.g. Elemente beinhalten und Kompetenzen aufbauen. Die einfache Anwendung von Methoden, ohne Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Lebens- und Lernerfahrungen, erscheint uns wenig erfolgversprechend, da eine Einbindung neuer Lernerfahrungen in die subjektive Erfahrungswelt erforderlich ist.

## **5 Auswirkungen selbstgesteuerten Lernens für Lernende und Lehrende**

### **5.1 Bewertung eingesetzter Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der Retrospektive**

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine zusammenfassende Bewertung der im Projekt eingesetzten Methoden aus unserer Praxiserfahrung. Die sich anschließenden Empfehlungen leiten sich daraus ab. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen dabei die in Kapitel 2 erläuterten Verfahrensweisen.

Die Lernziele waren im Projekt durch äußere Rahmenbedingungen wie Rahmenlehrpläne und Ausbildungsverordnungen festgelegt. Retrospektiv betrachtet sind allerdings auch dann Lernziele notwendig, wenn die Lernberaterin die von ihr auf der Basis der externen Rahmenbedingungen entwickelten Zielvorstellungen im Teilnehmerkreis zur Disposition stellt. Allerdings beziehen sich diese Ziele auf den Prozess des Diskutierens und des Entscheidens. Nur auf der Basis entwickelter Zielformulierungen können echte Entscheidungsprozesse initiiert und durch geeignete Methoden gefördert werden. In diesem Sinn kann beispielsweise das Lernziel aus dem Bereich der Allgemeinen Wirtschaftslehre „*Formen der Arbeitszeitflexibilisierung kennen*“ auf seine Bedeutung für die eigene berufliche Praxis hin überprüft und in Gruppenarbeit diskutiert werden. Einschränkend sei jedoch an dieser Stelle auf die in Kapitel 1.2 erläuterten Betrachtungen verwiesen, die deutlich werden lassen, auf welche externen Schwierigkeiten ein in der beschriebenen Art offenes Lernkonzept stoßen kann. Ein offenes Lernkonzept erfordert eine Veränderung der Rollen von Lehrenden und Teilnehmer/innen. Vom Lernberater, vom Moderator, vom Facilitator ist an vielen Stellen dieser Ausführungen gesprochen worden. Gerade in der jüngsten Vergangenheit wird das Thema „Rollenwechsel“ im Zusammenhang mit dem Thema lebenslanges Lernen verstärkt diskutiert. Im vorliegenden Zusammenhang möchten wir vor allem die Relevanz der Anerkennung dieser neuen Funktion des Lernberaters innerhalb der Institution und im Rahmen aller beteiligten Kooperationspartner/innen hervorheben. Nur dort, wo Lernberatung institutionell anerkannt ist und die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, über die der Lernberater verfügen sollte, durch Weiterbildung und Personalentwicklung gefördert werden, können Selbststeuerungsprozesse initiiert werden und hat selbstgesteuertes, freiheitliches Lernen eine Chance.

In Kapitel 3.1 wurde bereits beschrieben, wie notwendig zur Förderung der Selbststeuerung des Lernens ein überzeugtes „Vorleben“ der Methoden von Seiten der Lernberater/innen ist. Team-Teaching als Methode, kooperatives Verhalten vorzuleben, erscheint unter dieser Maßgabe vorteilhaft. Aufgrund der in Kapitel 2.2 geschilderten Gegebenheiten konnte dieses Modell allerdings nur in den berufsübergreifenden Fächern wie Sozialkunde oder Deutsch angewendet werden, aufgrund der formalrechtlichen Zu-

ordnung eines Lehrenden zu einem Unterrichtsfach. Wo Team-Teaching eingesetzt werden konnte, zeigten sich sehr bald Erfolge im Gruppenverhalten. Die Zusammenarbeit der Teilnehmer/innen konnte wesentlich schneller aktiviert werden als in anderen Unterrichtssituationen.

Die methodisch-didaktische Vermittlung der Fachinhalte erfolgte vor allem über die Methode der Leittextarbeit. Die Art und Weise der Vermittlung ist abhängig vom Grad der Selbständigkeit der Teilnehmer/innen und von ihrer Bereitschaft, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Der zugrunde liegende pädagogische Ansatz verschiebt die Vermittlung von Wissen von der Seite des/der Lehrenden (Output-Orientierung) auf die Seite des/der Lernenden (Input-Orientierung). Unter dieser Prämisse ist die Leittextmethode zur Förderung der Selbststeuerung eine erfolgversprechende und deshalb gegenwärtig ausgesprochen aktuelle Verfahrensweise.

