

**Erhard Schlutz (Hrsg.)**

**Lernkulturen**

Innovationen - Preise - Perspektiven

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/schlutz99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/schlutz99_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**

### **Erhard Schlutz (Hrsg.) (1999): Lernkulturen - Innovationen - Preise - Perspektiven**

Erst in den 90er Jahren wird der Begriff „Innovation“ auch mit dem Bildungsbereich in Verbindung gebracht. Was aber bedeutet „Innovation“ in der Erwachsenenbildung? Angeregt durch die Resonanz auf den gleichnamigen Preis des DIE gehen die Autorinnen und Autoren dieser Frage nach.

Bei der Auswahl der Preisträgerinnen und Preisträger klärt sich am Beispiel der ausgezeichneten Projekte, was von der Jury im Konsens als innovativ empfunden wird. 1999 waren dies Ansätze zu einer neuen Lernkultur, die im Hauptteil des Buches kommentiert und vorgestellt werden: „Offenes Lernen“, „Lernberatung“, „Wohnen-Arbeiten-Lernen“, „Eigen ist Art“ und „Gleichstellung“, allen ist gemeinsam, daß sie getragen sind von einer besonderen Konzentration auf die Lernenden mit ihren Eigenheiten und ihrem Potential.

Die Vielfalt innovativer Ansätze in der Weiterbildung spricht der perspektivische Teil des Buches an, der die mit den eingereichten Modellen eingefangene Momentaufnahme der deutschen Erwachsenenbildung reflektiert und weiterdenkt. Ein Fahrplan zur pädagogischen Innovation kann und soll das Buch nicht sein, „denn wenn wir wüßten, was Innovation ist, käme dies ihrer Entzauberung gleich“ (Götz).

Erhard Schlutz (Hrsg.)

# Lernkulturen

Innovationen

Preise

Perspektiven

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (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 Fortbildung und Beratung zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Lernkulturen** : Innovationen ; Preise ; Perspektiven / Erhard Schlutz  
(Hrsg.). - Frankfurt/M. : Dt. Inst. für Erwachsenenbildung 1999  
ISBN 3-933222-19-2

© 1999 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.  
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.  
Layout/Satz/Umschlag: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel  
Druck: Druckerei Lokay  
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)  
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

# Inhalt

## Vorbemerkungen

*Ekkehard Nuissl* ..... 5

## I INNOVATIONEN

### Preiswürdige Lernkulturen

*Erhard Schlutz* ..... 11

### Die Praxis und der Preis

*Angela Venth* ..... 22

### Innovation statt Bildungsreform?

*Ekkehard Nuissl* ..... 28

## II PREISE

### Offenes Lernen

#### Laudatio

*Hannelore Bastian* ..... 41

#### „Lernen kann man nur selbst!“

*Iris Paluch, Ben Krischausky* ..... 43

### Wohnen – Arbeiten – Lernen

#### Laudatio

*Klaus Götz* ..... 56

### Wohnen, Arbeiten, Lernen im Landkreis Aurich

*Christiane Bents, Günther Fahle, Frank Martens,  
Oliver Müller-Röttger* ..... 59

### Lernberatung

#### Laudatio

*Rainer Zech* ..... 72

### Vom Lehren zur Lernberatung

*Marita Kemper, Rosemarie Klein* ..... 75

### Eigen ist Art

#### Laudatio

*Hannelore Bastian* ..... 94

<b>Weiterbildung als komplexes ästhetisches Experiment</b>	
<i>Stefan Brée</i> .....	97
<b>Der Stein des Anstoßes</b>	
<i>Gudrun Lenz</i> .....	111
Gleichstellung in der Weiterbildung	
<b>Laudatio</b>	
<i>Wiltrud Gieseke</i> .....	115
<b>Frauen und Männer gestalten Zukunft gemeinsam – Dialoge zwischen den Geschlechtern</b>	
<i>Iris Dilg</i> .....	118
Der panaromatische Donnergurgler	
<b>Laudatio</b>	
<i>Erhard Schlutz</i> .....	127
<b>Aus der Komponistenwerkstatt</b>	
<i>Peter Ludwig</i> .....	130
<b>III PERSPEKTIVEN</b>	
<b>Medien – Motor oder Mittel pädagogischer Innovationen?</b>	
<i>Erhard Schlutz</i> .....	137
<b>Zwischen Bildung und Bewegung – Ansätze zum politischen Lernen</b>	
<i>Angela Venth</i> .....	154
<b>Kulturelle Bildung als Innovationspotential?</b>	
<i>Hannelore Bastian, Rainer Zech</i> .....	160
<b>Neue Aufgaben und Rollen für Organisationen und Professionen</b>	
<i>Rainer Zech</i> .....	171
<b>Vom Adressaten zum Akteur?</b>	
<i>Hannelore Bastian</i> .....	183
<b>Innovation im Verborgenen</b>	
<i>Klaus Götz</i> .....	193
<b>Anschriften der Autoren</b> .....	200

## Vorbemerkungen

Erwachsenenbildung ist im Wortsinne ein „weites Feld“, vielleicht weiter noch, als es Fontane in seiner „Effi Briest“ gemeint haben mag. Erwachsenenbildung beginnt nicht hier und endet nicht da, sondern geht fließend in andere Gesellschaftsbereiche über – in den Betrieb und das Arbeitsleben, in das soziale Umfeld, in Erziehung und Freizeitgestaltung, in Politik und Lebensplanung. Erwachsenenbildung ist an den Rändern unklar, manchmal heißt es „ausgefranst“, und widersetzt sich auch einem zielgerichteten (bildungs)politischen Zugriff. Wie die Ränder, so ist auch das Zentrum der Erwachsenenbildung undeutlich: Am ehesten erkennbar noch, weil mit einer eigenen politischen Geschichte verknüpft, ist die allgemeine Erwachsenenbildung mit ihren staatlich geförderten Institutionen. Es gibt jedoch auch andere Zentren, solche der betrieblichen Weiterbildung, der politischen Bildung im gewerkschaftlichen Raum, der kommerziellen Sprachenschulung. Zu ihnen allen gehören Institutionen und Menschen, die Erwachsenenbildung betreiben.

Die Wahrnehmung dieses „weiten Feldes“ als undurchschaubar und undeutlich ist die eine, ordnungspolitisch und systematisierend intendierte Blickweise. Die andere besteht darin, in dieser Unübersichtlichkeit und in der erkennbaren Dynamik und Flexibilität das Positive zu sehen, mittels dessen gesellschaftliche Veränderungen nicht nur erlitten und nachvollzogen, sondern bewusst gestaltet werden können. Eine dynamische und innovative Erwachsenenbildung befähigt die Menschen, ihre eigene Lebensumwelt und Zukunft selbst zu gestalten.

Schneller zu sein als der gesellschaftliche Wandel, der akzeleriert und in digitalisierten Formen stattfindet, bedeutet, noch innovativer und noch dynamischer Bewegungen aufzugreifen und in pädagogische Aktivitäten umzusetzen. Eigentlich ist alles Innovation, was in diesem undurchsichtigen und weiten Feld der Erwachsenenbildung tagtäglich geschieht. Eigentlich ermöglicht alles einen systeminternen Transfer, so wie der Meta-plan aus dem betrieblichen Entscheidungsprozess zur Methode in der Erwachsenenbildung und das Rollenspiel zu einer interaktiven Form betrieblicher Entscheidungsfindung wurde. Und dennoch ist nicht alles Innovation, und nicht jede Innovation ist – gemessen an den Werten humaner Bildungsziele – als positiv einzuschätzen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat vor fünf Jahren den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung ins Leben gerufen, um eine pädagogische Diskussion neu zu beleben. Eine pädagogische Diskussion, die nicht an bestimmte Institutionen gebunden ist und nicht an einseitige Zielvorgaben. Eine pädagogische Diskussion, welche zwischen den einzelnen Bereichen des weiten Feldes Erwachsenenbildung stattfindet und Gemeinsamkeiten erkennbar werden lässt. Eine pädagogische Diskussion, die es ermöglicht, sich erneut über Ziele zu verständigen und Erfahrungen auszutauschen, auf welchen Wegen diese Ziele erreicht wurden – oder nicht.

Ein Preis hat mehrere Eigenschaften, die eine solche Diskussion forcieren und beflügeln. Ein Preis ist – in der Pädagogik selten genug – eine positive Wertschätzung statt einer negativen Sanktion. Ein Preis hat einen Wert in der Öffentlichkeitsarbeit, ist „marktfähig“ und imagefördernd. Und: Einen Preis erhalten nicht alle, sondern nur wenige – er bedeutet daher Selektion, Kritikfähigkeit, Austausch von Kriterien, Begründung und Legitimation. Ein Preis fokussiert all das, was angesichts eines nur undeutlichen Zentrums von Disziplin und Praxisfeld notwendig ist. Er fokussiert Gemeinsamkeiten und die Verständigung darüber, was denn die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen auszeichnet und auf welche Bewertungen man sich einigen oder nicht einigen kann.

Darüber hinaus erfüllt der Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung – gewissermaßen im Nebeneffekt – zwei weitere Funktionen. Zum einen ist er ein Anlass, Menschen öffentlichkeitswirksam über die Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu informieren, für neue Lernformen und neue Zugänge zu werben und zur Teilnahme zu motivieren. Zum anderen macht er auf das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung aufmerksam, dessen Serviceleistungen für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung noch in breiterem Umfang genutzt und in Anspruch genommen werden können, um Qualität und Professionalität des Lernens Erwachsener zu verbessern.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung sieht seinen alle zwei Jahre vergebenen Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung an als ein Mittel, zur Diskussion in Fachkreisen anzuregen, die Sicht auf Erwachsenenbildung zu schärfen, innovative Ansätze zu fördern und sie auch im politischen Raum weiter zu verankern. Das DIE hat sich bewusst für eine



freie Jury entschieden, die mit institutsexternen Fachleuten besetzt ist und ihre Entscheidung in freier Diskussion trifft. Das DIE geht davon aus, dass durch diese Art der Preisvergabe sowohl Entwicklungen in der Praxis gefördert als auch wissenschaftliche Diskurse weitergetrieben und angeregt werden können.

Die hier vorliegenden Beiträge zur Vergabe des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung im Jahre 1999 bestätigen, dass in der Diskussion der Jury, in der Begründung der Preise und in der Präsentation der entwickelten Modelle vielfältige Impulse für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung liegen. Bereits jetzt ist absehbar, dass an der nächsten Preisvergabe im Jahre 2001 großes Interesse besteht und begonnene oder laufende innovative Vorhaben zur Eingabe vorbereitet werden. Auch hierin liegt eine Funktion des Preises: Nicht nur die ausgezeichneten, sondern auch neuartige und transferierbare Entwicklungen, die sonst möglicherweise unbekannt geblieben wären, können über das Auswahl-Verfahren einer breiteren Öffentlichkeit bekanntgemacht werden.

Ekkehard Nuisl  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung





**INNOVATIONEN**  
**INNOVATIONEN**



*Erhard Schlutz*

## **Preiswürdige Lernkulturen**

Die öffentliche Bildung Erwachsener, obwohl in Europa seit 150 Jahren in Bewegung und Expansion, ist immer noch eine relativ junge, wenig routinisierte gesellschaftliche Praxis, von der keineswegs endgültig feststeht, was zu leisten sie in der Lage ist. Sie findet dies heraus, indem sie regelmäßig ihre Programme prüft und überdenkt, aber mehr noch, indem sie bisherige Grenzen deutlich und für die Öffentlichkeit sichtbar überschreitet. Am letzten vor allem scheint es zu mangeln, am Sichtbarmachen. Dass organisierte Weiterbildung eine aufregende Abfolge von Probierbewegungen und Bildungsexperimenten darstellt, ist der Öffentlichkeit, zumal der politischen, nicht immer präsent. Zur Zeit kann sie sogar den Eindruck gewinnen, Weiterbildungsanbieter befassten sich vornehmlich mit sich selbst: mit dem Geld, dem fehlenden, mit Finanzierungsmöglichkeiten, mit Management und Marketing, mit Qualitätskontrolle und Organisationsentwicklung. So nötig dies auch tatsächlich ist und so häufig der Rückzug der Bildungspolitik ursächlich daran beteiligt ist, so lässt die Beschäftigung damit doch allzu sehr Auftrag und Zweck von Weiterbildung in den Hintergrund treten. Zugleich scheint die Mühe, die mit der Organisationsarbeit verbunden ist, allzu häufig eine Stimmung unter Weiterbildnern zu fördern, die eigentümlich zwischen Selbstentwertung und forscher Modernität schwankt.

## **Innovationen**

Demgegenüber soll der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ des DIE das auszeichnen, was doch Endzweck des Ringens um Organisation und Finanzierung ist, die (neue, bessere) Leistung für Nutzer, Auftraggeberinnen und Förderer. Der Preis soll öffentlich Anerkennung aussprechen, zunächst den ausgezeichneten Projekten und ihren Macher/innen, sodann der innovativen Weiterbildungsszene überhaupt. Eine Innovation ist etwas, worüber man sich freuen sollte, heißt es im Beitrag von Klaus Götz am Schluss dieses Bandes.

Jedenfalls sollte „Innovation“ nicht als bloßer Slogan einer Modernisierungs- und Marketingsprache, als nur ökonomisches Erfordernis oder gar als Ersatz für Bildungspolitik abgetan werden (vgl. den Beitrag von Nussl in diesem Band). Innovation kann auch als reflexive Arbeit innerhalb laufender Veränderungsprozesse verstanden werden. Innovationen können zu Wegweisern werden zwischen der Fülle anscheinend möglicher Optionen und der subjektiven Begrenztheit von Realisierungsmöglichkeiten (vgl. dazu Schäffter 1999). Der vorliegende Band möchte diesen Aspekt von Innovation hervorheben und mit Blick auf die Preisträger und Einsendungen der Preisverleihung 1999 klären helfen, was Innovationen in der Erwachsenenbildung heute sein können und welche Perspektiven entwicklungsfähig erscheinen.

Was ist denn eigentlich Innovation? Das möchte manch einer von der Jury vorab wissen.

Nun, wenn man vorher wüsste, was eine Innovation ist, dann wäre es vermutlich keine!

Andererseits würde man eine Innovation vielleicht gar nicht entdecken, wenn man nicht doch gewisse Suchmuster im Kopf hätte. Dies zeigt das Buch von Peter Faulstich „Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen“ (1998). Innovationen könne man nicht vorab bestimmen, sondern nur in der Beobachtung von Versuchen dazu, sagt Faulstich. Gleichwohl zentrieren sich die von ihm publizierten wissenschaftlichen und praktischen Bemühungen um die Themen Erwerbsarbeit und die Herausbildung neuer Kompetenzen dafür; sie erscheinen als mehr oder weniger von einem gewerkschaftlichen Engagement getragen.

Anders gehen Christiane Schiersmann u. a. (1998) bei ihrer Untersuchung von Einrichtungen der Familienbildung in der Bundesrepublik an das Aufspüren von Innovationen heran. Sie unterscheiden zwischen Produkt-, Verfahrens- und Sozialinnovationen und interpretieren alle institutionellen Antworten auf Veränderungsdruck als Innovationen. Im Sprachgebrauch hat Innovation aber immer auch mit einer Wende zum Besseren zu tun. Nicht jede Veränderung ist danach eine Innovation, auch nicht jedes Ersetzen von Altem. In der genannten Forschungsarbeit wird versucht, den Innovationsbegriff für wertfreie wissenschaftliche Beschreibungen zu nutzen. Wer einen Innovationspreis vergeben will, kommt dagegen nicht um Wertung herum. Das Interesse der Jury

lag zudem weniger bei den internen Leistungen als bei der Produktinnovation.

Der Innovationsbegriff relativiert sich allerdings um so mehr, je umfassender und allgemeinverbindlicher man ihn anwenden will. In der Auswertung der Erwachsenenbildungsmodelle, die seit 1996 innerhalb des Socrates-Programms der EU gefördert wurden, heißt es zum Aspekt der geforderten Innovation: „Innovation is in itself a slippery concept. What is an innovation in one setting may be quite conventional in another“ (Nuisl 1999, S. 39). Diese Feststellung verweist darauf, dass neue Bildungsansätze in der Regel aus einer Mischung von Aspekten und Methoden hervorgehen, die im einzelnen durchaus nicht neuartig erscheinen müssen.

Sucht man im Weltmaßstab nach pädagogischen Innovationen, wie es das UNESCO-Institut für Pädagogik getan hat (vgl. Mauch/Papen 1997), so wird bald bewusst, dass man deren Innovationsgehalt kaum aus einem Blickwinkel heraus beurteilen und vergleichen kann. Es gibt keine universale Form von Innovation, die auf alle Gesellschaften passt oder übertragen werden kann. Die Projektentwickler aus allen Erdteilen haben häufig gar nicht von Innovationen gesprochen, sondern, gefragt nach ihren Absichten, geantwortet: „We wanted to do something *different!*“ (Mauch 1997, S. 15). Also, wir wollten etwas anderes machen, etwas, was sich unterscheidet, abhebt vom Bisherigen. Wir haben es in unseren Überlegungen als Grenzüberschreitung oder als Wahrnehmung eines neuen Musters bezeichnet, müssen uns aber selbst im Hinblick auf die Bundesrepublik fragen, ob Innovationen nicht eigentlich nur innerhalb ihrer spezifischen Kontexte (z.B. Großstadt oder zersiedeltes Land) gesehen und gewürdigt werden können.

Kann man Innovationen an den Turbulenzen erkennen, die sie erzeugen? Dies wird im Vorwort des UNESCO-Bandes behauptet. Ist dies aber nicht ebenfalls kontextbedingt?

Zumindest lässt das ein Blick in unsere Bildungsgeschichte vermuten. Die Innovationen der sogenannten realistischen Wende seit Ende der sechziger Jahre (berufliche und abschlussbezogene Bildung, Zertifizierung, Professionalisierung, staatliche Förderung) waren doch von einem großen gesellschaftlichen Konsens getragen. Als aber nur wenige Jahre später die Bremer Volkshochschule die Demokratisierung von Bildung durch Umstellung des Programms auf Ziel- und Randgruppen voranzutreiben ver-

suchte (vgl. Schlutz 1995), kam es zu dramatischen öffentlichen Auseinandersetzungen, zum Verlust des „Stammpublikums“ und auch zu Selbstwidersprüchen. Innovationen, die über eine gewisse Balance zwischen bisherigen Bildungserwartungen und institutionellen Antworten hinauszielen, können dramatische Folgen haben.

Nun muss es bei Bewerbungen um einen alle zwei Jahre vergebenen Preis nicht um Innovationen im Welt- oder Epochenmaßstab gehen. Dennoch hat die Jury versucht, sich von Innovationen überraschen zu lassen, also deren eigene Fragestellung, Innovationsdefinition und Kontexte aufzugreifen, Innovationen nicht in der platten Neuigkeit an sich, sondern in ihrem Lösungswert zu sehen. Eine breit angelegte Ausschreibung sollte Raum für Unvorhergesehenes schaffen. Nur in zwei Vorbedingungen war sich die Jura von Anfang an einig: Die Innovation soll letztlich den Nutzern zugute kommen. Ihre Realisierung muss, zumindest in Ansätzen, erkennbar sein; die Idee allein reicht nicht.

Anders als bei Film- oder Literaturpreisen kann die Jury eines Bildungspreises die möglichen Objekte nicht gemeinsam und vollständig wahrnehmen, sondern allenfalls gute Beschreibungen davon. Das verbietet eigentlich eine punktuelle Auswahl kurz vor der Preisverleihung. Die Jury hat deshalb über den gesamten Ausschreibungszeitraum von etwa ein- einhalb Jahren hinweg an der Auswahl gearbeitet. 10 Sitzungstage und viel Hausarbeit dazwischen waren nötig, um in einem gemeinsamen Erfahrungsprozess die Realität hinter den schriftlichen Darstellungen zu ermitteln und den jeweiligen Innovationsanspruch gerecht zu beurteilen.

Ein großer Teil der Einsendungen schied schon nach ersten Prüfungen aus, weil sie keine nachvollziehbare Darstellung ihres Projektes liefern konnten oder wollten (siehe den nachfolgenden Beitrag von Angela Venth), so dass etwa 80 Projekte zur genaueren Begutachtung anstanden. Die Unterlagen dieser Projekte wurden an die Mitglieder der Jury zur Untersuchung verteilt. Diese fertigten danach eine eigene pointierte Beschreibung des Projekts für eine Präsentation in der Jury an (Prinzip der Patenschaft). Bei noch offenen Fragen, die sich bei der individuellen Lektüre oder nach der Diskussion in der Jury ergaben, wurde den Einsendern Gelegenheit gegeben, weitere Stellungnahmen oder Materialien nachzuliefern. In einigen wenigen Fällen wurden auch Besuche vor Ort vorgenommen. Nach jeder Diskussionsrunde wurde entschieden, welche Projekte weiterhin im



„Pool“ möglicher Preisanwärter verbleiben sollten. Bei schwankender Bewertung innerhalb der Jury wurde ein zweites Jury-Mitglied um ein Gutachten gebeten. In den Schlusssitzungen wurden die verbliebenen Projekte vergleichend bewertet. Schließlich wurden fünf Projekte als gleich gewichtige für die Preisverleihung ausgewählt.

Mehrmals hat die Jury in diesem induktiven Prozess sich rückblickend Rechenschaft darüber abzulegen versucht,

- welche Kriterien bei positiven Ersturteilen eine Rolle spielten,
- was die einzelnen Mitglieder dabei unter Innovation verstanden hatten.

In der Gewichtung zwischen vergleichbaren Einsendungen stach ein Projekt um so mehr hervor,

- je relevanter, auch verbreiteter, das zu lösende Problem erschien („Themenbonus“),
- je weiter die Grenzüberschreitung des Lösungsversuchs ging,
- je aspektreicher die Entwicklungsarbeit und das Veränderungspotential sich darstellten,
- je nachhaltiger, u.U. auch je übertragbarer die Lösung wirkte.

Trotz dieses Versuchs der Wahrnehmungsoffenheit sind sich die Jury-Mitglieder dessen bewusst, dass das Erkennen von etwas Neuem, eines neuen Musters oder einer Musterverschiebung natürlich auch von den Vorkenntnissen und Vorurteilen der Jury abhängt (in diesem Fall: drei Frauen, vier Männer aus Praxis und Wissenschaft). So hat es auch Einsendungen gegeben, bei denen unsere Vorkenntnisse nicht ausreichten, um den Neuigkeitsgrad bewerten zu können. Zuweilen haben wir uns von einschlägigen Experten beraten lassen, aber wir können nicht ausschließen, Preiswürdiges übersehen zu haben.

## Preise

Bei der Endauswahl für die Preisverleihung 1999 kam es der Jury so vor, als hätten die ausgewählten Projekte vieles gemeinsam, ohne dass dieses bewusst angezielt worden war. (Die Preisverleihung zwei Jahre zuvor hatte dagegen kontrastierende Preisträger aus unterschiedlichen Sparten erbracht, vgl. Meisel 1997.) Wiltrud Gieseke brachte die Gemeinsamkeit auf den Punkt: Es gehe offensichtlich in allen besonders preis-

würdigen Projekten um die Vertiefung oder sogar Erneuerung von „Lernkulturen“. Lernkultur umfasst mehr als eine neue Methode des Lernens oder des Lernenlassens. Lernkulturen stellen eine soziale Realität dar, die ihren Mitgliedern Orientierung bieten durch geteilte Auffassungen vom Lehr-Lern-Handeln, durch einen gemeinsamen Stil (vgl. dazu Arnold 1998).

Ich möchte versuchen, dieses Gemeinsame stichwortartig zu kennzeichnen und die Projekte gleichsam im Schnelldurchlauf vorzustellen, ohne ihrer Eigenwilligkeit Abbruch zu tun (s. dazu die ausführlichen Darstellungen in diesem Band). Zunächst eine Skizze der Einzelprojekte:

*„Offenes Lernen“ (OL):* Die Hamburger Stiftung berufliche Bildung, eine Einrichtung zur gewerblichen Ausbildung und Umschulung, u. a. für Problemgruppen des Arbeitsmarktes, hat das Lehren in geschlossenen Maßnahmegruppen abgeschafft. Mit den Lernenden werden individuelle Lerngänge vereinbart, die mit Hilfe von Selbstlernmaterialien und unterschiedlichen Lernräumen, Gruppenarbeit und vor allem von Lernberatung gesichert werden. Ziele: Kostenersparnis; Individualisierung des Lernens und Stärkung der Selbständigkeit; differenziertes Angebot von Berufsbildern; größere Vermittlungserfolge.

*„Wohnen – Arbeiten – Lernen“ (WAL):* Obdachlosen oder in zerrütteten Familienverhältnissen lebenden Jugendlichen wird an den Kreisvolkshochschulen Aurich und Norden die Möglichkeit eines betreuten Wohnens und einer psychosozialen Unterstützung gegeben, wenn sie zugleich eine ihrem Stand angemessene Qualifizierungsleistung erbringen (z. B. Schulabschluss, Vorqualifizierung, Ausbildung usw.). Diese integrierte Form von Wohnen, Arbeiten, Lernen verlangt die Kooperation von Qualifizierungs- und Betreuungsteams ebenso wie eine Ressourcenbündelung auf Seiten unterschiedlicher Ämter und Hilfsorganisationen. Ziel: Stabilisierung von Lebens-, Sozial- und Lernfähigkeit; Integration von informellem und formalem Lernen; Kooperation sonst getrennter sozialer Praxen.

*„Lernberatung“ (LB):* Die hier gemeinte Lernberatung (Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund) ist in Maßnahmen für erwerbslose Frauen erprobt worden, die in kaufmännische Berufe gehen oder zurückgehen wollten. Ungewöhnliche Aufmerksamkeit wurde den individuellen Kompetenzen, den jeweiligen Lernprozessen und den gemeinsamen Lern-

schwierigkeiten geschenkt. Die in Lerntagebüchern niedergelegten und in Lernkonferenzen besprochenen Erfahrungen mit dem Lernen werden genutzt zur Stärkung der Lernfähigkeit und -methodik, zur Erhöhung von Selbständigkeit, Selbstbewusstsein, Teamfähigkeit und nicht zuletzt zur Steuerung und Flexibilisierung der Maßnahme durch die Teilnehmerinnen.

*„Eigen ist Art“ (EA):* Dieses Projekt eines Künstlers und einer Künstlerin war Teil einer Fortbildungsmaßnahme des Berliner Senats für Erzieherinnen aus der ehemaligen DDR. Solche professionellen Erziehungsberufe waren nach der Wende, wenn sie nicht ohnehin in ihrer Existenz bedroht waren, vor große Anforderungen der Neuorientierung und des Umgangs mit Diskontinuität, Verunsicherung und eigener Entwertung gestellt. Kann ästhetische Praxis in einer anscheinenden Sackgasse das Gefühl eines möglichen Neuanfangs, rückgebunden an die Entdeckung eigener Kompetenzen und neuer Erfahrungen, ermöglichen? Kann künstlerische Arbeit – jenseits von moralischer oder nur kognitiver Belehrung – auch zu einem anderen Blick auf die eigenen Aufgaben, zu einem anderen Umgang mit Kindergruppen in dieser neuen Welt verhelfen? Alle Anzeichen sprechen dafür, dass die Kunstproduktion, die eigene wie die mit den Kindern, jene Lust auf Unordnung und Erfindung geweckt hat, die aus einer kritischen Situation heraushelfen könnte.

*„Gleichstellung in der Weiterbildung“ (GWB):* Es geht auch um die rechtliche Gleichstellung zwischen Männern und Frauen in diesem Projekt, besonders aber darum, Erkenntnisse über Geschlechterdifferenz in Kommunikation, Lernweisen, Lerninteressen praktisch umzusetzen in die Arbeit einer großen Bildungsinstitution (VHS Mainz). Dazu wird Forschung mit Fortbildung verbunden: Befragungen ermitteln den Bewusstseinsstand und die beobachteten Schwierigkeiten der Beteiligten, Fortbildungen sollen Möglichkeiten entdecken und empfehlen helfen, den Gender-Aspekt fachspezifisch in allen Kursen unter Beteiligung von Männern und Frauen wahrzunehmen und als inhaltlichen Gewinn anzueignen.

Vier der fünf preisgekrönten Projekte sind im weiten Sinne der beruflichen Bildung zuzurechnen und haben es mit „Problemgruppen des Arbeitsmarktes“ zu tun. Von der Jury war dies nicht bewusst angezielt. Allerdings erscheinen Widersprüche zwischen Lernnotwendigkeiten und -möglichkeiten in einem solchen Umfeld als gewichtiger. Lösungen können (wegen der längeren Verweildauer der Teilnehmenden) besser erprobt

werden. Die *Relevanz der Fragestellungen* ist jedenfalls offensichtlich: Wie kann man mehr Qualität und Individualität erreichen bei weniger Geld? Wie kann man Menschen qualifizieren und integrieren bei schlechter werdenden materiellen und psychosozialen Lebensbedingungen? Wie können die Personen, Männer und Frauen, gestärkt werden in ihrer Lebens- und Lernfähigkeit, Selbstverantwortung und Selbststeuerung angesichts der steigenden Anforderungen an Flexibilität und an die Bewältigung von Diskontinuität?

Die *Anstöße zu Veränderungen* sind allerdings durchaus unterschiedlich: Sie kommen ebenso oft aus einem Auftrag oder Druck von außen wie aus pädagogischer Erfahrung und Initiative. Beides kommt auch zusammen: Eine Vorgabe wird pädagogisch radikalisiert. Flexibilisierung wird als biographische Orientierung, Lernreflexion und Partizipation interpretiert (LB), der angesagte Kunstunterricht als Selbsterfahrung im Sinne zeitgenössischer künstlerischer Praxis (EA), das Gleichstellungsgebot im neuen Weiterbildungsgesetz von Rheinland-Pfalz als Implimentierung von Geschlechterdifferenz in Bildungsarbeit (GWB). Zwang und Innovation schließen sich keinesfalls aus, sondern können sich dialektisch bedingen. Zwang kann von außen kommen, etwa in Form radikaler Kürzung des Budgets (OL), oder von innen, etwa als Eingeständnis, dass normale Qualifizierungsmethoden bei Jugendlichen in einer bestimmten Lebenslage nicht greifen (WAL). Ob Zwang produktiv gewendet werden kann, scheint vor allem davon abzuhängen, ob die Betroffenen alles daran setzen, sich Handlungsspielräume zu erhalten oder wiederzugewinnen.

Immer spielt dabei auch *Geld* eine Rolle, und insofern bleibt der teilweise Rückzug der Bildungspolitik bedrohlich für einen breiten Innovationssektor. Aber die ungewöhnliche Reaktion der Hamburger Stiftung (OL) auf das Sinken von Fördermitteln – nämlich durch Steigerung der Ziel- und Qualitätsansprüche und kühne Umkehr der bisherigen Arbeitsweise – zeigt auch, dass das Starren auf diese Mittel und deren Ausbleiben häufig die Wahrnehmung dafür trübt, dass es nicht nur die Geldmengen sind, die sich geändert haben, sondern die Probleme, die Menschen und die Anforderungsnotwendigkeiten. Und dass man nun eigentlich selbst an der Reihe wäre ...

Bildungsinnovationen bestehen meist nicht durchgehend aus völligen Neuerfindungen, sondern aus der *Komposition* bekannter oder anderswo

vorgedachter Elemente. Um einen innovativen Schub zu bewirken, müssen diese aber in eine eigene Gesamtkonzeption integriert werden, von der die Beteiligten nach und nach völlig überzeugt sind. Wenn die Diskrepanz zu groß erscheint zwischen neuen Anforderungen und bisherigen Lösungsmöglichkeiten, kann sogar eine weitreichende Änderung von interner Organisation (OL) und/oder externer Vernetzung (WAL) notwendig werden.

Was ist nun das Gemeinsame dieser Preisträger im Sinne einer *Pflege von Lernkulturen*? Allen Projekten scheint gemeinsam zu sein, dass sie von einer üblichen Teilnehmerorientierung auf eine Teilnehmerzentrierung umschalten. Und dies nicht einfach im Sinne eines Blickwechsels, sondern indem sich wortwörtlich alles um die Teilnehmenden „dreht“, um ihre Aktivität, um ihr Lernen und ihre Lernfähigkeit: die pädagogische Beratung, das Bereitstellen von Medien („Lernquellenpool“, LB), die professionellen Teams oder sogar die ganze Betriebsorganisation. Da wird vom Lehren umgestellt auf eigenständiges Lernen und auf Lernberatung (OL), von der bloßen Qualifizierung auf den Aspekt des selbständigen Lebens, Wohnens und Kommunizierens (WAL), auf Lernreflexion und Beteiligung (LB), auf die eigenständige ästhetische Erfahrung (EA), von der falschen Verallgemeinerung der Teilnehmenden auf ihre Wahrnehmung als weibliches oder männliches Wesen (GWB).

*Lernarrangements* werden materiell fassbar und wiedererkennbar durch Räume: die Lerninseln mit mehreren Funktionsräumen im OL, die durch einen Wintergarten verbundenen Wohnhäuser von WAL in Aurich, Rückzug wie Kontakt ermöglichend. Aber auch durch „interaktive“ Medien und kommunikative Stationen: Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool (LB); Abfall, aus dem Neues entsteht (EA). Pädagogische Rollen verändern sich total (OL), werden ergänzt (WAL, LB) oder erscheinen einfach als so wahrnehmungs- und resonanzfähig, wie gute Pädagogen eigentlich immer schon hätten sein sollen: „Wir als Lehrende verstehen uns als Manager dieser offenen Lernsituation, dabei befinden wir uns selbst in einer unsicheren Position, in der wir uns gegenseitig beobachten, mitteilen und stärken“ (Gudrun Lenz in diesem Band).

Es scheint viel *Fremdorganisation* nötig, damit *Selbstorganisation* angebahnt und erfolgreiche Selbststeuerung unterstützt werden können. Ziel- und Arbeitsvereinbarungen schaffen die Verbindung dazwischen. Eben-

so Selbstwahrnehmung/Selbstbeurteilung im Wechsel mit Lernberatung. Und das Erleben von persönlicher Innovation, manchmal von Freude. Also Stärkung der eigenen Person und Aufmerksamkeit für mögliche Lernweisen, eigene und fremde. „Lernen war für mich vorher eine richtige Last. Ich glaube, das lag daran, dass es selten was mit Nachdenken zu tun haben durfte, dafür war keine Zeit. Aber ich glaube, das war auch nicht so gefragt. Dabei ist das die Bereicherung, das Denken ist das Lernen. Genau so“ (Teilnehmerin im Projekt Lernberatung). „Das Experimentieren war früher untergegangen, man hat es nicht zugelassen. Erst als wir selber Skulpturen aus Fundstücken gemacht haben, ist mir aufgefallen, was Kinder da eigentlich machen. Ich habe das nicht für möglich gehalten, was man aus einfachen Materialien machen kann. Jetzt stell ich alles bereit und halte mich zurück. Die Bilder der Kinder verändern sich, es werden jetzt ganz tolle Malwerke“ (Teilnehmerin im Projekt „Eigen ist Art“).

## Perspektiven

Die beiden unmittelbar folgenden Beiträge vertiefen den Begriff und das Konzept der Innovation mit Blick auf das Selbstverständnis der Preisbewerber (Venth) und das Verhältnis von Innovation und Bildungsreform (Nuissl).

Die ausgezeichneten Projekte werden im Kapitel „Preise“ von ihren Initiatorinnen und Machern vorgestellt und von Mitgliedern der Jury in ihrer Bedeutung gewürdigt. Ein Sonderpreis ging an die bisher noch nicht erwähnte Plattenproduktion „Der panaromatische Donnergurgler“, die ebenfalls vorgestellt wird.

Der dritte Teil dieses Bandes mit dem Titel „Perspektiven“ lässt einen Großteil der nicht mit einem Preis ausgezeichneten Projekte Revue passieren, und zwar nach bestimmten Themenkreisen geordnet (Medien, politische und kulturelle Bildung, organisatorische Innovation, der Adressat als Akteur). Damit soll einerseits das in sehr vielen Einsendungen enthaltene Innovationspotential anerkannt und zur Kenntnis gebracht, andererseits soll aber auch auf unerfüllte Erwartungen oder gar „Innovationsstau“ aufmerksam gemacht werden. Innovationen müssen naturgemäß oft stecken bleiben oder scheitern. Denn das Neue wäre nicht das Neue,

wenn es immer auf Anhieb gelänge oder sich durchsetzte. Insofern müsste man vielleicht einen Preis oder eine Preissparte ausschreiben für erfolgreich scheiternde Innovationen, erfolgreich insofern, als man gerade daraus etwas lernen kann.

Selbstverständlich wird man das eingereichte Material nicht als repräsentativ für die deutschsprachige Bildungslandschaft und die in ihr stattfindenden Veränderungen bezeichnen dürfen, denn es wird innerhalb eines besonderen Bedingungsgefüges bekannt. Aber es ist ein empirisches Material, das ein gewisses Innovationsverständnis der Praxis widerspiegelt. Dieses Material für einen größeren Adressatenkreis zum Sprechen zu bringen, Impulse daraus zu vermitteln, ist nicht zuletzt Anliegen dieses Buches.

Vielleicht können wir Leser und Leserinnen dadurch anregen, selbst etwas zur nächsten Preisverleihung einzureichen. Das muss nichts mit den bisher genannten Themen, Zielgruppen und Verfahren zu tun haben. Es muss auch keine große Umwälzung darstellen, aber Sie selbst sollten schon davon überzeugt sein, dass es in Ihrem Arbeitsbereich und Ihrem Umfeld etwas Wichtiges und eine Neuerung darstellt. Vielleicht reichen Sie auch nicht selbst etwas ein, sondern weisen uns hin auf eine „Innovation im Verborgenen“ (Klaus Götz am Schluss dieses Bandes).

### **Literatur**

- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild/Krohn, Miriam (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim, München: Juventa 1998
- Mauch, Werner/Papen, Ute (Hrsg.): Making a Difference: Innovations in Adult Education. Frankfurt/M.: Peter Lang 1997
- Meisel, Klaus (Hrsg.): Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE 1997
- Nuissl, Ekkehard: Adult Education and Learning in Europe. Evaluation of the Adult Education Action within the Socrates Programme. Frankfurt/M.: DIE 1999
- Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
- Schiersmann, Christiane u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen: Leske und Budrich 1998
- Schlutz, Erhard (Hrsg.): Die Bremer Volkshochschule. Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven. Bremen 1995

## **Die Praxis und der Preis**

### **Die Intentionen des Preises**

Mit der Ausschreibung des „Preises für Innovation“ lenkt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Aufmerksamkeit auf die inhaltliche und nicht standardisierte Seite pädagogischer Entwicklungen. Über einen längeren Zeitraum kennzeichneten vor allem Standardisierungen und statistische Belege die Leistungen der Erwachsenenbildung (EB). Diese Seite wurde nachdrücklich betont, um den – lange vernachlässigten – Beweis für wirtschaftliches Handeln in Bildungskontexten antreten zu können und dafür Grundlagen zu schaffen. Wie es häufig bei gegensteuernden Strategien zu beobachten ist, rutschten dabei die Maximen von einer Einseitigkeit in die andere. Um zu vermeiden, dass der Charakter von Erwachsenenbildung derartig eng verstanden wird, will das DIE mit der Preisvergabe ein weitreichenderes Bild von der gegenwärtigen Qualität der EB in die fachliche Öffentlichkeit bringen und die Probe aufs Exempel machen: Dem Preis vorausgesetzt ist die Annahme, dass sich Innovationen herausgebildet haben, diese aber nicht allgemein bekannt werden. Gleichzeitig soll signalisiert werden, dass EB aus mehr und anderem als lediglich ökonomischer Effizienz besteht.

In diesem Interesse berief das DIE in den letzten Jahren einen Kreis von Gutachter/innen ein, die Kriterien für Innovation erstmals explizit zur Sprache brachten. Sie prüften praktische Arbeiten mit entsprechend sensibilisiertem Blick. Zunehmend zeichnete sich ab, dass qualitativ neuartige Modelle, Konzepte oder Projekte auffindbar sein könnten. Dennoch blieb es ein Wagnis, als das DIE nach diesem Probelauf 1995 erstmals einen „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ ausschrieb und formell eine Jury einrichtete. Die ersten Reaktionen waren bemerkenswert: Als sei die Bildungspraxis genau im richtigen Moment gut gezielt wachgerüttelt worden, wurde der Preis als Wegweiser zu innovativen Elementen von EB konzentriert unterstützt. Bereits in die nächste Runde der Preisvergabe strömte eine Flut von Einsendungen. Mit der zweiten Verleihung 1999 stellt der Preis unter Beweis, dass EB flexibel und wandlungsfähig ist und dass ihre praktischen Möglichkeiten politisch bedeutsam sein können.



Der Preis ist für die Bildungspraxis eine gute Möglichkeit, nachzuweisen, wie sie sich erneuert. Das kann allerdings nur gelingen, wenn sie – im gleichen Atemzuge – ihre Leistungen darzustellen vermag. Die aktuelle Zwischenbilanz zeigt, dass eine inhaltlich fundierte und gleichzeitig wirk-same Präsentation neuer Bildungsmomente in der Praxis nicht selbstver-ständlich zum Repertoire professioneller Kompetenzen zählt. Weil die-ser Aspekt zu wenig betont ist, wird er auch nicht geübt. So fehlen oft die Kapazitäten, um auf besondere Akzente im jeweiligen Lernangebot über den Duktus kurzer Pressemeldungen hinaus aufmerksam machen zu kön-nen. Auf diese Weise bleiben innovative Leistungen dann beiläufig und unerkant. Neben fachlich niveauvoller Publizität für Innovatives man-gelt es im Übrigen offensichtlich an theoretisch gestützten Hinweisen, wie eine stärkere Wahrnehmung für ungewohnte Phänomene in der EB zu wecken wäre. Auch ist deren Stellenwert als Erfolgs- und Qualitätskrite-rium noch nicht so öffentlich diskutiert worden, dass die Praxis selbstver-ständlich darauf Bezug nehmen könnte. Innovation – so lehrt es der Preis des DIE – kann sichtbar werden, wenn für sie ein öffentlicher Fokus ent-steht, der dazu anregt und verhilft, die eigene Praxis dementsprechend professionell zu betrachten und zum Vorschein zu bringen.

## **Die Bewerbungen für den Preis**

Die Ausschreibung erreicht mittlerweile Einrichtungen und Vertreter/in-nen der allgemeinen, beruflichen und betrieblichen Bildung bis ins deutschsprachige Ausland. Große Institutionen oder Firmen bewerben sich ebenso wie Einzelpersonen, die als Selbständige ihre Profession be-treiben. Bewerber/innen reichen entweder eigene Arbeiten ein oder mel-den sich stellvertretend für ein Team zu Wort. Meist werden die vorge-stellten Projekte bereits seit einiger Zeit durchgeführt und etliche sind abgeschlossen, so dass über erste Ergebnisse berichtet werden kann. Mehrjährige, aufeinander aufbauende Aktivitäten werden in ihrem Ver-lauf nachvollzogen oder es werden jüngst entstandene Angebote und ihre Auslöser geschildert. Je nach Ausstattung können sich Bewerbungen mehrmedial präsentieren. Manche Einsendungen beschränken sich aber auch auf die knappste schriftliche Form, so dass gegebenenfalls Rückfra-gen erforderlich werden. Insgesamt widerlegen die Erfahrungen mit dem Preis den Eindruck, als sei die Praxis nurmehr an wirtschaftlich ertragrei-chen und kurzfristig herstellbaren Erfolgen interessiert. Durchweg spie-

geln die Einsendungen engagierte, allerdings mehr oder weniger gelungene Versuche wider, die praktische Arbeit zu reflektieren und erklärend auf den Punkt zu bringen. Ist eine Chronologie der Daten von Anfang bis Ende eines Projektes/Modells noch vergleichsweise mühelos zu fixieren, so wird es sehr viel schwieriger, wenn Entstehung, Ziele, Probleme bei der Durchführung und erreichte Effekte zu Papier kommen sollen. Das Durchdenken des eigenen pädagogischen Handelns und seiner – gewollten oder ungewollten – Konsequenzen ist eindeutig nicht geübt. Detailliertere Dokumentationen der Aktivitäten liegen verständlicherweise nur dann vor, wenn ein solcher Schritt durch Projektträger im Rahmen eines entsprechenden Auftrags auch gefördert wird.

Besonders aufschlussreich ist der Bezug auf spezielle pädagogische Terminologien, weil er signalisiert, in welchen Diskussions- oder Verständnisszusammenhang die Modellvertreter/innen sich jeweils einordnen. Die Begrifflichkeit zum Beschreiben von Zielen des Vorhabens kann dann so verwandt werden, als sei sie selbstevident und die gute Bildungsabsicht damit schon gewährleistet, d.h., theoretische Leitbegriffe werden eingesetzt im Sinne sich selbst erfüllender Prophezeiungen. Pädagogisch positiv konnotierte Postulate können also dazu verführen, sich die selbstkritische Betrachtung zu sparen, ob sie zu übersetzen sind bzw. inwiefern sie tatsächlich realisiert werden. Diese Erscheinung sagt noch nichts über die potentielle und faktische Qualität der Bildungsarbeit aus, sondern sie beleuchtet erst einmal einen erheblichen Abstand zwischen Theorie und Praxis. Es fehlt eine Darstellungsebene, auf der sich theoretische Entwürfe und ihr praktischer Ausdruck verbal so vermitteln lassen, dass beides nachvollziehbar integriert wird. Häufig kommt in den Bewerbungen der Blick auf die Teilnehmenden, die „Endverbraucher/innen“ zu kurz, möglicherweise ist die Entfernung zwischen Anspruch und Wirklichkeit darauf zurückzuführen. Systematische Evaluationen sind die Ausnahme, so misst sich der professionelle Anspruch leicht an den eigenen Intentionen und weniger an den Wirkungen bei den Lernenden. D.h., für die Lernpraxis fehlen teilnehmer/innenorientierte Methoden der Analyse und Ergebnissicherung.

Generell aber ist die Bereitwilligkeit, der Jury zusätzliche Informationen zu geben, hoch und erfolgt ohne Zögern, denn schon die Aufmerksamkeit für die geleistete Arbeit motiviert zu zusätzlichen Anstrengungen. Offenbar gehört solche Anerkennung nicht zu den gewohnten alltägli-

chen Erfahrungen. Der Preis verspricht, dass pädagogische Initiative ausgezeichnet wird, allein darauf reagiert die Bildungspraxis in hohem Maß. Die starke Konkurrenz unter Bildungseinrichtungen und -initiativen erzwingt, dass sie sich profilieren. Da für Innovation kein Maßstab existiert, sind Bestätigungen nötig, wenn der Weg dahin eingeschlagen wird. Die Bewerbungen sprechen davon, wie außerordentlich erwünscht, aber wenig selbstverständlich Erfolge für die Profession sind. Sie verstehen sich auch nicht von selbst, wie die eher tastenden darstellerischen Versuche für die Augen der Jury es beweisen. Nicht zuletzt zeigen die Motive zur Bewerbung, dass mit dem Preis tatsächlich eine vernachlässigte Facette der Orientierung für pädagogische Aufgaben getroffen ist, die zur Geltung kommen will. Die Vergabe des Preises wird deshalb in einer bildungspolitisch zersplitterten Welt etwas plastischer machen können, woraus bildungspraktische Veränderungspotentiale bestehen und welche Funktion sie erfüllen können.

## **Zum Innovationsverständnis der Bildungspraxis**

Wenn bereits das Nachdenken und Bewerten von Innovation in der EB neuartig ist, so kann es aufschlussreich werden, wie Vertreter/innen der Praxis selbst sie sehen und vorschlagen. Den Einsendungen sind bestimmte Charakteristika abzulesen; einzelne heben sich besonders markant heraus:

### **Innovation als Prozess**

Praxisvertreter/innen schildern nicht selten Initiativen in einer bestimmten didaktischen Hinsicht, die unbeabsichtigte Wirkungen auf weitere Handlungsebenen haben. Die Initiator/innen werden dann mit der Erkenntnis konfrontiert, dass sich Innovatives nicht eindimensional herstellt und dass es im Ergebnis über die ursprüngliche Absicht hinausgeht. Ein prozessualer Charakter ist also kennzeichnend. Aufschluss darüber geben solche – eher seltenen – Bewerbungen, die nicht nur auf Höhen, sondern auch auf Tiefen der Entwicklung eingehen und Fehlschläge reflektieren. Mit bemerkenswertem professionellem Mut wird beispielsweise eingestanden, die ursprünglich anvisierte Zielgruppe verfehlt zu haben, woraufhin Konzept und Methodik verändert wurden und so der eigentlich erneuernde Durchbruch gelang. Oder ein Projekt erreichte nicht die ge-

plante regionale Breitenwirkung, erhielt durch die erzwungene Konzentration aber erst sein deutliches Profil. Innovation entsteht nicht linear, sondern durch Versuch und Irrtum, ließe sich aus solchen Erfahrungen schlussfolgern, sie ist mitunter höchst mühsam und muss entsprechend weitsichtig unterstützt werden. Diese Erkenntnis ist u.a. für die finanzielle Förderung von Innovationen relevant.

### **Innovation als Erfindung aus der Not**

Rezipiert man die Kontexte, in denen Neues entsteht, so spielen durchaus Zufälle und fantasiereiche Promotor/innen eine Rolle. Häufiger erzwingen Engpässe oder ökonomische Probleme in Bildungsinstitutionen die Fähigkeit, aus der Not heraus zu progredieren. Innovation erstrahlt dann nicht lediglich im Glanz von Erfindungsreichtum, sondern hat eine dunkle, einschränkende Kehrseite, die sich auch nicht verwischen lässt, wenn Erfolge eintreten: Die Neuerung bleibt latent bedroht. Das ist etwa der Fall, wenn Einrichtungen von Kürzungsdiktaten betroffen sind oder sich der Politik in Erinnerung rufen bzw. ihre Existenzberechtigung im kommunalen Ambiente nachweisen müssen. Innovation verlangt deshalb, dass gewohnte Bilder – auch Selbstbilder – hinterfragt werden können, sie stört Sicherheiten, weckt Widerstände. Im schlechtesten Falle wird sie von Missgünstigen erstickt – auch dafür gibt es Beispiele –, so dass lediglich die ursprüngliche Idee als Innovation zur Bewerbung eingereicht werden kann.

### **Innovation als mehrdimensionales Projekt**

Wenn die Einsendungen neue Praxen beschreiben, so sind deren Dimensionen höchst unterschiedlich: Es kann ein Kursangebot sein, eine ungewohnte thematische Konstellation, eine bisher unbeachtete Gruppe von Adressat/innen, eine andere räumliche Verankerung von Bildung, Partnerschaften, Kooperationen und Koalitionen, wie sie bisher nicht im Blickfeld lagen, ein brisantes gesellschaftspolitisches Ziel, ein ungewohnter Lernmodus, der alle Beteiligten zur Selbstverständigung drängt, Medien, Methoden und Materialien, die Lernen neu arrangieren. Was als Neuerung empfunden wird, hängt im Übrigen davon ab, ob sie sich im ländlichen oder (groß-)städtischen Ambiente, im lokalen oder regionalen Kontext vollzieht. In einem kleinen Ort kann innovativ einschlagen, was in Metropolen längst gewohnt ist und nur müdes Abwinken produziert. Oder

es werden spezielle Konstellationen als Innovation in einem Modell dargestellt, das unter gleichem Label schon anderswo realisiert ist. Was zählt, ist die neue, bisher unbekannte Formation im Detail, z.B. wenn für eine durchaus geläufige Maßnahme gänzlich andere und vielversprechende Bündnispartner gewonnen werden konnten, die verändernd auf die Maßnahme zurückwirken.

### **Innovation als Schritt über Grenzen**

Vorgestellt werden Bildungsaktivitäten, die fachliche oder disziplinäre Trennlinien überschreiten und somit eine andere Richtung für das Lernen einschlagen. Werden etablierte Lehr-/Lernsettings aufgelöst und die traditionellen Rollen von Lehrenden und Lernenden variiert, wird ebenfalls Innovation proklamiert. Als neuartig gilt gleichfalls, wenn EB sich mit anderen edukativen Segmenten (Schule, Hochschule) trifft und mit ihnen gemeinsame Aktivitäten entwickelt. Oder Bildung bewegt sich in „bildungsfremde“ gesellschaftliche Felder und kreiert so ein weiteres Verständnis von Lernen.

Die Einsendungen geben einen schillernden Innovationsbegriff wieder. Was also ist Innovation und wie wird sie bewirkt? – diese Frage wurde verschiedentlich direkt an das DIE gerichtet; die Ausschreibung transportiert sie als aktuelle und lösungsrelevante Fragestellung in ein bildungsöffentliches Licht.

*Ekkehard Nuißl*

## **Innovation statt Bildungsreform?**

Innovation macht als heuristischer Begriff in der Weiterbildung durchaus Sinn, daran lässt das bisher Gesagte keinen Zweifel. Gelernt wird individuell an sich immer etwas Neues, und mit dem Gelernten erneuert sich auch etwas – die eigene Deutung, die Einstellung, das Verhalten, Chancen und Möglichkeiten. Innovation macht als Begriff so viel Sinn in der Bildungsarbeit, dass es fast den Anschein hat, er entstamme derselben.

Dem ist jedoch nicht so. Innovation ist ein aktuelles Modewort. Im Brockhaus von 1970 steht zwischen „in nomine“ und „Innozenz“ nur: „Innovationsknospe, s. Erneuerungsknospe“. Traditionell – das heißt hier schon in einem Zeitraum von weniger als dreißig Jahren – wurde Innovation gebraucht im Bezug auf technologischen Fortschritt, etwa bei der Militärtechnologie oder der Technik für erhöhte Arbeitsproduktivität. Eine allgemeinere Bedeutung hat das Wort bis Ende der 80er Jahre im deutschen Sprachgebrauch nicht. Allerdings: In seiner deutschen Übersetzung betonte der „Club of Rome“ Mitte der 70er Jahre erstmals „innovative“ statt „tradierte“ Lernprozesse mit den Merkmalen Antizipation, Partizipation, Autonomie und Integration. Innovation stand dort im Kontext einer Abwehr des Überholten, des Alten, des „Tradierten“. Vorausschau und Vorwärtsweisendes wurden verlangt, kein Festhalten am Bestehenden. Das generelle individuelle Dazulernen wurde gesellschaftlich zur Antizipation statt zur Adaptation gewendet.

Dies bereits lässt hellhörig werden. Innovation ist nicht nur ein sehr neuer Begriff, er hat auch deutlich eine grundsätzliche gesellschaftspolitische Konnotation, vor deren Hintergrund nicht nur seine Möglichkeiten, sondern auch seine Gefahren im Bildungsbereich zu sehen sind.

## **Innovation als Schlüsselmetapher**

Es gibt im Grunde zwei Möglichkeiten: Die eine ist, dass Innovation ein neues Wort für Altbekanntes ist, die andere, dass das, was Innovation

bezeichnet, selbst etwas Neues ist. Letztlich ist Innovation selbst innovativ. Gelegentlich kann man beide Varianten schwer auseinanderhalten. Innovation ist nicht nur eine Schlüsselmetapher, sondern auch eine „Wärmemetapher“. Schon der Begriff reicht aus, Zustimmung zu erzeugen und Fortschritt, Offenheit, Dynamik und Modernität zu signalisieren. All dies übrigens auch Begriffe, die per se positiv besetzt sind. Ganz anders dagegen die negative Konnotation zu Positionen und Aussagen wie: Festhalten am Bewährten, Traditionsbewusstsein, Sicherheit, Ruhe und Verlässlichkeit. Was ist geschehen in den dreißig Jahren, in denen sich „Innovation“ zwischen „in nomine“ und „Innozenz“, beides kirchenlateinisch assoziierte Vokabeln, in den Brockhaus schmuggelte?

Sicherlich wird man zunächst eine ökonomische Dynamik feststellen müssen, die den Begriff Innovation erzeugt und trägt. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten führen zu neuen Produkten, die offenbar besser sind als die vorhandenen und sich von daher auch besser verkaufen lassen. Das Innovative ist daher jeweils eine spezifische Produktkomponente, die ein Produkt möglicherweise nachfrageorientiert, keinesfalls aber wertneutral verbessert. So ist eine Innovation, welche den FCKW-Ausstoß von Kühlschränken oder den Treibstoffverbrauch von Autos reduziert, unter ökologischen Gesichtspunkten positiv zu bewerten, der Absatz entscheidet jedoch letztlich über die Realisierung der Innovation. Eine Innovation, welche Lebensmittel immer haltbarer, besser verpackt und durch gentechnische Manipulation effizienter macht, mag die Nachfrage steigern, jedoch unter ökologischen wie ethischen Gesichtspunkten ein Rückschritt sein. Die Bewertung von Innovation spielt jedoch, was ihre Triebfeder angeht, kaum eine Rolle.

Innovation entstand im ökonomischen Kontext als Begriff für eine Entwicklung, die ein neues oder ein verbessertes Produkt besser verkaufbar macht. Dabei zeigt sich, dass die Zeit der Erfindungen vorbei ist. Vielleicht deshalb, weil es keine Einzelpersonen mehr sind, welche Neues hervorbringen, sondern vielfach Teams, Strukturen und Betriebe (so ähnlich anonymisiert wie heute auch die Lehre in medialen Konserven). Vor allem aber wohl deshalb, weil das eigentlich Interessante an Erfindungen ihre wirtschaftliche Nutzung ist; sie ist angesichts der heutigen Struktur von Märkten vielfach nur noch mit einem hohen Aufwand an Produktions- und Werbeinvestition zu leisten. Innovation ist als ökonomische Kategorie in hohem Maße mit Investition verknüpft.

