

Stephan Dietrich, Monika Herr

Zum Begriff der „Neuen Lehr- und Lernkultur“

Informationen des DIE-Projektes "SELBER" Nr. 3

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
November 2003

Stephan Dietrich, Monika Herr, Zum Begriff der „Neuen Lehr- und Lernkultur“. Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/dietrich03_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Projekt SELBER – Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen

„Neue Lehr – und Lernkultur“ im Projekt SELBER

Stephan Dietrich, Monika Herr

Zum Begriff der „Neuen Lehr – und Lernkultur“

1. Die Diskussion um „Neue Lehr- und Lernkulturen“

Gesellschaftliche Entwicklungen gepaart mit bildungstechnologischen und bildungsökonomischen Veränderungen haben seit Mitte der 90er Jahre innerhalb der Erwachsenenbildung zu einer neuen Diskussion des Themas „selbstorganisiertes“ bzw. „selbstgesteuertes Lernen“ geführt.¹ Im Zuge dieser Auseinandersetzung und der Untersuchung dieser Entwicklungen in der Bildungspraxis wurde deutlich, dass selbstgesteuerte Lernformen in der institutionellen Erwachsenenbildung eine neue Lernkultur erforderlich machen (vgl. z. B. Fuchs-Brüninghoff 1999).

Entsprechend ist in den letzten vier Jahren die Zahl der Publikationen zum Thema „Lernkulturen“ bzw. „Neue Lernkulturen“ sprunghaft angestiegen (vgl. Abb.).

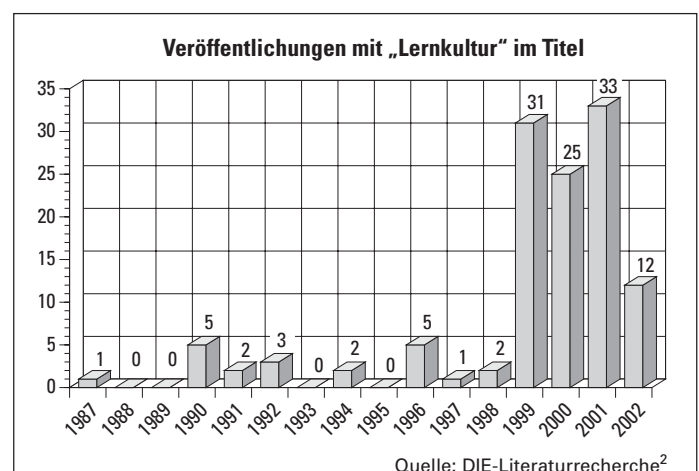
Mit dieser Diskussion wird auf einen Wandel der Lernbedarfe und Lernbedürfnisse reagiert, der daraus resultiert, dass die Anforderungen an die Menschen in unserer Wissensgesellschaft immer differenzierter werden. Die Begriffe „Neue Lehr- und Lernkultur“ und „neue Angebotsformen“ stehen damit für einen Wandel der institutionellen Weiterbildungsangebote:

- Lernende benötigen und erwarten zunehmend stärker individuell auf ihre Bedürfnisse angepasste Angebote,
- Lehrende suchen nach Möglichkeiten, die traditionelle Vermittlungsarbeit zu reduzieren und Lernende flexibler zu unterstützen,
- Institutionen erschließen sich neue Angebotsfelder,
- Zuwendungsgeber haben ein Interesse an effektiveren und effizienteren Vermittlungsformen.

Gefordert ist vor allem eine stärkere Verzahnung informellen und formellen Lernens, eine Verschränkung von Lernen am Arbeitsplatz, Lernen im sozialen Umfeld und Lernen im institutionellen Kontext. Benötigt werden Lernberatungs- und Lernbegleitungsangebote und die Entwicklung und Förderung der Kompetenzen zu Selbststeuerung, Selbstmanagement und Selbstorganisation bzw. die Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Selbststeuerung durch spezifische Angebotsformen oder Arbeitsorganisationsformen. Die bisherigen Erfahrungen machen deutlich, dass das Verständnis dieses Wandels deutlich zu kurz greift, wenn die Thematik auf den Einsatz einer besonderen Methode reduziert wird, dass von dieser Entwicklung vielmehr alle Akteure und Handlungsfelder betroffen sind: Politik, Wirtschaft und Bildung, der Einzelne gleichermaßen

