

**Ulla Klingovsky**

## **Professionalisierung und multimediale Selbstlernarchitekturen**

Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/klingovsky04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/klingovsky04_01.pdf)

Online veröffentlicht am: 10.08.2006

Stand Informationen: Januar 2004

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>

---

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

## **Abstract**

### **Ulla Klingovski (2004): Professionalisierung und multimediale Selbstlernarchitekturen**

Mit dem Weiterbildungsstudiengang QINEB verfolgt die Justus-Liebig-Universität Gießen eine Professionalisierungsstrategie, die eine grundlegende Veränderung der Strukturlogik professionellen didaktischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung anstrebt. Dieser Beitrag stellt einzelne Ergebnisse einer empirischen Studie dar, deren Ziel es ist, diesen Weiterbildungsstudiengang und die darin stattfindenden Professionalisierungsprozesse einer diskursanalytischen Untersuchung zu unterziehen.

Der Ausgangspunkt der Untersuchung ist die didaktische Strukturierungs- und Steuerungslogik, mit deren Hilfe professionelle Selbstlernarchitekturen im Zusammenhang mit neuen Medien komponiert werden. Derartige Steuerungs- und Strukturierungsmechanismen befördern individualisierte Lernprozesse und ermöglichen deren professionelle Begleitung, in Form von Lernberatung. Ziel ist es, durch eine professionelle Strukturierung von Lernprozessen, die Selbstlernkompetenzen des Klientels zu fördern und damit „selbtsorgende“ Lernprozesse zu ermöglichen.

In dem einjährigen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang QINEB treten die Inhalte der Weiterbildung und die Formen der Aneignung dabei nicht in einen Gegensatz. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung verweisen somit zum einen auf die Professionalisierungseffekte, die auf Seiten der Dozierenden zu beobachten sind, wie auch zum anderen auf grundlegende Effekte „selbtsorgender“ Lernprozesse.

## **Autorin**

Ulla Klingovsky ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, Professur für Weiterbildung.

## Inhaltsverzeichnis

1. <i>Einleitung</i> .....	4
2. <i>Professionstheoretische Grundannahmen</i> .....	5
2.1. Entwicklung multimedialer Selbstlernarchitekturen.....	7
3. <i>Aufbau und Struktur des Weiterbildungsstudiengangs QINEB</i> .....	8
3.1. Kombination zweier heterogener Zielgruppen im Kurs .....	8
3.2. Präsenz- und netzbasierende Onlinephasen.....	9
3.3. Entwicklung und Durchführung eines Praxisprojektes.....	10
3.4. Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens .....	11
4. <i>Erste Ergebnisse aus dem Begleitforschungsprogramm</i> .....	12
4.1. Verschränkung von Präsenz- und Onlinephasen .....	13
4.2. Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Praktiken.....	16
5. <i>Abschließende Bemerkungen</i> .....	19
<i>Literatur</i> .....	21

## 1. Einleitung

Stellen Sie sich folgendes Szenario vor: Sie befinden sich am Beginn einer Weiterbildungsveranstaltung zum Thema „Deutsche Geschichte“. Auf Ihrem Bildschirm erscheinen folgende Worte: „Meine Herren! Wir sind tief durchdrungen von der erhabenen Aufgabe, die uns mit Ihnen zusammengeführt hat ...“<sup>1</sup>.

Im Anschluss daran werden Sie gebeten zu assoziieren, wie diese Rede im weiteren Verlauf beendet worden sein könnte. In welchem Kontext wurde sie gehalten? Wer hat gesprochen und warum?

Während des Assoziierens befinden Sie sich gemeinsam mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Selbstlernarchitektur „Meine Herren“<sup>2</sup> bereits mitten in einer Inszenierung. „Inszenierung“ ist die Bezeichnung für ein methodisches Element, mit dessen Hilfe gleich zu Beginn eines Lernprozesses eine Situation erzeugt wird, die Lernende überrascht, neugierig, vielleicht auch ärgerlich macht; eine Situation, die dazu führt, dass Lernende selbst wissen wollen „was los ist“ und was es mit einem Phänomen auf sich hat. Die Inszenierung bildet aufgrund ihrer Dramaturgie den motivationalen Einstieg in eine multimediale Selbstlernarchitektur. Sie eröffnet für die Lernenden durch ihre handlungsorientierte Ausrichtung den thematischen Rahmen der Lernprozesse.

Die Selbstlernarchitektur „Meine Herren“ wurde entwickelt, um die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs QINEB<sup>3</sup> in die didaktischen Konstruktionsprinzipien einer multimedialen Selbstlernarchitektur einzuführen. Mit QINEB bietet die Universität Gießen einen einjährigen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang an; in dessen Mittelpunkt stehen zentrale Gestaltungselemente professionellen didaktischen Handelns in einer „selbstgesteuerten“ Lernkultur.

Innerhalb des Gesamtprojektes NIL nimmt der Weiterbildungsstudiengang QINEB einen besonderen Stellenwert ein. Das Fundament des Gesamtprojektes bildet die am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung entwickelte didaktische Konzeption des „selbstsorgenden Lernens“ (vgl. Forneck 2003) und die mit ihr korrespondierenden Steuerungs- und Strukturierungselemente multimedialer Selbstlernarchitekturen. Innerhalb dieses Projektes werden Prozesse didaktisch-methodischer Theoriebildung

---

<sup>1</sup> Ansprache des Reichsaußenministers Ulrich Graf von Brockdorff-Rantzau bei der Überreichung des Friedensvertrags-Entwurfs durch die Alliierten und Assoziierten Mächte, Versailles, 7. Mai 1919.

<sup>2</sup> Die multimediale Selbstlernarchitektur „Meine Herren“ wurde von der Abteilung Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bund-Länder-Kommission geförderten Gesamtprojektes NIL (Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung) entwickelt. Es ist eine Selbstlernarchitektur über die historischen und sozialen Dimensionen des 1. Weltkriegs von 1914–1918.

<sup>3</sup> QINEB ist die Bezeichnung des Weiterbildungsstudiengangs „Qualifizierung für eine innovative Erwachsenenbildung“.

nicht losgelöst von einer konkreten erwachsenenpädagogischen Praxis betrachtet. Deshalb bietet die Abteilung Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen mit dem Weiterbildungsstudiengang QINEB nicht nur eine Professionalisierungsmaßnahme an, in der wissenschaftliche Erkenntnisse mit professionellem Handlungswissen verknüpft werden, sondern erprobt und evaluiert darüber hinaus die Wirkungen der Theoriebildung auf das professionelle Handeln von Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung. Damit ermöglicht sie gleichsam einen reflexiven Bezug auf ihre eigenen Theoriebildungsprozesse.

Im Dezember 2003 wurde bereits die dritte Maßnahme des Weiterbildungsstudiengangs abgeschlossen und damit gegenwärtig ca. 55 Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen als Selbstlernarchitektinnen und -architekten ausgebildet. Die Absolventinnen und Absolventen sind nun qualifiziert, Selbstlernarchitekturen gemäß der Steuerungs- und Strukturierungslogik der Didaktik der Selbstsorge zu konzipieren, zu gestalten und multimedial umzusetzen. Im Folgenden sollen nach der kurzen Darstellung einiger professionstheoretischer Grundannahmen sowie der Struktur und des Aufbaus des Weiterbildungsstudiengangs QINEB die ersten Ergebnisse der umfangreichen Begleitforschung vorgestellt werden.