Der Marktwert der Innovation, des innovativen Produkts, bestimmt sich durch die Nachfrage. Je stärker ein innovatives Produkt nachgefragt wird, desto höher ist sein Preis. Wir haben dieses Prinzip in den vergangenen Jahren so oft auf dem Medienmarkt feststellen können, dass man hier bereits von einem schulmäßigen Ablauf sprechen kann. Die Ablösung der Schellackplatten durch die LPs, der LPs durch die CDs ging problemlos vonstatten. Innovation der neuen Produkte hieß hier: „Verbesserte Tonqualität“. Über ökologische Fragen wird nicht gesprochen. Über finanzielle offenbar auch nicht, denn der Preis der CDs wurde vom Markt angenommen. Und über perspektivische Fragen auch nicht: Welche Tonträgergeneration folgt der CD?

In der Fototechnik war das letztere als Problem deutlicher: Versuche, der bereits absehbaren künftigen digitalen Fototechnik halbherzige, jedoch innovative Zwischenstadien vorzuschicken, bis die digitalen Systeme ausgereift waren, wurden kaum angenommen. Auch die Konsumenten verstehen heute etwas von Innovation und von einer Antizipation neuer Technologien. Technikfolgenabschätzung scheint eher ein Stichwort der Vergangenheit, heute geht es um Fragen der Technikantizipation. In diesem Kontext spielt beispielsweise die Schlüsselqualifikation „Transferkompetenz“ eine wichtige Rolle: Es fällt nicht schwer, sich vorzustellen, wie die Digitaltechnik der neuen Medien auf Bereiche transferiert wird, die so viele Jahrzehnte praktisch nach dem gleichen traditionellen System gearbeitet haben.

Innovation ist nicht nur für den Marktwert eines Produkts wichtig, sondern auch für die Konkurrenzfähigkeit. Die zunehmend überregionale – man spricht auch von globaler – Konkurrenz bezieht sich vor allem auf zwei Aspekte: den Preis des Produkts und seinen innovativen Gehalt. „Gut, dass wir verglichen haben“, ist der Kernsatz einer aggressiven Werbung, bezeichnenderweise aus dem Medienbereich. Preiswerter oder innovativer, das sind die Aspekte der Konkurrenz. Je innovativer ein Produkt, desto weniger muss es mit einem günstigen Preis werben – das fällt bei allen Alltagsprodukten auf wie Autos, Medien, technischen Geräten. Je innovativer der Imagefaktor eines Produktes ist, desto nebensächlicher wird der Preis – dies gilt etwa für Parfüms, Kleidung und Accessoires. Die Rolle der Innovation in der Konkurrenz steigt dabei in dem Maße, in dem im Prinzip die Produkte sich immer mehr angleichen, nicht nur technisch, sondern auch funktional und ästhetisch. Am deutlichsten ist dies etwa in



der Autobranche. Die Aussage „Konkurrenz belebt das Geschäft“ bezieht sich nicht nur auf eine gesteigerte Nachfrage, die durch intensivere Werbung und Preisverfall bei stärkerer Konkurrenz entsteht, sondern auch auf eine erhöhte Innovation, auch wenn sie nur das Äußerliche des Produkts betrifft.

Diese Entwicklung, das ist festzustellen, unterliegt einem weiteren Innovationsfaktor, demjenigen der Zeit. Der Umschlag von Produkten, die Lebensdauer und Haltbarkeit werden immer kürzer und kurzschrittiger. Aber nicht nur Politik, auch der Markt benötigt Legitimation; ein neues Produkt, welches ein altes ablösen soll, muss in irgendeiner Weise „innovativ“ sein, sonst ist es unglaubwürdig. Ob dies die höhere Waschkraft ist, der zweite Airbag, die Modelfarbe des Jahres – alle Produkte, auch wenn sie immer schneller aufeinander folgen, benötigen eine Legitimation. Diese Legitimation liegt in der Regel in der Innovation, nur selten im Preis. Preisverfall ist bereits ein Legitimationsverlust, er deutet auf sinkende Nachfrage und damit auf etwas „Veraltetes“ hin.

Nimmt man die Funktionen von Innovation auf dem Markt, wo der Begriff der Innovation eigentlich entstand und seine Qualität hat, zusammen und wiederholt: Schnelligkeit, Konkurrenz, Marktwert, Werteneutralität – dann stellt sich natürlich die Frage, was dieser Begriff oder das, was er bezeichnen mag, im Bildungsbereich zu suchen hat.

## **Innovation im Bildungsbereich**

In den Bildungsbereich ist der Begriff sehr spät gekommen, als er in der Wirtschaft und auf dem Markt längst Konjunktur hatte. Erst seit Anfang der 90er Jahre spricht man von Innovation in der Bildung, zunächst insbesondere im Bereich der Schulen und der beruflichen Bildung. In der Weiter- und Erwachsenenbildung wird der Begriff erst seit Mitte der 90er Jahre gebraucht.

Nun kann man in einer vorschnellen Analogie schließen, die Produkte des Bildungssystems, die qualifizierten Menschen, unterlägen ähnlichen Prinzipien wie ein Auto oder eine Waschmaschine. Mit einer solchen Analogie unterliefe man zugleich die typisch pädagogische Diskussion, ob ein Bildungsprozess, bei dem die Lernenden selbst einen wesentlichen

Anteil beisteuern, ein Produkt sei oder nicht. Mit einer solchen Analogie könnte man kurzerhand die Lernenden selbst zu Produkten erklären, die auf dem „Arbeitsmarkt“ in ähnlicher Weise gehandelt werden wie andere zu konsumierende Produkte. Das Produkt menschliche Arbeitskraft wäre danach insofern innovativ, als es über Medienkompetenz verfügt oder über ausreichende Fremdsprachenkenntnisse, um sich in neuen Märkten zu bewegen. Es wäre in der Tat die korrekte Umsetzung eines schnellen, konkurrenzhaften, wertneutralen und auf Nachfrage orientierten Produktbegriffs. Es ist nicht auszuschließen, dass eine solche Konnotation bei der Verwendung des Begriffs Innovation für den Bildungsbereich eine Rolle spielt.

Von größerer Bedeutung jedoch ist der Innovationsbegriff im Bildungsbereich hinsichtlich dessen, was er transportiert, und dessen, was im Alltagsbewusstsein als Bild des Bildungsbereichs existiert. Der Begriff Innovation richtet sich im Bildungsbereich gegen Verkrustung, Institutionalisierung, Verschulung, gegen Einförmigkeit, mangelnde Orientierung an der Praxis und praktischen Bedürfnissen. Innovation, im Bildungsbereich verwandt, ist unvereinbar mit der Abschottung einzelner Bildungsbereiche, die in Deutschland bezeichnenderweise von eins bis vier durchnummeriert sind, mit starren Lehrplänen, unflexiblen Curricula und überaltertem Lehrpersonal. „Kann man bei einem lebenslänglichen Lehrer lebenslang lernen?“, fragte ein Teilnehmer auf dem Deutschen Bildungskongress im April 1999. Der Nachfrage nach Bildung, der Dynamik der Entwicklung und den heutigen Formen des Lernens scheint das in den vergangenen zweihundert Jahren mühsam aufgebaute institutionalisierte Bildungssystem nicht mehr zu entsprechen, der Fortschritt von einst, die ausgebauten Institutionen scheinen zu Innovationsbremsen und Verkrustungsfallen zu werden. Innovation wird in diesem Kontext vielfach als Kampfbegriff gebraucht. Dies gilt auch dann, wenn über innovative Finanzierungssysteme gesprochen, letztlich aber nur eine geringere Beteiligung des Staates und eine höhere Beteiligung der Lernenden gemeint wird.

Innovation im Bildungsbereich hat aber auch eine andere Dimension, hat die Dimension des Lernens, der Entwicklung, der Entfaltung, der Neugier und des humanen Fortschritts. Im Bildungsbereich hat der Begriff Innovation diese Dimension wesentlich stärker als im Bereich der Konsumgüter, in dem er ebenfalls – überdeckt von Marktwerten – vorhanden ist. Es

ist der emanzipatorische Gehalt von Innovation, der sich gegen Unnötiges, Aufgesetztes, Äußeres richtet, der die Diskussion um Ziele einfordert, der Bildung beweglich macht. Innovation im Bildungsbereich enthält immer zugleich die Forderung, Bewährtes und Akzeptiertes nicht aufzugeben und Neues zwar auszuprobieren, aber nur dann zu verstetigen, wenn es bestimmten Werten entspricht. Die Dimension der Werte von Innovationen ist im Bildungsbereich nicht nur reflektiert, sondern auch verbindlich.

Dies gilt für alle Punkte, in denen Innovationen im Bildungsbereich bekannt und auch systematisch denkbar sind:

- Inhalte: die Arbeit an neuen, gesellschaftlich und politisch wichtigen Themen;
- Arbeitsformen: die Arbeit mit neuen Mitteln, Medien und Methoden;
- Zielgruppen: die Arbeit mit neuen Personengruppen und an deren Fragen und Interessen, z.B. sozial Benachteiligte;
- Programme: die Arbeit mit neuen Systemen und Bezügen, z.B. bei Curricula, Zertifikaten und Akkreditierungen;
- Reichweite: die Arbeit mit kooperativen und vernetzten Modellen, z.B. Globalisierung, Entgrenzung des Lernens usw.

Viele dieser Innovationen im Bildungsbereich, die innerhalb von Wertsystemen stattfinden und bezogen auf Wertsysteme beurteilt werden, führen zu einer besseren Bildungsarbeit im Sinne der Lernenden. Der emanzipatorische Gehalt von Innovation im Bildungsbereich ist unverkennbar, wenn das Urteil „Innovation“ zurückgebunden wird an explizite Wertkategorien. Dabei ist weniger bedeutsam, ob Innovationen beobachtbar, eingrenzbar und dauerhaft sind. Wesentlicher ist, welche Bedeutung Innovationen für die Entwicklung und das Lernen der Menschen haben.

Stellt man sich der Frage, ob Innovation im Bildungsbereich nur ein neues Wort ist oder etwas Neues bezeichnet, fällt die Antwort wohl differenziert aus. Vieles von dem, was konkret an innovativen Entwicklungen beobachtbar ist, ist neu. Die in diesem Band vorgestellten Projekte und Modelle, die im Jahre 1999 vom DIE mit dem Preis für Innovation ausgezeichnet wurden, kennzeichnen eine solche Realität des Neuen oder Erneuernten im Bildungsbereich. Dabei ist nicht wichtig, ob das Neue eine Transferleistung ist von einem bereits in anderen Kontexten bewährten Modell in ein neues Umfeld, ob es sich um eine vollständig neu ent-

wickelte Konzeption handelt oder einzelne Aspekte eines bereits bestehenden Systems neu interpretiert und ausgefüllt werden (Letzteres ist wohl die häufigste Variante von Innovation). Hier bezeichnet die Innovation neue Tatsachen gegenüber altbekannten Tatsachen. Altbekannte Vorurteile transportiert der Begriff Innovation dann, wenn er als Kampfbegriff gegen bloße Vorstellungen von der Situation des Bildungsbereichs gebraucht wird. So ist vielfach im politischen Raum der Innovationsbegriff die Zauberformel, welche – modernistisch formuliert – den traditionellen Begriff der „Bildungsreform“ ersetzen soll.

## **Innovation als Reformkategorie**

In der Tat ist der Begriff Bildungsreform, welcher die 60er und 70er Jahre prägte, deutlich in den Hintergrund getreten. Seine Verwendungshäufigkeit ist umgekehrt proportional zu derjenigen des Begriffs Innovation. Nun kann es sein, dass hier eine zeitliche Koinzidenz vorliegt, die mit Kausalität gar nichts zu tun hat – wie das oft die historische Tücke des Objektes ist. Ich glaube aber doch an einen Zusammenhang und habe dafür gute Gründe.

Reformieren bedeutet so etwas wie „neu wiederherstellen“. Nicht umsonst wird der Wortstamm „Form“ in vielen europäischen Sprachen als Synonym zu „Bildung“ verwendet, vor allem dann, wenn es um berufsbezogene Bildung geht. Dies gilt etwa für das Englische, Französische, Spanische und Italienische. Reform ist so etwas ähnliches wie „wieder bilden“, „neu bilden“. Reform setzt voraus, dass schon etwas da ist, was neu zu bilden ist. In der Regel etwas Gegenständliches: ein Mensch, eine Institution, ein Ablauf. Und Reform enthält hier zugleich die Aussage, dass das Bestehende erhalten bleiben und nicht abgeschafft werden soll. Verändert und verbessert, ja, aber nicht abgeschafft oder ersetzt. Für Letzteres gibt es, zumindest auf die Gesellschaft hin formuliert, den Begriff Revolution.

Aber noch etwas anderes impliziert der Begriff Reform: das Beibehalten eines Zieles und eines zentralen Wertes, welche unter veränderten Bedingungen auf anderen Wegen erreicht werden sollen. Im Bildungsbereich haben Ziele wie persönliche Entfaltung, Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe, berufliche Leistungsfähigkeit, soziales Verhalten seit Jahr-

zehnten einen festen Bestand. Auf diesen Ziele- und Wertekanon hin ist Bildung orientiert. Sie zu reformieren bedeutet nicht, an dem Kanon zu rütteln, sondern zu überprüfen, ob die bestehenden Abläufe, Zugänge, Angebote, Vorschriften, Prüfungen (noch) geeignet sind, die Ziele möglichst optimal zu erreichen. Es ist kein Widerspruch dazu, dass die Bildungspolitik der 60er und 70er Jahre die Ziele erweiterte und Zukunftstauglichkeit und Chancengleichheit ebenso anmahnte wie die Notwendigkeit einer Investition in die Zukunft. Diese „Erweiterungen“ waren logische Ergebnisse einer Überprüfung der Ziele an veränderten gesellschaftlichen Strukturen und Problemlagen.

Reform ist ein „innovatives“ Konzept, welches vom Bestehenden ausgeht, es im Grundsatz akzeptiert und auf die Tauglichkeit hin überprüft, die ebenfalls im Grundsatz gültigen Ziele und Werte zu realisieren. Dieses Festhalten am Bewährten sowohl beim Ausgangspunkt als auch beim Ziel war und ist es auch, das Reformbewegungen von revolutionären Positionen aus immer in Frage stellen ließ. Zugleich ist es aber auch diejenige Eigenschaft von Reform, die sie praktisch, umsetzbar und folgenreich macht.

In der jüngeren Geschichte des deutschen Bildungssystems ist der Reformbegriff insbesondere mit all dem verbunden, was in der Nachfolge der „Bildungskatastrophe“ seit Mitte der 60er bis etwa Ende der 70er Jahre geschehen ist. Zu dieser Bildungsreform gehörte es, überhaupt erst einmal empirische Daten darüber zu erhalten, wieviele Menschen welche Bildung haben, welche Bildungsbedarfe bestehen, wie Übergänge zwischen einzelnen Schultypen stattfinden, mit welchen Studierendenzahlen in welchen Jahren zu rechnen ist, wie lange studiert wird und mit welchem Erfolg, wie Übergänge vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem stattfinden und geregelt sind, wie Prüfungen kompatibel und akzeptabel gemacht werden können und vieles andere mehr. Curricula wurden revidiert, Lehrpläne durchforstet, die Testforschung angeregt, allerorten Reformkommissionen eingesetzt (eine davon der berühmte „Deutsche Bildungsrat“), empirische Untersuchungen angestrengt und Daten gesammelt und interpretiert. Institute wurden gegründet wie das Hochschulinformationssystem (HIS), die „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ (AfeB), das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BIBB), das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Es wurde reformiert allerorten und

ohne Ende, alles in Frage gestellt, vieles bereits Reformierte nach kurzer Zeit neu reformiert. Modellversuche wurden angestrengt und ausgewertet, heftigste Diskussionen über die Aufnahme eines Grass-Textes in den Lehrplan für Deutsch in der Sekundarstufe II geführt, Orientierungsstufen eingerichtet und die Drittelparität an den Hochschulen durchgesetzt und wieder zurückgenommen.

Heute spricht man, wenn auf diese Zeit zurückgeblickt wird, vielfach von einer Euphorie, von einer Bildungseuphorie einerseits und einer Reformeuphorie andererseits. Bildungseuphorie deshalb, weil Bildung plötzlich ein wichtiges Politikfeld war. Reformeuphorie deshalb, weil alles hinterfragbar, veränderbar und gestaltbar schien. Rückwirkend muss man sagen, dass sehr vieles nicht durchgesetzt und sehr vieles vom dem, was durchgesetzt wurde, wieder zurückgenommen wurde. Von einer bloßen „Euphorie“ würde ich dennoch nicht sprechen. Es war eine wichtige Zeit für die – nicht nur deutsche! – Bildung, eine Zeit, in der grundsätzliche Fragen des Zugangs zur Bildung, des Nutzens von Bildung, des Verhältnisses von Bildung und Beschäftigung und des Rechtes auf Bildung angesprochen und umgesetzt wurden. Vieles von dem, was heute scheinbar selbstverständlich ist, geht auf die Reformen dieser Zeit zurück, so die Offenheit des Zugangs zu unterschiedlichen Bildungswegen, die Durchlässigkeit von institutionellen Strukturen, die Gleichberechtigung der Geschlechter im Bildungsbereich und vieles andere mehr.

Entscheidend jedoch an dieser Zeit, und darum ist sie in kritischer Relation zum Begriff Innovation zu sehen, ist der Gestaltungswille. Im Begriff Reform steckt implizit die Intention der Gestaltung. Die deutsche Bildungsreform ist untrennbar verbunden mit dem Willen des Staates und der Öffentlichkeit, das nationale Bildungssystem (neu) zu gestalten und zu verbessern. Gestalten heißt, Bestehendes systematisch zu durchleuchten, Ziele und Fragen zu klären, Probleme anzugehen und zu lösen und ein schlüssiges Konzept zu besitzen für das, was letztlich herauskommen soll. Dies mag zwar im Einzelfall zunächst beschränkt sein auf die Regeln des Diskurses, mit welchem der Reformprozess betrieben wird, verbindet sich aber immer mit dem gemeinsamen Willen zu einem gestaltetem Ergebnis. Dieses Ergebnis ist nicht punktuell, nicht isoliert, nicht per se neu oder innovativ, sondern verbindet Ausgangspunkt und Ziel in einer optimalen Weise, welche veränderte Umweltbedingungen und veränderte Bedürfnisse reflektiert.

Die Tatsache, dass der Begriff „Bildungsreform“ seit so vielen Jahren kaum mehr benutzt wird, ist nicht allein durch die enttäuschte und ernüchterte Reaktion auf die Ergebnisse der intensiven Arbeiten der 60er und 70er Jahre zurückzuführen. Sie ist zu mindestens gleichem Anteil bedingt dadurch, dass Öffentlichkeit und Staat – was das Bildungssystem und andere gesellschaftliche Bereiche angeht – Probleme bekommen haben mit dem Gestaltungswillen und der Gestaltungsmöglichkeit von der Zentrale aus. Die Neuorganisation staatlicher Zuständigkeiten – bewusst nenne ich es nicht: Reform – führte und führt noch immer zu einem Rückzug des Staates aus Bereichen, in denen sein gestalterisches Interesse früher ausschließlich oder zumindest dominant war. Bahn, Post, Telekommunikation, ja sogar Polizei sind heute Bereiche, die eher durch Kräfte des Marktes als durch Interessen des Staates gestaltet werden. Und es ist absehbar, dass der zunächst nur finanzielle Rückzug des Staates aus dem Bildungsbereich auch zu einem Verlust seiner gestalterischen Prospektivität führt bzw. automatisch zur Aufgabe jeder Supervision und Gestaltung.

Innovation scheint an dieser Stelle das Zauberwort zu sein, mit dem sich der Verlust von Gestaltungswillen und systemischer Gesamtreform überdecken lässt. Innovation geschieht allerorten und jederzeit, auch ohne dass gestalterische Interessen systematisch Zusammenhänge herstellen, Ziele überprüfen und tradierte Strukturen berücksichtigen.

Im Gegenteil: Reformen sind gründlich, langwierig, kooperativ und bedürfnisorientiert, allesamt Eigenschaften, welche dem Charakter von Innovationen eher widersprechen. Vielfach fühlen sich Reformgegner bestätigt, wenn an Beispielen gezeigt werden kann, dass Reformbestrebungen Innovationen verhinderten, indem sie auf deren nur punktuelle, spontane und singuläre Bedeutung hinwiesen. Innovatoren pflegen darauf hinzuweisen, dass Reformen zu schwerfällig sind und zu sehr am Tradierten festhalten.

Allerdings gibt es im Verhältnis von Reform und Innovation einen Aspekt, der ebenso praktisch wie gesellschaftspolitisch grundsätzlich ist. Reformen finden per se „von oben“ statt, sind – dies macht ihr Gestaltungskontext deutlich – Bemühungen, welche auf die Praxis einwirken. Vielfach sind Reformen gerade im Bildungsbereich deshalb nicht gelungen, weil sie diese „Top down“-Eigenschaft haben und weil es auch über viel-

fältige Gremien und Beteiligungsverfahren nicht gelang (und auch nicht gelingen kann), Reformstrategien zu Basisbewegungen umzumünzen. Innovation dagegen ist eine „Bottom up“-Aktivität, etwas, das aus der Praxis entsteht und sich von unten her aufbaut. Die Betonung von Innovationen gegenüber Reformen enthält daher auch das gerüttelte Maß von Erfahrung, dass von oben gesteuerte Reformen Schwierigkeiten mit der Umsetzung haben. Der Staat als „Bildungsreformer“ kann, wenn er Innovationen als in der Praxis entstehende Reformaktivitäten sehen und nutzen will, nur dann davon profitieren, wenn er systematisch die Praxis beobachtet, Supervision einführt und Marktversagen ebenso wie innovative Elemente konstatiert. Der Staat kann Innovationen beeinflussen, indem er – im Rahmen eines Gestaltungsinteresses – „gegensteuert“ oder durch Anregung und Belohnung von Initiativen, Innovationen und Qualitätskonzepten reformerische Elemente sicherstellt. Dennoch ist festzustellen, dass Reform und Innovation nicht völlig harmonisierbar sind. Es handelt sich um Erscheinungsformen mit Symptomen, die in jeweils eigenem Verhältnis zu Markt, Staat und Eigeninitiative stehen. Sie sind beide nötig, gehen aber nicht ineinander auf.

Letztlich aber geht es nicht darum, Innovationen und Reformen im Bildungsbereich gegeneinander auszuspielen. Innovationen sind notwendig, weil sich die Bildungspraxis permanent verändert, weiterentwickelt und bedürfnisorientiert umgestaltet. Reformen sind notwendig, weil in einem weiterreichenden Sinn diese Veränderungsprozesse den gesamten Bildungsbereich betreffen und nicht nur einzelne innovative Projekte oder Aktionen. Mit dem Hinweis auf Innovationen den Verzicht auf Reformen zu begründen wäre unredlich. Bildungsreformen sind notwendig, um das Bildungssystem weiterzuentwickeln, seine Ziele zu überprüfen und möglicherweise zu revidieren, und vor allen Dingen, um Innovationen im Bildungsbereich überhaupt erst dauerhaft und nachhaltig zu verankern. Innovationen regen Reformen an, Reformen ermöglichen und unterstützen Innovationen. Eine Bildungsreform ersetzen können Innovationen nicht.





**PREISE**



*Hannelore Bastian*

## **Laudatio**

Weiterbildungseinrichtungen haben sich seit Beginn der 90er Jahre mit einschneidenden Veränderungen ihrer Arbeitsbedingungen und Aufgabenbereiche auseinanderzusetzen. Dabei verdichten sich verschiedene Problemlagen zu widersprüchlichen Anforderungen: Sinkende Fördermittel der öffentlichen Hand gehen einher mit gestiegenen Erwartungen an Qualität, Qualifikationsziele differenzieren sich mit den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und treffen auf zunehmend heterogene Teilnehmergruppen, überfachliche Kompetenzprofile gewinnen an Bedeutung und stellen fachlogisch organisierte Lernstrukturen in Frage.

Die Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg – beauftragt mit der Qualifizierung von Benachteiligten des Arbeitsmarktes – hat auf diese Probleme mit einer tiefgreifenden innerbetrieblichen Umstrukturierung reagiert. Die Leitidee, aus der sich seit Herbst 1994 alle Bausteine ihrer Reorganisation entwickelt haben, ist die des „Offenen Lernens“, das mittlerweile für über die Hälfte des Angebots in den Bereichen Vorqualifizierung und Umschulung realisiert wurde. Schrittweise und zunächst in Teilbereichen eingeführt – getragen von kleinen Pilot-Einheiten Freiwilliger und finanziert aus einem innerbetrieblichen Innovationsfond – konnte die Idee unter den ca. 300 Mitarbeiter/innen verbreitet werden – mit dem erklärten Ziel, bis zum Jahr 2000 große Teile des Programms auf Offenes Lernen umgestellt zu haben.

Die innovative Qualität, die dieses Projekt auszeichnet, liegt in der systematischen – institutionellen und pädagogischen – Verknüpfung seiner Bestandteile, die für sich genommen in den letzten Jahren alle zu viel diskutierten Standardforderungen an modernisierte Weiterbildung geworden sind.

„Offenes Lernen“ bedeutet eine grundlegende Veränderung der Lernkultur: An die Stelle festgelegter Stundenpläne mit gemeinsamem Unterricht für alle Mitglieder einer Lerngruppe treten individuell vereinbarte, wö-

chentlich aktualisierte Lernpläne für den einzelnen Teilnehmer, abgestimmt auf seine Fähigkeiten und Ziele, variabel in den Schwerpunkten, in der Lerndauer und den benötigten Ausbildungszeiten – flexibel auch in den zu erreichenden beruflichen Zielen.

Um dies zu realisieren, waren didaktisch-methodische, personelle, organisatorische und architektonische Voraussetzungen zu schaffen, die das Konzept erst in ihrem Zusammenwirken zum Erfolg werden lassen. Einige der wichtigsten seien hier genannt:

- Die Herstellung und Optimierung von Selbstlernmaterialien, die als multifunktionale Bausteine für unterschiedliche Berufsbilder einsetzbar sind und die Selbstkontrolle der Lernenden ermöglichen.
- Die Entwicklung ganzheitlicher Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung das Training von Schlüsselqualifikationen begünstigt.
- Die Schaffung einer Lernumgebung, deren räumliche Gliederung und mediale Ausstattung den problemlosen Wechsel der Lernenden zwischen unterschiedlichen Aktivitäten und verschiedenen Sozialformen zulässt.
- Die Veränderung der Ausbilder- und Lehrerrolle hin zum Lernberater und -moderator – unterstützt durch innerbetriebliche Fortbildung.
- Die Umwandlung der fachsystematischen Organisationsstruktur in bewegliche teilautonome Teams, die ihre Aufgaben und Ressourcen in Zielvereinbarungen mit der Leitung festlegen.
- Und schließlich: Der begleitende Aufbau umfassender Qualitätssicherungsmaßnahmen, die die institutionellen Abläufe überprüfen und Erfolgskriterien in Hinblick auf die Aufgabenerfüllung der Einrichtung messen.

*Iris Paluch, Ben Krischausky*

## **„Lernen kann man nur selbst!“**

Die Stiftung Berufliche Bildung Hamburg (SBB) teilt seit Mitte der 90er Jahre ihr Schicksal als Weiterbildungsträger mit vielen anderen. Es gilt, Antworten auf widersprüchliche Anforderungen zu finden: knapper werdende Mittel der öffentlichen Hand, höhere Ansprüche der Wirtschaft an Mitarbeiter/innenkompetenzen und immer heterogenere Teilnehmer/innengruppen. Das Bild eines unmöglichen Spagats, das die geforderte Gleichzeitigkeit von Kostensenkung und Qualitätssteigerung heraufbeschwört, führt zwangsläufig zum Nachdenken über die so noch mögliche Art der Fortbewegung. Die SBB mit ihrem speziellen, von der Freien und Hansestadt Hamburg geförderten Auftrag, Benachteiligte des Arbeitsmarktes zu qualifizieren, hatte und hat in dieser Situation – so merkwürdig es zunächst klingt – wegen ihrer besonderen Probleme auch besondere Chancen.

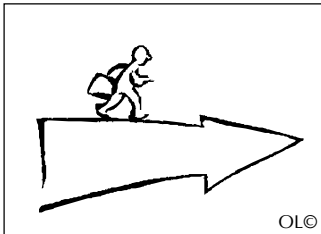
Der Anspruch der SBB und ihrer in dieser Sache engagierten Mitarbeiter/innen, erfolgungsgewohnte, z.T. bislang chancenlose Menschen auf die „Erfolgsstraße“ zu bringen, d.h. Benachteiligte des Arbeitsmarktes zu qualifizieren, führte seit ihrer Gründung 1982 zu vielfältigen methodisch-didaktischen Innovationen u. Modellversuchen, die auch auf andere Bereiche der Weiterbildungslandschaft ausstrahlten. Kreativität war in der jetzigen Situation erst recht gefragt. Konventionelle Lösungen, wie Erhöhung der Teilnehmerzahlen in traditionellen Unterrichtskonstellationen, hätten für unsere Klientel mit Sicherheit das „Aus“ bedeutet.

Im Rahmen eines 1994 eingeleiteten umfassenden Modernisierungsprozesses, in dem wir die SBB ausgehend von den Bedarfen unserer Kunden als modernes Dienstleistungsunternehmen komplett neu ausrichteten, erfuhr der besondere SBB-Auftrag eine weitere Zuspitzung.

Kundenorientierung ernst genommen heißt für die Stiftung, ihre direkten Kunden – Teilnehmer/innen, Leitung und Mitarbeiter/innen der Arbeitsverwaltung – erfolgreich zu machen. Erfolg definiert sich für beide – und also auch für die SBB – als (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt.

Für die Angebote bedeutet das, sie komplett und von Beginn an **zielbezogen** auszurichten.

Jedes methodisch didaktische Arrangement muss sich daran messen lassen, inwieweit es die Teilnehmer/innen auf ihrem Weg zum Ziel „Arbeitsaufnahme“ voran bringt.



Der so verschobene Fokus, **Benachteiligte** nicht „nur“ zu fördern und zu qualifizieren, sondern sie erfolgreich **in den Arbeitsmarkt zu integrieren**, lenkt zwangsläufig den Blick auf die veränderten Arbeitsmarktanforderungen: Wissen und Können allein reichen nicht mehr, um im Arbeitsmarkt der Zukunft eine Chance zu haben. Die Fähig-

keit, ständig neu zu lernen und sich Veränderungen proaktiv anpassen zu können, wird für Individuen und Organisationen zur Überlebensfrage.

Damit aber ändert sich das Selbstbild eines Weiterbildungsunternehmens fundamental: Wissensvermittlung, Qualifizierung tritt neben den erfolgsentscheidenderen Auftrag, persönliche Kompetenzen der Teilnehmer/innen zu fördern, sie beschäftigungsfähig zu machen.

Für die Arbeit der Lehrer/innen, Ausbilder/innen und Sozialpädagoge/innen heißt das, „Personal“ zu entwickeln, zu beraten statt zu (be-)lehren.

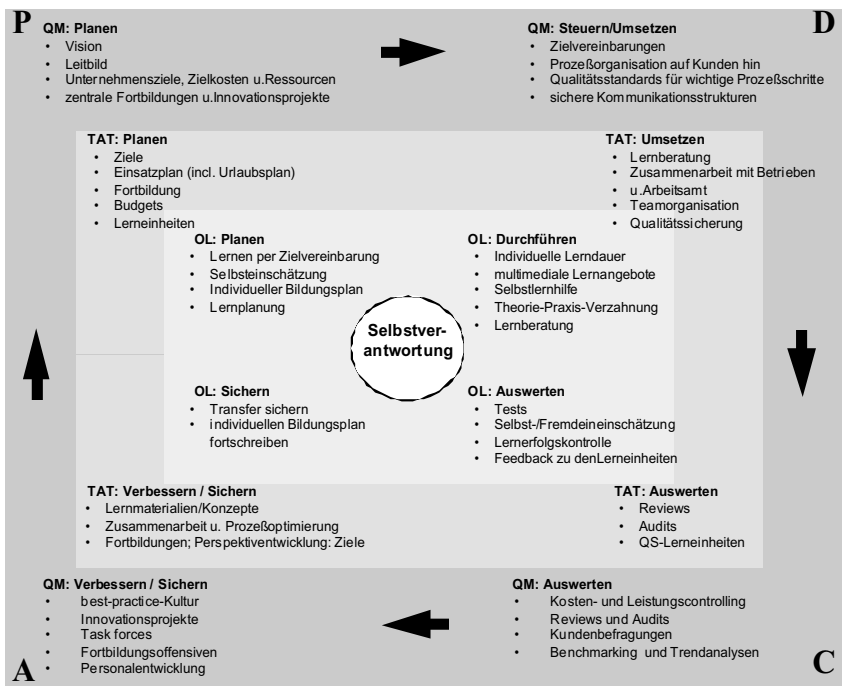
**Der Ansatz „Open learning“**, den wir im Rahmen einer europäischen Kooperation in Schottland vor Ort kennenlernten und für unsere Zwecke als „Offenes Lernen – OL<sup>®</sup>“ adaptierten, passt in ganz besonderer Weise zu dieser neuen Ausrichtung.

OL<sup>®</sup> zielt auf individuelles Lernen und berücksichtigt damit die so unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten unserer Zielgruppe, geht aber gleichzeitig einher mit der Übergabe von Verantwortung an die zunehmend selbständig Lernenden und ermöglicht so einen höheren Betreuungsschlüssel. Gleichzeitig ist OL<sup>®</sup>, anders als der Name nahelegt, alles andere als offen. Lernziele stehen in diesem Konzept stärker als in anderen im Mittelpunkt. Der SBB-Auftrag, durch ihre Angebote hohe Integrationsquoten für Benachteiligte des Arbeitsmarktes zu erzielen, lässt sich hier direkt als Handlungsziel aller Beteiligten etablieren.

Mit OL<sup>®</sup> praktizieren wir darüber hinaus ein pädagogisches Konzept, das eingebettet ist in eine **Unternehmensphilosophie**, die Selbstverantwor-

tung in allen Bereichen ins Zentrum rückt. **Dezentralisierung von Verantwortung** ist das organisatorische Prinzip unserer Leitungsstruktur. Aus diesem Verständnis heraus sind teilautonome Teams (TATs) die organisatorische Basiseinheit in der SBB.

Ausgehend von gemeinsam entwickelten Visionen und Zukunftsstrategien greift auf allen Ebenen ein System von **Zielvereinbarungen** und -überprüfungen: jährliche Unternehmensziele werden von Führungskräften und Teams für ihre spezifische Arbeit operationalisiert. Marktbeobachtungen, Zielüberprüfungen und Kundenbefragungen münden in kontinuierliche Anpassungen und Optimierungen von Konzepten und Strukturen. Personalentwicklung, strategische Fortbildungen und Innovationsförderung flankieren diese allmähliche Entwicklung zu einem lernenden Unternehmen ebenso wie Führung als Coaching, gepaart mit Feedback- und Beurteilungsinstrumenten in beide Richtungen.



OL<sup>®</sup> überträgt dieses Selbstverständnis und die Strukturen einerseits auf die Arbeit mit den Teilnehmer/innen und scheint uns andererseits als päd-

agogisches Gesamtkonzept nur so schlüssig lebbar zu sein: Lehrkräfte vollziehen zum Beispiel umso stimmiger den Rollenwechsel zu Berater/innen, wenn sie für ihre eigene zielgerichtete Arbeit im Team Unterstützung durch Coaching erfahren, statt in Top-down-Prozessen gegängelt zu werden.

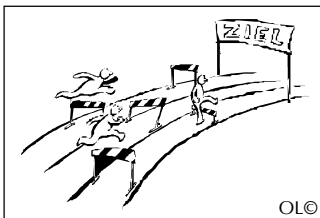
## Die Elemente des Offenen Lernens

### Lernen mit Zielen

OL<sup>®</sup> ist kein Lernen mit offenem Ausgang. Im Gegenteil: Gerade weil die Ziele des Lernens klar fixiert und vereinbart werden – im Sinne einer stets neu zu treffenden Entscheidung der Teilnehmer/innen für Weg und Ziel ihrer weiteren beruflichen Entwicklung – lässt sich von selbstverantwortlichem Lernen sprechen. Die Lernenden übernehmen Verantwortung dafür, dass sie ihre Ziele erreichen (vgl. das Beispiel einer individuellen Zielvereinbarung auf der nächsten Seite). Was immer sie dafür benötigen, ist individuell zu ermitteln.

Auf Basis einer auf das Ziel bezogenen Stärken-Schwächen-Analyse können zum Erlernen ganz unterschiedliche Schritte, Medien, Zeiten, Konstellationen etc. sinnvoll sein.

Je herausfordernder, problemlösender und nachvollziehbarer die Ziele sind, desto einfacher ist OL<sup>®</sup> zu realisieren. Für die Umschulungen und Fortbildungen sind dies berufs-/arbeitsplatzrelevante Ziele. Das heißt, sie beziehen sich immer auf das Beherrschen komplexer beruflicher Handlungssituationen und bestehen als Lernziele aus einem Mix an dafür erforderlichen Kenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Strategien, Denk- und Kommunikationsweisen.



Für das Gesamtziel des „Aufenthalts“ in der SBB ebenso wie für jeden Schritt auf dem Weg zum Ziel werden mit den Teilnehmer/innen Ziele in den Blick genommen und konkret vereinbart. „Was brauche ich, um als Systemelektroniker/in oder Küchenhilfe erfolgreich zu sein (einen Arbeitsplatz zu bekommen und zu behalten)?“ Das ist der Fokus, der den Lernprozess von Beginn an strukturiert.



Es muss deutlich sein, was der/die Lernende am Ende der Lernphase erreicht haben wird (Kompetenzverbesserung, Wissens-/Informationszuwachs, neue Qualifikationen).

Das gilt auch für die Berufsvorbereitung: Hier geht es darum, Ziele zu vereinbaren, die sinnvolle Schritte auf dem Weg (zurück) in den Arbeitsmarkt darstellen. „Beschäftigungsfähigkeit“ konkretisiert sich in diesen Maßnahmetypen neben beruflicher Orientierung in Zielen wie: passende Bewerbungen zu tätigen, selbständige Stellensuche, betriebliche Kulturen, Strukturen und Gepflogenheiten zu kennen und damit umgehen zu können, Arbeitstugenden (wieder) zu erlernen etc.

Eine darauf bezogene Potential-Analyse führt zu fixierten Arbeitsschwerpunkten und Unterzielsetzungen. So werden die Teilnehmer/innen tatsächlich dort „abgeholt“, wo sie stehen, und der jeweils geeignete Weg zum Ziel ermittelt.

Ziele geben dem Handeln Richtung. Über das Feststellen der Zielerreichung verorten sich die Lernenden jeweils neu, erkennen ein „Vorher-Nachher“ und empfinden so echte **Lern-Fortschritte**.

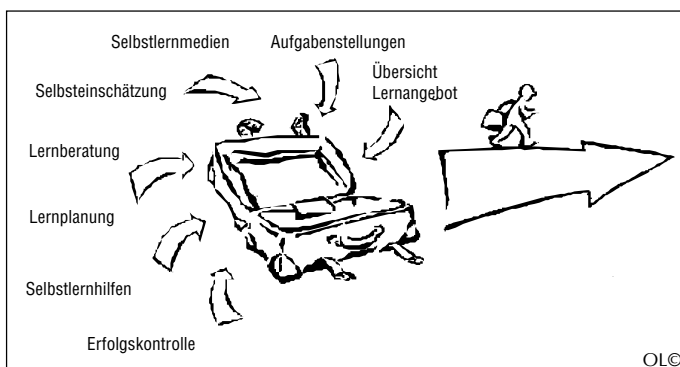
Insofern sind Lernzielvereinbarungen und Erfolgskontrollen das A und O unseres Konzepts. Insbesondere wenn Lernungewohnte wieder lernen (sollen) und sie dies zudem in einer für sie ungewohnten Art, nämlich überwiegend selbst lernend tun, sind klare Ziele und feststellbare Lernerfolge der Motor des Lernens.

Die ständige und nicht umgehbare Überprüfung der eigenen Zielerreichung, die Orientierung am eigenen, wiederholten Erfolg ermöglichen es den Lernenden, Strategien, Selbstorganisationsformen und Instrumente zu entwickeln, die sie später zur Bewältigung und Gestaltung von Aufgaben in einer sich rasch verändernden Umgebung benötigen werden (Selbstlernkompetenz).

Unser Ziel ist es, Betrieben damit solche Mitarbeiter/innen zur Verfügung zu stellen, die sich schnell in betriebliche Abläufe hineindenken können, die über ein Selbstbewusstsein bezüglich ihrer Kompetenzen und Grenzen verfügen und dies auch formulieren können, die eigenständiges Arbeiten und Auftrags Erfüllung ebenso gewöhnt sind wie Teamarbeit, die sich fehlende Informationen effektiv beschaffen und Wissensgebiete an-

eigen können, die sich in die Betriebskultur einfügen und ein solides Verständnis der von ihnen geforderten Arbeitsqualität haben und ihre Fachkompetenz im jeweils geforderten Zusammenhang zum Einsatz bringen.

OL<sup>®</sup> sieht hier seine große Herausforderung: Die Lernenden haben durchweg bereits konkrete Unterrichts- und Lernerfahrungen gemacht und in entsprechende Verhaltensmuster integriert – die Lernverantwortung wurde an die Lehrenden abgegeben, der relative Erfolg bisher an Bestätigung durch Autoritätsinstanzen gekoppelt. Dies macht zu Anfang kleinschrittige Einführung in Aufgaben ebenso notwendig wie die unmittelbare Organisation erster Erfolgserlebnisse und die reflektierende Beratung hinsichtlich der ersten Schritte in den Lernwegen. Offenes Lernen beginnt mit kleinen Schritten, um schließlich zur Standfestigkeit zu führen.



## Lernberatung

OL<sup>®</sup> ist ein didaktisches Konzept, das die Rolle von Lernenden und Lehrenden fundamental verändert.

Die Lernenden wählen aus einem strukturierten Lernangebot, flankiert von einer transparenten und funktionalen Lernorganisation, die Themen und Lernwege, die ihrem Lernbedürfnis, ihrem Vorwissen und ihrem Ziel entsprechen. Sie werden dabei von Lern- und Qualifizierungsberater/innen unterstützt.

Als solche nämlich fungieren Lehrerinnen, Ausbilderinnen und Sozialpädagoginnen im Offenen Lernen: Statt zu lehren, agieren sie als Organisatorinnen und Moderatorinnen vielfältiger individueller Lernprozesse. Sie beraten, helfen zu strukturieren, sorgen für eine verbindliche Zielerreichung und beurteilen neben den Lernenden selbst die Lernergebnisse mittels differenzierter Feedbackinstrumente.



Lernberatung ist individuell, sie widmet sich den einzelnen Lernenden an ihrem jeweiligen Standort im Lernprozess. Neben fachlich-inhaltlicher Begleitung ist dabei die Fähigkeit gefordert, in gezielter Kommunikation mit den Lernenden auch deren Haltung und konkrete Verhaltensweisen in Bezug auf den Lernprozess und die angestrebten Ziele fördernd zu begleiten. Diese ‚persönlichen‘ Aspekte des Offenen Lernens benötigen die ‚persönliche‘ Autorität und Kompetenz des Lernberaters/der Lernberaterin. Lernberatung bedeutet, den Lernprozess zu begleiten und zu organisieren. Dazu gehören verschiedene Aufgaben und entsprechende Kompetenzen und Strategien:

– **Förderung der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernangebot.**

Lernberater/innen geben die alleinige Verantwortung für die Lernfortschritte ab, sie beraten bei der Entscheidung über Lerninhalte und Lernwege. Dafür müssen sie die Lernziele und -wünsche der Lernenden genau kennen und mit dem Lernangebot abgleichen. Beratungserfahrung und eine positive Sicht der Möglichkeiten und Fähigkeiten der Lernenden sind dafür notwendig. Lernberater/innen geben Orientierung, unterstützen bei der Entscheidung über Lernwege, Zeiteinteilung und bei der Kontrolle der Lernergebnisse, sprechen Schwierigkeiten von sich aus an bzw. reagieren auf Fragen und bieten Anregungen zur Lösung, nicht die Lösung selbst. Sie gewährleisten

- die Überschaubarkeit der Lernanforderungen hinsichtlich Medienangebot, Zeitrahmen, Lernerfolgskontrollen;
- die Klarheit der Lernenden über ihren Standort und über die jeweils folgenden Lernschritte und Aufgaben.

Durch individuelle Lernwege befinden sich Lernende oft an unterschiedlichen Stellen im Lernprozess. Dadurch entstehen Fragen wie: „Lerne ich schnell genug? Wissen andere mehr als ich?“ Lernberatung thematisiert

diese Fragen in Gesprächsrunden mit dem Ziel, die Orientierung der Lernenden zu verbessern.

### – **Förderung überfachlicher Kompetenzen**

Die Förderung sogenannter Schlüsselqualifikationen erfordert von der Lernberatung entsprechende eigene Kompetenzen. In Beratungsgesprächen während der Lerneinheit und in der Auswertung der Lernergebnisse und Lernwege richtet sie ein starkes Augenmerk auf Vorgehensweisen und Haltung der Lernenden. Förderung von Lernkompetenz erfordert von der Lernberatung Sicherheit bei der Dosierung von Informationen und ein Methodenrepertoire bei Beratung und Feedback.

Offenes und individuelles Lernen ist nicht vereinzelt Lernen (und darf es angesichts beruflicher Anforderungen auch nicht sein). Aufgabe der Lernberatung ist es, Kommunikations- und Unterstützungsprozesse zum gegenseitigen Vorteil anzuregen.

### – **Organisatorische Vorbereitung und Gewährleistung des Lernprozesses**

Aufgabe der Lernberatung ist es, das Material für die Lerneinheiten vorzuhalten. Unter den Bedingungen individuellen Lernens kann das im „schlimmsten“ Fall bedeuten, dass alle Lernenden unterschiedliche Aufgaben verschiedener Lerneinheiten bearbeiten – infolge individuellen Lerntempos und individueller Lernwege.

### – **Kompetenzen der Lernberatung**

Lernberatung erfordert zusammengefasst z.T. in sehr viel stärkerem Maße als konventioneller Unterricht die Fähigkeit,

- in komplexen Lernarrangements die Übersicht zu behalten, z.B. bei unterschiedlichen, parallelen Lernprozessen;
- die individuellen Ziele der Lernenden zu erkennen und deren Lernwege zu unterstützen;
- die Kenntnisse, Fähigkeiten und Defizite der Lernenden schnell zu diagnostizieren;
- alte Lernstrategien verändern zu helfen.

## **Entwicklung von Selbstlerneinheiten**

Offenes Lernen steht und fällt mit Lerneinheiten, die zum Selbstlernen geeignet sind – Lernende benötigen die Möglichkeit, sich Wissen und auch Können möglichst unabhängig von der Lernberatung anzueignen,

denn sonst bleiben die alte Abhängigkeit und die falsche Verteilung von Verantwortlichkeiten erhalten. Diese Lerneinheiten müssen vor allem drei zentralen Anforderungen gerecht werden: Sie müssen

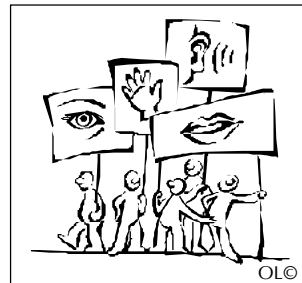
- zum (Weiter-)Lernen motivieren,
- in sich verständlich sein,
- zum Lernziel – fachlich und überfachlich – hinführen.

Die Entwicklung von Lerneinheiten erfordert

- Überblick über prüfungs- bzw. arbeitsmarktrelevantes Wissen,
- den Blick für zielgruppengerechte, motivierende, praxisrelevante Aufgabenstellungen,
- gute PC-Kenntnisse und Layout-Grundlagen,
- Wissen über zielgruppengerechte Schriftsprache,
- Marktübersicht und Beurteilungsfähigkeit hinsichtlich geeigneter interner und externer Medien und Materialien,
- Erfahrungen mit der Lerner/innen-Situation,
- Kenntnisse über die verschiedenen Lernkanäle und wie sie bedient werden.

## Medien + Material

Zum Begreifen eines Zusammenhangs und zum Erlernen komplexer Fähigkeiten braucht man mehr als ein Lehrbuch. Wir versuchen, den Teilnehmer/innen zu einem Themengebiet so viele Lernmöglichkeiten wie möglich zur Verfügung zu stellen. Dies bezieht sich nicht nur auf Medien, sondern auch auf die Form, in der etwas gelernt werden kann: Auftragsbearbeitung, simulierte Produktions- und Dienstleistungsprozesse, Projektarbeiten, Erkundungen, einzeln oder im Team, finden, wenn es passt, Eingang in OL<sup>®</sup>-Lernarrangements.

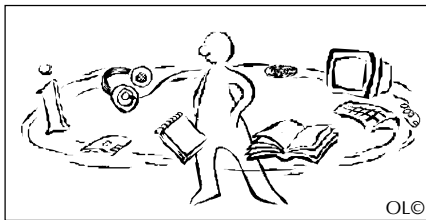


Teilnehmer/innen betrachten und drehen Videos, arbeiten mit Lernalben und stellen solche her, hören Kassetten, lernen mit Computerbased Training, bearbeiten theoretische und praktische Aufgabenstellungen, machen Fehler und erkennen sie selbst, finden Wege zur Verbesserung, betreiben Qualitätssicherung und verbessern die OL<sup>®</sup>-Einheit durch Kritik

und neue Ideen, lesen Bücher, befragen Experten, besuchen Ausstellungen und Informationszentren, erarbeiten sich in Gruppen die beste Lernstrategie, weisen als Expert/innen andere Teilnehmer/innen in die Bedienung von Maschinen ein, reflektieren ihre Lernweise in Gruppen und in Gesprächen mit Lernberatern, planen ihre Arbeit methodisch, inhaltlich und zeitlich selbständig, holen sich Hilfe, wenn sie sie brauchen, verkaufen und kalkulieren, denken sich in Kundenkontakte und betriebliche Zusammenhänge hinein.

Damit Lernprozesse so vielfältig selbstgesteuert verlaufen, müssen die materiellen, inhaltlichen und didaktischen Grundlagen des Lernprozesses sorgfältig vor- und aufbereitet werden.

Das geballte Know-how der Vermittlung, lernlogische Erkenntnisse und vielfältige Erfahrungen fließen in die Gestaltung des Lernangebots ein.



In Anleitungen, Arbeits- und Aufgabenblättern, Übungen, Kommentaren und Hilfsmaterialien finden sich bewährte pädagogische Aufbereitungen und Zuspitzungen. Lehrerwissen und -kunst gerinnt zu Selbstlernmaterial, das neben einer Fülle an weiteren

Selbstlernmedien wie Videos, Büchern, Spielen, Produktionsaufgaben, Computerbased Trainings etc. den Lernenden als Material zur Verfügung steht.

Um Selbstlernprozesse in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten, verfügen alle nach OL<sup>®</sup>-Kriterien aufbereiteten Lerneinheiten über eine **Dramaturgie**, die lernmotivierend wirkt. Im Zentrum und als oberstes Ziel gibt es jeweils eine komplexe Aufgabenstellung. Heruntergebrochen in Teilernziele finden sich diese berufsbezogenen Qualifikationsziele in einzelnen Lernblöcken wieder. Übersichtsblätter bieten den Teilnehmer/innen Orientierung. Von Eingangs-Selbstchecks, Medieninformationen, Aufgaben und Informationsblättern bis zu Abschlusstests findet sich alles, was die Lernenden benötigen, in standardisierter, wiedererkennbarer Form in den dazugehörigen OL<sup>®</sup>-Ordern.

Optimalerweise fördert auch das Raumarrangement diese Dramaturgie: Veränderliche Räume, die verschiedene Lern- und Arbeitsformen ermöglichen, die ein Berufsbild auch sinnlich zentrieren, indem alle dazuge-

hörigen Materialien, Medien, Geräte, Aufgabenstellungen, Strukturen etc. in einer Lernregion zusammenkommen.

Alle OL<sup>®</sup>-Materialien sollen qualitätsgesichert sein, d.h.

- für den Zielberuf/-arbeitsplatz geeignet, weil sie sich in ihrer Aufgabenstellung direkt aus dem beruflichen Handlungsspektrum ableiten,
- auf dem aktuellen Stand der Erkenntnisse und der Technik befindlich, weil sie immer wieder angepasst werden,
- zielgruppengerecht, weil sie für diese konzipiert, ausgearbeitet und mit Einbezug der Teilnehmer/innen überarbeitet wurden,
- umstandslos einsetzbar, weil sie so dokumentiert sind, dass sie allen zugänglich sind, alle erforderlichen Materialien/-hinweise enthalten, Ressourcen und organisatorische Erfordernisse erläutern,
- viele Wege zum Ziel eröffnen, weil sie Materialien und Medien für verschiedene Lernertypen enthalten, Orientierung und Übersichtsmöglichkeiten bieten.

Alle in der SBB vorhandenen OL<sup>®</sup>-Materialien sollen perspektivisch allen Mitarbeiter/innen in einer Mediendatenbank zur Verfügung stehen. Dabei geht der Trend zu vielseitig und vielfach kombinierbaren Einzelbausteinen, die im Rahmen verschiedener Aufgabenstellungen nutzbar sind.

Auf dieser Grundlage wird Unterrichtsvorbereitung zunehmend zugunsten der Beratung der Lernenden reduziert und Zeit für die Wahrnehmung weiterer Teamaufgaben gewonnen.

## **Controlling + Qualität**

Die systematische, das Gesamtangebot der SBB erfassende Neustrukturierung des Lernangebots und die Entwicklung, Erprobung und Optimierung der Lernorganisation in Lerneinheiten jeden Niveaus erlauben erstmalig die Schaffung eines – die pädagogische Prozessqualität betreffenden - Qualitätssicherungssystems. Solange Lernen noch als Ergebnis von Lehren gedacht wurde, waren weite Teile des Vermittlungswissens zugleich an Personen gebunden, die Lernerfolge vielfach auf ihre persönlichen Fähigkeiten und pädagogischen Talente zurückführten. Wichtiges methodisch-didaktisches Know-how blieb damit teilweise unzugänglich, da es nicht übertragbar in auch von anderen nutzbare Konzepte war. Die konsequente Umsetzung solcher Erfahrungen in dokumentierte Selbst-

lerneinheiten macht auch solche Art von Wissen kommunizierbar und veränderbar. Es ist so möglich, sich auf gemeinsame Qualitätsstandards zu beziehen, die in einem lebendigen Prozess der Anwendung, Überprüfung und Weiterentwicklung auch unter Einbeziehung der Lernenden zu einer kundenorientierten Transparenz und Gestaltungsmöglichkeit des Lernangebots führen.

Ziel- und Ergebnisorientierung erfordern in diesem offenen Ansatz ein differenziertes Instrumentarium zur Qualitätssicherung. Diese wird geleistet im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.

In OL<sup>®</sup> kontrolliert jeder jeden und alle alles: Die Teilnehmerinnen ihr Vorwissen, ihre Lernergebnisse, die Qualität der Lernangebote, die Stimmigkeit des Konzepts, ihre Lernwege und -strategien. Die Sozialpädagoginnen, Ausbilderinnen und Lehrerinnen in den Durchführungsteams kontrollieren die Qualität der Ausbildungsprojekte, der Teamzusammensetzung und Arbeitsformen, der eingesetzten Materialien und Medien. Sie überprüfen die Ausbildungs- und Lernziele auf Berufsziel- und Zielgruppengerechtigkeit, checken die Lernergebnisse und den Stand der Teilnehmer/innen, kontrollieren Arbeitsergebnisse und evaluieren Lernprozesse, überprüfen ihre Dokumentationen und Auswertungen. Ein zentrales OL<sup>®</sup>-Team überwacht das Einhalten von Zielvereinbarungen mit Entwickler/innen, beurteilt die Qualität von OL<sup>®</sup>-Konzepten und -Dokumentationen, wertet Fortbildungen und Öffentlichkeitsarbeit aus, ersinnt neue Kontrollmechanismen und weitere Sicherheitsstrategien. Und das alles, um Offenes Lernen erfolgreich zu machen – im Sinne der Teilnehmer/innen, der Mitarbeiter/innen, des Arbeitsamtes und der Betriebe.

## **OL<sup>®</sup> ist etwas Einfaches, das schwer zu machen ist**

Wir alle sind überzeugt davon, den richtigen Weg gefunden zu haben. Dennoch ist die Umsetzung schwierig:

OL<sup>®</sup> geht einher mit einer Herausforderung an Lernende und Lehrende, die sich nur dann erfolgreich in diesem Konzept bewegen werden, wenn sie Haltung und Verhalten ändern – bekanntermaßen eher änderungsträgere Faktoren. Viele unserer Erfahrungen zeigen, dass es nicht reicht, die Struktur zu ändern. Beide Akteursgruppen werden sie umgehen, wenn sie von der Methode nicht durchdrungen sind: Lernende unterlaufen Selbst-



lernphasen, indem sie sich davonstehlen oder Ergebnisse von anderen „abschreiben“, Lehrende holen die Belehrung im Einzelfall nach, statt nur auf die Sprünge zu helfen, nutzen gar teure OL<sup>®</sup>-Materialien für Frontalunterricht oder lassen die Lernenden beim Lernen allein, weil sie nicht wissen, wie man gut berät. Über Fortbildungen und ständiges reflektiertes Tun haben wir hier einen mittlerweile guten Stand erreicht.