In diesem Info-Dienst werden eine Konkretisierung des Begriffs der „Neuen Lehr- und Lernkultur“ vorgenommen und Perspektiven für die Veränderung der Lernkultur aufgezeigt. Im ersten Teil wird die Diskussion begründet, im zweiten Teil Charakteristika neuer Lehr- und Lernkulturen herausgearbeitet und im dritten Teil Grundlagen und Voraussetzungen für eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur benannt.

Wandel der Weiterbildungsangebote



Übernahme von Verantwortung

wie die professionellen Lernbegleiter oder facilitator, die Ebene der Makro- und Mikrodidaktik ebenso wie die Ebene der Weiterbildungsorganisation. Es geht um das Selbst- und Rollenverständnis, die Normen und Wertvorstellungen bei den Akteuren genauso wie um die Konventionen und Gepflogenheiten in den Organisationen und Betrieben. Die Weiterbildungspraxis interessiert sich für neue und zusätzliche Lernzugänge, für neue Konzepte und Angebotsformen und eine systematischere Verknüpfung unterschiedlicher Lernfelder, stellt in dieser Situation jedoch fest, dass zahlreiche Fragen offen sind. Ein wesentliches Thema ist etwa die Förderung der Übernahme von Verantwortung. Bezogen auf die Teilnehmenden ist die Voraussetzung hierfür Beteiligung, das Erleben von Selbstwirksamkeit und die Möglichkeit zur Einflussnahme. Wenn den Teilnehmenden mehr Verantwortung übertragen werden soll, müssen aber auch die Professionellen über größere Entscheidungsspielräume verfügen. Dies kann Auswirkungen auf die Verantwortungsbereiche auf allen Ebenen haben, setzt eine bestimmte Fehlerkultur voraus und erfordert insgesamt hohe Veränderungsbereitschaft seitens des Personals. Entscheidend für die Umsetzung selbstgesteuerten/-organisierten/-bestimmten... Lernens ist deshalb die Lernkultur der Einrichtung.

Neue Lernkultur braucht neue Lehrkultur

Charakteristisch für die augenblickliche Diskussion um Neue Lehr- und Lernkulturen ist die Konzentration auf das Lernen gegenüber dem Lehren. Entsprechend wird der Begriff häufig auf „Neue Lernkulturen“ verkürzt. Im Zusammenhang mit der Diskussion um „Lebenslanges Lernen“ ist dies naheliegend. Bezogen auf die Weiterbildungspraxis wird allerdings der bedeutsame Aspekt ausgeblendet, dass eine Neue Lernkultur in der Institution auch eine neue Lehrkultur seitens der Professionellen erfordert. In der institutionellen Erwachsenenbildung geht es weniger um eine vollständige Selbststeuerung der Lernenden, sondern um neuartige Formen der Steuerung und Strukturierung von Lernprozessen (vgl. Forneck 2001, 240).

2. Neue Lehr – und Lernkultur: Charakteristika**Große Bandbreite von Umsetzungen**

Wir stehen in der Diskussion um „Neue Lehr- und Lernkulturen“ ebenso wie im Zusammenhang mit „Selbstgesteuertem Lernen“ vor der Situation, dass es keine einheitliche Definition, nicht einmal ein homogenes Begriffsverständnis gibt.

In der Weiterbildungspraxis lässt sich augenblicklich eine große Bandbreite unterschiedlicher Umsetzungen erkennen, dennoch herrscht überwiegend Unsicherheit: Weder ist definiert, wann von einer „Neuen Lernkultur“ gesprochen werden kann, noch ist hinreichend geklärt, wie die Erwachsenenbildungseinrichtungen sich diesem Thema nähern können. Allerdings beginnen sich derzeit – nach vielfältigen Irritationen – Klärungen und Orientierungen für Handlungsmöglichkeiten abzuzeichnen (vgl. Faulstich 2001, 39).