## **2. Professionstheoretische Grundannahmen**

Grundlegende soziale und ökonomische Veränderungen haben in den letzten Jahrzehnten zu einer gesellschaftlichen Situation geführt, die gegenwärtig mit den Begriffen Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. Pongs 1999, 2000; Becker 2001) verbunden wird. Lernen, Wissenserwerb und Wissensvermittlung sind die Kategorien, denen in diesem Kontext eine zentrale Bedeutung für die individuelle und soziale Entwicklung zugeschrieben wird (vgl. Höhne 2003). Dieser Logik entspringt die bildungspolitische Forderung nach lebenslangen Lernprozessen (vgl. Arnold/Gieseke 1999). Die Konjunktur des Konzeptes ist für die Weiterbildung dennoch problematisch. Denn erstens ist das Konzept des Lebenslangen Lernens genuin mit der institutionellen Entgrenzung von Lernen verknüpft und läuft deshalb zweitens insgeheim Gefahr, eine Entprofessionalisierung der Erwachsenenbildung zu fördern (vgl. Forneck 2002). Denn der erwachsenenpädagogische Diskurs, der dabei generell das natürliche lebensbegleitende Lernen wieder entdeckt hat, kreist in der Folge euphorisch um das Stichwort Multimedia. Die Entwicklung und der Einsatz multimedialer Selbstlernangebote verspricht zunächst vor allem die Reduktion externer Steuerung und soll den Lernenden die individuelle Möglichkeit eröffnen, über Ort, Zeit und Inhalt ihres Lernprozesses selbst zu entscheiden. Dass die Reduktion von externer Steuerung aber nicht automatisch zu Selbststeuerung führt und darüber hinaus der Einsatz anspruchsvoller neuer Medien gerade ausgeprägte Lernkompetenzen voraussetzt, belegen mittlerweile zahlreiche empirische Untersuchungen.

Die hier fokussierte Professionalisierungskonzeption strebt nun nicht die Ausweitung des Wissens um z. B. multimediale Vermittlungsformen in der Weiterbildung an, sondern eine grundlegende Transformation der traditionellen Vermittlungskultur. Professionalisierungsangebote, die zur Etablierung einer Kultur des eigenständigen Lernens beitragen wollen, müssen die skizzierten Veränderungen aufnehmen und Dozierende befähigen, sich mit professionellen und innovativen Angeboten auf dem Weiterbildungsmarkt bzw. bei den entsprechenden Trägern zu platzieren. Diese Angebote müssen den grundlegend veränderten Formen des Lernens Rechnung tragen und dies jenseits klassisch kursorischer, aber auch jenseits neuer Lernplattformen, die schlicht bestehende didaktisch-methodische Paradigmen anwenden.

Weiter hat ein solches Professionalisierungsangebot die Aufgabe, die Transformationen im eigenen Professionsverständnis bewusst zu machen, Neuorientierungen zu fördern, Selbstlernfähigkeiten besondere Beachtung zu schenken und erwachsenendidaktisch innovativ zu sein. Wenn von einer Lern- und Weiterbildungskultur gesprochen wird, die eine stärkere Nähe von Lernen und Handeln impliziert, also eine Weiterqualifizierung, die näher am Berufsfeld ist (vgl. Weinberg 1999, S. 81–143), ist es bedeutsam, dass die Modalitäten des Lernens und die der eigenen Professionalisierung selbst korrespondieren.

Mit dem Weiterbildungsstudiengang QINEB wird eine Professionalisierungsstrategie verfolgt, die eine Transformation der Strukturlogik professionellen pädagogischen Handelns<sup>4</sup> anstrebt. Sie dringt in den Mikrobereich pädagogischen Handelns und beschreibt und verändert die Grammatik des institutionalisierten didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Die Transformation erwachsenendidaktischer Praktiken führt dabei zu einer grundlegenden Veränderung der professionellen Handlungslogik.

Diese professionelle Handlungslogik nimmt ihren Ausgang in der didaktischen Strukturierungs- und Steuerungslogik, mit deren Hilfe professionelle Selbstlernarchitekturen im Zusammenhang mit neuen Medien komponiert werden. Derartige Steuerungs- und Strukturierungsmechanismen befördern individualisierte Lernprozesse und ermöglichen deren professionelle Begleitung (Lernberatung). Ziel ist es, durch eine professionelle Strukturierung von Lernprozessen, die Selbstlernkompetenzen des Klientels zu fördern und damit „selbstsorgende Lernprozesse“ aller erst zu ermöglichen.

---

<sup>4</sup> Dieser Strukturbegriff setzt sich deutlich ab von den strukturtheoretischen Versuchen, die Parsonsche Analyse ärztlichen Handelns (vgl. Parson 1965) sowie die Befunde von Interaktionsstudien zur „doctor-patient-communication“ (vgl. Cartwright 1967) prototypisch zu verallgemeinern und mit der Strukturlogik erzieherischen Handelns in Beziehung zu setzen.

## 2.1. Entwicklung multimedialer Selbstlernarchitekturen

„Selbstlernarchitektur“ ist am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung in Gießen die Bezeichnung für methodisch komponierte Lernumgebungen, in denen Lernende vorgebahnte und didaktisch strukturierte Wege individuell beschreiten, die sich durch eine spezifische Verknüpfung von Inhalt und inhaltsbezogenen metakognitiven Lernpraktiken auszeichnen. Mit dieser Konzeption wird der Annahme begegnet, Lerntechniken und Lernstrategien ließen sich entgegen der empirischen Evidenz unabhängig von Inhalt und Persönlichkeitsstruktur entwickeln.

Die Folie dieser Lernprozesse bildet eine der Architektur zugrunde liegende methodisch-didaktische Steuerungslogik, in der die materiale und die formale Dimension von Lernprozessen aufeinander bezogen werden. In Selbstlernarchitekturen werden mit konzeptionell verankerten Instrumenten Lernaktivitäten induziert, die eine Bearbeitung der Differenz zwischen Selbst und Inhalt ermöglichen und zum Aufbau kognitiver Wissensstrukturen führen. Den Lernprozess flankieren reflexive Lerninstrumente, die Lernende befähigen, sich ihres eigenen Lernprozesses zu vergegenwärtigen, und die gleichzeitig die Grundlage von Lernberatung bilden.

Die in multimedialen Selbstlernmaterialien gebahnten Lernwege sind zwar hochstrukturiert, gleichsam aber nicht verbindlich vorgegeben. An bereits konzeptionell implementierten und inhaltlich antizipierten Positionen innerhalb der Architektur ist es die Aufgabe von Lernberatung, diese mehrdimensionalen Aneignungsprozesse und ihr gegenseitiges Zusammenspielen für die Lernenden reflexiv verfügbar zu machen und die Architektur gemäß einer didaktischen Entwicklungslogik zu individualisieren. Der Kristallisationspunkt von Lernberatung bleibt damit immer bezogen auf die konkrete inhaltliche und formale Lernsituation und den spezifischen Ort eines individuellen Lernweges.

