

# Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des BLK- Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“

Vorgelegt im Dezember 2001

von den Professoren der wissenschaftlichen Begleitung des  
Modellversuchsprogramms

Prof. W. Dürr, Prof. W. Heinz, Prof. R.S. Jäger,  
Prof. J. Knoll und Prof. O. Schäffter



<b>1 Einleitung</b>	<b>9</b>
1.1 Die Aufgabe der Programmevaluation: Was ist Programmevaluation?	11
1.2 Die Vorbereitung des Transfers von Modellversuchsergebnissen	12
1.3 Aufbau der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „LLL“	13
1.3.1 Die Koordination der Evaluationen (inhaltliche Aspekte)	15
1.3.2 Festlegung der Leitfragen zum Modellversuchsprogramm	17
1.3.2.1 Funktion der Leitfragen	17
1.3.2.2 Identifikation der Leitfragen	18
1.3.2.3 Integration der Leitfragen	19
2.1 Schwerpunkt „Selbstgesteuertes Lernen“, neue Medien	21
2.1.1 Theoretischer Ansatz	21
2.1.2 Operationalisierung der Fragestellungen zum Schwerpunkt „selbstgesteuertes Lernen“, neue Medien	25
<b>2.2 Schwerpunkt Förderung individueller Voraussetzungen für lebenslanges Lernen durch Lernmotivation und Kompetenzentwicklung</b>	<b>30</b>
2.2.1 Theoretischer Ansatz	30
2.2.1.1 Lernmotivation für lebenslanges Lernen	30
2.2.1.2 Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen	31
2.2.1.3 Biographische Voraussetzungen und soziale Bedingungen für Lernmotivation	32
2.2.2 Fragestellungen der Evaluation zum Schwerpunkt Förderung individueller Voraussetzungen für lebenslanges Lernen durch Lernmotivation und Kompetenzentwicklung	34
2.2.3 Methodisches Vorgehen	34
<b>2.3 Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation</b>	<b>36</b>
2.3.1 Definitivisch-theoretischer Hintergrund des Schwerpunktes Vernetzung und Kooperation	37
2.3.1.1 Aufgabe von Bildungsnetzwerken	38
2.3.2 Fragestellungen der Evaluation zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation	38
2.3.3 Methodisches Vorgehen: Aufbau der Untersuchungen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation	39
2.3.3.1 Verortung der fünf direkt „begleiteten“ Projekte innerhalb des Modellversuchs	40
2.3.3.2 Fragebogen/Interviewleitfaden „Vernetzung und Kooperation“	41
<b>2.4 Schwerpunkt: „Angebotsqualität/Lernkultur, Zertifizierung, Rahmenbedingungen“</b>	<b>43</b>
2.4.1 Spezifische Aspekte und Theorie	43
2.4.1.1 Angebotsqualität / Lernkultur	43
2.4.1.2 Zertifizierung	46
2.4.1.2 Rahmenbedingungen	46
2.4.2 Fragestellungen	46
2.4.3 Methodische Vorgehensweise	48

## **2.5 Schwerpunkt „Förderung von selbstverantwortetem Lernen“ als Anlass zur Organisationsentwicklung von Weiterbildungs einrichtungen“ \_\_\_\_\_ 49**

2.5.1 Theoretischer Hintergrund und Vorarbeiten _____	50
2.5.2 Operationalisierung der Fragestellungen _____	51
2.5.2.1 Gegenstandsbereich: Evaluation auf der Ebene des Gesamtprogramms _____	51
2.5.3 Methodisches Vorgehen _____	52
2.5.3.1 Intensiv-Phase _____	52
2.5.3.1.1 Evaluationsdesign, Instrumente und Verfahren _____	52
2.5.3.1.2 Instrumente und Arbeitsformen der projektbegleitenden Reflexion _____	53
2.5.3.1.3 Bisherige Arbeitsschritte _____	54
2.5.3.2 Extensiver Teil der Programm-Evaluation _____	54

## **3 Darstellung der Entwicklungen zu den fünf Schwerpunkten der Evaluation \_\_\_\_\_ 56**

### **3.1 Darstellung der Ergebnisse zum Evaluationsschwerpunkt „Selbstgesteuertes Lernen, neue Medien“ \_\_\_\_\_ 58**

3.1.0 Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens _____	58
3.1.1 Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen aus zwei Untersuchungszeitpunkten _____	59
3.1.1.1 Getrennt verlaufende Selbststeuerung bei dem Projektteam und den Projektteilnehmern _____	61
3.1.1.1.1 Das Projekt 5, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001 _____	61
3.1.1.1.2 Das Projekt 1 _____	63
3.1.1.2 Selbststeuerung durch Fremdsteuerung _____	64
3.1.1.2.1 Das Projekt 21 _____	64
3.1.1.2.2 Das Projekt 18, Untersuchungszeitpunkt Frühjahr 2001 _____	66
3.1.1.2.3 Das Projekt 18, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001 _____	67
3.1.1.2.4 Die zwei Projekte 4 und 12, Untersuchungszeitpunkt Frühjahr 2001 _____	69
3.1.1.2.5 Die zwei Projekte 4 und 12, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001 _____	70
3.1.1.3 Selbststeuerung als Synergetik _____	72
3.1.1.3.1 Die zwei Projekte 7 und 17, Untersuchungszeitpunkt Frühjahr 2001 _____	72
3.1.1.3.2 Die zwei Projekte 7 und 17, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001: _____	75
3.1.1.3.3 Das Projekt 3 _____	78
3.1.1.4 Neue Medien in den Projekten des lebenslangen Lernens _____	80
3.1.1.4.1 Das Projekt 17 _____	80
3.1.1.4.2 Das Projekt 10 _____	80
3.1.1.4.3 Das Projekt 22 _____	81
3.1.1.4.4 Das Projekt 21 _____	81
3.1.1.4.5 Das Projekt 15 _____	82
3.1.1.4.6 Das Projekt 12 _____	82
3.1.1.4.7 Das Projekt 19 _____	83
3.1.1.4.8 Das Projekt 20 _____	83
3.1.1.4.9 Das Projekt 5 _____	84
3.1.1.4.10 Das Projekt 2 _____	84
3.1.1.4.11 Das Projekt 7 _____	85

3.1.1.4.12 Das Projekt 1	87
3.1.1.4.13 Das Projekt 3	88
3.1.4 Zusammenfassung	90
3.1.4.1 Die Ebene der Nutzer unter dem Fokus Selbststeuerung (E1/F1)	91
3.1.4.2 Die Ebene der pädagogischen Dienstleister unter dem Fokus Selbststeuerung (E2/F2)	92
3.1.4.3 Die Ebene der Lernorganisation unter dem Fokus Selbststeuerung (E3/F3)	93
3.1.4.3.1 Ziele	93
3.1.4.3.2 Durchgeführte Maßnahmen	94
3.1.4.3.3 Auswirkungen und Ergebnisse	95
3.1.4.4 Die Ebene der Rahmenbedingungen unter dem Fokus Selbststeuerung (E4/F4)	96
3.1.5 Gestaltungsempfehlungen und Trends	96
3.1.5.1 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der Nutzer (E1/F1)	96
3.1.5.2 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der pädagogischen Dienstleister (E2/F2)	97
3.1.5.3 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der Lernorganisation (E3/F3)	97
3.1.5.4 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der Rahmenbedingungen (E4/F4)	98
3.1.5.5 Gestaltungsempfehlungen	99

### **3.2 Ergebnisse zum Schwerpunkt „Förderung der individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen insbesondere bei bildungsbenachteiligten Gruppen**

	<b>100</b>
3.2.1 Darstellung der Ergebnisse zu Stand und Teilnehmern der Projekte	100
3.2.1.1 Projekt 9	100
3.2.1.1.1 Teilnehmer („Nutzer“)	101
3.2.1.1.2 Projektstand Anfang 2002	101
3.2.1.2 Projekt 20	102
3.2.1.2.1 Teilnehmer („Nutzer“)	102
3.2.1.2.2 Projektstand Anfang 2002	102
3.2.1.3 Projekt 23	102
3.2.1.3.1 Teilnehmer („Nutzer“)	103
3.2.1.3.2 Projektstand Anfang 2002	103
3.2.1.4 Projekt 2	103
3.2.1.4.1 Teilnehmer („Nutzer“)	104
3.2.1.4.2 Projektstand Anfang 2002	104
3.2.2 Zusammenfassungen zu den Teilaspekten des Schwerpunktes „Förderung der individuellen Voraussetzungen“	104
3.2.2.1 Vernetzung der Teilnehmer (A1)	105
3.2.2.2 Innovationsgehalt des Lernangebots (B)	106
3.2.2.2.1 Innovative Strukturen im Lehr-Lernprozess (B1)	106
3.2.2.2.2 Innovatives Lehren für pädagogische Dienstleister (B2, B3)	107
3.2.2.3 Lernarrangements für eine neue Lernkultur (C)	107
3.2.2.3.1 Lernen im sozialen Kontext (C1, C2, B1)	108
3.2.2.3.2 Rollenwechsel der Lehrenden zum Lernprozessberater (C1/C2)	108
3.2.2.3.3 Lernen als aktiver, konstruktiver und graduell selbstorganisierter Prozess (C1, C2, C3)	109
3.2.2.3.4 Situatives, organisationsübergreifendes Lernen (C3)	109
3.2.2.3.5 Neue Medien im Lernarrangement (B1, C1)	110
3.2.2.3.6 Wandel der Organisationskultur (C3/C4)	110

3.2.2.4 Nachfrage nach Bildung durch Partizipationschancen (D)	110
3.2.2.4.1 Mitgestaltung des Lernarrangements (D1)	111
3.2.2.4.2 Problematische Aspekte der Mitgestaltung (D1, D2)	111
3.2.2.4.3 Stärkung der Nachfrage (D2, D3)	112
3.2.2.4.4 Lernen im Team (D1, C2, C3)	112
3.2.2.4.5 Bedingungen situativer Teilnehmermotivation (D1, C3)	113
3.2.2.5 Bildungsbiographie und Komplexität der Lernergebnisse (E)	113
3.2.2.5.1 Individuelle Voraussetzungen für Lernergebnisse (E1)	113
3.2.2.5.2 Lernvoraussetzungen aus der Sicht der Pädagogen	114
3.2.2.6 Stärkung der Lernmotivation durch nachhaltige Lernarrangements (F)	115
3.2.2.6.1 Stärkung der Lernmotivation durch nachhaltige Lernarrangements (F1)	116
3.2.2.6.2 Nachhaltigkeit des Weiterbildungsangebots für pädagogische Dienstleister (F2)	117
3.2.3 Trends und Gestaltungsempfehlungen zum Schwerpunkt „Förderung der individuellen Voraussetzungen“	118
<b>3.3 Darstellung der Ergebnisse zum Schwerpunkt „Kooperation und Vernetzung“</b>	<b>120</b>
3.3.1 Die Erfassung der Daten und die Darstellung der Ergebnisse zu den Fragekomplexen	120
3.3.1.1 Vernetzung und Einrichtung der Vernetzung - technische Realisierung der Vernetzung (A3)	121
3.3.1.2 Vernetzung und Einrichtung der Vernetzung – institutionelle Seite der Vernetzung (A2 / A3)	123
3.3.1.2.1 Welche Ressourcen sollen durch die Vernetzung zusammen gebracht werden?	123
3.3.1.2.2 Partizipation an und in den Projekten (A1 / A2 / A3)	124
3.3.1.2.3 Wie wird zur Vernetzung/Kooperation motiviert? (A2)	125
3.3.1.3 Für wen ist die Vernetzung gedacht? (A2)	129
3.3.1.3.1 In welcher Form wird der Zugang zur Vernetzung „offengelegt“? (A4 / G4)	130
3.3.1.3.2 Welche Folgen / welcher Nutzen haben/hat sich mittlerweile durch die Vernetzung/Kooperation eingestellt? (G2 / G3 /G4)	131
3.3.1.3.3 Einschätzung des Nutzenkalküls von den Kooperationspartnern der Projekte (G1 / G2 / G3)	133
3.3.1.3.4 Gab es Hindernisse bei der Einrichtung der Vernetzung/ beim Aufbau der Kooperation? Wenn ja: Welche Hindernisse mussten überwunden werden, um eine Vernetzung/Kooperation zu erreichen? (A1 / A2 / A4)	133
3.3.1.4 Funktionen des Netzwerks / der Kooperation (B4 - E4)	134
3.3.1.5.1 Verortung des Netzwerkes innerhalb der „Masse“ an Bildungsangeboten (A4 / B4 / C4 / D4)	136
3.3.1.5.2 Ordnungsstrukturen und das Zusammenkommen von „Bildungsnachfrager“ und „Bildungsanbietern“ (D4)	137
3.3.1.5.3 Wer überprüft die Dignität der Bildungsangebote/Bildungsnetzwerke? (E4 / G)	138
3.3.1.5.4 Optimierung von Bildungsressourcen und Sicherung der Nachhaltigkeit des Managements des Projekts/der Vernetzung (E4)	138
3.3.2 Zusammenfassungen zu den Teilaspekten zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation	139

3.3.2.1 technische Realisierung (A3)	139
3.3.2.2 Institutionelle Seite der Vernetzung (A2, A3)	140
3.3.2.2.1 Haben sich die Ressourcen verändert? (A1, A2)	140
3.3.2.2.2 Zeitliches und motivationales Engagement (A2, A3, B4, C4, D4)	140
3.3.2.3 Zusätzlich gefragte Ressourcen (A4)	141
3.3.2.4 Zusammenarbeit in virtuellen und reellen Räumen (A1, G1)	142
3.3.2.5 Adressaten der Vernetzung (A1, G1)	142
3.3.2.6 Vernetzung/Kooperation und die Folgen (G1, G2, G3, G4)	142
3.3.2.7 Funktionen des Netzwerkes (A4, G)	143
3.3.2.8 Management der Bildungsressourcen (B4, E4, G)	143
3.3.3 Trendaussagen zu den Ergebnissen aus den ersten beiden Untersuchungen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation	144
3.3.4 Ergebnisse der anderen Evaluationsgruppen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation	146
3.3.4.1 Teilen gemeinsamen Wissens	146
3.3.4.2 Schranken abbauen	147
3.3.4.3 Das Phänomen der Überlastung	147
3.3.4.4 Wissenschaftliche Aufarbeitung und Transfer von Ergebnissen	148
3.3.5 Analyse der Zwischenberichte der Projekte	149
3.3.6 Die Darstellung der „Projektprofile“	151
3.3.6.1 Aufbau des Fragebogens	151
3.3.6.2 Methodik der Auswertung des Fragebogens	152
3.3.6.2.1 Overall-Aussagen	152
3.3.6.2.2 Ergebnisse auf der Basis der Einzelitems / Einzelaussagen	155
3.3.6.2.3 Ergebnisse auf der Ebene des einzelnen Projektes (individualisiert)	159
3.3.6.2.4 Aussagen auf Skalenebene	162
3.3.6.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Profilbildung	164
<b>3.4 Darstellung der Ergebnisse zu den Evaluationsschwerpunkten „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“, „Zertifizierung“ und „Rahmenbedingungen“</b>	<b>165</b>
3.4.1 Darstellung der Ergebnisse	165
3.4.1.0 Zur Vorgehensweise	165
3.4.1.1. Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur“ (mit „Innovative Angebote“) (C / B)	167
3.4.1.1.1. Die Nutzer des Bildungsangebotes (C 1)	167
3.4.1.1.2. Die pädagogischen Dienstleister (C 2)	168
3.4.1.1.3. Die Lernorganisation (B 3 / C 3)	172
3.4.1.2. Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ (G)	172
3.4.1.2.1. Die Nutzer des Bildungsangebotes (G 1)	173
3.4.1.2.2. Die pädagogischen Dienstleister (G 2) und Lernorganisation (G 3)	173
3.4.1.3. Untersuchungsschwerpunkt „Zertifizierung“	175
3.4.1.4. Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ (Querschnittsdimension 4)	176
3.4.1.4.1. Zur generellen Bedeutung von Rahmenbedingungen	176
3.4.1.4.2. Rahmenbedingungen und Vernetzung (A 4)	177
3.4.1.4.3. Rahmenbedingungen und neue Lernkultur / innovative Angebote (B 4 / C 4)	177
3.4.1.4.4. Rahmenbedingungen und Nachfrage nach Bildung (D 4)	178

3.4.1.4.5. Rahmenbedingungen und selbstgesteuertes Lernen (EF 4)	179
3.4.1.4.6. Rahmenbedingungen bzgl. Qualitätssicherung und Evaluation (G 4)	179
3.4.1.4.7. Politische Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen	179
3.4.1.4.8 Wissenschaftliche Begleitung als Rahmenbedingung	180
3.4.1.4.9 Das BLK-Modellversuchsprogramm als Rahmenbedingung	181
3.4.2 Bündelung der Ergebnisse	182
3.4.2.0 Zur Gesamteinschätzung	182
3.4.2.1. „Neue Lernkultur“	183
3.4.2.2. „Qualitätssicherung“	184
3.4.2.3. „Zertifizierung“	184
3.4.2.4 „Rahmenbedingungen“	184
3.4.3. Gestaltungshinweise und Empfehlungen	186
3.4.3.0. Zum Ansatz	186
3.4.3.1 „Neue Lernkultur“	186
3.4.3.2 „Qualitätssicherung“	187
3.4.3.3 „Zertifizierung“	187
3.4.3.4 „Rahmenbedingungen“	188

### **3.5 Darstellung der Ergebnisse zum Evaluationsschwerpunkt „Organisationsentwicklung“** **190**

3.5.1 Referieren der Ergebnisse des ersten Untersuchungszeitraums aus vier Projekten	190
3.5.1.1 Projekt 6	191
3.5.1.2 Projekt 11	195
3.5.1.3 Projekte 8 + 16	198
3.5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse	200
3.5.2.1 Projekt 6	200
3.5.2.2 Projekt 11	201
3.5.2.3 Projekt 8 + 16	203
3.5.3 Rückbezug zu den Fragestellungen des Evaluationsbereichs Organisationsentwicklung	203
3.5.3.1 Vernetzung (A2, A3, A4)	204
3.5.3.2 Innovative Lehrformen und -inhalte (B2, B3, B4)	205
3.5.3.3 Neue Lernkulturen (C1, C2, C3)	206
3.5.3.4 Nachfrage nach Bildung (D2, D3, D4)	206
3.5.3.5 Evaluation/Qualitätssicherung (G1, G2, G3, G4)	206
3.5.4 Zusammenfassung der gesamten Phänomene	207

## **4 Synthese: Rückbezug der Evaluationsergebnisse auf die Programmlinien des Modellversuchs** **209**

<b>4.1 Bedingungen im Vorfeld des Modellversuchs</b>	<b>210</b>
4.1.1 Beratung bei der Antragstellung	211
4.1.2 Auswahl der teilnehmenden Projekte	211
4.1.3 Vorbereitung auf das Projektmanagement	211
4.1.4 Qualifikation der Projektmitarbeiter/innen	212
<b>4.2 Was brachte bisher die Erprobung innovativer Angebote und Methoden lebenslangen Lernens?</b>	<b>213</b>
4.2.1 Innovative Angebote und Prozesse der Selbststeuerung	213
4.2.2 Förderung der individuellen Voraussetzungen, Stärkung von Motivation und Nachfrage	215

4.2.3 Umsetzung des lebenslangen Lernens durch Verbesserung der Rahmenbedingungen	216
4.2.4 Anmerkungen zu Evaluation und Projektträgerschaft	217
<b>4.3 Ergänzungen und Ausblick</b>	<b>218</b>
<b><i>Literatur</i></b>	<b>220</b>



# 1 Einleitung

Bildung gehört zu den vorrangigen politischen Themen. Das ist der Fall für die allgemeine Bildung, aber auch für die berufliche Bildung. Spätestens seit dem Vorliegen der Ergebnisse aus PISA (Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001) wird deutlich, in welcher besonderen Weise bildungspolitische Entscheidungen notwendig sind, damit die Bundesrepublik Deutschland wieder an das Weltniveau Anschluss finden kann.

Vor allem die berufliche Bildung ist zentral, wenn diese in Verbindung mit den ökonomischen Bedingungen und mit einer entsprechenden Platzierung von Ländern auf dem Weltmarkt gesehen wird. Der Rahmen einer europäischen Beschäftigungsstrategie, in der „Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit von Mann und Frau“ propagiert werden, wird auch unterstützt durch die Aktionsprogramme der EU (SOKRATES II, LEONARDO DA VINCI II, JUGEND), in denen lebenslanges Lernen implementiert werden soll. Spätestens seit dem Lissabonner Gipfel (März 2000) wurde das lebenslange Lernen innerhalb dieser Beschäftigungsstrategie zu einer „klar umrissenen Priorität“ (Europäische Gemeinschaften, 1995-2001). In Deutschland werden Programme zur Umsetzung der mit lebenslangem Lernen verbundenen Programmatik auch im Rahmen von wissenschaftlichen Grundlagenforschungsarbeiten (DFG) und von Seite des Bundesministeriums (BMBF) voran getrieben.

Bestrebungen zur Implementation lebenslangen Lernens sind nicht auf den europäischen Raum beschränkt, sondern finden sich entsprechend in Programmen globaler Institutionen (internationale Arbeitsorganisation, OECD). Es entsteht somit eine neue Gemeinsamkeit vieler Nationen, die am „gleichen Thema“ arbeiten, aber zugleich auch eine neue Konkurrenzsituation, wenn man den Einfluss des Erfolgs der Umsetzung solcher Programme in die Praxis betrachtet.

Das bedeutendste finanzielle Instrument zur Umsetzung dieser bildungspolitischen und arbeitsmarktpolitischen Ziele ist der Europäische Sozialfonds (ESF), der in den Jahren 2000 – 2006 die Summe von insgesamt 60 Mrd. Euro für Programme zur Verfügung stellt. 60% dieser Summe sind unter anderem zur Förderung des lebenslangen Lernens bestimmt. Zusammen mit den Geldern, die für die Weiterentwicklung der Bereitschaft zu beruflicher und persönlicher Bildung aller Bevölkerungsgruppen von staatlicher und von Seite der Bundesländer zugesprochen werden, ergibt sich damit ein beachtliches finanzielles Volumen, um den Weg in die „Wissengesellschaft“ zu öffnen. Damit wird deutlich, dass insbesondere soziale, politische und ökonomische Veränderungsprozesse sowohl Bedingung als auch Auslöser für Versuche sind, das Lebenslange Lernen für Alle zu propagieren, vorzubereiten und zu realisieren.

Auch das BLK-Modellversuchsprogramm „lebenslanges Lernen“ reiht sich in diesen Kanon ein. In der Programmbeschreibung wird auf das Gutachten von Prof. Achtenhagen und Prof. Lempert (1998) Bezug genommen. Ergänzend wurden Expertisen zu diesem Gutachten erstellt (Dohmen, 1999; Dürr, 1999; Gieseke, 1999), in denen die Notwendigkeit der Förderung und Stärkung der Bildungsbereitschaft und Bildungspartizipation aller Menschen in den Mittelpunkt gerückt werden.

An dieser Stelle soll nicht auf die Diskussionen und Argumente eingegangen werden, die den Begründungszusammenhang für das lebenslange Lernen weiter ausführen, sondern es soll der Blick auf diejenigen Komponenten gerichtet werden, die das Modellversuchsprogramm konstituieren und den Rahmen für die Umsetzung der sowohl theoretischen und als bildungspolitische Absichtserklärungen formulierten Programm- oder Leitlinien bilden.

Bildungspolitik ist ein Spiegel gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Prozesse und umgekehrt sind diese Prozesse unter anderem als Abbild von Bildungspolitik zu sehen. In dieser Wechselbeziehung kann ein neuer Input auf Seiten der mit Aus- und Weiterbildung befassten Institutionen - untermauert durch wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse zu Lehr- und Lernprozessen - zu einer Verbesserung von Ausgangsbedingungen und Prozessen des Lernens und damit wiederum zu einem gesellschaftlichen Wandel führen, in dem der Stellenwert von Bildung neu angegangen und in einem modifizierten Gesamtzusammenhang diskutiert wird.

Neben der „Stärkung der Eigenverantwortung und Autonomie sowie der Förderung selbstgesteuerter, auch informeller Lernaktivitäten“ ist ein zweiter Eckpfeiler des Modellversuchsprogramms in der „partnerschaftlichen Zusammenarbeit, Kooperation bzw. in der Entwicklung von Netzwerken und dem Aufbau von Lernzentren“ zu sehen (vgl. Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm „lebenslanges Lernen“. (BLK 1999). Diese beiden Schwerpunkte, das Wecken der Bereitschaft zu eigenständigem Lernen und die Ausbildung geeigneter Infrastrukturen, die das eigenständige Lernen ermöglichen und festigen, greifen ineinander und sollen im Modellversuch in 23 Projekten aus allen Bundesländern der BRD verwirklicht werden. Im Lauf des Modellversuchs werden noch neue Projekte dazu kommen, die als so genannte „Verbundprojekte“ weitere Details zur Integration und Synthese von Erfahrungen und gesicherten Erkenntnissen zur Initiierung von Prozessen lebenslangen Lernens beitragen sollen.

In der Programmbeschreibung werden die beiden genannten Eckpfeiler mit zusätzlichen Handlungsfeldern verknüpft, in denen die Anliegen aus den Leitlinien operationalisiert werden. Damit wird die Umsetzung der zunächst abstrakten Programmanliegen in die Form von Handlungsansätzen gebracht. Neben der Erprobung „innovativer Angebote“, der Stärkung der Motivation und Nachfrage nach lebenslangem Lernen (beim Einzelnen), der Förderung der individuellen Voraussetzungen (beim Einzelnen und bei Bildungsträgern) erfordert die Umsetzung lebenslangen Lernens auch die Verbesserung bzw. die Schaffung entsprechender (neuer) Rahmenbedingungen.

Für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „lebenslanges Lernen“ stehen zwei Aufgaben im Vordergrund, die innerhalb der fünfjährigen Modellversuchslaufzeit erfüllt werden müssen:

- Die Programmevaluation des Modellversuchs und
- die Vorbereitung des Transfers von Modellversuchsergebnissen.

## 1.1 Die Aufgabe der Programmevaluation: Was ist Programmevaluation?

Bevor man die Frage beantworten kann, was unter einer Programmevaluation zu verstehen ist, muss zuerst geklärt werden, wie der Begriff „Programm“ zu definieren ist.

Ein *Programm* beinhaltet immer die folgenden Komponenten (Coursey, 1977): Es gehören hierzu das

- Personal, also alle in die Ausführung eines Projekts (Modellversuch etc.) eingebundenen Personen,
- spezifische Aktivitäten,
- eine Gruppe von Abnehmern der produzierten „Leistung“,
- besondere Ressourcen (Finanzen, Unterstützung, Know-How etc.) und natürlich
- die erklärten Projektziele.

Den Hintergrund dieser Konstruktion für ein Programm bilden in den meisten Fällen eine bestimmte Theorie bzw. Annahmen über die Wirkungsweise verschiedener Settings, welche auf die Gruppe der „Klienten“ (Endabnehmer der Leistung) angewendet werden. Zusätzlich werden noch unterstützende Systeme zur Steuerung und Koordination des Programms notwendig.

Die *Programmevaluation* (PRE) bezieht sich auf alle genannten Aspekte und verbindet diese in einem Konzept der Untersuchung sowie einer entsprechenden Operationalisierung. Die PRE gestattet Aussagen über den relativen Wert eines Programms: Nach Suchmann (1967) liegt die Aufgabe der PRE in der Erfassung des Erfolgs oder aber des Misserfolgs eines Programms. Für den Erfolg spielen die folgenden Komponenten eine Rolle:

- Aufwand,
- Leistung / Effektivität,
- Adäquatheit der Leistungen (entspricht die Ausführung / Leistung dem Umfang der zu befriedigenden Bedürfnisse?),
- Effizienz (ist die Aufwands/Ertrags-, Kosten/Leistung-Relation adäquat?),
- Prozess (warum arbeitet ein Programm erfolgreich und warum nicht?).

PRE basiert auf einer systematischen Datensammlung und –analyse. Die Ergebnisse einer systematischen Datenerfassung finden Eingang in das Programm-Management und dienen der externen Rechenschaftslegung und Zukunftsplanung. Sie erlauben darüber hinaus Aussagen über die Integration und Kosten der erbrachten (Dienst-)Leistung (Attkisson & Broskowski, 1978). PRE definiert sich also nicht als reines „Zeilerreichungsmodell“ (Kromrey 1996).

In der weiteren Darstellung werden diese theoretischen Positionen auf die Programmevaluation des Modellversuchs LLL übertragen.

## 1.2 Die Vorbereitung des Transfers von Modellversuchsergebnissen

Die Übertragung von Erkenntnissen aus Modellversuchen in die Praxis ist das genuine Ziel bei der Durchführung von (Bildungs-)Programmen. Für die wissenschaftliche Begleitung bedeutet dies, dass die Ergebnisse eines Modellversuchs nicht ausschließlich auf der Ebene eines wissenschaftlichen Forschungsinteresses abzuhandeln sind und dort einen Selbstzweck erfüllen, sondern immer in einen direkten „Verwertungszusammenhang“ einmünden müssen.

Transfer bedeutet, dass die Problemlösungen, die im Kontext eines im Rahmen des Modellversuchs verankerten Projekts erarbeitet wurden, auf andere Felder ähnlich strukturierter Praxisbereiche außerhalb des Modellversuchssettings übertragen werden. Der Transfer von Ergebnissen ist dabei kein „endfälliges“ Ereignis, das am Schluss der Durchführung einer Maßnahme steht, sondern er bildet in sich wiederum einen fortlaufenden Prozess, in dem Modellversuchsergebnisse in Transferfelder übergeführt werden.

Euler (2001) gibt ein Modell für den Transfer vor, das in der folgenden Abbildung auf den Transfer im MV LLL adaptiert wird (s. Abbildung 1.1):

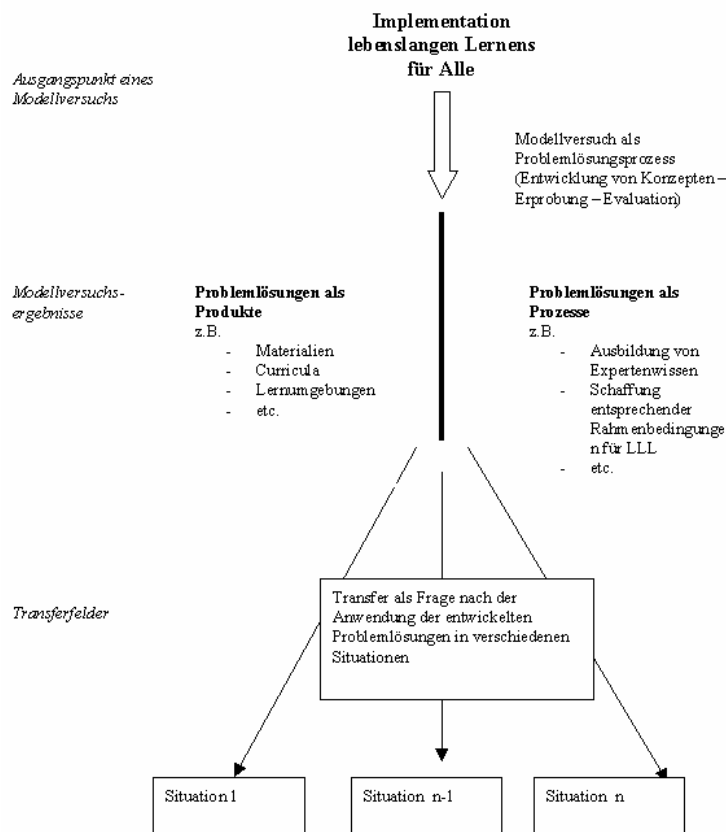


Abbildung 1.1: Transfer als Prozess

Die wissenschaftliche Begleitung hat die Funktion, diejenigen Ergebnisse möglichst konkret zu benennen, die im Sinne eines Transfers genutzt werden können. Es kann davon ausgegangen werden,

dass Projekte eines Modellversuchs umso eher transferierbare Ergebnisse nach sich ziehen werden, je mehr von Beginn an eine durchdachte Konzeption im Hinblick auf Programmlinien des Modellversuchs und auf eine genaue Dokumentation und Zusammenführung von Ergebnissen und Evaluation von Teilprozessen geachtet wird.

### 1.3 Aufbau der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „LLL“

Das Programm wird von einem Team von fünf Wissenschaftlern evaluiert, die für eine Synthese der einzelnen Fragestellungen (vgl. Abb. 2) aus den Projekten sorgen. Eine direkte Einbindung dieser wissenschaftlichen Begleiter in die eigenen *Evaluationen innerhalb* der Projekte ist aus der Perspektive einer Programmevaluation nicht opportun, denn hieraus würde sich eine Konfundierung verschiedener Ebenen der Evaluation ergeben.



Abbildung 2: Themenfelder in der Evaluation des MV lebenslanges Lernen

Die Ergebnisse der PRE lenken durch den Rückmeldungsmechanismus der formativen Evaluation im Prozess die Weiterentwicklung der einzelnen Vorhaben in den Projekten, tragen zur Erweiterung des Forschungsstands zum lebenslangen Lernen bei und stellen über die bekannten Kriterien hinaus weitere bildungspolitische Positionen zum lebenslangen Lernen bereit.

Die Gesamtevaluation des Projekts lebenslanges Lernen ist wie folgt konzipiert:

Für die **Koordination** der wissenschaftlichen Begleitung verantwortlich ist Prof. Dr. Reinhold S. Jäger (Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau).

Die Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung und die zugeordneten Untersuchungsbereiche können der folgenden Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Professoren der wissenschaftlichen Begleitung

Prof. Dr. Walter Dürr, Freie Universität Berlin: <b>Selbstgesteuertes Lernen, neue Medien</b>		Prof. Dr. Jörg Knoll, Uni Leipzig; <b>Allgemeine Rahmenbedingungen, Qualität des Angebots, Zertifizierung, neue Lernkultur</b>
	Prof. Dr. Reinhold S. Jäger, Uni Koblenz-Landau; <b>Kooperation, Vernetzung (Struktur des Angebots für LLL)</b> <b>sowie Koordination der WB*</b>	
Prof. Dr. Walter Heinz, Uni Bremen; <b>Förderung individueller Voraussetzung (Anreizsysteme, Stärkung der Nachfrage, Mobilisierung, Beratung, Benachteiligte)</b>		Prof. Dr. Ortfried Schächter, Humboldt-Universität Berlin <b>Organisationsentwicklung (lernende Einrichtung für LLL, neue Rolle der Lehrenden)</b>

Die den Evaluatoren zugeordneten Projekte sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Der wissenschaftlichen Begleitung zugeordnete Projekte

<b>Prof. Dürr</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel Universität Kaiserslautern</li> <li>→ Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem "Netzwerk Lernkultur" (Hamburg)</li> <li>→ Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen (IPN, Schleswig-Holstein)</li> <li>→ Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie (Schleswig-Holstein)</li> <li>→ SOLAR in Bremen</li> <li>→ Projektpartnerschaften im Service-Netzwerk-Beratung</li> </ul>
-------------------	--

Fortsetzung Tab. 2:

<b>Prof. Heinz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation (AGW, Bayern)</li> <li>→ Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen ( KUA/ABC, Bremen)</li> <li>→ Befähigung und Motivierung von Jugendlichen in der Schule zum lebenslangen Lernen. (KuMi, Sachsen)</li> <li>→ Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen (Forum WB, NRW)</li> </ul>
<b>Prof. Jäger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel Universität Kaiserslautern</li> <li>→ Räumlich und zeitlich entkoppeltes "Forschendes Lernen" als Motor einer neuen Lernkultur (Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm)</li> <li>→ Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL) Justus-Liebig Universität Giessen</li> <li>→ Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung Institut für Pädagogik und Zentrum für Weiterbildungsforschung und -management Universität Landau</li> <li>→ Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln Pädagogische Hochschule Heidelberg</li> </ul>
<b>Prof. Knoll</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lernorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken (NS, ArtSet, Hannover)</li> <li>→ LernEN - Aufbau eines regionalen Netzwerkes "Lernen und Selbstlernen" im Programm: Lebenslanges Lernen (NRW, VHS Witten)</li> <li>→ Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neue Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen (Thüringen VHS-Verband)</li> <li>→ Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung (MV)</li> </ul>
<b>Prof. Schäffter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Senat Berlin</li> <li>→ Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Ministerium für Bildung, Potsdam</li> <li>→ Sprachnetzwerke in Grenzübereichen</li> <li>→ Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt</li> <li>→ Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität (NS, Carl v. Ossietzky Universität)</li> </ul>

### 1.3.1 Die Koordination der Evaluationen (inhaltliche Aspekte)

Das Konzept der Wissenschaftlichen Begleitung sieht eine Arbeitsteilung vor, in der jeder der Evaluatoren einen Teilbereich der Gesamtevaluation herausgreift, der unter einem spezifischen Schwerpunkt subsumiert ist (s. Abb. 2). Dieser Zugang ist notwendig, weil das Untersuchungsfeld breit und die Anzahl der in die Evaluation einbezogenen Projekte und Personen groß ist.

Auch im Vorgehen der WB spiegeln sich Charakteristika der Arbeit in einem Netzwerk wider: Jeder der Evaluatoren erarbeitet zunächst den eigenen Forschungsschwerpunkt und bedient sich hierzu spezifischer Evaluationsmethoden, im Gesamt der WB jedoch werden diese einzelnen Ansätze und die zu Tage geförderten Ergebnisse verbunden und schließlich zu einer gemeinsamen Begleitung des Projekts sowie zu gemeinsamen Schlussfolgerungen über den Verlauf und den Erfolg führen (vgl. Kap. 4 in diesem Bericht).

Jeder Evaluator bringt also sein spezifisches Know-How in die Untersuchungen ein, sorgt aber auch dafür, dass die in den Überschneidungsbereichen der fünf Untersuchungsfelder gefundenen Ergebnisse untereinander ausgetauscht und gemeinsam diskutiert werden. Hierzu dienen unter anderem auch die alle zwei Monate stattfindenden Treffen der WB, bei denen ein Austausch über Vorgehen und Resultate, aber auch intensive Diskussion von Problemlagen sowie weiteren Untersuchungsschritten betrieben wird. Eine Vernetzung der Evaluatoren auf dem elektronischen Weg über Email und über die klassischen Mittel der Kommunikation ist gegeben.

Die Programmlinien geben ihrerseits die Struktur für die Inhalte und den Aufbau der Projekte vor. Die Zusammenhänge, in denen diese den Programmlinien inhärenten Leitgedanken und Projektideen stehen, variieren in Bezug auf Dauer, Bezugsgruppen, methodische Zugangsweisen und Kooperationspartner. Es lassen sich hieraus verschiedene allgemeine Fragestellungen für die Evaluation ableiten. Diese werden anschließend aufgelistet

- *Wie werden sich die Entwicklungen der Projekte in der Zeit des Modellversuchs darstellen,*
- *wie werden sich anfänglich getroffene Settings über die Dauer des MV hinweg verändern,*
- *welche Umsetzungen erweisen sich als lohnend, welche Schwerpunktsetzungen innerhalb des Projekts werden modifiziert,*
- *wie ist die Wirkung des Projekt im Hinblick auf die Nachhaltigkeit erzielter Veränderungen einzuschätzen?*

Diese und andere Fragestellungen werden durch den Einsatz geeigneter Untersuchungsinstrumente beantwortet.

Eines der *gemeinsamen* Anliegen der WB ist die Festlegung so genannter **Leitfragen**. Sie sind aufzufassen als die übergeordneten Fragestellungen, in denen sich die Programmlinien des Modellversuchs wiederfinden lassen. Über das Prozedere bei der Identifikation, Zusammenstellung und Zuordnung dieser Leitfragen wird im Anschluss berichtet.

Die Leitfragen haben zwei Aufgaben: Zum einen dienen sie der Bestimmung der „Suchrichtung“ bei der Evaluation. Sie benennen Aspekte, die im Gesamtfeld des Modellversuchs auftauchen werden oder sollen und sorgen dafür, dass keiner dieser Mosaiksteine außen vor gelassen wird.

Andererseits sind die Leitfragen auch die Projektionsfläche für Antworten und Resultate, die sich im Lauf des Modellversuchs ergeben. Die Beantwortung der Leitfragen erfolgt nicht durch das Abarbeiten des umfänglichen Katalogs an Fragestellungen (s. Anhang C 1), sondern durch die Bündelung und das Arrangieren von sowohl Fragen als auch den entsprechenden Befunden im Sinne einer Darstellung von Ergebniskomplexen. Das Vorgehen entspricht also nicht einer 1:1-Zuordnung von Frage und Antwort, sondern einer Komposition quantitativer und qualitativer Daten.



### 1.3.2 Festlegung der Leitfragen zum Modellversuchsprogramm

Durch die *Leitfragen* sollen quer zu den fünf Evaluationsfeldern der Wissenschaftlichen Begleitung systematisch Daten gewonnen und anschließend verdichtet werden.

#### 1.3.2.1 Funktion der Leitfragen

Um den Anspruch einer PRE zu erfüllen ist es das Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung, die Umsetzung der angestrebten und in den Programmlinien formulierten Ziele darzustellen, also Gesamtprozesse unter Zuhilfenahme der innerhalb einer wissenschaftlichen Begleitung verwendeten Forschungs- und Untersuchungsansätze zu deskribieren und zu analysieren.

Bei 23 Projekten, zu denen im Laufe der Zeit noch weitere hinzu kommen können, ist die Formulierung von Ergebnissen auf einer zusammenfassenden und übergeordneten Ebene besonders wichtig. Einige dieser Projekte verfügen über eine interne Evaluation, die von den Projektnehmern realisiert oder in Auftrag gegeben wird und im Zuge derer die Ergebnisse aus dem Binnenprojekt dokumentiert werden. Andere Projekte verfügen zwar über eine eigene, jedoch weit weniger strategisch angelegte Evaluation. Manche Projekte haben keine wissenschaftlich fundierte eigene Evaluation bzw. betreiben keine Art von systematischer Qualitätskontrolle.

Im Gegensatz zu den je eigenen Evaluationen der Projekte werden sich die Leitfragen um die in den Programmlinien angegebenen Ziele gruppieren. Am Ende des Modellversuchszeitraumes wird die Frage gestellt werden, in wie fern die in den einzelnen Projekten angestrebten Veränderungen erreicht werden konnten und in wie weit diese Veränderungen über die Zeit hinweg Bestand haben werden bzw. in wie weit Nachhaltigkeit und Tragfähigkeit erzielt werden konnten. Auch die Frage der Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus dem Projekt/den Projekten ist ein zentrales Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung. Die Bedeutung dieses Transfers wurde bereits angesprochen. Die zentrale Frage lautet hierbei:

*Hat der Modellversuch „lebenslanges Lernen“ dazu geführt, dass (von den Projekten in beispielhafter und vielfältiger Form) die Bildungsbereitschaft und die Bildungspartizipation aller Menschen gefördert wurde und wird nun partnerschaftliche Zusammenarbeit praktiziert, wird kooperiert und bestehen tragfähige Netzwerke und/oder Lernzentren?*

Und vor allem ist die Frage zu stellen, ob die Ergebnisse dieser Bestrebungen zu einer Verbesserung der Bildungssituation geführt haben und auch in anderen Zusammenhängen dazu führen werden. Erst dann kann davon gesprochen werden, dass sich eine neue, effektive Lernkultur etabliert hat.

Im Sinne einer Rechenschaftspflicht kann davon ausgegangen werden, dass Bund und Länder einen Rückfluss der investierten Gelder in Form einer Weiterentwicklung der Bildungslandschaft im Hinblick auf den Schwerpunkt „lebenslanges Lernen“ erwarten. Dieser „*return on investment*“ muss attestierbar und nachvollziehbar sein. Dazu dienen die zentralen Fragestellungen, die sich sowohl auf Aspekte

des Veränderungsprozesses selbst als auch auf die Frage des Ausmaßes erreichter Veränderungen beziehen.

Die Leitfragen dienen außerdem zur Schaffung von Transparenz des gesamten Modellvorhabens und auch einer entsprechenden Offenlegung der evaluatorischen Anliegen. Sie sollen einen Konsens über die Zielsetzungen des Modellversuchs und deren Umsetzung zwischen Initiatoren, Projekten und Evaluatoren herstellen.

Somit sind innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung die beiden zentralen Anliegen oder Hauptrichtungen der Evaluation angesprochen:

- *formative Evaluation*, innerhalb derer die Erfassung von Daten, die Beschreibung von Entwicklungsprozessen und deren kontinuierliche Rückmeldung in den Gesamtprozess im Vordergrund steht, und die
- *summative Evaluation*, deren Hauptaufgabe die letztendliche zusammenfassende Bewertung eines Entwicklungsprozesses einschließlich einer Empfehlung für zukünftige Maßnahmen ist.

### 1.3.2.2 Identifikation der Leitfragen

Die Leitfragen wurden in einem mehrstufigen Verfahren innerhalb der Gruppe der wissenschaftlichen Begleiter (Prof. Dürr, Prof. Heinz, Prof. Jäger, Prof. Knoll, Prof. Schöffter) ausgearbeitet. Ergebnisse und Prozedere wurden mit dem Lenkungsausschuss, dem Steuerungsorgan des Modellversuchs, abgestimmt. Von Stufe zu Stufe sollten hierbei die Leitfragen gesammelt, konkretisiert, verdichtet und schließlich auf die Gruppe der Evaluatoren verteilt und verabschiedet werden:

■ Stufe 1: Zunächst wurde von jedem einzelnen Evaluator ein Set von Fragen entworfen, das zum einen ausgehend von den allgemeinen Rahmenbedingungen und zum anderen unter der jeweiligen Evaluationsperspektive konstruiert wurde und zunächst als reine „Sammlung“ möglicher Leitfragen diente. Von der Koordination der WB wurden diese fünf Sammlungen anschließend zusammengestellt und strukturiert, indem die Fragen den Bereichen der Rasterdarstellung zugeordnet wurden. Diese Rasterdarstellung stellt das Evaluationsfeld der wissenschaftlichen Begleitung dar, in dem sich die einzelnen Evaluatoren bewegen. Die Grenzen dieses Evaluationsfeldes wurden immer wieder neu abgesteckt und dem letztendlichen Modell ging eine Reihe von Entwicklungsstadien voraus (s. Anlage C2)

■ Stufe 2: Die mittlerweile sehr umfassende Sammlung von Leitfragen wurde wieder an die Evaluatoren zurück gegeben. In der zweiten Stufe der Prozedur sollten die Leitfragen nach Bedeutsamkeit/Wichtigkeit eingeschätzt werden. Die Ergebnisse dieses Ratings wurden von der Koordination der WB zusammengeführt, geordnet und weiter verdichtet in dem Sinne, dass für jede einzelne „Zelle“ der Rasterdarstellung zwei bis drei Fragen mit der höchsten Relevanz verblieben. Dieser Versuch einer Konsensbildung wurde erneut diskutiert mit dem Ergebnis, dass eine Aussage über die absolute Relevanz von Fragestellungen innerhalb einer bestimmten „Zelle“ des Evaluationsfeldes nicht ableitbar ist, da jede Frage aus unterschiedlichen Perspektiven heraus

beurteilt und eine verbindliche Angabe der „Brisanz“ nur relativ zur Position des einzelnen Evaluators möglich ist.

■ Stufe 3: In dieser Stufe der Bearbeitung und Identifikation der Leitfragen wurde geklärt, ob alle Bereiche der Rasterdarstellung (Anlage C2) durch die Untersuchungen der Evaluatoren abgedeckt sind. Ausgehend von der Rasterdarstellung bestimmte jeder Evaluator durch entsprechende grafische Markierungen seine individuelle Konfiguration von Untersuchungsfeldern. Es ergeben sich auf diese Weise fünf Matrizen (s. Anlage C3), die nun Hinweise auf Bereiche geben können, die nur schwach oder gar nicht durch die jeweiligen Evaluationsanliegen der WB berührt werden.

Über diesen Zuordnungsprozess wurde eine Abdeckung der gesamten Bandbreite der Fragestellungen erreicht, d.h. alle in der Rasterdarstellung aufgeführten Bereiche werden von den Evaluatoren angesprochen.

### *1.3.2.3 Integration der Leitfragen*

Die Leitfragen bilden kein isoliertes Untersuchungsgebiet, das als Additum zu den fünf Evaluationsfeldern der Wissenschaftlichen Begleitung zu sehen ist. Vielmehr besteht der Anspruch, die Leitfragen in einem integrativen Ansatz umzusetzen: Sie werden - so weit als möglich - in die jeweils bestehenden Untersuchungsansätze der Evaluatoren einfließen. Da die identifizierten Leitfragen keine trennscharfen Mengen darstellen, die in keinerlei Beziehung zueinander stehen, ist ein koordiniertes Vorgehen der Evaluatoren bezüglich der Auswertung, Weitergabe und Zusammenfassung von Ergebnissen zu den je eigenen Untersuchungsschwerpunkten nötig, um die einzelnen Facetten des Untersuchungsfeldes zu einem Gesamtwerk zusammen zu fügen. Eng mit diesem Prozess verbunden ist die zweite große Aufgabe der Programmevaluation, die Herstellung eines Transfers der Ergebnisse in die Praxis.

Im Zusammenhang mit den Leitfragen steht auch ein verändertes Prozedere bei der Erhebung der Daten zum jeweiligen Untersuchungsschwerpunkt. Zu Beginn der Evaluation im Rahmen des Modellversuchs LLL hatte jeder der Evaluatoren sein eigenes Repertoire an Erhebungsinstrumenten, zugeschnitten auf den jeweiligen Schwerpunkt des Untersuchungsbereiches, eingebracht. In der Zwischenzeit hat sich durch den Austausch der Evaluatoren untereinander ein Vorgehen herauskristallisiert, bei dem sowohl das Spezifische des eigenen Schwerpunktes als auch das Verbindende zu den anderen Schwerpunkten gewahrt werden: Zur Datenerhebung wird beginnend mit dem Jahr 2002 bei der Evaluation von jedem der Evaluatoren nunmehr ein breit angelegter Interviewleitfaden (Fragebogen in Anhang B1 bzw. A1) eingesetzt, der einen weiteren Bereich an Fragestellungen abdeckt, als dies durch das jeweils spezifische Instrument zu gewährleisten gewesen wäre.

Die nun folgenden Teile des Zwischenberichts beinhalten die Evaluationskonzepte der einzelnen wissenschaftlichen Begleiter, beleuchten den theoretischen Hintergrund der Konzeption der Evalua-

tionen und geben einen Einblick in die Operationalisierung der in jedem Evaluationsfeld entstandenen Forschungsfragen.

## 2.1 Schwerpunkt „Selbstgesteuertes Lernen“, neue Medien

*Evaluator: Prof. W. Dürr, Freie Universität Berlin*

### 2.1.1 Theoretischer Ansatz

*Die Ländervorhaben im Rahmen des BLK – Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ weisen bei grundsätzlichem Bezug auf die Intention des Programms vielfältige unterschiedliche Akzentuierungen und Differenzierungen der Thematik aus. Die wissenschaftliche Begleitung muss diese Vielfalt beachten und gleichwohl ihre wesentlichen Fragestellungen unter einheitlichen Kriterien verfolgen. Es geht also um eine Zusammenschau der jeweils entstehenden, durchgeführten und abgeschlossenen Kooperationsprojekte.*

Die einzelnen Projekte des Forschungsfeldes werden nicht als aus isolierten Variablen zusammengesetzt interpretiert, sondern die beteiligten Ländervorhaben des BLK – Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ werden als ein mehr oder weniger stabiles Ganzes betrachtet. Über diese Projekte liegen durch die Erhebung quantitativer und qualitativer Daten eine Vielzahl von Phänomenen vor. Als Phänomene ist im Sinne der Theorie des Messprozesses Niels Bohrs das verständliche Ganze der Situation zu bezeichnen, in deren Rahmen die einzelnen Wahrnehmungen erst eine mitteilbare Bedeutung bekommen. Dieser Phänomenbegriff umfasst „die Elemente, die in den streitenden Schulen des Positivismus, Realismus und Apriorismus nur getrennt auftreten als Ganzheit“. (Weizsäcker 1985, 508)

Nun ist die pädagogische Sprache seit jeher geneigt, ihre wahrgenommenen Phänomene durch Metaphern und Bilder zu erläutern. Eine Pädagogik, die Erziehungswissenschaft sein will, erhebt jedoch zu Recht den Anspruch, dass ihre Begriffe die gemeinten Phänomene nicht nur metaphorisch erhellen; sie fordert nachprüfbar Erklärungen und, wie man sagt, Handlungsorientierung für die pädagogische Praxis; eigentlich müsste sie Prognosen für die Beobachtung von möglichen Ereignissen in der Zukunft aufgrund der erklärten Fakten der Vergangenheit anstreben und liefern. Wir verwenden also Begriffe zunächst so, wie wir sie in der Umgangssprache vorfinden. Nur wenn wir versuchen, ihnen im Rahmen einer geeigneten Theorie einen präzisen Sinn zu geben, können Begriffe die Kraft gewinnen, die wahrgenommenen Phänomene zu erklären; diese Theorie ist hier eine nichtklassische<sup>1</sup> Interpretation der Theorie der Selbstorganisation.

---

1

Mit dem Wort „nichtklassisch“ wird angedeutet, dass aus bekannten Fakten prinzipiell keine eindeutigen Voraussagen künftiger Ereignisse möglich sind, sondern nur Wahrscheinlichkeitsaussagen. Es führt also zu logischen Widersprüchen, wenn - wie in der klassischen Weltanschauung - die Zukunft behandelt wird, als wäre sie faktisch. Widersprüche werden vermieden, wenn man die Aussagen auf das beschränkt, was wirklich beobachtet wurde und was wirklich beobachtet werden kann, nämlich dokumentierte Fakten, und durch die Fakten bedingte Möglichkeiten als Wahrscheinlichkeitsaussagen über künftige Ereignisse. Dabei ist stets zu berücksichtigen und zu bedenken, dass neue Informationen immer die Wahrscheinlichkeiten verändern. Dasselbe gilt für Personen, die über andere Informationen (anderes Vorwissen) verfügen als das Forschungsteam. Ihre Prognosen über das Eintreten künftiger Ereignisse beziehungsweise den Verlauf eines Prozesses der Selbststabilisierung werden entsprechend modifiziert ausfallen, allerdings ebensowenig zu einer eindeutigen Voraussage führen, sondern weiterhin den Charakter relativer Häufigkeiten behalten (vgl. C. F. v. Weizsäcker: Die Tragweite der Wissenschaft. 6. Auflage Stuttgart 1990, S. 359 ff).

Gemäß dieser Theorie der Selbstorganisation lässt sich der Aspekt der Selbststeuerung dadurch erklären, dass die Befunde der Programmevaluation der wissenschaftlichen Begleitung in ihrer wechselseitigen Bedeutung im Rahmen der Theorie erklärt werden. So fokussiert Prof. Dr. Jäger (Kooperation, Verzahnung der Bildungsbereiche) diejenigen Informationen aus den Teilprojekten, die zur Charakterisierung der pragmatischen Dimension der Lerngestaltanalyse benötigt werden; Prof. Dr. Heinz (Stärkung des Individuums, Motivation, Lernbefähigung, Förderung Benachteiligter) fokussiert diejenigen Informationen, die Aussagen über den Sinn, bzw. die Funktion des Lernens erlauben. Prof. Dr. Schäffter (Struktur und Entwicklung der Einrichtungen) hat zum Mittelpunkt seiner Forschung Informationen über die strukturelle Dimension der Lerngestaltanalyse; die Rahmenbedingungen werden erforscht und dokumentiert durch Prof. Dr. J. Knoll (Rahmenbedingungen, Angebotsqualität/Lernkultur, Zertifizierung), die zur Erklärung der Korrespondenz herangezogen werden. Ich betrachte es als meine Aufgabe (selbstgesteuertes Lernen, innovative Angebote, neue Medien), die stabilisierenden und die beeinträchtigenden Faktoren zur Betrachtung von Kohärenz und Korrespondenz hinzuzufügen. Dabei wird die ganze Fülle der von den Begleitforschern dokumentierten Phänomene herangezogen, soweit sie als dokumentierte Fakten zur Verfügung stehen.

Die Wahrnehmung der Phänomene und ihre Beschreibung als Fakten, beispielsweise in protokollierten Interviews, ist der erste Schritt für die theoretische Reflexion. Um die erkannten Phänomene in konsistente Begriffe zu fassen, ist es notwendig, diese im Rahmen einer geeigneten Theorie so zu reduzieren, dass die Fakten erklärt und die durch sie bedingten künftigen Möglichkeiten der Selbststeuerung aller beteiligten Projekte als begründete Prognosen formuliert werden können.

Diese Theorie erhebt den Anspruch, mit den Worten Hermann Hakens, die Frage zu beantworten, „wie komplexe Systeme, die aus vielen einzelnen Teilen bestehen, es fertig bringen, von alleine, das heißt durch Selbstorganisation, wohlgeordnete Strukturen und Funktionsabläufe hervorzubringen.“ Sie umfasst die ganze Wirklichkeit, die wir kennen, die anorganische – (Haken, S. V in Beisel 1996) und die organische Natur und die Gestalten der menschlichen Kultur.

Zusammengefasst bedeutet die nichtklassische Interpretation der Theorie der Selbstorganisation für unser Bild von der Wirklichkeit, dass Objekte als Gegenstand empirischer Forschung nur näherungsweise bestimmbar sind: Die an einem Objekt ermittelten und dokumentierten Fakten sind ein für Subjekte objektiv mögliches Wissen, durch welches Wahrscheinlichkeitsaussagen über Ergebnisse von Messungen, Beobachtungen in der Zukunft bedingt sind. Die Besonderheit eines quantentheoretischen Objekts ergibt sich aus den Besonderheiten der Quantentheorie<sup>2</sup> als Wahrscheinlichkeits-

---

2

Von der Quantentheorie als umfassendster und allgemeinsten Theorie menschlichen Wissens belehrt, nehmen wir an, dass das von uns in den Interviews zu einem bestimmten Zeitpunkt gewonnene Wissen sich in Begriffen gefasst als ein Wissen von Fakten aus der Vergangenheit und von Möglichkeiten in der Zukunft erschließt. Die Quantentheorie erklärt, was wir von Phänomenen begrifflich wissen können: wie bereits angedeutet, bezeichnen die Begriffe ein Wissen, das wir von einem Geschehen haben, in Gestalt von Fakten und Möglichkeiten. Begriffe bilden also nicht, wie im klassischen Weltbild angenommen, eine an sich gegebene objektive Wirklichkeit ab. Die Erfahrung mit der Quantentheorie lehrt uns, dass begriffliches Wissen erstens ein Wissen in der Zeit ist, kein überzeitliches Wissen; zweitens ist es ein zwar objektives - dokumentiertes - Wissen, aber es ist zugleich subjektbezogen, abhängig vom Vorwissen desjenigen, der die begriffliche Isolierung von Fakten und Möglichkeiten vornimmt oder nachvollzieht. Im Rahmen der Quantentheorie kommt der Theorie der

theorie. „Ihr Kern ist eine nichtklassische Wahrscheinlichkeitsrechnung, charakterisiert durch das sogenannte Superpositionsprinzip.“ (Weizsäcker 1991, 95)

Als allgemeine Theorie über das gesetzmäßige Verhalten von Gegenständen der Erfahrung (vgl. a. a. O. 130) besteht im Rahmen der Quantentheorie kein Anlass mehr zur Annahme eines Dualismus der Substanzen. Weizsäcker kommt zu dem Urteil: „Kann ich durch Kommunikation oder Introspektion über das Vorliegen eines Bewusstseinszustandes empirisch entscheiden, so ist dies eine legitime Alternative im Sinne der Quantentheorie.“ (a. a. O. 136)

Wenn die Quantentheorie, wie Weizsäcker fordert, bei der Beantwortung der Frage, was empirisch beobachtbar ist, als Zeuge angerufen wird, dann ist ihre Antwort, dass an Objekten empirischer wissenschaftlicher Forschung prinzipiell zu einem gegebenen Zeitpunkt jeweils nur endliches Wissen erworben werden kann und bei jeder Beobachtung („Messung“) der Zustand des beobachteten Objekts sich ändert.

Objekte wissenschaftlicher Forschung werden begrifflich und empirisch aus den Beziehungen zu den äußeren Bedingungen ihrer Existenz isoliert und in eine Wechselbeziehung zum empirisch Forschenden überführt. Im Messvorgang oder einem ihm adäquaten Vorgang wird aus der Fülle der Beziehungsmöglichkeiten des beobachteten Systems eine Beziehungsmöglichkeit, nämlich diejenige zwischen dem Beobachter und dem Interviewpartner (dem beobachteten System), real. Die hier wahrgenommenen Phänomene können als Fakten dokumentiert werden und sind dasjenige, was durch den Vorgang der Beobachtung an Wissen erzeugt werden kann. Durch dieses Wissen erwirbt der Forscher gegenüber dem Objekt eine sogenannte Superposition. Sie besagt, dass die in wissenschaftliches Wissen überführten Fakten nicht die ganze Wirklichkeit des beobachteten Objekts bezeichnen, das aufgrund seiner Phasenbeziehungen zu den äußeren Bedingungen seiner Existenz dem umfassenden Geschehen zugehört, von dem während der Beobachtung nur abgesehen wird.

Ich betrachte mit C. F. v. Weizsäcker das Phänomen von sich selbst stabilisierenden Gestalten in der Zeit als Wechsel von Ebenen und Krisen. Dieser Wechsel ist von einem so hohen Allgemeinheitsgrad, dass er überall in der Evolution prinzipiell beobachtbar ist, das heißt in der Geschichte der unbelebten und belebten Natur und in der Geschichte der von Menschen gestalteten sozialen und kulturellen Phänomene, hier also die Phänomene der Selbststeuerung, unter der Theorie der Selbstorganisation.

Eine mögliche allgemeine Kennzeichnung des Phänomens lautet: „Jedes stabile Ergebnis einer Fulguration muss eine ihm eigene Kraft der Selbststabilisierung haben, eine Korrespondenz seiner inneren Struktur zu den äußeren Bedingungen seiner Existenz“ (C. F. v. Weizsäcker, 1981, S. 35). Erklären lässt sich dieses Phänomen der Selbstorganisation mit Hilfe der mathematischen Theorie der nichtlinearen Differentialgleichungen (vgl. Haken 1995, S. 93, vgl. Eigen 1992, S. 59).

---

Selbstorganisation die Bedeutung zu, das Entstehen, Bestehen und Vergehen von stabilen komplexen Gestalten, das heißt ihre Entwicklung, zu erklären (vgl. C. F. v. Weizsäcker: Der Garten des Menschlichen. München 1977, S. 436 und derselbe: Zeit und Wissen. München 1992, S. 353).

Selbststeuerung erkläre ich mir im Rahmen der Theorie der Selbstorganisation als Zusammenwirken von Handlungsweisen/Praktiken, deren Funktion, das heißt des Sinns dieser Praktiken und der sie ermöglichenden syntaktischen Struktur. (vgl. Dürr/Aisenbrey 1998) Sofern diese Dimensionen der Information, Syntaktik, Semantik und Pragmatik sich als wechselseitig aufeinander bezogen erweisen, kann angenommen werden, dass sie sich in Kohärenz zueinander befinden, ein Ordner bzw. ein Ordnungsparameter entstanden ist, der den Gesetzen der Synergetik genügt. Wechselseitige Übereinstimmung mit den äußeren Bedingungen der Existenz bedeutet Korrespondenz.

Die folgende Abbildung stellt diesen Sachverhalt dar.

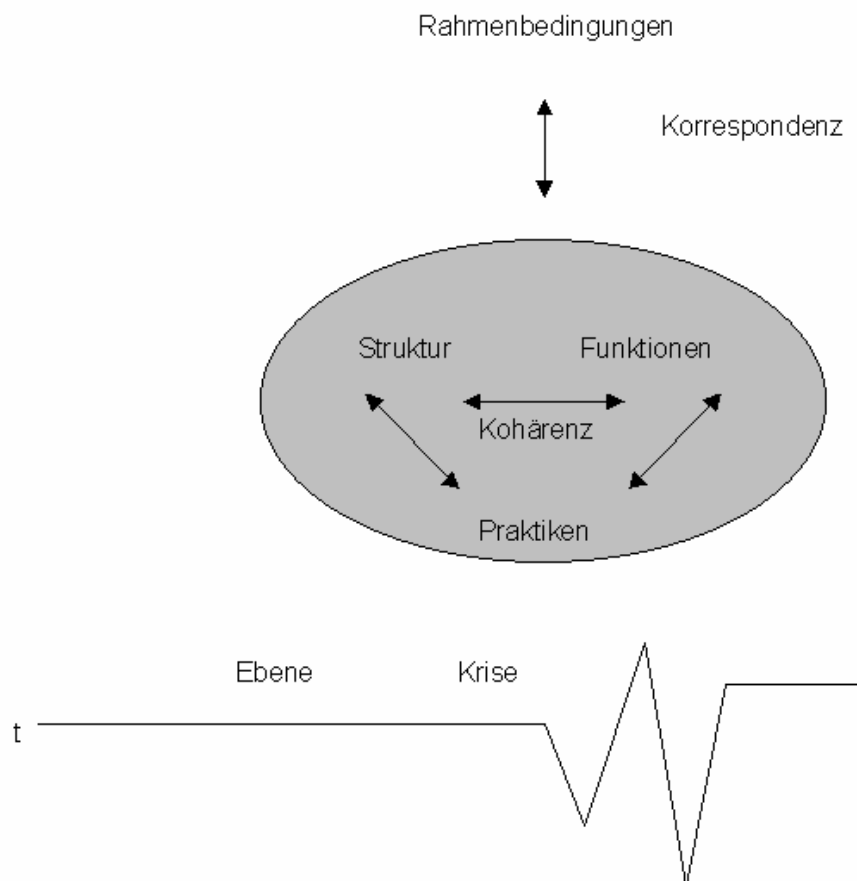


Abbildung 2.1.1: Schematische Darstellung der nichtklassischen Interpretation der Theorie der Selbstorganisation

Die Theorie besagt, dass die Steuerung, das heißt die Herausbildung von Kohärenz und Korrespondenz stets durch das System selbst erfolgt, „dass es so etwas nicht gibt wie Instruktion von außerhalb der Struktur“. (Popper 1975, zit. b. Weizsäcker 1977, 199)

Die so gefasste Theorie der Selbstorganisation zeigt, dass sich Möglichkeiten der Intervention bei diesem Verständnis der Selbststeuerung als reichhaltiger erweisen als bei der Annahme eines Kontinuums zwischen Selbststeuerung und Fremdsteuerung. Über die differenzierte Gestaltung von Rahmenbedingungen erfolgen stets Modifikationen von Praktiken, Funktionen und Struktur eines Systems für seine Selbststeuerung und damit für dessen Kohärenz und Korrespondenz. Welche



Konsequenzen aus derartigen Interventionen sich jeweils für ein sich selbstorganisierendes System ergeben, lässt sich immer erst nachträglich, das heißt in einer Evaluation empirisch erfassen.

Im Sinne der Theorie der Selbstorganisation sind nicht nur einzelne Personen, sondern auch soziale und wirtschaftliche Organisationen und Institutionen als sich selbst organisierende Systeme wahrnehmbar. Im Lichte dieser Theorie sind alle Personen am Prozess der Selbststabilisierung des jeweils betrachteten Systems beteiligt. Wenn man erfahren will, ob beziehungsweise wie dieser Prozess gelingt, ist es erforderlich, ihn im Spiegel der Einstellungen und Verhaltensweisen der beteiligten Personen zu betrachten. Es ergeben sich dann aus den vielfältigen Prozessen der Kommunikation und Interaktion zwischen den beteiligten Personen erkennbar typische Muster des Verhaltens. Ihnen verdankt die jeweilige Organisationskultur ihre Stabilität und Widerstandsfähigkeit sowie ihre Belastbarkeit in Bewährungssituationen beziehungsweise ihre Instabilität in Krisenphasen.

Die hier skizzierte Theorie der Selbstorganisation besitzt, wie bereits angedeutet, einen sehr hohen Allgemeingrad. Sie kann daher sowohl soziale als auch anthropologische, ethologische und kulturelle Forschungsbefunde erklären. Das heißt, man kann Individuen, soziale Gruppen, Organisationen oder Institutionen in den Blick nehmen. Der Unterschied besteht lediglich in der Fokussierung der Phänomene. Zudem gewinnt man die notwendigen Informationen, um gegebenenfalls alternative Gestaltungsmöglichkeiten zu empfehlen.

In Übereinstimmung mit der nichtklassischen Deutung der Theorie der Selbstorganisation im Sinne C. F. v. Weizsäckers werden die bekannten Fakten nicht zu einem Abbild objektiver Wirklichkeit erklärt, sondern es wird immer nach den durch diese Fakten bedingten Möglichkeiten in der Zukunft gefragt. Dadurch können gegebenenfalls begründete Prognosen über das Eintreten zukünftiger Ereignisse abgegeben werden.

Aufgrund der Fakten, die wir von einem System kennen, lässt sich prognostizieren, wie sich dieses System bei Beachtung seiner Rahmenbedingungen zukünftig erfolgreich entwickeln kann. Ein System kann sowohl ein Individuum, ein Projekt des BLK - Modellversuchsprogramms als auch der Aspekt der Selbststeuerung aller beteiligten Projekte sein, weil sich die Fakten, die wir über das jeweilige System kennen, zu einer Gesamtschau aggregieren lassen.

### **2.1.2 Operationalisierung der Fragestellungen zum Schwerpunkt „selbstgesteuertes Lernen“, neue Medien**

Zur Erfassung der Daten steht uns aufgrund der von uns verwendeten Theorie der Selbstorganisation das gesamte Repertoire der empirischen Sozialforschung zur Verfügung. Im konkreten Fall sind wir dadurch in der Lage, diejenigen Methoden auszuwählen, die der jeweiligen Fragestellung angemessen sind; wir engen also nicht die Fragestellungen durch die Auswahl bestimmter Methoden ein, sondern können im Gegenteil prinzipiell alle Methoden einsetzen, sofern es die Fragestellung und die Art des Forschungsfeldes erfordert.

Die für unsere Untersuchung herangezogenen Daten stammen aus verschiedenen Quellen. Alle Daten sind zunächst Interpretationen der im Untersuchungsfeld wahrgenommenen Phänomene. Einen großen Teil der Daten haben wir aus Interviews gewonnen, die vom Begleitforschungsteam geführt wurden. Alle Daten werden, sobald sie dokumentiert sind, Fakten und betreffen ohne Unterschied den Prozess des selbstgesteuerten Lernens.

Der Beobachtungsvorgang ist jeweils ein Prozess der Kommunikation, der auf der Grundlage eines teilstrukturierten Interviews geführt und als Protokoll dokumentiert wird.

Zunächst haben wir die fünf von uns näher zu untersuchenden Projekte des BLK - Modellversuchsprogramms besucht, um erste Kontakte zu knüpfen und organisatorische Fragen zur Durchführung des Evaluationsvorhabens zu besprechen. Hierbei haben wir in einer ersten umfassenden Wahrnehmung der einzelnen Projekte ein Grundlagenwissen erworben, das es uns ermöglichte, die weiteren Forschungsschritte ausdifferenzieren.

Aufgrund der ersten Informationen, die wir durch die teilnehmende Beobachtung und die Sichtung des vorhandenen Datenmaterials gewonnen haben, wurden Interviewleitfäden entwickelt. Ein Interviewleitfaden dient dazu, das jeweilige Vorwissen des Forschenden, also gewissermaßen den Strukturreichtum des Beobachters für die Interviewsituation zu erschließen. Wir führten mit den jeweiligen Projektleitern und den Projektkoordinatoren Interviews in Kleingruppen anhand halbstandardisierter Leitfäden. Zur Ermittlung des Handlungsstils (Praktiken), der jeweiligen Konzeption (Funktion) und der Organisation der Projekte (Struktur), die im Prozess der Selbststabilisierung eines Projektes wirksam sind, haben sich vorstrukturierte und offen geführte Einzel- und Gruppeninterviews gut bewährt.

Die Interviews wurden jeweils von zwei oder drei Interviewern durchgeführt. Dies erscheint uns notwendig, weil wir der Ansicht sind, dass zu den wahrgenommenen Phänomenen nicht nur die verbale Kommunikation gehört, sondern auch alle nicht-verbale Äußerungen, wie Gestik, Mimik und die Verhaltensdynamik der befragten Person dokumentiert werden müssen. Die interviewten Personen hatten die Gelegenheit, sich zu allen Aspekten ihres Handelns und Denkens so zu äußern, wie sie es für angemessen hielten. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, sofern die Interviewpartner dazu bereit waren. Eine vertrauliche Behandlung der Daten und eine Anonymisierung bei der Veröffentlichung der Ergebnisse wurde zugesichert und wird gewährleistet.

Unser erster Untersuchungsschritt besteht immer wieder darin, die komplexe Wirklichkeit in einem deutlichen Profil von Phänomenen wahrzunehmen. Dabei haben wir uns bemüht, unsere Fähigkeit zur Gestaltwahrnehmung und zum Aufspüren von besonders einfachen und eben in ihrer Einfachheit verborgenen Besonderheiten der Gestalten immer weiter zu entwickeln. Diese Wahrnehmung ist sowohl kognitiv als auch affektiv und durch die subjektive Wahrnehmungsfähigkeit der einzelnen Personen des Begleitforschungsteams geprägt. Darin ist keine Beeinträchtigung der Objektivität zu sehen. Im Gegenteil: je differenzierter und konkreter sich uns die wahrgenommenen Phänomene darbieten,

desto differenzierter und konkreter können wir die so gewonnenen Informationen als Fakten protokollieren und beschreiben.

Aufgrund der Mitschriften und der Tonbandaufzeichnungen wurde über jedes Interview ein Protokoll angefertigt. Es werden also keine Transkriptionen vorgenommen, sondern es wird der Hinweis Bohrs und Weizsäckers beachtet, dass es darauf ankommt, solche Ergebnisse, wie die aus den strukturierten Interviewgesprächen, als sinnliche Wahrnehmung einer realen Situation zu betrachten. Sie sind als ein verständliches Ganzes vorweg zu interpretieren, wenn nötig und möglich in „Wortgemälden“, und erlauben auf diese Weise mit der Begrenztheit der Ausdrucksmittel unserer Sprache angemessen umzugehen. (vgl. Weizsäcker 1985, 508f.)

Der Protokolltext musste von Interviewern genehmigt werden. Den Interviewten wurde ihr jeweiliges Protokoll zugesandt; eventuelle Korrekturen wurden von uns berücksichtigt. Die Protokolle stellen die Vorbedingungen menschlichen Wissens in der Zeit dar: die Dokumentation von Fakten und die durch diese Fakten bedingten Möglichkeiten; sie dokumentieren ein mögliches Wissen, nicht den Bewusstseinsinhalt eines einzelnen Beobachters, sondern etwas Objektives, das von jedem Leser als Dokument zur Kenntnis genommen werden kann.

In den Protokollen erschließen wir uns die in den Interviews sichtbar werdenden Phänomene, indem wir versuchen, den Gehalt der Interviewgespräche so differenziert und plastisch wie möglich in spontaner Sprache (Wortgemälde) zum Ausdruck zu bringen. Diese Protokolle sind das Ausgangsmaterial für die Analyse in systematischer Absicht.

Wir interpretieren die Interviews im Rahmen der von uns gewählten Fassung der Theorie der Selbstorganisation, um zu erklären, ob und wie es den beteiligten Projekten gelingt, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen und in dieser Hinsicht zum Erfolg des BLK – Modellversuchsprogramms beizutragen. Hierbei konzentrieren wir uns zunächst auf die Handlungsweisen der von uns interviewten Personen. Wir stellen also nicht aus postulierender Perspektive vorweg Erfolgskriterien auf, um diese anhand der gewonnenen Daten zu überprüfen. Vielmehr ist jeweils die begriffliche Formulierung der Handlungsweisen (Praktiken) der erste Arbeitsschritt zur Überprüfung des Erfolgs eines Systems. Sodann fragen wir nach den Konzeptionen (Funktionen), das heißt nach dem Sinn dieser Praktiken. Schließlich fragen wir nach der erkennbaren Organisation der Projekte (Struktur), welche die Praktiken und Funktionen ermöglichen und folglich dem jeweilig untersuchten Gesamtsystem zugrunde liegen.

Wir sehen keine Über- oder Unterordnung zwischen den Praktiken, den Funktionen und der Struktur, sondern fragen im Sinne der Theorie der Selbstorganisation nach der erkennbaren Kraft der Selbststabilisierung. Diese Kraft der Selbststabilisierung zeigt sich, wenn sich die drei Aspekte wechselseitig entsprechen, das heißt, dass mit Hilfe der Praktiken die gewünschten Ziele erreicht werden und die Projektorganisation hierfür das formale Gerüst bildet. Wir nennen dies, wie bereits erwähnt, Kohärenz. Schließlich gibt uns die Frage nach der Korrespondenz zu den äußeren Bedingungen des Lernens wichtige Hinweise über die Lernumwelt und die Angemessenheit ihrer Gestaltung für die Selbststabilisierung.

sierung in der Zeit. Wir haben es hier also mit neuen didaktischen Kriterien bei der Beurteilung und Gestaltung von Lernprozessen zu tun. Kohärenz und Korrespondenz sind auch die pädagogischen bzw. didaktischen Kriterien, die uns ein Urteil ermöglichen, ob eine erlernte Handlungsweise für eine Lerngestalt sinnvoll ist in bezug auf neue Organisationsformen des Lernens, z. B. Lernnetzwerke und in bezug auf die gegebenen Rahmenbedingungen.

Wir werden in der empirischen Erforschung von Lerngestalten herauszufinden haben, wie - im Hinblick auf gegebene oder gestaltbare Rahmenbedingungen - das optimale Verhältnis zwischen Erstmaligkeit und Bestätigung aussieht.

Erkennbare Kohärenz und Korrespondenz bedeutet für uns stabile Gestalt; fehlende Kohärenz und/oder Korrespondenz sind für uns Merkmale einer Krise.

Der Grad der Allgemeinheit der von uns verwendeten Theorie der Selbstorganisation, sofern sie mit der Quantentheorie davon ausgeht, dass zugleich mit erkannten Fakten auch Aussagen über durch diese Fakten bedingte Möglichkeiten getroffen werden können, lässt uns vermuten, dass ein entsprechendes Vorgehen nicht nur auf der Ebene von Individuen, sondern auch auf Gruppen- und Systemebene anwendbar ist. So haben wir die vorliegenden Interviewprotokolle der Gruppeninterviews zusammen ausgewertet.

Die von uns gewählte Kategorie des selbstgesteuerten Lernens erfasst alle Bereiche des Forschungsfeldes. Das Phänomen des Lernens charakterisieren Ernst und Christine von Weizsäcker folgerichtig als Optimierung des Anteils von Erstmaligkeit und Bestätigung (vgl. C. und E. U. v. Weizsäcker 1984, 175 ff.). Wir haben dann zu fragen, ob zwischen den identifizierten Praktiken, Funktionen und der Struktur des Lernvorgangs eine Kohärenz besteht oder nicht und ob zur Lernumwelt eine Korrespondenz erkennbar ist. Weist eine solche Lerngestalt eine große Kraft der Selbststabilisierung auf, besteht also erkennbar hohe Kohärenz, so deutet dies auf einen hohen Anteil bestätigter Information hin und umgekehrt. Geringe Kohärenz wäre also ein Indikator für einen hohen Anteil an Erstmaligkeit, wobei wir jetzt in der Lage sind, weiter zu fragen, welche Bedeutung hierfür den Lernpraktiken zukommt, bzw. dem Sinnverständnis, das heißt der Funktion des Gelernten und dem strukturellen Aufbau der erworbenen Information. Eine stabile Wissensgestalt kann dann geändert werden, wenn durch die Hinzufügung neuen Wissens ihre Stabilität beeinflusst wird, wenn sie also erstmalig mit neuem Wissen konfrontiert wird.

Genauer gesagt handelt es sich um die uns bekannten Fakten aus den Interviews, aber nicht gesehen als Phänomene zur Selbststabilisierung einzelner Projekte, sondern als Merkmale, aus denen sich im Rahmen der Theorie der Selbstorganisation Aussagen über das Verhältnis von Erstmaligkeit und Bestätigung beim selbstgesteuerten Lernen erschließen lassen.

Die quantitativen und die qualitativen Daten sind auf der Ebene der Phänomene völlig gleichwertig und können als gewusste und dokumentierte Fakten der Vergangenheit ohne Unterschied für unsere begrifflichen Erklärungen und Prognosen verwendet, das heißt miteinander verknüpft werden.

Durch die Aggregation der Daten gewinnen wir einerseits kausale Erklärungen über Entwicklungszusammenhänge in der Vergangenheit. Andererseits ermöglichen uns diese Daten und Erklärungszusammenhänge begründete Prognosen über künftige Entwicklungen der untersuchten Projekte. Beides, die kausalen Erklärungen über Entwicklungszusammenhänge und die durch sie bedingten Prognosen, bilden die Grundlage für die kritische Beurteilung des BLK - Modellversuchsprogramms. Diese kann logisch stringent auf die erhobenen Einzelbefunde zurückgeführt werden. Im Rahmen dieser Logik sind die einzelnen Erklärungsschritte für jeden, der über dasselbe Vorwissen verfügt, nachvollziehbar. Wir vermuten, dass aus diesem Grund jeder, der über dasselbe Vorwissen verfügt, notwendigerweise zu derselben Beurteilung gelangt. Hierin kommt einerseits die Subjektbezogenheit allen Wissens zum Ausdruck und andererseits aufgrund der Nachvollziehbarkeit seine Objektivität.

## 2.2 Schwerpunkt Förderung individueller Voraussetzungen für lebenslanges Lernen durch Lernmotivation und Kompetenzentwicklung

Evaluator: Prof. W. Heinz, SFB 186 Universität Bremen

### 2.2.1 Theoretischer Ansatz

#### 2.2.1.1 Lernmotivation für lebenslanges Lernen

Bei der Frage nach der Verbindung von Lernmotivation und Kompetenzentwicklung besteht in der Lern- und Sozialisationsforschung (vgl. Bandura 1997; Holzkamp 1995; Hurrelmann/Ulich 1991) weithin Einigkeit in den Grundzügen: Lernen ist ohne subjektive Beteiligung nicht denkbar, es ist ein aktiver Konstruktionsprozess von Kompetenzen zur Lösung von Problemen. Hierbei unterscheiden sich die Spielräume des jeweiligen Lernmodus: von Autodidaktik über angeleitete Partizipation bis zur Unterweisung. Wesentlich für das Lernen Erwachsener ist das Erleben von Autonomie bei der Gestaltung des gesamten Lernprozesses, also intentionales Lernen, das den subjektiven Interessen folgt und auf Veränderungen der Kompetenzen abzielt. Jedoch: „die Chance, sich während des Lernens als autonom zu erleben, ist allerdings sehr viel geringer, wenn das Ziel des Lernens ein selbstbestimmtes Ziel der Person ist“ (Prenzel 1993, 39).

Holzkamp (1995) hat eine Verbindung von Handlungstheorie und Lerntheorie vorgeschlagen, die auch auf das Motivationsproblem eingeht. Lernen ist in diesem psychologischen Ansatz als Teil der Alltagsbewältigung definiert, durch den Alternativen der Lebensführung erprobt werden können. Wichtig ist hierbei, dass die Lernenden anhand ihrer eigenen Relevanzkriterien für die Auswahl der Aspekte des Lerngegenstands zuständig sind. Demgemäß ist Lernen dann motiviert, wenn subjektive Gründe vorliegen, das Welt- und Selbstverständnis zu erweitern und neue Handlungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe zu entwickeln. Findet Lernen aus eigenem Interesse, also selbstinitiiert statt, dann mag es im psychologischen Sinne intrinsisch motiviert sein, aber der wesentliche Grund für einen solchen Lernprozess ist die Erweiterung („expansives Lernen“) von Handlungsmöglichkeiten in der Lebensführung. Davon ist zu unterscheiden das Lernen unter Leistungsdruck oder Lernzwang, das sich auf die Vermeidung befürchteter Nachteile in der Lebensführung gründet („defensives Lernen“). Dieses Lernen ist nach Relevanzkriterien organisiert, die nicht denen der Lernbiographie des Subjekts entsprechen. Ähnlich argumentieren Deci und Ryan (1993), die den selbstbestimmten Lernprozess als eine Stärkung von Eigentätigkeit bei der Bewältigung von Diskrepanzen zwischen vertrauten Problemlösungen und den vorliegenden Handlungsumständen sehen. Lernhandlungen, die aus eigenem Engagement stattfinden, beruhen auf dem Motiv nach Selbsttätigkeit in selbstgewählten Situationen. Die Diskrepanz zwischen den inneren Strukturen und vorliegenden Fähigkeiten einerseits und den Handlungsanforderungen andererseits veranlasst zu Lernaktivitäten; gelingt es, die Diskrepanz zu reduzieren, dann kommt es zu neuen Erfahrungen. Werden diese in die vorhandenen Kompetenzstrukturen eingelagert, kommt es zu Kompetenzveränderungen und schließlich zu neuen bzw. modifizierten Sichtweisen des Selbst und der Welt.

Auch expansives Lernen ist nicht nur Vergnügen, sondern verlangt Konzentration, Zeit, Anstrengung, vor allem aber erlebt man beim Lernen neuer Fähigkeiten und Kenntnisse nicht selten Zweifel, und es beschleicht einen das Gefühl der Inkompetenz, wenn man es nicht beim ersten Mal versteht. Lernen birgt also das Risiko des Scheiterns und das damit verbundene Gefühl des Versagens in sich. Dies kann angesichts der hohen Messlatte des selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens zu Entmotivierung und Selbstzweifel führen. Deswegen verlangen Gelegenheiten für lebenslanges Lernen nach fehlerfreundlichen Lernarrangements bzw. kompetenzförderlichen Lernkulturen. Dann erst entwickelt sich das Motiv, die eigenen Lernschritte zu gestalten und für sie Verantwortung zu übernehmen, nämlich im Sinne eines reflektierten Engagements für Lernprozess und Lernergebnisse. So entwickelt sich ein Selbstvertrauen in die Wirksamkeit von Lernanstrengungen, nämlich dann, wenn sich das Repertoire von übertragbaren Lernergebnissen erweitert. Entscheidend dürfte für die Weiterführung von motiviertem Lernen das Kriterium sein, ob ein Bildungsangebot die Person dazu ermuntert hat, weiter zu lernen. Da Lernerfahrungen in Bildungseinrichtungen nicht selten demotivierend sind, mindestens dann, wenn sie aktive Beteiligung und das Selbstvertrauen eher reduzieren als fördern, gewinnt gerade die Verbindung zwischen formellen und informellen Lerngelegenheiten einen wichtigen Stellenwert für die Ausbreitung lebenslangen Lernens in der Gesellschaft. Wird also Lernen erstens als selbstinitiiert und zweitens als sozialer, gestaltbarer Prozess von begleiteter Partizipation bei Problemlösungen organisiert, dann können auch Bildungsbenachteiligte bzw. vom Erwerbssystem ausgeschlossene Personen ihre Distanz gegenüber fremdorganisierten Lernangeboten abbauen. Lernmotivation entsteht und wird aufrecht erhalten dann, wenn die Lernarrangements eine durch eigene Handlungen vermittelte Veränderung bzw. Erweiterung von Fähigkeiten und Kenntnissen ermöglichen.