Im Umgang mit sehr heterogenen bildungsbenachteiligten Zielgruppen zeigen sich allerdings die Grenzen von Selbststeuerungstätigkeiten dann sehr schnell, wenn das Thema und die übergreifende Fragestellung die Teilnehmer/innen dazu motivierten, über die bekannten Mechanismen der Bearbeitung von Leittexten hinaus selbständig initiierte Textarbeit durchzuführen. Leider war es im Projekt durch fehlende finanzielle Mittel nicht möglich, mehr Interesse für Literaturrecherchen und weiterführende Textarbeit zu wecken, beispielsweise durch einen Internet-Zugang. Dies wurde dadurch gelöst, dass statt der Förderung der selbständigen Beantwortung von Fragen durch weiterführende Literatur offene Fragen nach Bearbeitung des Leittextes in der Gruppe diskutiert wurden. Lediglich in den Wiederholungseinheiten konnte vom Zeitplan her Raum geschaffen werden, vorhandenes Wissen durch Textmaterial, das die Lernberaterin zur Verfügung stellte, selbständig und selbstbestimmt zu festigen und zu vertiefen.

Bedingt durch die externen Kammerprüfungen war es, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, notwendig, die Teilnehmer/innen durch Lernerfolgskontrollen auf die Prüfungssituation vorzubereiten. Es reichte nicht aus, die Selbstreflexion durch Selbstkontrollbögen zu stärken bzw. eine Selbsteinschätzung über die Methode der Lerntagebücher zu fördern (vgl. Kemper/Klein 1998). Hier mussten Zugeständnisse an die externen Rahmenbedingungen gemacht werden. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass durch die Situation der Lernerfolgskontrollen die Prüfungssituation erfahren werden konnte und im anschließenden Lernberatungsgespräch neben der Einschätzung der Leistungen und der Bewertung des Lernfortschrittes Themen wie Prüfungsangst und Lernblockaden besprochen und Lösungsansätze gefunden wurden. Im Zusammenhang mit den Zwischen- und Abschlussprüfungen war – retrospektiv betrachtet – die deutlichste Diskrepanz zwischen den innovativen pädagogischen Ansätzen und den starren, auf Abrufen von Wissen zielenden Prüfungsbedingungen zu bemerken. Aus der praktischen Arbeit mit teilnehmerorientierten Konzepten und selbststeuerungsfördernden Methoden sei angemerkt, wie wünschenswert es wäre, die methodisch-didak-

tische Form schriftlicher Prüfungen neu zu überdenken und Lernnachweise zu entwickeln, die den Interessen der Betriebe entsprechen, aber ebenso die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Teilnehmer/innen berücksichtigen, Transferwissen fördern, statt Faktenwissen abzufragen.

Die ursprüngliche Zielsetzung war, die theoretischen Inhalte in einem sehr hohen Grad durch Selbstlernmaterialien zu vermitteln. In der Praxis mit bildungsungewohnten Zielgruppen war dies nicht von Beginn an möglich. Vor dem Hintergrund der biografischen Situation, der oft negativen Lernerfahrungen und der Bedürfnisse der Teilnehmer/innen bedurfte es vieler kleiner Schritte, um sie in einem lebendigen Unterrichtsprozess zur Selbstständigkeit und zur Übernahme von Verantwortung für ihren Lernprozess zu führen. Die Lehrenden konnten nur langsam in die Rolle des Lernberaters hineinschlüpfen und vorgefertigte Ansichten darüber, „wie Lernen zu sein hat“, auflösen. Mit dem Mix von Methoden konnte erreicht werden, dass die Teilnehmer/innen die Fähigkeit zum Selbstmanagement ausbilden konnten und die Verantwortung für ihre Erfolge und ihre „mislungenen“ Erfolge nicht auf den „guten oder schlechten Lehrer“ abwälzten.

Wann also ist in diesem Zusammenhang von Erfolg des pädagogischen Konzeptes zu reden? Wenn die Prüfungen bestanden wurden? Wenn Leittexte selbstständig bearbeitet werden konnten?

Erfolg ist nach unserer Meinung viel eher dann erzielt, wenn die Teilnehmer/innen ihre Grenzen und ihr Entwicklungspotential erkennen, sich selbst einschätzen und wertschätzen lernen und vor diesem Hintergrund ihren Lernweg entwickeln und verfolgen. Wenn die Teilnehmer/innen selbstverantwortlich Lernen lernen und sich Unterstützung an Stellen holen, an denen es für sie sinnvoll und notwendig erscheint, dann ist nach unserer Meinung eine Maßnahme erfolgreich und ein Höchstmaß an Selbststeuerung für die beschriebene Zielgruppe erreicht.