Für den Befreiungsschlag für mehr Beratung und weniger Unterricht ist OL<sup>®</sup> auf gute Medien und Materialien angewiesen. Hier liegt und lag eine weitere Herausforderung. Um beispielsweise sechs verschiedene Umschulungsgänge einer Branche mit geeigneten Selbstlernmaterialien zu versorgen, ist nicht nur ein hoher Entwicklungsaufwand zu veranschlagen. Darüber hinaus gibt es noch immer Grenzen der Beschaffbarkeit. Gemessen an den Bedarfen, stehen auf dem Markt nur winzige Bruchstücke in geeigneter medialer Form (CBTs, Videos etc.) zur Verfügung. Oft behelfen wir uns mit Printmaterialien, von denen jeder weiß, dass sie in unserer Zielgruppe nicht gerade auf begeisterte Leser/innen stoßen. Hier wird hoffentlich in den nächsten Jahren mit einem potenzierten Angebot über Internet und Neuentwicklungen im Multimediabereich zu rechnen sein.

Trotz aller Schwierigkeiten haben wir mit OL<sup>®</sup> eine aus unserer Sicht gute Möglichkeit gefunden, den Lernenden – bei gesenkten Kosten – einen Weg zum Erfolg zu zeigen, der aussichtsreicher ist als alte Lernkonzepte. Dass (wirklich) guter Rat oft doch sehr teuer ist, stellen wir gleichwohl immer wieder dann fest, wenn es gilt, von dem Einfachen zu überzeugen: „Lernen kann man nur selbst“ – Damit diese Erfahrung von allen Teilnehmer/innen gemacht werden kann, bedarf es eben auch eines hohen Aufwands an Entwicklung und Beratung in der Implementierungsphase.

*Klaus Götz*

## **Laudatio**

Das Zusammenwirken von Kunst, Kultur und Bildung bedarf eines Raumes, in dem diese Einheit zu ihrer Entfaltung kommen kann. Einer dieser Räume ist das Museum für Moderne Kunst (MMK) in Frankfurt, in dem in diesem Jahr die Vergabe der Preise für Innovationen in der Erwachsenenbildung stattfand. Walter Gropius führte in seiner Funktion als Direktor des Dessauer Bauhauses schon in den 20er Jahren aus, dass „das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit der Bau sei“. Die „Bildung“ und der „Bau“ stehen im Mittelpunkt des Projektes „Wohnen – Arbeiten – Lernen“.

Es freut mich umso mehr, dass mit dem Projekt „Wohnen – Arbeiten – Lernen“ ein Versuch ausgezeichnet wird, der sich mit der Integration von Lebenswelt, Arbeit und Bildung befasst hat.

### **1. Was wurde im Projekt gemacht? Wie ging es vonstatten?**

Die Volkshochschulen Norden und Aurich kooperieren in dem nachfolgend zu beschreibenden Projekt seit 1994 in einer strukturschwachen ländlichen Region im Weser-Ems-Gebiet des Landes Niedersachsen. Das Projekt „Wohnen – Arbeiten – Lernen“ ist eine modellhafte Kooperation zwischen Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe. Ausgangspunkt ist die Kombination von Wohnungsangebot und Berufshilfe für sozial benachteiligte junge Erwachsene.

Das Projekt wendet sich vorwiegend an Personen (in der Regel zwischen 17 und 24 Jahre alt), die nicht mehr schulpflichtig und seit längerer Zeit arbeitslos sind. Häufig stammen sie aus schwierigen familiären Verhältnissen. Für Unterkunft und Verpflegung können ihre Familien oftmals nicht in ausreichendem Maße aufkommen, so dass sie von Obdachlosigkeit bedroht sind.

In dem Modellversuch wurden Neubauten und Umbauten von Häusern durch die jungen Erwachsenen vorgenommen. Die fertiggestellten Wohnungen können dann von ihnen selbst genutzt werden. Unterstützung erfuhren die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter dabei von lokalen Baufirmen und älteren erfahrenen Facharbeitern. Ziel des Modellversuchs ist die soziale und berufliche Integration junger Erwachsener, die mit dem Aufbau einer realistischen Lebensplanung gekoppelt ist. Durch die Umsetzung des Konzeptes „Jugend baut für Jugend“ wurde auch versucht, die realen Bedingungen des Arbeitsmarktes zu simulieren.

Der Modellversuch ist gekoppelt mit Maßnahmen zur Berufsausbildung (einschl. Grundbildung) für bildungs-, ausbildungs- und sozial benachteiligte Jugendliche. Die Maßnahmen gliedern sich in drei Phasen, die auch einzeln belegt werden können: Phase I (Lernwerkstatt), Phase II (Projektwerkstatt) und Phase III (Weiterqualifizierung/Ausbildung). Ziele der ersten Phase sind die Alphabetisierung, das Nachholen von Schulabschlüssen, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Berufsgrundbildung. In der zweiten Phase geht es um die Stabilisierung von Schlüssel- und Fachqualifikationen, die berufliche Orientierung (Vertiefung) und die Ausbildungs- und Umschulungsvorbereitung. Die letzte Phase dient der Weiterqualifikation und der Vertiefung der Fachqualifikation bzw. der Ausbildung oder Umschulung in 15 verschiedenen Berufsfeldern.

## **2. Welches Problem wurde gelöst? Welches waren die Gründe für den Preis?**

In dem Projekt wurden wichtige Elemente wie „Fokussierung auf Brennpunkte“, „Grundbedürfnisorientierung“, „Arbeit und Qualifizierung“ und „integratives Lernen“ miteinander verbunden. Für die jungen Erwachsenen sind „Wohnen“, „Arbeiten“ und „Lernen“ lebensweltliche Schlüsselthemen. Im konkreten Tun wurde der Aufbau neuer sozialer Kontakte gefördert und die jungen Erwachsenen lernten u. a., Alkoholprobleme zu thematisieren und Erfahrungen daraus zu ziehen. Im Weiteren waren Themen wie Arbeitslosigkeit, sinnvolle Freizeitgestaltung, Gesundheit, Nachbarschaftsarbeit und Elternarbeit Gegenstand intensiver Diskussion und Auseinandersetzung.

Dass es dem Projekt gelungen ist, an sozialen Brennpunkten anzusetzen und durch das konkrete Tun am Bau Antworten auf diese Probleme zu finden und die Fragestellungen mit Bildungsmaßnahmen zu unterstützen, waren ausschlaggebende Kriterien zur Vergabe des Innovationspreises. Was an diesem Projekt im Unterschied zu betreuten Wohngruppen wirklich neu ist, ist die Tatsache, dass Wohnbetreuung mit der Verpflichtung gekoppelt ist, an beruflicher Ausbildung teilzunehmen. Neu ist darüber hinaus, dass die Instrumente der Sozialarbeit bzw. der Jugendhilfe mit denen der Arbeitsmarktpolitik und der berufsbezogenen Bildung und Weiterbildung integrativ verflochten werden.

*Christiane Bents, Günter Fahle, Frank Martens, Oliver Müller-Röttger*

## **Wohnen, Arbeiten und Lernen im Landkreis Aurich**

An den Kreisvolkshochschulen in Aurich und Norden werden seit 20 Jahren berufsvorbereitende und -ausbildende Maßnahmen in einem internen und regional eingebundenen Qualifizierungsverbund, überwiegend im Auftrag des Arbeitsamtes, angeboten, der sich an mehrere hundert junge Erwachsene und Jugendliche richtet und berufliche Qualifizierung mit Allgemeinbildung in verschiedensten Konstellationen bis hin zum Nachholen des Hauptschulabschlusses koppelt. Theorie und Praxis werden aufeinander bezogen und über weite Passagen werden Elemente der Projektmethode angewendet.

Bildungsbemühungen mit benachteiligten jungen Erwachsenen und Jugendlichen sind dann von relativer Erfolglosigkeit gekennzeichnet, wenn ihre häuslichen Verhältnisse durch massive familiäre Konfliktlagen, durch Überforderung der Erziehungsverantwortlichen, Mangel an Geborgenheit oder sogar Wohnungslosigkeit geprägt sind und wenn Fortschritte von der Familie nicht unterstützt und erste Ansätze teilweise wieder zunichte gemacht werden. Aus entsprechenden langjährigen Erfahrungen der Träger entwickelte sich die WAL-Grundidee eines vergleichsweise ganzheitlichen Ansatzes: Unterkunft, Zuwendung, persönliche Stabilisierung für junge Leute, die sich in Qualifizierungsverhältnissen befinden. Im Zentrum steht die Bündelung von Ressourcen durch die Kombination von arbeitsmarktlichen Instrumenten mit denen der Jugendhilfe: Beide treffen sich in einem klassischen Feld der Jugendsozialarbeit, dem Jugendwohnen.

### **Das Projekt**

Seitdem die Kreisvolkshochschulen im Herbst 1994 mit ihrem WAL-Konzept an die Fachöffentlichkeit traten und mit dem Jugendamt, dem Sozialamt, der Berufsberatung und der Arbeitsvermittlung eine Beratungs-

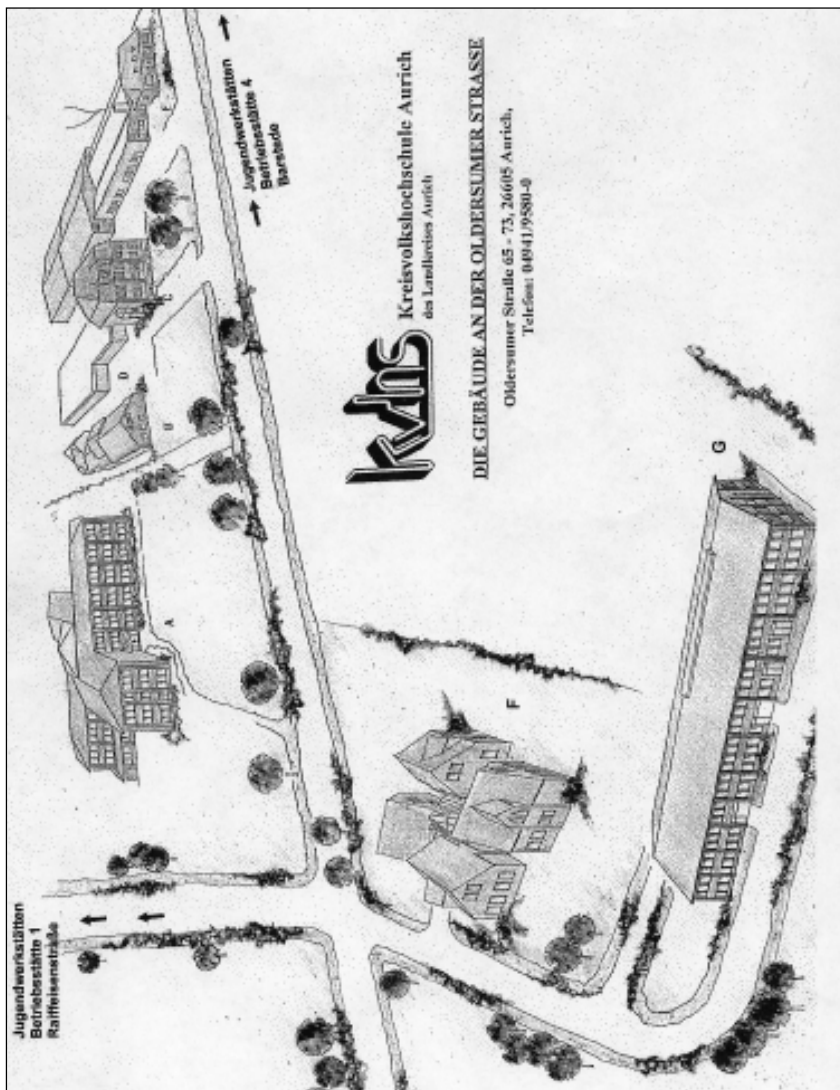


Abb. 1

„Das WAL-Haus (F) im Konzert der KVHS-Gebäude. Es bringt in seiner Bauweise das pädagogische Konzept zum Ausdruck: Vier kleine Häuser mit je einem Wohnzimmer, in sich gegliedert in zwei kleinere Wohneinheiten mit je einer Küche und einem Bad, werden verbunden durch einen großen, als Wintergarten angelegten Gemeinschaftsraum. Rückzüge und vielfältige Kontakte sind möglich. Die neuen Übergangswohnungen befinden sich in Haus B.“

gruppe einrichteten, fand es zunehmend breitere Unterstützung in und außerhalb der Region. Das Projekt entwickelte sich zu einem vortrefflichen Beispiel der Zusammenführung von Ressourcen: Aus dem Niedersächsischen Landesjugendamt kam ein hoher Materialkostenzuschuss, politisch wurde das Vorhaben vom Landkreis und seinem Kreisjugendausschuss flankiert, die „Statoil Deutschland“ spendete für die Neu- bzw. Umbauten 500 m<sup>3</sup> Inventar. Im Zentrum stand die Kooperation zwischen dem Arbeitsamt und der Jugendhilfe: Sie und die Träger (und je nach Standort und Einzelfalllage weitere soziale Dienste) trafen sich regelmäßig in einer WAL-Kommission, um den Fortgang des Projekts und der beteiligten Teilnehmer/innen zu beobachten, Neuaufnahmen zu beratschlagen und dem Prozess beratend zur Seite zu stehen. Die Kommission war im Sinne einer Helferkonferenz tätig, die mehrdimensionale Teilnehmerförderpläne entwickeln konnte, weil sie, von der Schweigepflicht entbunden, ihre jeweiligen Kenntnisse und Erfahrungen einbringen konnte. So wurde verhindert, dass unter Umständen mehrere Beteiligte, ohne vom Engagement des anderen zu wissen, an ein und derselben Problemlage eines Klienten arbeiteten.

Ausschlaggebend für den frühzeitigen Beginn des WAL-Vorhabens war das Engagement des Arbeitsamtsbezirkes Emden, der von der Bundesanstalt für Arbeit u.a. auf Basis des WAL-Konzeptes als Modellarbeitsamtsbezirk zur Erprobung neuer Formen der Integration Arbeitsloser in den ersten Arbeitsmarkt anerkannt wurde. Damit konnte WAL im Juli 1995 für 24 Teilnehmer/innen starten. Sofort wurde Wohnraum angemietet. Während im Altkreis Norden die dezentrale Unterbringung dominierte, konnte in Aurich mit dem 01.09. ein größeres, in den Folgewochen zu renovierendes Wohnhaus bezogen werden. Die Modellmittel der Bundesanstalt für Arbeit sowie entsprechende Komplementärmittel des Europäischen Sozialfonds wurden für die Finanzierung des Fachpersonals, die Abdeckung erster Mietkosten, und vor allem für unbürokratische Einzelfallförderung (Taschengelder, Lebensmittel, Bekleidung, Führerschein) genutzt.

Parallel wurde mit den WAL-Bauten begonnen, in Aurich mit einem Neubau (s. Abb. 1), in Norden wurde der „Hinrichsche Hof“ restauriert (s. Abb. 2). Da sich bald ein höherer Bedarf und die Notwendigkeit weiterer differenzierter Angebote herausstellten, wurden im WAL-Anschlussprojekt weitere Wohnmöglichkeiten geschaffen, in Aurich in Form von zwei

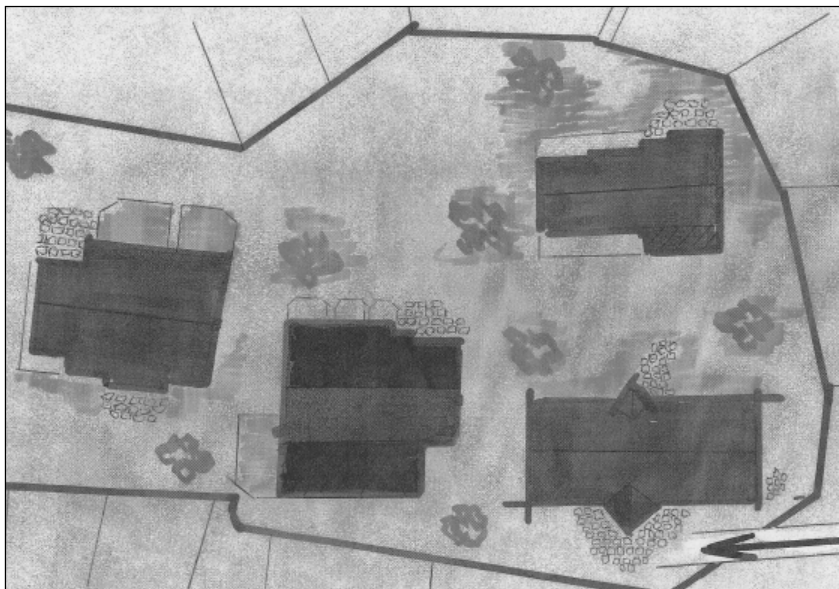


Abb. 2: Der Hinrichsche Hof

Übergangswohneinheiten und in Norden, wo noch zwei Neubauten erstellt, ein Landarbeiterhaus umgebaut und ein Stadthaus erworben wurden, in Gestalt verschiedener Single- und Wohngemeinschaftswohnungen. WAL- und andere Jugendliche waren, soweit wie möglich, an der Errichtung der neuen Jugendwohneinheiten beteiligt. Einzelne Gewerke des Bauvorhabens wurden in enger Zusammenarbeit mit dem ostfriesischen Handwerk ausgeführt bzw. direkt an Betriebe vergeben. Damit wurde ein weiterer bemerkenswerter Kooperationsknoten geknüpft: Die Jugendlichen wurden sehr konkret an die realen Bedingungen des Arbeitsmarktes herangeführt, während das Handwerk Erfahrungen mit der Integration einer besonders benachteiligten Gruppe sammelte. Die Errichtung des WAL-Neubaus in Aurich dauerte etwa zwei, die Restaurierung des Hinrichschen Hofes etwa zweieinhalb Jahre. Die Wohnungen wurden im Herbst 1997 bzw. Frühsommer 1998 bezogen.

Das vorrangige Ziel des WAL-Projekts ist die Verselbständigung der betreffenden jungen Erwachsenen zwecks Absicherung ihrer sozialen und beruflichen Integration, gekennzeichnet durch eine relativ verlässliche



materielle Basis und durch beständigere Sozialbeziehungen. Dazu sind die Teilnehmer/innen in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit je nach individuellen Erfordernissen durch Hilfsangebote im kognitiven, sozialen, emotionalen und berufsqualifizierenden Bereich zu unterstützen. Es gilt, ihre persönliche Autonomie zu fördern und an ihren individuellen Stärken anzusetzen, um Selbstbewusstsein und Lebensfreude aufbauen zu können.

Das WAL-Angebot richtet sich an junge Menschen, auf die folgende Sachverhalte zutreffen:

- Sie haben i. d. R. ihre Schulpflicht erfüllt, sind 16 bis 18 bzw. 21 Jahre alt und nur in Ausnahmefällen älter.
- Sie sind langzeitarbeitslos oder aufgrund geringer beruflicher Qualifizierung und individueller Voraussetzungen für alle Beteiligten nachvollziehbar davon bedroht.
- Sie sind wohnungslos oder stammen aus familiären Verhältnissen, die einen Verbleib in der Familie als nicht erträglich und ihrer gesellschaftlichen Integration hinderlich erscheinen lassen.
- Sie sind zu einer selbstständigen Lebensführung noch nicht in der Lage, bedürfen jedoch keiner Rund-um-die-Uhr-Betreuung und sind in einem Mindestmaß gruppenfähig. Dabei wird auf ein gewisses Maß an Anpassungsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Kritikfähigkeit geachtet. Jugendliche und junge Erwachsene mit Problemlagen, die eine Integration unwahrscheinlich erscheinen lassen (hohe Gewaltbereitschaft, verfestigte Eigentumskriminalität, Suizidgefahr, Drogenabhängigkeit/Alkoholismus, schwere psychische Erkrankung), können nicht aufgenommen werden.

## **Die Betreuung**

Die interne Praxis im Betreuungsalltag ist seit 1995 natürlich entsprechend den Rahmenbedingungen laufend reformiert worden. An die Stelle des anfänglichen Provisoriums und der langen Bauphase ist ein etabliertes Integrationsinstrument getreten, das gleichermaßen selbstverständlich vom Arbeitsamt und von der Jugendhilfe genutzt wird.

Die Betreuungsziele orientieren sich am aktuellen, individuellen Entwicklungsstand der Teilnehmenden und ihrer individuellen Problematik sowie

an den jeweiligen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Dennoch lassen sich die Schwerpunkte im pädagogischen Konzept des WAL-Projekts folgendermaßen umreißen:

- Hilfestellungen bei der Bewältigung psychosozialer Problematiken
- Aufnahme bzw. Fortführung der Berufsausbildung bzw. der vorbereitenden Qualifizierung
- Befähigung zum eigenständigen Wohnen und selbstständiger Lebensplanung und -gestaltung.

Die Basis der Betreuung bildet die Bereitschaft der Teilnehmenden, gemeinsam mit den Betreuer/innen an der Erreichung dieser Ziele zu arbeiten. Das Medium hierfür ist die tragfähige Beziehung zum jeweiligen Betreuer.

Das auf WAL-Erfahrungswerten beruhende Drei-Phasen-Betreuungs-Modell kann die WAL-Arbeit sowohl nach außen als auch den Teilnehmenden gegenüber transparenter gestalten. Dieses Drei-Phasen-Modell kann natürlich nur einen äußeren Orientierungsrahmen darstellen. Es dient im Verlauf der pädagogischen Arbeit als Kontroll- und Reflexionsinstrument und ermöglicht eine Berücksichtigung der sich kontinuierlich oder auch sprunghaft ändernden Bedingungen, die die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihrer Lebenswelt prägen.

1. Phase: Kennenlernen und Aufbau einer Beziehung zwischen Teilnehmenden und Betreuer/innen, Eingewöhnung und Integration in das WAL-Projekt.
2. Phase: Die Entwicklung und Umsetzung einer adäquaten Lebensperspektive in der Konsolidierungsphase.
3. Phase: Die Ablösung des Teilnehmers vom Betreuer und der Betreuung.

## **1. Die Eingewöhnungsphase**

Die Form der Aufnahme kennzeichnet bereits den im WAL-Projekt angewandten Betreuungsstil. Beim Erstgespräch erhalten die Teilnehmenden Informationen über die Einrichtung und schildern uns ihre Situation. Hier ist auf folgende Fragestellungen zu achten:

- Wo stehen sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung?
- Wie gehen sie mit ihrer Lebensrealität um?
- Welche Perspektiven sehen sie für ihre weitere persönliche und berufliche Entwicklung, welche Betreuungsziele könnten vereinbart werden?

Der Aspekt der Freiwilligkeit spielt für die endgültige Aufnahme eine wesentliche Rolle. Bis zum zweiten Gespräch haben die Bewerber/innen und die Einrichtung Bedenkzeit. Die Einrichtung wägt ab, ob und ab wann die Betreuung möglich ist; die Teilnehmenden, ob sie sich auf die Betreuung einlassen wollen.

Kommt es zu einer Aufnahme, wird den „Neuen“ seitens der Betreuer/innen in den ersten Wochen besonders hohe Aufmerksamkeit in Gestalt von intensiven Einzelgesprächen, gemeinsamen Unternehmungen und eingehenden Hilfestellungen beim Durchorganisieren von Alltagsangelegenheiten entgegengebracht. Ein weiterer Schwerpunkt in der ersten Phase liegt in der Beobachtung der Teilnehmenden. Verschiedene Aspekte verdienen dabei gleichwertige Beachtung:

- verbale Äußerungen (kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzungen, Selbstbild – Idealbild ...)
- konkretes Handeln (Stärken und Fähigkeiten, Problemverhalten, ausweichendes Verhalten, Einfügen in die Gruppe ...)
- die äußeren Bedingungen (Jugendhilfe- oder Arbeitsamtmaßnahme, Schule, Ausbildung ...).

Der Verselbstständigungsgrad der Jugendlichen lässt sich daran ermes sen, wie diese drei Bereiche in Einklang gebracht werden, wie realistisch ihre Fähigkeiten eingeschätzt und unter Beachtung der ökonomischen und sozialen Möglichkeiten und Grenzen auf ein konkretes Ziel hin aktiviert werden.

Sofern der Jugendliche bzw. junge Erwachsene sich nicht schon zum Zeitpunkt der Aufnahme in WAL in einer Qualifizierungsmaßnahme i. w. S. befindet, erfolgt eine entsprechende Integration in Abstimmung mit der Berufsberatung in den ersten Tagen. Sollte seine berufliche Orientierung als noch nicht gesichert eingeschätzt werden, wird er in Orientierungsmaßnahmen der Berufsberatung aufgenommen, andernfalls in eine der möglichen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, die meistens ohne wesentliche Verzögerung angetreten werden können, zumal Qualifizierungszuschüsse des Landes Niedersachsen und der EU Übergangsfinanzierungen sicherstellen. Ein nicht unbeachtlicher Teil der jungen WAL-Leute befindet sich bereits in Berufsausbildung, zumeist in außerbetrieblichen Ausbildungsgängen, oder geht im Laufe seiner WAL-Zeit in solche über. Ausnahmefälle besuchen Vollzeitschuljahre an den berufsbildenden Schulen.

## 2. Die Konsolidierungsphase

Der Übergang von der ersten Phase des Kennenlernens zur zweiten, der Entwicklung und dem Training neuer Verhaltensweisen, ist fließend und orientiert sich ebenfalls am individuellen Entwicklungsstand der Teilnehmenden.

Für die Suche nach neuen Lösungen und das Erproben derselben müssen den Jugendlichen Freiräume bereitgestellt werden. Auch negative Erfahrungen sind einzukalkulieren, die anschließend mit den Betreuer/innen aufgearbeitet werden, damit die Teilnehmer/innen Erlebtes in reflektierte Erfahrungen umarbeiten können. Die Konstruktion solcher Freiräume, die ein realitätsgerechtes Ausprobieren ermöglichen, ist ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Betreuungsarbeit. Hierbei sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, etwa der Jugendhilfe, die sozialen Bezüge, z.B. die WAL-Nachbarschaft, und das gesellschaftliche Umfeld, wie z. B. die Lehrstellensituation, in die Betreuung einzubeziehen. Diese sind den Teilnehmenden angemessen transparent zu machen, um eine möglichst erfolgreiche Orientierung innerhalb des Kreises der Rahmenbedingungen zu gewährleisten. In dieser Konsolidierungsphase werden die gemeinsam mit den Betreuer/innen in der Anfangsphase formulierten Betreuungsziele umgesetzt.

Im Bereich Ausbildung und Schule erfüllen die Betreuer/innen bei auftretenden Problemen eine Vermittlerfunktion. Eine der kompliziertesten Aufgaben der Betreuer/innen liegt darin, die Jugendlichen immer wieder von Neuem zu motivieren, auf die von ihnen gesetzten Ziele in der Arbeitswelt und im „privaten“ Bereich hinzuarbeiten. Erfahrungsgemäß liegt in der engen Kooperation zwischen den verschiedenen Instanzen – Qualifizierungs- und WAL-Team – die besondere Qualität der Sozial- und Qualifizierungsarbeit mit den Jugendlichen. Die WAL-Teamer/innen tauschen sich alltäglich unter Kolleg/innen über die Problemlagen der jungen Menschen aus und nehmen für Absprachen zu individuellen Förderwegen gegenseitig an Sitzungen des jeweiligen Partnerteams teil. Gelegenheiten und Verpflichtungen zu vernetzten Planungen und Vorgehensweisen sind häufiger und institutionell fundierter als in Förderstrukturen, die „Arbeit“ von „Freizeit“ trennen müssen. Dennoch sind auch seitens der WAL-Teams Grenzen gegenüber den Erwartungen der Qualifizierungsteams zu ziehen, damit die Teilnehmer/innen sich nicht einer lückenlosen Sozialkontrolle, die keine Rückzugsräume mehr bietet, ausgeliefert fühlen.

Gerade unter diesem Aspekt spielt der Freizeitbereich eine große Rolle. Gemeinsame Freizeitaktivitäten ermöglichen soziales Lernen in Situationen, die nicht in erster Linie leistungsbezogen sind. Freizeitaktivitäten werden an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert und bieten die Chance, lustbetont zu lernen. Eine sinnvolle Freizeitgestaltung der Jugendlichen ist als Unterstützung des Ausbildungs- und Qualifizierungserfolges anzusehen. Deshalb werden Freizeitangebote gemacht, um

- am Erlebten zu lernen
- den Erfahrungshorizont zu erweitern
- Angst vor Fremdem, Neuem abzubauen
- Erfolgserlebnisse in anderen sozialen Zusammenhängen zu ermöglichen.

Die sozialpädagogischen Instrumente, die – nicht nur – in dieser Phase angewendet werden, sind außerdem:

- Einzelberatung und Einzeltrainings
- Gruppensitzungen zum Leben in WAL, zu Gruppenproblemen und allgemeinen Integrationsproblemen junger benachteiligter Menschen heute
- Vernetzungsarbeit mit psychosozialen und therapeutischen Diensten in der Region
- Stützunterricht i. w. S.
- Eltern- und Umfeldarbeit.

Die häufigsten Problemlagen, die bearbeitet werden müssen, sind:

- Aufbau stabiler Sozialkontakte und Konfliktbearbeitungsstrukturen
- finanzielle Stabilisierung
- Kriminalität und Gewaltbereitschaft
- Suchtgefährdung
- Körperhygiene, gesundheitliche Fragen, Raumpflege, Ernährung
- Ordnung in persönlichen Angelegenheiten
- Sozialverhalten am Arbeitsplatz
- Sexualität.

In dieser Zeit des behutsamen Rückzugs aus der intensiven Phase wird die allmähliche Ablösung der Teilnehmer/innen von den Betreuer/innen angebahnt. In der Ablösephase sind die Teilnehmenden zunehmend in der Lage, praktikierbare und eigenständige Lösungen für Probleme und

Konfliktsituationen zu entwickeln und die allgemeinen Alltagsanforderungen zu bewältigen. Die Betreuer/innen erfüllen nunmehr überwiegend Beratungsfunktionen, sofern diese nachgefragt werden. Dies spiegelt sich u.a. in reduzierten Kontakten zu den Teilnehmer/innen wider. Es wird darauf geachtet, dass sich der Jugendliche außerhalb der Einrichtung in einem eigenen sozialen Umfeld bewegt und soziale Kontakte außerhalb des WAL-Projekts aufrechterhalten und pflegen kann. Für WAL-Bewohner/innen, die nicht von einem Tag auf den anderen zu einer in jeder Hinsicht eigenständigen Lebensführung imstande sind, sind Übergangswohnungen in der Nähe eingerichtet bzw. Formen der Nachbetreuung vereinbart worden. Am Ende der Betreuung sollten alle Teilnehmer/innen über geeigneten Wohnraum mit eigenem Mietvertrag verfügen und den Alltag selbstständig bewältigen können. Natürlich steht WAL den Ehemaligen weiterhin für Ratschläge und andere Hilfen zur Verfügung, wenn sie es wünschen.

### **Ein Fall, der für viele steht**

Im Dezember 1997 nahm Herta zum Projekt WAL Kontakt auf. Sie war zu diesem Zeitpunkt obdachlos und schlüpfte immer wieder bei verschiedenen Freunden und Freundinnen unter. Von ihnen hatte sie auch von WAL gehört. Nach einem Erstgespräch, in dem die Aufnahmevoraussetzungen abgesprochen worden waren, sollte sie sich wieder melden und ihre Entscheidung, ob sie aufgenommen werden wollte, mitteilen. Aber zum verabredeten Termin kam kein Anruf. Offensichtlich empfand sie den Druck der Obdachlosigkeit als doch noch nicht unerträglich genug oder konnte sich noch nicht auf eine neue Situation mit „Betreutenstatus“ einlassen. Versuche zur Kontaktaufnahme seitens des WAL-Teams waren vorerst erfolglos. Etwa 1<sup>1</sup>/<sub>2</sub> Monate vergingen, bis Herta sich meldete, um nach einem freien Platz nachzufragen. Sie wurde zu einem weiteren Gespräch geladen. Die Aufnahmebedingungen, die nochmals unterstrichen wurden, waren ihr noch bekannt, aber ihre persönliche Lage hatte sich zugespitzt, sie hatte die Unterstützungsbereitschaft aller Freunde und Freundinnen überstrapaziert und kam nirgendwo mehr unter. Jetzt konnte ein Einzugstermin vereinbart werden. Da sie über 18 Jahre alt war, kam eine Finanzierung über das Jugendamt zunächst nicht in Frage. Es wurden vorsorglich Anträge auf Kostenübernahme beim Sozialamt und beim Arbeitsamt gestellt. Im Verlauf des Prüfungsverfahrens wurde festgestellt, dass sie als Rehabilitandin im Sin-

ne des SGB III anzusehen war. Dadurch war das Arbeitsamt zu einer Kostenübernahme bereit.

Nach ersten Explorationsgesprächen konnten mit Herta folgende Schwerpunkte vereinbart werden:

- a. Training der Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit
- b. Sauberkeit der Wohnung/Umgang mit Geld
- c. Veränderung ihrer Sprachgewohnheiten
- d. Klärung des Eltern-Kind-Verhältnisses
- e. Aufbau einer beruflichen Perspektive.

a. Musste Herta anfangs jeden Morgen geweckt werden, so stellte sich relativ schnell eine gewisse Eigeninitiative ein. Auch das Einhalten von Terminen und die Verbindlichkeit von getroffenen Zusagen konnten zügig geübt und verbessert werden.

b. Nach anfänglichen Schwierigkeiten konnte an die im Elternhaus erlernte Haushaltsführung angeknüpft werden. Es stellte sich schnell heraus, dass Herta in der Lage war, ihren Haushalt zu führen, auch wenn es manchmal noch an der Motivation für regelmäßige Reinigungsarbeiten fehlte. Besuche der Betreuer in der Wohnung gaben ihr jedoch den erforderlichen Antrieb, so dass die Besucher oft genug Anlass hatten, sie für ihre aufgeräumte Wohnung zu loben. Ein weiterer Schwerpunkt war das Erlernen des Umgangs mit dem zur Verfügung stehenden schmalen Einkommen. Schon nach kurzer Zeit war sie nach intensivem Einkaufstraining imstande, mit den zur Verfügung stehenden 500 DM auszukommen.

c. Durch die lange Zeit, die sie in Obdachlosigkeit verbracht hatte, hatte Herta sich einen Sprachstil angeeignet, der selbst den Rahmen der Jugendkultur sprengte und sie immer wieder anecken ließ. Auch wenn dies zunächst noch im Alltag zu Auseinandersetzungen mit ihr führte, wurde ihre Ausdrucksweise kontinuierlich korrigiert. Auf die Dauer erlernte sie wieder einen halbwegs umgänglichen Sprachgebrauch.

d. Mit Herta wurde regelmäßig über ihre Beziehung zu ihren Eltern gesprochen. Nach etwa einem halben Jahr erklärte sie sich bereit, mit ihren Eltern wieder Kontakt aufzunehmen. Dabei wünschte sie sich eine Begleitung durch die WAL-Betreuer. Ein neutraler Ort für ein erstes Treffen wurde gewählt und in den folgenden Gesprächen konnten wesentliche

Aspekte der belasteten Vergangenheit mit beiden Seiten aufgearbeitet werden. Offensichtlich hatte das Verhalten von Hertas Stiefvater zu ihrem Auszug geführt. Die Mutter konnte ihre Positionsprobleme zwischen ihrem Mann und ihrer Tochter verständlich machen. Im Anschluss an die Gesprächsreihe war es Herta wieder möglich, ihre Eltern zu Hause zu besuchen.

e. Herta wurde in einen einjährigen Förderlehrgang für lernschwache Teilnehmer/innen integriert. Hier werden theoretische und praktische Fähigkeiten durch eine enge Verknüpfung von Unterricht und Arbeitsfeld in kleinen Lerngruppen vermittelt. Durch betriebsinterne Praktika in verschiedenen Bereichen, z. B. Hauswirtschaft, Tischlerei, Büro etc., sollte ein qualifiziertes Berufswahlverfahren erreicht werden. Gegen Ende des Jahres absolvierte Herta ihr Praktikum im hauswirtschaftlichen Bereich. Da sie sich hier sichtlich wohl fühlte und den Leistungsanforderungen gerecht wurde, wurde sie in ein Betriebspraktikum vermittelt. Der Betrieb war nach einer Probezeit sogar bereit, sie auf einen Ausbildungsplatz zu übernehmen. Seit dieser Zusage stellten sich wieder Unregelmäßigkeiten, Verspätungen und Krankmeldungen ein. Gespräche mit ihr und dem Betrieb wurden geführt, die den eigentlichen Ursachen der Unregelmäßigkeiten nachgingen (Betriebsklima, Überforderung, Ängstlichkeit). Im Juli 1998 kündigte der Betrieb Herta trotz ihrer Versäumnisse den Ausbildungsvertrag aus. Danach verweigerte sie ihre berufliche Integration vollkommen. Damit wurde auch ihr Verbleib in WAL kritisch. Auf mehreren Teamsitzungen wurde ihr Verhalten kontrovers erörtert. Da alle anderen Arbeitsansätze mit Herta bis dahin Anlass zu Optimismus gegeben hatten, wurde über eine Verlängerung ihres Lehrgangs beim Arbeitsamt verhandelt. Dem wurde stattgegeben. Anfangs scheiterten mehrere Ansätze eines beruflichen Neuanfangs in den Bereichen Holz, Gärtnerei, Verkauf, Floristik etc. Im Zuge einer im Grunde von Ratlosigkeit geprägten Teamsitzung wurde sie im hauseigenen Kindergarten untergebracht. Nach einigen Auseinandersetzungen mit der Leiterin entspannte sich die Situation dort zusehends. In diesem Praktikum gewann Herta immer mehr Interesse am Beruf der Kinderpflegerin. Von sich aus begann sie ihre Praktikumserfahrungen zunehmend in Gesprächen zu thematisieren. Es machte ihr mehr und mehr Freude, sich mit den Kindern auseinanderzusetzen. Diese grundständige Motivation mündete im Frühjahr 1999 in einer Bewerbung an der Kinderpflegeschule in Emden. Dort erhielt sie im Sommer 1999 die Zusage.



Herta wünscht weiterhin eine Betreuung durch das WAL-Team, da dieses trotz der „Irrwege“, wie sie sagt, zu ihr gestanden habe. Zur Zeit wird nach einem Finanzierungsanschluss Ausschau gehalten, um Hertas gute Ansätze weiter begleiten zu können, weil andernfalls das Risiko eines erneuten Abbruchs zu hoch ist. Hat sich die Ausbildungssituation stabilisiert, wird sich das WAL-Team Schritt für Schritt aus der Betreuung zurückziehen, um den Übergang in die Selbstständigkeit zu ermöglichen. Bis dahin wird Herta weiterhin in WAL wohnen.

*Rainer Zech*

## **Laudatio**

Wissen ist der Motor der gesellschaftlichen Modernisierung, hieß es in einer der Ansprachen bei der Preisverleihung, und dies gilt – so möchte ich hinzufügen – für Lernen und Bildung im gleichen Maße. Für das Projekt Lernberatung, das dieses Jahr prämiert wurde, gilt dies auf doppelte Weise. Diesen gesellschaftlichen und bildungstheoretischen Zusammenhang möchte ich kurz skizzieren, bevor ich das Projekt „Lernberatung“ etwas genauer vorstelle und würdige.

Wenn sich die technischen und sozialen Veränderungen einer Gesellschaft immer schneller vollziehen, dann veralten die individuellen Qualifikationen mit der gleichen Geschwindigkeit. Die Individuen sind heute darauf verwiesen, nicht nur immer mehr neues Wissen anzusammeln, sondern ihre Fähigkeiten zum permanenten Neu- und Umlernen selbst zu steigern, d.h. die Fähigkeit zu lernen, das Gelernte als Grundlage weiteren Lernens zu verwenden. Die Lernfähigkeit der Individuen wird jetzt selbst zum expliziten Gegenstand individuellen Lernens. Lernfähigkeit gehört daher zentral in die moderne Gesellschaft, die damit zu tun hat, die Folgeprobleme ihrer eigenen Entwicklung zu verarbeiten. Eine weitere Folge der gesellschaftlichen Modernisierung ist die Veränderung der Lernkulturen. Diese besteht einerseits in einer durch den ökonomischen Strukturwandel verursachten Diversifizierung der Lernmilieus und andererseits in einer Überschreitung organisierter Weiterbildung hin zu stärker selbstorganisierten Prozessen verschiedenster Lernsituationen und Lerntypen. Diese Fähigkeiten zur permanenten Weiterentwicklung der individuellen Lernfähigkeit und zum selbstorganisierten Lernen sind aber den Individuen in unterschiedlich entwickelter Weise und nicht in jedem Fall voraussetzungslos gegeben, d.h., sie müssen heute in organisierten Lernprozessen mitgelernt werden, wenn sich der gegenständliche Lernprozess voll entfalten soll.

Auf diese Problematiken antwortet das Konzept der Lernberatung. Lernberatung ist eine Konzeption beruflicher Weiterbildung, die Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen selbstorganisierten Lernens aus

der Perspektive der organisierten Weiterbildung gibt. Das Konzept der Lernberatung ist der gelungene Versuch, Organisationsformen und Methoden für die Umstellung von Lehren auf unterstütztes selbstorganisiertes Lernen zu entwickeln. Es ist aus der pädagogischen und wissenschaftlichen Begleitung mehrerer Frauenqualifizierungsmaßnahmen im kaufmännischen Bereich hervorgegangen. Die Klammer dafür bildete das EUROPOOL-Individualisierungsprojekt, das 1995–1997 von der inzwischen eingestellten Akademie für Jugend und Beruf Hattingen e.V. und der VHS Witten-Wetter-Herdecke durchgeführt wurde. Das Projekt basierte auf einer Förderung aus Mitteln des europäischen Sozialfonds sowie aus Mitteln des Landes Nordrhein-Westfalen und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Das Konzept der Lernberatung wird mittlerweile von den Autorinnen im Rahmen des ‚Büro für berufliche Bildungsplanung‘ in prozessbegleitenden Fortbildungen in die Bildungslandschaft transferiert.

Im Zentrum der didaktisch-methodischen Überlegungen stehen die Lernenden mit ihren biographisch erworbenen Haltungen, Kompetenzen und Interessen. Lernberatung ist ein integrativer Teil einer das selbstorganisierte Lernen der Subjekte unterstützenden Lehrkonzeption, bei der es darum geht, die (berufs)fachlichen, sozialen und persönlichen Aspekte des Lernprozesses neu auszubalancieren. Lernberatung ist dabei eine Form von Lehre, bei der nicht mehr die Lehrhandlungen, sondern Lernhandlungen, insbesondere in Hinblick auf ihre Verbesserungsmöglichkeiten, im Mittelpunkt stehen. Die Dichotomisierung von fremdorganisiertem Lehren und selbstorganisiertem Lernen wird so aufgehoben. Ein Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten als Lernender ist die Voraussetzung für die Übernahme von Selbstverantwortung für den Lernprozess. Die zugrundeliegenden Prinzipien sind daher u.a. Biographiebezug, Kompetenzorientierung, Orientierung an Lerninteressen, Transparenz und Reflexion. Die Beratung respektive die Lernunterstützung greift auf ein Bündel von Methoden und Gestaltungselementen zurück, die praxisnah entwickelt und anschaulich dargestellt werden und die ohne weiteres in andere Lernzusammenhänge übertragbar sind, z.B. Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool, teiloffene und selbstgesteuerte Lernphasen, multimediale Lernsoftware, Feedback und Fachreflexion. Lernberatung steht also für einen umfassenden Begriff, der Lernprozesse aus der Perspektive der Lernenden betrachtet und lehrendes Handeln mit Beratung verbindet. Die individuelle Entscheidungsfähigkeit der Lernenden hinsichtlich der Lernziele, der Inhalte und Methoden sowie der Organisati-

onsformen wird durch gezielte und individuell abgestimmte Unterstützung gefördert.

Das Konzept beruht auf hohen Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Teilnehmenden und auf einer hohen Verantwortungsübernahme durch die Teilnehmenden. Es verbindet fachliches, soziales und personales Lernen. Das Lernen des Lernens ist in das Lernen integriert. Dies erfordert einen neuen Typ von Lehrenden, die nicht in erster Linie als Wissensvermittler/innen, sondern als Coaches auftreten. Die Lernberater/innen erhalten daher regelmäßig organisiertes Feedback durch die Teilnehmenden, so wie der Lernprozess insgesamt auf einer konsequenten Selbstevaluation beruht.

Eine solche Form der organisierten Selbstbildung stellt eine große Herausforderung für traditionelle Einrichtungstypen dar. Für diese Gesamtkonzeption sind daher organisationsentwickelnde Maßnahmen auf der Trägerseite erforderlich, die in der Konzeption mitreflektiert werden. Außerdem lässt diese Lernkonzeption eine trägerübergreifende Kooperation wünschenswert erscheinen, um die Angebote für die Lernenden zu maximieren. Um eine solche Form des Lernens insgesamt in der Erwachsenenbildung zu realisieren, ist noch viel zu tun. Ein innovatives Modell für ein modernes Erwachsenenlernen liegt mit dem Konzept der Lernberatung vor. Es wird durch seine Prämierung ausdrücklich zur Nachahmung empfohlen.

*Marita Kemper, Rosemarie Klein*

## **Vom Lehren zur Lernberatung**

### **Lernberatung gestern und heute**

In den 70er und 80er Jahren wurde der Begriff Lernberatung in der Bildungsarbeit mit den damals quantitativ zunehmenden Zielgruppen der von Arbeitslosigkeit Betroffenen benutzt. Lernberatung war die Bezeichnung für Konzepte und didaktisch-methodische Ansätze zum Lernen und Lehren mit lernungewohnten Weiterbildungsteilnehmer/innen. Bis heute lebt (und leidet) Lernberatung von der Assoziation, es gehe dabei vorrangig um eine Beratung zum Umgang mit Lernproblemen, verbunden mit einer tendenziell stigmatisierenden Wirkung: „Wer Lernberatung nötig hat, ist in Not“.

Aktuell steht Lernberatung in der bildungspolitischen und andragogischen Diskussion im Zusammenhang mit lebenslangem und selbstgesteuertem Lernen und mit der Suche nach einer veränderten Lernkultur. Lernberatung definiert sich als eine das individuelle Lernen begleitende und unterstützende Funktion des pädagogischen Personals. Bildungsinstitutionen sind aufgefordert, Lernprozesse beratend zu begleiten, Lehrende sollen die Rolle von Lernberater/innen übernehmen. ‚Individualisierung‘, ‚Flexibilisierung‘, ‚Modularisierung‘ von Lernprozessen sind die vielfach verwendeten Begriffe, die für Ansätze der didaktisch-methodischen Umsetzung selbstgesteuerten Lernens in organisierten Lernkontexten stehen. Lernberatung verstehen wir als eine Konzeption beruflicher Erwachsenenbildung, die Antwort auf die Anforderungen des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens aus der Sicht der organisierten Weiterbildung gibt. Lernberatung steht für

- eine andragogische Konzeption von Weiterbildung
- einen angereicherten Lehrbegriff, der auf die Selbststeuerung von (lebenslangem) Lernen abzielt
- ein Lernarrangement, das eigenverantwortliches, aktives Lernen fordert und fördert

- eine andragogische Grundhaltung und einen veränderten didaktischen Blick
- die Suche nach Inhalten, Strukturen und Gestaltungsansätzen einer veränderten Lernkultur, die Handlungsraum für die individuelle und aktive Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und Lebensperspektiven eröffnet.

*„Was Lernberatung ist? Jede und jeder ist mitverantwortlich. Selbstverantwortung und Flexibilität ist gefragt! Lernberatung kostet Kraft und gibt Kraft!“*

Lernberatung als Beitrag zu einer veränderten Lernkultur steht auch für Organisationsformen, Gestaltungselemente, Methoden und Instrumente, die darauf basieren und es ermöglichen, das lernende Individuum

mit seinen Lerninteressen, Lernzielen und seinen lernbiographisch erworbenen Lernhaltungen zum Ausgangspunkt der didaktisch-methodischen Überlegungen zu machen. Dabei wird selbstgesteuertes Lernen in soziale Kontexte eingebunden und mit organisiertem Lernen verbunden. Dieses Verständnis von Lernberatung ist noch nicht anerkannte Normalität.

## **Entstehungshintergrund der Lernberatung**

„Lassen sich Individualisierung und Flexibilisierung überhaupt organisieren?“ war nicht von ungefähr eine der Fragen in der Anfangszeit des Projekts. In der EUROPOOL-Projektgeschichte war ‚Lernberatung‘ damit immer auch die Suche nach Strukturmerkmalen von Individualisierung und Flexibilisierung, die Orientierung und Sicherheit für eine sich verändernde Lernkultur geben. Die Lernberatungskonzeption wurde so in der kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis des Frauenqualifizierungs-Projekt EUROPOOL<sup>1</sup> entwickelt, erprobt, evaluiert und dokumentiert. In einem spannenden Dialog zwischen Theorie und Praxis, zwischen den Lernenden und Lehrenden, zwischen Lehrenden und Projektverantwortlichen hat sich die Lernberatung zu einer Konzeption verdichtet. Dabei haben wir uns von dem Ziel und der Idee leiten lassen, eine anregende, phantasievolle, flexible und offene Lernkultur zu schaffen, die selbstgesteuertes Lernen fördert und fordert, die die Lernpotentiale und über berufliche Verwertungsinteressen hinausgehende Lerninteressen der Lernenden nutzt und die einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die begleitende Reflexion und die gelebte Partizipation der Teilnehmerinnen an der Gestaltung der Lern-/Lehrprozesse führten nach kurzer Zeit

dazu, dass die Lernenden das Angebot, Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und ‚ungelebten Potentialen‘ nachzuspüren, als Chance und Option empfanden und kompetent umsetzten. Damit bestätigte sich für uns eine ‚kühne‘ Hypothese, die da lautete: Wenn sich durch Reflexion und gelebte Partizipation bei den Lernenden deren Bild und Praxis von Lernen verändern, dann verändern sich damit auch Ziele, Strukturen und Organisationen beruflicher Erwachsenenbildung. Anders formuliert: Aus mikrodidaktischen Veränderungen können Strukturveränderungen folgen. So wirkten die Teilnehmerinnen der EUROPOOL-Bildungsmaßnahmen als wesentliche Mitinitiatorinnen einer pädagogischen Personal- und Organisationsentwicklung. „Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung ändern kann!“ war das prozessbegleitende Motto, das auch vom Bildungsträger als ‚lernende Organisation‘ aktiv mitgetragen wurde.

## Vom Lehren zum Beraten

In der bildungspolitischen Debatte wird nicht selten der Eindruck erweckt, Erwachsene könnten ganz selbstverständlich die notwendigen Potentiale und Erfahrungen, die selbstgesteuertes Lernen erfordert, aktivieren. Übersehen wird u.E. dabei, dass es beim selbstgesteuerten Lernen darum gehen sollte, die Strukturmerkmale von Lernen ‚selbst‘ kompetent zu gestalten. Dazu gehört es u.a., Lernziele zu formulieren, Lernen in Lernschritte zu unterteilen und eine Auswahl von Lernwegen zu treffen. Diese Lernkompetenz der Lernenden zu aktivieren, zu fördern und zu fordern ist in unserem Verständnis von Lernberatung ein Ausgangspunkt didaktisch-methodischer Planung. Lernen lernen wird im Kontext der Lernberatungskonzeption mit fachlichem Lernen verzahnt, und selbstgesteuerte Lernelemente werden in soziale und organisierte Lernangebote integriert. Das Lernberatungskonzept steht für eine Balance von Selbst- und Fremdsteuerung auf der Basis der Einsicht, dass jegliches Lernen Selbst- und Fremdanteile enthält. Im Lernprozess vernetzen sich verschiedene zu steuernde Faktoren: das Lernziel, der Lerninhalt, der Lernweg und die Lernzeit. Die Aufgabe von Bildungseinrichtung und

**Haltung zum Lernen zu Beginn der EUROPOOL-Maßnahme:**

*„Lernen ist für mich mit Druck verbunden. Ich fühle mich blockiert. Ich glaube, ich bin schon zu alt zum Lernen.“*

**Haltung zum Lernen gegen Ende der Bildungsmaßnahme:**

*„Lernen macht Spaß, wenn das Umfeld stimmt!“*

pädagogischem Personal liegt in der Selbstvergewisserung und transparenten Klärung der Fragen:

- Welche dieser Faktoren sind festgelegt?
- Wo liegen Spielräume und offene Elemente für Selbststeuerung mit Mitbestimmung durch die Lernenden?

Das Zusammenspiel von selbstgesteuerten und fremdgebotenen Anteilen im Lernprozess sowie den erforderlichen Anteilen von Mitsprache und Mitentscheidung muss für alle Prozessbeteiligten transparent sein. Diese ‚Selbstklärung‘ der Bildungseinrichtung ist, so zeigen auch unsere Erfahrungen im Transfer der Lernberatung in andere Bildungseinrichtungen, die wesentliche Voraussetzung, damit die Lernenden aktiv mitgestalten und -entscheiden und Verantwortung für die Planung ihres Lernprozesses übernehmen.

*„Bei EUROPOOL habe ich viel gelernt, nicht nur Englisch und EDV, sondern gelernt habe ich, für meine Interessen einzustehen, Kritik zu üben und im Team zu arbeiten.“*

*„Ich habe gelernt, mich an Neues, Unbekanntes heranzuwagen, selbst Prioritäten zu setzen, meine Wünsche und Interessen zu formulieren.“*

Die Lernberatungskonzeption versucht in diesem Verständnis Lernen und Lehren neu auszubalancieren. Lehren wird nicht nebensächlich oder gar überflüssig, sondern wird mit den Selbstorganisationspotentialen der lernenden Individuen verknüpft. Die Lerner/innen werden mit ihren Voraussetzungen, Interessen, Zielen und eigenen Lernwegen systematisch wahr- und ernstgenommen. Die Fokussierung auf Lernin-

teressen ist dabei nicht Ausdruck einer ausschließlichen Orientierung an der Bedürfnisstruktur. Es geht vielmehr darum, eine Balance zwischen berufsfachlichen und persönlichen Lernzielen zu finden.

Beratung steht in unserem Kontext als Beschreibung eines modifizierten und angereicherten Lehrbegriffs. Lehrendes pädagogisches Handeln bleibt als Teilfunktion des Unterrichtens erhalten, wird jedoch um die Funktion des Beratens erweitert und damit zugleich modifiziert: Lernprozesse werden nicht mehr primär aus dem Blickwinkel von Lehrhandlungen heraus betrachtet, sondern im Mittelpunkt stehen die Lernhandlungen. Statt der Frage: Mit welchen Methoden können Lehrende Wissen vermitteln und Kompetenzen fördern? steht die Frage: Welche inneren und äußeren Bedingungen brauchen Lernende, damit sie sich Wissen erschließen oder ihre Kompetenzen erweitern können. Beratung ist dabei das professionelle Handwerk, diese Bedingungen im pädagogischen Alltag zu er-



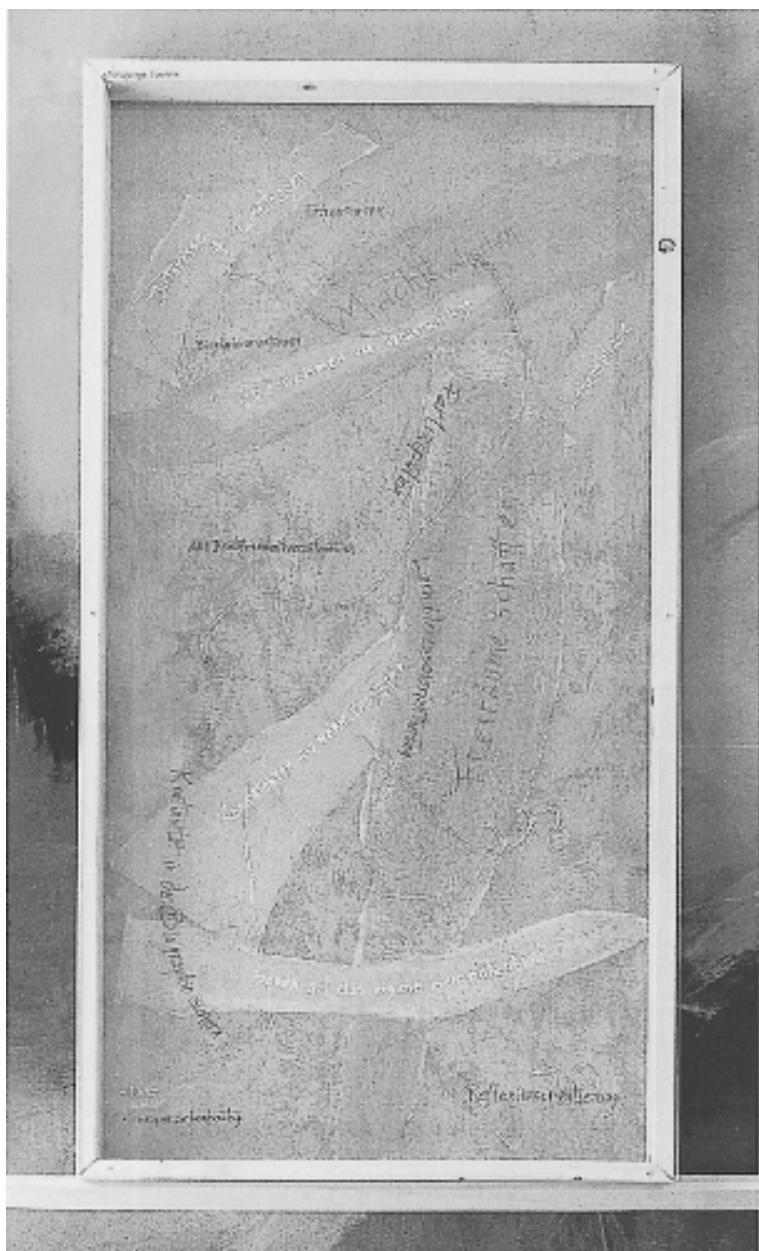


Foto: Nils Foltynowicz

fassen bzw. auch mit den Lernenden auszuhandeln. Es geht darum, Lernsituationen so zu gestalten, dass Lernen für den/die einzelne/n als Bereicherung erfahrbar wird, und es geht letztlich darum, eine entsprechende Lernkultur zu schaffen.