Unterschiedliches Begriffsverständnis

So wurden bereits eine Reihe von Charakteristika herausgearbeitet, die zur Orientierung dienen können. Gieseke und Käßlinger etwa legten 2001 eine Studie vor, in der sie elf Interviews mit Vertreter/innen unterschiedlichster Träger (kommerzielle Bildungseinrichtungen, Volkshochschulen, Betriebe, kirchliche Einrichtungen, Universitäten...) und unterschiedlicher Angebotsbereiche (berufliche Bildung, Sprachen, kulturelle Bildung, Neue Medien...) aus ganz Deutschland auswerteten. Sie unterscheiden zwei Trends in der aktuellen Diskussion:

1. Es gibt ein Verständnis von Neuer Lernkultur, das sich vorwiegend am Einsatz digitaler Medien festmacht und die Gefahr einer „...Engführung und Simplifizierung der Lernangebote durch überstrukturierte und überdidaktisierte Lernsoftware beinhaltet“ (Gieseke/Käßlinger 2001, 252). Die Selbststeuerung reduziert sich hier auf die Wahl von Ort und Zeitpunkt des Lernens.

2. Ein deutlich weiter gefasstes Verständnis des Begriffs bezieht sich auf „...hochentwickelte, differenzierte Konzepte, die in möglichst vielfältiger Form Lernanregungen, Lernzugänge, Lernwege oder Lernhilfen zur Verfügung stellen wollen, damit die Lernenden sich selbstverantwortlich in Erkennung und Wahrnehmung ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Lerninteressen neue Lerninhalte aneignen können. So entstehen Lernarrangements, die verschiedenste Elemente und verschiedenste Methoden kreativ miteinander verknüpfen“ (ebd.). Digitale Medien spielen häufig eine wichtige Rolle.³ Der Faktor Selbststeuerung liegt hier jedoch zusätzlich in biografischer oder kompetenzorientierter Hinsicht für die individuellen Lernenden.

Als Dimensionen, die für die neuen Lehr- und Lernkulturen zentrale Bedeutung haben, benennen Gieseke und Käßlinger „...Lernzeit, Lernorte und deren Verknüpfung, soziales Lernen, Edutainment als Zugang, Störung als Aufgabe und das Lehrpersonal“ (a.a.O., 237). Während die Vielzahl von Lernorten, Lernzeiten und Lernmedien für das Begriffsverständnis häufig im Vordergrund stehen, sind es gerade die nachgenannten Dimensionen – soziales Lernen, das Lehrpersonal, Störungen und Edutainment – die komplexe Lernarrangements kennzeichnen. Charakteristisch sind:

- Die Flexibilisierung von Zeitmustern. Die Lernzeit wird zu einer individuellen Ressource, die zu ihrer Ausschöpfung ein kompetentes Zeitmanagement der Teilnehmer/innen erfordert. Dies bedeutet eine wichtige Aufgabe für die Lernberatung, die über Lernjournale oder Lerntagebücher versucht, hier Einblicke zu gewinnen. Durch den Einsatz digitaler Medien wird zwar eine Flexibilisierung möglich, er führt jedoch nicht zu der Zeitersparnis, die sich Teilnehmende zusätzlich versprechen. Dies verursacht nicht selten Enttäuschung und Frustration. Daneben besteht eine Tendenz, Lernangebote auf kleinste Kompetenzpäckchen zu reduzieren. Das birgt die Gefahr, dass wissenssystematische oder reflexionsanregende Elemente nicht eingebunden werden, wodurch diese Angebote an Effizienz verlieren.
- Vor allem in komplexen Settings gewinnen gruppenspezifische und offene Prozesse und das situative Lerngeschehen deutlich an Stellenwert. Als bedeutsam für neue Lehr- und Lernkulturen wird die Offenheit für Entwicklungen genannt. So gewinnen handlungs- und erfahrungsorientierte Formen des Lernens wie z.B. beim Lernen in Projekten oder in Planspielen an Gewicht. Die Bedeutung der Lerngruppe, die für die Lernkontrolle besonders effektiv ist, nimmt dabei eher zu. Gerade auch bei Blended-Learning-Arrangements mit einem Wechsel von Präsenz- und Distanzphasen hat die Präsenzphase in aller Regel eine Schlüsselfunktion.
- Auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen, wie etwa der Räumlichkeiten oder des Zugriffs auf Material erhält höheren Stellenwert als in traditionellen Angeboten. In neuen Lehr- und Lernkulturen ergibt sich ein insgesamt erhöhter Planungs- und Nachbereitungsaufwand (vgl. auch Behrenberg 2001).
- Die professionellen Aufgaben für das Lehrpersonal nehmen zu. Insbesondere beratende und animierende Rollenforderungen gewinnen an Bedeutung. Der oft konstatierte Paradigmenwechsel „Vom Lehren zum Beraten“ lässt sich jedoch nicht feststellen, eher eine Erweiterung im Sinne von „Lehren und Beraten“ (vgl. Gieseke/Käßlinger 2001, 253). Das Personal benötigt zusätzliche Kompetenzen wie Beratungskompetenz, Moderations-/Animationskompetenz, erweiterte Methodenkompetenz und Kompetenz beim Einsatz von Neuen Medien (vgl. auch Dietrich 2001b, 153).
- Neue Lehr- und Lernkulturen sind nicht dadurch gekennzeichnet, dass auf Wissensvermittlung oder auf lehrende Aufgaben verzichtet wird. Die Lerninhalte und -gegenstände stehen weiterhin im Mittelpunkt, es soll jedoch nicht belehrt, sondern vermittelt werden. Den Lernenden soll ermöglicht werden, ihre Interessen hinreichend zu berücksichtigen und individuelle Lernwege zu finden, gleichzeitig soll sich

Charakteristika**Zeitmuster****Offene Prozesse****Rahmenbedingungen****Aufgabenvielfalt****Stellenwert der Lerninhalte**

das Lernen nicht im Zufälligen verlieren. Es geht um einen angemessenen Wechsel von Struktur und Dynamik sowie um hinreichende Transparenz über das Lerngeschehen für die Lernenden.

Didaktische Fragen	Für die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur sind in der Praxis folglich eine Vielzahl von Problemen zu lösen. Zunächst sind es didaktische Fragen, z.B. wie bei der Strukturierung einer Lernarchitektur die Balance zwischen Über- und Unterstrukturierung gefunden werden kann oder wie die erforderliche Transparenz für die Lernenden zu erzielen ist. Daraus leiten sich jedoch auch Fragen der Personalentwicklung ab: wie ist sicherzustellen, dass die jeweiligen Mitarbeiter/innen die erforderlichen zusätzlichen Kompetenzen entwickeln können. Schließlich sind es auch strukturelle Fragen, die zu lösen sind: wie ist damit umzugehen, dass das lehrende Personal mit einer Vielzahl zusätzlicher Anforderungen konfrontiert ist, gleichzeitig aber keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung stehen. Wie können also in der Institution Strukturen aufgebaut werden, die dem systematischen Qualifizierungsbedarf gerecht werden und einen angemessenen Entwicklungsprozess ermöglichen.
Fragen der Personalentwicklung	
Organisationsentwicklung	

Zusammenfassend lässt sich damit sagen, dass es keineswegs um neue Fragen geht, sondern neue Antworten erforderlich sind. Aufgrund der wachsenden gesellschaftlichen Herausforderungen und den damit einhergehenden komplexeren Bedürfnissen der Teilnehmenden wie aufgrund der technisch immer anspruchsvolleren Möglichkeiten und daraus erwachsenden Teilnehmendenerwartungen sind die Erwachsenenbildungseinrichtungen gefordert, technisch, sozial und kulturell neue Lösungen zu entwickeln. Hierauf fußt die Diskussion um „Neue Lehr- und Lernkulturen“.

3. Veränderung der Lernkultur – Stellenwert der Organisationskultur

Wenn Erwachsenenbildungseinrichtungen anstreben, ihre Lehr- und Lernkultur zu verändern, sind zuerst zwei grundlegende Fragen genauer zu betrachten:

1. Wodurch sind Lernkulturen gekennzeichnet, wie konstituieren sie sich und wer ist daran in welcher Weise beteiligt?
2. Wie können Lernkulturen verändert werden?