## **5.2 Selbststeuerung: Chance oder Überforderung für Bildungsbenachteiligte?**

Subsumieren wir die Erfahrungen, die wir in dem Projekt drei Jahre lang mit den Teilnehmer/innen gemacht haben, so lässt sich oben gestellte Frage zunächst einmal nicht eindeutig beantworten.

Versteht man Selbststeuerung als ausschließliche Zielsetzung – ohne die Hinzunahme von weiteren Methoden, die Anteile fremdgesteuerten Lernens beinhalten –, dann zeigt der Erfahrungswert im Projekt, dass dies für eine Klientel, welche als „lernentwöhnt oder -ungewohnt“ bezeichnet wird, zunächst einmal ungeeignet ist. Notwendig ist eine langsame und systematische Hinführung zur Selbststeuerung von Lernen. Bei einer solchen Hinführung scheint es hilfreich zu sein, dass ein pädagogisches Konzept eine Abnahme des fremdgesteuerten Lernens vorsieht. Ansonsten ist die Wahrscheinlichkeit des Entstehens einer intrinsischen Motivation gering.



Hilfreich ist somit die schrittweise Einführung von Methoden, die die Selbststeuerungsmöglichkeiten erweitern. Das Ergebnis einer solchen Planung ist in jedem Fall ein Methodenmix, der ausdifferenziert werden muss, je nach Teilnehmermerkmalen und Prozessverlauf einer Maßnahme. Ein Patentrezept für einen solchen Methodenmix wird es also nicht geben können. Es resultiert für Lernberater/innen jedoch die Anforderung, über ein möglichst großes Spektrum an Methoden-, „Know-how“ und Diagnosefähigkeit für einen differenzierten Einsatz der Methoden zu verfügen.

Sind diese Voraussetzungen gegeben oder werden sie im zeitlichen Verlauf erworben und erweitert, so stellt selbstgesteuertes Lernen unserer Meinung nach eine Chance für Bildungsgewohnte und Benachteiligte des Arbeitsmarktes dar.

Die Frage, ob ein selbstgesteuertes Lernen Chance oder Überforderung ist, hängt auch davon ab, wie es institutionell verstanden und in der Praxis umgesetzt wird. „Selbstgesteuertes Lernen wird demnach am besten beschrieben als ein Kontinuum zwischen Selbststeuerung und Fremdsteuerung, wobei die beiden Extrempole in der Wirklichkeit kaum vorkommen dürften, vielmehr handelt es sich jeweils um Mischmodelle, bei denen je nach Lerner, seinen/ihren Lernkompetenzen, Zielen (seine/ihre und die der ihn/sie betreuenden Institution), Inhalten, Vorwissen, vom Lernsystem vorgegebenen Komponenten der Lernsteuerung und Lernkontrolle, Lernhilfen und Medien u.a. – kurz: je nach Lerner und Lernumgebung höchst unterschiedliche Lern-Designs herauskommen“ (Rebel 1998, S. 16).

Eine wichtige Bedingung gerade für Lernungewohnte, ist nach unserer Einschätzung, einen möglichst hohen Grad an Vielfalt von unterschiedlichen Methoden und Lern-Designs bereitzustellen. Eine solchermaßen verstandene Hinführung zu selbstgesteuertem Lernen, die einen möglichst hohen Grad an Individualisierung zum Ziel hat, erscheint uns auf dem Hintergrund unserer Praxiserfahrungen möglich.

### **5.3 Empfehlungen für die Praxis**

Im Vorfeld von Maßnahmen mit bildungsbenachteiligten Zielgruppen sollte der Frage nachgegangen werden, was unter Erfolg verstanden wird, und diese Überlegungen sollten sowohl den intern Beteiligten als auch den Finanziers transparent gemacht werden, und zwar gerade dann, wenn es nicht nur um eine Vermittlung von Fachinhalten geht, sondern darüber hinaus um eine Weiterentwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzbereiche, die nicht kognitiv als Wissen vermittelbar, sondern im Prozess der Arbeit erfahrbar und erlebbar sind, um handlungsrelevant zu werden. Die Möglichkeit, die o.g. Frage systematisch und nachvollziehbar beantworten zu können, sollte nicht erst dann an Relevanz gewinnen, wenn Teilnehmer/innen eine Maßnahme abbrechen oder ihre Prüfungen nicht bestehen. Kurz: Im Idealfall sollte für alle Beteiligten im „Gesamtpaket eines pädagogischen Kon-