Aus der Sicht der Lernenden bedeutet Lernen im Kontext von Lernberatung die Möglichkeit,

- eigenen Lernwegen im sozialen Kontext zu folgen
- aus eigenen Lerninteressen und Lernbedarfen Lernziele zu formulieren
- Lernprozesse zu reflektieren, zu bewerten, zu prüfen und eventuell zu korrigieren
- aktiv mitzusteuern, mitzugestalten und mitzuentcheiden auf verschiedenen Ebenen der Lern-/Lehrgestaltung.

## **Vom Lehrenden zum/zur kooperativen Lernpartner/in**

Die Lehrenden begegnen den Lernenden in diesem Prozess vorrangig als Berater/innen im Verständnis kooperativer Lernpartner/innen. Damit vollzieht sich eine Veränderung im Rollengefüge Lehrende/Lernende und im Verantwortungsgefüge zwischen Bildungsteilnehmenden und Bildungsträger. Die klassische Rolle der Lehrenden als Wissenvermittler vermindert sich zugunsten der beratenden Förderung und Forderung der Selbstlernkompetenz. Die Verantwortung der Bildungseinrichtung liegt darin, Ressourcen bereitzustellen, mit den Lernenden in Interaktion zu treten und die individuellen Lerninteressen und Lernbedarfe der Lernenden ernstzunehmen. Planungszeiträume werden kürzer, Situations-, Nicht-Vorhersehbares wird konstruktiv aufgegriffen und in die Verlaufsplanung eingebunden, ggf. werden auch Kooperationen mit anderen Bildungsanbietern aufgebaut und gepflegt.

## **Mündigkeit von erwachsenen Lernenden als andragogische Grundhaltung**

Kernstück der Lernberatungskonzeption ist die ihr zugrunde liegende andragogische Haltung, an der sich die Herausforderung an Lehrende, Lernende und Einrichtungsorganisation festmacht. Um dies zu verdeutli-

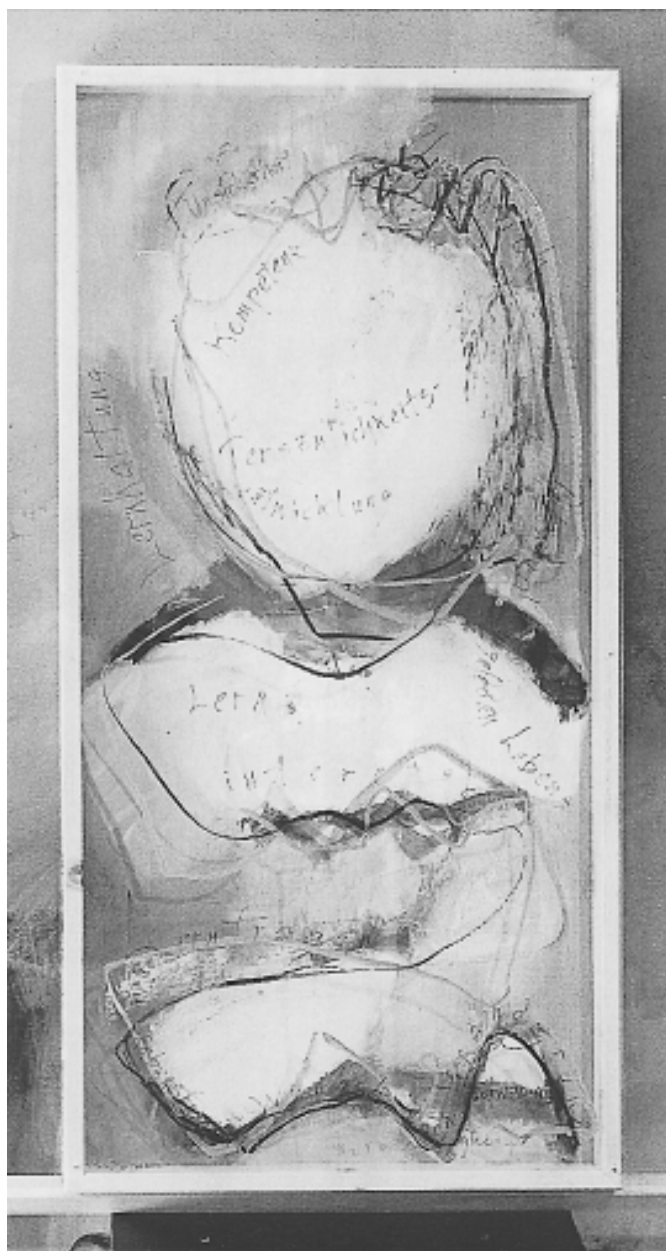


Foto: Nils Foltynowicz

*„Ich werde bei EUROPOOL wie eine Erwachsene behandelt. Ich werde gefragt und kann mitentscheiden ... Lernen heißt, auch den Mut zu haben, zu sagen, dass ich etwas nicht will oder etwas anderes brauche.“*

beraterung die Subjektorientierung und das Selbstverständnis der Mündigkeit von erwachsenen Lernenden im Zentrum. Beim Leitprinzip der Teilnehmerorientierung ging es damals und geht es heute um die Partizipation der Lernenden, um ein Ansprechen von Bildungsteilnehmer/innen als

*„Lernen war für mich vorher eine richtige Last. Ich glaube, das lag daran, dass es selten was mit Nachdenken zu tun haben durfte. Dafür war keine Zeit. Aber ich glaube, das war auch nicht so gefragt. Dabei ist das die Bereicherung, das Denken ist das Lernen. Genau so.“*

chen, macht es Sinn, sich mit einem Blick zurück an bekannte und bewährte Prinzipien der Andragogik zu erinnern, sie zu entfalten und gezielt für die Praxis und auf die veränderten Anforderungen an Weiterbildung hin zu konkretisieren. In Anlehnung an Hans Tietgens stehen bei der Lern-

beraterung die Subjektorientierung und das Selbstverständnis der Mündigkeit von erwachsenen Lernenden im Zentrum. Beim Leitprinzip der Teilnehmerorientierung ging es damals und geht es heute um die Partizipation der Lernenden, um ein Ansprechen von Bildungsteilnehmer/innen als ‚mündige Lerner/innen‘. Es geht um ein **systematisches** Wahr- und Ernstnehmen der individuellen Lerninteressen der Lernenden und um das Finden und Miteinander-Vernetzen von berufsfachlichen und persönlichen Lernzielen. Lernenden soll ermöglicht werden, ‚Visionen‘ der eigenen beruflichen Perspektive zu entwickeln und sie mit vorhandenen Kompetenzen zu ver-

knüpfen. Lerninteressen werden – wenn sie erkannt und ernstgenommen werden – zu individuellen Steuerungselementen des Lern-/Lehrprozesses und damit zur Herausforderung für die Lern-/Lehrorganisation. Die dem Konzept zugrunde liegenden Prinzipien

- *Biographiebezug*
- *Kompetenzorientierung*
- *Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität*
- *Reflexionsorientierung*
- *Orientierung an den Lerninteressen*
- *Transparenz und Partizipation*

verstehen sich dabei als eine Plattform der andragogischen Haltung von Lernberatung (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 39-49). Sie sind Orientierungspunkte für die Konkretisierung des eigenen professionellen Handelns und für die Überprüfung des andragogischen Alltagshandelns.

## Umsetzungselemente von Lernberatung

Bei der Umsetzung in die Praxis haben wir verschiedene bekannte Gestaltungselemente, die Prozesse des selbstgesteuerten Lernens befördern, aufgegriffen und modifiziert. Um jedoch die Selbstorganisation von Lernenden zu ermöglichen, wurde es wichtig, weitere Kernelemente, wie wir sie nennen, zu entwickeln.

Die Praxis des EUROPOOL-Projektes verdeutlichte, dass diese Umsetzung von Ansätzen zur Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen ein enormes Maß an Offenheit und Flexibilität auf Seiten aller Beteiligten erfordert, wenn die unterschiedlichen Interessen, Ziele, Voraussetzungen und Motivationslagen der Lernenden in der Planung und Praxis ernst genommen werden und zur Umsetzung kommen sollen. Damit in der Praxis diese Offenheit und Flexibilität nicht in unproduktives Chaos übergeht, sind Strukturmerkmale, Grenzen, Möglichkeiten und Gestaltungselemente notwendig, die allen Beteiligten Orientierung bieten und die neuen Verantwortlichkeiten, Mitsprache- und Mitentscheidungsmöglichkeiten transparent werden lassen. Vorrangig geht es dabei darum, Orte des Austausches und der Partizipation der Lernenden zu schaffen, in denen der Verantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess Raum gegeben wird. Die zusätzlich erforderlichen Supportstrukturen dafür, dass die Lernberatungskonzeption mit Leben gefüllt werden konnte, schlugen sich in folgenden ‚Kernelementen‘ nieder:

- Lerntagebuch
- Lernkonferenz/Planungskonferenz
- Lernquellenpool
- Feedback und Fachreflexion.

### *Gestaltungselemente von Lernberatung im EUROPOOL-Projekt*

- *Teiloffene Kernangebote*
- *Wahlangebote*
- *Zertifizierungswahl*
- *Externe Kursangebote bei anderen Trägern*
- *Modulare Lernangebote*
- *Projektarbeit*
- *Differenzierung im Unterricht*
- *Gruppen- und Partner/innenarbeit*
- *Multimediale Lernsoftware*
- *Selbstgesteuerte Lernphasen*
- *Lernberatungsgespräche*

**Das Lerntagebuch** ist ein Angebot zur Systematisierung des individuellen Lernprozesses. Es beinhaltet Methodenangebote für die persönliche Reflexion, für die Zielbestimmung und Zielüberprüfung und damit zur Planung, Organisation und Steuerung des eigenen Lernprozesses. Lernen-

**Inhalte des Lerntagebuchs**

1. **Informationen**
- 4 **Stundenplan**
- 4 **Mitarbeiter/innen**  
**EUROPOOL**
- 4 **Gesamtorganisation**
- 4 **Qualifizierungsinhalte**
- 4 **Angebotene Zertifizierungen**
2. **Dem eigenen Lernen auf der Spur**
3. **Meine Lernziele und Lerninteressen**
4. **Wochen-Lernreflexion**
5. **Lernkonferenz**
6. **Fachreflexion, Selbst- und Fremdeinschätzung**
- 4 **EDV**
- 4 **Englisch**
- 4 **Rechnungswesen**
- 4 **Berufsdeutsch**
- 4 **Kommunikation/Rhetorik**
7. **Sonstige Lernangebote**
8. **Lernübersicht**
9. **Notizen**

den, die es nicht gewohnt sind, zur eigenen Reflexion und Orientierung Dinge festzuhalten, ist es am Anfang fremd, dass sie ‚nur für sich selbst‘ etwas aufschreiben sollen. „Werden diese Arbeitsblätter nicht eingesammelt?“ Es ist notwendig, diese Fragen und Unsicherheiten in der Arbeit mit dem Lerntagebuch aufzugreifen, über das Ziel und den Sinn in der Lerngruppe zu sprechen und den Zusammenhang mit dem Lernen herauszustellen.

Für die Selbststeuerung des Lernens und die aktive Mitgestaltung des Lern-/Lehrrangelements hat sich das Lerntagebuch als orientierende Unterstützung zur Planung, Organisation und Steuerung des eigenen Lernprozesses bewährt.

Das Lerntagebuch ist eine Kladde, die sich im Lernprozess nach und nach mit verschiedenen konkret auf die Lernsituation bezogenen Reflexions- und Arbeitsblättern füllt. Die Lernenden sind aufgefordert, schriftlich ihre Lernerfahrungen zu reflektieren, fachliche, soziale und personale Fähigkeiten festzuhalten, Lernergebnisse einzuschätzen, Lernerfolge (und -schwierigkeiten) festzuhalten, Lerninteressen zu ermitteln und sie zu verfolgen und individuelle Lehrpläne zu gestalten. Das Lerntagebuch ist integraler Bestandteil von Lernen und entfaltet mit diesem Selbstverständnis seine lernfördernde Wirkung. Wie der gewählte Begriff ‚Tagebuch‘ verdeutlicht, handelt es sich dabei zunächst um ein persönliches Buch, gemacht für die Hand der Lernenden. Im Blick auf die praktische Umsetzung ist anzumerken, dass die individuelle Reflexion mit einem anschließenden Gespräch in einer Lerngruppe (siehe Lernkonferenz) oder einem Lernberatungsgespräch verbunden ist. Damit wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich über individuelle Lernerfahrungen auszutauschen, die eigenen Lerninteressen zu vertreten, sie mit den Interessen und Zielen anderer Lernender zu vergleichen und aktiv an der weiteren Gestaltung des individuellen Lern-/Lehrprozesses im sozialen Kontext zu partizipieren. Die persönliche Arbeit mit dem Lerntagebuch ist damit zugleich die Vor-

bereitung für eine kollektive und für die weitere Lern-/Lehrplanung relevante Reflexion.

In der Praxis zeigt sich, dass die Lernenden das methodische Angebot „Lerntagebuch“ dann aktiv nutzen, wenn

- die Arbeit mit dem Lerntagebuch in die Lernzeit integriert ist
- Austausch mit den und Rückmeldungen an die Lernberatenden ermöglicht wird
- sie die Erfahrung machen, dass ihre Rückmeldungen auf Resonanz stoßen, Fragen erwünscht sind und Wirkungen sichtbar werden
- die stille und individuelle Selbstreflexion von allen Prozessbeteiligten als sinnvoll getragen, unterstützt und begleitet wird
- die verschiedenen Arbeitsblätter situationsbezogen, methodisch kreativ und abwechslungsreich gestaltet sind.

**Lernkonferenz:** „Einmal wöchentlich findet eine Konferenz zur Lernreflexion statt. Die Teilnahme ist für alle verbindlich.“

So steht es in dem Informationsteil zur Lern-/Lehrorganisation im Lerntagebuch. Konferenzen in den Schulen waren und sind heute noch die Orte, an denen Fragen zur Lern-/Lehrorganisation behandelt, Planungen abgestimmt und Lernleistungen beurteilt werden, bei denen die Lernenden jedoch selten Mitspracherechte haben. Mit der Bezeichnung Lernkonferenz greifen wir diese Erinnerungskette auf, erweitern sie jedoch im Sinne unserer Zielformulierung. Konferenz heißt: gemeinsame Beratung aller am Lernprozess Beteiligten. Das Wort Konferenz unterstreicht die Ernsthaftigkeit, die die gemeinsame Beratung der am Lernprozess Teilnehmenden im Kontext der (Selbst-)Steuerung der Lerninhalte und der Lehr-/Lernorganisation hat. Die Lernkonferenz hat sich in der Praxis als ,Beteili-

**Arbeitsinhalte und Ziele der Lernkonferenz**

*(Auszug aus den Informationen für die Lernenden):*

- Die Teilnahme an der Lernkonferenz ist für alle verbindlich.
- In der Lernkonferenz reflektieren Sie ihre subjektiven Lernerfahrungen und Lernergebnisse.
- Im Anschluss an die persönliche Reflexion findet ein moderierter Austausch in der Gruppe statt. Sie einigen sich auf Themen, die aktuell und wichtig sind.
- Konsequenzen und Ergebnisse werden herausgearbeitet, mögliche weitere Schritte werden gemeinsam besprochen.
- Lernziele und Lerninteressen der einzelnen TeilnehmerInnen werden in der Gruppe reflektiert und gemeinsam besprochen. Es findet eine Beteiligung von Ihnen an der Planung der jeweiligen Lernphasen statt.
- Rückmeldungen, die sich konkret auf einen Fachunterricht beziehen, eine/n Dozent/in betreffen, werden zunächst im Unterricht angesprochen.
- Die Lernkonferenz wird nach einer Einstiegsphase abwechselnd von den TeilnehmerInnen geleitet/moderiert.
- Feedback ist Bestandteil der Lernkonferenz.

gungsmodell' etabliert. Sie ist mit mindestens zwei Stunden wöchentlich in die Lernplanung integriert.

Die Lernkonferenz ist der Ort,

- an dem individuelles und kooperatives Lernen zusammengeführt wird
- an dem die Partizipation an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung in Bewegung kommt
- an dem auf verschiedenen Ebenen ein Übungsfeld für Anforderungen an das lebenslange Lernen gegeben ist (Was ist wichtig zu lernen, wohin will man sich entwickeln, wie lernt man selbst am besten, was stört, was fördert das Lernen?)
- an dem soziale und methodische Kompetenzen für Kommunikation, Argumentation, für das Leiten und Moderieren von Gruppen und vor allem für kooperative Zusammenarbeit trainiert werden
- an dem Bilanzierung stattfindet und Feedback gegeben und angenommen wird
- an dem überfachliche Inhalte diskutiert und die Weiterarbeit geplant werden.

Das Umsetzungsmodell der Lernkonferenz lässt sich auf der Grundlage von vier Eckpfeilern beschreiben:

- Persönliche Reflexion
- Mitteilungsrunde/Blitzlicht
- Interaktion und Gruppenreflexion
- Feedback.

Die vier Eckpfeiler markieren zugleich den Ablauf der Lernkonferenz. Diese Abfolge stellt den systematisierten Weg dar, das individuelle Lernen als Prozess zu reflektieren, die Eigenverantwortlichkeit im Lernen durch aktive Mitgestaltung und Mitentscheidung zu praktizieren. Die Moderation der Lernkonferenz liegt in der Verantwortung der Lernenden. Die persönliche Lernreflexion wird durch vorbereitete Arbeitsblätter – die Bestandteil des Lerntagebuches sind – erleichtert und unterstützt.

**Lernkonferenz als Planungskonferenz:** *„Die Maßnahme ist in verschiedene Lernphasen eingeteilt. Sie erhalten für die einzelnen Lernphasen jeweils einen neuen Unterrichtsplan. Die Lernziele und -wünsche werden vorher mit Ihnen besprochen und abgestimmt.“*



Diese Information stand in dem Lerntagebuch unter ‚Organisation im Überblick‘. Lernphasen sind die Einlösung einer teiloffenen Lehrgangspannung. Gegen Ende einer Lernphase beginnen die Bilanzierung und die Entscheidungen hinsichtlich der inhaltlichen und organisatorischen Planung der nächsten Lernphase. Lernkonferenzen werden in diesem Kontext zu Planungskonferenzen. Ziel ist, verbindliche und – gemessen an den Ressourcen – realistische Lösungen für individuelles und gemeinsames Verfolgen von Lernzielen zu finden.

In der Praxis setzt dieses Verfahren der aktiven Partizipation der Lernenden an der Gestaltung der Lernphasen Vorüberlegungen und Klärungen der Bildungsträger in Bezug auf folgende Fragen voraus:

- Welche Chancen und Grenzen sehe ich/sehen wir grundsätzlich in der Partizipation der Bildungsteilnehmer/innen bei Fragen der inhaltlichen, organisatorischen, methodischen Gestaltung der Lern-/Lehrprozesse?
- Woran konkret kann ich/können wir als Bildungseinrichtung die Bildungsteilnehmer/innen beratend bzw. mitentscheidend partizipieren lassen?

**Lernquellenpool:** Mit selbstgesteuertem Lernen und individualisierter und flexibler Lerngestaltung gewinnen die Lernmaterialien und -medien an Bedeutung. Lernquellenpool als Name – die implizierten Bilder haben uns gefallen: Quelle als Ursprung, als sprudelndes Wasser, und Pool als (Auf-)Becken, aus dem die Lernenden Materialien, Informationen und verschiedene Lernmedien aktiv auswählen und frei schöpfen können.

Der Begriff geht auf Roger Harrison zurück und ist in seinem Verständnis eingebettet in ein offenes Lernzentrum. Das von Harrison beschriebene offene Lernzentrum wird wohl kaum ein Bildungsträger bereitstellen können, den Begriff und die Intention des Lernquellenpools haben wir jedoch übernommen. Der Lernquellenpool bei EUROPOOL bestand aus

- aktuellen Fachbüchern, Lexika, aktueller Fachliteratur
- selbsterstelltem Ordner mit thematisch sortierten Texten
- erarbeiteten Skripten der Dozent/innen
- Lern- und Arbeitsaufgaben
- einer Auswahl verschiedener PC-gestützter Lernprogramme.

In seinem Materialangebot ging er über die im engeren Sinne berufsfachlichen Inhalte hinaus. Materialien zu den sogenannten weichen Fächern wie Kommunikation/Rhetorik und zu Inhalten wie Lernen lernen, Arbeits-

recht, Bewerbungsschreiben, Existenzgründung und vieles mehr wurden von den Lernenden angefragt und in den Pool aufgenommen. Mit dieser Beschreibung wird deutlich, dass der Lernquellenpool eine lernbegleitende Material- und Mediensammlung und kein statisches und fertiges Angebot sein kann. Der Lernquellenpool verändert und erweitert sich mit dem Lernen, mit der Bearbeitung von Themen und mit den Interessen der Lernenden.

Ziel der Einrichtung des Lernquellenpools ist es, selbständiges Erarbeiten von Wissen und Erschließen relevanter Informationen und das Wiederholen, Trainieren und Vertiefen von Lerninhalten zu ermöglichen. Die Einrichtung eines Lernquellenpools gestaltete sich, unseren räumlichen Bedingungen entsprechend, in Form eines zugänglichen Aktenschrankes, der in einem Lernbüro stand. Das Lernbüro hatte den Charakter eines teiloffenen Lernzentrums und war mit verschiedenen Arbeitsplätzen und mehreren PC ausgestattet.

**Fachreflexion und Feedback:** Findet in der Lernkonferenz die fächerübergreifende Reflexion von Lernerfahrungen statt, so ist der Unterricht der Ort der jeweils fachbezogenen Reflexion und des bewertenden Feedbacks. Hier erfahren die Lernberater/innen von den Lernenden, wie das eigene Lernen eingeschätzt und die Lern-/Lehrangebote wahrgenommen werden, wie Lern- und Lehrinhalte mit den Lerner/innen-Vorstellungen korrespondieren. Wir nennen dies Fachreflexion, verstanden als ein systematisierter fachbezogener Austausch zur Standortbestimmung am Ende einer zeitlich und inhaltlich umfassenderen Lernphase. Mit der Fachreflexion haben wir das Feedback verbunden als methodisches Verfahren einer zwischenbewertenden Rückmeldung zum Ende einer z.B. 4-stündigen Lerneinheit. Fachreflexion und Feedback sind in der Lernberatungskonzeption Instrumente der Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung von Lernen.

Die **Fachreflexion** ist ein strukturiertes Angebot zur individuellen und kollektiven Orientierung der Lernenden im Lern-/Lehrprozess. Die Gruppe zieht eine Zwischenbilanz mit dem Ziel, subjektive Lernziele zu überprüfen, fachliche Lernentwicklungen zu erkennen, Lernerfolge und Lernschwierigkeiten festzuhalten. Der Prozess des gemeinsamen Austauschs zielt darauf ab, individuelle und gemeinsame Lernerfolge zu erkennen mit dem Ziel, gemeinsam Entscheidungen für den weiteren Unterrichtsver-

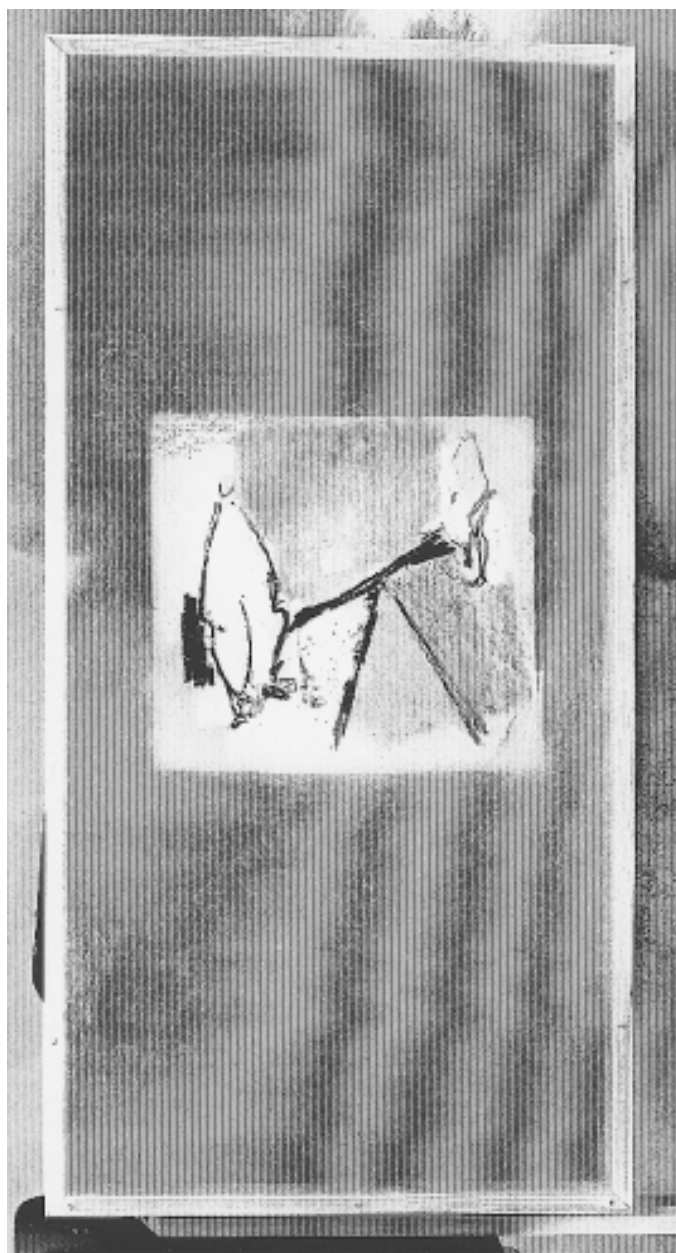


Foto: Nils Foltynowicz

lauf zu treffen. Die fachliche Kompetenzentwicklung steht dabei im Zentrum.

Für die Lernberater/innen ist die Fachreflexion der Ort, an dem die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung deutlich wird und Klarheit über weitere Lerninhalte und Vermittlungsebenen entsteht. Das Ernstnehmen der reflektierten Rückmeldungen der Lernenden ist auf der Interaktionsebene von Lehrenden zu Lernenden im Unterricht ein wichtiger Schritt zur Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen. In dieser Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden liegen Chancen, beim Lehren und Lernen der Gefahr der Einbahnstraßenkommunikation zu entgehen, das sog. Nürnberger-Trichter-Modell zu verlassen.

Wann und wie findet die Fachreflexion statt? Die Fachreflexion ist ein strukturiertes und unterrichtsintegriertes Angebot in vierwöchentlichem Rhythmus – im Sinne einer Zwischenbilanz während einer laufenden Lernphase oder eines Moduls. Die Fachreflexion erfolgt in drei Schritten, in denen die Verbindung von

- Zurückschauen als individuelle Fachreflexion
- Situationswahrnehmung durch den interaktiven Austausch mit den anderen
- Vorschau und Planung

von fachlichem Lernen und Gelerntem im Zentrum steht. Im ersten Schritt, der individuellen Fachreflexion, geht es um Fragen wie: „Was wurde in dieser Lerneinheit bearbeitet? Was konnte ich bereits? Was kann ich jetzt? Was habe ich dazugelernt? Welche Schwierigkeiten und Probleme habe ich mit dem bearbeiteten Inhalt? Was will/muss ich noch lernen?“ Die Ergebnisse dieser individuellen Reflexionsphase sind Gegenstand gegenseitiger Information und Steuerungselemente weiterer gemeinsamer Lern-/Lehrprozesse im Fachunterricht. Persönliche Lernerfolge werden im zweiten Schritt ausgetauscht, Unsicherheiten und Fragen zu den erarbeiteten Lerninhalten schriftlich festgehalten, Lernziele bilanziert. Dieser zweite Schritt ist ein interaktiver, an dem möglichst alle Lerner/innen aktiv beteiligt sein sollten. Im dritten Schritt erfolgt eine gemeinsame Planung. Abhängig vom gewählten Zeitpunkt der Fachreflexion werden konkrete Lernschritte und Lerninhalte, ggf. Optimierungen in der laufenden Lernphase, überlegt. „Was können und müssen wir als Gesamtgruppe bearbeiten? Was in Gruppenarbeit? Was sind individuelle Interessen einzelner Lerner/innen? Wie sieht die zeitliche Planung aus?“ In

dieser Phase werden die individuellen Lerninteressen, die der Gesamtgruppe, die Trägerressourcen, die Kapazitäten und Möglichkeiten des Lehrenden, Maßnahmeziele und ggf. Prüfungsinhalte miteinander in Verbindung gesetzt und ausbalanciert.

Auch beim **Feedback** teilen die Lernenden Erfahrungen und Eindrücke aus und entwickeln Wünsche und Interessen für die Weiterarbeit. Das Feedback knüpft an die aktuellen gemeinsamen Lern-/Lehrerfahrungen als interaktives Geschehen an und greift vor allem bewertende Aspekte im interaktiven Lern-/Lehrgeschehen auf. Es geht um die ‚Überprüfung‘ der Interaktionsebenen Lernberater/in-Lernende und Lernende-Lernende, also auch um die Zusammenarbeit in der Gruppe und das Lernklima. Dem Feedback geht immer ein Innehalten, ein Zurückschauen, um dann weiterzugehen, voraus. Mit dem An- und Aussprechen subjektiver Eindrücke, Einschätzungen und Ergebnisse werden die Mitlernenden und die Lernberater/innen in das nachdenkende Wahrnehmen und die innere Bewertung des Unterrichts und seiner individuellen Lernwirkung einbezogen, werden unterschiedliche Sichtweisen aus einer gemeinsam erlebten Lernphase deutlich. Feedback als dynamischer Prozess bildet den Ausgangspunkt für Veränderungen im aktuellen Lern-/Lehrprozess. Bei folgenden Rückmeldungen zeigen sich exemplarisch die Ansatzpunkte, wie Feedback als Steuerungselement von fachbezogenen Lern-/Lehrangeboten wirksam werden kann:

**Feedbackrunde im Fach Berufsdeutsch. Thema: Schreiben von Geschäftsbriefen**

„Was ich noch sagen möchte, ...“

„Ich hatte Angst, dass es eine trockene Sache wird. Ich bin positiv überrascht!“

„Der Einstieg war heute interessant, aber eigentlich brauche ich jetzt noch die Formulierungshilfen für Anfang und Ende!“

„Ich habe die Stilrichtung erkannt, aber möchte jetzt gerne beim nächsten Mal selbst einen ganzen Brief schreiben.“

„Obwohl es mir heute eigentlich schlecht war, bin ich überrascht, wie intensiv ich gearbeitet habe. Möchte weitermachen.“

„In mir steckt der alte Stil so sehr, dass es mir noch Probleme macht, Briefe im neuen Stil zu schreiben. Ich möchte gerne weitermachen!“

„Ich hatte Probleme mit der Gruppenarbeit. Ich habe zwar was gesagt, aber die schriftliche Arbeit auf die anderen zugeschoben. Ich brauche Zeit, für mich allein daran zu arbeiten.“

„Die Tendenz ist mir klar geworden. Ich brauche aber mehr Beispiele. Die Probleme ergeben sich, sobald ich selbst formulieren muss.“

## Resümee

Der Erprobungs- und Implementierungsprozess der Lernberatungskonzeption bei EUROPOOL war – und das bestätigt sich nochmals bei unseren Transfererfahrungen – für alle Beteiligten, für Lernende, Lehrende und Bildungsträger, mit Veränderungen von gewohnten Verhaltensweisen, Wahrnehmungsmustern und Arbeitsstrukturen verbunden. Auf jeder Ebene braucht es ‚Energieträger/innen‘, die dem Prozess offen begegnen, die initiieren, nach vorne zielen, ihre Denkansätze und Überlegungen mit den Intentionen der Lernberatung verknüpfen und weiterentwickeln. Wie bei jeder Konzeptionsumsetzung spielt auf dem Weg vom Vorhaben zum lebendigen Handeln der personale Faktor eine tragende Rolle. Die Umsetzung der Lernberatungskonzeption setzt bei den Lehrenden die Fähigkeit der Selbstreflexion und der Selbstdistanzierung voraus, erfordert nicht zuletzt ein Abschiednehmen von Vertrautem. Sie verlangt die Abgabe von Professionsmacht und eine Neudefinition von Professionsverantwortung. Dieses Anforderungsbündel wird dort leicht zur Zumutung, wo die Arbeitsverhältnisse von Lehrenden in der beruflichen Erwachsenenbildung instabil sind (Zeitverträge, Honorarbasis) und wo der mit dem Einarbeiten in die neuen Strukturen verbundene Zeitaufwand kaum adäquat honoriert wird. Die erforderlichen Veränderungen im Funktions- und Rollenverständnis können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Fortbildung und kontinuierliche Prozessberatung sind notwendige Voraussetzungen, die Konzeption mit Leben zu erfüllen. Wie weit dies gelingen kann, bleibt angesichts immer bescheidener werdender Fortbildungsetats der Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung eine offene Frage. Aber nicht nur das: Gefordert ist auch die Bildungseinrichtung mit ihrer Gesamtorganisation; durch das Etablieren regelmäßiger Foren des Austauschs steht die Gesamtorganisation vor der Aufgabe, den Prozess der Implementierung von Lernberatung im Sinne einer pädagogischen Organisationsentwicklung zu begleiten, um als lernende Organisation die Konzeption zu befördern, ihre je spezifischen Formen und Wege der Umsetzung zu entwickeln und nicht strukturell zu behindern.

Das EUROPOOL-Individualisierungsprojekt ist seit Ende 1997 abgeschlossen. Zur Transfersicherung der Projektergebnisse haben wir auf Empfehlung unseres Beirates und aufgrund der positiven Resonanzen im Projektumfeld unser Lernberatungskonzept, seine didaktisch-methodische Umsetzung sowie die Chancen und Grenzen der Umsetzung, auf die wir

gestoßen sind, in einer Publikation aufbereitet. Eine Ergebnispublikation ist erfahrungsgemäß jedoch nur ein Weg der Multiplizierung und Transfersicherung. Deshalb übernahmen wir in Abstimmung mit dem Projektträger die Weiterentwicklung und Multiplizierung der Lernberatung im Rahmen unserer Aktivitäten im 'bbb Büro für berufliche Bildungsplanung', Dortmund. Seit Januar 1998 führen wir bedarfsorientierte Seminare und Trägerberatungen zu Lernberatung durch und pflegen Kontakte und Kooperationen mit – inhaltlich vergleichbaren Intentionen folgenden – Projekten und Institutionen.

### Anmerkung

- <sup>1</sup> Träger dieses Projektes war die Akademie für Jugend und Beruf e.V., Hattingen, in Kooperation mit der VHS Witten-Wetter-Herdecke. EUROPOOL wurde als herausgehobenes Vorhaben aus Mitteln der EU und des BMBF gefördert. Das Projekt hatte eine Laufzeit von Juni 1995 bis Dezember 1997 und wurde von einem wissenschaftlichen Beirat kritisch-konstruktiv begleitet. Die Autor/innen dieses Beitrags waren in der Funktion der wissenschaftlichen Begleitung (Rosemarie Klein) und der pädagogischen Koordination (Marita Kemper) tätig.

### Literatur

- Alheit, Peter: Biographisches Lernen als Veränderungspotential. In: Ahlheim, Klaus/Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im Standort Deutschland. Eine Streitschrift. Opladen 1996, S. 127–138
- Harrison, Roger: Self-directed learning. A radical approach to management education. Bergkely/Calif.: Situation Management Systems, 1976
- Kemper, Marita: Qualitätssicherung von Weiterbildung – Ein Plädoyer für aktive Partizipation von Lernenden. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard: Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 142–152
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Klein, Rosemarie: Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard: Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 115–130
- Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bonn: DVV 1983
- Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986

*Hannelore Bastian*

## **Laudatio**

Tiefgreifende Veränderungen von Anforderungsprofilen in der Arbeitswelt haben zur Folge, dass heute kaum noch eine Berufsgruppe dauerhaft von der Notwendigkeit zu Um- und Neuorientierung verschont bleibt.

Vielfach geht es dabei nicht um schlichten Wissenszuwachs, sondern um sehr viel komplexere neue Anforderungen, die die Normen und Gewissheiten der bisherigen beruflichen Praxis grundlegend in Frage stellen. Berufsbezogene Weiterbildung muss daher einkalkulieren, dass die Notwendigkeit zum Weiterlernen für ihre Teilnehmer/innen auch mit Erfahrungen von Verunsicherung, Diskontinuität und Entwertung verknüpft ist. Gebraucht werden daher Konzepte, denen es gelingt, die Lernenden als Subjekte ihres Veränderungsprozesses ernst zu nehmen – d.h. ihnen Spielräume für unerwartete Erfahrungen, neuartige Denkmöglichkeiten und veränderte Handlungsmodelle zu eröffnen – und damit Raum zu geben für eine offene berufsbiographische Reflexion und die aktive Auseinandersetzung mit den kognitiven und emotionalen Bausteinen ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses.

Das Projekt „Eigen ist Art“ versucht diesem Anspruch auf sehr spezifische Weise gerecht zu werden: Mit dem didaktischen Konzept „künstlerisch-ästhetische Werkstatt“ findet eine Grenzüberschreitung zwischen Kunst und Pädagogik statt. Im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport wurden ehemalige DDR-Erzieherinnen geschult, um besser auf die strukturellen und pädagogischen Veränderungen in ihrem Berufsfeld reagieren zu können. Die Veranstalter haben in diesem Programm 1997 zwei Kurse durchgeführt und den Teilnehmer/innen durch das „Werkstatt-Konzept“ individuell erfahrbare und theoretisch reflektierte Zugänge zu aktuellen Grundfragen pädagogischen Denkens und Handelns eröffnet.

Im Mittelpunkt ihrer Arbeit mit den Teilnehmerinnen steht die sinnlich-praktische Auseinandersetzung mit einer Vielfalt einfacher Materialien – mit Papier, Pappe, Holz, Stoff, Metall, mit Abfallmaterialien und Fund-



stücken aus dem städtischen Umfeld. Die Teilnehmerinnen werden angeregt, für sich alleine, mit einer Partnerin, im Team, in der großen Gruppe, in immer wieder wechselnden sozialen Konstellationen mit diesen Materialien zu agieren: Sie tasten sich heran, sie experimentieren, gestalten, verändern, kommunizieren, dokumentieren. Diese Aktivitäten setzen Prozesse in Gang, die durch ihre Zieloffenheit, ihre sinnlichen Qualitäten, ihre Komplexität und ihr Verunsicherungspotential geeignet sind, biographische Reflexion anzuregen. Gewohnheiten und Muster des Alltags, z.B. im Umgang mit Ungewohntem, mit Fehlern, Störungen und Brüchen, mit Widersprüchlichkeit und Perspektivvielfalt werden *praktisch* erfahrbar – sie *ereignen* sich – und können damit in Bewegung geraten.

Nun haben ästhetische Verfahrensweisen im Repertoire der Erwachsenenbildung ja seit längerem ihren festen Platz – aber sie werden in aller Regel funktionalisiert – für Zwecke des Einstiegs, der Auflockerung und Visualisierung. Das Werkstatt-Konzept hingegen schöpft aus dem Methodenarsenal der Gegenwartskunst und nutzt deren besondere Ressource – den ästhetischen Modus der Erkenntnis – für den Bildungsprozess. Ästhetische Praxis entfaltet sich dabei in ihren spezifischen Möglichkeiten als ein Medium der Sinnes- und Sinnwahrnehmung, der Selbst- und Wirklichkeitserfahrung, der Vergegenständlichung individueller und gesellschaftlicher Erkenntnis. Die entstehenden Bilder, Objekte und Installationen sind gegenständliche Spuren der Diskussions- und Erkenntnisprozesse und können selbst wiederum als Kommunikationsmittel in die berufspraktischen Zusammenhänge der Beteiligten einfließen. In diesen Qualitäten sieht die Jury den innovativen Gehalt des Modells der künstlerisch-ästhetischen Werkstatt.

*Stefan Brée, Gudrun Lenz*

Der Berliner Senat führte zwischen 1992 und 1997 ein Qualifizierungsprogramm durch, das mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds Erzieherinnen aus dem ehemaligen Ostteil der Stadt die Möglichkeit bot, sich mit den gängigen pädagogischen Standards, der aktuellen pädagogischen Diskussion, der biographischen Reflexion und den aktuellen Möglichkeiten des Berufsfeldes Erzieher auseinanderzusetzen und bekanntzumachen. Wir, Gudrun Lenz (Grafikerin/Ostbiographie) und Stefan Brée (Bildender Künstler/Kunstpädagoge/Westbiographie), führten 1997 zwei dieser Kurse mit dem Titel „Eigen ist Art“, mit je 20 Erzieherinnen und jeweils 30 Tage lang, berufsbegleitend durch.

Neben einem informativen Einblick in andere Berufsfelder lag unser Hauptanliegen darin, durch ungewöhnliche Grenzüberschreitungen zwischen Kunst und Pädagogik auf grundlegende inhaltliche Veränderungen des Bildungsbegriffs aufmerksam zu machen. Wie müssen Bildung und Lernen mit Blick auf die Zukunft verstanden, verändert und organisiert werden? Mit einem werkstattähnlichen Konzept haben wir aus der Perspektive und aus dem Archiv der modernen bildenden Kunst durch das Provozieren und Inszenieren ästhetisch-künstlerischer Prozesse individuelle und gemeinsame Zugänge zu zentralen Themenstellungen der aktuellen Bildungsdebatte eröffnet. Wir beschreiben hier aus der jeweils eigenen Perspektive inhaltliche und methodische Aspekte und unsere Erfahrungen aus diesem Weiterbildungsansatz.

Stefan Brée

## Weiterbildung als komplexes ästhetisches Lernexperiment

### Biographischer Vorspann

Als ehemaliger Erzieher (Kindergarten/Westen) und jetzt bildender Künstler habe ich mehrere Leben und Perspektiven durchlaufen: Als Künstler/Kunstpädagoge kann ich mir vorstellen, wie Kinder sehen, denken, fühlen oder lernen. Als Pädagoge weiß ich, welche biographischen und strukturellen Korsetts die traditionellen Bildungsweisen und deren Institutionen erzeugen, darstellen und ihren Akteuren anlegen (Ost wie West). Es ist paradox: Einerseits kann eine Erneuerung oder Modernisierung von Bildungsorganisationen nur durch die Beteiligten erfolgen, andererseits wird dieselbe aber oft genug gerade durch jene verhindert oder erschwert. Es ist also zumindest auf der subjektiven Ebene beides in uns: Veränderungspotential und Beharrungsvermögen. Daher war mein Hauptanliegen in dem Projekt „Eigen ist Art“, den – selbsterfahrenen – biographisch-ideologischen Aspekt aufzugreifen, im gewissen Sinne „anzugreifen“ und mit Kunst, d.h. deren Methoden und Arbeitsweisen, zu provozieren und sichtbar zu machen.

Die Pädagogik erscheint mir aus sich selbst heraus allein nicht veränderungsfähig, sie hat zu viele starre strukturelle und ideologische Traditionen und ist ein geschlossenes System. Da wird zu wenig „gespielt“ und über den Tellerrand geschaut. Bestätigt hat sich dies für mich in zahlreichen Erfahrungen in der Weiterbildung von Erzieherinnen und führte schließlich zum Ansatz einer **„künstlerisch-ästhetischen Werkstatt in der Weiterbildung“** (vgl. Brée 1994, 1997, 1998, 1999). Pädagogische Erneuerung geht nur über eine Öffnung nach außen und eine grundlegende Veränderung der gewohnten Verhaltensweisen, Perspektiven und Strukturen.

*Als ich als Erzieher gearbeitet habe, waren die eigenen Muster und Wahrnehmungsweisen mein größtes Hindernis, einen ungehinderten*

*Zugang zu kindlichen Bildungsweisen zu bekommen. Ich war eingebunden in die starre Form einer Bildungsorganisation. Kindheit und deren Beweglichkeit war mir eigentlich fremd geworden. Erst als Künstler, also hinterher, wurde mir vieles klar! Was Kreativität z.B. ist, hatte ich größtenteils einfach vergessen oder verlernt. In den Weiterbildungskursen „Eigen ist Art“ ging es darum, deutlich zu machen, was die Schlüsselfragen in Bildungsprozessen von Kindern und Erwachsenen sind. Wo kann man sie sehen, erleben, bestimmen oder wiederfinden?*

## **Das Lernen wieder lernen**

Kinder forschen und fragen, auch wenn wir es nicht hören oder sehen. Verstehen wir das eigentlich? Versuchen wir uns in die Wahrnehmung und Erfahrung eines Kindes einzufühlen. Nennen wir es Jannet, vier Jahre. Sie betreibt Spurensuche, sie geht einfach los, schaut genau hin und entdeckt ein kleines Detail, einen Stein. Sie bleibt versunken stehen und nimmt den Stein in die Hand. Sie spürt nach, ist das schwer oder rund? Wie gestern im Fernsehen oder beim Spiel mit Hans, nachspüren, da ging es mir schlecht, weil Hans mich geärgert hat. Die Eindrücke sammeln sich und werden archiviert. Erinnerung. Der ganze Körper denkt dabei mit, ist in Bewegungen, unablässig. Sie zuckt fast unbemerkt zusammen – Hans hat versucht, mich zu hauen. Sie rennt schon wieder weiter. Es ist die Spannung des Ungewohnten. Kontraste. Der Stein wird weggeworfen. Aber komisch war er doch, die Oberfläche war ungewohnt, ganz anders als der Stein heute morgen. Der lag im Gras auf der Wiese. Da habe ich mich hingelegt und da war der Käfer – ihh. Und der roch so komisch, und wie der krabbelte. Da habe ich eine tolles Steinhaus für den Käfer gemacht, damit er sich wohl fühlt. Drei Steine links, drei rechts, ein kleines dünnes Holzstück von der Obstkiste als Dach. Die lag im Busch, hat jemand weggeworfen. Ganz schön unsicher, das hält nicht, fällt wieder um. Endlich, jetzt habe ich es, es hält, hat Balance. Schwerkraft live. Einfach an die Seite auch noch Steine gelegt. Wie ein Dreieck. Unfertiges und Perfektes. Ein Auto rast vorbei, schon wieder eine Radkappe, das war Mercedes, schon der dritte heute, jetzt kann ich alle – außer Mitsubishi. Wie sieht die noch einmal aus? Weitergehen und losrennen. Da sind die anderen, die spielen Ball. Ich will mitspielen.

*Lebendiges Lernen ist vielschichtig, gleichzeitig, widersprüchlich und oft nicht vorhersehbar. Aber immer ist es irgendwie sehr konkret, unmittelbar, mit allen Sinnen erlebt. Es ist wie Surfen auf vielen Wellen unterschiedlicher Größe und Geschwindigkeit. Einzelheiten setzen sich zu einem Ganzen zusammen. Es ist ein Prozess der Veränderung, Verwandlung, des Neuzusammensetzens, Vertauschens, Hinzutuns, Wegnehmens, Verkleinerns, Vergrößerns, Verfremdens, Vermutens, Suchens, Probierens und Erfindens.*

Bildungstheoretiker sprechen hier von komplexen, spannungsreichen, multimedialen und paradoxen Lernprozessen in einem optimalen und anregenden Lernumfeld. Sie sagen, dass Denken und Lernen konstruiert wird, sprechen von ästhetischer Wahrnehmung oder Bildung als Konstruktionsprozess. Damit meinen sie, dass wir keine fertigen Bilder oder Vorstellungen im Kopf haben, sondern sie uns erst selber zusammensetzen, durch kombinieren von vielen Einzelheiten. Dabei benutzen wir gleichzeitig alle Sinne und unser Gedächtnis und es geschieht fast unbemerkt und schnell. Kinder machen das alles, können das, Erwachsene verstehen das meist nicht mehr so richtig und Künstler immer noch oder schon wieder.

*Man kann es aber wieder lernen und trainieren und genau darum ging es bei „Eigen ist Art“. Wie kann man sich so etwas vorstellen? Warum konstruieren, es ist doch alles schon da, man sieht es doch? Was machen Kinder anders, was können wir nicht mehr, warum neigen wir dazu, alles immer im Griff zu haben, warum ist Neues anstrengend oder bedrohlich?*

## **Weniger ist mehr**

Ein leerer Raum mit einer großen Menge Pappe oder Papier, und eine Gruppe Erzieherinnen steht mittendrin. Was machen sie aus so einer Situation? Der erste Impuls – Kommentar: So eine Verschwendung! Oder aufräumen? Ungeordnetes, Vieles erzeugt Unsicherheit! Die Aufgabe: Stellen Sie doch mal einen pädagogischen Schlüsselbegriff, z.B. Selbstbestimmung, mit Pappe dar, als große Form, Skulptur und wie sieht der dann aus? Die Hilfsmittel: keine. Doch, die Hände, der Körper, Bewegungen, die Gedanken, Gespräche, Gefühle, Erinnerungen. Da kommt man schnell zum Wesentlichen. Und keiner ist da, der das bewertet. Sie steu-



haupt, was Sie wollen? Wie, das können Sie nicht, probieren Sie es doch mal. Später dann – komisch, irgendwie hat es ja Spaß gemacht.

*Hier entdecken Erwachsene wieder ihre Lust am Spielen. Und Spielen, das sagen zumindest Wissenschaftler/innen, die sich über die heutige Zeit, die sogen. Postmoderne Gedanken machen, scheint heute wichtig zu sein. Spielen können mit Ideen, Lebensformen, -stilen und deren „Sprachen“.*

Und dann der Versuch im pädagogischen Alltag. Stellen Sie einfach den Kindern so einen Haufen mit Pappe zur Verfügung, in der Schule oder im Kindergarten. Beobachten Sie genau, was passiert, versuchen Sie nicht, es zu steuern, einzugreifen, den Ideen der Kinder vorzugreifen! Eine Woche später: Toll, die Kinder haben intensiv und konzentriert gespielt und die schönsten Sachen erfunden. Sie haben Pappe geschnitten, ein Haus konstruiert, es dann in ein Schiff umgebaut, sich im Team gegenseitig geholfen, Verbindungen hergestellt, Kleineren geholfen, die was nicht können, gestritten und geschmolzt usw. So eine Lust zu lernen! Ich stand daneben, die haben mich gar nicht bemerkt und kamen nur manchmal, wenn sie Farbe oder einen Stift oder irgendwas anderes brauchten. Es fiel mir schwer, nicht einzugreifen. Ich kam mir überflüssig vor. Warum bin ich eigentlich nicht gegangen? Weil es so interessant war, was sie da machen! Und wie viele unterschiedliche Kompetenzen sie gelernt und erprobt haben: Üben des Gleichgewich-

ern das selber. Und es wird nachgefragt. Welches Konzept haben Sie entwickelt und warum ist es so dargestellt. Dabei ergeben sich Fragen. Sie sagen das, die Form zeigt aber noch mehr oder etwas ganz anderes. Warum? Oder aber es gibt gar keine Fragestellung. Spielen Sie einfach! Sinnlos. Total frei. Tun Sie, was sie schon immer machen wollten! Wissen Sie über-

tes, Kombinieren verschiedener Materialien, Maßverhältnisse wie Höhe oder Breite, Gewichte, Konfliktbewältigung, Konzentration, erfinden umfangreicher Ordnungssysteme, Teamarbeit, soziales Verhalten, Umgang mit Werkzeug usw.

*Man sieht, hier geht es ans Eingemachte: Welche Rolle spielt eigentlich der Pädagoge – beobachten, verstärken und bereitstellen oder belehren, vorgeben und reglementieren? Anregen oder verhindern von Eigenständigkeit und Spielfähigkeit?*

In stichprobenartigen Befragungen habe ich nach den Weiterbildungen „Eigen ist Art“ versucht herauszubekommen, was bei den Teilnehmenden „hängen“ geblieben war. Hier Auszüge:

- „Zunächst war ich ziemlich unsicher. Verändern fiel mir schwer, weil ich glaubte was Schönes zu haben. Kinder sind bereit, ihre Bilder immer wieder zu verändern, zu übermalen.“
- „Da wird man in eine Situation gestellt, mit der man nichts anfangen kann. Man sucht nach Lösungen im Umgang mit den Dingen. Es geht nicht darum, bestimmte Dinge abzufragen. Man muss wieder lernen zu lernen.“
- „Ich fand das ziemlich ungewohnt, weil es immer wieder ein Material war. Das war jedoch die Hemmschwelle, die man überwinden musste, um zu erfahren, wie man kreativ sein kann.“
- „Nur aus Tüchern oder Papier eine Welt erschaffen, das fand ich toll! Einfach anfangen mit dem Malen, ohne dass man weiß, was dabei herauskommt.“
- „Neu war für mich die Bereitschaft, ein Bild oder einen Prozess nicht einfach sofort abzuschließen. Ein Bild mehrmals bearbeiten habe ich noch nie gemacht. Nun kann man das besser fördern und bei den Kindern akzeptieren, wenn sie ihre Bilder zerstören oder verändern.“
- „Das Experimentieren war früher untergegangen, man hat es nicht zugelassen.  
Erst als wir selber Skulpturen aus Fundstücken gemacht haben, ist mir aufgefallen, was Kinder da eigentlich machen. Ich habe das nicht für möglich gehalten, was man aus einfachen Materialien machen kann. Jetzt stelle ich alles bereit und halte mich zurück. Die Bilder der Kinder verändern sich, es werden jetzt ganz tolle Malwerke!“
- „Jetzt schaue ich anders als vorher. Wenn die Kinder im Bad stehen und einfach nur mit Wasser spielen, das ist nichts Unsinniges. Früher

hätte ich sie rausgeholt, jetzt stelle ich ihnen sogar noch was hin und sage: Probier doch das auch noch!“

- „Erzieher haben eine Vorstellung von der Gestaltung der Räume, die Kinder würden sie ganz anders gestalten, wenn man sie lässt.“
- „Früher musste ich der Animator sein, damit die Kinder überhaupt was machen. Jetzt liegt alles nur bereit und die Kinder arbeiten ganz anders. Die Bedingungen müssen stimmen“ (Brée 1998).

Aus- und Weiterbildung für Erzieherinnen sollte Eigenes und Kontroverses bei den Betroffenen herausfordern und die Möglichkeit geben, die gewohnten pädagogischen Muster der Wahrnehmung von Bildungsprozessen zu hinterfragen, konkret und spannungsreich erlebbar machen, wie Kinder lernen und wie man selbst eigentlich lernt. Da müssen Fragen kommen, es muss kribbeln und auch Spaß machen.

Das hat wenig mit konventionellen Bildungsweisen und traditioneller Kunstpädagogik zu tun. Hier weiß man vorher, was herauskommt, es wird kontrolliert, entweder ist es richtig oder falsch, meistens ist es eher harmonisch und schon bekannt. So sieht aber die Zukunft leider nicht aus! Auch wenn wir es gerne so hätten, verständlich! Zukunft kann Angst machen! Es geht alles so schnell und ist oft unberechenbar!

Genau hier setzte das Weiterbildungsprojekt „Eigen ist Art“ an. Es provozierte und regte an zum offenen Lernen, zu mehr Selbsthilfe- und Selbstbildungsfähigkeit. Lebendiges Lernen für lebendige Menschen wurde vielsinnlich erfahrbar, es machte die Teilnehmenden sicher und kompetent. Das Ungewohnte, Fremde in und um uns oder die zunehmenden Geschwindigkeiten von Veränderungen wurden dabei nicht nur als Bedrohung, sondern in erster Linie als Herausforderung oder Chance erfahren. Als innovative Bildungsweise gab sie statt harmlosen Bastelspaß, schalem Auswendiglernen oder äußerlichem Kopieren von Vorgaben fundierte und tiefgreifende Erlebnisse des eigenen kreativen Potentials. Es wurde erfahrbar, dass der Mensch sich selbst bildet und dabei in einem komplizierten Wechselspiel von sinnlichen Wahrnehmungen und Handlungen, neuronaler, rationaler, sozialer ebenso wie emotionaler Verarbeitung und Austausch steht. Eine herausragende Stellung gebe ich hierbei dem Gesichtspunkt der ästhetischen Wahrnehmung und Praxis, weil sie im besonderen Maße Bildungsprozesse erklärt und fördert.



*Unter Ästhetik verstehe ich in diesem Zusammenhang nicht das Schöne, Harmonische oder Perfekte, sondern eher eine vielschichtige, durchaus auch widersprüchliche oder konfliktreiche, nicht-fertige sinnliche, emotionale und rationale Wahrnehmungs- und Gestaltungsweise.*

So wie ich als Künstler Weiterbildungssettings inszeniere, ermöglicht es eine Sicht auf eigene pädagogische Grenzen und Muster, bietet spielerisch Alternativen an. Wenn Sicherheiten und Gewissheiten auf dem Spiel stehen, verstärkt sich unsere Sehnsucht nach alten, bewährten, sicheren und vereinfachenden Strukturen, besonders wenn wir gelernt haben, Konflikten aus dem Weg zu gehen. Das steht im Widerspruch zu einem zukunftsorientierten Lern- und Bildungsauftrag für Kinder, für die permanente Veränderungen, Komplexität und konfliktreiche Umgebungen selbstverständlich sind.

## **Materialsprachen**

Die Teilnehmenden erhalten eine Augenbinde und ein Blatt Zeitungspapier. Letztlich kann man jedes Material nehmen (z.B. auch Wasser, Metall, Holz, Stein etc.). Nun stehen die Teilnehmenden in einem großen leeren Raum und fangen an, mit verbundenen Augen mit Papier zu reißen, zu knittern, zu reiben, zu schlagen, durch die Luft zu wedeln, zu rascheln, zu knistern usw. Die Verständigung geschieht nur über Geräusche. Gespräche, Diskussionen, Geflüster! Man versucht eine Sprache, Verständigung und Orientierung zu erfinden. So könnte es sein, wenn Kinder sprechen und sehen lernen oder nachdem wir mit dem Fallschirm über Papua-Neuguinea abgesprungen sind!

Die Teilnehmenden berichten von ihren Erfahrungen. Man pendelt zwischen Verunsicherung und Lust auf Entdeckungen hin und her. Weiterhin ist der Bewegungsaspekt interessant. Um neue Sprachen und/oder Varianten zu erfahren, muss ich mich bewegen: sowohl innerhalb der Gruppe als auch zwischen verschiedenen Gruppen. Sicherheit erlange ich durch das Herausfinden von jeweils zu meinem System passenden Segmenten. Je mehr ich probiere, desto bessere Ergebnisse erhalte ich. Und ich bin verantwortlich für meine Entscheidung oder Wahl. Sie beeinflusst den Fortgang des Prozesses. Somit kann ich nach einiger Zeit relativ geschlossene, einfache Systeme gemeinsam finden. Hier kommen also so-

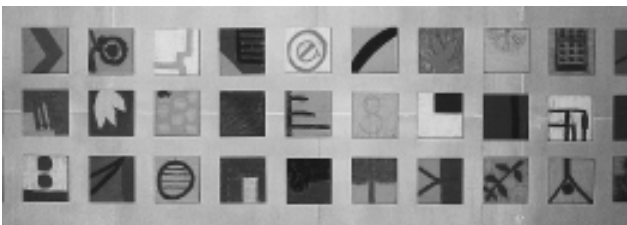
wohl die individuellen, spielerischen, kreativen, strukturell-dynamischen als auch die sozialen, emotionalen und kommunikativen Anteile und Aspekte zum Tragen. Und genau damit ist diese Übung eine sinnliche Metapher für Bildungsprozesse und zeigt einen ästhetisch-konstruktiven Charakter als Kern. Bildung und Lernen als Gestaltungsprozess. Es werden aber auch die eigenen Grenzen und Muster spürbar und können im Hinblick auf die pädagogische Praxis reflektiert werden.

## Bildsprachen

Die Teilnehmenden werden mit einer Pappschablone ausgerüstet, in deren Mitte sich ein kleiner rechteckiger Ausschnitt (2x3 cm) befindet. Als Regel gilt: Durch die Rahmen mit ausgestrecktem Arm schauen und das



Gesehene mit Jaxonkreide auf dem Blatt Papier in vorbereitete kleine Kästchen (gleiche Größe wie bei der Schablone) festhalten. Es entstehen vereinfachte Formen, Muster oder Bildsegmente, die einen jeweils kleinen Ausschnitt der Realität widerspiegeln. Die Beschränkung verursacht hier Verfremdung, was sich in den vereinfachten Strukturen der Skizzen niederschlägt. Diese Skizzen dienen nun als Vorlage für einen fragmentarischen Videoclip: eine Collage aus Bildelementen, die



einfach, fast fotografisch in kurzen Sequenzen aufgenommen werden. Das Ganze kann auch auf kleine Pappscheiben übertragen und als Collage von z.B. 100 kleinen Bildern an der Wand befestigt werden.

Die zahlreichen Abbildungen und Bildsequenzen zeigen eine große Vielfalt, die Bilder wirken abstrakt. Als Erfahrung benennen die Teilnehmenden z.B., dass es schwierig sei, sich auf einen Ausschnitt zu konzentrieren, es würde aber nach einiger Übung gehen. Man hatte Mühe, sich von den jeweiligen alltäglichen Bedeutungen zu trennen – man wundert sich, mit wieviel verschiedenen Varianten das Gesehene abgebildet werden kann – man bemerkt plötzlich Details der Umgebung, die man vorher überhaupt nicht wahrgenommen hatte. Es entsteht ein fragmentarisches Bild der Umgebung, eine merkwürdige Zeichensprache, wie eine Partitur, die in ungewohnter Weise die Wirklichkeit abbildet.

Diese Aktion schafft lediglich einen Vorrat, ein Archiv an variablen und heterogenen Elementen. Es gibt keine abgeschlossene Bedeutungssetzung für die Zeichen. Jede Betrachtung ergibt neue Kombinationen und Möglichkeiten. Sie spiegeln komplexe Potentialität wieder und damit eine wesentliche Voraussetzung für Kreativität. Fertige Bilder der Welt ergeben sich nur im individuellen Assoziationsspiel der Betrachter. In einem nächsten Schritt könnte man aus einer Auswahl neuer Segmente ein anderes Bild zusammensetzen. Es kann weiter gespielt werden.

In dieser ästhetisch-künstlerischen Verwandlung ist es nun möglich, verschiedene Fragen und Aspekte kindlicher Bildungsweisen, aber auch grundsätzlich über die eigenen Bilder von der Welt zu sprechen. Möglicherweise werden Vorurteile über abstrakte Kunst thematisiert. Dies gibt die Möglichkeit, über Bilder in den Kindertagesstätten zu sprechen: Überwiegend spiegeln sie eine Sicht auf Kindheit oder Welt wider, die fertig, oft starr und in ihrer Ästhetik eher einseitig oder fragwürdig ist.

*Die standardisierten Kindheitsbilder vieler Erwachsener in Form von konsumorientierten und/oder künstlichen Mickeymaus-, Osterhasen-, Barbie- und Prinzessinnenwelten an Fenstern und Wänden entsprechen nicht den komplizierten Mosaiken und Potentialen, aus denen sich Wahrnehmungskonstruktionen der Kinder und der Wirklichkeit zusammensetzen.*

In den ästhetischen Experimenten sind Alternativen sichtbar gemacht worden, und zwar durch die eigene Erfahrung der Teilnehmenden und einen (kleinen) Trick: nämlich das Stören oder Unterlaufen der gewohnten visuellen und mentalen Kontrolle. Hier wird Wahrnehmung als Konstruktions-

leistung im Sinne der Neurophysiologie oder der modernen Kunst thematisiert. Normalerweise ist man gewohnt, alles komplett zu erfassen, und man kann sich kaum noch vorstellen, dass sich Gesehenes, Gehörtes, Gestastetes usw. aus vielen verschiedenen Einzelinformationen zusammensetzt. Dies hat umgekehrt zur Folge, dass wir eher Schwierigkeiten haben, mit fraktalen Strukturen umzugehen, wir bevorzugen überschaubare und klar geordnete Systeme. Kleine Kinder sehen, hören oder tasten jedoch stärker selektiv oder fragmentarisch, weil sie in der Zuordnung von Bedeutungen noch nicht so festgelegt sind wie wir. Dies hat natürlich den Nachteil von weniger fertigem „Wissen“ im Sinne etwa eines Erwachsenen, der schon „alles weiß“. Es macht die Kinder aber flexibler, da sich die Konstruktionen von Bedeutungen und Sinn eben noch unmittelbarer herausbilden. Genau dies wiederum verstehen aber viele Erwachsene oft nicht so recht, sie übersehen es, bemerken es nicht mehr. Hier könnte die Forderung Mallaguzzis, dass wir die Sichtweise der Kinder trainieren sollten, sinnlich erfahrbar und problematisiert werden (vgl. Mallaguzzi 1993). Im Zeitalter des schnell veraltenden Wissens wird die Fähigkeit zu einem flexiblen Lernverhalten u.U. wichtiger als das Wissen selbst.

*In unserer kulturellen Tradition wird der Aspekt der visuellen Kontrolle und deren Verknüpfung mit dualen, vereinfachenden und linearen Systemen überbetont.*

Die rationale und visuelle Kontrolle wird dabei vielfach verbunden mit der Ideologie „Wir sind die Guten“ (Pädagogen sind immer gut!), mit der Moral, mit der Suche nach „richtig und falsch“ usw. Dies wird hier kritisch thematisiert und gleichzeitig als Stoff, Material für eigene Konstruktionen angeboten. Das Fragmentarische und Spielerische der Wahrnehmung kann hier als Ausgangsmaterial genutzt werden, um eigene, neue Formen zu erfinden. Das Prinzip des „Bastelns“ als adäquate Weltkonstruktion der Kinder, insbesondere deren ästhetischer Charakter (sinnlich-ganzheitlich) wird hier unmittelbar spürbar (vgl. Schäfer 1993, 1995, 1998).

## **Bewegungssprachen**

Nachdem Erzieherinnen die letzten 10 Min. aus dem Film „Le mystère Picasso“ gesehen haben, stehen sie vor Tischen, auf denen sich Farbe und Papier befindet. Der Filmausschnitt zeigt im Zeitraffer, wie Malprozesse

mit ihren Veränderungen und Brüchen aussehen können. Es ist wie eine Metapher für Bildungsprozesse. Nun probieren es die Teilnehmenden selber. Kurze Musikstücke mit wechselnden Rhythmen, Klangfarben und Melodien werden in Pinselbewegungen umgesetzt und mit verbundenen Augen in mehreren Schichten aufs Blatt gebracht. So entsteht eine Serie mit unterschiedlichen nichtkontrollierten „Klangbildern“, es entstehen „Bewegungs- und Rhythmusgrundierungen“, die die Grundlage für eigen-tümliche und phantasieanregende Bildkompositionen bilden. Diese werden nun weiter experimentell, auch visuell gesteuert, weiterbearbeitet. Nach dem Verhindern von nachahmendem Abbilden ergeben sich vielfältige und ausdrucksstarke Bildkompositionen aus dem Malprozess heraus. Zufall und Steuerung ergänzen sich, arbeiten miteinander, es sind ungewohnte Material- und Wahrnehmungsgeschichten für Erwachsene. Wenn Kinder malen, erfinden sie ihre Geschichten.

Es erscheint paradox, zu malen, ohne zu sehen – es geht um die Aufgabe der Kontrollabsicht. In der Anleitung und Begleitung wird immer wieder darauf hingewiesen, sich ganz auf die Musik einzulassen und sich den Bewegungen und dem Rhythmus hinzugeben.

Die meisten Teilnehmenden sind sehr erstaunt über die Ergebnisse. Sie können es oft nicht fassen, dass sie so frei an ein Bild herangehen. Überwiegend wird dieses Experiment als sehr anstrengend, aber dennoch als lustbetont erlebt. Man hatte meistens kein Zeitgefühl mehr, auch als die Augen nicht mehr verbunden waren. Eine starke emotionale Beteiligung bei den meisten Teilnehmenden ist zu verzeichnen. Viele berichten von einem Glücks- oder Zufriedenheitsgefühl, andere sind jedoch auch am Ende noch stark verunsichert. Man war bislang immer davon ausgegangen, dass die Bilder fertig im Kopf sind, dass man sie nur noch auf das Papier übertragen muss.

Großes Erstaunen herrscht über die Vielfalt der Formen, Farben und Themen, die auf den Bildern zu erkennen sind. Diese Übung hat einen starken Selbsterfahrungsanteil, der sich jedoch gut in die auswertende pädagogische Diskussion einbinden lässt.

Viele Teilnehmende berichteten immer wieder von eigenen negativen Erlebnissen in der Kinderzeit im Zusammenhang mit dem Malen. Die eigene Erinnerung und das Nachempfinden im Malprozess, in dieser Übung

besonders stark wachgerufen, knüpft sinnlich direkt noch einmal am kindlichen Feeling jedes Einzelnen an. Was sogleich auch deutlich wird, ist die Erwachsenenhaltung von Kontrolle und die negativen Auswirkungen von übertriebener Einschränkung und steuernder Organisation auf Bildungsprozesse.

Die Übung macht klar, wie Bedingungen beschaffen sein müssen, damit die Kinder freier und selbstbestimmter lernen können. Die Rolle der visuellen Kontrolle und deren tradierte Funktion von Unterdrückung und Steuerung des Individuellen werden spürbar. Umfang und Bedeutung dessen, was ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung ist, wird klarer.

Videoaufnahmen, die während des Malens von Teilnehmenden gemacht wurden, zeigen ihnen ihre Haltungs- und Bewegungsmuster und deren Veränderungen: Sie sind zwar unsicher beim Betrachten ihrer Bewegungen, begreifen aber auch sofort, welche wichtige Rolle die körperliche Ebene im Gestaltungsprozess der Kinder (und bei ihnen selber) spielt. Sie können nun mit diesem Erlebnis selbstbewusster und klarer an die widersprüchlichen, komplexen und sinnlichen Aspekte der Bildung als Konstruktionsprozess herangehen. Veränderung und das vermeintliche Fremde oder Ungewohnte sind hier positiv aufgeladen, verbunden mit einem Zuwachs an Selbstwertgefühl. Sie wurden nicht „beurteilt“ oder „bewertet“, sondern konnten mit Hilfe der Musik und durch Ausschalten der Kontrolle einen anderen Zugang zu ihren Fähigkeiten erlangen.

Diese Methode der Malerei hat prominente Vorläufer. In Ittens Bauhauskurs wurden Übungen zur Wahrnehmung und einer individuellen Sensibilisierung gemacht. Sein pädagogisches Konzept basierte auf einem harmonischen Verhältnis von rationalen, kontrollierten, objektiven und spielerischen, freien und subjektiv-experimentellen Bestandteilen. Neben dem systematischen, eher traditionellen Naturstudium und dem Trainieren von vielfältigen Kontrasten als Schulung des Sehens sind seine Übungen zum Finden aktiver, sinnlicher und individueller Ansätze berühmt. Bevor man eine Distel zeichnet, solle man sie sich intensiv im Geiste, mit allen Details und Sinnesempfindungen, vorstellen. Um sich Materialtexturen und Materialkontraste zu erarbeiten, wurden intensive vergleichende Tastübungen mit verbundenen Augen gemacht. Der expressive und subtile Ausdruck einer Linie oder Form beim Zeichnen wurde mit intensiven Bewegungsübungen vorbereitet oder auch mit Musik begleitet. Dabei konnten seine Schüler einen subjektiven Ausdruck und eine eige-

ne Formensprache finden (vgl. Tavel/Helfenstein 1984). Bewegung war für Itten das existentielle Urprinzip und sollte als bildnerische Organisationsweise physisch unmittelbar erfahren werden.

Selle machte ähnliche Übungen mit Form und Linie, um subjektive Zugänge zur Formfindung zu erreichen. Ebenso wie bei Itten wird die visuelle Kontrolle teilweise aufgehoben (geschlossene oder verbundene Augen), um an individuell empfundene Formensprachen zu gelangen. Er vergleicht z.B. die visuell kontrolliert gezeichnete Kugel mit einer nur im Geiste vorgestellten, mit geschlossenen Augen und aus der Bewegung gezeichneten Kugel (vgl. Selle 1988).

Die Surrealisten erfanden in den 20er Jahren das automatische Schreiben „écriture automatique“, eine Methode, um an die unterbewussten Quellen der Gestaltung – hier mit Texten oder Worten – zu gelangen. Diese Methode wurde später von Jackson Pollock für die Malerei verfeinert und berühmt gemacht: der gesteuerte und bewusste Einsatz des Zufalls als raumgreifendes, fast philosophisches Gestaltungsprinzip. Es entstanden riesige „Klecks“-Bilder, das Verfahren ist unter dem Namen „Dripping“ bekannt und wurde von Max Ernst erstmals angewendet. Auch hier werden die visuellen, rationalen oder moralisch-ästhetischen Maßstäbe für Gestaltungen im Sinne einer kontrollierten und exakten Abbildung von schon vorher festgelegten Regeln oder einer visuell kopierten Realität unterlaufen und in Frage gestellt (vgl. Spieß 1979).

Die angesprochenen Beispiele zeigen verschiedene Methoden, Techniken und Haltungen, die in der modernen Kunst schon lange angewendet werden und wirksam sind. Eine innovative Pädagogik sollte sich diese Erfahrungen nicht nur als unterhaltsame „Pausenfüller“ zunutze machen. Sie könnten, in systematischer Form angewendet, ein Kernstück einer modernisierten Bildungsweise für das neue Jahrtausend werden und damit erstarrte pädagogische Strukturen in Bewegung bringen.

### **Literatur/Quellen**

Brée, Stefan (1994): Papier ohne Ende – In: klein&groß 6/94, S.28-30

Brée, Stefan (1997): Erfinden statt Vorgeben – Qualitätsdiskussion in Kitas als ästhetischer Dialog. In: klein&groß 6/97, S.20–22

Brée, Stefan (1998): Kigogadäp – Die alte Kontroll- und Animationspädagogik auf den Kopf stellen und dabei wie ein Künstler vorgehen. In: klein&groß 10/98, S.20–26

- Brée, Stefan (1999): Lern-Organisation als ästhetische Form und Gestaltungsaufgabe; in: Rainer Zech/Christiane Ehses (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover 1999
- Clouzot, Henri-Georges: *Le Mystère Picasso*; DuMont Creativ Vidéo
- Fromme, Johannes: Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Neuwied 1997
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/97, S.949–968
- Mallaguzzi, Loris, in: Edwards, Carolyn P.; *The hundred languages of children*; Ablex publishing Coroperation, Norwood, NJ, 1993
- Schäfer, Gerd, E. (1998): a. Bildungsprozesse im Kindesalter; München 1995; b. Vom Kind zur Kunst und wieder zurück. In: TPS 1/98;
- Schäfer, Gerd, E. (1993): Universen des Bastelns – Gebastelte Universen. In: Dunker, L./Maurer, F./Schäfer, Gerd E.: *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*. Langenau-Ulm 1993, S.135–161
- Selle, Gerd: *Gebrauch der Sinne; Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek 1988
- Spieß, Werner: *Max Ernst – Retrospektive*; Ausstellungskatalog. München 1979
- Tavel, Hans Christoph von/Helfenstein, Josef. In: Johannes Itten, *Künstler und Lehrer*; Kunstmuseum Bern 1984
- Welsch, Wolfgang: a. *Grenzgänge der Ästhetik*; Stuttgart 1996; b. *Ästhetisches Denken*; Stuttgart 1990



*Gudrun Lenz*

## Der Stein des Anstoßes

Einen Stein tasten, fühlen, erinnern, begreifen, erfassen, in Beziehung setzen – das ist ein Anfang für genaues Wahrnehmen. Als nächstes wird diese Wahrnehmung in wenigen Worten zusammengefasst. Was bleibt übrig vom Reichtum, den dieser Stein uns vermittelt hat? Wir müssen durch diesen verbalen Ausdruck selektieren und präzisieren. Und doch geht auch Wesentliches verloren. Geben wir dem Eindruck, den dieser Stein uns vermittelt hat, eine Form, so entsteht ein Ausdruck, der so nicht sagbar ist. In unseren Kursen haben die Teilnehmer/innen auf verblüffende Weise erlebt, was es heißt, genau wahrzunehmen und dieser Wahrnehmung eine eigene Ausdrucksform zu geben. Wieder ist es schwierig, für das Geschaffene Worte zu finden. Die Form, die so entstanden ist, sagt etwas über den Stein, über uns und über unser Verhältnis zu einer Sache aus. Gespräche über den Entstehungsprozess machen deutlich, was es heißt, sich auseinanderzusetzen (s. Abb. 1,2,3,4).

Die Teilnehmer/innen bekommen ein Gespür für etwas, was ihnen sicher als Kind begegnet ist, was wir, vielleicht etwas pathetisch, als Schöpfungskraft bezeichnen. Wir können abstrahieren, vorausplanen, analysieren. Aber um Neues zu entdecken, müssen wir auch in der Lage sein, bewährte Problemstrategien zu verlassen.

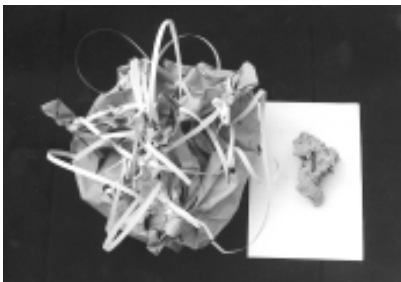


Abb. 1

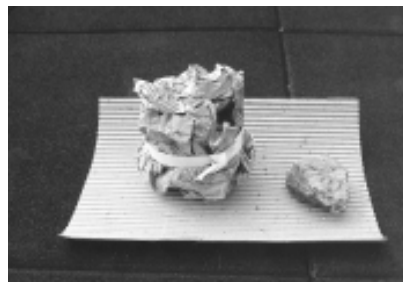


Abb. 2

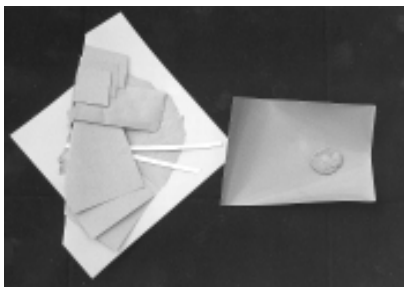


Abb. 3

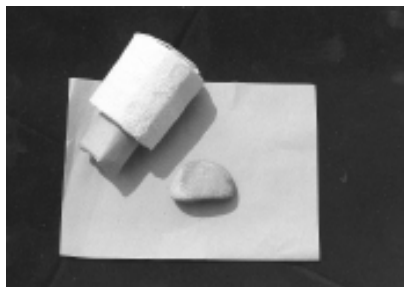


Abb. 4

Wenn wir auf das Bekannte nicht zurückgreifen können, sind wir zunächst verwirrt, unsicher, unzufrieden und haben das Gefühl, unwissend zu sein. Doch wer sich dieser Unsicherheit stellt, kann neue Zusammenhänge erkennen, wo sie nicht vermutet wurden, und entwickelt Phantasie für neue Ideen. Dafür ist es manchmal gut, die Augen zu schließen und die anderen Sinne zu öffnen. Wir alle haben diese Fähigkeit.

## Farbe bekennen im Team

Wenn 10 Teilnehmer/innen an einem großformatigen Bild arbeiten, wird jeder/jede erst vorsichtig und dann immer sicherer eine Spur hinterlassen (s. Abb. 5).

Bald wird jeder bewusst oder unbewusst sein Terrain abstecken und beginnen, sich mit Farbe auszudrücken. Ein Patchworkteppich von 10 Individualisten entsteht. Dann werden die Plätze gewechselt und man ist gezwungen, in den Feldern der anderen zu arbeiten. Hier reagiert man auf Fremdes und erlebt Eigenes neu. Später wird auf dem ganzen Blatt diskutiert. Chaos entsteht (s. Abb. 6).



Abb. 5

*Abb. 6**Abb. 7**Abb. 8*

Unzufriedenheit lässt sich nicht vermeiden. Jeder reagiert anders. Einige nehmen sich zurück, dekorieren nur noch vorsichtig und wollen nichts zerstören. Sie halten sich am Detail fest und sehen nicht das gesamte Bild, das dadurch nicht gewinnt. Andere sehen das Chaos und steigen aus, mit der Bemerkung: „Das Bild ist sowieso versaut!“ Wenige haben den Mut, Akzente zu setzen. Sie müssen dafür schon vorhandene Formen zerstören und ernten nicht selten Kritik (s. Abb. 7).

Jetzt ist es nötig, das gemeinsame Interesse am Gesamtbild wieder zu wecken. Das vorhandene Chaos muss gemeinsam geordnet werden. Der erste Schritt dazu ist, sich einen Überblick zu verschaffen. Diese Bestandsaufnahme erfordert manchmal einen zeitlichen und räumlichen Abstand. Es heißt, das Chaos auszuhalten, stehen lassen zu können, den Mut und das Interesse nicht zu verlieren und dann sich gezielt zu organisieren (s. Abb. 8).

Das Bild, welches das Prinzip verwirklicht, verschiedene Charaktere bestehen zu lassen und in Spannung bzw. in Kontakt zu bringen, überzeugt später auch die Malenden mit seiner Ästhetik. Für mich ist das eine geniale Methode, Gruppenprozesse sichtbar zu machen. Die künstlerische Ausdrucksform ist hier mehr als ein kreativer Spaß. Die Teilnehmenden entdecken nicht nur ihre eigenen kreativen Möglichkeiten wieder. Sie haben auch die Chance, durch den Umgang mit ungewohnten Mitteln ihre Wahrnehmung für sich und andere zu schärfen und durch Handeln zu lernen. Diese Form der Fortbildung lässt sich durchaus auf verschiedene Bereiche übertragen. Mit solchen Team-/Entwicklungsprozessen haben wir gute Erfahrungen im pädagogischen Bereich gemacht und halten sie in jedem anderen Arbeitsbereich für denkbar und produktiv.

Jeder Kurs bekommt seine eigene Dynamik durch die Teilnehmenden, die einzeln und gemeinsam Wege suchen. Selbst Kurse zu gleichen Themen verlaufen anders, und es werden immer andere Spuren und Werke da sein. Gemeinsames Staunen über ein Ergebnis, das sich anfangs niemand so vorstellen konnte, ist dann für die Teilnehmenden Bestätigung der eigenen, oft nicht vermuteten Fähigkeiten und macht einen Prozess sichtbar. Wir als Lehrende verstehen uns als Manager dieser offenen Lernsituation. Dabei befinden wir uns selbst in einer unsicheren Position, in der wir uns gegenseitig beobachten, mitteilen und stärken.

## ***Gleichstellung in der Weiterbildung***

*Wiltrud Gieseke*

### **Laudatio**

Das Mainzer Projekt „Gleichstellung in der Weiterbildung“, gefördert vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, will das Problembewusstsein zur Geschlechterfrage nicht mehr als Erkenntnisgewinn über Forschungsberichte und über appellative Zeitungsartikel oder entsprechende politische Veranstaltungen zur Kenntnis nehmen, sondern den Geschlechterdialog im Feld Weiterbildung – hier in der Volkshochschule Mainz – im Sinne eingreifender Bildung aufnehmen.

Wie wird der Anspruch realisiert, was soll noch getan werden?

Die Mitarbeiterinnen des Projektes analysieren auf allen Ebenen des Volkshochschulbetriebes den Zugang der Geschlechter. Ein mehrstufiges Vorgehen ist realisiert worden:

- Das Problembewusstsein zur Geschlechterfrage in Bezug auf Gestaltung des Weiterbildungsangebotes wurde mit Leitfadenterviews erhoben;
- zum gleichen Problem wurden Kursleiterinnen und Kursleiter befragt;
- die Verteilung von weiblichen und männlichen Kursteilnehmern wurde fachgruppen-spezifisch untersucht;
- gleichzeitig wurden Bedürfnisse nach bestimmten Lernkonzepten und Lernformen erfragt und unter der Geschlechterperspektive ausgewertet.

Diese und noch andere Aktivitäten sowie Kontakte zu anderen Institutionen führten zu einer Tagung „Weibliches und männliches Lehren, Lernen und Gestalten“ und zu einem Gendertrainings-Konzept für Kursleiter und Kursleiterinnen. Diese Aktivitäten differenzieren sich zur Zeit fachbereichsspezifisch aus, die Arbeit an einem fächerübergreifenden didaktischen Konzept ist geplant, Arbeitskreise „Geschlechterdialog auf Teilnehmer- und Kursleiterinnenebene“ sollen eingerichtet werden.

Die Ergebnisse der Befragung – so viel kann gesagt werden – verweisen darauf, dass das Kriterium Geschlecht von Frauen und Männern sehr unterschiedlich beachtet und bewertet wird. Den Diskurs über ein Tabu „Geschlechtergleichstellung im Alltag“ geht dieses Vorhaben gezielt an, indem die Arbeitsinhalte, die Arbeitsbeziehungen, der institutionelle Kontext aus der Geschlechterperspektive analysiert, reflektiert und – so die Hoffnung – auch verändert werden.

Ein aus der Sicht vieler unbequemer, aber notwendiger Innovationsschritt ist getan: Das Mainzer Gendertraining will auf der Basis konkreter selbsterhobener Informationen neue Möglichkeiten für relationale Geschlechterbeziehungen eröffnen und dabei die Zweigeschlechtlichkeit nicht totschweigen oder übergehen, sondern sie unter dem Anspruch von Geschlechterdemokratie in einen unmittelbaren Dialog bringen. Lassen Sie mich, um die Bedeutung dieser Innovation hervorzuheben, ein paar grundsätzliche Anmerkungen machen.

Die Themen der Frauenforschung und ihre Transformation in den gesellschaftlichen Alltag, so auch in die Bildungsinstitutionen, hatten in den letzten Jahren einen gewissen Stillstand. Man kann fast behaupten, das Terrain ist erforscht, aber die Ergebnisse werden nur oder überwiegend in den weiblichen Fachkreisen diskutiert, männliche Kollegen nehmen die Literatur nicht oder nur begrenzt zur Kenntnis. Auch die Transformation in Praxiszusammenhänge ist mühsamer als angenommen. Besonders schwierig ist es aber – und hier stehen wir erst am Anfang –, die fraueninternen Diskurse mit Männern im gleichen Milieu aufzunehmen. Bisher gibt es, auch wenn dies die meisten männlichen Kollegen an den Arbeitsplätzen nicht mitbekommen, getrennte Diskursräume. Der Diskurs über das Geschlechterverhältnis ist eher schwieriger geworden. Die berufserfahrene Frau verändert in mehr männlich bestimmten Kontexten sofort ihren Diskussionsstil, er ist immer noch von mehr Rücksicht gegenüber männlichen Bedürfnissen bestimmt. Dieses geschieht automatisch. „Frau“ kann verschiedene Welten gleichzeitig bedienen. Sie reduziert ihre Ansprüche an sich selbst und an die Umwelt oder überfordert sich. Nur werden dadurch die Bedingungen für Frauen nicht besser.

Der Reformstau liegt also darin, dass Wissen auf Halde liegt, dass das männliche Gegenüber dieses nicht zur Kenntnis nimmt und die Frauen die Hürde nicht nehmen, stärkere Gestaltungsrechte über konkretes Tun umzusetzen. Die Tür zur Geschlechterdemokratie muss noch aufgesto-

ßen werden, aber man steht davor. Das neue Lernen liegt also im gemeinsamen Sich-Stellen. Diese neue Auseinandersetzung, ein verstehender Dialog, ein Einlösen der Geschlechterdemokratie ist nicht vollzogen.

Das Mainzer Projekt nimmt nun genau diesen Reformstau, der gegenwärtig bereits zur Resignation bei Frauen und in der Praxis zur Zurückdrängung von Frauen führt, ins Visier und überschreitet die unsichtbare Schwelle, die das monadische Denken von Frauen und Männern zu einem direkten Dialog führt. Diese Kommunikation ist für Männer schwer, weil sie die unbewusste soziale Dominanz verlieren, wenn dieser Tabubereich durchbrochen wird. Sie ist für Frauen schwer, weil sie aufgefordert sind, auszusprechen, was sie denken. Gleichzeitig haben sie Verantwortung für sich in dieser neuen Kommunikationssituation zu übernehmen. Das Vermeidungsinteresse gegenüber dieser Innovation erscheint mir als geteilte gesellschaftliche Realität, die aber nur Unzufriedenheit hinterlässt. Weil es genau diese Art Innovationen sind, die vor allen Dingen in Deutschland fehlen, ist dieser Vorschlag der Mainzer Volkshochschule ein besonders brisantes und deshalb deutlich innovatives Vorhaben.

Die Innovation liegt darin, Bewegung in die isolierte und sich isolierende Frauenforschung zu bringen und sie in eine zweite gesellschaftliche Praxis einmünden zu lassen. Dafür gibt dieses Modell für die Weiterbildung einen interessanten Anstoß.

Iris Dilg

Volkshochschule Mainz

## **Frauen und Männer gestalten Zukunft gemeinsam – Dialoge zwischen den Geschlechtern**

Um welche Art von „*Gleichstellung*“ handelt es sich bei unserem Projekt? Es geht um die Gleichstellung von Frau und Mann, genauer gesagt, um die demokratische Gestaltung unserer Gesellschaft durch die Nutzung und Förderung der Potentiale *beider* Geschlechter in der Erwachsenenbildung.

Im Weiterbildungsgesetz vom 17. März 1995 steht zum ersten Mal die explizite Forderung nach der Gleichstellung der Geschlechter in folgendem Wortlaut: „Weiterbildung dient der Verwirklichung des Rechts auf Bildung. Sie soll durch bedarfsgerechte Bildungsangebote zur Chancengerechtigkeit, insbesondere zur Gleichstellung von Frau und Mann beitragen ...“ (§ 2). Und weiter heißt es bezüglich der Volkshochschulen und anderer Landesorganisationen und deren Bildungseinrichtungen: „Sie sollen ihre Aufgabe so wahrnehmen, dass die Grundrechte von Frauen und Männern auf Gleichberechtigung gewährleistet und bestehende Benachteiligungen von Frauen beseitigt werden. Die Programmplanung soll so gestaltet sein, dass die Teilnahme an Veranstaltungen auch für Personen mit Familienarbeit möglich ist“ (§ 3 (2)).

Somit geht dieses Gesetz davon aus, dass trotz formaler Gleichstellung die Lebenszusammenhänge von Frauen im Angebot der Weiterbildungsträger nicht genügend berücksichtigt werden. Wird dieses Gesetz ernst genommen, so ist zu untersuchen, an welchen Stellen in der Institution Volkshochschule den Lernbedürfnissen von Frauen in Bezug auf Angebotsform, Inhalte und Rahmenbedingungen konsequent Rechnung getragen werden muss.

Auch in einer „Frauen“-Institution wie der hiesigen Volkshochschule, deren Lehrkräfte zu ca. 66% und deren Kursteilnehmende zu ca. 74% Frau-



en sind, sind geschlechtsspezifische Muster zu finden, sei es bezüglich der Dozent/innen- oder der Kursteilnehmer/innen-Struktur, sei es in der Mikrosituation von Unterrichtsgestaltung.

Die Reproduktion von Rollenzuschreibungen durch Männer und Frauen verläuft subtil und unbewusst (dies beweisen vielfältige Unterrichtsanalysen aus der Frauenbildungsforschung und der Koedukationsforschung). Die Auswirkungen dieses „doing gender“ ist zum einen in dem immer noch schmalen Berufsspektrum von Frauen wiederzufinden. Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt zeigen, dass die verstärkte berufliche Integration von Frauen auch wieder im sich erweiternden Dienstleistungssektor von Pflege und Betreuung stattfindet. Zum anderen zeigt eine 2%ige Quote von Vätern im Erziehungsurlaub, dass die Frage der Kinderbetreuung zwischen den Geschlechtern nicht geregelt ist. Jedoch sind in dieser Zeit der Globalisierung mittels neuer Arbeitsformen wie Telearbeit und Mobilzeit die Geschlechter dazu aufgefordert, „Arbeit“ neu zu definieren und die Arbeitsleistungen in Beruf, Familie und Gemeinwesen neu zu verteilen.

## Gender-Arbeit

„**Gender**“ ist der Begriff für das durch gesellschaftliche Rollenzuteilung entstandene „soziale“ Geschlecht (im Unterschied zu „Sex“, dem biologischen Geschlecht). „**Gender-Arbeit**“ bedeutet somit nichts anderes, als sich mit der historischen Bedingtheit der eigenen und der anderen Geschlechterrolle auseinanderzusetzen. Ursachen und Wirkungen sind zu erkennen und zu verstehen, Differenzen zu sehen und ihnen gerecht zu werden. Machtverhältnisse und deren Ausübungsarten zwischen den Geschlechtern müssen durchschaut und Strategien zu deren Auflösung entwickelt werden.

In unserer Bildungsinstitution müssen wir somit genau auf die Schnittstellen zwischen Kursleitenden und Kursteilnehmenden, zwischen den pädagogisch Verantwortlichen und den Dozent/innen sowie auf die Strukturen der Institution schauen. Die Fragestellung muss immer lauten: Welche Auswirkungen hat diese Maßnahme auf das Lernen von Frauen, auf das Lernen von Männern? Hiermit übertragen wir den Ansatz des „mainstreaming“, der seit 1994 als Querschnittpolitik auf Europa-Ebene verfolgt wird, in den Bildungsbereich.

Uns geht es um den **Geschlechter-Dialog**. Frauenbildungsarbeit und die noch junge Männerbildung haben jeweils ihre eigene, notwendige Berechtigung. Schutz- und Reflexionsräume in geschlechter-homogenen Gruppen sind zur Standortfindung unabdingbar. Hier jedoch sollen beide Geschlechter miteinander konfrontiert werden. Männer sollen bewusst in eine bisher vorrangig von Frauen geführte Diskussion über Wege der Neugestaltung von beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben einbezogen werden und zur Geschlechter-Demokratie ihren eigenen, selbständigen Beitrag leisten.

Die Nutzung von Synergien ermöglicht Frauen wie Männern, Lehrenden wie Lernenden ein erfolgreicherer und bereicherndes Arbeiten. Ein bewusster Umgang mit diesen Potentialen setzt innovative Gestaltungskraft frei, die sowohl im beruflichen Einsatz wie in der Fürsorge für Familie und Gemeinwesen eingesetzt werden muss.

## **Projekt-Struktur und Projekt-Design**

Träger des Projekts ist die Volkshochschule Mainz mit einer Eigenbeteiligung von einem Drittel der Projektkosten. Das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung trägt zwei Drittel. Die Durchführung des Projekts liegt in den Händen einer Projektleiterin und einer Sachbearbeiterin. Sie arbeiten in Teilzeit. Die Laufzeit beträgt zwei Jahre. Am 15. September 1997 nahm das Projekt seine Arbeit für ein Jahr auf, wurde dann durch einen Folgeantrag um ein Jahr verlängert und ist somit bis zum 14. September 1999 befristet.

Ziel des Projekts ist es,

- den Diskurs um den geschlechterorientierten Ansatz im Bildungsgeschehen zu unterstützen und voranzutreiben;
- diesen Ansatz in die Bildungsgestaltung zu integrieren, um dadurch Behinderungen und Eingrenzungen von Frauen in ihrem Lernen und ihrer Lebensgestaltung sichtbar zu machen, zu beseitigen und damit das Geschlechterverhältnis zu verändern;
- Fragen zu stellen nach den zukünftigen gesellschaftlichen Erfordernissen und deren verantwortlicher Gestaltung durch Frauen und Männer: Welche Rolle spielen die Erwachsenenbildung und das Geschlechterverhältnis in ihren Institutionen?

Der Zugang beider Geschlechter zur Bildung wird auf allen Ebenen des Volkshochschulbetriebs analysiert. Grundlage bilden für uns die Richtlinien der Europäischen Kommission zum „mainstreaming“. Für unsere Projektarbeit an der Volkshochschule Mainz bedeutet dies zum einen eine Analyse der personellen Besetzung und somit der beruflichen Situation der in der Weiterbildung Tätigen. Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt jedoch auf der Analyse der Mikroebene von Lehr- und Lernstrategien und der Makroebene von Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen.

In einem ersten Schritt wurde ein Leitfadeninterview erstellt, das mit den hauptberuflichen pädagogischen Fachkräften in der Volkshochschule Mainz geführt wurde. Dies soll Aufschluss geben über das Problembewusstsein zur Geschlechterfrage in Bezug auf die Gestaltung des Weiterbildungsangebotes (Auswahl der Kursleitenden, Themenfestlegung, Rahmenbedingungen u.a.).

Weiterhin wurde ein Fragebogen für Kursleiterinnen und Kursleiter erstellt, welcher dieselben Fragen beantworten soll, sich jedoch stärker auf die Unterrichtsgestaltung hinsichtlich Form und Inhalt bezieht und entsprechende Bedürfnisse seitens der Teamenden ausfindig machen soll. Die Fragebögen wurden nach festgelegten Kriterien an ausgewählte Kursleitende aller Fachbereiche verteilt (ca. 20% der Kursleitenden, Rücklauf von 50%). Zwei Beispiele von Fragen und Antworten illustrieren die Resonanz (vgl. S. 122/123).

Die statistische Verteilung von weiblichen und männlichen Kursteilnehmenden und Kursleitenden wird fachgruppenspezifisch untersucht. Daran wird überprüft, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lehrbeteiligung nach Fachgruppen gibt. Zudem wird untersucht, welche Inhalte nachgefragt bzw. nicht nachgefragt wurden und ob a) einzelne Inhalte und b) unterschiedliche Veranstaltungsformen auffällige geschlechtsspezifische Beteiligungsquoten aufweisen.

Den Weiterbildungs-Maßnahmen (siehe unten) ging eine selektive Befragung der Kursteilnehmenden in Form einer Fragebogenaktion voraus, welche die Bedürfnisse in Bezug auf Lernformen und Lernziele eruierte und sie unter geschlechtsspezifischen Aspekten analysierte.

Es wurden Kontakte mit anderen Erwachsenenbildungsinstitutionen und Dachverbänden aufgenommen, die sich mit dem Thema „Gleichstel-

### Fragebeispiele mit einigen Antworten:

#### „Interessiert Sie die Geschlechterfrage in der Weiterbildung?“

Rückmeldungen lagen von 24 Frauen und 6 Männern vor. Die Geschlechterfrage stieß bei beiden auf großes Interesse, insbesondere im Hinblick auf die Kursgestaltung, aber auch hinsichtlich Verbesserungen in der beruflichen Stellung.

#### Einzelne Rückmeldungen von Frauen:

##### *Berufsstand*

Frauen sind zahlreich vorhanden, z.B. sind in meinem Bereich Sozialpädagogische Familienhilfe 100% Frauen. Alle in untergeordneten Positionen. Die Chefin ist als einzige kinderlos.

Benachteiligung/Ausnutzung von Frauen: Sicherheit/Bezahlung/Status der Arbeit für Männer nicht viel besser (für alle ohne eine feste Stelle gleich).

Ja, da es sich vorwiegend um einen Frauenberuf handelt.

Es interessiert die Rolle der Frau in der Erwachsenenbildung.

##### *Kursgestaltung*

Interessiert mich: Welche Frauen kommen, mit welchen Interessen, Familienfrauen? Wer betreut die Kinder? Vereinbarkeit Familie – sonstige Interessen.

Ein häufiges Thema ...

Mangelndes Selbstvertrauen und höhere Bereitschaft zum Arbeiten bei Frauen machen eine besondere Unterrichtsgestaltung wünschenswert.

Bis jetzt nicht sehr interessant, wäre aber überdenkenswert.

Unterscheidung zwischen Frau und Mann ist oberflächlich. Alter und soziale Lage spielen auch eine Rolle.

Ja, da hauptsächlich von Frauen besucht!

**„Stellen Sie Lernschwierigkeiten fest, die Sie aufgrund Ihrer Erfahrung als ‚geschlechtstypisch‘ bezeichnen würden?“**

Geschlechtstypische Lernschwierigkeiten wurden – nicht unerwartet – eher von Frauen genannt.

**Äußerungen der Kursleiterinnen**

Frauen und Männer lernen anders, aber nicht besser oder schlechter. Schwierigkeiten ergeben sich bei Frauen oftmals durch äußere Bedingungen, z.B. Zeitmangel, da für die Kinder und Familie verantwortlich.

Frauentypisch: Geringes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl führen oft zu übermäßigem Leistungsstreben (Neigung zu Perfektionismus).

Misserfolgserlebnisse wirken oftmals verstärkend → Überforderung.

Überwiegend Frauen nehmen sich gerade am PC zurück, müssen mehr ermuntert und gelobt werden, um sich gegenüber anderen durchzusetzen; besucht ein Ehepaar gemeinsam das Seminar, lässt die Frau oftmals ihrem Mann den Vortritt, gibt sich die Schuld bei Fehlern.

**Äußerungen der Kursleiter**

Bei meinen Kursen (Astrologie) nehmen hauptsächlich Frauen teil; ich vermute, dass bei Frauen eher das Bedürfnis nach Mitteilung und Reflexion psychischer Prozesse und Dynamiken besteht.

Teilnehmerinnen haben zumeist besser Zugang zu ihren Gefühlen und mehr Problembewusstsein als männliche Teilnehmer.

Weniger. Allerdings gibt es Themen in meinem Unterricht, die eher frauen- als männertypisch aufgefasst werden (künstlerische Kurse).

Frauen haben meist eine höhere Hemmschwelle beim Anwenden von Verteidigungstechniken. Sich selbst als ernstzunehmende Kämpferin zu erkennen, ist für viele Frauen ein Problem.

lung“ und dem „Geschlechterdialog“ in der Weiterbildung auseinandersetzen.

Im Mai 1998 fand eine Tagung für Kursleitende aller Fachbereiche zum Thema „Weibliches und männliches Lehren, Lernen und Gestalten“ statt. An die Tagung schloss sich direkt eine einführende Maßnahme Gender-Analyse/Gender-Training für Kursleitende aller Fachbereiche an.

## Die Ebene der Kursleitenden

*„Lehr- und Lernprozesse finden statt im System der Geschlechterhierarchie und in ihnen wird ‚doing gender‘ praktiziert. ... Frauen und Männer ... tragen ihre Erfahrungen, ihre Verarbeitungsformen, ihre Deutungen der Geschlechterhierarchie in die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen mit ein“ (Nyssen 1996, S. 55).*

In den Fachbereichen Gesundheitshandeln, Berufliche Bildung, Sprache und Kommunikation sowie im Fachbereich Kulturelle Bildung folgten im Herbst 1998 und im Frühjahr 1999 Seminarreihen, die den Gender-Ansatz in direkten Bezug zu Unterricht setzten. Die einzelnen AGs hatten folgende Schwerpunkte:

- Erstellen von Kriterienkatalogen für eine geschlechter-gerechte Pädagogik in Bezug auf Sprache- und Kommunikationsverhalten, Lernklima, Lernsituation und Lerninhalte (AG Sprache und Kommunikation).
- Erstellen von Evaluationsbögen zur Selbstvergewisserung der Kursleitenden wie zum Feedback für Kursteilnehmende (bringt den Transfer auf die Ebene der Kursteilnehmenden, AG Sprache und Kommunikation und AG Berufliche Bildung).
- Unterrichtssimulation, Ausarbeitung einzelner Unterrichtssequenzen nach geschlechter-gerechten Kriterien (AG Sprache und Kommunikation).
- Erarbeitung neuer Zielgruppenkonzeptionen für Kursteilnehmende unter geschlechter-orientiertem Ansatz (AG Gesundheitshandeln).
- Ausarbeitung eines modularen Weiterbildungsangebotes für Kursleitende unter dem Gender-Ansatz (AG Berufliche Bildung).
- Entwicklung einer Kursreihe zum Thema „Weibliches und männliches Lehren, Lernen und Gestalten“ mit Angeboten aus allen Fachbereichen.

## **Sprache und Kommunikation: Geschlechterperspektiven im Sprachunterricht (Zwischenergebnis)**

**Ziele** des ersten Workshops waren:

- die Entstehung und Funktion von Sprache zu beleuchten
- die Auseinandersetzung mit Sprache innerhalb der Frauenbewegung zu verstehen
- Erfahrung der Kursleiterinnen und Kursleiter a) im Umgang mit Sprache und b) bezogen auf das unterschiedliche Sprach- und Sprechverhalten von Frauen und Männern zu sammeln
- die Strukturen von Sprechsituationen unter geschlechtsspezifischen Aspekten anzusehen.

Erste **Ergebnisse** dieser Betrachtungen und Beobachtungen waren:

- Frauen und Männer kommunizieren anders; sie verbinden mit ihrem kommunikativen Verhalten andere Interessen und es ist im Unterricht schwer, den verschiedenen Interessen gerecht zu werden; sie kommunizieren mit unterschiedlichen Emotionalitäten
- die Kommunikation zwischen Männern und Frauen ist schwierig
- die Themen der Texte in den Lehrbüchern sind oft an den Lebenswirklichkeiten von Männern orientiert
- Frauen sind einen „Tick“ neugieriger
- in vielen Sprachen kommen Frauen nicht vor
- Sprache ist Macht

Daraus könnten sich die folgenden **Konsequenzen** für die Bildungsarbeit ergeben:

- Sprache vermittelt Anerkennung, deshalb ist es wichtig darauf zu achten, welche Lebenswirklichkeiten in Sprache vorkommen, was benannt wird und was nicht, was benennbar ist und was nicht
- Sprechsituationen können zum Reden über die eigenen Erfahrungen anregen oder zum Schweigen und Verschweigen beitragen; sie sollen so gestaltet sein, dass unterschiedliche Wirklichkeiten sichtbar werden können.

## Die Ebene der hauptberuflichen pädagogischen Fachkräfte

*„Aspekte des Geschlechterverhältnisses liegen auf allen Ebenen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Sie beziehen sich auf die Möglichkeiten der Partizipation innerhalb der institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung ebenso wie auf die Lernchancen der männlichen und weiblichen Teilnehmenden“ (Derichs-Kunstmann 1998).*

Auf der Ebene der Fach- und Fachbereichsleitenden werden die Organisationsformen der Institution Volkshochschule unter geschlechterorientiertem Ansatz beleuchtet. Folgende Fragestellungen sind zu beantworten:

- Wie ist das Weiterbildungsangebot für Kursleitende in Form von Geschlechterdialogen zu verankern?
- Wie ist der Einsatz von Kriterienkatalogen und Evaluationsbögen verbindlich zu machen?
- Wie sind unter dem geschlechterorientierten Ansatz entwickelte Kursangebote zu präsentieren und in das VHS-Programm einzubinden?
- Wie kann das Angebot einer umfassenden Kinderbetreuung an der VHS verwirklicht werden?
- Wie kann nach Projektende ein Gender-Steuerungsteam eingerichtet werden und wo ist es anzusiedeln?

## Schlussbemerkung

Dieser Bericht ist Projektbeschreibung und Momentaufnahme zugleich. Der ihm zugrunde liegende Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Der Stand unserer Arbeit und die künftigen Maßnahmen zur Verankerung des Gender-Ansatzes werden erst in Kürze der Öffentlichkeit präsentiert, einem Fazit kann hier nicht vorgegriffen werden. Wir hoffen aber, dass unsere Erfahrungen auch für andere Einrichtungen verfügbar und von Nutzen sein können.

### Literatur

- Nyssen, Elke: Geschlechterhierarchie und „doing gender“ in Schule und Weiterbildung. Zur Kontinuität von Bildungsprozessen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Band 14, 1996, S. 55
- Derichs-Kunstmann, Karin: Vom Geschlechterverhältnis in der Weiterbildung zum „Gender-Training“. Entwicklungen der Geschlechterthematik. In: Kettschau, I./de Sotelo, E. (Hrsg.): Einführung in die Frauenforschung: Weiterbildung. Weinheim 1998.



## *Der panaromatische Donnergurgler*

*Erhard Schlutz*

### **Laudatio**

Die Jury des Preises für Innovationen in der Erwachsenenbildung vergibt 1999 einen Sonderpreis an Salome Kammer und Peter Ludwig für die Schallplatte „Der panaromatische Donnergurgler“. Das Werk mit dem geheimnisvollen, gleichwohl vielsagenden Titel überzeugt in erster Linie durch die künstlerische Qualität.

Die Schallplatte enthält 15 Stücke, von Pianist und Komponist Peter Ludwig arrangiert, collagiert sowie einfühlsam begleitet und von Salome Kammer gesungen, bedeutsam gesprochen oder ekstatisch gekeucht. Die musikalische Form entzieht sich der eindeutigen Zuordnung. Als formale Basis dient wohl das deutsche Kunstlied – das Schubertsche Wanderermotiv erscheint immer wieder als Ostinato in der Klavierbegleitung –, wird aber durch Modernes, wie Geräuschimitationen, Lautmalereien, Sprechgesang, synkopierte jazzige Einschüsse aufgerauht und bekommt durch ariose Koloraturen, Chanson, Küchenlied, Schlager der 20er und 50er Jahre, Folkloristisches aus Fernost und Südeuropa (Italien, Frankreich, Bayern) durchaus kulinarische Züge. Neu ist das nicht immer im Einzelnen, aber es ist bemerkenswert, wie dem Komponisten und Pianisten Peter Ludwig das blitzschnelle Switchen zwischen Passagen und Stilen gelingt und wie kongenial Salome Kammer seine Vorlagen ausfüllt und weitertreibt.

Mit stupendem Stimmumfang meistert sie alle Höhen und Tiefen ebenso wie die stilistischen und dynamischen Wechsel. Betäubenden lyrischen Wohllaut verströmt sie in den eher romantischen Liedern („Wanderung“, „Wasser“, „Traum und Wirklichkeit“, hier im 1. Teil!); ekstatisch ihr Ausdruck in „Die fünf Tibeter“, perlende Koloraturen (z.B. im Titellied „Der panaromatische Donnergurgler“) stehen ihr ebenso zu Gebote wie das Schwebenlassen des Tons zwischen Dämonischem und Banalem (Meint man in „Tanzlusi“ nicht Christa Ludwig mit großer Mahlerscher Klanggebärde zu hören?). Ihre Stimme gibt uns italienische Lebenslust („Menu italiano“) ebenso wie die Traurigkeit des französischen Chansons („Lire“)



und die Erinnerung an die kesse Göre der 50er Jahre, die wir damals schon selbst gern gewesen wären, und ihren gewagten Rock 'n Roll („Teddybären“). Dabei ist sie vor allem auch eine begnadete Sprecherin – und dies nicht nur in den Passagen, in denen Sprechgesang vorgesehen ist. Sie weiß die Bedeutsamkeit von Worten zu unterstreichen, selbst wenn sie flüstert („Schüchternheit“), aber ebenso kann sie schneidend-militärisch oder brechtisch-belehrend im Ton werden („Loslassen“). Vielleicht kann die Feststellung, dass Salome Kammer bei allem nötigen Ernst durchaus auch Sinn für das Frivole, ja Pikante hat („en français“, „Lustgarten“!), das Interesse an diesem Werk erhöhen.

Aber, so höre ich schon des Lesers, der Leserin Zwischenruf, selbst große Kunst rechtfertigt noch keine pädagogische Auszeichnung! Und da muss ich Ihnen leider recht geben. Erwachsenenbildung kommt hier erst ins Spiel über die Texte und den Anlass der Produktion. Es handelt sich um einen Auftrag der Münchner Volkshochschule zur Hundertjahrfeier, die Texte des aktuellen telefonbuchstarken Programmangebots umzusetzen in ein künstlerisches Ereignis.

Entstanden ist ein Spaß, der artistisches Können, parodistische Lust, vielleicht auch Kritik in einer verspielten Melange zusammenbringt.

Nun ist Spaß auch nicht unbedingt ein pädagogisches Kriterium! Versuchen wir also, der Begründung des Sonderpreises mehr Deutungstiefe zu geben:

Mit dem „panaromatischen Donnergurgler“ wird ein anderer Blick mög-

lich auf das gegenwärtige Angebot der Weiterbildung. Dieser vermag alle Beteiligten humorvoll aufzuklären über eingeschliffene Verhaltensweisen bei der Publikumsansprache, Züge eines neuen „Jargons der Eigentlichkeit“, die sich andeuten. Eine wichtige Spielart der lernenden Organisation ist sicherlich die lachende Organisation. Insofern gebührt der Münchner Volkshochschule ein herzlicher Glückwunsch für den Mut, in solch erfrischender Weise Geburtstag zu feiern.

Aber die Doppelbödigkeit, die sich auftut durch die Bearbeitung des Ausgangsmaterials und seine musikalische Interpretation, erlaubt uns, eine Deutungsstufe tiefer vorzudringen und zu sagen: Hier wird die gegenwärtige Umbruchsituation öffentlich verantworteter Weiterbildung zwischen Markt und Staat symptomatisch sichtbar. Wie die Musik kenntlich macht, schwankt das Marketing der Ankündigungstexte zwischen konträren Zielen: inniger Einfühlung in die bildungswillige Seele (mit ihrer „Liebe unterm Schnittlauchstengel“), unterschwelliger Erotik („Lustgärtnerei“), Kundenfang mit günstigem Preis-Leistungs-Verhältnis („Ich brauche keine Millionen .... nur einen einzigen Zwanzig-Mark-Schein, um eine Origami-Figur zu falten“), aber mit deutlichen Resten eines Betreuungs- oder Krankenschwesternjargons („Wir wollen <den> Bärenveteranen wiederentdecken“) und behördlicher Sprache („KN eins, vier, zwei, sechs“ – zugleich eine Wendung von kafkaesker Rätselhaftigkeit!).

Aber ich glaube drittens sagen zu dürfen, dass Text und Musik auch etwas über unsere gesellschaftliche und individuelle Verfasstheit im Ganzen ausdrücken. Achten Sie im Lied „Lire ... en français“ einmal darauf, wie hier mancherlei schweifendes Begehren zum Ausdruck kommt („pour ceux qui veulent“), die Hoffnung auf Pläsier, das sich dann als bloßes Lesevergnügen („le plaisir de lire“) herausstellt. Auch im darauf folgenden Lied, der „Wanderung zum Deixelfurther See“ scheint sich schon der Himmel aufzutun – bevor die Wanderung in den „Feuchtgebieten“ stecken bleibt. Und dann der krakeelende italienische Kochlehrer („Menu italiano“), der schon im Genuss des Mahles zu schwelgen scheint und doch nur („prepariamo“) zur Vor- und Zubereitung animiert. Viele andere solcher Stellen und Momente („Schüchternheit“) dieses Werkes lassen eine letzte Deutung und zugleich Preisbegründung zu: Geht die Botschaft dieses Kunstwerks nicht weit über die Erwachsenenbildung hinaus, zielt sie nicht auf unsere Erlebnisgesellschaft insgesamt, die mancherlei Lüste verspricht, aber dann doch eben mit der Vorlust sich begnügen muss?

Peter Ludwig

## Aus der Komponistenwerkstatt

Wenn man als Komponist das VHS-Kursbuch in die Hand gedrückt bekommt mit dem Auftrag, Kurse zu vertonen, im Hinterkopf, drängt sich blitzartig erstens der Gedanke auf „Das ist ja ein Kosmos von Möglichkeiten!“ und etwas später zweitens „Wie sollen die paar Zeilen eines einzelnen Kurses das ‚Libretto‘ für einen Song, für ein Melodram oder sonstwas hergeben?“. Es beginnt die Suche nach den Reizwörtern, nach irgend etwas, was die Fantasie anregt: Folglich stieß ich zuerst auf den „Panaromatischen Donnergurgler“. Die Vorlage bot schillernden Inhalt, direkte Rede, ungewöhnliche Begriffe. Ein Ausnahmekurs aus meinem Blickwinkel. Allerdings stellte ich bald fest, dass auch Texte, die mit blutleerer Nüchternheit ein Kursprogramm beschreiben, in Verbindung mit ironisch komponierter „Gefühlsmusik“, also einer Musiksprache, die man „irgendwoher“ schon kennt, Erlebnisabenteuer beim Anhören liefern.

Natürlich erlaubte ich mir als Librettist, Texte einfach als Material zu sehen, das ich nach musikalischen Notwendigkeiten in eine Form brachte, die den Eindruck entstehen lassen kann, es handle sich hier von Anfang an um ein „gereimtes“ Exemplar im Kursangebot. Die Urkraft einer 4-taktigen Melodie, die im traditionellen Song-Gestus auf eine Dominante hinführt, um sich mit voller Wucht in die unausweichliche Tonika oder einen Trugschluss zu stürzen, ermöglicht jede Art von Wort-, Silben-, Satzteilwiederholung bzw. Wort- und Satzstellung auf der Grundlage der Hörerfahrung eines an Klassik- wie Unterhaltungsmusik geschulten Publikums. Entscheidend für die Realisierung dieser Stücke war natürlich die enorme Begabung von Salome Kammer, selbst unsinnigste Begriffe mit größter Betroffenheit und virtuoser Stimme zum Ausdruck bringen zu können. Die traumhaften Möglichkeiten der Sängerin erlaubten mir, extreme Lagen, Sprach- und Gesangsarten nutzen zu können. Abschließend darf ich sagen, dass vielleicht kaum jemand, der sich nicht mit Komposition und entsprechender „Textverarbeitung“ befasst, auf die Idee kommen kann, es überhaupt für möglich zu halten, das Kursbuch einer VHS zu

Transib. Eisenb.

1

Musical staff 1: Treble clef, key signature of one flat (Bb). Chords: Gm, Gm, Eb7, Eb7. Lyrics: Gu, Gu, nu, lu.

Musical staff 2: Treble clef, key signature of one flat (Bb). Chords: Gm, Gm, Eb7, Eb7. Lyrics: Trans Trans Trans Trans, Trans lu - lu!

Musical staff 3: Treble clef, key signature of one flat (Bb). Chords: Gm, Gm, Eb7, Eb7. Lyrics: Transi Transi Transi Transi, Trans lu lu

Musical staff 4: Treble clef, key signature of one flat (Bb). Chords: Gm, Gm, Eb7, Eb7. Lyrics: Transibi, Trans lu lu

Musical staff 5: Treble clef, key signature of one flat (Bb). Chords: Gm, Gm, Eb7, Eb7. Lyrics: Transibiti, Trans lu lu lu! lu! lu!

Musical staff 6: Treble clef, key signature of one flat (Bb). Chords: Gm, A7, Gm, Gm. Lyrics: Trans-ti-bi-tische Eisenbahn von Be da post wot Pekinp

STAR-12 System V. 1. Druck

Traustüb. Eisenb.

1 & Uhr 30 bis 20 Uhr  
 für mit des

2 FINE  
 die 9 tausend 9 hundert 5 + 70 kilo me tes

laufe und 8 Tage dau - - - erde Schifahrt von Buda pest über

Moskau Irku u u sk Ulan Bator nach Peking im Reich der

Mitte ist nicht nur ein va-vo feiliches Er les wis jodson

bietet auch die Möglichkeit recht billig nach China zu kommen

„SFAIR“-12 System Nr. 965 „Glocke“

at FINE

vertonen. Im vorliegenden Fall glaubte Susanne Heil, die Programmdirektorin der Münchner Volkshochschule, daran und sie hat uns damit einen unglaublichen Spaß bereitet und uns die Möglichkeit geboten, ungeahnte Erfahrungen zu sammeln, und darüber hinaus natürlich die Chance, eine CD zu realisieren.

Zum Schluss noch ein Beispiel für Originaltext und Bearbeitung: (aus Traum und Wirklichkeit)

-Hilfe, ich kann mich nicht entscheiden>die Qual der Wahl verzögert manches Handeln<

Hilfe, Hilfe, Hilfe!

ich kann, ich kann mich nicht entschei-den,

Hilfe, Hilfe, Hilfe!

Ni-icht e-entscheiden kann ich mich.

>Die Qual der Wahl, die **Wahl der Qual**,

verzögert ma-anche-es Handeln.

Nicht entschei-eiden kann ich mich,

nicht entschei-eiden kann ich mich, entscheiden, entscheiden

ka-a-a-a-a-a-a-a-a-a-nn ich mich ni-icht.<

### **Salome Kammer**

studierte zunächst Musik mit Hauptfach Violoncello in Essen und Mannheim. Es folgte ein 5-jähriges Engagement als Schauspielerin an den städtischen Bühnen in Heidelberg. Daraufhin ging sie nach München, um bei den Dreharbeiten zu dem Film-Epos „Die zweite Heimat“ von Edgar Reitz in der Rolle der Cellistin Clarissa mitzuwirken. Seither ist Salome Kammer an verschiedenen deutschen Bühnen im Bereich Schauspiel und Musical zu Gast. Außerdem hat sie sich als Stimm-solistin im Bereich der Neuen Musik einen Namen gemacht und konzertiert im In- und Ausland. Zahlreiche CD- und Rundfunkproduktionen dokumentieren ihre künstlerische Tätigkeit.

### **Peter Ludwig**

studierte Klavier und Komposition in Detmold, ohne seinen lebenslänglichen Autodidaktenstatus in Frage stellen zu lassen. Er komponiert für Film, Theater und Tanz-Theater; seine Bühnenmusiken werden u.a. in München, Berlin, Hamburg, Wien, Paris, Amsterdam, Tokyo und Mar-

seille aufgeführt. 10 Jahre lang war Peter Ludwig als Pionier im musiktherapeutischen Kosmos der Kinder- und Jugendpsychiatrie tätig. Seit 1984 ist er Komponist und Pianist im Duo „Tango Mortale“.

Schallplatte zu beziehen über:

Münchener Volkshochschule

Postfach 80 11 64

81611 München

Tel: 089-48006 188

Bestellnummer: 0134510





**PERSPEKTIVEN**



*Erhard Schlutz*

## **Medien – Motor oder Mittel pädagogischer Innovationen?**

„Innovation“ wird meist assoziiert mit technischem Fortschritt, der Erfindung und Optimierung technischer Produkte. Im Zentrum der neuesten technisch-ökonomischen Revolution stehen die Informationstechniken, durch die Wissen zum entscheidenden Produktionsfaktor wird. Liegt es da nicht nahe, pädagogische Innovationen vor allem von Fortschritten der pädagogischen Technik oder von technikunterstützten Instruktionsprozessen zu erwarten? Erscheint es nicht zwingend, dass die Informationsmedien auch die Lernhilfen stellen, die zur Bewältigung des von ihnen verursachten Wandels beitragen? Zumal „Information“, „Wissen“ und „Lernen“ ohnehin meist gleichgesetzt oder doch in einem Atemzug genannt werden.

Zweifellos werden die künftigen Anforderungen unsere herkömmlichen Wissenskapazitäten und Lernpotentiale übersteigen (besonders deutlich: Gerhard Fischer in Dohmen 1999). Variablere Lernformen und Lernarrangements werden nötig sein, um allein der erwartbaren Ermüdung durch das lebenslange Lernen zu begegnen, aber auch um orts- und zeitunabhängigere Lerngelegenheiten, anwendungs- und realitätsnahe Simulationen von Problemlagen und Anwendungserfordernissen zu ermöglichen. Vielfältigere Medien, so muss man hoffen, werden in all diesen Fragen Erleichterung bringen. Damit dies gelingt, dürfen aber die Differenzen zwischen Information, Wissen und Lernen nicht vernachlässigt werden. Informationen, gespeicherte Daten, scheinen ein Wissen ohne Lernprozesse zu versprechen (Jürgen Mittelstraß in BMBF 1998). Wissen dagegen ist geprüfte Information, es wird subjektiv gebildet und an das bisherige Wissen rückgebunden. Informationen werden – praktischerweise, sonst könnte dies nicht so schnell geschehen – nicht erworben, sondern einfach übernommen. Informationsmedien stellen also nicht automatisch didaktische Medien dar, die den Prozess der subjektiven Aneignung von Wissen ermöglichen helfen sollen.

Einsendungen zu einem Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung können zwar den Stand der Medienentwicklung und der Medien-

didaktik nicht repräsentativ spiegeln, die Einsender aber erheben für ihre Produkte einen Anspruch auf Innovation, so dass bei der Prüfung dieses Anspruchs sich Gesichtspunkte dafür ergeben können, welche Kriterien von pädagogischer Innovation damit erfüllt werden und wo aus erwachsenendidaktischer Sicht noch Wünsche an die Medienentwicklung offen bleiben. Solche Fragen stellen sich besonders nachdrücklich angesichts der Tatsache, dass bei der diesjährigen Preisverleihung kein Projekt einen Preis bekommen hat, das zentral aus einem Medienangebot besteht oder ein Medium in den Mittelpunkt stellt, und dies, obwohl es über ein Dutzend entsprechender Einsendungen gegeben hat, die z.T. als bemerkenswert konzipiert oder ausgearbeitet erscheinen. Nun ist bei der Preisverleihung 1998 ein Modellversuch ausgezeichnet worden, der in puncto Simulationsmöglichkeiten, Interaktivität und Kommunikation weiterreichend war als alle Einsendungen zur Verleihung 1999. Dieser Anspruch war vielleicht schwer zu überbieten (hat aber wohl auch dazu geführt, dass das damalige Projekt nicht verstetigt worden ist).

## **Medien und Lernarrangements**

Beginnen wir mit den Einsendungen, die „alte“ Medien favorisieren. An ihrer Machart und ihrem Einsatz lässt sich etwas leichter ablesen, was man denn von „neuen“ Medien erwarten möchte – abgesehen davon, dass sie bunter und bewegter sein mögen.

Eine Bildungseinrichtung besinnt sich beispielsweise auf das ursprüngliche revolutionäre Medium Buch. Mit dem Buch kann „selbst organisiert“ gelernt werden, d.h., man liest es selbst. Was dem Buch fehlt, ist – in der Sprache der neuen Medien – „Interaktivität“ (Begriffe hier und im Folgenden weitgehend nach: Astleitner/Leutner 1998). Diese Feststellung korrespondiert zwar nicht mit der Psychologie des Lesens, die eine heftige Interaktion zwischen Leser und Text unterstellt, aber richtig ist: Der Leser wird durch das Buch nicht explizit aufgefordert, etwas zu tun, rückzufragen, die Ergebnisse seines Leseprozesses kundzutun. Die Bildungseinrichtung ermöglicht deshalb eine Einführung durch einen Experten und die Auseinandersetzung über den Text in einer Abschlussveranstaltung. Dazwischen müssen die Bücher zu Hause gelesen werden, im wesentlichen Sachbücher, z.B. zu Fragen der Finanzierung, des Selbstmanagements, des Marketings, des Arbeitsrechtes, der Erziehung und Gestaltung. Von

diesen Angeboten kam im ersten Anlauf nur (oder immerhin) ein Fünftel zustande.

Nun sind Sachbücher der genannten Art ideale Medien des zeit- und orts-unabhängigen Selberlernens. Sie werden selten linear von vorn bis hinten gelesen, sondern selektiv nach Vorkenntnissen, Zwecken, konkreten Anforderungen. Hinzukommen wird die Vorstellung der Konsumenten, dass man das, was man in dem einen Medium (Buch) befriedigt erledigen kann, in einem anderen (Bildungsveranstaltung) nicht noch einmal verdoppelt haben möchte. So sind alle Versuche gescheitert, in größerem Umfang Medienkritik in Bildungseinrichtungen zu etablieren, indem man beispielsweise gemeinsam Fernsehsendungen sieht und darüber spricht. „Wenn ich zur Volkshochschule gehe, möchte ich nicht noch einmal fernsehen, deshalb gehe ich ja gerade von zu Hause weg.“

Diese Erfahrung könnte Bildungseinrichtungen auch davor warnen, eine wesentliche zukünftige Aufgabe in der Einführung in Lernprogramme und deren Nutzung zu sehen. Im Hinblick auf „autonome“ Medienangebote scheint dies eher erfolgversprechend in Verbindung mit einer Medienausleihe bzw. Mediothek. Anders sieht es aus im Hinblick auf den Gebrauch von Programmen, die eine Schnittstelle zur personalen Unterstützung oder zum sozialen Lernen aufweisen, wie etwa die Fernstudienangebote mit ihren Studienzirkeln. Dort wird der klassische Studienbrief immer noch genutzt, auch als Begleitmaterial für Internet-Seminare.

Aber auch die Art der „konventionellen“ Fernstudienbriefe ändert sich. Das zeigen die neu gefassten Studienbriefe zu den Themen „Älterwerden“ bzw. „Familie“ der Evangelischen Arbeitsstelle für kirchliche Dienste. Nach eigener Einschätzung kanalisiert den früheren Fassungen dieser Studienbriefe den Lernprozess zu stark, indem sie einen gestuften Wissenserwerb didaktisch vorherzubestimmen versuchten. Dabei seien Problemorientierung und Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses zu kurz gekommen. Die neu gestalteten Lehrmaterialien sind deshalb nicht mehr in der Art einer instruierenden linearen Lektionenfolge angelegt, sondern bieten thematisch orientierte Materialpools an: Primärtexte aus Dichtung und Wissenschaft, zusammenfassende Texte (z.B. zu unterschiedlichen Therapieschulen), Bilder, Comics, Fallbeispiele und vieles mehr. Diese Materialien stehen in jeweils eigentümlicher Spannung nebeneinander, bieten Anlass zum Entdecken von Problemen und zur Reflexion. Fragen

zur Wiederholung und zur Diskussion in Studienzirkeln, die ebenfalls weitgehend offen konzipiert sind, runden die Themenschwerpunkte ab.

Dem inhaltlichen Wert dieser weithin vorzüglichen problemzentrierten Text- und Bildsammlungen kann hier nicht weiter nachgegangen werden. Vielmehr soll eine didaktische Hintergrundüberlegung ins Spiel gebracht werden, die erst recht mit Blick auf die neuen Medien anzustellen ist. Was an diesem „konventionellen“ Lehrmaterial Fernstudienbrief auch in formaler Hinsicht modern wirkt, ist die kunstvolle Komposition von „Lernumgebungen“, womit gleichsam der Anlass- und Begegnungscharakter alltäglicher Lernanreize imitiert wird. Solche nicht-linearen, nicht an Vorstellungen einer besten Lehrprogression orientierten Lernarrangements fordern heute viele: sei es im Hinblick auf die Mediengestaltung, sei es für den Präsenzunterricht. Begründet wird dies unterschiedlich: mit älteren Vorstellungen vom Wert entdeckenden Lernens oder mit der konstruktivistischen Überzeugung, dass das Individuum ausschließlich selbstgesteuert lerne und deshalb ohnehin nicht durch eine vorgegebene Lehranordnung zu dirigieren sei, aber auch mit fachspezifischen Erkenntnissen.<sup>1</sup>

All diese und andere mögliche Erläuterungen mögen plausibel erscheinen, solange man nicht unterstellt – und dieses Argument wird in der Geschichte der Pädagogik immer wieder gern benutzt –, das Lernen würde dadurch natürlicher und ursprünglicher, denn Lernumgebungen „inszenieren authentische Begegnungen mit dem Themengebiet, anstatt Stoff zu vermitteln“ (Thissen in Nispel, Band 1, S. 35). Falsch, denn in jeder Lernumgebung hat es der Lernende mit Artefakten zu tun, mit Gegenständen, die für ihn ausgewählt wurden. Sehr richtig wird deshalb auch im Hinblick auf ein komplexeres Set von Medien und Methoden von „Lernarrangement“ gesprochen, was das Hergestellte und die Lehrabsicht durchscheinen lässt.

Die Fernstudienbriefe zum Thema Altern und Familie benutzen eine inhaltlich breitere und vielfältigere Anlage, um Problemreflexion auszulösen, nicht geradewegs auf „die“ Lösung zuzusteuern. Trotzdem werden sich intelligente Nutzer/innen häufig fragen, was denn die Schöpfer dieses Arrangements von kostbaren Häppchen mit ihnen vorhaben. Das Verfolgen dieser „Metaspur“ lässt die Künstlichkeit der Konstruktion erkennen, fördert aber zusätzlich noch die gewollte Auseinandersetzung. Da-

bei hat der Fernstudienbrief den Vorteil, dass er als Ganzer zu überblicken ist, was die Selbständigkeit des Lernenden erhöht.

Dies ist bei technisch komplexeren Medien aber selten der Fall. Durch ihre Realitätsfiktion (z.B. mit Hilfe von Videoszenen) bestärken sie zudem den Eindruck, man habe es mit Natur oder doch mit einer zweiten Natur zu tun. Dem Nutzer wird sicher bewusst sein, dass er sich auf ein Spiel einlässt, um weiterzukommen. Aber wieweit kann er erkennen, welche Auswahlkriterien, Methodenkonstruktionen und Lehrabsichten dahinter stehen, wenn schon Pädagogen solche Arrangements als „authentische“ ausgeben?

## **Modalität und Simulation**

Neue Medien nutzen unterschiedliche Modalitäten der Sinneswahrnehmung (sprachlich, visuell, auditiv und Kombinationen davon) und sprechen damit nicht nur mehr „Eingangskanäle“ und Lernertypen an, sondern können Lerngegenstände damit vielfältiger präsentieren und simulieren.

Noch nahe an der Form eines Studienbriefes ist das Programm des Westermann-Verlages auf CD-ROM „Gutes Deutsch – gute Briefe“. Das Programm beruht auf einem bewährten Lehrbuch, so dass die Qualität der fachlichen Grundlage außer Zweifel steht. Kaufmännisches Schreiben soll anlass- und zweckorientiert in einer ganzheitlicheren Form vermittelt werden. Diesem Vorsatz setzt der Stoff selbst deutliche Grenzen. Denn zur Textgestaltung müssen Massen von Schriftzeichen bewegt werden, was die Modalität, die Vielfalt der medialen Kanäle einschränken muss. So bleiben Bilder und Töne dem „Rahmenprogramm“ überlassen; man betritt das Programm durch einen virtuellen Firmeneingang, hört die Stimme der Empfangsdame, kann von dort aus vier typische Betriebsabteilungen erreichen, die durch Standbilder des jeweiligen Inventars (z.B. Ablage, Anrufbeantworter, Diktiergerät) repräsentiert werden. Ein Mausklick auf das Telefon zum Beispiel lässt die Stimme des Chefs ertönen, der die Aufgabe gibt, einen Auftrag schriftlich an eine andere Abteilung weiterzuleiten. Solche Anreize wirken aber willkürlich, nicht an den Notwendigkeiten wirklicher Betriebsabläufe und Bürokommunikation orientiert, zumal die Betriebsrealität ansonsten ohne Akteure und Kommunikationspartner bleibt. Ohne Kommunikation und ohne Planspielelemente schaf-

fen die multimedialen Accessoires aber nicht, was sie eigentlich erreichen sollten: die Bedingungen und Ziele für das Textverfassen so zu veranschaulichen, dass der Lernende nicht nur auf seine allgemeine Abstraktions- und Sprachfähigkeit zurückverwiesen wird.

Im Bereich der Übungen und ihrer Unterstützung ist das Medium allerdings viel einfallsreicher als im Bereich der Präsentation. So werden Hilfsmittel für die Gestaltung von Bürokommunikation angeboten, die beim Schreiben unmittelbar genutzt werden können: Nachschlagewerke, z.B. für Rechtschreibung, Grammatik, DIN-Normen usw.; voll benutzbare Büroprogramme wie Briefeditor, Terminkalender, Textbausteine, Datenbanken mit Post- und Bankleitzahlen usw., d.h.: Die Simulation gelingt der Technik da gut, wo auch die reale Anwendung eben in derselben Technik geschieht! Was unzulänglich bleiben muss, ist dagegen die Kontrolle oder das Feedback der erwarteten Endleistung. Schreiben stellt nämlich – jenseits von Rechtschreibung und Zeichensetzung – eine komplexe Leistung dar, die nicht nach dem Richtig-Falsch-Schema bewertbar ist. Zu mehr wäre ein solches Programm aber nicht in der Lage. Allerdings könnte eine Lehrperson den Stand der Durcharbeitung und der Aufgabenbewältigung der einzelnen Lernenden individuell überprüfen, da die Nutzer bei Eintritt in das Bürogebäude bzw. in die „Kurstunde“ ihren Namen angeben. Damit wäre eine Schnittstelle zum Direktunterricht gegeben, so dass man sich das Programm als Teil eines Lehr-Lern-Arrangements vorstellen kann, bei dem die CD Aufgabenstellung, Übungsfolge, Bereitstellung von Regeln und Hilfsmitteln übernimmt.

Während beim letzten Beispiel zu bedauern war, dass die Simulation ihre Möglichkeiten nicht nutzte, „Realität“ sich auf die Oberfläche der Betriebsausstattung beschränkte, so wäre beim nächsten Beispiel umgekehrt zu fragen, wie weit mediale Simulation gehen darf. Denn: Kann man Auschwitz simulieren? Gemeint ist nicht die fiktionale Darstellung in Film („Schindlers Liste“, „Das Leben ist schön“) und Roman („Roman eines Schicksalslosen“), sondern die Rekonstruktion historischer Reste durch heutige Virtualität. Zur historischen Vergegenwärtigung des Nationalsozialismus versucht die CD-ROM „Das digitale Zeitzeugenprojekt“ beizutragen. Sie stellt kein autonomes Lernmedium, sondern ein unterschiedlich verwendbares Speichermedium dar. Erzählungen von Zeitzeugen werden darauf konserviert und können orts- und zeitunabhängig eingesetzt werden. Daneben kann der Benutzer, ausgehend von Informationen



über die einzelnen Konzentrationslager, Wissenswertes über das nationalsozialistische System, die Verfolgung und die Täter abrufen. Problematisch erscheint dem Verfasser aber die Idee, den Betrachter in ein virtuelles Konzentrationslager zu führen. Abgesehen von der schlechten technischen Qualität (grobe Pixel, ruckelige Grafik) gerät diese Führung in die Nähe von PC-Spielen. Man erwartet unwillkürlich den Feind hinter der nächsten Wegbiegung und eine entsprechende „Ballerei“. Eine solche Virtualität liefert weder distanzierte Informationen noch trägt sie zum wirklichen Nacherleben bei – was wohl nur großer Kunst gelingt.<sup>2</sup>

Dass nachhaltige Simulationen und Planspiele auch ohne neue Medien möglich sind, zeigt unter anderem „The Crystal Enterprise“ (das kristallene oder durchsichtige Unternehmen) der Firma „The next step“. Dabei handelt es sich um ein Spiel, mit dessen Hilfe unternehmerische Tätigkeit simuliert und praktisch geübt wird. Es soll insbesondere beim Aufbau eines Unternehmens helfen. Das Spiel benötigt dazu nur ein Spielbrett mit sechseckigen farbigen Modulen. Die Module bilden ein Unternehmen und sein wirtschaftliches Umfeld ab; nach der Vorstellung der Hersteller können die entsprechenden Eingaben und Kombinationen auf den jeweiligen Betrieb angepasst werden. Durch entsprechendes Training sollen Einblicke in die Zusammenhänge und Leistungsbedingungen der entsprechenden Organisation ermöglicht und dabei Nachhaltigkeit und Transfer des Gelernten in die Praxis unterstützt werden.

Es ist mehr als wahrscheinlich, dass dieses Spiel die Firmenprozesse samt Umwelt nicht so „realitätsnah“ und datenreich simuliert wie das viel zitierte Computer-Programm Cabs, das betriebswirtschaftliches Wissen mit Hilfe eines Planspiels über Automobilherstellung vermittelt. Dafür bietet das Brettspiel ein haptisches Erlebnis und die direkte Kommunikation mit Mitspielern und ihren Emotionen. Die Wochenzeitung „Die Zeit“ (vom 8.4.1998, S. 83) schreibt dazu: „Wer einmal erlebt hat, wie ihm die letzten Fränkli durch die Finger rinnen, der verbindet mit dem Begriff ‚Zahlungsunfähigkeit‘ ein sinnliches Erlebnis, das er so schnell nicht vergessen wird.“ Ein solches Erlebnis kann man auch schon beim Erwerb des Spiels haben, das immerhin 20.000 DM kostet.

Jedenfalls fallen die meisten Simulationsversuche, die uns auf CD-ROM angeboten wurden, in ihrem Präsentations- wie in ihrem Übungswert hinter einem solch „schlichten“ Spielangebot zurück.<sup>3</sup> Aber bei allen kom-

plexen Planspielen, ob klassisch angelegt, als Brettspiel angeboten oder EDV-unterstützt, bleibt die Frage, ob sie nicht doch nur einen sehr eingeschränkten Bereich des Betriebsgeschehens wiedergeben können, nämlich den, der zu rationalen Entscheidungen führt und diese erfordert, während das Chaotisch-Zufällige der Prozesse, vor allem aber Fragen von Macht und Mikropolitik weniger thematisiert werden (können?). Als Einführung und motivierendes Erlebnis oder als flankierende, für Abwechslung sorgende Seminarmethode scheinen Spiele jedenfalls lohnenswert.

## **Interaktivität und Produktivität**

Die Unmittelbarkeit des Brettspiels gibt ihm auch Vorteile im Hinblick auf Interaktivität (Face-to-Face-Kommunikation möglich) und Produktivität, die Art der möglichen Teilnehmerleistung (z.B. offen gegenüber geschlossen). In Offline-Versionen bleibt die Interaktivität ohnehin meist eingeschränkt auf eine kanalisierte Zweiweg-Interaktion nach Art von Multiple-Choice-Tests.

Solche Möglichkeiten in variantenreicher Form bietet die CD-ROM „Der persönliche Berater – das eigene Leben gestalten“ (mit einem dazugehörigen Lehrbuch), ein von Martens Lehrsystem mit Hilfe des Leonardo-Programms produziertes Lernprojekt. (Die Entwicklung des Programms hat 500.000 DM gekostet, von denen 200.000 DM von der EU kamen.) Das Programm wendet sich an Menschen, die in Beruf und Alltag viel Sozialkompetenz benötigen, auch auf einer Ebene einfacher Dienstleistungen. Programm und Lehrbuch wollen die Entwicklung zu einer Persönlichkeit unterstützen, die eine „Gestaltergrundhaltung“, im Gegensatz zu einer „Opfergrundhaltung“ einnimmt. Eine solche Einstellung soll zu mehr Eigeninitiative und zur Wahrnehmung von Chancen im Beruf beitragen. Die CD-ROM umfasst fünf Themenbereiche: Gestaltungsmöglichkeiten im eigenen Leben erkennen; Grundeinstellungen entwickeln; positives Denken lernen; Kommunikationsregeln für positive Gespräche; Persönlichkeitstest zur Selbsteinschätzung bei Gestaltungsaufgaben und Selbststeuerung. Das Durcharbeiten der entsprechenden Kapitel dauert insgesamt drei Stunden.

Die einzelnen Lernbereiche werden mit Hilfe audiovisueller Schlüssel-szenen aus Alltag und Beruf aufbereitet. Der Bearbeiter wird unter Vorgabe von Antworten aufgefordert, die Konfliktszenen fortzusetzen und

dadurch einer Lösung nahezubringen. (Soll man z.B. bei ungerechter Behandlung um ein Gespräch nachsuchen, stumm leiden usw.?) Die Interaktivität wird dadurch erhöht, dass die Antwort Folgen hat, insofern die Fortsetzung der Spielszenen davon abhängig ist. Pfliffige Lerner werden natürlich sehr bald alle Antwortmöglichkeiten durchspielen, um alle Fortsetzungen alternativ vergleichen zu können. Dadurch wird zugleich eine offenere Produktivität angeregt. Der Bearbeiter erlebt selbst, dass es mehrere Möglichkeiten und nicht nur eine richtige Lösung gibt. Freilich müssen die Freiheiten insofern eingeschränkt bleiben, als das Spiel ja eine bestimmte Haltung vermitteln will. Und so wird der „gute“ Mitspieler sehr bald merken, dass regelmäßig zwei Lösungsarten „belohnt“ werden: Eigenaktivität und Gesprächsbereitschaft. Ob der mögliche Lernerfolg im Erlernen einer wirklichen Haltung oder in der momentanen Anpassung an das im Programm Erwünschte bestehen wird, muss deshalb offen bleiben. Nach ihrer Zufriedenheit mit dem Lernangebot gefragt, sahen einige Außendienstmitarbeiter die Vorteile in einer gesteigerten Selbstwahrnehmung und in einer Sensibilität für mögliche ähnliche Alltagssituationen. Das spräche dafür, dass Anlage und Interaktivität solcher Programme zu einer Propädeutik des Verhaltens beitragen können.

Nun sind Einstellungs- und Verhaltensänderungen immer hohe Ziele. Das CBT-Programm der Firma Pharmadidact begegnet solchen möglichen Erwartungen von vornherein mit Vorsicht. Anstrebbarer und jedenfalls feststellbarer sei die Erhöhung von Wissen mit Hilfe eines solchen Programms. Das Computerprogramm dient der beruflichen Weiterbildung in der pharmazeutischen Industrie. Ziel ist es vor allem, Mitarbeiter in den neuen Bundesländern vertraut zu machen mit neuen Technologien und behördlich vorgeschriebenen Produktionsstandards. Der Aufbau des Programms ist modularisiert, besteht aus sechzigminütigen Lektionen, die nach individuellen Belangen aufgerufen werden können. Das Programm kann auch nutzerorientiert bzw. firmenorientiert abgewandelt werden. Unterschiedliche Tests sichern den Lernerfolg. Da es um einen Wissensstoff geht, der weitgehend mit einem Richtig-Falsch-Schema bewertet werden kann (und auch muss!) erscheinen solche Lernkontrollen überzeugend.

Eine Nebenbemerkung zu Entwicklungsaufwand und möglichem Ertrag sei gestattet. Während das zuvor besprochene Verhaltensprogramm in seiner Allgemeinheit mit einer hohen Zahl von Nutzern rechnen kann, muss ein so berufsspezifisches Programm wie das von Pharmadidact, vor

allem, wenn es noch variabel genutzt werden kann, mit einer sehr zahlungskräftigen Kundschaft rechnen.

Die Interaktionsmöglichkeiten von Multimedia nutzt das Programm FADE der Firma Siemens/Nixdorf am weitestgehenden.<sup>4</sup> Das Programm FADE soll firmen- und weltweit alle Betriebsangehörigen in die Methode der Team-Arbeit einführen und sie als Firmenphilosophie propagieren. Es wird im Intranet der Firma Siemens/Nixdorf angeboten und soll von allen Mitarbeitern durchgearbeitet werden, was etwa 45 Minuten dauert. Inhaltlich bietet FADE einen kurzen Überblick über die Teammethode, vor allem über die 23 dabei einzusetzenden Werkzeuge (tools), über Anwendungsfälle und Selbstüberprüfungstests. Der Überblick ist narrativ angelegt, ein zusätzliches Lexikon, eine Team-Übung und ein „Besprechungsraum“ ermöglichen weitere Zugriffe, etwa die Verständigung mit mehreren Nutzern, die gleichzeitig Online am Programm arbeiten. Das Programm fungiert also zunächst als interaktives Selbstlernmedium, ermöglicht aber via Intranet Kommunikation mit anderen Teilnehmern.

Im einzelnen sind Inhalte und Methoden des Programms vielleicht nicht völlig originell. Es erinnert noch an die Technik elektronischer Blättermaschinen, und die Bildmöglichkeiten (vor allem Comic-Figuren) werden wahrscheinlich durch begrenzte Übertragungskapazitäten eingeschränkt. Originell erscheint allerdings, dass die Einführung in eine neue Firmenphilosophie als individuell abrufbares Lernspiel vorgenommen wird und dass die Mitarbeiter dabei nicht nur an Idee und Praxis von Team-Arbeit, sondern auch an die Nutzung des Netzes herangeführt werden. Das Programm ist einfach und schnell zu evaluieren. Über elektronische Hintergrundkontrolle (Trecking-System) wird erfasst, wie sich die Anwender durch das Programm arbeiten, an welchen Stellen Schwierigkeiten auftauchen bzw. welche Teile besonders häufig aufgerufen werden. Anwender können auch über elektronische Post ihre Anmerkungen, Kritiken, Anregungen rückmelden. So ist nachvollziehbar, dass das Projekt schon einen Preis, den IT-AWARD 97, erhalten hat.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung ergeben sich allerdings Rückfragen danach, was über dieses Programm wirklich gelernt werden kann bzw. ob die Ziel-Mittel-Relation angemessen ist. Die Informationen sind knapp und ausgezeichnet aufbereitet, aber kann man tatsächlich in Team-Arbeit mit Hilfe kognitiver Wissensvermittlung hineinkommen? Vielleicht dann, wenn die praktische Einführung von Team-Arbeit unmittelbar bevorsteht bzw. das Programm auch zur begrifflichen Aufarbeitung

erster Erfahrungen damit genutzt wird. Die Schnittstelle zum wirklichen Organisationslernen wird Außenstehenden aber nicht recht deutlich. Ein erstes Symptom für mögliche Widersprüche stellt das virtuelle Beispiel für Team-Arbeit dar: die Suche nach Fehlern in dem Gemälde von Spitzweg „Der arme Poet“. Denn damit wird nur der Vorteil der Addition von Kräften belegt („vier Augen sehen mehr als zwei“), nicht aber der Synergie-Effekt von Team-Arbeit.

## Evaluation

Fast die Hälfte der uns eingesandten Medienangebote können auf eine gewisse Evaluation verweisen, meist eine Befragung ausgewählter Teilnehmergruppen nach ihrer Zufriedenheit mit dem Angebot (s. das Beispiel „Der persönliche Berater“). In der Resonanz werden die medialen Angebote als motivierend empfunden, das Üben nach eigenem Tempo und mit eigener Kontrolle wird für wichtig gehalten. Überall dort, wo das Angebot aber auch auf Verhaltensänderung und Problembewusstsein abzielt, werden Grenzen deutlich, verweisen die Befragten auf die Wichtigkeit direkter Kommunikation, so sie angeboten wird.

Nur in einem Fall (CBT-Programm) wurde die Lernleistung evaluiert, und zwar unter Einsatz einer Kontrollgruppe, die konventionell gelernt hatte. Die Absolventen des Programms erzielten signifikant bessere Ergebnisse. Aus der Darstellung ist aber nicht ganz ersichtlich, ob der Test sich nicht auf einen Teilbereich bezog, dem die „Computer“-Gruppe beim Lernen besondere Aufmerksamkeit geschenkt hatte. Das schmälert jedoch noch nicht das Verdienst eines solchen Leistungsvergleichs, sondern zeigt eher, wie schwierig es ist, Kontrollgruppen zu bilden und dadurch Leistungsbesonderheiten des Mediums herauszustellen.

Bestimmte Vorteile solcher Medienangebote wie der besprochenen scheinen – wenn diese nur halbwegs gut gemacht sind – eigentlich evident. An erster Stelle ist hier die Individualisierung des Durcharbeitens zu nennen. Weitgehend orts- und zeitunabhängig und im eigenen Tempo kann man Stoff und Übungen durcharbeiten, vor allem auch wiederholen – und dies oft in anregenderer Weise als in herkömmlichen Lernprogrammen. Ohne Zweifel kann dadurch herkömmlicher Unterricht entlastet werden. Individualisierung meint hier übrigens – wie so oft – Vereinzelung und

Selbermachen, nicht jedoch ein besonderes Eingehen auf persönliche Lernbedarfe (es sei denn durch Stoffauswahl aus einem Komplettprogramm). Auch ein Programm mit dem Titel „Der persönliche Berater“ meint, dass der Lernende es persönlich und für sich durcharbeitet, nicht aber, dass er nach seinen individuellen Bedürfnissen beraten wird. Sicher steckt in den technischen Möglichkeiten der neuen Medien ein großes Differenzierungspotential, aber dies auszunutzen würde wohl zum jetzigen Zeitpunkt jeden sinnvollen Kostenrahmen sprengen.

Eine weitere Stärke der neuen Medien sind die Möglichkeiten der Simulation, insbesondere bei der Problempräsentation, bei der Einführung von Kontextbedingungen und im Hinblick auf anforderungsgerechte Übungsformen. Gerade bei der Simulation liegt die Kunst aber in der überzeugenden Reduktion von Realitätskomplexität. Welche Realität wird wie (gut) simuliert? Dient die Simulation angemessen dem Lernen oder bleibt sie Selbstzweck?

Im Hinblick auf den eigentlichen Lern- und Verarbeitungsprozess liegt die Stärke von Medienprogrammen immer noch beim Abfragbaren, also beim binär kodierten Wissen, seiner Vermittlung, Übung, Kontrolle. Dies ist solange kein Mangel, wie es dem Gegenstand und den Lernzielen gerecht und vor allem dem Lernenden bewusst wird, er oder sie spielerisch damit und mit den Grenzen des Verfahrens umgeht.

Solche Engführungen hängen vor allem mit der eingeschränkten Interaktivität der meisten Programme zusammen. Eine vorab installierte Zweiweg-Kommunikation kann zwar variantenreich unterschiedliche Reaktionen der Lernenden ermöglichen, muss diese aber in behavioristischer Manier schließlich in die vorgesehenen Kanäle bringen oder ins Leere laufen lassen.

Die Produktion offener Lösungen ist meist nicht vorgesehen. Dies verlangte entweder eine Schnittstelle zum Direktunterricht bzw. zur persönlichen Beratung oder anspruchsvolle Online-Versionen im Netz. Vorstellen könnte man sich z.B. im Hinblick auf schriftliche Aufgaben, dass sie von einem Tandem von Teilnehmern gemeinsam gelöst oder wechselseitig korrigiert werden. Beim heutigen Stand der Ausarbeitung von Programmen hat man allerdings den Eindruck, dass die viel beschworene Möglichkeit der „Interaktivität“ bei den Medien zunächst nur notdürftig kom-

pensieren kann, was der konventionelle Direktunterricht immer schon und besser ermöglicht hat. Auch der inzwischen viel beschriebene Online-Chat ist – außer für Freaks – eine eher mühsame Arbeit mit ungewissem Ertrag, insbesondere bei anspruchsvolleren Lernaufgaben (s. dazu die eingängige Beschreibung einer universitären Lehrveranstaltung via Internet von Apel 1998). Das Klassenzimmer via Fernunterricht wird vielleicht erst dann wirklich interessant, wenn es durchgängig in Form von Video-Konferenzen realisiert werden kann, was allerdings die Zeitunabhängigkeit des Lernens aufhebt.

Auch die genannten Einschränkungen können allerdings dann in Kauf genommen werden, wenn die sonstigen Vorteile vom Fernunterricht oder individuellem Zugriff auf Programme überwiegen!

Offensichtlich sind wir mit den neuen Medien noch in einem didaktischen Versuchsstadium. Da scheint es häufiger vorzukommen, dass die Ziel-Mittel-Relation unstimmig wirkt. Da soll beispielsweise Kommunikation vermittelt werden ohne kommunikativen Kontext, Einführung in Team-Arbeit über individuellen Wissenserwerb, Persönlichkeitsstärkung durch Demonstration von Standardszenen, das Grauen des KZ mit Hilfe einer rauhen, ruckeligen Grafik usw. Dies ist auch in der konventionellen Didaktik ein zentrales Problem: Methoden passen nicht zum Ziel oder generieren andere Ziele als geplant. Beim Einsatz neuer Medien scheinen solche Inkongruenzen deshalb häufiger aufzutreten, weil entweder die Leistungsfähigkeit des Mediums noch nicht genügend durchgeprobt ist oder weil das Medium in jedem Fall als hauptsächlicher oder einziger Träger des Lernangebots fungieren soll.

## **Schnittstellen und Lernoptimierung**

Meines Erachtens hängen diese Widersprüche auch mit der relativen Geschlossenheit der meisten Medienangebote zusammen. Dies ist nicht als Kritik an den vorgestellten Projekten zu verstehen, sondern als Option auf zukünftige Entwicklungen. Autonome Medienangebote, die ein Thema, eine größere Aufgabe komplett abzudecken scheinen, haben den Vorteil, sich nicht auf ungewisse Kooperationspartner einstellen zu müssen. Und sie können immerhin eine Menge beitragen zur größeren Farbigkeit und Vielfalt des Lernens. Künftiges Lernen verlangt darüber hinaus aber vermehrte Anstrengungen hinsichtlich zweier Dimensionen: der

Vermittlung von Lernfähigkeit selbst und der größeren Vernetzung (Arbeitsteiligkeit, Interdependenz usw.) von Lernmöglichkeiten und Lernorten.

Lernfähigkeit als die zentrale Schlüsselqualifikation kann nicht an sich vermittelt und gelernt werden, sondern nur bei der Bewältigung konkreter, inhaltlich bestimmter Lernaufgaben. Ihr wird dabei zugearbeitet, wenn – als zweiter roter Faden – geforderte methodische Kompetenzen, Lernalternativen und individuelle Zugriffe thematisiert werden. Medien könnten einen Anfang dazu machen, indem sie ihre Lehrvorstellungen offenlegen. Das würde zugleich der Gefahr eines verborgenen Lehrplans oder gar Dogmatismus, die den anonymen Medienprogrammen innewohnt, entgegenwirken.

Ähnliche Wirkungen hätte die Markierung denkbarer Anschlussstellen: Sie würde das Medium von dem Anspruch entlasten, alles leisten zu müssen, und die Teilnehmenden ermutigen, ergänzende Lernmöglichkeiten zu suchen oder selbst zu schaffen. Das setzte voraus, dass Medien nicht als totale Lernarrangements betrachtet werden, sondern als Glied eines Lernverbundes. Dieser Hilfscharakter hat sich zwar mit den Online-Medien verändert, wodurch wir Medien nicht nur als verfügbare Werkzeuge nutzen, sondern uns gleichsam in ihnen bewegen. Trotzdem bleiben es Hilfsmittel, die zwar auch ihre eigene Entwicklungslogik haben, letztlich sich aber in einen Rahmen pädagogischer Dienstleistungen einfügen müssen.

Ich möchte diese beiden Gedanken (der Steigerung der Lernfähigkeit und der Schnittstellen) illustrieren an zwei Beispielen von Preisträgern, die allerdings nicht unbedingt wegen ihrer Medienverwendung ausgezeichnet wurden.

Im Projekt „Offenes Lernen“ der Hamburger Stiftung berufliche Bildung bestand das Ausgangsproblem darin, wie man mit weniger Geld höhere Qualität, hier vor allem individualisiertere Berufsbildungsangebote, erzielen kann. Dazu wurde der herkömmliche Unterricht weitgehend aufgehoben und durch individuelle Lerngänge ersetzt, die durch Medien, Gruppenarbeit und permanente Beratungsangebote unterstützt werden (s. die Beschreibung in diesem Band). Bei der nötigen Entwicklung von Selbstlernmaterialien sah sich die Stiftung vor unerwarteten Problemen, hatte



sie doch damit gerechnet, dass es bereits mehr käufliche Lehrmaterialien für den gewerblichen Bereich, insbesondere auch Multimedia, gäbe. So mussten die meisten Materialien selbst entwickelt werden, dafür boten sich zunächst Print-Medien an, da deren Herstellung und Verbesserung weniger Zeit kostet. Nach und nach wurden auch Videos und computer-unterstützte Lernprogramme herangezogen oder selbst entwickelt. Die Nutzung von Intranet steht jetzt auf dem Arbeitsplan.

Selbsttätigkeit wie Mediennutzung werden durch umfangreiche Lernberatung abgesichert. Teilnehmer lieben die PC-Programme. Gerade bei lernungewohnten Teilnehmern zeigt sich ein gewisser Stolz auf die Bewältigung eines neuen Mediums, das zudem laufend Erfolgsrückmeldungen gibt. Bei der zunächst vorrangigen Entwicklung von Print-Medien wurde vor allem versucht, den Lernenden einen Überblick über den gesamten Stoff zu vermitteln, so dass diese ihr eigenes Lernen besser selbst steuern können. Jede Lerneinheit beginnt mit einer Selbsteinschätzung im Hinblick auf die Ziele und endet mit einer entsprechenden Selbstevaluation. Beides macht aufmerksam auf das eigene Lernen. Dies wird allerdings schon dadurch befördert, dass der Auszubildende oder die Umschülerin nicht in ein kollektives Instruktionsprogramm eintaucht, sondern sich selbst Woche für Woche und Stunde für Stunde nach einer individuellen Vereinbarung und anhand eines eigenen „Laufzettels“ seine Übungen vornehmen muss. Bei Gruppenarbeiten in der Werkstatt soll jeder sich auf einen Teil vorbereiten und die anderen darüber unterrichten. Dies scheint mir ein weiterer wichtiger Aspekt auf dem Weg zu mehr Lernfähigkeit. Denn besteht Lernfähigkeit nicht im Kern darin, (sich selbst) etwas lehren zu können?

Im Projekt Lernberatung (Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund) ist die Steigerung der Lernfähigkeit explizites Ziel und zugleich Voraussetzung für eine stärkere Mitsteuerung von Bildungsmaßnahmen durch die Teilnehmer/innen. Das Projekt betont stärker den Zusammenhang von Privatem und Öffentlichem, von biographisch Mitgebrachtem und sozialem Handeln, von fachlicher Kompetenz und Lernfähigkeit. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Erwachsene nicht selbstverständlich über ausreichende Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen verfügen, wird versucht, der Entwicklung dieser Fähigkeit eine „eigene Spur“ der Aufmerksamkeit in Umschulungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen für Frauen zu eröffnen. Dazu werden einfache, konventionell erscheinende

Medien benutzt: das regelmäßige Führen eines Lerntagebuchs; Lernkonferenzen, auf denen Lernende ihre individuellen Schwierigkeiten austauschen und gemeinsam in Maßnahmekonsequenzen umsetzen; ein Lernquellenpool zur individuellen Ergänzung des Unterrichts (ergänzend die Fachreflexion bzw. -kritik). Die Medien erhöhen die Reflexivität des Lernens und damit die Fähigkeit zum Selberlernen.

In beiden Projekten folgt die Entwicklung von Medien den Problemlösungsstrategien, nicht umgekehrt: Schnittstellen zwischen Medien, Selbsttätigkeit und pädagogischen Rollen sind eindeutig markiert. Das gesamte Lernarrangement zielt auf größere Eigenaktivität, Lernkompetenz, aber auch Auseinandersetzungs- und Teamfähigkeit.

Selbstverständlich muss es in einem „Versuchsstadium“ auch erlaubt sein, stärker von den Möglichkeiten der Medien her zu denken und zu experimentieren und sich währenddessen erst zu fragen, welche Lernbedürfnisse und Lernprobleme denn damit zu bewältigen wären. Trotzdem werden wir auf Dauer auch von den neuen Medien erwarten, dass sie zu erkennen geben, innerhalb welcher Lernarrangements sie welche Dienstleistungen zur Ermöglichung und Erleichterung von Lernen erbringen wollen.

Braucht man dazu eine eigene Mediendidaktik, wie oft gefordert? Sicher muss neben vielem Experimentieren auch zusammenhängend dargestellt werden, was welche Medien mit welchen Programmen unter welchen Bedingungen für welche Lernziele zugunsten welcher Nutzergruppen pädagogisch-didaktisch zu leisten imstande wären. Dennoch vermute ich, dass eine völlig eigenständige Mediendidaktik gerade diesen Zielen abträglich wäre, sich allzu leicht auf eigene Maßstäbe und technische Erfordernisse beriefe, bis hin zur Propagierung solcher Lernformen, die man eigentlich, unter anderem mit Hilfe von Multimedia, zu überwinden gehofft hatte.

Aus pädagogischer Sicht kann es also bei der Bewertung der neuen Medien nicht um Abwehr oder Euphorie gehen, sondern um Abwägen von Leistungsfähigkeit und Nutzen im Hinblick auf das Lernen. Weitere Versuche und Reflexionen werden sicherlich mehr Möglichkeiten der neuen Medien aufzeigen, als es hier geschehen konnte, aber auch Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit deutlicher markieren. Innovation heißt Grenzüberschreitung. In pädagogischer Sichtweise werden Grenzen nicht einfach

durch den Wechsel von einem Medium ins andere überschritten, sondern dadurch, dass zugleich eine neue Sicht auf ein didaktisches Problem, eine verbesserte Hilfestellung für das Lernen erkennbar wird, die womöglich die Mühsal des lebenslangen Lernens erleichtern kann.

### Anmerkungen

- 1 So weiß man heute beispielsweise, dass wir Sprache durchaus nicht so verwenden und lernen, wie dies die Progression von Vokabellisten oder Schulgrammatiken nahelegt. Bei der Sprachbetrachtung zerlegen wir Sätze analytisch zwar mit Hilfe von Kategorien wie Subjekt, Prädikat und Objekt, der tatsächliche Algorithmus aber, der unsere Sprachproduktionen jeweils steuert, ist bedeutend komplexer und kann kaum bewusst zur Sprachverbesserung genutzt werden. Dementsprechend versuchen mediale Sprachlehrangebote, etwa auf CD-Rom, unterschiedliche modale Zugänge (z.B. Hörverstehen, Dialog- und Aussprachefähigkeit, Strukturübungen) zu bestimmten Kapiteln zu ermöglichen und zuzulassen und verzichten dabei weitgehend auf eine bestimmte Progression. Allerdings müssen die Nutzer irgendwann auch wieder durch Tests „eingefangen“ werden, um die sprachliche Richtigkeit abzusichern.
- 2 Der Gerechtigkeit halber muss erwähnt werden, dass diese CD-ROM nur Teilstück eines großen und bemerkenswerten Projektes ist, initiiert von „ARGE“, einer 1992 gegründete Arbeitsgemeinschaft, der inzwischen 280 bis 300 Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit in der Steiermark angehören. Das Projekt vermittelt Bildungsangebote, Kulturereignisse, Medien und Materialien zu den Themen Rechtsextremismus/Gewalt. Ziel ist der Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen anderer Hautfarbe, Herkunft, Kultur und vor allem die Gewaltprävention einschließlich der Erinnerung an faschistische Vergangenheit.
- 3 Da z.Z. sehr viele solcher elektronisch unterstützter Planspiele auf dem Markt erscheinen – schon 1998 wurde ihre Zahl auf 2.000 geschätzt – erschien es der Jury als zu schwer, die Originalität eines solchen Spieles zu bewerten.
- 4 Ein interessantes Beispiel der CBT-Nutzung der gleichen Firma referiert Liebert in Nispel, Band 2, S. 93ff.

### Literatur

- Apel, Heino: Computerbasiertes Telelehren – Einschätzungen zum virtuellen Lernen. In: Report 42/1998, S. 105–114
- Astleitner, Hermann/Leutner, Detlev: Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1998, S. 105–126
- BMBF (Hrsg.): Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft. Bonn 1998
- Dohmen, Günter (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn: BMBF 1999
- Mader, Wilhelm: Fragmentarisches Wissen und fragile Biographien in einer multimedialen Vernetzung. In: Report 42/1998, S. 36–47
- Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Pädagogische Innovationen mit Multimedia, 3 Bände. Frankfurt/M.: DIE 1998

## **Zwischen Bildung und Bewegung – Ansätze zum politischen Lernen**

### **Politische Bildung im selbstreflexiven Prozess**

Vertreter der Politischen Bildung führen in Fachpublikationen seit längerem intensive Diskussionen um ihr Fachgebiet. Im Widerstreit der Positionen bleibt der Stellenwert dieser Bildungsaufgabe relativ unbestritten, kontrovers dagegen werden ihre Ziele und praktikablen pädagogischen Formen gesehen. Gegensätze können dabei ausgesprochen hitzig zum Ausdruck bzw. zu Papier kommen. Im Wechsel divergierender Konzepte seit den 50er Jahren ist ein Mainstream politischer Absichten und Bildungsansätze nicht zu identifizieren (vgl. Faulstich 1998). Die multivalente professionelle Betrachtung der eigenen Materie kann durch den statistisch erfassten oder direkt erfahrenen Schwund von Teilnehmern ausgelöst sein, sie kann auch im Wandel politischer Systeme changieren, deutlich wird jedenfalls, dass ihr Kern, der Begriff des Politischen, nicht festgeschrieben ist. Das bestätigt sich, wenn Politische Bildung in die Wenden der bildungspolitischen oder in die aktuelle tagespolitische Diskussion mit hineingezogen wird und z.B. einzelne ihrer Vertreter neue Erfordernisse wie Kosten-Nutzen-Rechnung und Kundenorientierung entzweit zurückweisen, während andere daraus willkommene inhaltliche Anregungen für das Fach ziehen (vgl. Hufer und Sander 1998).

Politische Bildung drückt sich sehr verschiedenartig aus, so könnte man bilanzieren und ihr zugute halten, dass sie sich nicht in eine Schablone pressen lässt. Ihre Vertreter wären dann lediglich dazu aufzufordern, sich der historisch wandelbaren Bildungsansprüche und des eigenen Standortes bewusst zu sein (vgl. Faulstich 1998, S. 44). Dadurch bliebe allerdings verdeckt, wie auseinanderstrebende Ziele, die nicht miteinander abgeglichen werden, den Begriff von Bildung berühren und verändern. Auch ließe sich nicht analysieren, für welche Interessen Politische Bildung inszeniert wird. Die Teilnehmenden (diejenigen, die nicht teilnehmen, sind in diesem Fall ebenfalls ausdrücklich zu nennen) wären bei der Frage nach dem aktuellen Sinn des Angebots ausgeklammert. Möglicherweise sind sinkende Belegungsquoten bereits die Quittung dafür.

Zum „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ wurde eine Reihe von Projekten mit politischer Akzentsetzung vorgelegt. Durch solche Beispiele hindurch soll die Suche nach Auslösern für politische Lernofferten beginnen. Verbleibt man noch etwas auf der programmatischen Ebene, dann schält sich etwa – wohlbekannt – die Absicht zu geschichtshaltiger politischer Aufklärung heraus. Erinnerung wird in einem Projekt beispielsweise an Facetten deutscher Revolutionsgeschichte in einem bestimmten regionalen Kontext und an deutsche Revolutionäre, die 1848 für demokratische Freiheiten kämpften. Anders als gewohnt findet die Bildungsinitiative diesmal nicht in geschlossenen Lernräumen, sondern auf Wanderrouten quer durch die Region statt. Obwohl sich Lehrende und Lernende in diesem Fall und in sprichwörtlichem Sinn gemeinsam auf den Weg machen, setzt sich der klassische Aufklärungsimpetus Politischer Bildung durch.

Eine weitere Kategorie von Zielen Politischer Bildung leuchtet auf, wenn der Jahrestag der Verabschiedung des Grundgesetzes zum Anlass für Feste in Städten und Gemeinden wird. Die Aktion will „Wochen der Bürgerschaft“ anregen, letztlich aber den Verfassungspatriotismus stärken, indem Kenntnisse über das „Geburtstagskind Grundgesetz“ – durch einen Umtrunk prickelnd gemacht – transportiert werden. Diese Art des Feierns hebt sich zwar einfallsreich von pädagogisch enger angelegten Lernweisen ab, verfolgt aber gewissermaßen einen „hardliner“ Politischer Bildung: das Anliegen, „Rechte und Pflichten des Staatsbürgers“ sowie „Wissen über Politik, auch europabezogen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 21) in die Köpfe zu bringen. Solche Bildungsarbeit, die demokratierelevante Kenntnisse weitervermittelt und in staatsbürgerliche Tugenden einübt, liegt im Interesse offizieller (Bildungs-)Politik, daran ist nicht zu zweifeln. Inwieweit sie den Lerninteressen und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Adressatinnen und Adressaten entspricht, bleibt fragwürdig.

Obwohl sich in solchen Beispielen lernatmosphärisch einiges verändert, prägen doch die Intentionen der Veranstalter deutlich das Angebot. Sie legen fest, was als Gegenstand Politischer Bildung gilt, und trotz des fantasiereicheren Rahmens dominiert dieser Fixpunkt das Lerngeschehen und versetzt Lernwillige in die Rolle von Empfängern eingegrenzter politischer Botschaften – das kann qualitativ vor sich gehen, ist aber nicht neu.

## **Zum Verhältnis zwischen politisch-didaktischen Implikationen und Teilnehmerorientierung**

Neben den Zielen ist der Modus, in dem Politische Bildung didaktisiert wird, aufschlussreich für ihre innovativen Potentiale. Beispielhaft dafür ist ein Projekt, das Ethik und Politik als Lernfelder der Umweltbildung installieren will. Hier wird kein statischer Politikbegriff vorausgesetzt und eingeführt, auch werden aus den Misserfolgen der Katastrophendidaktik früherer Umweltbemühungen Lehren gezogen. Ein sorgfältig ausgearbeitetes, theoretisch reichhaltig gestütztes Curriculum will deshalb neue Inhalte erst erschließen, statt sie bereits vorzugeben und zu lancieren. Umweltbildung erhält so einen anderen Fokus, sie konzentriert sich auf eine „Politik der Lebensstile“, um sich ihren Adressat/innen adäquater annähern zu können. Als politisch relevant wird nicht lediglich umweltspezifisches Wissen gesehen, sondern ebenso bestimmte Formen umweltsensiblen Handelns. Dementsprechend sind Medien und Materialien für den Lernprozess fachlich kundig und methodisch kompetent entwickelt. Um den theoretisch weitverzweigten Rahmen für sozial vernetztes, politisches Handeln zusammenführen zu können, wird didaktische Reduktion mehrschrittig praktiziert. Dieses Verfahren mündet in eine mediale Ausstattung, die sich sinnlich, greifbar und exemplarisch präsentiert. Das Konzept ist pädagogisch feingliedrig durchdacht – allerdings am grünen Tisch der eigenen umweltpolitischen Ambitionen. Didaktisch gut gemeint und ausgerichtet, verwickelt es sich doch in Widersprüche mit den eigenen Erziehungssehnsüchten. Die Teilnehmenden sollen zu politisch engagierten Gruppenkonstellationen bewegt werden, in die sie – wie sich bei der Realisierung zeigt – gar nicht wollen. Dennoch muss auf innovative Effekte nicht ganz verzichtet werden. Sie stellen sich unbeabsichtigt dadurch ein, dass andere Adressaten reagieren: Nicht die Endverbraucher/innen, sondern umweltpolitische Akteure als Multiplikatoren der Szene zeigen sich interessiert zu lernen, wie man sich vernetzt. Ganz ohne Klage über die Lern- und Politikresistenz der ursprünglich anvisierten Klientel kommt das Resümee der Projektverantwortlichen nicht aus, dennoch gelingt es ihnen, die Erfahrung mit den neuen Bündnispartnern als innovativ und erfolgreich zu werten.

Vertreter einer anderen Lerninitiative gesellschaftspolitischer Art stellen nicht didaktische Neuzugänge in den Vordergrund, sondern heben bestehende Bildungsansätze in ein öffentlichkeitswirksames Licht. Indem sie realisierte Kurspraxis koordinieren und den daraus erwachsenden Erfah-

rungsprozess moderieren, wollen sie dazu verhelfen, Jugendliche und junge Erwachsene für Gewaltprävention und gegen Rassismus zu aktivieren. Im Unterschied zum oben erwähnten umweltpolitischen Modell, das – der „Papierpädagogik“ überdrüssig – sein Medienset im Kontrast dazu entwickelte, sind in diesem Fall (mit Ausnahme einer CD-ROM) die politischen Anregungen in Handbüchern oder Dokumentationen schwarz auf weiß festgehalten. Auf diese Weise wird facettenreich präsentiert, welcher Beweggrund die Initiatoren prägt, warum sie nicht didaktische Wege gehen, sondern Material vorlegen, das Netze zwischen Akteuren und Aktionen bilden kann. Die Kampagne für diesen politischen Zweck erhält Priorität und hat insofern Erfolg, als sie hunderte von Bildungseinrichtungen, Organisationen und Multiplikatoren für sich gewinnen und damit auf das gesellschaftliche Klima einwirken kann. Differenziertere, pädagogisch relevante Informationen bieten dennoch einzelne schriftliche und konzeptuelle Beiträge in den Materialien, die sich zur Zielgruppe dieser politischen Initiative äußern. Hier entfalten sich spezifische Stärken durch eine selbstkritische Betrachtung des eigenen Vorgehens. So klingt an, dass die jugendlichen Adressaten nicht immer so zahlreich erreicht werden wie erhofft. Auch wird davor gewarnt, „die Jugend“ angesichts rechtsradikaler Strömungen stets von neuem zu „skandalisieren“ statt die gesellschaftliche Randständigkeit Jugendlicher und ihrer Kultur ernst zu nehmen. Auch kann das Vorurteil entkräftet werden, dass rechtsradikale Neigungen bei Jugendlichen weit verbreitet seien. Letztlich treten bei solcher genaueren Betrachtung u.a. Politiker als potentiell adäquate Zielgruppe in Erscheinung – seien sie in Gemeinderäten, Parteien oder Landtagen –, die lernen könnten, dass die politische Partizipation junger Menschen rechtliche und strukturelle Bedingungen voraussetzt. Kulturellen Segregationen, das zeigen die Praxiserfahrungen, kann mit Pädagogik nicht wirksam begegnet werden, wenn politische Verantwortungsträger die Grundlagen dafür stets von neuem entziehen. Für Jugendliche ausgelegt, kristallisiert sich diese Kampagne so an einigen zentralen Stellen als zukünftiges, innovatives Lernprojekt für ältere, politisch und pädagogisch einflussreiche Generationen heraus.

In beiden Bildungsmodellen stellt sich die Balance zwischen curricula- ren bzw. politischen Vorgaben und der Orientierung an den Teilnehmern nicht wie geplant her. Sie wird zum Problem, das typisch ist für eine Reihe weiterer Modelle Politischer Bildung, das aber – wie die Beispiele zeigen – selbstreflexiv zu nutzen und produktiv zu wenden ist. Es führt zu

der Frage, ob anderes politisches Lernen entstehen kann, wenn Inhalte und Zielgruppen nicht starr fixiert werden, sondern sich Adressat/innen statt dessen mit flexibler professioneller Unterstützung Lernwege passend zu eigenen politischen Anliegen erschließen können.

## **Zur politischen Relevanz neuer Lernkulturen**

Was politisch ist, muss sich erst erweisen – so ließe sich eine alternative Variante von Lerninitiativen auf den Punkt bringen. Diese führen keine ausdrücklichen Definitionen von Zielen oder pädagogischen Maximen mit sich und arbeiten konzeptuell weiträumig. Selbstorganisiertes Lernen und professionelles Handeln treten dabei in ein ergebnisoffenes Verhältnis zueinander, das bildungspolitisch brisant und innovativ werden kann, weil „die Dimension des Politischen dem Prozess selbst innewohnt und aus dem Prozess heraus ganz zwanglos zum ‚Thema‘ werden kann“ (Knoll 1997, S. 9). Ausgangspunkte bzw. Anlässe für das Lernen finden sich dort, wo Schwierigkeiten und Herausforderungen in Alltag und persönlichem Lebensumfeld entstehen und auf Lösungen drängen, die individuell nicht zu bewältigen sind, sondern nach sozialen Kontakten und Verständigung verlangen. Jüngere Generationen, vor allem auch Mädchen und junge Frauen, können so wieder erreicht werden, weil sie sich längst entfernt haben „von dem traditionell engen Politikbegriff, der sich primär an institutionalisierter Partei- oder Regierungspolitik orientiert“ (Der Spiegel 1999, S. 78). In solchen Modellen geraten die gewohnten pädagogischen Koordinaten in Fluss, das gesamte Lernarrangement ändert sich.

Elemente davon illustriert das Projekt „Saubere Kleidung“, wie es von Basisgruppen unterschiedlicher Träger evangelischer Frauenarbeit durchgeführt wird: „Es bewegt sich in und ausserhalb der Strukturen herkömmlicher Erwachsenenbildung und ist dennoch beispielhaft für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die die Verbindung von globalem und lokalem Denken und Handeln herstellt ... Globalisierung als komplexer Sinnzusammenhang wird ‚hautnah‘ erfahr- und fühlbar. Personen aus den Produktionsländern (überwiegend Mädchen und junge Frauen) werden in Verbindung gebracht mit Konsument/innen (überwiegend Frauen) in den Käuferländern von Textilien“ (Selbstdarstellung des Trägerkreises 1997). Die Lernsituation wird nicht künstlich hergestellt, denn das Projekt reflektiert auf die täglichen Bedürfnisse jüngerer wie älterer Frauen, die sie beim



Einkaufen von Kleidung befriedigen. Gleichzeitig macht es den Frauen ihre Marktmacht deutlich und zeigt konkrete Handlungsmöglichkeiten auf. Entscheidend ist, dass die Adressatinnen den Grad ihres Engagements immer selbst bestimmen. Ausserordentlich formen- und methodenreich realisiert, kommt es zu breiten Bündnissen engagierter Personen und Gruppen, wobei Lernen direkt mit politischem Handeln im Rahmen des alltäglich Möglichen verbunden ist und individuelle Kompetenzen und Einflusschancen berücksichtigt. Presse und Fernsehen werden von sich aus durch lokale Strassenaktionen auf diese andere Art von Bildungsarbeit aufmerksam und machen im Kontakt mit einzelnen Initiativgruppen private und alltagsgebundene Lernerfahrungen in ihrer politischen Brisanz publik. Ihr Anliegen, Bildungsprozesse für eine „Globalisierung von unten“ zu öffnen, sehen die Modellvertreterinnen als erfüllt an.

Hier weitet sich der Begriff des Politischen und des politischen Lernens, weil Bildungsveranstaltungen und politische Aktionen wechselseitig so miteinander verknüpft sind, dass die Grenze verschwimmen kann: Bildung gerät als politische Aktion in Bewegung. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt gegenwärtig die Umweltbildung im Rahmen der „Agenda 21“: „Die Weiterbildung scheint gut beraten, von der vorherrschenden Dozierattitüde mehr zur Rolle der Lernbegleitung überzuwechseln. So werden Lernende nicht zum politischen Handeln ermahnt, sondern die Bildung unterstützt das Lernen beim Handeln“ (Franz-Balsen/Apel 1998, S. 105). Neues politisches Lernen – das ist der vorläufige Schlussstrich unter den Gang durch die Bildungsbeispiele – bahnt sich einen Weg, indem es die darin Involvierten, Veranstalter, Lehrende und Lernende, in innovativer Weise beteiligt, die zwischen den Betroffenen auszuhandeln ist. Auf diesem Weg entsteht das Ziel Politischer Bildung.

### **Literatur**

- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VII, Bonn 1999
- Der Spiegel: Die heimliche Revolution, Nr. 25/1999, S. 76–89
- Faulstich, P.: Konzeptfolge politischer Erwachsenenbildung. In: kursiv 1/1998, S. 40–44
- Franz-Balsen, A./Apel, H.: Agenda 21 – neue Chancen für die politische Bildungsarbeit. In: Praxis politische Bildung 1998, S. 105–112
- Hufer, K.-P./Sander, W.: Kundenorientierung in der politischen Bildung? Zwei Sichtweisen zu einer Debatte. In: kursiv 1/1998, S. 28–35
- Knoll, J.: Kultur der Beteiligung. In: Praxis Politische Bildung 1997, S. 7–11

## **Kulturelle Bildung als Innovationspotential?**

### **Traditionslinien kultureller Erwachsenenbildung**

Kreativität und Kunst haben in Diskussion und Praxis der Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert, dessen Legitimation in Abhängigkeit von Zielsetzung, Kontext und Zeitgeist immer wieder neu begründet wird. Einen traditionell angestammten Platz in der Erwachsenenbildung hat die Kulturelle Bildung mit ihrer am Spektrum der Künste orientierten Angebotspalette. Hier sind Kreativität und Kunst – in ihrer jeweils spezifischen Auslegung – zugleich Gegenstand, Lehr-/Lernziel und Arbeitsweise. Die im Bereich schulischer und außerschulischer Jugendbildung entwickelte Didaktik der Ästhetischen Erziehung wurde von der Erwachsenenbildung punktuell, aber ohne breite Praxiswirkung rezipiert. Der „erweiterte Kulturbegriff“ hat in Verbindung mit lebensweltlicher Orientierung zu einer Öffnung der bisher an den Künsten ausgerichteten kulturellen Erwachsenenbildung für den Alltag ihrer Teilnehmer/innen geführt. Damit verändert sich zugleich die Zielsetzung und wird nicht mehr fachimmanent abgeleitet, sondern auf den sozialen Zusammenhang der Lebenssituation bezogen. Hier setzt sozio-kulturelle Arbeit an. Die gesellschaftliche Notwendigkeit, auf fortlaufende Veränderungen in allen privaten, sozialen und beruflichen Bezügen mit produktiver Anpassung und aktiver Gestaltung zu reagieren, macht ästhetische Zugriffsweisen aber auch für andere Bereiche der Erwachsenenbildung interessant. In der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung sowie der Arbeit mit besonderen Zielgruppen werden Kreativität und Kunst seit Anfang der 70er Jahre als didaktische Ressource genutzt, die in besonderer Weise geeignet scheint, biographisch verankerte Erkenntnisse, Ordnungen, Problemlösungen zu überschreiten und nachhaltige Lernprozesse zu initiieren. Die besondere Leistung, die Erwachsenenbildner/innen von ästhetischer Praxis erwarten, wird also in sehr unterschiedlicher Weise definiert. Die Bandbreite ihrer didaktischen Auslegung reicht von der Integration gestalterischer Elemente im Rahmen ganzheitlich verstandener Konzepte der Persönlichkeitsbildung bis zur Öffnung der Lernräume auf das sozio-kulturelle Umfeld, von der methodischen Instrumentalisierung zur Unterstützung kognitiver Lehrziele bis hin zur Anerkennung ästhetischen Lernens als eigener Mo-

aus der Erkenntnisgewinnung, der in besonderer Weise zum Begreifen einer ästhetisierten und kontingenten Wirklichkeit geeignet erscheint.

## Beispiele aus den Projekten

Die für den Innovationspreis 1999 eingereichten Projekte, in denen ästhetische Praxis eine zentrale Rolle spielt, lassen die hier grob skizzierte Vielfalt didaktischer Einsatzmöglichkeiten erkennen. Unter dem Blickwinkel von Innovation ist zu fragen, welche Problemlagen und Lernanlässe im Mittelpunkt stehen, mit welchen Erwartungen ästhetische Inhalte und Verfahrensweisen eingesetzt werden und in welchem Kontext dies geschieht. Vor dem Hintergrund des vorhandenen Spektrums fundierter Konzepte ist innovative Leistung kaum auf der Ebene theoretischer Grundlegung zu suchen, sondern in der didaktisch-methodischen Integration bekannter Konzeptelemente in einen neuen Projektzusammenhang, in dem die spezifischen Leistungsmöglichkeiten ästhetischer Praxis situationsangemessen zum Tragen kommen.

Die Verknüpfung von Lerninteressen einzelner Individuen mit den konkreten Voraussetzungen ihres lokalen oder regionalen Umfelds, auf das Weiterbildung produktiv Einfluss nehmen möchte, ist eine Zielsetzung, für die verschiedene Projekte auf Inhalte und Arbeitsweisen kultureller Bildung zurückgreifen.

Eine regional orientierte Weiterbildung, die die Qualifizierung Einzelner mit der Idee der Vernetzung lokaler Kulturträger, mit Imagebildung und Tourismusförderung verbindet, hat die Kreisvolkshochschule Rügen erarbeitet. Mit ihrem Ausbildungskonzept *„Fachkundige für Kunst & Kultur im Landkreis Rügen“* greift sie die Situation auf, dass die Insel zwar eine Vielzahl kultureller und künstlerischer Traditionen sowie aktueller Kulturprojekte zu bieten hat, dass aber Defizite an Überblick, fachlichen Kenntnissen und geeigneten Vermittlungsformen bestehen. Mit Unterstützung durch eine ABM-Kraft und in enger Kooperation mit der lokalen Kulturszene, mit Museen, Galeristen, Künstlern, Sammlern wurde ein 70-stündiger Grundkurs, gefolgt von einem 40-stündigen Aufbaulehrgang, entwickelt, der Interessierte für die Führung von Gästen qualifiziert. Die Lehrgänge bieten allgemeine kunstgeschichtliche Grundkenntnisse, vermitteln kunst- und kulturhistorisches Wissen über bildende Künstler, Musiker, Schriftsteller, deren Werke mit der Insel verbunden sind, und beziehen

Fragen der Didaktik von Führungen ein. Entscheidend für das Ziel der Vernetzung sind dabei die Besuche von Museen, Galerien, Initiativen und Sammlungen, die die Teilnehmer/innen mit den Verantwortlichen in Kontakt bringen. Zahlreiche Gastdozenten aus der Kulturszene vertieften diese Kontakte und tragen dazu bei, dass kulturelle Kommunikationszusammenhänge auf der Insel aufgebaut werden.

Ein Projekt, das partizipative Kultur- und Bildungsarbeit in einer Gemeinde zu entwickeln versucht, nennt sich „*Familie – Gemeinwesen – Heimatgemeinde*“ und wurde von der Kulturinitiative ARGE MOMO – benannt nach der Heldin des Romans von Michael Ende – in der niederösterreichischen Stadtgemeinde Gföhl initiiert. Ziel ist die Aktivierung der Bürger/innen für eine Entwicklung und Gestaltung des öffentlichen Lebens, die den sozialen Umbrüchen Rechnung trägt und in Inhalt und Organisationsform den Interessen von Familien, Alleinstehenden mit und ohne Kinder, von Zugezogenen und Pendlern entspricht. Mit den Methoden soziokultureller Animationsarbeit wurden zunächst aktivierende Befragungen durchgeführt, um Defizite aus Sicht der Bevölkerung benennen zu können und daran anknüpfend gemeinsam mit Interessierten Veranstaltungen und Projekte zu planen, die an der Idee familienfreundlicher Freizeitkultur orientiert sind. Das Spektrum der Aktivitäten reicht von Familienstammtischen, Filmtagen, Spielenachmittagen über ein Radioprojekt, Musik-, Text- und Kabarett-Werkstätten bis hin zur Planung eines „Alltagsmuseums“ in der Gemeinde. Anders als in traditionellen Formen lokaler Bildungs- und Kulturarbeit werden kreative Methoden und kulturelle Aktivitäten hier von vornherein unter der Perspektive eingesetzt, das individuelle Lernen der Beteiligten mit der Förderung sozialer Dialogfähigkeit und Zusammenarbeit, verbesserter Beteiligung, Kooperation und Vernetzung in der Gemeinde zu koppeln. So ist der Bildungsanteil der Arbeit integriert in den sozialen Gesamtzusammenhang, sind Aktion und Lernen miteinander verwoben. In dieser Kombination gerät das Projekt in Konkurrenz zu den traditionellen Trägern der örtlichen Erwachsenenbildung und Kulturarbeit, ruft Widerstand hervor bei Vereinsfunktionären und Politikern, lässt Konfliktlinien zwischen ehrenamtlicher und hauptberuflicher Erwachsenenbildung deutlich werden. Kulturarbeit erweist sich hier als ein Feld, auf dem der Streit um konkurrierende Konzepte vom Zusammenleben in der Gemeinde ausgetragen wird, und stellt damit – intendiert oder unfreiwillig – ihre politische Bedeutung unter Beweis.

Die Organisation von Ausstellungen hat gute Tradition in Bildungseinrichtungen, insbesondere in kleineren Orten und Regionen, in denen kulturell nur wenig geboten wird. Die Evangelische Tagungsstätte „Haus Nordhelle“ im südlichen Westfalen hat – gesponsert durch die Sparkasse und in Kooperation mit einem regionalen Verein zur Förderung von Kultur und Kommunikation – ein Ausstellungsprojekt realisiert, das „*Verborgene Kunst*“ aus dieser strukturschwachen Region für 24 Stunden der Öffentlichkeit zugänglich gemacht hat. Privatbesitzer waren aufgefordert, ihre Originale zur Verfügung zu stellen, ein Aufruf, der insgesamt 44 Leihgaben (Bilder und Objekte) zusammenbrachte, deren Spektrum über das bekannte „Wohnzimmerbild“ und Werke lokaler Künstler bis hin zu berühmten Namen reichte. Diese Ausstellung, besucht von mehr als 400 Interessierten in zwei Tagen, präsentierte nicht nur die Werke, sondern wurde begleitet von intensiven Diskussionen über Kunst und ihre Herausforderungen für die Weiterbildung. Durch die Herkunft der Ausstellungsstücke aus den Wohnzimmern und Geschäftsräumen der Region wurde eine ungewöhnliche Verbindung zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre, zwischen Kunst und Alltag geschaffen, insofern die Werke neben ihrem künstlerischen Kommunikationsangebot zugleich auch einen biographischen Bedeutungszusammenhang transportieren. Die Veranstalter sprechen von einem „kulturellen Fingerabdruck der Menschen“ in der Region und sehen die Aktion, die zugleich eine erfolgreiche Form von Öffentlichkeitsarbeit darstellt, im Kontext ihrer biographisch orientierten Bildungsarbeit.

Auf der Schnittstelle von Privatheit und Öffentlichkeit, von individueller Lerngeschichte, institutioneller Selbstreflexion und Öffentlichkeitsarbeit, arbeitet auch ein Projekt des „kardinal könig hauses“ in Wien, ein Bildungszentrum der Jesuiten. Aus Anlass eines umfangreichen Um- und Neubaus der Bildungsstätte entstand die Idee, die bevorstehende Zeit des Übergangs für alle Betroffenen und Interessierten – für die Mitarbeiter/innen, Teilnehmer/innen, Gäste, Politiker/innen und Kolleg/innen aus dem Bezirk – bewusst zu gestalten und als Lernzeit zu nutzen. „*Was haben diese Wände alles erlebt?*“ – ein Zitat aus Anton Tschechows „Kirschgarten“ – war das Motto einer vierzehntägigen Veranstaltungsreihe, die unterschiedliche Formen ästhetischer Praxis zu Zwecken der Rückschau, der Selbstvergewisserung, Standortbestimmung und Perspektivenentwicklung bieten sollte. So standen 14 Tage lang die Wände eines zum Abbruch bestimmten Gebäudes jedem zur freien Gestaltung offen, der Interesse daran hatte, „sich malend zu erinnern“. Unter kunstpädagogischer Begleitung

eines Malers entstanden Erinnerungsbilder in Form von Szenen, Sprüchen, Ornamenten – für die Beteiligten eine Auseinandersetzung mit ihrer persönlichen Lerngeschichte in der Bildungsstätte, für die Besucher/innen einer Festveranstaltung im Hause die visuelle Vermittlung dieser Erfahrungen. Ein „Erzählcafé“, konzipiert zugleich als Rückblick und Start für einen neuen Ansatz von Stadtteil- und Erinnerungsarbeit, lockte 90 Interessent/innen an, die sich in Kaffeehausatmosphäre von Gegenständen aus der Geschichte des Hauses – z.B. alten Programmen, Fotos, Postkarten, Zeitungsartikeln, Urkunden, Flugblättern – dazu anregen ließen, ihre Erfahrungen mit der Bildungsstätte zu reflektieren. Erinnerungen an die erste Begegnung mit dem Haus, an persönlich bedeutsame Ereignisse wurden ausgetauscht, eigene spirituelle Entwicklungen reflektiert, Wünsche für die Zukunft zusammengetragen. Eine ehemals kleine Zimmerpflanze, in mehr als 20 Jahren zu einem Baum herangewachsen und zum Sinnbild des Hauses geworden, wurde in einer besonderen Zeremonie in den Blick genommen, um in ihr das Gewachsene zu betrachten, dessen bevorstehende Umpflanzung die Gefährdungen einer Übergangszeit symbolisiert, aber auch Hoffnungen auf einen gelingenden Neubeginn aufscheinen lässt. In einer Zeit, in der Lebensübergängen kaum mehr Beachtung geschenkt wird und überkommene Rituale nicht mehr tragen, werden hier ästhetische Mittel zur Einbindung aller Beteiligten genutzt, um aus der Reflexion des Vergangenen und der Antizipation des Zukünftigen neue Ressourcen für die individuelle und institutionelle Lern- und Entwicklungsgeschichte zu schöpfen.

Einen ungewöhnlichen Weg der Kombination von Öffentlichkeitsarbeit und ironisch-kritischer Selbstreflexion hat die Münchner Volkshochschule aus Anlass ihrer Hundertjahrfeier gewählt. Sie gab dem Komponisten und Pianisten Peter Ludwig den Auftrag, Ankündigungstexte aus ihrem Kursprogramm zu vertonen. Das Ergebnis sind 15 Stücke für Singstimme und Klavier, die zunächst mit der Sängerin Salome Kammer vor Gästen in einem Festakt in der Münchner Philharmonie vorgestellt und dann unter dem geheimnisvollen Titel „*Der panaromatische Donnergurgler*“ auf CD herausgebracht wurden. Das Zusammentreffen der künstlerischen Professionalität mit den eingeschliffenen Formen der Publikumsansprache in konventionellen, teils behördenmäßig-nüchternen, teils unfreiwillig komischen Kurstexten hat nicht nur eine höchst unterhaltsame musikalische Darbietung erbracht, die öffentliche Beachtung fand, sondern zugleich eine facettenreiche musikalische Kommentierung der institutionellen

Selbstdarstellung der Volkshochschule. Die Vielfalt der vom Komponisten gewählten musikalischen Formen – vom klassischen Kunstlied über lokale und internationale Folklore bis hin zu Elementen aus Schlager, Chanson, Jazz, moderner Musik – wird durch Stimmumfang und Ausdrucksreichtum der Sängerin zur Geltung gebracht und erzeugt Verfremdung der Texte, Verstärkung ihrer offenen und heimlichen Botschaften, gibt Einblicke in die Absichten der Anbieter und Sehnsüchte ihrer Adressat/innen. Die Jury des DIE-Preises für Innovation hat den Künstlern 1999 einen Sonderpreis verliehen (s. dazu den Beitrag in diesem Band). VHS-intern hat dieses Projekt zur Einrichtung einer kontinuierlichen Legendenwerkstatt geführt, die sich mit der Qualität der Ankündigungstexte befasst.

Ein Beratungsangebot zur beruflichen Orientierung von Frauen, die an einem Wiedereinstieg in das Arbeitsleben oder an einem Berufswechsel interessiert sind, knüpft an das kunstpädagogische Konzept der Ästhetischen Erziehung an und bindet die berufsbiographische Reflexion in verschiedene Formen sinnlicher Wahrnehmung im Umgang mit Materialien ein. „*Frauenwerkstatt*“ nennt sich dieses in Kooperation mit der Gleichstellungsstelle durchgeführte einwöchige Kursangebot der Hildesheimer Volkshochschule, das den Teilnehmerinnen einen „Sandweg“ anbietet, auf dem sie ihren „Frauenlebensweg“ markieren können: als Abdruck und Ausdruck ihrer Erfahrungen, Kompetenzen, Handlungspotentiale und Perspektiven. „Woher komme ich, wo stehe ich, wohin will ich?“ sind die Leitfragen für die Suche nach individuellen Antworten und sozialen Netzwerken zur Unterstützung neuer Lebenspläne. Ästhetische Praxis wird hier als Medium des Selbstausdrucks, der Sensibilisierung und der Gruppenkommunikation eingesetzt und soll den angestrebten Orientierungsprozess durch die Arbeit mit Metaphern unterstützen – ein didaktischer Ansatz, der sich anerkannter Elemente aus Frauenbildung, Beratungskonzepten und Kunstpädagogik bedient.

Die sinnlich-praktische Auseinandersetzung mit einer Vielfalt einfacher Materialien steht auch im Mittelpunkt der „*Künstlerisch-ästhetischen Werkstatt*“, ein Fortbildungsprojekt der Berliner Künstler/innen Gudrun Lenz und Stefan Brée. Auch hier ist das Ziel die berufliche Neuorientierung von Frauen, Erzieherinnen aus der ehemaligen DDR, die durch den politischen Umbruch in den erlernten Gewissheiten ihrer Berufsausübung verunsichert sind und die Erfahrung von Entwertung und Orientierungsverlust zu verarbeiten haben. Auch hier geht es um Wahrnehmung, krea-

tiven Selbstaussdruck, soziale Interaktion. Doch anders als die „Frauenwerkstatt“ setzen Lenz und Brée die künstlerisch-ästhetischen Mittel, die sie als bildende Künstler vor allem aus der zeitgenössischen Kunst entlehnen, als eigenständigen Erkenntnisansatz ein. Ästhetische Praxis dient hier – im Sinne von Gert Selles Konzept Ästhetischer Erziehung – nicht der Initiierung und Unterstützung von Reflexionsprozessen, sondern wird selbst als eine spezifische Form von Erfahrung und Reflexion eingesetzt, die durch ihre Offenheit, ihre Komplexität und ihr Verunsicherungspotential besonders geeignet ist, (berufs-)biographische Überzeugungen zur Disposition zu stellen und neue Potentiale freizusetzen. Dieses Werkstattmodell befreit künstlerisch-ästhetische Praxis aus ihrer illustrativen, auflockernden, kompensatorischen Funktion der Unterstützung kognitiver Lehr-Lern-Konzepte. Künstlerische Praxis gewinnt wieder eigenständige Bedeutung als Medium der Selbst- und Wirklichkeitserfahrung in einer Welt der Heterogenität und Pluralität (s. dazu die Beiträge in diesem Band).

## **Kultur, Ästhetik, Bildung und Innovation**

Die Welt hat sich geändert, und sie ändert sich immer schneller. Nichts ist mehr so, wie es einmal war; und nichts wird so bleiben, wie es jetzt ist. Soviel ist sicher! Wir leben in der Spät-, Post- oder der reflexiven Moderne – wie diese Welt zu bezeichnen ist, darüber sind sich die Gelehrten uneinig. Aber einig sind sie sich darin, dass unsere jahrhundertealte Kultur des Wortes und der Schrift sich im Übergang zu einer neuen Form des Eidetisch-Bildhaften befindet. Das Ästhetische bekommt eine neue Dominanz. Dieser Prozess geht auch an der Erwachsenenbildung nicht spurlos vorüber, z.B. wenn neue Milieus ihre Bildungsentscheidung vornehmlich nach ästhetischen Kriterien des Umfeldes und der Lernkultur treffen oder andere Lernen nicht mehr mit Anstrengung verbinden, sondern es nur noch in der Form von erlebnisorientierten Events goutieren können (vgl. Flaig, Meyer, Ueltzhöffer 1997). Über den engen Bereich der kulturellen Bildung hinaus werden Kultur und Ästhetik bedeutsam für die Erwachsenenbildung schlechthin. Um diese gewachsene Bedeutung verstehen und einordnen zu können, wollen wir einen kurzen begrifflichen Exkurs unternehmen, um anschließend zu prüfen, ob und inwiefern Kultur und Ästhetik für die Bildung innovative Funktion haben können. *Cultura animi* – die Beackerung der Seele, in Ciceros Kulturbegriff finden



wir noch die unmittelbare Nähe zum Bildungsgedanken. Die Kultur ist der Bereich der Selbstgestaltung, der Weltdeutung, der Sinnggebung. Lebendige Kultur beginnt bei der Subjektivität der Menschen und macht diese zum Ausgangspunkt eines Lern- und Veränderungs-, eines Aufzucht- und Gestaltungsprozesses. Jegliche Kultur beginnt im Alltagsleben der Menschen, sie muss im Sinnesfundament der Lebenswelt verankert sein. „Die Art und Weise, wie und was ich sehe, was meinem Tastsinn zugänglich ist, wie ich höre, spreche und mich bewege, was mein Hautsinn aufnimmt – alles das bildet die konkrete Grundlage für alle Formen, in denen sogenannte höhere Kultur, Literatur, Musik, Wissenschaft, wirkliche Lebensbedeutsamkeit erhalten kann“ (Negt 1989, S.103). Kultur besteht – laut Schiller (vgl. 1961, S.362) – darin, dem empfindenden Vermögen des Menschen die vielfältigsten Berührungen mit der Welt und der Vernunft höchste Unabhängigkeit zu verschaffen. Ohne eine Verbindung von Gefühl und Wissen ist keine Kultur möglich. Diese Verbindung ist aber für Schiller in der modernen Welt zerrissen, ebenso wie die zwischen Kunst und Arbeit; eine mögliche Brücke sieht Schiller im selbstzweckhaften Spiel. Kultur bezieht ihre Kraft aus einer solchen Utopie der Befreiung. Sie ist eine Produktionsform sinnlich-gegenständlicher Praxis im gesamten Feld menschlicher Tätigkeit. Somit ist Kultur der Inbegriff der gesamten Lebensweise einer Gesellschaft und der darin angelegten Handlungsethik. Und der Bildungsgedanke bildet den Kern eines so verstandenen Kulturbegriffs.

Der Begriff Ästhetik kommt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie „Wahrnehmen“, „Merken“, „den Sinnen zugehörig“. Bis Mitte des 18. Jahrhunderts war die Ästhetik die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis (vgl. Baumgarten 1983). Die Sinnlichkeit war der Erkenntnis keinesfalls entgegengesetzt oder – wie später – bloß zu deren Material degradiert. Ästhetik reflektiert also nicht primär das künstlerische Gestalten, sondern die sinnliche Wirklichkeitserfahrung generell – sie ist eine eigenständige Erkenntnisform, die dem Verstand, d.h. der Logik, gleichberechtigt zur Seite steht. Ästhetik zielt auf das, was die begriffliche Erkenntnis in der Anschauung ergänzt. Sie zielt sogar auf mehr, nämlich auf das, was ist, aber nicht in Sprache ausgedrückt werden kann. Ästhetisches entsteht in jedem Akt der Kommunikation allein schon durch Bilder, Gefühle, Gesten, Töne etc., die die Sprache begleiten und durch sie evoziert werden. Ästhetik öffnet den Bedeutungshorizont. Damit ist sie erkenntnisleitend auch für rationales Verstehen. Um es mit Paul Klee zu formulieren: Die ästhetische Form gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar.

Indem Vertrautes in ungewohnte Zusammenhänge gestellt wird, ergeben

sich neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten. Es wird in Frage gestellt, und man kann prüfen, welche Ordnung einem entspricht. So entsteht eine neue Lebendigkeit gegenüber Altbekanntem, Erstarrem. Dabei geschieht in der ästhetischen Form nichts anderes als in der alltäglichen Wahrnehmung, nämlich die Gestaltung von zusammenhanglosen Wahrnehmungselementen zu sinnvollen Gebilden, die einen handelnden Weltbezug ermöglichen. Der Unterschied besteht darin, dass alltägliche Wahrnehmungszusammenhänge in der Kunst bewusst konterkariert und damit andere Weltbezüge ermöglicht werden. Die ästhetische Form ist also nur eine Verdichtung und eine Verfremdung alltäglicher Wahrnehmungsleistung und Lebenspraxis. Sie kann die in bestimmten Gedanken- und Praxisformen erstarrte Bewegung wieder neu in Gang bringen (vgl. Angermüller, Zech 1991, S. 152).

Bildung kommt – laut Duden – etymologisch von bilden, und das bedeutet soviel wie einer Sache Gestalt und Wesen geben. Bildung ist also im eigentlichen Sinne ein ästhetischer Prozess. Auch der Begriff Lernen zeichnet sich durch seine Nähe zur Ästhetik aus, denn ursprünglich bedeutete er Nachspüren. Am Ursprung der modernen Wissens- bzw. Lerngesellschaft stand Kants Imperativ ‚Sapere aude! – Wage zu wissen!‘ Das lateinische ‚sapere‘ war ebenfalls ein sinnliches Wort, es hatte seine Verbindung und seine etymologische Nähe zu Geschmack noch nicht verloren.

Wir sehen: Das uns interessierende Bedeutungsfeld von Kultur und Bildung findet seinen Fokus in einer zentralen ästhetischen Dimension. Es ist also kein Zufall, wenn moderne Theoretiker diese Zusammenhänge wiederentdecken. Kunsterfahrung erscheint z.B. für Welsch (1990 und 1996) in besonderem Maße geeignet, ein Modell eines ganzheitlichen Denkens, Lernens und Handelns darzustellen. Es geht ihm um eine Übertragung ästhetischer Sensibilität auf soziale Fragen. Selle (1992) sieht darum das künstlerische Projekt als geeignet an, zu einer Reform der Weiterbildung beizutragen. Der Preisträger Stefan Brée hat diesen Zusammenhang auch theoretisch reflektiert (1999). Ähnlich wie Selle wendet er sich gegen die Reduktion von Kunst in der Weiterbildung auf Bastelniveau. Mit hohem künstlerischen Anspruch inszeniert und provoziert er daher komplexe Weiterbildungsprozesse in seiner künstlerisch-ästhetischen Werkstatt. „Kunst kann ein Konzept des Erfindens von Strategien zum kreativen Lernen zeigen, zu heterogenen und pluralen Lebensformen, zu Selbsthilfe- und Selbstbildungsfähigkeit. In gemeinsamen Werkprozessen tauchen verlorene Teile von Identität und Authentizität wieder auf. Sie werden reflektiert, selbstbewußt und lustvoll erlebt und dann in den Be-

rufsalltag übertragen. Ich nenne das den Transfer von Kunst zum Alltag, zum Leben der Menschen. Das Verknüpfen fragmentarischer, ursprünglicher und vergessener Wahrnehmungsebenen und Intentionen mit neuen Möglichkeiten oder Technologien verschmilzt dann zu einer anderen Erfahrungs- und Ausdruckskultur an der Schnittstelle zwischen Kunst und Alltäglichem“ (ebd., S.206).

Ist Ästhetik also in einer besonderen Weise geeignet, Innovationen in der Weiterbildung anzureizen und zu initiieren? Wir meinen, ja! Denn Ästhetik ist – wie wir sahen – immer Experiment, stellt Übliches in Frage und reizt über neue Formen zu neuen Ansichten. Damit ist eine Grundbedingung für Innovation gegeben. Ob diese allerdings auch realisiert und ausgeführt wird, ist eine zweite Frage, die nicht mit der Verwendung künstlerisch-ästhetischer Mittel schon mitentschieden ist. Auch der Rekurs aufs Ästhetische kann in konventionellen Formen stecken bleiben und Vorhandenes nur ‚bebildern‘, d.h. verdoppeln. Dennoch zeigt z.B. die Zahl der Einsendungen kultureller Projekte für die Preisverleihung, dass hier Entwicklungspotentiale gesehen werden.

## **Ästhetische Erfahrung als Perspektivenentwicklung**

In der Zusammenschau der skizzierten Projekte sei noch einmal gefragt, welches die Probleme sind, für deren Lösung die Initiatoren von Modellvorhaben auf Inhalte und Arbeitsweisen kultureller Bildung und ästhetischer Praxis zurückgreifen. Bei allen Unterschieden im Arbeitsansatz, in der Komplexität und angezielten Reichweite lassen sich doch gemeinsame Merkmale identifizieren (auch wenn nicht alle in jedem Projekt auftauchen):

- Veränderungsdruck macht Selbstreflexion notwendig: Kritische Bestandsaufnahme eines Status quo als biographischer Ausgangspunkt für die Gewinnung neuer Ziele und Perspektiven wird für Individuen und Institutionen durch ästhetische Praxis initiiert, gefördert und kommuniziert.
- Veränderungsdruck verlangt nach Kompetenzerweiterung: Ästhetische Praxis dient nicht nur der Erkenntnisgewinnung, sondern ermöglicht als individuelle und soziale Handlungspraxis bereits in ihrem Vollzug die Entdeckung, Entwicklung und Erprobung neuer Handlungskompetenzen.
- Veränderungsdruck stellt Abgrenzungen in Frage: Ästhetische Praxis

und ihre Vergegenständlichungen schaffen Verbindungen zwischen unterschiedlichen Lebenswelten, zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, machen institutionalisierte Kultur- und Lernorte durchlässig zum sozialen Umfeld und setzen damit neue Potentiale frei.

Wenn Innovationen sich nicht zuletzt durch Grenzüberschreitungen, die Verknüpfung gesellschaftlich getrennter Sphären und die Erschließung neuer Ressourcen zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, -spielräumen und -kompetenzen auszeichnen, dann wird offensichtlich, dass ästhetische Praxis spezifische Leistungen beizusteuern hat, wenn Erwachsenenbildung auf der Suche nach neuen Wegen für die Lösung von Problemen individueller Orientierung und Qualifizierung, öffentlicher Kommunikation und sozialer Vernetzung sowie gesellschaftlicher Perspektiventwicklung ist. Kulturell-ästhetische Bildung ist kritisch gegenüber Normierungen und offen für Experimente; hier können die Gestaltung der äusseren Verhältnisse und die Gestaltung des eigenen Selbst ihren Raum finden. „Die Arbeit, Widersprüche zusammenzuspannen, Freiheit neu zu erproben und in Formen zu gießen, gegebene Formen neu zu interpretieren und sich anzueignen, Leben und Form in Lebensformen miteinander zu vermitteln, geschieht vorzugsweise hier“ (Schmid 1999, S.130). Dies ist der schöpferische Prozess der Kultur.

### Literatur

- Angermüller, Jörg; Zech, Rainer (1991): Aus der Sackgasse der Selbstfesselung zu veränderten Politikformen. Umriss einer Politik als Kulturprojekt am Beispiel kommunaler Friedensarbeit. Hannover: Expressum
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der ‚Ästhetica‘ (1750/58). Hamburg: Meiner
- Brée, Stefan (1999): Lern-Organisation als ästhetische Form und Gestaltungsaufgabe. In: Zech, Rainer; Ehses, Christiane: Organisation und Lernen. Hannover: Expressum
- Flaig, Bertold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg (1997): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kultur. Bonn: Dietz
- Negt, Oskar (1989): Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyer für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Schiller, Friedrich (1961): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Gesammelte Werke, Band 5, Darmstadt: Bertelsmann
- Schmid, Wilhelm (1999): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt/Main, 4. Aufl.: Suhrkamp
- Selle, Gert (1992): Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna: LDK Verlag
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam
- Welsch, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam

*Rainer Zech*

## **Neue Aufgaben und Rollen für Organisationen und Professionen**

Organisatorische Innovationen, die auf die veränderten gesellschaftlichen Strukturanforderungen geplant und systematisch reagieren, sind in der Erwachsenenbildung noch weitgehend Desiderat. Die Einsendungen zur diesjährigen Verleihung des Innovationspreises waren gemäß der Ausschreibung Projekte bzw. Einzelmaßnahmen. Gelegentlich war erkennbar, dass die innovativen Projektideen von organisatorischen Veränderungen in den Einrichtungen begleitet wurden – z.B. insbesondere bei dem Projekt „Offenes Lernen“ der Stiftung Berufliche Bildung aus Hamburg. Die Konzeption des Offenen Lernens bezieht sich nämlich nicht nur auf eine Einzelmaßnahme, sondern erforderte eine grundsätzliche Umstellung des gesamten Betriebes, der gewissermaßen um diese neuen Lernformen herumgebaut werden musste (vgl. den Beitrag von Paluch und Krischausky in diesem Band). Im folgenden Aufsatz sollen Richtungen skizziert werden, die bei innovativen Organisationsentwicklungen gewählt werden könnten. Sie sind als Vorschläge zur Diskussion gedacht, nicht als normative Soll-Vorschriften.

### **Die Turbulenz der Märkte**

Seit sich die Märkte von Verkäufermärkten zu Käufermärkten verändert haben, sind sie turbulent geworden. Heute entscheiden das Kundeninteresse sowie die Produktqualität, der Innovationsgehalt, die Zuverlässigkeit, die Serviceflexibilität und die Schnelligkeit eines Unternehmens, ob angebotene Produkte ihren Absatz finden. „Was sich auf Märkten abspielt, seit sich das Zeitalter der Massenproduktion seinem Ende nähert und in allen Hinsichten des Kundeninteresses, der Arbeitsqualifikation, der Kapitalbildung, der Technologieentwicklung, ja sogar der Störanfälligkeit gegenüber Politik, Wissenschaft und Religion zunehmend flüchtige Gesichtspunkte vorherrschen, ist einer der wesentlichen Gründe dafür, dass die alten Organisationen mit ihrer Festlegung auf Hierarchie, langfristige Planung, routinisierte Entscheidungen und standardisierte Produkte nicht mehr überlebensfähig sind“ (Baecker 1995, S.211).

Turbulenz ist ein Begriff für die Multiplizierung von Rückkoppelungen in komplexen Systemen, die nicht mehr auf eine Ursache zurückgeführt werden können. Nicht mehr stabile Planung, sondern Anpassungsfähigkeit an Überraschungen wird deshalb von modernen Organisationen erwartet. Heute sind Fähigkeiten von Organisationen gefordert, sich selbst und ihre eigenen Gestaltungsprinzipien permanent so umzustellen, dass die Organisation auf den turbulenten Märkten handlungsfähig bleibt.

## **Epochenwandel in der Erwachsenenbildung**

Die Erwachsenenbildung ist gegenwärtig in einen „Schraubstock“ des Wandels ihrer beiden Umwelten geraten, der die traditionelle Organisationsform überfordert.<sup>1</sup> Erwachsenenbildungseinrichtungen kommunizieren mit zwei Umwelten, in denen grundlegende Veränderungen zu diagnostizieren sind: der gesellschaftspolitischen „Zuliefererumwelt“ und der „Abnehmerumwelt“ der „Kunden“.

- Trotz der wohlklingenden Politikerreden, die die Bildung als Standortfaktor preisen, Wissen zum Motor der fortschreitenden Modernisierung erklären und die Erwachsenenbildung als bedeutsame und gleichberechtigte vierte Säule unseres Bildungssystem bezeichnen, zieht sich die öffentliche Hand zunehmend aus der Verantwortung für die Weiterbildung zurück. Generell ist nichts gegen eine größere Marktförmigkeit einzuwenden, aber die Übertragung von gesellschaftlicher Verantwortung an die Erwachsenenbildung hinsichtlich gemeinwohlorientierter Bildung bzw. der Förderung gesellschaftlicher Kohäsion und der zunehmende Rückzug des Staates aus der Finanzierung führen die Einrichtungen in eine „double-bind“-Situation. Die Veränderung der wirtschaftlichen, der gesellschaftlichen sowie der öffentlich-rechtlichen Rahmenbedingungen erfordert einen Funktionswandel der Erwachsenenbildung selbst, der – so Schäffter (1998) – nicht mehr durch Rückgriff auf die Tradition bewältigt werden kann. Trendstudien prognostizieren einen Rückgang der Bedeutung der öffentlichen Erwachsenenbildung gegenüber privaten Anbietern (vgl. z.B. Gloger 1999), und es wird bereits davon gesprochen, das lebenslange Lernen als Bildungsprinzip in allen gesellschaftlichen Organisationen zu verankern, was einen hierauf spezialisierten gesonderten Bereich der Weiterbildung weitgehend obsolet machen würde. Diesen Veränderungen und neuen Marktanforderungen hat sich die Erwachsenenbildung zu stellen,

allerdings ohne die Normativität des öffentlichen Auftrages und die damit verbundene gesellschaftliche Verantwortung über Bord zu werfen.

- Die soziale Welt der Bildungsabnehmer ist ebenfalls in Turbulenzen geraten. Alte überkommene sozioökonomische Strukturen zerfallen, die Gesellschaft spaltet sich in immer mehr soziale Milieus und gruppiert sich um (vgl. Vester u.a. 1993 und Flaig u.a. 1997). Diese neuen diversifizierten Milieus haben eigene Wertorientierungen und Bildungsverständnisse – vom humanistischen Bildungsideal des konservativ-gehobenen Milieus über die Erlebnisorientierung des hedonistischen Milieus bis zur Bildungsabstinenz des traditionslosen Arbeitermilieus (vgl. Ehses, Zech 1999, S.23ff.). Untersuchungen zeigen, dass z.B. Volkshochschulen dominant im kleinbürgerlichen Milieu verankert sind und andere Milieus nur spärlich oder gar nicht erreichen (vgl. Barz 1996, S.129). Zudem findet Lernen überall statt und nicht mehr nur in den bislang dafür ausgewiesenen Institutionen. Kade spricht hier von Phänomenen der Entgrenzung und Entstrukturierung (1997). Schließlich findet Weiterbildung freiwillig oder gezwungenermaßen mehr und mehr selbstorganisiert statt und ist deshalb für institutionelle Angebote nur schwer zugänglich (vgl. von Rein 1998). Es wird immer schwieriger, Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer gegebenen Zeit am selben Ort zu erreichen. Das Modell der Präsenzkurse muss deshalb ergänzt werden durch Unterstützungsangebote für selbstorganisiertes Lernen, „computer based training“ und „online distance education“.

Zu diesem doppelten Wandel müssen die Organisationen der Erwachsenenbildung sich verhalten. Sie müssen sich selbst verändern, um nicht Opfer, sondern Gestalter der fortschreitenden gesellschaftlichen Modernisierung zu werden.

## **Paradoxe Anforderungen an die Erwachsenenbildung**

Die skizzierten Veränderungen in den zwei Umwelten der Erwachsenenbildungseinrichtungen bringen die Profession in ein paradoxales Spannungsfeld (vgl. Ehses, Zech 1999, S.32ff.):

- Erwachsenenbildung soll die Kosten der gesellschaftlichen Modernisierung mildern und ungerechte Härten kompensieren. Sie soll aber zugleich die gesellschaftliche Modernisierung dynamisch vorantreiben und gestalten.

- Dabei sollen die Einrichtungen Benachteiligtenprogramme auflegen und gesellschaftlich Marginalisierte reintegrieren. Dennoch wird verlangt, dass sie Gewinne erwirtschaften.
- Erwachsenenbildung soll Desintegration entgegenarbeiten und gesellschaftliche Kohäsion herstellen. Sie soll aber auch die diversifizierten Lernmilieus spezifisch bedienen.
- Erwachsenenbildung wird an ihre gesellschaftliche Verantwortung erinnert, Demokratie zu fördern und gemeinwohlorientierte Bildung zu verwirklichen. Sie soll aber zugleich Individuation unterstützen und die Einzelnen für den wirtschaftlichen Wettbewerb stärken.
- Die Organisationen sollen sich zu soziokulturellen Begegnungsstätten wandeln, zugleich aber auch ihre institutionellen Grenzen überschreiten und aufgeben, um aktiv äußere Lernorte aufzusuchen und selbstorganisierte Lerner zu erreichen und zu unterstützen.
- Erwachsenenbildung soll kritisch sein und aufklärerisch wirken; sie soll die ästhetizistischen Scheinhaftigkeiten und Oberflächlichkeiten der postmodernen Entwicklung aufdecken und destruieren. Sie soll sich aber auch ästhetisch „aufgepeppt“ präsentieren und modernes Marketing betreiben, um auf dem Markt der Eitelkeiten erkennbar zu sein.
- Erwachsenenbildung soll die Eigenzeiten von Bildung berücksichtigen, bei denen der Umweg oft mehr zählt als das Endergebnis. Sie soll aber zugleich betriebswirtschaftliche Zeiteffizienz einhalten und kurzfristig „just-in-time-Lernen“, z.B. für Unternehmen, organisieren.
- Schließlich soll die Erwachsenenbildung permanent ihre Qualität steigern und dabei auch noch Geld einsparen.

In dieses Feld unterschiedlicher und widersprüchlicher Anforderungen sind die Verantwortlichen eingespannt. Hier versuchen die Pädagoginnen und Pädagogen handlungsfähig zu bleiben; und sie scheitern nicht selten daran, dass diese Anforderungen ausschließlich den Subjekten aufgebürdet werden, weil die vorhandenen Organisationsformen den Erneuerungsversuchen nicht entgegenkommen, Innovationen sogar hemmen und/oder sich in traditionelle Strukturen zurückziehen.

## **Innovation und Organisation**

Innovationen sind im Vergleich zu ihren Kontexten signifikante Erneuerungen des Status quo. Unter einer Innovation soll daher ein qualitativ neuartiges Produkt oder Verfahren verstanden werden, das sich deutlich



von dem Bisherigen unterscheidet. Von Produktinnovationen, die den Markt mit qualitativ neuartigen Waren- bzw. Dienstleistungsangeboten versorgen, lassen sich Prozessinnovationen unterscheiden, die den Entwicklungs- und Herstellungsprozess von Produkten/Dienstleistungen maßgeblich verändern. Dazu kommen schließlich die Innovationen der Vertriebsprozesse, die die Kommunikationsstruktur zwischen den Produzenten/Dienstleistern und dem Markt bzw. den Kunden erneuern. Produktinnovationen – vor allem wenn sie auf Dauer gestellt werden sollen – erfordern meistens auch eine Veränderung der diese Produkte bzw. Dienstleistungen herstellenden Organisation.

Dies gilt für den wirtschaftlichen Sektor unserer Gesellschaft und ist für den Bildungssektor prinzipiell nicht anders. Auf Veränderungen der öffentlich-rechtlichen Rahmenbedingungen und Finanzierungen müssen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit einer erhöhten Marktfähigkeit ihrer Angebote reagieren. Auf die Veränderungen der Bedürfnis-, Motivations- und Interessenlage der Bildungsabnehmer müssen die Organisationen mit einer inhaltlichen und methodisch-didaktischen Veränderung ihrer Angebote antworten. Innovationen setzen erkennbare Marksteine in diesem Veränderungsprozess. Manche Bildungsinnovationen sind innerhalb der bewährten Struktur möglich. Neue Bildungsangebote und neue Marketingstrategien als Kommunikation zu unerschlossenen Zielgruppen können allerdings nur begrenzt mit den vorhandenen Organisationsformen konzipiert, realisiert und durchgehalten werden. Viele Innovationen sind daher Einmalereignisse: ein neuer Kurs, ein neues Programmsegment, eine neue Werbestrategie... – und im nächsten Semester holt die Routine des Alltagsgeschäftes und die Redundanz der unverändert gebliebenen Organisation die Neuerung zurück in alte Formen. Wenn die veränderten gesellschaftlichen Erwartungen und die Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung zu weit auseinandergehen – und gegenwärtig scheinen wir uns in einer solchen diskrepanten Phase zu befinden –, dann sind auch organisatorische Veränderungen erforderlich, wenn man die Abnehmer mit adäquaten Bildungsangeboten „bedienen“ will. Wirksame Innovationen in der Erwachsenenbildung beziehen sich daher immer zugleich auf die Inhalte, die pädagogischen Methoden, die organisatorischen Strukturen, die verwaltungstechnischen Ablaufprozesse, die sachlich-personalen Kooperationsformen und die Finanzierung (vgl. Zech 1997, S.95f.).

Welchen Anforderungen müssen organisationale Innovationen heute genügen, und wie könnten sie aussehen? Im Folgenden werden drei inno-

vative Organisationenformen vorgestellt. Diese sollen Bewährtes nun nicht einfach nur ersetzen, sondern dort ergänzen, wo Bestehendes nicht mehr modernen Anforderungen genügt. Außerdem handelt es sich nicht um geschlossene neue Organisationstypen, sondern um den Vorschlag innovativer Aspekte, die organisatorischen Veränderungen eine Richtung weisen können.

## **Organisation als Geschäftsfeld-Portfolio**

Verlangt werden heute schnelle Reaktionen auf wechselnde Bildungsbedürfnisse und -erfordernisse, weiterhin Flexibilität hinsichtlich Dauer, Struktur, Zeit und Ort der Bildungsmaßnahme, schließlich generell eine große Kundenorientierung und eine hohe Servicequalität. Bernhard Maatz (1999) hat gezeigt, dass Kundenorientierung weniger eine Frage der Freundlichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist als eine Frage der Ausrichtung der Gesamtorganisation auf die Bedürfnisse der Abnehmer. Dabei sind dysfunktionale Versäulungen und Hierarchien in der Aufbauorganisation abzubauen, und die Ablauforganisation ist in Prozesse zu gliedern, die dem realen oder imaginären Pfad des Kunden durch das Unternehmen nachgebaut sind – von der Beratung über die Anmeldung, die Einziehung der Gebühren, den Ort und Verlauf der Bildungsmaßnahme, die Möglichkeit zur Beschwerde oder zum Verbesserungsvorschlag bis zur Aushändigung des Zertifikates oder des neuen Programms für das folgende Semester. Eine noch verbreitete starre Einteilung in Fachbereiche und eine Trennung von Pädagogik und Verwaltung in zwei Säulen der Organisation ist in vieler Hinsicht bereits suboptimal geworden. Statt dessen könnte im pädagogischen Bereich eine Geschäftsfeldpolitik entwickelt werden, bei der von allen Beteiligten schnell und flexibel neue Produkte in verschiedenen Feldern plaziert werden können. Domänen von einzelnen Pädagoginnen oder Pädagogen wird es dann nicht mehr geben. Die pädagogische Organisation wäre als Portfolio-Matrix angelegt: Auf der Abszisse des Koordinatenkreuzes sind Geschäftsfelder aufgetragen. Diese sind variabel und orientieren sich an den Marktbedürfnissen. Auf der Ordinate stehen die hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. So entsteht eine Vielfeldermatrix, abhängig von der Anzahl der Geschäftsfelder und der Mitarbeitenden. Die Pädagoginnen und Pädagogen können zwar Schwerpunkte herausbilden, sie dürfen aber in allen Geschäftsfeldern tätig werden. Nicht formalisierte Zuständigkeit

entscheidet, wer wo ein Produkt entwickelt und anbietet, sondern Kreativität, Schnelligkeit und Erfolg. Durch ein – durchaus auch finanzielles – Anreizsystem wird der organisationsinterne Wettbewerb gepflegt. Leistung wird belohnt. Die pädagogische Leistungsbeurteilung bezieht sich allerdings nicht nur auf die Frage, wer wieviel Geld mit welchen Bildungsangeboten verdient hat, sondern auch wesentlich darauf, wer im Sinne der Corporate Identity die „Politik“ der Gesamtorganisation am besten realisiert. Eine Geschäftsfeldgliederung der Organisation orientiert sich am Prinzip des Unternehmerischen und nicht an starren Fachaufteilungen. Die Gesamtkoordination der Organisation erfolgt über ein von allen geteiltes Unternehmensleitbild, auf dessen Folie gemeinsam entschieden wird, welche Geschäftsfelder neu eröffnet und welche aufgegeben werden. Hier sind dann nicht nur finanzielle Gesichtspunkte wirksam, sondern auch der gemeinwohlorientierte Auftrag, den sich eine Organisation gegeben hat.

Die Verwaltung kann in funktionale Teams gegliedert werden, z.B. als Team „Kundenservice“, Team „Pädagogischer Service“ und Team „Hauservice“. Diese Teams arbeiten teilautonom und werden durch Teamsprecher mit den Bedarfen der Gesamtorganisation synchronisiert. Hier lassen dann auch Arbeitszeitkonten eine weitgehende Verfügung der Beschäftigten über ihre Arbeitszeiten zu. Die Unterscheidung von Verwaltung und Pädagogik wird mindestens an den Stellen brüchig, wo pädagogische Teilleistungen auch von qualifizierten Verwaltungskräften erledigt werden können, was deren Arbeit erheblich anregungsreicher gestaltet. Ohnehin findet z.B. in Anmeldungen häufig bereits heute qualifizierte Beratung durch Verwaltungspersonal statt. Insgesamt ist die Verwaltung nicht als Dienstleister der Pädagogik anzusehen, sondern beide Subsysteme sind funktional differenzierte Dienstleister der Bildungsabnehmer und haben intern ein wechselseitiges Dienstleistungsverhältnis. Deshalb müssen „Links“ in der Organisationsstruktur – z.B. als Konferenz- oder Besprechungssysteme – die pädagogischen Teams und die Verwaltungsteams miteinander verbinden. Die Organisation funktioniert als virtuelles Netz, dessen Maschen je nach Auftrag bzw. neu zu platzierendem Produkt ständig neu geknüpft werden. Portfolio-Organisationen haben die Möglichkeit, Bildungsleistungen schnell und flexibel auf den Wissensmärkten der Zukunft anzubieten.

## Organisation als Netzwerkkoperation

Arbeiten Portfolio-Organisationen intern schon als Netzwerke, so sind darüber hinaus Organisationsformen als Netzwerkkoperationen mehrerer Einrichtungen denkbar (vgl. Willke 1995, S.109ff.). Genau genommen handelt es sich dabei natürlich nicht um *eine* Organisation, sondern um ein Kooperationssystem mehrerer Organisationen. Netzwerkkoperationen haben den Vorteil, dass verschiedene Qualifikationen mobilisiert und flexibel zusammengeführt werden können und so Leistungsspektren entstehen, über die jede einzelne Organisation allein nicht verfügt. Damit kann kurzfristig auf Bildungsbedarfe reagiert werden, ohne dass die nötigen Qualifikationen erst in der eigenen Organisation aufgebaut werden müssen. Das spart Zeit und Geld. Außerdem bilden Spezialisierung und Generalität in Netzwerken keine Gegensätze mehr. Die in Netzwerken verteilten Spezialintelligenzen können kurzfristig zur Lösung unerwarteter Probleme gebündelt werden. Alle beteiligten Organisationen bleiben autonom, sie teilen sich aber die Verantwortung für das Funktionieren des Netzwerkes. Die Flexibilität möglicher Kombinationen erhöht die Effizienz der Leistungen.

Ein Netzwerk ist ein virtuelles System aus verschiedenen beteiligten Organisationen (vgl. Krück 1998, S.310ff.) und bedarf eines spezifischen Netzwerkmanagements, damit Vertrauen entstehen kann und Kooperationen zum Nutzen aller Beteiligten durchgeführt werden können. Es ist durchaus sinnvoll, dass nicht nur Weiterbildungseinrichtungen ein Netzwerk bilden, um ihre unterschiedlichen Leistungen zu verbinden, sondern Netzwerke können auch zwischen unterschiedlichen Organisationstypen – also Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen, Verbänden, Bibliotheken, Theatern usw. – eingegangen werden. Dies erfordert allerdings, dass die unterschiedlich codierten Organisationen sich für die Funktionslogik der jeweils anderen anschlussfähig machen und keine Organisation die andere dominiert. „Funktionieren kann also diese Form des Zusammenspiels nur, wenn sich tatsächlich eine veränderte Logik der Kooperation zwischen autonomen Akteuren herausbildet, nach welcher die vernetzten Firmen die wechselseitigen Abhängigkeiten nicht für opportunistische Übervorteilungen nutzen, sondern dafür, längerfristige gemeinsame Nutzen zu erreichen“ (Willke 1995, S.119). Gelingt die Kooperation, dann entsteht ein neues System mit eigener Emergenz und gesteigerter synergetischer Leistungsfähigkeit.

## Organisation als Makler-Tätigkeit

Heute konzentrieren Unternehmen ihre eigene Organisation zunehmend auf Kernkompetenzen. Wertschöpfungsnahe Funktionsbereiche werden ausgebaut. Mittelbar der Wertschöpfung dienende Funktionen werden ausgelagert und zugekauft. Die Autoindustrie macht diesen Prozess seit Jahren vor: Die Produktion einzelner Teile oder ganzer Komponenten wird an Zulieferer delegiert. Zu den ausgegliederten Abteilungen gehört häufig auch die Weiterbildung. Unternehmen treten dann am Bildungsmarkt als Einkäufer von Weiterbildungsleistungen auf, die sie bedarfsgerecht abfordern. Die Erbringung der Weiterbildungsleistung ist vollständig auf externe Partner ausgelagert. Unternehmen verlangen, dass „training on the job“ problemorientiert und zeitnah erfolgt. Darauf müssen sich auch öffentliche Weiterbildungsanbieter einstellen. Ein anderes Beispiel sind die kommunalen Verwaltungen, die sich den Weiterbildungsbedarf im Rahmen ihrer Verwaltungsreformen von externen Partnern organisieren lassen. In diesen Zusammenhängen sind Volkshochschulen bereits gelegentlich beteiligt. Der Landesverband der Niedersächsischen Volkshochschulen versucht z.B., solche Makler-Tätigkeit durch die Vermittlung von Spezialistenwissen zu unterstützen. Er hat ein Programm aufgelegt, das „Kompetenzen nach Maß“ an seine Verbandsorganisationen vermittelt, die ihrerseits mit diesen Kompetenzen qualifizierte Marktbedarfe befriedigen können.

Hier arbeiten Erwachsenenbildungsorganisationen bereits als Bildungsvermittler. Die eigentlichen Bildungsleistungen werden nicht mehr selbst erbracht, sondern auf dem Markt akquiriert und an die Endabnehmer weiterverkauft. Eine hohe Marktsensibilität und eigene Qualitätsmaßstäbe sind dafür die Voraussetzung. Solide Netzwerkkooperationen können die Weiterbildungsmaklertätigkeit absichern, wenn sich Erwachsenenbildungseinrichtungen als zuverlässige, kompetente und flexible Partner bewiesen haben. Dann wären mit Unternehmen und Verwaltungen auch langfristige Zulieferverträge denkbar.

## Mitarbeiterqualifikation als Erfolgsfaktor

Organisation als Geschäftsfeld-Portfolio, interorganisatorisches Netzwerk und/oder Makler-Tätigkeit sind keine sich ausschließenden Alternativen, sondern hiermit sollten drei – auch zugleich mögliche – Entwicklungs-

richtungen der Erwachsenenbildung angeregt werden. Jede neue Organisationsform verändert allerdings auch die Anforderungen, die an das Personal gestellt werden. Die neuen Anforderungen lassen sich analog der heute in Unternehmen geforderten Qualifikationen in technische, menschliche und konzeptionelle „Skills“ unterteilen, die allerdings auch in den meisten Unternehmen noch unzureichend ausgebildet sind (vgl. Zwick 1999). Nicht nur die Weiterbildungseinrichtungen stehen heute vor der paradoxen Situation, die Organisation des Jahres 2000 mit dem Personal der 70er Jahre realisieren zu müssen. Neben die Beherrschung von Informations- und Kommunikationstechnologien treten weiche Fähigkeiten – wie Flexibilität, Teamgeist, Dienstleistungsdenken, Selbstmotivation, Kreativität – und konzeptionell-strategische Kompetenzen. Dazu kommen Fähigkeiten im Marketing und Mediengewandtheit. Außerdem müssen pädagogische, betriebswirtschaftliche und organisationale Managementkompetenzen miteinander kombiniert werden (vgl. Ehses, Zech 1999, S.16ff.).

Die je eigene Leistung muss in wechselseitiger Komplementarität zu den anderen angelegt sein, damit keine Friktionen und Reibungsverluste entstehen. Die Autonomie der einzelnen (Sub-)Systeme erzwingt eine größere Interdependenz zwischen ihnen. Autonomie ist als selbstbestimmter interner Umgang mit externen Anforderungen und Beschränkungen zu verstehen und nicht als Ungebundenheit (vgl. Zech 1999, S.198ff.). Man hat auch organisationsintern ein wechselseitiges Dienstleister-Kunden-Verhältnis. Die z.T. individualisierten Arbeitsformen von Pädagoginnen und Pädagogen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen werden zunehmend dysfunktional, selbst wenn individuell hochqualifiziert gearbeitet wird. Die Kooperation zwischen autonomen Organisationen oder zwischen autonomen Teams in Organisationen verlangt mehr Absprachen und einen höheren Grad an Verbindlichkeit. Heute sind kooperative Fähigkeiten ungleich wichtiger als früher.

In dieser Situation erfahren die Mitarbeitenden eine deutliche Aufwertung und Beachtung. Nefiodow (1996) geht davon aus, dass der nächste Wirtschaftszyklus des kommenden Jahrtausends in den westlichen Industrieländern vor allem von der Ressource Mensch geprägt sein wird, von seinen Fähigkeiten, Informationen zu verarbeiten und zu kooperieren, von Motivation, Kreativität und sozialer Kompetenz. Wachstumsziele sind nur dann erreichbar, wenn geeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung stehen, und dies nicht nur im Bildungs- und Dienstleistungssektor, sondern auch in Produktionsunternehmen. Denn wirtschaftlicher

Erfolg hängt zunehmend davon ab, wie intelligent komplexe Abläufe organisiert sind. Das Wissen der Mitarbeitenden und dessen Vernetzung schafft Vorsprung und macht ein Unternehmen besser als seine Wettbewerber. Qualifikation entwickelt sich zum Erfolgsfaktor.

Da der Abstimmungsbedarf in Netzwerken wächst, wächst auch die Bedeutung von Management und Führung. Führung ist dabei nicht mehr als administratives Anweisungsverhältnis zu sehen, sondern als Zielvereinbarung und Ergebniskontrolle. Da autonome Systeme nicht von außen steuerbar sind, sind Instrumente der Kontextsteuerung zu entwickeln. Schließlich sind Netzwerke fluide und in ständiger Bewegung. Das Veränderungsmanagement wird zum Tagesgeschäft und kann nicht – wie in Erwachsenenbildungseinrichtungen immer noch üblich – als Zusatzleistung angesehen werden. Die Arbeit gut zu machen und sie ständig zu verbessern, sind ebenso zwei Seiten derselben Medaille wie die Organisation beweglich zu halten und ständig zu erneuern. Organisatorische Innovationen ohne Akzeptanz der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, ohne neue Qualifikationen und ohne entsprechendes Mitarbeiterengagement sind daher undenkbar. Organisatorische Innovationen aber werden wichtiger werden.

### **Anmerkung**

- 1 Wir erforschen die Strukturanpassungsnotwendigkeiten von Erwachsenenbildungseinrichtungen im ArtSet Institut Hannover im Rahmen des Projektes „Organisationsentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung an Volkshochschulen“ (vgl. Ehse, Zech 1999). Das Projekt wird von der Hans-Böckler-Stiftung und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, die von der Bezirksregierung Hannover verwaltet werden, gefördert.

### **Literatur**

- Baecker, Dirk (1995): Durch diesen schönen Fehler mit sich selbst bekannt gemacht. Das Experiment Organisation. In: *Managerie. Systemisches Denken und Handeln im Management*. 3. Jahrbuch. Heidelberg: Auer
- Barz, Heiner (1996): Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Tippelt, Rudolf; Eckert, Thomas; Barz, Heiner: *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ehse, Christiane; Zech, Rainer (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, Ehse (Hrsg.) 1999
- Flaig, Bertold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg (1997): *Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation*. Bonn: Dietz

- Gloger, Axel (1999): Megatrends in der Weiterbildung. In: Seminare '99
- Kade, Jochen (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report, Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Krück, Carsten P. (1998): Wissensarbeit in der Unternehmenskooperation: Das Beispiel der Halbleiterindustrie. In: Willke, Helmut: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius (UTB)
- Maatz, Bernhard (1999): Kundenorientierung heute – nicht ohne eine Veränderung der Organisation. In: Zech, Ehses (Hrsg.) 1999
- Nefiodow, Leo A. (1996): Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Sankt Augustin: Rhein-Sieg-Verlag
- von Rein, Antje (1998): Selbstorganisiertes Lernen – Zur Karriere eines Begriffs. In: Hoffmann, Nicole; von Rein, Antje (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Schäffter, Ortfried (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Seminare '99. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung 1999, hrsg. v. Jürgen Graf, 10. Aufl., Bonn: ManagerSeminare Gerhard May Verlags GmbH
- Vester, Michael; von Oertzen, Peter; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln: Bund
- Willke, Helmut (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart, Jena: G. Fischer
- Zech, Rainer (1997): Organisation und Innovation. In: Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Materialien für Erwachsenenbildung 9, Hrsg. Klaus Meisel. Frankfurt/M: DIE
- Zech, Rainer (1999): Paradoxien von Schulentwicklung oder die Crux der Veränderungsresistenz der Schule. In: Zech, Ehses (Hrsg.) 1999
- Zech, Rainer; Ehses, Christiane (Hrsg.) (1999): Organisation und Lernen. Hannover: Expressum
- Zwick, Thomas (1999): Neue Organisationsformen – andere Weiterbildungsstrategien. In: Seminare '99



*Hannelore Bastian*

## **Vom Adressaten zum Akteur?**

In der Entwicklung der Erwachsenenbildung ist das Bild von den Teilnehmer/innen immer wieder neu definiert worden, hat sich verändert in der Wahrnehmung ihrer Lernpotentiale als Individuen und Gruppen, in der Fokussierung auf ihre Defizite oder Kompetenzen, definiert in der Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten, Leitvorstellungen und gesellschaftlichen Anforderungsprofilen. Unterschiedliche Terminologie signalisiert bestimmte Rollenverteilungen zwischen Lehrenden und Lernenden und impliziert Zielsetzungen in der Ansprache, Organisation und Konzeption von Bildungsangeboten. So stehen die Begriffe „Teilnehmer/innen“, „Zielgruppen“, „Adressaten“, „Subjekte“ oder „Kunden“ für je eigene Diskussionszusammenhänge, die sich in ihrer Entstehung zwar zeitlich und konzeptionell einordnen lassen, in der heutigen Praxis aber nebeneinander benutzt werden und jeweils unterschiedliche Akzentuierungen signalisieren.

Unter der Fragestellung, wo in Zusammenhängen der organisierten Weiterbildung gegenwärtig innovative Impulse von der Konzeptionierung der „Lernenden“ ausgehen, sollen einige Projekte betrachtet werden, die sich zunächst einmal einordnen lassen in die Tradition der Zielgruppenarbeit. Die Leitidee der Entwicklung von Bildungsangeboten für „Zielgruppen“ basiert auf der Erfahrung, dass die formal gegebene Offenheit von Bildungsveranstaltungen faktisch nur Menschen mit bestimmten Voraussetzungen anspricht und gleichzeitig viele Personengruppen ausschließt, die aufgrund ihrer Lebenssituation in besonderem Maße die Unterstützung durch Weiterbildung benötigen würden. Zielgruppenarbeit resultiert aus der Überzeugung, dass Gruppen, die aufgrund gemeinsamer Merkmale wie Alter und Geschlecht, bestimmter Defizite oder sozialer Problemlagen vergleichbare Bildungsbedürfnisse haben, am besten mit eigens auf sie zugeschnittenen Programmen zu erreichen seien. Die Definition des jeweiligen Merkmals als bildungsrelevanter gemeinsamer Nenner erfolgt dabei aus dem analytischen Blickwinkel der Erwachsenenbildung und abstrahiert notwendigerweise von Differenzen innerhalb der angezielten Gruppe. Als „klassische“ Zielgruppen gelten z.B. Frauen, alte Menschen, Jugendliche, Arbeitslose, Ausländer/innen,

Behinderte und Unqualifizierte ohne Schulabschlüsse. Die Entwicklung von Bildungsangeboten für diese Gruppen ging zunächst primär von den spezifischen Benachteiligungen aus, die sich als Folgen aus dem jeweiligen Zuordnungsmerkmal ergeben. Aus der Kritik an einer solchen defizitorientierten Sichtweise, die konzeptionell fokussiert, was sie überwinden möchte, wurde Zielgruppenarbeit um einen Ansatz erweitert, der vorhandene Kompetenzen, Stärken, Lebenserfahrungen zum Ausgangspunkt von Weiterbildung zu machen versucht. In den letzten Jahren hat der Zielgruppenbegriff wieder eine gewisse Relativierung und Aufweichung erfahren, und zwar unter dem Einfluss dominierender gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen wie fortschreitende Individualisierung und Pluralisierung, Auseinanderdriften von Lebenswelten und Ausdifferenzierung sozialer Milieus und Lernkulturen. Diese Entwicklungen zwingen zu der kritischen Frage, inwieweit eine Ansprache über die traditionellen Merkmale der Zielgruppenarbeit noch auf tragfähige Gemeinsamkeiten der Angesprochenen trifft und ob nicht der vermeintlich gemeinsame Nenner eine pädagogisch konstruierte Abstraktion darstellt, die angesichts der tatsächlich vorhandenen Heterogenität in der Praxis kaum mehr greifen kann.

Unter den zum Innovationspreis 1998 eingereichten Modellen sind nicht wenige, in denen der Versuch erkennbar ist, die Arbeit mit „klassischen“ Zielgruppen der Erwachsenenbildung in einer Weise weiterzuentwickeln, die den genannten gesellschaftlichen Tendenzen Rechnung trägt. Es handelt sich dabei z.B. um Bildungsprojekte für ältere Menschen, für Arbeitslose, Migrant/innen, Frauen und Familien. In den Projekten, von denen hier einige exemplarisch betrachtet werden sollen, sind – in unterschiedlicher Ausprägung – die folgenden Tendenzen als gemeinsame Konzeptmerkmale zu finden:

- Die Definition der Teilnehmer/innen über das dominierende Merkmal ihrer Zugehörigkeit zur jeweiligen Zielgruppe führt nicht zur Fiktion ihrer Homogenität, sondern erfährt in Anerkennung ihrer faktischen Heterogenität eine kritische Relativierung und Differenzierung.
- Aus der Anerkennung von Individualität und Subjektivität folgt auf didaktischer Ebene der Trend zur Modularisierung des Angebots, kombiniert mit hoher Flexibilität und tendenzieller Offenheit der Zielsetzung.
- Die angestrebte Individualisierung der Lernprozesse wird abgesichert durch Kombination und Integration von Orientierung, Beratung und Qualifizierung.

- Die Gewichtung der Programmanteile im Spannungsfeld von biographischer Selbstreflexion und Qualifizierung wird in der Laufzeit der Maßnahme person- und situationsbezogen immer wieder neu bestimmt.
- Das „Transfer-Problem“ der Übertragung erworbener Qualifikationen auf individuelle Berufs- und Lebenspraxis wird durch systematischen Einbezug beruflicher und sozialer Handlungspraxis zum integralen Bestandteil des gesamten Lehr-Lern-Prozesses (ein Ansatz, der die Veranstalter in Konflikt zu geltenden Förderrichtlinien bringen kann).
- Die Anforderungen an pädagogische Professionalität verschieben sich in der Weise, dass Lehrtätigkeit im engeren Sinn zurücktritt zugunsten von Tätigkeiten der Beratung und Moderation, des Entwickelns und Bereitstellens vielfältiger (Selbst-)Lernmaterialien und des Knüpfens tragfähiger Kooperationsnetze im sozialen Bezugsfeld des Projekts.
- Trägerübergreifende Vernetzung auf den Ebenen der Finanzierung, Teilnehnergewinnung, Durchführung und (wissenschaftlichen) Evaluation wird zum konstitutiven Merkmal von Projekten, die sich den komplexen Anforderungen an „individualisierte Zielgruppenarbeit“ stellen.

Eine Zielgruppe, die aufgrund der demographischen Entwicklung und der nachhaltigen Strukturveränderungen des Arbeitsmarktes in ihrer Bedeutung wächst und weiterhin wachsen wird, sind die Menschen jenseits der 50, die aufgrund ihres Alters dauerhaft von bezahlter Erwerbstätigkeit ausgeschlossen werden oder bleiben. Die dafür verantwortliche historische Umbruchsituation der Arbeitsgesellschaft ist für die betroffenen Langzeitarbeitslosen, Vorruheständler, Erwerbsunfähigen und Hausfrauen nach der Familienphase als biographische Bruchstelle zu verarbeiten. Auf dem Hintergrund einer nach wie vor dominanten Bedeutung der beruflichen Tätigkeit für den sozialen Status und die eigene Identität wird ihnen eine tiefgreifende Neuorientierung abverlangt, für die noch keine gesellschaftlich anerkannten Modelle bereitstehen. Das Augsburgere Modellprojekt „*Schwungfeder*“ versteht sich als Beitrag zu einer solchen Neuorientierung und möchte – jenseits bloßer Freizeitbeschäftigung - die Reintegration älterer Menschen in die Gesellschaft durch Ermutigung und Qualifizierung für ein Ehrenamt fördern. Die Erschließung sinnvoller sozialer Handlungsmöglichkeiten soll zugleich einen Beitrag für ein neues Verständnis von Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit leisten, in der persönliche und berufliche Ressourcen gesellschaftlich zur Geltung kommen. Entwickelt von der Gemeindebezogenen Altenarbeit der Evangelisch-Lu-

therischen Kirche in Bayern, gefördert vom Kuratorium Deutsche Altershilfe und dem bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, lebt das Projekt von der Kooperationsstruktur, die in der Kommune im Kontakt zum Arbeitsamt, zu Wohlfahrtsverbänden, Freiwilligenzentren und politischen Instanzen aufgebaut werden konnte. Es wurde bisher dreimal in Augsburg durchgeführt und inzwischen von Bildungsträgern an anderen Orten übernommen. Es bietet seiner Zielgruppe ein dreistufiges Bausteinkonzept: Ein *Orientierungskurs* dient der Vergewisserung und Erweiterung persönlicher und kommunikativer Kompetenzen, eine *Schnupperphase* in Initiativen, kommunalen oder kirchlichen Einrichtungen mit sozialem, ökologischem oder kulturellem Schwerpunkt ermöglicht durch Mitarbeit die Abklärung eigener Interessen und Stärken in Hinblick auf eine Richtungsentscheidung für künftiges Engagement. Die dritte Phase sieht die Teilnahme an *Qualifizierungskursen* vor, die allgemeine Angebote in Bereichen wie Konfliktmanagement, Teamarbeit und Beratung umfassen und darüber hinaus verschiedene spezielle Kompetenzen für ehrenamtliche Arbeit anbieten. Zur Wahl stehen Kurse zur „Medienkompetenz im Alltag“, zur „Ökologie im sozialen Umfeld“, zur „Kümmernarbeit“ für die Begleitung hilfsbedürftiger Menschen und zur „Lebensqualität im Alter“. Die Kurse werden mit einem Zertifikat abgeschlossen. Dass mit dem Projekt in Augsburg ein Altersspektrum von Männern und Frauen zwischen 47 und 70 Jahren erreicht werden konnte und zwei Drittel von ihnen ehrenamtlich tätig geworden sind, spricht für die Flexibilität des Konzepts, das Raum lässt für die Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Lebenslagen und Interessen.

Die Gewinnung neuer Perspektiven für das Leben nach Ausscheiden aus dem Beruf ist auch Ziel des Projekts *„55plus! Perspektiven nach dem Berufsleben“*, das die Volkshochschule Badische Bergstrasse im Rahmen der „Initiative Zweite Lebenshälfte“ der Firma Boehringer Ingelheim KG und der Stadt Weinheim entwickelt hat. Auch in diesem Projekt soll die zu bewältigende Umbruchsituation nicht allein durch Reflexion bearbeitet, sondern durch Orientierung auf neue Handlungsfelder bewältigt werden. In einem Zeitraum von 4 bis 6 Monaten durchlaufen die Teilnehmer/innen Phasen der Reflexion, der Qualifizierung und der Praxiserprobung. Biographische „Inventarisierung“ zum individuellen Zeitbudget, zu eigenen Stärken und Schwächen, Wünschen und Träumen wird ergänzt durch einen theoretischen Teil mit Themen aus den Bereichen „Psycho-

logie“, „Kultur“ und „Orientierung“. Der Praxisteil bietet Erfahrungen in individuell wählbaren Tätigkeitsbereichen wie Nachbarschaftshilfe, Grüne Damen, Archivierungs- und Renovierungsarbeit im Museum, Mitwirkung in einer Tausch- und Wissensbörse – und ist damit wie das Augsburger Projekt vor allem auf das Ehrenamt als soziales Feld orientiert, in dem neue außerbetriebliche Beziehungen aufgebaut werden können.

Ein drittes Projekt wählt einen anderen, themenbezogenen Ansatz für die Bildungsarbeit mit Älteren. Der Verein HerbstRose e.V., gegründet 1995 in Hannover, entwickelt – in Kooperation mit verschiedenen Initiativen und Institutionen der Stadt – Kulturangebote mit und für ältere, insbesondere sozial benachteiligte Menschen und versteht diese Aktivitäten als Beitrag auf der Suche nach neuen Formen und Möglichkeiten kultureller Partizipation, die das soziale Umfeld und die individuelle Lebensgeschichte älterer Menschen berücksichtigen. Unter dem Motto *„Entdeckungen, Begegnungen – entwicklungspolitische und interkulturelle Bildungsarbeit mit älteren Menschen“* wurden mit finanzieller Unterstützung der Stadt Hannover, der Evangelischen und Katholischen Kirche, terre des hommes und anderer Einrichtungen verschiedene Konzeptbausteine für stadtteilorientierte Kulturprojekte und Bildungsaktivitäten in stationären Alteinrichtungen entwickelt. Im Rückgriff auf eine Analyse der heterogenen Gruppe der 55- bis 70-Jährigen (durch Infratest Sozialforschung 1991) wird die Zielgruppe untergliedert nach den „pflichtbewusst-häuslichen“ Älteren (31%), den aktiven „neuen Alten“ (25%), den „Sicherheits- und Gemeinschaftsorientierten“ (29%) und den „resignierten Alten“ (15%). Die aktiven „neuen Alten“, so die Studie, seien nicht über das Thema „Alter“ anzusprechen, sondern nur über altersunabhängige Themen zu gewinnen. Dementsprechend versucht der Verein sie mit generationsübergreifenden, aktionsorientierten und partizipativen Angeboten zu interessieren, die auf das Ziel einer selbständig und ohne Betreuung arbeitenden Gruppe ausgerichtet sind. Eine solche Gruppe entwickelte sich aus der Teilnahme an themenorientierten entwicklungspolitischen Einstiegsveranstaltungen zum Problembereich „Kaffee“ und „Bananen“. Es schlossen sich Informationsfahrten an, Referenten wurden für weitergehende Fragestellungen eingeladen und es entwickelte sich schließlich die Idee eines Kooperationsprojekts mit Greenpeace zum Thema Entwicklung und Umwelt. Für die zweite Zielgruppe des Projekts, die Bewohner/innen von Altenheimen, wurde der Einstieg über den traditionellen Ansatz mit Diavortrag und Musik zu Kaffee und Keksen gewählt, kam eine Mul-

tivisionsschau über Indien zum Einsatz, wurden Gegenstände aus den thematisierten Regionen einbezogen und „fair“ gehandelte Waren zum Verkauf angeboten. Die Zielsetzung für die auf diesem Wege – erfolgreich – angesprochene Gruppe liegt darin, neue Möglichkeiten der Information und Begegnung zu schaffen, Vorurteile abzubauen und die gemeinsame Verantwortung für viele Bereiche des täglichen Lebens – beispielsweise im Konsumverhalten - erkennbar zu machen. Eine dritte Ebene des Projekts ist die Planung von „Partnerschaftspaketen“, ein Vorhaben, das darauf abzielt, entwicklungspolitische Themen in Einrichtungen der Altenhilfe auf Dauer präsent zu halten. Dafür sollen Kooperationspartner wie GEPA, Brot für die Welt und Misereor sowie Multiplikator/innen unter den Mitarbeiter/innen der Einrichtungen gewonnen werden, um regelmäßige Kontakte abzusichern und die ideelle und materielle Unterstützung einschließlich der Nutzung „fair“ gehandelter Produkte in den Einrichtungen zu verstetigen.

Zielgruppe des Projekts *„Familie – Gemeinwesen – Heimatgemeinde“*, das die Kulturinitiative ARGE MOMO in der Niederösterreichischen Stadtgemeinde Gföhl aus Anlass des „Internationales Jahres der Familie“ 1994 gestartet hat, sind die Familien in dieser Gemeinde, wobei besondere Bedürfnisse von Pendlern, Hausfrauen, Jugendlichen und älteren Menschen berücksichtigt werden sollen. Unter der Zielsetzung, eine „familienfreundliche Freizeitkultur“ zu fördern, gehen die Initiatoren nicht von einer aus ihrem Blickwinkel diagnostizierten Bedarfssituation aus, sondern von einer persönlichen Befragung in etwa 360 Gföhler Haushalten, bei denen gut 500 leitfadenorientierte Gespräche geführt wurden. Diese dienten einerseits der Bestandsaufnahme über vorhandene Freizeitangebote und Kontaktmöglichkeiten, Defizite und unbefriedigte Wünsche, zugleich aber bereits als Ideensammlung und Einstieg in eine mögliche Aktivierung der Befragten. 122 der Befragten konnten für die Idee der Mitgestaltung in neu zu gründenden Stadtteilgruppen gewonnen werden, deren Themen über die Umgestaltung von Spielplätzen und Parks, Schaffung von Treffpunkten im öffentlichen Raum bis zur Gründung lokaler Familiensonntage und Stammtische reichten. Aufgegriffen wurden auch die Meinungen der Befragten zur Idee der Einrichtung verschiedener „kreativer Werkstätten“, die die Projektleiter in Kooperation mit den örtlichen Bildungsträgern bedarfsorientiert planen wollten. Mit seiner Perspektive, vorhandenen und neu entwickelten Interessen der Bevölkerung zur Artikulation zu verhelfen und Engagement, Eigenverantwortung

und Eigeninitiative für die Verbesserung der Lebenssituation im Stadtteil zu stärken, arbeitet das Projekt nicht am Transfer von der Bildungs- in die soziale Handlungspraxis bereits aktiver Gruppierungen. Es verfährt umgekehrt, indem es neue Felder für soziale Praxis eröffnen hilft und deren Erschließung unter aktiver Teilnahme der Interessierten selbst als handlungsbezogenen Bildungsprozess zu organisieren versucht. Die Teilnehmer/innen sind dabei nicht mehr Adressaten der für sie bereitgestellten Angebote, sondern werden zu verantwortlichen Mitakteuren offener sozialer Prozesse. Organisierte Bildungsangebote im engeren Sinn erscheinen als ein Teilbereich dieser Aktivierungsprozesse, die – ebenso wie die Betreuung der entstehenden Stadtteilgruppen – nach Abschluss der zweijährigen Projektlaufzeit in der Zusammenarbeit mit lokalen Kooperationspartnern verstetigt werden sollen (vgl. zu diesem Projekt auch den Beitrag über kulturelle Bildung in diesem Band).

Bildungsarbeit mit Migrant/innen und Flüchtlingen hat sich auf eine Zielgruppe einzustellen, deren Gemeinsamkeit sich auf die Tatsache der Migration, die Schwierigkeit der kulturellen Orientierung und das Problem der Arbeitsplatzsuche beschränkt, während Herkunft, Alter und Geschlecht, Bildung und berufliche Sozialisation, Migrationsursachen und der rechtliche Status ein ausgesprochen weites Spektrum heterogener Merkmale markieren. Das von ISOP-INNOVATIVE SOZIALPROJEKTE für die Steiermark entwickelte Projekt „Arbeitsassistenten für Migrant/innen“ hat das Ziel, die beruflichen Integrationschancen für Nicht-EU-Ausländer/innen unter Ausschöpfung des engen gesetzlichen Rahmens zu verbessern und dabei möglichst passgenau auf die jeweiligen Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmer/innen zu reagieren. Zu diesem Zweck wurde eine offene Projektstruktur gewählt, die in völliger Abkehr von Standardisierung ausschließlich auf die Entwicklung individueller Wege („Atomisierung“) setzt. Eingebunden in ein Kooperationsnetz bereits bestehender Systeme (z.B. für Arbeitsaufnahme und Qualifizierung) und im engen Kontakt zum betrieblichen Umfeld, wo Überzeugungsarbeit für interkulturelles Personalmanagement betrieben wird, bietet das Projekt berufliche Orientierung, Beratung, Betreuung und Schulung, um individuell realisierbare Lösungen für die jeweiligen Integrationsprobleme der Männer, Frauen und Jugendlichen zu finden. Eigene Schulungsangebote – z.B. im Bereich der Sprachförderung und Alphabetisierung – verstehen sich nur als zielgruppenspezifische Ergänzungsleistungen zu bereits bestehenden Maßnahmen berufsbezogener Erwachsenenbildung, in die das

Projekt seine Teilnehmer/innen vermittelt. Dahinter steht die Absicht, die Herausbildung von „Ghettomaßnahmen“ zu verhindern und statt dessen auf die Öffnung der bisher monokulturell ausgerichteten Bildungsträger für interkulturelle Teilnehmergruppen hinzuarbeiten. Das Team der „Arbeitsassistenten“ übernimmt dabei vielfältige Vermittlerrollen zwischen Teilnehmenden, Betrieben, Bildungsträgern, Behörden, Beratungsstellen und anderen Serviceeinrichtungen. Hier liegt also der Schwerpunkt der Projektaktivitäten nur zum geringeren Teil in Lehrangeboten, während Beratung auf verschiedenen Ebenen einen hohen Stellenwert einnimmt und dazu dient, Lernprozesse nicht nur seitens der Teilnehmer/innen zu unterstützen, um ihre sozialen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, sondern darüber hinaus auch auf interkulturelles Lernen der unterschiedlichen Kooperationspartner abzielt.

Ein hoher Stellenwert integrierter Beratung für die individuelle Unterstützung der Teilnehmer/innen in Hinblick auf Entwicklung und Stärkung ihrer Kompetenzen zur zunehmend selbstverantwortlichen Wahrnehmung und Realisierung ihrer Zielsetzungen kennzeichnet auch zwei der mit dem Preis ausgezeichneten Projekte im Bereich beruflicher Bildung für Benachteiligte des Arbeitsmarktes. Der Abbau von Lehrgangselementen zugunsten der Unterstützung selbständiger Lernaktivitäten, die Veränderung von Unterricht durch Bereitstellung von Selbstlernmaterialien, die Reduktion von Standardisierung zugunsten von Individualisierung, die Flexibilität von Lerninhalten und -methoden, -tempo und -dauer und damit die Vergrößerung der Wahlmöglichkeiten seitens der Teilnehmer/innen sind Merkmale sowohl des „*Offenen Lernens*“ der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg als auch des Projekts „*Lernberatung*“ des Büros für Berufliche Bildungsplanung in Dortmund. Da es sich in beiden Projekten um Teilnehmergruppen handelt, die gerade in Hinblick auf Lern-techniken und Selbststeuerung in der Regel erheblichen Nachholbedarf haben, ist die Beratung kein additiver Bestandteil der Konzepte, sondern wird zum integrierten didaktischen Basisinstrument für die Steuerung und Unterstützung des gesamten Lehr-Lern-Geschehens, das auf die Findung und Unterstützung individuell gangbarer Lernwege der Beteiligten ausgerichtet ist. (Weitere Informationen zu diesen Projekten in den entsprechenden Kapiteln dieses Bandes.) Damit ist ein Ansatz aufgegriffen und weiterentwickelt worden, der in den 80er Jahren in der Arbeit mit erwachsenen Analphabeten entstanden ist, als deutlich wurde, dass diese extrem benachteiligte Gruppe für die Wiedergewinnung ihrer Lernfähigkeit auf



eine integrierte, biographisch orientierte Lernberatung angewiesen ist (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1989). In diesem Zusammenhang sollte ein weiterer Preisträger noch einmal erwähnt werden, das Projekt „*Wohnen – Arbeiten – Lernen*“, das ebenso elementar an der Lebens-, Arbeits- und Lernfähigkeit ansetzt, indem es jungen Leuten, die ohne Obdach oder aus zerstörten Familienverhältnissen sind, zugleich Qualifizierung und betreutes Wohnen anbietet.

In Rückbezug auf die Ausgangsfrage nach dem sich verändernden Konzept von den Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung kann - bei aller Verschiedenartigkeit der genannten Projekte - von einer deutlichen Tendenz zur konzeptionellen Verzahnung von Phasen der reflexiven Vertorung und Orientierung, der beruflichen oder sozialen Handlungspraxis und systematischer Kompetenzerweiterung gesprochen werden. Die Teilnehmer/innen werden damit in unterschiedlich starker Ausprägung zu mit- und selbstverantwortlichen Akteuren ihrer biographischen Veränderungs- und Umbruchsituation. Die wechselseitige Durchlässigkeit von Bildungs- und Handlungspraxis bietet ihnen Spielräume für subjektiv bedeutsame Lern- und Handlungsoptionen, offene Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden verbessern die individuelle Anschlussfähigkeit. Mit diesen Merkmalen werden produktive Elemente selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens aufgegriffen (vgl. dazu Hoffmann/v. Rein 1998 und Dohmen 1999) und für eine veränderte Lernkultur in der organisierten Weiterbildung nutzbar gemacht.

Derartige Veränderungen sind in hohem Maße abhängig vom erfolgreichen Ineinandergreifen zahlreicher Faktoren: von der Entwicklung neuer Lehr-Lern-Formen, dem Bereitstellen geeigneter Selbstlernmaterialien, dem Aufbau multipler Kooperationsbeziehungen, einer tragfähigen Finanzierung und der Veränderung im Professionalitätsverständnis der beteiligten Erwachsenenbildner/innen. Es scheint daher kein Zufall zu sein, wenn solche Projekte nicht als punktuelle und isolierte Einzelmaßnahmen entstehen, sondern in längerfristigen und kooperativen Arbeitszusammenhängen, die häufig auch Qualitätssicherung und wissenschaftliche Evaluation einschließen. Ein Bildungskonzept, das die Lernenden aus der tendenziell passiven Funktion der Adressat/innen in einer Rolle als Akteure des eigenen Lernprozesses zu bestärken versucht, fordert und fördert die fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen, indem es komplexe Strukturen anbietet, die stabil genug sind, um einen Orientie-

rungsrahmen zu bieten, und flexibel genug, um Raum zu lassen für individuelle Interessen, Zielsetzungen, Unterstützungsbedarfe und Qualifizierungsschritte. Innovationsansätze und -leistungen in Hinblick auf eine solche „individualisierte Zielgruppenarbeit“ sind damit nicht das Ergebnis von Veränderungen in einzelnen Teilbereichen der Lehr-Lern-Prozesse, sondern Resultat grundlegender und weitreichender Umstrukturierungen auf allen Ebenen der Konzeptionierung, Planung, Durchführung und Begleitung – und damit auch abhängig von tiefgreifenden Veränderungsprozessen in einer „lernenden Organisation“.

### **Literatur**

- Dohmen, Günther: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1999
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.): Elementarbildung, Beratung, Fortbildung. Bonn - Frankfurt/Main 1989
- Hoffmann, Nicole/ von Rein, Antje (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn 1998

*Klaus Götz*

## **Innovation im Verborgenen**

Es fällt schwer, über die Thematik „Innovation im Verborgenen“ zu schreiben und gleichzeitig das zahlreiche Material zu sichten, welches für einen Innovationspreis in Betracht gezogen wurde. Die darin enthaltenen Innovationen sind eben nicht mehr verborgen, sondern der Diskussion und der Kritik zugänglich gemacht worden. Dennoch soll versucht werden, einige Denkanstöße zu dieser Thematik zu geben, um die Relevanz der verborgenen Innovationen deutlich zu machen.

### **Was ist eine Innovation?**

Was der oder die Einzelne unter dem Begriff „innovativ“ versteht, ist sehr subjektiv. Innovatives sollte, so wäre anzunehmen, einen Beitrag zur Problemlösung und zur Nutzenstiftung liefern – rational betrachtet leuchtet dies ein. Irrational betrachtet jedoch scheinen in der Beurteilung auch andere Komponenten eine wichtige Rolle zu spielen, die sich der Objektivität noch weiter entziehen. So könnten Ideen, Vorhaben, Projekten, Initiativen usw. durchaus ein „schöpferischer Akt“ („Es werde Licht!“) vorausgegangen sein, der nicht nach einem Ziel oder Zweck zu hinterfragen wäre. In Zusammenhang mit diesem schöpferischen Urknall kann das Innovative durchaus mit einer Idee oder einer Vision verglichen werden („I had a dream“). Mein Kollege antwortet auf die Frage „Was ist eine Innovation?“ folgendes: „Eine Innovation ist etwas, was man so noch nicht hatte – und man soll sich freuen darüber“.

Wenn wir uns auf die Chaostheorie beziehen, hat Innovation also mit Mustererkennung und Musterveränderung zu tun. Aus der Kunst können wir lernen, dass Innovation etwas mit „sich einmischen“ (mit seiner eigenen Farbe oder Form in Ideen oder Entwürfe der anderen) zu tun haben könnte – Innovation hätte hier auch provozierenden Charakter: Sie muss anregen, eine Plattform zur Auseinandersetzung bieten, schön und kantig zugleich sein. Innovative Projekte geben zu erkennen, dass ihnen Mut und Zivilcourage zu Grunde liegen. Sie regen den Betrachter zur Auseinandersetzung mit dem Thema an und können Neues auslösen. So gese-

hen hat Innovation auch mit Erotik zu tun: Erotik im Sinne von Interesse am Anderen, am Neuen, am Unbekannten und einer eigentümlichen Anziehungskraft von etwas Geheimnisvollem, hinter dem man(n) und Frau mehr vermutet, als sichtbar ist.

## Was ist verborgen?

Verborgenes ist nicht sichtbar und kann dennoch im Geheimen wirken und zur Entfaltung kommen. Verborgenes lebt in einer eigenen Welt, die von Bescheidenheit, Ruhe, Besinnung, aber auch von Kraft und Wachstum gekennzeichnet ist. Wenig Licht und wenig Nahrung genügen den Keimen der Innovation, die sich im Verborgenen entwickeln, um sich entfalten zu können.



Bild 1: Innovation keimt im Verborgenen

Es sind nicht die ehrenwerten Preise, die finanziellen Zuwendungen oder die Anerkennung von außen, die dazu anregen, verborgene Innovationen öffentlich zu präsentieren. Im Gegenteil: Gerne verzichten solche Innovationen auf Selbstdarstellung und Offenbarung.

Dennoch kann man immer wieder feststellen, dass sich neue Dinge ereignen, ohne dass wir oder andere den Urheber einer solchen Veränderung jemals kennen lernen. Die besten Beispiele hierfür sind gesellschaftliche Megatrends, Graffitis, Aktionskunst, anonymes Theater, unbekannte Künstler des Mittelalters usw. Verborgenes möchte nicht entdeckt werden und freut sich trotzdem manchmal über die verzweifelten Bemühungen der anderen, ihm auf die Schliche zu kommen. Irgendwie ahnt oder erkennt man, dass im Untergrund Entwicklungen stattfinden, die Veränderungen bewirken können.

### **Drei Tage im Juni 1998**

Ich gestalte einen 3-Tages-Workshop am Luganer See zum Thema „Chaostheorie – ihre Bedeutung für Management und Weiterbildung“ im Rahmen der Ausbildung von Organisationsentwicklern aus der Schweiz:

- Welche Effekte haben kleinste Veränderungen der Ausgangsbedingungen (z. B. bei betrieblichen Umstrukturierungen)?
- Welche Aussagen über innere Funktionszusammenhänge lassen sich auf Grundlage der Chaosforschung für Systeme treffen?
- Was geschieht bei „Phasenübergängen“?
- Wie können „Muster“ erkannt und verändert werden?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der Chaostheorie und Selbstorganisationsprozessen?
- Wie entstehen neue Strukturen und Innovationen?

Die Chaostheorie liefert ein grundlegend neues Systemverständnis. Der Chaosbegriff, den man meist mit Unordnung und Regellosigkeit gleichsetzt, wird durch den Begriff des „deterministischen Chaos“ ersetzt. Dies bedeutet, dass in allen offenen Systemen, die sich durch Dynamik auszeichnen und die nicht durch starre Gesetzmäßigkeiten reglementiert sind, die Beziehung zwischen den internen Prozessen nicht linear verläuft. Damit sind die Entwicklungs- und Innovationsmöglichkeiten des Systems wesentlich mannigfaltiger als die der Summe seiner Teile. Das Ergebnis der ablaufenden Vorgänge ist daher nur noch bedingt vorherseh-

bar. Durch die Erklärung von Bauprinzipien und Funktionsabläufen kann die Chaostheorie einen Beitrag zu einer neuen Systemsicht in Management und Weiterbildung liefern.

Wir üben „Chaos“ und „Ordnung“, stellen Beobachtungen in der Natur an, um fraktale Strukturen zu ergründen, und versuchen, „Phasenübergänge“ und „Muster“ im eigenen Gruppenprozess zu erkennen und zu reflektieren.

### **Ein Dienstag im Mai 1999**

Wir planen mit dem Staatlichen Museum für Naturkunde in Stuttgart ein Projekt zum Thema „Wie wachsen Kulturen?“. Es geht um Analogien zwischen Organismen und Organisationen. Unser Hintergrund ist die Fusion der Daimler-Benz AG und der Chrysler Corp. zur DaimlerChrysler AG. Das Staatliche Museum für Naturkunde hat Interesse an neuen, innovativen Themen, die über die „klassischen“ Ausstellungen hinausgehen. Mit dem wissenschaftlichen Leiter der Abteilung für Botanik diskutiere ich erste Ideen und Ansätze: „Welche Organisationsprinzipien gibt es in der Natur?“, „Wie sind Tier- und Pflanzengruppen organisiert?“, „Nach welchem Prinzip verlaufen Höherentwicklungen (z. B. ZNS) in der Natur?“, „Wie haben sich Blüten entwickelt?“, „Welche Koevolutionen gibt es?“, „Welche Vorteile bieten Symbiosen?“ usw. In der geplanten Ausstellung wollen wir Beispiele aus Entwicklungen in der Pflanzen- und Tierwelt zeigen und parallel dazu Beispiele aus der Organisations- und Managemententwicklung darstellen.

Wie wachsen Kulturen? Ich erfahre, dass in der Botanik viel Neues, Innovatives im Verborgenen geschieht – dass sich Moose über Sporen unter der Erde verbreiten, dass seltene Pflanzen an Stellen auftauchen, die man nicht vermuten würde. Die schönsten einheimischen Orchideen gedeihen am besten an einsamen, verborgenen Orten, dort, wo Ruhe herrscht und ein Untergrund für Wachstum vorhanden ist.

### **Ein Donnerstag im Mai 1999**

Ich soll in der DaimlerChrysler-Projektgruppe „Zusammenwachsen der Kulturen“ einen Input liefern zum Thema „Unternehmenskultur“. Die Inhalte sind von der Projektgruppe vorgegeben: 1) „Was ist Unternehmens-

kultur?", 2) „Welche ‚Stellhebel‘ für das Management gibt es?", 3) „Welche Vorschläge zur Entwicklung einer ‚dritten Kultur‘ können gemacht werden?“.

Ich weise zunächst darauf hin, dass Kultur auf der Vergangenheit basiert und Strategie in die Zukunft gerichtet ist. Kultur ist zugleich Tradition, daher sehr eng mit Werten und Normen verknüpft und somit vergangenheitsbezogen. In Organisationen stellt sich immer wieder die Frage: „Wie viel Vergangenheit bleibt bei den permanenten Veränderungen übrig?“. Kultur braucht Zeit, sie kann nicht beliebig beeinflusst und beschleunigt werden. Die Logik der eigenen Kultur lernen wir unbewusst, die der fremden Kultur hingegen müssen wir uns mühsam aneignen.

## **Bescheidenheit**

Aus der Chaostheorie, der Biologie und der Kulturforschung erfahren wir – wie die drei vorausgegangenen Beispiele zeigen sollten –, dass viele Innovationen im Verborgenen geschehen. Unser Blick wird auf winzige Details und Ausschnitte aus dem Leben gerichtet, unser Sinn für Geduld und Bescheidenheit wird geschärft, wenn es darum geht, nicht nur die großen Würfe zu betrachten, sondern nach Innovationen im Verborgenen zu suchen.

Innovation im Verborgenen möchte nicht entdeckt werden – sie wird entdeckt oder auch nicht. Sie existiert unerkannt und gestaltet aus dieser Rolle heraus Veränderung, eben Innovation. Für sie ist die Rückführbarkeit auf das verursachende Prinzip genauso nebensächlich wie die allseitige Anerkennung der Leistung. Wenn sie entdeckt werden sollte, werden sich rasch Protagonisten des Marketings finden, die fremde Ideen übernehmen und sie als ihre eigenen verkaufen.

## **Freiräume und Neugier**

Wie entstehen Innovationen? Welche Umfeldler sind nötig, um Ideen zu generieren? Es ist anzunehmen, dass Ideen nicht *in* Menschen, sondern *zwischen* Menschen entstehen. Dies bedarf des gedanklichen Austausches zwischen Personen und auch zwischen Systemen. Vor allem in der

Computertechnologie und in der Software-Entwicklung kann man beobachten, dass Neues aus einem Zusammenwirken zwischen Bekanntem und Utopischem, zwischen Heimat und weltweiter Vernetzung, zwischen Jung und Alt geschieht. Innovatives wird in den Experimentierstuben des Silicon Valley geschaffen, wo es Freiräume für Unkonventionelles, Caféstuben für das zwanglose Gespräch und finanzielle Förderungen für Risiken gibt. Innovationen werden dort kommuniziert – die Idee, der Fortschritt und das Ergebnis. Innovatives ist dort zwar neu, aber nicht geheim. Visionen leben vom Unbewussten und vom Nicht-Greifbaren, nicht von dem, was wir sowieso schon wissen. Wenn wir Innovation fordern und einklagen, müssen wir zunächst fragen, wie neugierig wir eigentlich selbst sind. Innovatives Denken abstrahiert von unseren bisherigen Erfahrungshorizonten und ermöglicht uns letztendlich, unsere eigenen Grenzen zu überschreiten.

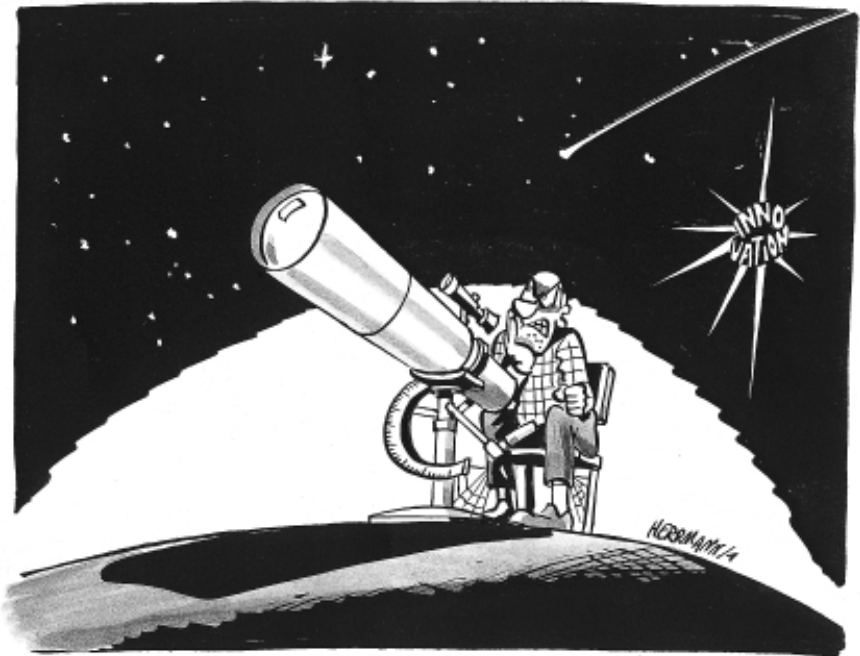


Bild 2: Auf der Suche nach der Innovation im Verborgenen



## Weiterbildung

In der formalen Weiterbildung fehlt uns für Innovation oftmals die entsprechende Struktur. Innovation geschieht in den seltensten Fällen losgelöst von umgebenden Kontextsystemen und bedarf externer Kontakte. Hier kommt interdisziplinärem und interkulturellem Arbeiten eine besondere Bedeutung zu. Wichtig ist der Austausch von Wissen, eine offene Tür für Erfahrungen und Neuigkeiten. Vielleicht brauchen wir auch ein größeres Bewusstsein über Innovation? Doch hier stellt sich zunächst die Frage, ob es sich überhaupt lohnt, innovativ zu sein. Dort, wo Neugierde belächelt wird, kann kaum ein Nährboden für innovatives Verhalten und innovative Ideen entstehen.

## Anregung und Umsetzung

Weiterbildung lebt aus dem Verhältnis der „Anregung von außen“ und der „Umsetzung nach innen“. Ist Innovation wirklich etwas völlig Neues oder aber die eigenständige Weiterentwicklung bisheriger Ideen, Gedanken und Modelle? So gesehen hat Innovation den Charakter des Evolutionären einerseits und des Revolutionären andererseits. Zu reflektieren ist auch das Subjekt-Objekt-Verhältnis bei der Innovation, denn sie kann sich sowohl auf das Gegenüber (Klient, Kunde, Educandus, Teilnehmer/ in etc.) als auch auf die eigene Art der (innovationsfördernden) Arbeit beziehen.

## Zum Schluss

Die Heterogenität im Feld der Innovation wird deutlich, wenn wir uns mit dieser Thematik auseinandersetzen. Kontroverse Meinungen bestehen auch darüber, was Innovation im Verborgenen ist bzw. nicht ist. Beides, verborgene und veröffentlichte Innovation, hat wahrscheinlich mit Risiko, Neugier, Dialog und letztlich vielleicht auch mit Problemlösung zu tun. Das, was Innovation wirklich ist, bleibt uns jedoch verborgen – es wird nicht gelingen, sich auf eine gemeinsame Definition von „Innovation“ zu einigen. Dies ist eine eher angenehme Perspektive, denn wenn wir wüssten, was Innovation ist, käme dies ihrer Entzauberung gleich.

## **Anschriften der Autoren**

Dr. Hannelore Bastian, Hamburger Volkshochschule, Schanzenstr. 75–77,  
20357 Hamburg

Stefan Breé, „Eigen ist Art“, Skalitzer Straße 27, 10999 Berlin

Iris Dilg, Volkshochschule Mainz, Karmeliterplatz 1, 55116 Mainz

Günther Fadle, Kreisvolkshochschule Aurich, Oldersumer Str. 65–73,  
26605 Aurich

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische  
Fakultät, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Geschwister-Scholl-  
Str. 7, 10099 Berlin

Dr. Klaus Götz, DaimlerChrysler AG, PZ/OMP HPC T 150, 70546 Stutt-  
gart

Marita Kemper, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Penningskamp  
12 a, 44263 Dortmund

Rosemarie Klein, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Pennings-  
kamp 12 a, 44263 Dortmund

Ben Krischausky, Stiftung berufliche Bildung, Postfach 26 18 47, 20508  
Hamburg

Gudrun Lenz, Marchlewskistr. 25c, 10243 Berlin

Peter Ludwig, Auf der Burg 4, 83512 Wasserburg

Frank Martens, Kreisvolkshochschule Norden, Uffenstr. 1, 26506 Norden

Oliver Müller-Röttger, Kreisvolkshochschule Norden, Uffenstr. 1, 26506  
Norden

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Deutsches Institut für Erwachsenen-  
bildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Iris Paluch, Stiftung berufliche Bildung, Postfach 26 18 47, 20508 Hamburg

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen FB 12, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, Postfach 330440, 28334 Bremen

Angela Venth, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Prof. Dr. Rainer Zech, Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e. V., Ferdinand-Wallbrecht-Str. 17, 30163 Hannover