Diese ersten Ausführungen sollen verdeutlichen, inwiefern das professionelle Handeln der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gerade nicht im Sinne einer Rationalisierung ‚überflüssig‘, sondern insbesondere durch einen professionellen Einsatz neuer Medien deutlich anspruchsvoller wird. Die Entwicklung der professionellen Kompetenz zur Planung und Gestaltung von Selbstlernarchitekturen sowie die darin implementierte Lernberatungskonzeption, so wird im Folgenden gezeigt werden, stehen im Zentrum des Weiterbildungsstudiengangs QINEB.

Bevor ich mich den ersten Ergebnissen des den Weiterbildungsstudiengang begleitenden Forschungsprogramms zuwende, werde ich zunächst den Aufbau und die Struktur des Weiterbildungsstudiengangs und die damit verbundenen Implikationen für das professionelle Handeln von Dozentinnen und Dozenten skizzieren.

### **3. Aufbau und Struktur des Weiterbildungsstudiengangs QINEB**

Der einjährige berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengang QINEB ist konzipiert für alle haupt-, neben- und freiberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer rekrutieren sich aus dem Umfeld bundesrepublikanischer Volkshochschulen, Berufsförderungswerken, aus Beratungs-, Coaching- oder Trainingsunternehmen sowie aus dem Feld der selbstständigen Trainerinnen und Trainer.

QINEB besteht aus einem Eingangsassessment, in dem Kompetenzen, Voraussetzungen sowie die Entscheidung für einen Lernvertrag thematisiert werden. Auf Grundlage dieses Lernvertrages nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an vier Präsenzphasen und fünf dazwischen geschalteten Onlinephasen teil. In den Präsenzphasen sind die Teilnehmenden aufgefordert, eigene und gemeinsam geteilte Lernerfahrungen zu machen, um diese in den Onlinephasen theoretisch einzuholen, aufzuarbeiten und in Online-Foren zu diskutieren. In einem Abschlussassessment werden die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen der Maßnahme in Modellprojekten entwickelten Selbstlernarchitekturen dokumentiert und von einem Prüfungsausschuss beurteilt. Als Nachweis der erworbenen Qualifikationen erhalten die Absolventinnen und Absolventen ein Weiterbildungsdiplom der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Eine Besonderheit dieses in das Gesamtprojekt NIL integrierten Weiterbildungsstudiengangs besteht darin, dass er an dieser Stelle nicht endet. Mit einem projektübergreifenden Organisationsentwicklungskonzept wird vielmehr die Implementation der – von den Teilnehmenden in den Praxisprojekten konzipierten – multimedialen Selbstlernarchitekturen in den Institutionen beratend begleitet und die Angebotsentwicklung wirkungsreflektierend flankiert. Die Transferprozesse sind darüber hinaus eingebettet in das sich permanent verändernde Ressourcennetzwerk *NILintern*, in dem Selbstlernmaterialien, die die Teilnehmenden entwickelt haben, in einer netzgestützten Datenbank zur Verfügung gestellt werden. Diese netzbasierte Plattform bildet gleichzeitig eine trägerübergreifende Option für die eigene „Vermarktung“ und damit eine Erweiterung der beruflichen Perspektive. Mit diesem Angebot soll ein kontinuierlicher Austausch über den Zeitraum des Studiengangs hinaus ermöglicht werden.

Die in Gießen entwickelte methodisch-didaktische Steuerungslogik bestimmt nicht nur den Aufbau des Studiengangs, sondern liegt darüber hinaus der Gesamtstruktur des Weiterbildungsstudiengangs QINEB zugrunde. Eine spezifische Verzahnung verschiedener didaktisch-methodischer Elemente soll Synergien bewirken, die individualisierte Lernprozesse befördern. Diese Systematik und die mit ihr beabsichtigten Wirkungen sollen im Folgenden vorgestellt werden.

#### **3.1. Kombination zweier heterogener Zielgruppen im Kurs**

Die Konzeption des Weiterbildungsstudiengangs ist so angelegt, dass sich die teilnehmende Gruppe je zur Hälfte aus Diplomstudierenden und Dozentinnen und Dozenten der Erwachsenenbildung zusammensetzt. In QINEB werden zwei Zielgruppen zusammengeführt, die über unterschiedliche Erfahrungsfelder verfügen (wissenschaftliches und Praxisfeld), damit unterschiedliche Kulturen repräsentieren (die der Hochschule und die der Erwachsenenbildungsinstitutionen), unterschiedliche thematische Schwerpunkte haben (Diplompädagogik auf Seiten der Studierenden und unterschiedlichste Fächer auf Seiten der Dozierenden) und die über unterschiedliche Wissensstrukturen verfügen (systematisches erwachsenenpädagogisches und interdisziplinäres Wissen sowie fachspezifisches und praxisorientiertes Handlungs- und Erfahrungswissen).

Diese Zielgruppenkombination eröffnet die Möglichkeit von qualifizierenden Synergieeffekten für die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Für die Diplomstudierenden besitzt diese Verschränkung einen berufseinführenden Effekt. In der Ausbildung erworbenes analytisch-theoretisches Wissen kann vor dem Hintergrund der Erfahrungsreflexionen der Dozierenden, an denen sie partizipieren, und der eigenen Praxiserfahrungen in Tandems kontextualisiert und in Beziehung gesetzt werden. So kann wissenschaftliches Wissen mit feldspezifischem Wissen zu neuen Wissensinseln verknüpft werden. Gleichzeitig findet eine erste Sensibilisierung für neuralgische Punkte und Problemlagen im Praxisfeld statt.

Für die Dozierenden ergibt die Partizipation und Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Erfahrungshorizont der Studierenden die Möglichkeit, ihr Wissen neu zu strukturieren, zu unterlegen und rückzubeziehen. Gleichzeitig bietet ihre Rolle als befragte Expertinnen und Experten durch die Explizierung ihres faktischen Tuns oder professionellen Handelns eine weitere Reflexionsmöglichkeit, die ebenfalls zur Neuordnung bestehender Wissensbestände im Sinne eines „Sich-bewusst-Werdens“ führen kann.

Die Synergien, die sich aus der Kombination dieser beiden unterschiedlichen Zielgruppen ergeben, entfalten ihre spezifische Wirkung insbesondere durch den darin evozierten reflexiven Bezug.

### **3.2. Präsenz- und netzbasierende Onlinephasen**

In den Präsenzstudienphasen von QINEB werden anhand komplexer Lernarrangements von den Teilnehmenden zunächst eigene Lernerfahrungen gemacht und professionell aufgearbeitet. Dabei werden z. B. die Entwicklungslogik und Strukturbildungen in komplexen Lernprozessen an unterschiedlichen handlungsorientierten Beispielen verdeutlicht. Darüber hinaus werden sämtliche Inhalte der Präsenzphasen in konkreten Lernerfahrungen verankert (z. B. Gestaltungselemente und Steuerungslogik von Selbstlernarchitekturen, Lernberatung und metakognitive Praktiken sowie der Zusammenhang gesellschaftlich

standardisierter Wissensfelder und individualisierter Lernprozesse) und im Anschluss an die Situationen theoretisch reflektiert und systematisch analysiert.

In den Onlinephasen werden die vielfältigen theoretischen und handlungsorientierten Erfahrungen anschließend auf einer weiteren Ebene reflektiert, indem sie in den Lernmaterialien der Onlinephase anhand theoretischer Positionen und Analysen nochmals aufgegriffen werden. Die netzbasierten Formen des Studiums ändern sich dabei mit den Lernprozessen selbst, weil sie jeweils aktualisiert und konkret auf die jeweilige Präsenzstudienphase bezogen werden. Es wird also nicht lediglich mit einer Plattform gearbeitet, sondern mit den zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten variabel auf die vorhergegangene Präsenzphase reagiert. Ein Beispiel zeigt die Wirkung dieses reflexiven Bezugs: Während einer Präsenzphase zum Thema Lernberatung sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in den durchgeführten Rollenspielen gemeinsam einen Studientext verfassen. In der anschließenden Onlinephase wurde ein speziell hierfür entwickeltes Tool<sup>5</sup> eingesetzt. Es ermöglichte nicht nur die theoretische Bearbeitung der bereits in der Präsenzphase aufgeworfenen Themen „Versprachlichung des eigenen Handelns“ und „Entwicklung von Textmaterialien“, sondern darüber hinaus neben dem eigentlichen Inhalt (Lernberatung) auch eine methodisch sinnvolle Bearbeitung der damit verbundenen formalen Voraussetzungen und Handlungskompetenzen.

In QINEB werden multimediale und netzbasierte Studienelemente nicht als Ersatz für herkömmliche Lernformen eingesetzt, sondern genau dort, wo das Medium im Kontext der methodischen Anlage spezifische Wirkungen entfalten kann: bei der theoriegeleiteten Aufarbeitung von gemeinsam geteilten Erfahrungen und bei deren Weiterentwicklung zu professionsrelevanten Handlungsorientierungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Das gewählte Arrangement verknüpft und verankert also die kognitiven Online-Lernaktivitäten in konkreten, situierten und bereits verbalisierten Erfahrungen.

### **3.3. Entwicklung und Durchführung eines Praxisprojektes**

Die Teilnehmenden des Studiengangs bilden nach einer ersten Hinführung zu der didaktischen Konzeption des „selbstsorgenden Lernens“ in multimedialen Selbstlernarchitekturen Projektgruppen, die zu gleichen Teilen aus Studierenden und Dozierenden bestehen. Die Dozierenden wählen ein thematisches Element ihrer beruflichen Praxis aus und die Projektgruppe entwickelt daraus gemeinsam eine eigene Selbstlernarchitektur. Darin sollen alle im Studiengang erarbeiteten Strukturierungs- und Steuerungselemente

---

<sup>5</sup> Dieses Tool wird als WIKI bezeichnet. Es ermöglicht eine netzbasierte Zusammenarbeit im Schreiben von Texten. Die Funktionen umfassen dabei Verfassen, Verschieben und Kommentieren von Text. Darüber hinaus gibt es eine Upload-Funktion, die die Integration fremder Text- oder Bilddateien ermöglicht.

der ausgebreiteten Konzeption des „selbstsorgenden Lernens“ enthalten und auf die spezifische Thematik zugeschnitten sein. Während die Dozierenden die Ergebnisse der Projekte in ihrem Berufsfeld implementieren, begleiten die Studierenden diese Phase in einer reflexiv-fragenden Haltung. Die Implementation des Projektes wird mit Hilfe unterschiedlicher methodischer Verfahren wie der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion evaluiert. Die Dozierenden erhalten auf diese Weise eine studentische „Supervision“, in der ihnen die Implementationserfahrungen und -schwierigkeiten reflexiv verfügbar werden. Die Studierenden wiederum werden während der Vorbereitung und Durchführung des Projekts mit einer konkreten Praxis konfrontiert, in der sie die Wirkungseffekte von Lernarrangements und Wissensplattformen analysieren und in das in der Diplomausbildung erworbene theoretische Wissen einbetten können. Gleichzeitig wird ein Einblick in die institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung ermöglicht. Die eröffneten Transfermöglichkeiten der erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen der Praxisprojekte werden im Anschluss an den Weiterbildungsstudiengang auf einer Kommunikationsplattform im Internet weitergeführt.

### **3.4. Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens**

Mit der Internetplattform *NILintern* bietet die Justus-Liebig-Universität allen QINEB Absolventen im Anschluss an den Weiterbildungsstudiengang ein Forum für den gegenseitigen Austausch von Projektideen, Erfahrungen und Kontakten. Auf Grundlage der in den Modellprojekten entwickelten Selbstlernarchitekturen arbeitet diese „community of practice“ (vgl. Lave/Wenger 1991) gemeinsam an einem sich permanent wandelnden Ressourcenpool von inhaltlichen und methodischen Elementen einer selbstgesteuerten Lernkultur. Diese Prozesse werden mit *NILintern* als einer datenbankgestützten Internetanwendung mit Projektbörsen, Diskussionsbrettern und Materialsammlungen realisiert. Darüber hinaus steht dieser Praxisgemeinschaft ein wissenschaftlich betreutes Forum zur Verfügung, das zur Weiterentwicklung der individuellen Qualifikation genutzt werden kann.

Auf der Internetplattform *NILintern* wird die Forderung der Instruktionstheorie eingelöst, „Lern- und Anwendungssituationen möglichst ähnlich zu gestalten, da Wissen [auch Professionswissen – Anm. d. Verf.] als stark kontextgebunden angesehen wird. Nur wenn der instruktionale und der Anwendungskontext einander ähnlich sind, ist mit Wissenstransfer zu rechnen“ (Mandl/Gruber/Renkl 1997, S. 168). Die Gestaltung einer solchen netzbasierten Plattform wird erst durch den gezielten Einsatz multimedialer Technologie ermöglicht, die Besonderheiten und Verwendungsweisen Neuer Medien in diesem Prozess berücksichtigt: Eine zeit- und ortsunabhängige, unbefristete, in alltägliches Tun integrierbare und individuell nutzbare Plattform erlaubt der „community of practice“ (Expertengemeinschaft) Lernen und Arbeiten in Gruppen, Nutzung von Hilfsmitteln, multiple Perspektiven auf Problemstellungen, deren Artikulation und Reflexion und schließlich die Ausdehnung des kooperativen Erfahrungsaustausches weit über die

eigentliche Maßnahme hinaus.

Nach der skizzierten Darstellung der formalen Struktur des Weiterbildungsstudiengangs QINEB und seiner Einbettung in die erwachsenenpädagogische Diskussion um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien wird im Folgenden Abschnitt der Zusammenhang der beschriebenen Elemente des Weiterbildungsstudiengangs mit der angestrebten Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Praktiken erörtert.

#### **4. Erste Ergebnisse aus dem Begleitforschungsprogramm**

Im Rahmen der den Weiterbildungsstudiengang QINEB begleitenden diskursanalytischen Untersuchungsreihe wurde vor, während und im Anschluss an die drei bisherigen Durchgänge in den Jahren von 2001 bis 2003 eine umfangreiche Menge an Datenmaterial in Form von transkribierten Interviews, Lernjournalen und narrativen Textmaterialien erhoben. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind dem gegenwärtig andauernden Prozess der Auswertung und Theoriebildung im Rahmen des Gesamtprojekts entnommen. Die Ergebnisse der Gesamtuntersuchung werden in einem abschließenden Projektbericht veröffentlicht.