Lernkultur

Wie oben bereits dargestellt gibt es weder eine einheitliche Definition, nicht einmal ein einheitliches Begriffsverständnis für diese relativ junge Wortbildung.

Weinberg schlägt deshalb vor, zunächst nach einem angemessenen *Kulturbegriff* zu suchen. Ein solcher Begriff wird sich ebenso wie der Lernbegriff auf geistige Tätigkeiten beziehen, es wird weniger um Kulturgüter gehen als um eine Kultur menschlichen Umgangs. Im Vordergrund stehen:

- Kultur als praktizierte Kultur, d.h. die einer menschlichen Gruppe gemeinsamen Formen und Prozesse des Lebensvollzugs
- Kultur als Verhaltens- und Gestaltungsbereiche
- Kultur als Kultur und Lebensweise einer bestimmten Gruppe (vgl. Weinberg 1999, 84).

Der Mensch entwickelt diese Kultur durch Lernvorgänge: einerseits durch Versuch und Irrtum, zum anderen wird sie ihm durch die anderen vermittelt. (vgl. a.a.O., 83).

Ein angemessener *Lernbegriff* in diesem Kontext berücksichtigt, dass Lernen nicht ohne die aktive Beteiligung des Lernenden möglich und nicht ohne selbstgesteuerten Anteil denkbar ist (vgl. a.a.O., 86). „Über kontinuierlich ablaufende individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse ist Lernen in jedem Fall konstruktiv; eingebettet in jeweils spezifische Kontexte verläuft Lernen stets situativ; und schließlich ist Lernen immer auch sozial in dem Sinne, daß Lernen zum einen ein interaktives Geschehen darstellt und zum anderen soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt ist. ... Gerade für Erwachsene sind Aspekte wie Eigenaktivität, Interessenbezug, Eigenverantwortlichkeit, Integration gemachter Erfahrungen und bestehender Überzeugungen sowie Bezug zu konkreten Situationen besonders wichtig“ (ebd.).

**Angemessener
Lernbegriff**

Das, was mit Lernkultur gemeint ist, ergibt sich demnach aus der Zusammenführung der geltenden Lebensweise einer Gruppe von Menschen (Kultur) mit den Herausforderungen an die Verhaltensgewohnheiten der Einzelnen und die damit verbundene Lerntätigkeit (vgl. a.a.O., 88). Die Lernkultur als die in der jeweiligen Gruppe geltende und von den Einzelnen praktizierte Lebensweise ist damit in hohem Maße bestimmend für die Art und Weise des Lernens oder der Lernverweigerung.

Lernkulturbegriff

Unterschieden werden können nun drei Ebenen didaktischen Handelns, auf denen sich die Lernkultur abbildet:

**Ebenen
didaktischen
Handelns**

1. „die Ebene weiterbildungspolitischen Handelns, bei dem explizit über didaktisch-methodische Fragen entschieden oder implizit mitentschieden wird;
2. die Ebene institutionellen Handelns, bei dem über organisatorisch-finanzielle sowie über inhaltliche und methodische Fragen des Lehrangebots entschieden wird;
3. die Ebene didaktisch-methodischen Handelns, bei dem Lehrveranstaltungen vorbereitet, realisiert und ggf. evaluiert werden.“ (a.a.O., 82)

Auf diesen Ebenen sind unterschiedliche Akteure beteiligt, die eigenen Interessen folgen. Einerseits besteht auf jeder Ebene eine relative Entscheidungsautonomie, andererseits gibt es zwischen den Ebenen wie auch horizontal auf den einzelnen Ebenen Beeinflussungszusammenhänge, die begrenzend oder förderlich wirken können. Die bestehenden Spielräume ermöglichen es den Akteuren, sich auf neuartige Herausforderungen einzustellen, innovatorische Versuche und ungewöhnliche Projekte umzusetzen. Sie befähigen die Lehrenden wie die Lernenden aber auch dazu, Lernen zu verweigern bzw. Veränderungen abzulehnen, z. B. um die eigene Handlungskontinuität zu wahren, wenn diese bedroht wird. Das lernende Handlungsgefüge insgesamt ist demnach als ein sowohl innovatorisches wie auch nach außen sich abschirmendes Handlungsgefüge zu begreifen, in dem verschiedene Lernkulturen gleichzeitig nebeneinander bestehen. (Vgl. a.a.O., 82f.)