### *2.2.1.2 Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen*

Der Sozialökonom und Nobelpreisträger Amartya Sen (1992) hat eine für die Diskussion der Verbindung zwischen Lernmotivation und Kompetenzentwicklung grundlegende begriffliche Umorientierung vorgeschlagen. Soziale Ungleichheit ist durch die ungleiche Chance verursacht, frei zwischen Handlungen wählen zu können, die zu individuellem Wohlbefinden führen. Lernen hat in dieser Konzeption weniger mit dem direkten Nutzen, sondern mit der Kompetenz zu tun, seinen Lebensweg nach eigener Wahl zu gestalten. Gleichheit der Lebenschancen und der Abbau von Benachteiligung hängen also nicht nur von den Ressourcen ab, sondern auch vom Ausmaß von Entscheidungsfreiheit in den verschiedenen Lebensbereichen. Kompetenz bedeutet, Sen folgend, die Fähigkeit, die Art und Weise der Gestaltung von Lebenslagen („beings“) und Handlungen („doings“) frei zu wählen. Kompetenzen repräsentieren also das Potential der Person, die verschiedenen Konstellationen von Lebenslagen und Handlungen selbst zu gestalten. Mit diesen Überlegungen wird der Bedürfnisbefriedigungsansatz des lernpsychologischen Utilitarismus zu Gunsten eines Motivationskonzepts relativiert, das durch die subjektiven Interessen und die Freiheit der Wahl, z.B. von Lernzielen und Lernschritten, gekennzeichnet ist.

Versucht man, Kompetenz mit Inhalt zu füllen, dann stößt man auf vielfältige, meist als Schlüsselqualifikationen deklarierte Merkmale, die auf Fähigkeiten und Kenntnisse der Individuen verweisen. Einen umfassenden Versuch zur Systematisierung haben Erpenbeck und Heyse (1999) unternommen, indem sie eine Verbindung zwischen Lebenslauf und Kompetenzentwicklung vorschlagen, nämlich das Konzept der „Kompetenzbiographie“. Sie gehen davon aus, dass selbstorganisiertes Lernen immer in die individuelle Biographie eingebettet ist, die die Voraussetzungen für Kompetenzentwicklung gleichsam vorgibt. So hängt in diesem Ansatz die Kompetenzentwicklung eng mit den Selbstorganisationsprozessen des Individuums zusammen.

Das Grundgerüst der Kompetenzarchitektur des Individuums baut auf den Säulen des Fachwissens, der Methodenkenntnisse sowie der sozial-kommunikativen Fähigkeiten auf. In Verbindung mit dem personalen Selbst (Interessen, Selbstreflexion und Selbstvertrauen) sind sie das Potential für Handlungsstrategien. Wegweisend für das jeweilige Kompetenzprofil ist die Lernbiographie des Individuums. Die jeweiligen Ausprägungen der Kompetenzdimensionen kennzeichnen das Gestaltungspotential des Individuums, sie bilden die biographischen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen und situations angemessenes Handeln.

Aus der sozialpsychologischen Theorie des Lebenslaufs (Kohli 1991; Heinz 2001) und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci/Ryan 1993) lässt sich folgern, dass es die persönlichen Interessen und Absichten des Individuums sind, die die Kompetenzentwicklung motivieren, da sie den Lernprozessen eine spezifische Sinnhaftigkeit verleihen. Dazu kommt, dass die Erfahrung von Diskrepanzen zwischen vorhandenem Wissen und neuen Problemstellungen das selbstinitiierte Lernen nur dann fördert, wenn Spielräume beim Entwickeln von Lösungen vorhanden sind. Stößt die individuelle Lernabsicht auf entsprechende Lernarrangements, die mit dem Selbstkonzept und dem Bedarf nach Kompetenzentwicklung der Lernenden kompatibel sind, dann ist mit einer aktiven Beteiligung zu rechnen. Diese Auffassung findet sich auch bei Erpenbeck und Heyse (1999), wenn sie Kompetenzen als Produkte biographischer Entwicklung bezeichnen und entsprechende Methoden für die Rekonstruktion und Prognose von Kompetenzbiographien vorstellen. Wir schließen uns ihrer Ansicht an, dass es bei realen individuellen Lernprozessen die reine Form des selbstgesteuerten Lernens – wie sie im Idealtypus des selbstorganisierten Lernenden beschrieben wird – nicht geben kann. Es sind immer auch externe Ziele, Anreize und fremdorganisierte Lernarrangements vorhanden, auf die sich die Lernhandlungen des Individuums beziehen. Aus der Verbindung der Kompetenzbiographie mit dem Ansatz von Sen (1992) ergibt sich, dass selbstorganisiertes Lernen von der Möglichkeit zu freien Wahlentscheidungen über Wege und Ziele des Lernens abhängt, die den im Sozialisationsprozess des Individuums entwickelten persönlichen Interessen entsprechen. Dies gilt auch für die Wahl von kompetenzförderlichen Lernarrangements im Kontext lebenslangen Lernens.

### *2.2.1.3 Biographische Voraussetzungen und soziale Bedingungen für Lernmotivation*

Selbstgesteuertes Lernen ist im Kontext der Wissensgesellschaft prinzipiell positiv konnotiert, entspricht es doch dem konstruktivistischen Menschenbild der postindustriellen Gesellschaft. Das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen, seinen Fortgang zu gestalten und sein Ergebnis zu



nutzen, ist jedoch nicht nur an lernbiographische Voraussetzungen gebunden, sondern hängt auch von konkreten Spielräumen bei der Initiierung und Durchführung von Lernhandlungen ab. So bestimmt sich auch die Nützlichkeit der Lernergebnisse nicht nur nach individuellen Qualitätskriterien, sondern nach den Qualitätsstandards der sozialen Felder, auf die Lerninhalte und Lernziele bezogen sind, z.B. Schule, Betrieb und Freizeit.

Inwieweit sich Modelle der Kompetenzentwicklung durch Selbstorganisation in den formellen und informellen Lernprozessen realisieren lassen, ist durchaus umstritten (vgl. Kraft 2002). Das liegt einmal daran, dass diesen Lernkonzepten heterogene theoretische Ansätze zu Grunde liegen und zum anderen, dass sich die Modellannahmen sowie die empirische Forschung an den Lernkulturen der Mittelschicht orientieren. Die subjektiven Voraussetzungen und sozialen Bedingungen des Idealtypus des sich selbst organisierenden Lernenden sind auch in der Wissensgesellschaft keineswegs selbstverständlich gegeben. Dieser Idealtypus ist das Pendant zu einem weiten Begriff des lebenslangen Lernens, der höchst anspruchsvolle Merkmale in sich vereint: die lernende Person zeigt Initiative, setzt sich Lernziele, steuert Lernprozesse selbstständig, geht planvoll vor, wählt die geeignete Lernmethode aus, verfügt über Selbstvertrauen und schätzt seine/ihre Stärken und Schwächen realistisch ein. Dementsprechend zeigt auch die Lernforschung (vgl. Friedrich/Mandl 1995), dass selbstgesteuertes Lernen an hoch komplexe Sozialisationsvoraussetzungen gebunden ist, die die Fähigkeit zur Reflexion, Interessensartikulation und das Gefühl der Selbstwirksamkeit beinhalten. Dazu kommen bereichsbezogenes Vorwissen, eine klare Definition von Lernzielen und das Verfügen über problemangemessene Lernverfahren. Bislang fehlte es jedoch an longitudinaler Forschung über erfolgreiche wie auch gescheiterte Lernprojekte, die auf unterschiedlichen Sozialisationsvoraussetzungen und Interessenslagen aufbauen und in verschiedenen Lebensfeldern stattfinden. Die Querschnittsforschung deutet darauf hin (vgl. Weber 1998), dass die Forderung, selbstgesteuert zu lernen, bildungsbenachteiligte Personen zusätzlich benachteiligt, da sie nicht über die entsprechenden Sozialisationsvoraussetzungen, sondern über eine beschädigte Lernbiographie verfügen.

Lernen selbst zu organisieren, wird in der postindustriellen Wissensgesellschaft zu einer zentralen Anforderung an die Gestaltung des Lebenslaufs, auch wenn die Person Zielsetzungen und Inhalte von außen gestellt bekommt und allenfalls den Weg selber wählen kann. Auch in der Fort- und Weiterbildung wird selbstgesteuertes Lernen zu einer Daueraufgabe, die in der Verantwortung der Person liegt. Zur Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit gilt es, sich pragmatisch und selbstständig um eine verbesserte Abstimmung der Qualifikationen mit den wechselnden Arbeitsaufgaben zu bemühen. Sich diesen Anforderungen kompetent zu stellen, bedeutet jedoch auch, nicht nur für Lernerfolge, sondern auch für Misserfolge und Abbrüche verantwortlich zu sein. Jedoch: wer eine Fortbildung oder Umschulung abbricht, weil sie weder seinen/ihren Interessen entspricht, noch Beschäftigungserfolg verspricht, handelt mindestens ebenso selbstgesteuert wie diejenigen, die einen Fortbildungskurs erfolgreich abschließen. Wie insbesondere die Studie von Bolder und Hendrich (2000) zeigt, geschieht Fort- und Weiterbildung als arbeitsbezogenes lebenslanges Lernen nicht notwendig freiwillig, vielmehr ist bei den Beteiligten auch ein Widerstand gegen die von außen gesetzten Lernziele zu spüren.

Daher sollte soweit wie möglich Lernmotivation für lebenslanges Lernen durch die Einbeziehung von Lernbiographie und Erfahrungswissen angesprochen werden. In fehlerfreundlichen Lernkontexten kann dies zu neuen Einsichten in die eigenen Handlungsweisen für verschiedene Praxisfelder führen. Solche Lernarrangements dienen nicht primär dem Auffrischen von Wissen, sondern der Erweiterung von Kompetenzen für innovative, d.h. in die Handlungswirklichkeit übertragbare Lernerfahrungen. Schließlich bedeutet Kompetenzerweiterung durch biographisch stimmige Lernerfahrung, dass der Transfer aus den Lernarrangements in verschiedene Handlungsfelder gelingt. Dies verlangt, dass zwischen persönlichen Interessen und Handlungsumständen Brücken konstruiert werden, die weniger durch die spezifische Nützlichkeit des Lernergebnisses getragen werden, sondern durch die Kompetenz zum selbstbestimmten und selbstreflektierten Handeln in verschiedenen institutionellen und informellen Feldern. Gerade weil es sich bei der Kompetenzentwicklung und -erweiterung nicht um spezifische Schlüsselqualifikationen handelt, geht sie über die Ansammlung von neuem Wissen hinaus. Eine subjektiv überzeugende Motivation für Lerngegenstand und Lernziel fußt auf einer selbstständigen Wahl, also auf einer interessenbasierten Beteiligungsentscheidung und der Chance, die Lernarrangements zu gestalten.

### **2.2.2 Fragestellungen der Evaluation zum Schwerpunkt Förderung individueller Voraussetzungen für lebenslanges Lernen durch Lernmotivation und Kompetenzentwicklung**

Da wir als externe Beobachter bzw. Begleitforscher den Projektalltag und die Sichtweise der Projektteilnehmer nur aus zweiter Hand erfahren, sind wir auf die kooperative und nicht-defensive Mitwirkung der Projektmitarbeiter/innen angewiesen. Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Konzeption wird die Förderung von Lernmotivation und Kompetenzentwicklung als zentrale Gestaltungsaufgabe der Projekte betrachtet. Die Leitfragen für die wissenschaftliche Begleitung sind daher:

- Gelingt es den Projekten, Lernkulturen der Fehlerfreundlichkeit zu entwickeln, die Partizipation und die Kooperation der Teilnehmer im jeweiligen Lernprozess zu berücksichtigen?
- Welche Spielräume für die Interessensartikulation der Nutzer bzw. Teilnehmer sind explizit vorhanden?
- Wie wird der Erfahrungsaustausch im Projekt zwischen pädagogischer Dienstleistung und den Projektteilnehmern organisiert?
- Werden die Lerninteressen und Lernbiographien der Teilnehmer einbezogen und in ihrer Entwicklung verfolgt?
- Wie werden individuelle Vorschläge und Versuche der eigenständigen Problemlösung gefördert und die Stärken und Schwächen im Lernprozess reflektiert?

### **2.2.3 Methodisches Vorgehen**

Bei der kleinen Zahl der Projekte und deren heterogenen Zielsetzungen sind keine Messungen im engeren Sinne möglich, sondern vergleichende Einzelfallstudien. Daher folgt das methodische Vorgehen dem in der Lebenslauf- und Biographieforschung erreichten Stand der Methodenkombination

(Kelle/Kluge 2001). Es werden standardisierte Verfahren wie Fragebögen, vorwiegend aber Dokumentenanalyse und qualitative, problemzentrierte Interviews (Witzel 1989) eingesetzt. Dazu kommen teilnehmende Beobachtungen, um projektnah die jeweilige Verbindung zwischen pädagogischem Konzept der Kompetenzförderung und den verwendeten Lehr- bzw. Lernstrategien aus der Sicht der Projektleitung, Projektmitarbeiter und der internen wissenschaftlichen Begleitung zu klären. Da wir die Teilnehmer bzw. Nutzer nicht direkt befragen können – das obliegt der internen wissenschaftlichen Begleitung –, werden die Erwartungen, Erfahrungen und Bewertungen sowie Bilanzen über die förderlichen sowie hinderlichen Bedingungen des Projektablaufs aus der Sicht der jeweiligen Projektteams erfragt bzw. rekonstruiert.

Dafür werden folgende Erhebungssituationen eingesetzt bzw. Materialien ausgewertet: vor Ort Besuche, teilnehmende Beobachtungen bei Workshops, Auswertung von Koordinationsprotokollen, Newsletters, Projektmaterialien und Zwischenberichte sowie Veröffentlichungen. Im Zentrum stehen problemzentrierte Interviews (vgl. Interview-Leitfaden, der aus der Matrix des wissenschaftlichen Begleiteams entwickelt wurde).

Die Auswertung beginnt mit Textanalysen bezogen auf die im Leitfaden angesprochenen Dimensionen; diese Analyse wird verbunden mit den Ergebnissen der Fragebögen und der Auswertung der Dokumente der Projekte. Daraus entstehen Fallstrukturskizzen, die als Basis für eine fallvergleichende Typenbildung (vgl. Kelle/Kluge 1999) dienen.

Das Ziel dieser Analyse kann nur in einer begrenzten Verallgemeinerung liegen, also einem Entwicklungsbericht oder einer Zwischenbilanz, die im Verlauf der Projektbegleitung durch die Evaluation der jeweiligen personellen, organisatorischen und Kontext-Bedingungen und der in den Projekten erreichten Arrangements zur Stärkung der Lernmotivation fortgeschrieben wird.

## 2.3 Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation

Evaluator: Prof. R.S. Jäger, Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Landau

### Vorbemerkungen

In diesem Evaluationsfeld wird untersucht, in wie weit in den Projekten des Modellversuchs Netzwerke und Vernetzungen (Kooperationen) unter den insgesamt Agierenden aufgebaut, gepflegt und stabilisiert werden.

Der Gedanke der *Vernetzung* und *Kooperation* bezieht sich einerseits auf alle Prozesse der Vernetzung, die innerhalb der Projekte stattfinden, andererseits auch unmittelbar auf die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs selbst: Im Fortgang der wissenschaftlichen Untersuchungen zu dem Teilbereich Vernetzung und Kooperation aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung werden Ergebnisse zu Tage gefördert, die zunächst zentral auf diesen Schwerpunkt gerichtet sind. Es werden aber bei jedem Teil der wissenschaftlichen Begleitung auch Daten und Resultate aufgefunden, welche dem Untersuchungsfokus anderer Evaluatoren zuzuordnen sind. Auch in diesem Fall ist wieder eine Vernetzung notwendig, allerdings die der wissenschaftlichen Begleiter, um die entsprechenden Fakten zu transportieren.

Kooperation und Vernetzung sind mit den Rahmenbedingungen und Veränderung der individuellen Voraussetzungen eng verknüpft. Die Vernetzung betrifft im Zusammenhang mit der Übertragung von Informationen oder Wissen von einem oder mehreren Sendern zu einem oder mehreren Empfängern insbesondere den technischen Aspekt der Begrifflichkeit.

Vernetzung hat im Gefüge bildungspolitischer Ansprüche eine zweite weit tragende Bedeutung, die eine inhaltliche Bindung aufweist. Der Zusammenschluss von Individuen, Gruppen oder Institutionen mit dem Ziel des Austausches von Erkenntnissen und Fertigkeiten im Bereich des Aufbaus, der Weitergabe und der Verfestigung von Wissen verspricht eine höhere Effizienz von Bildungsmaßnahmen, als sie bisher ohne eine Vernetzung möglich war. Vernetzungen bzw. der Arbeit in Kooperationsverbänden wird also ein deutliches Veränderungs- und Wirkungspotenzial zugeschrieben. Veränderung und Potenzial betreffen dabei nicht nur Einzelne, sondern auch Gruppen und Gesellschaften.

Ob und unter welchen noch zu spezifizierenden Bedingungen diese Annahme des Veränderungs- und Wirkungspotenzials gehalten werden kann, ist Gegenstand der wissenschaftlichen Evaluation des Modellversuchs im Allgemeinen und hier wiederum Schwerpunkt des Teils *Vernetzung und Kooperation* im Besonderen.

### 2.3.1 Definitorisch-theoretischer Hintergrund des Schwerpunktes Vernetzung und Kooperation

Zunächst soll die Vernetzung nur unter dem Blickwinkel eines Zusammenschlusses der Träger von Informationen oder Wissen gesehen werden, die über ein Medium des individuell vorhandenen und/oder parziell gegebenen Wissens eine Wissensschnittmenge herstellen und in ein gemeinsames Wissen transformieren wollen. Wissensschnittmenge und Transformation – so ist es das Ziel – gehen über eine einfache Addition von Wissensinhalten hinaus, sie sollen vielmehr in einem dynamischen Prozess zu einer neuen Qualität und Beschaffenheit von Wissens führen: Gleichwertig und parallel mit den Wissensinhalten (Fakten) werden die Methoden der Durchführung (das Wissen wie) und auch die Befähigung zur Auswahl geeigneter Strategien zur Umsetzung prozeduralen Wissens (Meta-Wissen) transportiert.

Bei der Thematisierung des Netzwerk-Gedankens ist zunächst ein Exkurs auf die definitorische Ebene notwendig, um eine Einordnung der Begrifflichkeit in den hier in diesem Modellversuch und in diesem ersten Zwischenbericht vorliegenden Zusammenhang zu treffen.

Weyer (2000) fasst in dem Begriff *Netzwerk* und der damit verbundenen wissenschaftlichen Methodik, der Netzwerkforschung, Gruppen von Ansätzen zusammen. So sieht er vor allem zwei Hauptbereiche:

- Es sind dies einmal die Netzwerke unter dem formalen Aspekt der Beziehungsgeflechte (soziale Netzwerke).
- Zum anderen können Netzwerke als strategisch angelegte Verbindungen angesehen werden, in denen sich Akteure (Gruppen und/oder Individuen) zusammenschließen, um in „Erwartung konkreter Vorteile“ ihre „Handlungen zu koordinieren“.

Im Mittelpunkt steht hier also nicht nur die soziale Verbindung von Personen oder Institutionen und die Ausdeutung dieser Beziehungen, sondern die Koordination gemeinsamer Handlungen, die zum Erreichen eines oder mehrerer bestimmter Ziele notwendig sind. Soziale Aspekte der Handlungen spielen auch in dieser Art von Netzwerken eine substantielle Rolle.

Bei der Einordnung der Netzwerk-Begrifflichkeit innerhalb dieses Modellversuchs kann eine Affinität zu der zweiten genannten Gruppe, also zu den *strategischen Netzwerken*, erkannt werden. Denn durch Vernetzung und Kooperation soll ausdrücklich ein Transport von Wissen, Techniken und Inhalten vorstatten gehen und zwar mit dem Ziel, die Bildungslandschaft im Hinblick auf selbstorganisiertes, lebenslanges Lernen nachhaltig zu verändern.

Akteure im Umfeld des Modellversuchs *lebenslanges Lernen* sind Institutionen, Projekte, Interessengemeinschaften und politische Gremien, sowie im weitesten Sinne die Endabnehmer der innerhalb des Modellversuchs bereitgestellten Bildungs-Dienstleistungen . Dies können

- einzelne Personen sein, die bestimmte aus dem Modellversuch und den einzelnen Projekten resultierende Angebote wahrnehmen, oder aber auch
- Gruppen von Personen, die ihrerseits wieder im institutionellen Rahmen an den Projekten partizipieren.

### 2.3.1.1 Aufgabe von Bildungsnetzwerken

Netzwerke zur Förderung, Implementation und Verwirklichung lebenslangen Lernens für Alle stehen in der Tradition von Bildungsnetzwerken. Lebenslanges Lernen als holistisches Wortgebilde ist zunächst eine unbestimmte Größe, die es zu benennen und mit Inhalt zu füllen gilt.

Mit diesem Anliegen können verschiedene Ziele und Ansätze verbunden werden. Die außerordentliche Popularität von lebenslangem Lernen und der Umsetzung der Rahmenbedingungen, die dies ermöglichen, unterstützen und nachhaltig aufrecht erhalten sollen, leitet sich von den Wirkungen ab, mit denen man Bildungsnetzwerke verbindet. Diese sollen (s. auch Wilbers, 2000):

- den technologischen Wandel durch das Schaffen der infrastrukturellen Gegebenheiten (Vernetzung technisch umsetzen) bewältigen helfen;
- informationelle Infrastrukturen etablieren, die diesen technischen Wandel begleiten;
- Neuorientierungen in der Lernkultur voranbringen und deren Umsetzung in entsprechenden Lernprozessen begleiten;
- Möglichkeiten zur Zertifizierung und Qualifikation bieten;
- Gruppen von (bisher) Benachteiligten im Bildungsprozess fördern und deren Eingliederung in Bildungs- und Arbeitsprozesse vorantreiben;
- Förderung und Produktion regionaler Bildungsstrukturen und Bildungspolitik (lernende Region) unterstützen sowie
- Sicherung von Ausbildungsplätzen und Wettbewerbsvorteilen garantieren

Durch die in den vorhergehenden Abschnitten getroffene definitorische Vorortung der Begrifflichkeit lässt sich nun ableiten, welche Aspekte eine Evaluation des Schwerpunktes „Vernetzung und Kooperation“ aufzunehmen hat und wie diese angegangen und umgesetzt werden soll.

### 2.3.2 Fragestellungen der Evaluation zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation

Diese Vielzahl von Aufgaben, die Bildungsnetzwerke zu erfüllen haben werden, bedeutet zunächst auch einen großen Aufwand von Energie, die zunächst in die Implementation der Netzwerke investiert werden muss. Die oben genannten Funktionen können erst erfüllt werden, wenn der Aufbau der Netzwerke erfolgreich durchgeführt wurde und die Tragfähigkeit der entstandenen Strukturen als gesichert gelten kann.

Auf dem Weg der Netzwerkbildung sind Probleme zu lösen, die inhaltlicher, technischer, sozialer oder aber logistischer Natur sind. Bei der Betrachtung und der Analyse der Prozesse zur Etablierung von Vernetzung und Kooperation unter dem Fokus der Evaluation werden daher vor allem drei Hauptblickrichtungen verfolgt, die nachfolgend in Fragestellungen übersetzt werden

- Welche inhaltlichen Strukturen und welche Dynamiken entwickeln sich in den Netzwerken, die sich zum Modellversuchsprogramm „lebenslanges Lernen“ bilden?

- Welche Probleme und Hindernisse ergeben sich auf diesem Weg der Netzwerkbildung und wie wird damit jeweils umgegangen?
- Welche förderlichen und die Bildung der Netzwerke stimulierenden und unterstützenden Bedingungen existieren oder werden im Verlauf des Modellversuchs ausgebildet?

Diese drei Untersuchungsperspektiven werden an die Fragestellungen gekoppelt, die sich aus Leitfragen ergeben, denen die Programmleitlinien zu Grunde liegen. Es ergibt sich hieraus ein erweiterter Pool an Fragestellungen:

- *Welcher Weg* wurde seitens einer Institution beschritten, eine Kooperation zu beginnen, diese fortzusetzen und aufrecht zu erhalten?
- *Welcher Nutzen* wird seitens der jeweiligen Institution gesehen, diesen Weg zu gehen bzw. – seitens des Partners – diesen Weg mitzugehen?
- Wie wird das *Nutzenkalkül* von jedem der Partner im Verlauf der Zeit eingeschätzt, welche Veränderungen ergeben sich?
- *Wie verändern sich Teilziele* über die Zeit? Welche bestehen fort?
- Wie wirkt sich die Tatsache aus, dass einzelne Personen oder Zielgruppen sich innerhalb der Kooperation „bewegen“ und zwar unter der Bedingung, dass sie für sich einen Nutzen ziehen oder der Nutzen als gering eingeschätzt wird? *Wie verändert sich die Kooperation unter der jeweiligen Bedingung des erzielten Effekts?*
- Wie bilden sich bei einer erreichten Kooperation *Vernetzungen unter den Nutzern?*
- *Wie effektiv* wird diese Vernetzung *für welche Bedingungen* eingeschätzt?
- Welche Effekte werden mit Blick auf die Zielgruppe erzielt? Wie stellen sich diese *Effekte kurzfristig, mittelfristig und langfristig* dar?

### **2.3.3 Methodisches Vorgehen: Aufbau der Untersuchungen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation**

Unterschiedliche Phasen des Modellversuchs erfordern unterschiedliche Zugangsweisen der Erfassung von Daten. Im Konzept der wissenschaftlichen Begleitung von Jäger (Januar 2001) werden verschiedenen Formen und Ziele der Evaluation beschrieben (*formative und summative Evaluation, state of the Art, Akzeptanz, Effektivität, Effizienz, Transfer und Generalisierung*). Daten sind in diesem Zusammenhang nicht nur quantifizierbare Aussagen, sondern jede Art verwertbarer Informationen, die aus den Projekten zu den einzelnen Untersuchungsschwerpunkten der Evaluatoren resultieren.

Bei dieser Programmevaluation steht eine deskriptiv-hermeneutische Analyse im Vordergrund, denn die Methoden der wissenschaftlichen Untersuchungen in den einzelnen Projekten sind nicht in einer Art und Weise aufeinander abgestimmt, dass Ergebnisse bzw. Daten auf einem einheitlichen Aggregationsniveau erwartet werden können. Ebenso ist eine zeitliche „Gleichschaltung“ der Projekte weder in Bezug zur jeweiligen Laufzeit noch im Hinblick auf den Projektbeginn gegeben. Diese Tatsache hat Konsequenzen für das weitere Prozedere bei der Evaluation des Schwerpunktes *Vernetzung und Kooperation*.

Zu verschiedenen Zeitpunkten im Ablauf des Projektgeschehens bieten sich bestimmte Arten der Datenerfassung an. So werden zu Beginn einer Evaluation in einem Modellversuch die Ausgangsbedingungen festgehalten und analysiert, während im Verlauf des Modellversuchs Aussagen zur zurückliegenden Entwicklung (Entwicklungsberichte), kurzgreifende Trendaussagen und eventuell längerfristige prognostische Aussagen Inhalt der Evaluation werden. Zur Datenerfassung eingesetzt werden Instrumente wie Fragebogen und Interviewleitfäden sowie die Analyse von Dokumenten, die aus den Projekten resultieren und die auf ihren Gehalt an Informationen zu dem spezifischen Evaluationschwerpunkt gesichtet werden.

Insbesondere die Befragung bestimmter Gruppen Agierender innerhalb der Projekte ist an das zeitliche Prozedere gebunden, denn Daten bestimmter Personengruppen können erst dann eingeholt werden, wenn sich Projekte entsprechend entwickelt haben (z.B. bei den mehrphasig angelegten Projekten wie Universität Gießen, Universität Landau oder PH Heidelberg). Diese Gegebenheiten bestimmen die Abfolge der Untersuchungen der Evaluation.

Die Vorgehensweise zu Beginn des Modellversuchs entsprechen einer deskriptiven Bestandsaufnahme in den fünf Projekten, die dem Schwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“ zugeordnet sind. Die Startzeiten der Projekte differieren stark (von April 2000 bis Anfang/Mitte 2001), so dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Projekte einen gleichen „Stand“ bezüglich der Implementation von Netzwerken haben. So bestand eine erste Untersuchung zum Schwerpunktthema Netzwerke darin, den relativen Status der Projekte abzubilden und die Ausgangsbedingungen benennen zu lassen, unter denen die Vernetzungen erfolgen (sollen) oder bereits erfolgten.

#### *2.3.3.1 Verortung der fünf direkt „begleiteten“ Projekte innerhalb des Modellversuchs*

Lebenslanges Lernen vollzieht sich im Kontext von Lernarrangements, die aus (Gruppierungen von) Anbietern, den Abnehmern von *Lernangeboten* und den entsprechenden Rahmenbedingungen bestehen, in denen dieser Austausch unter den optimalen Bedingungen stattfinden kann. Auf der Seite der *Abnehmer* von Lernangeboten sind hier nicht nur einzelne Individuen zu sehen, sondern ebenso formelle oder informelle Gruppen, die von den Angeboten profitieren. Es bestehen also mittelbare und „unmittelbare“ Beziehungen zwischen dem Lernangebot, den Anbietern und den Abnehmern.

Vier der fünf Projekte des Evaluationsschwerpunktes *Vernetzung und Kooperation* stellen den „mittelbaren“ Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage in den Mittelpunkt. Mittelbar bezieht sich hier auf die Ebene, auf der die Wissensvermittlung bzw. das Lernen stattfindet. In diesen vier Projekten (PH Heidelberg, Uni Kaiserslautern, Uni Landau, Uni Gießen) ist die Professionalisierung von Mitarbeiter/innen der klassischen Bildungsinstitutionen im Rahmen der Erwachsenenbildung das Arbeitsfeld. In drei der vier genannten Projekte (Landau, Gießen und Kaiserslautern) werden haupt- und nebenberufliche Weiterbildner/innen angesprochen, welche in der Kooperation mit universitären Einrichtungen durch strukturellen und „paradigmatischen“ Wandel in die Lage versetzt werden sollen, Wissen in einer neuen Form und mit neuen Mitteln, Medien und Methoden an Bildungswillige weiter zu geben.



Das Projekt der PH Heidelberg setzt an anderer Stelle an, nämlich in der Ausbildung von Lehrkräften, die in der zweiten Phase ihrer Ausbildung auf die Aufgabe der Wissensvermittlung in entsprechender Weise herangeführt werden sollen. Das Lernen der *Weiterbildner* steht jedoch in den vier Projekten immer im Vordergrund.

Das Ulmer Projekt bezieht in wesentlich stärkerem Ausmaß „End“-abnehmer in den Forschungsansatz ein: Hier werden Individuen oder in der Form von Interessengruppen organisierte Individuen zum lebenslangen Lernen und zum Umgang mit den hier zum Einsatz kommenden neuen Medien angeleitet. Unter dem Aspekt des „forschenden Lernens“ wird hier die Bandbreite von Themen, Techniken und Lernerfahrungen aufgeschlagen, während in den vier anderen Projekten zwar auch ein konstruktivistischer Ansatz zum Tragen kommt, der jedoch eine stärkere Vorbahnung im Hinblick auf die Bereitstellung bestimmter Rahmenbedingungen und theoretischer Vorüberlegungen aufweist. Allen Projekten gemein jedoch ist, dass bisher noch keine als gesichert zu bezeichnenden Erkenntnisse zur Wirksamkeit der projektierten Vernetzungen und Lernarrangements vorliegen.

### 2.3.3.2 Fragebogen/Interviewleitfaden „Vernetzung und Kooperation“

Das Hauptinstrument, das zur Erfassung dieses Aspekts eingesetzt wurde, war ein strukturierter Leitfaden, der in elektronischer Form als Fragebogen (s. Anlage C 4) zum Ausfüllen an die Projektleitungen und Projektmitarbeiter/innen weitergegeben wurde. Die Übermittlung der Fragebögen erfolgte im Januar/Februar 2001; der Rücklauf der Bögen erstreckte sich über mehrere Monate, da von einigen der Projekte zu diesem Zeitpunkt noch keine Aussagen zur Vernetzung gemacht werden konnten (z.B. Projekt „Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“, Universität Landau).

Der Fragebogen wurde mittlerweile modifiziert (s. Anlage C 5) und in einer zweiten Befragungsrunde (Ende Oktober – Anfang Dezember 2001) eingesetzt. Das Vorgehen bei der Durchführung dieser Untersuchung wurde ebenfalls geändert. Der Fragebogen diente nun als Leitfaden für ein strukturiertes Interview, das mit den einzelnen Projekten (unter Mitwirkung der Hauptbeteiligten) jeweils vor Ort durchgeführt wurde.

Der Fragebogen untergliedert sich in fünf Hauptbereiche:

- A: Vernetzung und Einrichtung der Vernetzung
  - A1 technische Realisierung der Vernetzung
  - A2 institutionelle Seite der Vernetzung
- B: Adressaten: Für wen ist die Vernetzung gedacht?
- C: Vernetzung und Kooperation und die Folgen
- D: Funktionen des Netzwerks/ der Kooperation
- E: Management der Bildungsressourcen in der Form von Vernetzung/Kooperation

Jeder der Bereiche untergliedert sich in einzelne Fragestellungen. Jeder Bereich wurde also durch eine unterschiedliche Anzahl von Items (Aussagen/Fragen) „operationalisiert“.

Auf Grund der Verschiedenheit der Projekte bezüglich der Zielgruppen und der Umsetzungsstrategien sollte der Fragebogen ein möglichst breites Spektrum von Einzelaspekten enthalten, um für jedes der Projekte Ansatzpunkte zur Beantwortung zu geben. In der Folge treffen einige der Fragen zu den Hauptbereichen für bestimmte Projekte zu, für andere aber nicht. Zwei der fünf Projekte sahen sich von dem Fragebogen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation (noch) beim ersten Untersuchungsdurchgang nicht angesprochen (laut Rückmeldung) und haben daher keine Rückmeldungen geben können. Da die Kooperation und die Etablierung von Netzwerken laut Programmlinien erklärtes Mittel der Umsetzung der Ziele des Modellversuchs sein soll, war davon auszugehen, dass auch in diesen beiden Projekten das Thema Vernetzung als Bestandteil in den Verlauf integriert wird. Bei der zweiten Befragung im Oktober/November 2001 wurde mit *allen* Projekten ein Interview anhand des vorliegenden Fragebogens durchgeführt. Die Ergebnisse aus den beiden Befragungen sind Teil der Auswertungen in Berichtsteil 3 der Evaluation des MV „lebenslanges Lernen“, der im Februar 2002 folgen wird.

## 2.4 Schwerpunkt: „Angebotsqualität/Lernkultur, Zertifizierung, Rahmenbedingungen“

Evaluator: Prof. J. Knoll, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik

Das übernommene Untersuchungsfeld leitet sich aus der Programmlinie „Umsetzung von LLL – Verbesserung der Rahmenbedingungen“ ab und umfasst als Aspekte „Allgemeine Rahmenbedingungen, Qualität des Angebots, Zertifizierung, neue Lernkultur“ bzw. in einer von Prof. Knoll in der Überschrift vorgeschlagenen verdichtenden Formulierung.

Es wird davon ausgegangen, dass die Aspekte „Angebotsqualität/Lernkultur, Zertifizierung, Rahmenbedingungen“

- einerseits als Querschnittsdimensionen zu sehen sind, die alle Teilprojekte im Modellversuchsprogramm betreffen und
- andererseits im Sinne einer exemplarischen Verdichtung an ausgewählten Teilprojekten intensiver überprüft werden.

In dieser Verbindung aus Verdichtung und Generalisierung werden Erkenntnisse, Anregungen und Perspektiven gewonnen, die auch für die anderen Teilprojekte innerhalb des Programms wichtig sind und darüber hinaus in der Bildungspraxis insgesamt Klärungen und Entwicklungen fördern.

### 2.4.1 Spezifische Aspekte und Theorie

Vor dem Hintergrund der generellen Aufgabenstellung sind mit den einzelnen Aspekten spezifische Problemfelder, Fragestellungen für die Reflexion und Gestaltungsaufgaben für die Praxis markiert. Sie erwachsen aus einem bestimmten Spannungsverhältnis zwischen der Leitidee des Modellversuchsprogramms einerseits, nämlich Selbststeuerung und Selbstverantwortung für das Lernen zu stärken, und den gegenwärtig vorhandenen Handlungsformen und –bedingungen von Lernen andererseits.

#### 2.4.1.1 Angebotsqualität / Lernkultur

Es wird davon ausgegangen, dass Angebote und eine Lernkultur, die auf Stärkung von Selbststeuerung und Selbstverantwortung ausgerichtet sind, nicht bei – vorab inhaltlich bestimmten - Defiziten der Menschen ansetzen (was sie „noch nicht haben“, was sie „lernen müssen“), sondern bei ihren Ressourcen und Potentialen. Sie gehen davon aus, dass die Menschen Möglichkeiten des Erkennens und Handelns haben, die aus Lebenslauf und Lebenserfahrung hervorgehen (biographisches Moment) und die im individuellen und gemeinsamen Lernen aufgenommen, überprüft und weiter entwickelt werden.

Sie fördern ein Lernen mit folgenden Kennzeichen:

- entwickelnd, erfindend, Neues schaffend,
- problemlösend,
- vernetzend  
(d.h. verschiedene individuelle und gesellschaftliche Lebensäußerungen, aber auch Wissensgebiete und Fachdisziplinen wechselseitig verknüpfend),
- die Ganzheitlichkeit der Person aufnehmend  
(d. h. verstandesmäßige, gefühlsbezogene, soziale und handlungsgerichtete Personanteile einbeziehend),
- lebensbegleitend,
- reflexiv  
(d. h. das eigene Lernen als solches wahrnehmend und gestaltend),
- Freude fördernd am Hinzugewinnen von Kenntnissen und Fähigkeiten, an der Erweiterung und Veränderung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten.

Sich auf den Lernprozess selbst zu beziehen, heißt auch, das tatsächlich geschehende Alltagslernen zu sehen und ernst zu nehmen: Jene Lernvorgänge, die allenthalben und dauernd geschehen, indem sich Menschen etwas Neues aneignen, um es dann zu wissen oder zu können.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die tiefgreifenden Veränderungen in den neuen Bundesländern nach der Wende gleichsam als riesiges „Lernlabor“ verstehen. Es belegt die Reichweite und die Möglichkeiten des „Am-Leben-“ und „Im-Leben-Lernens“.

In der Verbindung von tatsächlicher Zukunftsorientierung, Ausrichtung am Entdecken, Erfinden und Prozess des Lernens selbst sowie in der Ressourcen- statt Defizitorientierung ist die hier gemeinte Lernkultur im Grundansatz bürgerschaftlich-demokratisch.

Sie erschöpft sich zudem nicht in der „Vermittlung“ einzelner Qualifikationen, die vordefiniert und dann auszuformen sind. Sie zielt vielmehr auf Kompetenzen, die dem Menschen helfen, über die konkrete Einzelsituation hinaus unterschiedliche Situationen und Handlungsfelder zu erschließen und zu gestalten. Sie werden hier folgendermaßen focussiert:

- **Selbstkompetenz**  
(Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ermöglichen, sich mit neuen Lebenssituationen auseinander zu setzen);
- **Sozialkompetenz**  
(Kenntnisse und Fähigkeiten, Beziehungen zwischen Menschen unter Einschluss der eigenen Person wahrzunehmen und zu gestalten);
- **Sachkompetenz**  
(Kenntnisse und Fähigkeiten im Blick auf Art und Typik von Wissensbereichen sowie auf Möglichkeiten des Zugriffs und der Erschließung);
- **Schnittmengenkompetenz**  
(Kenntnisse und Fähigkeiten für die Zusammenschau einander entsprechender, sich überschneidender oder gar gemeinsamer Fragestellungen und Themen in unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen [vgl. z. B. den Sinnaspekt in den gegenwärtigen „Kulturen“ von Popmusik, Beerdigungswesen und kommerziellen Hochzeitsmessen]);
- **Methodenkompetenz**  
(Kenntnisse und Fähigkeiten im Blick auf Entwicklung und Gestaltung von Handlungsabläufen und Strukturen );
- **Medienkompetenz**  
(Kenntnisse und Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung von Medien einschließlich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, wobei in einer tatsächlich neuen Lernkultur diese Medien und Technologien nicht mehr Gegenstand des Lernens, sondern fallweise genutzte Hilfs-

mittel sind, die mit flexibler Präsenz sozusagen „im Hintergrund“ oder in die Lernumgebung eingestaltet sind);

- **Systemkompetenz**  
(d. h. Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen im Blick auf das Zusammenwirken von einzelner und umfassenderer Einheit, bezogen auf soziale, wirtschaftliche und politische Gegebenheiten);
- **Kulturkompetenz**  
(d.h. Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen in der Wahrnehmung des eigenen kulturellen Kontextes in Wechselwirkung mit der eigenen Person [z. B. im Blick auf Sprache, Verhaltensweisen, Bräuche] bei gleichzeitiger Offenheit für andere Ausprägungen von Kultur sowohl innerhalb als auch außerhalb des eigenen Landes);
- **Wertekompetenz**  
(d. h. Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen im Blick auf Werte, an denen sich das eigene Leben und Handeln und der Umgang mit anderen ausrichtet).
- **Durchsetzungskompetenz** zur eigenen souveränen Lebensgestaltung

Lernen im Sinne der hier gemeinten Lernkultur ist selber ein Ereignis und prozesshaft. Die bereitgestellten Lernformen sind dementsprechend als „Ereignisräume“ zu verstehen und zu gestalten. Sie lassen ihrerseits neue Ereignisräume entstehen. Dies bedeutet im einzelnen:

- Lernarrangements des Entwickelns und Erfindens (z. B. im Sinne von „Denkraum“, „Werkstatt“, „Plattform für Probehandeln“, „Projekt“ usw.);
- die jeweilige Situation und den jeweiligen Kontext einbeziehendes, vernetztes und interdisziplinäres Lernen;
- bei Bedarf multimedial handelndes Lernen;
- selbstorganisiertes Lernen;
- informelles Lernen, bei Bedarf auch unterstützt;
- Lernen in einem allseits (auch bildungspolitisch) akzeptierten Überschneidungsbereich von Bildung mit Freizeit und nicht-kommerzialisierter Geselligkeit;
- Lernen an und in öffentlichen Zusammenhängen insbesondere der Gemeinde und der Region;
- reflexives, die eigene Lernerfahrung bewusst wahrnehmendes Lernen.

Ob tatsächlich eine solche Lernkultur entsteht, hängt nicht von der Verwirklichung *einzelner* isolierter Elemente ab, sondern davon, ob sie *in wechselseitigem Zusammenhang* gesehen und gestaltet werden.

Der Aspekt „Qualität“ führt dazu, die zuvor genannten, erwünschten oder geforderten

- Kennzeichen von Lernen,
- Kompetenzen und
- Lernformen

zu erfassen und *zugleich* zu prüfen, durch welche Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen sie gestützt bzw. behindert werden.

Nach „Angebotsqualität“ zu fragen, das heißt und ermöglicht, auch die vorauslaufende „Einrichtungsqualität“ sowie die zugeordnete „Durchführungs-“, und „Ertragsqualität“ in den Blick zu nehmen und auf dieser Grundlage „Prozessketten“ herzustellen (analog zur „Dienstleistungskette“ im Qualitätsmanagement).

### 2.4.1.2 Zertifizierung

Wenn auch und zunehmend in offenen, selbstgesteuerten und selbstorganisierten Formen gelernt wird, entsteht ein hohes Maß an Individualisierung. Zugleich bestehen Erwartungen, ggf. auch Notwendigkeiten, die erworbenen Kompetenzen bestätigt zu bekommen bzw. nachweisen zu können *und* vergleichbar zu halten bzw. zu machen.

Damit stellt sich die Frage nach den praktizierten oder möglichen Formen von Zertifizierung und nach dem zugrunde liegenden Bedarf.

### 2.4.1.2 Rahmenbedingungen

Die in 2.4.1.1) skizzierte Angebotsqualität und Lernkultur zu fördern, ist von Rahmenbedingungen abhängig. Als solche werden hier einbezogen und untersucht

- Ausprägungen von Professionalität,
- Ausprägungen von Institutionalität,
- Systemzusammenhänge.

Was Professionalität angeht, so erscheint eine Ausprägung als nötig, die auf „Ermöglichen“ statt auf „Machen“ ausgerichtet ist, d. h. mehr auf das Profil des Lernanregers, Lernhelfers und Lernberaters als das des Vermittlers.

Im Sinne der unter 2.4.1.1 skizzierten Lernkultur geht es darum, dass die Professionellen

- „Möglichkeitsräume“ bereitstellen, die von den Lernenden genutzt und ausgestaltet werden;
- selber immer wieder Lernende sind;
- insgesamt eine Berufsethik entwickeln, die den Kern ihrer Verantwortung bei den Lernenden sieht und deren Eigentätigkeit zu entwickeln hilft.

Im Blick auf Institutionalität wird als Aufgabe der Bildungsinstitutionen angenommen, „Möglichkeitsräume“ für die Entwicklung von Selbststeuerung und Selbstorganisation beim Lernen zu eröffnen und bereitzustellen. Dies bedeutet Offenheit für Wandel der Ziele, Handlungsformen und Strukturen – und gerade *dadurch* Funktionalität für „Ermöglichung von Lernen“. Hier stellt sich die scheinbar paradoxe Frage nach fluiden Strukturen, d. h. Formen und Abläufe, die fest genug sind, um Sicherheit zu bieten und dauerhaftes Handeln zu ermöglichen, aber zugleich offen genug, um gestaltbar zu bleiben, sich wandeln oder sogar aufheben zu können.

Im Blick auf übergreifende Systemzusammenhänge werden die vorhandenen bzw. genutzten oder auferlegten Regelwerke und Modalitäten in Verwaltung, Recht und Finanzierung hinsichtlich ihrer Funktionalität oder Disfunktionalität für die angestrebte Stärkung von Selbststeuerung und –verantwortung zu prüfen sein.

## 2.4.2 Fragestellungen

Aufgrund der dargestellten Annäherungen lassen sich folgende Fragestellungen eingrenzen:

### Neue Lernkultur

- Welches Verständnis von Lernen und welche Grundmuster von lernfördernden Tätigkeiten sind vorhanden?

- Welche Kompetenzen sollen erworben werden und werden nach Selbsteinschätzung erworben?
- Inwieweit lernen die Teilnehmer in den Gruppenprozessen voneinander; übernehmen sie auch die Rolle als Lehrende?
- Wie sieht die pädagogische Zielsetzung des Modellprojekts aus (Zielsetzung, Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen etc.)?
- Welche Aufgabenstellungen und Arbeitsteilung bestehen im Modellprojekt, was tun die verschiedenen Mitarbeiter im Rahmen des Modellprojekten?
- Gibt es eine explizite Definition der „neuen Lernkultur“, gibt es Subkulturen innerhalb des Modellprojekts?
- Welchen Beitrag leisten die Mitarbeiter in ihrer jeweiligen Funktion für eine neue Lernkultur?
- Haben die Mitarbeiter die Möglichkeit, selbst im Projekt zu lernen? Inwieweit verstehen sich die Lehrenden in Gruppenprozessen auch als Lernende?

### **Qualität**

- Wie verhalten sich Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen im Vergleich zu dem, was an Lerngeschehen, Kompetenzen und Lernformen geschaffen und ermöglicht werden soll?
- Gibt es eine Bildungsbedarfsanalyse? Wer führt sie durch und wie werden ihre Ergebnisse um Bildungsangebot umgesetzt?
- Wie wird die Entwicklung des Modellprojektes dokumentiert und evaluiert? Wie wird z.B. der Bedarf nach Weiterbildung bei den Mitarbeitern festgestellt?
- Gibt es gemeinsame Leitungskonferenzen der beteiligten Organisationen und Institutionen?
- Gibt es innerhalb des Modellprojekts regelmäßige Mitarbeiter- bzw. Leitungskonferenzen? Werden diese protokolliert?
- Wird im Modellprojekt mit einem Verfahren der Qualitätssicherung gearbeitet? Wenn ja, mit welchem Qualitätssicherungsverfahren?
- Wird der Lernerfolg durch Zielvereinbarungen und Bildungscontrolling gesichert?

### **Zertifizierung**

- Welche Formen der Zertifizierung des Lernergebnisses werden praktiziert bzw. sind beabsichtigt?

### **Rahmenbedingungen**

- Wie wird die Finanzierung des Modellprojektes und wie werden die Förderrichtlinien der BLK beurteilt?
- Welche Erfahrungen gibt es mit der Beantragung und Bewilligung von Finanzmitteln?
- Welche Rahmenbedingungen fördern bzw. behindern die Stärkung der Nachfrage nach Bildung in der Region allgemein und im Modellprojekt im Besonderen?
- Welche externen Strukturvorgaben und Regelwerke sind für den Arbeitsablauf des Modellprojekts verbindlich?
- Welche Veränderungen werden im Modellprojekt in Bezug auf die Rahmenbedingungen für wichtig gehalten?
- Welche der Rahmenbedingungen ermöglichen produktive Formen der Kooperation zwischen den Lernorten?
- Wird Einfluss auf politische Entscheidungen in der Region für möglich gehalten? (z.B. welche Rahmenbedingungen können durch die im Modellprojekt vorliegenden Ergebnisse beeinflusst werden?)

### 2.4.3 Methodische Vorgehensweise

Die ins oben genannte Themenfeld eingebrachte wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ist offen angelegt, d.h. wahrnehmend, beschreibend, die Aussagen aus dem Geschehen und dem Wahrgenommenen heraus entwickelnd. Deshalb wird Wert darauf gelegt, dass der Einsatz von Personen und Verfahren durch die Begleitforschung in seinen Wirkungen bedacht und mit dem pädagogisch-didaktischen Vorgehen im jeweiligen Teilprojekt abgestimmt wird (ggf. auch im Sinne wechselseitiger Stützung, z.B.: Eine bestimmte Vorgehensweise - etwa ein Auswertungsgespräch mit Adressaten eines Teilprojektes - wirft unmittelbar Ergebnisse für die Evaluation ab; oder eine Maßnahme der Evaluation, etwa eine Gruppendiskussion mit Teilprojekt-Mitarbeitern, regt Wahrnehmungen und Reflexionen an, die sich wiederum didaktisch fruchtbar machen lassen).

Die skizzierten Fragestellungen beschäftigen sich im wesentlichen mit Abläufen, Zusammenhängen, Wechselwirkungen und Einschätzungen. Sie legen deshalb qualitative Methoden nahe.

Als solche werden eingesetzt:

- problemorientierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Multiplikatoren und Teilnehmenden aus den Teilprojekten;
- Gruppendiskussionen;
- Teilnehmende Beobachtung;
- Inhaltsanalyse von Dokumenten;
- Interpretationswerkstätten  
(= Interpretation ausgewählter Interview-Transkriptionen gemeinsam mit den Interviewpartnern);
- Kommunikative Validierung  
(= Rückkoppelung vorgenommener Interpretationen von Transkriptionen mit den ursprünglichen Interviewpartnern bzw. Gruppendiskussionsteilnehmern).

Der verhältnismäßige Zeit- und Kapazitätsaufwand für die Erstellung der qualitativen Daten (= Transkriptionen) ist durch den Ertrag gerechtfertigt, der aus Tiefeninterpretationen und insbesondere auch aus der kommunikativen Validierung erwächst, die ja ihrerseits Prozessbestandteil der Teilprojekte und insofern als Impuls für Reflexivität ins Feld integriert ist.



## 2.5 Schwerpunkt „Förderung von selbstverantwortetem Lernen“ als Anlass zur Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen“

Evaluator: Prof. O. Schäffter, Humboldt-Universität Berlin

### Vorbemerkungen: Zirkularität von strukturellen Voraussetzungen und Ergebnis

Die dem BLK-Modellversuchsprogramm zugrunde liegenden Leitgedanken - die stärkere Selbststeuerung und Selbstverantwortung der Lernenden sowie die intensiviertere regionale Kooperation und Vernetzung - verlangen zu ihrer praktischen Umsetzung ein Zusammenspiel von lebensweltbezogener Angebotsentwicklung mit einer methodischen Förderung von Selbstlernkompetenzen bei den Nutzergruppen und dies im Rahmen lernförderlicher institutioneller Rahmenbedingungen. Dies ist die gemeinsame Entwicklungsstruktur bei allen Teilprojekten ungeachtet ihrer Unterschiedlichkeit und spezifischen Akzentuierung. Die „Programmlinien“ sind daher nicht als alternative Entwicklungsziele aufzufassen, sondern erhalten Sinn in einer komplementären Ergänzung. Allerdings lassen sich Anlage und beabsichtigter Verlauf der Einzelprojekte danach unterscheiden, von wo her sie ihren Ausgang nehmen und durch welchen Fokus der Problemdefinition das geplante Entwicklungsvorhaben seine handlungsleitende Orientierung erhält.

Das im Folgenden dargestellte Konzept der Evaluation des Schwerpunktes „Förderung von selbstverantwortetem Lernen“ als Anlass zur Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen“ geht davon aus, dass der anstehende Paradigmenwechsel bei der Gestaltung von lernförderlichen Arrangements im Zuge lebenslangen Lernens - nämlich der Wechsel von der Anbieterperspektive zum Nutzerverhalten - nur im Rahmen eines längerfristigen organisationalen Wandels realisiert werden kann. Es geht um strukturelle Veränderungen bei den Rahmenbedingungen institutionalisierten Lernens, die bei den Mitarbeiter/innen in WB-Einrichtungen ebenfalls als Bestandteil ihres „lebenslangen Lernens“ in der Transformationsgesellschaft verstanden werden muss. Untersucht werden einrichtungsinterne und übergreifende Vernetzungsaktivitäten (networking) im Sinne erwachsenenpädagogischer Planungskompetenz auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen. Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen ist dabei strukturelle Voraussetzung wie auch Ergebnis bei der Realisierung von Konzeptionen selbstverantworteten Lernens. Mit dieser Zirkularität wird sich das Evaluationskonzept auseinanderzusetzen und in der reflexiven Begleitung der jeweiligen institutionellen Suchbewegung zu berücksichtigen haben. Wie bereits einleitend hervorgehoben wurde, gilt es zu beachten, dass es sich bei dem Evaluationsschwerpunkt: „Organisationsentwicklung“ um eine spezifische Perspektive handelt, unter der ein Ausschnitt des BLK-Gesamtprogramms beobachtet wird; ein Fokus im Rahmen des Modellversuchsprogramms, der notwendigerweise integraler Bestandteil der anderen Programmlinien „innovative Angebotsentwicklung“ und „Erwerb von Selbstlernkompetenz“ bleibt und ihnen als Bemühung um „verbesserte Rahmenbedingungen“ keineswegs im Sinne administrativer „nicht-pädagogischer Struktur“ äußerlich ist.

Das Evaluationskonzept berücksichtigt die selbstreferenzielle Struktur in der Weise, dass Prozesse der Organisationsentwicklung aus der Sicht der beteiligten Projektvorhaben ins Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung gestellt werden. Ausgehend von den institutionellen Selbstbeschreibungen werden die von den Beteiligten wahrgenommenen Veränderungen in Bezug auf ihre Relevanz für unterschiedliche „didaktische Handlungsebenen“ strukturanalytisch ausgedeutet und im Rahmen einer projektbegleitenden Realanalyse den Beteiligten als Survey-Feedback zurückgespiegelt. Mit dieser Vorgehensweise erfüllt die wissenschaftliche Begleitung Funktionen von Aktionsforschung und institutionsbezogener Fortbildung. Hierbei werden bereits entwickelte Instrumente und Verfahren einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse Verwendung finden.

### **2.5.1 Theoretischer Hintergrund und Vorarbeiten**

Theoretische Grundlage sind Ansätze des Neo-Institutionalismus und ihre Übertragung auf Prozesse der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen in lebensweltlichen (alltagsgebundenen) und funktional didaktisierten Kontexten. (vgl. Schäffter 1998) Methodologisch kennzeichnend für den Ansatz ist die Rekonstruktion von Bildungsorganisation als „lockere Kopplung“ teilautonomer Einheiten (Weick 1976), deren Sinnkontext sich systemisch erst aus dem Gesamtkontext eines übergeordneten institutionellen Zusammenhangs erschließt. (vgl. Weick 1985; 1997). Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen lässt sich unter institutionstheoretischem Blickwinkel als Veränderung vertikaler und horizontaler Strukturkopplung rekonstruieren und dabei unter erwachsenenpädagogischem Erkenntnisinteresse aus der Sicht der im System innovativ handelnden Akteure reflektieren und intern beeinflussen (v.Küchler/Schäffter 1997). Verfügbar wird hierdurch eine „systemisch aufgeklärte Handlungstheorie“

Die strukturtheoretische Deutung von Veränderungen in WB-Organisationen im Rahmen „locker verkoppelter sozialer Systeme“ wird in den Untersuchungsinstrumenten einer sozialen Netzwerk-Analyse operationalisiert. Das dabei herausgearbeitete Geflecht sogenannter „Netzwerkknoten“ bzw. „Brückenverknüpfungen“ zwischen bislang getrennten Kommunikationsnetzwerken stellen die teilautonomen Einheiten auf den didaktischen Entscheidungs- und Handlungsebenen innerhalb und zwischen den Weiterbildungseinrichtungen dar, aus deren Perspektive der Veränderungsprozess wahrgenommen, beschrieben und in seiner Praxisrelevanz bewertet wird. Die an der wissenschaftlichen Begleitung beteiligten Projekte erhalten für ihre Mitwirkung an der institutionellen Netzwerkanalyse eine Einführung in Form eines „Evaluations-workshops“ und haben dann die Möglichkeit, in bestimmten Phasen ihres Entwicklungsvorhabens unter externer Anleitung die strukturellen Veränderungen einer gemeinsamen Beobachtung zu unterziehen und sie hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutung auszuwerten. Insofern bietet das Vorgehen eine Anleitung zur Selbstevaluation, ohne in der Phase der Problemexploration bereits externe Beurteilungskriterien heranziehen zu müssen. Zum Ende der Intensiv-Phase der wissenschaftlichen Begleitung ist an einen Abschluss-workshop gedacht, in dem die wichtigsten Analyseergebnisse als Survey-Feedback rückgekoppelt und von den Projektbeteiligten kommentiert werden können.

## 2.5.2 Operationalisierung der Fragestellungen

Für das Evaluationsvorhaben „Organisationsentwicklung“ folgt daraus, dass die projektbegleitenden Untersuchungsinstrumente methodologisch auf zwei Ebenen „programmatische Wirkungen“ erzielen und so die im Gesamtprogramm angestrebten Ziele unterstützen:

- Zum einen dient das Konzept der sozialen Netzwerk-Analyse als Reflexionsinstrument auf der Ebene der Standortprojekte und damit zu einer deskriptiven Rekonstruktion des strukturellen Veränderungsprozesses. (Basale Organisationsentwicklung)
- Zum anderen sensibilisiert die prozessbegleitende Evaluation für bereits vorhandene, im Rahmen des Entwicklungsvorhabens zu aktivierende Netzwerkstrukturen im Sinne sozialer Ressourcen. Sie unterstützt daher „networking“ im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Planungshandelns innerhalb und zwischen den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen. Insofern qualifiziert sie die Mitarbeiter in Richtung auf kooperative Planungsstrategien und innovative Angebotsentwicklung. (Reflexive Organisationsentwicklung)

### 2.5.2.1 Gegenstandsbereich: Evaluation auf der Ebene des Gesamtprogramms

Es ist nicht Ziel des Evaluationskonzepts, die Einzelprojekte in ihren regionalen Kontexten und fachlichen Spezifika beratend zu begleiten und in Hinblick auf ihren jeweiligen konzeptionellen Ansatz auf den Grad ihrer Zielerreichung zu messen. Dies wird der wissenschaftlichen Begleitung vor Ort bzw. der Selbstevaluation überlassen. Vielmehr orientiert sich das Erkenntnisinteresse und die wissenschaftliche Dienstleistung an den in der „Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm ‘Lebenslanges Lernen’ (Stand 17.8.2000)“ formulierten „übergeordneten Leitgedanken“ und „Programmlinien“. Evaluiert wird somit auf der Ebene des Gesamtprogramms, welche Formen von Organisationsentwicklung als Voraussetzung, aber auch als Ergebnis einer bewussten Gestaltung von Lernarrangements zu beobachten sind, wenn sie Selbstlernkompetenzen bei ihren Nutzergruppen methodisch unterstützen sollen. Hierbei wird pädagogischem Vernetzungshandeln als professioneller Strategie besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Darüber hinaus ist zu untersuchen, in welcher Weise Prozesse der Organisationsentwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern als zu überwindende temporäre Schwierigkeit oder als Lernanlass während der pädagogischen Arbeit wahrgenommen wird (Lernen im Prozess pädagogischer Tätigkeiten).

Die Konzentration der Evaluation auf die Ebene des Gesamtprogramms verlangt eine Reihe von deutlichen Beschränkungen:

- (1) Sie verzichtet auf direkte Begleitung und auf eine Verlaufsanalyse auf der Ebene der Teilprogramme.
- (2) Sie versteht sich als übergreifende Reflexionshilfe, zu der sie für die Fragestellung relevante Teilprojekte einlädt.
- (3) Das Ziel der Evaluation bezieht sich daher auf generalisierbare Erfahrungen in bezug auf lernförderliche und lernhinderliche Kräfte im Zuge einer Umsetzung der Programmatik lebenslangen Lernens.

(4) Als gemeinsamer Bezugsrahmen wird der institutionstheoretische Ansatz, seine netzwerktheoretische Operationalisierung und seine erwachsenenpädagogischen Analyseinstrumente geboten. Durch Mitwirkung an der Beobachtung von Strukturveränderungen und durch die beratungsnahen Methode des Survey-Feedback erhält die Programm-Evaluation eine Rückkoppelungswirkung, die der Reflexion der Standortprojekte im Sinne von Aktionsforschung und prozessbegleitender institutionsbezogener Mitarbeiterfortbildung zugute kommt.

### **2.5.3 Methodisches Vorgehen**

Die wissenschaftliche Evaluation zur Organisationsentwicklung gliedert sich in eine Intensivphase (2000-2003) und einen extensiv angelegten Untersuchungsteil nach Abschluss der Projekte im ersten Teil des Evaluationsverlaufs.

#### *2.5.3.1 Intensiv-Phase*

In dem intensiven Teil der Programm-Evaluation werden die berichteten Strukturveränderungen an vier Teilprojekten in ihrer erwachsenenpädagogischen Relevanz ausgedeutet und über Survey-Feedback mit den Teilprojekten rückgekoppelt und evaluiert. Folgende Teilprojekte werden eingeladen, sich an der Programmevaluation aus ihrer Erfahrungsperspektive zu beteiligen:

- Berlin: Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen im Programm: Lebenslanges Lernen.
- Brandenburg: Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen im Programm: Lebenslanges Lernen.
- FH Magdeburg: Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt im Programm Lebenslanges Lernen (Verbesserung der Rahmenbedingungen)
- VHS Stadtverband Saarbrücken: Sprachnetzwerke in Grenzübereichen im Programm: Lebenslanges Lernen.

##### *2.5.3.1.1 Evaluationsdesign, Instrumente und Verfahren*

Die Evaluation stellt eine erwachsenenpädagogisch fokussierte Netzwerkanalyse ins Zentrum ihrer Konzeption. Ausgehend von der Klärung des institutionellen Bedingungsfeldes erschließt sie im Verlauf der Projektentwicklung vier Dimensionen institutionellen Wandels:

I. *Konstitutionsanalyse* des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes:

Rekonstruktion von lebensweltlichen Nutzernetzwerken im Einzugsbereich des Projekts

- Lebensweltliche Fundierung: Orientierung an Lebenslagen von Nutzergruppen und Aufgreifen von alltagsgebundenen Lernanlässen als „Anknüpfungs- und Bezugspunkten für Lernarrangements“
- Bezugnahme auf informelle Lernbewegungen und Verstärkung der Nachfrageseite und der Nutzerperspektive

## *II. Einrichtungsbezogene Netzwerke*

Rekonstruktion von Unterstützungsstrukturen innerhalb und zwischen den WB-Einrichtungen

- Service-Angebote und Supportstrukturen ohne Führungsanspruch
- Pädagogische Unterstützungsnetzwerke auf Gegenseitigkeit
- Entwicklungsbegleitende oder flankierende Fortbildungsstrukturen
- Networking als professionelle Strategie im Planungshandeln der Einrichtungen

## *III. Offene Lerngelegenheiten als Bestandteil eines (regionalen) Angebotsnetzwerks*

Veränderungen in der Struktur der Lernarrangements

- Entwicklung verknüpfungsfähiger Angebote als modularisierte Lernarrangements mit Verweischarakter.
- Herausbilden von erkennbaren Lernwegen für spez. Lerninteressen und Nutzergruppen eines einrichtungsspezifischen Adressatenkreises sowie zwischen Weiterbildungsanbietern und „außerpädagogischen“ Verwendungs- und Lebensbereichen.
- Strukturelle Verknüpfung mit formellen oder informellen Institutionalisierungen von Lernberatung.

## *IV. Bildungs-Infrastruktur als institutionelles Netzwerk*

Bildungsbereichs- oder trägerübergreifende institutionelle Vernetzung

- die Weiterbildungseinrichtung als Bestandteil eines regionalen oder fachlichen Netzwerks
- einrichtungsübergreifendes Aufgaben- und Rollenverständnis auf den verschiedenen didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebenen
- Auskunfts- Orientierungs- und Beratungsstellen zur Unterstützung lebenslangen Lernens im sozialen Umfeld
- einrichtungsübergreifende Ansätze zur Selbstevaluation und zum Qualitätsmanagement.

### *2.5.3.1.2 Instrumente und Arbeitsformen der projektbegleitenden Reflexion*

- Dokumentenanalyse und vertiefende (halbstandardisierte) Interviews
- Angeleitete Netzwerkanalyse der Weiterbildungsstruktur auf verschiedenen didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebenen (Durchführung von Evaluations-workshops)
- Survey-Feedback in bezug auf die in der Auswertung erkennbaren fördernden und hindernden Kräften (Kräftefeld-Analyse) und der Deutung der Projektentwicklung als organisationaler Lernprozess
- Gruppendiskussionsverfahren und vertiefende qualitative Interviews im Rahmen von Auswertungs-Workshops
- Erstellung eines zusammenfassenden Schlussberichts inkl. eines Vergleichs zwischen den Projektstandorten

### 2.5.3.1.3 Bisherige Arbeitsschritte

In den einzelnen Teilprojekten wurden die Ausgangsbedingungen und der bisherige Projektverlauf mit Hilfe der Instrumente

- Dokumentenanalyse
- Explorative Interviews
- Gruppendiskussionen
- Teilnehmende Beobachtung

erhoben. Die Ergebnisse wurden jeweils dokumentiert und bildeten die Grundlage für prozessbegleitende Rückmeldungen an die Projekte.

Es lassen sich unterschiedliche Entwicklungsverläufe und Problemlagen der einzelnen Projekte herausarbeiten. In mehreren Projekten erforderte die Konstituierung der Projekte, die Etablierung von Netzwerkstrukturen (auf den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsebenen) sehr viel mehr Zeit als zu Beginn angenommen.

So mußten in allen Projekten vorerst Voraussetzungen für die Umsetzung der primären Projektziele geschaffen werden, da bisher kaum systematisch ausgebaute Kooperationsstrukturen bestanden. Eine vorrangige Aufgabe galt der Kontaktaufnahme, der Motivierung von Partnern und der Konstituierung von Netzwerkaktivitäten. Somit stand in den Projekten die Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit an vorderer Stelle

Überdies erwies es sich als schwierig, die unterschiedlichen Dimensionen des Netzwerkbegriffs, die technisch-instrumentelle und die soziale, in angemessene Arbeitsschritte umzusetzen, beispielsweise stellten die technischen Grundlagen der Vernetzung einzelne Projekte vor gravierende Probleme. Zu betrachten wäre auch das Spannungsverhältnis zwischen organisationspolitischen Zusammenhängen und den Projektzielen und inwieweit hierbei Unterstützungsstrukturen oder Verhinderungen wahrgenommen werden.

Damit einher geht eine Veränderung in der zeitlichen Abfolge der Projektarbeiten mit Konsequenzen für die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitung.

Wir verfolgen in unserer Evaluation Veränderungsanforderungen für Organisationsentwicklung in der Art ihrer Vernetzung.

Die Abgrenzung zwischen Programm- und Projektevaluation ist erklärungsbedürftig, die projektspezifischen Evaluationsinteressen zum Teil noch nicht genügend umgesetzt.

### 2.5.3.2 Extensiver Teil der Programm-Evaluation

In seinem extensiven Teil wird vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse im Teil A ein Katalog problemexplorierender Fragen herausgearbeitet und als Grundlage für eine Strukturanalyse aller Vorhaben im Gesamtprogramm genutzt. Durch Auswertung der Projektunterlagen (Dokumentenanalyse der Berichte, Materialien) in Verbindung mit halbstandardisierter schriftlicher Befragung der Projektverantwortlichen werden hypothesenbildende „Deutungsangebote“ formuliert und den Teilprojekten zur kommentierenden Stellungnahme vorgelegt. Die hypothetischen Strukturdeutungen bieten

den Projekten inhaltliche Anstöße zur Selbstevaluation; die von ihnen formulierten Stellungnahmen werden in bezug auf kontroverse bzw. konsensuelle Positionen ausgewertet und dienen abschließend zur Grobdeutung bei der Beurteilung des gegenwärtigen Strukturwandels im Bildungssystem unserer Gesellschaft in Richtung auf ihre Integration unter ein Konzept lebenslangen Lernens.

### **3 Darstellung der Entwicklungen zu den fünf Schwerpunkten der Evaluation**

In den vorhergehenden Teilen (Teil 1 und Teil 2) dieses Zwischenberichts wurde eine Standortbestimmung geleistet, die eine Begriffsdefinition und die Auslegung des Zuständigkeitsbereiches der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch „Lebenslanges Lernen“ umfasste.

Des Weiteren wurden die Evaluationskonzepte und die je individuellen Ausgangslagen der Evaluatoren beschrieben sowie die Koordination der Aktionen und Themen der wissenschaftlichen Begleiter und das methodische Vorgehen erläutert.

In diesem dritten Teil des Berichts stehen nun die einzelnen Entwicklungen im Vordergrund, die in den Projekten unter der Perspektive der jeweiligen Evaluationsschwerpunkte beobachtet werden können. Diese Entwicklungen und die zu Grunde liegenden Daten, aus denen heraus diese Entwicklungen nachvollzogen werden können, sind die erste Sequenz eines längsschnittlich angelegten Untersuchungsdesigns. Dieses Gesamtdesign wird um weitere Untersuchungszeitpunkte erweitert werden, bei denen wiederum bestehende mit aktuellen Datensätzen ergänzt, verglichen und analysiert werden.

Der Zeitpunkt der Berichterlegung im Dezember 2001/Januar 2002 bezieht sich auf zwei Untersuchungsdurchgänge, bei denen die Evaluatoren auf jeweils spezifische Weise Daten zum eigenen Untersuchungsschwerpunkt erhoben haben. Da weitere Untersuchungszeitpunkte und daraus resultierende Ergebnisse folgen werden, wird von der Evaluation eine Art der Berichterstattung gewählt, die auf Formulierungen mit finalem Charakter verzichtet.

Die einzelnen Projekte des Modellversuchs tauchen in diesem Bericht unter einem Pseudonym auf, d.h. den Projekten wurde von den Evaluatoren zur Darstellung in diesem Zwischenbericht nach dem Zufallsprinzip eine Kennzahl (Projekt 1 – Projekt 23) zugeordnet, die ein Projekt einheitlich in allen Teilen der Berichterstattung durch die Evaluatoren bezeichnet.

In der Sprache der Wissenschaft und wissenschaftlicher Settings befindet sich die Evaluation bei Zeitpunkt „t2“, was nichts anderes bedeutet als dass hier ein noch relativ kleiner Abschnitt der Prozesse in den Projekten des Modellversuchs aufgezeigt werden kann, aus dem vorsichtige Trends abgeleitet werden können.

Um diese Trendaussagen zu generieren werden die gesamten Phänomene aus den Untersuchungen zu den fünf Schwerpunkten zunächst dargelegt, in einem zweiten Schritt zusammengefasst und schließlich zur Trendaussage formuliert.

Die Untersuchungsbereiche der Evaluatoren bilden keine klar abgegrenzten Einheiten. Die Koordination der Ergebnisse aus den einzelnen Evaluationsgruppen bildet in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument der Darstellung. Diese Koordination findet anlässlich der Treffen der wissenschaft-



lichen Begleitung statt, bei der Berichterlegung jedoch wird dieser koordinierende Aspekt noch verstärkt: Die Evaluatoren schaffen eine gemeinsame Basis für die Auswertungen von Daten, indem sie alle Daten/Materialien, die im Rahmen der Untersuchungen anfallen, austauschen. So sind die Rohdaten jeder einzelnen Untersuchungsgruppe (dies können Interviews, Protokolle, Auswertungen etc. sein) jeder anderen Untersuchungsgruppe zugänglich und können so auf zusätzliche Ergebnisse zum eigenen Evaluationsbereich untersucht werden. Wenn Rückgriffe auf die Daten der anderen Evaluationsgruppen vorliegen, so wird dies im Verlauf der Darstellungen entsprechend vermerkt.

Aus dieser Abfolge im Vorgehen ergibt sich dann ein Kondensat, das in der Form einer Gestaltungsempfehlung an das Plenum, die Steuerungsgruppe, an den Projektträger und die Projektverantwortlichen Stellen weitergegeben wird. Aber auch die Rückmeldung und der Rückfluss der Ergebnisse in jedes einzelne der Projekte ist notwendig, damit hier die Arbeit in der geeigneten Weise fortgesetzt werden kann.

Ergebnisse aus den Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung können hier dazu beitragen, dass Projekte

- eine Bestätigung des bisherigen Vorgehens erfahren und bestärkt werden, die angestrebten Ziele in der praktizierten Form weiter zu verfolgen,
- eine Rückmeldung über den individuellen Stand im Gesamt der Unternehmungen bekommen, aus dem sie neue Anregungen ableiten können,
- Problembereiche in der eigenen Durchführung besser erkennen und noch relativ frühzeitig Veränderungen im Projektmanagement angehen können, die zu einer Verbesserung des Ablaufs und zu einer Verminderung von „Umwegen“ beitragen.

Aus der Sicht der formativen Evaluation und vor allem auch unter der Perspektive einer *Programmevaluation* (vgl. Kap. 1.1) verdient gerade dieser Aspekt besondere Aufmerksamkeit.

Es folgen nun die Entwicklungsberichte aus den einzelnen Evaluationsgruppen, die Abfolge der Darstellungen entspricht jener in Teil zwei des Berichtes.

Die Berichte der Evaluatoren weisen dabei die folgende Gliederung auf:

1. Darstellung der Ergebnisse der zu zwei Messzeitpunkten erhobenen Daten
2. Zusammenfassung dieser Ergebnisse zu dem jeweiligen Schwerpunkt unter Einbeziehung von Daten aus den anderen Evaluationsgruppen
3. Formulierung von Trendaussagen und Ableitung von Gestaltungsempfehlungen

Die Erläuterungen des methodischen Vorgehens bei der Erhebung der Daten wird lediglich dann kurz in die Darstellung einbezogen, wenn dies zum Verständnis und zur besseren Interpretation der Ergebnisse angezeigt erscheint.

## 3.1 Darstellung der Ergebnisse zum Evaluationsschwerpunkt „Selbstgesteuertes Lernen, neue Medien“

### 3.1.0 Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens

Für ein Evaluationskonzept, das „selbstgesteuertes Lernen“ zum Gegenstand hat, ist eine begriffliche und theoretische Klärung erforderlich, wenn die Befunde der Evaluation wissenschaftlich überprüfbar sein sollen.

Lernvorgänge können formal als Informationsgewinn beschrieben werden. Informationsgewinn ist ein allgemeiner Ausdruck für Gestaltentstehung und Gestaltentwicklung, d.h. für die Grundtatsache des Gestaltwachstums in der Evolution, für ihre „Erkenntnisförmigkeit“ (Konrad Lorenz). In diesem Sinne kann jeder Vorgang, in dem Information entsteht und Information verstanden wird, als Lernvorgang begriffen werden.

Lernphänomene im Sinne von Informationsgewinn lassen sich im Rahmen der Theorie der Selbstorganisation mit der Frage nach der jeweiligen Kraft der Selbststabilisierung als Entstehen und Vergehen stabiler Gestalten erklären. Das gilt auch für die Phänomene sozialer und kultureller Gestaltbildung, einschließlich des individuellen und kollektiven Bewusstseins, also auch für alle Vorgänge des lebenslangen Lernens.

„Steuerung“ ist der Grundbegriff der Kybernetik. Ein Wert, der sogenannte „Sollwert“, wird von außen vorgeschrieben. Die Einregulierung des Systems muss so erfolgen, dass der Sollwert wirklich erreicht wird. Über geeignete Messeinrichtungen wird der tatsächliche Wert, der sogenannte „Istwert“, an einen Prozessor gemeldet, der die Differenz zwischen Sollwert und Istwert errechnet und so den Anpassungsprozeß an den Sollwert ermöglicht.

Wie Hermann Haken nachgewiesen hat, ist das kybernetische Steuerungsmodell für Vorgänge des Entstehens und Vergehens stabiler Gestalten - Vorgänge der Selbststabilisierung - ungeeignet. Der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ will offenbar darauf aufmerksam machen, dass der Sollwert hier nicht von außen vorgegeben wird, sondern dass die lernende Person, allgemein: das lernende System, sich „selbst“ die Norm, den Sollwert, für das Lernen setzt.

*Das Kriterium „Selbststeuerung“ besagt in diesem im Vergleich zum kybernetischen Modell komplexeren Zusammenhang, dass jemand sich „von selbst“ in einen Lernprozess begibt und diesen selbstgesteuert vollzieht, dessen Rahmenbedingungen er in einem bestimmten Maße mitgestalten kann.*

### 3.1.1 Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen aus zwei Untersuchungszeitpunkten

Wir haben die sechs von uns näher zu untersuchenden Projekte des BLK - Modellversuchsprogramms besucht, um Kontakte zu knüpfen und organisatorische Fragen zur Durchführung des Evaluationsvorhabens zu besprechen. Hierbei haben wir in einer ersten umfassenden Wahrnehmung der einzelnen Projekte ein Grundlagenwissen erworben, das es uns ermöglichte, die weiteren Forschungsschritte auszudifferenzieren.

Aufgrund dieser Informationen, die wir durch die teilnehmende Beobachtung und die Sichtung des vorhandenen Datenmaterials gewonnen haben, wurden Interviewleitfäden entwickelt. Wir führten mit den jeweiligen Projektleitern und den Projektkoordinatoren Interviews in Kleingruppen anhand halbstandardisierter Leitfäden. Zur Ermittlung der Fakten, die im Prozess der Selbststabilisierung eines Projektes wirksam sind, haben sich vorstrukturierte und offen geführte Einzel- und Gruppeninterviews gut bewährt.

Die Interviews wurden jeweils von zwei oder drei Interviewern durchgeführt. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet. Eine vertrauliche Behandlung der Daten und eine Anonymisierung bei der Veröffentlichung der Ergebnisse wurde zugesichert und wird gewährleistet.

Aufgrund der Mitschriften und der Tonbandaufzeichnungen wurde über jedes Interview ein Protokoll angefertigt. Es werden also keine Transkriptionen vorgenommen, sondern es kommt darauf an, solche Ergebnisse, wie die aus den strukturierten Interviewgesprächen, als sinnliche Wahrnehmung einer realen Situation zu betrachten.

Der Protokolltext musste von den Interviewern genehmigt werden. Den Interviewten wurde ihr jeweiliges Protokoll zugesandt; eventuelle Korrekturen wurden von uns berücksichtigt. Diese Protokolle sind das Ausgangsmaterial für die Analyse in systematischer Absicht.

In diesem ersten Zwischenbericht zum BLK – Programm Lebenslanges Lernen haben wir das Phänomen des selbstgesteuerten Lernens zu beschreiben und zu erklären. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens erhält seinen eindeutigen Sinn erst im Rahmen einer – möglichst umfassenden – Theorie: diese ist, wie gezeigt, die Synergetik, die Theorie der Selbstorganisation. Im Rahmen dieser umfassenden Sichtweise erweist sich selbstgesteuertes Lernen als Informationsgewinn unter Rahmenbedingungen, die dokumentiert werden können und als mehr oder weniger stabile „Lerngestalt“, erkennbar an einer Kraft der Selbststabilisierung (Kohärenz), von Praktiken (Pragmatik), Funktionen dieser Praktiken (Semantik) und Struktur (Syntaktik).

Alle dokumentierten Fakten, welche die Projekte des Programms Lebenslanges Lernen betreffen und die uns bis zum Zeitpunkt dieser Berichterstattung zur Kenntnis gekommen sind, haben wir zum

Zwecke der Erklärung der dieses Programm betreffenden Selbststeuerungsphänomene projektbezogen berücksichtigt.

Den Katalog der Leitfragen zum Thema Selbstgesteuertes Lernen („E 1-4“ vgl. Anhang A1) haben wir in diesem ersten Zwischenbericht, in dem es uns primär um die Erklärung der Selbststeuerung als Selbststabilisierungsphänomen geht, den wahrgenommenen Phänomenen zugeordnet. Eine explizite Beantwortung wäre gegenwärtig erst zum Teil möglich. Zudem wäre es nicht möglich, die Phänomene der Selbststeuerung zu erklären wenn nur die Einzelfragen je für sich beantwortet würden.

Die grauen Flächen in der folgenden Darstellung (Abb. 3.1.1) zeigen das Feld in diesem Evaluationsschwerpunkt, in dem sich diese Zuordnungen bewegen.

Leitfragen	Entwicklungen/Veränderungen in Bezug zum lebenslangen Lernen								
					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zur <b>Kategorie E</b> „selbstgesteuertes Lernen“				
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung/Probleme/Hindernisse / Grenzen
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
<b>Nutzer</b>	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1
<b>Pädagogischer Dienstleister</b>	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2
<b>Lernorganisation</b>	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3
<b>Rahmenbedingungen</b>	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4

Abbildung 3.1.1: Darstellung des Evaluationsfeldes für den Schwerpunkt „selbstgesteuertes Lernen“

Mit zunehmendem Vorwissen im Verlaufe des Forschungsprogramms wird sich erweisen, dass eine differenzierte Beantwortung der Leitfragen immer besser möglich wird; zugleich aber wird sich zeigen, dass sie ihren Sinn erst dadurch gewinnt, dass die Antworten sich als zusätzliche Erklärungen des Erfolgs der Modellprojekte und der dort Lernenden und Lehrenden erweisen: als stabilisierende oder als beeinträchtigende Faktoren.

In den verschiedenen Projekten lassen sich typisierend drei unterschiedliche Formen von Herangehensweisen an das Phänomen Selbststeuerung erkennen:

Ein Teil der Projektteams (unter anderem Projektleiter<sup>3</sup>, Projektkoordinatoren, regionale wissenschaftliche Begleitung) zeichnet sich durch ein punktuelles Zusammentreffen zwischen den Projektteilnehmern und dem jeweiligen Projektteam aus, etwa bei der Verteilung von Fragebogen, oder bei Arbeitstreffen mit den betreuten Projekten, die vom Projektteam vorbereitet und durchgeführt werden. Selbststeuerungsphänomene entstehen hier, soweit bisher erkennbar, jeweils getrennt für das Projektteam und die Projektteilnehmer („getrennt verlaufende Selbststeuerung bei dem Projektteam und den Projektteilnehmern“).

In einer zweiten Gruppe von Projekten schreibt das Projektteam den betreuten Projekten präzise Lernaufgaben und Entwicklungsschritte vor, von denen es annimmt, dass mit Hilfe dieser eher fremdgesteuerten Vorgaben Selbststeuerungsprozesse freigesetzt werden können („Selbststeuerung durch Fremdsteuerung“).

Schließlich gibt es eine Kategorie von Projekten, die durch eine ständige Kooperation und eine dadurch mögliche flexible gemeinsame Entwicklung von Projektteam und Projektteilnehmern gekennzeichnet ist. In diesen Projekten zeigt sich bereits im Ansatz ein allen Beteiligten gemeinsamer Selbststeuerungsprozess („Selbststeuerung als Synergetik“).

In dieser heuristischen Einteilung liegt keine wertende Stellungnahme, denn das von uns als Erfolgskriterium geltende Merkmal: Kohärenz und Korrespondenz, beziehungsweise gelingende Optimierung von Erstmaligkeit und Bestätigung in den Lernprozessen, gilt für alle drei Varianten.

Aufgrund der uns vorliegenden Informationen gibt es eine Reihe von Projekten die es uns nicht erlauben, Aussagen über Aspekte der Selbststeuerung im pädagogischen Handeln zu treffen. Diese können daher auch nicht einer der skizzierten Formen der Selbststeuerung zugeordnet werden.

### *3.1.1.1 Getrennt verlaufende Selbststeuerung bei dem Projektteam und den Projektteilnehmern*

#### *3.1.1.1.1 Das Projekt 5, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001*

### **Organisation und Vorgehen (E2/F2 und E3/F3)**

Das Projekt 5 unterteilt sich in zwei Teilprojekte. Das Projekt 5a dient der Datensammlung, das Projekt 5b ebenso, doch kommt hier der Aspekt hinzu, dass die Zielgruppen (Lehrerfortbildner und

---

<sup>3</sup> Trotz häufig zu beobachtender anderer Gepflogenheiten haben wir in diesem Bericht für alle zur Sprache kommenden Personen die maskuline Kennzeichnung gewählt. Damit ist eine Diskriminierung femininer Kennzeichnungen weder beabsichtigt, noch glauben wir sie faktisch vollzogen zu haben. Vielmehr sind wir der Ansicht, dass unsere Entscheidung trotz aller möglichen entgegenstehenden Argumente noch immer am besten geeignet ist, die Lesbarkeit des Textes zu garantieren.

Schulpsychologen) Veränderungsträger sind. Somit können sich in diesem Teilprojekt, durch die Forschung angeregt, Systemveränderungen entwickeln.

Die regionale wissenschaftliche Begleitung für die Projekte 5a und 5b setzt sich aus dem Projektleiter und drei Projektkoordinatoren zusammen.

Der Projektleiter ist für beide Projekte verantwortlich, liefert die theoretische Grundlage, bietet den Projekten und den Mitarbeitern Orientierung und steht seinen Mitarbeitern jederzeit als Mentor, Ansprechpartner und Supervisor zur Verfügung, lässt diesen zugleich größtmögliche Freiräume in der Projektausgestaltung. Der Projektleiter setzt Impulse und sorgt durch das Abhalten von Teamsitzungen für einen Austausch der beiden relativ eigenständigen Projekte. Die Zusammenführung der Projekte steht am Anfang und ist für das Jahr 2002 geplant.

Alle vier Wochen gibt es ein Treffen der regionalen wissenschaftlichen Begleitung. Der zeitliche Aufwand, der für Verwaltungstätigkeiten anfällt, wird teilweise als Belastung empfunden. Die begrenzten finanziellen und zeitlichen Bedingungen der Projekte erschweren die Arbeit, beispielsweise im Hinblick auf die Pflege entstandener Kontakte.

Beide Projekte betreiben eine intensive Öffentlichkeitsarbeit, pflegen vielfältige Kontakte und bemühen sich jeweils für sich um eine Vernetzung mit Projekten, die sich an ähnlichen Themen orientieren. Es gibt eine studentische Hilfskraft, die beiden Projekten unterstützend zur Verfügung steht.

#### **Kontakte, Erhebungen und erste Befunde (E1/F1 und E2/F2 und E4/F4)**

Zwei Projektkoordinatoren übernehmen für das Projekt 5a die Projektausgestaltung; sie sorgen mit hohem Engagement und unter Nutzung vielfältiger Kontakte für eine effiziente Datenerhebung und Auswertung.

Das Projekt 5a hat eine Fragebogenerhebung abgeschlossen und kümmert sich um die Auswertung der Daten. Die Projektkoordination des Projektes 5a arbeitet an einem Tag der Woche gemeinsam in der Universität, so dass ein Austausch ermöglicht wird.

Die Teilnehmer am Projekt 5a kooperierten bisher gut mit der Projektkoordination und zeigten bisher großes Engagement.

Es gibt eine Bereitschaft, weiterhin an den Fragebogenerhebungen teilzunehmen und auch Interesse am weiteren Verlauf der Studie und an deren Ergebnissen. Die Ergebnisse der Fragebogenauswertungen zeigen, dass Lerner Schwierigkeiten haben, sich zum selbstgesteuerten Lernen zu motivieren.

Der Projektkoordinator des Projektes 5b kümmert sich, seinem Auftrag entsprechend, um die organisationale und personelle Qualifizierung im Bereich Qualität und um das Zusammenwachsen der beiden Berufsgruppen Lehrerfortbildner und Schulpsychologen. In diesem Rahmen übernimmt er eine Moderatoren-, Dozenten- und Trainerfunktion. Im Projekt 5b sind die Schulpsychologen und die Lehrerfortbildner teils über Verbände international mit Kollegen vernetzt. Die Teilnehmer nehmen aus eigenem Interesse an dem Projekt teil. Die Gruppen wachsen langsam zusammen.

Schwierigkeiten für die Teilnehmer sieht der Projektkoordinator des Projektes 5b zum einen hinsichtlich der notwendigen Motivation, die, obwohl die Teilnahme freiwillig ist, nicht immer gegeben ist, wie auch in fehlenden Strukturierungshilfen für die Lernprozesse. Ein Problem ist das traditionelle Rollen-

verständnis der Lehrpersonen: auch wenn die Lehrperson sich verändert hat, erwartet der Lernende das übliche Verhalten, was das Umsetzen von Neuem erschwert.

### **Zusammenfassende Erklärung des gegenwärtigen Zustands der Selbststeuerung**

Im Teilprojekt 5a ist die Entwicklung von Selbststeuerung nur auf Seite der Projektkoordination zu erkennen. Im Teilprojekt 5b zeigen sich Phänomene der Selbststeuerung bisher bei den Projektteilnehmern. Darüber hinaus ist das Bestreben nach Selbststeuerung gemeinsam für den Projektleiter und die Projektkoordinatoren beider Teilprojekte ersichtlich.

#### *3.1.1.1.2 Das Projekt 1*

### **Organisation und Vorgehen (E1/F1 und E2/F2)**

Das Projekt 1 findet im zweiten Durchlauf eines Weiterbildungsstudienganges an einer Universität statt.

Die Klientel, die in dieser zweiten Phase zusammenfindet, unterscheidet sich von der im ersten Durchgang, denn es sind nun wesentlich mehr Personen in dem Weiterbildungsstudiengang eingebunden, die bereits auf der Stufe von Multiplikatoren anzusiedeln sind. Insofern wurde die erst im dritten Jahr anzusprechende Klientel früher als geplant erreicht.

Bezüglich der Durchführungsphase der Qualifizierung haben sich innerhalb des Anschlussprojekts 1 einige zum Teil erhebliche Veränderungen ergeben. Die für diese Phase vorgesehene und auch realisierte Kooperation mit einem Volkshochschul-Verband sollte dazu führen, dass Absolventen der Multiplikatoren Ausbildung in diesem Verband Tätige weiterqualifizieren sollten. Diese etwa 13.000 Personen umfassende potentielle Klientel für die Multiplikatoren ist nun durch weitgehende Umstrukturierungsmaßnahmen seitens des Volkshochschul-Verbandes weggebrochen, da dieser seine bisherige Weiterbildung in ein Institut ausgegliedert und privatwirtschaftlich organisiert hat.

Für das Projekt bedeutet dies, dass neue Quellen, also weiterbildungswillige Institutionen oder Personen, gefunden werden müssen, die an der Qualifizierungsmaßnahme im Projekt 1 teilnehmen. Diesbezügliche Akquisitionen sind bereits im Gange.

### **Aktueller Stand und weiterreichende Ziele (E3/F3 und E4/F4)**

Das Netzwerk setzt in einem Bundesland an und soll erweitert werden. Im zweiten Durchgang des Modellversuchs gibt es bereits Teilnehmer aus anderen Bundesländern. Das Netzwerk stellt inhaltlich ein theoretisches und praxisbezogenes Know-how für Lehrende und Multiplikatoren, für didaktische Planungen und konkrete Projekte bereit. Diese basieren auf einer neuen didaktischen Konzeption, in der eine bestimmte Form von Selbststeuerung entwickelt ist und die Vorstellungen über die Gestaltung von Lernarchitekturen umfasst.

Ziel ist es, einen breiten Dozentenkreis und die verschiedenen Träger in der Erwachsenenbildung auf eine veränderte Form selbstgesteuerten Lernens vorzubereiten und einen situierten adäquaten Einsatz apersonaler Lernmedien zu ermöglichen. Die Teilnehmer sollen befähigt werden, selbst didaktische Prozesse zu planen und zu gestalten, die die Selbstlernfähigkeit der Teilnehmer stärken

und die Lernaktivität bei den Teilnehmern in der Erwachsenenbildung erhöhen. Das heißt die Teilnehmer erhalten Einblick in professionell geplante und umgesetzte Konzepte sowie konkrete didaktische Instrumente.

Das Netzwerk richtet sich an Personen, die als Experten für Erwachsenenbildung bzw. als Experten der Lehre für verschiedene Fächer in der Erwachsenenbildung tätig sind. Die Kompetenz zur Teilhabe an dem Netzwerk liegt im Know-how zur Entwicklung von Selbstlernarchitekturen, zur Prozesssteuerung von Selbstlernprozessen und zur Lernberatung als ein Element des gesamten Settings.

Die ins Netz gestellten Materialien (Selbstlernarchitekturen, methodische Gestaltungselemente und Instrumente) werden von der Universität geprüft. Es findet also eine Qualitätskontrolle statt.

### **Zusammenfassende Erklärung des gegenwärtigen Zustands der Selbststeuerung**

Das Projekt ist auf Selbststeuerung durch Fremdsteuerung angelegt. Professionell geplante Konzepte und konkrete didaktische Instrumente werden den Teilnehmern zur Umsetzung vorgegeben. Durch den Wegfall der bisherigen Klientel fehlen zur Zeit die Umsetzungsmöglichkeiten. Daher erweist sich dieses Projekt als ein Projekt, das der Kategorie der getrennt verlaufenden Selbststeuerungsvorgänge zuzuordnen ist. Gegenwärtig wird ein neuer Teilnehmerkreis akquiriert, so dass über die Selbststeuerung der Teilnehmer zur Zeit keine Aussagen möglich sind.

#### *3.1.1.2 Selbststeuerung durch Fremdsteuerung*

##### *3.1.1.2.1 Das Projekt 21*

### **Organisation und Vorgehen (E2/F2)**

Das Projekt 21 versteht sich als ein maßgeschneidertes Entwicklungsprogramm für die Bildungseinrichtung Schule, das gleichzeitig unter prozessbegleitender Forschung evaluiert wird.

Das Interesse des Projektteams liegt in der Feldforschung. Für die Schulen sieht das Projektteam das Interesse darin, die eigene Entwicklung weiterzuführen.

Im Moment arbeitet das Projektteam an einem Fragebogen, der in allen Schulen des Projektes eingesetzt werden soll und in dem es auch um die Frage von Selbststeuerungselementen, die sich am Unterricht beobachten lassen, gehen soll.

Außerdem betreibt das Projektteam in der ersten Phase teilnehmende Beobachtungen in den Schulen; das Projektteam entwickelt derzeit eine Kurzanleitung für die Nutzung der EDV-Vernetzung an Schulen.

### **Finanzierung (E2/F2)**

Die Mittel des Projektteams sind hauptsächlich für die wissenschaftliche Begleitforschung vorgesehen; das Projektteam investiert nicht in die Kooperation der Schulen untereinander, bietet jedoch kostenlos Lehrerfortbildungen an.



### **Teilnahmebedingungen (E1/F1 und E2/F2)**

Das Projektteam verlangt eine explizite Formulierung eines konkreten Interesses, erst dann kommt es mit einer Schule zusammen und vereinbart ein gemeinsames Fort- oder Weiterbildungsprogramm, das dann beiden Seiten gerecht werden soll.

### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E2/F2 und E4/F4)**

Die Schulen sind zur Zeit noch sehr stark mit ihren eigenen Projektstarts beschäftigt; der Austausch zwischen dem Projektteam und den Schulen findet bereits auf der Ebene von Arbeitstreffen statt. Darüber hinaus gibt es keinen Austausch untereinander.

Nach Einschätzung des Projektteams verändert sich die Schule als „pädagogische Einheit“ in der und durch die Projektarbeit erheblich. Das Kommunizieren von Ergebnissen nach innen löst soziale und strukturelle Veränderungen in den am Projekt beteiligten Schulen aus. Daraus ergeben sich schulinterne Diskussionen über Bildungsfragen.

### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E1/F1 und E4/F4)**

Im Rahmen regelmäßiger Arbeitstreffen, die für alle Beteiligten offen sind, konfrontiert das Projektteam die Lehrer mit konkreten Fragen. Hierbei müssen die Lehrer zwischen ihren eigenen idealisierten Ansprüchen an Unterricht und dem tatsächlichen Unterricht Stellung beziehen. Sofern die Diskussion sich ausschließlich auf den Aspekt der Selbststeuerung konzentriert, fällt es manchen Lehrern schwer, auch andere Dimensionen des Lernens im Blick zu behalten; dabei geht es letzten Endes darum, dass die Lehrer ihren eigenen Ansatz des Lehrens im Hinblick auf Selbststeuerung weiterentwickeln können. Es gab Schulen, die bereits sehr konstruktiv mit diesen Fragen umgegangen sind.

Nach Aussage des Projektteams ist dieses Projekt stark abhängig von den an der jeweiligen Schule vorherrschenden Hierarchien. Eine entscheidende Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die jeweilige Schulleitung; von ihr ist es weitgehend abhängig, ob die Lehrer für die Mitwirkung im Projekt von Verwaltungsaufgaben entlastet werden.

### **Zusammenfassende Erklärung des gegenwärtigen Zustands der Selbststeuerung**

Eine Vernetzung der Schulen untereinander und mit dem Projektteam ist nicht erkennbar. Deutlich wird dagegen der Input, den das Projektteam in jede einzelne Schule gibt, wodurch jeweils unterschiedliche Reflexions- und Veränderungsprozesse eingeleitet und ausgelöst werden. Dies deuten wir als Selbststeuerung durch Fremdsteuerung. Dem Projektteam geht es im Wesentlichen darum, die unterschiedlichen Steuerungsvorgänge in den einzelnen Schulen zu dokumentieren und zu erklären. Hierin und in den unterschiedlich verlaufenden Entwicklungsprozessen in den einzelnen Schulen zeigt sich eine Tendenz zu getrennt verlaufenden Selbststeuerungsprozessen in der Forschung und in der pädagogischen Praxis.

### 3.1.1.2.2 Das Projekt 18, Untersuchungszeitpunkt Frühjahr 2001

#### **Organisation und Vorgehen (E2/F2 und E3/F3)**

Das Projekt 18 entwickelt, implementiert und evaluiert ein Organisationsentwicklungskonzept zur Förderung des selbstorganisierten, lebenslangen Lernens in drei beteiligten Unternehmen.

Das Projektteam, hier die regionale wissenschaftliche Begleitung, setzt sich zum Zeitpunkt des Erstbesuches aus der Projektleitung und einer Projektkoordinationsstelle zusammen. In diesem Rahmen werden für die drei Teilprojekte Workshops zum Thema Selbststeuerung konzipiert und durchgeführt.

Die Hauptinhalte des Projektes sind die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens in betrieblichen Kontexten, die Qualifizierung der entsprechenden Mitarbeiter und deren Einsatz als Multiplikatoren. Auf einer pädagogischen und lerntheoretischen Basis soll selbstorganisiertes Lernen erfasst und gefördert werden. Es sind Qualifizierungsmaßnahmen, Workshops, Fragebogen, Interviews und Zertifizierungen geplant. In den Workshops soll ein erster Impuls gegeben und es sollen Methoden, Techniken und Strategien des selbstgesteuerten Lernens vermittelt werden. Die regionale wissenschaftliche Begleitung erhofft sich, der jeweiligen Organisation Impulse zu geben, um zukünftig Selbstlernzentren einzurichten, ein Intranet mit Learnboards zu installieren sowie den Expertenaustausch zu unterstützen.

#### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E2/F2 und E4/F4)**

Das Projekt wird getragen von der Projektkoordination, die den Kontakt zu den Unternehmen herstellt, sich an der konzeptionellen Ausarbeitung beteiligt sowie die gesamte Organisation, die Planung und die Gesprächsführungen übernimmt. Stabilisierend wirkt, dass die regionale wissenschaftliche Begleitung auf vorhandene Ressourcen zurückgreifen kann, zum Beispiel auf einen im Rahmen eines DFG - Projektes in mehrjähriger Arbeit entwickelten Fragebogen. Zwei der drei Teilprojekte praktizieren bereits zum Teil Selbstorganisation, die von der wissenschaftlichen Begleitung beobachtet werden kann; dies wird als vorteilhaft angesehen. Beeinträchtigende Faktoren sind die Schwierigkeit, weitere Firmen für die Mitarbeit zu gewinnen; auch sind die bereits akquirierten Unternehmen nicht bereit das ursprüngliche Konzept in das Projekt zu übernehmen, sondern nur die für das jeweilige Unternehmen relevanten Aspekte zu nutzen. Die knappen Mittel beeinträchtigen die Arbeitsbedingungen des Projektteams.

#### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E1/F1 und E4/F4)**

Der Kontakt zu den drei Teilprojekten wird aufrechterhalten. Die Teilnahme eines Teilprojektes ist noch nicht vollständig gesichert. Die Nutzung interner Projekte bei zwei Teilprojekten sowie deren Integration in das Gesamtprojekt wirkt ebenso stabilisierend, wie die Tatsache, dass in zwei Teilprojekten die hierarchischen Strukturen schon größtenteils abgebaut sind; sie gleichen schon Netzwerken. Als beeinträchtigende Faktoren lassen sich benennen, dass der Abbau hierarchischer Strukturen bei zwei Teilprojekten nicht bedeutet, dass auch das Denken etwa der Mitglieder des Betriebs-

rats bereits eine Wandlung erfahren hat sowie, dass die Unternehmen entscheiden, inwieweit sie sich auf Vorschläge der regionalen wissenschaftlichen Begleitung einlassen.

### 3.1.1.2.3 Das Projekt 18, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001

#### **Organisation und Vorgehen (E2/F2 und E3/F3)**

Das Projekt 18 entwickelt, implementiert und evaluiert ein Organisationsentwicklungskonzept zur Förderung des selbstorganisierten, lebenslangen Lernens in drei beteiligten Unternehmen.

In der regionalen wissenschaftlichen Begleitung, das heißt im Projektteam, hält der Projektkoordinator die Fäden des Projektnetzwerks in der Hand; er leitet die Mitarbeiterinnen an und verbindet deren Tätigkeit mit den jeweiligen Dissertationsvorhaben, er setzt das theoretische Konzept in die Praxis um, hält die Kontakte zu den Teilprojekten aufrecht, koordiniert Teamsitzungen und sorgt für die bürokratische und verwaltungstechnische Abwicklung der Projekte.

Der Projektleiter liefert das theoretische Fundament (Zwei-Schalen-Modell); die zwei Mitarbeiterinnen besuchen die drei Teilprojekte, führen Interviews und dokumentieren diese. Die Sekretärin des Instituts übernimmt einen Teil der Verwaltungstätigkeiten.

#### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E2/F2 und E3/F3 und E4/F4)**

Die Stabilität des internen Projektaufbaus wird getragen durch die lange und gute Zusammenarbeit zwischen dem Projektleiter und dem Projektkoordinator sowie die Fähigkeit des Projektkoordinators zur Auswahl und Integration weiterer Mitarbeiter und zur Delegation von Teilaufgaben im Rahmen des Projektes. Des Weiteren trägt die hohe Identifikation der regionalen wissenschaftlichen Begleitung mit dem Projekt (die Verbindung mit Dissertationen und damit die Akzeptanz des hohen Arbeitsaufwands sowie das Nutzen von Vorarbeiten zu diesem Thema und von Synergieeffekten im Zusammenhang mit anderen Projekten) zur Kohärenz bei.

Stabilisierend wirkt, dass das Thema für die regionale wissenschaftliche Begleitung von immenssem Interesse ist; es ist viel Vorarbeit geleistet worden, was die Möglichkeit zu Synergieeffekten ebenso bietet, wie die Mitarbeit in anderen thematisch verwandten Projekten.

Beeinträchtigend wirkt der sehr hohe Anteil der Verwaltungstätigkeit im Rahmen des Projektes. Im Moment ist die Arbeit noch zu bewältigen, doch sollte das eine oder andere Unternehmen hinzukommen, wird dies ein Problem. Zu geplanten Weiterbildungen fehlt meist die Zeit.

Die regionale wissenschaftliche Begleitung führt Qualifizierungsmaßnahmen durch, um die Selbstlernfähigkeit der Projektteilnehmer zu trainieren. Sie plant Trainerschulungen, Lernbersaterschulungen und Kurse zum Selbstlernen; noch im Jahr 2001 werden Trainerqualifizierungen für Anfänger stattfinden; im ersten Quartal des Jahres 2002 werden Kurse für fortgeschrittene Trainer sowie Kurse zum selbstorganisierten Lernen angeboten.

In einem Workshop mit unter anderem den drei beteiligten Unternehmen wird anhand praxisbezogener Überlegungen das Thema selbstgesteuertes lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt behandelt und somit gefördert.

In einem Teilprojekt soll in Workshops das Verständnis für selbstgesteuertes Lernen entwickelt werden. Die zukünftigen Dozenten eines Teilprojektes sollen in den Workshops lernen, Seminare und Kurse zu entwerfen und durchzuführen; ein weiteres Schulungsziel ist, dozentenorientierten Unterricht zu vermeiden. Die meisten der zukünftigen Dozenten sind einen klassischen verschulten Unterricht gewohnt; die Funktion der Kurse ist es demgegenüber, „Learning-by-Doing“ zu ermöglichen, also zu lernen, wie man sich auch ohne Dozenten Inhalte erschließen kann. Ein weiteres Ziel ist es, dass die Teilnehmer lernen, wie man sich Inhalte erschließt, beispielsweise, wie man Informationen aus dem Internet und aus Handbüchern beschafft und wie man Wesentliches von Unwesentlichem trennt. Zudem sollen Kreativitätstechniken erworben werden, Lernziele definiert werden und man soll lernen, das Gelernte zu reflektieren, um Probleme konkret zu bestimmen und zu lösen.

Für die Leitung eines Teilprojektes ist der Abbau von Beamtenmentalität eine Primärmotivation, für die regionale wissenschaftliche Begleitung der Aufbau von Selbstorganisation. 75% der Befragten eines Teilprojektes sagen, dass sie ihre Selbstlernkompetenz verbessern wollen; dem wird Rechnung getragen.

Es ist ein Ziel des Projektteams, selbstgesteuertes Lernen mit Lernpartnern in Freiräumen zu ermöglichen, die man sich während der Arbeitszeit schafft; ein weiteres Ziel ist es, das eigentliche Lernen außerhalb der Seminare stattfinden zu lassen, um das Zusammentreffen in den Kursen für den Austausch zu nutzen.

### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E1/F1 und E2/F2 und E4/F4)**

Eine Korrespondenz zu den Rahmenbedingungen (den Teilprojekten) ist noch erkennbar. Von Seiten des Projektkoordinators wird alles getan, um die Beziehungen zu den beteiligten Unternehmen zu stabilisieren und weitere Unternehmen zu akquirieren.

In den Unternehmen gibt es in unterschiedlicher Intensität Widerstände; ein Teilprojekt stagniert momentan. Bei einem weiteren Teilprojekt wird die Evaluation teilweise beeinträchtigt. Die begrenzten finanziellen Mittel des Projektes erschweren die Arbeit der regionalen wissenschaftlichen Begleitung. Wegen der mangelhaften technischen Ausstattung des Projektes - es gibt keine Investitionsmittel - werden die benötigten Gerätschaften aus älteren Projekten bezogen.

Zu den stabilisierenden Faktoren zählen, dass die breite Diskussion über Konzepte des lebenslangen Lernens und des Wissensmanagements das Interesse bei zu akquirierenden Unternehmen weckt und dass alle Teilnehmer an den Projekten auf freiwilliger Basis mitarbeiten. Positiv ist auch, dass sich die Infrastruktur der Teilprojekte zu verändern beginnt; es wird erörtert „Tearooms“ einzurichten, da in den Interviews festgestellt wurde, dass die Mitarbeiter gern miteinander lernen und arbeiten; sie möchten einen regelmäßigen Austausch miteinander pflegen.

Es gibt Überlegungen zur Zertifizierung; drei Viertel der Befragten wünschen sich zumindest eine Bescheinigung, die zum Nachweis der Personalakte beigefügt wird und sich möglicherweise positiv auf die Karriere auswirken kann; die Zertifizierung steht zwar nicht im Zentrum des Projektes, aber sie entspricht offensichtlich dem Interesse der Teilnehmer.

### **Zusammenfassende Erklärung des gegenwärtigen Zustands der Selbststeuerung**

In den Kontakten des Projektteams zu den Teilprojekten überwiegen intentionale, didaktische und methodische Interventionen in der Absicht, die Selbststeuerungsfähigkeit der Projektteilnehmer zu fördern. Insofern weist das Projekt eine Tendenz zur Selbststeuerung durch Fremdsteuerung auf. Allerdings sind auch Tendenzen zur Selbststeuerung als Synergetik im Ansatz erkennbar.

#### *3.1.1.2.4 Die zwei Projekte 4 und 12, Untersuchungszeitpunkt Frühjahr 2001*

### **Organisation und Vorgehen (E2/F2)**

Der Projektleiter und die Projektkoordination vertreten gemeinsam ein theoretisches Konzept. Für beide Projekte sind sie Präskriptoren von Theorie und Praxis, wobei sich die Projektkoordination um Kommunikation, Koordination und Dokumentation kümmert.

### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E2/F2 und E3/F3)**

In der Grundschule sowie in der Hauptschule sollen die Lehrer für Fragen des lebenslangen Lernens sensibilisiert werden, aber auch mit Strukturen vertraut gemacht werden, die aus einer wissenschaftlichen Perspektive hilfreiche und tragende Momente für das lebenslange Lernen sind. Als Grundorientierung sollen in dieses Projekt stärker kognitiv orientierte Lernstrategien, motivationale Komponenten, Selbstregulation und auch Metakognitionen zur bewussteren Steuerung einfließen.

Die regionale wissenschaftliche Begleitung setzt bei den beteiligten Schulen Lernprozesse in Gang und bemüht sich diese zu stabilisieren. Die Lehrkräfte sollen aus einer wissenschaftlichen Perspektive für das Wesentliche des lebenslangen Lernens sensibilisiert werden. Hierfür wurden Trainings abgehalten und es wurde Material zur Wahrnehmung von Motivation und zu den Bedingungen für die Wahrnehmung von Motivation ausgegeben. Die regionale wissenschaftliche Begleitung wird versuchen, Motivationen zu steigern und Potentiale aufzuzeigen, um das System Schule in Bewegung zu bringen und weitere Schulen zur Veränderung zu motivieren.

Die regionale wissenschaftliche Begleitung geht nach einem verbindlichen Plan vor, der verschiedene Stufen vorsieht (Auftaktveranstaltung/Aufwärmphase, Diagnosephase). Im ersten Jahr liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der Selbstreflexionskompetenzen der Lehrer im schulischen aber auch im Freizeit - Bereich und auf dem Wissensaufbau.

### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E1/F1 und E2/F2 und E4/F4)**

Das Projekt 4 ist zum Untersuchungszeitpunkt Frühjahr 2001 noch nicht angelaufen, daher ist eine Korrespondenz zu diesem Projekt nicht erkennbar.

Eine Korrespondenz zu dem Projekt 12 ist bereits erkennbar. Sie wird durch die Projektkoordination gewährleistet, die Schulbesuche durchführt, als Schulkoordinatorin hilft, differenziert vorzugehen, die Lehrer in der Zielfindung und in der Einarbeitung in die theoretischen Hintergründe unterstützt, die Teilnehmer motiviert und Gespräche anbietet. Die Projektkoordination bemüht sich, nicht zu viel einzugreifen.

Die Schulen haben sich dazu verpflichtet, zielorientiert zu arbeiten, Kooperationen zu pflegen und an den regelmäßigen Treffen teilzunehmen. Einige Schulen treffen sich bereits seit einiger Zeit, taten dies auch schon, bevor sie mit diesem Projekt begonnen hatten und bearbeiten spezifische Themen. Diese Schularbeitsgruppen haben für sich Ziele schon definiert und die übergeordneten Ziele übernommen.

#### *3.1.1.2.5 Die zwei Projekte 4 und 12, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001*

### **Organisation und Vorgehen (E2/F2 und E3/F3 und E4/F4)**

Der Projektleiter vertritt das Konzept eines gemäßigten Konstruktivismus. Um Selbststeuerung zu ermöglichen, werden auch Instruktionen eine Rolle spielen, die Schülern und Lehrern in ihren Lernprozessen Unterstützung geben. Es wird versucht werden, die subjektiven Theorien der Lehrkräfte aufzubrechen. Motivationsfördernde Arbeitsmethoden und kognitive Kompetenzen sollen die Fähigkeit der Lehrer sensibilisieren, die Fähigkeiten der Kinder differenziert wahrzunehmen und einzuschätzen und einen Wandel von der Leistungsorientierung hin zur Lernorientierung zu fördern. Durch klarere Zieldefinitionen soll die Kooperation zwischen der regionalen wissenschaftlichen Begleitung und den Projektteilnehmern unterstützt und verstärkt werden. Die Kooperation mit den Schulen, den Schülern und den Lehrern ist ein wichtiger Projektgedanke, aus dem sich ein Praxis-Wissenschafts-Dialog entwickeln soll.

Der Projektleiter hat eine formale und übergeordnete Funktion inne und liefert das theoretische Fundament. Die langjährige Zusammenarbeit zwischen dem Projektleiter und der Projektkoordination des Projektes 12 ist von einem gemeinsamen theoretischen Wissen und gemeinsamen Überzeugungen geprägt. Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Projektkoordinatoren ist durch die wechselseitige Ergänzung des wissenschaftlich-theoretischen Wissens der Projektkoordination des Projektes 12 und des pädagogisch-praktischen Wissens der Projektkoordination des Projektes 4 geprägt.

Durch die persönlichen Fähigkeiten der beiden Projektkoordinatoren, die mit psychologischer Empathie, pädagogischer Erfahrung und pädagogischem Geschick ihre jeweiligen Vorteile nutzen, wird die Projektarbeit stabilisiert, indem der theoretische Hintergrund durch die praktischen Erfahrungen ergänzt wird. Der Projektleiter überlässt die Projektorganisation und die projektinterne Kommunikation in großem Vertrauen der Projektkoordination des Projektes 12. Die Projektkoordinatoren gehen in bei-

den Projekten flexibel auf die jeweiligen Probleme ein. Beide gehen aufgrund der großen Unterschiede in den Schulen sehr sensibel mit den Projektteilnehmern um.

Die begrenzten finanziellen Mittel des Projektes erschweren die Arbeit der regionalen wissenschaftlichen Begleitung. Sie kann nur dadurch erfolgreich betrieben werden, weil das die regionale wissenschaftliche Begleitung tragende Institut die Projekte unterstützt.

### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E2/F2 und E3/F3)**

In beiden Projekten (4 und 12) sieht das Konzept vor, die Reflexion über schulisches und außerschulisches Lernen zu fördern sowie in Einzelfällen gezielt Hilfe anzubieten, wie etwa Trainings- und Förderkonzepte. Die Lehrkräfte sollen dahin geführt werden, sich selbst durch eine Verstärkung der Selbstreflexion als lebenslange Lerner zu verstehen und eine diagnostische Kompetenz zu entwickeln. Zudem soll der Unterricht weiterentwickelt werden, um grundlegende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu fördern.

Das Projekt 4 befindet sich in der Anfangsphase. Es sind neun Schulen (Klasse fünf bis neun/zehn) mit insgesamt etwa 1.300 Schülerinnen und Schülern sowie zwei bis drei Lehrern pro Schule beteiligt. Der pädagogische Ansatz der Projektkoordination des Projektes 4 liegt in einer Bestandsaufnahme der gegebenen Fakten. Bei Schülern und Lehrern ist sie bemüht, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzugreifen, um diese zu unterstützen. Sie ist darauf bedacht, dass sich aus den Projektteilnehmern eine Gruppe formiert. Die Projektkoordination des Projektes 4 dokumentiert die Ergebnisse des Erstkontaktes, der Schulbesuche und anderer Treffen und lässt den Projektteilnehmern dieses Material zukommen, um die Entwicklungen mitverfolgen und Phänomene in der Evaluation benennen und erklären zu können. Die Projektkoordination des Projektes 4 eignet sich theoretisches Fachwissen an, liest Fachliteratur und führt Gespräche mit der Projektkoordination des Projektes 12, bei denen sie von den wissenschaftlichen Kenntnissen der Projektkoordination des Projektes 12 profitiert.

Die Projektkoordination des Projektes 12 ist bestrebt, die Vielfalt der Ausprägungsmerkmale der Grundschulen miteinander zu verknüpfen, um mit einer Ergebnisdokumentation verallgemeinerbare Fakten für motiviertes selbstgesteuertes Lernen zu erhalten. Es sollen neue Unterrichtsformen entwickelt und schon vorhandene Unterrichtsformen weiterentwickelt werden. Hierfür sollen die vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrer aufgegriffen und unterstützt werden.

Abstrakte Begriffe, wie kognitive, metakognitive und motivationale Kompetenz, sollen im Laufe des Projektes 12 mit Inhalten gefüllt werden, um Selbstständigkeit und Selbststeuerung fassbarer zu machen. Zunächst werden Beispiele dokumentiert, um am Ende des Jahres 2001 einen Dimensionskatalog mit Operationalisierungen zum Thema „Analyse und Diagnose von (Lern-) Kompetenzen als Grundlage für lebenslanges Lernen“ zu erstellen. Anschließend soll der Unterricht daraufhin untersucht werden, wie man die im Dimensionskatalog zusammengestellten Ergebnisse umsetzen kann.

Die Projektkoordination des Projektes 12 gab zum Beginn des Projektes vorwiegend theoretische Impulse mit praktisch orientierten Leitfragen zur Förderung der selbstgesteuerten Arbeit in den Schulgruppen. Darüber hinaus wurden Unterstützungsmaterialien zur Förderung der Ergebnisdokumentation (z.B. Protokollbogen) ausgegeben. Darauf reagierten Projektteilnehmer mit Blockaden und

Widerständen. Diese konnten erst gelöst werden, nachdem auf einer Sitzung beschlossen wurde, zukünftig zielorientierter und eigenverantwortlicher zu arbeiten. Daraufhin bildeten sich regionale Gruppen, die themenorientiert arbeiten.

### **Bedeutung der Nutzer und Ihrer Lernorganisation für selbstgesteuertes Lernen (E1/F1 und E3/F3)**

Die Lehrer der Grundschule machten in der Betrachtung ihres eigenen Lernens teilweise schmerzhafte Erfahrungen. Es fiel ihnen schwer, selbstgesteuert und ergebnisorientiert an eigenen Schwerpunktthemen zu arbeiten. Die regionale wissenschaftliche Begleitung war darauf nicht vorbereitet und nicht in der Lage diese aufzufangen. Im Projekt 4 wird man gezielt darauf achten, die Lehrer in dieser Phase intensiver zu begleiten.

Die Lehrer werden nunmehr als Multiplikatoren eingesetzt. Sie tragen die Inhalte der Treffen in die Lehrerkollegien. Es hat sich eine Gruppe von drei bis vier Schulen formiert, die sich regelmäßig mit der Projektkoordination trifft und telefonischen Kontakt hält. Zwei Lehrer einer ersten Klasse des Projektes 12 haben sich zu einer Arbeitsgruppe zusammengeschlossen und besuchen sich gegenseitig im Unterricht, um sich über ihre Ziele klar zu werden.

### **Zusammenfassende Erklärung des gegenwärtigen Zustands der Selbststeuerung**

Unter dem Aspekt der Selbststeuerung zeigt sich uns nach dem zweiten Untersuchungszeitpunkt eine ambivalente Tendenz. Einerseits sind deutliche Merkmale der Selbststeuerung durch Fremdsteuerung zu erkennen (Aufbrechen von subjektiven Theorien und Vermittlung von Lernstrategien durch kognitive, metakognitive, soziale und motivationale Theorien, Selbststeuerung durch Instruktion ermöglichen). Andererseits zeigen sich Ansätze zu einer integrierten Selbststeuerung zwischen den Projektkoordinatoren und den teilnehmenden Schulen.

#### *3.1.1.3 Selbststeuerung als Synergetik*

##### *3.1.1.3.1 Die zwei Projekte 7 und 17, Untersuchungszeitpunkt Frühjahr 2001*

### **Organisation und Vorgehen (E1/F1 und E3/F3)**

Das Projekt 17 besteht aus sechs Teams (Lerngruppen), die sich jeweils aus einer Gruppe von Schülern eines Gymnasiums, Studenten eines Fachbereichs einer Hochschule und Auszubildenden eines Unternehmens zusammensetzen. Der gemeinsame Auftrag ist, im Rahmen des Projektes ein Handbuch für selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln. Dieses Handbuch werden die Schüler, Studenten, Auszubildenden, Ausbilder und Lehrer in Kooperation produzieren und so die sechs Teams wieder in einem Netzwerk zusammenfassen.

Das Projekt 17 ermöglicht es, durch die Verbindung mehrerer Lernorte von den Erfahrungen wechselseitig zu lernen und die Rahmenbedingungen des eigenen Systems in Korrespondenz mit



anderen Systemen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Stabilisierend ist nicht nur die Existenz der jeweiligen Lerngruppe sondern auch die Bereitschaft der beteiligten Gruppen zur Zusammenarbeit.

### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E3/F3)**

Von den sechs Teilprojekten arbeiten zum Zeitpunkt des Erstbesuchs bereits drei zusammen.

Ein Teilprojekt beschäftigt sich beispielsweise mit der Förderung technischen Verständnisses, trägt zur Erhöhung der Studien- und Berufsorientierung bei und dient der Förderung bildungsbereichsübergreifenden Lernens, bei dem jeder seine jeweiligen Potentiale einbringen kann, um ein gemeinsames Produkt zu erstellen.

Durch die Verbindung mehrerer Lernorte soll in den Teilprojekten von den gegenseitigen Erfahrungen gelernt werden und es sollen die Rahmenbedingungen des eigenen Systems in Korrespondenz mit anderen Systemen reflektiert und weiterentwickelt werden.

### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E4/F4)**

Die so entstehende Vernetzung würde die gemeinsame Selbststeuerung ermöglichen, die zudem durch den Austausch zwischen den Lerngruppen und der Koordinationsstelle, das heißt dem Projektleiter, im Rahmen von Projektsitzungen gewährleistet ist.

### **Organisation und Vorgehen (E1/F1 und E2/F2 und E3/F3)**

Das Projekt 7 arbeitet an dem Auf- und Ausbau eines regionalen Netzwerkes, bestehend aus Schulen, Berufsschulen, Volkshochschulen, Betrieben und weiteren regionalen Einrichtungen.

Das Projektteam setzt sich aus der Projektleitung, dem Repräsentanten der regionalen wissenschaftlichen Begleitung und der Projektkoordination zusammen, wobei die Projektleitung das Projekt politisch absichert, Impulse bezüglich der allgemeinen Projektstruktur setzt und für regelmäßige Treffen des Koordinationsteams sorgt.

Der Repräsentant der regionalen wissenschaftlichen Begleitung sorgt für die Datenerhebung und dient der wissenschaftlichen Absicherung, der Projektkoordinator kümmert sich engagiert um die Umsetzung der erarbeiteten Elemente.

Das symbiotische Zusammenspiel zwischen Projektleitung und Projektkoordination trägt maßgeblich zum wechselseitigen Bezug zwischen Praktiken, Funktionen und Struktur bei. Mit hohem Engagement und großem Zeitaufwand erfüllt der Projektkoordinator die unterschiedlichen Erwartungen des Projektkoordinationsteams und der Teilprojekte. Er ist Ansprechpartner unter anderem für die Schüler, Lehrer und Eltern, er ist Initiator für die Einrichtung und die Verwendung von neuen Medien, er ermöglicht den Aufbau und die Etablierung von Netzwerken mit Hilfe neuer Medien; als Lehrer übernimmt er eine Moderatorenfunktion im Sinne des selbstgesteuerten Lernens und gewährleistet den Informationsfluss zwischen den Teilprojekten, dem Repräsentanten der regionalen wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung.

Dies ist ihm nur durch den Rückhalt möglich, den ihm der Projektleiter gewährt, der ihn einerseits durch politische Absicherung, andererseits durch die Vergewisserung, dass dem Leitgedanken der Selbststeuerung in den Teilprojekten entsprochen wird, unterstützt.

Die Steuerungsbogen bieten im Zusammenhang mit der eigenen Stärken- sowie Schwächenanalyse die Möglichkeit einer individuelle Selbstreflexion.

### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E3/F3)**

An dem Projekt sind ein Gymnasium, eine Haupt- und Realschule, eine Gesamtschule, eine Berufsschule, eine Stiftung zur Jugendbildung und eine Volkshochschule beteiligt. Weiterhin sind ein großes Industrieunternehmen, eine Universität, eine Sternwarte, ein Naturschutzzentrum und ein naturwissenschaftliches Zentrum beteiligt. Die Teilprojekte beruhen größtenteils auf der Freiwilligkeit der Teilnehmer und leisten im Rahmen ihrer jeweiligen Konzeption einen hohen Beitrag zum selbstgesteuerten Lernen. In diesen Teilprojekten lassen sich nur sehr wenige beeinträchtigende Faktoren benennen.

In einem Teilprojekt wird zwischen Lerngruppen unterschiedlicher Altersstruktur ein Austauschprozess initiiert, der wechselseitige Lernprozesse auslösen soll.

In einem anderen Teilprojekt wird durch die Präsentation der erarbeiteten Lerneinheiten im Internet eine Transparenz hergestellt, die es den Schülern erleichtert den eigenen Bildungsbedarf zu identifizieren, sich z.B. auch im Krankheitsfall mit Hilfe der Homepage über den Unterricht zu informieren sowie intensiver zu reflektieren. Ein Ziel ist, die Steuerung und Lösung der eigenen Probleme in der Lerngruppe zu fördern sowie den Erwerb von Eigenverantwortung zu unterstützen.

Ein anderes Teilprojekt zeigt einen hohen Anteil beeinträchtigender Faktoren. Über die Fortführung dieses Projektes wird noch entschieden. Die Tatsache, dass die Problematik erkannt wird und Schritte zur Nachsteuerung eingeleitet werden, zeugt davon, dass das Projektteam auch in diesem Fall auf die Aufrechterhaltung der Korrespondenz zu dem Teilprojekt achtet.

### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E4/F4)**

Stabilisierend wirkt, dass durch die Veröffentlichungen im Internet eine Transparenz entsteht, die auch das Lernklima im Elternhaus beeinflusst. Im Rahmen des Projektes wird die Kommunikation gefördert und der Lernkontext verändert sich; neue Motivationen entstehen, die eine wichtige Dimension für die Weiterentwicklung selbstgesteuerten Lernens darstellen.

Der Projektkoordinator weist auf das Problem hin, keine ausreichenden Räumlichkeiten zur Verfügung zu haben, sowie auf das Problem der zeitlichen Strukturierung des Unterrichts im 45 - Minuten - Takt. Beeinträchtigend kann auch die Heterogenität bei Lehrern und Schülern wirken. Durch die Transparenz im Internet sind Stigmatisierungen möglich; wenn Lernen und Lehren öffentlich wahrnehmbar ist, muss auch für die Reflexion in der Öffentlichkeit gesorgt sein.

### 3.1.1.3.2 Die zwei Projekte 7 und 17, Untersuchungszeitpunkt Herbst 2001:

#### **Organisation und Vorgehen (E1/F1 und E2/F2)**

In dem Projekt 17 arbeiten in sechs Teams Organisationsmitglieder von Gymnasien, Hochschulen und Unternehmen an verschiedenen Projektaufgaben mit dem gemeinsamen Ziel, in zwei Jahren ein Handbuch über das selbstgesteuerte Lernen zu erstellen. Das Projekt 7 arbeitet an dem Auf- und Ausbau eines regionalen Netzwerkes bestehend aus Schulen, Berufsschulen, Volkshochschulen und Betrieben.

Das Projektteam hat eine den jeweiligen Kompetenzen entsprechende Aufgabenteilung vorgenommen und eine reibungslos funktionierende Arbeitsorganisation etabliert. Ein wichtiger Bestandteil ist die Einbettung des Projektteams in die zuständige Behörde, insbesondere im Hinblick auf das Nutzen der organisationalen und personellen Ressourcen. Diese Art der Organisation ermöglicht die Bewältigung der großen Arbeitsbelastung und unterstützt das hohe Engagement der Mitarbeiter.

Der Projektleiter sichert die Projekte politisch ab, sorgt für ihre gute finanzielle Ausstattung, bindet sie in sein umfangreiches Netzwerk ein und unterstützt Transferleistungen zwischen den Projekten. Er gibt Impulse, engagiert sich in den Anfangsphasen der Projekte stark in deren Geschehen und zieht sich aus der Projektgestaltung zurück, sobald sich die Projekte stabilisieren. Er sorgt dafür, dass die Teammitglieder entsprechend ihren Kompetenzen und Aufgabenstellungen ihre Verantwortung wahrnehmen und achtet gleichzeitig auf die Praktiken, Funktionen und Struktur jedes einzelnen seiner Mitarbeiter in Korrespondenz zu ihren jeweiligen persönlichen Rahmenbedingungen; er interveniert bei Bedarf, um den Erfolg jedes einzelnen Teilprojektes zu gewährleisten und kümmert sich um regelmäßige Treffen des Koordinationsteams.

Der Repräsentant der regionalen wissenschaftlichen Begleitung sorgt für die Datenerhebung und Dokumentation und ist durch den Projektleiter für die wissenschaftliche Absicherung des Projektes 7 eingesetzt.

Die Projektkoordination des Projektes 17 nutzt ihren reichen pädagogischen Erfahrungsschatz (unter anderem an projektartigen Arbeitsformen) und kümmert sich um die Verzahnung ihrer sechs Teilprojekte unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens und die Erstellung eines Handbuches zu diesem Thema.

Der Projektkoordinator des Projektes 7 sorgt mit hohem Engagement für die Umsetzung der Projektleitlinien in den von ihm betreuten Teilprojekten. Er kümmert sich um die Öffentlichkeitsarbeit und die Vernetzung mit weiteren Projekten, die den seinen thematisch verwandt sind.

Im Vergleich zu der Auswertung des Erstbesuchsprotokolls der überregionalen wissenschaftlichen Begleitung sind der damals festgestellten Kohärenz lediglich einige Aspekte hinzuzufügen. Die im Erstbesuch beschriebene Kohärenz besteht weiterhin. Das symbiotische Zusammenspiel zwischen Projektleitung und Projektkoordination trägt maßgeblich zum wechselseitigen Bezug zwischen Praktiken, Funktionen und Struktur bei.

Mit hohem Engagement und großem Zeitaufwand erfüllt der Projektkoordinator des Projektes 7 die unterschiedlichen Erwartungen des Projektkoordinationssteams und der Teilprojekte. Er ist Ansprechpartner unter anderem für die Projektkoordination des Projektes 17, die Schüler, Lehrer und Eltern, er ist Initiator für die Einrichtung und Verwendung von neuen Medien, er ermöglicht den Aufbau und die Etablierung von Netzwerken mit Hilfe neuer Medien. Als Lehrer übernimmt er eine Moderatorenfunktion im Sinne des selbstgesteuerten Lernens und gewährleistet den Informationsfluss zwischen den Teilprojekten, dem Repräsentanten der regionalen wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung.

Neben seiner Tätigkeit als Projektkoordinator im Rahmen des Projektes 7, ist er außerdem noch Lehrer an einem Gymnasium, Koordinator des Hamburger Bildungsservers und pflegt eine Zusammenarbeit mit einer Begegnungsstätte; seine Doppelfunktion als Lehrer und Projektkoordinator stellt für ihn kein Problem dar.

Dies ist ihm nur durch den Rückhalt möglich, den ihm der Projektleiter gewährt, der ihn einerseits durch politische Absicherung, andererseits durch die Vergewisserung, dass dem Leitgedanken der Selbststeuerung in den Teilprojekten entsprochen wird, unterstützt. Weiterhin trägt der Projektleiter dafür Sorge, dass das große Engagement des Projektkoordinators des Projektes 7 nicht in eine Überlastungssituation mündet. Der Projektleiter setzt Zielvereinbarungen ein, um den Fortschritt der Projekte zu fördern.

Zwischen dem Projektkoordinator des Projektes 7 und dem des Projektes 17 findet ein regelmäßiger Informationsaustausch über die von ihnen jeweils zu koordinierenden Teilprojekte statt, was ein Zusammenwachsen des Projektteams ermöglicht.

### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E2/F2 und E3/F3 und E4/F4)**

Jedes der sechs Teams des Projektes 17 zeichnet sich durch eine Kooperation zwischen Schule, Betrieb und Hochschule aus. Die Teams tragen zur Erstellung eines Handbuchs zum selbstgesteuerten Lernen bei. Beeinträchtigende Faktoren sind wegen der Kürze der Laufzeit bisher kaum zu erkennen. Die Projekte sind finanziell und räumlich gut ausgestattet; beide haben erhebliche bildungspolitische Einflussmöglichkeiten.

Momentan entwickelt die Projektkoordination des Projektes 17 eine didaktische Konzeption für ein auf Selbststeuerung basierendes Seminar zum Thema des selbstgesteuerten Lernens.

In der Kontinuität und Langfristigkeit des Projektes sieht die Projektkoordination des Projektes 17 eine Chance, auch mit Hilfe der Evaluation aus Fehlern zu lernen und die Qualität der Kooperationen zu verbessern.

### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E1/F1 und E2/F2 und E3/F3 und E4/F4)**

Die Teilprojekte integrieren sowohl die Lernenden der jeweiligen Organisation als auch die Lehrenden; die Aufgabe der Lehrenden besteht in der Betreuung und Lernberatung der Teams.

Sowohl das Organisieren von gleichstarken Wettbewerbsteams als auch der Umgang mit den teaminternen Altersunterschieden wurden in einem Teilprojekt selbstorganisiert geregelt.

Der Austausch, auch über die Schaffung eines Bewusstseins für selbstgesteuertes Lernen, der außerhalb des Alltags stattfindet, ist sehr wichtig.

Die Teilnehmer eines Teilprojektes organisieren ihre Arbeitsabläufe und Zeitstrukturen selbständig und nutzen die jedem Team zugewiesenen Ressourcen in eigener Regie im Rahmen eines vorgegebenen Projektplans anhand von sogenannten Meilensteinen. Durch die Begegnung von Schülern, Studierenden und Auszubildenden im Prozess selbstgesteuerten Lernens bemüht man sich im Rahmen des Teilprojektes, das Interesse für fremde Lernstrategien zu wecken und neue Erfahrungen in der Steuerung des eigenen Lernens zu ermöglichen.

Die Teilnehmer eines weiteren Teilprojektes erweitern ihr Methodenrepertoire zur Informationsaneignung und -verarbeitung sowie zur Ergebnispräsentation und erarbeiten sich Strategien zur Steuerung ihres selbstständigen Lernens.

Die Projektkoordination des Projektes 17 stößt bei der Umsetzung fächerübergreifender Ansätze auf Schwierigkeiten, da Lehrkräfte unterschiedliche Vorstellungen über das selbstgesteuerte Lernen und die Ausgestaltung von Fächerverbindungen haben.

Das lebenslange Lernen ist für den Projektkoordinator des Projektes 7 ein unbestreitbarer Sachverhalt; er bemüht sich um die Anerkennung der Lernleistung, um die Motivation und den Erfolg der Teilnehmer zu steigern. In den Teilprojekten wird fächerübergreifend nach dem Lernfeldprinzip in heterogenen Lernteams gearbeitet.

Im Rahmen eines Teilprojektes werden Schulressourcen genutzt; die Verantwortung liegt jedoch bei den Schülern, die ihre Arbeit entsprechend eigenständig durchführen. Durch die schulinterne Ausbildung ist ein kompetenter Interessentenpool verfügbar; hier erweist sich die strukturelle Anbindung an die Schule als nützlich.

In einem Teilprojekt wird durch Erzählungen der Senioren Geschichte vom trockenen Unterrichtsfach zum begreifbaren Lebenshintergrund. Hier erfolgt außerdem ein Austausch zwischen Generationen. Dabei wurde den Senioren erstmals bewusst, dass auch sie in diesem Teilprojekt Lernende sind. Außerdem wünschen die Senioren mehr und regelmäßigeren Kontakt zu den Schülern.

In einem weiteren Teilprojekt erarbeiten Schüler selbstständig ein Unterrichtsthema und erstellen darüber ein Lernprogramm. Die Schüler schulten sich an der Lernsoftware selbst. Auf diese Weise werden sie an das selbstgesteuerte Lernen herangeführt.

In einem weiteren Teilprojekt geht es darum, Philosophieren zu lernen und bei öffentlichen Veranstaltungen mit ungeplanten Konfrontationen aus der Zuhörerschaft umzugehen.

Die Schule im herkömmlichen Sinne erschwert das selbstgesteuerte Lernen, beispielsweise die zeitliche Strukturierung des Unterrichtes (45-Minuten-Takt) erweist sich als problematisch. Andererseits eckt die Gestaltung des Unterrichtes in offener Form teilweise bei den Lehrern an; auch gibt es Widerstände seitens der Eltern.

### **Zusammenfassende Erklärung des gegenwärtigen Zustands der Selbststeuerung**

Allen Vorhaben in den Projekten 7 und 17 ist das Merkmal gemeinsam, dass Projektleitung, regionale wissenschaftliche Begleitung und Projektkoordination darauf bedacht sind, nicht direkt in die Vorgänge einzugreifen. Sie sind bestrebt, die Selbststeuerungsvorgänge dieser Vorhaben dadurch zu fördern, dass sie für günstige Rahmenbedingungen sorgen und das Geschehen dokumentieren und Selbstreflexion der Lernvorgänge anregen.

Während Phänomene der Selbststeuerung in Vorhaben des Projekts 7 teilweise bereits deutlich erkennbar und erklärbar sind, lassen sich die Selbststeuerungsvorgänge im Projekt 17 noch nicht deutlich wahrnehmen, weil die Projektteams erst am Beginn ihrer Zusammenarbeit stehen. Alle Teilprojekte arbeiten an der Erstellung eines Handbuchs zum selbstgesteuerten Lernen. Diese Arbeit lässt sich als Reflexion der eigenen Vorgehensweisen bezeichnen. Die Erfolge dieser Arbeiten können zur Zeit noch nicht beurteilt werden.

#### *3.1.1.3.3 Das Projekt 3*

### **Organisation und Vorgehen (E1/F1 und E2/F2 und E3/F3 und E4/F4)**

In dem Projekt 3 wird virtuelles und produktorientiertes, selbstgesteuertes Lernen umgesetzt. An der Initiierung des Lernnetzwerks beteiligt sich ein Kreis von etwa 50 Senioren aus dem ganzen Bundesgebiet. Es bestehen bereits verschiedene thematisch und regional gegliederte Arbeitsgruppen, die den Aufbau einer Infrastruktur und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Weiterbildungsträgern vor Ort zum Ziel haben. Es findet eine kontinuierliche Evaluation in Zusammenarbeit mit den Senioren innerhalb der jeweiligen Gruppen und zunehmend auch gruppenübergreifend statt.

Das Projekt greift auf Ressourcen eines Weiterbildungszentrums zurück, um es durchführen zu können. Diese Ressourcen bestehen in einer internen Informations- und Kommunikationsstruktur auf deren Pflege die Mitarbeiter des Weiterbildungszentrums viel Zeit verwenden.

### **Gegenwärtiger Zustand und geplante Schritte (E1/F1 und E3/F3 und E4/F4)**

An mehreren Orten in Deutschland werden Selbstlerngruppen für weiterbildungsinteressierte Erwachsene initiiert. Diese werden untereinander vernetzt und die Zusammenarbeit der Gruppen- und Einzellernenden wird moderiert.

Die Senioren beschäftigen sich selbstständig mit dem Medium Computer und Internet, erproben tools wie zum Beispiel netmeeting, um zusammenzuarbeiten und gemeinsam an Texten zu arbeiten. Bisher haben die Senioren die Inhalte vorbereitet, die Veröffentlichung lief über die Mitarbeiter des Weiterbildungszentrums. Im Sinne einer gesellschaftlichen Partizipation und um auf die Bedürfnisse der Teilnehmer einzugehen, die den dynamischen Anforderungen selbstgesteuerter Lerngruppen entsprechen, wird nun von den Mitarbeitern des Weiterbildungszentrums eine interaktive Datenbank entwickelt, die die Möglichkeit bietet, Dateien direkt über den Browser ins Netz zu stellen. Auch die Qualifizierung der Senioren wird durch die Mitarbeiter des Weiterbildungszentrums geleistet.

Anhand bestehender Netzwerke bildeten sich Gruppen, die thematisch und/oder regional arbeiten. Viele der an den Lerngruppen Beteiligten, die Interesse an den Themen und Spaß an der Art des gemeinsamen Lernens haben, beteiligen sich mittlerweile auch gestaltend an dem Gesamtprojekt. Die Senioren sind mittlerweile so kompetent, dass Anfragen an sie weitergeleitet werden können. Die Einstellung gerade von Senioren zu den Möglichkeiten der virtuellen Zusammenarbeit (z.B. chat) ändert sich. Trotz anfänglicher Vorbehalte nutzen viele Senioren diese neuen Möglichkeiten.

In dem Projekt wurde eine neue Struktur der Website entwickelt, auch um die Selbstdarstellung der Gruppen auf eigenen Websites, die auf der zentralen Website eingebunden werden, zu unterstützen. Dadurch gewinnen die Projekte an eigener Identität. Gemeinsam erreichte Arbeitsergebnisse werden auf der jeweiligen Website dokumentiert. Die Zugriffszahlen auf ihre Website wirken sich sehr motivierend aus.

Als gute Möglichkeit, andere Weiterbildungseinrichtungen in das Netzwerk einzubinden, erwies sich die sogenannte „bottom-up“-Vernetzung, in der die einzelnen Teilnehmer der virtuellen Lerngruppen von sich aus Unterstützung lokaler Weiterbildungseinrichtungen einfordern und vorhandene Gruppen hinzuziehen.

#### **Bedeutung der Rahmenbedingungen (E1/F1 und E3/F3 und E4/F4)**

Als weitere wichtige Zielgruppe zeichnen sich Frauen in der Familienphase und nach der Familienphase ab sowie pflegende Angehörige, die kaum Möglichkeiten haben, an klassischen Weiterbildungsangeboten teilzunehmen. Für alle zeigt sich der Nutzen in der Technikerschließung und sonstigen Lerngewinnen, im Erwerb kommunikativer Kompetenz im Hinblick auf neue Medien sowie in der Erweiterung der Zugänge zu Bildungsressourcen im entstehenden Netzwerk.

Durch die Kombination thematischer, regionaler und lerngruppenübergreifender Zusammenarbeit entsteht ein komplexes, sich verbreiterndes Netzwerk, das den Beteiligten vielfältige informelle und formelle Ressourcen erschließt. Über informelle Kontakte haben sich Freundschaften weit über die regionalen Grenzen hinaus ergeben. Der Input von Know-how und Themen sowie auch die Möglichkeit, Personen mit ähnlichem Interessenschwerpunkt kennen zu lernen, ist eine starke Motivation.

Der großen Nachfrage, die an die Lernumgebung gestellt wird, kann jedoch aufgrund der begrenzten finanziellen und technischen Ausstattung des Projektes nicht entsprochen werden. Das Projekt läuft sehr erfolgreich und macht eine große Nachfrage nach der erprobten Form virtuellen Lernens sichtbar. Das Weiterbildungszentrum hat darauf mit der Initiierung einer formalisierten Struktur reagiert. Um dem Bedürfnis der Teilnehmer in den virtuellen Lerngruppen zu entsprechen, ist es geplant, mehr reale Treffen zu organisieren.

#### **Zusammenfassende Erklärung des gegenwärtigen Zustands der Selbststeuerung**

In diesem Projekt zeigt sich die zunehmende Verzahnung der Projektteilnehmer und der Mitarbeiter des Weiterbildungszentrums, die sich einerseits ständig intensiviert und andererseits nach den

Bedürfnissen der Teilnehmer in Einzelvorhaben ausdifferenziert. Insgesamt gesehen hat sich auf diese Weise ein deutlich wahrnehmbarer, sich selbst stabilisierender gemeinsamer Prozess der Selbststeuerung herausgebildet

#### *3.1.1.4 Neue Medien in den Projekten des lebenslangen Lernens*

In neun Projekten waren Informationen über den Umgang mit neuen Medien nicht (bei einem) oder nur fragmentarisch enthalten. Die meisten besaßen zwar eine Homepage, doch war ihre Funktion für das jeweilige Projekt zum Zeitpunkt der Evaluation entweder auf Öffentlichkeitsarbeit beschränkt oder nicht erkennbar.

##### *3.1.1.4.1 Das Projekt 17*

Das Projekt besitzt eine Homepage; diese wurde im Rahmen eines Wettbewerbs unter den Teams für das Teilprojekt entwickelt und dient der Dokumentation.

Die Teams besitzen teilweise eigene Websites, die ebenfalls zur Dokumentation genutzt werden.

E-Mails werden für die interne Kommunikation des Projektteams sowie für die Kommunikation mit den Teilprojektpartnern benutzt.

Die neuen Medien spielen in diesem Projekt, soweit erkennbar, noch keine tragende Rolle.

##### *3.1.1.4.2 Das Projekt 10*

Das Projekt besitzt eine eigene Homepage; diese dient der Öffentlichkeitsarbeit und Berichterstattung. Sie enthält links zu den Projektpartnern.

Kooperation und Kommunikation der Mitarbeiter der einzelnen Teilprojekte erfolgt über die Projekthomepage, regelmäßigen Austausch über E-Mail und bei einem Teilprojekt auch über Treffen im Chat. Die Projektleitung kommuniziert, informiert und plant ebenfalls über das Netz bzw. über E-Mailkontakte.

Seit September 2001 existiert ein Forum, das jedoch kaum genutzt wird; auch ein Versuch die Kooperation durch e-groups weiter auszubauen, kam nicht zustande.

Die Teilnehmer der Teilprojekte werden sich mit dem Umgang neuer Medien sowie der Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung befassen. Eine Studentin hat bestehende Angebote analysiert und die daraus erarbeiteten Ergebnisse sollen auf einer CD-ROM als Planungshilfe für die Mitarbeiter publiziert werden.

In einem Projektworkshop wurden unter anderem die Themen „Neue Lernorte“ und „Internet“ behandelt.

Die Projektleitung erwartet von der technischen Vernetzung produktive Formen der Kooperation.

Die technische Ausstattung wird nicht durch Projektmittel finanziert und ist deshalb von den einzelnen Trägern abhängig.



Über den derzeitigen Einsatz neuer Medien durch die Teilnehmer kann keine Aussage gemacht werden, da diese erst in einer späteren Phase hinzukommen.

#### 3.1.1.4.3 Das Projekt 22

Das Projekt besitzt eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit dient.

Zukünftig soll sie den Teilnehmern zum Lernen von Fremdsprachen zugute kommen, wofür ein internetbasiertes Selbstlernmodul für Spanisch entwickelt werden soll.

Unter der Zielsetzung „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ soll ein intensiver Dialog zwischen den „klassischen“ Bildungseinrichtungen im Ennepe-Ruhr-Kreis und Institutionen aus anderen Lebensbereichen (z.B. Betriebe, Unternehmensverbände und Netzwerke, kulturelle Einrichtungen, Verwaltungen, kirchliche Einrichtungen, Verbände, Gewerkschaften, Vereine, übergreifende ständige Arbeitskreise) und Bürgern angeregt werden, um den Menschen in der Region ein umfassendes, ganzheitliches Bildungsangebot zum lebenslangen Lernen unterbreiten zu können.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Stärkung der Motivation und der Mobilisierung bildungsferner Schichten sowie zielgruppenorientierten Bildungsangeboten, z.B. für Frauen und Sozialhilfebeziehende.

Um diese Ziele zu verwirklichen, sollen neue Lernorte und Lernarrangements im Sinne des lebensbegleitenden Lernens durch die Gründung und den Aufbau eines regionalen Netzwerkes von Bildungsangeboten und Bildungsanbietern erschlossen werden.

Die Kommunikation zwischen den Organisationen und Institutionen des Netzwerkes erfolgt unter anderem per E-Mail.

Es ist geplant, e-groups (bei [www.yahoo.de](http://www.yahoo.de)) einzurichten und im Februar 2002 wird der erste Prototyp einer Datenbank entwickelt sein, der die Kooperation zwischen den Lernorten verbessern soll. Die technischen Möglichkeiten sind nach Ansicht des Projektteams eine stabilisierende Rahmenbedingung für die Kooperation zwischen den Lernorten.

Als Problem wird erachtet, dass die Hardware nicht über Projektmittel finanziert wird.

Die neuen Medien sollen zukünftig vermehrt zur Anwendung kommen, im Moment befinden sich die meisten Vorhaben noch in der Planungsphase.

Über den derzeitigen Einsatz neuer Medien durch die Teilnehmer kann keine Aussage gemacht werden, da diese erst in einer späteren Phase hinzukommen.

#### 3.1.1.4.4 Das Projekt 21

In diesem Projekt wird angestrebt, den Landesserver eines Bundeslandes und die dort zur Verfügung stehende Software zu nutzen. Das Benutzen des Landesservers hat den Vorteil, dass sich das Projektteam nicht um die Weiterentwicklung und Pflege der technischen Plattform kümmern muss. Da das Bundesland die Infrastruktur finanziert, entstehen dem Projektteam keine Kosten für das internetgestützte Netzwerk.

Das Projektteam versucht, den Zugang zur Plattform für die Schulen zu öffnen; für die interne Kommunikation werden unter anderem auch E-Mails eingesetzt. Es erstellt eine Kurzanleitung für die Nutzung des Systems, um die Handhabung für die beteiligten Schulen transparent zu machen. Die für die Vernetzung in den einzelnen Schulen zuständigen Personen sind unterschiedlich vertraut mit dem System.

Die beteiligten Schulen sollen sich untereinander durch das Netz austauschen, indem sie ihre Materialien dort zur Verfügung stellen. Die Schulen sollen diese Materialien in der zweiten Phase bereits nutzen können, so dass sie jetzt schon einen Nutzen aus dem Projekt ziehen können und nicht abspringen.

Die beteiligten Schulen sind inhaltlich noch nicht so weit, als dass der Landesserver bisher kaum und nur von einzelnen Schulen genutzt wird. So kann auch noch keine weitere Aussage darüber gemacht werden, inwieweit die Teilnehmer die Angebote des Projektes nutzen.

#### *3.1.1.4.5 Das Projekt 15*

Das Projekt besitzt eine eigene Homepage; diese dient der Öffentlichkeitsarbeit und Berichterstattung. Sie enthält links zu den Projektpartnern.

Die Homepage soll im weiteren Projektverlauf erweitert werden.

Die Kommunikation der Mitarbeiter der einzelnen Teilprojekte erfolgt unter anderem über E-Mailkontakte.

Es gibt an der Volkshochschule einen Abiturskurs mit Online-Phasen.

Die technische Vernetzung und der daraus entstehende Informationsaustausch, der besonders durch internationale Partner angestoßen wird, ermöglichen produktive Formen der Kooperation.

Als Ziele der Zusammenarbeit im regionalen Netzwerk haben die Projektmitarbeiter sich die Entwicklung von Medienkompetenz, den Transfer neuer Forschungs- und Erfahrungserkenntnisse, trägerübergreifende Nutzung der Sachpotentiale, Möglichkeiten der Kooperation im Medienbereich, Informationen über Medientvorhaben im Netzwerk, das Bildungsangebot Media-Bus sowie die Entwicklung eines Projektes „Gender + Englisch“ als Qualifizierungsangebot mit Präsenzseminaren, Internetkursteil und Sprachaufenthalt, gesetzt.

Neue Medien werden bereits eingesetzt, das Projektteam will diesen Bereich zukünftig weiter ausbauen.

#### *3.1.1.4.6 Das Projekt 12*

Das Projekt besitzt eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit dient und links zu den Projektpartnern enthält. Hier wurde ein Forum eingerichtet, das Interessenten die Möglichkeit bietet, sich in dessen Rahmen über das Projekt und die Protokolle der einzelnen Tagungen zu informieren.

Die Protokolle der Tagungen des Grundschulprojektes werden von den Projektkoordinatoren erstellt und in das projektinterne Internetforum gesetzt.

Im Forum stehen bereits drei Beiträge von Lehrerinnen der beteiligten Schulen. In Zukunft soll es weiter ausgebaut werden, um den beteiligten Schulen die Möglichkeit zu geben, über dieses Instrument stärker zusammenzuarbeiten.

An nutzbaren Ressourcen stehen dem Projekt unter anderem Laptops, Beamer und Moderationsmittel zur Verfügung.

Die Weitergabe von Informationen durch die Bund- Länder- Kommission muss verbessert werden. Um dies zu bewerkstelligen, schlägt der Projektleiter eine Moderation in Form von E-Mails oder einer regelmäßig gepflegten Homepage vor.

#### *3.1.1.4.7 Das Projekt 19*

Zu diesem Projekt existiert eine Homepage bzw. ein projektunterstützendes, zentral verwaltetes Intranet. Dieses arbeitet mit einer Kommunikationsplattform, die kommerziell von einer Firma vertrieben wird und Hochschulen sowie anderen non-Profit-Organisationen kostenlos zum Experimentieren zur Verfügung gestellt wird.

Das Produkt wird ständig weiterentwickelt, und die Firma holt sich entsprechende Impulse durch die Rückmeldungen derer, die mit dem System arbeiten.

Der Projektkoordinator war für die Anfangsschulung im Umgang mit der Plattform zuständig. Inzwischen gibt es eine Handanweisung für das System, so dass alle Interessierten sich darüber informieren können.

Eines der Teilprojekte organisiert inzwischen seine ganze Organisationsvernetzung mit Hilfe dieser Plattform.

Es ist geplant, über die Internetplattform eine Kooperation zwischen einigen der Teilprojekte aufzubauen.

Positiv aufgefallen ist den Teilnehmern bisher eine Verbesserung der Kommunikation und der Transparenz zwischen den verschiedenen Organisationsebenen sowie die bessere Möglichkeit, Aufgabengebiete zu definieren.

Bisher wurde ein Online-Kurs über Bildungsökonomie angeboten (Frühjahr 2001).

Über den konkreten Umgang mit den neuen Medien ist wenig zu erfahren. Inwieweit das bisherige Angebot genutzt wird bzw. wurde, ist nicht bekannt.

#### *3.1.1.4.8 Das Projekt 20*

Zwischen den Mitarbeitern der beteiligten Teilprojekte besteht ein regelmäßiger E-Mail – Verkehr; des Weiteren nutzt das Projektteam das Internet, um sich auf dem aktuellen Stand der Forschung über das lebensbegleitende Lernen und über die Förderung von Selbstlernkompetenzen Benachteiligter zu halten.

Die pädagogischen Mitarbeiter haben sich die Fähigkeiten zur Erstellung der Homepage selbst erarbeitet. Anscheinend existiert diese bereits, deren Web-Adresse ist jedoch unbekannt. Eine

Ausbildungsförderung im Bereich der neuen Medien für die Lehrer ist notwendig, um deren Autorität den Schülern gegenüber zu festigen.

Die jugendlichen Teilnehmer sollen an das Internet als Instrument berufsorientierter Informationsbeschaffung und Kommunikation herangeführt werden. Das Internet wird auch für private Zwecke der Teilnehmer genutzt. Deren Umgang mit dem Internet stärkt ihr Selbstwertgefühl. Die erworbenen Kompetenzen beim Arbeiten mit dem Internet ist eine auf dem Arbeitsmarkt wertvolle Zusatzqualifikation.

Die Vernetzung der Schulen untereinander durch das Internet ermöglicht produktive Formen der Kooperation.

#### *3.1.1.4.9 Das Projekt 5*

Für die projektteaminterne Kommunikation sind E-Mails ein wichtiges Hilfsmittel. Auch hat das Projektteam E-Mail-Kontakt zu einem weiteren BLK-Projekt; dieser wird allerdings nicht als ausreichend angesehen, so dass ein Besuch geplant ist.

In dem Teilprojekt 5b wird teilweise über eine virtuelle Lernumgebung (WebCT.com) mit integriertem Online-Forum kommuniziert. Sie bietet einer geschlossenen Personengruppe die Möglichkeit, sowohl synchron als auch asynchron zu kommunizieren, Chats oder themenorientierte, moderierte Diskussionsforen zu nutzen.

In der Lernumgebung existieren Vor- und Nachbereitungsmöglichkeiten zu den Projektworkshops. Des Weiteren kann man auf technische Fragen zur Software Hilfe erhalten.

Die vorgefundenen Möglichkeiten zum Austausch und der Dokumentation werden von den Teilnehmern genutzt, teilweise fordern sie voneinander mehr Engagement im Online-Forum.

Zukünftig sollen vermehrt Projekttreffen über das Internet stattfinden.

Die virtuelle Lernumgebung wird von einem kooperierenden Institut (ZFUW) gestellt; der Projektkoordinator investiert etwa zwei bis drei Wochenstunden für den virtuellen Teil seines Projektes, bei dem er noch eine starke Moderatorenfunktion einnimmt. Inwieweit die Teilnehmer außerhalb des Forums über die neuen Medien miteinander kommunizieren, ist unbekannt.

Ein von den Projektkoordinatoren des Teilprojektes 5a gestalteter Workshop wird demnächst im Internet zugänglich sein.

#### *3.1.1.4.10 Das Projekt 2*

Das Projekt besitzt einen Server mit eigener Homepage, dieser konnte dank des kooperativen Entgegenkommens einer Firma ab 2000 in Betrieb genommen werden.

Die Homepage enthält links zu den beteiligten Teilprojekten und den Projektpartnern sowie unmoderierte Diskussionsforen.

Es wird methodisch-didaktisches, netzgestütztes Material zum informellen Lernen entwickelt.

Die Homepage soll eine webbasierte Community aufbauen, die sowohl die engeren Mitglieder des Arbeitskreises als auch alle interessierten Schulen und Bildungseinrichtungen umfasst.

Diese Gemeinschaft kann die Themen des Arbeitskreises aufnehmen und dauerhaft selbständig weiterentwickeln.

Der Webserver und seine Anwendungen gewährleisten als Kommunikationsplattform den Zusammenhalt dieser Community.

Zu den Zielen der Teilprojekte gehören die Nutzung und Pflege des motivierten Umgangs mit modernen Medien, die Öffnung der Schule und Wissenserwerb mit Hilfe digitaler Möglichkeiten, die Einrichtung einer Kommunikationsplattform für in- und externe Teilnehmer und der Aufbau eines interaktiven Forums und einer projektbezogenen Datenbank.

Ein Teilprojekt beschäftigt sich mit neuen Kulturtechniken (neue Medien) und versucht diese harmonisch und effizient in den Unterricht einzubauen; unter anderem wurde von den Schülern eine CD-ROM erstellt.

Neue Medien werden in diesem Teilprojekt als wichtige Komponente verstanden, um Schüler für die Zukunft vorzubereiten.

Im einem weiteren Teilprojekt werden die Möglichkeiten eines Groupware-Servers ausgetestet. Dieses Netzwerk ist ein Angebot für die Fächer Sozialkunde, sozialpraktische Grundbildung und das Wahlfach Politik und Zeitgeschichte an weiterführenden Schulen in Bayern.

Lehrer und Schüler, die sich am Netzwerk beteiligen, können webbasierte Anwendungen wie Foren, Mailinglisten und Websites nutzen.

Dieses Teilprojekt verfügt über eine eigene Teilprojekthomepage.

Neue Medien werden in diesem Projekt auf vielgestaltige Weise eingesetzt, bei zwei Teilprojekten haben sie eine zentrale Bedeutung, bei den verbleibenden bislang eine nur projektunterstützende Funktion, z.B. in der Öffentlichkeitsarbeit und/oder der internen Kommunikation.

#### *3.1.1.4.11 Das Projekt 7*

Das Projekt besitzt eine Homepage. Sie dient der Dokumentation und Berichterstattung; zudem gibt es links zu den beteiligten Teilprojekten, die alle zusätzlich eine eigene Website haben; darauf werden die meisten Inhalte, so aktuell wie möglich, veröffentlicht.

E-Mails werden für die interne Kommunikation des Projektteams sowie für die Kommunikation mit den Teilprojektpartnern benutzt.

Der Projektkoordinator betrachtet die neuen Medien als „wichtige Werkzeuge für selbstgesteuertes Lernen“.

In einem Teilprojekt entwickeln die Teilnehmer ihre technischen Fähigkeiten im Umgang mit den neuen Medien und wenden sie im betrieblichen Umfeld an.

Dazu wurde ein Verein gegründet; die dokumentierte Vereinsgründung und die Aufgaben des Vereins sind auf einer CD-ROM dokumentiert.

Diese Schülerfirma ist für die Wartung und Einrichtung der Schulcomputer zuständig, doch auch andere Aufträge könnten auf sie zukommen.

In einem anderen Teilprojekt sichten Senioren historisches Material; dies wird von Schülern HTML-gerecht aufbereitet und vom Projektleiter als fertiges Ergebnis auf die Teilprojekt-Homepage gestellt. Zukünftig sollen die im Teilprojekt erstellten Texte mit Bildern versehen sowie mit Tönen und Sounds hintersetzt werden, so dass z.B. jemand selbst erzählt.

In einem weiteren Teilprojekt wurde von der beteiligten Schule ein Programm zum Erstellen von Lernumgebungen (Mediator) angeschafft.

Die Schüler haben sich im Umgang mit diesem Programm selbst geschult und erstellen damit, auf Grundlage eines erarbeiteten, fächerübergreifenden Themas ein Lernprogramm.

Präsentationen der dadurch erstellten Endprodukte erfolgen als Referat und sind im Internet ersichtlich, die Wege dorthin sind der Homepage der Klasse zu entnehmen. Die entwickelte Lernsoftware ist auf mehreren „Lern-CD-ROMS“ erhältlich.

Vorteilhaft am Umgang mit den neuen Medien sind nach Aussage des Projektkoordinators unter anderem die größere Transparenz, die Möglichkeiten, den eigenen Bildungsbedarf leichter zu identifizieren, sich jederzeit informieren zu können, Informationen über den eigenen Bildungsweg zu gewinnen und eine erhöhte Motivation.

Die durch die Transparenz entstehenden Konkurrenzüberlegungen haben sowohl Vor- als auch Nachteile; es entsteht eine unplanbare Dynamik, die einen Rahmen braucht.

Die Schüler gewannen mit diesem Projekt unter anderem den ersten Preis in der Kategorie „neuer Unterricht mit Multimedia“ beim Multimedix Wettbewerb, Hamburg.

In einem weiteren Projekt besteht die Idee, eine Lernplattform im Internet zu entwickeln, die von Auszubildenden für Facharbeiter gestaltet wird und die die Auszubildenden später als Facharbeiter teilnehmen lässt.

Neue Medien werden in diesem Projekt auf vielgestaltige Weise eingesetzt; der Umgang mit ihnen ist in manchen Projekten Programm, in anderen projektunterstützend.

### 3.1.1.4.12 Das Projekt 1

#### **Inhalt / Zweck**

Eine an die Homepage der Bund-Länder-Kommission angeschlossene Website existiert; sie ermöglicht den Zugriff auf mehrere relevante Texte und dient der Dokumentation. Der Internetauftritt ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit des Projektes.

Für die Selbststudienphasen wurde eine virtuelle Lernumgebung entwickelt und eingerichtet. Die Selbststudienmaterialien wurden didaktisch entwickelt und strukturiert und bilden die Grundlage der Fernlehrmaterialien in der Lernumgebung, die inhaltlich mit den Präsenzphasen abgestimmt wurden. Die Bearbeitung der Selbststudienmaterialien und die interaktive Nutzung der Lernumgebung wurden tutoriell begleitet und die Diskussionsforen moderiert.

Ziel des Projektes ist es, verschiedene Träger der Erwachsenenbildung unter anderem auf den adäquaten Einsatz apersonaler Lernmedien vorzubereiten.

Es wird eine Datenbank aufgebaut, in der alle im Netzwerk arbeitenden Multiplikatoren und frei- und nebenberuflichen Mitarbeiter mit ihren Angeboten enthalten sind und an nachfragende Träger vermittelt werden können.

#### **Bisherige Erfahrungen**

Die ersten Absolventen des Programms richten bereits Anfragen an das Netzwerk; dieses hat nicht die nötigen Ressourcen, um diesen Anfragen nachzukommen.

Die Projektteilnehmer der zweiten Phase (Multiplikatoren) nutzen das Angebot, sich für sie interessantes Material aus dem Internet herunterzuladen. Sie diskutieren im Internet über ihre Erfahrungen und Pläne.

Viele Volkshochschulen zeigten sich neuen Lernformen gegenüber voreingenommen.

Die regionale wissenschaftliche Begleitung stellt einen Bedarf der Projektmitarbeiter nach Wissen über den sinnvollen Einsatz neuer Medien fest und empfiehlt die Kombination von Präsenz- und Selbstlernphasen, um das theoretisch Gelernte durch den persönlichen und praxisorientierten Erfahrungsaustausch zu bereichern.

#### **Weiterentwicklung**

Die Lernumgebung wird prozessorientiert gestaltet. Nach jeder Präsenzphase verändert das Projektteam den technischen Support. An den Entwicklungsprozessen sind immer mehrere Personen beteiligt. Eine Projektmitarbeiterin setzt die inhaltlichen Veränderungen programmiertechnisch um. Hochspezialisierte Programmierarbeiten werden eingekauft.

#### **Genutzte Ressourcen**

Die Universität kontrolliert die Qualität der im Internet verfügbaren Angebote.

### **Geplantes / Absehbares**

Bis zum Jahre 2003 soll das Netzwerk durch technische Weiterentwicklungen attraktiv gemacht werden. Die netzwerkartige Struktur wird dann effizient sein, wenn die Abnehmer selbst Multiplikatoren geworden sind. Das Projektteam erwartet, dass das Netzwerk um so besser funktionieren wird, je bedeutender die zur Verfügung gestellten Materialien für die Marktplatzierung der Netzwerknutzer sind. Ab dem Jahr 2002 soll auf die noch rudimentären didaktischen Materialien des Internetangebots vollständig zugegriffen werden können.

#### *3.1.1.4.13 Das Projekt 3*

### **Inhalt / Zweck**

Die Eignung des Konzepts soll zur Entwicklung lern- und bedarfsorientierter Vernetzung in der allgemeinen Weiterbildung unter Nutzung der Potentiale der neuen Medien erprobt werden. Auf der Homepage des Projektes befinden sich unter anderem Chats, Diskussionsforen sowie eine datenbankgestützte Oberfläche, die die Selbstvorstellung von Gruppen und die Präsentation von Lernergebnissen erheblich erleichtert. Die Teilprojekte werden auf der zentralen Homepage einheitlich dargestellt und verfügen jeweils über eigene Websites, um sich dort individuell zu präsentieren; diese Websites sind von der zentralen Homepage aus zu erreichen. Dadurch gewinnen die Projekte an Identität, dies will das Projektteam unterstützen.

Das Projektteam befindet sich in der ersten Testphase eines Content-management-Systems in Form einer interaktiven Datenbank; diese soll den dynamischen Anforderung selbstgesteuerter Lerngruppen gerecht werden; bisher bereiteten Senioren die Inhalte vor, teils auch die Strukturen, aber das Projektteam war letzten Endes für die Veröffentlichung und Website-Pflege zuständig.

Zur Erschließung der neuen Kommunikationstechniken (insbesondere der interaktiven Möglichkeiten des Internets) für bildungsinteressierte Ältere und zur Unterstützung der Arbeit von Internetgruppen und virtuellen Lerngruppen wurde die CD „Internet sinnvoll nutzen!“ veröffentlicht.

Als wichtige Veränderung im Feld lässt sich der Start des "Online-Journals für bildungsinteressierte ältere Menschen" ([www.lerncafe.de](http://www.lerncafe.de)) benennen, das hervorragend angenommen wird. Die Idee und die Erfahrungen des Projekts werden dadurch sehr gut in die Zielgruppe transportiert.

Ein virtuelles Lernnetzwerk für ältere Erwachsene (ViLE) ist im Aufbau; dieses soll eine Basis für die Formalisierung von Strukturen im entstehenden Netzwerk werden und eine mögliche Grundlage für die Einnahme finanzieller Mittel für die Arbeit der Gruppen darstellen. Es soll die Basis für eine virtuelle „learning community“ bilden und die Initiierung realer (regionaler) und virtueller Gruppen verbinden. An der Initiierung des Lernnetzwerks beteiligt sich ein Kreis von etwa 50 Seniorinnen und Senioren aus dem ganzen Bundesgebiet .

Derzeit gibt es einen gemeinsamen Chatraum, es gibt thematische Chaträume und es gibt jetzt einen ersten regionalen Chatraum. Diese Chats ergänzen die bisherigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit wie E-Mail, Foren und reale Treffen.

Die Erfahrungen in dem Projekt und die Arbeitsergebnisse und Reflexionen aller beteiligten Gruppen werden im Internet und teilweise auf CD-ROM dokumentiert.



### **Bisherige Erfahrungen**

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die initiierten virtuellen Lerngruppen innerhalb des vorgegebenen Rahmens ein hohes Maß an Selbstorganisation entwickeln.

Die bisher agierenden Gruppen sind sehr tief in ihre Themen eingestiegen - aus eigenem Antrieb tiefer, als dies zunächst geplant und vorhergesehen war. Dabei hat sich gezeigt, dass - neben anderem - die vom Projektträger gebotenen Plattformen zur Präsentation von Ergebnissen eine besondere Rolle spielen, u.a. Treffen, Veranstaltungen und Unterstützung bei der sukzessiven Veröffentlichung von Ergebnissen im Netz.

Das Interesse der Gruppen an einer Reflexion des Gruppenprozesses unter Berücksichtigung der Ziele des Gesamtprojekts "virtuelle Selbstlerngruppen in Deutschland" war sehr groß. Die Reflexion verlief prozessbegleitend, teils durch einen wöchentlichen Chat und in einer anderen Gruppe per E-Mail/Mailingliste. Hinzu kam in der ersten virtuellen Lerngruppe die aktive Teilnahme aller beteiligten Senioren an einer umfassenden Dokumentation, die derzeit in Arbeit ist.

Die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse auf den Internetseiten ist für die Teilnehmer motivierend, ebenso wie die über einen Counter festgehaltenen Zugriffszahlen.

Festzustellen ist, dass die Mischung verschiedener Kommunikationssituationen (E-Mail, Foren, Chat usw. und reale Treffen) eine wichtige Rolle bei der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden spielen.

Die Bedeutung der Unterstützungsleistungen seitens des Projektträgers wurde deutlich. Das betraf die intensive Moderation, das Konfliktmanagement, die vielgestaltige technische Infrastruktur mit breitem "Kommunikationsmix" sowie den technischen Support.

In einzelnen Bereichen gab es Abweichungen bezüglich des erwarteten Aufwands (z.B. unerwartet hoher Moderationsaufwand virtueller Lerngruppen).

Trotz der intensiven Werbung für das Projekt bei zahlreichen Anlässen war es zu Projektbeginn nicht leicht, Weiterbildungseinrichtungen zu einer aktiven Unterstützung des Projekts zu bewegen. Als gute Möglichkeit, andere Weiterbildungseinrichtungen in das Netzwerk mit anzubinden, erwies sich die sogenannte „bottom-up“ – Vernetzung, in der die einzelnen Teilnehmer der virtuellen Lerngruppen von sich aus Unterstützung lokaler Weiterbildungseinrichtungen einfordern und vorhandene Gruppen hinzuziehen.

Das Modell spricht besonders solche Personen an, die aus unterschiedlichsten Gründen nicht an herkömmlichen Weiterbildungen teilnehmen können (z.B. Frauen in der Familienphase / nach der Familienphase, pflegende Angehörige und andere Gruppen mit eingeschränktem Zugang zu klassischen Bildungsangeboten).

Gerade bei älteren Teilnehmern ist eine Einstellungsänderung zu den Möglichkeiten der neuen Medien aufgetreten; diese werden nun zunehmend genutzt.

Durch das Projekt haben sich Freundschaften über regionale Grenzen hinaus ergeben.

### **Wartung und Pflege**

Für die Identifikation der Teilnehmer mit dem Projekt ist eine gut gepflegte Informations- und Kommunikationsstruktur notwendig (Beratung, Support, Qualifizierung, Beantwortung persönlicher Mails). Dies sprengt manchmal den zeitlichen Rahmen der Mitarbeiter.

Einige Teilnehmer sind inzwischen so kompetent, dass manche Anfragen an sie weiterverwiesen werden. Das Projektteam qualifiziert diese Teilnehmer in dem Versuch, tutorielle Systeme aufzubauen.

### **Weiterentwicklung**

Die Homepage wurde im Mai 2001 neu strukturiert und gestaltet.

Die Mitarbeiter eines Weiterbildungszentrums beteiligen sich an der konzeptionellen Weiterentwicklung des Projektes; teils werden Senioren mit spezifischen Kenntnissen einbezogen.

Einige Teilnehmer beginnen über den „Tellerrand“ ihrer Lern- oder Arbeitsgruppe hinaus die Perspektiven der Koordinatoren zu teilen und mit ihnen zusammen das Gesamtprojekt weiterzuentwickeln.

Die kooperative Entwicklung der technischen Infrastruktur mit den Lerngruppen hat sich als wichtiger Faktor herausgestellt. Die Teilnehmenden sehen sich nicht einer vorgesetzten Technik ausgeliefert, sondern verständigen sich untereinander, welche Kommunikationsmedien sie nutzen möchten und diskutieren intensiv mit dem Projektträger die Weiterentwicklung der bereitgestellten Plattformen (Mailinglisten, Foren, Chats, Homepages usw.).

Das Projektteam experimentiert mit den Möglichkeiten verfügbarer Software (netmeeting, MindMap-Programme); dies wird als wichtig für die Basisarbeit erachtet.

Es bestehen bereits verschiedene thematisch und regional gegliederte Arbeitsgruppen, die den Aufbau einer Infrastruktur und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Weiterbildungsträgern vor Ort zum Ziel haben. Der Aufbau nachhaltiger Strukturen im Modellprojekt „Gemeinsam lernen übers Netz“ im Sinne einer Learn-Community hat dadurch eine gute Ausgangslage. Ob er gelingt, hängt nach Meinung des Projektteams davon ab, welche begleitende institutionelle Beratung und finanzielle Unterstützung dieses Vorhaben bekommt.

### **Genutzte Ressourcen**

Die personellen und technischen Ressourcen eines Weiterbildungszentrums werden von dem Projekt bei der technischen Realisierung genutzt.

Ein Teilprojekt wird von einem Weiterbildungszentrum mit Förderung des BMBF realisiert.

### **Geplantes / Absehbares**

Die Nachfrage nach dem hiesigen Modell wird sich mit den derzeit verfügbaren technischen und finanziellen Ressourcen zukünftig nicht befriedigen lassen. Derzeit ist dies nur durch den Einbezug von Ressourcen eines Weiterbildungsinstituts möglich.

### **3.1.4 Zusammenfassung**

Für die Evaluation des BLK – Programms „Lebenslanges Lernen“ unter dem Aspekt der Selbststeuerung ist es erforderlich, dass die pädagogischen Handlungsweisen, die für die einzelnen Projekte charakteristisch sind, bereits deutlich wahrgenommen werden können.

Soweit dies der Fall ist, haben wir diese pädagogischen Praktiken in Beziehung gesetzt mit den für sie bedeutsamen Funktionen und wir haben sie auf die wahrnehmbare Struktur des jeweiligen Projektes bezogen. Zugleich haben wir die äußeren Bedingungen der Projekte untersucht.

Die erkennbaren Varianten der Selbststeuerung haben wir heuristisch als „Getrennt verlaufende Selbststeuerung“, „Selbststeuerung als Fremdsteuerung“ und „Selbststeuerung als Synergetik“ gekennzeichnet. Hierin liegt keine wertende Stellungnahme, denn das von uns als Erfolgskriterium geltende Merkmal: Kohärenz und Korrespondenz, beziehungsweise gelingende Optimierung von Erstmaligkeit und Bestätigung in den Lernprozessen, gilt für alle drei Varianten.

Über den Erfolg der Lernvorgänge unter dem Aspekt der Selbststeuerung kann für das BLK – Programm und für die einzelnen Projekte wegen der Kürze der Laufzeit noch nichts ausgesagt werden; daher sind auch Gestaltungsempfehlungen kaum möglich.

Allerdings zeigt sich bei denjenigen Projekten, in denen Phänomene der Selbststeuerung bereits sichtbar werden, dass eine Zuordnung zu einer der Varianten im zeitlichen Ablauf nicht konstant zu sein braucht. Übergänge sind wahrscheinlich und müssen, wenn sie beobachtbar werden, künftig im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Kriterium Lernerfolg erklärt werden.

Die künftigen Erhebungen werden zusätzliche Informationen über die Selbststeuerungsphänomene der Projekte und über die Lernvorgänge in den Projekten liefern. Diese Informationen werden nicht an die Stelle der schon vorliegenden treten, sondern diese ergänzen und das selbstgesteuerte Lernen als integrales Moment des Forschungsprogramms deutlicher wahrnehmbar werden lassen. Die jeweils bereits vorliegenden Befunde können den Projekten und dem Modellprogramm als Wegmarken zur Orientierung dienen.

#### *3.1.4.1 Die Ebene der Nutzer unter dem Fokus Selbststeuerung (E1/F1)*

Diejenigen Projekte, die in diesen Zwischenbericht einbezogen werden konnten, befinden sich in unterschiedlichen Entwicklungsstadien und sind deshalb nur bedingt miteinander vergleichbar.

In der Mehrzahl der betrachteten Projekte werden bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt Lehrende als Nutzer mit den Bedingungen selbstgesteuerten Lernens vertraut gemacht. Die Lernenden sind bis auf wenige Ausnahmen in den uns zur Verfügung stehenden Informationen nicht in die Betrachtung miteinbezogen. In einigen Projekten werden die Lernenden erst in einer zweiten Phase in das selbstgesteuerte Lernen eingeführt. Die Lehrenden sollen als Multiplikatoren Möglichkeiten des

selbstgesteuerten Lernens eröffnen, was nach unseren Informationen bisher erst in zwei Fällen (Projekt 7 und Projekt 3) zu dokumentierbaren Ergebnissen geführt hat.

#### *3.1.4.2 Die Ebene der pädagogischen Dienstleister unter dem Fokus Selbststeuerung (E2/F2)*

Das Aufgaben- und Rollenverständnis der Dienstleister ist einerseits durch ihre spezifische Herangehensweise (u. a. Theorieverständnis, persönliche Überzeugungen und Erfahrungen sowie spezifische Ausprägung der pädagogischen Qualifikation) bestimmt und wird andererseits von der jeweiligen Dynamik der einzelnen Projekte beeinflusst.

Die im Folgenden genannten Merkmale charakterisieren weder die am Projekt beteiligten pädagogischen Dienstleister in ihrer Gesamtheit, noch treffen sie auf jedes einzelne Projekt zu. Sie sind vielmehr signifikant für die jeweilige Vorgehensweise in den einzelnen Projekten. Als Merkmale für erfolgreiches Handeln werden sie hier aufgeführt.

Die Projektleiter liefern entweder implizit oder explizit die theoretische Grundlage. Sie stehen den Mitarbeitern als Mentor, Ansprechpartner und Supervisor zur Verfügung, lassen diesen zugleich vielfach größtmögliche Freiräume in der Projektausgestaltung. Die Projektleiter setzen Impulse und sorgen durch das Abhalten von Teamsitzungen für einen Austausch der am Projekt beteiligten Mitarbeiter. Sie gewähren ihren Mitarbeitern Rückhalt für die Arbeit in den Projekten, sichern die Projekte politisch ab, sorgen in Einzelfällen für eine gute finanzielle Ausstattung, oder halten die Projekte durch die Nutzung von Ressourcen aus den Einrichtungen, in die sie eingebunden sind, arbeitsfähig. Die Projektleiter binden die Projekte in ihr jeweiliges Netzwerk ein und unterstützen Transferleistungen zwischen den Projekten. Sie setzen Impulse, engagieren sich in den Anfangsphasen der Projekte stark und ziehen sich aus der Projektgestaltung zurück, sobald sich die Projekte stabilisieren. Sie sorgen dafür, dass die Teammitglieder entsprechend ihren Kompetenzen und Aufgabenstellungen ihre Verantwortung wahrnehmen. In Einzelfällen achten die Projektleiter gleichzeitig auf die Praktiken, Funktionen und Struktur jedes einzelnen seiner Mitarbeiter in Korrespondenz zu ihren jeweiligen persönlichen Rahmenbedingungen.

Das Handlungsrepertoire der Projektkoordinatoren reicht von einem sensiblen Umgang mit den Projektteilnehmern und dem Bemühen nicht zuviel einzugreifen bis hin zu vorwiegend theoretischen Impulsen mit praktisch orientierten Leitfragen zur Förderung der selbstgesteuerten Arbeit der Lernenden. Die Projektkoordinatoren sorgen für einen regelmäßigen Austausch der am Projekt beteiligten Mitarbeiter und für die Datenerhebung und Dokumentation. Sie halten den Kontakt zu den Teilprojekten aufrecht, stehen diesen als Ansprechpartner zu Verfügung, koordinieren Teamsitzungen und sorgen für die bürokratische und verwaltungstechnische Abwicklung der Projekte. Sie setzen das theoretische Konzept in die Praxis um.

Zwischen mehreren Projektkoordinatoren findet ein regelmäßiger Informationsaustausch über die von ihnen jeweils zu koordinierenden Teilprojekte statt, was ein Zusammenwachsen des Projektteams

ermöglicht. Einige Projektkoordinatoren beteiligen sich an der konzeptionellen Ausarbeitung, übernehmen die Planung, die Organisation und die Gesprächsführungen und lassen den Projektteilnehmern Informationsmaterial zukommen. Einige bemühen sich darum, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Projektteilnehmer aufzugreifen, um diese zu unterstützen. Sie sind darauf bedacht, dass sich aus den Projektteilnehmern eine Gruppe formiert.

Einzelne Projektkoordinatoren leiten die Mitarbeiter an und verbinden deren Tätigkeit mit den jeweiligen Dissertationsvorhaben, andere Projektkoordinatoren ergänzen den theoretischen Hintergrund durch die praktischen Erfahrungen. Einzelne Projektkoordinatoren ermöglichen den Aufbau und die Etablierung von Netzwerken mit Hilfe neuer Medien; sie übernehmen eine Moderatorenfunktion gegenüber den Nutzern und gewährleisten den Informationsfluss zwischen den Teilprojekten.

#### *3.1.4.3 Die Ebene der Lernorganisation unter dem Fokus Selbststeuerung (E3/F3)*

Die Gestaltung der Lernorganisation ist in den einzelnen Projekten unterschiedlich weit gediehen. Viele Äußerungen zur Lernorganisation haben bisher den Charakter von Absichtserklärungen; es handelt sich um Programmatiken und Sollensaussagen und mehr oder weniger konkretisierte Zielsetzungen, deren Nachhaltigkeit erst im weiteren Verlauf der Projekte beurteilt werden kann. In den Projekten, in denen Netzwerkbildungen und ähnliche Formen der Kooperation von Lernenden und Lehrenden, deren Organisationen und Institutionen bereits nachweisbar sind, können Phänomene der Selbststeuerung wahrgenommen und erklärt werden.

##### *3.1.4.3.1 Ziele*

Als Ziele werden die organisationale und personelle Qualifizierung im Bereich Qualität und das Zusammenwachsen unterschiedlicher Berufsgruppen genannt. Ein weiteres Ziel ist es, Teilnehmer an Projekten lebenslangen Lernens auf eine veränderte Form selbstgesteuerten Lernens vorzubereiten und einen situierten adäquaten Einsatz apersonaler Lernmedien zu ermöglichen. Die Teilnehmer sollen befähigt werden, selbst didaktische Prozesse zu planen und zu gestalten, die die Selbstlernfähigkeit stärken und die Lernaktivität erhöhen. Hauptinhalte eines Projektes sind die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens in betrieblichen Kontexten, die Qualifizierung der entsprechenden Mitarbeiter und deren Einsatz als Multiplikatoren. Auf einer pädagogischen und lerntheoretischen Basis soll selbstorganisiertes Lernen erfasst und gefördert werden. Es sind Qualifizierungsmaßnahmen, Workshops, Fragebogen, Interviews und Zertifizierungen geplant. Ein weiteres Schulungsziel ist, dozentenorientierten Unterricht zu vermeiden, die Teilnehmer sollen lernen, wie man sich Inhalte erschließt und wie man Wesentliches von Unwesentlichem trennt. Zudem sollen Kreativitätstechniken erworben werden, Lernziele definiert werden und man soll lernen, das Gelernte zu reflektieren, um Probleme konkret zu bestimmen und zu lösen. Es ist ein Ziel eines Projektteams, selbstgesteuertes Lernen mit Lernpartnern in Freiräumen zu ermöglichen, die man sich während der Arbeitszeit schafft; ein weiteres Ziel ist es, das eigentliche Lernen außerhalb der Seminare stattfinden zu lassen, um das Zusammentreffen in den Kursen für den Austausch zu nutzen.

Im Rahmen einiger Projekte sollen Handbücher für selbstgesteuertes Lernen entwickelt werden. Durch die Verbindung mehrerer Lernorte soll in den Teilprojekten von den gegenseitigen Erfahrungen gelernt werden und es sollen die Rahmenbedingungen des eigenen Systems in Korrespondenz mit anderen Systemen reflektiert und weiterentwickelt werden. Ein Ziel ist, die Steuerung und Lösung der eigenen Probleme in der Lerngruppe zu fördern sowie den Erwerb von Eigenverantwortung zu unterstützen.

In zwei Teilprojekten sieht das Konzept vor, die Reflexion über schulisches und außerschulisches Lernen zu fördern sowie in Einzelfällen gezielt Hilfe anzubieten, wie etwa Trainings- und Förderkonzepte. Die Teilnehmer eines Teilprojektes sollen dahin geführt werden, sich selbst durch eine Verstärkung der Selbstreflexion als lebenslange Lerner zu verstehen und eine diagnostische Kompetenz zu entwickeln. Die Selbststeuerung der Teilnehmer eines Projektes soll auch durch Instruktionen angeregt werden. Die subjektiven Theorien der Teilnehmer sollen in Frage gestellt werden. Motivationsfördernde Arbeitsmethoden und kognitive Kompetenzen sollen die Fähigkeit der Lehrenden sensibilisieren, die Fähigkeiten der Lernenden differenziert wahrzunehmen und einzuschätzen und einen Wandel von der Leistungsorientierung hin zur Lernorientierung zu fördern. Durch klarere Zieldefinitionen soll die Kooperation zwischen der regionalen wissenschaftlichen Begleitung und den Projektteilnehmern unterstützt und verstärkt werden. Die Kooperation mit Teilprojekten wird als ein wichtiger Projektgedanke gesehen, aus dem sich ein Praxis-Wissenschafts-Dialog entwickeln soll. In diesem Projekt ist man bestrebt, die Vielfalt der Ausprägungsmerkmale Teilprojekte miteinander zu verknüpfen, um mit einer Ergebnisdokumentation verallgemeinerbare Fakten für motiviertes selbstgesteuertes Lernen zu erhalten. Es sollen neue Unterrichtsformen entwickelt und bereits existierende weiterentwickelt werden. Hierfür sollen die vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrenden aufgegriffen und unterstützt werden. Abstrakte Begriffe, wie kognitive, metakognitive und motivationale Kompetenz, sollen im Projektverlauf mit Inhalten gefüllt werden, um Selbstständigkeit und Selbststeuerung fassbarer zu machen. Es soll ein Dimensionskatalog mit Operationalisierungen zum Thema „Analyse und Diagnose von (Lern-) Kompetenzen als Grundlage für lebenslanges Lernen“ erstellt werden. Anschließend soll der Unterricht daraufhin untersucht werden, wie man die im Dimensionskatalog zusammengestellten Ergebnisse umsetzen kann. Die Lehrenden sollen mit Strukturen vertraut gemacht werden, die aus einer wissenschaftlichen Perspektive hilfreiche und tragende Momente für das lebenslange Lernen sind. Als Grundorientierung sollen in dieses Projekt stärker kognitiv orientierte Lernstrategien, motivationale Komponenten, Selbstregulation und auch Metakognitionen zur bewussteren Steuerung einfließen.

#### *3.1.4.3.2 Durchgeführte Maßnahmen*

In den meisten Projekten finden Arbeitstreffen zwischen Projektleitung/Koordination und den Projektteilnehmern statt. In vielen Projekten wird unter Nutzung vielfältiger Kontakte für eine effiziente Datenerhebung und Auswertung gesorgt. In einer Reihe von Projekten wird ein Austauschprozess zwischen Lerngruppen unterschiedlicher Altersstruktur, unterschiedlicher Berufe, unterschiedlicher Regionen und unterschiedlicher Lerninteressen initiiert und gefördert, um wechselseitige

Lernprozesse auszulösen. Die meisten Projekte gewährleisten den Informationsfluss zwischen den Teilprojekten. In mehreren Projekten findet eine kontinuierliche Evaluation statt.

In einigen Projekten werden Workshops zum Thema Selbststeuerung konzipiert und durchgeführt. Es werden Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt, um die Selbstlernfähigkeit der Projektteilnehmer zu trainieren. Einige Projektkoordinatoren kümmern sich um die Öffentlichkeitsarbeit und die Vernetzung mit weiteren Projekten, die den ihren thematisch verwandt sind. Einige Projekte ermöglichen den Aufbau und die Etablierung von Netzwerken mit Hilfe neuer Medien.

*In einigen Projekten wird fächerübergreifend nach dem Lernfeldprinzip in heterogenen Lernteams gearbeitet. Einige Projekte ermöglichen es, durch die Verbindung mehrerer Lernorte von den Erfahrungen wechselseitig zu lernen und die Rahmenbedingungen des eigenen Systems in Korrespondenz mit anderen Systemen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.*

*In einzelnen Projekten übernehmen die Projektkoordinatoren eine Moderatoren-, Dozenten- und Trainerfunktion. In einzelnen Projekten müssen neue weiterbildungswillige Institutionen oder Personen, gefunden werden, die an der Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen; diesbezügliche Akquisitionen sind bereits im Gange. In anderen Projekten werden die ins Netz gestellten Materialien (Selbstlernarchitekturen, methodische Gestaltungselemente und Instrumente) geprüft; es findet also eine Qualitätskontrolle statt.*

*Einzelne Projekte gehen nach einem verbindlichen Plan vor, der verschiedene Stufen vorsieht (Auftaktveranstaltung/Aufwärmphase, Diagnosephase). Im ersten Jahr liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der Selbstreflexionskompetenzen der Lehrenden und auf dem Wissensaufbau. In einem Teilprojekt wird durch die Präsentation der erarbeiteten Lerneinheiten im Internet eine Transparenz hergestellt, die es den Lernenden erleichtert den eigenen Bildungsbedarf zu identifizieren sowie den Lernprozess intensiver zu reflektieren.*

*In einzelnen Projekten wurde eine neue Struktur der Website entwickelt, auch um die Selbstdarstellung der Gruppen auf eigenen Websites, die auf der zentralen Website eingebunden werden, zu unterstützen; dadurch gewinnen die Projekte an eigener Identität. Gemeinsam erreichte Arbeitsergebnisse werden auf der jeweiligen Website dokumentiert.*

*Durch die Kombination thematischer, regionaler und lerngruppenübergreifender Zusammenarbeit entsteht in einzelnen Projekten ein komplexes, sich verbreiterndes Netzwerk, das den Beteiligten vielfältige informelle und formelle Ressourcen erschließt; über informelle Kontakte haben sich Freundschaften weit über die regionalen Grenzen hinaus ergeben. Im Sinne einer gesellschaftlichen Partizipation und um auf die Bedürfnisse der Teilnehmer einzugehen, die den dynamischen Anforderungen selbstgesteuerter Lerngruppen entsprechen, wird von einzelnen Projekten eine interaktive Datenbank entwickelt.*

#### 3.1.4.3.3 Auswirkungen und Ergebnisse

Die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials lässt gegenwärtig lediglich die folgenden Auswirkungen und Ergebnisse erkennen:

In wenigen Projekten entsteht durch die Kombination thematischer, regionaler und lerngruppenübergreifender Zusammenarbeit ein komplexes, sich verbreiterndes Netzwerk, das den Beteiligten vielfältige informelle und formelle Ressourcen erschließt.

In einzelnen Projekten haben sich über informelle Kontakte Freundschaften weit über die regionalen Grenzen hinaus ergeben. In einem anderen Projekt entstand durch die Veröffentlichungen im Internet eine Transparenz, die auch das Lernklima im Elternhaus beeinflusst. Im Rahmen dieses Projektes wird die Kommunikation gefördert und der Lernkontext verändert sich; neue Motivationen entstehen, die eine wichtige Dimension für die Weiterentwicklung selbstgesteuerten Lernens darstellen.

Die Ergebnisse der Fragebogenauswertungen in einem Projekt zeigen, dass Lernende Schwierigkeiten haben, sich zum selbstgesteuerten Lernen zu motivieren.

In einzelnen Projekten verändert sich nach Einschätzung des Projektteams die Schule als „pädagogische Einheit“ in der und durch die Projektarbeit erheblich; das Kommunizieren von Ergebnissen nach innen löst soziale und strukturelle Veränderungen in den am Projekt beteiligten Schulen aus. Daraus ergeben sich schulinterne Diskussionen über Bildungsfragen.

#### *3.1.4.4 Die Ebene der Rahmenbedingungen unter dem Fokus Selbststeuerung (E4/F4)*

Die Rahmenbedingungen beeinflussen den Verlauf der Projekte unmittelbar im Hinblick auf deren Selbststeuerungsfähigkeit. Bisher zeichnen sich die das Gesamtprogramm des Lebenslangen Lernens bestimmenden Rahmenbedingungen nur undeutlich ab. Sie ergeben zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur einen Sinn, wenn man sie jeweils auf die einzelnen Projekte bezieht, für die sie charakteristisch sind (siehe 3.1).

Als Katalog aufgeführt erhalten sie eine erklärende Funktion als stabilisierende und beeinträchtigende Faktoren (siehe 3.3).

### **3.1.5 Gestaltungsempfehlungen und Trends**

Die folgenden Trendaussagen sind in die Form stabilisierender und beeinträchtigender Faktoren gekleidet. Wir haben sie nach dem Gliederungsschema der Matrix unterteilt. Wegen der großen Wahrscheinlichkeit, dass sich im Projektverlauf noch gravierende Veränderungen ergeben, haben wir die Trendaussagen so formuliert, dass der Wahrscheinlichkeitscharakter der folgenden Aussagen deutlich akzentuiert wird.

#### *3.1.5.1 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der Nutzer (E1/F1)*

Bei der Mehrzahl der zukünftigen Multiplikatoren zeigen sich noch Schwierigkeiten, ihr traditionelles Rollenverhalten zu überwinden. Ihnen fällt es schwer, nicht nur als Wissensvermittler im Sinne klassisch verschulter Unterrichts, sondern zugleich als Motivatoren und Moderatoren selbstgesteuertes Lernen anzuregen.

Die zwei Projekte in denen die Lehrenden bereits ihre Multiplikatorenfunktion ausüben, bieten Hinweise darauf, dass eine freiwillige Teilnahme förderlich für selbstgesteuertes Lernen ist. Förderlich im Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen erweist sich der selbstständige Umgang mit dem Medium



Computer und Internet zur gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten. Selbstgesteuertes Lernen scheint insbesondere dann zu gelingen, wenn unterschiedliche Generationen, unterschiedlich zusammengesetzte Lerngruppen (Schüler, Studenten, Auszubildende) und unterschiedliche Professionen themenorientiert an gemeinsamen Interessensschwerpunkten arbeiten und sich wechselseitig aufeinander einstellen. Förderlich scheint zudem, dass die Nutzer ihre Arbeitsabläufe, Zeitstrukturen und die jeweils zugewiesenen Ressourcen selbstständig definieren und nutzen können.

Förderlich für selbstgesteuertes Lernen scheint eine bewegliche Projektorganisation zu sein, in der die Zusammenarbeit nicht direktiv, sondern als Ergebnis wechselseitiger Anregung entsteht und gemeinsam mit den Nutzern situationsangemessen durchgeführt wird.

### *3.1.5.2 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der pädagogischen Dienstleister (E2/F2)*

Soweit die vorliegenden Fakten dies erkennen lassen, zeigen sich einige Faktoren, von denen sich annehmen lässt, dass sie einen stabilisierenden Einfluss auf den Projektverlauf ausüben. Hierzu gehören, dass einige regionale wissenschaftliche Begleitungen auf vorhandene Ressourcen zurückgreifen können, zum Beispiel auf einen in mehrjähriger Arbeit entwickelten Fragebogen. Die in einigen Projekten lange und gute Zusammenarbeit zwischen dem Projektleiter und dem Projektkoordinator scheint stabilisierend zu wirken. Des Weiteren tragen die hohe Identifikation der regionalen wissenschaftlichen Begleitung mit dem Projekt, die Verbindung mit Dissertationen und damit die Akzeptanz des hohen Arbeitsaufwands sowie das Nutzen von Vorarbeiten zu diesem Thema und von Synergieeffekten im Zusammenhang mit anderen Projekten zur Selbststabilisierung der Projekte bei.

Zum Erfolg des pädagogischen Handelns können auch besondere Kompetenzen der am Projekt beteiligten Mitarbeiter beitragen. So scheint die Fähigkeit zur Auswahl und Integration weiterer Mitarbeiter und zur Delegation von Teilaufgaben im Rahmen des Projektes stabilisierend zu wirken. Auch durch hohes Engagement, psychologische Empathie, pädagogische Erfahrung und pädagogisches Geschick wird die Projektarbeit stabilisiert.

### *3.1.5.3 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der Lernorganisation (E3/F3)*

Es gibt Hinweise dafür, dass heterogene Lerngruppen langsam zusammenwachsen und damit zu ihrer Selbststabilisierung und gemeinsamen Selbststeuerung beitragen. Des Weiteren scheint eine breite Diskussion über Konzepte des lebenslangen Lernens und des Wissensmanagements das Interesse bei zu akquirierenden Unternehmen zu wecken. Positiv scheint auch, dass sich die Infrastruktur einiger Teilprojekte zu verändern beginnt. Stabilisierend wirkt, dass durch die Veröffentlichungen im Internet eine Transparenz entsteht, die auch das Lernklima im Elternhaus beeinflusst. Als gute Möglichkeit, andere Weiterbildungseinrichtungen in das Netzwerk einzubinden, scheint sich die sogenannte „bottom-up“-Vernetzung zu erweisen, in der die einzelnen Teilnehmer der virtuellen

Lerngruppen von sich aus Unterstützung lokaler Weiterbildungseinrichtungen einfordern und vorhandene Gruppen hinzuziehen. Der Input von Know-how und Themen sowie auch die Möglichkeit, Personen mit ähnlichem Interessenschwerpunkt kennen zu lernen, scheint eine starke Motivation. Die Zugriffszahlen auf die Websites einzelner Projekte wirken sich sehr motivierend aus.

Problematisch scheint in einigen Projekten das traditionelle Rollenverständnis der Lehrenden zu sein, auch wenn diese sich verändert haben, erwartet der Lernende das übliche Verhalten, was das Umsetzen von Neuem erschwert. In einzelnen Projekten gibt es bei der Umsetzung fächerübergreifender Ansätze Schwierigkeiten, da Lehrkräfte unterschiedliche Vorstellungen über das selbstgesteuerte Lernen und die Ausgestaltung von Fächerverbindungen haben.

#### *3.1.5.4 Entwicklungstendenzen auf der Ebene der Rahmenbedingungen (E4/F4)*

Bei der Beurteilung der Rahmenbedingungen unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens überwiegen aus der Sicht der Einzelprojekte die beeinträchtigenden Faktoren. In erster Linie wird die begrenzte finanzielle Ausstattung beklagt; es stehen keine Investitionsmittel zur Verfügung, die technische Ausstattung vieler Projekte wird als mangelhaft bezeichnet, so dass auf ältere Gerätschaften zurückgegriffen werden muss. In einzelnen Projekten werden die finanziellen Mittel hauptsächlich für die wissenschaftliche Begleitforschung verwendet, nicht jedoch für die Kooperation und Vernetzung der beteiligten Teilprojekte. Ein Erfahrungsaustausch auf Konferenzen ähnlich gelagerter Projekte kann nur sehr eingeschränkt stattfinden, weil die Reisekosten das Gesamtbudget zu sehr belasten würden. Zu geplanten Weiterbildungen fehlt meist die Zeit.

In vielen Projekten scheint die Kooperation zwischen Projektleitung/Projektkoordination und den Nutzern beeinträchtigt zu sein. So ist beispielsweise in einem Projekt die akquirierte Klientel weggebrochen und muss durch eine neue ersetzt werden; in einem anderen Projekt gibt es Schwierigkeiten, Unternehmen für die Mitarbeit zu gewinnen. In den beteiligten Unternehmen ist man teilweise nur zur Umsetzung von Teilen des Projektprogramms bereit. In einer Reihe von Projekten erschweren die hierarchischen Strukturen die Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen. In einigen Schulprojekten ist die Entlastung der beteiligten Lehrer von der Bereitschaft der jeweiligen Schulleitung abhängig. In einzelnen Schulprojekten wird die Gestaltung des Unterrichts in offener Form einerseits durch die herkömmliche zeitliche Strukturierung des Unterrichts (45-Minuten-Takt) und nicht ausreichend zur Verfügung stehende Räumlichkeiten, andererseits durch Bedenken der Lehrkräfte erschwert; auch gibt es Vorbehalte einiger Eltern.

Gewürdigt wird die Kontinuität und Langfristigkeit der Projekte und damit die Chance, auch mit Hilfe der Evaluation aus Fehlern zu lernen und die Qualität der Kooperationen zu verbessern. Generell wirkt sich die Möglichkeit, zusätzliche personelle, organisationale, finanzielle und wissenschaftliche Ressourcen zu nutzen als förderlich für die Forschung und Entwicklung der Projekte im Hinblick auf die Selbststeuerung aus.

### 3.1.5.5 Gestaltungsempfehlungen

Solange die Lernprozesse mit den Nutzern in den meisten Projekten noch nicht etabliert sind, lassen sich Gestaltungsempfehlungen nur in groben Umrissen zeichnen.

Die relativ lange Laufzeit der Projekte lebenslangen Lernens erweist sich als sehr vorteilhaft, weil sie den Projekten die Möglichkeit bietet, aus dem eigenen Verlauf zu lernen und sich dem Wandel der Situationen immer wieder neu anpassen zu können. Diesen Vorteil gilt es auch in der Zusammenarbeit mit der überregionalen wissenschaftlichen Begleitung zu nutzen. Aufgabe der Programmevaluatoren ist es, die Informationen aus den von ihnen betreuten Projekten so aufzubereiten, dass sie zu einer Transparenz auf allen Ebenen beitragen.

*Alle Projekte beklagen die begrenzte finanzielle Ausstattung. Die Mehrzahl der Projekte sieht den Projektverlauf hierdurch beeinträchtigt. Besonders wenn sich während des Projektverlaufs die Notwendigkeit ergibt, den Prozess umzusteuern oder den Projektumfang zu erweitern, zeigen sich die Grenzen der Anpassungsmöglichkeiten.*

## **3.2 Ergebnisse zum Schwerpunkt „Förderung der individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen insbesondere bei bildungsbenachteiligten Gruppen**

### **Einführung**

Die zusammenfassenden Folgerungen über die von vier Projekten des Modellversuchprogramms entwickelten und durchgeführten Angebote zum lebenslangen Lernen beruhen auf einem Erst- und Zweitgespräch mit den Projektkoordinatoren; einem leitfadengestützten Interview (in Anhang B1), schriftlich beantworteten Nachfragen zur Ergänzung der Interviews, Projektprotokollen, Newsletters und Teilnahme an Projektveranstaltungen.

In der folgenden Darstellung von Projektverläufen und Zwischenergebnissen stehen diejenigen Modellvorhaben im Mittelpunkt, die sich auf die motivationalen und biographischen Dimensionen von Lernen und weniger auf die didaktischen und organisatorischen Aspekte beziehen. Es handelt sich dabei um eine überraschend kleine Zahl von zwei Projekten, die sich auch den Gründen für Lerninteressen und der Stärkung von Bildungsmotivation bei bildungsbenachteiligten Gruppen zugewendet haben (P9, P20) und zwei Projekte an Gymnasien (P2) bzw. der Kooperation von Universität und Schule (P23). Am Rande werden auch die Projekte P1, P3, P4, P5, P7, P11, P12 und P18 einbezogen, soweit sie sich mit individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen befassen.

### **3.2.1 Darstellung der Ergebnisse zu Stand und Teilnehmern der Projekte**

#### *3.2.1.1 Projekt 9*

Das Projekt 9 entwickelt Angebote zur interkulturellen Qualifizierung von Mitarbeitern in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) in der Ruhr-Region. Der Träger ist eine Weiterbildungseinrichtung, die sich im Verlauf des Projektes zu einer Wirtschafts- und Organisationsberatung GmbH transformiert hat. P9 wird durch einen abgeordneten Gymnasiallehrer koordiniert.

Das Projekt geht von folgenden Vorannahmen aus:

Lebenslanges Lernen sollte durch das Lernen am Arbeitsplatz gefördert werden, was bedeutet, die Lerninteressen von Wirtschaft und öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen aufeinander zu beziehen. Dabei ist das Hauptziel, die Integration von Arbeitsmigranten zu verbessern und die Erschließung internationaler Geschäftsbeziehungen von KMU zu fördern. Es sollen Weiterbildungsmodelle erprobt und angeboten werden, die die allgemeine, politische und beruflich-betriebliche Qualifizierung so weit wie möglich integrieren. P9 will dazu beitragen, dass von der in der öffentlich geförderten Weiterbildung üblichen Angebotsorientierung auf eine betriebsnahe Nachfrageorientierung umgesteuert wird.

### 3.2.1.1.1 Teilnehmer („Nutzer“)

Die Zielgruppe des Modellprojekts P9 sind Beschäftigte in multikulturellen Klein- und Mittelbetrieben (KMU) und die Leitung von KMU, die internationale Geschäftsbeziehungen aufbauen wollen. Die in der Regel geringen sprachlichen Vorkenntnisse von ausländischen Arbeitnehmern in diesen Betrieben – sie kommen aus Ost- und Südeuropa – machen es vordringlich, dass Sprachkurse und Training in Teamarbeit angeboten werden. Indirekt sind auch die deutschen Kollegen in den KMU einbezogen, denn P9 zielt darauf, diese auf die unentdeckten Kompetenzen der Migranten aufmerksam zu machen: „Den Blick für deren Ressourcen öffnen“, um damit individuelle Motivation zur Kompetenzentwicklung anzuregen. Zu den in KMU Beschäftigten sollen ab 2002 auch bildungsbenachteiligte deutsche Jugendliche und ausländische Jugendliche kommen, die in Volkshochschulen ihren Schulabschluss nachholen. Sie sollen auf eine Ausbildung in multikulturellen KMU vorbereitet werden. Derzeit ist es noch zu früh, über den Erfolg der geplanten bzw. schon durchgeführten Maßnahmen Auskunft zu geben. Das Nadelöhr für den Erfolg dieses Modellprojekts sind die Geschäftsleitungen der KMUS. Besteht bei ihnen wenig Interesse für interkulturelle Weiterbildung, dann ist auch das im Entstehen begriffene Netzwerk von Weiterbildungseinrichtungen ohne Abnehmer.

### 3.2.1.1.2 Projektstand Anfang 2002

Projektlaufzeit 1.4. 2000 – 31.3.2005

Bislang wurde durch eine Befragung der Bedarf an interkultureller Weiterbildung in KMU ermittelt. Es konnten in zwei Betrieben Angebote umgesetzt werden: Teamentwicklung und Deutsch für ausländische Arbeitskräfte. In einem KMU wurde kürzlich eine Erhebung der interkulturellen Weiterbildungsbedarfe von Mitarbeitern unterhalb der Leitungsebene durchgeführt. Für diesen Projektabschnitt sind eine Volkshochschule, eine Entwicklungswerkstatt und ein multikulturelles Forum die Kooperationspartner. Das Projekt bemüht sich um die Erweiterung des Kooperationsverbunds im Sinne eines Netzwerks von Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen, Klein- und Mittelbetrieben sowie weiteren stützenden Institutionen. Jedoch ist die Klärung der Rahmenbedingungen für eine derartige Netzwerkbildung noch nicht abgeschlossen. Das Fernziel des Projekts P9 ist der Aufbau von Lernzentren, die ein interkulturelles Qualifizierungsangebot auf Nachfrage von KMU bereithalten. Weitere Schritte beziehen sich auf die Erweiterung der Themenfelder in einem noch anhaltenden Prozess der Konzeptentwicklung im Netzwerk: die Entwicklung eines „Angebotsfundus“.

Die im Antrag hervorgehobene interkulturelle Qualifizierung von Auszubildenden und jüngeren Arbeitnehmerinnen hat sich nicht realisieren lassen. Gegenwärtig wird ein weiteres Teilvorhaben vorbereitet: eine betriebsorientierte Qualifizierung von Jugendlichen in Schulabschlusskursen an einer Volkshochschule. Dabei geht es um die Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit von deutschen bildungsbenachteiligten Jugendlichen für interkulturell zusammengesetzte KMU und u.U. ein entsprechendes Angebot für ausländische Jugendliche. Der Projektträger initiiert und koordiniert das Weiterbildungsangebot und betreibt die Akquisition von weiteren „Kunden“; er führt selber jedoch keine Erhebungen und Seminare durch, diese werden durch Werkaufträge an externe Einrichtungen bzw. Experten gegeben.

### 3.2.1.2 Projekt 20

Das Projekt 20 konzentriert sich auf bildungsbenachteiligte Jugendliche und entwickelt ein mediengestütztes Angebot für Selbstlernkompetenz. Interesse an und die Fähigkeiten zum Lernen und Weiterlernen sollen angeregt werden, indem die Teilnehmer das Internet als Kommunikations- und Hilfsmittel in der Berufsorientierungsphase kennen lernen.

#### 3.2.1.2.1 Teilnehmer („Nutzer“)

Die Zielgruppe des Projekts P 20 sind bildungsbenachteiligte Jugendliche, die in einem Weiterbildungszentrum Kurse zur Ausbildungsvorbereitung besuchen. Die Ausbildung der Jugendlichen geht über drei Jahre. Sie beginnt mit allgemeinbildenden Grundkursen, die die individuellen Voraussetzungen angleichen sollen. In dieser Phase führt P 20 alle Jugendliche (das sind 69) in den Umgang mit dem Internet ein. Im zweiten Jahr differenziert sich die Lerngruppe. Die Jugendlichen ordnen sich verschiedenen Berufsfeldern zu. P 20 arbeitet mit den Auszubildenden in Raumgestaltung, Farb- und Metalltechnik. Allgemein kann man sagen, dass die Teilnehmer im Bereich Metalltechnik Defizite besonders im sprachlichen Bereich aufweisen, in den Bereichen Farbtechnik und Raumgestaltung befinden sich gemäß P 20 die „Schwächeren unter den Benachteiligten“. Die Auszubildenden in diesen drei Feldern bilden nun die Kerngruppe: Das sind 35 Jugendliche; Aussiedler und türkische Jugendliche, aber auch deutsche Jugendliche. Mit dieser Gruppe arbeitet P 20 zwei Jahre. In dieser Zeit machen 29 der Projektteilnehmer eine außerbetriebliche Ausbildung im Bildungszentrum, 6 Jugendliche sind in einer Ausbildung im Betrieb, die ihren theoretischen Unterricht im Bildungszentrum haben.

#### 3.2.1.2.2 Projektstand Anfang 2002

Projektlaufzeit vom 01.04.2000 bis 31.12.2004.

Um die (unterschiedlichen) Lernvoraussetzungen der Jugendlichen zu erheben, wurde eine Lernbedarfsanalyse durchgeführt. Dies geschah mittels eines Fragebogens zum Lernen im allgemeinen, zur beruflichen Ausbildung im Besonderen, zur Selbsteinschätzung der eigenen Lerndefizite, Erwartungen an den Lehrgang und den Stand der beruflichen Orientierung der Jugendlichen. In der ersten Projektphase, die bis August 2001 lief, wurde den Jugendlichen Basiswissen im Umgang mit dem Internet vermittelt. Selbstständig (aber durch Projektmitarbeiter begleitet) haben sich die Teilnehmer einen Praktikumsplatz via Internet gesucht. Während des Praktikums erkundeten sie ihren Betrieb mit den Methoden des „forschenden Lernens“ und gaben die Ergebnisse ihrer Beobachtungen per E-Mail an die Projektmitarbeiter weiter. Im Herbst 2001 wurde dann eine Nachbefragung durchgeführt. Diese bestand aus einem Kurzfragebogen, Kleingruppen- und Einzelgesprächen und ergänzend dazu 12 Expertengesprächen mit den beteiligten Ausbildern und Pädagogen. Pro Ausbildungsjahr ist eine Lernphase geplant, so dass der erste Durchgang für die Jugendlichen abgeschlossen ist.

### 3.2.1.3 Projekt 23

Das Projekt 23 erprobt die „Teamforschung“ als eine Lehr- und Lernmethode. Dabei werden Fragestellungen, die im Schulunterricht der beteiligten Lehrer auftreten, in Teams untersucht. Diese Unter-

suchung findet in gemischten Gruppen von Studenten, Referendaren und den Lehrern statt und wird durch eine Forschungswerkstatt methodisch und inhaltlich koordiniert und betreut. Auf diese Weise soll eine kritische Reflexion seitens der Lehrer angeregt und gleichzeitig Referendaren und Studenten in der Arbeit an konkreten Fragestellungen Problemlösestrategien für die zukünftige Berufspraxis vermittelt werden. So sollen sich ein professionsbezogenes Selbstwertgefühl und ein forschender Habitus seitens der Teilnehmer entwickeln (als Voraussetzungen für Eigeninitiative und ein lebenslanges Weiterlernen), während gleichzeitig die Forschungsarbeiten die Organisation der Schule vorantreiben und eine schulische Praxis der Selbstevaluation anstoßen sollen.

#### *3.2.1.3.1 Teilnehmer („Nutzer“)*

Das Projekt 23 richtet sich an Lehrer, Seminarleiter, Lehramtsstudenten und Referendare. Insofern handelt es sich hier um eine Verschmelzung von Aus- und Weiterbildung. Der überwiegende Anteil der Teilnehmer sind jedoch Studenten. In der ersten Kohorte nahmen 28 Studenten, ein Referendar, acht Lehrer und drei Seminarleiter teil. Bei den Pädagogen handelt es sich um Lehrer der kooperierenden Schulen, die eine Art „Botschaftercharakter“ haben: sie sollen die Effekte der Teamforschung an die Schulen tragen.

#### *3.2.1.3.2 Projektstand Anfang 2002*

Projektlaufzeit 1.10.2000 bis 31.3.2005.

Zum aktuellen Zeitpunkt hat eine erste Kohorte von Teams ihre Forschungsvorhaben abgeschlossen. Dabei geben die Beteiligten größtenteils eine Erweiterung ihrer professionellen Kompetenzen an, die auch (bei den Lehrern) Veränderungen in der zukünftigen Durchführung des Unterrichts angestoßen habe. Die Arbeit in den Teams scheint bei den Teilnehmern die Motivation und das Interesse für weiteres Lernen gestärkt zu haben. Teilweise zeigten die Lehrer Initiative, eine Selbstevaluation der Schule zu unterstützen. Allerdings wird von Beteiligten auch erwähnt, dass die gewonnenen Erkenntnisse in der täglichen Arbeit oft untergehen. Die Teilnahme von Referendaren ist bisher sehr gering (ein Referendar nimmt teil), was möglicherweise daran liegt, dass deren Teilnahme nicht obligatorisch ist.

#### *3.2.1.4 Projekt 2*

Das Projekt „Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung“ ist ein dezentralisiertes Vorhaben, das neun fach- und jahrgangsübergreifende Schulprojekte beinhaltet. Es werden Themen wie z.B. „Motiviert fremde Sprachen lernen“, „Literarisches Leben“, „Das virtuelle Klassenzimmer“) angeboten. Die Koordination der Schulprojekte liegt beim AGW (Arbeitskreis Gymnasium und Wirtschaft e.V.). Es besteht eine Kooperation zwischen Gymnasien und Unternehmen, außerdem ist der AGW mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) vernetzt. Der AGW organisiert Lehrerfortbildungen und bundesweite Tagungen. In einer Koordinationsgruppe beim ISB beraten die Projektleiter vierteljährlich über den Projektverlauf. Eine Besonderheit der Kommunikationsstruktur im Netzwerk ist ein Projektserver.

Das Gesamtprojekt arbeitet unter der Fragestellung, wie die im Lernraum Schule erworbenen Einstellungen und Verhaltensweisen zugunsten einer nachhaltigen Lernmotivation verändert werden können. Es soll damit einer erstarrten Lernkultur in den Gymnasien entgegengewirkt werden. Medien- und Fachkompetenzen sollen erworben werden, indem die Umsetzung theoretischen Wissens in eigenverantwortliches Handeln besonders gefördert wird. Selbstgesteuertes Lernen soll im Lernprozess eine besondere Stellung einnehmen. Die Kooperation mit Betrieben gibt den Schülern einen Einblick in die Berufswelt.

#### *3.2.1.4.1 Teilnehmer („Nutzer“)*

Die Zielgruppe des Modellprojekts P9 (Unterhaching) sind Schüler von neun bayerischen Gymnasien der Sekundarstufe I und II. Die Schüler können weitgehend frei entscheiden, an welcher Veranstaltung sie teilnehmen wollen. Insgesamt beteiligen sich 700-800 Schüler an den Projekten.

Im Hinblick auf die spätere Berufskarriere ist es für viele Schüler interessant und wichtig sich schon im Gymnasium um Zusatzqualifikationen, wie z.B. externe Sprachqualifikationen, zu bemühen. Die Projekte haben für die Schüler insofern eine besondere Bedeutung als sie von gewohnten Lernarrangements in der Schule abweichen und ihnen dadurch die Möglichkeit bieten ohne strenge Prüfungskontrollen weitgehend selbständig ein Thema zu erarbeiten.

Die Nachfrage von Seiten der Schüler nach derartigen Projekten ist groß, die Lehrenden können sich teilweise vor Ideen und Bitten kaum retten. Jedoch gibt es derzeit keine Schülerbefragung, die thematische Interessen sowie die Erfahrungen in den Projekten aus der Perspektive der Schüler dokumentiert.

#### *3.2.1.4.2 Projektstand Anfang 2002*

Projektlaufzeit vom April 2000 bis März 2003

Im April 2000 hat die Vorbereitungsphase mit der Bildung der Projektgruppen und der Entwicklung eines Fortbildungskonzepts begonnen. Seit Juni 2000 bis voraussichtlich Juli 2002 werden die Projekte durchgeführt. Seit Dezember 2000 ist der Projektserver in Betrieb. Die Projekte sind zum jetzigen Zeitpunkt schon teilweise abgeschlossen. Im Januar 2003 soll eine Auswertungsphase beginnen.

### **3.2.2 Zusammenfassungen zu den Teilaspekten des Schwerpunktes „Förderung der individuellen Voraussetzungen“**

Bevor nun eine verdichtende Beschreibung der Befunde vorgenommen wird, soll noch der Bezug zur eigenen Untersuchungsmatrix hergestellt werden, wie sie der folgenden Abbildung 3.2.1 zu entnehmen ist. Die Abbildung zeigt das Untersuchungsrastrer zum Schwerpunkt „Förderung der individuellen Voraussetzungen“. Diesem Raster ist zu entnehmen, welche Bereiche und Felder von der Evaluation zu diesem Schwerpunkt eingehender betrachtet werden (siehe blau unterlegte Zellen in der Abbildung):



Leitfragen	Entwicklungen/Veränderungen in Bezug zum lebenslangen Lernen								
					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zur <b>Kategorie E</b> „selbstgesteuertes Lernen“				
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung/Probleme/Hindernisse / Grenzen
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
Nutzer	A1	B1	C1	D1	Selbstgesteuertes Lernen		G1	H1	I1
Pädagogischer Dienstleister	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2
Lernorganisation	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3
Rahmenbedingungen	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4

Abbildung 3.2.1: Untersuchungsraaster Prof. Heinz zum Schwerpunkt: Förderung der individuellen Voraussetzungen

### 3.2.2.1 Vernetzung der Teilnehmer (A1)

Die Kontakte der Nutzer untereinander, die im Verlauf des Projekts entstehen, erweisen sich als nützlich bei der Abstimmung von Lerninhalten und -sequenzen, beispielsweise mit den Anforderungen der Berufstätigkeit. Dies belegen die Erfahrungen mit berufsbegleitend Studierenden der Gesundheitswissenschaften (P6), mit Beschäftigten in KMU (P9), aber auch mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen (P20).

Wenn es gelingt, dass sich die Teilnehmer selbst vernetzen, sei es in Arbeitsgruppen oder durch Kontakte und Erfahrungsaustausch via E-Mail, dann trägt dies dazu bei, dass das WB-Angebot im BLK-Modellprojekt eine größere Nähe zur Praxis bzw. zum Alltag der Teilnehmer gewinnt. So bietet P23 Methoden des forschenden Lernens im Team an, durch die werden Nutzer mit verschiedenen Teilnahmeinteressen vernetzt: Pädagogikstudierende, Referendare und Lehrer. Eine „Forschungswerkstatt“ koordiniert themenzentriert die Kooperation: Workshops zur Methodenentwicklung werden veranstaltet und die Teams bei Problemen beraten. Diese den Lernprozess begleitende Beratung durch Experten unter Federführung der Universität stabilisiert die Netzwerkmitgliedschaft und trägt zu nachhaltigen Lernergebnissen bei. P3 gelingt es, durch die Zurverfügungstellung von materiellen und beratenden Ressourcen die Vernetzung von lernenden Senioren überregional zu aktivieren und so selbstorganisiertes Lernen mittels der E-Mail-Kommunikation zu fördern.

### 3.2.2.2 Innovationsgehalt des Lernangebots (B)

#### 3.2.2.2.1 Innovative Strukturen im Lehr-Lernprozess (B1)

Die Themen und Methoden der BLK-Projekte beanspruchen, für die Nutzer die Gelegenheit zu bieten, unter Anleitung neue Formen der Wissensaneignung kennen zu lernen, die ihre Kompetenz zur Selbstorganisation erweitern. Wird von Innovationen im Lehr-Lernprozess gesprochen, dann hängen diese von den jeweiligen pädagogischen Zielsetzungen und den Bildungs- sowie Weiterbildungserfahrungen der Zielgruppen bzw. Nutzer ab.

So ist beispielweise das Projekt P9 daran interessiert, die Schlüsselqualifikationen von ausländischen Mitarbeitern in KMU zu erweitern: d.h. 1.) die Fähigkeiten der Migranten nutzen zu lernen, 2.) den Blick der Leitung und der deutschen Mitarbeiter für die Ressourcen der Migranten zu öffnen und 3.) das Bewusstsein für die individuellen Fähigkeiten bei den Mitarbeitern zu fördern. Um diese Ziele zu realisieren, müssen die Geschäftsleitungen davon überzeugt sein, dass sich eine systematische interkulturelle Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiter lohnt. Diese findet nämlich bislang eher informell, ungeplant, also bei Bedarf kurzfristig statt. Auch die Mitarbeiter gehören zu den eher weiterbildungsfernen Arbeitnehmern: „Lernerfahrung an sich wird zur Innovation, da KMU bislang nicht in Weiterbildung eingebunden sind.“ Um die Hürden zu überwinden, das Interesse von Management, Belegschaft und Betriebsrat an interkulturellen Qualifizierungsangeboten zu wecken, erweist es sich als notwendig, den Innovationsgehalt im Kontext der jeweiligen Interessen im Betrieb zu verankern.

Dies gilt auch für Bildungseinrichtungen wie Schulen, die in die Modellprojekte der BLK einbezogen sind. Innovationen können ganz unterschiedlich organisiert werden: Die Angebote reichen von fachübergreifendem Unterricht, Projektwochen, Praktika in Betrieben, dem Umgang mit neuen Medien. Diese werden vom Lehrer initiiert und geplant oder von den Schülern in begleitender Beratung durch die Lehrer gestaltet (P2).

Innovative Angebote für die Gymnasiasten, aber auch für die bildungsbenachteiligten Jugendlichen zielen auf die Ausbildung eines Kompetenzprofils: Die Projekte P2 und P20 streben hierbei ein Bündel von Fertigkeiten an, das zusammengefasst als „Selbstlernkompetenz“ beschrieben werden kann: Fach-, Medien- und Organisationskompetenzen werden mit sozial-kommunikativen Fähigkeiten verknüpft. P23 nennt weiterhin noch gesteigerte Lernmotivation als Ziel. In P2 ist die oberste pädagogische Zielsetzung, den Lernenden die Möglichkeit zu geben „zu lernen wie man lernt“, d.h. den während der Projektdurchführung angewandten aktiven und konstruktiven Lernstil weiter zu üben und ihn auch in anderen Lernsituationen anzuwenden. „Das Lernen neu lernen“ ist das eigentliche Potential zum Erwerb von Handlungsstrategien, also zu einer selbstständigen und flexiblen Nutzung des Gelernten durch hohe Anwendungsbezogenheit schon im Lernprozess. Die Lernenden erarbeiten sich in den Projekten ein flexibles Repertoire von Strategien der Wissensaufnahme, die sie später in Eigenregie inhalts- und berufsübergreifend anwenden.

Insgesamt ist in P2 der Erwerb von Kompetenzenvielfalt ( $\approx$  Lernprofil) wichtig, diese bestehen in einer Kombination von Fachkompetenzen (z.B. Fremdsprachen-, Physikkenntnisse), Medienkompetenzen (z.B. kritisches, emanzipiertes Umgehen mit dem PC, insbesondere dem Internet), sozial-kommunikativen Fähigkeiten (z.B. Fähigkeit zur kreativen Teamarbeit, Präsentationstechniken

erlernen), Organisations- bzw. Handlungskompetenzen in praktischen Bereichen (z.B. Einführung in Marktstrategien, Lernen an relevanten Problemen). Die Lernmotivation wird gestärkt durch die Entwicklung der Kompetenz zur selbstgesteuerten, situationsangemessenen Wissensbildung (z.B. gehört hier das Abwägen der Nützlichkeit des Strategiegebrauchs dazu) und durch die Förderung von Selbstvertrauen (z.B. die Fähigkeit sich selbst Ziele zu setzen und sich zu motivieren).

Der Einsatz neuer Medien erweist sich besonders für bildungsbenachteiligte Jugendliche (P20) und weiterbildungsferne Erwachsene (P3) als lernmotivierend, wenn computergestützte Angebote zum Selbstlernen mit alltagsbezogenen, für die Nutzer relevanten Inhalten verbunden werden. Dies fördert kommunikativ ablaufende Lernprozesse, sowohl zwischen den Teilnehmern untereinander als auch zwischen Teilnehmern und Projektmitarbeitern, die ohne räumliche und zeitliche Einschränkung stattfinden, wenn wie in P3 Senioren eine neue virtuelle, überregionale Lernkultur aufbauen. Die Verwendung der neuen Medien als Lernmedium fußt auf den dadurch gegebenen Spielräumen für Kommunikation zwischen den Teilnehmern und den Projektmitarbeitern (P11, P20).

#### *3.2.2.2 Innovatives Lehren für pädagogische Dienstleister (B2, B3)*

Der Innovationsgehalt für die pädagogischen Mitarbeitern liegt im Erwerb neuer Lehrmethoden, vor allem im Hinblick auf Steuerung, Initiierung und Begleitung selbstorganisierter Lernprozesse.

Erstens erfahren sich die Lehrenden durch einen Wechsel von der Rolle des Unterrichtenden zum Lernberater in einer neuen Situation, die einen veränderten Umgang mit den Lernenden und damit eine Kompetenzverschiebung erfordert (vgl. Kapitel 5.2). Die Fähigkeit, den Teamcharakter und die Kooperation der Lernenden zu unterstützen, gewinnt an Bedeutung.

Die pädagogischen Zielsetzungen der Modellprojekte betreffen die Umsetzung der abstrakten Leitlinien des Programms des lebenslangen Lernens durch die Entwicklung von Netzwerken, in die Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Verbände etc. eingebunden sind. Für die pädagogischen Mitarbeiter dieser Organisationen ist der Prozess der Vernetzung selbst ein innovatives Lernfeld, da sie ihre pädagogischen Ziele und ihre Praxis partiell zur Disposition stellen, die Stärken und Schwächen der Partnerorganisationen ausloten und die einmal in Gang gekommene Kooperation aufrecht erhalten müssen.

Auch für die Pädagogen in den teilnehmenden Institutionen ist der Umgang mit neuen Medien in dem Sinne innovativ, wenn sie z.B. in P20 an der Erstellung einer Website des BLK-Modellvorhabens beteiligt sind, die dann in den Schulen weiter entwickelt wird. Dies erhöht, ebenso wie die im Projekt P3 praktizierte Kommunikation unter Senioren via PC, die Identifikation mit dem Angebot des BLK-Modellprojekts und verspricht Lernerfahrungen, die in Prozesse des lebenslangen Lernens einfließen.

#### *3.2.2.3 Lernarrangements für eine neue Lernkultur (C)*

Die Verknüpfung von Lernarrangements und die Entwicklung einer neuen Lernkultur ist ein komplexer sozialer Verhandlungsprozess. Er hängt von zwei Mindestvoraussetzungen ab:

1. Der Bereitschaft der beteiligten Pädagogen zu einem Rollen- bzw. Perspektivenwechsel, d.h. von Wissensvermittlern zu Lernprozess-Beratern (vgl. P9) und

2. fehlerfreundlichen Lehr-Lern-Sequenzen, d.h. die Teilnehmer verstehen sich sowohl als Lernende als auch als Lehrende und gewinnen daraus Lernmotivation, dass sie ihre Lernwege und Lernorte selbst wählen können (z.B. P3 oder P20).

#### 3.2.2.3.1 *Lernen im sozialen Kontext (C1, C2, B1)*

Perspektivenwechsel und Fehlerfreundlichkeit kommen zusammen, wenn alle etwas Neues lernen und auch voneinander lernen, wie dies z.B. beim Ansatz des „Reciprocal Teaching“ der Fall ist (P2). Wenn die Teilnehmer sich gegenseitig praktisches Wissen beibringen (P20), dann findet das Lernen im sozialen Kontext (=„Community of Practice“) statt, indem „Unerfahrene von Erfahrenen lernen“ (P2), Schüler von Lehrern, Schüler von Schülern aber auch Lehrer von Schülern. So wird eine Lernumgebung geschaffen, in der unter „multiplen Perspektiven“ (P2) gelernt wird. P23 beschreibt dieses Arrangement mit dem Begriff des „kritischen Freundes“ als eine Interaktion zwischen WB-Experten und den Teilnehmern, die zu vertrauensbasiertem wechselseitigen Lernen veranlasst.

Die Veränderung von Lernkultur kann auch durch die Vernetzung von Lernorten vorangetrieben werden. So hat P20 die Erfahrung gemacht, dass die Vernetzung die Nachfrage bei Berufsschullehrern nach weiterer Kooperation erhöht. Darüber hinaus wird durch eine Vernetzung von Lernorten in verschiedenen Bildungsinstitutionen, wie es in P7 zwischen Gymnasien, Real-, Berufs-, Hauptschulen und von Weiterbildungsinstitutionen praktiziert wird, die Möglichkeit gegeben, dass sogar Lernende mit unterschiedlicher Bildungsbiographie miteinander und voneinander lernen. Jedoch bestehen in Bildungseinrichtungen und Betrieben, selbst wenn sie in einem Netzwerk miteinander kooperieren, nicht selten Vorbehalte oder „mentale Blockaden“ (P9) auf der Leitungsebene, die erst abgebaut werden müssen, damit lernförderliche Arrangements eine Bewährungschance haben.

Ein weiterer ergänzender Weg für die Stabilisierung von innovativen Lernarrangements und die Veränderung der Lernkultur kann die Öffentlichkeitsarbeit sein, an der sich die Tragfähigkeit des im Modellprojekt entwickelten Konzepts ablesen lässt und die Reaktionen der Öffentlichkeit zur Stärkung der Identifikation mit dem Vorhaben dienen (P23).

#### 3.2.2.3.2 *Rollenwechsel der Lehrenden zum Lernprozessberater (C1/C2)*

Die oben aufgeführte erste Mindestvoraussetzung, dass Pädagogen bereit sein müssen einen Rollenwechsel vom Unterrichtenden zum Lernprozessberater zu vollziehen, beinhaltet, dass dies durch gezielte Fortbildungen unterstützt wird (P2). Denn, wie in P5 angegeben wird, erschwert das traditionelle Rollenverständnis von Lehrpersonen die Veränderung des Lernarrangements zur Förderung einer neuen Lernkultur. Dies gilt ebenfalls aus der Perspektive der Lernenden: auch wenn die Lehrperson sich verändert hat, erwartet der Lernende noch Vorgaben und Anleitung, was das Umsetzen von Anregungen zu selbstorganisiertem Lernen blockieren kann.

Beim Veränderungsprozess der Lernkultur sind meist bestimmte Personen als „erfahrene Innovatoren“ federführend: „Es sind immer dieselben Lehrer, die sich engagieren“ (P2), oder es sind alle Ebenen einer Bildungseinrichtung beteiligt bzw. ergänzen sich im Netzwerk (P23/P20). Langfristig wird der zweite Weg sich als erfolgreicher erweisen.

### 3.2.2.3.3 Lernen als aktiver, konstruktiver und graduell selbstorganisierter Prozess (C1, C2, C3)

Der Pädagoge ist Lernberater, wenn die konstruktive Aktivität des Lernenden im Vordergrund steht und als graduell selbstorganisierter Lernprozess verstanden wird. Eine fehlerfreundliche Lernumgebung wird geschaffen, wenn der Lernprozess nicht mit strengen Prüfungskontrollen versehen ist, sondern vielmehr eine Interaktion zwischen den Teilnehmern und Pädagogen ist, in der die Lernschritte durch Feedbacks evaluiert werden, und somit das selbständige Reflektieren der eigenen Lernergebnisse im Hinblick auf die Lernziele geübt werden kann. Auch P4 und P12 streben an, von Leistungsorientierung zu Lernorientierung überzugehen. Dies ist besonders deutlich bei P20, dessen Konzept und Lernpraxis sich vom schulischen Lernen abgrenzen. Es wird Wert darauf gelegt, dass die bildungsbenachteiligten Jugendlichen lernen, sich selbst zu organisieren, wobei es nicht darum geht, wie gut oder wie schnell sie lernen.

Beim Projekt 2 hat sich in den kooperierenden Gymnasien ein ausgewogenes Verhältnis zwischen eigenverantwortlichem und kooperativem Arbeiten als anregend erwiesen. Das Lernarrangement wird als flexibel bezeichnet, es reicht vom Frontalunterricht bis zur selbständigen Arbeit, wobei die Erweiterung des Wissens ohne gängelnde Anleitung durch eine Lehrkraft vornehmlich in Teams stattfinden soll. Nach Angabe der Lehrer treten aber gerade bei der Umsetzung von theoretischem Input in selbstorganisierte Variationen und Trainingseinheiten besondere Lernschwierigkeiten auf, weil der Projektleiter nur noch Hinweise gibt.

Beide Arten des Lernens, das selbstgesteuerte wie das kooperative brauchen einen geeigneten Rahmen. In P1 wird zum Beispiel durch die Begegnung von Schülern, Studierenden und Auszubildenden im Prozess selbstgesteuerten Lernens das Interesse für fremde Lernstrategien geweckt, um neue Erfahrungen in der Steuerung des eigenen Lernens zu ermöglichen.

Beim teamorientierten Lernen muss die Möglichkeit der Mitgestaltung einer produktiven Lernumgebung durch die Schüler vorhanden sein, so dass es Raum für Diskussion und Interessensartikulation bzw. Wahlmöglichkeiten gibt (vgl. auch Kap. 6). Lernfreundliche Anstöße können innerhalb des Teams entstehen, wenn zwischen den einzelnen Teammitgliedern im Laufe der gemeinsamen Arbeit eine persönliche Bindung entsteht (P23) oder, wie in P9, wenn das bessere Kennenlernen zwischen den deutschen und ausländischen Mitarbeitern gefördert wird. Dadurch wird eine flexiblere Arbeitsgestaltung und teilweise ein Abbau von Hierarchien angestrebt, und so eine veränderte Organisationskultur anvisiert.

### 3.2.2.3.4 Situatives, organisationsübergreifendes Lernen (C3)

Im Gegensatz zu dem besonders im schulischen Umfeld gewohnten fachbezogenen Lernarrangement bietet man im Projekt P2 problemorientierte, situative Lernumgebungen an. Der Lerninhalt in einem spezifischen praxisbezogenen Umfeld wird durch die Beschäftigung mit einem authentischen Problem erarbeitet. So sind z.B. die einzelnen Vorhaben in der Schule jeweils mit einer Aufgabenstellung (z.B. Erkundungspraktika) in einem Unternehmen verknüpft. Praxisnähe an Stelle von Theorielastigkeit wird in P20 betont, wenn die Jugendlichen während ihres Praktikums an forschendes Lernen herangeführt werden. Dies gilt auch für P18, wo „learning by doing“ im Mittelpunkt steht, aber durch das Problem beeinträchtigt ist, weitere Firmen für die Mitarbeit gewinnen zu müssen. Durch Teamtraining wird die

Kooperation zwischen ausländischen und einheimischen Jugendlichen im Betrieb verbessert und u.U. Verständnis für die jeweiligen Kulturen erzeugt (P9).

#### *3.2.2.3.5 Neue Medien im Lernarrangement (B1, C1)*

Der Einsatz von neuen Medien (PC, Planspiele, Simulationen, Video, Audio, Computerbasierte Trainings) spielt für das selbstorganisierte Lernen eine anregende Rolle. So verbindet ein Projektserver die am gymnasialen Netzwerk in Bayern teilnehmenden Bildungseinrichtungen (P2). Mittels Internet-Recherche wird die Exploration von Praktikumsbetrieben und der Austausch von Erfahrungsberichten (P20) organisiert, die elektronischen Medien stiften eine Kommunikationsbrücke zwischen Senioren (P9). Die Arbeit mit dem gleichen Medium scheint zu einem partnerschaftlichen Lernarrangement zu führen, da eine Lernsituation entsteht, die Werkstattcharakter hat und wechselseitige Anregungen und Hilfe von schon in Selbstorganisation geübten Teilnehmern anbietet. Durch solche Lernarrangements kann es gelingen, das individualisierte und isolierte Lernverhalten, wie es in formellen Bildungsprozessen üblich ist, in teambezogene und entdeckende Lernschritte zu überführen.

Die meisten BLK-Projekte besitzen mindestens eine Homepage, darüber hinaus gibt es in verschiedenen Projekten Bildungsserver, die die projektbezogenen Institutionen miteinander vernetzen.

#### *3.2.2.3.6 Wandel der Organisationskultur (C3/C4)*

Wie der Verlauf des Projekts P9 dokumentiert, ist eine gesamte Organisationsbeteiligung besonders schwer in den KMU und bei bildungsbenachteiligten Belegschaften zu realisieren: „Die Chance, bereits vorhandene fachliche und persönliche Fähigkeiten der Mitarbeiter aus anderen Herkunftsländern voll auszuschöpfen oder durch Qualifizierung auszubauen oder solche Mitarbeiter gezielt einzustellen, wird erst in Ansätzen genutzt.“ So wurde beispielsweise von den KMU ein Gesamtangebot an interkultureller Qualifizierung nicht nachgefragt. Dies führte dazu, dass das Projekt P9 seine Ziele so veränderte, dass neue Qualifizierungsangebote für Organisationsentwicklung zunächst in exemplarischer Form ins Auge gefasst werden.

Auch die durch Trainings für Teamentwicklung angestoßenen neuen Formen der Zusammenarbeit in KMU in Richtung auf koordiniertes und selbstorganisiertes Lernen können letztlich nur wirksam werden, wenn dies in die gesamte Arbeitsorganisation eingebettet wird. Innovative Lernarrangements scheitern ohne einen entsprechenden Wandel der Organisationskultur (vgl. P9 mit P23).

#### *3.2.2.4 Nachfrage nach Bildung durch Partizipationschancen (D)*

Wie aus der Weiterbildungsforschung bekannt ist, erwarten erwachsene Teilnehmer ein höheres Maß an Wahlfreiheit von Thema, Lernmethode und Lernort als Schüler und Studenten. Diese Erwartung spricht dafür, dass die Beteiligung an der Gestaltung von Lernarrangements sowie die Übernahme von Selbstverantwortung für Verlauf und Ergebnis des Lernens neuer Kompetenzen durch einen weiten Handlungsspielraum angeregt werden kann.

#### 3.2.2.4.1 Mitgestaltung des Lernarrangements (D1)

Für die Partizipation der Nutzer wird in den Modellprojekten Wesentliches geleistet. Die Projektkoordinatoren und Pädagogen verstehen sich in manchen Fällen als „Makler“ (P9) zwischen Organisationen und den potenziellen Teilnehmern: Oft entstehen Interessenskonflikte zwischen Unternehmensleitung und den Mitarbeitern. Mitarbeiter wollen beispielsweise allein über ihre Lernziele entscheiden, oder Unternehmensleitungen haben die Befürchtung, dass eine Teilnahme am Bildungsangebot eine Absprunghilfe für die Mitarbeiter in einen anderen Betrieb sein könnte. Hier ist die Projektleitung dafür verantwortlich, dass es zu produktiven Verhandlungen bezüglich einer neuen Lernkultur kommt. Dieses Unterfangen ist keineswegs immer erfolgreich gewesen, da es mehrfache Konfliktlinien gibt, die die Weiterbildungsinhalte, den Nutzen für Mitarbeiter, Bildungseinrichtung und Betrieb und die Nachhaltigkeit der intendierten Lernerfahrungen betreffen. Diese Konfliktlinien wurden beispielsweise in den partizipierenden Gymnasien (P2) so gelöst, dass in einem vereinbarten Rahmen (z.B. Projektwoche) möglichst viel Handlungsspielraum bei der Methodenwahl und den Lernwegen angeboten wurde: Der Pädagoge gibt nur noch Hinweise für die am Projekt arbeitenden Schüler. So fragen Schüler bei Betrieben eigenständig nach Praktika oder beteiligen sich freiwillig an der Gestaltung eines fächerübergreifenden Unterrichts.

Hierbei ist jedoch für eine über die Projektdauer anhaltende Motivation der Schüler ein Feedback durch die Lehrer wichtig. Der Lernende muss erkennen, dass sich der Zeitaufwand lohnt. Und in Gruppenprozessen ist ein wichtiger Aspekt der situativen Lernmotivation die emotionale Anerkennung und Wertschätzung durch andere (Mitschüler, Lehrer, Eltern) (P2). Eingebettet in diesen Rahmen, der sowohl eigenverantwortliches Handeln fördert, als auch Raum für Hilfe und Nachfragen bietet, kann sich in den Gymnasien eine neue, selbstverantwortliche Lernstruktur und -kultur herausbilden.

Bildungsbenachteiligte Jugendliche, die am P20 teilnehmen, konnotieren die früheren schulischen Lernerfahrungen (Schüler als passive Rezipienten) negativ. Sie erleben die aktiven Gestaltungsmöglichkeiten in ihrem Lernprozess als besonders motivierend: „Gut war, dass wir alleine am Computer was zusammen machen konnten, nicht immer ein Lehrer hinter uns steht.“ (P20) Hierbei spielt auch eine Rolle, dass sie durch erworbene Kompetenzen ein anderes Selbstwertgefühl in Bezug auf Lernsituationen entwickeln können: Sie haben „Vorsprung vor anderen Jugendlichen, denen sie früher immer unterlegen waren.“ (P20)

Falls Verlauf und Resultat von selbstorganisierten Lernprozessen auf Anerkennung durch Lehrer, Dozenten und, was nicht zu unterschätzen ist, die anderen Teilnehmer stößt, dann stabilisiert sich die situative Lernmotivation. Sie kann zur Grundlage für langfristig wirksame, selbstinitiierte Lernprozesse werden, die durch die Teilnehmer von der Schule, WB-Einrichtung und dem Betrieb auf andere Lebensbereiche übertragen und dort genutzt werden.

#### 3.2.2.4.2 Problematische Aspekte der Mitgestaltung (D1, D2)

In P23 fiel ein Aspekt auf, der bei der Gestaltung von Lernsituationen mit hoher Eigenverantwortlichkeit für die Inhalte und Prozesse zu beachten ist. Hier arbeiten Studenten und Lehrer gemeinsam in Projekten zum forschenden Lernen. Sie definieren die Inhalte ihrer Teamforschung selbstständig in Rückbezug auf schulische Problemkonstellationen und führen diese im Kontext der Schule eigenverantwortlich durch. Das ermöglicht auf der einen Seite hohe Partizipation der Einzelnen am Lern-

prozess und motiviert zu Engagement, führt auf der anderen Seite aber auch zu Motivationsverlust durch geringeren Einsatz anderer Teammitglieder.

#### 3.2.2.4.3 Stärkung der Nachfrage (D2, D3)

Die Ansprache und Rekrutierung von Teilnehmern gelang dort, wo die Modell-Projekte schon in ein Netzwerk eingebunden waren, z.B. in Kooperation zwischen Gymnasien, Betrieben und Projektkoordination (P2), zwischen Universität und Schulen (P23), zwischen Berufsschulen, Ausbildungseinrichtungen und Universität (P20). Die Gewinnung von Teilnehmern gestaltete sich schwieriger, wenn diese im Verlauf des Aufbaus eines Netzwerks vorgenommen wurde, also wenn die Nachfrage von Organisationen bzw. das Interesse ihrer Mitglieder an dem WB-Angebot erst erzeugt werden mussten (P9, P11). Ein wesentliches Merkmal für die Stärkung der Nachfrage ist die Schaffung einer situativen Lernmotivation, die auf freiwilliger Beteiligung am Projekt beruht. So werden die innovativen Angebote für Gymnasiasten in Arbeitsgruppen oder Projektwochen mit Wahlmöglichkeiten organisiert (P2). Die Arbeitskräfte der beiden KMU, die an P9 teilnehmen, haben sich auf eigene Initiative angemeldet. Dies gilt auch für die bildungsbenachteiligten Jugendlichen (P20) sowie für die Studierenden und Pädagogen, die sich die Methoden der Teamforschung aneignen (P23). Besteht also Interesse am Projektangebot und wird dieses inhaltlich und methodisch eingelöst, dann resultieren – über Eigeninitiative angestoßen – weitere Nachfragen nach selbstorganisierten Lernmöglichkeiten.

Wenn man die Nachfrage auf die individuellen Interessen und Wahlmöglichkeiten zurückführt, dann steht die situative Lernmotivation im Mittelpunkt. Wie im Kapitel 8 zum Thema „Nachhaltigkeit“ ausgeführt wird, ist die überdauernde Motivation jedoch von dem konkreten Nutzen abhängig, den die Teilnehmer aus dem Projekt ziehen können. Dieser Nutzen kann, wie P20 exemplarisch am Zugang zum Internet zeigt, bei der Zusatzqualifizierung für einen Ausbildungsplatz, der Anerkennung durch Freunde, dem privaten Informations- und Unterhaltungsbedürfnis sowie bei der daraus resultierenden Stärkung des Selbstwertgefühls liegen.

#### 3.2.2.4.4 Lernen im Team (D1, C2, C3)

Besonders günstig für partizipatives Lernen ist, wenn Kompetenzen im Kontext von Teams (P23; P2) angeeignet oder erweitert werden. Während im Projekt der Teamforschung (P23) die Fragestellungen für die Handlungsforschung in den kooperierenden Schulen von den Teilnehmern selbst formuliert werden, wird die Zielorientierung und die Lernform in den Gymnasien, die innovativen Unterricht entwickeln, weitgehend von den Lehrern vorgegeben (P2). Die erst genannte Form des nachfrageorientierten Lernkonzepts entspricht den Interessen der Teilnehmer, was auch in ihren Bewertungen des Projektverlaufs betont wird: Sie sind mit Thema und Methode in ihrem Forschungsteam zufrieden, manche sogar sehr zufrieden. Die Möglichkeiten der Partizipation scheinen aber die Motivation nicht in allen Fällen derart erhöht zu haben, dass eine regelmäßige Teilnahme zustande kam; nicht alle haben die Teamarbeit als fruchtbar erlebt. Als Grund wurde von den Teilnehmern das unterschiedliche Engagement von Teammitgliedern und die ungleiche Verteilung der Aufgaben innerhalb der Teams genannt. Dies verdeutlicht, dass Partizipation dann zum Lernen motiviert, wenn diese im Team das Gefühl einer wechselseitigen Verlässlichkeit erzeugt. Dieser Prozess scheint in den Teams sehr unterschiedlich gewesen zu sein; insofern lassen sich keine allgemeinen Aussagen über die situative



Lernmotivation treffen. Die Atmosphäre in den Gruppen wird jedoch häufig als angenehm, locker und gleichzeitig produktiv beschrieben. Für viele Lehrer scheint die Zusammenarbeit mit der Universität eine eigene motivierende Kraft zu entfalten. Aufgrund der bislang kurzen Laufzeit der Projekte sind diese Effekte eines nachfrageorientierten Bildungsangebots allerdings noch nicht empirisch gesichert.

#### *3.2.2.4.5 Bedingungen situativer Teilnehmersmotivation (D1, C3)*

Ermutigenden Berichten aus den Modellprojekten zufolge trägt Partizipation dazu bei, dass sich die Teilnehmer mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen schrittweise Lernstrategien aneignen, die zu einer selbstständigen Erschließung von Handlungswissen befähigen. Die Berichte aus den Modellvorhaben zeigen, dass eine Vorbedingung der Stärkung von Lernmotivation durch innovative schulische und nachschulische Bildungsangebote die Schaffung von inhaltlich attraktiven und im Verfahren kommunikativen Lernarrangements ist. Wenn dies gelingt, entsteht eine situative Teilnehmersmotivation, die in den Weiterbildungskontexten zentral ist, weil sie die Teilnehmer an das Angebot binden und zu einer Selbstverpflichtung beitragen. Diese situative Teilnehmersmotivation ist jedoch nicht mit Nachhaltigkeit der Qualifizierung zu verwechseln. Diese hängt von der Nützlichkeit des Angebots für die Lebensführung insbesondere im Arbeitsleben ab: „Die Mitarbeiter haben sich freiwillig angemeldet ... Sie denken, wenn sie nicht teilnehmen, fehlt ihnen etwas.“ (P9)

Die Entstehung von Interesse an dem Lernangebot des jeweiligen Projektes kann nur im Kontext der beteiligten Schulen, WB-Einrichtungen, Betriebe und Universitäten bewertet werden. Wenn sich die jeweiligen Leitungen dazu entschließen, sich am Netzwerk zu beteiligen und (wenigstens einen Teil der) Mitarbeiter zur Teilnahme motivieren kann, dann bestehen gute Voraussetzungen, dass Nachfrage in der „Belegschaft“ aktiviert wird.

#### *3.2.2.5 Bildungsbiographie und Komplexität der Lernergebnisse (E)*

Eine wesentliche Bedingung dafür, dass die Lerninhalte und Lernarrangements den intendierten Effekt von Nachhaltigkeit erreichen, ist die Einbeziehung der Lern- und Bildungsbiographie nicht nur der Nutzer, sondern auch der Pädagogen. Dies bedeutet, dass sich die Pädagogen auf das Kompetenzprofil und die jeweiligen Lernstrategien der Teilnehmer einstellen, was besonders wichtig für den Erfolg des Bildungsangebots bei Bildungsbenachteiligten ist.

##### *3.2.2.5.1 Individuelle Voraussetzungen für Lernergebnisse (E1)*

Falls sie zur Verfügung steht, nimmt die interne wissenschaftliche Begleitung in diesem Zusammenhang eine zentrale Aufgabe der Projektevaluation aus der Sicht der Teilnehmer wahr, wenn sie die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte im Verlauf der Projektentwicklung erhebt und dokumentiert (dies ist der Fall für P9 und P20, bei P23 in Bezug auf Lernfortschritte). Gelingt es, die Bildungsbiographien der Teilnehmer zu erheben und das Angebot entsprechend zu strukturieren, dann dient dies den Teilnehmern auch dazu, ihren Wissensstand und ihre Stärken sowie Schwächen beim selbstorganisierten Lernen zu reflektieren und daraus Konsequenzen hinsichtlich des von ihnen angestrebten Niveaus und Nutzens von komplexen Lernergebnissen zu ziehen. Für die Projekt-

mitarbeiter und Pädagogen der Netzwerkpartner ermöglichen die Kenntnisse über Teilnehmerbiographien und individuelle Lernerfahrungen herauszufinden, inwieweit die Teilnehmer sich angesprochen, über- oder unterfordert fühlen, wie weit sie sich von der Rezipienten- (=Schüler-)Rolle entfernen und zu selbstorganisierten Lernschritten übergehen (z.B. P20). Dies ist angesichts der meist belasteten oder ganz gescheiterten Schulbiographien von Bildungsbenachteiligten ein höchst sensibler Prozess.

So ist das erreichbare Komplexitätsniveau von Lernergebnissen zuerst von den Bildungsbiographien der Beteiligten abhängig, die entscheiden ob sie auf innovative Lerninhalte und Lernarrangements „anspringen“. Eine Habitualisierung von lebenslangem Lernen hängt aber auch davon ab, ob es der jeweiligen Organisation gelingt, ihre Mitglieder in einen selbstorganisierten Lernprozess einzubinden. So sehen auch die Modellprojekte den Erfolg ihrer Arbeit dann gegeben, wenn es gelingt, einen Wechsel der Sichtweisen bei den Mitarbeitern zu erreichen (P9).

Die Bildungserfahrungen und Lernbiographien gewinnen im Zusammenhang mit dem erreichbaren Komplexitätsgrad der Lernergebnisse eine strategische Bedeutung, denn sie legen Vorbedingungen für das angestrebte Kompetenzprofil bei den Teilnehmern fest. So zielt das Leitbild von P23 auf eine reflektierte pädagogische Praxis, die auch biographische Kompetenz impliziert. Damit ist die Fähigkeit gemeint, die Lernerfahrungen im Kontext der eigenen Lebensgeschichte zu interpretieren und zur Weiterentwicklung von Handlungskompetenz im pädagogischen Feld von Schule und Weiterbildung zu nutzen. Wenn auch die Teilnehmerbiographien nicht zum Gegenstand von P23 gemacht werden, so wird doch im Konzept der Projektleitung die Relevanz vorgängiger, das Lernverhalten prägender Bildungserfahrungen hervorgehoben.

Auch im Qualifizierungsmodell von P9 wird den unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmer aus den kooperierenden Betrieben eine zentrale Bedeutung beigemessen. Da die Teilnehmer an Deutschkursen und Teamtrainings aus ganz verschiedenen Kulturen stammen und unterschiedliche Bildungsbiographien mitbringen, erweist sich vor allem die Förderung sozialer Kontakte zwischen den deutschen und ausländischen Mitarbeitern für den Transfer der erworbenen Kompetenzen als notwendig. Die noch nicht ausgewertete Befragung von Mitarbeitern in KMU wird erste Aufschlüsse darüber geben, welche Lernergebnisse mit den Bildungsbiographien kompatibel sind und im Betrieb umgesetzt werden können. Es scheint, dass die deutschen Mitarbeiter größere Schwierigkeiten haben, Verständnis für die kulturell bedingten Unterschiede im Lern- und Kooperationsverhalten ausländischer Kollegen zu entwickeln.

#### *3.2.2.5.2 Lernvoraussetzungen aus der Sicht der Pädagogen*

Auch die pädagogischen Dienstleister und Personalexperten in den Betrieben erfahren durch ihre Beteiligung an der Entwicklung und Realisierung vernetzter Weiterbildungsangebote Herausforderungen, die ihre oft routinisierten, unterkomplexen Lehrmethoden in Frage stellen. Dies gilt besonders für diejenigen, die in Bildungseinrichtungen oder Betrieben tätig sind, die das Qualifizierungsangebot primär an ihren Schwerpunkten ausrichten und weniger an der Nachfrage von Nutzern.

Die Schulbiographien der bildungsbenachteiligten Jugendlichen werden von den pädagogischen Mitarbeiterinnen des Internet-Projekts (P20) und im kooperierenden Arbeiter-Bildungs-Zentrum themati-

siert und in die Schritte auf dem Weg zu komplexeren Lernergebnissen einbezogen. Von den Berufsschullehrern werden jedoch defizitäres Lernverhalten und Wissenslücken darauf zurückgeführt, dass es sich bei diesem Klientel um ein „Auffangbecken für diejenigen Jugendlichen (handelt), bei denen der Berufsberatung nichts Anderes einfällt“. Dies ist eine schlechte Voraussetzung für die Förderung von Selbstlernkompetenzen, da weniger auf die biographischen Gründe von Lerndefiziten geachtet wird, sondern die pädagogischen Schwierigkeiten bei der Hinführung zu einem selbstverantwortlichen Lernen betont werden.

Die Projektmitarbeiterinnen haben demgegenüber beobachtet, dass bei den Jugendlichen Lernmotivation in Bezug auf das angestrebte Kompetenzprofil und die eher informellen Lernkontexte vorhanden ist. Gleichzeitig wurde festgehalten, dass die prekären Bildungsbiographien mit Frustrationen einhergehen, die zu Motivationsverlust in schulisch geprägten Lernarrangements führen. Konsequenz setzt P20 mit seinen Projektschwerpunkten der individuellen Förderung und des Praxisbezugs direkt an den Lernbiographien der bildungsbenachteiligten Jugendlichen an. Das komplexe Lernergebnis der „Selbstlernkompetenz“ wird durch die positiven Erfahrungen bei der selbstständigen Nutzung des Internets für persönliche und berufsbezogene Zwecke gefördert. Dies trägt zu mehr Selbstvertrauen bei der Bewältigung von Qualifikationsanforderungen und damit auch zu positiven Weichenstellungen in der Bildungsbiographie bei. Auf diese Weise kann auch von bildungsbenachteiligten Jugendlichen ein komplexes Lernergebnis angestrebt werden, das aus Kulturtechniken, Medienkompetenz sowie der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstinitiiertem und zunehmend selbstverantwortetem Lernen besteht.

Die Bildungsbiographien der Teilnehmer an Unterrichtsinnovationen in Gymnasien wird nicht thematisiert, diese werden von P2 als eher unproblematisch gesehen („am Gymnasium gibt es keine Benachteiligten“). So wird erwartet, dass der angestrebte Komplexitätsgrad der Lernergebnisse erreicht werden kann, wenn die Lehrer sich zu innovativen Lernarrangements bereit finden. Ob die Kompetenzen zur Systembildung und Teamarbeit, gekoppelt mit Disziplin und Leistungsbereitschaft, sich auch im Schulalltag und nicht nur in den Projektwochen und in Arbeitsgemeinschaften als förderlich für die Grundlegung der Selbstlernkompetenz im Lebenslauf erweisen, muss auf Grund nicht vorliegender Aussagen von Teilnehmern jedoch offen bleiben.

### *3.2.2.6 Stärkung der Lernmotivation durch nachhaltige Lernarrangements (F)*

Nachhaltigkeit ist der Inbegriff des lebenslangen Lernens; sie hängt von einer langfristigen Stärkung der Motivation ab, immer wieder neue Methoden und Wissensbestände zu erwerben. Dies wird durch die Erfahrung von Kompetenzerweiterung gefördert und entscheidet sich damit am Nutzen für die Teilnehmer (und ihre Organisationen). Lebenslanges Lernen ist keineswegs gesichert, wenn es auf der Appellebene bleibt und nicht auf eine möglichst konkrete, individuelle Lebensperspektive transformiert wird. Wenn die Kompetenzprofile durch Methoden der Selbstorganisation und Teamerfahrungen im Mittelpunkt des Modellprojekts stehen, dann gelingt es, Prinzipien des Selbstlernens mit den Formen von Wissensmanagement in Organisationen, also Schulen, Betrieben und Weiterbildungsträgern zu verknüpfen. Was für die individuellen Teilnehmer die Nützlichkeit von Lerninhalt und -methode ist, bedeutet für Unternehmen die Passförmigkeit von neuen Kompetenzen im Hinblick

auf Personalentwicklung und Kostenstruktur, wobei die langfristige Ertragskalkulation im Vergleich zu kurzfristigen Rationalitätsüberlegungen eher im Hintergrund steht.

#### 3.2.2.6.1 Stärkung der Lernmotivation durch nachhaltige Lernarrangements (F1)

„Nachhaltigkeit“ wird in den BLK-Modellvorhaben, die sich auch dem lernenden Nutzer zuwenden, ganz unterschiedlich verstanden:

- Lernmotivation wird langfristig gefördert, wenn die Kompetenzen der Teilnehmer im fachlichen und methodischen Bereich zunehmen. Dazu sollte jedoch auch die Erfahrung kommen, dass Lernen im Gymnasium Spaß machen kann, wenn es z.B. mit nützlichen Einblicken in die Berufswelt verbunden wird (P2).
- Wenn die eigene Leistung Anerkennung findet, vor allem im Zusammenhang der Mitarbeit an Projektgruppen, dann kann Teamarbeit die Kompetenz zu selbstorganisiertem und gleichzeitig mit anderen koordiniertem Lernen fördern (P9, P2).
- Wenn die Teilnahme an einem im Netzwerk von Schulen und Hochschule entstandenen Team, das in der Schule Handlungsforschung betreibt, zu einer gefestigten Methoden-Kompetenz führt, dann entsteht eine selbstreflexive und situationsflexible Motivation, sich an Veränderungen der Schulorganisation zu beteiligen (P23).
- Wenn lebensweltliche, pragmatische Interessen angesprochen werden, dann verstärkt die Erwartung an die Übertragbarkeit bzw. Anwendbarkeit der im Projekt erworbenen Wissensinhalte und Lernstrategien die Motivation, selbstinitiiert zu lernen (P20).

Diese unterschiedlich akzentuierten Versionen von Nachhaltigkeit im Sinne der Stärkung der langfristigen Lernmotivation spiegeln stärker die pädagogische Zielsetzung der am BLK-Modellversuch beteiligten Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen wider als die Nachfrage bzw. Interessenlage der einbezogenen Teilnehmer bzw. Nutzer.

Die Fähigkeit, sich realisierbare Lernziele zu setzen und sich auf dem Weg dahin nicht durch Fehler und Umwege entmutigen zu lassen, kann dann durch die schulischen und nachschulischen Bildungsangebote und Lernarrangements gefördert werden, wenn das Prinzip der selbstgewählten Beteiligung mit nützlichen Inhalten verbunden wird. Dann erst entsteht eine nachhaltige Motivation, den erreichten individuellen Wissensstand zu bilanzieren und daraus Folgerungen für weitere eigenverantwortliche Lernprozesse zu ziehen. Eine aktive Beteiligung am Lernvorgang, sei es im Selbststudium oder in Lernteams, setzt immer ein individuelles Interesse an den Inhalten voraus, die im Projekt bearbeitet werden und zur Vertiefung spezifischer Kompetenzen bzw. zur Erweiterung des Kompetenzprofils beitragen.

Dies bedeutet z.B., Prioritäten im Hinblick auf Zeitaufwand für selbstständiges Lernen und das Problemlösen in Gruppen zu setzen (P9, P23). Dabei sind die materiellen und sozialen Ressourcen von großer Bedeutung, wenn z.B. das Explorieren und Trainieren von neuen Lernmethoden vom Zugang zum PC und von der Beratung durch Fachleute abhängt (P20, P11). Bei berufsbegleitend Studierenden entwickelt sich nachhaltige Lernmotivation durch die Praxisnähe des Projektangebots, da Lerninhalte und -methoden auf ihren Nutzen im Arbeitszusammenhang „getestet“ und reflektiert werden können (P6). Dazu kommt die aus der Vernetzung zwischen WB-Einrichtungen und

Praxisfeldern erwachsene Stärkung von Lerninteressen, wenn sich erweist, dass die erworbenen Kompetenzen für weitere Qualifizierungswege zur Verfügung stehen (P6; P20; P23).

Um die Förderung von Selbstlernkompetenzen geht es auch in den Projekten, die sich explizit an bildungsbenachteiligte Jugendliche richten (P20; P11, P4). Die Erfahrung zu machen, dass ein planvoller Einsatz von Medienkompetenz sowohl für private Zwecke als auch für den Einstieg in das Erwerbsleben dienlich sein kann, motiviert diese Jugendlichen dazu, ihre individuellen Chancen im Beschäftigungssystem durch selbstorganisierte Lernwege zu verbessern. Nachhaltige Lernmotivation kann jedoch beeinträchtigt werden, wenn es an den notwendigen PC-technischen Voraussetzungen bzw. am Geld (P20) mangelt. Bislang kann bei diesen Nutzer noch nicht von einem expliziten Verständnis von Selbstlernkompetenz ausgegangen werden. Dies dürfte daran liegen, dass dieses eher informell, quasi nebenbei, im Projektverlauf entwickelte „Know-how“ als Erfahrungswissen nicht leicht zu artikulieren ist. Allerdings zeigt sich, dass die Teilnehmer durchschauen, dass einmal erworbenes Wissen veraltet, stets ergänzt und erneuert werden muss. Daraus ergibt sich für die meisten der Ansporn, für die bevorstehenden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt weiterzulernen. Jedoch ist nicht gesichert, ob die erlernten Methoden bewusst auf andere Lebensbereiche übertragen werden können, inwiefern also nachhaltige Lernmotivation entstanden ist.

#### *3.2.2.6.2 Nachhaltigkeit des Weiterbildungsangebots für pädagogische Dienstleister (F2)*

Nachhaltige Lernerfahrungen sind auch vom Weiterbildungsangebot für angehende und praktizierende Lehrer im Projekt P23 zu erwarten. Sie lassen sich unter den Stichworten (1) Entwicklung professioneller Handlungskompetenz durch Teamforschung und (2) gesteigerte Lernmotivation und Selbstlernkompetenz zusammenfassen. Professionelle Handlungskompetenz zeichnet sich demnach durch ein starkes pädagogisches Selbstbewusstsein, einen forschenden Habitus, eine positive Grundhaltung gegenüber Fort- und Weiterbildungsangeboten und Methoden- und Erfahrungswissen zur schulischen Selbstevaluation aus.

Die Arbeit im Team soll bei den Teilnehmenden Kompetenz und Interesse an weiterem Lernen anstoßen. Gleichzeitig sollen die Inhalte und Resultate der Teamforschung auf die Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit ausstrahlen, so dass zukünftiges Lernen nicht nur mit mehr individuellem Engagement, sondern auch in einer veränderungsbereiten Schulorganisation stattfinden kann. Da bisher nur eine Kohorte das Projekt durchlaufen hat, können noch keine Aussagen über diese Effekte gemacht werden.

Die Initiatoren von P23 erhoffen sich einen langfristigen motivierenden Effekt der Teamarbeit in Bezug auf das Lernen der Beteiligten in Form eines forschenden Habitus und einer veränderten Einstellung gegenüber Fort- und Weiterbildungsangeboten. Dabei wird die „Erhöhung der Lernmotivation durch die Erfahrung sinnhafter, problemlösender Lernprozesse“ explizit angestrebt.

Diese Erwartung scheint sich bisher durch das Engagement der Beteiligten zu bestätigen, wobei allerdings der Zeitrahmen noch nicht ausreicht, um wirklich langfristige Veränderungen der Motivation zu betrachten. P23 legt Wert auf die Ausbildung eines Kompetenzprofils. Dieses wird unter dem Begriff „reflektierende Praktikerinnen und Praktiker“ zusammengefasst. Damit wird ein Profil verbunden, welches Selbstvertrauen, Sach- und Fachwissen, die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbst- und Fremdkritik, Kooperationsbereitschaft und „biographische Kompetenz“ beinhaltet. Dieses Profil

scheint zum aktuellen Zeitpunkt (Ende 2001) noch nicht vollständig ausgeprägt bzw. erfassbar zu sein. Die Aspekte Kritikfähigkeit und Kooperationsbereitschaft wurden in die interne Evaluation nicht einbezogen, während eine Zunahme der Reflexion und auch eine vermehrte Beschäftigung mit inhaltlichen Fragestellungen von der Mehrzahl der Beteiligten berichtet wird.

Wird selbstgesteuertes Lernen zum Fortbildungsthema für Pädagogen in WB-Einrichtungen, dann überrascht es nicht, dass die Auseinandersetzung mit diesem neuen Lehr- und Lernkonzept Verunsicherung und z.T. auch Widerstand erzeugt. Diese emotionale Distanz kann jedoch abgebaut werden, wenn individuelle Lernkontexte angeboten werden. Gelingt dies, dann sind die Teilnahmeerfahrungen Anlässe zu Selbstreflexion, die zu weiteren selbstorganisierten Qualifizierungsprozessen führen können (vgl. P2; P8, P16).

Für bildungsbenachteiligte Jugendliche erweisen sich die Projektangebote – sei es das Erlernen der Sprache des Nachbarlandes (P11) oder die Erkundung von Praktikumsbetrieben mit Hilfe neuer Medien (P20) – aufgrund des erwarteten Nutzens für die Berufssuche bzw. den Übergang in die Erwerbstätigkeit als motivierend. Jedoch muss nach den Erfahrungen in beiden Projekten darauf geachtet werden, dass die beteiligten Schulen und Pädagogen auch davon überzeugt sind, dass diese Jugendlichen trotz ihres schwachen schulischen Niveaus von solchen Angeboten profitieren können.

Auch in P2 geht es um ein Kompetenzprofil, das fachliches Können mit planerischen und sozialen Fähigkeiten so verbindet, dass Beiträge zur Organisationsentwicklung der Gymnasien entstehen. Dies setzt voraus, dass die beteiligten Lehrer ihre Sichtweise von Unterricht ändern (so die Projektkoordinatorin), um ihre Schüler zu selbstständigem Lernen zu bewegen. Diese Erwartung an eine nachhaltige Stärkung der Innovationsbereitschaft der am Projekt teilnehmenden Pädagogen setzt voraus, dass es ein regelmäßiges Fortbildungsangebot an den Schulen gibt. Damit könnten die bisher überwiegend auf Eigeninitiative einzelner Lehrer beruhende Unterrichtsinnovation auf eine breite Basis gestellt werden.

Innovative Lernarrangements scheitern jedoch ohne einen entsprechenden Kulturwandel in der jeweiligen Institution. So können die z.B. in P9 durch Teamtraining angestoßenen neuen Formen der Zusammenarbeit in KMU in Richtung auf koordiniertes und selbstorganisiertes Lernen letztlich nur wirksam werden, wenn dies in die Umstrukturierung der gesamten Arbeitsorganisation eingebettet wird.

### **3.2.3 Trends und Gestaltungsempfehlungen zum Schwerpunkt „Förderung der individuellen Voraussetzungen“**

Wie die Darstellung der Projektentwicklungen verdeutlicht, wird den individuellen Lernvoraussetzungen der Nutzer wenig Bedeutung beigemessen. Nur drei der Modellprojekte befassen sich explizit mit den Interessen der Teilnehmer, zwei von ihnen werden dabei von der internen wissenschaftlichen Begleitung durch Erhebungen unterstützt. Diese auffällige Nachrangigkeit der Nutzermotive erschwert die Beantwortung von Fragen nach dem individuellen Lerninteresse und der Nachhaltigkeit aus der Teilnehmerperspektive. Dazu kommt, dass die externe wissenschaftliche Begleitung nur auf eine

kurze Beobachtungsdauer zurückgreifen kann, da Verläufe und Nachfragekonstellationen der Projekte bestenfalls von einer Teilnehmerkohorte vorliegen.

Aufgrund der wenigen Projekte im Modellprogramm, die sich an bildungsbenachteiligte oder bildungsferne Nutzer richten, ist es nicht möglich, übergreifende Schlussfolgerungen zur Stärkung von Lernmotivation durch innovative Lernarrangements für diese Gruppe zu ziehen.

Eine weitere Trendbeobachtung betrifft das noch wenig geklärte Verhältnis von schulischen Lernzielen und den Lernarrangements in der Weiterbildung, die in den Projekten entweder unvermittelt nebeneinander verfolgt oder als Differenz von Lernkulturen benannt werden. Dazu gehört auch die Frage nach der Art der Rückmeldung über die Qualität der Lernergebnisse, die von Benotung bis zur Anregung zur Selbstreflexion reichen kann. Eine Klärung ist im Hinblick auf die intendierten Effekte für selbstorganisiertes lebenslanges Lernen dringlich, da damit die Übertragbarkeit der jeweiligen Lehr-Lern-Innovationen angesprochen ist.

Aus dieser Trendbeobachtung ergeben sich folgende **Gestaltungsempfehlungen**:

1. Die Projekte sollen sich beim Qualitätsmanagement und der Selbstevaluation intensiver mit den Erfahrungen und Bildungsbiographien der Nutzer befassen.
2. Für bildungsbenachteiligte Teilnehmer soll der Zugang zu innovativen Lernangeboten durch alltagsnahe Inhalte und materielle Ressourcen erleichtert werden, z.B. durch Bildungsgutscheine und Arbeitsmaterialien.
3. In einer Strategie der „kleinen Schritte“ sollten die einbezogenen Institutionen ihre Mitglieder auf verschiedene Nachfragegruppen durch systematische Fortbildung vorbereiten. Denn selbstorganisiertes Lernen zu propagieren setzt voraus, dass auch zielgruppenbezogen gefördert wird. Dazu gehört auch, dass für pädagogische Dienstleister Qualifizierungsangebote für den Umgang mit neuen Medien verpflichtend gemacht werden.
4. Bei Modifikation des Arbeitsplans oder Änderung von Projektzielen muss rechtzeitig die wissenschaftliche Begleitung unter Angabe von Gründen informiert werden. Geschieht dies nicht, laufen Beratung oder Korrekturvorschläge ins Leere.

Die Verstetigung der jeweiligen Projektansätze sowie deren Transfer in neue Netzwerke und Nachfragekonstellationen wird in hohem Maße von der Erfüllung dieser Erwartungen an die Selbstevaluation und –qualifizierung der Projektträger abhängen.

### **3.3 Darstellung der Ergebnisse zum Schwerpunkt „Kooperation und Vernetzung“**

Aufgrund der geringen Anzahl von zwei Untersuchungszeitpunkten und Beobachtungen, auf die sich die folgende Darstellung bezieht, basieren die Ergebnisse auf Fallstudien und Entwicklungsberichten. Diese zeigen die Ausgangspositionen und die bisherigen Schritte und Erfolge der fünf Projekte, die in die Evaluation des Schwerpunktes Vernetzung und Kooperation näher einbezogen sind (vgl. Kap. 1.3, Tab. 2).

#### **3.3.1 Die Erfassung der Daten und die Darstellung der Ergebnisse zu den Fragekomplexen**

Die Methodik der Datenerhebung wurde in Kapitel 2.3.3.2 bereits erläutert; Hierfür wurde ein Fragebogen /Interviewleitfaden eingesetzt. Die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und das Erhebungsinstrument selbst wurden vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt modifiziert. Bei der ersten Durchführung haben drei der fünf Projekte bei der Datengewinnung „mitgewirkt“ und zwar in dem Sinne, dass differenzierte Antworten auf die gestellten Fragen erfolgten. Die Projekte Nr. 21 und Nr. 5 waren zum ersten Untersuchungszeitpunkt im Frühjahr 2001 noch nicht weit genug fortgeschritten bzw. konnten auf Fragen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation noch keine Antwort geben. Beide Projekte nahmen deshalb erst an den Interviews der zweiten Befragungsrunde teil.

Das Projekt Nr. 5 besteht aus zwei Teilprojekten, die zur Zeit außerhalb der gemeinsamen Teamsitzungen wenig Überschneidungen bzw. Verzahnung aufweisen. In einem dieser Teilprojekte wird eine Kooperation zur Entwicklung eines „Qualitätshandbuches“ aufgebaut. Im anderen Teilprojekt werden Prozesse und Bedingungen selbstgesteuerten Lernens erforscht mit dem Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse in neuen Lernumgebungen und Lernsettings anzuwenden. Technische Vernetzungen unter Nutzern, Projektinitiatoren oder den Trägern von Weiterbildungsangeboten sind bisher nicht Ziel des Projekts.

Die anschließend berichtete Auswertung bezieht sich auf die schriftlichen Formulierungen, die von den Projekten auf den Fragebogen „Vernetzung und Kooperation“ zum ersten Befragungszeitpunkt weitergegeben wurden und auf die Transskripte zu den Interviews aus der zweiten Befragungsrunde.

Bei den Interviews handelt es sich in nahezu allen Fällen um Gruppengespräche, bei denen die Projektdurchführenden sowie teilweise auch die Projektmitarbeiter/innen zu den Fragen Stellung bezogen. Alle Gespräche wurden auf Tonträger aufgenommen und anschließend verschriftlicht. Diese Transskripte wurden allen zugänglich gemacht, die an dem Interview/Gespräch teilgenommen hatten, mit der Bitte, die Texte auf ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen und Missverständliches zu ergänzen oder zu korrigieren. Durch diesen Mechanismus der kommunikativen Validierung wurden die Rohdaten aufbereitet, sie sind auf Grund der hierdurch erzielten Authentizität zitierfähig und dienen so als Basis für die deskriptiven Auswertungen. Durch den elektronischen Modus der Überprüfungsprozedur



durch das Hervorheben der Änderungen durch die Befragten in der Datei selbst bleiben alle Modifikationen an den Transskripten nachvollziehbar.

Die Abfolge der Ergebniskomplexe entspricht der Abfolge der Fragen im Interviewleitfaden der zweiten Befragung, wobei die Kernaussagen der fünf Projekte zu den Fragen wiedergegeben, zusammengefasst und bewertet werden.

Bei der Darstellung der Ergebniskomplexe wird auch Bezug genommen zu Aufgabenfeldern der wissenschaftlichen Begleitung, indem eine Zuordnung von Ergebnis und Evaluationsfeld in der Rasterdarstellung erfolgt. Dieser Bezug wird durch die Angabe des Buchstabens und der Ziffer ausgedrückt (z.B. A2, C1 usw.), die dann auf das Feld in der Rasterdarstellung hinweist (s. Abb. 3.3.1).

Leitfragen	Entwicklungen/Veränderungen in Bezug zum lebenslangen Lernen								
					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zur Kategorie „selbstgesteuertes Lernen“				
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung/Probleme/Hindernisse / Grenzen
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Nutzer	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1
Pädagogischer Dienstleister	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2
Lernorganisation	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3
Rahmenbedingungen	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4

Abbildung 3.3.1: Rasterdarstellung des Evaluationsfeldes „Kooperation und Vernetzung“\*

### 3.3.1.1 Vernetzung und Einrichtung der Vernetzung - technische Realisierung der Vernetzung (A3)

Der Aufbau von Netzwerken unter der Perspektive der technischen Abwicklung impliziert nicht per se eine Verwirklichung auf dem Weg elektronischer Medien. Dennoch liegt eine Nutzung dieser Medien

\* Die unterlegten Felder bezeichnen das Untersuchungsfeld im Evaluationsansatz von Prof. Jäger, vgl. auch Kap. 2.3

in unserem Zeitalter nahe. So wird dies auch in allen begleiteten Projekten mit Ausnahme des Projekts Nr. 5 praktiziert. Bei den vier Projekten ist die technische Plattform ein integraler Bestandteil des Projektes dar, d.h. die Umsetzung einer technischen Vernetzung ist eines der Projektziele.

Die Projekte bedienen sich hauptsächlich des Mediums „Internet“ bzw. spezifischer Hard- und Software, um Vernetzungen oder Lernplattformen herzustellen, um Inhalte des Projekts zu kommunizieren und Vorgänge abzuwickeln (z.B. hyperwave-information-server (HIS), content-management-Systeme (interaktive Datenbanken), BSCW (Groupware-Programm: **B**asic **S**upport for **C**ooperative **W**ork, entwickelt von der Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung, ermöglicht und unterstützt Zusammenarbeit im Netz)). Präsentiert werden die Ergebnisse der meist kontextgebundenen Zusammenarbeiten in den Projekten häufig in der Form von Websites, wie z.B. im Projekt Nr. 3. Über dieses Medium werden Interaktion und Informationsaustausch der Teilnehmenden (Anbieter und Nutzer) ermöglicht, die Website dient als Wissensspeicher und fungiert als Plattform zur Kommunikation. Die Interaktionen sind hierbei nicht allein auf je eine einzige „Website“ beschränkt sondern beziehen weitere Kommunikationswege (Foren, Chats) und auch weitere Darstellungsplattformen oder Websites mit ein.

Die Ressourcen zum Aufbau und zur Pflege dieser nun zunächst aus technischer Perspektive betrachteten Vernetzungen liegen bei den Durchführenden in den Projekten: meist sind entsprechende Kenntnisse zur Gestaltung von Webseiten und der technischen Realisierung von Vernetzungen gegeben, wenn eigene Ressourcen nicht hinreichen, werden von außerhalb entsprechende Leistungen (z.B. Programmierarbeiten) „eingekauft“ oder organisiert.

Vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt hat sich bezüglich des Managements der technischen Voraussetzungen jedoch viel geändert. In den drei Projekten, die ihre virtuellen Lernumgebungen (Lernplattformen) selbst aufgebaut haben und selbst pflegen, zeichnet sich eine Spezialisierung ab, indem bestimmte Personen aus den jeweiligen Projekten gezielt ihre technischen Kompetenzen erweitern (durch entsprechende teils autodidaktische Weiterbildungen, durch das Versorgen mit Informationsmaterialien etc.). Dieses Wissen wird dann den übrigen Projektmitarbeiter/innen weitergegeben und wird natürlich auch in die Arbeit mit den in das Projekt integrierten Kooperationspartnern (z.B. Institutionen der Erwachsenenbildung, Schulen) einmünden.

Eine *technische* Weiterentwicklung der initiierten Netzwerkarbeit ist in vier der fünf begleiteten Projekte vorgesehen. Hierbei wird die Erweiterung des Angebots auf einer qualitativ höheren Stufe anvisiert oder die Hinzunahme weiterer Medien wie z.B. Bildtelefonie oder auch Videokonferencing. Durch die technische Verbesserung der Zugänge innerhalb der Kommunikationsplattformen soll auch die soziale Interaktion der „Netzwerkpartner“ unterstützt werden, denn die über die Netzwerke etablierten Verbindungen sind virtuelle Beziehungen, die um ein Stück Realität im Sinne einer besseren wahrnehmungsgebundenen Erfassung der Interaktionspartner ergänzt werden sollen.

### 3.3.1.2 Vernetzung und Einrichtung der Vernetzung – institutionelle Seite der Vernetzung (A2 / A3)

Die „institutionelle Seite“ der Vernetzung hat ebenfalls einen hohen Stellenwert, denn ohne die entsprechenden Inhalte und die Individuen, die „hinter den virtuellen“ Lernumgebungen stehen, ist mediengestützte Vernetzung nicht möglich. Die an der Vernetzung Partizipierenden sind entweder institutionell gebundene Personen (Dozent/innen und Multiplikator/innen der Erwachsenenbildung, Lehrer/innen) oder informelle Interessengruppen (Senior/innen). Letztere haben sich mit dem Ziel des „gemeinsamen Lernens“ (an bestimmten, selbstgewählten Themen) zusammen gefunden.

#### 3.3.1.2.1 Welche Ressourcen sollen durch die Vernetzung zusammen gebracht werden?

Gefragt ist hier nach dem Ziel der Vernetzung, dem Anliegen, das auf dem Weg über die Vernetzung verwirklicht werden soll. In vier Fällen ist dies in der Weiterentwicklung didaktischer Konzepte, der gemeinsamen Entwicklung von Materialien zur Fortbildung und der strukturellen Weiterentwicklung der Weiterbildungsinstitutionen selbst durch die Teilnahme an dem Projekt gegeben.

Im Fall des Projekts Nr. 3 steht einerseits die Auseinandersetzung mit den Thematiken im Mittelpunkt, die von den entstandenen Lerngruppen selbst gewählt wurden. Andererseits soll bei den Senior/innen durch diese Zusammenarbeit Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien aufgebaut werden.

Das Projekt Nr. 1 beschreibt das angestrebte Ziel der Vernetzung folgendermaßen: *„Es soll ein didaktisches Konzept institutionell verankert werden, das an der Selbstlernkompetenz der Teilnehmer/innen ansetzt. Dafür werden den Teilnehmer/innen theoretische Grundlagenmaterialien zur Verfügung gestellt. Zum anderen entwickeln die Teilnehmer/innen (Dozent/innen und Multiplikator/innen) Seminarkonzepte, die sowohl fachgruppenspezifisch als auch fächerübergreifend eingesetzt werden können. Diese bilden das Netzwerk.“*

Im Beispiel des Projekts Nr. 19 wird die Zielsetzung der Vernetzung folgendermaßen formuliert: *„institutionenübergreifende Kooperation und Lernen in der Weiterbildung hinsichtlich Organisationsentwicklung und Weiterbildung der Weiterbildenden. Zusammenführung unterschiedlicher Kompetenzen.“*

Bei der Projektgruppe Nr. 3 steht dagegen das selbstorganisierte Lernen im Vordergrund: Hier ist das Ziel der Vernetzung darin zu sehen, informelle und institutionelle Ressourcen in den Dienst des selbstorganisierten Lernens zu stellen. Charakterisiert ist diese Art der Zusammenschlüsse am Besten als Verbindung oder Vernetzung „um des Lernens Willen“

Sicherlich ist in den Projekten eine Veränderung bezüglich der technischen und der Management-Ressourcen erfolgt, denn durch die Arbeit in und an der Vernetzung (technisch sowie personell) haben sich die Kompetenzen der Mitwirkenden (Initiator/innen und Nutzer/innen) vergrößert (vgl. auch Kap. 3.3.2.2.1).

### 3.3.1.2.2 Partizipation an und in den Projekten (A1 / A2 / A3)

In der ersten Befragung wurde die Frage gestellt, wer die Partizipierenden an oder in den Projekten sind und mit welchem Einsatz diese Partizipation einher geht. Die tabellarische Darstellung im Anschluss zeigt die Ergebnisse zu dieser Frage:

Tabelle 1: Partizipation am Projekt\*

Projekt Nr. 1	Projekt Nr. 19	Projekt Nr. 3
Der Hessische Volkshochschulverband als institutioneller Multiplikator für die öffentliche Erwachsenenbildung (Einsatz im Bereich Öffentlichkeitsarbeit) ProgrammplanerInnen in den Einrichtungen (Schaffung struktureller Voraussetzungen zur Umsetzung des Konzeptes) Erwachsenenbildung der JLU (die gesamte konzeptionelle Entwicklung, Kursplanung, -durchführung, Netzwerkerstellung, Evaluation)	Universität stellt bedarfsgerechte Angebote zur Verfügung Entwicklungsteams der Träger, Einrichtungen, Studierenden, universitären Berater ermitteln Bedarfe, planen Maßnahmen und entwickeln ggf. Personal- und Organisationsentwicklungsinstrumente – letztere können dem Netzwerk zur Verfügung gestellt werden weitere Nutzer von Lernangeboten sind nebenamtliche Weiterbildnerinnen	Lernende, ModeratorInnen, Projektleitung, kooperierende Institutionen (z.B. Infrastruktur für Gruppentreffen)

Federführend bei der Durchführung der Vernetzung sind in den ersten beiden Fällen die Universität bzw. in Projekt 19 auch die Entwicklungsteams (aus den kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen), im Projekt Nr. 3 moderieren Mitarbeiter/innen der durchführenden Institution oder freie benannte Moderator/innen die Vernetzung.

Bei der zweiten Befragung wurde die Frage nach der Partizipation modifiziert. Es wurde nach den Entwicklungen bezüglich der Mitwirkung weiterer Personen oder Gruppen gefragt. Es zeigt sich, dass sich in allen der begleiteten Projekte die Vernetzungen auf der institutionellen Seite aufgebaut und erweitert haben. Zwar ist dieser Prozess in den Projekten unterschiedlich stark ausgeprägt, allen gemeinsam ist jedoch die Umsetzung der Kooperations-Idee. Ein zusätzlicher Aspekt beim Aufbau der Kooperations-Beziehungen ist die Schaffung einer vertrauensvollen Basis für die Zusammenarbeit in der Akquise von Kooperationspartnern. Das Projekt Nr. 21 setzt hier auf die Einbindung der Lehrkräfte in die Projektgestaltung, z.B. durch die Teilnahme an Arbeitstreffen: *„Diese Arbeitstreffen sind für alle Beteiligten offen, also auch für die Projektschulen, die erst im nächsten Jahr anfangen werden. Es werden Fragen von allgemeinem Interesse abgearbeitet. Bei diesen Arbeitstreffen haben wir schon eine eigene Untersuchung mit den Lehrkräften gestartet, die ist jetzt in der Auswertung. Wir haben da z.B. mit Fragebogen abgefragt, was sie unter „gutem Unterricht“ verstehen, was sie diesbezüglich für Erwartungen haben. Die offenen Antworten haben wir versucht zu systematisieren. Es wurden Aussagenkerne gebildet, daraus Schwerpunkte der Bedeutungsbildung abgeleitet, Verkettungen der Begriffe gefunden und daraus geschlossen, was Lehrkräfte unter Lernen verstehen, auf sich bezogen als Lehrer und als Erwartung bezogen auf die Schüler. Dabei ist für uns vor allem interessant gewesen, welche Begriffe die Lehrkräfte **nicht** miteinander verknüpfen.“*

\* Die Projekte Nr. 21 und Nr. 5 sind erst in der zweiten Befragung vertreten

In dieser Phase des Modellversuchs sind also in den fünf begleiteten Projekten die Arbeiten bezüglich des Aufbaus von Vernetzungen so weit gediehen, wie dies in den einzelnen Projektanträgen ausgewiesen wurde.

### 3.3.1.2.3 *Wie wird zur Vernetzung/Kooperation motiviert? (A2)*

Die Einrichtung von Vernetzungen stellt – so wird angenommen – zunächst einen erheblichen Aufwand in technischer aber auch in zeitlicher Hinsicht dar. Die drei der fünf begleiteten Projekte, bei denen die technische Umsetzung der Kooperation ein wesentliches Charakteristikum und Projektziel ist, berichten alle über einen außerordentlichen zeitlichen und motivationalen Aufwand, der sich eingestellt hat (vgl. Kap. 3.3.2.2.2). Dies war zum ersten Untersuchungszeitpunkt noch etwas anders.

Um so wichtiger wird in diesem Zusammenhang die Frage, wie zur Ausbildung und zum Vorantreiben der Vernetzung „motiviert“ wird. Diese Motivation speist sich vor allem aus zwei Quellen:

- Zum einen werden die „Ergebnisse“ der Vernetzung einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht, die von diesen Resultaten des Engagements profitieren kann.
- Zum anderen werden fachspezifisches Know-how für Lehrende entwickelt und Materialien bereit gestellt, die dieser Personengruppe eine verlässliche Basis zum Ausbau selbstorganisierter Lernformen liefern.

Ein wesentlicher Aspekt für die Motivierung der Abnehmer innovativer Bildungsangebote ist eine genaue Analyse des Bedarfs. Werden Angebote gemacht, die am eigentlichen Bedarf der jeweiligen Nutzergruppe vorbei gehen, dann ist dies eine schlechte Voraussetzung zum Wecken und Aufrechterhalten des Interesses. Die Projekte Nr. 1, Nr. 3 und Nr. 19 gehen auf diese Bedingungen bereits ein bzw. schildern Erfahrungen, aus denen heraus entsprechende Vorbereitung für die Pflege der „Klientel“ getroffen wurden. Die folgenden Textpassagen dokumentieren diese Erkenntnisse:

#### **Projekt Nr. 1:**

*„Bei den ehemaligen Netzwerkabsolventinnen war das ganz klar eine phasenartige Entwicklung der Motivation im Netzwerk. Das erste war sozusagen Nachbereitung, Abschiedsarbeit (es ist schade, dass die Weiterbildung nun zu Ende ist...), in der zweiten Phase die Neugier was am verlassenen Ort geschieht (was passiert in dem neuen Kurs). In der dritten Phase haben die TN erste Anfragen an das Netzwerk gerichtet (Ich brauche dringend diese Metareflexiven Kärtchen. Wann kommen die endlich ins Netz).*

*Das sind die drei Phasen seit dem Anfang bis jetzt. Und jetzt haben wir das Problem, dass wir das Einstellen solcher Ressourcen zeitlich gar nicht leisten können. Ich habe den Absolvent/innen gesagt, dass ich ihnen jetzt einen Zeithorizont gebe, bis zu dem das dann im Netz umfassend abzurufen ist.“*

#### **Projekt Nr. 19:**

*„Auf der einen Seite durch die Entwicklungsangebote, die wir machen. Ein Teil wird jetzt auch durch die AWW weitergetragen. ....Und in so weit läuft da auch ein Stück Marketing für das Projekt. Und über die AWW bin ich letztlich auch immer wieder in Kontakt mit den Landesorganisationen und deren Vertretern.*

*Es sind ja nicht nur thematisch konkrete Angebote, sondern auch das Angebot, dass wir uns „grundsätzlich“ mit Personal- und Organisationsentwicklung beteiligen, unterstützen, was die Institutionen als Bedarf bei uns melden. Die sagen, wir haben den und den Bedarf, das ist natürlich auch motivierend. Weil es ja dann auch wirklich ihre Bedürfnisse trifft. Oder z.B. in der Mitgliederversammlung, da wird ja auch immer wieder Bericht erstattet, wie der Fortgang der Projekte ist, und wir haben die Erfahrung gemacht, dass es für die Mitglieder immer ganz wichtig ist zu erkennen, welchen **Nutzen** sie aus dem*

„Ganzen haben. Sobald ein Nutzen erkannt wird, ist die Bereitschaft sich einzubringen auch größer. Wobei zu sagen ist, dass die Landesorganisationen selbst auch Vernetzungen auf technischer Basis mit entsprechenden Systemen vorgenommen haben und natürlich z.T. dann vor dem Problem stehen, wie verbinden sie das, was wir anbieten mit dem, was sie bereits haben. Verbinden sie es überhaupt, bzw. wie lassen sich da unter Umständen gewisse Dinge miteinander kombinieren. Wir können und wollen die Leute ja nicht zwingen, das, was wir haben, zu übernehmen. Wir können nur versuchen, unsere eigenen Angebote so sinnfällig und so einfach wie möglich zu strukturieren, aber was die letzten Endes dann machen und wie sie die Nutzungsmöglichkeiten nach eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen wahrnehmen, das ist die andere Frage.“

### **Projekt Nr. 3:**

„Das geschieht vor allem über die entstehende Identifikation mit dem Projekt. Ein wichtiger Faktor dafür ist eine gut gepflegte Informationsstruktur und Kommunikationsstruktur mit uns selbst, das muss man wirklich sagen. Dazu gehören auch Beratung, Support und Qualifizierung und auch die Beantwortung vieler persönlicher Mails. Das ist auch dann das, was weit über unsere eigentlichen Zeitgrenzen hinaus geht und erledigt werden muss. Also in dem Moment, wo man versucht eine Vernetzung aufzubauen, die ihren Sitz im Leben hat, kommen natürlich auch Fragen aus dem Leben an die, die jetzt die Ansprechpartner sind. Das sind Dinge, die wir auch gerne machen, weil wir ja was aufbauen wollen, aber es sprengt schon manchmal den zeitlichen Rahmen.

Wenn man mal eine größere Vernetzung hat wo man auch ausdifferenzieren kann, wer für was zuständig ist, kann das auch delegiert werden. Aber da sind wir erst im Aufbau. Um mal exemplarisch zu zeigen, wie Beratung und Support im Netzwerk ablaufen könnte, muss man es ja selber erst mal vor machen. Z.B. haben wir jetzt schon einige Seniorinnen und Senioren die so kompetent in manchen Bereichen sind, dass wir bei Anfragen auf sie weiterverweisen können. Das ist zwar noch alles in den Anfängen, aber wir versuchen hier, tutorielle Systeme aufzubauen. Aber die Qualifizierung dieser Menschen muss von uns aus geleistet werden.

Weitere Motivationsfaktoren sind entsprechend die persönlichen Lerngewinne und die Möglichkeiten, eigenen Kompetenzen einzubringen. Motivierend ist in jedem Fall auch die Ermöglichung informeller Kontakte in einem breiteren Spektrum. Es haben sich Freundschaften ergeben, weit über die regionalen Grenzen hinweg. Der Input von Know-how und Themen, sowie auch Möglichkeit neue Leute kennen zu lernen mit ähnlichem Interessenschwerpunkt ist eine ganz starke Motivation.

Eine wichtige Motivation ist auch die Möglichkeit, gemeinsam erreichte Arbeitsergebnisse in einer Website zu dokumentieren. In der Arbeitsgruppe „Heimat und Fremde“ hat sich die Gruppe zum Beispiel die einen Counter auf Ihrer Website eingebaut. Die Zugriffszahlen auf ihre Webseiten wirken sich hier sehr motivierend aus.

Eine weitere Motivation ist die Gelegenheit zum Dialog Alt-Jung. Viele sehen die entstehende Struktur als einen Rahmen, der Dialog und Zusammenarbeit zwischen Älteren und Jüngeren in besonderer Weise ermöglicht.“

Die Motivierung zur Vernetzung ist ein zentrales Anliegen im Schwerpunkt des Evaluationsbereiches „Vernetzung und Kooperation“. Die Stabilität von Systemen zur Kooperation ist abhängig von Synergieeffekten und von der Tatsache, dass ein Profit innerhalb der Projekte erwirtschaftet werden muss, der sich in der Form der Bereitstellung von Ressourcen, von Informationsbörsen, Methodenreservoirs und dem Einsparen unnötiger Einzelrecherchen nach entsprechenden Wissensbeständen äußern kann. Als Beispiel hierfür steht die folgende Äußerung: „In Teilen der deutschen Erwachsenenbildung/ Erziehungswissenschaft, werden konkrete, praxisrelevante Umsetzungsfragen nicht oder nicht adäquat thematisiert. Mit QINEB entwickeln wir ein in sich geschlossenes Konzept von Selbstlernen und Selbstlernarchitektur, das es dann den Absolvent/innen einen Transfer in ihre beruflichen Handlungsfelder ermöglicht.

Und ich denke, das ist es auch, was sich herumgesprochen hat. Es gibt eine Warteliste beim HVV, für die Teilnahme an diesem Weiterbildungsstudium.“ (Projekt Nr. 1, Interview II)

Im Sinne einer längsschnittlichen Betrachtungsweise wird dieser Aspekt auch in allen weiteren evaluatorischen Anliegen der Wissenschaftlichen Begleitung wieder aufgegriffen, denn es kann vermutet werden, dass hierin ein Indikator für die Güte und die Nachhaltigkeit von Vernetzungen gesehen werden kann.

Vernetzungen erfordern zum Aufbau nicht nur den Einsatz von Energie. Sehr wichtig ist auch, ob und in welchem Ausmaß von den Projekten auf vorhandene Strukturen und Verbindungen zurück gegriffen werden konnten.

Das Projekt Nr. 1 konnte zunächst auf keine solche „gewachsenen“ Strukturen verweisen, es mussten über Teilnehmer/innen und Multiplikator/innen zuerst Kontakte zu Institutionen der Erwachsenenbildung hergestellt werden.

Das Projekt Nr. 19 nutzt bestehende Verbindungen zu Trägern der Erwachsenenbildung, die aus anderen Zusammenhängen stammen (aus formaler Kooperation) und arbeitet auf dem Weg über zentrale Veranstaltungen im Sinne von Öffentlichkeitsarbeit.

Das Projekt Nr. 3 kann auf eine ganze Reihe von Vorarbeiten zurück greifen, die von der durchführenden Institution bereits vor Jahren initiiert wurden und gepflegt werden und in denen vor allem Senior/innen und deren Auseinandersetzung mit den Neuen Medien thematisiert wird. Die hier eingesetzten Mittel sind Öffentlichkeitsarbeit (hier besonders über das Internet und bestehende Internetangebote für Senior/innen) sowie bestehende Kooperationsstrukturen mit verschiedenen Arbeitsgemeinschaften. Bei diesem Projekt lässt dies auch indirekt auf die Tragfähigkeit bisher aufgebauter Vernetzungsstrukturen schließen.

Inzwischen ist der Aufbau der Kooperationsverbindungen deutlich fortgeschritten. Nicht immer verlief dieser Aufbau ohne jede Komplikation. Die Arbeiten, die innerhalb der Projekte geleistet werden, sind eine Art von Pionierleistung und Dienstleistung in einem Sektor, in dem neue Formen von Wissensmanagement entwickelt werden. Dieses Wissen wird sodann in die bestehenden Systeme der Weiterbildungslandschaft eingespeist mit dem Ziel, dort Veränderungen bezüglich deren Qualität zu erreichen. Dass die Kooperationspartner (Institutionen, die im Rahmen des Modellversuchs mit den Projekten in Verbindung treten) dieses Angebot „unter eigener Flagge“ führen und damit eigene Quellen für die Erwirtschaftung von Gewinnen auf dem Bildungsmarkt erschließen, ist für das Anliegen des einzelnen Projekts in dieser Phase des Modellversuchs eher kontraproduktiv. Es ist jedoch zu bezweifeln, dass ein reines Kopieren von Ausbildungskonzepten und deren 1:1-Übernahme einen genauso großen Erfolg haben kann wie die Erprobung, Begleitung und Weiterentwicklung dieser Konzepte durch die Projektteams selbst.

Direkt an die Frage der Motivation zum Aufbau einer Vernetzung schließt sich die Frage der „Pflege“ an.

- Das Projekt Nr. 1 hatte zum Zeitpunkt der ersten Datenerfassung noch nicht genügend Anhaltspunkte, um sich zu diesem Punkt zu äußern. Mittlerweile scheinen sich die im ersten Teil des Projektes (QINEB) etablierten Kontakte und Kooperationsstrukturen so weit gefestigt zu haben, dass der zweite Teil des Projekts (NIL) darauf aufbauen kann. Dabei haben sich die Motive der Teilnehmer/innen an dem zweiten Durchgang der QINEB-Phase im Vergleich zum

ersten Durchgang geändert: „Im ersten, in QINEB I, hatten wir klassisch nur KursleiterInnen, die oben Genannten nehmen an QINEB II teil, mit einem, wie wir evaluiert haben, spezifisch anderen Interesse als die Klientel KursleiterInnen. Das Konzept ist ja so angelegt, dass die Kursleiter/innen in einen Professionalisierungsprozess kommen. Deshalb machen wir das auch mit einem festen Team, welches den gesamten Prozess begleitet. Die Multiplikatoren haben ein ganz anderes Interesse, die wollen sich nicht schwerpunktmäßig „auf einen Prozess einlassen“, sd. sie wollen „Know-how“ haben. Die kopieren alles, laden Materialien vom Netz herunter. So sind wir eigentlich schon mit QINEB II aus der klassischen Klientel herausgegangen, das sollte nach dem Konzept erst später kommen.“ Dass Projekte auf solche Entwicklungen flexibel reagieren, bringt für die Motivation der Kooperationspartner ebenfalls einen Nutzen.

- Im Projekt Nr. 19 sind regelmäßige Präsenztreffen vorgesehen, zu denen die beteiligten Weiterbildungspartner geladen wurden und werden. Nach und nach soll zu allen wichtigen Weiterbildungsträgern des betreffenden Bundeslandes eine Verbindung hergestellt werden. Als motivierende Faktoren stehen hier die Aufarbeitung konkreter Fragestellungen der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements vor Ort sowie das zur Verfügung stellen technischer Ressourcen, um eine virtuelle Zusammenarbeit im Netz (falls erwünscht und mit eigenen Angeboten kompatibel) zu ermöglichen.
- Im Projekt Nr. 3 werden die Vernetzungen vor allem durch die Moderation gepflegt. Hierbei ist der Prozess des kommunikativen Austausches der Lerngruppen und die professionelle Unterstützung im Hinblick auf technische Ressourcen (technische Dienstleistungen) Gegenstand. Die Rückmeldungen zu diesem Aspekt sind interessant, denn hier scheint ein wichtiger Punkt für die Aufrechterhaltung der Netzwerke zu liegen: Wenn eine professionelle Moderation geleistet werden kann, dann sind die Chancen des Fortbestehens eines Netzwerkes hoch anzusetzen. Probleme können auftreten, wenn die Moderation nicht in einer angemessen professionellen Form erfolgt und in der Folge bestimmte Dynamiken in der Kooperation der Lernpartner/Lerngruppen nicht aufgefangen werden können. Hier kam z.B. der Punkt zur Sprache, dass spezifische Kenntnisse in der Moderation von Internet-Chats oder von Internetforen nötig wären, die entsprechend vom Projekt oder mit Unterstützung durch andere geeignete Institutionen zu erarbeiten wären. Diese Spezifika betreffen nicht nur technische sondern vielmehr auch psychosoziale Aspekte: Wie vermeidet man z.B. durch eine gute Moderation Konflikte, die zwischen den Interagierenden aufgrund von Missverständnissen oder aber absichtsvoll zu Stande kamen und wie kann durch geeignete Intervention ein weiteres Funktionieren der „Netzbeziehungen“ abgesichert werden.

Dem mit der Etablierung von Vernetzungen zu leistenden Investment ist die nächste Frage gewidmet. Investment ist dabei in zeitlicher, in materieller oder in ideeller Hinsicht gemeint.

- Zum ersten Untersuchungszeitpunkt schätzte das Projekt Nr. 3 den mit der Durchführung verbundenen Aufwand als erheblich ein: Neben einer Vollzeitstelle (zeitl. Aspekt) sind persönliches Engagement der Teilnehmenden und materielle Aufwendungen in der Form der Bereitstellung finanzieller Mittel z.B. für online-Anschlüsse genannt.



- Das Projekt Nr. 1 konnte den Aufwand zum Befragungszeitpunkt nicht einschätzen und das
- Projekt Nr. 19 gibt als zeitliche Ressource zur technischen Realisierung der Vernetzung eine Stunde pro Woche an. Es sei darauf hingewiesen, dass zum Zeitpunkt der Befragung im Juli 2001 die Arbeiten zum Aufbau des Netzwerkes erst kurz vorher begonnen hatten.

In der Zwischenzeit ist dieser Aufwand innerhalb der Projekte deutlich größer geworden. In kaum einem der begleiteten Projekte blieb der „Aufwand“ auf die Ressourcen beschränkt, die auf die Situation bei Antragsstellung bezogen worden waren. Dieser Effekt ist jedoch ein für die Durchführung von Forschungsprojekten durchaus charakteristischer. Das Management der Projekte benötigt etwas Zeit um sich so zu etablieren, dass sich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag bzw. zu erledigendem Arbeitspensum einstellt. Geeignete Methoden des Projektmanagements könnten punktuell eingesetzt werden, um diese Phase positiv zu gestalten (vgl. auch Kap. 3.3.2.8).

### *3.3.1.3 Für wen ist die Vernetzung gedacht? (A2)*

Bei diesem Komplex wird nach den Adressaten der Vernetzung bzw. der aus den Vernetzungen resultierenden Angeboten gefragt. Der Modellversuch stellt das lebenslange Lernen in den Mittelpunkt des Interesses. Damit ist sicher die Tatsache angesprochen, dass die Endabnehmer, nämlich einzelne Individuen, in den Prozess lebensbegleitenden Lernens involviert werden, aber auch mittelbare Abnehmer, wie z.B. Dienstleister im Bildungsbereich, Institutionen oder informelle Gruppen als Adressaten der Vernetzung benannt werden können. Die Ergebnisse zu der Frage, für wen die Vernetzung „hergestellt“ wird, lassen sich in drei der fünf hier referierten Projekten auf die mittelbare Ebene zurück führen. Das Projekt Nr. 1, das Projekt 19 und auch das Angebot von Projekt Nr. 21 richten sich explizit an Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder an die Institution Schule, an die dort arbeitenden haupt- oder nebenberuflichen Erwachsenenbildner bzw. Lehrerinnen und Lehrer. Dabei sind auch Studierende an der Universität in die Angebote einbezogen. Das Projekt Nr. 3 und eines der beiden Teilprojekte des Projektes Nr. 5 zielen nicht auf diese mittelbaren Abnehmer von Bildungsdienstleistungen sondern wenden sich an die tatsächlichen „Endabnehmer“, nämlich an Lernwillige und technikoffene Senior/innen, Studierende, Schüler/innen und sonstige Bildungs-(frei)willige. Über diesen Weg des Einbeziehens der individuellen Endabnehmer werden dann wiederum auch Institutionen erreicht (vgl. Kap. 3.3.2.2.1).

Bestimmte Adressaten sind leicht zu erreichen, bei manchen Adressatengruppen jedoch ist die Ansprechbarkeit durch Angebote schwerer zu bewerkstelligen. Student/innen oder Mitarbeiter/innen von Weiterbildungseinrichtungen stellen nicht per se eine Klientel dar, die für Vernetzungen schwer zugänglich ist. Bei den Weiterbildungseinrichtungen jedoch ist der Fall gegeben, dass dort in zunehmendem Ausmaß frei- oder nebenberuflich Tätige arbeiten. Mit diesem Umstand ist oft die Tatsache verbunden, dass diese häufiger als Hauptberufliche über eine weniger tragfähige finanzielle Absicherung verfügen und somit bei entgeltlichen Maßnahmen zur internen Weiterbildung benachteiligt sind. Es ist vorgesehen, dass im Projekt Nr. 1 nach Abschluss der Modellversuchsphase diese Einkommensschwächeren Dozent/innen und Multiplikator/innen preisliche Ermäßigungen zur Teil-

nahme an dem Ausbildungskonzept QINEB erhalten, wenn das Ausbildungskonzept in einer breiteren Öffentlichkeit Einsatz findet. Zum momentanen Zeitpunkt (in der Modellversuchshase) sind keine Entgelte erforderlich.

Das finanzielle Entgegenkommen ist eine Möglichkeit, Weiterbildung für weniger Finanzstarke oder sonstige Gruppen Benachteiligter zu öffnen. Eine andere Methode des Zuschnitts des Angebots auf diese Gruppen bietet das Projekt Nr. 19 an: Hier werden gezielt die nebenamtlichen Mitarbeiter/innen angesprochen, die *„mittels der zu Personal- und Organisationsentwicklung befähigten hauptamtlichen Weiterbildner durch Systematisierung der Weiterbildungsmöglichkeiten“* unterstützt und gefördert werden. Die Nebenamtlichen profitieren im Sinne einer Professionalisierung und dies stellt den Anreiz zur Mitarbeit im Netzwerk dar. Das Projekt Nr. 3 kann durch die vorhergehenden Projekte, in denen immer wieder auch die Klientel älterer Menschen angesprochen war, auf einen Stamm von Interessierten zurückgreifen und auf dieser Basis neue Interessierte gewinnen. Auch bestehende Netzwerke werden hier genützt wie z.B. LiLL (learning in later life), BAGWiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere) etc. Da sich in diesem Beispiel die Lerngemeinschaften um selbstgewählte Themen gruppieren ist die Frage der Zugänglichkeit aus motivationaler Sicht kein Problem. Auf die Gruppe älterer Lernender hingegen wird direkt zugegangen, indem die Bildungsangebote häufig auch *von Älteren für Ältere* entworfen werden, und somit eine größtmögliche Passung bezüglich der Charakteristika dieser Zielgruppe gegeben ist.

#### 3.3.1.3.1 In welcher Form wird der Zugang zur Vernetzung „offengelegt“? (A4 / G4)

Vernetzungen bzw. Netzwerke sind in hohem Maße abhängig vom Grad der Zugänglichkeit. Beide sind mit dem Begriff der Breitenwirkung verbunden. Um diese zu erzielen ist Öffentlichkeitsarbeit notwendig. Sie bringt einmal den Netzwerken erst den erwünschten Bekanntheitsgrad und stellt damit auch das Hineinwirken der Vernetzung auch in andere Bereiche erst sicher.

Auch neuer Input ist für das Fortbestehen von Vernetzungen von Bedeutung. Insofern ist es außerordentlich wichtig, geeignete Stellen (mögliche Abnehmer der Dienstleistungen) über das Bestehen und das Ziel von Netzwerken zu informieren. In allen hier referierten Fällen ist dies geschehen: Durch die Landesorganisationen für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, den hessischen Volkshochschulverband, durch die durchführenden Institutionen und deren Kooperationspartners, über die Gestaltung von eigenen Websites (Projekt 5, Projekt 3, Projekt 19, Projekt 1), über Informationsveranstaltungen und auch auf dem Weg über Veröffentlichungen in den entsprechenden Organen (Fachzeitschriften, Verlinkungen mit Homepages oder durch modellversuchsinternen Publikationen) wird Öffentlichkeit angesprochen.

Die genannten Fakten sind Indikatoren für die Binnenstrukturen von Vernetzung innerhalb der einzelnen Projekte. Aber auch die Verbindung mit anderen Projekten innerhalb des Modellversuchs, mit Institutionen außerhalb des eigenen Netzwerks oder mit anderen Netzwerken (z.B. im Modellversuchsprogramm 'lernende Region') führt Lernende und Lerninhalte zusammen (externe Strukturen). Solche Kontakte bestehen bereits bei allen fünf Projekten. Das Projekt Nr. 3 z.B. unterhält Kontakte zu LiLL und zur BAGWiWA sowie zur französischen „Association Internationale des Universités du

Troisième Age“ (A.I.U.T.A.), das Projekt 19 hat Kontakt zur Arbeitsstelle für die Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz vor Ort, hat aber auch Kontakt zu anderen Projekten des MV LLL, die ebenfalls mit dem Aufbau von Plattformen für die virtuelle Zusammenarbeit und zur Schaffung von Lernumgebungen befasst sind. Projekt 5 pflegt kommunikativen Austausch mit Projekt 21 und mit Projekt 2. Die Reihe solcher Kontakte lässt sich weiter fortsetzen. Es zeigt sich insgesamt, dass der Gedanke der „Vernetzung“ nicht auf die Projekte und deren Binnenstruktur selbst beschränkt bleibt. Interessant in diesem Zusammenhang von Vernetzungen ist der Aspekt, dass hier ein Austausch zum gegenseitigen Nutzen erfolgt, in dem beispielsweise Erfahrungen an Projekte weitergegeben werden, die über bestimmte Ressourcen nicht selbst verfügen oder aber ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit an gemeinsamen oder ähnlichen Themen entlang führt.

### 3.3.1.3.2 Welche Folgen / welcher Nutzen haben/hat sich mittlerweile durch die Vernetzung/Kooperation eingestellt? (G2 / G3 /G4)

Die Frage nach dem Nutzen der Vernetzung wird weiter spezifiziert. Die folgende Tabelle 2 zeigt, worin drei der fünf begleiteten Projekte zum ersten Befragungszeitpunkt diesen Nutzen sahen:

Tabelle 2: Nutzen der Vernetzung/Kooperation

Projekt Nr. 1	Projekt Nr. 19	Projekt Nr. 3
Der Nutzen besteht für die TeilnehmerInnen am Netzwerk darin, aufwendige didaktische Konzepte und Personalressourcen nutzen zu können. Wir erhoffen uns damit, ein neues didaktisches Konzept in den Erwachsenenbildungseinrichtungen implementieren zu können.	Einsparung von Entwicklungsarbeit, wenn Angebote woanders bereits vorliegen, Pflege kontinuierlicher Lernbeziehungen innerhalb der Profession der Erwachsenenbildner/Weiterbildner	Erschließung neuer Lernformen & neuer Ressourcen, Perspektiven für mobilitätsbeeinträchtigte Menschen und Menschen in bildungsbenachteiligten Gebieten

Die beiden Projekte 1 und 19 sahen den Nutzen vor allem in der Einsparung von Aufwand: Solange auf bestehende Konzepte zurückgegriffen werden kann, müssen keine neuen Konzepte entwickelt werden, diese Konzepte werden durch Vernetzung zugänglich. Die kontinuierliche Weiterentwicklung und Pflege der Lernbeziehungen unter den verschiedenen Erwachsenenbildnern ist ein weiterer Gewinn. Die Angliederung Bildungsbenachteiligter wird, wie im Projekt Nr. 3, ebenfalls unter der Kategorie Nutzen aufgeführt.

Mittlerweile hat sich auch bezüglich dieser Fragestellung einiges verändert. Mit Ausnahme des Projekts Nr. 5, bei dem die Phase, in der die Erkenntnisse aus den bisherigen Projektarbeiten in einen „Nutzen“ für eine Adressatengruppe überführt werden können, noch nicht angelaufen ist, können alle begleiteten Projekte deutliche Anzeichen für die Wirkung der eigenen Bemühungen benennen. Wieder soll dies durch einige Kommentare unterlegt werden:

**Projekt Nr. 1:** *„Die vielleicht wichtigste Folge besteht darin, dass der Kooperationspartner realisiert, dass er mit dem Projekt und dem damit verbundenen Know-how Geld verdienen kann.*

*Eine Folge ist, dass sehr viele auf das Angebot aufmerksam geworden sind, über eher informelle Kanäle.*

*Eine weitere Folge besteht darin, dass die hessische Landesregierung realisiert hat, dass wir ein Angebot haben, das für die innovative Weiterentwicklung der Weiterbildung von Bedeutung ist. Also ich weiß, dass Ministerialbeamte sagen: „Wir haben so etwas, und wenden sie sich an die Uni hier“ . Aber wir haben auch Folgen in der Professionalisierung.*

*Ich denke, dass sich bei den QINEB-Teilnehmerinnen und Teilnehmern, doch ganz erhebliche Professionalisierungsprozesse nachweisen lassen. Das lässt sich an den Lerntagebüchern nachweisen, an den Interviews, die wir gemacht haben, und an den Rückmeldungen der Coaches. Diese Rückmeldung lautet: „ja, es passiert viel, es gibt sehr viel Konflikte bei der Frage, wie will ich meine berufliche Zukunft gestalten. Offenbar – und das ist eine Folge, die ist intendiert und gewünscht – erreichen wir es, dass Leute intensiv mit QINEB über eine Veränderung der beruflichen Rolle nachdenken.“*

**Projekt Nr. 21:** *„Ein genereller Effekt, der aufgetreten ist, ist z.B., dass das Kommunizieren von Ergebnissen nach Innen, im eigenen Kollegium, Veränderungen in den Schulen auslöst. Es verändert sich etwas auf der sozialen und auf der strukturellen Ebene der Projektschulen. Beides ist der Fall. Es führt zu einer schulinternen Diskussion über Bildungsfragen.“*

**Projekt Nr. 19:** *„...von den Teilnehmenden gibt es schon einige Rückmeldungen über den Nutzen. Im einen Fall gibt es eine Verbesserung der Kommunikation, zwischen verschiedenen Organisationsebenen, im anderen Fall Klärung von Aufgabengebieten. .... Dadurch wurden die Kommunikationsstrukturen auch transparenter.“*

**Projekt Nr. 3:** *„Dokumentation der Vorgehensweise auf unserer Website; Veröffentlichung erstaunlicher und zum Teil innovativer Ergebnisse zu den bearbeiteten Themen (z.B. Heimat und Fremde, Geschlechterrollen) auf der Projektwebsite und bei verschiedenen Veranstaltungen“*

*Langfristige Folgen der Kooperation zum jetzigen Zeitpunkt abzuschätzen ist sicherlich nicht ohne weiteres möglich, denn es werden sich im Verlauf des Modellversuchs noch viele Veränderungen ergeben. Zusammenfassend lässt sich der Inhalt dieser Zitate folgendermaßen beschreiben: Die Belebung der Kooperation ist sowohl Ziel als auch Folge der Vernetzung, ein höheres Ausmaß an Professionalisierung und die selbstorganisierte Qualitätssicherung sind weitere positive Folgen. Aber auch die sozialintegrative Kraft der Netzwerkarbeit wird angenommen: Benachteiligte partizipieren stärker an gesellschaftlichen Prozessen, intergenerationeller Austausch wird in Gang gebracht und Erfahrungswissen der älteren Generation wird der jüngeren Generation zugänglich (wie im Beispiel von Projekt 3).*

Retrospektive Einschätzungen und Wertungen zu Entwicklungen und Veränderungen der Vernetzung sind auch zum zweiten Befragungszeitpunkt (mit Ausnahme des Projekts Nr. 1) noch nicht zu berichten. Solche Themen werden jedoch in den folgenden Untersuchungsintervallen stärker fokussiert. Besonders interessant wird in diesem Zusammenhang die Beantwortung der Frage sein, welche der anfänglichen Zielsetzungen beibehalten oder/und welche Vorstellungen neu überdacht wurden und vor allem: Warum dies der Fall war. Im Projekt Nr. 1 wurden Modifikationen am zweiten

Durchgang der Ausbildungsphase QINEB vorgenommen, um diese an die veränderten Bedarfe der Zielgruppe besser anzupassen und entsprechend auf deren Wünsche reagieren zu können.

#### 3.3.1.3.3 *Einschätzung des Nutzenkalküls von den Kooperationspartnern der Projekte (G1 / G2 / G3)*

Aus vielen der im vorhergehenden Text beschriebenen Ergebnisse ist bereits ableitbar, dass die Erwartung eines Nutzens für die innerhalb der Projekte Partizipierenden (Personen oder Institutionen oder Gruppen) sehr hoch anzusetzen ist. Die Bereitschaft zur Partizipation leitet sich unmittelbar aus dieser Nutzenerwartung ab. Im Laufe der weiteren Befragungen wird dieser Aspekt noch eingehender untersucht werden. Es sollen dann in der Form von Einzelfallstudien die Partizipierenden selbst befragt werden, in welcher Weise und in welchem Ausmaß sich für sie der Nutzen abzeichnet.

#### 3.3.1.3.4 *Gab es Hindernisse bei der Einrichtung der Vernetzung/ beim Aufbau der Kooperation? Wenn ja: Welche Hindernisse mussten überwunden werden, um eine Vernetzung/Kooperation zu erreichen? (A1 / A2 / A4)*

Auch die Frage nach hemmenden Bedingungen für die Ausbildung von Vernetzung kann aus der Retrospektive sicher leichter beantwortet werden. Dennoch wurde diese Frage bereits in der ersten und in der zweiten Befragung aufgenommen.

Die Resonanz auf die Frage zeigt, dass bereits Erfahrungen aus den Projekten vorliegen, die auf bestimmte Hemmnisse bei der Entwicklung von Netzwerken hinweisen: Zunächst wird beispielsweise genannt, dass *„auf der Seite der Erwachsenenbildungsinstitutionen InteressentInnen und Ansprechpartner zu finden (sind), da die Institutionen auch Personalmangel haben, um an einer Umstrukturierung der Lernkultur zu arbeiten“*, oder dass *„zeitliche Abkömmlichkeit für Entwicklungsarbeit (unter den beteiligten Institutionen)“* schwer zu erreichen ist.

Auch Konkurrenzdenken wird als Hemmnis genannt, denn eine Öffnung von Ressourcen für andere Beteiligte beinhaltet immer die Gefahr, dass sich Zweite oder Dritte billig mit neuem Wissen versorgen, um dann für ihr eigenes Weiterkommen Vorteile daraus zu ziehen. Auch dieses Hemmnis oder besser gesagt Problem hat sich mittlerweile in einem Fall ganz konkret ergeben.

In drei der fünf begleiteten Projekte traten Erschwernisse auf, die mit den angesprochenen kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen zusammen hingen. Hier bestand anfänglich eine große Skepsis gegenüber den neuen Formen der Zusammenarbeit und gegenüber den neuen Lernformen, die mit dieser Zusammenarbeit transportiert werden sollten. Die Orientierung an tradierten Lernvorstellungen und an hierarchischen Strukturen können innovativen Weiterentwicklungen wie der Vernetzung also im Wege stehen. Dass diese Vorbehalte mittlerweile ausgeräumt wurden, zeigen die Ergebnisse zur Frage nach dem Nutzen aus der Teilnahme an dem Projekt/Modellversuch (s.O.). Auch die Ressourcen, hier vor allem die finanziellen Ressourcen, stellen eine Quelle für Probleme dar. Allerdings zeigt sich auch hier, dass dieser Problembereich zeitgleich Ideen zur Lösung birgt: Durch geeignete geschickte Strategien lassen sich diese knappen Ressourcen eventuell aufbessern und/oder durch die Entwicklung tragfähiger Expertensysteme unterstützen (vgl. auch Kap. 3.3.2.1).

Wie die Effekte einer Vernetzung von den verschiedenen darin interagierenden Zielgruppen aussehen werden ist zum momentanen Zeitpunkt nur in Ansätzen klar. Hier soll zwischen kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Effekten unterschieden werden können. Es können nur sehr pauschale Antworten gegeben werden, die sich auf den Nenner „Etablierung neuer Lehr- und Lern- und Kooperationsformen“ bringen lassen. Die Analyse des weiteren Verlaufs der Projekte wird zeigen, wie die verschiedenen Zielgruppen auf die Umstrukturierungen der Angebote und der Rahmenbedingungen reagieren werden. Sicher aber ist bereits jetzt, dass die Involvierten in jedem Fall über ein größeres Know-how, über technische Bedingungen von Vernetzung, über neue Arten der Kontaktaufnahme und Kontaktpflege innerhalb von Lerngruppen sowie über ein erweitertes Angebot an Bildungsmöglichkeiten und Lernformen verfügen werden. *Wie* diese Anreicherung an Erfahrungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von den Einzelnen gehandhabt werden wird, ist Gegenstand späterer Untersuchungen.

#### *3.3.1.4 Funktionen des Netzwerks / der Kooperation (B4 - E4)*

Es wird nun versucht, die im Rahmen des Modellversuchs entstehenden Netzwerke zu charakterisieren. Hierzu wurden den Projektnehmer/innen bestimmte inhaltliche Kategorien vorgegeben, denen sich die Projekte zuordnen konnten. Die folgende Tabelle 3 zeigt diese Zuordnungen zu den Kategorien. In ihr werden die Angaben der Projekte aus beiden Untersuchungszeitpunkten zusammengeführt. So bedeuten die großen Kreuze, dass eine Kategorie bereits bei der ersten Befragung gewählt wurde, die kleinen Kreuze beziehen sich auf die zweite Befragung. Angaben in Klammern kennzeichnen ein nicht 100%iges Zutreffen. Die Projekte 21 und 5 waren in die erste Befragung nicht einbezogen, entsprechend finden sich hier keine großen Kreuze.

Tabelle 3: Charakteristik der Vernetzung

<b>Funktion/ Charakteristik des Netzwerks</b>	<b>Projekt Nr. 1</b>	<b>Projekt Nr. 21</b>	<b>Projekt Nr. 5</b>	<b>Projekt Nr. 19</b>	<b>Projekt 3</b>
Wissensbasierte Regionalentwicklung (Lernen in der Region)	<b>X x</b>	<b>X</b>		<b>X x</b>	<b>X x</b>
Ausbau informationeller Infrastrukturen		<b>X</b>		<b>X x</b>	<b>X x</b>
Produktion (regionaler) (Berufs-) Bildungspolitik				<b>x</b>	<b>x</b>
Förderung der beruflichen Bildung				<b>X x</b>	
Angebot von beruflicher Zusatzqualifikationen				<b>X x</b>	
Realisierung von Wettbewerbsvorteilen				<b>X x</b>	
Didaktische Neuorientierung der Lernorte entsprechend dem Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz	<b>X x</b>			<b>X x</b>	
Gestaltung transfer- und handlungsorientierter Lehr-Lernprozesse	<b>X x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>X</b>
Weiterentwicklung von Ausbildungsangeboten in schulischer Trägerschaft		<b>x</b>		<b>x</b>	
Erschließung von Ausbildungsplätzen (Schließung quantitativer Lücken)		<b>x</b>			
Angebot von Zusatzqualifikationen ohne primär beruflichen Anwendungsbezug					<b>X</b>
Offenes Angebot von Bildungsinhalten					
Benachteiligten-Förderung					<b>x</b>
Förderung von Eliten		<b>(x)</b>			<b>(x)</b>
Überwindung von Zugangsbarrieren					
Kompetenznetzwerke/ Experten-netzwerke (Mentoren, Spezialisten auf bestimmten Gebieten etc.)	<b>X x</b>	<b>(x)</b>	<b>(x)(x)*</b>	<b>X x</b>	<b>X x</b>

Diese Aufstellung zeigt, dass die hier genannten Projekte „multifunktional“ sind. Dieses Ergebnis ist erwartungsgemäß, denn „lebenslanges Lernen für Alle“ als Oberbegriff trägt bereits diese Vielfalt in sich. Lediglich ein einziger Aspekt wurden von allen Projekten nicht angesprochen, hierbei handelt es sich um die Kategorie „offenes Angebot von Bildungsinhalten“.

Interessant ist sicher die Betrachtung der Veränderung in den individuellen Konfigurationen oder den damit verbundenen Inhalten, die sich über die gesamte Versuchsdauer bei den einzelnen Projekten ergeben wird. Schon beim Vergleich des ersten und des zweiten Befragungszeitpunktes zeigt sich, dass sich beim Projekt Nr. 19 und beim Projekt Nr. 3 das Profil für die Charakterisierung verändert hat: Das Projekt 19 hat weitere Punkte in der Charakterisierung aufgenommen, beim Projekt 3 kamen vier weitere Aspekte dazu, ein Aspekt wurde nicht mehr genannt.

Eine Hypothese für die zukünftige Datenauswertung könnte nun z.B. lauten, dass sich im Verlauf des Modellversuchs deutliche „Profile der Schwerpunkte der Vernetzungen“ der Projekte abzeichnen, was

\* Diese Angabe bezieht sich auf die Charakterisierung des Teilprojekts II des Projekts Nr. 5

grafisch gesehen dann denjenigen Kategorien entspricht, die „durchgängig“ zu allen oder fast allen Untersuchungszeitpunkten angegeben werden.

### *3.3.1.5 Management der Bildungsressourcen in der Form von Kooperation/Vernetzung (E / A)*

Das Arbeiten und Lernen in Netzwerken stellt neue Anforderungen an die Akteure. An die Stelle linearer Bildungs- und Ausbildungszusammenhängen, bei denen in klaren Abfolgen und Vorbahnungen von Schritten gedacht wurde, treten nun Forderungen nach motiviertem, selbstorganisiertem Lernen. Hierarchische Gliederungen des Bildungssystems mit einem Anfangs- und mit einem Endpunkt von Bildungserwartungen werden aufgegeben und mehrschichtige, dynamisierte Bildungsprozesse stellen das Betätigungsfeld für Weiterbildungswillige dar.

Neue Lehr- und Lernformen versprechen höhere Effektivität in allen Bereichen, vom wirtschaftlichen Erfolgsfaktor bis hin zur Befriedigung eigener, berufsungebundener Bildungsaspirationen. Man denkt vernetzt, arbeitet vernetzt, lernt vernetzt.

Das neue Denken in diesen oft systemischen Zusammenhängen erfordert eine spezifische Vorbereitung der Lehrenden auf die neue Vermittlungsaufgabe, aber auch eine besondere „Einweisung“ der Lernenden, denn auch sie müssen sich von früher geltenden Formen des Lernens verabschieden und wesentlich aktiver als bisher am Prozess des Lernens und der Etablierung von Netzwerken teilnehmen (wollen). Aus dem passiv-rezipierenden Lerner soll ein aktivinteragierender Kooperationspartner werden. Dazu bedarf es eines Trainings, einer Heranführung an die neue Thematik und Vorstrukturierung, denn ohne grundlegende Informationen über bestimmte Voraussetzungen im neuen Lernsystem lassen sich alte „Lernmuster“ und neu hinzu kommende Lernerfahrungen nicht aufeinander beziehen und in Einklang bringen.

#### *3.3.1.5.1 Verortung des Netzwerkes innerhalb der „Masse“ an Bildungsangeboten (A4 / B4 / C4 / D4)*

Dieses Thema wird auch von den Projekten aufgegriffen, spielt also bei der Planung der innerhalb des Projekts vorgesehenen Maßnahmen eine Rolle. Informationen über Vernetzung, Arbeiten in Netzwerken und über die Besonderheiten dieser Arbeit werden von den Projekten daher an die Adressaten weitergegeben. Umgesetzt wird dies in Form von entsprechenden Bildungsangeboten, als Informationssystem im internetgestützten Informations- und Lernnetzwerk (Projekt 1, Projekt 21, Projekt 19), aber auch durch „Learning by doing“, in dem eine Vorbereitung auf die neuen „Lern- und Arbeitskulturen“ gleichzeitig mit der Ausführung beispielhafter Arbeiten geschieht (z.B. in Projekt 3).

Im Zuge der Popularisierung des lebenslangen Lernens und aller Angebote, die im Rahmen dieses neuen Kontextes auf den Markt gelangen, stellen sich zwei Fragen:

- Wo ordnen sich die Projekte (in diesem Fall die hier in der Untersuchung zum Schwerpunkt Vernetzung aufgeführten) im Gros der Bildungsangebote ein?
- Wie wird in dieser Vielfalt von Angeboten ein entsprechendes Qualitätsmanagement gewährleistet?



Zur ersten Frage lässt sich feststellen, dass alle Projekte ihren Platz im Feld der Bildungsangebote zum „lebenslangen Lernen“ gefunden haben bzw. konsequent an einem Ausbau der eigenen Platzierung arbeiten. Stellvertretend werden Textstellen wiedergegeben, die diese Aussagen belegen:

**Projekt Nr. 1:** *„Unsere Bedarfsanalyse hat das Innovationsdefizit der öffentlich verantworteten EB und damit den Weiterqualifizierungsbedarf von 13000 nebenberuflichen MitarbeiterInnen im Bereich der hess. VHSen freigelegt. In der Kooperation mit dem hvv hatten wir ein eindeutiges Modernisierungsangebot für eine klar definierbare Zielgruppe und einen landesweiten Verband als institutionelle Unterstützung dieses Angebots.*

*Durch die bildungspolitischen Veränderungen müssen QINEB und NIL neu platziert werden.“*

**Projekt Nr. 21:** *„ Im Grund genommen ist unser Projekt ein maßgeschneidertes Entwicklungsprogramm für die Bildungseinrichtung Schule, das gleichzeitig unter prozessbegleitender Forschung evaluiert wird. Unser Interesse liegt in der Feldforschung, und für die Schulen sehen wir das Interesse darin, im eigenen Schulentwicklungsprogramm weiter zu kommen.“*

Dass ein Projekt bzw. ein Netzwerk seinen Platz unter der Menge der Bildungsangebote gefunden hat, reicht alleine nicht aus: Es muss auch „auffindbar“ sein, d.h. es müssen Wege beschrritten werden, um die Existenz öffentlich zu präsentieren. Hierzu werden verschiedene Formen der Öffentlichkeitsarbeit genutzt (vgl. Seite 130). Diese gehört zu den Ordnungsstrukturen, die bei der Etablierung der Vernetzung genutzt werden.

#### 3.3.1.5.2 Ordnungsstrukturen und das Zusammenkommen von „Bildungsnachfrager“ und „Bildungsanbietern“ (D4)

Ordnungsstrukturen sind z.B. durch die Anbindung des Netzwerkes an einen institutionellen Rahmen gegeben, wie dies im Projekt Nr. 19 der Fall ist (in Verbindung mit der Aus- und Weiterbildungsinstitution vor Ort). Ordnungsstrukturen wiederum regeln unter anderem auch das Zusammenkommen von „Bildungsnachfragern“ und „Bildungsanbietern“. So führt die Nachfrage von Bildungswilligen bei bestimmten Organisationen (wie z.B. bei den Volkshochschulen) bei einer gelungenen Einpassung in diese Ordnungsstruktur dazu, dass die Nachfragenden weitervermittelt werden an diejenige Institution, welche die erwünschten Angebote machen kann, wie in diesem Beispiel: *„In der Konstruktion ist es so, dass die Volkshochschulen und andere Institutionen dann, wenn sie Innovationsbedarf haben, einen Zugang zu dem Nachfragebereich in unserem Netz bekommen und ein maßgeschneidertes Weiterbildungsangebot selbstgesteuertes Lernen für unseren Fachbereich XY nachfragen können. Die Multiplikatoren/-Innen machen dann ein Angebot.“ (Projekt 1).*

Die Präsenz im Internet ist ebenfalls eine starke Ordnungsstruktur, die zum Auffinden spezifischer Angebote in Zukunft zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Diese Internetpräsenz in der Kombination mit echter Präsenz im Sinne einer Durchführung öffentlicher Veranstaltungen, die der Informa-

tion potentiell Interessierter dienen, bilden eine wirkungsvolle Einheit zur Herstellung einer Öffentlichkeit (Projekt 3).

#### *3.3.1.5.3 Wer überprüft die Dignität der Bildungsangebote/Bildungsnetzwerke? (E4 / G)*

Angebote zur Aus- und Weiterbildung werden nicht nur von öffentlichen Bildungsträgern oder staatlichen Stellen initiiert sondern auch von privaten Anbietern auf den Markt gebracht. In jedem Fall ist die Einschätzung, ob ein solches Angebot bestimmten Qualitätskriterien Stand hält, nicht ohne weiteres möglich. Hierzu bedarf es geeigneter diagnostischer Fähigkeiten zur Beurteilung der jeweiligen „Angebote“ und zum anderen der Bereitschaft der „Anbieter“, sich diesem Bewertungsprozess zu unterziehen. Vom Management von Bildungsressourcen ist ein Qualitätsmanagement nicht abzutrennen. Dies gilt auch für die Angebote, die im Rahmen des Modellversuchs entstehen werden und für alle Vernetzungen, mit Hilfe derer diese Angebote verwirklicht werden. Diese Evaluation von Prozessen und Ergebnissen, die sich im Lauf der Projekte ergeben, ist nicht nur die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs, sondern soll in jedem einzelnen Projekt (projektintern) stattfinden. Vor allem in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Angebote sollten das Voranschreiten und die Resultate der Projektarbeiten sowie der entstehenden Vernetzungen laufend evaluiert werden.

Vier der fünf Projekte betreiben diese Evaluation sehr systematisch (dies sind die an den Universitäten verankerten Projekte) und haben im Hintergrund den Anspruch einer wissenschaftlichen Evaluation stehen, nutzen aber auch das Medium der „scientific community“, um die Dignität der eigenen Arbeit attestieren zu lassen (z.B. durch Teilnahme an Kongressen, Veröffentlichung in Fachzeitschriften, Herausgabe eigener Reihen etc.). Das Projekt Nr. 3 ist zwar auch in universitäre Strukturen eingebunden, die Evaluation von Prozessen und Ergebnissen geschieht jedoch eher in einem Rahmen von Handlungsforschung oder ist teilweise auch direkt in die gebildeten thematischen Arbeitsgruppen verlagert, die ihre Ergebnisse dann hauptsächlich via Internet zugänglich machen. Hier jedoch ist die Gliederung der Darstellungen und Auswertungen deutlich und stringent gegliedert (regional, thematisch).

#### *3.3.1.5.4 Optimierung von Bildungsressourcen und Sicherung der Nachhaltigkeit des Managements des Projekts/der Vernetzung (E4)*

Die kontinuierliche Evaluation und Absicherung von Qualitätsstandards stellt einen Teil der Optimierung von Netzwerken dar. Ein anderer Teil ist in der Sicherung der Nachhaltigkeit des Managements zu sehen. Alle begleiteten Projekte haben diese Frage bereits in ihre Überlegungen für ein zukünftiges Prozedere mit aufgenommen und mittlerweile Schritte eingeleitet, um diese Nachhaltigkeit zu garantieren. Die Modellversuchsphase soll den Initiativen den nötigen An Schub geben, um innovativ tätig zu werden, die Planung der Fortführung dieser Aktivitäten gehört mit zu den Zielen der Projekte. Vor allem die finanzielle Tragfähigkeit muss gewährleistet sein, denn es ist nicht davon auszugehen, dass eine Abwicklung von Inhalten der Weiterbildung und Betreuung der partizipierenden Institutionen auf eine kostenneutrale Art oder durch „ehrenamtliches Engagement“

übernommen werden kann. Hier könnten z.B. Die Entwicklung von Franchise-Systemen für die Bildungsinhalte oder sonstige „Zahlsysteme“ für die Inanspruchnahme von Angeboten fußen. Nachhaltigkeit lässt sich aber auch durch die Weiterentwicklung der entsprechenden Kompetenzen in Gang bringen: *„Das steckt im Konzept der Personalentwicklung schon drin. Auch wir bilden uns weiter, holen uns bei Bedarf auch Beratung. Z.B. für den workshop „Projektmanagement“ haben wir uns jemanden aus der freien Wirtschaft geholt, der da wirklich einen Namen hat. Allerdings war das auch sehr teuer. Aber, da waren ja auch Landesorganisationen vertreten und die wissen jetzt, wovon wir reden, wenn wir bestimmte Ausdrücke gebrauchen.*

*Es ist aber auch so, dass wir die eigenen Ressourcen des Teams ausschöpfen, Expertenwissen einbringen und die anderen auch schulen.“ (Projekt Nr. 19).*

Die Abnabelung der Projekte vom Fluss öffentlicher Mittel und die Überführung des Managements in ein eigenes Marketing ist ein Bereich, der in den kommenden Untersuchungen noch einer genaueren Analyse unterzogen wird.

### **3.3.2 Zusammenfassungen zu den Teilaspekten zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation**

#### *3.3.2.1 technische Realisierung (A3)*

Die Ressourcen zur technischen Umsetzung der Vernetzungen und der später darauf aufbauenden Kooperationen sind in den begleiteten Projekten bereits sehr ausgeprägt vorhanden. Hier haben sich bestehende Kompetenzen bewährt, haben sich Personen zielgerichtet kundig gemacht und weitergebildet sowie dafür gesorgt, dass aus diesem individuellen Wissen auch gemeinsames Wissen um z.B. technische Voraussetzungen der Vernetzung wird. Dabei wurden verschiedene Wege beschritten, um geeignete technische Systeme zur Schaffung virtueller Lernumgebungen und Lern- und Kommunikationsplattformen zu finden. Entweder man griff, wie in Projekt 21, auf den Landes server zurück, der ein geeignetes System für die Zusammenarbeit im Netz bereitstellt (BSCW), oder es wurden Systeme eingeführt, die auf dem Markt erhältlich sind und deren Nutzung z.B. im Rahmen einer „Erprobung“ der Software durch den Hersteller lizenziert ist (z.B. Projekt Nr. 19).

Dennoch wird eines sehr klar: Die Etablierung und das Pflegen von wie auch immer gearteten Wissens-Management-Systemen erfordert spezifisches Know-how und viel Zeit. Im Rahmen des Modellversuchs ist der Aufbau der Vernetzungen durch die entsprechenden finanziellen Mittel abgedeckt. Es stellt sich die Frage, wie diese zur Aufrechterhaltung der technischen Vernetzungen notwendigen Arbeiten nach Ablauf der Versuchsdauer weiter getragen werden. Dies ist vor allem auch deshalb ein Problem, weil die in den Projekten mit dem Aufbau der Vernetzung betrauten Personen samt ihres Spezialistenwissens am Ende des Modellversuchs ausscheiden.

Für die Einrichtung von Vernetzungen wird hier sehr schnell klar, dass die Wahrung der Kontinuität ein Thema ist, dem man sich noch innerhalb der Modellversuchsdauer widmen muss: Wie kann das Wissen über die virtuelle Zusammenarbeit so verankert werden, dass es am Schluss möglichst vielen Abnehmern der Leistungen aus den Projekten zur Verfügung steht?

Ein gangbarer Weg zum Erreichen dieses Ziels ist eine frühzeitige Suche nach möglichen Stützsyste-  
men, die bestimmte Leistungen absichern helfen. Dies ist z.B. ganz konkret im Hinblick auf Spon-  
soring gegeben. Über Sponsoring könnten viele Ressourcen offen gehalten werden, um das techni-  
sche aber auch das institutionelle Funktionieren von Netzwerken zu gewährleisten.

Im Feld dieses Modellversuchs öffnet sich daher der Blick auf Maßnahmen, die bei der Auffindung  
solcher Sicherungsquellen helfen. Das Anbieten von Seminaren zum Thema „fund raising“ kann hier  
ausgesprochen hilfreich sein und wird von einem der Projekte bereits direkt angegangen. Solche An-  
gebote sollten von möglichst vielen der Projekte des Modellversuchs LLL rechtzeitig wahrgenommen  
werden, um ein Abbrechen der Entwicklungen in den Netzwerken vor Ort zu vermeiden.

### *3.3.2.2 Institutionelle Seite der Vernetzung (A2, A3)*

Für die institutionelle Seite der Vernetzung zeichnen sich mehrere Punkte ab, die in diesem Entwick-  
lungsbericht von Interesse sind:

#### *3.3.2.2.1 Haben sich die Ressourcen verändert? (A1, A2)*

Im Projekt Nr. 3 haben sich bezüglich der Veränderung der Ressourcen interessante Aspekte erge-  
ben, die auch für andere Projekte von Bedeutung sein könnten. In diesem Projekt sind die Endab-  
nehmer, die Nutzer/innen der virtuellen Zusammenarbeit die „Hauptagierenden“, da sich die Angebote  
an diese Personengruppe richten und die Leistungen nicht mittelbar über Institutionen der Weiterbil-  
dung/Erwachsenenbildung an die Endabnehmer gelangen. Dass in diesem Projekt die Zusammenar-  
beit ertragreich ist und sich unter den Nutzer/innen sehr schnell umfangreiches Wissen über tech-  
nische und inhaltliche Aspekte der virtuellen Zusammenarbeit aufgebaut hatte, wurde in den vorher-  
gehenden Kapiteln bereits beschrieben. Diese erfolgreiche Entwicklung schuf den Bedarf nach wei-  
teren Angeboten für Senior/innen, Angebote, die auch außerhalb des Projektes selbst an Wei-  
terbildungsträger herangetragen werden. Es stellt sich nun heraus, dass die Abnehmer von „Bildungs-  
angeboten“, in diesem Fall also die Senior/innen, bereits über mehr Know-how verfügen als dies die  
genuin mit Weiterbildungsangeboten befassten Institutionen aufzubringen vermögen. Somit wird in  
einer bottom-up-Strategie Veränderung von Ressourcen von der Basis her angegangen, da die Insti-  
tutionen nun gefragt sind, diese neuen Bedarfe zu befriedigen.