zeptes“ detailliert die Frage nach den Erfolgskriterien so umfassend wie möglich geklärt sein. Geht ein pädagogisches Gesamtkonzept von der Idee des selbstgesteuerten Lernens aus, erscheint uns dies um so wichtiger. Selbstgesteuertes Lernen wird erfahrungsgemäß als ein „Kontrastprogramm“ zum dualen Ausbildungssystem empfunden. Vertreter/innen von Ministerien, Berufsschullehrer/innen, Vertreter/innen der Kammern, der Arbeitsverwaltung, die Teilnehmer/innen selbst gehen per se nicht von der Möglichkeit selbstgesteuerten Lernens aus. Sie erwarten insofern gerade bei innovativen Projekten mit Spannung die Beantwortung der Frage nach dem Erfolg. Es darf daher vermutet werden, dass im Zweifelsfall nach den klassischen Erfolgskriterien gefragt wird. Wie viele haben abgebrochen? Wie viele haben bestanden? Wie viele wurden von Betrieben in unbefristete Arbeitsverhältnisse übernommen? Kurz: Haben sich die getätigten Investitionen gelohnt? Fragen nach der Anzahl der Abbrecher/innen und der Vermittlungsquote dürften im Mittelpunkt des Interesses stehen. Fragen, die darauf zielen, ob es durch das Projekt initiierte positive Veränderungen der Teilnehmer/innen gab, die außerhalb eines Beschäftigungsverhältnisses oder einer direkt messbaren Vermittlungsquote liegen, werden vermutlich seltener nachgefragt werden.

Wenn die Zielsetzung eines Projektes über die Vermittlung von Fachkompetenzen hinaus eine Förderung von Schlüsselkompetenzen beinhaltet, dann hat es sich als hilfreich erwiesen, eine individualisierte Vorgehensweise zu wählen.

Diese Vorgehensweise lässt es u.E. zu, dass

- Wissen über das eigene Wissen und Lernen (metakognitives Wissen) im Verlauf einer Maßnahme erworben werden kann,
- vorhandenes Vorwissen – sowohl praxis- als auch theoriebezogenes – aktiviert und einbezogen werden kann. Der vorhandenen Möglichkeit der Gestaltung von Lernfeldern kommt hier bei Lerngewohnten eine besondere Bedeutung zu, da Erfolgserlebnisse sich dabei – motivationsfördernd – am schnellsten zeigen.

Eine modularisierte Vorgehensweise erhöht die Möglichkeiten eines flexiblen Einsatzes von Lernmaterialien. Notwendig erscheint hierbei jedoch das Vorhandensein eines strukturierenden Arbeitsinstrumentariums, z.B. in Form eines Berufsbildungspasses.

Die Einbeziehung verschiedener Lernumwelten muss detailliert geplant werden. Im Projekt waren bspw. Lerner-Kleingruppen vorgegeben. Lerner Großgruppen erfordern sicherlich andere Vorgehensweisen und Lernumwelten.

Die Zielsetzung einer möglichst engen Verbindung von Theorie und Praxis erfordert einen intensiven und dauerhaften Abstimmungsaufwand zwischen Umschulungsträger und Betrieb. I.d.R. werden sich Betriebe dauerhaft auf diesen Aufwand nur dann einlassen, wenn sie Vorteile aus ihrer Perspektive erkennen können. Die Schaffung von moderierten Kontaktmög-

lichkeiten für die Betriebe untereinander stellt eine Möglichkeit dar, diese Vorgehensweise zu fördern.

Ein Auf- und Ausbau von Kontakten zu Berufsschulen, und damit zumindest indirekt zu den Prüfungsgremien ist ein weiteres zu berücksichtigendes Aufgabengebiet. Wenn Maßnahmen output- und abschlussorientiert sind, empfiehlt es sich, zu eruiieren, inwieweit Prüfungsfragen und -vorschläge hier seitens des Maßnahmeträgers mit eingereicht werden können.

Die Etablierung eines innovativen Projektes setzt den Aufbau einer regionalen „Lobby“ voraus. Damit gewinnen Aufgabengebiete wie z.B. Pressearbeit und die Suche nach Sponsoren eine große Bedeutung.

Räumliche Voraussetzungen zur Förderung von selbstgesteuertem Lernen sollten nicht unterschätzt werden. Vorhanden sein sollten Gruppenräume, Räume für Einzelgespräche, Besprechungszimmer, die sich bezüglich der Ausstattung und der Möblierung von „Unterrichtsräumen“ deutlich unterscheiden, EDV-Räume mit Gruppentischen, Lern- und „Unterrichtsineln“. Idealerweise sollten Teilnehmer/innen an der „atmosphärischen“ Ausgestaltung der Räumlichkeiten beteiligt werden. Je nach gewähltem Berufsbereich werden unterschiedliche Gestaltungswünsche deutlich, die immer auch Anlass geben, Themen wie z.B. „Beruf und Berufung“, also Identifikation mit dem gewählten Berufsbild, aufzugreifen.