**Entscheidungs-
autonomie und
Beeinflussungs-
zusammenhänge**

**Gleichzeitigkeit
verschiedener Lern-
kulturen**

Veränderung von Lernkulturen

Die Veränderung der Lehr- und Lernkulturen einer Institution bzw. eines (Weiterbildungs-)Unternehmens ist also ein außerordentlich voraussetzungsreiches Vorhaben. Initiativen einzelner Lehrender können – innerhalb der durch die Rahmenbedingungen gesetzten Grenzen – durchaus umgesetzt werden. Eine Veränderung der Lernkultur trifft jedoch auch auf Widerstände. Die Lernenden bringen sehr unterschiedliche individuelle Lernkulturen mit und werden mit ihren spezifischen, in anderen institutionellen Kontexten erworbenen Erwartungen durch „neue“ Lehr- und Lernkulturen irritiert. Veränderungen in der Institution treffen zusätzlich auf Widerstände der lehrenden Kolleg/innen, die ebenfalls als Lernende in einem Veränderungsprozess zu begreifen sind. Ihre Widerstände können z.B. daraus entstehen, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen eine klare Vorstellung von der ihnen angemessenen

Widerstände

- Die Distanz von Unterrichten und Dozieren ist nicht neu	<p>Lehr- und Lernkultur entwickelt und diese erfolgreich umgesetzt haben. Daher haben sie wenig Interesse an Veränderung, die eine Gefährdung ihrer erfolgreichen Praxis bedeuten kann. Ähnliches gilt für das weitere Personal in der Einrichtung wie Verwaltung und Leitung, die sich durch neue Zuständigkeiten und Verantwortungsgebiete bedroht oder über die Maßen belastet fühlen können.</p> <p>Die Tatsache, dass die angesprochenen Fragen nicht neu sind, macht die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur in den Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht einfacher. „Wer sich ein wenig auskennt in den theoretischen Überlegungen der Erwachsenenbildung wird ... mit dem Wort Selbstorganisation Historisches assoziieren. Schon mit den Anfängen des Bestrebens der Erwachsenenbildung nach einer Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit ist als das ihr Eigene die Distanz von Unterrichten und Dozieren betont worden. Seither ist immer wieder mehr oder weniger leidenschaftlich gegen das Schulische und für die Selbststeuerung gesprochen worden. Immer aber auch blieb die Alltagsrealität der Erwachsenenbildung, jedenfalls im deutschsprachigen Raum, gegenüber ihrem eigenen Selbstanspruch deutlich zurück.“ (Tietgens 1990, 8)⁴</p>
Annahmen des Projekts	<p>Das Projekt geht deshalb davon aus, dass die beschriebenen Probleme in der Erwachsenenbildungspraxis hinlänglich bekannt sind und immer wieder verschiedene Initiativen unternommen wurden, den sich ändernden Anforderungen gerecht zu werden. Hierauf gründet oftmals eine gewisse „Veränderungsmüdigkeit“, die durch die zunehmend schwierige Finanzierungslage sowie den hohen Erfolgsdruck, unter dem die Beteiligten agieren, nicht verringert wird.</p>
Permanente Weiterentwicklung erforderlich	<p>Das Projekt geht weiter davon aus, dass es bezüglich dieser Weiterentwicklung von Bildungspraxis keinen Zielpunkt gibt, der erreicht werden kann, und auf dessen Gipfel man für alle künftigen Veränderungen gewappnet ist, sondern dass eine permanente Weiterentwicklung dieser Praxis notwendig ist, durch die sich die Weiterbildungseinrichtungen neuen Herausforderungen stellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – technischen Veränderungen – z.B. weiterentwickelte Bildungsmedien und technische Möglichkeiten (Lernsoftware, E-Learning, Blended Learning...) – sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen – z.B. Zeitfenster der Teilnehmenden oder ihre sich wandelnden Bedürfnisse bezüglich der sozialen Gestaltung des Lernprozesses – organisatorischen Veränderungen – z.B. neue Abrechnungsmodalitäten mit den Zuwendungsgebern, veränderte Beschäftigungsverhältnisse des Personals...
„Chiffre“ für Innovation	<p>Im Projekt wird schließlich davon ausgegangen, dass es kein Modell für eine „Neue Lehr- und Lernkultur“ geben kann. Vielmehr wird der Begriff ebenso wie der Begriff „Selbstgesteuertes Lernen“ als eine „Chiffre für Innovation“ (Fuchs-Brüninghoff 1999, 10) verstanden, die <i>institutionell</i> dechiffriert werden muss. Was solche Innovation heißen kann, ist nur abhängig vom jeweiligen Zusammenhang zu definieren bzw. zu entschlüsseln. Zu berücksichtigen sind dabei die konkret beteiligten Akteure (Teilnehmende an Bildungsveranstaltungen und Personal der Weiterbildungseinrichtungen) sowie Ziel und Rahmenbedingungen der Arbeit (Auftrag und Ziele der Institution, gewachsene Lernkultur, Führungsverhalten, Ausstattung und finanzielle Ressourcen...)⁵.</p>
Organisationskultur	<p>Wenn sich die Erwachsenenbildungsinstitutionen trotz der hinderlichen Rahmenbedingungen den geschilderten Herausforderungen stellen, sind strukturelle Lösungen erforderlich. Diese stehen in engem Zusammenhang mit der Organisationskultur. Wenn – so die eingangs formulierte These – den Teilnehmenden mehr Verantwortung übertragen werden soll, sie in neuer Weise selbstverantwortlich oder selbstgesteu-</p>

ert agieren sollen, so ist hierfür ein Umfeld erforderlich, in dem eben solch selbstverantwortliches Agieren gängige Praxis ist und in dem auch die Professionellen über die erforderlichen Entscheidungsspielräume verfügen. Eine Partizipation der Lernenden setzt die Partizipation der Lehrenden an den Veränderungen voraus.

Partizipation der Lehrenden an den Veränderungen

Für das Projekt ergibt sich hieraus eine „Politik der kleinen Schritte“ und eine Strategie der sukzessiven Veränderungen.⁶ Bislang verfolgen in der Praxis üblicherweise einzelne Vorreiter oder Überzeugte engagiert individuelle Vorhaben und setzen diese mit teilweise hohem zusätzlichem Aufwand um. Dieses Vorgehen hat aber nur eine sehr eingeschränkte Reichweite und führt allenfalls zu kurzfristig tragfähigen „Notlösungen“ (Gieseke/Käpplinger 2001, 251). Eine zielgerichtete Veränderung der Lehr- und Lernkultur ist in dieser Weise nicht zu erwarten.

Notlösungen versus qualitätssichernde Entwicklungen

Im Projekt wird demgegenüber eine sukzessive, systematische und qualitätssichernde Entwicklung angestrebt. Dazu sollen die Energien in der Institution gebündelt werden. Hierfür bietet das Projekt den beteiligten Einrichtungen konkreten Support in Form von Organisationsberatung und Fortbildungsreihen, ergänzt durch wissenschaftlichen Support und eine internetbasierte Supportstruktur. Ziel ist, dass die beteiligten Einrichtungen Strukturen aufbauen, die eine permanente Weiterentwicklung der Bildungspraxis über das bisher erreichte Niveau hinaus routinemäßig ermöglichen.