Dieses Beispiel zeigt auch, dass nicht immer nur der Weg über Weiterbildungsträger der geeignete ist,  
um Veränderungen in der Weiterbildungspraxis, in der Struktur von Institutionen und im Etablieren  
geeigneter Lernarchitekturen zu schaffen.

#### *3.3.2.2.2 Zeitliches und motivationales Engagement (A2, A3, B4, C4, D4)*

Ein weiteres interessantes Phänomen bei der Etablierung der Projekte stellt die Intensität in der  
Gestaltung dar: Je besser ein Projekt läuft, je reibungsloser die Einbindung von Kooperationspartnern  
vonstatten geht, umso eher ergibt sich bei den Projektinitiatoren ein Bedarf an weiteren zeitlichen

Ressourcen. Auch die Bereitschaft, mehr in das Projekt „einzubringen“ als dies unter Verwendung der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel möglich ist, ist gefordert. Auf lange Sicht jedoch stellen diese Faktoren keine Bedingungen dar, die aufrecht erhalten werden können. Ehrenamtliches Engagement kann nicht langfristig von Personen erwartet werden, die neben diesem Ehrenamt noch eine Vollzeitstelle auszufüllen haben. Solche Entwicklungen waren zu Beginn des Modellversuchs nicht abzusehen und es stellt sich nun die Frage, wie mit solchen nicht eingeplanten Erweiterungen des Projekts konstruktiv umgegangen werden kann. Auch hier steht der Transfer von Ergebnissen aus dem Modellversuch in ähnliche Aktivitäten außerhalb dieses „Schonraumes“ im Blickpunkt: Eine Kontinuität energievoller Unternehmungen, die bezüglich der Inhalte und der notwendigen technologischen Strukturen zum Selbstläufer geworden sind, muss sich von der Betreuung durch die Projektmitarbeiter/innen möglichst frühzeitig emanzipieren und eigene Support-Strukturen entwickeln. Es ergibt sich an dieser Stelle eine Fragestellung, die im Verlauf der Evaluationen vermehrt an Gewicht gewinnen wird: Wie können solche Support-Strukturen am Besten aufgebaut werden und wie kann man diese mit so geringer finanzieller Belastung wie möglich aufrecht erhalten? Die Projekte mit lediglich mehr Mitteln auszustatten, damit dieser Support an die Abnehmer der Leistungen weitergegeben werden kann, ist kein sinnvoller Weg.

Ein gut funktionierendes Projektmanagement, in dem besonders die Verwaltung der Ressourcen hervorgehoben wird, gehört ebenfalls zu den wesentlichen Punkten für einen guten Start und gute kontinuierliche Weiterarbeit innerhalb der Projekte. In regelmäßigen Abständen sollten hier Zwischenergebnisse zusammengestellt werden, die nicht nur dem Auftraggeber, sondern vor allem dem Projekt selbst einen Überblick über die erreichten Teilziele, den Energieaufwand und über die Erfolge und Probleme geben können. In der Form einer „Manöverkritik“ können so Entwicklungen innerhalb der Projekte thematisiert werden, die im weiteren Verlauf einer Veränderung bedürfen. Auch wenn solche Initiativen kurzfristig als zusätzlicher Aufwand angesehen werden, führen sie doch langfristig durch gezielte Analyse der Ist-Zustände zu effektiverer (Zusammen-)Arbeit.

### *3.3.2.3 Zusätzlich gefragte Ressourcen (A4)*

Virtuelle Zusammenarbeit erfordert ein spezifisches Management. Viele Rückmeldungskanäle, wie sie in der direkten unmittelbaren Kommunikation zur Verarbeitung von Informationen zugänglich sind (wie z.B. Tonfall, Betonung, Mimik oder Gestik), fallen weg oder sind nur rudimentär vorhanden. Sender-Empfänger-Modelle setzen alle an diesem Punkt an, wenn sie von einer Sachebene (Inhaltsebene) und einer Beziehungsebene von Kommunikation sprechen. Intensive Zusammenarbeit in oder über „virtuellen Räumen“ wirft solche Moderations-Fragen auf: Wie können Prozesse der Zusammenarbeit durch Moderatoren entsprechend betreut werden und welche speziellen Strategien können für diese Betreuung besonders nutzbringend sein. Hier ist Input seitens der Spezialist/innen gefragt, die über Erfahrungen in solchen Aspekten verfügen und diese Erfahrungen in Prozesse in den einzelnen Projekten, z.B. im Rahmen zentraler Fortbildungsveranstaltungen, einbringen. Neben Moderationshilfen für den direkten kommunikativen Austausch sind hier vor allem auch Informationen darüber nötig, wie netzbasierte Zusammenarbeit in ihrem Ablauf unterstützt werden kann (z.B. Stetigkeit der Teilnahme

an den Arbeitsprozessen, kontinuierliches Beisteuern eigener Arbeitsergebnisse, Ressourcen-sharing, Besonderheiten von synchroner- und asynchroner Zusammenarbeit/Kommunikation).

#### 3.3.2.4 Zusammenarbeit in virtuellen und realen Räumen (A1, G1)

Virtuelle Zusammenarbeit kann über räumliche wie zeitliche Distanzen gut gelingen und profitabel für die einzelnen Beteiligten sein. Dennoch scheint diese Form der Zusammenarbeit eine gewisse Neugier auf das eigentliche, „echte“ Gegenüber zu wecken. Wenn eine regionale Gliederung der Projektarbeit gegeben ist, d.h. einzelne Gruppen von Kooperierenden in einer enger gefassten regionalen Einheit vorliegen, dann besteht auch der Wunsch nach tatsächlichen Zusammentreffen, um die Kommunikationspartner im realen Umfeld zu erleben. Diese „Treffen in Echtzeit“ scheinen die Motivation für die Zusammenarbeit günstig zu beeinflussen, d.h. es sollte von den Projekten – wo immer dies möglich ist – Alternativen wie z.B. solche Treffen eröffnet werden. Dieses Ergebnis geht konform mit Beobachtungen, die im Rahmen des computerunterstützten Lernens gemacht wurden: Ein computerunterstütztes Training ist umso effektiver einzuschätzen, je mehr eine Verzahnung dieses CBT mit Präsenztrainings gegeben ist, in denen das virtuelle Lernen ergänzt wird und zusätzliche Lernerfahrungen in das Wissen einfließen können.

#### 3.3.2.5 Adressaten der Vernetzung (A1, G1)

Mit Ausnahme des Projektes Nr. 3 stellt in der hier thematisierten Auswahl von Projekten das Erreichen der Zielgruppen, also deren „Zugänglichkeit“ für neue Bildungsinhalte und methodisch neue Bildungsformen kein besonderes Problem dar. In den meisten Fällen sind die Adressaten „Freiwillige“, die aus eigenem Interesse dem Angebot folgen. Ein spezifischer Zuschnitt des Angebotes auf die Adressatengruppen ist dennoch notwendig, um die Bedarfe und auch Erwartungen zu erfüllen: „ ....Aber wenn so eine Art von Interesse (an der Kooperation im Rahmen der Vernetzung/ des Projekts, Anm. der Verf.) vorhanden ist, dann gibt es auch weniger Hindernisse, weil die Motivation hoch ist. Von uns aus gesehen ist das natürlich auch wieder Erfolgsdruck. Wir müssen diesen Institutionen ja dann auch etwas bieten.“ (Projekt 19).

Im Projekt Nr. 3 kann die Zielgruppe deshalb als „benachteiligt bzw. schwerer erreichbar“ gelten, da Senior/innen im Regelfall bei der Partizipation an technischen Neuerungen virtueller Kommunikation und Zusammenarbeit nicht in dem Maße teilhaben, wie dies bei Personen der Fall ist, die sich in beruflichen Zusammenhängen mit diesen Dingen auseinander setzen müssen. Es hat sich aber gerade bei dieser Adressatengruppe gezeigt, dass das neue Medium „Internet“ als Lern- und Kommunikationsplattform in kürzester Zeit für die eigenen Anliegen erkannt wurde und dass sich hohes technisches Know-how herausgebildet hat.

#### 3.3.2.6 Vernetzung/Kooperation und die Folgen (G1, G2, G3, G4)

Eine retrospektive Einschätzung ist auf Grund der kurzen Modellversuchsdauer nur in Ansätzen zu leisten. Dennoch zeichnen sich verschiedenen Linien bereits recht deutlich ab: Die intendierten Ziele der Vernetzung sind im Großen und Ganzen erreicht worden (sofern dies die Projekte in diesem Beispiel betrifft), und wenn Veränderungen notwendig wurden, so sind diese innerhalb der gesteckten Ziele geblieben bzw. konnten auf eine befriedigende Art und Weise in das Konzept integriert werden. Die Umsetzung der Ideen des Modellversuchs mit Sicht auf „Vernetzung und Kooperation“ sind also bezogen auf diese fünf bzw. vier Projekte sehr positiv.

Zu den „Folgen“ von Vernetzung zählt auch der Aspekt „Hindernisse/Probleme“. Hindernisse oder Erschwernisse der Arbeit mit Kooperationspartnern lagen anfangs im Fehlen des nötigen Vertrauens in die angebotenen Maßnahmen und vor allem die damit einhergehende Bereitschaft, sich auf „Neuland“ zu begeben. So floss ein Teil der Energien der Projektarbeit in vertrauensbildende Maßnahmen, um die Kooperationspartner rückzuversichern und über diesen Weg deren Motivation zu festigen (Projekt 19, Projekt 21, Projekt 1). Mittlerweile können die Früchte der investierten Arbeit geerntet werden, denn es wurde eine deutliche Annäherung der Projektinitiator/innen und der Kooperationspartner geschildert. Es kann also als allgemeines Resultat gelten, dass ein erhöhter Energieaufwand und die zu leistende Überzeugungsarbeit zu Beginn der Kooperationen in eine fruchtbare Zusammenarbeit mündet.

#### *3.3.2.7 Funktionen des Netzwerkes (A4, G)*

Die Charakteristika der einzelnen Vernetzungen beginnen sich abzuzeichnen, soweit dies aus dem Vorliegen von bisher nur zwei Datensätzen abgeleitet werden kann. Um so wichtiger wird dieser Punkt in den folgenden Untersuchungen werden, denn anhand der Entwicklung dieser spezifischen Vernetzungsprofile kann später versucht werden, eine Typologisierung für den Aufbau von Vernetzungen abzulesen.

#### *3.3.2.8 Management der Bildungsressourcen (B4, E4, G),*

Die Frage der Nachhaltigkeit und der Kontinuität von Angeboten zum motivierten selbstgesteuerten Lernen ist innerhalb des Modellversuchs eine zentrale. Hierzu gehören auch die Prozesse der Vernetzung bzw. der Nachhaltigkeit von Vernetzungen. Die Qualität der Angebote wird immer ein Gradmesser für diese Nachhaltigkeit sein, ebenso wie die Methode, durch die diese Qualität attestiert werden kann: die Evaluation. An dieser Stelle soll eine Hypothese formuliert werden: Langfristig werden sich solche Projekte „halten“ und solche Vernetzungen aufrecht erhalten bleiben, in denen ein entsprechendes Qualitätsmanagement vorangetrieben wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber auch das „Marketing“ solcher Qualitätsprodukte, um im breiten Angebot von Anbietern von Bildungsdienstleistungen sichtbar zu werden und zu bleiben.

### 3.3.3 Tendaussagen zu den Ergebnissen aus den ersten beiden Untersuchungen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation

Die Interviewdaten aus den beiden Befragungen zum Evaluationsschwerpunkt Vernetzung und Kooperation stellen eine systematische Sammlung von Ergebnissen dar, die sich zu einer längsschnittlichen Entwicklungsreihe addieren werden. Die Auswertung erfolgte anhand der Kategorien, die durch die Struktur des Fragebogens/Interviewleitfadens zu diesem Schwerpunkt vorgegeben sind. Bei jedem der Interviews wird ein bestimmter Kern von Fragen durchgängig Teil der Untersuchung sein, ein anderer Teil wird aus Fragen bestehen, die zu dem jeweiligen Untersuchungszeitpunkt von besonderem Interesse sind und nur einmalig eingesetzt werden. So wurde auch in den zwei zurückliegenden Interviews verfahren: In der ersten Evaluationsrunde wurden Aspekte einbezogen, die speziell der Beschreibung des Ausgangspunktes dienten, in der zweiten Runde wurden Fragen thematisiert, welche die bisherigen Entwicklungen in den Projekten fokussierten.

In diesem Abschnitt werden nun die wichtigsten Trends dargestellt, die sich aus den „Rohdaten“ ableiten lassen.

- Zunächst ist festzustellen, dass die fünf Projekte in dieser Stichprobe einen guten „Aufbruch“ in die Unternehmungen hatten in dem Sinn, dass alle die *zum Aufbau von Kooperationen/ Vernetzungen notwendigen Kontakte geknüpft haben*. Da die Projekte nicht alle zur gleichen Zeit an den Start gingen, sind die momentanen Projektstände unterschiedlich: Bei einigen der Projekte wird bereits stark an den Inhalten der Vernetzung gearbeitet (z.B. Projekt Nr. 3), während andere Projekte noch intensiv mit dem Aufbau der Kooperationen, mit dem Finden weiterer Kooperationspartner usw. beschäftigt sind (Projekt Nr. 19, dieses startete April/Mai 2001).

Es zeichnet sich ab, dass in diesen fünf Projekten die Arbeiten gemäß der im Projektantrag formulierten Zielsetzungen weiter verfolgt werden.

- Zum *technischen Aufbau von Vernetzungen* werden drei verschiedene Wege beschritten:
  1. es werden (technische) Lernplattformen/Lernumgebungen genutzt, die in anderen Zusammenhängen bereitgestellt werden (z.B. BSCW auf dem Landesserver Baden Württemberg)
  2. es werden Lernumgebungen, die auf dem freien Markt existieren, getestet und auf ihre Tauglichkeit für die Zwecke des Projekts untersucht und verwendet (z.B. HIS)
  3. es wird eine eigene Lernumgebung geschaffen, die als Basis für den Informationsaustausch und vor allem für das Lernen der in das Projekt integrierten Personen (Vertreter von Institutionen wie z.B. den VHSn) fungieren. Technische Aspekte der Vernetzungen werden zumeist aus den Ressourcen der Projekte „gespeist“, d.h. die notwendigen Kompetenzen für Aufbau, Modifikation oder Pflege sind in den Projekten vorhanden bzw. wurden in der Zwischenzeit innerhalb des Projektes erarbeitet.
- Die *institutionelle Seite der Vernetzung/Kooperation* hat ein bedeutendes Gewicht in der Betrachtung der Entwicklung. Hierbei gibt es zwei wichtige Ergebnisse zu berichten.
  1. *Der Aufbau einer tragfähigen Vertrauensbasis* zwischen den Projektinitiator/innen und den



mitwirkenden Institutionen oder „Endabnehmern“ der Dienstleistungen aus dem Projekt steht am Anfang einer effektiven Zusammenarbeit. Vertrauensbildende Maßnahmen sind z.B. Transparenz der Zielsetzungen des Projekts und auch die Transparenz in der Vorgehensweise, der Einbezug der Mitwirkenden in Planung, die Beteiligung an Zielfindungsprozessen und auch die Rückmeldung von Ergebnissen aus der projektinternen Evaluation.

2. *Der Zuschnitt der Angebote aus dem Projekt für die Abnehmer (Weiterbildungsinstitutionen bzw. Mitarbeiter/innen dieser Institutionen) muss dem Bedarf angepasst sein.* Dies ist eine wesentliche Bedingung für die Motivation der „Mitwirkenden“. Als Gestaltungsempfehlung für andere Vernetzungen und Kooperationen im Rahmen des Modellversuchs kann daraus abgeleitet werden, dass eine genaue Analyse des Bedarfs bei den Abnehmern der „Dienstleistungen“ betrieben werden muss.

- Bereits relativ früh müssen von den Projekten (oder all denjenigen, die in Zukunft ähnliche Anliegen zur Implementation innovativer Lernangebote umsetzen wollen) Dinge bedacht werden, die mit dem *Management der Bildungs- und der finanziellen Ressourcen* zu tun haben. Zur Zeit können die Dienstleistungen aus den Projekten noch „umsonst“ von den Kooperationspartnern in Anspruch genommen werden. Spätestens mit dem Ende des offiziellen Modellversuchs wird jedoch diese finanzielle Absicherung nicht mehr bestehen. Die in der Modellversuchszeit aufgebauten Vernetzungen und Kooperationen müssen jedoch auch weiterhin gepflegt werden, damit die dort geleisteten Arbeiten Nachhaltigkeit erfahren. Modelle des Sponsoring, Franchising und fund-raising scheinen hier geeignet, um einen Teil dieser Ressourcen zu erschließen. Vorbilder für ein Projektmanagement finden sich u.a. in der Freien Wirtschaft (namhafte Berater großer Wirtschaftsunternehmen). Hier können Anregungen eingeholt werden.
- *Der Aufbau von Kompetenzen zur Moderation der virtuellen Zusammenarbeit* über und in Netzwerk/en kristallisiert sich als Weiterbildungsinhalt heraus. Die Vorbereitung auf die Moderation von Prozessen der inhaltlichen Zusammenarbeit im Netz ist sicher nicht nur in den genannten Projekten ein Thema. Hier sollten entsprechende Angebote seitens des Projektträgers oder auch seitens der Initiatoren des Modellversuchs angeboten werden, durch die solche Kompetenzen in den Projekten und hier vor allem bei den beteiligten Institutionen der Erwachsenenbildung aufgebaut werden können.
- *Projektinterne Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit* schließlich sind wichtige Faktoren für die Dignität der entstehenden Angebote und für die Präsenz dieser Angebote nach Außen. Bei einem außerordentlich breiten Spektrum von Angeboten zum lebenslangen Lernen ist ein sicherer Stand der Projekte und der darin erarbeiteten innovativen Konzepte zum lebenslangen Lernen anzustreben. Ohne eine systematische Evaluation ist z.B. ein Transfer von Modellversuchsergebnissen in andere Anwendungsfelder kaum möglich, da keine Angaben über Bedingungen des Erfolgs/Misserfolgs bestimmter Maßnahmen gemacht werden können.

### 3.3.4 Ergebnisse der anderen Evaluationsgruppen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation

Durch den Austausch der Informationen und Rohdaten, die in allen anderen Evaluationsgruppen zusammengetragen wurden, können weitere Anhaltspunkte für den Aufbau von Vernetzungen/Kooperationen und deren Verstetigung gewonnen werden. Teilweise entsprechen die aus diesen Materialien entnommenen Hinweise zum Schwerpunktthema Vernetzung den Befunden aus der eigenen Untersuchung. Es ergeben sich jedoch auch zusätzliche interessante Themenkomplexe, die als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen herangezogen werden können.

#### 3.3.4.1 Teilen gemeinsamen Wissens

Die Zielsetzungen und konkreten Herangehensweisen der Projekte zeigen in vielen Punkten Ähnlichkeiten auf, wie dies auf der Grundlage der Ausschreibung zur Beteiligung am Modellversuch LLL nicht anders zu erwarten war.

Dass die anfänglich in den Anträgen formulierten Zielsetzungen in den meisten der Projekte eine Ausdifferenzierung erfahren, wird durch die Analyse der vorliegenden Materialien sehr deutlich. Es werden Entwicklungen beschrieben, Prozesse in Gang gesetzt und vor allem werden in nahezu allen Projekten Umsetzungen der Thematik lebenslanges Lernen über methodisch-didaktische Neuformulierungen angestrebt. Diese Darstellung innovativer Ansätze zur Vermittlung neuer Lehr- und Lernformen geschieht auf verschiedenen Wegen mit zugleich verschiedenen Medien: Virtuelle Lernumgebungen zum Beispiel werden sowohl als Plattform für die Kommunikation der Inhalte als auch als Mittel zum Lernen genutzt stehen jedoch nicht synonym mit „Lernen“. Daneben werden in vielen der Projekte Materialien zum Themenfeld des selbstgesteuerten Lernens erarbeitet und in der Form von Printmedien (Handbücher, wissenschaftliche Berichte etc.) präsentiert (z.B. in einem der beiden Teilprojekte des Projektes 5, in Projekt Nr. 20 und Projekt Nr. 17, um nur einige zu nennen).

Sicher kann ein Modellversuch strategisch darauf abzielen, dass in den einzelnen Settings der Projekte *sehr ähnliche Ziele auf unterschiedliche Art und Weise erreicht werden*. In diesem Modellversuch jedoch ist auch die Bildung von Netzwerken und die (themengebundene) Kooperation ein Schwerpunkt. Gerade unter diesem Gesichtspunkt sollten sich ähnelnde Initiativen zur Implementation frühzeitig zusammengeführt werden in dem Sinne, dass Basiswissen, Strategien und Lösungsansätze einer gemeinsamen Verfügbarkeit zugänglich gemacht werden.

Thematische Bündelung ist auch das Stichwort für Projekte, die ähnliche Inhalte repräsentieren, wie z.B. das Teilprojekt „kollektives Gedächtnis“ aus dem Projekt Nr. 7 und das Teilprojekt „Alt und Jung“ aus dem Projekt Nr. 3. Beide Projekte wenden sich an Schüler/innen und Senior/innen, die in gemeinsamer „intergenerationeller“ Arbeit Vergangenheit rekonstruieren und für die Gegenwart fruchtbar machen wollen.

Das Feststellen von Gemeinsamkeiten der Projekten ergibt sich meist auf dem Weg über zentrale Veranstaltungen im Rahmen des Modellversuchs, bei denen die Gelegenheit zum direkten „Vergleich der Ansätze“ gegeben ist. Sie könnten aber durch eine entsprechende Moderation von Formen der

Präsentation der Projekte zielgenau vorangetrieben werden. Denkbar wäre dies z.B. auch im Rahmen der ohnehin verpflichtenden Berichtlegung der Projekte gegenüber der BLK, die dann allerdings auch in eine transparente Darstellung für die Projekte selbst einmünden müsste.

#### *3.3.4.2 Schranken abbauen*

Ein Austausch von Wissen unter den themengleichen oder den themenähnlichen Projekten dieses Modellversuchs ist sicher als eines der übergeordneten Ziele des Modellversuchs anzusehen. Der Aspekt der Kooperation und Vernetzung hat jedoch auch eine Kehrseite, die sich mit dem Ausdruck „Konkurrenzdenken“ überschreiben lässt. Jedes der Projekte startet mit einem gewissen Budget (finanziell, materiell, personell) in den Modellversuch. Aus diesen Ressourcen heraus werden die Inhalte des Projekts umgesetzt. Das bedeutet also, dass die Mittel zur Zielerreichung investiert werden und alle Ergebnisse, die auf diesem Weg zu Stande kommen, durch diese dem Projekt eigenen Mittel verwirklicht werden konnten.

Die Startpositionen der Projekte sind durchaus unterschiedlich, je nachdem, welche Kompetenzen z.B. durch die institutionelle Einbindung des Projektes oder aber vor allem auch durch das spezifische Know-how der Mitarbeiter/innen vorhanden sind. Wird nun von einem Projekt ein Sachverhalt erarbeitet und wurde dafür Kompetenz „eingekauft“, z.B. durch das Engagieren von Personen mit bestimmten Fachkenntnissen, so stellt das auf diese Weise erworbene neue Wissen einen Teil des Betriebskapitals des jeweiligen Projektes dar. Wird solches Wissen (im weitesten Sinne auch Materialien, didaktische Ausarbeitungen und Konzepte, Rechercheergebnisse etc.) anderen Projekten zur Verfügung gestellt, geraten diese – zunächst einmal ohne eine entsprechende Eigenleistung – in den Genuss dieses durch Andere erarbeiteten Vorteils. Der Konkurrenzgedanke wird auch in den anderen Evaluationsgruppen thematisiert und ist deshalb beachtenswert. Zudem wurde in einem ganz konkreten Fall das Kapital eines Projektes (die bereitgestellten Informationen und Weiterbildungsmaterialien) von Projektfremden übernommen und selbst vermarktet. Dieses Risiko ist also de facto gegeben.

Ein Weg zur Lösung dieses Problems könnte darin bestehen, dass durch geeignete Mittel „Bedarfe“ der Projekte zentral erfasst werden und auf diese Weise Schwerpunkte von Inhalten ausgemacht werden können, zu denen ein erhöhter Informationswunsch besteht. Diese Themen können dann in zentralen Veranstaltungen aufgegriffen und gezielt angegangen werden (vgl. auch Kap. 3.3.3). Ein solches Vorgehen wird auch bereits im Jahr 2002 in zentralen Informationsveranstaltungen des Projektträgers umgesetzt.

#### *3.3.4.3 Das Phänomen der Überlastung*

Unter diesem Phänomen lassen sich gleich mehrere Aspekte nennen, die bei der Einrichtung einer Vernetzung auftreten können. Nicht nur aus den eigenen Daten sondern auch aus denen der anderen Evaluationsgruppen geht hervor, dass den Projektverantwortlichen ein teilweise erheblicher Mehraufwand in der Durchführung des Projektes entsteht. Dies betrifft nicht nur den Aufbau der Vernetzung

sondern ebenso andere Bereiche des Untersuchungsfeldes. Interessant ist auch der Zusammenhang, dass umso mehr Mittel (personell, finanziell, ideell) benötigt werden, je besser ein Projekt „läuft“. Phänomene der Überlastung sind charakteristisch für die Phase kurz nach dem Start von Projekten, wenn die anfängliche Euphorie schwindet und der eigentliche Projektalltag ansetzt. Dies wird auch in Ergebnissen aus den anderen Evaluationsgruppen beschrieben. Aus diesem Blickwinkel betrachtet wird die Bedeutung bestehender Ressourcen nochmals unterstrichen: Verfügt ein Projekt z.B. bereits über Kontakte, die für den Fortgang der Arbeiten von besonderer Bedeutung sein können (beispielsweise bestehende Kooperationen mit bestimmten Institutionen oder Verbindungen zu Weiterbildungsträgern), dann „spart“ dies Energie beim Aufbau der nötigen Vernetzungsstrukturen. Da diese meist informellen Kontakte personengebunden sind, sollte viel daran gesetzt werden, diese persönlichen Bindungen zu projektbezogenen Verbindungen zu machen. Dies ist wichtig für die Kontinuität bezüglich der Kooperationen/Vernetzung.

In der Überlastung spiegelt sich ein Problem, das mit dem Paradigmenwechsel von der passiv-rezipierenden Mentalität hin zur aktiv-strukturierenden Einstellung verbunden ist. Dieser Wechsel in der Grundhaltung wird auch in den Rückmeldungen aus den Ergebnissen der anderen Evaluationsgruppen thematisiert. Bei Lehrenden und Lernenden, bei Projektverantwortlichen wie Projektmitarbeiter/innen muss die eigene Verantwortung für den Vollzug von Veränderungen mehr in den Mittelpunkt des Bewusstseins rücken. Diese Veränderungen erstrecken sich auf das Lernen genau so wie auf das Management der Projekte oder den Aufbau der Kooperationen.

#### *3.3.4.4 Wissenschaftliche Aufarbeitung und Transfer von Ergebnissen*

Auf eine einzelne Stellungnahme innerhalb der Datensätze der anderen Evaluationsgruppen soll nun näher eingegangen werden. Hinterfragt wurde die Aussagekraft und die Übertragbarkeit von Ergebnissen aus diesem Modellversuch, weil die Teilnehmenden keine „repräsentative Stichprobe“ der Bevölkerung darstellen.

Begründet wurde diese Frage mit der Feststellung, dass die Angebote der Projekte sich an Personengruppen richten, die diese „freiwillig“ annehmen. Dies ist z.B. unter anderem der Fall in den Projekten, in denen mit Schulen zusammengearbeitet wird und die sich für eine Teilnahme an dem Projekt einer Bewerbungsprozedur zu unterziehen hatten. Man kann nun natürlich folgern, dass die auf diese Weise akquirierten „Endabnehmer“ von Bildungs-Dienstleistungen einen hochmotivierten Ausschnitt aus der oft weniger begeisterungsfähigen Mehrheit darstellen.

Ist es gerechtfertigt anzunehmen, dass Ergebnisse aus diesem Zusammenhang in einen anderen, eventuell ungünstigeren Zusammenhang übertragen werden können? Zur Erarbeitung von Modellen für Innovationen ist jedoch gerade das Ansprechen solcher Gruppen wichtig, die ganz bewusst solche Chancen wahrnehmen und an neuen Ideen partizipieren. Bei einem Modellversuch steht ja zunächst die Frage im Vordergrund, ob bestimmte Neuerungen überhaupt fruchten. Die Teilnehmenden haben nicht nur eine Funktion als „Versuchspersonen“, sondern dienen auch als Multiplikatoren zur Implementation neuer Ideen und somit als Vorbild und Anker für Gruppen von Personen oder Institutionen, die sich ähnliche Wege vorstellen können, vielleicht aber aus eigenem Antrieb bisher noch nicht konkrete Schritte in Angriff nehmen wollten oder konnten.

Die Bedeutung der wissenschaftlichen Aufarbeitung für den Transfer ist groß, denn es sollen unter den Modellen für gute Praxis, die im Rahmen eines Modellversuchs entstehen, diejenigen identifiziert werden, die sich am besten zur Umsetzung in der Breite eignen. Diese Identifikation ist nur unter Zuhilfenahme entsprechender beschreibender oder aber auch statistischer Parameter möglich, durch welche die verschiedenen Entwicklungsprozesse in den Projekten erst vergleichbar werden.

### 3.3.5 Analyse der Zwischenberichte der Projekte

Neben den Daten, die aus den Interviews zum Schwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“ vorliegen, werden Informationen zum allgemeinen Verlauf des MV herangezogen. Dazu gehört z.B. im Rahmen einer Dokumentenanalyse weiteres Material, das Rückschlüsse auf die Ausbildung von Vernetzungen zulässt. Einbezogen ist z.B. die Durchsicht der ersten Zwischenberichte, die von den meisten der Projekte im April 2001 abzugeben waren.

Da diese Berichte einer vorgegebenen Struktur folgen, die unter anderem viele formale Kategorien beinhaltet, sind definitive Aussagen zum Schwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“ eher nicht zu erwarten. Hinweise auf das Entstehen von Vernetzungen und das Arbeiten in Netzwerken müssen also erschlossen werden.

Ein interessantes „Datum“ in dieser Betrachtung ist die Tatsache, dass bezüglich des Begriffes „Vernetzung“ keine klare definitorische Festlegung zu bestehen scheint. Der Begriff wird in der gesamten Bandbreite einer oft umgangssprachlichen Verwendung gebraucht. So wird Vernetzung z.B. gleichgesetzt mit reiner „Kontaktaufnahme“ oder es wird der rein technische Aspekt des „Vernetzt-seins“ auf der elektronischen Ebene als Vernetzung charakterisiert. Das eigentlich Bezeichnende für die Herstellung von Netzwerken oder Vernetzungen geht jedoch über die Tatsache einer wie auch immer gearteten Verbindung von Kooperationspartnern hinaus und stellt sehr stark den Aspekt eines *gemeinsamen Zieles unter Nutzung der verschiedenen Ressourcen* einzelner Kooperationspartner in den Mittelpunkt.

Insofern ist eine der Fragen, die im Untersuchungsbogen „Vernetzung und Kooperation“ zu finden war, nochmals in ihrer Relevanz bestätigt: Wird innerhalb der Projekte darauf geachtet, dass der Umgang mit den „neuen Begrifflichkeiten“ (wie z.B. Vernetzung) nicht unhinterfragt bleibt, und werden Personen, die mit diesen neuen Begrifflichkeiten und den damit einhergehenden neuen Arbeitsweisen umgehen sollen, auf diese Neuerungen vorbereitet?

Die Beobachtung, dass Begrifflichkeiten unscharf in ihrer regelrechten Bedeutung bleiben, beschränken sich jedoch nicht allein auf den Wortkomplex „Vernetzung/Arbeiten in Netzwerken/Kooperation“. Bei der Suche nach Hinweisen für den Aufbau von Vernetzungen und Kooperation in den Materialien der Zwischenberichte ist eines deutlich geworden: Hier kann für den weiteren Verlauf der Arbeiten in und an den Projekten ein Bedarf abgeleitet werden, nämlich der Bedarf an intensiver Auseinandersetzung mit den häufig anzutreffenden Neologismen, mit denen dieser Modellversuch agiert. Ein weiteres gutes Beispiel hierfür sind die Begriffe „Selbstgesteuertes“ oder aber eben auch „Lebenslanges“ Lernen, die ähnliche Verzerrung und Missverständlichkeiten in sich tragen.

Für die Wissenschaftliche Begleitung leitet sich aus dieser Feststellung eine klare Aufgabe ab:  
Im Sinne einer formativen Evaluation müssen solche Ergebnisse in den Gesamtprozess, in dem sich der Modellversuch entwickelt, zurück geführt werden, damit kontraproduktive Entwicklungen frühzeitig korrigiert werden können. Diese Aufgabe bleibt nicht nur auf die inhaltliche „Füllung“ von Worthülsen beschränkt, sondern bezieht sich auf Alles, was darauf hindeutet, dass die Linien des Modellversuchsprogramms verlassen werden und Bemühungen der Projekte in andere als die angestrebten Richtungen gehen.

### 3.3.6 Die Darstellung der „Projektprofile“

Neben den Leitfragen, die über die gesamte Dauer des Modellversuchs hinweg als Richtschnur für die wissenschaftlichen Untersuchungen gelten, wird ein weiteres Mittel zur längsschnittlichen Betrachtung von Verläufen eingesetzt. Es handelt sich um den Fragebogen „Projektprofil“.

Dieses Instrument wurde bisher zweimal eingesetzt, im Frühjahr und im Oktober 2001. Der Fragebogen soll auch in den kommenden Modellversuchsjahren regelmäßig eingesetzt werden, um durchgängig die Entwicklungen bzw. die „Profilbildungen“ der Projekte zu dokumentieren. Sicherlich stellt der Einsatz und die Analyse der Fragebogendaten alleine noch keine hinreichende Basis zur Generierung von Aussagen zur Profilbildung dar. Diese Daten müssen vielmehr auch im Gesamtzusammenhang der Entwicklungen der Projekte und natürlich auch in Zusammenhang mit weiteren Hintergrundinformationen zu diesen gesehen werden.

Ziel dieses Fragebogens ist eine Charakterisierung der Projekte zu verschiedenen Zeitpunkten im Modellversuch. Alle Fragen dienen dazu, jedes Projekt in seinem individuellen Profil darzustellen, dienen aber auch übergreifenden Fragestellungen, z.B. der Deskription allgemeiner Entwicklungen im Lauf des Modellversuchs.

Ein Vorteil der Erfassung projektbezogener Angaben in der Form dieses Fragebogens ist die kompakte Form der Darstellung der Entwicklungen, die sich an Hand dieser quantitativen Daten auch gut grafisch umsetzen lassen. Dies wird in der folgenden Darstellung realisiert.

#### 3.3.6.1 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen untergliedert sich in mehrere Bereiche. Neben den Rahmendaten, die nur beim ersten Durchgang in dieser Form erfasst werden (Projektbeginn, Projekttitel, Art der Vorarbeiten und Mitarbeiter/innen sowie deren berufliche Qualifikation etc.), werden fünf weitere Bereiche thematisiert.

Das einzelne Projekt soll bezüglich bestimmter Aussagen (=Items, s. Anhang C6) eingeschätzt werden.

Die Projektnehmer beurteilen hierbei, in wie weit (in welchem Ausmaß) das Projekt bestimmte Sachverhalte verfolgt (thematisiert). Auf einer vierstufigen Skala werden diese Sachverhalte bewertet. Dabei bedeutet die Wertung 1, dass der Sachverhalt im Projekt stark angesprochen wird, die Wertung 4 sagt aus, dass ein Sachverhalt momentan wenig relevant ist und daher zur Zeit nicht angesprochen wird.

Um eine bessere Übersicht der in den 42 einzelnen Aussagen enthaltenen Aspekte zu gewährleisten, wurden die Aussagen den Personen oder Gruppen zugeordnet, die innerhalb des Modellprojekts grundsätzlich als Kategorien behandelt werden. Dies sind:

- Der/die Lernende
- Der/die Lehrende

- Die Institution
- Das Netzwerk
- Lernende Region/ lernende Gemeinschaft

Zu jeder dieser fünf Kategorien gehören bestimmte Aussagen, die zu inhaltlichen Skalen zusammengeführt werden. In einem weiteren Auswertungsschritt wurden für diese Skalen die Mittelwerte berechnet. Durch diese Aggregation von Daten ist eine bessere Übersicht über die Ergebnisse zu gewährleisten.

### 3.3.6.2 Methodik der Auswertung des Fragebogens

Die Auswertung des Fragebogens „Projektprofil“ kann in mehreren Richtungen vorgenommen werden:

- auf der Basis von Overall-Aussagen; Diese betreffen allgemeine Charakteristika der Projekte bzw. der Entwicklungstendenzen, die sich aus den Profilen ableiten lassen,
- an Hand der Ergebnisse auf Itemebene, wobei bestimmte einzelne Aussagen herangezogen und die Ergebnisse hierzu genauer betrachtet werden,
- auf der Basis individualisierter Ergebnisse, hier steht die Darstellung der Profile einzelner Projekte im Vordergrund, und
- auf der Basis von Ergebnissen auf Ebene der Mittelwerte der Skalen.

Auf diese Auswertungsrichtungen wird im Folgenden Bezug genommen.

#### 3.3.6.2.1 Overall-Aussagen

Ein „Profil“ lässt sich besonders treffend als Grafik umsetzen. Anhand dieser Darstellungsart werden dann bestimmte Sachverhalte deutlicher sichtbar. In der Abbildung 1 sind die 28 Projektprofile derjenigen Projekte dargestellt, für die aus der ersten Befragungsrunde (Profil I) eine Rückmeldung vorliegt. Nicht immer besteht für jedes Projekt nur ein einziges „Profil“: Wenn das Projekt in mehrere zeitgleiche oder auch zeitversetzte Einzelprojekte „zerfällt“, ergeben sich hier mehrere Profile. Ein Beispiel dafür ist das Projekt Nr. 7, das eine sehr breite Fächerung aufweist, das Projekt Nr. 1 und das Projekt Nr. 18.

Abbildung 2 zeigt die Projektprofile zum zweiten Untersuchungszeitpunkt.

Die „Stichprobe“ an Projekten zu den beiden Untersuchungszeitpunkten ist nicht deckungsgleich, zum einen liegt dies daran, dass manche der Projekte nicht an beiden Befragungen teilgenommen hatten, zum anderen werden bestimmte Teilprojekte (wie z.B. das Teilprojekt „7-5“ im Projekt Nr. 7) nicht weitergeführt. Im zweiten Befragungsdurchgang lieferten 26 (Teil-)Projekte Angaben zum Profil.



Projektprofile I, überlagert

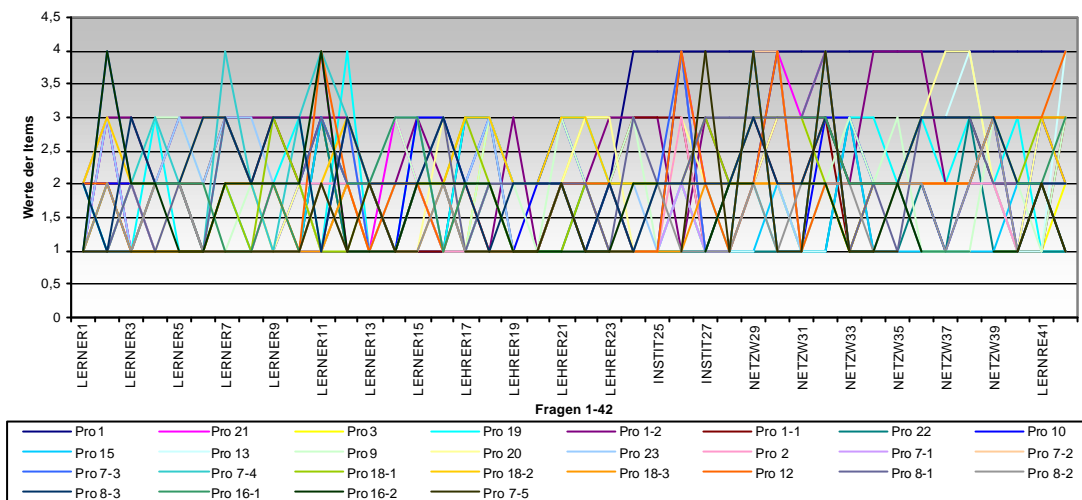


Abbildung 1: Profile I der einzelnen Projekte, überlagert

Projektprofile II, überlagert

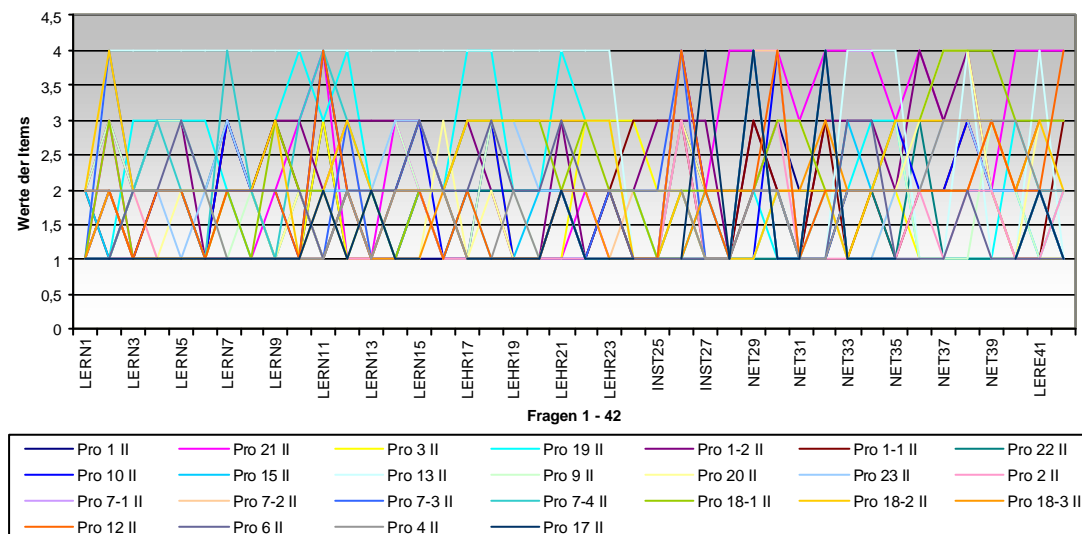


Abbildung 2: Profile II, einzelne Projekte, überlagert

Bei dieser Betrachtung ergeben sich die folgenden Charakteristika: In der *Überlagerung* der einzelnen Profile (Abbildung 1 und Abbildung 2) zeigt sich, dass bestimmte „Clusterbildungen“ im Sinne von sich in der Schwerpunktsetzung ähnelnden Projekten nicht zu existieren scheinen. Es müssten sich ansonsten in der Darstellung deutliche „parallele Verläufe“ von Linien ergeben. Die Projekte stehen also bezüglich ihrer abgegebenen Charakteristik jeweils für sich, augenfällige „Ähnlichkeiten“ der Projekte in der Bewertung der Relevanz bestimmter Kriterien für ihre Arbeit sind demnach zunächst nicht gegeben.

Sicher sind diese ersten Ergebnis kein bahnbrechendes, da den Projekten anheim gestellt wurde, sich *selbst* einzuordnen; Es ist keine von außen gesetzte Instanz aktiv geworden, die diese Einschätzung vorgenommen hat. Dass hier ein interpretativer Spielraum hinsichtlich der Auslegung der im Fragebogen verwendeten Items besteht, hat einen Einfluss auf die Objektivität der resultierenden Antwort-

ten. Auf der anderen Seite ist die Methode der Selbstbeurteilung ein im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen (vor allem im Bereich der Psychologischen Diagnostik/Persönlichkeitsforschung) häufig eingesetztes Mittel, dessen Aussagekraft durchaus anerkannt ist.

Ob dieser Effekt auch bei denjenigen Projekten auftritt, die unter einem gemeinsamen Ausgangspunkt verschiedene „Teilprojekte“ bilden, soll nun näher betrachtet werden. Es werden hierzu die Projekte Nr. 7, Nr. 18 und Nr. 8 herangezogen. Von Projekt Nr. 8 liegen derzeit nur Daten zum ersten Profil vor.

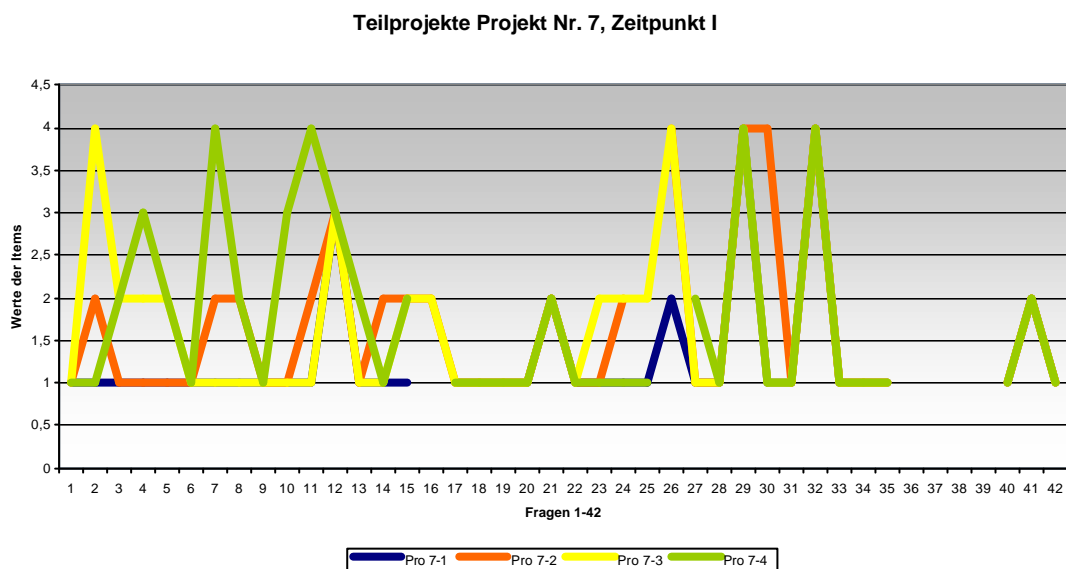


Abbildung 3: Teilprojekte aus Projekt Nr. 7, erster Untersuchungszeitpunkt

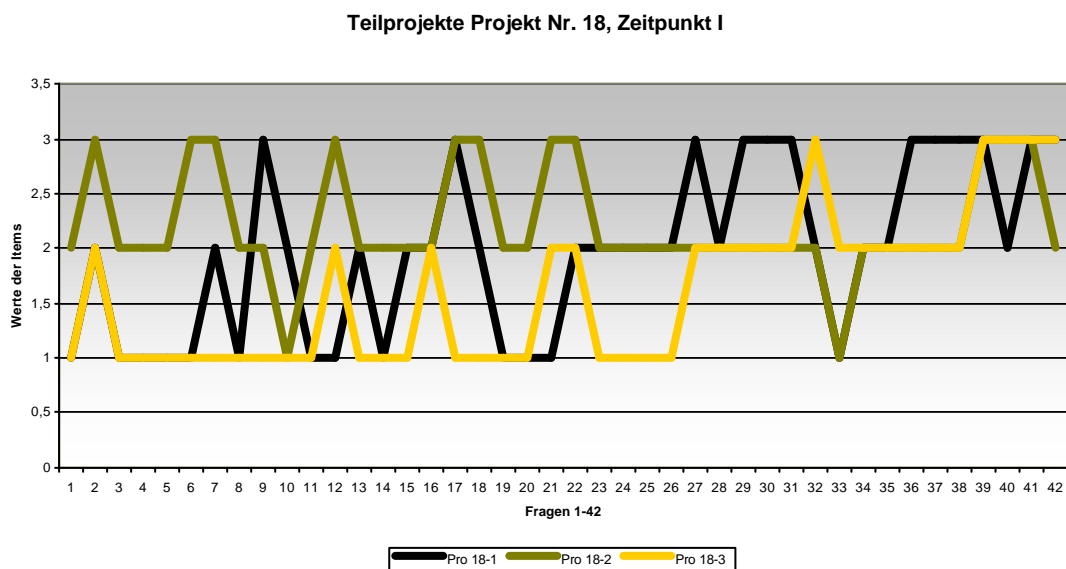


Abbildung 4: Teilprojekte aus Projekt Nr. 18, erster Untersuchungszeitpunkt

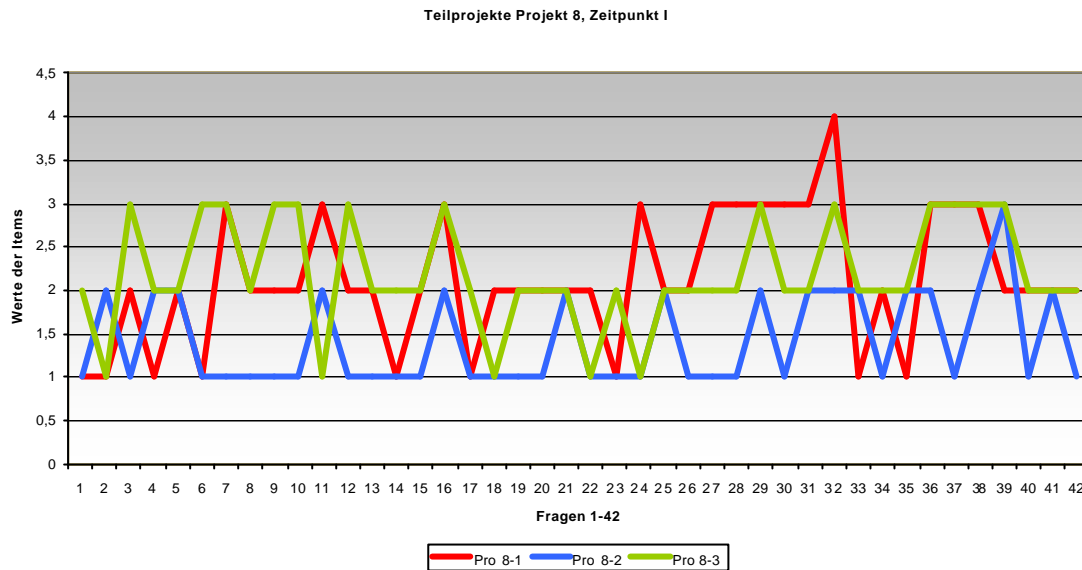


Abbildung 5: Teilprojekte aus Projekt 8, erster Untersuchungszeitpunkt

Auch die Betrachtung der Profile der Projekte (Abbildungen 3 – 5), die einem gemeinsamen Ganzen angehören, zeigen keine besondere Ähnlichkeiten im Verlauf.

Eine Durchführung der Untersuchung mit dem Profil-Bogen zu späteren Zeitpunkten wird erweisen, ob sich Ähnlichkeiten bezüglich der Charakteristik unter den Projekten eventuell noch entwickeln und ob diese grundsätzlich anhand dieses Untersuchungsinstruments sichtbar gemacht werden können.

### 3.3.6.2.2 Ergebnisse auf der Basis der Einzelitems / Einzelaussagen

Die Betrachtung der „überlagerten“ Projektlinien eröffnet noch keine ablesbaren Besonderheiten in der Beurteilung der einzelnen Items (Aussagen). Zur Klärung der Frage, ob sich andere Merkmale auf der Ebene der einzelnen Items ergeben, wurde eine andere Darstellungsart gewählt, in der die Projektlinien gestapelt oder „kumuliert“ werden. Als Ausgangsstichprobe zu dieser Art der Darstellung wurden jedoch nur diejenigen Projekte herangezogen, zu denen zum ersten *und* zum zweiten Untersuchungszeitpunkt Informationen bzw. Profile vorlagen. Diese Teilstichprobe umfasst dann noch genau 23 (Teil-)Projekte. Dabei werden die einzelnen Werte für jede Aussage von Projekt zu Projekt addiert; Es ergeben sich hieraus kumulierte Profile an denen ersichtlich wird, welches „Item“ welchen Gesamtscore (Summenwert) über die Additionen erreicht. Diejenigen Aussagen, deren Werte niedriger liegen, werden von den Projekten intensiver betrachtet d.h. stärker angesprochen als diejenigen Aspekte, die in ihren Werten höher liegen. Die Spannweite dieser Werte könnte rein rechnerisch zwischen einem Wert von 23 (falls eine Aussagen von jedem Projekt mit „1“ = `wird stark angesprochen` gewertet würde) und dem maximalen Wert von 92 liegen (falls ein Item von allen Projekten übereinstimmend mit „4“= `wird gar nicht angesprochen` bewertet würde). Die Ergebnisse lassen sich an der grafischen Umsetzung in den folgenden beiden Abbildungen 6 und 7 ablesen, Abbildung 6 stellt die kumulierten

Profile zum ersten Untersuchungszeitpunkt dar, Abbildung 7 dokumentiert analog die Summenwerte zu den Einzelitems bei der zweiten Befragung zum Projektprofil.

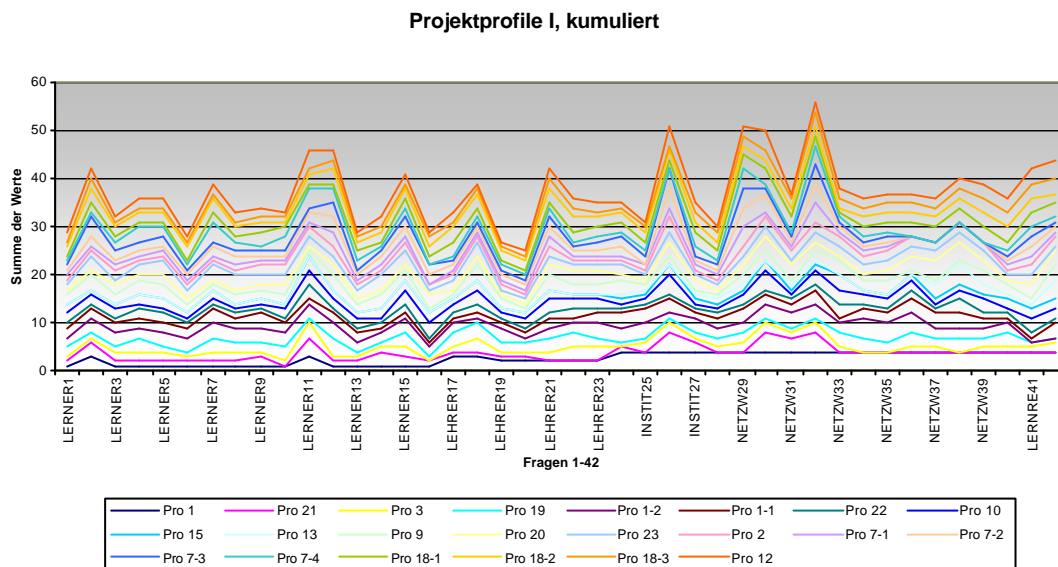


Abbildung 6: Profile I der Projekte auf der Basis der Einzelaussagen, kumuliert

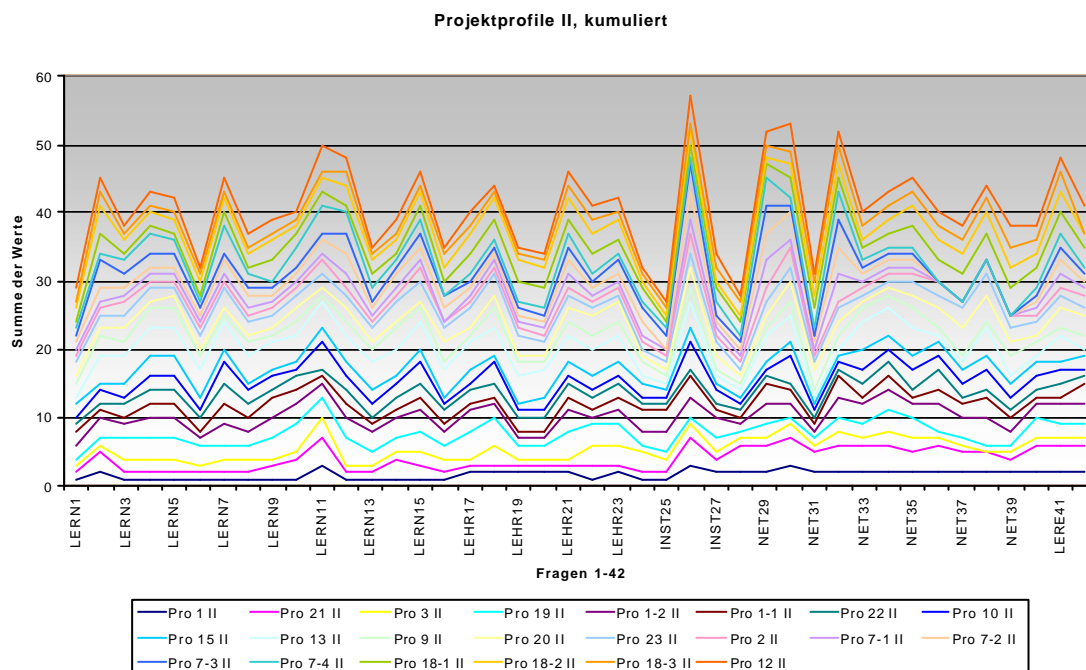


Abbildung 7: Profile II der Projekte auf der Basis der Einzelaussagen, kumuliert

Bevor eine Interpretation der Verläufe unternommen wird, soll noch eine andere Art der Darstellung von Ergebnissen einbezogen werden. Auch auf dem Weg über die beschreibende Statistik ist eine Analyse der Daten möglich. Betrachtet werden dann vor allem die Mittelwerte der einzelnen Items. Für diese Analyse wurden die Daten aus der ersten Befragung herangezogen. Die Mittelwerte der 42 Aussagen schwanken in einem Range zwischen 1,27 und 2,5. Wenn man diese Spanne in Terzile

gleichen Umfanges unterteilt (in jedem der Terzile befinden sich dann annähernd gleich viele Fälle bzw. Projekte), kann man hieraus drei Bedeutungskategorien festlegen: Items mit hoher (Mittelwerte zwischen 1,27 bis einschl. 1,68), mit mittlerer (ab 1,68 bis einschl. 2,09) und mit geringerer Bedeutung (ab 2,09 bis einschl. 2,5; s. Tabelle 1). Die rechte Spalte der Tabelle 1 gibt an, zu welcher der eingangs erwähnten Kategorien die jeweilige Aussage gehört.

Tabelle 1: Mittelwerte der Aussagen und Zuordnung zu Kategorien

Item/Aussage	Mittelw.	Stdabw.	Kategorie	
Funktionen des Lehrenden: Coaching, Beratung, Ermutigung (geeignete Lernstrategien beim Lernenden aufbauen)	1,27	,46	LEHRER20	<b>Aspekte mit hoher Relevanz</b>
Veränderung der Rolle des Lehrenden (z.B. als „Lernberater“, der über mögliche relevante Lerninhalte Bescheid weiß, für den Lernenden „passende“ Lernsettings finden)	1,41	,61	LEHRER19	
Eigenverantwortung des Lernenden als Grundprinzip des Lernens	1,44	,51	LERNER1	
Veränderung der Rolle als Lernender (von passiv-reproduktiv zu aktiv-produktiv)	1,44	,70	LERNER6	
Veränderung der Einstellung zum Lernen (Lebenslanges Lernen)	1,44	,51	LERNER13	
Kooperation mit anderen Institutionen oder Personen	1,52	,90	INSTIT27	
Stärkung der Motivation und der Nachfrage der Lernenden nach Bildung	1,55	,70	LEHRER17	
Faktoren identifizieren, die das Lernen des Einzelnen unterstützen (Motivieren)	1,61	,69	LERNER8	
Umsetzen (Integrieren) neuer Techniken und Strategien zum Wissenserwerb in das tägl. Leben	1,61	,84	LERNER14	
Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern des Netzwerkes	1,61	,84	NETZW28	
Veränderung des Stellenwertes des Lernens in der Gesellschaft (die Breitenwirkung, Lernen als Bestandteil des Lebens)	1,61	,84	LERNRE40	
Kontextgebundenheit des Lernens (Situiertheit)	1,70	,84	LERNER16	
Professionalisierung des Lernens (Lernen lernen)	1,72	,66	LERNER3	
Partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institution	1,72	,89	INSTIT25	
Professionalisierung des Lehrens (Fach-, Methoden- und Soziale Kompetenz)	1,75	,77	LEHRER22	
Wechselwirkung zwischen Lerner – Lehrendem, Inhalt und Vermittlungsmethode	1,76	,75	LEHRER23	
Partnerschaftliche Zusammenarbeit innerhalb der Institution	1,76	1,03	INSTIT24	
Lernende in die Lage versetzen, ihr eigenes Lernen zu diagnostizieren (analysieren)	1,77	,64	LERNER4	
Stärkung der Bildungsbereitschaft und Bildungspartizipation des Einzelnen	1,77	,73	LERNER9	
Lernen als Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden	1,82	,72	LERNER10	
Lernende befähigen, ihr eigenes Lernen zu evaluieren (reflektieren)	1,83	,70	LERNER5	
Faktoren identifizieren, die das Lernen des Einzelnen „behindern“ (Lernhindernisse, Lernwiderstände)	1,83	,92	LERNER7	
Kontextgebundenheit des Lernens (Situiertheit)	1,88	,85	LERNRE41	

Lernen und „Neue Technologien“	1,94	1,02	LERNER2	
Lernen als „aktiver Konstruktionsprozess“ (subjektiver Vorgang, Konstruktivismus)	1,94	,87	LERNER12	
Aufbau/Entwicklung der Netzwerke	1,94	,97	NETZW31	
Diagnostik von Lernprozessen: Wie können Lehrende Lernen analysieren und diagnostizieren?	2,00	,84	LEHRER18	
Subjektiver Vorgang des Lehrens und Lernens (Konstruktivismus)	2,00	,61	LEHRER21	
Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden	2,00	,96	NETZW34	
Lernvoraussetzungen erfassen: Vorwissen, vorhandene „Lernstrategien“ (Lernen lernen) etc.	2,05	,72	LERNER15	
Vorteile oder Effekte der Implementation von Netzwerken	2,05	1,08	NETZW37	
Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Netzwerken	2,11	,78	NETZW29	<b>Aspekte mit geringerer Relevanz</b>
Kooperation zwischen einzelnen Lernenden	2,11	,92	NETZW33	
Vernetzung als Prozess der Selbstorganisation	2,11	,85	NETZW39	
Kooperation zwischen Lernenden und Institution	2,12	,88	NETZW35	
Entwicklung von regionalen (Lern-) Netzwerken	2,17	1,01	LERNRE42	
Schwierigkeiten/Probleme bei der Implementation von Netzwerken	2,23	1,03	NETZW36	
Aufbau von Lernzentren/Lernateliers etc.	2,31	1,07	INSTIT26	
Lernen im Zusammenhang mit der beruflichen Qualifizierung	2,35	1,05	LERNER11	
Pflege und Weiterentwicklung bestehender Netzwerke	2,36	1,01	NETZW32	
Aufbau von Lernzentren/Lernateliers etc.	2,37	1,02	NETZW30	
Nachteile bzw. negative Effekte der Implementation von Netzwerken	2,50	1,032796	NETZW38	

Interpretation: Zunächst ist festzustellen, dass sowohl in den Abbildungen 6 und 7 als auch in der Tabelle 1 eine „Durchmischung der Kategorien“ auftritt: Bezogen auf die Ergebnisse zum ersten Untersuchungszeitpunkt finden sich Aussagen mit hoher, mittlerer oder geringerer Relevanz in jeder der angegebenen Kategorien (Lernende, Lehrende, Institution, Netzwerk, lernende Region). Dennoch ist ein Schwerpunkt in der Auswertung auszumachen, denn es wird deutlich, dass die Kategorien „Lernende“ (LERNER) und „Lehrende“ (LEHRER) deutlich häufiger bzw. ausschließlich mit hoher bzw. mittlerer Relevanz gekoppelt sind, die Kategorie „Netzwerk“ ((NETZW) dagegen findet sich am häufigsten unter dem Aspekt der geringen Relevanz. In der zweiten Befragung ergibt sich ein ähnliches Bild, denn das Gros der Aussagen, die sich auf die „Netzwerke“ beziehen, liegen im letzten Drittel der Mittelwertsverteilung. So lässt sich formulieren, dass bisher innerhalb der Projekte die Endabnehmer „Lernende“ und die „Lehrenden“ stärker im Mittelpunkt des Interesses stehen als die Schaffung der notwendigen Strukturen von Vernetzungen oder Netzwerken, in denen innovative Angebote zum Lernen beinhaltet sind. Eventuell sind diese Tendenzen mit dem Zeitpunkt der Erfassung der Daten verknüpft, denn der Ausbau der Strukturen/Netzwerke ist – wie in den vorhergehenden Kapiteln (3.3.1 – 3.3.4) dargelegt – bei einer Anzahl von Projekten noch in der Anfangsphase.

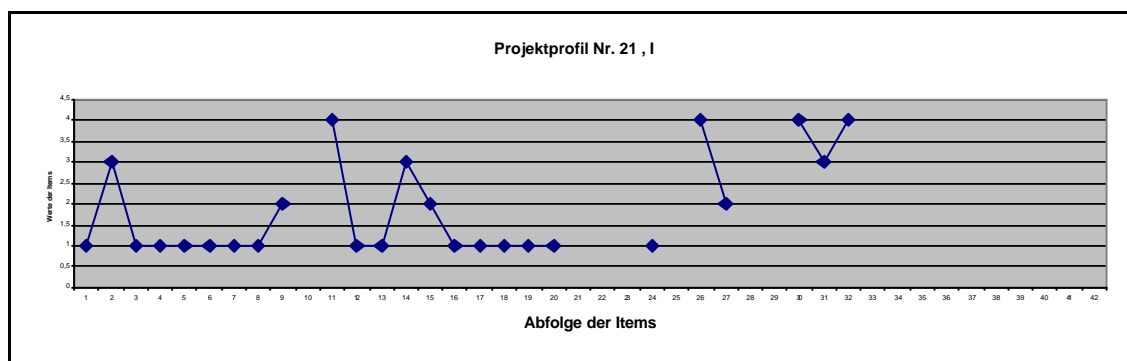
### 3.3.6.2.3 Ergebnisse auf der Ebene des einzelnen Projektes (individualisiert)

Nicht nur die zusammenfassende Darstellung *aller* Projektprofile, sondern auch das Profil einzelner Projekte kann betrachtet werden (vgl. Abb. 8a – 8e). Dies wird am Beispiel der fünf Projekte verdeutlicht, die dem Schwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“ zugeordnet sind (Projekt 1, Projekt Nr. 21, Projekt Nr. 5, Projekt Nr. 19 und Projekt Nr. 3).

Diese Profile stellen den Ausgangspunkt der Untersuchungsreihe „Profile“ über den gesamten Modellversuch dar. Durch die längsschnittliche Beschreibung von Ergebnissen aus den einzelnen Untersuchungen wird sich erweisen, ob und in welchem Ausmaß welche Veränderungen bezüglich der Schwerpunktsetzungen innerhalb der Projekte stattgefunden hat. In den Abbildungen 8a bis 8e sind auf der Rubrikenachse Zahlenwerte (1 – 42) aufgetragen. Diese Ziffern repräsentieren die Abfolge der einzelnen Aussagen des Profilfragebogens (vgl. Anhang C6).

Zunächst ist aus den dargestellten Einzelprofilen zu ersehen, dass sich die Projekte sehr unterschiedlich charakterisieren. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt im Frühjahr 2001 war für einige der Projekte eine durchgängige Bewertung der Aussagen in dem Sinn, dass zu jeder Aussage ein Zahlenwert angegeben wurde, nicht möglich (Projekt Nr. 21, Projekt Nr. 3). In der zweiten Befragung war dies nicht mehr der Fall: Die Profile der Projekte wurden meist durchgängig dargestellt. Zwar ist z.B. beim Projekt Nr. 21 der Bereich der „Netzwerke“ im rechten Drittel des Profils immer noch insgesamt weniger relevant (Abb. 8a), einige der Aussagen in diesem Bereich erfahren jedoch bereits mehr Beachtung. Dieses Projekt wurde von den Autoren dieses Berichts in zwei separaten Linien dargestellt, da die Verläufe im ersten Abschnitt des Profils deckungsgleich sind und sich in einer grafischen Umsetzung sonst gegenseitig verdeckt hätten.

Das Projekt Nr. 3 weist vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt ebenfalls die deutlichsten Veränderungen im Hinblick auf den Bereich „Netzwerke“ auf, der hier zunehmend Eingang in die Betrachtung findet und gegenüber der letzten Befragung auch an Bedeutung gewonnen hat (Abb. 8b).



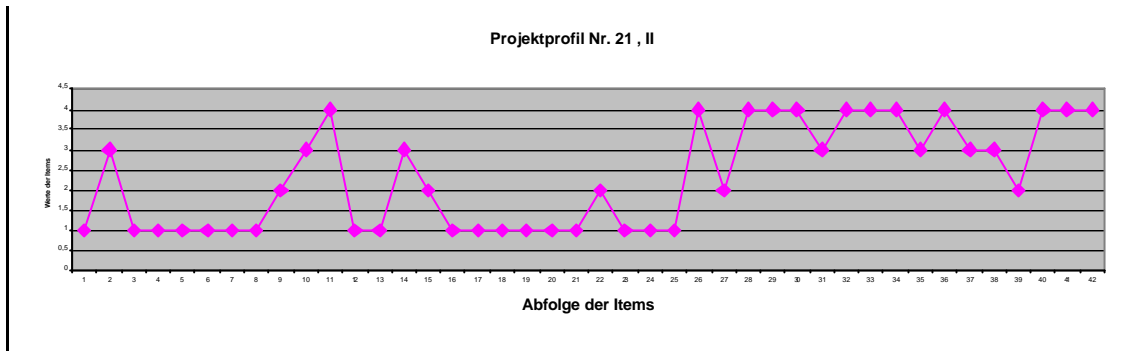


Abbildung 8a: Projektprofile Projekt 21 Zeitpunkt I und II

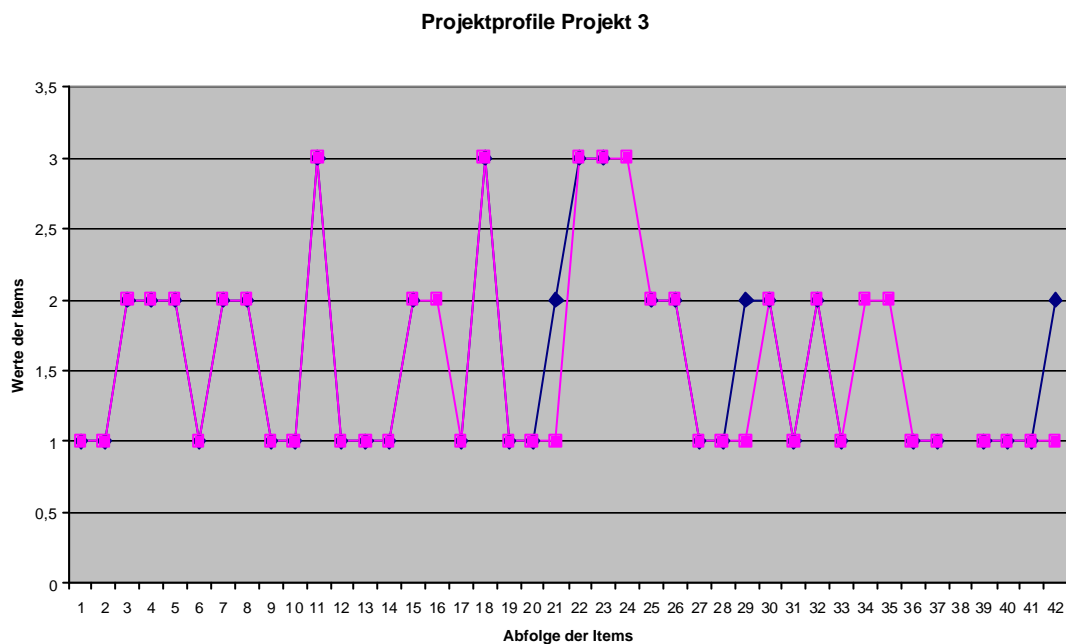


Abbildung 8b: Projektprofile Nr. 3, Raute = Zeitpunkt I, Quadrat = Zeitpunkt II

Das Projekt Nr. 5 (Abb. 8c) weist in der ersten Befragung eine durchgängige Linie auf dem Wert „4“ ab der 27. Aussage auf, was gleichbedeutend mit einer Ausblendung dieser Thematiken (Vernetzung, lernende Gemeinschaft/Region) ist. Betont werden hier hingegen Aspekte, welche die Seite der Lernenden, die der Lehrenden und die institutionelle Komponente betreffen. In der zweiten Befragung zum Profil ist die durchgängige 4er-Bewertung ab der 27. Aussage nicht mehr der Fall, d.h. die angesprochenen Themen werden nun relevanter als zum ersten Untersuchungszeitpunkt eingeschätzt.





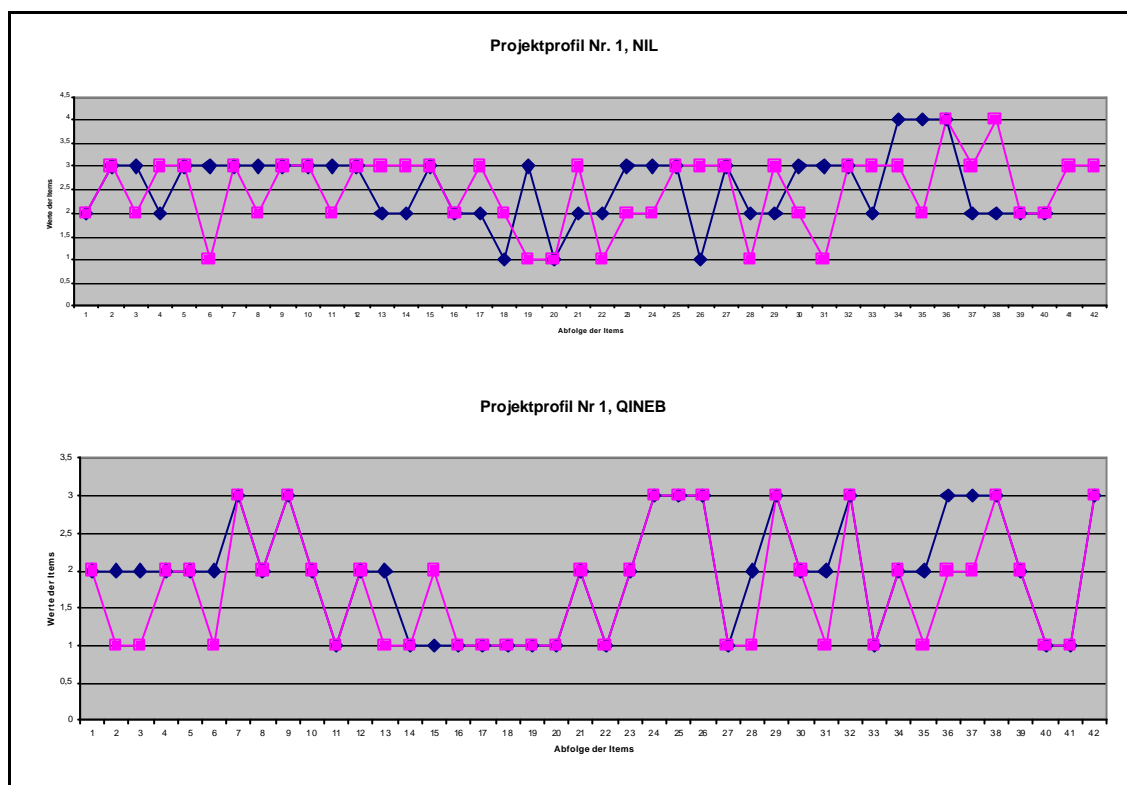


Abbildung 8e: Projektprofile Projekt Nr. 1, Zeitpunkt I (Raute) und II (Quadrat)

#### 3.3.6.2.4 Aussagen auf Skalenebene

Bisher wurden die Ergebnisse der Analysen sehr differenziert betrachtet und bis hinunter zur Ebene der einzelnen Items verfolgt. Durch eine Aggregation von Daten, das heißt durch die Berechnung zusammenfassender Werte, die bestimmte Zusammenhänge besser herausstellen, können zusätzliche Resultate zu Tage gefördert werden. Hierzu wurden Summenskalen zu den eingangs erwähnten fünf Kategorien gebildet, in die sich der Fragebogen gliedert (s.S. 151). Die Summenwerte werden zur besseren Veranschaulichung als kumulierte Profile analysiert (vgl. Abb. 9 und 10). Die Grundlage dieser Analyse bilden wieder nur diejenigen Projekte, die sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Befragung dabei waren.

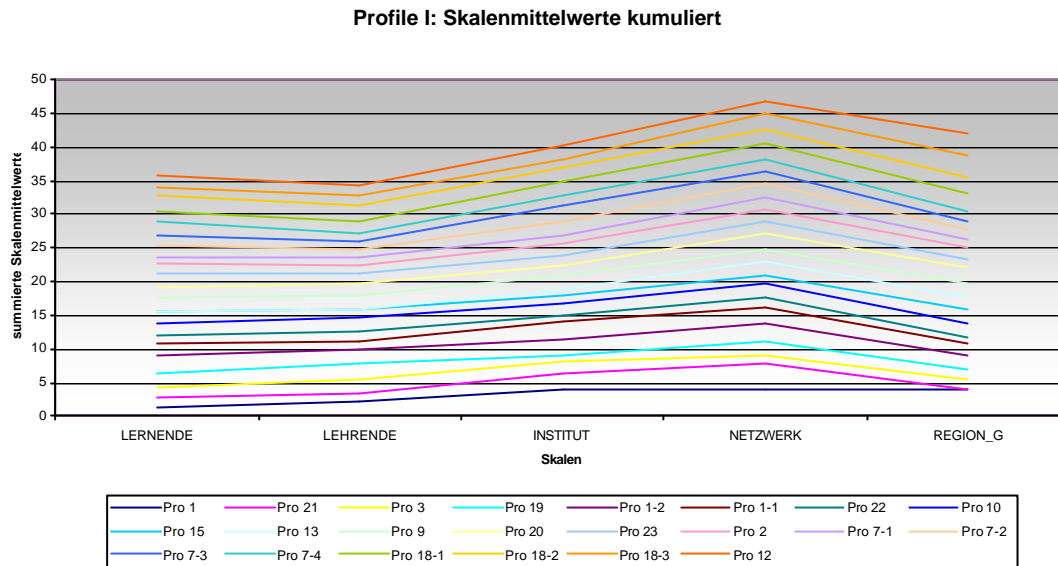


Abbildung 9: Profile I, Mittelwerte der Skalen, kumuliert

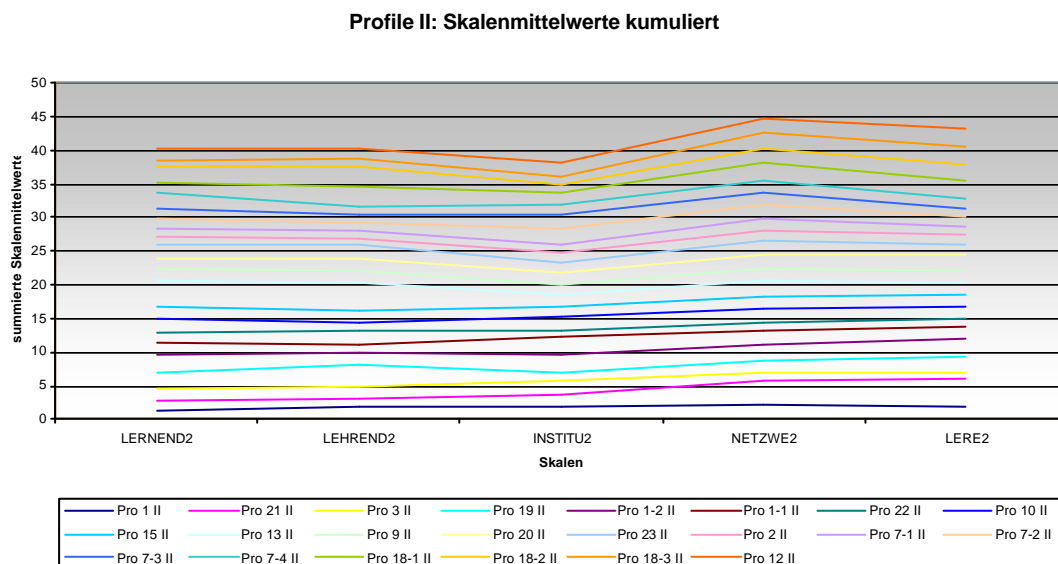


Abbildung 10: Profile II, Mittelwerte der Skalen, kumuliert

Die Abbildung 9 zeigt die kumulierten Skalenmittelwerte über die 23 Profile der ersten Befragung. Es lässt sich ablesen, dass die Kategorien „Lernende“ und „Lehrende“ wesentlich häufiger in den Projekten angesprochen werden als die Kategorien „Netzwerk“, „Lernende Region“ oder aber auch „Institution“. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die in diesem Modellversuch startenden Projekte in ihrer Schwerpunktsetzung stark am Individuum, aufzufassen als Lernender oder als Lehrender, orientiert sind. Vor dem Hintergrund der Programmlinien und der einzelnen Projektanträge, in denen gleichberechtigt auf der Ebene der institutionellen Zusammenschlüsse und Vernetzungen im Dienste des lebenslangen Lernens und der Verbesserung der individuellen Voraussetzungen argumentiert wird, ist dies ein interessantes Resultat. Selbst wenn ein institutioneller Wandel das Projektziel sein sollte,

so geschieht dies anfänglich hauptsächlich auf dem Weg über Maßnahmen, die an das Individuum adressiert sind und über individuelle Lernprozesse von Lehrenden in „lernenden“ Institutionen.

Die Abbildung 10 repräsentiert die Datenlage zum zweiten Untersuchungszeitpunkt. Die Summen der Mittelwerte für die Kategorien „Lernende“ und Lehrende“ haben sich leicht erhöht, das bedeutet sie werden etwas weniger relevant eingeschätzt. Die Summe der anderen Skalen haben sich auch etwas bewegt: Aussagen zur Kategorie „Institution“ werden relevanter eingeschätzt und auch die Kategorie „Netzwerke“ erfährt eine andere Gewichtung (die Summe der Mittelwerte ist kleiner, d.h. diese Kategorie wird etwas relevanter eingeschätzt als im ersten Befragungsdurchgang). Die Unterschiede sind zwar augenscheinlich, eine statistische Signifikanz der Unterschiede ist jedoch nicht gegeben\*.

#### 3.3.6.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Profilbildung

Die Analyse der Projektprofile erweist sich als anschaulicher Modus der Darstellung der Gemeinsamkeiten oder auch der Besonderheiten der Projekte im MV lebenslanges Lernen sowie deren Fortschreiten. Die Profile dokumentieren den Stand der Projekte zu bestimmten Zeitpunkten im Modellversuchsverlauf. Durch die Aneinanderreihung der Profile werden bereits jetzt Veränderungen sichtbar, die unter Vorbehalt auch als „Entwicklungen“ beschrieben werden können.

Das wichtigste Ergebnis aus der Untersuchung der Profile ist der Wandel in der Relevanz bestimmter inhaltlicher Bereiche, die in den Projekten angesprochen werden:

- Festzustellen ist, dass bei der zweiten Befragung zu den Profilen nahezu alle antwortenden Projekte zu allen Aussagen/Kategorien eine Wertung abgaben. Dies kann so interpretiert werden, dass diese Aspekte nun mittlerweile im Rahmen des Projekts thematisiert werden.
- Die Bewertung der einzelnen Kategorien hat sich verändert: Die Kategorie „Netzwerk“ (Vernetzung/ Kooperation) wird im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt deutlicher wahrgenommen und angegangen.
- Eine augenfällige Ähnlichkeit der einzelnen Projekte/Profile im Hinblick auf die Bewertung der Aussagen/Kategorien dagegen lässt sich nicht ablesen: Selbst wenn Projekte in ihren Antragstellungen ähnliche Ausgangspunkte oder Wege der Verwirklichung von Zielen darstellen so heißt dies noch nicht, dass sie dann auch ihre Schwerpunkte in der Entwicklung gleich wählen.

---

\* Das Verfahren zur Überprüfung von Mittelwertsunterschieden ist in diesem Fall der t-Test für abhängige Stichproben; Es wurden hierbei die Skalenmittelwerte der ersten Profile mit denen der zweiten Profile verglichen.

### 3.4 Darstellung der Ergebnisse zu den Evaluationsschwerpunkten „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“, „Zertifizierung“ und „Rahmenbedingungen“

#### 3.4.1 Darstellung der Ergebnisse

##### 3.4.1.0 Zur Vorgehensweise

Das Erkenntnisinteresse im Zusammenhang mit „Neue Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen“ findet sich in den Hauptfragen, die der Begleituntersuchung für diesen Untersuchungsschwerpunkt zugrunde liegen. Sie sind bereits im Kap. 2.4 dieses Berichtes dargelegt und begründet. Sie werden daher an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt. Diese Fragen stellen den generellen Rahmen für den gesamten Untersuchungszeitraum dar. Bevor hierzu umfassend begründete Aussagen entwickelt werden können, werden nun für den ersten Untersuchungsabschnitt diejenigen Einzelfragen bearbeitet, die im Team der Wissenschaftlichen Begleitung formuliert und in einen wechselseitigen Zusammenhang gebracht worden sind. Sie sind ebenfalls im Kap. 2 dargestellt, und der Interviewleitfaden ist im Anhang D1 wiedergegeben. Die verbindende Matrix für die hier verfolgten Blickrichtungen sieht folgendermaßen aus:

Leitfragen	Entwicklungen/Veränderungen in Bezug zum lebenslangen Lernen								
					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zur <b>Kategorie E</b> „selbstgesteuertes Lernen“				
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung/Probleme/Hindernisse / Grenzen
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
<b>Nutzer</b>	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1
<b>Pädagogischer Dienstleister</b>	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2
<b>Lernorganisation</b>	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3
<b>Rahmenbedingungen</b>	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4

Die Daten zu den einzelnen Fragestellungen wurden für den Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen“ erfasst

- mit Hilfe eines Leitfadens durch problemorientierte Einzel- und Gruppeninterviews mit den Mitarbeitern der Modellprojekte und der jeweils eingerichteten wissenschaftlichen Begleitung (so weit vorhanden), und zwar vor Ort und per Telefon, wobei hier eine sog. „kommunikative Validierung“ erfolgte (d. h. eine nachträgliche Überprüfung der erstellten Interviewprotokolle durch die Partner, so dass die Grundlagen der nun erfolgenden Zusammenfassungen und Interpretationen als akzeptiert gelten können),
- im Rahmen von Beratungsgesprächen mit den Projektmitarbeitern vor Ort
- durch Teilnehmende Beobachtung (kontinuierliche Teilnahme der wissenschaftlichen Begleitung an Veranstaltungen der Modellprojekte, z.B. Auftaktveranstaltungen, Workshops, Reflexionstreffen),
- durch Inhaltsanalyse vorliegender Dokumente (Anträge, Einladungen, Protokolle, Zwischenberichte etc.).

Die folgende Beschreibung bezieht sich schwerpunktmäßig auf diejenigen Projekte, die im Rahmen der Begleituntersuchung zum Schwerpunkt „Neue Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen“ in direktem Kontakt und regelmäßig betreut worden sind. Daten aus den anderen Gruppen der Wissenschaftlichen Begleitung wurden fallweise mit einbezogen. Die Darstellung der Ergebnisse wird durch Bezüge auf Einzelprojekte ergänzt. Solche Hinweise sind in einigen Fällen durch Aussagen illustriert, die unmittelbar aus Dokumenten zu den Projekten entnommen sind. Es handelt sich dabei um sog. *Ankerbeispiele*, d. h. um ausgewählte Konkretionen, die aufgrund ihres exemplarischen Charakters einen umfassenderen Sachverhalt sozusagen „repräsentieren“. Die einzelnen Projekte werden dabei nicht mit ihrem Namen benannt, sondern mit der Schlüsselzahl, die von der Wissenschaftlichen Begleitung festgelegt worden ist (z.B. P13). Dadurch sind die Aussagen im Einzelfall rückführbar; das kann insbesondere dann von Bedeutung sein, wenn es nötig oder von Interesse ist, den ursprünglichen Kontext des Ankerbeispiels einzubeziehen (um beispielsweise die Angemessenheit einer Interpretation zu diskutieren).

Zu beachten ist, dass angesichts des Charakters der Daten quantifizierende Aussagen nur mit Vorsicht formuliert werden können. Bei der Darstellung der Ergebnisse handelt es sich also eher um Verdichtungen und Bündelungen unter dem Gesichtspunkt von Plausibilität im Rahmen der gesamten Zwischenauswertung.

Die Projekte, die im Rahmen der Untersuchungsschwerpunkte „Neue Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen“ vertieft untersucht worden sind, haben sehr verschiedenartige inhaltliche Ausrichtungen und zusätzlich sehr unterschiedliche Entwicklungsstände. Die Akzente beziehen sich auf:

- politische Bildung im weitesten Sinne, dies verbunden mit der Entwicklung eines Netzwerkes aus sehr unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und Initiativen;

- Lernen und Bildung in direktem Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebenslagen (Geschlechtszugehörigkeit, Lebensalter, Tätigkeit) und mit kulturell integrativen Aspekten sowohl nach innen in einer weiträumigen Flächenregion als auch nach außen in internationalen Zusammenhängen;
- Bildungsdienstleistungen mit experimenteller Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (Online-Lernen) und neuartigen Serviceangeboten (Callcenter), verbunden mit Versuchen zur Bedarfsermittlung sowohl bei individuellen Nutzern als auch bei Unternehmen;
- Konzeptions- und Modellentwicklung und –implementierung für Qualitätssicherung und –management in Bildungseinrichtungen.

Damit sind zentrale Aufgaben erfasst, die für die Förderung und Unterstützung lebenslangen Lernens herausragende Bedeutung haben. Dies rechtfertigt es, trotz aller inhaltlichen Unterschiede Zwischenergebnisse aus den Projekten zusammen zu schauen und zu verknüpfen, dies allerdings in einer eher fallbezogenen Betrachtung (im Sinne von exemplarisch) als generalisierend-quantifizierend.

#### 3.4.1.1. Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur“ (mit „Innovative Angebote“) (C / B)

Es soll aufgezeigt werden, ob und wie sich die Modellprojekte mit dem Thema „Neue Lernkultur“ explizit auseinandersetzen, welche Ziele sie sich vornehmen und welche Wege sie zu deren Erreichung einschlagen. Einen wichtigen Teilaspekt stellt hierbei die Frage nach der *Entwicklung und Umsetzung innovativer Angebote und Methoden* dar. Außerdem richtet sich der Blick auf die implizite Ausprägung des Themas. In diesem Sinne wird im Zusammenhang mit der Gestaltung und Organisation des Programms nach den übernommenen Aufgaben der Projektmitarbeiter gefragt, nach ihren Vorerfahrungen bzw. Qualifikationen für die Projektarbeit und danach, zu welchen Themen Weiterbildungen stattfinden bzw. aufgrund der Bedürfnisse der Mitarbeiter erfolgen sollten.

##### 3.4.1.1.1. Die Nutzer des Bildungsangebotes (C 1)

Auf Fragen im Zusammenhang mit *Zielgruppen* werden diese in den Projekten unterschiedlich und eher umfassend benannt (Bürger, Schüler, Lehrer oder Unternehmen). Mehrere Projekte erwähnen ausdrücklich die Heranführung von bildungsfernen und bildungsbenachteiligten Personen an das lebenslange Lernen (z.B. P10 und P15). In diesem Zusammenhang werden Benachteiligungsförderung, die Arbeit mit Migranten und das Öffnen von Perspektiven für mobilitätsbeeinträchtigte Menschen sowie Personen in bildungsbenachteiligten Gebieten genannt (vgl. P9, P10 und P15). Einige Projekte verfolgen generationsübergreifende Fragestellungen: Sie möchten den Austausch zwischen den Generationen ermöglichen und anregen (besonders ausgeprägt P15).

Der Fragenkomplex im Blick auf *Inhalte* macht deutlich, dass es bei den Projekten in der Gestaltung ihrer Bildungsaktivitäten große Unterschiede gibt. Thematisch geht es u.a. um Interkulturelle Bildung (ausgeprägt in P10 und P15), geschlechtergerechte Weiterbildung (als ein Schwerpunkt in P15), Politische Bildung (als inhaltlicher Akzent in P10) und Neuen Medien (in P15 in der zuvor schon

erwähnten Verbindung mit generationenübergreifendem Lernen und in P22 im Zusammenhang mit Fremdsprachen-Lernen). Es wird an Strategien zur Steuerung des selbstständigen Lernens, an der Erweiterung des Methodenrepertoire zur Informationsaneignung und –verarbeitung sowie zur Ergebnispräsentation gearbeitet, außerdem an Experimenten mit verschiedenen Lernformen und Formen der Kooperation.

Schließlich ergeben Fragestellungen, die auf die *Einbeziehung der Nutzer* abheben, dass ein solcher *Rollen- bzw. Perspektivenwechsel* von den sog. Lehrenden auf die Seite der Lernenden in einigen wenigen Projekten als Ziel explizit herausgestellt wird (sehr deutlich in P15). In diesem Referenzprojekt wird dieser Rollenwechsel zusätzlich mit *generationenübergreifendem Lernen* zur Entwicklung von Medienkompetenz verbunden: Jugendliche werden hier methodisch-didaktisch geschult, um dann ihr Wissen und Können an die ältere Generation weiterzugeben.

#### 3.4.1.1.2. Die pädagogischen Dienstleister (C 2)

Um die Bezüge von jenen, die pädagogische Dienstleistungen erbringen, zu einer neuen Lernkultur herauszuarbeiten, wurden erfasst:

- (1.) zum einen das *Verständnis von neuer Lernkultur*,
- (2.) zum anderen das, was die Mitarbeiter in ihrer *Funktion und alltäglichen Arbeit* als *Beitrag für neue Lernkultur* benennen,
- (3.) außerdem die ausdrücklich formulierte pädagogische Zielsetzung der Modellprojekte,
- (4.) die Bildungskonzepte der Mitarbeiter und
- (5.) deren eigenes Lernen im Projekt.
- (6.) Diesen Fragerichtungen benachbart ist die Erhebung von Arbeitsteilung und Aufgabenstellung der Projektmitarbeiter.

#### Zu (1):

Die Äußerungen der Projektmitarbeiter zu ihrem *Verständnis von neuer Lernkultur* lassen sich folgendermaßen fokussieren:

- *Bedürfnisorientierung*  
(P10: bei den Bedürfnissen der Menschen ansetzen)
- *Situations- und Umfeldorientierung*  
(a.a.O.: Lernanlässe aus der Gesellschaft aufnehmen)
- *Kompetenzorientierung*  
(P5: kommunikative Kompetenz; P15: Kompetenz für die Gestaltung individuellen Lernens und Lernen im Team)
- *Selbststeuerung und Selbstorganisation*  
(P5: Selbstlernkompetenz; P9: Selbstregulation und Metakognition zur bewussteren Steuerung von Lernen; P15: Selbstlernprozesse in Gang bringen können)
- *Themenorientierung*  
(P15: Lernprozesse themenorientiert gestalten)



- *Vernetzung*  
(P15: Das Prinzip der Vernetzung als wichtiger Aspekt einer neuen Lernkultur)
- *Nutzung neuer Medien*  
(P22: Einschätzung, dass Online-Lernen bzw. E-Learning zunehmen werden)

Ein weiterer Schwerpunkt der Aussagen liegt auch darin, dass es für die Verwirklichung einer neuen Lernkultur eines neuen Verständnisses der *Rolle der Lehrenden* bedürfe. Diese Sicht wurde bereits im vorausgegangenen Abschnitt im Zusammenhang mit Rollen- bzw. Perspektivenwechsel genannt. Das Prinzip der Nützlichkeit - „man lernt, wenn es nützlich für einen ist“ - müsse erweitert werden (P22). Zu diesem Zweck sollten *außerinstitutionelle Lernergebnisse* stärker einbezogen werden, die bisher nach Meinung einer Projektmitarbeiterin zu wenig berücksichtigt werden (P15).

#### Zu (2):

Nach ihrem Selbstverständnis leisten alle Mitarbeiter in ihrer Funktion und alltäglichen Arbeit einen *Beitrag für eine „Neue Lernkultur“*. Im einzelnen werden als persönlich-professionelle Orientierungen angegeben:

- die *Vernetzung von Lernorten* sowie die Ergründung und *Nutzung von Ressourcen* innerhalb der eigenen Institution und in anderen Einrichtungen (s. o.: P15),
- *forschendes und reflexives Lernen* (P5),
- eine stärkere *Orientierung an den Lernenden* und ihren *Bedürfnissen* (P10 und P15),
- Differenzierung der Pädagogenrolle in Richtung *Begleiter, Berater* und *Moderator* von Lernprozessen (sehr deutlich in P15)
- mehr *Transparenz* im Blick auf Tätigkeiten, Weiterbildungsangebote in der Region und Forschungsergebnisse im Bildungsbereich, damit verbunden *Transfer* und *Transformation*, um z.B. bundesweite Aktionen für die Region zu nutzen und umgekehrt Ansätze und Ideen aus der Region auf bundesweiter Ebene bekannt machen (P15 und P10),
- Analyse fördernder und hemmender *Rahmenbedingungen* (P15),
- *Einsatz neuer Medien* zur Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen, z.B. Entwicklung von Selbstlernmodulen (P22).

#### Zu (3):

Hinsichtlich einer „Neuen Lernkultur“ zielen die befragten Modellprojekte in ihrer Arbeit auf die Stärkung der *Selbststeuerung und Selbstverantwortung* für das Lernen, was zugleich Stärkung der Lernmotivation und Bildungsbereitschaft jedes einzelnen bedeutet.

Grundlegend sehen sie meisten Projekte die Herausbildung von *Kompetenzen*, die dem Menschen helfen, unterschiedliche Situationen und Handlungsfelder zu erschließen und zu gestalten. Genannt werden – wie schon zuvor unter (1.) erwähnt - Selbstlernkompetenz, Kommunikative Kompetenz,

Sozialkompetenz, Medienkompetenz, Bildungs- und Weiterbildungskompetenz, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Mündigkeit, Handlungskompetenz und die Fähigkeit zum reflexiven Lernen.

Insgesamt betonten die meisten Projekte bezüglich ihrer *pädagogischen Zielsetzungen* die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernformen, die selbstorganisiertes bzw. selbstgesteuertes Lernen unterstützen, Aspekte von Selbstlernkompetenz erfassen und damit zu einem lebenslangen Lernen beitragen. Didaktiken, Methoden, Techniken und Strategien des selbstgesteuerten Lernens sollen dabei entwickelt und vermittelt werden. Ein Modellprojekt möchte bei der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen von den Lernbiographien der Lernenden ausgehen (P15).

Als Möglichkeit, selbstorganisiertes Lernen umzusetzen, werden auch unter den pädagogischen Zielen häufig Perspektiven im Zusammenhang mit Neuen Medien genannt. Dazu gehört z.B. die Entwicklung technischer Problemkompetenz oder die Erstellung einer Lernsoftware, z.B. als Selbstlernmodul in dem Bereich Fremdsprachen (P22).

Ein weiteres Ziel bezieht sich auf die *Qualifizierung der Lehrenden* und Träger der Erwachsenenbildung. So soll z.B. durch eine Verstärkung der Selbstreflexion erreicht werden, dass die Lehrenden sich selbst als lebenslange Lerner verstehen (P15). Weitere Teilziele bestehen darin,

- die Reflexion über schulisches und außerschulisches Lernen zu fördern,
- den Wandel von Leistungsorientierung zu Lernorientierung zu verwirklichen,
- auf die veränderte Form selbstgesteuerten Lernens vorzubereiten,
- zu befähigen, didaktische Prozesse zu planen und zu gestalten, welche die Selbstlernfähigkeit der Teilnehmer stärken und deren Lernaktivität erhöhen; schließlich
- die Ausbildung zu Lernberatern voranzutreiben.

Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang die geplante Erstellung eines Handbuchs zum selbstgesteuertes Lernen (P5).

In Verbindung damit werden Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement genannt, außerdem, die Verknüpfung von selbstgesteuertem und institutionalisiertem Lernen sowie die Weiterentwicklung bestehender Bildungseinrichtungen zu Informations-, Beratungs- und Coachingzentren (P22).

#### Zu (4):

Alle Projektbeteiligten bringen einen erwachsenenpädagogischen Erfahrungshintergrund mit. Allerdings vertreten sie unterschiedliche *Bildungskonzepte* bzw. pädagogische Konzeptionen. Aussagen, von denen einige hier exemplarisch genannt werden, beziehen sich auf die Tradition der Aufklärung; auf die Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens (im Sinne von: Gebildet ist, wer in ständiger Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln); auf Handlungsorientierung und den Slogan „Bildung bewegt“ (P10). Andere Aussagen spiegeln das Bemühen um die Kombination von informellen und institutionellem Lernen wider (z.B. P22). Erkennbar ist auch die Orientierung von

Projektmitarbeitern an pädagogisch-psychologischen Theorien, z.B. interessen- oder motivationsorientierten Ansätzen (P18).

Zu (5):

Die Projektarbeit dient den Mitarbeitern auch als eigener Lernraum. Die Möglichkeit, im Projekt *selbst zu lernen* bzw. die *Rolle des Lernenden* einzunehmen, sehen die befragten Mitarbeiter vor allem in der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern und dem Projektleitungsteam, in der Arbeit im Netzwerk und damit verbunden im Aushalten von Ergebnisoffenheit. Als Lernsituationen werden angegeben: Einfordern von Rahmenbedingungen, Gestaltung der Arbeitsorganisation, Umgang mit offenen Arbeitsstrukturen (auch mit flexiblen Arbeitszeiten), Umgang mit dem Computer. Des Weiteren lernen die Mitarbeiter in der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation ihrer Veranstaltung, z.B. in der Moderation von Workshops sowie im Zusammenhang mit der täglichen Herausforderung, Familie, Beruf und die eigene Weiterbildung zu koordinieren. Als eher schmerzliche Lernerfahrung wird der Umgang mit festen Strukturen und den Vorstellungen bzw. Erwartungen seitens des Projektbeirates an das Projekt genannt, beschrieben als Diskrepanz, einerseits etwas finden bzw. erfinden zu können und andererseits vordefinierte Ergebnisse liefern zu sollen (P22).

Zu (6):

Die Modellprojekte arbeiten mit verschiedenen Arbeitszeitmodellen (z.B. ein oder zwei Mitarbeiter mit je einer vollen Stelle, zwei Mitarbeiter mit je einer halben Stelle und flexiblen Arbeitszeiten). Einige Projekte beschäftigen bis zu vier Projektmitarbeiter mit unterschiedlichen Arbeitszeitanteilen für das Projekt. Ebenfalls in einigen Modellprojekten werden Verwaltungskräfte (meist als 0,25-Stelle) und studentische Hilfskräfte für die Datenauswertung beschäftigt.

Im Vergleich zwischen den einzelnen Modellprojekten ist eine starke Variation in der *Arbeitsteilung* und *Aufgabenstellung der Projektmitarbeiter* zu erkennen. Die Unterschiede beziehen sich vor allem auf die Bezeichnung der Stellenfunktion (Projektleiter, Projektkoordinator, Projektmitarbeiter) und die Beschreibung der Aufgaben. Die Projekte benennen zumeist „Projektleiter“, „Projektkoordinatoren“ bzw. „Projektmitarbeiter“ und „Verwaltungsangestellte“, in Einzelfällen auch in Kombination (etwa wenn die Projektkoordinatorin zugleich auch die Aufgaben der Projektleitung inne hat [P15]).

Die Projektleitung (meist als volle Stelle besetzt) übernimmt in den Modellprojekten zusammenfassend folgende Aufgaben: Sie

- sorgt für die politische Absicherung und finanziellen Ausstattung des Projektes,
- fühlt sich zuständig für die theoretischen Grundlagen der Projektarbeit,
- setzt Impulse,
- organisiert regelmäßige Treffen von Koordinationsteams, soweit vorhanden,
- pflegt das Netzwerk,
- unterstützt Transferleistungen zwischen den Teilprojekten,
- achtet auf Praxis, Funktionen und Struktur der einzelnen Mitarbeiter

- dient den Mitarbeitern als Mentor, Ansprechpartner, Supervisor und Ratgeber in Problemsituationen.

Die Projektkoordinatoren bzw. Projektmitarbeiter (in den Projekten mit voller oder halben Stelle tätig) sind zuständig für

- Umsetzung der Projektleitlinien,
- Dokumentation,
- Koordination (der Teilprojekte, der inhaltlichen Arbeit und im EDV-Bereich),
- Kooperation,
- Kommunikation,
- Kontaktpflege,
- Öffentlichkeitsarbeit und Projektverwaltung.

Sie organisieren die Treffen der Projektbeteiligten, führen Qualifizierungsmaßnahmen durch, sorgen für den Aufbau eines Netzwerkes bzw. für dessen Aktivierung, sofern es vorhanden ist, und suchen nach neuen Partnern und Projekten. Des Weiteren werden Verantwortlichkeiten benannt für die Planung, Durchführung, Dokumentation und Evaluation von Veranstaltungen (Auftaktveranstaltungen, Workshops, Seminare, Tagungen etc.) sowie für die Datenerhebung und Auswertung (z.B. in Form von Interviews, schriftlichen Befragungen etc.). Nach den Tätigkeitsbeschreibungen übernehmen sie außerdem häufig die Funktionen des Moderators, des Dozenten und Trainers (z.B. P5, P10, P15), beraten und betreuen die Teilprojekte bzw. Arbeitsgruppen und nehmen selbst an Fachtagungen, Fort- und Weiterbildungen teil.

#### 3.4.1.1.3. Die Lernorganisation (B 3 / C 3)

Im Zusammenhang mit Nutzern und pädagogischen Dienstleistern wurden bereits Elemente von Lernorganisation im Zusammenhang mit neuer Lernkultur angesprochen. Deshalb sei hier nochmals in Kurzform darauf verwiesen, dass die Projekte insgesamt das Bemühen widerspiegeln, *innovative Angebote und Methoden* des lebenslangen Lernens einzusetzen, z. B.

- die Einrichtung einer interaktiven Website als Lernform, um sich mit diesem Medium auseinander zusetzen;
- die Verknüpfung von reellen und virtuellen Lernformen auch mit dem Ziel, die Veranstaltungen von festen Lernzeiten zu entkoppeln;
- Themenfindung durch die Teilnehmer und Ansiedlung der Themen im regionalen Umfeld, in der Lebenswelt und auf den Bedürfnissen der Teilnehmer basierend;
- Findung neuer Lernorte;
- Teamtrainings und Teamentwicklung;
- die Einbeziehung stark handlungsorientierter Methoden und der Einsatz innovativer Methoden in Workshops (z.B. Open Space).

#### 3.4.1.2. Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ (G)

Dieser Untersuchungsschwerpunkt widmet sich der Frage, inwieweit die Modellprojekte sich an Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung orientieren, nach welchen Kriterien sie ihre Arbeit planen und strukturieren, wie sie dokumentieren und evaluieren.

#### 3.4.1.2.1. Die Nutzer des Bildungsangebotes (G 1)

Einige Projekte führten zu Beginn oder während des Projektverlaufes eine *Bildungsbedarfsanalyse* durch. Nur wenige konnten sich auf vorauslaufende Erhebungen, wie z.B. Teilnehmerbefragungen stützen (P15). Es wurden Fragebögen entwickelt und eingesetzt (z.B. P5), außerdem fanden Teilnehmerbefragungen sowie Befragungen in Unternehmen bzw. Betrieben statt (z.B. P9, P22). In einem weiteren Projekt führen die einzelnen Arbeitsgruppen (Teilprojekte) selber Analysen der Angebote, Zielgruppen und vorherrschenden Tendenzen durch und setzen die Ergebnisse nach eigenem Ermessen um. Hier wurde auch eine Umfrage an ein kommerzielles Unternehmen in Auftrag gegeben, um über die Adressaten mehr zu erfahren, deren Bedürfnisse besser berücksichtigen zu können und den Arbeitsgruppen noch mehr Anregung zu bieten. Weitere Analysen der Zielgruppen wurden unternommen, um daraufhin eine Angebotsplanung zu erstellen (P10).

#### 3.4.1.2.2. Die pädagogischen Dienstleister (G 2) und Lernorganisation (G 3)

Abgesehen von dem Sonderfall eines Projektes, das ausschließlich der Entwicklung und Implementierung eines spezifischen, auf Erwachsenenbildung bezogenen Qualitätsmodells gilt (P13), lässt sich zunächst feststellen, dass einige Modellprojekte ihre Arbeit bewusst unter den Gesichtspunkt „Qualität“ stellen. So fand in einem Fall zu Projektbeginn eine Vorklärung zur Entwicklung und Sicherung von Qualität auf der Gesamtebene statt. Dabei wurden konkrete Qualitätskriterien definiert und festgeschrieben, die als Grundlage für eine kontinuierliche Überprüfung der Tätigkeiten und Prozesse dienen. In diesem Zusammenhang wurde auch ein Kriterienkatalog für die Evaluation entwickelt (P15). In einem weiteren Projekt wird an der Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems und einem Qualitätshandbuch gearbeitet (P5).

Darüber hinaus finden sich Einzelelemente und –vorgehensweisen, die sich als qualitätsbezogene Aktivitäten verstehen lassen, und zu einem Gesamtsystem vereinigt zu sein. So wird mit Zielvereinbarungen und Zielvorgaben (z.B. P7, P15, P17) gearbeitet, ebenso mit Arbeitsplänen (P20) und Bildungscontrolling zur Sicherung des Lernerfolges (P15). Daneben gibt es Modellprojekte, wo die Diskussionen über Qualitätssicherung weniger durch die Mitarbeiter selbst als durch den Projektbeirat geführt wird (P22) oder wo eine seriöse Qualitätssicherung erst in zwei bis drei Jahren erwartet wird (P23).

Die *Dokumentation und Evaluation* der Entwicklung des jeweiligen Modellprojektes ist allgemein von großer Bedeutung. Teilweise dokumentieren und evaluieren die Projektmitarbeiter bereits sehr genau mit Hilfe definierter Kriterien und Methoden, einige arbeiten noch an einem solchen Konzept, wieder andere planen selber keine konkrete Evaluation, da sie fachlich entsprechend begleitet werden. Insgesamt werden

- Protokolle von Projektsitzungen, Workshops und Tagungen erstellt,

- Veröffentlichungen im Internet vorgenommen (Online-Forum), um Transparenz herzustellen,
- Steuerungs- und Auswertungsbogen eingesetzt,
- Videomaterialien aufbereitet,
- Prozessverläufe festgehalten oder
- Zwischenberichte angefertigt.

Erwähnt finden sich außerdem die Einführung eines Projekttagbuches, um die Dokumentation und den Überblick über die Planung und die einzelnen Arbeitsschritte zu sichern. Es werden Interviews transkribiert sowie schriftliche Datenerhebungen ausgewertet und dokumentiert.

Evaluation im engeren Sinne erfolgt sehr oft über Selbstreflexion, durch Rückmeldungen der Teilnehmer (in direkter Kommunikation oder z.B. durch Feedback-Bögen), mit Hilfe der regionalen (internen) wissenschaftlichen Begleitung (z.B. durch Supervision und unmittelbarer handlungsbezogener Integration – vgl. P10) und z. T. über den Austausch mit der Programmevaluation.

Innerhalb der Projekte finden regelmäßige *Mitarbeiter- bzw. Leitungskonferenzen* statt. Dabei variieren die zeitlichen Abstände der Treffen bei den einzelnen Modellprojekten zwischen einer Woche und einem Monat. In diesem Rahmen finden nach den Selbstaussagen Gespräche der Mitarbeiter über aktuelle Anliegen statt, außerdem über den Stand der Projekte und der eigenen Arbeit, über Prozesse, Planungen, organisatorische Probleme und inhaltliche Ziele, über Fort- und Weiterbildungsbedürfnisse. Die Zusammenkünfte dienen außerdem der Entwicklung von Ideen und der Reflexion der gemeinsamen Arbeit. Schließlich veranstalten viele Projektteams Treffen mit den beteiligten Teilprojekten bzw. Kooperationspartnern. Sofern solche Treffen durchgeführt werden, finden diese monatlich bis halbjährlich statt. Alle diese Treffen werden von den Projektmitarbeitern protokolliert.

Hinter den skizzierten Differenzierungen sind unterschiedliche *Vorerfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen* erkennbar, die in das Modellprojekt eingebracht werden. Die Mehrheit der Mitarbeiter besitzen eine pädagogische Ausbildung, insbesondere als Lehrer (aller Schultypen) und Diplom-Pädagogen mit Schwerpunkten Erwachsenenbildung, kulturelle und interkulturelle Bildung sowie im EDV-Bereich. Ihre Vorerfahrungen sammelten sie z.B. in der nationalen und internationalen Projektarbeit, in der beruflichen Bildung sowie Gesundheitsbildung, in der Kulturellen Bildung, in den Bereichen Psychologie, Sprache, Umgang mit Neuen Medien, Umwelt und Politik, durch langjährige freiberufliche Dozententätigkeit in der Weiterbildung, durch vielseitige Lehr-Lern-Erfahrungen im schulischen Bereich, als Jugendbildungsreferentin oder in vorauslaufenden Projekten. Nur wenige Mitarbeiterinnen begannen ihre Arbeit im Projekt ohne vorherige Erfahrungen (P10). Für andere war die Beschäftigung mit den Themen lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen neu (P18).

*Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen* besuchen einige Projektmitarbeiter aus eigenem Interesse, teilweise organisieren und finanzieren die Projekte bei Unterstützungsbedarf auch selber solche Veranstaltungen. Themen und Inhalte sind z.B. Projektmanagement, Teamentwicklung und

Projektorganisation. In einem Modellprojekt wurde unter dem Aspekt „Sozialkompetenz entwickeln und verstetigen“ gemeinsam mit einer amerikanischen Curriculumdesignerin an der Entwicklung von „Methoden zur Sicherung von Lernergebnissen“ („Outcomes“) gearbeitet. Unter dem Aspekt des interkulturellen Lernprozesses wird hier auch an dem Projekt „Gender + English“ als Qualifizierungsangebot mit Präsenzseminaren, Internetkursteil und Sprachaufenthalt gearbeitet (P15). Eine Projektkoordinatorin besucht seit einiger Zeit eine Supervisionsgruppe (P12), und in einem anderen Projekt findet eine interne kollegiale Supervision statt (P5). Allerdings gibt es auch den Eindruck „für mich tut niemand etwas“; gewünscht werden hier Coaching, Kollegiale Beratung, Qualifizierung zur Netzwerkarbeit und Motivationsförderung.

*Erfolg in ihrer Arbeit* spüren die Mitarbeiter besonders in gewonnenem Vertrauen bei den Kooperationspartnern, wenn Impulse aufgenommen werden, Interesse geweckt wird, Ziele zustande kommen (z.B. Workshops, Artikel in der Tageszeitung), wenn sie Feedback erhalten und über ihre Arbeit reflektieren.

*Misserfolg in ihrer Tätigkeit* erleben die Mitarbeiter, wenn auf Entscheidungsebene alte Muster restituiert werden (d.h. das Projekt als Spielwiese betrachtet wird), auf alten Prinzipien beharrt wird, wenn keine Rückmeldung erfolgt oder Vorhaben nur schleppend anlaufen, wenn Zeitknappheit herrscht, Unternehmen in ihrem Tagesgeschäft versinken bzw. keine Weitsicht und längerfristige Planung zeigen.

#### 3.4.1.3. Untersuchungsschwerpunkt „Zertifizierung“

Wenn zunehmend in offenen, selbstgesteuerten und selbstorganisierten Formen gelernt wird, entsteht ein hohes Maß an Individualisierung. Zugleich könnten Erwartungen, ggf. auch Notwendigkeiten vorhanden sein, die erworbenen Kompetenzen bestätigt zu bekommen bzw. nachweisen zu können und vergleichbar zu machen. Inwiefern entsprechende Tendenzen vorhanden sind, sollen in dem genannten Untersuchungsschwerpunkt geprüft werden. (Da dieser nicht ohne weiteres dem Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ [G] oder der Querschnittsdimension „Rahmenbedingungen“ [4] zugerechnet werden kann, sondern unter konzeptionellen und bildungspolitischen Aspekten gleichsam diagonal zu allen anderen Fragestellungen verläuft, erfolgt hier keine Kennzeichnung auf einen spezifischen Bereich oder Schnittpunkt der Matrix, wie sie im Kp. 2 eingeführt worden ist.)

Mit der *Frage nach praktizierten oder möglichen Formen von Zertifizierung von Lernergebnissen* und dem zugrunde liegenden Bedarf beschäftigen sich bis her nur sehr wenige Projekte. Ein Projekt strebt die Zertifizierung sozialer Kompetenzen bereits für die schulische Bildung mit Hilfe eines „Lernpasses“ an: Die Kompetenz-Diagnostik soll durch mehrere Verfahren abschlussunabhängig erfolgen (P15). In einem anderen Projekt gibt es Überlegungen zum Thema „Zertifizierung“ bereits im Projektantrag. Im Rahmen einer Fragebogenerhebung wünschten sich drei Viertel der Befragten zumindest einen „Schein“ für die Teilnahme an selbstgesteuerten Lerneinheiten und für die Dozententätigkeit, der als

Nachweis der Personalakte beigelegt werden und sich möglicherweise positiv auf die Karriere auswirken kann.

In einem weiteren Projekt wird es als Ziel des Programms formuliert, eine Empfehlung zu erarbeiten, wie man außerschulisch erworbene Kenntnisse im schulischen Kontext zertifiziert. Wichtig ist dabei die Bewertung aller erbrachten Lernleistungen, da dies die Reflexion über stattgefundene Lernleistungen erhöht (P18). Der Projektleiter eines weiteren Projektes denkt an die Einführung eines Berufswahlpasses zur Zertifizierung, der offiziell und versetzungsrelevant gestaltet werden soll, damit lebenslanges Lernen nicht nur mit neuen Kompetenzen ausstattet, sondern auch - vor allem außerschulisch - anerkannt wird (P7/17). In wieder anderen Projekten wird eine Zertifizierung der Leistungen der Mitarbeiter (P9) oder extern ein Institut für Zertifizierung geplant (während man intern diesem Gedanken eher skeptisch gegenüber steht, aber es gibt die Idee der Zertifizierung mit verschiedenen Schwerpunkten [P23]). Außerdem werden Vorhaben anderer Einrichtungen z.B. zur Zertifizierung informellen Lernens (P15) genannt. Allerdings erscheint bei einigen Projektmitarbeitern das Interesse an Zertifikaten eher gering ausgeprägt zu sein (P10) oder es findet sich (noch) keine Beschäftigung mit diesem Thema (P20).

#### 3.4.1.4. Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ (Querschnittsdimension 4)

Die Frage nach Rahmenbedingungen wird z. T. explizit beantwortet, z. T. finden sich Aussagen und Prozesse, die auf die Bedeutung und Wirkung von Rahmenbedingungen zurück schließen lassen.

##### 3.4.1.4.1. Zur generellen Bedeutung von Rahmenbedingungen

Als *externe Strukturvorgaben und Regelwerke*, die im Sinne genereller Rahmenbedingungen für den Arbeitsablauf der Modellprojekte verbindlich sind, werden genannt:

- die Förderrichtlinien der Landeszentrale für politische Bildung des jeweiligen Bundeslandes,
- das Kultusministerium,
- das DIE als Träger,
- das Bundesministerium für Bildung und Forschung,
- die Zweckbindung laut Zuwendungsbescheid,
- der „öffentlich rechtliche Zuwendungsvertrag für Programme und Modelle im Bildungsbereich“ zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Land Rheinland-Pfalz,
- die Regeln für die Netzwerkarbeit, und
- konzeptionelle Vorgaben, z.B. der Projektantrag.

Die *Finanzierung des Modellprojektes* und die *Förderrichtlinien der BLK* werden von den Projektmitarbeitern kritisch beurteilt. Hinsichtlich der Erfahrungen mit der Beantragung und Bewilligung von Finanzmitteln gibt es unterschiedliche Aussagen. So gab es in einem Projekt bisher keine Probleme, und in einem anderen ist bezüglich der Förderrichtlinien noch keine Aussage möglich, da die gesamte Finanzierung über das Projekt als geschlossene Einheit läuft (P10). In einem weiteren Projekt sind 2002 Nachverhandlungen über die finanzielle Ausstattung geplant, um die Kosten, die höher sind als



erwartet, zu decken (P17). Kritikpunkte sind außerdem: die Fixierung des Etats, so dass wegen der geringen Flexibilität neue Ideen nicht aufgenommen werden können; fehlende Finanzierung für die interne Evaluation; zähfließende und „bürokratische“ Formen der Weitergabe von Fördermitteln durch den Projektträger; unpünktliche Zahlungen; das Auseinanderklaffen zwischen Finanzierungsplan laut Projektantrag und tatsächlichen Bedarf im Projekt, da sich der Projektalltag anders entwickeln kann; zu geringe Personalmittel; keine Finanzierungsmöglichkeiten von PC-Hardware und wissenschaftlichen Hilfskräften aus Projektmitteln. Schließlich besteht der Eindruck, dass ein Großteil des Geldes für Interessen bundeszentraler Aufgaben vergeben werde (z.B. an die übergreifende wissenschaftliche Begleitung, an das DIE), und es werden Zweifel geäußert, ob das sinnvoll sei (z.B. P15). Außerdem schätzen Mitarbeiter den Verwaltungsaufwand im Zusammenhang mit den Finanzen als sehr hoch ein; durch Verzögerungen in der Bearbeitung bestimmter Finanzanträge sei unklar, wie viel Geld für die Projektarbeit tatsächlich zur Verfügung steht (P12).

#### 3.4.1.4.2. Rahmenbedingungen und Vernetzung (A 4)

Im Blick auf die Frage, welche *Rahmenbedingungen* auf die Projektarbeit *fördern (stabilisierend) bzw. hemmend (beeinträchtigend)* wirken, fällt in Bezug auf *Vernetzung* auf, dass diese in ihrer technischen bzw. medialen Form nach Einschätzung vieler Mitarbeiter einen positiven Einfluss hat. Gemeint sind hier die homepages der Projekte, Online-Foren bzw. projektinterne Internet-Foren, e-mailing und dadurch ermöglichte internationale Vernetzung (z.B. P15, P5), aber auch das Telefon. Veröffentlichungen im Internet werden als Chance gesehen, mehr Transparenz zu schaffen, den eigenen Bildungsbedarf zu identifizieren, Informationen über eigenen Bildungsprozess zu gewinnen und intensiver über Lernprozesse zu reflektieren (P18). Allerdings wurde auch in einem Projekt ein Forum erstellt und von Kooperationspartnern nicht genutzt (P10).

Günstig wirken sich außerdem bestehende Kontakte und die Nutzung informeller Strukturen aus (P5), ferner das Zurückgreifen auf vorhandene Ressourcen (P18) sowie eine gute Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitern (z.B. Projektleiter und Projektkoordinatorin [P12]).

Schließlich erweist sich die Einrichtung einer „Koordinierungsstelle“ als sehr günstig, um zwischen den Kooperationspartnern zu vermitteln und vertrauensbildende Arbeit leisten zu können (P15). Workshops und Tagungen bieten Anlässe, sich zu treffen. Eine Weiterbildungsdatenbank schafft mehr Transparenz über Bildungsträger und deren Angebote in der Region. Als stützende Rahmenbedingung im weitesten Sinne wird Qualitätssicherung verstanden (P15).

#### 3.4.1.4.3. Rahmenbedingungen und neue Lernkultur / innovative Angebote (B 4 / C 4)

Im Zusammenhang mit *Rahmenbedingungen* hat das Hinterfragen bestehender und die Entwicklung neuer Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen besondere Bedeutung. Hierzu ist die Erschließung neuer Lernorte zu rechnen, die in einigen Modellprojekten als weiterer Zielbereich benannt wird. Dahinter stehen verschiedene Aspekte. Ein Projekt möchte neue Lernorte mit dem Nutzen der Einbindung lokaler Ressourcen aus den einzelnen Lernorten erschließen, ein anderes

Teilprojekt meint damit das Lernen in Phasen, d.h. den Wechsel von Lernen im virtuellen und im sozialen Raum oder die bewusste Nutzung alltäglicher Lernorte wie Einkaufspassage oder Apotheke (P10). In diesem Zusammenhang steht auch der Aufbau eines funktionsfähigen offenen Lernnetzwerkes, denn die Verbindung mehrerer Lernorte fördert das wechselseitige Lernen aus Erfahrungen; die Rahmenbedingungen des eigenen Systems werden in Korrespondenz mit anderen Systemen reflektiert und weiterentwickelt.

*Beeinträchtigende Rahmenbedingungen* sehen die Mitarbeiter besonders in mangelnden Ressourcen. Hier werden vor allem unzureichende Räumlichkeiten (die Räume sind z. T. nicht geeignet für Gruppenarbeit [P18]) und Zeitmangel bzw. zeitliche Überlastung der Mitarbeiter durch Projektarbeit (z.B. P7) und Personalmangel genannt. Erwähnt wird auch mangelnde technische Ausstattung des Projektes: Da es keine Investitionsmittel gibt, werden die benötigten Gerätschaften aus älteren Projekten bezogen (P18).

Die finanzielle Situation wird – wie schon oben erwähnt - kritisiert, so wird z.B. ein direkter Kontakt zu anderen Projekten durch fehlende Mittel für Reisekosten als eingeschränkt erlebt (P5), oder die Mittel, die für Projekte genehmigt wurden, sind zu knapp bemessen und beeinträchtigen die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter (P18). Es sind keine Investitionen möglich, z.B. um eine Selbstlernecke einzurichten oder eine Digitalkamera zu beschaffen, d. h. es gebe Finanzierungsgrenzen gerade bei denjenigen Investitionen, mit deren Hilfe Neues in Gang gesetzt werden soll (P23).

Als Rahmenbedingungen im weiteren Sinne mit störender Wirkung werden Konkurrenz- sowie Behörden denken genannt (z.B. P18).

Das traditionelle, den Lehrenden seitens der Nutzer „zugesprochene“ Rollenverständnis wird als erschwerende Rahmenbedingung für das Umsetzen von Neuem gesehen, da die Lernenden das übliche Verhalten erwarten (P5). Auf einen ähnlichen Kontext von mitwirkenden Erwartungen als spezifische Form von Rahmenbedingungen verweist die Erfahrung „wir sollen etwas tun, aber nichts wirklich ändern, und das Ergebnis soll dabei noch gut aussehen“ (P22). Schließlich wird auch die Abwehr bei eher traditionell ausgerichteten Bildungseinrichtungen gegenüber neuen Lernformen als hinderliche Rahmenbedingung erlebt (z.B. P1).

Als beeinträchtigend empfinden Mitarbeiter außerdem, dass die technischen Voraussetzungen in den Einrichtungen noch auf sehr unterschiedlichem Standard stehen. Als Ziel wird hier die einheitliche Ausstattung gesehen (P10).

#### *3.4.1.4.4 Rahmenbedingungen und Nachfrage nach Bildung (D 4)*

Es wird festgestellt, dass die Förderrichtlinien und die von ihnen vorausgesetzten Lernformen nicht mehr zeitgemäß sind, so dass z.B. für den Ansatz „generationsübergreifendes Lernen“ eine Förderung sehr schwierig ist und verschiedene, nach Lebensalter getrennte Teilnehmerlisten nötig macht (P15). Auch die Erschließung neuer Lernorte gerät in Widerspruch zu den Förderkriterien (z.B. P10).

Bestimmte Vorgaben werden in Diskrepanz zu neuen Entwicklungen erfahren, so z.B. die Abrechnung auf der Grundlage von Teilnehmerpräsenz und Unterrichtsstunden, was für eine Bildungsaktivität im Netz (Internet) nicht nachvollziehbar ist (z.B. P10, P15).

In Umkehrung solcher Feststellungen werden *Veränderungsnotwendigkeiten* benannt, so z.B. die Entwicklung zeitgemäßer Förderkriterien, um neue Lernansätze zu ermöglichen (P15). Die Auswertung der Projekte sollte zu *Veränderungen der kulturpolitischen Rahmenbedingungen* führen. So müsse es zukünftig neue Möglichkeiten der Abrechnung bzw. Bereitstellung von Mitteln für neue Lernformen geben. In eine ähnliche Richtung geht die Erwartung, dass aus den Ergebnissen des Modellversuchsprogramms neue bildungspolitische Konsequenzen gezogen werden (P15).

#### 3.4.1.4.5. *Rahmenbedingungen und selbstgesteuertes Lernen (EF 4)*

Die Schule im herkömmlichen Sinne wird als erschwerend für das selbstgesteuerte Lernen gesehen (P7), z.B. die Raum- und Zeitorganisation des traditionellen Unterrichts (P18). Es stehen keine ausreichenden Räumlichkeiten zur Verfügung, und im Blick auf die zeitliche Strukturierung des Unterrichts (45-Minuten-Takt) werden neue Formen des Unterrichts für nötig gehalten (P18).

#### 3.4.1.4.6. *Rahmenbedingungen bzgl. Qualitätssicherung und Evaluation (G 4)*

Im Blick auf das Verhältnis zwischen Ergebniserwartung und *Projektorganisation* kritisieren einzelne Projektmitarbeiter, dass es häufiger umfassende Treffen aller Projekte geben sollte, ähnlich der Auftaktveranstaltung im Dezember 2000, und dass mehr Zwischenberichte und Beratung nötig wären (z.B. P23). Als weiteres qualitätsrelevantes Defizit im Blick auf Rahmenbedingungen stellten Mitarbeiter fest, dass sie zu Beginn eine Einführung in Projektmanagement gebraucht hätten. Diese wurde erst gegen Ende des ersten Projektjahres nachgeholt, und nun sei es schwierig, Verbesserungen bzw. neue Verfahrensweisen im Nachhinein „einzubasteln“ (P10).

Zum Zusammenhang zwischen Ergebniserwartung und Arbeitsorganisation wird in einem Fall die Teilung der Projektstelle in zwei halbe Stellen als Herausforderung erlebt: Die Aufgaben- und Arbeitsteilung habe bisher nicht optimal funktioniert, es sei sehr viel zeitverbrauchende Kommunikation nötig. Eine weitere Problemkonstellation sehen Mitarbeiter in der Tatsache, einerseits die Interessen eines Verbandes zu wahren und andererseits als trägerübergreifendes Projekt zu fungieren, in dem alle Träger gleichberechtigt arbeiten, diese aber das Empfinden haben, „für den Verband“ zu arbeiten (P10).

Ein weiterer Wunsch besteht in einer Schwerpunktverlagerung hin zu mehr Öffentlichkeitsarbeit sowie Gestaltung und Initiierung von Informationsaustausch. (Vgl. dazu P15: In diesem spezifischen Fall verwendet die Projektleitung sehr viel Aktivität zugunsten von Impulsen für die einzelnen Themenfelder oder sucht für die Entwicklung verschiedener Konzepte finanzielle Lösungen, z.B. für ein Methodeninstrumentarium bzw. einen methodisch-didaktisch Leitfaden.)

#### 3.4.1.4.7. *Politische Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen*

Einige Modellprojekte wurden gefragt, ob sie einen *Einfluss auf politische Entscheidungen* in der Region für möglich gehalten. Hier gibt es sehr optimistische Stimmen. Es wird von guten Ergebnissen

berichtet, in denen sich der Erfolg der neu entwickelten Lehr- und Lernarrangements zeigt, und dies kann Veränderungen bewirken. Den Projekten werden erhebliche bildungspolitische Einflussmöglichkeiten zugeschrieben, da durch sie bildungspolitische Ziele erprobt und umgesetzt werden können; einerseits beruhen sie auf bildungspolitischen Entscheidungen, andererseits werden ihre Ergebnisse als relevant für die Entscheidungen angesehen (P7, P17). Ein Projekt empfindet die Erwartungen im Land sehr hoch, es gibt Beratungsprozesse und Präsentationen im Ministerium (P12). Ein Projektmitarbeiter erwähnt in diesem Zusammenhang häufige Diskussionen mit einem Partner aus dem öffentlichen Bereich, der meint: „Das hat Zukunft, macht das!“ (P23). Für ein weiteres Modellprojekt ist die Frage nach den Möglichkeiten des Einflusses erst zu einem späteren Zeitpunkt beantwortbar, zunächst müssten Strategien entwickelt werden, wie mit politischen Entscheidungen umgegangen werden kann (P15).

#### 3.4.1.4.8 Wissenschaftliche Begleitung als Rahmenbedingung

Eine *interne (regionale) wissenschaftliche Begleitung* können nicht alle Modellprojekte aufweisen. Es gibt hier keine konkreten Kritikpunkte. In einem Projekt hat sie eine Beratungsfunktion und arbeitet mit Studierenden aktiv im Projekt mit (P10). Derartige Erwartungen richten sich auch an die *externe wissenschaftliche Begleitung*. Vor diesem Hintergrund ist die geäußerte Kritik zu sehen: Die wissenschaftliche Begleitung solle demnach

- eine Metaebene einnehmen,
- Anregungen geben, über den eigenen Prozess zu reflektieren,
- an Veranstaltungen teilnehmen,
- gemeinsam mit den Projektmitarbeitern Meilensteine festlegen und Verbindlichkeit der Zielvereinbarung herstellen,
- die Projekte „vogelperspektivisch“ beobachten,
- Beiträge der einzelnen Projekte transparent machen und
- Anstöße zur Kooperation zwischen den Projekten geben.

Ganz im Sinne von Anleitung erwartet man von der Begleitforschung eine bessere Organisation, mehr Transparenz und bessere Darstellung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen BLK-Projekten, so dass eine Vernetzung untereinander erleichtert wird, außerdem Kommentare, Beratung und Feedback. Man wünscht sich, mehr Informationen von anderen Projekten zu bekommen, um inhaltliche Verbindungen der Projekte zu entdecken bzw. aufzuzeigen. Pragmatisch wird hierzu mehr regionale Nähe vorgeschlagen.

Was die Methodik angeht, so wird z. T. die wissenschaftliche Begleitung mit Hilfe von Aktionsforschung als sinnvoller betrachtet. Zwischenergebnisse sollten kontinuierlich in den Projektverlauf eingespeist werden. Von vornherein sollte ein Plan für die Form der Begleitung festgelegt und transparent gemacht werden. Eine Projektmitarbeiterin würde, wenn die Wahl bestünde, lieber eine Stelle (für interne und externe Evaluation) vor allem institutionell, aber auch personell bevorzugen (P15).

Ein Modellprojekt äußert sich hingegen zufrieden mit der Begleitung; damit seien insbesondere Impulse gemeint und dass „der Finger in die Wunde gelegt wird“. Als positiv wird hier außerdem eingeschätzt, dass die wissenschaftliche Begleitung nicht kontrollierend fungiere und flexibel sei (P23).

#### 3.4.1.4.9 Das BLK-Modellversuchsprogramm als Rahmenbedingung

Abschließend werden im folgenden *Kritikpunkte und positive Einschätzungen* des BLK-Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen aus Sicht der Modellprojekte dargestellt.

Positiv empfinden die Mitarbeiter die umfassenden freien Gestaltungsmöglichkeiten über eine relativ lange Zeit (vier Jahre). Im Zusammenhang mit neuen Technologien wird das Modellversuchsprogramm als sehr relevant eingestuft (P20).

Kritik am BLK-Modellversuchsprogramm wird in mehrfacher Hinsicht formuliert. Sie betrifft

- die zeitlichen wie auch die finanziellen Bedingungen, die als sehr begrenzt bezeichnet werden;
- Unklarheiten hinsichtlich der Evaluation auf BLK-Ebene;
- die Transparenz bezüglich der Kriterien, nach welchen die Projekte ausgewählt wurden und welche Aufgaben der Programmträger hat;
- die Öffentlichkeitsarbeit, die als unbefriedigend bezeichnet wird (für Publikationen in der Fachpresse sollten mehr Möglichkeiten vorgegeben werden, z.B. Foren einrichten);
- in einem Fall auch die inhaltliche Ausrichtung in Bezug auf Benachteiligte: Es bestehe das Risiko, dass diese wieder „abgehängt“ werden, da sie in den Projekten unterrepräsentiert seien.

Ein weiteres Problem wird in den „Wellen“ gesehen, die nachgeschoben wurden. Auf diese Weise stehen die Projekte an verschiedenen Stellen der Entwicklung, die Vergleichbarkeit wird als gering eingeschätzt und dies wiederum als Erschwernis für die Zusammenarbeit gesehen.

Vorgeschlagen wird eine einheitliche Form der Berichtslegung und eine klare Regelung, für wen die (Zwischen-)Berichte geschrieben werden: für das jeweils zuständige Kultusministerium oder die wissenschaftliche Öffentlichkeit.

Als fraglich wird gesehen, welchen Stellenwert die konzeptionellen Vorgaben (Antrag) haben und in welcher Hinsicht solche Vorgaben zu verändern sind (z.B. Zeitplan). Hier bedürfen die Projektleiter einer klaren Anleitung.

Der Austausch zwischen den verschiedenen Projekten des BLK-Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen wird als verbesserungswürdig bezeichnet. Das betrifft vor allem die Weitergabe von Informationen. Hierfür werden e-mails oder eine regelmäßig gepflegte homepage vorgeschlagen.

Im Blick auf das gesamte Modellversuchsprogramm sieht ein Projektleiter bisher keinen roten Faden. Es sei kein Forum geschaffen worden, in dem die einzelnen Projekte kooperativ zusammenarbeiten

können. Der Programmträger solle schnellstmöglichst Kooperationsmöglichkeiten schaffen, denn mit einer zunehmenden Spezialisierung auf das eigene Projekt werde eine projektübergreifende Zusammenarbeit immer schwieriger (P12). Es wird befürchtet, dass es im Rahmen des BLK-Programms vielfach bei Absichtserklärungen bleibt (P18).

Ein zentraler Konflikt wird darin gesehen, dass das Gesamtprogramm innovative Ansätze verfolgt, die Strukturen und Bemessungen sich aber an alten Formen der Bewertung von Lernen orientieren. Ein gemeinsames Verständnis von Begrifflichkeiten bzw. wissenschaftlichen Theorien, z.B. zum selbstgesteuerten Lernen, und die Herangehensweise im Programm sollten von Beginn an definiert sein.

### **3.4.2 Bündelung der Ergebnisse**

#### *3.4.2.0 Zur Gesamteinschätzung*

Auf der Basis der vorangegangenen Beschreibung von Vorhaben, Ansichten, Tätigkeiten und Entwicklungen in den Modellprojekten bezüglich der Themenfelder „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“, „Zertifizierung“ und „Rahmenbedingungen“ werden hier Bündelungen dieser Aussagen vorgenommen.

In ihrer Mehrzahl befanden sich die Projekte während des ersten Untersuchungszeitraumes noch in der Entwicklungsphase. Dies ist angesichts der z. T. neuartigen Ansatzpunkte auch nachvollziehbar, etwa wenn

- Einrichtungen und Initiativen, die bisher noch nie zusammen arbeiteten, sich zu einem neuen Netzwerk finden und dies auch noch mit dem Versuch verbinden, ganz buchstäblich die bisherigen Bildungs-„Räume“ (die Tagungsstätte, den Lehrgangsraum) zu verlassen und mitten unter den Menschen – z.B. in einer Fußgängerzone – Bildungsaktivitäten zu initiieren;
- generationenübergreifende Begegnung als gemeinsame Lernaktivität in Gang gesetzt wird, indem Jüngere für Ältere PC-Wissen aufbereiten und gemeinsam mit diesen erarbeiten;
- Auskunft und vielleicht sogar Beratung in Sachen „Bildung“ und „Lernen“ über den niederschweligen Zugang durch Handy-Anruf ermöglicht werden soll; oder
- ein einrichtungs- und bildungsbereichsübergreifendes System von Qualitätssicherung und –management entwickelt und installiert wird, das sowohl institutionsspezifische Gegebenheiten erfasst als auch Vergleichbarkeit ermöglicht und zugleich die Selbstreflexion und Eigentätigkeit anregt.

Dieser Innovations-Charakter zeichnet alle hier näher untersuchten Teilprojekte im Rahmen des Modellversuchsprogramms aus. Dem entsprechen

- ein hohes Aktivitätsniveau bei den beteiligten Mitarbeitern,

- eine ebenfalls hohe Friktionswahrscheinlichkeit mit umgebenden Rahmenbedingungen, da Neues nicht ohne Reibungen entsteht,
- daraus folgend ein hoher Unterstützungsbedarf, der sich meist in entsprechenden Anforderungen an Wissenschaftliche Begleitung und Projektträgerschaft ausdrückt, wo sich konsequenterweise analoge Prozesse der Aktivität und Friktion spiegeln.

#### 3.4.2.1. „Neue Lernkultur“

Die Entwicklung und Gestaltung von Lernprozessen wird in engem Bezug zu den Bedürfnissen der Menschen und zu Lernanlässen in der Gesellschaft gesehen. Dies führt die klassische Teilnehmerorientierung insofern weiter, als die Projekte des Modellversuchsprogramms durchgängig die Zielsetzung haben, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen zu fördern und die Menschen hierfür mit den Kompetenzen auszustatten. Diese angestrebten Kompetenzen sollen helfen, über die konkrete Einzelsituation hinaus unterschiedliche Lebenslagen und Handlungsfelder zu erschließen und zu gestalten. Die Förderung und Unterstützung von reflexivem Lernen nimmt dabei einen wichtigen Stellenwert ein. Außerdem zeichnet sich ab, dass der Einsatz neuer Medien sich zu einem wichtigen Bestandteil für die Umsetzung selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens entwickelt.

Ein weiteres gemeinsames Ziel der Modellversuchsprojekte liegt darin, bildungsfernen und bildungsbenachteiligten Personen die Teilhabe an lebenslangem Lernen zu ermöglichen. Generationsübergreifende Fragestellungen werden entweder explizit herausgestellt, oder der Austausch zwischen den Generationen findet eher begleitend statt.

Eine Vielfalt neuer Lehr- und Lernformen wird in den Modellprojekten erschlossen. Dabei stehen die Projekte z. T. noch in der Entwicklungsphase. In der Erprobungsphase werden Erfahrungen gesammelt (auch in bezug auf die sie beeinflussenden Rahmenbedingungen), die über die Zukunft dieser neuen Lehr- und Lernformen mitentscheiden. Auch zur Erschließung neuer Lernorte haben einige Modellprojekte bereits klare Vorstellungen. Hier geht der Trend stark in Richtung Nutzung Neuer Medien (virtuelle Lernphasen), Alltagsnähe und Nutzung lokaler Ressourcen.

Bei der Qualifizierung der Lehrenden liegen die Schwerpunkte in der Verstärkung der Selbstreflexion und in der Entwicklung eines neuen Rollenverständnisses, nämlich sich selbst als Lernender zu verstehen und fähig zu werden, Lernprozesse beratend zu begleiten. In diesem Zusammenhang zeichnet sich auch der Trend ab, bestehende Bildungseinrichtungen darin zu unterstützen, sich zu Informations-, Beratungs- und Coachingszentren weiter zu entwickeln.

Für die Projektmitarbeiter bietet das Modellprojekt vielfältige Lernanlässe. In der Bezeichnung der Stellenbesetzung unterscheiden sich die Modellprojekte, oder anders: Es gibt keine einheitliche Stellenbeschreibung zu Aufgaben und Tätigkeiten der jeweiligen Position. Angesichts der Verbindung aus

- *Vielfalt* in der Beschreibung der Einzelfunktionen und
  - *Übereinstimmung* in der ermöglichenden, sichernden und bündelnden Gesamtfunktion
- und aufgrund der z. T. sehr differenziert beschriebenen Zielbestimmungen und –reflexionen (s. o. 3.4.1.2.) kann resümiert werden: *Im Blick auf die Programmdimension „Neue Lernkultur“ sind die Projektkoordinatoren bzw. –mitarbeiter Schlüsselpersonen des BLK-Modellversuchsprogramms sowohl unter operativem Aspekt als auch in strategischer Perspektive. Diese Feststellung gibt der (Mit-)Arbeit in den Einzelprojekten eine über den Tag hinausweisende Bedeutung.*

#### 3.4.2.2. „Qualitätssicherung“

Mit einem ausformulierten, systematisierten Verfahren zur Qualitätssicherung arbeiten explizit wenige Projekte. Allerdings gibt es in mehreren Projekten des Modellversuchsprogramms Einzelelemente zur Qualitätsentwicklung und –sicherung. So sehen alle Projekte die Dokumentation und Evaluation ihrer Arbeit als wichtig und sinnvoll für die Sicherung von Ergebnissen und für die weitere Planung der Projektarbeit an. Hierfür werden verschiedene Methoden angewendet. Damit wird die Annahme bestätigt, die diesem Untersuchungsschwerpunkt zugrunde liegt, dass nämlich die Bildungspraxis

- einerseits vielerlei „alltägliche“ Formen von Qualitätssicherung und –management aufweist (allerdings häufig nicht unter dieser Begrifflichkeit im Bewusstsein und Handeln),
- andererseits aber vielfach eine Lücke besteht im Blick auf Systematisierung und Kontinuität.

#### 3.4.2.3. „Zertifizierung“

Ein Projekt strebt die Zertifizierung sozialer Kompetenzen mit Hilfe eines „Lernpasses“ an. Die Kompetenzdiagnostik soll durch mehrere Verfahren abschlussunabhängig erfolgen. Ein weiteres Ziel ist die Formulierung einer Empfehlung zur Zertifizierung außerschulisch erworbener Kenntnisse im schulischen Kontext. Dem benachbart ist die Idee der Einführung eines Berufswahlpasses zur Zertifizierung. Andererseits ist auch festzustellen, dass gegenüber dem Thema „Zertifizierung“ eher Skepsis bis Zurückhaltung herrscht.

#### 3.4.2.4. „Rahmenbedingungen“

Als besonders förderliche Rahmenbedingung stellt sich die technische Vernetzung heraus. Die Kommunikation wird dadurch erleichtert. Durch Veröffentlichungen im Internet gelingt Transparenz. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, dass alle beteiligten Projekte über den gleichen technischen Standard verfügen. Als positiv auf der projektinternen Gestaltungsebene wird auch das Profil einer „Koordinierungsstelle“ erlebt, da hier die Fäden des Projektes zusammenlaufen und aufgrund der Übersicht und der vertrauensbildenden Arbeit zu den Kooperationspartnern gut vermittelt, organisiert und koordiniert werden kann.



Im Unterschied dazu werden – ebenfalls auf der Gestaltungsebene des Projektes - mangelnde Ressourcen als beeinträchtigend erfahren. Zu diesen zählen Räumlichkeiten, Zeit, Personal sowie die technische Ausstattung. Im Blick auf Finanzen werden besonders häufig fehlende Mittel für Honorare und Reisekosten (je nach Antrag), die zu knappe Bemessung der Mittel überhaupt, der zeitliche Verwaltungsaufwand und die Verzögerungen in der Bearbeitung bestimmter Finanzierungsanträge kritisiert. Hinsichtlich der Beantragung und Bewilligung finanzieller Mittel werden die entsprechenden Vorgänge als zähfließend und zu bürokratisch angesehen. So wird die Umwidmung von Geldern als umständlich und zeitaufwändig beschrieben. Der Finanzierungsplan laut Projektantrag entspreche nicht immer dem tatsächlichen Bedarf im Projekt, da sich der Projektalltag anders entwickelt. Mit diesen Hinweisen wird der Vorschlag verbunden, den Projekten ein gewisses Budget zur flexiblen Nutzung einzuräumen. Insgesamt gesehen, verfolge das Modellversuchsprogramm innovative Ansätze, orientiere sich aber an den Strukturen und Bemessungen alter Formen der Bewertung von Lernen.

Ganz in diesem Sinne werden im Zusammenhang mit externen Rahmenbedingungen bestimmte Förderrichtlinien und die von ihnen (noch) vorausgesetzten Lernformen als nicht mehr zeitgemäß angesehen.

Es scheint Reaktionen traditioneller Bildungseinrichtungen zu geben, die als Abwehr gegenüber neuen Lernformen verstanden werden.

Die Möglichkeiten eines Einflusses auf politische Entscheidungen in der Region sehen einige Projektmitarbeiter sehr optimistisch: Da die Projekte in bildungspolitischen Entscheidungen verankert sind, wird ihnen die Chance der bildungspolitischen Weiterwirkung zugemessen.

Was das Modellversuchsprogramm als externe Rahmenbedingung angeht, so sehen die Mitarbeiter als positive Merkmale die umfassenden freien Gestaltungsmöglichkeiten über eine relativ lange Zeit (4 Jahre). Im Zusammenhang mit neuen Technologien wird das Modellversuchsprogramm als sehr relevant eingestuft. Schwierigkeiten bzw. kritische Reaktionen sind im Zusammenhang mit Unterstützungsbedarf festzustellen, der aufgrund des Experimentcharakters vieler Projekte (s. o. unter „Neue Lernkultur“) durchaus verständlich ist. So wünschen sich Mitarbeiter häufigere Treffen aller Projekte auf Programmebene und mehr Beratung. Da eine interne wissenschaftliche Begleitung nicht überall vorhanden ist, wird dringender Handlungs- und Unterstützungsbedarf angemeldet, denn zum einen wird eine Außensicht, die Anregung zur Dokumentation und Reflexion und eine kontinuierliche Beratung und Betreuung vor Ort als wichtig angesehen, zum anderen findet sich in einzelnen Projekten häufig eine Überlastung der Projektmitarbeiter, da diese versuchen, zusätzliche Aufgaben mit zu übernehmen (wodurch sich aber eine Außensicht nicht ersetzen lässt). Von der externen Begleitforschung wird frühzeitig installierte Transparenz sowie eine bessere Darstellung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen BLK-Projekten gewünscht, dies mit dem Ziel einer besseren gegenseitigen Vernetzung. Weiterhin werden Kommentare, Beratung, Feedback und die Einspeisung von Zwischenergebnissen in den Projektverlauf erwartet. Gegenüber diesen Aussagen

können Anfragen an die Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung (Vorschlag von Aktionsforschung) als eher nachrangig eingestuft werden. Vorgeschlagen wird eine einheitliche Form der Berichtslegung und eine klare Regelung, für wen die (Zwischen-)Berichte geschrieben werden: für das Kultusministerium oder die wissenschaftliche Öffentlichkeit. Verbesserungswünsche gelten der Öffentlichkeitsarbeit, der Weitergabe von Informationen innerhalb des Modellversuchsprogramms und der Förderung von Austausch und Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Projekten.

### 3.4.3. Gestaltungshinweise und Empfehlungen

#### 3.4.3.0. Zum Ansatz

Aus den Bündelungen und Verdichtungen erwachsen Hinweise für Konsequenzen und praktisches Handeln. Diese Anregungen und Empfehlungen beziehen sich zum einen auf den inhaltlichen Erstreckungsbereich der Projekte und auf deren Unterstützung, zum anderen auf das, was sich aus den Zwischenergebnissen im Blick auf übergreifende Zusammenhänge ableiten lässt. Letzteres betrifft auch das Modellversuchsprogramm selbst und dessen Wissenschaftliche Begleitung.

Dass hierbei die Aussagen ihren beschreibenden und interpretierenden Charakter verlassen, liegt in der Natur der Sache. Insofern sind die Überlegungen dieses letzten Abschnittes auf weitere Diskussion angelegt und angewiesen.

#### 3.4.3.1 „Neue Lernkultur“

Die Projekte des Modellversuchsprogramm haben „Neue Lernkultur“ als *Gegenstand* ihrer Arbeit. Zugleich aber erfahren sie zumindest ansatzweise „Neue Lernkultur“ als *Realität*, indem sie und ihre Mitarbeiter in Situationen mit deutlich experimentellem Charakter kommen. Das Modellversuchsprogramm bzw. das einzelne Projekt kann also als vorauslaufende Verwirklichung dessen verstanden werden, was auf der Ebene der Programmziele angestrebt wird. Dieser interessante *Zusammenhang zwischen Programmzielen und Programmrealisierung* legt zweierlei nahe:

- Zum einen sollte im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung durch Längsschnittuntersuchungen die Entwicklung, Ausgestaltung und *nutzerbezogene Wirkung* ausgewählter Aktivitäten vertieft betrachtet werden (insbesondere: Kompetenzentwicklung für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, Nutzung neuer Lernorte, Nutzung neuer Medien).
- Zum anderen sollten Möglichkeit eröffnet werden, um die damit verbundenen Erfahrungen samt den „Begleiterscheinungen“ einzelner Aktivitäten (z.B. bei einem eher implizit erfolgenden generationenübergreifenden Lernen oder im Blick auf die Aneignung von Problemlösekompetenz bei bildungsfernen oder –benachteiligten Gruppen) bewusster aufnehmen, nutzen und daran

wachsen zu können. Hierfür bietet sich methodisch gesicherter kollegialer Austausch an.<sup>4</sup> Er sollte innerhalb des Modellversuchsprogramms projektübergreifend verstärkt werden.

Um die Qualität der Arbeit und die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter von Beginn an zu fördern, sind von diesen selbst Kompetenzen im Blick auf Projektmanagement und Netzwerkarbeit einzubringen und ggf. im Laufe der Projektarbeit durch Kollegiale Beratung und Coaching zu stützen. Für mehr Transparenz innerhalb des Programms wäre eine eher vergleichbare bis einheitliche Form der Beschreibung und Besetzung von Stellen hilfreich. Die Erfahrungen mit unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen sollten im Zusammenhang mit dem Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ gezielt gesichert werden, um daraus Konsequenzen für künftige Projektarbeit, aber auch für Bildungsarbeit generell abzuleiten.

#### 3.4.3.2 „Qualitätssicherung“

Entsprechend zu der Empfehlung im vorigen Abschnitt legt sich auch hier eine Konsequenz in doppelter Richtung nahe:

- Die explizit vorhandenen Aktivitäten zur Qualitätssicherung (insbesondere die beabsichtigten Evaluationen) sind im Blick auf Methodik, Ergebnis und Ergebnisverwendung vertieft und nach Möglichkeit in Längsschnitten zu untersuchen sowie über das Einzelprojekt hinaus zu sichern.
- Die impliziten Ansätze sind im Sinne einer formativen Evaluation zu spiegeln und mit Ergänzungshinweisen in Richtung Kontinuitätssicherung und Systematisierung zu ergänzen. Hierzu können die spezifischen Kompetenzen, die bei einzelnen Projekten ausgeprägt vorhanden sind, genutzt und im Gesamtrahmen des Modellversuchsprogramms fruchtbar gemacht werden.

So wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass sich die Projekte nicht nur mit Lebenslangem Lernen beschäftigen, sondern ihrerseits ein Raum für Lebenslanges Lernen *sind* und insofern Realität regional und überregional *schaffen*.

#### 3.4.3.3 „Zertifizierung“

Die bisherigen Erhebungen erscheinen für begründete Aussagen zur Perspektiventwicklung und vor allem für Handlungskonsequenzen nicht ausreichend – vor allem deshalb nicht, weil aufgrund der noch vorherrschenden Entwicklungsorientierung in den Projekten die Erhebung in erster Linie bei den Mitarbeitern selbst ansetzte. Es ist zu vermuten, dass sich das Bild durch Einbeziehung von Nutzern differenziert. Auf entsprechende – ggf. auch ergänzende Erhebungen – bei Zielgruppenrepräsentanten ist in der weiteren Ausarbeitung dieses Untersuchungsschwerpunktes zu

---

<sup>4</sup> Dies belegen sog. „Praxisberatungsgruppen“ in der Erwachsenenbildung und Sozialarbeit sowie für viele lehrende und helfende Tätigkeiten auch im ehrenamtlichen Bereich, „Supervisionsgruppen“ bei Beratungstätigkeiten oder „Balint-Gruppen“ für Ärzte und andere helfende Tätigkeiten.

achten. Im übrigen wird es als lohnend angesehen, in Modellprojekten mit entsprechenden Vorlaufaktivitäten und Interessen, Möglichkeiten und Formen der Zertifizierung zu erproben

#### 3.4.3.4 „Rahmenbedingungen“

Die Trendaussagen zum Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ verweisen in mehrere *Richtungen* für weitere Erhebungen sowie für gegenseitige Verständigung und unterstützendes Handeln:

- (1) Im Blick auf die Projekte selbst legen sich vertiefende Untersuchungen im Blick auf Wechselwirkungen mit spezifischen Rahmenbedingungen nahe. Vor allem bedarf die mehrfach benannte hinderliche Auswirkung von Förderrichtlinien und bildungsbezogener Verwaltungsvorschriften einer genaueren Überprüfung. Hierfür werden Einzelfallstudien bei ausgewählten Projekten in unterschiedlichen Bundesländern und unterschiedlichen Bildungsbereichen empfohlen.
- (2) Im Blick auf das Modellversuchsprogramm mit Projektträgerschaft und Wissenschaftlicher Begleitung ist der geäußerte Unterstützungsbedarf operativ zu prüfen und strategisch zum Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung in Beziehung zu setzen. Die bereits im Rahmen der Konzeptentwicklung vermutete Erwartung, dass die Wissenschaftliche Begleitung auch Funktionen der projektbezogenen Anleitung und Praxisberatung übernehme, hat sich aufgrund des Handlungs- und Innovationsdruckes in den Einzelprojekten bestätigt. Auf die entsprechenden Erwartungen kann angesichts der Aufgaben zur Programmevaluation nur begrenzt eingegangen werden. Andererseits können sie nicht völlig zurück gewiesen werden – dies aus berufsethischen Gründen *und* aus Gründen der Feldwirkung: Jede Begegnung, jede Kontaktaufnahme, jede Erhebungsaktivität tangiert das jeweilige Projekt und seine Mitarbeiter in ihrer Tätigkeit, ihrer Reflexion und Artikulation. Für die Wissenschaftliche Begleitung legt es sich deshalb nahe, sich selbst als „Rahmenbedingung in Wechselwirkung“ sowie die eigenen Erhebungsmethoden unter dem Aspekt begleitender Unterstützungswirkung verstärkt zu reflektieren. Eine praktische Konsequenz wird im vermehrten Einsatz der Gruppendiskussion mit Repräsentanten mehrerer Projekte als Erhebungsmethode gesehen, da hier der Aspekt kollegialen Austausches sozusagen „mit geleistet“ wird.
- (3) Die Verknüpfungen des Modellversuchsprogramms mit umfassenderen bildungspolitischen Rahmenbedingungen – u. a. Förderrichtlinien, Haushaltsrecht usw. – sollten möglichst bald in den zuständigen Partnerinstitutionen und Steuerungseinheiten auf Landes- und Bundesebene wahrgenommen werden, um sich dort jetzt schon auf eine weiterführende Verarbeitung entsprechender Erfahrungen und Ergebnisse einzustellen.

Der letztgenannte Hinweis drückt die Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung für die hier bearbeiteten Schwerpunkte aus, wonach die Projekte des Modellversuchsprogramms

- einerseits gerade die Untersuchungsbereiche „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“ und „Rahmenbedingungen“ zum Gegenstand ihrer Bemühungen haben und
- andererseits diese Bereiche selber mehr oder weniger ausgeprägt repräsentieren.

Projektziele und Projektwirklichkeit stehen also in einem sachlich bedingten Bezugsverhältnis, in welchem sowohl gegenseitige Entsprechungen und Bestätigungen als auch wechselseitige Diskrepanzen von Interesse sind. Dies wiederum gibt der Arbeit an den hier behandelten Untersuchungsschwerpunkten, darüber hinaus aber auch den Fragestellungen der Wissenschaftlichen Begleitung insgesamt ihr besonderes Gepräge: Sich mit „Lebenslangem Lernen“ zu beschäftigen und es befördern zu wollen, ist nicht möglich, ohne selber davon betroffen zu sein. Das gilt auch für Institutionen und Strukturen.

### **3.5 Darstellung der Ergebnisse zum Evaluationsschwerpunkt „Organisationsentwicklung“**

#### **Die Evaluationsperspektive**

Auf der Ebene des Gesamtprogramms wird evaluiert, welche Formen von Organisationsentwicklung als Voraussetzung aber auch als Ergebnis einer bewussten Gestaltung von Lernarrangements zu beobachten sind.

Die Beobachtung, Beschreibung und „Ausdeutung“ des mit den jeweiligen Projektzielen einhergehenden Organisationsentwicklungsprozesses aus der Perspektive der beteiligten Projekte steht im Mittelpunkt dieses Evaluationsprogramms. Organisationsentwicklung wird – im Rahmen des hier zugrunde gelegten theoretischen Ansatzes- aber keineswegs verstanden als Veränderung der betriebsförmigen oder administrativen Strukturen von Bildungseinrichtungen allein, sondern betrifft alle Ebenen des pädagogischen Handelns. Besonders aufmerksam betrachtet wird dabei pädagogisches Vernetzungshandeln als professionelle Strategie. Durch die Netzwerkanalyse sollen bisher vorhandene und getrennte Kommunikationsnetzwerke innerhalb und zwischen den Weiterbildungseinrichtungen sowie bildungsübergreifende Netzwerke wahrgenommen, beschrieben und in ihrer Praxisrelevanz hinsichtlich der Ressourcen, Ziele, Möglichkeiten und Begrenzungen bewertet werden.

#### **3.5.1 Referieren der Ergebnisse des ersten Untersuchungszeitraums aus vier Projekten**

Das Referieren der Ergebnisse des ersten Untersuchungszeitraumes erfolgt zunächst in den einzelnen Projektdarstellungen.

Durch die Beschreibung der jeweiligen Entwicklungsprozesse in den einzelnen Projekten ist es möglich, förderliche Rahmenbedingungen und strukturelle Hindernisse in den Bildungseinrichtungen zu erkennen. Hierbei wird ersichtlich, welche Formen von Organisationsentwicklungsprozessen vollzogen werden müssen, wenn sie Selbstlernkompetenzen bei ihren Nutzergruppen methodisch unterstützten sollen.

In dem ersten Evaluationszeitraum wurden somit strukturelle Grenzen ersichtlich. Eine Beschreibung von Organisationsentwicklungsprozessen in Bildungseinrichtungen ist zu diesem Zeitraum noch nicht möglich.

Aus diesem Grund wurde bis zu diesem Zeitpunkt darauf verzichtet, Daten aus den anderen Projekten als denen, die im Untersuchungsschwerpunkt regelmäßig begleitet werden, miteinzubeziehen. Dieses Vorgehen wurde in der Darstellung der konzeptionellen Grundlagen des Evaluationsschwerpunktes bereits begründet (vgl. 2.5.3). Die regelmäßige Begleitung und Beratung der dem Evaluationsschwerpunkt zugeordneten Projekte dient im Sinne der Programmevaluation während der Intensivphase auch dazu, Hypothesen zu Prozessen der notwendigen Organisationsentwicklung (als Voraussetzung und als Konsequenz) im Kontext selbstgesteuerten, lebenslangen Lernens zu entwickeln und im

Rahmen der begleiteten Projekte zu überprüfen, bevor sie in einem zweiten Schritt die Folie abgeben für eine Befragung aller Projekte im Rahmen des Programms. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Organisationsentwicklungsprozesse in den begleiteten Projekten weiter vorangeschritten sind, wird es demzufolge möglich werden, die Daten und Erfahrungen aus den übrigen Projekten des Programms so zu verdichten, dass sie im Rahmen der Hypothesenentwicklung herangezogen und interpretiert werden können.

Die folgenden Beschreibungen, die auf die vier begleiteten Projekte fokussiert sind, resultieren aus den verwendeten Methoden der Datenerhebung:

- Gruppeninterviews, die auf der Basis von Leitfäden vor Ort mit den einzelnen Modellprojekten und ihren Mitarbeitern geführt wurden
- leitfadengestützte Einzelinterviews mit den Mitarbeitern vor Ort
- teilnehmende Beobachtung (Teilnahme der wissenschaftlichen Begleitung an Veranstaltungen und <Treffen der Modellprojekte)
- Inhaltsanalyse der vorhandenen Dokumente zu den einzelnen Projekten
- Beratung und Begleitung der Projekte, vor Ort und am Telefon.

### 3.5.1.1 Projekt 6

„Die Förderung von selbstverantwortlichem Lernen wird im Projekt zum Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Netzwerks, welches Bildungseinrichtungen und Anstellungsträger aus dem Gesundheitsbereich und politische Gremien zusammenführen will. Somit wird pädagogischem Vernetzungshandeln in der Projektarbeit größte Priorität eingeräumt. Hierbei kann der Entwicklungsprozess des Projektes selbst als Organisationsentwicklungsprozess für ein Vernetzungsvorhaben betrachtet werden, wobei die Ausgangsbedingungen und die strukturellen Rahmenbedingungen des Projektträgers, sowie die der zu vernetzenden Bereiche Auswirkungen auf die Ziele und Aktivitäten haben.

Das Vernetzungskonzept soll zur aktiven Gestaltung der Bildungsinhalte und -wege beitragen, zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für LLL und letztendlich zur einer Intensivierung der Weiterbildung durch Standardisierung von Lernprozeduren und –erfolgen führen.

Hierbei wird der Verbesserung der Kooperationsstrukturen größtes Augenmerk geschenkt.

#### **Projektziele:<sup>5</sup>**

- Förderung der Innovation, Stärkung von Beschäftigung im Gesundheitssektor
- Förderung der Motivation zum lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen durch Stärkung der eigenen Lernkompetenz
- Auslotung neuer Ansätze in der Organisationsentwicklung
- Entwicklung und Erprobung von Kooperationsstrukturen zwischen Hochschulen und interessierten Einrichtungen des Gesundheitswesens
- Austausch zwischen Erstausbildern und Einrichtungen des Gesundheitssektors, so dass Lerninhalte, -kontrollen und –erfolge ständig zwischen den Beteiligten abgestimmt werden können

---

<sup>5</sup> S. Power Point-Darstellung

- Entwicklung eines Transferhandbuches, welches anderen interessierten Bildungseinrichtungen und Bundesländern zur Verfügung gestellt werden soll.

### **Ausgangsbedingungen:**

Das Projekt startet mit seiner Arbeit verspätet im Juni 2001.

Neben zwei Projektleitern arbeiten 4 MitarbeiterInnen und zwei studentische Hilfskräfte im Projekt.

Als räumliche Ressourcen stehen 2 Büroräume mit einfacher Ausstattung zu Verfügung. Zur Ausstattung mit Kommunikations- und Informationstechnik gehören 4 Computer, Internetanschluss und Telefon.

Es gibt die Möglichkeit der Nutzung von Räumlichkeiten und technischen Ressourcen der Hochschule. (Rechenzentrum der Hochschule)

Die interne Projektorganisation findet in regelmäßigen Sitzungen für alle MitarbeiterInnen und Projektleiter statt. Die MitarbeiterInnen sind über die jeweiligen Aufgabenbereiche untereinander informiert und können sich gegenseitig vertreten.

Die Treffen dienen der Konzeptentwicklung, Terminplanung und Aufgabenverteilung.

Die erste Phase des Projektes galt vornehmlich dem Aufbau der Netzwerkstrukturen und der gemeinsamen Diskussion über die jeweiligen Interessen, Erwartungen und Beteiligungsmöglichkeiten im Netz.

Die Gewinnung von Netzwerkteilnehmern erforderte in der Anfangsphase eine aktive Öffentlichkeitsarbeit:

- Pressearbeit
- Anschreiben aller regionalen Institutionen im Gesundheitsbereich
- Beteiligung auf der Messe „Perspektiven“ in Magdeburg (7.11.2001)
- Organisation eines Weiterbildungsforums „Lebenslanges Lernen“ (29./30.11 2001)
- Mitteilungen der Ergebnisse aus dem Koordinationsausschuss und den Arbeitsgruppen an die Netzwerkpartner
- Plakate, Flyer
- Publikationen
- Projekt-Homepage
- Sponsorengewinnung

Eine Projektdatenbank wurde angelegt.

Die Teilnahme an der Messe ermöglichte die Außendarstellung des Projektes und erste intensivere Diskussionen mit potentiellen Netzwerkteilnehmern.

Das Forum „Lebenslanges Lernen – Regionale Netzwerke und internationale Kooperationen in der Weiterbildung“ brachte Vertreter aus politischen Gremien, von Hochschulen, Anstellungsträgern und Lernenden zusammen.

Es wurde betont, dass Weiterbildung im Zuge des Lebenslangen Lernens zukünftig einen höheren Stellenwert an Hochschulen einnehmen muss, um auch auf zukünftige Anforderungen besser rea-



gieren zu können. Die Aufgabe der Gesetzgeber besteht darin, Bedingungen zu schaffen, die gewährleisten, die anstehenden Aufgaben zu realisieren.

Kontakte auf der Lernerseite bestanden bisher im Zusammenhang mit dem Studiengang „Angewandte Gesundheitswissenschaften“ mit den Studierenden, die durch ihre beruflichen Kontakte wiederum mit dem Berufsfeld eng zusammenstehen. Die Studierenden im berufsbegleitenden Studium bringen durch ihre Arbeit in den Gesundheitsbereichen Praxisnähe in die Ausbildung hinein.

Durch die Entwicklung einer Lernplattform und geeigneter Simulationslerneinheiten soll den Lernenden Unterstützung gegeben werden, Lernprozesse selbständig zu planen, zu organisieren und zu überprüfen.

Unterstützungsstrukturen realisierten sich darüber hinaus in Hinsicht auf Bezahlungsmodalitäten, z.B. durch Zugeständnisse der Anstellungsträger über finanzielle Unterstützung oder Freistellungen von der Arbeit.

Die ausführende Institution des Projektes ist die Hochschule.

Der Verwaltungsapparat der Hochschule legt hierfür Rahmenbedingungen fest. Die stetige Auseinandersetzung mit den zuständigen Organen und Gremien wird von den MitarbeiterInnen selbst als Organisationsentwicklung erlebt.

Eine enge personale und strukturelle Verbindung besteht zum Bereich Weiterbildung der Hochschule. Für Unterstützungsstrukturen zwischen Weiterbildungseinrichtungen kann die Kooperation der Hochschule mit einer Universität genannt werden. Sie verbindet der gemeinsame Aufbau des Fernstudiums „Gesundheitswissenschaften“. Im Vordergrund der Zusammenarbeit steht hierbei die multimediale Unterstützung der Vernetzung.

In diesem Zusammenhang existiert in der kooperativen Universität bereits eine Lernplattform für Studierende mit interaktiven Modulen. Weiterhin verfügt sie über zwei bestehende Netzwerke.

Als entwicklungsbegleitende Fortbildungsstrukturen sollen Weiterbildungsangebote für Netzwerkteilnehmer entwickelt werden. Zur Diskussion stehen: -Lehrerfortbildung über LLL, -Zukunftswerkstatt Entwicklung des Netzwerkes, -Zukunftswerkstatt Lernplattform.

„Networking“ als professionelle Strategie im Planungshandeln sieht das Projekt nicht nur als zentrale Aufgabe, sondern vollzieht durch die Sammlung der Protokolle und durch die eigenständige Dokumentation des Fortganges des Projektes die eigene Evaluation des Planungshandelns. Diese soll in die Erstellung eines Handbuches fließen, das den Organisationsentwicklungsprozess des Netzwerkes dokumentiert und für andere interessierte Einrichtungen zur Verfügung stehen wird.

In der Dimension einrichtungsinerner Organisationsentwicklung wurden organisatorische Hürden benannt, die in der Anfangsphase als sehr zeitintensiv empfunden wurden (z. B. war am Anfang kein Internetanschluss vorhanden). Als hinderlich wird teilweise die Verwaltung der Hochschule mit ihren für die klassische Lehre entwickelten Strukturen erlebt, die routinemäßigen Umgang mit spezifischen Anforderungen des Projektes vorerst erschwert.

Die Verknüpfung von Lernenden, Anstellungsträgern, Erstausbildern und Bildungsträgern soll zu einer engeren Verbindung von beruflicher Tätigkeit und den einzelnen Lerninhalten führen. Anstellungsträger sollen die Möglichkeit haben, Ausbildungsbedarfe zu benennen, damit die Lerninhalte speziell auf ihre Bedürfnisse angepasst werden können. Das Netzwerk soll deshalb zur Ermöglichung von bildungsübergreifenden Kooperationsstrukturen beitragen (Bündelung von Weiterbildungsangeboten, Ermittlung der jeweiligen Bildungsbedarfe bei Einrichtungen des Gesundheitswesens Erarbeitung und Erprobung innovativer Lehr- und Lernangebote).

Im Fernstudium „Angewandte Gesundheitswissenschaften“ werden bereits Angebote berufsbegleitend umgesetzt, was die Reflexion der Lerninhalte am Arbeitsplatz ermöglicht.

Die Hochschule verfügt bereits über gut funktionierende Kooperationen mit Einrichtungen des Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesens im nationalen und internationalen Rahmen (u.a. Krankenkassen, ärztliche Körperschaften, Verbände, Krankenhäuser, Hochschulen, Fachschulen ). Diese müssen für individuelle Lernwege und Lerninteressen nutzbar gemacht werden, damit alltagsgebundene Lernanlässe im Bildungsangebot schneller integriert werden können.

Das Vorhaben soll durch verschiedene Methoden umgesetzt werden:

- innovative Angebote entwickeln
- Lernorte vernetzen
- Aufbau von Telelearning-Plattformen
- Schaffen von zusätzlichen Lernorten (Interaktions- und Diskussionsforen, Konferenzen, Workshops, Projekte, Praktika etc.)
- Durch multimediale Lernmaterialien (Computer Based Trainings-Einheiten)

In einer Marktanalyse wurden 125 potentielle Netzwerkpartner identifiziert und kontaktiert. Bisher haben ca. 40 Partner ihre Bereitschaft für eine Zusammenarbeit signalisiert.

Mit einem Teil der gewonnenen Partner wurde ein Koordinationsausschuss gebildet, dem Vertreter der Kultusbürokratie, der Krankenkassen, Gewerkschaften, Hochschulen und des Arbeitsamtes angehören.

Im Koordinationsausschuss werden Bedarfe an das Netz und die Qualitätskriterien für Lernangebote diskutiert.

Aus diesem Gremium entstanden vier Arbeitsgruppen mit folgenden Schwerpunkten:

1. Datenbank für Weiterbildungsangebote und andere relevante Netzwerke
2. Optimierung der Lerninhalte und –wege
3. Erstellung austauschbarer Lernmodule
4. Bildungspolitische Aktivitäten

Die MitarbeiterInnen des Projektes verstehen sich als ausführendes Organ des Koordinationsausschusses und der Projektleitung (Internet und Multimedia, Projektorganisation, Netzwerk, Projektdokumentation, ausführliche Protokollführung).

In der Dimension der Angebotsentwicklung werden als hinderliche Aspekte massive EDV-Probleme genannt, die in der Zusammenarbeit mit anderen Netzwerkteilnehmern erwartet werden. Hohe Kosten für Lizenzen werden für den Aufbau von Lernplattformen problematisch, was sicher nur durch gegenseitige Unterstützung und Sponsoren gelöst werden kann.

Das Thema Konkurrenz beschäftigt die Netzwerkteilnehmer. Ängste bestehen zwischen Bildungsbietern aber auch zwischen bestehenden Netzwerken. Befürchtungen werden geäußert, dass zum Beispiel gut funktionierende Arbeitsabläufe / innovative Vorhaben von Anderen übernommen werden könnten, und dies in der Konkurrenz im Ringen um Fördergelder Benachteiligungen mit sich bringt.

Die Bestrebungen für den Aufbau des Netzwerkes gelten neben der Angebotsentwicklung auch bildungsbereichsübergreifenden Aufgaben. Im Koordinationsausschuss werden Erwartungen, Interessen und Befürchtungen an das Netz besprochen. Zur Diskussion standen Fragen zur Gebührenordnung an Hochschulen, zu Zugangsvoraussetzungen für Weiterbildungsstudiengänge, zu Qualitätsproblemen in der Weiterbildung und der Vergabe von Abschlüssen und Zertifikaten. Die bildungspolitische Bedeutung ergibt sich aus der Zusammenarbeit in der trägerübergreifenden Vernetzung, die das Engagement der Gewerkschaften und der ministeriellen Ebene einschließt. Das gemeinsame Vorgehen im Netz hinsichtlich bildungspolitischer Aktivitäten soll einen intensiveren Einfluß auf gesetzliche Veränderungen bewirken, damit Weiterbildung zukünftig lebensnaher und umfassender in Hinsicht auf selbstorganisiertes Lernen gestaltet werden kann.

Andere relevante Netzwerke sollen in das aufzubauende Netzwerk einbezogen werden.

Im regionalen Umkreis existiert z.B. das Projekt „Information und Beratung“, welches für auszubildende Stellen konzipiert ist.

Durch Beratungsleistungen, das TQM-Konzept und neue Ansätze systemischer Organisationsentwicklung bei Einstellungsträgern und Bildungseinrichtungen soll die Umsetzung bzw. die Qualität des Gesamtkonzeptes gesichert werden.

Auf der Ebene einrichtungsübergreifender Strukturbildung werden wiederum die ungenügenden technischen Voraussetzungen als kritisch für die Netzwerkbildung gesehen, auch müssen die Beteiligten darüber hinaus über Kompetenzen verfügen, die zur technischen Realisierung nötig sind. Interessant sind hierfür Überlegungen, inwieweit Informatikstudentinnen in die Kooperation eingebunden werden können.

### 3.5.1.2 Projekt 11

Das Projekt verfolgt das Ziel, älteren bildungsbenachteiligten Jugendliche im Grenzraum Saarland/Lothringen einen besseren Zugang zum und eine höhere Kompetenz beim Erlernen der jeweiligen Nachbarsprache zu vermitteln. Die Beherrschung der Nachbarsprache ist eine entscheidende Bedingung für die Vitalisierung der grenzüberschreitenden Kontaktmöglichkeiten, verbessert aber

auch gerade für diese Jugendlichen die Arbeitsmarktchancen, da der Arbeitsmarkt kontinuierlich auf bilinguale Arbeitskräfte angewiesen ist.

Um die Qualität des Spracherwerbs des Französischen, - das für Jugendliche heutzutage tendenziell von geringerem Interesse ist als Englisch -, zu erhöhen, werden zum einen computergestützte Selbstlernelemente im Unterricht eingesetzt. Diese Gruppe von Jugendlichen soll in einer bildungs-bereichsübergreifenden Kooperation von Schule und Weiterbildung frühzeitig an lebenslange Lernprozesse gewöhnt werden. In einem zweiten Schritt sollen die Jugendlichen in direkten Kontakt mit Jugendlichen der jeweils anderen Region treten. Dies soll erreicht werden durch die (Re)Aktivierung eines Netzwerkes entsprechender Einrichtungen und Institutionen, die sich einordnen in verstärkte bildungspolitische Bemühungen beider Länder, die gegenseitige Sprachkompetenz zu fördern, und dazu auch institutionelle Neugründungen vorzunehmen.

Computergestützte bzw. mit neuen Medien aufbereitete Lernelemente bieten die Chance, dass sie bei Jugendlichen eine besonders hohe Motivation zu Selbstlernprozessen erzeugen, die zum Erwerb von Medienkompetenzen führen können. Jugendliche können auf diese Weise Anschluss gewinnen an ein unentbehrliches Element von Alltag und Bildung. Die Lerninhalte, die mit den neuen Medien aufbereitet werden, sollen sich stärker am Alltag und an alltäglichen Lerninteressen der Jugendlichen orientieren, und Lernanlässe eröffnen, die über schulbezogene Lernwege hinausgehen.

Die Anfangsphase des Projekts war zunächst davon geprägt, die notwendigen institutionellen Kooperationen herzustellen, die organisatorischen und arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen sicherzustellen, und die Selbstpräsentation des Projektes zu erarbeiten in Form eines eigenen Web-Auftritts, [www.lpm.uni-sb.de/sig](http://www.lpm.uni-sb.de/sig), eines Flyers und einer Posterpräsentation. Die organisatorischen Projektstrukturen sehen folgendermaßen aus: Das Projekt wird im wesentlichen durchgeführt von einem Projektmitarbeiter in enger Kooperation mit dem Projektleiter, der Fachbereichsleiter Sprachen an der VHS des Stadtverbandes Saarbrücken ist. Die institutionelle Umgebung und den Arbeitsplatz stellt das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) des Saarlandes. Das Projektvorhaben wird vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes unterstützt und ist dort zwischen der Schul- und der Weiterbildungsabteilung des Ministeriums angesiedelt. Das faktische Lenkungsteam des Projekts besteht aus:

VHS-Direktorin,

VHS-Fachbereichsleiter/Sprachenbereichsleiter,

Vertreter des Ministeriums aus der Weiterbildungsabteilung.

Stand, Perspektiven, Schwierigkeiten und Strategien des Projekts können dort diskutiert werden. Das Lenkungsteam verfügt über breit gestreute Kooperationsbeziehungen und –erfahrungen in der Region und bietet damit schon Möglichkeiten, entsprechende Netzwerke des Projekts mit zu initiieren, zu unterstützen und auszubauen.

Der Beginn der Projektarbeiten verlief nicht ohne Schwierigkeiten. Aufgrund einer offenen „Ausschreibung“ des Ministeriums hatten sich zu einer ersten Informationsveranstaltung eine große Anzahl von interessierten Schulvertretern zusammengefunden, die dabei dringende Unterstützungsbedürfnisse für den Französisch-Unterricht und entsprechende Erwartungen an das Projekt formulierten. Diese hohen

Erwartungen an die Leistungen des Projekts führten dazu, eine übergreifende Internet-Lösung zu avisiieren, die von vielen Schulen genutzt werden könnte und die Schüler an Gesamtschulen und erweiterten Realschulen neugierig machen aber nicht überfordern sollte. Ausgewählt wurde dabei ein Programm, das aufgrund seiner Konzeption und Umsetzung im Bundeswettbewerb [Uni@Schule](#) mit einem Preis ausgezeichnet worden war. Es bildet einen Wettkampf verschiedener Gruppen ab, der sich auf sprachliche Aufgaben bezieht. (Die Gruppen bestehen jeweils aus 2 Mitspielern, die nicht nebeneinander sitzen sondern über den Computer miteinander kommunizieren. Dies schien im Hinblick auf die Projektziele von besonderem Interesse, da damit auch die Bildung grenzüberschreitender Teams ermöglicht würde, die sich jeweils in der Sprache des „anderen“ verständigen sollten). Die in der Mehrzahl technisch begrenzten Möglichkeiten der Schulen machten eine Verwendung dieses Programms aber unmöglich - das erwies sich nach einer Zeit, in der versucht wurde, die technischen Probleme im Projekt zu lösen.

Die im Projektzusammenhang in dieser Phase mit Lehrern geführten Gespräche haben überdies deutlich gemacht, dass sich die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen in ihrem schulischen Niveau weit unter dem vom Projekt antizipierten Niveau befindet. Diese Gründe zusammengekommen, führten zu einer Veränderung des Projektvorgehens. Das Projekt konzentriert sich seit dem Sommer 2001 auf die Arbeit mit einzelnen Schulen, zwei deutsche Schulen und ihre französischen Partnerschulen sollen zur Kooperation gewonnen werden. Zum jetzigen Zeitpunkt scheint die Anbahnung dieser Kooperationen aus dem Umkreis der interessierten Einrichtungen, die über die technischen Voraussetzungen verfügen, eine Partnerschule in Lothringen haben, Kurse mit bildungsbenachteiligten Schülern durchführen und - das wichtigste Kriterium –entsprechend interessierte und motivierte Lehrer haben, gelungen zu sein.

In dieser intensiveren Kooperation mit den Schulen zur gemeinsamen Erarbeitung von Selbstlernprojekten in medialer Form werden Erfahrungen gesammelt und ausgewertet, wie die wünschenswerten Didaktisierungen gestaltet sein sollten ( Niveau, Inhalt, Form), in welcher Weise Jugendliche damit umgehen, wie und inwieweit damit Lernprozesse angeregt werden, die einen höheren Anteil selbstorganisierten Lernens beinhalten, und wie solche Elemente in den schulischen Rahmenbedingungen sinnvoll eingesetzt werden können. Vorab wurde, um den Schulen und Lehrern die technischen und didaktischen Möglichkeiten des Medieneinsatzes demonstrieren zu können, eine erste CD-Rom produziert, die sich inhaltlich auf die Region bezog (und konkrete *links* zu real existierenden Einrichtungen in Lothringen enthielt), ein altersgemäßes und alltagsbezogenes Thema behandelte (eine deutsch - französische Liebesgeschichte) und breit gestreut wurde.

### Ergebnisse

In zwei saarländischen Gesamtschulen (den Gesamtschulen in Gersheim und Bexbach) hat die Projektarbeit intensiv begonnen. Mit den Fachlehrern für Französisch und den Schülern werden Medienprodukte erstellt, die sich auf die Nachbarsprache beziehen und alltagsnahe und die Zielgruppe interessierende Lernanlässe bieten. In Gersheim handelt es sich um eine browserfähige Darstellung der Schule und ihrer Umgebung mit dem Kulturpark Bliesbruck-Reinheim. In Bexbach wird ein Videoclip über ein von den Schülern einstudiertes frankophones Musikstück produziert, der später auf einer

CD um weitere Informationen ergänzt werden soll. In Gersheim wurde bereits eine komplette Projektwoche durchgeführt während in Bexbach eine Fördergruppe regelmäßig begleitet wird. In den lothringischen Partnerschulen sind bereits ähnliche Medienprojekte begonnen worden u.a. wird in Spichern ein Porträt der ehemaligen Schülerin Patricia Kaas vorbereitet.

Das Projekt versucht, die Konzeption und den Stand der Arbeit regelmäßig öffentlich darzustellen und eine systematische Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben:

Artikel im Online-Journal „Lerncafe“, herausgegeben vom Zentrum für allgemeine wiss. Weiterbildung Universität Ulm

Projektvorstellung auf der KBE- Fachtagung Vernetzung auf allen Ebenen

Projektvorstellung auf der Tagung „Wie man mit Sprachen zu grenzenlosen Regionen kommt...“

Projektvorstellung auf der Fachtagung Neue Herausforderungen an die Weiterbildung

Darstellung im Rahmen des Euro-info-Busses,

Darstellung auf der Jubiläumsveranstaltung des Sprachenrats Saar.

Fernsehbeitrag im deutschen und französischen Regionalfernsehen über das Projekt..

..

Ein Fachkongress zur Thematik „Sprachenlernen mit neuen Medien“, dessen Ergebnisse publiziert werden, wurde bereits im Oktober 2001 durchgeführt. Fachtagungen zu verwandten Themen sollen folgen, die sich an eine interessierte Öffentlichkeit der Lehrenden wenden, so werden Fortbildung und Netzwerkbildung miteinander verbunden. Die zur Zeit laufenden Arbeiten zur gemeinsamen Entwicklung und Erprobung von „Medienprodukten“ sollen bis zum Sommer fortgesetzt werden. Danach findet eine erste Phase der intensivierten Netzwerkarbeit statt, in der das Netz der beteiligten Schulen ausgeweitet wird und bestehende Netzwerke (re)aktiviert werden sollen.

Im Zentrum der Projektarbeit steht die Fragestellung, wie und inwieweit der Einsatz von Selbstlern-elementen mit neuen Medien den Lehr- und Lernprozess in Richtung auf höhere Motivation, mehr Eigenaktivitäten, größere Selbstlernkompetenzen der Lernenden und dementsprechend anders akzentuierte Dimensionen des Lehrendenhandelns verändert. Unter dem Aspekt der notwendigen Förderung bildungsbenachteiligter Jugendlicher erhält deren Integration in Prozesse, die lebenslanges Lernen vorbereiten, besondere Bedeutung. Ein drittes Kernelement bilden schließlich grenzüberschreitende Netzwerke, die für das Sprachenlernen und eine zukünftige erhöhte Sprachkompetenz genutzt werden können. Hier wird vom Projekt auch die Chance gesehen, Erfahrungen für den Transfer in andere Regionen oder andere Lehr- und Lernzusammenhänge zu nutzen. Diese Elemente des Projekthandelns umreißen auch die Dimensionen, die bei der Evaluation der Projektziele eine Rolle spielen werden, die – beim bisherigen Stand der Überlegungen - wohl im wesentlichen als interne Evaluation angelegt sein wird.

### 3.5.1.3 Projekte 8 + 16

Angebote und Infrastruktur für selbstgesteuertes Lernen sollen durch die Entwicklung und Integration neuer, flexibler, offener Lehr und Lernformen initiiert werden.

Der Einsatz neuer Lehr- und Lernformen kann nur mit der Entwicklung geeigneter Rahmenbedingungen in Weiterbildungseinrichtungen einhergehen, was im Modellvorhaben durch eine begleitende Organisationsentwicklung Unterstützung finden soll. Mit dem Vorhaben soll dokumentiert werden, welche Strukturen zur Unterstützung lebenslangen Lernens erforderlich und welche Rückwirkungen auf Institutionen der Weiterbildung zu erwarten sind.<sup>6</sup>

Die Projekte stehen für ein gemeinsames Modellprojekt in verschiedenen Regionen. Eine Koordinierungsgruppe klärt die Fragen der Kooperation der Länder als Projektträger auf Verwaltungsebene. Ein Sachbeirat ist für die fachliche Beratung zuständig. Die Projekte verfügen über eine gemeinsame Geschäftsstelle. Zu den beteiligten Einrichtungen gehören Volkshochschulen, eine Jugendkunstschule, eine Gesamtschule, eine Freizeiteinrichtung und eine Gesellschaft für Förderung der Erwachsenenbildung.

An den einzelnen Standorten wurden Entwicklungsgruppen ins Leben gerufen, in denen einrichtungs- und bereichsübergreifend gearbeitet wird. (Bsp. der Zusammensetzung einer Entwicklungsgruppe Leiter einer KVHS, Regionalstellenleiter einer VHS, KursleiterInnen für Englisch, Französisch, Spanisch, Leiter der Informationsstelle für berufliche Weiterbildung) Im Rahmen der Entwicklungsgruppen erfolgen die Ausarbeitung der Konzepte und die Vorbereitung neuer Kursangebote.

Weitere Unterstützungsstrukturen zwischen den Einrichtungen werden sichtbar. So gibt es Möglichkeiten, dass Teilnehmer von Fremdsprachenkursen Computerräume einer anderen VHS nutzen können, kursunabhängige, überregionale Prüfungsvorbereitungen angeboten werden oder erarbeitete Kursmodule von anderen Einrichtungen genutzt werden können.

Die sich ändernden Anforderungen für MitarbeiterInnen der Weiterbildungseinrichtungen im Laufe der Umsetzung neuer Lehr- und Lernformen rufen nicht selten Unsicherheiten und Ängste hervor. Workshops sollen als entwicklungsbegleitende Fortbildungen dem entgegenwirken. Sie ermöglichen, dass Lehrkräfte neue Lehrformen kennenlernen und untereinander ins Gespräch kommen. Im ersten Abschnitt wurden Veranstaltungen zu folgenden Themen angeboten:

Einführung in selbstorganisiertes Lernen

- Selbstgesteuertes Lernen im Projekt
- Öffentlichkeitsarbeit
- Fremdsprachenangebote

Weitere Fortbildungen u.a. zu den Themen „Moderationstraining“ und „Lernprozesse in der Theaterarbeit“ sind in Vorbereitung.

Im Modellprojekt werden erste Ansätze von selbstorganisiertem Lernen vorerst über neue Angebote im Bereich Fremdsprachenerwerb und politische Bildung erprobt. Die Kurse, die sich auf den Fremdsprachenerwerb beziehen, bieten den TeilnehmerInnen Präsenzphasen und Onlinephasen und verzahnen somit selbstorganisiertes Lernen mit herkömmlichen Angeboten. Die Onlinephasen ermög-

---

<sup>6</sup> Vgl. Projektantrag

lichen ihnen individuelle Kontakte durch Email, Chatroom und Webseitenbesuche. Diese Kurse bieten somit den TeilnehmerInnen individualisierte Lernwege, wobei sie Lernorte, Umfang und Intensität ihres Lernengagements selber bestimmen können. In den Bereich politische Bildung fällt ein Projekt, welches mit Mitteln des Theaters junge Erwachsenen befähigen will, sich in aktuellen politischen Problemen zu positionieren. Den TeilnehmerInnen werden Räume zur Verfügung gestellt und Gelegenheiten ermöglicht, in denen sie ihre Ideen und Vorhaben eigenverantwortlich realisieren können. Da diese Vorhaben nicht mit herkömmlichen Lernmethoden und in festgeschriebenen Kursstrukturen realisiert werden können, sondern ein nicht in Strukturen festgelegtes und offenes Arbeiten erfordern, welches natürlich auch Erwartungen und Ziele offen läßt, ist ein Umdenken nötig. Einrichtungen müssen neue Strukturen entwickeln, die ein flexibles Reagieren auf Bedarfe und Hilfen ermöglichen.

Durch Kooperationsstrukturen zwischen Einrichtungen der VHS, der Jugendarbeit und Schulen kann auf die Nutzergruppen zugegangen werden, sollen informelle Lernbewegungen und alltagsgebundene Lernanlässe verknüpft und bereichsübergreifende Ressourcen zusammengeführt werden. Die Strukturen im Modellprojekt ermöglichen regionale und überregionale Kooperationsbeziehungen und Kooperationen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Bereichen wie z.B. dem Kulturbereich und der Jugendarbeit.

Durch die Zusammenarbeit von VertreterInnen der politischen Gremien und MitarbeiterInnen der Weiterbildungseinrichtungen können einrichtungsübergreifende Anforderungen und Aufgaben, die im Zusammenhang mit selbstorganisiertem Lernen entstehen, diskutiert werden. Hierzu zählen die Implementierung neuer Strukturen der Weiterbildungsangebote, welche ihre Grenzen auch durch bestehende Honorarordnungen und Entgeltordnungen erfahren.

### **3.5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse**

#### *3.5.2.1 Projekt 6*

Die erste Phase im Projekt galt der Konstituierung des Netzwerkes. Über ein sich gestaltendes Informationsmanagement wurden die Intentionen für LLL und die damit einhergehenden Projektziele und Vorhaben öffentlich gemacht und wichtige Netzwerkpartner für eine Zusammenarbeit gewonnen.

Der sich formierende Koordinationsausschuss bildet eine organisatorische Ebene, in dem die Vertreter verschiedener Bereiche zusammenkommen und sich über Interessen und Bedarfe austauschen. Es wurde somit ein Gremium geschaffen, welches bildungsimmanente Aufgaben im Spannungsverhältnis zwischen Weiterbildungspraxis und landespolitischen Dimensionen verbindet und Querverbindungen von Bildungsanbietern, Anstellungsträgern und anderen Netzwerken ermöglichen soll.

Als Ausgangsvoraussetzung bringen die Projektteilnehmer ihre konkret gewonnenen Erfahrungen zu den Themen selbstorganisiertes Lernen und LLL mit. Es stellt sich heraus, dass es vorerst zur Konsensbildung über gegenseitige Ansprüche und Ziele im Netz kommen muß. Durch die Bildung von Arbeitsgruppen wurden die komplexen Themen in einzelne Bereiche unterteilt. Dies ermöglicht, daß sich die Mitwirkenden gemäß ihren Erfahrungen und Intentionen an der Weiterentwicklung der Vorhaben beteiligen können.



Die nächste Phase wird davon geprägt sein, dass die Vertreter der Arbeitsgruppen Strategien für ressourcenübergreifende und interdisziplinäre Zusammenarbeit entwickeln und umsetzen. Es gilt hiermit die Projektintentionen von theoretischen Zielvorstellungen in praktische Handlungen umzusetzen. Hierbei wird sich zeigen, ob es gelingt alltagsgebundene Lernanlässe durch die Verbindung der Anstellungs- und Bildungsträger in Lernarrangements besser zu integrieren und wie Unterstützungsstrukturen auf Gegenseitigkeit wirksam werden. Das bedeutet, dass die jeweiligen Institutionen aus gewohnten und formalen Arbeitszusammenhängen heraustreten müssen, um die Vorstellungen sukzessiv in selbstorganisierten Prozessen umsetzen zu können. Das wird nur gelingen, wenn traditionelle Denkmuster und Abgrenzungen überwunden werden, Ängste vor Konkurrenz abgebaut und in Teilprojekten Erfahrungen gesammelt werden können, die verdeutlichen, daß Vernetzung Entwicklung ermöglicht. Jeder muß genau definieren können, was er im und durch das Netz erreichen will und mit wem es sinnvoll ist zu kooperieren. Hierfür ist Engagement im Beschreiten neuer Wege gefragt.

### *3.5.2.2 Projekt 11*

Im Zentrum der Evaluationsperspektive auf Programmebene steht die Fragestellung, in welcher Weise Prozesse der Organisationsentwicklung in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen stattfinden bzw. notwendig sind, die Selbstlernkompetenzen bei ihren Nutzern fördern wollen.

Im Kontext dieses Projekts ist ein zentrales Element die Kooperation zwischen Weiterbildung und Schule. Diese Form des bildungsbereichsübergreifenden Vorgehens kommt bisher eher selten vor und es zeigen sich spezifische Problemdimensionen. Nicht nur der Grad der Institutionalisierung von Schule und Weiterbildungsorganisation ist höchst unterschiedlich, auch die entsprechenden Institutionskulturen unterscheiden sich wesentlich, was zu Schwierigkeiten im Aufbau gemeinsamer Kooperationsstrukturen im Sinne gemeinsamer Planungen, eines ähnlichen Selbstverständnisses und der Entwicklung übereinstimmender Vorstellungen über gelingende Lehr- Lernprozesse und auf sie hinarbeitender Lernarrangements führen kann.

Im Verhältnis beider Bildungsinstitutionen drückt sich dieser Institutionalisierungsunterschied in der Regel so aus, dass Strukturen und Rahmenbedingungen von Schule als invariabel gelten, Weiterbildungsinstitutionen dagegen ein relativ flexibler Umgang mit ihren Rahmenbedingungen zugetraut wird. Dementsprechend gestaffelt ist auch der in Kooperationen eingebrachte institutionelle Einfluss.

Diese gegenseitige Wahrnehmung der beteiligten Institutionen, die auch in diesem Projektzusammenhang feststellbar ist, ist in Richtung eines „lernenden Umgangs“ mit sowohl den fördernden als auch den hinderlichen Bedingungen neuer Lernarrangements zu öffnen. Dabei scheint in der ersten Phase des Projekts der Eindruck vorherrschend gewesen zu sein, dass das Projekt eine „reine Dienstleistungsfunktion“ für den schulischen Französischunterricht erfüllen sollte, d.h. die schulischen Defizite durch neue Produkte beheben könnte. Die Veränderung der Projektstrategie von der extensiven zur intensiven Kooperation mit Schulen eröffnete die Chance, die Ressourcen und Kompetenzen der

Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule in der Konzeption von adressatengerechten, alltagsbezogenen Lernelementen in medialer Form für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in besserer Form zu nutzen. Die Veränderung der Projektstrategie ist also als lernender Umgang mit einer zu Beginn herrschenden Überforderungssituation des Projekts zu interpretieren.

Zur Zeit werden alltagsnahe und lebensweltorientierte Lernanlässe aufgegriffen und bearbeitet, weiterbildungsspezifische didaktische Planungs- und Umsetzungsstrategien werden in einem schulischen Kontext angewendet. Hierin liegt allerdings auch eine mögliche Beschränkung: eine reine Applikation erwachsenenpädagogischer Kompetenz in den schulischen Kontext wird nicht ohne weiteres eine nachhaltige Veränderung der Lernarrangements erreichen. Im Kontext schulischen Lernens wäre ebenso zu untersuchen, welche Rahmenbedingungen veränderbar, welche förderlich oder hinderlich sind. Dauerhafte Kooperationen brauchen eine gemeinsame Zielperspektive.

Eine der jetzt bereits erkennbaren Schlüsselprobleme dieses Projekts im Hinblick auf die Programmziele wird darin liegen, ob es gelingt, in der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation zwischen Weiterbildungsprojekt und Schulen Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die im Interesse der Herstellung förderlicher Rahmenbedingungen für die gewünschten Lernarrangements wirken.

Im Zentrum der eigenen Selbstwahrnehmung und Selbstbeschreibung des Projekts steht zur Zeit die Veränderung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Profilfragebogen II), verbunden mit dem Aufgreifen und Umformen alltagsnaher Lernanlässe zu medialen Selbstlernelementen.

Die Vernetzungsaktivitäten werden als zeitlich nachgelagerte definiert und auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Die Aufmerksamkeit richtet sich (noch) nicht darauf, pädagogische Vernetzungsstrategien auf den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsebenen anzuwenden bzw. als Möglichkeit wahrzunehmen. Netzwerke und Vernetzung werden (noch) tendenziell als etwas dem Projekt „Äußerliches“ wahrgenommen, damit werden Dimensionen möglicher Kooperationen begrenzt. Die Projektarbeit wird als bilateral strukturierte Kooperation zwischen Schule und Projekt/Weiterbildungseinrichtung wahrgenommen, die Kooperation der beteiligten Schulen untereinander im Sinne eines Netzwerkes spielt weniger eine Rolle. Die zu Beginn des Projekts vorhandene doppelte Vernetzungsperspektive - technologisch basierte Vernetzung über das Internet, Aktivierung und Nutzung des Netzes grenznaher Institutionen und Einrichtungen im Sinne sozialer Vernetzungsstrategien – hat sich zur Zeit reduziert auf die zeitlich nachgelagerte Re-Aktivierung von Netzwerken des Sprachenlernens. Die Möglichkeiten des pädagogischen Vernetzungshandelns, des networking, auf den unterschiedlichen Handlungsebenen, die zur Zeit in der Erwachsenenbildung und in der gesellschaftswissenschaftlichen Diskussion breite Aufmerksamkeit erhalten, werden zur Zeit in der Projektarbeit eher als nachrangig behandelt bzw. in eine wenn-dann Beziehung eingebunden gesehen. Allerdings bieten die Kooperationserfahrungen der Volkshochschule und an sie angebundene, grenzüberschreitende Netze von Sprachinstitutionen durchaus Chancen, wenn „networking“ als rele-

vante Dimension des Projekthandelns definiert wird, und in diesem Bezugssystem neben den formellen auch die informellen Lerngelegenheiten höhere Bedeutung erlangen.

### 3.5.2.3 Projekt 8 + 16

In der ersten Projektphase wurden neue Angebotsformen entwickelt und umgesetzt, die im kommenden VHS -Semester in unterschiedlichen Variationen fortgesetzt werden. Das Projekt hat Diskussionen in Gang gesetzt und Anstöße für Veränderungen im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen gegeben.

Benannte Schwierigkeiten lagen vorerst in der Teilnehmergeinnung. Obwohl heute selbstorganisiertes Lernen lebensbegleitend auf allen Ebenen gefordert wird, bedarf es der Motivation von Lernenden, dies auch in institutionellen Bereichen selbstverständlich zu praktizieren. Die Strukturen der VHS und ihre Angebote haben bisher einen speziellen Teilnehmerkreis angesprochen, dessen Erwartungen sich eher auf die althergebrachten Angebote beziehen. Werden neue Lehr- und Lernformen praktiziert, muß das durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit begleitet werden. Das schließt die Kooperation mit anderen Einrichtungen und ein Zugehen auf neue Nutzergruppen ein. Ängste und Unsicherheiten auf Seiten der Lehrenden müssen zukünftig verstärkt durch Fortbildungen abgebaut werden.

Veränderungen seitens der organisatorischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes Lernen sind notwendig:

Zum Beispiel müssen die technischen Grundvoraussetzungen für Onlinekurse in allen Einrichtungen geschaffen werden. Diese sind hauptsächlich in ländlichen Regionen nicht immer gegeben.

KursleiterInnen, die mit neuen Methoden arbeiten, berichten von einem erhöhten Aufwand bei der Einrichtung der technischen Voraussetzungen und steigenden Arbeitszeiten bei der individuellen Betreuung der TeilnehmerInnen. Widersprüche zwischen bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen und neuen Erfordernissen, die durch die Praxis mit selbstorganisierten Lernmethoden ausgelöst werden, müssen gelöst werden. Das reicht von Veränderungen in der Honorarordnung bis hin zum Aufbau von Unterstützungsstrukturen, da Investitionen teilweise nur einrichtungsübergreifend möglich sind.

### 3.5.3 Rückbezug zu den Fragestellungen des Evaluationsbereichs Organisationsentwicklung

Für die Ebenen des pädagogischen Handelns verfolgen wir Veränderungsanforderungen für Organisationsentwicklung, sichtbar vor allem in der Art ihrer Vernetzung.

Hierbei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Wo werden die institutionellen Rahmenbedingungen in den Modellprojekten als förderlich für selbstverantwortliches Lernen wahrgenommen?
- Wo lassen sich aus der Sicht der Akteure an konkreten Fällen strukturelle Hindernisse beschreiben?
- Wo werden Veränderungen der Rahmenbedingungen als notwendig erachtet, in welcher Weise angestrebt und mit welchen Effekten betrieben?

Im Folgenden soll noch mal ein Rückbezug auf die übergreifenden Fragestellungen der Evaluation<sup>7</sup> hergestellt werden.

Leitfragen	Entwicklungen/Veränderungen in Bezug zum lebenslangen Lernen								
					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zur Kategorie „selbstgesteuertes Lernen“				
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung/Probleme/Hindernisse / Grenzen
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Nutzer	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1
Pädagogischer Dienstleister	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2
Lernorganisation	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3
Rahmenbedingungen	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4

Abbildung 3.5.1: Evaluationsraster Prof. Schäffter zum Schwerpunkt „Organisationsentwicklung“

### 3.5.3.1 Vernetzung (A2, A3, A4)

Die Vernetzungsaktivitäten sollen in erster Linie der Förderung von selbstorganisiertem Lernen, der Integration von alltags und situationspezifischen Lernanlässen und dem Aufbau von Unterstützungsstrukturen dienen. Die Akteure in den Projekten wenden sich an Lernende, Lehrende, Bildungsinstitutionen, Betriebe, Einrichtungen im Freizeitbereich und politische Gremien.

Die Vernetzungsaktivitäten werden durch das Vorhandensein eigens dafür geschaffener Strukturen in den Projekten unterstützt. Projektmitarbeiter haben zeitliche Kapazitäten, die für Öffentlichkeitsarbeit, Kontaktaufbau, Organisation von Fortbildungen und Evaluation eingesetzt werden. Diese Aufgaben können z. Zt. von den einzelnen Institutionen kaum so gezielt und intensiv wahrgenommen werden. In gegründeten Ausschüssen, Arbeits- oder Entwicklungsgruppen werden Erwartungen, Interessen, Ansprüche und Beteiligungsmöglichkeiten an die Netze diskutiert, gemeinsame Ziele abgestimmt und Strategien für deren Umsetzung erarbeitet.

<sup>7</sup> s. Rückbezug zum Raster und den Leitfragen

In den Modellprojekten stehen der Aufbau von Kooperationsstrukturen, die Herstellung von medialen Voraussetzungen (Lernplattformen, CD-Rom usw.) und der Einsatz neuer Lehr- und Lernformen im engen Zusammenhang. Es ist zu beobachten, daß die Herangehensweisen an die Vorhaben jedoch sehr unterschiedlich sind. Steht die Netzwerkbildung im Projekt 6 im Vordergrund und bildet die Grundlage für weitere Kooperationsschritte so wird im Projekt 11 vorerst der Herstellung von medialen Voraussetzungen Aufmerksamkeit geschenkt. In den Projekten 8 und 16 werden über das Angebot neuer Lehr- und Lernformen der Einsatz neuer Medien erschlossen und netzwerkförmige Kooperationen aufgebaut.

Vernetzungsaktivitäten bedürfen der Einsicht, daß die o.g. Ziele nur in der Zusammenarbeit verwirklicht werden können. Dies bedarf der gegenseitigen Öffnung und des offenen Umgangs mit Konkurrenzängsten, die oft Grenzen für ein gemeinsames Vorgehen darstellen.

Strukturelle Hindernisse für Vernetzung werden teilweise durch ungenügende technische Voraussetzungen hervorgerufen. Bürokratische Barrieren erschweren oftmals einen flexiblen Umgang mit neuen Lehr- und Lernformen und ein schnelles Reagieren auf veränderte Bedarfe.

Die Entwicklung von Vernetzungsaktivitäten bedarf demnach der Veränderung der genannten Rahmenbedingungen, damit zukünftig flexibles Reagieren auf Bedarfe und Hilfen möglich wird, Konkurrenz nicht als hinderlich erlebt wird und umfaßt Möglichkeiten, die es gestatten, gewohnte Weg und Arbeitsstrukturen zu verändern.

Auf der anderen Seite haben die Projekte in Anerkennung dieser Schwierigkeiten bereits Unterstützungsstrukturen entwickelt, die sich in der gemeinsamen Erstellung von Lernangeboten, der gemeinsamen Nutzung von technischer Ausstattung und Räumen und nicht zuletzt im Austausch von Erfahrungen und Kompetenzen festmachen lassen.

### *3.5.3.2 Innovative Lehrformen und -inhalte (B2, B3, B4)*

Die Entwicklung innovativer Lehrformen und -inhalte stehen im Mittelpunkt der Modellprojekte. Hierbei geht es um die Entwicklung von Lernplattformen, die selbstorganisiertes Lernen anregen und unterstützen sollen und um die kreative Anwendung neuer Medien im Umgang mit alltagsbezogenen Themen. Durch das Verknüpfen von Lernorten und die alltagsnäheren Lerninhalte und Lernanlässe sollen sich die Interessen der Lernenden und beteiligten Institutionen in den Lerninhalten optimaler wiederfinden und individualisierte Lernwege ermöglicht werden.

Dies setzt auf der Seite der pädagogischen Dienstleister Kompetenzen und Möglichkeiten für das Umsetzen innovativer Lehr- und Lernformen voraus. Als hinderlich werden hierbei wieder ungenügende technische Voraussetzungen benannt, wie auch fehlende Kenntnisse und Methoden im Umgang mit den genannten Medien.

In den neuen Lehr- und Lernformen wird intensiver Beratung und individuellerer Betreuung größere Aufmerksamkeit geschenkt. Das geht einher mit der Öffnung für alltagsbezogene Lerninhalte und Lernorte und mit der Veränderung des Aufwandes für Vor- und Nachbereitungen. Die Rahmenbedingungen bestehender fester Kursstrukturen und Honorarordnungen, die den gewohnten Lehrformen und Bedingungen entsprechen, ermöglichen kaum die Realisierung von offenen Lernstrukturen. Veränderungen dieser Rahmenbedingungen sind Voraussetzung für die Entwicklung einer neuen Lernkultur (s. Projekt 8 +16). Defizite, die z.B. in den Bereichen der Methoden- und Technikenkenntnisse beschrieben wurden, wird vermehrt durch das Angebot von Fortbildungen entgegengewirkt.

#### *3.5.3.3 Neue Lernkulturen (C1, C2, C3)*

Die innovativen Angebote und Vernetzungsaktivitäten sollen dazu beitragen, neue Lernkulturen zu initiieren. Durch die Vernetzung der Lernorte und innovative Lernarrangements werden die Erfahrungen der Lernenden aus ihren alltäglichen Lebenssituationen und im Berufsleben integriert. Dies setzt die Öffnung der Institutionen und Lehrenden für neue Lernformen voraus. In den Projekten geschieht dies einerseits durch Fortbildungen und die Veränderung von Rahmenbedingungen. Hindernisse und daraus resultierend Veränderungsanforderungen wurden bereits in den vorhergehenden Abschnitten benannt.

#### *3.5.3.4 Nachfrage nach Bildung (D2, D3, D4)*

Die Nachfrage nach neuen Lernformen wurde bisher als ungenügend beschrieben. Gründe wurden darin gesehen, daß es bisher für Nutzer ungewohnt ist, individuelle Lernorte und Methoden in diesen institutionellen Zusammenhängen zu erfahren. Andererseits sind sie ebenfalls in der Nutzung medialer Lernmöglichkeiten unerfahren. Hierbei gilt es zukünftig die Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen an innovative Lernmethoden heranzuführen und ein Umdenken von der antizipierenden auf eine aktive Haltung zu stärken. Im Projekt 11 wurden dabei Wissensbarrieren beschrieben, die gerade für benachteiligte Gruppen Probleme mit sich bringen. Wenn neue Lernformen die Erfahrungen der Teilnehmer einbeziehen wollen, müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen unkompliziert diese Angebote wahrzunehmen.

Durch aktive Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzungsaktivitäten soll vermehrt auf die Möglichkeiten zur Nutzung von medialen Lernforen hingewiesen oder zur Nutzung institutioneller Ressourcen für alltagsbezogene Lernanlässe ermutigt werden.

#### *3.5.3.5 Evaluation/Qualitätssicherung (G1, G2, G3, G4)*

Die Beurteilung der Qualität von Bildungsanbietern im Netz ist ein wichtiger Schwerpunkt im Projekt 6 und wird unter der Frage bzw. Suche nach Beurteilungskriterien diskutiert. In den anderen Projekten stellt sich dieses Problem erst in einer späteren Bearbeitungsphase

Die Reflexion der Lerninhalte durch die Lernenden gehört in den Prozessen des selbstorganisierten Lernens als notwendigen Kompetenz für die Überprüfung ihrer Lernziele dazu. Durch mediale Lernzielkontrollen sollen die Teilnehmer in den Projekten, die Möglichkeit erhalten, Lernprozesse selbständig zu kontrollieren. Dies ist im Projekt 8 +16 bereits durch die Angebote im Fremdsprachenlernen auf Onlinebasis gegeben, z.T. wurden bereits Fragebögen zur Evaluation eingesetzt.

Die Modellprojekte verfahren in ihrer eigenen Evaluation unterschiedlich. In den Projekten 8 + 16 wird die Einführung innovativer Lehrformen durch eine interne Organisationsberatung begleitet. Das Projekt 6 dokumentiert jegliche Arbeitsschritte seines Vernetzungshandelns, reflektiert die Bedingungen seiner Arbeit fortlaufend in den Teamsitzungen und hat sich zur Aufgabe gestellt, die Prozesse und Erfahrungen seiner Vernetzungstätigkeiten in einem Handbuch zu veröffentlichen.

### **3.5.4 Zusammenfassung der gesamten Phänomene**

Die einzelnen Projekte repräsentieren unterschiedliche Schwerpunkte und unterschiedliche Vorgehensweisen einer Verknüpfung von Angebotsentwicklung, Organisationsentwicklung und Netzwerkbildung im Kontext der Entwicklung selbstorganisierten, lebenslangen Lernens.

Zum einen steht die Entwicklung der Vernetzung von Einrichtungen im Vordergrund.

Die Inhalte der in Kooperation mit anderen zu erarbeitenden Angebote sowie die Ausformung konkreter Kooperation entwickeln sich erst auf der Basis strukturierter Vernetzung. In den Projekten findet die Kooperation verschiedener Einrichtungen in gemeinsamen Entwicklungsgruppen oder Kooperationsausschüssen statt. Diese sollen neuartige, innovative und die Selbststeuerung stimulierende Angebotsformen konzipieren. Die Beziehung zur Lebenslage der Nutzer gerät zunehmend in den Blick, während von Beginn an die Bearbeitung von institutionell und strukturell vorgegebenen einschränkenden Bedingungen eine Rolle spielte. Zum anderen setzen Projekte funktional an nutzerorientierten Lerninteressen an, die in bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen mit Schulen als medienbasierte Lernprojekte bearbeitet werden und in weiteren Schritten Verwendung in institutionellen Netzwerken finden sollen.

In der Dimension hinderlicher Rahmenbedingungen zeigen sich in allen Projekten Probleme mit den technischen Voraussetzungen und Bedingungen von Vernetzung entweder bereits im eigenen Projektkontext oder aber in der Zusammenarbeit mit anderen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Kooperations- oder Netzwerkpartnern bildet einen wichtigen Schwerpunkt. Aspekte wie die Angst vor Konkurrenz, vor dem „Abkupfern“ der eigenen innovativen Ansätze durch andere, die Gewohnheit, die eigene Arbeit und ihre Bedingungen nicht offen zu legen, aber auch die Befürchtung, dass die Ermutigung zu mehr selbstgesteuerten Lernformen zu einem Überflüssigwerden der Lehrenden beiträgt, und die Unvertrautheit mit netzwerkförmigen Arbeits- und Projektstrukturen spielen in den jeweiligen Projekten eine Rolle.

Institutionell und strukturell vorgegebene Bedingungen sollten ebenfalls nicht unterschätzt werden: Gebührenordnungen, die auf Innovationen nicht eingerichtet sind (bsp. Projekt 6), Honorarordnungen, die die veränderten Dimensionen des Lehrendenhandelns wie z.B. Beratung statt Wissensvermittlung, nicht honorieren können, das Einfordern zusätzlichen Engagements ohne Konsequenzen für schulische Bedingungen, wie auch die traditionelle Abschottung zwischen Bildungs- Weiterbildungs- Kultur- und Sozialeinrichtungen, die selbst bei benachteiligten Gruppen zum Tragen kommen, wie es sich in Projekt 11 zeigt, stellen ein Geflecht nicht zu unterschätzender behindernder Faktoren dar.

Es zeigt sich darüber hinaus, dass projektbegleitende Selbstqualifizierungen in verschiedenen Feldern und auf verschiedenen Ebenen des Handelns notwendig werden und in die weiteren Planungen mit einbezogen werden müssen: In den Projekten sind die notwendigen Kompetenzen der Lehrenden bei stärker selbstorganisierten Formen des Lernens bzw. bei medienbasiertem Lernen durch Fortbildungen zu entwickeln. In allen Fällen gibt es einen Unterstützungsbedarf im Hinblick auf die Gestaltung der notwendigen Formen der Kooperation und Vernetzung, sei es in Form der Begleitung von Organisationsentwicklung, sei es in der Reflexion von einrichtungsübergreifender Kooperation oder der Voraussetzungen und Bedingungen von Netzwerken.

In den Projekten entstand die Notwendigkeit, sich mit Voraussetzungen der Zielgruppe auseinander zu setzen, die mit den Projektangeboten erreicht werden sollen, bzw. stärker als antizipiert, kontextbezogene Bedarfe zu erforschen.

**Fazit:**

Selbstorganisierte Selbstqualifizierung, die begleitend stattfindet, stellt in allen Projekten eine notwendige Bedingung für den Erfolg der Bemühungen dar.

Die strukturellen Rahmenbedingungen in Hochschule, Schule und Weiterbildungseinrichtungen stellen sich als häufig hinderlich für die notwendigen Arbeits- und Entwicklungsprozesse heraus und erfordern einen nicht immer eingeplanten Aufwand an Zeit und Ressourcen.

Die Betonung von Kooperation und Netzwerkbildung geht implizit davon aus, dass dazu notwendige Kompetenzen von den Beteiligten selbstverständlich zu erwarten sind. Demgegenüber zeigt sich die Notwendigkeit, beide Formen der Zusammenarbeit intensiv zu reflektieren und praktikable Organisationsformen dafür zu entwickeln, die nicht mehr im Bereich des „Selbstverständlichen“ liegen.



## 4 Synthese: Rückbezug der Evaluationsergebnisse auf die Programmlinien des Modellversuchs

Im vorangegangenen dritten Kapitel wurden die Ergebnisse aus den einzelnen Evaluationsgruppen dargestellt und deren Bedeutung für den bisherigen Verlauf und die zukünftige Planung des Modellversuchs „lebenslanges Lernen“ erörtert. Ziele der Darstellungen waren der engere Rückbezug auf die Ausgangsfragestellungen, die sich auf den jeweiligen Untersuchungsbereich konzentrierten. Diese Ergebnisse der einzelnen Evaluationsgruppe wurden dabei um diejenigen Aspekte ergänzt, die aus anderen Evaluationsgruppen zum jeweiligen Schwerpunkt hinzugezogen werden konnten. Es ergab sich hierdurch ein dichtes Netz an Befunden, die zunächst noch stark am Untersuchungsraaster des einzelnen Evaluators ausgerichtet sind.

Es gilt nun, diese Befunde wieder in einen Gesamtzusammenhang zu überführen, in dem die ursprünglichen Programmleitlinien als Richtschnur der Berichterstattung herangezogen werden. Auf diese Weise soll versucht werden, die in der Programmbeschreibung noch sehr vage formulierten Termini, die sich rund um das lebenslange Lernen ansiedeln, inhaltlich klarer hervortreten zu lassen. Und nicht nur dieses ist Ziel: Es soll auch ein empirischer Beleg für die Zielerreichung unter verschiedenen Ausgangsbedingungen, Bedingungen der Ausschreibungen und der resultierenden Projekte geliefert werden.

Der anfänglich eher locker und weit gesteckte Rahmen wird damit auch auf seine Tragfähigkeit für Innovationen im Bildungsbereich geprüft. Gefragt wird: Lassen sich unter den Voraussetzungen, wie sie sich in den verschiedenen Projekten darstellen, Modelle für die Umsetzung lebenslangen Lernens ableiten? Und: Welche Veränderungen des Gesamtrahmens sind nötig, damit in diesem Bildung/Lernen stattfinden kann?

Die Ergebnisse aus dieser ersten Phase des Modellversuchs stellen Resultate einer ipsativen Messung dar: Alle Befunde beziehen sich auf Untersuchungen, die relative Zugewinne, Zuwächse an Wissen und Methoden, an Kompetenzen und Vernetzungen thematisieren. Dabei sind jeweils die Anfangspositionen aus jedem Projekt bekannt. Ein Vergleichsmodell, in dem versucht wird, Lernzuwächse und Kompetenzgewinne auf eine herkömmliche (traditionelle) Art zu erzielen, ist nicht vorhanden. Es handelt sich bei dieser Berichterstattung also nicht um ein experimentelles Design der Versuchsdurchführung mit entsprechenden Kontrastierungen von Experimental- und Kontrollgruppen.

Um so mehr werden die Erfolge des Modellversuchsprogramms daran zu messen sein, ob das Lernen durch die Ausarbeitung und das Praktizieren von Modellen qualitativ hochwertig<sup>8</sup> wird und ob es die Erwartungen erfüllt, die an diese Art des Lernens gestellt werden.

---

<sup>8</sup> Unter „qualitativ hochwertig“ wird ein Lernen bzw. ein Wissen verstanden, das 1) unter verschiedenen Bedingungen sicher abrufbar ist (Transfer), 2) in Umsetzung mündet und sich 3) durch Nachhaltigkeit auszeichnet.

Es sollen nun zunächst die Leitgedanken des Modellversuchs und die mit diesen Leitgedanken verknüpften Handlungsfelder genannt werden:

- Das Lernen, die Bildungsbereitschaft und die Bildungspartizipation aller Menschen sollen gefördert werden.
- Geschehen soll dies vor allem durch partnerschaftliche Zusammenarbeit, durch Vernetzungen, Lernnetzwerke und die Etablierung von Lernzentren.

Diese beiden Ziele des Modellversuchs werden durch drei Programmlinien operationalisiert. Die Befunde aus den einzelnen Evaluationsgruppen müssen nun wieder auf diese Programmlinien bezogen werden um zu sehen, ob und in wie weit in der Zwischenzeit diesen drei Programmlinien entsprochen wird.

An diesen drei Handlungsfeldern werden die momentanen Befunde angeordnet:

- Erprobung innovativer Angebote und Methoden lebenslangen Lernens
- A) Stärkung der Motivation und der Nachfrage nach lebenslangem Lernen sowie B) die Förderung der individuellen Voraussetzungen
- Umsetzung des lebenslangen Lernens durch Verbesserung der Rahmenbedingungen

Bevor die Zusammenstellung der Ergebniskomplexe erfolgt muss darauf hingewiesen werden, dass diese erste Berichterstattung als formative und antizipierende Evaluation zu verstehen ist, die lediglich ein durch die Jetztsituation geprägtes Bild der Entwicklungen im Modellversuch LLL sein kann und daher keinen Anspruch auf eine Verstetigung der referierten Ergebnisse erhebt.

## 4.1 Bedingungen im Vorfeld des Modellversuchs

Durch die Analyse des Datenmaterials erschlossen sich die Vorbedingungen des Modellversuchsprogramms und die einleitenden Schritte zur Akquisition geeigneter Projekte. Eine Thematisierung der Vorbedingungen erscheint deswegen bemerkenswert, da hier bereits Weichen für die Durchführung des Gesamtvorhabens gestellt werden, die das Gelingen wesentlich beeinflussen.

Betrachten wir zunächst die Rahmenbedingungen des Modellversuchs:

Bereits bei der Ausschreibung zur Teilnahme an einem Modellversuch können Richtungen vorgegeben und soweit inhaltlich gefüllt werden, so dass die Antragstellenden einschätzen können, ob die gesteckten Modellversuchsziele in der Form der eigenen Projektideen wiedergegeben werden. Neben den sicherlich zentralen inhaltlichen Fragestellungen und den Ideen zur Gestaltung des jeweiligen Settings zur Umsetzung „lebenslangen Lernens“ spielt eine Reihe von Rahmenbedingungen eine Rolle.

#### 4.1.1 Beratung bei der Antragstellung

Dieser Aspekt bezieht sich vor allem auf das Abstecken des finanziellen Rahmens, in dem sich das jeweilige Projekt bewegen wird. Hierbei muss eine Übereinstimmung zwischen den inhaltlichen Anliegen des Projektes und den entsprechenden materiellen und finanziellen Ressourcen vorliegen. Aus der Sicht der Antragstellenden ist zum Zeitpunkt der Antragstellung oft noch nicht absehbar, ob und wie sich z.B. bestimmte Dynamiken entwickeln könnten, die finanziell nicht abgedeckt sind. Die Projekte wünschen sich bei der Vorbereitung ihrer Anträge von den Programminitiatoren entweder konkrete Hinweise zur Gestaltung des finanziellen Projektrahmens oder zumindest eine Rückmeldung im Sinne einer Machbarkeitsanalyse. Die Zahl der Projekte, bei denen die finanziellen Ressourcen thematisiert werden, ist groß. Für die Mehrzahl der Projekte sind diese sich als unzureichend erweisenden Ressourcen eine Quelle von Schwierigkeiten, die dann entsprechende Kompensationsversuche nach sich ziehen, die zu Lasten des Gesamtkonzepts des Projektes gehen können.

#### 4.1.2 Auswahl der teilnehmenden Projekte

Bisher wurden nur die *antragstellenden* Parteien angesprochen. Bei Vorliegen der Projektanträge haben die Initiatoren des Modellversuchs die Aufgabe, aus dem Pool der eingegangenen Ideen diejenigen zu identifizieren, in denen die Modellversuchsanliegen potenziell am besten umgesetzt werden. Nach welchen Kriterien diese Auswahl zu Stande kommt, bleibt dem einzelnen Projekt verborgen. Somit fehlt dem Auswahlverfahren Transparenz. Dieses Fehlen von Durchschaubarkeit hat wiederum zwei Folgen:

- diejenigen Projekte, die letzten Endes die engere Auswahl bilden, erhalten keine Informationen darüber, *warum* gerade sie ausgewählt wurden und *in wie weit* das Projektkonzept als tragfähig eingestuft wird, und
- diejenigen Projekte, die eine Ablehnung erfahren, erhalten keine differenzierte Rückmeldung über die Gründe für diese Entscheidung und können somit auch keinen Lerngewinn erzielen in dem Sinn, dass Fehler bei der Antragstellung oder bei der Konzeptentwicklung benannt und beim nächsten „Versuch“ vermieden werden.

#### 4.1.3 Vorbereitung auf das Projektmanagement

Wenn die Hürde der Zulassung zur Teilnahme an einem Modellversuch genommen ist, beginnt für die Projektinitiatoren und die jeweiligen Mitarbeiter/innen die Projektarbeit. Hier ist vorhandenes Know-how über Projektleitung und -management von Vorteil. Nicht in allen Projekten ist dies jedoch als Ausgangsvoraussetzung gegeben. Zu Beginn eines Modellversuchs könnte daher eine Vorbereitung der Projekte auf das Projektmanagement ausgesprochen sinnvoll sein, um Engpässe, die aus dieser Unwissenheit resultieren, zu erkennen und erst gar nicht entstehen zu lassen. Diese Aufgabe könnte durch zentrale Veranstaltungen angegangen werden, die dem Modellversuchsbeginn vorgeschaltet oder in der Anfangsphase eingebaut werden. Auch eine fortlaufende Beratung während des Modellversuchs, die von den Projekten bei Bedarf eingeholt werden kann, könnte den Erfolg der Projektar-

beiten unterstützen. Hier sind in verstärktem Maße die Partnereinrichtungen auf Landesebene angesprochen (im Einzelfall z.B. das zuständige Fachministerium oder ein Dachverband), um im Umfeld der Antragstellung entsprechende Kompetenzklärung und –stärkung bei Antragstellern anzuregen.

#### **4.1.4 Qualifikation der Projektmitarbeiter/innen**

Es können von außen her wichtige Schritte unternommen werden, um den Beginn der Projektarbeit in günstige Bahnen zu lenken. Die Ausstattung der Projekte bezieht sich aber nicht nur auf die materiell-finanziellen Ressourcen, sondern im Wesentlichen auch auf die personellen Ressourcen, die sich nicht allein in der Stundenzahl der einbezogenen Kräfte bemessen lassen. Ausschlaggebend ist deren Kompetenz. Entscheidungen für die Auswahl von Projektmitarbeiter/innen treffen die Projektinitiator/innen meist selbst. Da die Programmlinien des Modellversuchs bestimmte Kompetenzprofile bei den Mitwirkenden nahe legen, muss seitens der Initiatoren darauf geachtet werden, dass die Mitarbeiter/innen die verlangten Kenntnisse bereits größtenteils mitbringen. Für den erfolgreichen Verlauf eines Projekts macht es wenig Sinn, wenn Koordinatorinnen oder Projektleiter/innen sich die entsprechenden Grundkenntnisse in der Thematik des lebenslangen Lernens erst durch die Arbeit im Modellversuch aneignen. Schließlich ist ihre Aufgabe unter anderem die Qualifikation von Multiplikator/innen in der Weiterbildung *für* das lebenslange Lernen, und hierzu benötigen sie einen fundierten Überblick über die Phänomene und Vorgehensweisen.

Eine weitere Schwierigkeit entsteht nicht selten daraus, dass in Projekten durchaus im Sinne der Antragstellung Versuche zur Entwicklung innovativer Bildungsaktivitäten unternommen werden, dass diese aber naturgemäß Verläufe nehmen können, die im Detail nicht vorhersehbar und auch nicht planbar waren (weil dann die notwendige Entwicklungsoffenheit von vornherein eingeschränkt worden wäre). Eine solche eigentlich erwünschte, weil in der Programmintention liegende Dynamik kann dazu führen, dass die ursprünglichen Ansätze im Finanzierungsplan in ihrer gegenseitigen Relation nicht mehr „stimmen“ und dass deshalb ggf. kurzfristig Veränderungen vorgenommen werden müssen. Die damit verbundenen Antragsverfahren werden als schwierig bis hemmend empfunden. An ihrer Stelle werden Formen der Budgetierung gewünscht, welche die Handlungsflexibilität erhöhen und dadurch stärker im Einklang mit den Leitzielen des Gesamtprogramms stehen.

Nach diesen „Bedingungen im Vorfeld des Modellversuchs“ werden die Handlungsfelder betrachtet und analysiert, in wie weit die einzelnen Projekte des Modellversuchs hierzu Ergebnisse und Aussagen liefern können.

## 4.2 Was brachte bisher die Erprobung innovativer Angebote und Methoden lebenslangen Lernens?

### 4.2.1 Innovative Angebote und Prozesse der Selbststeuerung

Alle Projekte dieses Modellversuchs beschäftigen sich mit innovativen Angeboten zum lebenslangen Lernen. Zum Zeitpunkt dieser Berichterstattung sind die Projekte unterschiedlich weit fortgeschritten in der *Implementation* innovativer Lernangebote. Das liegt zum einen an den unterschiedlichen Zeitpunkten des jeweiligen Projektstarts, andererseits jedoch auch an den verschiedenen individuellen Startpositionen der Projekte (je nach Vorhandensein entsprechender Anknüpfungspunkte und Vorarbeiten). Neben der zeitlichen Komponente spielt also eine Ressourcen- und auch eine Theorieorientierung eine Rolle. Beschrieben wurde diese Beobachtung unter der Betrachtung der Phänomene der Selbststeuerung von Systemen in Kapitel 2.1 (Prof. Dürr). Unter Verwendung dieses Ansatzes lassen sich die Fortschritte der Projekte und die outcomes aus der Projektarbeit im Hinblick auf „innovative Angebote“ gut charakterisieren. Diese Prozesse der Selbststeuerung lassen sich auf drei Ebenen beobachten:

- bei jenen Projekten, in denen die Selbststeuerung von Projektteam und von Projektteilnehmern getrennt verläuft,
- bei Projekten, in denen die Selbststeuerung von Lernen (der Teilnehmer) durch Fremdsteuerung in Gang gebracht wird und
- bei solchen Projekten, in denen die Selbststeuerung den Gesamtprozess der Generierung von Wissen kennzeichnet, in den sowohl Projektteam als auch Projektteilnehmer eingebunden sind (vgl. auch Kap. 3.1.1).

Für den „Ertrag“ des Modellversuchsprogrammes im Hinblick auf die Bereitstellung innovativer Angebote zum selbstgesteuerten Lernen und der Etablierung einer neuen Lernkultur bedeuten diese verschiedenen Ansätze, dass in allen Projekten auf die eine oder andere Weise die Implementation der „Angebote“ begonnen hat. Und damit nicht genug: Diese Implementation zeigt die ersten Folgen. An der Schnittstelle zwischen der Binnenstruktur des Modellversuchs und der umgebenden Bildungslandschaft zeigen sich erste „Risse“. Diese können am ehesten als ein Aufbrechen traditioneller Bildungs- und Lernmuster in Bildungsinstitutionen beschrieben werden, die mit neuen Angeboten und den daraus ableitbaren Bedarfen konfrontiert werden. Die in manchen der Projekte beobachtete Abwehr traditioneller Bildungseinrichtungen gegenüber neuen Ansätzen des Lernens und die entsprechenden Umorientierungen soll daher nicht allein negativ gesehen werden, sondern viel mehr als ein Zeichen, dass hier Prozesse angestoßen wurden. Positiv zu werten ist die Richtung des Veränderungsprozesses: Der Bedarf an neuen Lernformen und innovativen Angeboten wird von den Teilnehmern an die Bildungsinstitutionen herangetragen. Wenn Bildungseinrichtungen diesem Bedarf nicht entsprechen, wird deren Klientel abwandern und sich anderweitig orientieren (eventuell bei privaten Anbietern). Dadurch entsteht ein Druck auf die Bildungseinrichtungen, sich an die von Außen eingeforderten Standards durch ihre eigenen Angebote anzupassen. Dieses Phänomen wird sich im Verlauf des Modellversuchs sehr wahrscheinlich noch verstärken.

Ein weiterer Schwerpunkt aus dem Bereich der innovativen Angebote gruppiert sich um die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen von Lernen, das in solchen neuen Settings erworben wurde. Hierzu gehören die Stichworte Zertifizierung, Organisationsentwicklung und Förderrichtlinien. Veränderungen in der Art des Wissenserwerbs sowie in der Art des Lernens setzt institutionelle Veränderungen und Umdenken bezüglich der Kategorien von Bewertungen voraus. Die Notwendigkeiten zeichnen sich deutlich ab: Innovative Modellversuchsziele stoßen auf Strukturen, die einer Anpassung bedürfen. Dabei handelt es sich nicht immer um „alte“ Strukturen, die nicht mehr auf die veränderten Lernumstände passen, sondern durchaus auch um neuere (Verwaltungs-) Vorgaben. Dies wird im Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ für mehrere Handlungsebenen herausgearbeitet. Nachhaltige Veränderungen im Bildungssystem lassen sich nur erzielen, wenn die Qualifikationen mit äquivalenten Zertifikaten bestätigt werden und einem allgemeinen – oder in der Übergangszeit zwischen traditionellen Lernformen und innovativem Wissenserwerb – *gleichwertigen* Standard entsprechen. Berührt wird damit auch das Problem der „Messung“ von Qualifikation bzw. die Erfassung von Kompetenzen. Dies betrifft nicht nur die Endabnehmer von Bildungsdienstleistungen, sondern auch mittelbar die Anbieter dieser Dienstleistungen. Parallel zur Durchführung von Projekten zur Etablierung innovativer Bildungsformen müssen Institutionen weiterentwickelt werden, damit „Neues“ nicht mit „Altem“ gemessen und verwaltet wird. Methoden des Qualitätsmanagements können solche institutionellen Veränderungsprozesse beschleunigen.

Letzten Endes muss auch ein politisches Umdenken erfolgen, das sich auf die antizipierten Ziele des Modellversuchs bezieht: In einem Vorhaben, in dem neue Formen des Lernens und der Kooperationen und die entsprechenden Rahmenbedingungen „gefunden und erfunden“ werden sollen, dürfen keine festen Erwartungen über die Art der resultierenden Produkte von vorneherein feststehen. In einem Modellversuch, der sich mit Prozessen der Selbststeuerung beim und im Lernprozess beschäftigt, würde eine zu starke Steuerung von Oben zu der paradoxen Situation führen, dass das Lernen und dessen spezifische Förderung zwar „selbstgesteuert“ sein, aber auch zu bestimmten Ergebnissen führen solle.

Zum Lernen in innovativen Angeboten gehört ganz wesentlich das Lernen und die Kooperation in Netzwerken sowie die Nutzung „neuer Medien“.

Es zeigt sich, dass bei zwei Drittel der Projekte der Aufbau von Kooperationen und die inhaltlichen wie technischen Vernetzungen eine bedeutsame Rolle spielen. Die Vernetzungen dienen einerseits der Anbahnung und Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit oder sie stellen das Lernarrangement selbst dar (sie bilden eine virtuelle Lernumgebung, die den Teilnehmenden sowohl die Inhalte als auch die Methodik in Form einer netzbasierten Didaktik bereit stellt). Dabei wurden bestehende Netzwerke genutzt und erweitert, aber auch gänzlich neue Netzwerke aufgebaut. In beiden Fällen ist das Know-how zur Umsetzung technischer Voraussetzungen vorhanden, gewachsen oder man bedient sich bestehender Lernplattformen und gestaltet diese für Projektzwecke entsprechend um.

Beim Aufbau und/oder der Nutzung von Netzwerken spielen natürlich auch die Neuen Medien eine wichtige Rolle. „Neue Medien“, die Einsatz finden, stellen verschiedene Formen synchronen oder

asynchronen Informationsaustausches via Internet, computerunterstützten Lernens oder medien-gestützter Methodik dar. In rund 40% der Projekte spielen die „Neuen Medien“ keine oder eine nur untergeordnete Rolle. Diese Zahl gibt allerdings im Hinblick auf die Zielformulierungen des Modellversuchs, in denen innovative Formen der Wissensvermittlung gefragt sind, zu denken. Man müsste angesichts der Zielperspektive des Modellversuchs von einem höheren Prozentsatz ausgehen.

#### **4.2.2 Förderung der individuellen Voraussetzungen, Stärkung von Motivation und Nachfrage**

Zu dieser in der Überschrift angesprochenen Programmlinie liegen bisher kaum substantielle Resultate vor. Zudem gehen die Bemühungen, die genau auf die Förderung individueller Voraussetzungen und der Stärkung der Nachfrage abzielen, im Innovationsaspekt des Gesamtvorhabens auf und sind daher generell schwer als eigenständige Ergebnisse zu beschreiben. Auch liegen noch keine direkten Befunde zu diesem Bereich der Fragestellungen vor, denn hierzu wäre es nötig, die Endabnehmer/innen zu ihren Erfahrungen und zu den wahrgenommenen Veränderungen zu befragen. Dies ist bisher noch nicht geschehen, da die Projekte zum Befragungszeitpunkt größtenteils noch in den Vorbereitungsarbeiten zur Etablierung der Lernsettings oder Lernzentren stecken, in denen sich dann Personen selbstgesteuert weiterbilden können.

Bedeutsam wird diese Fragestellung im weiteren Verlauf des Modellversuchs, wenn die ersten Personen oder Personengruppen Weiterbildungsangebote aus dem Modellversuch wahrgenommen haben und zu ihren Erfahrungen befragt werden.

Ergebnisse beziehen sich deshalb zu diesem Kontext bisher auf die *Vorbereitung* des Aspektes „Förderung der individuellen Voraussetzungen“. Hier sind vor allem solche Personen von Bedeutung, die aufgrund der Vorbildung, des Alters, des sozialen Umfelds oder sonstiger Faktoren einer besonderen Zuwendung bedürfen. Das Erreichen von Personen/Gruppen mit diesen Merkmalen liefert in einigen der Projekte konkrete Modelle für das Vorgehen in der Breite der Bevölkerung, da die an diesen Gruppen gewonnenen Ergebnisse leichter auf den sogenannten „Durchschnitt“ der Bevölkerung zu übertragen sind als umgekehrt.

Für die Selbststeuerung von Lernen ist das Argument der Nachfrage und das der Motivation von zentraler Bedeutung. Der Anteil der Projekte, in denen explizit Zielgruppen von bisher im Bildungsprozess Benachteiligten angesprochen werden, liegt bei 17,4 %, es handelt sich dabei um die Projekte Nr. 3, Nr. 11, Nr. 20 (Bildungsbenachteiligte in der berufl. Bildung) und Nr. 4 (Hauptschulprojekt). Unter großzügiger Auslegung des Begriffes Bildungsbenachteiligung könnte man die Projekte Nr. 18 und Nr. 7 noch unter dieser Kategorie von Projekten nennen. Insgesamt aber zeigt sich, dass nur rund ein Viertel der Projekte die Auseinandersetzung mit denjenigen Zielgruppen thematisieren, denen in Zukunft vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden *muss*, wenn man nicht das Risiko eingehen will, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen vom Prozess des lebenslangen Lernens ausgeschlossen sein werden. Als Empfehlung für die weiteren Arbeiten innerhalb der Projekte des Modellversuchs lässt sich hier ein Bedarf an zielgruppenspezifischen Konzeptionen ableiten, in denen Gruppen Benachteiligter in der projektinternen Evaluation genauer als bisher betrachtet werden.

#### 4.2.3 Umsetzung des lebenslangen Lernens durch Verbesserung der Rahmenbedingungen

Das Praktizieren dessen, was man unter dem Begriff des lebenslangen Lernens subsumieren kann, wird die Lernform der Zukunft sein, die nach und nach die traditionellen Lernformen ersetzen soll/wird. Zur Zeit jedoch ist lebenslanges Lernen „Programm“ und noch nicht „Praxis“. Die Notwendigkeit der Etablierens eines Bewusstseins für die Ernsthaftigkeit lebenslangen Lernens muss mit ein Ziel des Modellversuchs sein. Die neue Lernkultur wird zwar parallel zur alten entstehen, soll diese aber im Lauf der Zeit sukzessiv ersetzen. Damit wäre ein Paradigmenwechsel vollzogen, der den Übergang von der Lehrerorientierung hin zur Lernerorientierung und eine konstruktivistische Interpretation des Prozesses des Lernens selbst beinhaltet.

Zu dieser Veränderung gehören auch die äußeren (sichtbaren) Strukturen: Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen das lebenslange Lernen gut gedeihen kann. Dies braucht eine Vielzahl von unterstützenden Faktoren.

- Die Projekte müssen in der Region, in der sie durchgeführt werden, den notwendigen politischen Rückhalt erfahren. Nötig sind hierzu Entscheidungen auf administrativer Ebene, z.B. durch den Erlass neuer Richtlinien für Bildungsträger, die auf das lebenslange Lernen und dessen Zertifizierung zugeschnitten sind. Ausgesprochen ermutigend ist in diesem Zusammenhang, dass in einigen Projekten die Möglichkeit, auf (bildungs-)politische Rahmenbedingungen Einfluss nehmen zu können, als sehr hoch eingeschätzt wird. Diese Mitwirkungsbereitschaft verdient, aufgenommen und gefördert zu werden.
- Insgesamt müssen auch die Voraussetzungen für einen institutionellen Wandel geschaffen werden. Diese Notwendigkeit wird von den verschiedenen Projekten ausgesprochen stark wahrgenommen und eingefordert.
- Durch die Projekte des Modellversuchs werden Entwicklungen angeschoben, die zu Veränderungen des Bildungssystems beitragen sollen. In diesem Prozess wird zwangsläufig der Punkt erreicht, an dem die erzielten Veränderungen Konsequenzen einfordern, die eine Veränderung der Rahmenbedingungen auch politisch begründen.

Einige der Rahmenbedingungen wurden bereits angesprochen. In Zukunft darf es nicht mehr möglich sein, dass sich Bildungsinstitutionen der Notwendigkeit des Umdenkens im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen und Lehren entziehen mit dem Argument, dass es sich hierbei nur um eine „Neue Mode“ in der Bildung handle. Es könnte sonst eine Diskrepanz zwischen Teilen des Bildungswesens entstehen, die sich gegenüber neuen Formen der Kompetenzentwicklung und damit gegen die eigene Veränderung sperren, und Teilen der Wirtschaft, wo solche Entwicklungen in eigener Regie vorangetrieben werden.

Als Empfehlung zur Stärkung der innerhalb des Modellversuchs intendierten Veränderungen sollte daher von der BLK eine deutliche Unterstützung dahingehend praktiziert werden, dass die Projekte mehr Rückhalt für ihr Tun auch von öffentlicher Seite erfahren. Dazu gehört unter anderem ein Abbau von oft entwicklungsbehindernden Formalismen in der Administration der „Mittelgeber“. Hierzu zählen die Festlegungen der Finanzmittel, der erschwerte Abruf von Mitteln oder aber auch die Unmöglichkeit der flexiblen Handhabung der Projektbudgets. In einem Modellversuch, der die Selbststeuerung von



Lernen und Stärkung der Nachfrage nach Bildung zum Ziel hat, und in dem innovative Angebote zum Wissenserwerb gefunden und erprobt werden sollen, heben reglementierende Rahmenbedingungen die Erfolge der Projektarbeiten wieder auf.

Die Reflexivität der Wirkungen des Modellversuchs schließt die Initiatoren mit ein. Eine Empfehlung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs besteht daher in dem Vorschlag, den Projekten definitiv mehr Flexibilität in der Handhabung der finanziellen Budgets zuzugestehen, die Projekte in ihren Zielen politisch effektiv zu unterstützen und ihnen in der verbleibenden Laufzeit des Modellversuchs auch Wege zu eröffnen, selbstgesteuert und eigenverantwortlich Finanzierungsmöglichkeiten zu erschließen und somit Nachhaltigkeit zu erzielen.

#### **4.2.4 Anmerkungen zu Evaluation und Projekträgerschaft**

Selbstgesteuertes Lernen ist nicht denkbar ohne die Bewertung der Lernprodukte und der Prozesse, die zu diesen Produkten geführt haben. Evaluation ist also fester Bestandteil nicht nur auf der Programmebene, sondern ebenso innerhalb der einzelnen Projekte selbst sowie für jeden einzelnen Lernenden: „Konfrontiert mit der erweiterten Aufgabenstellung, das Lernen im Rahmen der gegebenen Bedingungen selbst zu organisieren und zu steuern, müssen sie (die Lernenden) darüber hinaus auch Strategien zur Organisation ihrer Lernprozesse ausbilden, Strukturen schaffen und die eigenen Einstellungen und Selbstbilder in der Weise entwickeln, dass sie Schwierigkeiten bewältigen, Konflikte lösen und Blockaden überwinden können. Sie müssen Eigeninitiative ergreifen, selbstständig planen, organisieren und koordinieren, sich eigenständig motivieren und evaluieren.“ Dieser Satz ist der Programmbeschreibung entnommen und wird dort im Zusammenhang mit dem Charakteristikum der „komplexen Lernergebnisse“ wiedergegeben.

Die Frage der Evaluation ist nicht nur innerhalb dieses Berichtes zu beantworten, sondern genau so auch innerhalb der einzelnen Unternehmungen. Nur eine kleinere Zahl der Projekte verfügt über fundierte Datenerhebung und Auswertung zur Evaluation und zur Qualitätssicherung. Die Mehrzahl der Projekte „schwimmt“ auf einer diffusen Mischung zwischen Aktionsforschung und Ergebnispräsentation. Evaluation selbst kann sich tatsächlich zwischen den Polen einer am konkreten Problem orientierten Handlungsforschung und einer theoriegeleiteten Empirie bewegen.

Beim Zusammenstellen der Ergebnisse haben sich einige Hinweise ergeben, die sich auf eben diesen Themenblock der Evaluation und Projektkoordination beziehen. Deshalb wird in diesem letzten Abschnitt dieser wichtige Punkt der „Ergebnissicherung“ aufgerollt.

Rückmeldungen über Projektträger, über die wissenschaftliche Begleitung und über die Initiatoren des Modellversuchs machen klar, dass bei den Projekten zu wenig Transparenz bezüglich der Zuständigkeiten, der Aufgaben aber auch der Grenzen der Aufgabenbereiche gegeben ist. Es ist nicht klar, welche Rolle der Projektträger, das DIE, zu erfüllen hat, welche Funktion die Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des Modellversuchs übernimmt, wer die Steuerungsgruppe, den sogenannten Lenkungsausschuss, bildet und wer letzten Endes auch Entscheidungsbefugnis hat. Obwohl in der homepage des Projektträgers ein Strukturmodell der Zuständigkeitsbereiche enthalten ist, aus dem die notwendigen Informationen – wenn auch in sehr gekürzter Form - hervorgehen und zudem eine Informa-

tionspolitik betrieben wird, in der versucht wird, die Projekte einerseits inhaltlich besser zu koordinieren und andererseits auch die Öffentlichkeitsarbeit des Modellversuchs voranzutreiben, klagen einzelne Projekte dennoch über ein Informationsdefizit. Solche Rückmeldungen sind ernst zu nehmen, denn sie deuten darauf hin, dass die „Gestalt“ des Modellversuchs noch nicht „rund“ ist.

Was kann nun getan werden, um diese offenen Fragen zu füllen und Transparenz herzustellen?

Einerseits können gezielte Informationen an den Stellen plaziert werden, die den Projekten zugänglich sind. Das sind die Webseiten des DIE und diejenigen der wissenschaftlichen Begleitung; zu überlegen ist weiterhin, ob der Lenkungsausschuss sich nicht auch in einer plastischen Form präsentieren sollte, um nicht als schwer einschätzbare Instanz im Hintergrund mit unklaren aber direktiven Befugnissen wahrgenommen zu werden.

Evaluationen in den einzelnen Projekten müssen ebenso angegangen werden, denn die Sicherung und die Rekonstruktion der Ergebnisse aus den einzelnen Projekten wird mit zunehmender Dauer des Modellversuchs immer schwieriger. Ein Workshop zur Evaluation ist in Vorbereitung und es wird erwartet, dass durch die Teilnahme an diesen Fortbildungsmaßnahmen für die Projekte eine Systematik in der eigenen Ergebnissicherung möglich wird.

Damit ist nochmals die in den Einzelergebnissen erkennbare Besonderheit dieses Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ angesprochen, nämlich dass die einzelnen Projekte

- einerseits zentrale Aufgaben einer zukunftsorientierten Entwicklung von Bildung und Lernen zum Gegenstand ihrer Bemühungen haben und
- andererseits diese Bereiche selber repräsentieren.

Projektziele und Projekt *wirklichkeit* stehen also in einem Verhältnis gegenseitiger Entsprechung. Dies schließt Bestätigung, aber möglicherweise auch Infragestellung ein. Es ist Sache des Zusammenwirkens von Wissenschaftlicher Begleitung, Projektträger und Lenkungsausschuss, diese Dynamik aufzunehmen und zur Förderung Lebenslangen Lernens zu nutzen

### 4.3 Ergänzungen und Ausblick

Die bisher unternommenen Schritte zur Evaluation stellen die Beschreibung der Projekte und erste „Bündel“ von Ergebnissen zu den im Modellversuch verfolgten Zielsetzungen in den Vordergrund. In dieser Phase der Evaluation ging es hauptsächlich um die Darstellung der Oberflächenstruktur des Modellvorhabens, der Positionierung der einzelnen Projekte und um die Klärung der Frage, ob der Verlauf des Gesamtprojektes bisher mit den Programmlinien konform geht.

Bereits in dieser ersten Evaluationsphase hat sich gezeigt, dass die einzelnen Vorhaben trotz der Einheitlichkeit der Vorgaben eine sehr inhomogene Palette an Umsetzungen realisieren. Diese inhaltliche Streuung der Projekte wurde auch in den Niederlegungen der Evaluationsgruppen im vorhergehenden Kap. 3 sehr deutlich.

Man könnte die bisher zu Tage geförderten Ergebnisse unter der Fragestellung „was sagen die Projektleitungen über den Inhalt ihrer Unternehmungen“ einordnen. Im weiteren Verlauf des Modellver-

suchs wird nun zunehmend interessanter, wie sich das Geschehen in der tatsächlichen Umsetzung darstellt. Die Frage lautet dann für den Verlauf der folgenden Evaluationssequenz: „Was tun die Projekte tatsächlich – und wie tun sie es?“. Unter dieser Ausgangsposition sollen stärker als bisher diejenigen Personen angesprochen und einbezogen werden, die von den Bemühungen um das „Lebenslange Lernen“ profitieren sollen und bei denen letztendlich die Motivation für und die Nachfrage nach Bildung geweckt werden soll. Stand vorher die *Breite* des Geschehens und der resultierenden Ergebnisse im Vordergrund, so ist es nunmehr die *Vertiefung* von Ergebnissen an bestimmten Stellen, die sich in den bisherigen Evaluationen als interessante Teilaspekte herauskristallisiert haben.

Brennpunkte für weitere Untersuchungen durch die Wissenschaftliche Begleitung – ggf. auch im Rahmen von Fallstudien - sind:

- die Entwicklung einer verstärkten Nutzerorientierung, d.h. von Formen verstärkter und nachhaltiger Einbeziehung potenzieller Nutzer in die Entwicklung und Realisierung von Lernarrangements;
- die damit zusammenhängenden institutionsinternen und –externen Prozesse und Notwendigkeiten (Organisations- und Netzwerkentwicklung);
- die Übergänge vom impliziten zum expliziten Wissen im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung und –management und die nachhaltige Sicherung entsprechender Handlungsformen.

Um den Erfolg des Modellversuchsprogramms festzustellen, liegt eine Unterscheidung zwischen internen und externen Effekten nahe:

- Als interne Effekte sind diejenigen Wirkungen zu erfassen, die *innerhalb der beteiligten Einrichtungen, Organisationen usw.* in direktem Bezug auf das Programm im Rahmen der einzelnen Untersuchungsschwerpunkte der WB erhoben werden können.
- Mit externen Effekten sind die Wirkungen genannt, die *außerhalb der beteiligten Einrichtungen* bei Kooperations- bzw. Netzwerkpartnern, bei Nutzern und bei einer fallweise zu bestimmenden weiteren Öffentlichkeit erzielt werden. Der auch hier nötige direkte Bezug auf das Programm ist durch die Wirkungsbereiche zu erweitern, die von den Einzelprojekten selbst festgelegt worden sind. Dabei ist seitens der WB auf die (Selbst-)Evaluationen der einzelnen Projekte zurückzugreifen.

## Literatur

Achtenhagen, F. / Lempert, W. (Hrsg.) (1998). Entwicklung eines Programmkonzepts "Lebenslanges Lernen" für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Opladen: Leske + Budrich.

Achtenhagen, F. / W. Lempert (Hrsg.) (2000). Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter II: Gewerblich-Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Attkisson, C.C. & Broskowski, A. (1978). Evaluation and the emerging human service concept. In C.C. Attkisson, W.A. Hargreaves & M.J. Horowitz (Hrsg.), Evaluation of human service programs. (3 – 26). New York: Academic Press.

Band 1: Handbuch zur pädagogischen Begründung, Planung und Methodik von organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider. 1981 (249 S.)

Band 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider. 1982 (150 S.)

Bandura, Albert (1997): Self-Efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Beisel, R. (1996). Synergetik und Organisationsentwicklung. Mering: Hampp.

BLK (1999). Programmbeschreibung für das Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“. Frankfurt a.M.: DIE (Manuskript).

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich

Coursey, R.D. (1977). Introduction: the need, history, definition, and limits of program evaluation. In R.D. Coursey, G.A. Specter, S.A. Murrell & B. Hunt (Hrsg.), Program Evaluation for mental health. Methods, strategies, and participants. S. 1 – 8. New York: Grune & Stratton.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, 223-238

Dürr, Walter unter Mitarbeit von Aisenbrey, Petra (1998). Alternative Wohnform zur Anstalt. Mering: Hampp.

Eigen, M. (1992). Stufen zum Leben. München Zürich: Piper.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster/New York: Waxmann

Euler, D. (2001). Transferförderung in Modellversuchen. Dossier. Modellversuch Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung. St. Gallen: [http://www.blk-kolibri.de/Downloads/Doss-Transferv2\\_0.pdf](http://www.blk-kolibri.de/Downloads/Doss-Transferv2_0.pdf)

Europäische Gemeinschaften, (1995-2001): [http://europa.eu.int/comm/education/life/what\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/life/what_de.html)).

- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1995): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung
- Haken, H. (1995). Erfolgsgeheimnisse der Natur. Hamburg: DVA.
- Heinz, Walter R. (2001): Der Lebenslauf. In: H. Joas (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 145-168
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York: Campus
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich
- Kluge, Susann/Kelle, Udo (2001): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. (Statuspassagen und Lebenslauf, hrsg. von W. R. Heinz, Bd. 4). Weinheim/München: Juventa
- Kohli, Martin (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Lebenslaufforschung. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 303-317
- Kraft, Susanne (2002): Selbstgesteuertes Lernen – kritische Anmerkungen zu einem scheinbar unstrittigen Konzept. In: M. Wingens/R. Sackmann (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 195-211
- Kromrey, H.(1996). Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. Ein Plädoyer für gute Lehre und schlechte Sozialforschung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 10 (3/4), 153 – 166.
- Küchler, F. v.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main 1997
- Prenzel, Manfred (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. Zeitschrift für Pädagogik 39, 239-253
- Schäffter, O. (1998). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin:
- Schäffter, O.: Institutionsberatung.
- Schäffter, O.: Organisationsberatung als Lernberatung. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 2000
- Schäffter, O.: Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: QUEM-Bulletin H. 3/1999, S.8-11
- Sen, Amaryta (1992): Inequality reexamined. New York: Russell Sage Foundation
- Suchmann E.A. (1967). Evaluative Research. Principles and practice in public service and social action programs. New York: Russel Sage Foundation.
- Weber, K. (1998): Selbstgesteuertes Lernen – zeitgemäß? Einige Anmerkungen. In: K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: DIE, 35-39

Weick, K.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt am Main 1985

Weick, K.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 1976/21, S.1-19

Weick, K.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995

Weizsäcker v., C. F. (1977). Der Garten des Menschlichen. München: DTV

Weizsäcker v., C. F. (1990). Die Tragweite der Wissenschaft. Stuttgart: Hirzel.

Weizsäcker v., C. F. (1992). Zeit und Wissen. München: Hanser.

Weizsäcker, C. F. v. (1985). Aufbau der Physik. München, Wien: Hanser.

Weizsäcker, C. F. v. (1991). Der Mensch in seiner Geschichte. München: Hanser.

Weizsäcker, C.; Ernst, U. (1984). Fehlerfreundlichkeit. In K. Kornwachs (Hrsg.). Offenheit – Zeitlichkeit – Komplexität. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Weyer, J. (2000). Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der Sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg.

Wilbers, K. (2000): [http://www.karl-wilbers.de/funktionen\\_nw.html](http://www.karl-wilbers.de/funktionen_nw.html)

Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Heidelberg: Asanger, S. 227-255.