## **6. Schlussbemerkungen**

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, mit einem aus der Bildungspraxis mit heterogenen, lernentwöhnten Zielgruppen entwickelten Konzept, in dem unterschiedliche theoretische Ansätze wie Lernberatung, Modularisierung, Selbststeuerung zusammenflossen, einen Beitrag zu einer Handreichung für die Praxis zu leisten.

Im Mittelpunkt unseres Interesses standen die im Projekt eingesetzten Methoden zur Förderung der Selbststeuerungspotentiale der Teilnehmer/innen, aber auch die Grenzen, die vor allem durch die beschriebenen externen Rahmenbedingungen gesetzt wurden.

Die Empfehlungen für die Bildungspraxis ähnlicher Projekte erheben auf keinen Fall Anspruch auf Vollständigkeit. Es sind jedoch gerade die Schnittstellen zwischen inhaltlichen Konzeptionen und externen organisatorischen Bedingungen, die, werden sie im Vorfeld in die Planung einbezogen, einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung formal gesteckter Ziele leisten, ohne dabei die Teilnehmenden mit ihren Erfahrungshintergründen, Bedürfnissen und individuellen Zielvorstellungen aus dem Auge zu verlieren.

Alle am Bildungsprozess Beteiligten – Teilnehmer/innen, Lehrende, Institution, Finanziers – müssen zur Erreichung der arbeitsmarktpolitischen, gesellschaftlich-sozialen und pädagogischen Ziele eines solchen Projektes die Bereitschaft entwickeln, in die Rolle des Lernenden zu schlüpfen. Dies stellt u.E. eine Möglichkeit dar, mit der ein Beitrag zum Prozess des lebens-

langen Lernens, zur Finanzierung lernender (Bildungs-)Organisationen und zur Entwicklung von Selbststeuerungsprozessen im Lerngeschehen erreicht werden kann.

Abschließend bleibt festzustellen, dass eine Forderung aus dem Jahre 1657 von Johann Amos Comenius wieder aktuell wird: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen; und bei der in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht“ (zit. nach Dietrich in: Themenheft: Lernnachweise. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/1998, S. 49).

### **Literatur**

- Basting, Alexandra: Integration langzeitarbeitsloser SozialhilfeempfängerInnen in den Arbeitsprozess. Eine Abbrecheranalyse. Diplomarbeit. Frankfurt/M.: FH 1998
- Brüning, Gerhild (Hrsg.): Innovative Konzepte in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE 1998
- Döring, Klaus W.: Lehren in der Weiterbildung. Weinheim 1995
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie: Lernberatung. Hohengehren 1998
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard: Lehren ohne Zukunft? Hohengehren 1998
- Neue Arbeit Saar: Dritter Zwischenbericht von AQLs. 1998
- Thema: Lernnachweise. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/1998
- Rebel, Karl Heinz: Zur Realisation Selbstgesteuerten Lernens. Machbarkeitsstudie, o.O. 1998

## **Autoren**

### **Andrea Becker**

Pädagogische Mitarbeiterin im Projekt AQLS – Abschlussbezogene Qualifizierung langzeitarbeitsloser Sozialhilfeempfänger bei der NAS gGmbH, Saarbrücken

### **Franz Corcilus**

Sozialarbeiter, Abteilungsleiter und Projektleiter im Projekt AQLS – Abschlussbezogene Qualifizierung langzeitarbeitsloser Sozialhilfeempfänger bei der NAS gGmbH, Saarbrücken; freiberuflicher Berater in der beruflichen Weiterbildung

### **Stephan Dietrich**

Diplom-Pädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V., Frankfurt/M.

### **Prof. Dr. Dubs**

Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik (IWP) und ordentlicher Professor an der Universität St. Gallen (Schweiz)

### **Prof. Dr. Peter Faulstich**

Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft

### **Elisabeth Fuchs-Brüninghoff**

Erwachsenenbildnerin, Individualpsychologische Beraterin (DGIP), wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V., Frankfurt/M.

### **Dr. Dieter Gnahs**

Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung am IES - Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover

### **Wolfgang Himmel**

Erwachsenenpädagoge, Berater, Leiter der Abteilung Berufliche Bildung an der VHS Konstanz-Singen e.V.

### **Prof. Dr. Jost Reischmann**

Leiter des Lehrstuhls für Andragogik an der Universität Bamberg

### **Sabine Seidel**

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung im IES – Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover