



Lebenslanges Lernen – ein Zwischenresümee der Wissenschaftlichen Begleitung

Editorial

Das insgesamt auf fünf Jahre ausgelegte BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“ (LLL) mit seinen 22 Einzelprojekten läuft im dritten Förderjahr. Einige Projekte sind inzwischen beendet. Insofern ist es Zeit, eine Zwischenbilanz zu ziehen. Um eine Synthese der Einzelergebnisse zu erhalten, um fachwissenschaftliche und bildungspolitische Gesamtempfehlungen zum Komplex „Lebenslanges Lernen“ aussprechen zu können, wurde im Programm eine wissenschaftliche Programmbegleitung aufgelegt, die ihren Fokus nicht in der Evaluation der Einzelprojekte, sondern in der Evaluation projektübergreifender Prozesse hat. Die Forschungsansätze und Themenfelder der wissenschaftlichen Programmbegleitung wurden bereits im LLL-Newsletter Nr. 2¹ dargestellt. Im Folgenden stellt die wissenschaftliche Begleitung ihre Untersuchungsergebnisse im Lichte aktueller bildungspolitischer Debatten vor. Damit wird nicht nur eine Kurzfassung zum zweiten Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung vorgelegt,² sondern die bisherigen Untersuchungsergebnisse werden als Zwischenbilanz in den Kontext der Debatte um das lebenslange Lernen gestellt. Mit der breiten Streuung dieses Newsletters LLL (und seiner pdf-Fassung auf der Homepage des Programmträgers www.blk-lll.de) wird ein Transferangebot an Bildungspraxis, Wissenschaft und Politik unterbreitet. Wir hoffen, dass mit den kurzen Ausführungen Interesse geweckt wird an dem, was in den LLL-Projekten bislang konzipiert wurde, wo Erfolge zu sehen sind und wo Hemmnisse sichtbar werden.

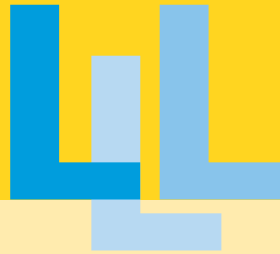
In ein Vor- und Schlusswort eingebettet, liegen den Beiträgen die Themenfelder zugrunde, die in Abstimmung mit dem Lenkungsausschuss des Programms der Wissenschaftlichen Begleitung vorgegeben waren. Wir stellen dieses Zwischenresümee der Wissenschaftlichen Begleitung zur Diskussion.

*MinDirig Dr. Peter Krug
(MWWFK Rheinland-Pfalz)*
RegDir Klaus Uckel (BMBF)
Dr. Heino Apel (DIE)

Inhalt

Editorial	1
I Einleitung: Lernen in und an neuer Komplexität <i>Reinhold S. Jäger/Doris Jäger-Flor, Universität Landau</i>	2
II Vernetzung und Kooperation – Netzwerke zur Etablierung von lebenslangem Lernen <i>Reinhold S. Jäger/Doris Jäger-Flor, Universität Landau</i>	3
III Selbstgesteuertes Lernen <i>Walter Dürr/Petra Aisenbrey, Freie Universität Berlin</i>	6
IV Förderung individueller Voraussetzungen für lebenslanges Lernen – insbesondere bei Bildungsbenachteiligten <i>Walter R. Heinz, Universität Bremen</i>	11
V Das Alte am Neuen und das Neue am Alten oder: Lebenslanges Lernen in den Spannungsfeldern um Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen <i>Jörg Knoll/Friederike Nicklas, Universität Leipzig</i>	13
VI Schlusswort: Chancen aus dem Modellversuchsprogramm LLL <i>Petra Aisenbrey/Walter Dürr/Walter R. Heinz/ Reinhold S. Jäger/Doris Jäger-Flor/Jörg Knoll/ Friederike Nicklas</i>	16
Anmerkungen	19
Lenkungsausschusses/Kontakte/Impressum	20





I Einleitung – Lernen in und an neuer Komplexität

Reinhold S. Jäger/Doris Jäger-Flor, Universität Landau

Das Lernen früher und heute lässt sich nicht miteinander vergleichen. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unserer Zeit erfordern andere Strategien zum Aufbau und zur Integration von Wissen, als dies noch vor rund 30 Jahren der Fall war. Auch die Qualität des Wissens ist darüber hinaus eine andere: Galt früher Allgemeinbildung als Ideal, so setzt die Gesellschaft heute auf die spezifische Kompetenz von Experten.

Die Ursachen für die Veränderungen von Wissen und Kenntnissen sind vielfältig. Sie reichen von einer inflationären Zunahme der Informationsmenge und der großen Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnik bis hin zu der Frage, ob die Schullaufbahnpfehlungen an deutschen Grundschulen geeignet sind, die Schülerströme aufgrund der Leistungsvoraussetzungen richtig zu kanalisieren³.

Bezogen auf den Standort Bundesrepublik Deutschland muss festgestellt werden, dass Ergebnisse aus neueren nationalen wie internationalen Vergleichsuntersuchungen⁴ längst Anlass zu der Überlegung gegeben haben sollten, das Bildungssystem zu überdenken. Bei den Untersuchungen stehen Aspekte der schulischen Bildung im Vordergrund, die als Schlüssel zum Erschließen von Kompetenzen der Wissensaneignung gelten. Vor allem auch der Vergleich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern der einzelnen Bundesländer Deutschlands (*PISA-E*) birgt politischen Sprengstoff, gibt zugleich aber auch Anlass zur genauen Analyse der Bedingungsgefüge von (schulischer) Bildung. Schulische Bildung legt wiederum einen entscheidenden Grundstein zum Aufbau von Wissen auch im beruflichen und privaten Kontext.

Selbst wenn an den Ergebnissen aus Vergleichsuntersuchungen der Art von PISA oder TIMSS Defizite kondensieren, heißt dies für uns nicht, dass allein die Durchführung von Untersuchungen dieser Art bereits eine Lösung des Problems darstellt. Dies ist nicht der Fall. Der Ansatzpunkt für Veränderung ist an anderen Stellen zu suchen.

Eine Ausdehnung der Debatte um die Qualität der Bildung bleibt nicht auf die Schule beschränkt. Es steht nicht nur

das primäre Ausbildungssystem im Visier der Kritiker und der Ursachenforschung, sondern auch der sekundäre Ausbildungsbereich, also die (Weiter-)Qualifikation von Personen im beruflichen, zunehmend aber auch im persönlichen Kontext: „Bildung ist mehr als ein Instrument, um unsere Wirtschaft zu stärken. Sie ist Voraussetzung für Toleranz und sozialen Ausgleich – ein Lebenselixier unserer Demokratie.“ So beschreibt Edelgard Bulmahn die Aufgabe der Bildung.⁵

In diesem Zusammenhang setzen Politiker auf entsprechende Initiativen wie unter anderem das Aktionsprogramm „Lebenslanges Lernen“ der BLK. Es stellt in der Bundesrepublik Deutschland den Rahmen für eine der vielen Initiativen dar, die allesamt intendieren, Personen in den Prozess der Bildung zu integrieren. Individuellen Bedürfnissen nach Qualifikation und Erweiterung des Wissenshorizonts soll dabei genau so Rechnung getragen werden wie dem Wunsch nach günstigen beschäftigungspolitischen Folgen des lebenslangen Lernens.

Dass viele Programme und Modellversuche, die sich um das Thema „Lebenslanges Lernen“ gruppieren und zeitgleich oder in schneller Abfolge gestartet werden, erweist sich dabei nicht unbedingt als ein Vorteil: Man kann dies auch als Aktionismus deuten. Darin liegen große Hindernisse für durchdachte und konsequente Entwicklungen: So können eine gründliche Begleitung solcher Modellvorhaben und die notwendige Extraktion von Ergebnissen zum Erfolg oder Misserfolg von Maßnahmen nur dann gewinnbringend verwirklicht werden, wenn zur Verarbeitung dieser Ergebnisse und zur Ableitung entsprechender Konsequenzen in Form weiterführender Ansätze oder aber auch in direkter Umsetzung von Beispielen guter Praxis in die tägliche Arbeit genügend Zeit bleibt.

„Nach PISA ist vor PISA“ heißt es in einer Headline eines Artikels in der „Zeit“.⁶ Der Tenor dieses Artikels bezieht sich vor allem auf die strukturellen Notwendigkeiten, die in allernächster Zukunft politisch den Weg für eine Veränderung bahnen sollen. „Nach PISA ist vor PISA“ kennt aber auch eine andere Lesart: Veränderungen werden Zeit brauchen, um sichtbar zu werden. Auch wenn die Weichen für die Bildung jetzt neu gestellt werden, wird doch der Zug vielleicht erst in Jahren oder Jahrzehnten dort ankommen, wo wir ihn gerne hinlenken möchten: zu höheren Bildungsstandards, zu „interessierteren“ Mitbürgerinnen und Mitbürgern, die verantwortungsvoll am gesellschaftlichen Le-



ben partizipieren, und zu einer besseren Positionierung der Bundesrepublik Deutschland im Welt-Bildungsgefüge.

Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“⁴⁷ versucht all diejenigen Aspekte zu sammeln, zu strukturieren und zu proklamieren, die für die Etablierung einer veränderten Zugangsweise zu Bildung und Wissen notwendig erscheinen. Trotz der vielen Ergänzungen, die in den Stellungnahmen zum Memorandum enthalten sind, bieten auch diese nur ein fragmentarisches Bild des politischen Gegenstandes „Lebenslanges Lernen“. Insgesamt steht die Wettbewerbsorientierung als übergeordnetes Ziel stark im Vordergrund und diktiert die Richtung der aufgelegten Maßnahmen, aber auch die Suchrichtungen der wissenschaftlichen Begleitforschung. Unglücklicherweise ist es genau diese Zielrichtung, die ein neues Dilemma generiert.

In diesem Newsletter werden auf einer phänomenologischen Ebene das Konzept „Lebenslanges Lernen“ angegangen und die aus den Projekten resultierenden Erkenntnisse über Prozesse der Selbststeuerung und der Vernetzung, über den Einfluss von Rahmenbedingungen und biografischer Voraussetzung sowie der jeweils förderlichen oder hinderlichen Faktoren für eine Etablierung lebenslangen Lernens zusammengefasst. Dabei wird jeder der Evaluatoren des Modellversuchs LLL, ausgehend vom eigenen Forschungsschwerpunkt im Modellprojekt, die Entwicklungen im Modellversuch und deren Beitrag zur Veränderung eines Bildungsparadigmas, aber auch ableitbare neue Desiderata formulieren.

II Vernetzung und Kooperation – Netzwerke zur Etablierung von lebenslangem Lernen

Reinhold S. Jäger/Doris Jäger-Flor, Universität Landau

„Vernetzung und Kooperation“ stellen Komponenten dar, die im BLK-Modellversuch LLL dazu beitragen sollen, lebenslanges Lernen in der bildungspolitischen Landschaft, aber auch im Bewusstsein jedes Individuums zu verankern. Neben der „Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden“ bildet „Vernetzung/Kooperation zur Entwicklung strategischer Ansatzpunkte von LLL“ die Basis für die Umsetzung der Ziele des Modellversuchs.

Was versteht man unter Kooperation und Vernetzung? Kooperation ist das *Ziel*, das *mit Hilfe der Vernetzung* oder *Netz-*

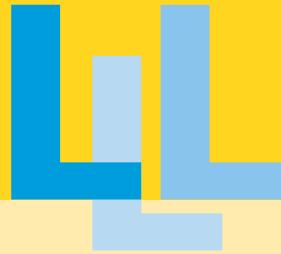
werkbildung erreicht werden soll, um eine Verzahnung der Bildungsbereiche, der Bildungsinstitutionen, des Angebotes und der Nachfrage und Verknüpfungen des Bildungsbereichs mit anderen Lebensbereichen anzuregen. Im Zentrum steht dabei der Lerner, der mit anderen Personen (Mittler, pädagogische Dienstleister) oder Institutionen verbunden ist. Der Verbund erfordert zunächst keinerlei technische Lösungen. Der Weg über das Internet ist hierbei eine technische Variante unter vielen Möglichkeiten.

Lebenslanges Lernen belebt den Bildungsbegriff wieder, der bereits im 18. Jahrhundert von Geistes- und Erziehungswissenschaftlern beschrieben wurde. Interessant ist jedoch eine Analyse der Prozesse, die zu dieser Renaissance des humanistischen Bildungsideals führten. Hierin scheint sich die Notwendigkeit zu materialisieren, verbindliche Bildungswerte und -inhalte als Lebenserfahrungen aller zu implementieren. Der Vereinzelung und Überspezialisierung von Wissen soll eine Breite von lebensweltlichen Inhalten entgegengesetzt werden, von der letzten Endes alle Individuen und gesellschaftliche Gruppen profitieren können.

Netzwerke haben in diesem Sinne eine doppelte Funktion: Auf der einen Seite sollen Zusammenschlüsse von Personen und/oder Institutionen/Organisationen erfolgen, die sich thematisch an das lebenslange Lernen binden. Auf der anderen Seite sollen die entstehenden Netzwerke auch dazu beitragen, dass Einzelne und/oder Institutionen/Organisationen in diesen Netzwerken Ressourcen zur Verfügung haben, mit denen sie selbstgesteuert lernen können. Der Begriff „lernen“ ist hierbei nicht nur auf den klassischen Prozess eines institutionell organisierten Aneignens von Informationen und deren Umbau in verfügbare und abrufbares nachhaltiges Wissen bezogen.

Vom Agieren auf der Basis von Vernetzungen erwarten die Programminitiatoren des Modellversuchs positive Ergebnisse im Hinblick auf das Generieren allgemein verfügbarer Wissens- und Handlungsstrukturen, die als innovative Settings die Bildungslandschaft tiefgreifend verändern. Leitend bei dieser Vorstellung ist die Annahme, dass das Arbeiten in Netzwerken (networking) effektiver, schneller und vor allem verbindlicher ist als andere Formen der Zusammenarbeit, die nicht auf Netzwerken beruhen.

Vernetzung für sich genommen stellt kein Allheilmittel dar, weil damit nur eine Form der Lern-Effektivierung erzielt wird, nämlich die soziale Einbettung. Die Ergebnisse aus



dem bisherigen Verlauf des Modellversuchs LLL haben gezeigt, dass nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen damit zu rechnen ist, dass das Kooperieren in Netzwerken tatsächlich die erwarteten Vorteile bringt. Ähnlich wie beim Lernen mit neuen Medien bringt nicht allein deren Einsatz, sondern erst die Abstimmung dieses Einsatzes auf Lernende und ihre Rahmenbedingungen den gewünschten Erfolg. Netzwerke sind also nicht per se effektiver.

Vernetzung im Dienst der Nachfrage

Ein Leitthema innerhalb des Modellversuchs ist die Nachfrage- bzw. die Angebotsorientierung. Auf diese Art und Weise hat der Paradigmenwechsel in der Bildungsforschung von der Input- zur Outputorientierung auch Konsequenzen für den Aufbau von Netzwerken. Es geht um eine Verbesserung der Abstimmungen von über die Vernetzung bereitgestellten Angeboten mit den entsprechenden Bedarfen.

Der Modellversuch zielt sehr stark auf die Ebene der Dienstleister und deren Möglichkeiten, durch Vernetzung Angebote zu offerieren, die dem Abnehmer in bestmöglicher Weise innovative Lernarrangements bieten. Bei einem Fokus, der sehr stark diese mittelbare Ebene in den Mittelpunkt rückt, muss besonders darauf geachtet werden, dass der eigentliche Abnehmer der Angebote, nämlich der einzelne Lernende, nicht aus dem Blickfeld gerät. Innerhalb des Modellversuchs hat sich gezeigt, dass diejenigen Vernetzungsstrukturen besonders etabliert werden und haltbar sind, in denen von unten, nämlich vom Endabnehmer die Bedarfe eingefordert werden, die dann vom Dienstleister aufgegriffen und erfüllt werden können (bottom up).

Diese Strategie setzt jedoch emanzipierte Lernende voraus, die ihr eigenes Lernen selbstgesteuert erweitern wollen bzw. die in den entsprechenden Settings bereits gelernt haben, wie sie diese Lernprozesse für sich nutzen können. Eine Vernetzung muss deshalb gerade für solche Prozesse Freiräume schaffen und darf nicht zu stark strukturierend oder steuernd sein. Jede zu starke Reglementierung in Netzwerken wirkt gegenüber der Selbststeuerung kontraproduktiv.

Erst das Thema, dann das Netz

Verzahnung von Bildungsbereichen, Angebot und Nachfrage bedeutet auch, die Lernenden dort anzusprechen, wo man sie tatsächlich erreicht. Dies wiederum setzt voraus, dass die

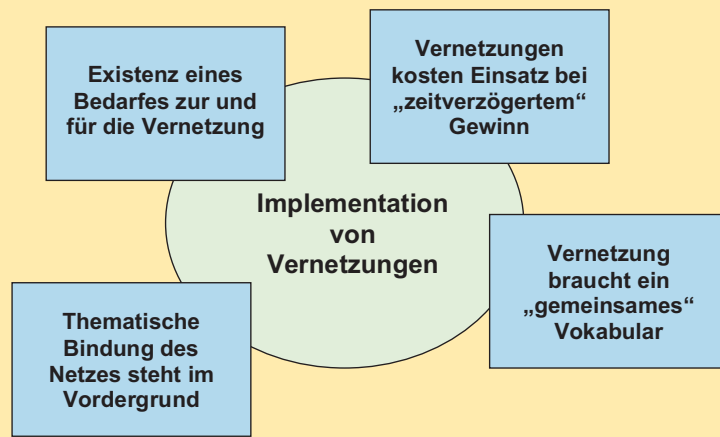


Abbildung: Bedingungsfaktoren für (gelungene) Vernetzungen

„Bildung zum Lernenden“ kommt: Vernetzungen benötigen Anschluss an den Lebensbereich derjenigen Individuen, die von der Vernetzung profitieren sollen. Sie müssen insoweit auch geradezu das situierte Lernen im Blick haben, indem nämlich die Lebenswirklichkeit der Lernenden einbezogen wird.

Es hat sich im Modellversuch gezeigt, dass die Etablierung von Netzwerken von Beginn an große personale, institutionelle und planerische Investitionen erfordert. Umso bedeutender ist die Tatsache, dass ein verbindendes Thema vorhanden ist, an dem die zukünftigen Netzwerkpartner arbeiten. Es soll von hoher Relevanz für die Kooperierenden und gleichzeitig so strukturiert sein, dass es überschaubar ist. Vernetzungsanliegen, die ihre Ziele zu hoch stecken, riskieren ein Scheitern des Vorhabens, da Erfolgserlebnisse bzw. erste Erträge aus der Vernetzung erst in einem größeren zeitlichen Abstand zum Start erfolgen und die Motivation zur Aufrechterhaltung der Vernetzung darunter stark leidet.

Einsatz und Gewinn

Vernetzungen werden unter der Voraussetzung eines gemeinsamen Nutzens aller Kooperationspartner eingegangen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass alle Beteiligten



ihren Teil zum Anliegen beitragen (können). Bedingt durch die Effektivität der Vernetzung sind diese Beiträge ganz unterschiedlich: Aus vielen individuellen Perspektiven werden Ressourcen zusammengeführt und bilden eine Basis für möglicherweise völlig neue „Produkte“, aber auch für eine völlig neue Qualität der Prozesse, die zu den Produkten führen. Vorbedingung für ausgewogene Gruppenprozesse und zufriedenstellende Ergebnisse ist jedoch das Engagement *aller* Vernetzungspartner.

Eine gemeinsame Sprache

Wenn Innovationen im Bereich der Bildung angegangen werden, befindet man sich sehr schnell in einem Feld neuer Fachbegriffe, die im Zusammenhang mit Innovationen im Bildungswesen zwar häufig verwendet, aber leider ebenso häufig nicht weiter hinterfragt werden. Beispiele hierfür sind Begriffe wie „Selbststeuerung“, „Vernetzung“, „komplexe Lernergebnisse“, „Rahmenbedingungen“ oder aber auch der oft strapazierte Begriff „Nutzer“ der Bildungs-Dienstleistung.

Analysen des semantischen Raumes, den solche und noch eine Reihe anderer Begrifflichkeiten aufspannen, führen zu der Aussage, dass keinerlei Konsens bezüglich der Bedeutungen unter den Netzwerkpartnern, geschweige denn den unterschiedlichen Projekten des Modellversuchs besteht. Das gemeinsame Vokabular ist aber eine unabdingbare Voraussetzung für die Vernetzung und eine profitable Zusammenarbeit.

Die Konsequenzen mit Blick auf PISA

„Als es keine Bildung mehr gab, wurde die Bildungspolitik erfunden“⁸. PISA steht mehr im Zeichen der Bildungspolitik als im Zeichen eines grundsätzlichen Wandels von Bildungsidealen. Die Ergebnisse von PISA sind Ausdruck und Manifestation einer Schräglage des Bildungswesens, und die Konsequenzen aus PISA bestehen bisher eher aus einer Symptombekämpfung: PISA-Ergebnisse werden deshalb auch als Quittung für die in der Bildungspolitik der vergangenen Jahrzehnte zu verantwortende Versäumnisse im Bildungsbereich angesehen.

Ein Weg zur Veränderung der attestierten Defizite läuft entlang der identifizierten Fehler. Ein Fehler besteht z. B. darin, dass politische Entscheidungsträger sehr schnell bereit sind, auf „fahrende Züge“ aufzuspringen und neuen Slogans

zu folgen, ohne sich der Tragweite der damit verbundenen grundsätzlichen Veränderungen bewusst zu sein. Es ist daher nicht nur ein Missverständnis, wenn Selbststeuerung ausschließlich über Fremdsteuerung oder Vernetzung hergestellt werden soll, ohne dass sich vorher eine tragende Thematik im Prozess entwickelt hat. Hierdurch verbleibt man lediglich an der Oberfläche von Umgestaltungsprozessen und erreicht keine Tiefenwirkung im Sinne eines deep learning.

Vernetzung wird zudem nur dann umgesetzt, wenn vor allem an der Verzahnung des Bildungsbereichs mit anderen Lebensbereichen gearbeitet wird. Gekoppelt ist dieser Aspekt immer an eine Nachfrageorientierung. Je komplexer Vernetzungen vorstrukturiert sind, desto weniger Ressourcen kommen letzten Endes dem „Endabnehmer“ der Bildungsdienstleistung zugute und desto stärker tritt innerhalb der Vernetzungen eine Beschäftigung mit der eigenen Struktur an die Stelle innovativer Veränderungen. Ein Indiz für eine solche „Verstrukturierung“ ist die wachsende Zahl von Gremien zu einem System, das sich vorwiegend selbst verwaltet.

Die Folgen: Vernetzung als eines der Mittel von LLL?

Aus den bisherigen Ergebnissen des Modellversuchs lässt sich ableiten, dass die Tragfähigkeit von Vernetzungen vor allem dann gegeben ist, wenn sich diese aus gewachsenen Strukturen heraus und zumindest ohne zu große äußere Steuerung und zugleich themengebunden entwickeln konnten. Diese Voraussetzung ist eine genuine. Vernetzungen sind ein probates Mittel, um LLL zu implementieren, sie sind dies jedoch nicht um jeden Preis und auf Kosten einer „organischen“ Entwicklung. Es wird empfohlen, die Idee der Vernetzung und Kooperation Realität werden zu lassen. Zugleich ist jedoch darauf zu achten, dass Prozessen der Netzbildung genügend Zeit eingeräumt wird, weil ihre Nachhaltigkeit der gründlichen Vorbereitung bedarf. Allein die in den verschiedenen Projekten beobachtbare Dynamik verlangt einen deutlichen zeitlichen Vorlauf von mindestens einem halben Jahr.

Ein weiteres Ergebnis aus dem Modellversuch kann abgeleitet werden: Je stärker die Entwicklung eines Projekts an bestimmte Personen gebunden ist – Dienstleister ebenso wie bestimmte Lerner –, desto weniger wird Selbststeuerung realisiert und desto weniger sind die Einzelnen frei, Vernetzungen von sich aus in Angriff zu nehmen. Das Lernen in Netzen ist demnach umso erfolgreicher, je eher alle Beteiligten eine Emanzipation mit Blick auf ihr eigenes Lernen erreichen.



Modernität besteht aber nicht allein darin, Neues und vermeintlich Innovatives zu initiieren. Daraus resultiert die Frage: Ist vielleicht nicht allein eine Verzahnung von Bildungsbereichen mit Lebensbereichen notwendig, um lebenslanges Lernen zu implementieren, sondern viel eher noch eine Verzahnung der „modernen Bildungsvorstellungen“ und der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffes sowie der Bildung selbst? Es darf nicht länger so getan werden, als sei lebenslanges Lernen etwas völlig Neues, das man nun aus der Taufe gehoben hat, um die Bildung voranzubringen. Vernetzung und Kooperation als wesentliche Elemente des lebenslangen Lernens ergeben nämlich nur dann einen Sinn, wenn deren Genese in die Planung von Veränderungen der zukünftigen Bildungslandschaft einbezogen wird.

Was Politiker wollen – was wollen Politiker?

Bildungspolitik ist nicht losgelöst von allgemeinen politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu behandeln. Bildungspolitische Zielsetzungen stehen immer in einer Beziehung zu dem gesamten System aus Lebensbereichen und Umständen, die sich für Gruppen, aber auch für Individuen ergeben. Der Modellversuch LLL ist nicht mehr als ein Lehrbeispiel für Prozesse, wie sie in der Bildungspolitik angegangen werden: Bildung steht „im Dienste von ...“ und ist nicht Ausgangspunkt eines Ausdrucks von Kultur, die in ein systemisches Wirkungsgefüge eingebettet ist. Modellversuche stehen im Dienste der Bildungspolitik, und Vernetzungen stehen im Dienste dieses Modellversuchs. Das Eigenständige der Bildung ist in diesem „Im Dienste-Stehen“ verloren gegangen. Eigenständigkeit ist jedoch die Voraussetzung jeder Art von Selbststeuerung.

Politik setzt stark an der Veränderung der momentanen Zustände an und möchte auf diesem Weg die Zukunft kalkulierbarer machen. Die Wirkungen sollen möglichst schnell eintreten und gleichzeitig nachhaltig sein. Nachhaltigkeit setzt jedoch die Kenntnis und die Analyse vorliegender Bedingungen voraus. Wird diese Voraussetzung nicht eingehalten, dann zeigen innovative Umsetzungsversuche keine befriedigenden Ergebnisse. Eine Verzahnung der Bildungspolitik mit wissenschaftlichen Traditionen, aber auch mit neuen Erkenntnissen scheint aus diesem Grund vorteilhaft, wobei Wissenschaftler stärker in ihrer Funktion als Ratgeber und Evaluatoren einzubeziehen sind.

III Selbstgesteuertes Lernen

Prof. Walter Dürr und Petra Aisenbrey, FU Berlin

Der Aspekt der Selbststeuerung führt ins Zentrum der Erklärung von Vorgängen des lebenslangen Lernens. Im dem Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen erscheinen die Projekte unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens und der neuen Medien durch einen unterschiedlichen Gebrauch des Wortes Selbststeuerung charakterisierbar zu sein. Dieser Gebrauch reicht von der Metapher bis hin zur Definition im Rahmen einer möglichst umfassenden Theorie. Auf der Handlungsebene entspricht diese Varianz der Verwendungsmöglichkeiten dem Grad der Reflektiertheit des pädagogischen Handelns. Wir haben sechs unterschiedliche Weisen des Gebrauchs herausgefunden. Davon sind vier Formen folgendermaßen charakterisiert:

1 Projekte, in denen der Begriff Selbststeuerung als Metapher verwendet wird



- Konfrontation von selbstgesteuertem und fremdgesteuertem Lernen
- Der spontane Einsatz von Elementen der Fremdsteuerung und Selbststeuerung bei der Gestaltung von Lernprozessen

2 Projekte, in denen eine Definition des Begriffs Selbststeuerung erstrebt wird, um pädagogische Verhaltenssicherheit zu gewinnen



- Suche nach einer präzisen Definition des Begriffs zur Handlungsorientierung
- Entwicklung reflektierter, tragfähiger Konzepte als Voraussetzung für pädagogische Verhaltenssicherheit

3 Projekte, in denen der Begriff Selbststeuerung als Mittel zum Zweck verstanden und eingesetzt wird



- Den Nutzern werden präzise Rahmenbedingungen und Lernvorgaben gesetzt, um die Projektziele und -vorstellungen effizient umzusetzen
- Es wird erwartet, dass die Lernenden diese Vorgaben als Lernziele und Lerninhalte nutzen



4 Projekte, in denen Selbststeuerung ohne theoretisches Fundament praktiziert wird



- Konsequentes Nutzen der Initiativen und Impulse, die von den Nutzern ausgehen
- Die Nutzer stehen im Zentrum der Projektgestaltung

Die zwei weiteren Formen werden im folgenden genauer gekennzeichnet. In einem Fall 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“). Die zweite Form ist durch eine ständige Kooperation und eine dadurch mögliche flexible gemeinsame Entwicklung von Projektteam und Projektteilnehmern gekennzeichnet. Hier zeigt sich bereits im Ansatz ein allen Beteiligten gemeinsamer Selbststeuerungsprozess („Selbststeuerung als Synergetik“).

Selbststeuerung durch Fremdsteuerung

5a Projekte, in denen Selbststeuerung theoretisch reflektiert, durch Fremdsteuerung initiiert wird



- Vorgabe präziser Lernaufgaben und Entwicklungsschritte zur Verbesserung der Lerntechniken
- Förderung der Diagnosefähigkeit bei den Dienstleistern/Dozenten/Lehrern

An einem Beispiel soll diese Vorgehensweise berücksichtigt werden. In einem derartigen Projekt wurde zunächst ein Organisationsentwicklungskonzept zur Förderung des selbstorganisierten lebenslangen Lernens in beteiligten Unternehmen entwickelt und evaluiert.

Der Projektleiter hat das theoretische Konzept geliefert; der Projektkoordinator hält die Fäden des Projektnetzwerks in der Hand; er setzt das theoretische Konzept in die Praxis um, hält die Kontakte zu den Teilprojekten aufrecht, koordiniert Teamsitzungen und sorgt für die verwaltungstechnische Abwicklung.

Der Kontakt zu den beteiligten Einrichtungen wird ständig gepflegt und gefördert. Dies geschieht sowohl durch regelmäßige Besuche am Arbeitsplatz als auch bei Fachtagungen, Fortbildungen oder Konferenzen. In den Kontakten des Pro-

jektteams zu den Teilprojekten überwogen im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen zunächst intentionale, didaktische und methodische Interventionen in der Absicht, die Selbststeuerungsfähigkeit der Projektteilnehmer zu fördern. In den Qualifizierungsmaßnahmen soll zugleich die Motivation, die innere Bereitschaft zur Entfaltung weiterer Lerninitiativen geweckt werden. 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 auf freiwilliger Basis mitarbeiten.

Inzwischen haben sich derartige Projekte in Richtung auf „Selbstorganisation als Synergetik“ entwickelt. Im Lichte der Theorie der Selbstorganisation als Theorie der Selbststeuerung war diese Entwicklung zu erwarten.

Die Projekte haben aus sich heraus jeweils eine „Kraft der Selbststabilisierung“ entwickelt als Merkmal für die Korrespondenz ihrer inneren Struktur zu den äußeren Bedingungen ihrer Existenz. Zu dieser Entwicklung trägt die regionale Begleitforschung wesentlich bei.

In der Zeit des Aufbaus der Projekte leisteten die wissenschaftlichen Begleiter umfangreiche theoretische Schulungs- und praktische Trainingsarbeit an den „Dienstleistern“, das heißt Lehrkräften und anderen Multiplikatoren; auch die Projektteilnehmer nahmen an Lerntrainings und Lernberatertrainings teil, einerseits um ihr individuelles Lernverhalten zu verbessern, andererseits, um die differenzierte Wahrnehmung individueller Lernprozesse zu fördern und die Selbstreflexionsfähigkeit der Lernenden anzuregen.

Diese Formen direkter Intervention sind inzwischen weitgehend durch Kooperationsformen ersetzt worden, in denen die regionale wissenschaftliche Begleitung sich auf die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen für den erfolgreichen Verlauf der Projekte beschränkt und sich allmählich aus ihrer Lehrtätigkeit zurückzieht. Hierzu zählt die Organisation von Workshops, in denen die Dienstleister sich Themenbereiche selbständig erarbeiten; es geht um die Schaffung von adäquaten Rahmenbedingungen für die Projekte, das heißt, ihre präzise didaktische Gestaltung; dadurch wird es möglich, dass weder die Dienstleister bzw. die Lehrenden und Dozenten noch die Nutzer bzw. Schüler oder sonstigen Projektteilnehmer durch die ihnen in den Projekten bereitgestellten Freiräume über- oder unterfordert werden.



Eine andere Gruppe von Projekten praktiziert von Anfang an eine Projektform, die theoretisch als „Selbststeuerung durch Synergetik“ gekennzeichnet werden kann.

Theorie und Begriff des Selbstgesteuerten Lernens

Die Synergetik, die „Lehre vom Zusammenwirken“ ist die Theorie der Selbststeuerung. Sie erklärt die Bedingungen für das Entstehen und Vergehen sich selbst stabilisierender Gestalten in der Zeit und ermöglicht es, auch Lernvorgänge als sich selbst stabilisierende Gestaltbildungen zu verstehen.

Kern der als Gestalten wahrgenommenen Phänomene ist ein mathematischer Formalismus. Aus einem solchen Formalismus können konkret wahrnehmbare Gestalten zwar nicht hergeleitet werden; aber es erscheint möglich, auch die zunächst als Phänomene wahrgenommenen Vorgänge des Lernens und des Bewusstseins als sich selbst stabilisierende Gestalten zu betrachten, ausgehend von der Identifikation sprachlich dokumentierter Handlungsweisen, und sie auf ihre Kraft der Selbststabilisierung, auf ihre innere Gestalt und auf ihre Korrespondenz zu den Rahmenbedingungen hin zu befragen.

Wer diese Theorie kennt und sie auf die wahrgenommenen Lernphänomene zu beziehen weiß, verfügt über eine Reflexionsmöglichkeit, die geeignet ist, den Erfolg und Misserfolg von Prozessen selbstgesteuerten Lernens aus dokumentierten Fakten der Vergangenheit für die Zukunft zu prognostizieren. Ausgehend von diesen Prognosen lassen sich organisatorische, didaktische, methodische und fachliche Konsequenzen für die künftige Weiterentwicklung von Projekten lebenslangen Lernens ziehen.

Obwohl diese Theorie in mancherlei Varianten diskutiert wird, bleibt ihre Eigentümlichkeit, als vermutlich neues umfassendes Paradigma für die Erklärung von Selbststeuerungsvorgängen sowohl in der unbelebten und belebten Natur als auch in der menschlichen Kultur und im Bewusstsein geeignet zu sein, noch weithin unbeachtet.

Es zeigt sich aber interessanterweise im Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen, dass Projekte auch ohne explizite theoretische Begleitevaluation mit Methoden, die geeignet sind, Lernphänomene als Phänomene der Synergetik zu identifizieren und zu erklären, zum Phänomenbereich „Selbststeuerung als Synergetik“ zu zählen sind. Sofern nur Prozesse selbstgesteuerten Lernens zugelassen wer-

den, tendieren die Strukturen gemeinsamen Lernens zur Herausbildung von Selbststabilisierungskräften – immer in Korrespondenz zu den Rahmenbedingungen und immer im Wechselspiel von stabilen Phasen und Krisenphasen, ausgelöst durch beeinträchtigende Faktoren.

Selbststeuerung als Synergetik

5b Projekte, in denen Selbststeuerung, theoretisch reflektiert, als Synergetik praktiziert wird



- Flexible gemeinsame Entwicklung von pädagogischen Dienstleistern und Nutzern durch ständige Kooperation
- Ein theoretisch reflektierter und allen Beteiligten gemeinsamer Prozess selbstgesteuerten Lernens

Kennzeichnend für derartige Projekte ist ihre flexible gemeinsame Entwicklung durch Dienstleister, beispielsweise Lehrer, Dozenten, Hochschullehrer und sonstige pädagogische Fachkräfte; sie werden hierbei zu Initiatoren, Moderatoren, Impulsgebern, Beratern; zugleich sind die Nutzer an der Entwicklung des jeweiligen Projektes unmittelbar beteiligt: sie sind kooperierende Partner in den Projekten. Die klassische Trennung der Funktionen der Lehrenden und Lernenden findet nicht statt.

Gemeinsam formulieren Dienstleister und Nutzer die Zielsetzungen der Projekte und setzen sie um. Gemeinsam trachten sie nach einer ständigen Verbesserung der Projektorganisation, begleiten sie reflektierend die Projektarbeit, beispielsweise durch die Erstellung eines Handbuchs zum selbstgesteuerten Lernen und wird die Vernetzung zwischen den beteiligten Einrichtungen gefördert. (z.B. Allgemeinbildende Schulen, Berufsschulen, Volkshochschulen, Betriebe und weitere regionale Einrichtungen, etwa eine Senioren-Tagesstätte).

Auch forschendes Lernen in der Kooperation von Schulen, Studienseminar und Universität kann einen Beitrag dazu leisten, Innovationen in der Lehrerbildung und in Schule und Unterricht voranzutreiben. Die gemeinsame Aneignung von Wissen, das aus der theoretischen Erklärung von dokumentierten Erfahrungen entwickelt wird, die gemeinsam in konkreten Situationen gewonnen werden, vermeidet zudem die Einseitigkeiten von isolierten Methodentrainings.



Es gibt inzwischen eine Reihe von Merkmalen der inneren Struktur von Projekten, die eine Selbststeuerung begünstigen, ebenso Rahmenbedingungen, welche die Stabilisierung solcher Projekte aus sich selbst heraus ermöglichen.

Solche Merkmale und Rahmenbedingungen sind etwas Anderes als Instrumente, die, wenn sie in der Planung beachtet werden, die Stabilität solcher Projekte garantieren. Vielmehr handelt es sich um diejenigen Gesichtspunkte, die im Verlauf eines Projektes immer wieder den Handlungen in der Reflexion als zu prüfende Kriterien folgen sollten.

Merkmale, welche die innere Struktur der Projekte betreffen

Zusammenarbeit: Längerfristige Kontakte zwischen den beteiligten Personen, Organisationen und Institutionen begünstigen den Erfolg der Projektarbeit; sie bilden häufig eine ausbaufähige Grundlage.

Kommunikation: Regelmäßige Kontakte sind eine notwendige Bedingung. Neben projektinternen Konferenzen, e-mail und Telefonkontakten haben sich Internetforen, Fachkonferenzen, Workshops und themenorientiert arbeitende Gruppen bewährt. Der Austausch zwischen Angehörigen verschiedener Generationen, auch zwischen Menschen aus unterschiedlichen Berufen sowie fächerübergreifendes Arbeiten in der Schule fördern nicht nur die Lernmotivation, sondern ermöglichen durch die vielfältigen Kontakte oft auch Erfahrungen in bisher verschlossenen Lebensbereichen.

Perspektivenwandel: In einem Teilprojekt ist in enger Anlehnung an eine Schule ein Wirtschaftsunternehmen entstanden, das als Firma im Vereinsregister eingetragen ist. In dieser Firma bieten Schüler ihre Computerfertigkeiten als Dienstleistungen an. Es werden auch Schulressourcen genutzt, die Verantwortung liegt jedoch allein bei den Schülern, die ihre Arbeit in dem Unternehmen eigenständig durchführen. Die Schüler lernen in diesem Projekt zweierlei: zum einen erarbeiten sie sich eine Problemkompetenz für die Lösung computertechnischer Aufgaben; des Weiteren lernen sie das Procedere einer Vereins-/Firmengründung und -führung kennen; schließlich erfahren sie sich selbst im Umgang mit Menschen aus der Dienstleisterperspektive. Insbesondere bei Lehrern als Kunden ist dies ein interessanter Perspektivenwechsel. Die Schüler gewinnen die Überzeugung, dass das hier Erlernbare wichtig für ihre spätere berufliche Karriere sein wird; dies und die (schülerangemes-

sene) Entlohnung sind für die Projektteilnehmer reizvolle Motivationen.

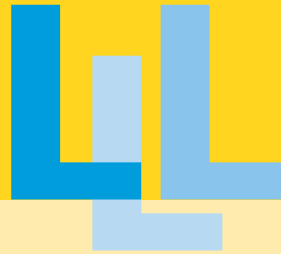
Wettbewerb: In einzelnen Projekten hat es sich bewährt, verschiedene Teams miteinander in Wettbewerb treten zu lassen, beispielsweise beim Erstellen einer Projekthomepage oder bei der Entwicklung und Anfertigung eines elektronisch gesteuerten Fahrzeugs.

Freiwilligkeit: Die freiwillige Teilnahme an einem Projekt wie auch an einzelnen Veranstaltungen im Rahmen eines Projekts ist ein wichtiger Faktor für die Förderung selbstgesteuerten Lernens.

Zertifizierung: Die Anerkennung von Leistungen ist ein wichtiger Aspekt für die Teilnehmer. Sie kann durch spezielle Zertifikate, Berufswahlpässe, Bemerkungen in Zeugnissen oder Vermerke in Personalakten erfolgen. Wichtiger als die Form ist, dass die Leistung gewürdigt wird.

Transparenz: Viele der Projekte werden durch Broschüren, Dokumentationen und Internetauftritte (Homepages) transparent gemacht. Dies ermöglicht es, Teilnehmern am BLK-Projekt LLL, voneinander zu lernen. Zudem kann durch diese Transparenz die öffentliche Wahrnehmung schulischen Geschehens gefördert werden, wenn beispielsweise Eltern über eine Homepage erfahren, was ihre Kinder in der Schule lernen oder Schüler, die am Unterricht für kurze oder längere Zeit nicht teilnehmen können, hierdurch über den Fortgang des Unterrichts informiert werden. In einem weiteren 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.

Vernetzung: Durch die Kombination thematischer, regionaler und lerngruppenübergreifender Zusammenarbeit entsteht in einem Projekt ein komplexes, sich ausdehnendes 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 diesem Projekt eine interaktive Datenbank entwickelt.



Rahmenbedingungen: ihr möglicher Einfluss auf die Selbststabilisierung von Projekten lebenslangen Lernens

Akzeptanz: Ein Teilprojekt wurde in die best-practice-Liste des Forum Bildung aufgenommen. Dadurch wird dem Projekt eine Anerkennung aus Fachkreisen zuteil, die in der Öffentlichkeit noch nicht zustande kommt; im Gegenteil, eine solche Hervorhebung erweckt beim Lehrerkollegium des Projektleiters Neid, der die Weiterführung des Teilprojektes sogar gefährden kann. Ein anderes Teilprojekt erhielt den ersten Preis in der Kategorie: „Neuer Unterricht mit Multimedia“ beim Multimedix Wettbewerb in Hamburg. Dies sind gelungene Versuche, die Akzeptanz von Projekten lebenslangen Lernens zu steigern. Sie leisten so einen Beitrag zur Förderung ihrer Selbststeuerfähigkeit.

Flexibilität: Generell wird die Ermöglichung von erfolgreichen Selbststeuerungsprozessen dadurch eingeschränkt, dass die organisatorischen Bedingungen in herkömmlichen Bildungseinrichtungen und Unternehmen und in Korrespondenz hierzu das traditionelle Rollenverständnis vieler Lehrkräfte und Manager durch mangelnde Flexibilität und hierarchische Rigidität gekennzeichnet sind.

Die Abgrenzung der Unterrichtsfächer und die Einteilung der Unterrichtszeiten sind hierfür ein Beispiel.

Ressourcen: Nur von wenigen Projekten lässt sich sagen, dass sie über ausreichende finanzielle Mittel sowie personelle und zeitliche Ressourcen verfügen. Die Mehrzahl der Projekte klagt über den zu begrenzten Etat, wodurch sowohl die Arbeit der regionalen wissenschaftlichen Begleitungen als auch die Projektarbeit selbst andauernd beeinträchtigt werden. Vielfach wird die relativ schlechte Ausstattung der Projekte durch ein hohes Engagement der Projektmitarbeiter ausgeglichen, was in der Regel zu einer Überlastung der Mitarbeiter führt. Der zeitliche Aufwand für die Verwaltungstätigkeiten wird großenteils als eine verhältnismäßig zu hohe Belastung empfunden.

Kontinuität: Gewürdigt wird die Kontinuität und Langfristigkeit der Projekte und damit die Chance, auch mit Hilfe der Evaluation aus beeinträchtigenden Faktoren zu lernen, die Qualität der Kooperation zu verbessern im Interesse eines fehlerfreundlichen selbstgesteuerten Lernens.

Bedeutung der regionalen wissenschaftlichen Begleitung

Die reflexive Aneignung des Begriffs und das Verständnis für Phänomene des selbstgesteuerten Lernens erscheint unmöglich, wenn den Projekten eine regionale wissenschaftliche Begleitung fehlt. Desorientierung ist die Konsequenz. Selbstgesteuertes Lernen wird in solchen Fällen entweder als Überforderung für lernende Menschen angesehen, als nie erreichbares Ideal. Es wird als unvereinbar mit etablierten Formen der Angebotsorientierung in Bildungseinrichtungen erklärt oder als „Modul“ oder „Element“ in das traditionelle Angebotspektrum zu integrieren versucht.

Fehlgeschlagen sind auch Versuche, pädagogische Dienstleister mit dem Begriff selbstgesteuertes Lernen und seinen didaktischen, methodischen und bildungspolitischen Konsequenzen über „Informationsoffensiven“ vertraut zu machen. Solche Versuche lösen Ängste aus und verstärken vorhandene Abneigungen. Vielmehr lässt sich sagen: Um die Selbststeuerung des Lernens zu erforschen, muss man sich am selbstgesteuerten Lernen beteiligen. In Abwandlung eines Satzes von Viktor v. Weizsäcker: „Um Lebendes zu erforschen, muss man sich am Leben beteiligen“. (Der Gestaltkreis, Vorwort)

Was tatsächlich in den einzelnen Projekten lebenslangen Lernens geschieht, lässt sich phänomenal aufweisen. Aber erst die Theorie der Selbststeuerung, die Synergetik, macht explizit und erklärt das Beobachtete mit ihren Kategorien.

Insofern gilt der Satz aus dem Zweiten Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung: „Selbststeuerung ist keine einfache Angelegenheit.“ (S. 129)²

Beides muss eingeübt werden: die Wahrnehmung der Phänomene selbstgesteuerten Lernens und ihre Deutung im Rahmen der Synergetik. Die Wahrnehmungen aber sind früher als ihre Deutung. Der BLK Modellversuch LLL macht solche Wahrnehmungen möglich. Nicht ihre Umsetzung, gar ihre Kopie in bildungspolitischen Maßnahmen sollte der nächste Schritt sein, sondern die Schaffung von Bedingungen, die solche Wahrnehmungen ermöglichen.



IV Förderung individueller Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen – insbesondere bei Bildungsbenachteiligten

Walter R. Heinz, Universität Bremen

Im Mittelpunkt dieses Themenfeldes stehen Fragen danach, ob und wie es den Modellprojekten gelingt, das Interesse von Teilnehmern an selbstinitiiertem und eigenverantwortlichem Lernen zu wecken und sie zur Mitgestaltung produktiver Lernarrangements anzuregen. Dabei geht es vor allem um die Motivation zum Selbstlernen und die Nachhaltigkeit von Lernergebnissen, also den Erwerb methodischer Kompetenzen zur Erschließung von Wissen mit hoher persönlicher Anwendungsrelevanz. Für Bildungsbenachteiligte sind hier Lernbiographie und die jeweilige Lebenslage besonders zentrale Bedingungen für ihre Beteiligung an Prozessen nachhaltigen Lernens.

Teilnehmer und Lernangebote: Wie und wem nutzen die Modellprojekte?

Letztlich bestimmt sich die Qualität der Angebote für lebenslanges Lernen nicht allein durch die Anzahl der Teilnehmer oder die von den Projektträgern berichteten Resultate, sondern entweder aus dem Ertrag für die Teilnehmer, einer veränderten Lernkultur der beteiligten Einrichtungen oder/und der Nachhaltigkeit der aufgebauten Kooperationsnetzwerke. Da nur eine geringe Anzahl der Modellprojekte sich explizit mit der Stärkung der Motivation und den individuellen Kompetenzen für das Selbstlernen befasst, können Zwischenbilanzen über die Förderung individueller Voraussetzungen des BLK-Modellprogramms nur auf der Basis einer schmalen, aber dennoch qualitativ aussagefähigen Empirie formuliert werden.

Es deutet sich an, dass die Teilnehmer Interesse an Wissensbausteinen und Problemlösungsmethoden entwickeln, wenn sie ihre Lernwege, Lernorte und Lernzeiten selbst wählen können. Allerdings sind zu Beginn der Projektteilnahme Anleitung und im Verlauf individuelle Rückmeldung und Beratung von großer Bedeutung. Dies macht sich besonders positiv bei benachteiligten Jugendlichen bemerkbar, die sich – durch ihre Misserfolge in der Schulzeit verunsichert – eher passiv oder abwehrend gegenüber formellen Lernsituationen verhalten. Eine situative Lernmoti-

vation ist jedoch nicht allein durch partizipative Arrangements oder neue Inhalte und Methoden aufrecht zu erhalten, sie muss auch durch ein hohes Maß an Freiwilligkeit und durch eine Zunahme an Selbstverantwortung für Ablauf und Zwischenresultate des Lernprozesses verfestigt werden. Die im Programm „Lebenslanges Lernen“ angelegte nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für selbstständiges Lernen und die Stärkung der Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten für berufliche und lebensweltliche Zwecke müssen also über situative Lernmotive hinausgehen und verlangen die Einlösung längerfristiger Nutzenserwartungen der Teilnehmer. Da die Motivation zu selbstinitiiertem Lernen durch die Bedingungen der jeweiligen Alltagsorganisation verstärkt, aber auch gehemmt werden kann, hängt Nachhaltigkeit nicht zuletzt von einer innovationsbereiten Lernkultur ab. Motivierende Arrangements für die Entwicklung von Kompetenzen zum Selbstlernen gelingen dann am besten, wenn die Organisationskultur mit entdeckend-explorativen und zugleich anwendungsbezogenen Lernprozessen umgehen kann. So kann durch prozessbezogene Rückmeldungen und erfolgreiche Praxis den Teilnehmern vermittelt werden, dass sich individuelle Anstrengungen und Zeitaufwand lohnen.

Besonders zu berücksichtigen ist, dass das erreichbare Komplexitätsniveau der Lernergebnisse von den bisherigen Bildungserfahrungen der Teilnehmer abhängig ist, denn ihre Lernbiographie entscheidet darüber, mit welchem Engagement angebotene Lerninhalte und Lernarrangements aufgenommen werden. Für Bildungsbenachteiligte erweist es sich als unerlässlich, dass die beteiligten Organisationen und Pädagogen überzeugt sind, dass auch Projektteilnehmer mit einer belasteten Bildungsbiographie von innovativen Lernarrangements profitieren können. Was für die Teilnehmer die Nützlichkeit von Lerninhalten und Lernmethoden im Bezug auf berufliche oder Alltagsprobleme ist, stellt sich aus der Sicht der Organisationen als Passförmigkeit von Selbstlernkompetenz von Mitgliedern und Mitarbeitern im Hinblick auf Qualifikations- und Kostenstrukturen dar.

Die auffallende Nachrangigkeit der Nutzerperspektive in der Anlage der meisten Modellprojekte erschwert allerdings eine systematische Verfolgung und schlüssige Beantwortung von Fragen, die sich auf Angebotsqualität und Übertragbarkeit der Projekte auf andere Teilnehmergruppen beziehen. Zur Evaluation der Entwicklungsprozesse von individuellen Lernmotiven und der Stärkung von Nachfrage nach Gelegenhei-



ten für lebensbegleitendes Lernen ist die Perspektive der Teilnehmer jedoch von großer Bedeutung.

Verlauf und Zwischenergebnisse der Modellprojekte aus der Perspektive von Motivations- und Lernforschung

In der Sozialisationsforschung (vgl. Hurrelmann/Ulich 1991) besteht darin Übereinstimmung, dass das Selbstlernen subjektive Zielsetzungen und aktives Handeln voraussetzt. Selbstlernen ist ein vom Individuum initiiertes Konstruktionsprozess von Wissen und Wegen bzw. Methoden für die Lösung von Problemen. Selbstlernen ist ein Prozess, dessen Verlauf und Ergebnis von der Wechselbeziehung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und den sozialen Lernbedingungen abhängt. Wesentlich ist für die lebenslange Lernmotivation, die sich auch auf nach- und außerschulische Kontexte erstreckt, dass das Lernen möglichst autonom gestaltet werden kann. Nach Holzkamp (1995) ist Lernen dann subjektiv motiviert, wenn beim Individuum Gründe vorliegen, neue Handlungsalternativen für die Lebensführung zu erproben, wobei den Lernenden die Auswahl von Inhalt und Vorgehensweise obliegt. Ähnlich argumentieren Deci/Ryan (1993), wenn sie motiviertes Lernen als Ausdruck von Eigentätigkeit in selbst gewählten Situationen betrachten. Die Erfahrung von Diskrepanzen zwischen den eigenen Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. den vertrauten Problemlösungen einerseits und neuen Handlungsanforderungen der Lebensführung andererseits wird dann produktiv gewendet – also zu einem subjektiv sinnvollen Lernanlass –, wenn aus eigenem Engagement heraus verschiedene Wege ausprobiert und auf ihren individuellen Nutzen geprüft werden können.

Das jeweilige Kompetenzprofil repräsentiert dann das Potenzial einer Person, in verschiedenen Lebensbereichen erfolgreich zu handeln. Unter den sich gegenwärtig schnell wandelnden Lebensumständen, ebenso wie bei Übergängen im Lebensverlauf, wird ein möglichst flexibler Einsatz von Wissen und Methoden an der Stelle von Routinehandlungen immer wichtiger. Damit wird selbstinitiiertes Lernen, also Lernen aus eigenem Interesse, (über-)lebenswichtig, nämlich Kompetenzen (weiter) zu entwickeln, die eigenen Lerninhalte und Lernschritte zu gestalten und für Verlauf und Ergebnis selbst die Verantwortung zu übernehmen. Damit dies gelingt, sind jedoch auch veränderte Lernarrangements unerlässlich, nämlich fehlerfreundliche und beratende an Stelle von sanktionierenden und kontrollierenden Lernkul-

turen. Gelingt es den Modellprojekten zu erreichen, dass die Teilnehmer Lernen als selbstinitiiert und gestaltbar erleben, dann können auch Bildungsbenachteiligte und vom Erwerbssystem ausgeschlossene Personen, denen die Kompetenzen für Selbstlernen bislang fehlen, Ansatzpunkte für lebenslanges Lernen finden. Aus dieser Sicht ist die Reaktion der Bildungspolitik auf die Ergebnisse der PISA-Studie verfehlt. Es geht gerade nicht um mehr vergleichende Leistungstests, sondern um Veränderungen in den Lernarrangements – nämlich um eine Verbesserung der Bedingungen für Selbstlernen bei sozial Benachteiligten durch kompetenzförderliche Lernorganisationen (vgl. auch Allmendinger/Leibfried 2003; Solga 2003).

Nicht außer Acht gelassen werden kann dabei die Verbindung zwischen Biographie, Kompetenzprofil und Lernerfahrungen. Die Motivation zum Selbstlernen ist in die individuelle Lebensgeschichte (als eine „Kompetenzbiographie“, vgl. Erpenbeck/Heise 1999; Heinz 2002) eingebettet. Wegweisend für die jeweilige Motivation zu Kompetenzerwerb und Kompetenzerweiterung sind demnach die Lernerfahrungen und Nutzenerwartungen, die die Individuen an neue Lerngelegenheiten herantragen. Da es die persönlichen Interessen und Absichten sind, die zu Selbstlernen motivieren, ist es wesentlich, dass die Individuen auf Lernarrangements stoßen, die sie im Sinne von personenbezogenen Dienstleistungen entsprechend ihrem Bedarf zur Kompetenzentwicklung nutzen können. Allerdings sollte die Selbstbestimmung von Lernprozessen nicht idealisiert werden, denn Lernen unterliegt zeitlichen, örtlichen und insbesondere finanziellen Restriktionen. Auch wenn Selbstlernende ihre internen Motivationsbarrieren abgebaut haben bzw. abbauen können, müssen sie sich mit externen Barrieren gegen Selbstbestimmung, wie schulische und betriebliche Leistungs- und Nutzenerwartungen und fremdorganisierte Lernarrangements, auseinandersetzen. Der Nutzen von lebenslangen Lernprozessen kann demnach nicht nur nach individuellen Qualitätskriterien bestimmt werden, sondern auch nach den Standards der gesellschaftlichen Institutionen Schule, Hochschule, Arbeitsmarkt und Betrieb sowie den Anforderungen der privaten Lebensführung. Dennoch ist es aus Sicht der Motivations- und Sozialisations-theorien unverzichtbar, die individuellen Kriterien für Motivation und Selbstlernen zu thematisieren, auch wenn die organisatorischen und sozialen Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen in der deutschen Wissensgesellschaft keineswegs selbstverständlich gegeben sind (vgl. Bolder/Hendrich 2000; Kraft 2002).



Die individuellen Kompetenzen für Selbstlernen als lebenslange Orientierung sind an förderliche Sozialisationsbedingungen in Familie, Kindergarten, Schule, Ausbildungseinrichtung und Betrieb geknüpft, denn diese tragen zur Entwicklung von individueller Initiative und Selbstvertrauen bei. Dies bedeutet, dass die anspruchsvolle Forderung, selbstbestimmt zu lernen, gerade von den bildungsfernen Bevölkerungsgruppen nicht erfüllt werden kann, wenn sie nicht über entsprechende Kompetenzbiographien verfügen. Daher sind besondere Anstrengungen seitens der Modellprojekte unternommen worden bzw. noch zu unternehmen, die Benachteiligten als Nutzer in durch individualisierte Beratung gestützten Lernräumen bei der Erprobung neuer Handlungskompetenzen in einem Netzwerk von Bildungs- und Praxiseinrichtungen zu unterstützen. Dabei wird auch deutlich, dass Projekte zum Selbstlernen nicht auf den Umfang des Wissens zielen sollten, sondern auf etwas Grundlegenderes: auf Selbstkompetenzen, die die Menschen in die Lage versetzen, inhaltliches und methodisches Wissen auf lebenspraktische Anforderungen anwenden zu können.

Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 21-22/2003, S. 12-18
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223-238
- Erpenbeck, J.(Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster, New York
- Heinz, W. R. (2002): Lebenslanges Lernen: Weckung von Lerninteresse und Anregung zur Kompetenzerweiterung im Lebenslauf. In: Arbeitskreis Gymnasium und Wirtschaft (AGW) (Hrsg.): Motivieren und Lernen. Unterhaching, S. 34-47
- Holzkamp, K. (1995): Lernen : subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim
- Kraft, S. (2001): Selbstgesteuertes Lernen – kritische Anmerkungen. In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Weinheim, S. 195-211
- Solga, H. (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 21-22/2003, S. 19-25

V Das Alte am Neuen und das Neue am Alten oder: Lebenslanges Lernen in den Spannungsfeldern um Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen

Jörg Knoll/Friederike Nicklas, Universität Leipzig

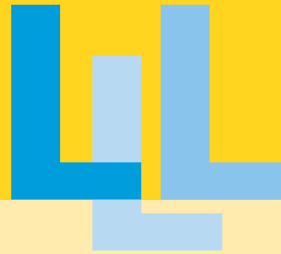
Das Modellversuchsprogramm zielt ab auf förderliche Gestaltungsformen und auf Innovationen, die das lebenslange Lernen attraktiv und hilfreich machen (*Neue Lernkultur*); auf eine Arbeitsweise, durch welche die inneren und äußeren Ansprüche an lebenslanges Lernen verlässlich und transparent erfüllt und die einzelnen Ausprägungen und Ergebnisse des Handelns regelmäßig überprüft und verbessert werden (*Qualitätssicherung*); und auf neue Formen von Bestätigung für das, was im Alltag, im sozialen Umfeld, im Prozess der Arbeit usw. außerhalb geplanter und organisierter Bildungsvorgänge gelernt wird (*Zertifizierung*). All dies wird mit der Frage verbunden, welche Vorgaben und Regelwerke, Spielräume und Gestaltungsgrenzen im öffentlichen Raum für die Unterstützung lebenslangen Lernens bedeutsam sind (*Rahmenbedingungen*).

Für dieses Themenfeld aus *Neuer Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen* werden hier einige erfolgreiche Entwicklungslinien, aber auch Problem anzeigen und Arbeitsaufgaben markiert.

1. Anregende Entwicklungslinien

„*Neue Lernkultur*“ ist bereits seit einiger Zeit ein Begriff mit Aufmerksamkeitswert in der Diskussion um Bildung, Lernen und Lehren. Allerdings gibt es eine Schwierigkeit: „*Neue Lernkultur*“ - als Begriff ein hypothetisches Konstrukt – hat zwar orientierenden Charakter, aber um praktisch gestaltbar zu werden und um diese Ausgestaltungen wiederum zu überprüfen, bedarf es einer Verständigung über die enthaltenen inhaltlichen Dimensionen und über die möglichen konkreten Ausprägungen im alltäglichen Bildungshandeln. Eine solche Verständigung, geschweige denn Operationalisierung liegt (noch) nicht vor. Dies führt in den einzelnen Projekten und auch in der Bildungsarbeit allgemein zur Füllung des Begriffs je nach persönlichen oder institutionellen Sichtweisen und Vorerfahrungen. Daraus folgt einerseits eine große und auch bunte Vielfalt an Annäherungsweisen und Ausprägungen, andererseits aber auch eine gewisse Diffusität, weil viele dieser Begriffsfüllungen bereits bekannte Leitorientie-

Lebenslanges Lernen – ein Zwischenresümee



rungen unter neuer Bezeichnung fortführen, z. B. Teilnehmerorientierung, Zielgruppenorientierung und Alltags- bzw. Lebensweltorientierung.

Die Integration des Bekannten zu etwas Neuem

Das ist zum Teil Ausdruck des Bemühens, aktuelle Entwicklungen aufzunehmen. Darüber hinaus machen aber die begleiteten Projekte etwas deutlich, das die Verwirklichungsbestrebungen um „Neue Lernkultur“ grundsätzlich bestimmt: Einzelne Elemente können durchaus bereits bekannt, teils auch in der Praxis umgesetzt, also „alt“ sein; „neu“ werden sie erst in der *Zusammenschau* einzelner Orientierungen und Dimensionen und in der ernsthaften, tatsächlichen Rückkopplung an den Kern einer Leitidee. Dass in einer Bildungssituation z. B. an die Lebenslagen und Interessen der Menschen angeknüpft wird, genießt als Bestandteil „Neuer Lernkultur“ fraglose Zustimmung. Dies aber tatsächlich methodisch zu integrieren, hierfür einen architektonischen Bildungsraum zu gestalten, dessen Ambiente hierzu einlädt, und Lernbegleiter/innen zu gewinnen, die sich auf einen offenen Prozess einlassen (können), das macht die Mühe und die Realität der „Neuen Lernkultur“ aus. Es geht bei „Neuer Lernkultur“ zunächst einmal weniger darum, etwas „neu“ zu erfinden, sondern vielmehr um eine Integrationsleistung, die – wenn sie erbracht wird – gewissermaßen einen Qualitätssprung in der Kultur des Lernens darstellt. Genau diese Zusammenhänge von „alt“ und „neu“, „neu“ und „alt“, die in der Überschrift angedeutet werden, sind für Übergangs- und Entwicklungsprozesse kennzeichnend, in die das Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ hineinstößt. Dabei muss immer wieder betont und auch in bildungspolitischen Anstrengungen und Zielvorgaben berücksichtigt werden: Was Zeit gebraucht hat, um zu entstehen, braucht auch Zeit, sich zu verändern; dementsprechend ist der Wandel von Lernkultur(en) ein längerer Prozess, der die Terminleisten geförderter Projekte überschreitet – nicht zuletzt deshalb, weil er nicht linear von Arbeitspaket zu Arbeitspaket abläuft.

Die Reflexion des Lernens und der Rollen

Vor diesem Hintergrund ist es als Gewinn anzusehen, wenn in einer ganzen Reihe von Aktivitäten im Rahmen des Modellversuchsprogramms die Entwicklung und Gestaltung von Lernprozessen in engem Bezug zu den Bedürfnissen der Menschen und zu Lernanlässen in der Gesellschaft gesehen wird. Dies führt die „klassische“ Teilnehmerorientierung insofern weiter, als die Projekte des Modellversuchsprogramms durch-

gängig die Zielsetzung haben, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen zu fördern und die Menschen hierfür mit 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.

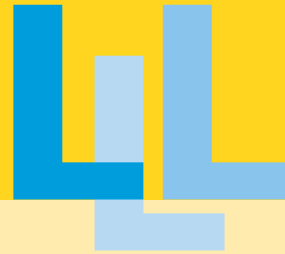
Ein weitere Aktivität der Modellversuchsprojekte mit Signalwirkung liegt darin, bildungsfernen und bildungsbenachteiligten Personen die Teilhabe an lebenslangem Lernen zu ermöglichen *und* Generationen miteinander ins Gespräch zu bringen.

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. Bei der Erschließung neuer Lernorte geht der Trend stark in Richtung Nutzung neuer Medien (virtuelle Lernphasen) sowie alltagsnaher Örtlichkeiten außerhalb der klassischen Räume für Unterricht, Lehrgang, Seminar usw. (z. B. der Ausstellungsraum, die Einkaufspassage).

Bei Programmverantwortlichen und pädagogisch Tätigen zeichnet sich ein Zugang zu „Neuer Lernkultur“ durch Verstärkung der Selbstreflexion und Entwicklung eines neuen Rollenverständnisses ab, nämlich sich selbst als Lernende zu verstehen und fähig zu werden, Lernprozesse beratend zu begleiten. In diesem Zusammenhang wird auch ein Trend deutlich, bestehende Bildungseinrichtungen zu Informations-, Beratungs- und Coachingzentren weiter zu entwickeln.

Die Systematisierung von Qualitätssicherung

Qualitätssicherung hat aufgrund neuerer bildungspolitischer Entwicklungen für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung dadurch einen sehr hohen Aufmerksamkeitswert gewonnen, dass im Zusammenhang mit der Förderung beruflicher Weiterbildung eine Nachweispflicht für ein Qualitätsmanagementsystem erwartet wird („Testierung“ bzw. „Zertifizierung“). So notwendig Kontinuität und Transparenz der Qualitätssicherung in der Bildungsarbeit sind, so sorgsam muss darauf geachtet werden, dass die Ausrichtung am „Testat“ nicht den pädagogisch sinnvollen Prozess einer regelmäßigen (Selbst-)Überprüfung des eigenen Tuns überlagert.



In diesem Sinne verdienen die in mehreren Projekten vorhandenen Einzelelemente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung große Aufmerksamkeit, und zwar als Anknüpfung für die noch zu leistende Systematisierung und Kontinuität.

Im Blick auf *Rahmenbedingungen* stellt sich die technische Vernetzung als besonders förderlich 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.

2. Problemanzeigen

Zertifizierung von Kompetenzen, die in unterschiedlichen, auch alltäglichen und nicht-institutionalisierten Bildungsprozessen gewonnen werden, ist eine deutliche Entwicklungsaufgabe. Allerdings scheint hier eher Skepsis bis Zurückhaltung zu bestehen. Nur *ein* Projekt strebt die Zertifizierung sozialer Kompetenzen mit Hilfe eines „Lernpasses“ an. Die Kompetenzdiagnostik soll durch mehrere Verfahren abschluss-unabhängig 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. Vor diesem Hintergrund wird eine Herausforderung für die Bildungspolitik, aber auch für Unternehmen, Berufsverbände usw. darin gesehen, die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten attraktiv zu machen, indem derartige Zertifikate tatsächlich akzeptiert und mit formellen Abschlüssen verknüpft werden können.

Was die *Rahmenbedingungen* angeht, so werden auf der Gestaltungsebene der Projekte mangelnde Ressourcen als einträchtigend 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 nach Bedarf einzuräumen.

Hier tut sich ein Widerspruch auf, dessen Reichweite das Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen weit überschreitet. Die Bildungspolitik verfolgt durchaus innovative Ansätze. Die alltagspraktische Umsetzung orientiert sich aber nicht selten an den Strukturen und Bemessungen „alter“ Formen der Beschreibung und Bewertung von Lernen. Das kann sich z. B. in der Anforderung niederschlagen, Ergebnisse im Sinne von „Produkten“ zu beschreiben, was dann rasch in Konflikt mit dem Prozess-Charakter selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens gerät.

3. Arbeitsaufgaben

Im Zusammenhang mit „*Neuer Lernkultur*“ liegt der Signalcharakter des Modellversuchsprogramms zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf drei Ebenen:

- Die Verständigung über die inhaltlichen Dimensionen des Begriffs und seine praxisrelevanten Konkretionen sind voranzutreiben.
- Die entsprechenden praktischen Versuche sind gezielt zu unterstützen, weil sie ganz zwangsläufig in Spannungsverhältnisse geraten, wenn sie Gewohntes neu gestalten oder gar verlassen (z. B. im Zusammenhang mit einer Weiterentwicklung der Ausprägungen pädagogischen Handelns oder mit innerorganisatorischen Veränderungen, die z. B. ein stärkeres Eingehen auf selbsttätig Lernende mit sich bringt).
- Die sich gleichsam ereignende Verwirklichung „*Neuer Lernkultur*“ im Arbeitsprozess von Projekten, wo Einrichtungen und ihre Mitarbeiter in Situationen mit deutlich experimentellem Charakter kommen, bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, weil hier das Modellversuchsprogramm selbst zum Lernraum wird.

Das Programm kann zumindest in einzelnen Teilen als vorauslaufende Verwirklichung dessen verstanden werden, was auf der Ebene der Programmziele angestrebt wird. Dieser interessante Zusammenhang zwischen Programmzielen und Programmrealisierung macht zweierlei nötig: Zum einen sollte im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung durch Längsschnittuntersuchungen die Entwicklung, Ausgestaltung und *nutzerbezogene Wirkung* ausgewählter Aktivitäten ver-



tief betrachtet werden (insbesondere: Kompetenzentwicklung für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, Nutzung neuer Lernorte, Nutzung neuer Medien). Zum anderen sollten Möglichkeiten 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. Er sollte auch außerhalb des Modellversuchsprogramms in allen Bildungseinrichtungen – von den Kindertagesstätten über Schulen und Hochschulen bis zur Weiterbildung – verstärkt werden. Die Übergänge zwischen Schule und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung bedürfen künftig einer noch stärkeren bildungspolitischen Aufmerksamkeit (Eltern- und Familienbildung, Lehrerfortbildung, Schulsozialarbeit) – dies im Sinne einer breiten, förderlichen „Landschaft von guten Bedingungen“; sonst geraten die Erwachsenen- bzw. Weiterbildungseinrichtungen allzu schnell in die Rolle eines Auffangbeckens beispielsweise für junge Menschen, die als Schulversager oder -aussteiger in ihren Lebens- und Erwerbschancen nachhaltig beeinträchtigt sind. Wie sehr diese Defizite mit Lern- und Betreuungsbedingungen zusammenhängen, macht die sorgfältige Interpretation von Schulleistungstests deutlich.

Auch bei „Qualitätssicherung“ empfiehlt sich eine Konsequenz in doppelter Richtung:

- Die explizit vorhandenen Aktivitäten zur Qualitätssicherung (insbesondere die beabsichtigten Evaluationen) sind im Blick auf Methodik, Ergebnis und Ergebnisverwendung 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.

Beides gilt für das Modellversuchsprogramm, aber darüber hinaus für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung generell.

Die im Zusammenhang mit dem Thema „Zertifizierung“ feststellbare Zurückhaltung regt dazu an,

- die tatsächlichen Einschätzungen und Bedarfe bei den Nutzern und Bildungsdienstleistungen genauer zu erfassen,

- modellhafte Erprobungen vorzunehmen, wie Kompetenzen, die gerade auch in eher informellen, alltagsbezogenen Aktivitäten gewonnen werden, zu zertifizieren und darüber hinaus im „wirklichen Leben“ mit Hilfe von Zertifikaten zu nutzen sind.

Schließlich zeichnen sich auch beim Schwerpunkt „Rahmenbedingungen“ übergreifende Konsequenzen ab. Im Blick auf die Projekte selbst bedarf die Wechselwirkung mit spezifischen Rahmenbedingungen einer weiteren Klärung. Vor allem ist die mehrfach benannte hinderliche Auswirkung von Förder Richtlinien und bildungsbezogenen Verwaltungsvorschriften genauer zu überprüfen. Diese Verknüpfungen 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.

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 Themen ihr besonderes Gepräge: Sich mit „lebenslangem Lernen“ zu beschäftigen und es befördern zu wollen, ist nicht möglich, ohne selber zu lernen. Das gilt auch für Institutionen, die Strukturen und die Bildungspolitik.

VI Schlusswort: Chancen aus dem Modellversuchsprogramm LLL

Petra Aisenbrey/Walter Dürr/Walter R. Heinz/Reinhold S. Jäger/Doris Jäger-Flor/Jörg Knoll/Friederike Nicklas

Die Stellungnahmen in diesem Newsletter stellen keine Kurzfassung des zweiten Zwischenberichts der Evaluatoren des Modellversuchs LLL dar. Sie wurden unter der Prämisse einer „Beratung“ verfasst: Welche Ratschläge können die mit der Evaluation dieses Modellversuchs betrauten Wissenschaftler Politikern an die Hand geben? Die Ratschläge beziehen sich nicht nur auf diesen speziellen Modellversuch. Vielmehr können und sollen die Resümeees, die aus der Arbeit im Modellversuch gezogen werden, auf andere bildungspolitische Anliegen übertragen werden.



Das Nachvollziehen der Genese von Ergebnissen aus diesem oder einem anderen Modellversuch setzt bei den mit Bildungspolitik befassten Repräsentanten auch die Fähigkeit voraus, Dinge aus einer anderen Perspektive betrachten zu können. Wie bei einem Kippbild muss die Erfahrung darin geschult sein, das Neue im Bekannten wahrzunehmen. Dies bedarf sowohl einer gewissen Unvoreingenommenheit anvisierter Zielrichtungen als auch einer Offenheit solchen Ergebnissen gegenüber, die eventuell nicht opportun im Sinne der eigenen Vorstellungen sind.

Wir wollen im Folgenden darauf eingehen, was wir unter dem spezifischen Sachverhalt verstehen und wie sich die hier präsentierten Empfehlungen als Notwendigkeiten einer Bildungs-Mündigkeit begreifen lassen. Nicht alle Projekte, die an den Start gegangen sind, haben im Modellversuch LLL erfolgreiche Entwicklungen hinter sich. Die Gründe hierfür wurden in den einzelnen Statements der Evaluatoren hinreichend beschrieben⁹. Ein übergeordneter Aspekt für Gelingen oder Nicht-Gelingen von Projekten zum lebenslangen Lernen ist jedoch sehr häufig die schlechte Passung der verschiedenen Komponenten, die den Modellversuch und dessen Gelingen bedingen.

Chance 1: Veränderung der Passung mit den Rahmenbedingungen

Klagen über Rahmenbedingungen sind häufig anzutreffen: Sie beziehen sich, je nach betrachteter Ebene, vor allem auf von außen gesetzte Voraussetzungen, auf die lebenslanges Lernen stoßen kann. Beim Individuum stellen sich diese Voraussetzungen anders dar als auf höheren Gliederungsebenen, wie z. B. der dienstleistenden Institution. Sie haben jedoch eines gemeinsam: Die Dynamik nämlich, dass durch ein Verantwortlich-Machen äußerer Faktoren eine effektive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kernthemen nicht in dem Maße stattfindet, wie es der Sache dienlich wäre. Dies ist ein Verlust im Hinblick auf Entwicklungen. Ein Kernthema ist z. B. für den einzelnen Lernenden oder Bildungssuchenden die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie, für die Ebene der Institution wäre dies entsprechend eine Auseinandersetzung mit den Wirksamkeiten der eigenen Arbeits- und Lernvoraussetzungen.

Hiermit wird nicht behauptet, dass nur dieses Abwälzen von Verantwortung auf Rahmenbedingungen der Ursprung von Problemen ist, die eine Etablierung einer neuen, lebenslangen Lernkultur behindern. Dennoch muss ein deutlicher Hinweis

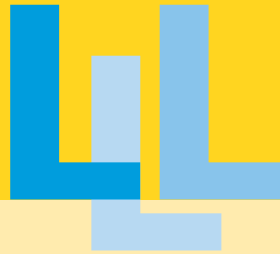
dahingehend erfolgen, dass stets beides, die Rahmenbedingungen *und* die eigenen Dispositionen, betrachtet und in Beziehung zueinander gesetzt werden müssen, damit Bewegung in Richtung LLL entsteht. Ein Festhalten an den Rahmenbedingungen als Quelle allen Übels verhindert Entwicklungsprozesse, und zwar nicht nur in LLL-Projekten.

Chance 2: Veränderung additiver Konzepte

Selbststeuerung kann man nicht „machen“ oder herstellen in dem Sinne, dass eine strikte Anwendung von Rezepten unweigerlich zur Selbststeuerung führt. Die Synergetik als Lehre des Zusammenwirkens bezieht sich auf Beobachtungen, die in allen natürlichen (naturwissenschaftlichen genauso wie gesellschaftlichen) Systemen gemacht werden können. Diese Beobachtungen und vor allem auch die damit verbundenen Schlüsse lassen sich ebenso auf das Bildungssystem projizieren. Es ist jedoch festzustellen, dass sowohl die politischen Voraussetzungen als auch die im momentanen Binnensystem der Bildung vorherrschenden Vorstellungen über das Zusammenwirken verschiedener Komponenten, die als Bestandteile für Bildung definiert werden, für das Gelingen von Modellversuchen wie LLL eher weniger wegbereitend sind. Das Wesen der Selbststeuerung wird nicht begriffen und daraus resultiert ein analytisches statt eines systemischen, ein additives statt eines holistischen Vorgehens.

Dies ist kein Vorwurf an Politiker und noch weniger an diejenigen Personen, die in den Projekten des Modellversuchs hervorragende Arbeit leisten: Es zeigt sich jedoch deutlich, dass ein Nachreifen einer Überzeugung, ein Paradigmenwechsel noch nicht vollzogen ist. Deswegen wird in einer Reihe von Projekten Selbststeuerung nicht so verstanden, dass sie aus sich selbst heraus (g)reifen kann. Umgekehrt ist in denjenigen Beispielen, in denen in den Projekten Selbststeuerung praktiziert wird, dies oft nicht das explizite Anliegen, sondern es „geschieht“, weil das Bedürfnis des Eingreifens und Steuerns außen vor gelassen wird.

Der Politik ist eine solche Zurücknahme von Steuerungsbedürfnissen eher fremd. Es wird jedoch in Zukunft mehr und mehr darauf ankommen, alternativen Ansätzen Raum zu geben, in dem sie sich entfalten können. „Fehlerfreundlich“ heißt in diesem Zusammenhang, dass Entwicklungen nicht linear verlaufen, sondern dass damit zu rechnen ist, dass an sogenannten „Bifurkationspunkten“ Krisen auftreten, die zunächst wie ein Rückschritt anmuten. Aber genau dies ist Teil der Selbststeuerung, und ohne diese Prozesse ist das



Erreichen einer höheren Ordnung in Systemen, also auch im Bildungssystem, eher unwahrscheinlich.

Chance 3: Bezugnahme auf individuelle „Ausstattungen“

Wir als Agierende sind in einem System groß geworden, dessen Anforderungen meist nicht auf Selbststeuerung und lebenslanges Lernen ausgelegt waren. Wir alle sind also Lernende in dem Sinne, dass ein gemeinsamer Weg existiert und beschritten werden muss, auf den sich alle begeben müssen. Man kann zwar mit verschiedenen Mitteln Personen, Institutionen und auch Politik nahe an diesen Weg heranbringen. Unter anderem ist der Modellversuch LLL eine dieser Bemühungen, und seine Wirksamkeit beweist er hauptsächlich in *dieser* Aufgabe. Der Modellversuch soll sensibilisieren für den anstehenden Paradigmenwechsel. Das „Aufspringen“ auf den Weg ist den Akteuren selbst überlassen und muss dies auch sein.

Ein Modellversuch wie LLL schafft die Voraussetzungen dafür, dass Einzelne und Institutionen auf diesen Weg einscheren. Dazu ist es notwendig, dass eigene Erfahrungen, ob individueller oder institutioneller Natur, aufgearbeitet und mit dem neuen Paradigma *verbunden* werden. Lernen ist immer die Veränderung des Bestehenden anhand neuer Erfahrungen. Wichtiges Resultat des Modellversuchs ist z.°B., dass Keimzellen einer neuen lebenslangen Lernkultur im Kleinen zu suchen sind und häufig keine bloßen Modelle darstellen, die 1:1 übernommen werden können. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist auch, dass Innovationen nicht immer etwas gänzlich Neues sind, sondern dass eine unkonventionelle Kombination bekannter Aspekte, Ideen und Settings ebenso „innovativ“ sein kann.

Insgesamt bedeutet dies aber auch, dass allgemeine Aussagen nur schwer aus den Beispielen guter Praxis abzuleiten sind. Was jedoch aus diesen Beispielen abgeleitet werden kann ist die Sicherheit darüber, dass sich Entwicklungen in die gewünschte Richtung „vollziehen“.

Chance 4: Veränderungen zeitlicher Rahmenbezüge

Die Vorbereitung einer lebenslangen Lernkultur ist ein langer Weg und muss in anderen zeitlichen Einheiten gemessen werden, als dies ein fünf Jahre währender Modellversuch vorgibt. Der Modellversuch ist aber der Haken, an dem viele Entwicklungen in Zukunft verankert werden können.

Es gibt viel aufzuarbeiten, denn Lernen ist immer ein aktiver Prozess und kann nur gelingen, wenn der individuelle Lerner und auch die dienstleistenden Institutionen sich aktiv um Verbesserung der eigenen Lernvoraussetzungen bemühen.

An dieser Stelle sei kurz ein Beispiel aufgegriffen, das aus einem der Protokolle zur Datenaufnahme stammt. In einem der LLL-Projekte machen Jugendliche Erfahrungen mit dem PC bzw. dem Internet als Medium der Informationsbeschaffung und -weitergabe. Sie sollen das Internet als Möglichkeit begreifen, sich, ihr eigenes Lernen besser kennen zu lernen, und es für ihre Partizipation am technischen Wandel in IuK-Medien zu nutzen – was diese Jugendlichen auch tun, indem sie das Internet auf vielfältige Art „erkunden“. Ein Projektmitarbeiter äußert jedoch die Befürchtung, die Jugendlichen könnten lediglich „unkontrolliert surfen“ und würden auf diese Weise nichts lernen. Hier zeigt sich eine Befürchtung, die noch stark in unseren Köpfen eingegraben ist: Lernprozesse müssten geordnet und fremdgesteuert und vor allem „fremd-kontrolliert“ ablaufen, wenn sie wirkungsvoll sein sollen. Aus „wildem Surfen“ könne kein Lernen resultieren. Die Lehre der Synergetik zeigt jedoch mannigfaltig, dass gerade aus solchen „wilden“ Zuständen höchst geordnete Strukturen erwachsen können.

Chance 5: Explikation impliziter Wünsche der Politik(er)

Vielleicht haben Politiker Probleme, sich vorzustellen, dass nicht eine Steuerung, sondern das Bereitstellen von Möglichkeiten zur Entfaltung der Nährboden für Veränderungen und für lebenslanges Lernen ist. Vordergründig mag es zwar stimmen, dass Politik innovativen Ansätzen Zeit und Raum gibt. Nur aus dieser Sicht heraus ist es zu verstehen, dass Wissenschaftler herangezogen werden, wenn es um die Abfassung von Expertisen zu neuen bildungspolitischen Ansätzen geht.

Dennoch hat Politik hier zwei Seiten: Während einerseits innovative Ideen propagiert werden, existiert auf der anderen Seite eine ganze Phalanx aus Vorbehalten, Erfolgserwartungen, Abwägungen eines ökonomischen Nutzens und ein starker Drang, an Altem – auch an alten bildungspolitischen Idealen – festzuhalten. Auch die Durchführung von oder die Teilnahme an weiteren Untersuchungen im Stil von PISA sind kein geeignetes diagnostisches Verfahren dar, um Desiderata der Bildungspolitik zu erfüllen, und das gute Abschneiden in solchen Untersuchungen sollte nicht das alleinige Ziel

Lebenslanges Lernen – ein Zwischenresümee



sein, das sich die Bildungspolitik setzt. Das Kurieren von Symptomen heilt keine Grunderkrankungen.

Ein ganzheitlicher Ansatz zielt nicht auf den bloßen „Umfang“ des Wissens, sondern vielmehr auf die Art, wie Wissen Eingang in die Köpfe finden kann. Dies geschieht nicht durch Indoktrination, sondern durch die Entwicklung einer stabilen Selbstlernkompetenz jedes Einzelnen. Auch hier haben wir es nicht nur mit einem Problem der Politik zu tun, sondern wir sehen hier das Beispiel eines Prozesses, der sich in natürlichen Systemen wiederfinden lässt: Bis sich ein neues System etabliert, bedarf es vieler Versuche, damit die Erfahrungen hieraus in eine Art von Praxis einmünden.

Die bisher zu vermittelnde Botschaft aus dem Modellversuch LLL ist deutlich: Es sind Bedingungen identifiziert, an denen die Ideen des Modellversuchs zwar nicht scheitern, die jedoch die Bruchstellen für zukünftiges Veränderungspotential offen legen: Nun sind die in der Hierarchie des bildungspolitischen Systems auf erster Ebene angesiedelten Personen gefragt, um mit den Forderungen aus dem Modellversuch konstruktiv an neuen Konzepten zur Schaffung eines angemessenen Rahmens für lebenslanges Lernen zu sorgen.

Von außerordentlicher Wichtigkeit ist vor dem momentanen bildungspolitischen Hintergrund das Vorantreiben interdisziplinärer Zusammenarbeit. Es kann nicht länger angehen, dass unter dem gemeinsamen Dach gleicher Ministerien ein Aktionsprogramm über lebenslanges Lernen aufgelegt wird und zugleich Initiativen in Anwendungsgebieten gestartet oder unterstützt werden, die sich von anderer Seite an das gleiche Thema herantasten, ohne dass zwischen diesen unterschiedlich thematisierten Aktivitäten eine Brücke geschlagen wird. Soll das Dilemma aufgelöst werden, in dem die bundesdeutsche Bildungspolitik *und* die Bildungsforschung verharren, dann muss auf Zusammenarbeit gesetzt werden. Zu nahe am Symptom wurden bisher verschiedene Modellversuche ins Leben gerufen, die auf Grund der fehlenden Distanz ein vor allem sozialwissenschaftliches und gesellschaftspolitisches Repertoire an Konzeptionen nutzen, in dem aber ergänzende und weiterführende Erkenntnisse aus anderen Forschungsgebieten¹⁰ nicht zu Rate gezogen werden, wenn es um die Konstruktion eines neuen Rahmens für Lernen und Bildung geht. Und es zeigt sich, dass auch jene Ansätze für alltags- und lebensnahes Lernen Berücksichtigung verdienen, die in den Bildungstraditionen des 20. Jahrhunderts bereits vielfältig erprobt worden sind.

Anmerkungen

- 1 Newsletter Nr. 2 - Lebenslanges Lernen: Die wissenschaftliche Begleitung im LLL-Programm (Juli 2002)
- 2 Aisenbrey, P./Dürr, W./Heinz, W./Jäger-Flor, D./Knoll, J./Nicklas, F. (2003): Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL. Bonn: DIE
Schäffter, O./Hilliger, B./von Küchler, F. (2003): A.a.O. (Teil: Evaluationsschwerpunkt Organisationsentwicklung).
- 3 Nur in den vier Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen gibt es Testverfahren, die den Übertritt der Kinder an weiterführende Schulen regeln sollen. Der letztgenannte Aspekt wird häufig in den Kontext des sogenannten down grading gestellt, womit man ausdrücken will, dass die zunehmende Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen in den Gymnasien eine Anpassung der Leistungsanforderungen nach unten zur Folge hat.
- 4 Z. B. die *TIMS-Studien* I, II und III oder die von der OECD veranlassten und durchgeführten Untersuchungen *PISA* (Program for International Student Assessment).
- 5 Pressemitteilung 104/2003 des BMBF vom 16.6.2003 anlässlich des 50jährigen Bestehens des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- 6 „Die Zeit“ 27/2002.
- 7 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. (Arbeitsdokument der EU-Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000). Brüssel SEK (2000) 1832.
- 8 Prof. Arnd Morkel in einem in Landau gehaltenen Vortrag mit dem Titel „Kann die Universität heute noch zur Bildung beitragen?“
- 9 Aisenbrey, P./Dürr, W./Heinz, W./Jäger, R. S./Jäger-Flor, D./Knoll, J./Nicklas, F. (2003): Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL. Bonn: DIE.
- 10 Neurowissenschaften, Robotics, künstliche Intelligenz und „bioanalogue Informationsverarbeitung“

Kontaktadresse der Wissenschaftlichen Begleitung im BLK-Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen:

Koordinator

Prof. Dr. Reinhold S. Jäger
Zentrum für empirische pädagogische Forschung
der Universität Koblenz-Landau (zepf)
Bürgerstr. 23
76829 Landau
E-Mail: jaeger@zepf.uni-landau.de

Weitere Information finden Sie im WWW:

<http://www.lll.zepf.uni-landau.de>
<http://www.blk-lll.de>

Lenkungsausschuss Kontakte/Impressum



Mitglieder des Lenkungsausschusses

- **BLK:**
Dr. Dagmar Klimpel
- **Bund:**
Klaus Uckel
- **Baden-Württemberg:**
Gerfried Beck
- **Bayern:**
Horst Hartwig
- **Berlin:**
Dr. Hansjörg Tuguntke
- **Brandenburg:**
Dr. Eva-Maria Bosch
- **Bremen:**
Klaus Schroer
- **Hamburg:**
Dr. Alfred Lumpe
- **Hessen:**
Hans-Peter Hochstätter
- **Mecklenburg-Vorpommern:**
Hasko Schubert
- **Niedersachsen:**
Dr. Marianne Horstkötter-Glogowski
Dorothea Krätzschmar-Hamann
- **Nordrhein-Westfalen:**
Jürgen Kruse/Myriana Marconi-Dybowski
- **Rheinland-Pfalz:**
Dr. Peter Krug
- **Saarland:**
Willi Kräuter
- **Sachsen-Anhalt:**
Angelika Zander
- **Schleswig-Holstein:**
Werner Klein/Carla-Maria Cremer
- **Thüringen:**
Werner Weigel
- **Vertreter des Programmträgers:**
Dr. Heino Apel

Kontakte/Impressum

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und
Forschungsförderung (BLK)
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
www.blk-bonn.de



Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Heinemannstr. 2
Referat 321
53175 Bonn
www.bmbf.de



Programmkordinator
MinDirig Dr. Peter Krug
Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung,
Forschung und Kultur des Landes
Rheinland-Pfalz
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz
E-Mail: weiterbildung@mwwfk.rlp.de



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
Programmträger
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Kontakt: Dr. Heino Apel
Tel.: 0228 3294-131
E-Mail: apel@die-bonn.de
www.blk-lll.de



VEP

Verlag Empirische Pädagogik
ISBN 3-933967-95-3

Verantwortlich für die Texte zeichnen die Autor/innen
dieser Ausgabe.

Impressum:

Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) als
Programmträger des BLK-LLL-Modellversuchsprogramms
Redaktion: Dr. Heino Apel, Christel Schubert (M.A.)
Satz/Layout: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Druck: Druckerei Lokay, Reinheim
Sonderausgabe - November 2003