Ein erstes Ziel des Begleitforschungsprogramms ist es, die Wirkungen des in seinen Grundstrukturen beschriebenen Weiterbildungsstudiengangs auf die Professionalisierung und damit die Formen veränderter professioneller Praktiken von Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung zu untersuchen. Darüber hinaus werden anhand der Ergebnisse die Zielsetzungen des Weiterbildungsstudiengangs überprüft, um die ihm zugrunde liegende methodisch-didaktische Konzeption weiterentwickeln zu können.

Versteht man es als Aufgabe von Weiterbildungsinstitutionen, Selbstlernaktivitäten zu ermöglichen und zu fördern, so wird dafür – wie in Kap. 2.1 gezeigt werden konnte – das professionelle Handeln der in der Weiterbildung Tätigen gerade nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller. Die Konzeption von Selbstlernarchitekturen, von komplexen multimedialen Lernarrangements, von individueller Lernberatung und von der Förderung metakognitiver und reflexiver Prozesse (vgl. Reusser/Reusser-Weyeneth 1994, Guldemann 1996) erfordert sowohl inhaltliche als auch didaktische und diagnostische Kompetenzen. Dozierende müssen in viel stärkerem Maße als bisher individuelle Lernwege erkennen und entsprechend fördern. Dabei ist es ihre Aufgabe, Selbstlernaktivitäten in „situieren Settings“ zu fördern, um eine soziale Einbettung der Lernprozesse zu gewährleisten und den Lernenden eine reflexive Vergegenwärtigung ihres eigenen Lernens und ihrer eigenen Strategien zu ermöglichen. Diese Grundprinzipien der in Gießen entwickelten Didaktik der Selbstsorge sind in dem Weiterbildungsstudiengang strukturell verankert. Damit verfolgt die

Professionalisierungsstrategie das Ziel, die Inhalte der Ausbildung und die Formen ihrer Aneignung nicht in einen Gegensatz treten zu lassen.

Mit den folgenden Darstellungen soll gezeigt werden, welche Dynamik sich durch die Teilnahme an dem Weiterbildungsstudiengang QINEB hinsichtlich der Professionalisierung der erwachsenenpädagogischen Praktiken der Dozentinnen und Dozenten entwickelt hat und welche Formen der Veränderung beobachtbar werden. Diese Dynamik entsteht nicht zuletzt durch die spezifische Verschränkung von Präsenz- und Onlinephasen, weshalb dieser Aspekt des Gesamtkonzepts einer ersten Analyse unterzogen werden soll (4.1). Anschließend sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Veränderung professioneller Praktiken ins Blickfeld gerückt werden, die sich im Anschluss an den QINEB Weiterbildungsstudiengang ergeben haben (4.2).

#### **4.1. Verschränkung von Präsenz- und Onlinephasen**

Die Integration neuer Medien und insbesondere die zahlreichen methodischen Optionen, die durch Computer und Internet auch in der Erwachsenenbildung gewonnen wurden, verbinden sich leicht mit der Annahme, die personale Steuerung in Lernprozessen ließe sich durch apersonale Steuerungsmedien in Selbststudienangeboten unverfälscht ersetzen. Die bisher personal und situativ vermittelten Professionspraktiken werden damit in der Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“ einer Rationalisierungsmaßnahme unterzogen. Die schlichte Gegenüberstellung von klassischen Präsenz- und „interaktiven“ Onlineangeboten ist jedoch problematisch, denn sie sind in ihrer Funktion für Lernprozesse sehr unterschiedlich zu bewerten. Während personale Interaktionen in Präsenzphasen von Unterricht einen konkreten Handlungszusammenhang darstellen, an dem mehrere Subjekte beteiligt sind, die in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess einen Bedeutungshorizont konstituieren, existiert im Umgang mit dem Medium kein interaktiver Gehalt im eigentlichen Sinne.<sup>6</sup> Sie entfalten deshalb in Lernprozessen auch nicht dieselben Wirkungen. Der Erfolg ihres Einsatzes lässt sich empirisch auch nicht dort bemessen, wo sie personale Interaktionen ersetzen, sondern lediglich dort, wo sie in professionelle Interaktionszusammenhänge integriert sind.

Die neuere Kognitionsforschung im Kontext der „situated cognition“ (vgl. Law 1998, Resnick 1997) geht sogar davon aus, dass formale und spezifische Komponenten, ebenso wie Kognitionen und Metakognitionen immer verknüpft und auf die konkrete Situation und die in ihr agierende „community of practice“ rückbezogen sind (vgl. Lave/Wenger 1991). Individualisiertes Lernen ist dann nur ein Aspekt des selbstgesteuerten Lernens, welches gleichzeitig in ein Netz vielschichtiger sozialer Bedingungen, Ressourcen und Interaktionen eingebettet sein muss: Erfolgreich Lernende beziehen ein

---

<sup>6</sup> Vgl. zum Thema „symbolische Interaktion und situatives Handeln“ die drei Prämissen des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 1973).

großes Netz an Lehrern, Freunden, Helfern und Ressourcen ein (vgl. Reischmann 1997, S. 128, S. 134, Resnick et al. 1991).

Grundlage der didaktischen Konzeption des Weiterbildungsstudiengangs QINEB ist folglich die Annahme, dass die Onlinephasen in einem komplexen Professionalisierungsprozess, in dem es um die Transformation von kulturellen Praktiken geht, rückgebunden sein müssen an Präsenzphasen, in denen die Lernenden über gemeinsam geteilte soziale Erfahrungen einen reflexiven Handlungszusammenhang überhaupt erst konstituieren. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass beide Phasen ihre spezifischen Wirkungen nur dann entfalten, wenn sie professionell strukturiert und gesteuert sind.

Die hier skizzierten theoretischen Annahmen werden im Folgenden einer empirischen Untersuchung unterzogen. Dabei werden die in der Abschlussbefragung erhobenen Daten der QINEB-Weiterbildung herangezogen. Die Absolventinnen und Absolventen finden zahlreiche Umschreibungen, aus denen die Konstitution eines gemeinsamen Handlungszusammenhangs in den Präsenzphasen erkennbar wird. Für die Gruppe waren demnach *die unmittelbar gemeinsamen Erfahrungen in den Präsenzphasen* von Bedeutung, aber auch *die Möglichkeit gemeinsam zu reflektieren, noch mal hinzuschauen*.<sup>7</sup> Als hilfreich werden dabei konzeptionell in der Weiterbildungsmaßnahme verankerte didaktische Strukturierungselemente wie die „Explizite Handlungskommentierung“ oder der „Kooperative Lernerfahrungsaustausch“ (vgl. Forneck 2003), aber auch informelle Gespräche jenseits des professionell gestalteten Settings herausgestellt.

Die didaktische Konzeption des „selbstsorgenden Lernens“ legt nun nahe, dass die vielfältigen theoretischen und handlungsorientierten Erfahrungen der Präsenzphasen auf einer weiteren Ebene in den Onlinephasen reflektiert werden. Diese Herangehensweise führt nicht nur dazu, dass die Erfahrungen im Anschluss auf einer theoretischen Ebene eingeholt werden, sondern darüber hinaus sollen sie qua vielschichtiger Reflexion zu einer vertiefenden Auseinandersetzung führen. Die Teilnehmenden beschreiben, dass sie auf diese Weise die Möglichkeit haben, sich *im Kontext mit den anderen* zu sehen und die *Feedbacks von den anderen* zu nutzen, um in einer reflexiven Auseinandersetzung ihre Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen zu erweitern. Dieser reflexive Bezug kann zu einem erweiterten Verständnis führen, weil er die Möglichkeit bietet, *die eigenen Beiträge noch mal zu sehen* oder *noch mal anders zu sehen*.

Neben der Eröffnung neuer Perspektiven durch die theoretische Reflexion bietet die reflexive Praxisgemeinschaft darüber hinaus eine Entlastungs- oder Bewältigungsfunktion: *Der Austausch in den Foren war für mich eine riesige Entlastung. Mir haben die Gespräche, oder die Antworten, sag ich mal so, oder die Resonanz, die ich beispielsweise halt mit meinen Nöten dann erhalten habe, das war für mich eine Entlastung und auch gleichzeitig*

---

<sup>7</sup> Zitate und einzelne Formulierungen, die direkt dem empirischen Material entnommen sind, werden im Folgenden kursiv gekennzeichnet.

*eine Bewältigung und dafür war es gut.* Die intendierte Reflexionsdimension, die die reflexive Praxisgemeinschaft in den Onlinephasen eröffnet, kann, so wird später gezeigt werden, allerdings nur dann gehaltvoll sein, wenn auch die Onlinephasen auf einer professionellen Strukturierungslogik gründen.

Die Onlinephasen in QINEB können in diesem Sinne und eingebettet in einen komplexen Interaktionszusammenhang bestimmte Wirkungen entfalten, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sie an Präsenzphasen rückgebunden sind. Denn die Arbeit in Onlinephasen ohne adäquate Rückbindung wird als *unvollständige*, weil nur *wenig soziale gemeinsame* Arbeit wahrgenommen. Sie werden dann lediglich als *Überbrückungszeit* zwischen den Präsenzphasen beschrieben: *Ich fand es halt gut, um zumindest die Lücke bis zum nächsten Treffen zu überbrücken, aber als Form doch eben schon gewöhnungsbedürftig ... es hilft einem zumindest, auch wenn die Menschen nicht da sind, wie bei mir, trotzdem zu kommunizieren. Aber ich ziehe es schon vor, dass die Menschen da sind. Aber ich glaube es ist halt so, ja, es ist immerhin eine Möglichkeit einen Teil zu ersetzen.* Die individualisierte Form des Lernens wird ohne Rückbindung als defizitär erlebt, weil *die Menschen nicht da sind*, die Phase damit als *Überbrückung* bis zum nächsten Treffen, dem eigentlichen Lernprozess in den Präsenzphasen, angesehen wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Bedeutung einer Onlinephase in starker Abhängigkeit von der Gestaltung der Präsenzphase steht. Ohne eine spezifische Verschränkung der in QINEB substantiellen Präsenz- mit ihrer darauf abgestimmten Onlinephase, so zeigen die Ergebnisse, werden die intendierten Lernprozesse nicht befördert. Onlinephasen als nicht in den komplexen Interaktionszusammenhang eingebundene Elemente könnten (allerdings ist das noch nicht vorgekommen) in der Konsequenz auch zum Abbruch des gesamten Lernprozesses führen.

Eine weitere Erkenntnis der Gruppeninterviews bezieht sich auf die zeitliche Dimension der spezifischen Verschränkung. Die Absolventinnen und Absolventen betonen, dass der zeitliche Abstand zwischen der Präsenz- und dem Beginn der folgenden Onlinephase nicht zu groß sein darf. Nur wenn die konkrete Erfahrung noch im Bewusstsein der Lernenden ist, kann eine vertiefende theoretische Reflexion des Erlebten ermöglicht werden. Darüber hinaus erscheint interessant, dass die individuellen Erfahrungen einen die nachfolgenden Sequenzen vorstrukturierenden Charakter aufweisen, denn die Arbeit in der Onlinephase scheint ihren Anknüpfungspunkt in der Erfahrung aus den Präsenzphasen zu finden. *Nach dem Treffen war das für mich alles noch lebendig und dann ging das auch für mich mit dem Forum besser und ich fand das Forum sehr nützlich, um die Texte zu bearbeiten, als auch zum Teil erst mal auf einen bestimmten Punkt gestoßen zu werden und dann die Texte danach zu lesen.* Dies ist ebenso als Hinweis auf den Strukturungsaspekt in Präsenz- und Onlinephasen zu werten wie die bereits angedeutete Reflexionsdimension, die eine professionelle Strukturierungslogik erfordert.

Für Präsenz- wie für Onlinephasen gilt gleichermaßen, dass komplexe Lerngegenstände einen professionell strukturierten und gesteuerten

Lernzusammenhang erfordern. Durchgängig wird in den Gruppendiskussionen die Bedeutung betreuter Foren betont, in denen eine professionelle Lernberatung stattfindet und die sich durch ein Höchstmaß an professioneller Strukturierung auszeichnen. Erst in einer professionell strukturierten Online-Lernumgebung lassen sich die evozierten Lernerfahrung empirisch vorfinden. Für das Scheitern der Lernerfahrungen in nur gering strukturierten Foren finden sich Begründungen, wie *weil sonst überhaupt keine Kommunikation mehr zustande kommt oder Fragen gestellt werden, die unbeantwortet bleiben*, vor allem aber wird *die persönliche Bindung* in Frage gestellt. Die Rekonstruktion der Einsicht in die Notwendigkeit strukturierter Onlinephasen kann als fundamentale Lernerfahrung im Zusammenhang mit der Online-Lernberatung gelesen werden. Die Lernerfahrung in den Onlinephasen ist für viele klassisch ausgebildete Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner insofern bedeutsam, als dass sie sich selbst als Lernende erfahren und daraus wichtige Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Lernberatungskompetenz ableiten: *Es war schon wichtig, mich da selbst als Lernende zu erfahren, zu merken, wie wichtig diese Unterstützung ist, die Betreuung der Foren usw. Ich glaube, das war wichtig, um überhaupt zu merken, was da für Aufgaben anstehen*. Deutlich wird, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrer Rolle als Selbstlernarchitektinnen und -architekten der Strukturierung der Onlinephase und der damit verbundenen Aufgabe der Online-Lernberatung eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil werden lassen.

Zusammenfassend kann gedeutet werden, dass die Onlinephasen in komplexen Lernprozessen wie bei QINEB auf eine spezifische Art und Weise an Präsenzphasen rückgebunden sein müssen, wollen sie nicht als schlichte Überbrückungszeit wahrgenommen werden. Um reflexive Wirkungen entfalten zu können, müssen des Weiteren sowohl die Präsenz- als auch die Onlinephasen einer professionellen Strukturierungslogik unterliegen. Diese Erkenntnisse sind als Hinweise auf die Bedeutsamkeit einer professionellen Fähigkeit zur Steuerung und Strukturierung nicht nur von Präsenz- sondern eben gerade auch von Onlinephasen auf Seiten der Dozierenden zu werten. Mit diesen Ausführungen konnte gezeigt werden, dass die professionellen Anforderungen an Dozentinnen und Dozenten in einer „selbstgesteuerten Lernkultur“ und insbesondere durch die Integration neuer Medien in erheblichem Maße verändert werden. Welche Konsequenzen die ersten Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der Veränderung der professionellen Praktiken der Dozentinnen und Dozenten befördert haben, soll im Folgenden Abschnitt dargestellt werden.

## **4.2. Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Praktiken**

Zentral für das gesamte Begleitforschungsprogramm ist die Frage, inwiefern aus der Perspektive der Teilnehmenden durch die Teilnahme an QINEB eine Transformation ihres konkreten professionellen Handelns angestoßen wurde. Dabei gilt das Augenmerk an dieser Stelle insbesondere einer veränderten Aufgabendefinition, die den Schwerpunkt auf die Konstruktion und Implementation von Selbstlernarchitekturen als multimedialem

Lernarrangement in der Erwachsenenbildung legt. Darüber hinaus wird untersucht, welche Handlungsoptionen hinsichtlich einer professionellen Begleitung und Förderung individueller Lernwege eröffnet werden konnten. Aus dem Datenmaterial ergibt sich in diesem Zusammenhang ein Fokus, der auf drei zentrale Aspekte des professionellen Handelns gerichtet ist: das Verhältnis zu den Teilnehmenden, das Thema Sicherheit im eigenen Handeln und die der Vermittlungsfunktion zugrunde liegende Handlungslogik. Schließen möchte ich mit einer Analyse der Transformationsprozesse, die von einer klassischen Lehrfunktion hin zur Konstruktion von Selbstlernarchitekturen und der damit verbundenen Rolle als Lernberater/in führen.

In dem erhobenen Datenmaterial zeigt sich deutlich, dass die Teilnahme an QINEB eine Erweiterung individuelle Handlungsoptionen bewirken konnte. Den Beginn der Rekonstruktion dieser Veränderungsprozesse markiert die Feststellung, dass die Teilnehmenden durchgängig zwischen einem *vor QINEB* und einem *nach QINEB* unterscheiden.

Eine Analyse der Attribuierungen des eigenen professionellen Handelns der Teilnehmerinnen und Teilnehmer macht deutlich, dass im Zusammenhang mit dem ‚davor‘ Beschreibungen wie *Autorität, pädagogischer Bezug, Vermittlung, Verantwortung* etc. in die Bedeutungsstruktur des klassisch pädagogischen Diskurses eingebettet werden. Auffällig ist, dass sich sowohl die Beschreibung, aber vor allem die Semantik in den Erläuterungen der Situation *nach QINEB* verändern.

In den Gruppendiskussionen wird das Verhältnis zu den Teilnehmern und Teilnehmerinnen *vor QINEB* mit einer großen Distanz und einer Verantwortung für die Lernprozesse der Lernenden beschrieben. *Nach QINEB* wird diese Verantwortung durch das *Abgeben von Material* und die *zur Verfügung Stellung der fertigen Selbstlernarchitektur* verschoben. Gleichzeitig wird die Distanz zu den Teilnehmern und Teilnehmerinnen verringert, da mittels einer strukturierten Selbstlernarchitektur Raum geschaffen wird für Lernberatung, die eine größere individuelle Orientierung ermöglicht.

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls bedeutsam, dass das Thema *Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Professionalität* sich durch die gesamten Gruppendiskussionen sozusagen als Fokussierungsmetapher zieht. Das eigene professionelle Handeln und die eigene Praxis sind von einer ausgeprägten Unsicherheit auf der Vermittlungsebene behaftet. Eine mögliche Deutung könnte erwägen, dass diese starke Verunsicherung mit dem beschriebenen Verantwortungsgefühl für die Lernprozesse der Lernenden korreliert. Mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Selbstlernarchitektur wird der Lernprozess den Lernenden ein Stück weit *zurückgegeben*, was auf Seiten der Profession zu einer Entlastung führt.

Die Verantwortung wird durch die Bereitstellung von Selbstlernarchitekturen nun auf eine andere Ebene geführt, die sich durch eine engere Bezugnahme auf die je individuellen Lernprozesse auszeichnet. Die Verschiebung des Verantwortungsgefühls führt auf Seiten der Profession zu einer Veränderung

des eigenen Selbstverständnisses.

Die Bedeutung der *großen Verantwortung für die Lernenden* auf Seiten der Profession verweist darüber hinaus aber auch auf einen weiteren Zusammenhang. Aus dem erhobenen Material lässt sich die „Denkfigur der Vermittlung“ rekonstruieren, deren Bedeutungsstruktur auf eine *Mitgabe* oder *Weitergabe* verweist. In Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, so die rekonstruierte Bedeutungsstruktur, wird qua Vermittlung etwas *Materialisierbares*, etwas *Handfestes* an die Lernenden übergeben. Im Anschluss an QINEB scheint sich diese Figur zumindest im Ansatz zu transformieren. Es ist ein Wechsel beobachtbar zwischen der Denkfigur *ich vermittele das Material* und *ich stelle das Material zur Verfügung* und damit eine Veränderung hinsichtlich des beschriebenen Verantwortungsgefühls. Die *Übergabe* wird entpersonalisiert, von dem lehrenden Subjekt in das zur Verfügung gestellte Material, das fortan *mitgenommen* werden kann, überführt.

Die Transformationsprozesse führen nun mithin zu einer neuen Dimension der Vermittlung: Lernberatung löst die klassische Funktion der Vermittlung ab. In den Worten eines Teilnehmers formuliert: *Für mich persönlich ist es auch noch mal relevant gewesen, auch innerhalb des Projekts die Position oder die Rolle, die der Lernberater spielt, nicht spielt, aber einnimmt. Wo auf Teilnehmer zugehen, wo eher zurückgehen, und da habe ich auch innerhalb, bei mir im Projekt gesehen, ich habe mir eigene Lernaufgaben erstellt, um auch so ein bisschen auszutesten, was ist denn eigentlich möglich. Und es war eigentlich viel mehr möglich, als ich mir gedacht habe. Und es wird auch noch viel mehr möglich sein, als ich bis dahin ausprobiert hatte. Also, die Position des Lernberaters, das ist für mich eine gigantische Aufgabe, die vor mir liegt. Die Anforderungen an die Teilnehmer zu stellen und nicht gleich wieder vorzupreschen und hilfreich die Hand entgegen zu halten und doch zu merken, wo Hilfe nötig ist. Also dieser Grad, dieser Wanderungsgrad.* Die Transformation der Rollenbeschreibung eröffnet hier zahlreiche veränderte Handlungsoptionen, deren Bewältigung insbesondere ein verändertes Verhältnis zu den Lernenden erfordert.

Deutlich wird, dass die Transformation der eigenen professionellen Praktiken zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist. Das vorgestellte didaktische Konzept und die Arbeit mit dem neuen Medium müssen zunächst den individuellen Vorstellungen angepasst, sozusagen subjektiviert werden, um sie im Anschluss an diesen Prozess als Eigenleistung anbieten zu können. Dieses *eigene Angebot* verhilft den Teilnehmenden im Anschluss an QINEB zu einer *größeren Sicherheit* hinsichtlich ihrer eigenen professionellen Tätigkeit.

Vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Herausforderungen durch den Einsatz neuer Medien wird deutlich, dass aus der Perspektive der Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs QINEB eine Transformationsnotwendigkeit professioneller Praktiken erkannt und mithin ein hoher Professionalisierungsbedarf ermittelt wird.

Dozentinnen und Dozenten benötigen heute über die klassische

Wissensvermittlungsfunktion hinausgehende Fähigkeiten und Qualifikationen. Die Rolle von Dozierenden erfordert einen Professionalisierungsschub und eine weitgehende Transformation der eigenen Praxis. Ein wissenschaftlich anspruchsvolles Konzept von Lernberatung kann sich dabei nicht auf Funktionen wie Leitung, Betreuung, Motivation und Organisation der Lernprozesse beschränken. Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung bemisst sich zukünftig nicht nur an methodischen und didaktischen, sondern darüber hinaus an diagnostischen Kompetenzen hinsichtlich der Analyse und Entwicklung von je individuellen Lernprozessen in der Erwachsenenbildung.

## **5. Abschließende Bemerkungen**

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Neue Medien und die Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Erwachsenenbildung, die im Programm des Lebenslangen Lernen beheimatet sind, arbeitet die Abteilung Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen an der konkreten Umsetzung der von ihr entwickelten Didaktik der Selbstsorge und den damit verbunden didaktisch-methodischen Steuerungsmechanismen in multimedialen Selbstlernarchitekturen. Das Lernen in professionell arrangierten und didaktisch-methodisch sinnvoll strukturierten Selbstlernarchitekturen ermöglicht die Entwicklung und den Ausbau von nicht voraussetzungslosen Selbstlernkompetenzen.

Entgegen der Annahme, mit dem Einsatz Neuer Medien in der Erwachsenenbildung ließen sich vielfach erwünschte Rationalisierungseffekte erzielen, zeigen empirische Untersuchungen deutlich, dass das professionelle Handeln in einer sich verändernden Lernkultur gerade nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller wird. Die Entwicklung und Konstruktion von multimedialen Lernarrangements erfordert weitreichende didaktische und methodische Kompetenzen. Gelingt es allerdings, Selbstlernaktivitäten in „situiereten Settings“ zu fördern, eröffnen sich grundlegend veränderte Handlungsfelder. Dozierende können mit einer professionellen Lernberatung in stärkerem Umfang als bisher individuelle Strategien des Lernens erkennen und metakognitive bzw. reflexive Lernprozesse fördern.

Mit seinem Weiterbildungsstudiengang bietet der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen eine Professionalisierungsstrategie, die im Hinblick auf die Etablierung einer neuen medialen Lernkultur eine weitgehende Transformation der bisherigen Praxis von Dozentinnen und Dozenten anstrebt. In einem didaktisch-methodischen Arrangement, dessen Aufbau und Struktur in Kap. 3 ausführlich dargestellt wurde, werden Dozentinnen und Dozenten in die Steuerungs- und Strukturierungsmechanismen von Selbstlernarchitekturen eingeführt. Die spezifische Verknüpfung der multimedialen Bestandteile einer Selbstlernarchitektur sind dabei ebenso Gegenstand der Weiterbildung, wie die Individualisierung von Lernprozessen und deren professionelle

Begleitung in Form von Lernberatung. Die komplexen Lernprozesse in QINEB zielen nicht auf einen Transfer didaktischen Wissens, sondern auf eine grundlegende Transformation erwachsenenpädagogischer Praktiken ab.

Anhand einer umfangreichen Begleitforschung kann in Kap. 4 gezeigt werden, dass diese Veränderungsprozesse differenzierte Rückbindungs- und Reflexionsmöglichkeiten benötigen, die in komplexer Form begleitet werden müssen. Deutlich wird, dass komplexe Professionalisierungsprozesse, die auf eine Transformation von kulturellen Praktiken zielen, nur durch eine spezifische Verschränkung von Präsenz- und Onlinephasen realisiert werden können. Onlinephasen müssen dabei immer rückgebunden sein an Präsenzphasen, in denen Lernende über gemeinsam geteilte soziale Erfahrungen einen reflexiven Handlungszusammenhang konstituieren können. Darüber hinaus kann gezeigt werden, dass beide Phasen ihre spezifischen Wirkungen nur dann entfalten, wenn sie professionell strukturiert und gesteuert sind.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Analyse lässt sich bereits konstatieren, dass eine veränderte Lernkultur auf Seiten der Dozierenden einen großen Professionalisierungsbedarf entstehen lässt. Diesem Bedarf muss auf Seiten der Disziplin mit erhöhter Aufmerksamkeit begegnet werden. Mit ihrem Weiterbildungsstudiengang QINEB sowie der Bereitstellung des Ressourcennetzwerkes *NILintern* leistet die Justus-Liebig-Universität Gießen einen Beitrag, die entstandene Lücke zu füllen. In dieser Gesamtkonzeption werden multimediale und netzbasierte Studienelemente nicht als Ersatz für herkömmliche Lernformen eingesetzt, sondern genau dort, wo das Medium im Kontext einer methodischen Anlage spezifische Wirkungen entfalten kann: bei der Verknüpfung und Verankerung von kognitiven Online-Lernaktivitäten in konkrete, situierte und gemeinsam geteilte Erfahrungen. Jenseits zeitlicher und räumlicher Limitierungen wird damit eine Transformation erwachsenenpädagogischer Praktiken und praxisrelevanter Handlungsorientierungen ermöglicht.

## **Literatur**

- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft (Bd. 1). Neuwied/Kriftel
- Becker, E. (2001): Die postindustrielle Wissensgesellschaft – ein moderner Mythos? In: Zeitschrift für kritische Theorie 12, S. 85–106
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Hamburg, S. 81–101
- Cartwright, F. F. (1967): The Development of Modern Surgery. London
- Forneck, Hermann J. (2002): Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, Heft 2, S. 242–261
- Forneck, Hermann J. (2003): Selbstlernarchitekturen, Lernprozesssteuerung und individualisiertes Lernen. In: Gary, C./Schlögel, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Wien, S. 161–167
- Guldimann, T. (1996): Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld
- Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.) (1997): Multimedia – Eine Chance für Information und Lernen. In: dies.: Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, S. 151–158
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge
- Law, L. C. (1998): Bridging the gap between knowledge and action: a situated cognition view. Forschungsbericht 92 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie der LMU München. München
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, S. 159–167
- Parson, T. (1965): Wertgebundenheit und Objektivität in den Sozialwissenschaften. In: Stammer, Otto (Hrsg.): Max Weber und die Soziologie heute. Tübingen, S. 39–64
- Pongs, A. (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 1. München
- Pongs, A. (2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 2. München
- Reischmann, J. (1997): Self-directed learning. Die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, S. 125–137
- Resnick, L. B./Levine, J. M./Teasley, S. D. (Eds.) (1991): Perspectives on

socially shared cognition. Washington, DC

Resnick, L. B. (1997): Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition. Berlin/New York

Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) (1994): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern

Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin, S. 80–93

Letzter Zugriff auf alle Online-Dokumente am 10.08.2006.