Ziel: routinemäßige Weiterentwicklung

Anmerkungen

- 1 Vgl. zu dieser Entwicklung kritisch Faulstich 1999. Zu den verschiedenen „Selbst“-Begriffen Dietrich 2001a, 22 und Knoll 2001
- 2 Aus Stephan Dietrich: „Kultur der Eigenverantwortung“. Vortrag im Rahmen des 7. DIHK Weiterbildungskongresses „Wege in die Wissensgesellschaft – Standortfaktor Bildung“. Köln, September 2002
- 3 Als ein wichtiger Anstoß für die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen wie um Neue Lehr- und Lernkulturen sind die digitalen Medien zu nennen, deren Einsatz weitreichende Folgen für die Gestaltung der Lernprozesse und die Struktur des Lernens haben. Es zeigte sich überwiegend, dass die neuen Möglichkeiten auch neue und andere Formen der Lernbegleitung erforderlich machen.
- 4 Zwar ist diese Distanzierung von „schulischen“ Lernformen der Erwachsenenbildung eigen, doch selbst VertreterInnen aus dem schulischen Kontext fordern seit langem „neue Unterrichtsweisen“ (bereits Comenius – Autor der „Didactica Magna“ – 1657! [vgl. Gudjons u.a. 1993, 8])
- 5 Vgl. die Ausgangsüberlegungen des Projekts ausführlicher in Info-Dienst 4, März 2003.
- 6 Vgl. hierzu ausführlicher Info-Dienst 4, März 2003.

Literatur:

Behrenberg, Angelika (2001): Zum Einsatz von Lernquellenpools. In: Stephan Dietrich (Hrsg.), S. 248-257

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

Dietrich, Stephan (2001a): Zur Selbststeuerung des Lernens. In: Stephan Dietrich (Hrsg.), S. 19-28

Dietrich, Stephan (2001b): Kompetenzentwicklung der Lernbegleiter. In: Stephan Dietrich (Hrsg.), S. 153-154

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

Faulstich, Peter (2001): Förderung selbstgesteuerten Lernens – Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung. In: Stephan Dietrich (Hrsg.), S. 39-55

Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Stephan Dietrich, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff u.a., S. 24-39

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

Forneck, Hermann (2001): Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens – Umriss einer Didaktik. In: Stephan Dietrich (Hrsg.), S. 239-247

Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd (2001): Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Ulrike Heuer, Tatjana Botzat, Klaus Meisel (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 233-270

Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.) (1993): Didaktische Theorien. 7. Auflage, Hamburg

Knoll, Jörg (2001): Wer ist das „Selbst“? In: Stephan Dietrich (Hrsg.), S. 201-213

Tietgens, Hans (1990): Vorbemerkung. In: Erich Hollenstein u.a.: Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn, S. 8-12

Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: AG QUEM (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, S. 81-143

Interesse

Wenn Sie grundsätzlich am Thema interessiert sind, sich mit ähnlichen Fragen beschäftigen oder wenn Sie sich durch innovative Praxis oder Konzepte auszeichnen, freuen wir uns, wenn Sie mit uns Kontakt aufnehmen.

www.die-bonn.de/selber

Impressum

DIE-Projekt SELBER
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Postfach 120104
D-53043 Bonn

Layout: Grafisches Büro Engels

Kontakt

**Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung**
Fortbildung und Beratung
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Tel. 02 28/32 94 - 0
Fax 02 28/32 94 - 399

Projektsachbearbeitung
Angela Fischer
fischer@die-bonn.de

Verantwortlicher Projektmitarbeiter
Stephan Dietrich
dietrich@die-bonn.de

Organisationsberatung
Monika Herr
herr@die-bonn.de

Technischer Support
Michael Schmidt
schmidt@die-bonn.de

Universität Hamburg

Prof. Dr. Peter Faulstich
Petra Grell

Fachbereich 06
Joseph-Carlebach-Platz 1
20146 Hamburg

Grell.Petra@erzwiss.uni-hamburg.de

Justus-Liebig-Universität Gießen

Prof. Dr. Hermann Forneck
Angela Springer

Professur für Erwachsenenbildung
Karl-Glöckner-Str. 21B
35394 Gießen

Angela.B.Springer@erziehung.uni-giessen.de

Universität Leipzig

Prof. Dr. Jörg Knoll
Katrin Häßner

Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik
Karl-Heine-Straße 22b
04229 Leipzig

erw-paed@rz.uni-leipzig.de

Das Projekt „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“ (SELBER) wird von Oktober 2001 bis September 2004 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung