

Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung

ABSCHLUSSBERICHT



QINEB

Qualifizierung durch
Innovative Erwachsenenbildung



**Netzwerk zur
Implementation
selbstgesteuerter Lernkulturen**

Hermann J. Forneck/ Ulla Klingovsky/ Steffi Robak/ Daniel Wrana
[unter Mitarbeit von Sabine Wolters]

Herausgegeben von:

Justus-Liebig-Universität Gießen
FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Weiterbildung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

Tel.: 0641/9924061
Fax: 0641/9924069
Web: <http://www.eb-giessen.de>

Justus-Liebig-Universität Gießen, März 2005

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung und Überblick | 2 |
| 2 | Ziele und Transferprodukte des Projekts | 4 |
| 2.1 | Auf dem Weg zu einer anderen Lernkultur | 4 |
| 2.2 | Die Realisierung einer anderen Lernkultur | 4 |
| 2.3 | Transferprodukte für eine andere Lernkultur | 5 |
| 2.4 | Ergebnisse und Modernisierungsperspektiven der Weiterbildung | 9 |
| 3 | Selbstlernarchitekturen und selbstsorgendes Lernen | 10 |
| 3.1 | Neue Lernkulturen und selbstgesteuertes Lernen | 10 |
| 3.2 | Selbstlernarchitekturen und Lernberatung | 11 |
| 3.3 | Professionalisierungsstrategie | 12 |
| 3.4 | Der Weiterbildungsstudiengang QINEB | 14 |
| 3.5 | Das Netzwerk NIL-Intern | 16 |
| 4 | Selbstlernarchitekturen – Projekte | 17 |
| 5 | Professionalisierung – empirische Ergebnisse | 19 |
| 5.1 | Materialien der Auswertung und methodische Vorgehensweise | 19 |
| 5.2 | Zahlen zur Teilnahme | 20 |
| 5.3 | Voraussetzungen der Weiterbildner/-innen | 21 |
| 5.4 | Wandel der Teilnehmerzusammensetzung | 21 |
| 5.5 | Qualifizierungsebene: Lernen der Weiterbildner/-innen | 24 |
| 5.6 | Qualifizierungsebene: Transfer | 28 |
| 5.7 | Implementation in die Organisation – Anforderungen an die Personal- und Organisationsentwicklung | 35 |
| 6 | Anhang: | 38 |
| | Kommentierte Bibliographie der im Rahmen des Projekts veröffentlichten und geplanten Publikationen | 38 |
| | Tabellarische Übersicht über die erarbeiteten Selbstlernarchitekturen | 42 |

1 Einleitung und Überblick

Im Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) wurde eine Transformation der Lehr- und Lernkultur in bestehenden Weiterbildungskontexten anvisiert, in der Selbstlernkompetenz und Eigenverantwortung der Lernenden zur Geltung gebracht werden sollten. Die Abteilung Weiterbildung der Universität Gießen hat sich in ihrem Teilvorhaben "NIL – Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerter Lernkulturen in bestehende Träger der Weiterbildung" die Etablierung einer solchen Lernkultur durch Professionalisierung der Mitarbeiter/-innen und durch Aufbau eines Netzwerkes zum Ziel gesetzt.

Entscheidend für die Konzeption des Projektes war die Einsicht, dass die Modernisierungsimperative, die die gegenwärtigen Transformationen im Weiterbildungssystem bestimmen, die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Feldes bergen, weil die ausschließliche Präferenz des Diskurses auf der Eigentätigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden einen Rückzug der Weiterbildung aus der Vermittlung gesellschaftlich relevanten Wissens und der didaktischen Gestaltung solcher Vermittlungsvorgänge impliziert. Das Weiterbildungssystem verliert dann seine Funktionalität. Dieses Problem verschärft sich, weil die empirische Forschung zunehmend belegt, dass die von Konzepten selbstgesteuerten Lernens vorausgesetzten Selbstlernkompetenzen von einem großen Teil der Lernenden gerade nicht erwartet werden können. Wesentliche konzeptionelle Ziele des Projekts waren daher, Selbstlernprozesse nicht unabhängig von der Wissensvermittlung, sondern in und durch dieselbe in Gang zu setzen sowie Lernarrangements zu realisieren, in denen Selbstlernkompetenzen aufgebaut werden können.

Den Kern des Projektes bildete die Entwicklung eines **didaktischen Know-how** in der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen (SLA) und in der Lernberatung. Dadurch wird eine Lücke geschlossen, denn die Disziplin verfügte bisher über kein Instrumentarium zur didaktischen Konstruktion und Begründung von Selbstlernarchitekturen. Die im Projekt entwickelte Didaktik selbstsorgenden Ler-

nens hat sich im erwachsenenpädagogischen Alltag als erfolgreich erwiesen, denn sie wurde im Laufe des Projektes in zahlreichen Selbstlernarchitekturen verschiedener Träger der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung realisiert.

Der **Weiterbildungsstudiengang** QINEB macht im Gegensatz zu anderen Mitarbeiter/-innenfortbildungen explizit die Praxis neuer Lernkulturen zum Thema. In drei Jahrgängen sind 57 Weiterbildner/-innen zu Selbstlernarchitekt/-innen qualifiziert worden. Zugleich leistet der Studiengang für die fast zur Hälfte teilnehmenden Studierenden eine Berufseinstiegsphase und damit die Verzahnung von Theorie und Praxis der universitären Lehre.

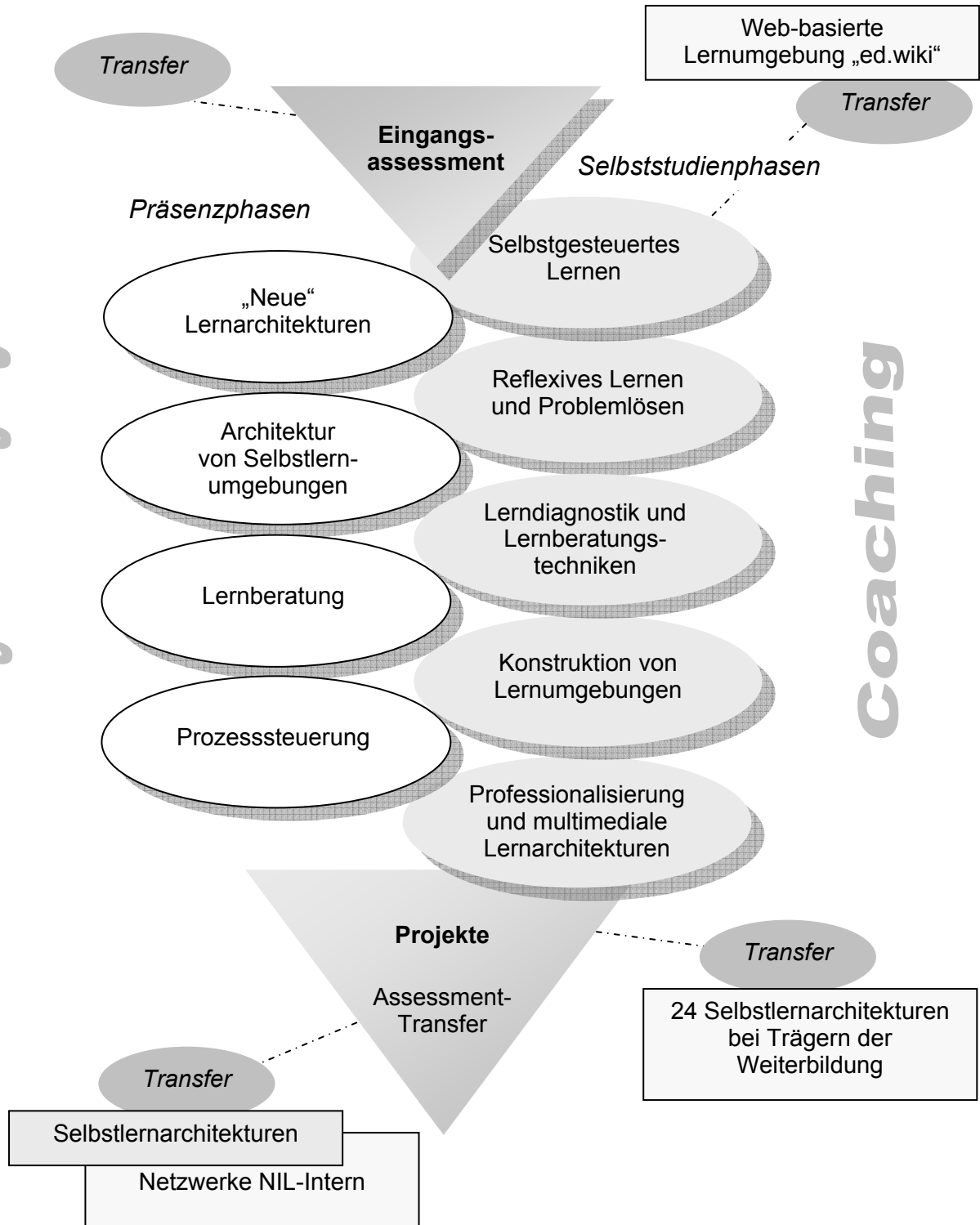
Das **Netzwerk NIL-Intern** steht den Absolvent/-innen des Weiterbildungsstudiengangs zur kollegialen Beratung und zum Austausch von Materialien zur Verfügung. Außerdem werden von Projektseite Elemente von Selbstlernarchitekturen bereitgestellt. Das Netzwerk basiert auf einer internetgestützten Kommunikationsplattform und einem jährlichen Netzwerktreffen. Über das Netzwerk der Personen hinaus ist die Implementation in einer Reihe von institutionellen Kooperationen begleitet worden.

Neben den 24 **Selbstlernarchitekturen**, die von den Teilnehmer/-innen konstruiert worden sind, wurden zwei umfangreiche Modellselbstlernarchitekturen entworfen, erstellt und in Institutionen eingesetzt. Die Realisierung eines allgemeinen technischen **Frameworks für internetbasierte Selbstlernarchitekturen** ist in Arbeit.

Die umfangreiche **Begleitforschung** im Projekt hat nicht nur die permanente Weiterentwicklung der Konzepte gesichert, sondern weitgehende Einsichten in Professionalisierungsprozesse ermöglicht, aus denen Konsequenzen für die Realisierung einer neuen Lernkultur ableitbar sind.

Im ersten Kapitel dieses Abschlussberichts möchten wir über Ziele, Durchführung und Transferprodukte des Projekts informieren und mit Modernisierungsperspektiven schließen, die wir aus der empirischen Begleitforschung gewonnen haben. In den darauf folgenden Kapiteln stellen wir die konzeptionellen Details und die empirischen Ergebnisse ausführlicher dar.

Weiterbildungstudiengang QINEB



Coaching

2 Ziele und Transferprodukte des Projekts

2.1 Auf dem Weg zu einer anderen Lernkultur

Im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ hat sich die Abteilung Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Giessen zum Ziel gesetzt, eine Kultur lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens in verschiedenen Bereichen der Weiterbildung zu realisieren.

Im Gegensatz zu anderen Projekten und Ansätzen selbstgesteuerten Lernens, in denen die Selbstorganisation von Lernprozessen und Lerngruppen unabhängig von den zu vermittelnden Inhalten im Mittelpunkt steht, wurde der Akzent darauf gelegt, Selbstlernprozesse im Zusammenhang mit zu vermittelnden mehr oder weniger standardisierten und festgelegten Inhalten und notwendigem gesellschaftlichem Wissen zu spezifizieren, weil dies auf etwa 90 % der Weiterbildungsrealität zutrifft. Für diese Verbindung von Inhalten und Selbstlernen hat die Abteilung Weiterbildung in Gießen den Begriff der **Selbstlernarchitekturen** geprägt.

Bei einem zu optimistischen und zu emphatischen Verständnis von selbstgesteuertem Lernen, wie es sich im Feld oft findet, werden die **Selbstlernkompetenzen** bei den Lernenden schlicht vorausgesetzt. Die Projekterfahrungen der letzten Jahre, ebenso wie empirische Untersuchungen, zeigen jedoch, dass verschiedene Klientel und Zielgruppen in unterschiedlichem Maß über Selbstlernkompetenzen verfügen, und dass solche Kompetenzen insgesamt geringer ausgeprägt sind, als zunächst erwartet (Forneck 2002a). Selbstlernarchitekturen müssen daher zielgruppenspezifisch konstruiert sein, sodass sie einerseits die Lernenden nicht überfordern und andererseits den Aufbau von Selbstlernkompetenzen ermöglichen. Lernprozesse müssen individualisiert werden, sie finden nicht mehr kursorisch, d.h. für alle Teilnehmer/-innen von Weiterbildung in gleicher Weise und in gleichem Tempo statt, sondern in einer Binnendifferenzierung je nach Lernvoraussetzungen und eingeschlagenen Lernwegen. Weil es darum geht, in solchen Lernprozessen eine metakognitive und reflexive Haltung zu sich

selbst aufzubauen, in der Fremd- in Selbstführung übergehen soll, hat die eb.giessen¹ den Begriff des **selbstsorgenden Lernens** geprägt. Die Wahl des Begriffs hängt mit der poststrukturalistischen theoretischen Begründung des Konzepts im Anschluss an die Analysen zu Selbsttechnologien von Michel Foucault zusammen, auf die wir im Rahmen dieses Berichtes nicht weiter eingehen (vgl. Forneck 2002a; Forneck/ Wrana 2005).

Ein solches Lernen, bei dem die Vermittlung gesellschaftlich notwendigen Wissens mit dem Aufbau von Selbstlernkompetenzen verbunden wird, löst die Trennung von **beruflicher und allgemeiner Weiterbildung** auf und wird beidem gerecht. Selbstlernarchitekturen sind in der Projektlaufzeit in verschiedenen Sektoren von der beruflichen und betrieblichen bis in die kulturelle und politische Weiterbildung realisiert worden. In allen diesen Sektoren wurde dabei im Rahmen ganz verschiedener Inhalte und Wissensformen selbstsorgendes Lernen realisiert.

2.2 Die Realisierung einer anderen Lernkultur

Eine Lernkultur zu etablieren, die diesen Anforderungen gerecht wird und in den alltäglichen Feldern der Weiterbildung zugleich hoch effizient ist, erfordert eine Transformation der Weiterbildungslandschaft. Am Ausgang des Projektes stand die Auffassung, dass der Knackpunkt dieser Transformation die Professionalisierung der didaktisch-methodisch handelnden Kursleiter/-innen und Dozent/-innen in der Weiterbildung sei. Die Aufgaben im Rahmen der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen, der völlig neuen Art der Steuerung von Lernprozessen als Selbstlernprozesse, der Lernberatung und Lernbegleitung erforderten ein neues Professionsverständnis und eine Veränderung in der Struktur der Professionstätigkeit.

Ein Element des Modellprojektes war daher die Etablierung des **Weiterbildungsstudiengangs** „QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung“ an der Universität Gießen, der sich an die Zielgruppe der Gestalter/-innen von Lernproz-

¹ ‚eb.giessen‘ meint die Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig Universität Giessen.

essen wendet, und der die Konstruktion von Selbstlernarchitekturen sowie die Individualisierung und Beratung von Selbstlernprozessen zum Inhalt hat. Den Absolvent/-innen des Studiengangs wurde das **Netzwerk „NIL-Intern“** zur Verfügung gestellt.

An einigen Punkten hat sich gezeigt, dass die Voraussetzungen für die Implementation einer Kultur selbstgesteuerten Lernens im Feld der Weiterbildung noch unzureichend gegeben waren. An diesen Stellen gehen die Leistungen im Projekt über das Geplante hinaus. So mussten **Problembewusstsein und Know-how** zur Konstruktion von Selbstlernarchitekturen oder mit klassischeren Worten eine Didaktik selbstgesteuerten Lernens fast ganz erstellt werden, da sich gezeigt hat, dass die professionelle didaktische Gestaltung von Lernprozessen in der Disziplin weitgehend ein Desiderat war (Forneck 2004a). An anderen Stellen zeigten sich Schwierigkeiten, die zu einer Veränderung der Ziele führten: So erweiterte und verschob sich der Fokus mehr und mehr von nebenberuflichen Kursleiter/-innen der Volkshochschulen hin zu freiberuflichen Dozent/-innen und Multiplikator/-innen aus der Wirtschaft. Es wurde außerdem deutlich, dass es nicht genügte, die gestaltend Handelnden für eine Kultur selbstgesteuerten Lernens zu professionalisieren, sondern dass die Weiterbildungsträger und Einrichtungen einer Transformation des Lehrens und Lernens reservierter gegenüberstanden als erwartet. Hier verschob sich der Fokus von einem Netzwerk der Dozent/-innen zur **Kooperation mit Einrichtungen der Weiterbildung**.

2.3 Transferprodukte für eine andere Lernkultur

Die Transferprodukte des Projekts NIL/QINEB lassen sich in vier Bereiche bündeln. Sie sollen zunächst kurz vorgestellt werden, in den darauf folgenden Kapiteln des Berichts wird der erreichte Stand in den vier Bereichen und die damit verbundenen Konsequenzen für die Entwicklung einer anderen Lernkultur im Einzelnen dargestellt. Die Literaturhinweise beziehen sich auf die weiterführenden Argumentationen in den im Projektkontext erstellten Publika-

tionen, die im Anhang in einer kommentierten Bibliographie aufgeführt sind.

Transfer: Didaktik selbstsorgenden Lernens

Bei einer Analyse des in Profession und Disziplin vorhandenen Problembewusstseins und Know-hows zur Konstruktion von Selbstlernumgebungen, zur Gestaltung und Steuerung von Selbstlernprozessen und zur Beratung von Lernenden zeigte sich, dass der Diskurs über selbstgesteuertes Lernen über weite Strecken proklamativ war und didaktisch nicht konkret wurde (Forneck 2004a). Mit der Didaktik selbstsorgenden Lernens wurde daher ein integratives und – wie sich inzwischen gezeigt hat – in der Praxis erfolgreiches Konzept entwickelt, das neben einem theoretisch fundierten Lernbegriff drei konstitutive Ebenen der didaktisch-methodischen Gestaltung von Selbstlernangeboten beinhaltet:

- Die Konstruktion von **Selbstlernarchitekturen**, d.h. die Erstellung von professionell vorstrukturierten Lernmaterialien, die in der Lage sind, Selbstlernprozesse in Gang zu setzen, die neben dem Erwerb inhaltlicher Kenntnisse gleichzeitig den Aufbau von metakognitiven Fähigkeiten ermöglichen.
- Eine differenzierte **Lernprozessessteuerung**, die es ermöglicht, auch in Lernarrangements, die auf stark individualisierten Zugängen der einzelnen Lernenden basieren, kooperatives und reflexives Lernen zu etablieren.
- Schließlich ein weiterbildungsspezifisches **Lernberatungskonzept** als Instrument für die Weiterbildner/-innen, Lernende in ihrem Selbstlernprozess professionell zu begleiten und zu unterstützen.

Der einjährige Weiterbildungsstudiengang, in dem diese Didaktik realisiert und vermittelt wird, sorgt zugleich dafür, dass es sich um ein praxisnahes Produkt handelt, weil das Know-how in Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Rückmeldungen der professionell tätigen Teilnehmer/-innen und der von Ihnen erstellten Selbstlernarchitekturen permanent weiter entwickelt worden ist. Die weitreichende Entwicklungsarbeit ist somit bis in differenzierte ‚technologische‘ Fragen der Gestaltung von Selbstlernprozessen vorangetrieben worden.

Die Didaktik der Selbstlernarchitekturen und des selbstsorgenden Lernens steht zu Projektende als Transferprodukt in zwei Weisen zur Verfügung:

| Teilnehmende | 2001 | 2002 | 2003 | 2005 |
|-----------------|------|------|------|------|
| Allgemeine WB | 8 | 5 | - | 4 |
| Berufliche WB | - | 6 | 14 | 6 |
| Andere Bereiche | | 2 | - | - |
| Studierende | 15 | 5 | 7 | 8 |

- Der **Weiterbildungsstudiengang QINEB** wird von der Universität Giessen über die Projektlaufzeit hinaus getragen und von der Hochschulleitung unterstützt. Im Rahmen der Modularisierung und Restrukturierung der Studiengänge ist die Etablierung eines einjährigen Masterstudiengangs für professionell tätige Weiterbildner/-innen mit erstem Hochschulabschluss geplant, eine solche Qualifikationsmöglichkeit wäre ein Novum in der Bundesrepublik und ein wichtiger Schritt in der Professionalisierung der Weiterbildung. In der bisherigen Form hat der vierte Durchlauf QINEB 2005 mit 18 Teilnehmer/-innen aus allen Bereichen der Weiterbildung im Januar 2005 begonnen. Bei der Leitung von QINEB 2005 sind Absolvent/-innen des Weiterbildungsstudiengangs als Multiplikator/-innen maßgeblich beteiligt. Aufgrund der hohen Nachfrage haben sich bereits jetzt fünf Weiterbildner/-innen für QINEB 2006 vormerken lassen.
- Das im Projekt NIL/QINEB entwickelte **Know-how** soll zugleich der Disziplin und der Profession zur Debatte und Weiterentwicklung zur Verfügung gestellt werden. Dazu werden die didaktische Konzeption und die für den Studiengang entwickelten Studientexte momentan für das dreibändig angelegte Handbuch „Lernen und Selbstsorge“ aufbereitet. Der erste Band „Selbstlernarchitekturen“ (Forneck 2005a) ist gegenwärtig im Druck, der zweite Band wird den selbstsorgenden Lernprozessen gewidmet sein, der dritte Band dem Thema Lernberatung.

Transfer: Professionalisierung

Der Weiterbildungsstudiengang QINEB bietet eine Professionalisierung von Dozenten und Dozentinnen in der Weiterbildung, in der wissenschaftliche Erkenntnisse mit professionellem Handlungswissen verknüpft werden. Damit ermöglichen wir einen nachhaltigen Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen, zur Entwicklung von Lern- und Denkstrategien und zum Lernen des Lernens in die erwachsenenpädagogische Praxis. Eine Besonderheit bei diesem Professionalisierungskonzept ist, dass neben haupt-, neben- und freiberuflich in der Weiterbildung Tätigen Studierende in der Studienendphase des Diplom-Studiengangs „Erwachsenenbildung“ der Justus-Liebig-Universität Gießen teilnehmen.

Die professionellen Teilnehmer/-innen stammen aus der allgemeinen ebenso wie aus der beruflichen Weiterbildung. Bei der beruflichen Weiterbildung ist der öffentliche Sektor mit Schwerpunkt auf den Berufsförderungswerken ebenso vertreten wie der private mit Teilnehmer/-innen aus Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen, aus eigenständigen Beratungs- und Trainingsunternehmen sowie mit selbstständigen Trainern und Trainerinnen. Die Kombination zweier heterogener Zielgruppen im Kurs eröffnet zudem die Möglichkeit von qualifizierenden Synergieeffekten für die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Diese Professionalisierungsstrategie hat entscheidende Entwicklungspotenzen für das Feld. Einerseits wird die Penetration von theoretisch und empirisch fundierten Konzepten in die Weiterbildungspraxis ermöglicht, andererseits bildet der Weiterbildungsstudiengang für die Diplomstudierenden zugleich eine Berufseinführungsphase. Durch die Integration dieser berufsbiografisch entscheidenden Phase in die universitäre Ausbildung wird die Praxisrelevanz derselben entscheidend erhöht.

Als Transferprodukte im Bereich Professionalisierung lassen sich festhalten:

- Mit dem Abschluss von QINEB 2003 haben 57 Weiterbildner/-innen ein Weiterbildungsdiplom der JLU überreicht bekommen und sind damit als **Selbstlernarchitekt/-innen** ausgebildet worden. Da sie in den verschiedensten Bereichen der Weiterbildung arbeiten, wird dort eine Implemen-

tation von Praktiken des Selbstlernens und von Selbstlernarchitekturen ermöglicht.

- Das Netzwerk „NIL-Intern“, das alle Absolvent/-innen umfasst und als eine **netzbasierte Kommunikationsplattform** angelegt ist. Die Absolvent/-innen selbst setzten am Ende des Weiterbildungsstudiengangs große Erwartungen in eine Kooperation und die Bildung einer ‚Community of Practice‘. Die Beteiligung im Netzwerk blieb aber hinter den Erwartungen zurück. Das Netzwerk war am aktivsten, wenn Materialien zur Verfügung gestellt worden sind, aber der professionelle Austausch und die konzeptionelle Diskussion in den Online-Foren haben nach einer regen Anfangsphase abgenommen. Unseres Erachtens zeigte sich, dass solche Netzwerke nur dann funktionieren, wenn die in die Netzwerkbildung investierte Zeit entsprechende materielle Vorteile bietet (Forneck/ Wrana 2001a). Dieser materielle Vorteil ist aber bei Diskussionen in Online-Foren nicht in ausreichendem Maß gegeben. Im Herbst 2004 fand daher zum ersten Mal eine sehr produktive **Netzwerktagung der Absolvent/-innen** mit 26 Teilnehmer/-innen statt, auf der Selbstlernarchitekturen präsentiert und die Implementationsprobleme diskutiert worden sind.
- Als entscheidenden Punkt der Implementation einer neuen Lernkultur haben sich die **Organisationen und Einrichtungen** erwiesen. Es hat sich gezeigt, dass die Realisierungen umso einfacher waren, je stärker die Stellung der Teilnehmenden in ihren jeweiligen Organisationen war. Qualifizierung für eine neue Lernkultur betrachten wir damit als eine Seite eines Prozesses, die mit institutionellen Transformationen einhergehen muss. Im Laufe der Projektzeit hat die Abteilung Weiterbildung in Gießen mit einer Reihe von Institutionen kooperiert, dazu zählen der Hessische Volkshochschulverband, die Volkshochschule Stuttgart, die hessischen Berufsbildungswerke und die Pädagogische Hochschule Basel. Weitere Kooperationen und gemeinsame Projekte sowohl im Bereich öffentlicher Weiterbildung als auch mit privaten Unternehmen sind in der Verhandlung.

Transfer: Selbstlernarchitekturen

Auf der Grundlage der Didaktik selbstsorgenden Lernens und den Prämissen zur professionellen Gestaltung selbstgesteuerten Lernens in der Erwachsenenbildung haben wir eine theoretisch fundierte Selbstlernarchitektur zum Thema „Deutsche Geschichte“ als Modellprojekt entwickelt und multimedial umgesetzt. Für unsere Entwicklungsarbeit wichtige Synergien ergeben sich darüber hinaus in der Zusammenarbeit mit dem Projekt SELBER im Teilforschungsvorhaben der Justus-Liebig-Universität Gießen, in dem eine weitere Selbstlernarchitektur zum Thema Bürokompetenzen realisiert wurde. Mit dieser handlungsorientiert ausgerichteten Selbstlernarchitektur differenzieren wir die didaktische Konzeption noch weiter aus. Darüber hinaus wird diese Selbstlernarchitektur in einem eigens konzipierten institutionellen Lernangebot bereits in der Praxis einer Weiterbildungseinrichtung eingesetzt und evaluiert. Die in QINEB qualifizierten Selbstlernarchitekt/-innen haben ihre im Rahmen der Abschlussprojekte entwickelten Selbstlernarchitekturen darüber hinaus in vielfältigen Praxisfeldern implementiert.

Folgende Transferprodukte lassen sich festhalten:

- Die professionellen Teilnehmer/-innen des Studiengangs haben im Tandem mit den Studierenden ein Projekt durchgeführt. Dabei sind **24 Selbstlernarchitekturen** in verschiedensten Bereichen der Weiterbildung entstanden (vgl. Kapitel 4).
- Im Sammelband **„Selbstlernarchitekturen in der Weiterbildungspraxis“**, der im Frühjahr 2005 veröffentlicht wird (Forneck/ Klingovksy/ Kossack 2005), werden ausgewählte Selbstlernarchitekturen von den Konstrukteuren selbst vorgestellt:
 - S. Dittrich (IHK Bayreuth/Hof): Steuerrecht in der Ausbildung zur Steuerfachangestellten
 - H. Lauenroth/ K. Fischer (Berufsförderungswerk Thüringen): Angebotsvergleich für kaufm. Auszubildende
 - W. Wendel (RPA Herborn Wissensportal): Altes Testament
 - S. Andrek (A&B - Neues Lernen): Grundlagen für einen kundenorientierten Telefonservice
 - J. Bernert/ Volker Klump/ A. Kahlweiß (Berufsförderungswerk Frankfurt): Wissens-

- wertes zum Thema: Gründung einer GmbH
- S. Kasperczyk (Tiba Managementberatung):
Projektcontrolling
 - Von der Abteilung Erwachsenenbildung sind zwei **Selbstlernarchitekturen als Modelle** entwickelt worden. Eine wissensbasierte SLA zur „Deutschen Geschichte“ und eine handlungsorientierte SLA zu „Bürokompetenzen“

Ein **webbasiertes Kommunikationstool** ed.wiki ist im Projekt entwickelt worden und wird mit Projektende ab April 2005 als frei verfügbare Open-Source-Software allen Interessenten zum Download zur Verfügung gestellt. Die Weiterentwicklung des Tools zu einem universellen Framework, sodass auch programmiertechnische Laien webbasierte Selbstlernarchitekturen realisieren können, ist in Arbeit.

Transfer: Empirische Analyse von Professionalisierungsprozessen

Die Begleitforschung, die mehrperspektivisch mit einem qualitativen Methodensetting angelegt worden ist, hat weitreichende Einsichten in Professionalisierungsprozesse ermöglicht. Sie flankierte zum einen als didaktische Entwicklungsforschung die permanente Verbesserung der Konzepte des Projekts. Die Fragestellung war hier, wie das Konzept der Selbstlernarchitekturen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angeeignet wird, welche Lernstrategien in komplexen Lernarrangements entwickelt werden und wie die Lernarrangements und dabei die eigenen Lernerfahrungen reflektiert und verarbeitet werden. Zum anderen zielt die Begleitforschung auf Prozesse der Transformation des Professionsverständnisses. Die leitenden Fragen waren hier, wie die Professionellen und die Studierenden ihre Erfahrungen strukturieren und reflektieren, wie die Professionellen das Konzept des selbstsorgenden Lernens in ihre Berufspraxis transferieren und diesen Prozess interpretieren, wie es ihre faktische Lehrpraxis verändert und vor welchem Deutungshorizont sie ihre Professionsrolle wahrnehmen und interpretieren. Verschiedene Erhebungs- und Auswertungsstrategien, wie eine Interaktionsanalyse von Lernberatungssequenzen, eine Auswertung der Eingangs- und Abschlussfragebögen, eine Analyse von Fragebögen zum Lernverlauf, eine Analyse der Lernnarrationen, eine Diskursanalyse der Gruppendiskussionen zum Abschluss des Studiengangs und

der über das Jahr der Weiterbildung hinweg geführten Lernjournale sind durchgeführt worden und werden gegenwärtig für eine monographische Publikation vorbereitet.

Als Transferprodukte wissenschaftlicher Analysen können folgende Publikationen gelten:

- Im Sommer 2005 wird ein Band zur Professionalisierung in der Weiterbildung erscheinen, in dem die empirischen Analysen dargestellt und sowohl auf Professionalisierungstheorien als auch auf didaktische Theoriebildung bezogen werden (Forneck 2005b).
- In verschiedenen Qualifikationsarbeiten sind empirische Materialien der Begleitforschung ausgewertet worden. Angela Springer hat in ihrer Diplomarbeit Lernberatungen mit den Instrumenten des Interviews und der Beobachtung untersucht (Springer 2003), während Ralph Powell den Transfer des erworbenen Wissens in die Praxis fallanalytisch rekonstruiert hat (Powell 2002). In der Dissertation von Daniel Wrana sind zwölf Lernjournale aus dem Weiterbildungsstudiengang diskursanalytisch untersucht worden. Die rekonstruierten Praxen der Reflexivität wurden mit einer Gouvernementalitätsanalyse der Ansätze und Konzepte zum Führen von Lernjournalen kontrastiert (Wrana 2005).

2.4 Ergebnisse und Modernisierungsperspektiven der Weiterbildung

Integrative didaktische Konzeption

Sowohl unsere Erfahrungen aus den Praxisprojekten als auch unsere empirischen Daten legen nahe, dass eine didaktische, in sich konzise integrative Konzeption, die Selbstlernarchitekturen, Lernberatungsprozesse und Prozesssteuerung funktional aufeinander bezieht, einen deutlichen Zugewinn an Lernqualität und -intensität für einen großen Teil des Weiterbildungsklientels bewirkt.

Implementationskosten

Ein solches qualitativ deutlich verbessertes Weiterbildungsangebot ist nicht teurer als herkömmliche Weiterbildungsangebote. Allerdings sind die Implementationskosten (Erstellung der Selbstlernarchitektur, Qualifizierungsbedarf des Weiterbildungspersonals, neue Zeit- und Raumstruktur, Marketing) am Beginn deutlich höher als die Implementation neuer kursorischer Angebote.

Anbietersegregation

Die Träger der öffentlichen allgemeinen Weiterbildung können diese Implementationskosten zumeist nicht aufbringen, weshalb es zu einer sektoriell eingegrenzten Modernisierung kommt, bei der die allgemeine öffentliche Weiterbildung zum Modernisierungsverlierer wird. Diese Differenz ist bereits auf der Ebene der Transfermotivation ausgeprägt (sh. 5.3.) und korreliert stark mit der Institutionenbindung der Teilnehmenden.

Zeithorizont und institutionelle Einbindung von Professionalisierungsprozessen

Professionalisierungsprozesse, die auf eine bisher unbekannte, neu zu konzipierende, zu konstruierende und zu konstituierende Professionspraxis zielen, in der die eigene Person das zentrale Medium darstellt, benötigen einen Zeithorizont und eine institutionelle Einbindung über Weiterbildungsstudiengänge hinaus, wenn sie nachhaltig sein sollen (sh. 5.4.).

Die dafür konzeptionell vorgesehene Netzwerkbildung wird über die individuelle Interessenlage von Freiberuflern (Marktkonkurrenz) unterlaufen.

Didaktische Modernisierung

Den basalsten Faktor für eine Modernisierung des professionellen Handelns von Dozierenden hin zur Realisierung einer neuen Lernkultur, sehen wir aufgrund unserer Daten in der habituellen Herausbildung einer andauernden professionellen Reflexion von Lehr-Lernprozessen, also der Etablierung einer Beobachterperspektive (sh. 5.5. und 5.6.). Danach folgen die Faktoren ‚Sicherheit‘ im methodisch-didaktischen Bereich und ‚neue Wissensstrukturierung‘. Letzterer ist auf die für nahezu alle Teilnehmenden neuen Formen der Wissensstrukturierung in Selbstlernarchitekturen zurückzuführen und korreliert stark mit dem zweiten Faktor.

Lernentwicklungsarbeit (Lernberatung)

Die größten Unsicherheiten sind bei dem neuen beratenden Rollenverständnis auszumachen. Die bisherigen konzeptionellen und empirischen Arbeiten auf diesem Gebiet sind so unbefriedigend, dass hier dringend ein Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt gelegt werden müsste.

3 Selbstlernarchitekturen und selbstsorgendes Lernen

3.1 Neue Lernkulturen und selbstgesteuertes Lernen

In zahlreichen nationalen und internationalen Gutachten ist Ende der 90er Jahre die Notwendigkeit lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens betont worden. Das Modellversuchsprogramm der BLK hat diesen Impuls aufgegriffen und zugleich der öffentlichen Weiterbildung eine Schlüsselrolle in der Etablierung einer neuen Lernkultur zugewiesen. Sollte selbstgesteuertes Lernen möglichst für weite Teile der Gesellschaft selbstverständlich werden, ohne eine weitere Beschränkung des Zugangs zu Weiterbildung und Selektion zur Folge zu haben, so müsste eine verantwortliche Modernisierungsstrategie die gesamte Profession und gleichzeitig die Träger in ihr Innovationskonzept einbinden. Von dieser Erkenntnis ausgehend hat sich das Teilprojekt der Abteilung Weiterbildung in Gießen zum Ziel gesetzt, das institutionelle Know-how für die Etablierung einer Kultur selbstgesteuerten Lernens weiterzuentwickeln und in Praxisfelder zu transferieren.

Bei der Aufbereitung des bestehenden Know-hows und Problemhorizonts in der Weiterbildung wurde deutlich, dass der Diskurs über selbstgesteuertes Lernen sich durch einige Mängel auszeichnet. Selbstgesteuertes Lernen wird von einem emphatischen Subjektbegriff her gedacht, professionelle Steuerung von Lernprozessen wird damit als Fremdbestimmung betrachtet und soll unterbleiben (vgl. Forneck 2001c). Die daraus folgenden Konzeptionen sind aus mehreren Gründen unzureichend: Sie sind sozial exklusiv, da empirische Untersuchungen zeigten, dass Selbstlernkompetenzen mit dem formalen Bildungsgrad zunehmen. Die Anlage solcher Konzeptionen als kooperatives Lernen hat den Nebeneffekt, dass deren Bedingungen immer neu ausgehandelt werden müssen, was sie unter den gegenwärtigen Zeitregimes von Lernprozessen ebenfalls auf bestimmte Gruppen und Anwendungssituationen beschränkt. Das Interesse der Bildungsreformen zielte aber nicht einfach auf die Stärkung des Selbst oder die Steigerung der subjektiven Befriedigung von Lernprozessen, sie

zielte zugleich auf eine Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems (vgl. Forneck/ Wrana 2005). Empirische Ergebnisse zeigten zudem, dass sich eine Einstellung selbstgesteuerten Lernens nicht von selbst herstellt und dass es starke Hinweise auf den Zusammenhang von Metakognition und den Inhalten des Lernens gibt (Forneck 2001c).

Eine weitere Schwäche von Ansätzen selbstgesteuerten Lernens ist, dass damit eine wichtige Qualitätsdimension bisheriger organisierter Weiterbildung verloren geht. Die professionelle Gestaltung von Weiterbildungsarrangements zielte auf die Selektion von Wesentlichem und Exemplarischem, auf gehaltvolle Aneignungsformen, auf die Sicherung der Lernergebnisse durch Tests und Bildungsstandards. Diese Faktoren machen eine Qualitätsdimension von Weiterbildung aus, die aber mit selbstgesteuertem Lernen weitgehend verloren geht, wenn die Lernmaterialien lediglich in so genannten „Lernquellenpools“ gesammelt und nicht didaktisch aufeinander bezogen werden. Im multimedialen Lernen steht für diese Form der Strukturierung der Begriff des „Hypertext“, in dem Lernmaterial nicht mehr didaktisch strukturiert, sondern lediglich mit Inhaltsübersichten und Indexen ausgestattet wird. An den entsprechenden didaktischen Konzeptionen lässt sich zeigen, dass die Sorge der Leitenden dann nur noch der Gefahr gilt, die Lernenden könnten nicht angemessen in den Inhalten navigieren, die oben beschriebene gehaltvolle Aneignung von Inhalten wird aber nicht mehr problematisiert (vgl. Wrana 2005).

Die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen führte zu einer Fokussierung auf die lernenden Subjekte, die umgekehrt in einer Vernachlässigung der Inhalte resultiert. Wenn aber nur noch Selbstlernkompetenzen zum Thema werden und gesellschaftlich relevantes Wissen nicht mehr vermittelt wird, wird Weiterbildung marginalisiert (vgl. Forneck 2004b; Forneck/ Wrana 2005).

Diese Mängel im Diskurs um selbstgesteuertes Lernen zeigten sich darin, dass kaum konkrete Vorschläge zu einer Didaktik selbstgesteuerten Lernens existierten. Die Disziplin hatte sich aus ihrer eigentlichen Aufgabe – der didaktischen Gestaltung von Lernprozessen – zurückgezogen (vgl. Forneck 2004a, Forneck/ Wrana 2005).

Aus diesen Argumenten folgte für das Projekt NIL/QINEB dreierlei:

(1) Es mussten beträchtliche Ressourcen in die Entwicklung einer Didaktik selbstgesteuerten Lernens investiert werden, was eine Verschiebung der Schwerpunkte nach sich zog.

(2) In einer solchen Didaktik kann es nicht um eine Reduktion der Steuerung gehen, sondern um eine veränderte Form der Strukturierung und Steuerung von Lernprozessen, gewissermaßen um eine Umkehrung der Steuerungsachsen (Forneck 2001c).

(3) Der Fokus sollte auf der Vermittlung von Inhalten bei gleichzeitiger Stärkung der Selbstlernkompetenzen liegen.

3.2 Selbstlernarchitekturen und Lernberatung

Für die Konsequenz dieser Überlegungen auf didaktischer Ebene wurde der Begriff der Selbstlernarchitekturen geprägt. Die Leistungsfähigkeit personaler Strukturierungspraktiken sollte apersonal realisiert werden. Strukturierung und Intervention, die bisher von den Lehrenden übernommen worden sind, sollten zu Elementen von Selbstlernarchitekturen werden.

Dadurch verändert sich die Rolle der Leitenden: Die direkte Lernprozesssteuerung ist stark reduziert worden, während die Konstruktion von Selbstlernumgebungen einen größeren Raum einnimmt. Des Weiteren wurden Lernbegleitung und Lernberatung zu neuen professionellen Aufgaben.

Komplexe Lernarrangements

Die klassischen Praktiken didaktischer Transformation folgen einer verdeckten, aber durchgängig gültigen Logik: Der dargebotene Lehr- oder Lernstoff beginnt beim Einfachen und endet beim Komplexen, weil Schwierigen. Dies ist die Logik der Rückschau, in dem ein bereits geordnetes, systematisiertes Wissensgebiet dargeboten wird. Diese grundlegende Logik hat fatale Folgen, die in den Kognitionswissenschaften inzwischen umfassend dokumentiert sind.

Eine reflexive Qualität des Lernens kann aber nur ermöglicht werden, wenn der Gegenstand des Lernens ähnlich den Gegenständen und Sachver-

halten in der Wirklichkeit ist, nämlich komplex. Den Beginn selbstorgenden Lernens stellen daher komplexe Gegenstände oder Sachverhalte dar, die ein Differenzenerlebnis ermöglichen. Lernen heißt dann, sich an dieser Komplexität abzuarbeiten. Komplexe Lerngegenstände müssen daher die Bildung von kognitiven Strukturen ermöglichen.

Der erste Schritt einer didaktischen Analyse, wie sie im Rahmen des Projekts erarbeitet worden ist, ist daher die Rekonstruktion der Komplexität von Lerngegenständen. Dazu wurden die Begriffe der Wissensplattformen und der generativen Themen geprägt, mit deren Hilfe eine professionelle Rekonstruktion der Struktur komplexer Lerngegenstände möglich ist.

Lernpraktiken und apersonale Prozesssteuerung

Den Lernenden muss ein Set von Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt werden, die ihnen nicht einfach die Navigation in Selbstlernarchitekturen ermöglichen, wie es hypertextuelle Lernumgebungen tun (Wrana 2005), sondern die die Erarbeitung und Aneignung der Inhalte möglich machen. Ein theoretisch-konzeptionelles Framework für solche Hilfsmittel ist im Projekt erarbeitet und in verschiedene exemplarische Lernarchitekturen hinein konkretisiert worden. Diese Hilfsmittel haben die Qualität, den Lernenden nicht den Lernprozess abzunehmen, wie die Aufgabenstellung in der klassischen Instruktionstheorie, die eine exakt vorgeplante Sequenz kognitiver Lernschritte in eine Kette von Aufgaben übersetzt, sondern sind Hilfsmittel zur Abarbeitung von Komplexität. Professionelles Handeln ist dann keine Lehre mehr.

Die Didaktik selbstorgenden Lernens und das Know-how zur Konstruktion von Selbstlernarchitekturen enthält daher eine Palette von Instrumenten der apersonalen Prozesssteuerung, der Dokumentation von Lernwegen sowie der Ergebnissicherung und Leistungsmessung, die im Weiterbildungsstudiengang vermittelt und im Band „Selbstlernarchitekturen“ (Forneck 2005a) ausführlich dargestellt werden.

Lernberatung

Durch die Apersonalisierung der Steuerung von Lernprozessen werden bei den Weiterbildner/-innen Kapazitäten frei, die für eine anspruchsvolle und individuelle Lernberatung eingesetzt werden können. Aber auch hier sind die in der Disziplin diskutierten Konzepte der Lernberatung nicht hinreichend, die Beratung gilt entweder dem eigentlichen Lernprozess äußerlichen Faktoren des Lernens, oder sie geht von Lernproblemen und Barrieren aus (Schäfer 2003). Lernberatung im Rahmen von Selbstlernarchitekturen muss aber den Lernprozess selbst fokussieren. Deshalb lässt sie sich nur im Zusammenhang mit Selbstlernarchitekturen konzeptionell konkretisieren. Lernberatung, wie sie im Rahmen der Didaktik selbstsorgenden Lernens entwickelt worden ist, stellt im Zusammenhang mit Selbstlernarchitekturen und Prozesssteuerung ein integratives Gesamtkonzept dar. Die detaillierte Ausarbeitung des Lernberatungskonzeptes ist nach der Ausarbeitung der Selbstlernarchitekturen in Arbeit und wird in einem weiteren Band von „Lernen und Selbstsorge“ von Hermann J. Forneck und mit dem Dissertationsprojekt von Peter Kossack der professionellen und disziplinären Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

Elektronische Selbstlernarchitekturen

Für die im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs erforderlichen Prozesse des Online-Lernens waren aufgrund der erforderlichen Flexibilität an Lernprozessen und Lernpraktiken die auf dem Markt erhältlichen Lernumgebungen und Diskussionsforen zu unflexibel. Sie teilen das Problem, dass sie Kristallisationen der didaktischen Überlegungen derjenigen sind, die die elektronischen Lernumgebungen entwickelt haben. Sie kanonisieren ein bestimmtes Lehr-Lernarrangement und verhindern damit die dazu differente Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Die Arbeit mit netzbasierten Lernumgebungen gerät damit in ein Dilemma: Entweder netzbasierte Lernumgebungen werden speziell für ein didaktisches Konzept entwickelt, dann erfordern sie aber hohe technische Kompetenzen und einen enormen Entwicklungsaufwand; oder man verwendet allgemein verfügbare Lernumgebungen, dann sind aber nur einige wenige didaktische Formen vorbe-

reitet. Didaktisch gesehen werden netzbasierte Lernumgebungen so zu einem Innovationshemmer.

In den letzten beiden Jahren ist im Kontext dieses Problems die Programmkategorie der „Wikis“ ins Gespräch gekommen. Es handelt sich um hochflexible Programme, die die gemeinsame Arbeit an Dokumenten, das Kommentieren von Seiten etc. möglich machen. Sie sind insofern flexibler, als sie den Einsatz verschiedenster didaktischer Strategien ermöglichen, auch wenn die Leitenden nicht über technisches Know-how verfügen. Die auf dem Markt erhältlichen Wikis sind aber eher für Kommunikationsprozesse als für Lernprozesse vorbereitet. In der Softwareentwicklung im Projekt wurde daher das Wiki-Konzept übernommen und um Möglichkeiten ergänzt, die für die Gestaltung von Lernprozessen erforderlich sind. In der Version 2.0 ermöglicht die Software ed.wiki als eine der ersten Wikis außerdem das „What you see is what you get“-Prinzip, wodurch die Einstiegsschwelle für die Lernenden nochmals herabgesetzt wird. Mit dem Projektende wird die Software auf den Webseiten der Abteilung Weiterbildung allen professionell Leitenden kostenfrei zur Verfügung gestellt. Bereits jetzt arbeiten verschiedene Projekte an den Universitäten Frankfurt und Gießen mit Vorabversionen der Software. In einem nächsten Schritt ist geplant, ed.wiki zu einem universellen Framework für Selbstlernarchitekturen nach der Giessener Konzeption auszuarbeiten.

3.3 Professionalisierungsstrategie

Die erste Konzeption des mit einer solchen neuen Professionstätigkeit verbundenen Professionalisierungsprozesses, wie sie im Projektantrag formuliert worden ist, ging von der Zielgruppe der nebenberuflichen Kursleiter/-innen in den hessischen Volkshochschulen aus. Da in dem gering institutionalisierten und standardisierten Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung Zugänge zur Profession zu einem erheblichen Teil nicht über standardisierte Zugangsvoraussetzungen wie akademische Diplome erfolgen, sondern von den unterschiedlichen Penetrationsstrategien verschiedenster Professionen bestimmt sind, stellt sich die Frage nach der Qualitätsdimension professionellen Handelns in der Weiterbildung. Als Kern der Professionstätigkeit verstehen wir die Zielsetzung, die Bedürfnisse lernender

Individuen aufzunehmen und zugleich gesellschaftlich darüber hinauszugehen (vgl. Forneck/ Wrana 2005). Professionstheoretisch heißt Handeln in der Weiterbildung wesentlich, Normen zu individualisieren (Individualisierungsansprüchen nachzugeben) und Individuen mit Normen (Normierungsansprüche zu vertreten) zu konfrontieren, sowie dieses Verhältnis je individuell und sozial (bezogen auf die Konstellation in einem Kurs) auszubalancieren. Die Weiterbildung ist also mehr als eine Dienstleistungsinstitution, da sie nicht nur vom nachfragenden Klientel gewünschte Leistungen bereitstellt, sondern die gesellschaftlichen Normvorstellungen und Leistungserwartungen in einem Prozess des verständigungsorientierten Aushandelns so gegenüber Individuen durchsetzt, dass sich diese je individuell entwickeln. Diese Widersprüchlichkeit und prinzipielle Unbestimmbarkeit macht die Qualität pädagogischen Handelns aus. Die Wahrnehmung dieser professionellen Aufgabe wird aber von der realen Professionsentwicklung blockiert, wenn hauptamtlich tätige Mitarbeiter/-innen der Weiterbildung sich auf dispositionale Tätigkeiten zurückziehen und die eigentliche Professionstätigkeit an geringer qualifizierte oder gar erwachsenenpädagogisch nicht qualifizierte Lehrende abgetreten wird. Eine relative Autonomie des Feldes der Weiterbildung, die wir als Bedingung für ihre gesellschaftliche Funktionalität betrachten, wird damit immer weiter geschwächt (Forneck/ Wrana 2005).

Die mit dem Projekt QINEB/ NIL verfolgte Professionalisierungsstrategie zielt daher auf die Ausgestaltung der professionellen Tätigkeit. Diese Linie wird von der neueren Diskussion zur Professionsforschung bestätigt, die zeigt, dass es für die systemtheoretische Infragestellung professionellen Handelns und die Diagnose der Dezentrierung der pädagogischen Berufe wenig empirische Anhaltspunkte gibt².

Die Transformationsnotwendigkeit der Lehr- und Lernkultur erfordert daher zunächst eine Transfor-

mation der Professionstätigkeit. Die Befähigung zur professionellen Planung, Gestaltung und Implementation selbstgesteuerten Lernens, verbunden mit der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen von Lernenden als professionelle Zielperspektive fordert ein Professionsverständnis, in dem Weiterbildner/-innen sich über eine Entwicklungs- und Beratungsrolle definieren, ohne auf die Bereitstellung systematischen Wissens zu verzichten, müssen sie dieses doch strukturierend und situationsspezifisch in Lernarchitekturen zur Verfügung stellen. Damit wird eine grundlegende Transformation der bisherigen Realisierung der Professionskultur indiziert (vgl. Forneck/ Robak/ Wrana 2001). Diese Veränderungsprozesse sind aber nur dann realistisch zu bewerkstelligen, wenn man der Profession eine Handlungsperspektive eröffnet, die neben der Alternative zu Status quo auch eine weitergehende berufliche Orientierung ermöglicht.

Diese Argumentation erfordert eine andere Professionalisierungsstrategie. Die Strategie der Diplomstudiengänge Erwachsenenbildung, die aus den 70er Jahren stammen und an hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen ausgerichtet sind, ist durch die reale Entwicklung der Strukturen von Profession und Feld überholt worden. Die Vielzahl und Vielfalt der Träger und Angebote, also deren Heterogenität und die mangelnde finanzielle und institutionelle Absicherung, also deren extrem hoher Grad an Abhängigkeit vom potentiellen Klientel, sind ein Ergebnis und eine Ursache der Instabilität des professionellen Handlungsfeldes und des ständigen Wechsels von Praktiken, Thematiken und Inhalten. Diese Momente einer radikalen Pluralisierung der Erwachsenenbildung (Forneck 2002a) können auch theoretisch nicht mehr rückgängig gemacht werden, womit die den Diplomstudiengängen zugrunde liegende Professionalisierungsstrategie revidiert werden muss. Wissenschaftliche Erstausbildung muss in ein funktionales Verhältnis mit Weiterbildungsstudiengängen gesetzt werden. Besonders von den Trägern in der Erwachsenenbildung wird beklagt, dass die Absolvent/-innen der Erwachsenenbildung nach dem Studium eine Berufseinführung benötigen. Diese müsste auf den Ebenen der Partizipation an Praxisreflexionen, an der Entwicklung, Implementation und Evaluation von innovativen Praxisprojekten und der wissenschaftlichen Durchdringung von

² Grunert, Cathleen; Krüger, Heinz-Hermann: Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), S. 309-325; Nittel, Dieter: Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession – Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), S. 342-357

Praxis angesiedelt sein. Eine solcherart gestaltete Berufseinführung für Diplompädagog/-innen unterstützt die Herausbildung eines reflexiven Professionswissens.

Dem Verhältnis von Praxis und Forschung liegt paradigmatisch das Verhältnis von Wissenschaft und den erwachsenenbilderischen Institutionen und ihren Praktiken zugrunde. Ein rein analytischer, distanzierender Bezug auf erwachsenenpädagogische Praxis, wie er in Teilen der Disziplin vertreten wird, verkennt die damit verbundene Marginalisierungs- und damit Dysfunktionalisierungsgefahr der Wissenschaft von Erwachsenenbildung in dem Augenblick, in dem die erwachsenenbildnerische Praxis eben jenen analytisch-distanzierenden Blick nicht mehr nachfragt. Theoretische Arbeit und wissenschaftliche Forschung können aus dem funktionalen und damit normativen Zusammenhang, in dem sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis der Erwachsenenbildung stehen, nicht heraustreten; jedenfalls nicht um den Preis eines erheblichen Bedeutungsverlustes (Forneck/ Wrana 2005).

Die im Projekt NIL etablierte Professionalisierungsstrategie zielt daher auf eine neue Form der Verbindung von Theorie und Praxis. Zugleich orientiert sie sich an den von der Professionsforschung herausgearbeiteten Problemlagen. Sowohl was die bereits in der Praxis tätigen Weiterbildner/-innen betrifft, als auch was die Studierenden in der Berufseinführungsphase betrifft, zielt sie auf eine fundierte Professionsentwicklung.

Im Teil 5 dieses Abschlussberichts wird im Einzelnen nachgezeichnet, wie sich die Klientel des Weiterbildungsstudiengangs verändert hat. Mehr und mehr sind freiberufliche Trainer/-innen sowie Bildungverbände aus der beruflichen Bildung (Berufsbildungswerke) und aus privaten Unternehmen zu Projektpartnern geworden.

3.4 Der Weiterbildungsstudiengang QINEB

Die ersten Konzeptionen des Weiterbildungsstudiengangs wurden in den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ und dem Bulletin der QUEM vorgestellt (Forneck, Robak, Wrana 2001a; Forneck/ Robak/ Wrana 2001b). Der Studiengang wurde in seinen bisherigen drei Jahrgängen permanent weiter entwickelt. Im Folgenden soll der aktuelle Entwicklungs-

stand dargestellt werden, wie er in der Konzeption von QINEB 2005 realisiert worden ist.

Konzeptioneller Aufbau

Das Konzept umfasst ein Eingangs- und ein Schlussassessment, in dem Kompetenzen, Voraussetzungen, Lernfortschritte sowie die Entscheidung für einen Lernvertrag thematisch werden. Darauf folgen vier Präsenzphasen, verbunden durch Selbststudienphasen in einer netzbasierten Lernumgebung.

Verschiedene Elemente werden in diesem Arrangement miteinander verzahnt, sodass weitere Synergien entstehen:

- Die Fortbildung frei- und nebenberuflicher Kursleiter/-innen und die Berufseinführung von Studierenden durch die Kombination zweier heterogener Zielgruppen im Kurs.
- Lernen durch Erfahrung in Präsenzphasen und ein darauf folgendes spezifisch konzipiertes kognitives Lernen mit Selbststudienmaterialien im Internet durch die Abfolge von Präsenz- und Selbststudienphasen.
- Die Arbeit an allgemeinen Fragestellungen und die Thematisierung individueller Entwicklungen und Problemlagen durch ein an den Kurs angeschlossenes externes Coaching.
- Lernen im Kurs und Transfer in die eigene Praxis durch die Entwicklung und Durchführung eines Modellprojektes in Tandemgruppen.
- Die Zeit während des Kurses und die darauf folgende Zeit der Umsetzung durch das Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens (NIL).
- Analyse der Entwicklung professioneller Praktiken im Feld sowie Untersuchung des Lerntransfers durch das angeschlossene Begleitforschungsprogramm.

Kombination zweier heterogener Zielgruppen

Der Weiterbildungsstudiengang ist konzipiert für die gemeinsame Teilnahme von Diplomstudierenden und professionellen Weiterbildner/-innen. D.h. es werden zwei Zielgruppen zusammengeführt, die über unterschiedliche Erfahrungsfelder verfügen (aus dem wissenschaftlichen Feld und der Profession der Weiterbildung) und damit unterschiedliche Kulturen

repräsentieren, unterschiedliche Fachbereiche durchlaufen haben (das der Diplompädagogik auf Seiten der Studierenden und unterschiedlichste Fächer auf Seiten der Professionellen) und die über unterschiedliche Wissensstrukturen verfügen (dem systematischen erwachsenenpädagogischen und interdisziplinären Wissen und dem fachspezifischen und praxisorientierten Erfahrungswissen). Für beide Zielgruppen gilt gleichermaßen, dass sie komplexe Lernarrangements nur von ihrem individuellen Erfahrungshorizont aus deuten können, allerdings werden die Bezugspunkte unterschiedlichen Sozialisationsfeldern geschuldet sein. Die Zielgruppenkombination eröffnet die Möglichkeit von qualifizierenden Synergieeffekten, die didaktisch aufgenommen werden: Für die Diplomstudierenden, die sich zumeist in der Endphase ihres Studiums befinden, hat diese Verschränkung einen berufseinführenden Effekt. In der Ausbildung erworbenes analytisch-theoretisches Wissen kann vor dem Hintergrund der Erfahrungsreflexionen der Kursleiter/-innen, an denen sie partizipieren und der eigenen Praxiserfahrungen in Tandems kontextualisiert und in Beziehung gesetzt werden. So kann wissenschaftliches Wissen mit feldspezifischem Wissen zu neuen Wissensinseln verknüpft werden, die dann auch individuell ausgelegt werden können. Gleichzeitig findet eine erste Sensibilisierung für neuralgische Punkte und Problemlagen im Praxisfeld statt. Für die Professionellen bietet die diskursive Antizipation am wissenschaftlichen Erfahrungshorizont der Studierenden die Möglichkeit, ihr Wissen vor dem Hintergrund ihrer praktischen Erfahrungen neu zu strukturieren, zu unterlegen und rückzubeziehen. Gleichzeitig bieten sich aus ihrer Expertenrolle heraus Reflexions- und Spiegelungsmöglichkeiten durch die hinterfragte Explizierung ihres faktischen Tuns und professionellen Handelns, was neue Wissensbündelungen zulässt.

Verknüpfung von Präsenz- und Selbststudienphasen

In den Präsenzstudienphasen von QINEB werden anhand komplexer Lernarchitekturen eigene Lernerfahrungen gemacht und professionell aufgearbeitet. Die Teilnehmenden lernen dabei Gestaltungselemente von Selbstlernarchitekturen und die Initiierung

von 'selbstgesteuerten Lernprozessen', Lernberatung oder metakognitive Praktiken kennen. Die Erfahrungen werden in den netzbasierten Selbststudienphasen auf einer weiteren Ebene reflektiert, indem sie in den Selbststudienmaterialien anhand theoretischer Positionen und Analysen thematisch nochmals aufgegriffen werden. In den Online-Diskussionsforen werden diese Themen von der Kursgruppe problematisiert und im Sinne einer reflexiven Milieubildung unterstützt.

Dieses didaktische Design geht über Konzepte des ‚blended learning‘ hinaus: Auf diese Weise werden multimediale und netzbasierte Studienelemente nicht als Ersatz für herkömmliche Lernformen eingesetzt, sondern genau dort, wo das Medium im Kontext der methodischen Anlage spezifische Wirkungen entfalten kann: Bei der theoriegeleiteten Aufarbeitung von gemeinsam geteilten Erfahrungen und bei deren Weiterentwicklung zu professionsrelevanten Handlungsorientierungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Das gewählte Arrangement verknüpft und verankert also die kognitiven Online-Lernaktivitäten in konkreten, situierten und bereits verbalisierten Erfahrungen in reflexiven Milieus.

Externes Coaching

Wenn die Weiterbildung der Weiterbildner/-innen zur innovativen Entwicklung des Systems führen soll, dann könnten die Teilnehmenden auf Widerstände von Seiten ihrer Auftraggeber oder ihres Klientels stoßen. Sie begeben sich zudem in einen Prozess der Transformation ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses und Handlungsrepertoires und verändern unter Umständen ihre berufliche Ausrichtung. Damit sind personale Lernprozesse, Suchbewegungen und Prozesse der Identitätsbildung verbunden, die in einem den Weiterbildungsstudiengang begleitenden Coaching mit externen Coaches thematisierbar sind. Coaching ist hier zu verstehen als unterstützendes Problemlöseinstrumentarium, aber auch als Reflexionsangebot.

Entwicklung und Durchführung eines Praxisprojektes

Die Professionellen und die Studierenden bilden Projekt tandems, in denen sie gemeinsam ein Projekt

entwickeln. Die Professionellen wählen ein Element ihrer beruflichen Praxis aus, das gemeinsam zu einer Praxis selbstgesteuerten Lernens weiterentwickelt wird. Während sie das Projekt implementieren, begleiten die Studierenden dieses in einer forschungsmethodisch angelegten Evaluationsstudie. Implementationserfahrungen und –schwierigkeiten werden für die Professionellen reflexiv verfügbar.

Veränderung und Entwicklungsperspektiven des Studiengangs

Die Qualifizierung zum Selbstlernarchitekten war im Projektantrag zunächst als frei auf dem Markt verfügbare Weiterbildung entworfen, die in einem Franchisesystem an Multiplikator/-innen weiter gegeben wird. Die Strukturentwicklung der Hochschullandschaft im Zuge des neuen hessischen Hochschulgesetzes und die jüngste Entwicklung der Modularisierung von Studiengängen hat jedoch die Voraussetzungen für eine Professionalisierungsstrategie geschaffen, die dem oben skizzierten Problemhorizont angemessener ist. Durch die Realisierung als Weiterbildungsstudiengang kann für die Selbstlernarchitekt/-innen ein universitäres Weiterbildungsdiplom als Zertifikat ausgehändigt werden, was einem höheren formalen Abschluss entspricht als ein im Kontext von Weiterbildungsanbietern erworbenes Zertifikat.

Die Ausweitung der Kooperationspartner vom Hessischen Volkshochschulverband zu zahlreichen weiteren Institutionen machte diese Entwicklung ebenfalls sinnvoll, da die Universität als Kompetenzzentrum die gemeinsamen Anstrengungen bündeln und weiter führen konnte. Dass die inhaltliche Konzeption der Didaktik in einem dreibändigen Handbuch veröffentlicht wird, sichert die Möglichkeit anderer Hochschulen, diese aufzunehmen, weiter zu entwickeln und in gleichen oder ähnlichen Studiengängen anzubieten. Das Know-how ist damit nicht an wenige gebunden, sondern bleibt im Wissen öffentlicher Institutionen frei verfügbar und nutzbar. Ausführliche Ergebnisse der Begleitforschung enthält das fünfte Kapitel dieses Abschlussberichts.

Mit dem vierten Jahrgang QINEB 2005 ist die weitere Durchführung des Studiengangs gesichert, der von der Hochschule unterstützt wird und sich finanziell selbstständig trägt. Durch die hohe Nachfrage liegen bereits jetzt Reservierungen für QINEB 2006 vor. Die

Projektierung eines einjährigen Masterstudiengangs mit dem Schwerpunkt Selbstlernen ist mit der Hochschule in der Diskussion. Außerdem sind Absolvent/-innen des Weiterbildungsstudiengangs als Multiplikator/-innen maßgeblich an der Durchführung beteiligt. Mit einigen Teilnehmer/-innen des aktuellen Jahrgangs sind weitergehende institutionelle Kooperationen zur Implementation von Selbstlernarchitekturen im Gespräch.

3.5 Das Netzwerk NIL-Intern

Parallel zu diesem Transferprozess wurde ein Netzwerk aufgebaut, in dem die durch die freiberuflichen Mitarbeiter/-innen und Diplomstudierenden entwickelten selbstgesteuerten Angebote als netzgestützte Datenbank zur Verfügung gestellt wurden. Diese bilden gleichzeitig eine trägerübergreifende Option für die eigene Vermarktung und damit eine Erweiterung der beruflichen Perspektive. Mit den in den Modellprojekten entwickelten Selbstlernarchitekturen und den Erfahrungen der Absolvent/-innen der QINEB-Fortbildungen entstand ein Potential, das im Netzwerk selbstgesteuertes Lernen NIL zur Verfügung gestellt und gemeinsam genutzt werden konnte. Dafür wurde eine netzgestützte Plattform NIL-Intern mit Projektbörsen, Diskussionsbrettern, Materialsammlungen etc. bereitgestellt.

Netzwerke betrachten wir als diesseitige Gebilde, über deren Strukturen und Funktionsbedingungen wir aus der analytisch-deskriptiven Netzwerkforschung wissen, dass sie jenseits von Ressourcen, Interessen, handfesten Nutzenkalkülen und Zeitbudgets sowie sozialen Beziehungen nicht denkbar sind. Zusammengehalten werden Netzwerke letztendlich durch gemeinsame Interessen (vgl. Forneck/Wrana 2001a). Diese Unterstellung hat sich insofern bestätigt, als all jene Netzwerkaktivitäten besonders rege waren, in denen die Absolvent/-innen das von der Abteilung Weiterbildung zur Verfügung gestellte Material nutzen und den Stand der Entwicklungen beobachten konnten. Der professionelle Austausch und die gegenseitige Implementationsberatung waren direkt nach dem Abschluss der Studiengänge für einige Zeit rege, nahmen dann aber zunehmend ab. Die Heterogenität des Feldes und damit der jeweiligen beruflichen Alltagswelten wird zu einem

Gegengewicht zu den gemeinsam geteilten Bedeutungen des Weiterbildungsstudiengangs und überwiegt schließlich. Ein wesentliches Moment der Community-Bildung, nämlich die sozialen Beziehungen, ist durch das stark reduzierte ‚Grounding of Communication‘ in einer bloß netzbasierten Plattform nicht langfristig aufrecht zu erhalten. Hinzu kommt, dass sich in den Evaluationen gezeigt hat, dass viele Absolvent/-innen wenig bereit sind, ihre zeitaufwendig erarbeiteten Materialien und mühsam akquirierten Kundenkontakte mit anderen zu teilen. Dies führt uns auf den prekären Stand der Profession zurück, der sich durch die aktuelle Lage auf dem Weiterbildungsmarkt noch verschärft. Materialien und Kontakte sind ein existentielles und individuelles kulturelles bzw. soziales Kapital. Zwar kann es sein, dass das Teilen dieses Kapitals mit anderen in einem Netzwerk zu Positionierungsvorteilen führt, wie manche Netzwerktheorien unterstellen. Dies ist für die Weiterbildung aber weder empirisch erwiesen, noch ist es den Akteur/-innen im Feld unmittelbar einsichtig.

4 Selbstlernarchitekturen – Projekte

In den drei Durchgängen des Weiterbildungsstudiengangs QINEB konzipierten die teilnehmenden Weiterbildner/-innen jeweils ein Projekt in Form einer Selbstlernarchitektur für eine Weiterbildungsveranstaltung. Die meisten Projekte gelangten im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs zur Umsetzung. Im Folgenden soll ein Überblick über die verschiedenen Projekte gegeben werden. Jedes Projekt ist im Materialband „Anhang“ mit einer ausführlichen Beschreibung der Konzeption und der Bestandteile der Selbstlernarchitektur sowie des Verlaufs der Durchführung extra dargestellt (siehe auch die Kurzübersicht im Anhang dieses Berichtes).

Konzeption der Selbstlernarchitekturen

Die Ausarbeitung der Projekte geschah in kleinen Projektgruppen. Dafür schlossen sich die teilnehmenden Weiterbildner/-innen und Student/-innen zu Tandems oder Tridems zusammen.

24 Konzeptionen wurden so entwickelt, 21 Selbstlernarchitekturen konnten anschließend in der Praxis umgesetzt werden.

Veranstaltungsform und Umfang der Projekte

Die Weiterbildner/-innen integrierten die Selbstlernarchitekturen entweder in laufende Kurse oder konzipierten eigens auf die Umsetzung der Projekte zugeschnittene Veranstaltungen.

In den fortlaufenden Kursen standen für die Selbstlernarchitektur zumeist zwei bis drei Abende mit einem Zeitumfang von etwa 90 min pro Abend zur Verfügung. Daneben wurden die Selbstlernarchitekturen überwiegend in Form von ein bis zwei Tages-Blöcken angeboten.

Träger/Einrichtungen

Die Weiterbildner/-innen setzten die Projekte bei staatlichen und freien Trägern der Aus- und Weiterbildung (9), an Volkshochschulen (8) in der politischen Bildung (1), der freien Wirtschaft (2) und an der Universität (1) um.

Insgesamt wurden acht Projekte für den kaufmännischen und sozialen Bereich in der beruflichen Weiterbildung bei Berufsförderungswerken, Fachschulen, Bildungszentren und freien Trägern realisiert. Bei weiteren drei Projekten handelt es sich um interne Qualifizierungsmaßnahmen von Mitarbeiter/-innen von Firmen oder staatlichen Einrichtungen.

Inhalt

Auffällig ist die große Palette der unterschiedlichsten Themen. Neben der Wissensvermittlung stand das Training von Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt der Projekte. Einen thematischen Schwerpunkt bildet der Bereich Arbeit und Beruf, gefolgt von Sprachen und Kultur/Gestalten³. Die Aufteilung der Projekte nach Themenbereichen gestaltet sich wie folgt:

Im *Bereich Arbeit – Beruf* wurden insgesamt elf Angebote konzipiert. Es zählen dazu Kommunikationstrainings (2), Fortbildungen im Bereich Projektcontrolling (2), Schulungen im Bereich der kaufmännischen Ausbildung (2) und eine Schulung im Steuerrecht (1). Eine Veranstaltung wurde als Lehrer/-innen-Fortbildung (1) im Fach Religion konzipiert. Die restlichen Projekte behandeln gesundheitliche Themen (3), die der beruflichen Weiterbildung zuzuordnen sind.

Dem *Bereich Sprachen* können fünf Selbstlernarchitekturen zugeordnet werden: je eine für die Sprachen Deutsch als Fremdsprache (1), Spanisch (1) und Italienisch (1) und zwei für die Sprache Englisch (2).

Im *Bereich Kultur - Gestalten* wurden vier Selbstlernarchitekturen zu den Themen Gärtnern mit Rosen, Töpfern, zur Wohnungseinrichtung und zur neuen Musik entwickelt. Letztere ist als Projekt für die Sekundarstufe I konzipiert worden.

Dem *Bereich Politik – Gesellschaft - Umwelt* können zwei Selbstlernarchitekturen zugeordnet werden, die die Themen Klimawandel und Wissensforschung behandeln.

Dem *Bereich Gesundheit* können zwei Kurse zu den Themen Autogenes Training sowie Entspannung und Rekreation zugeordnet werden.

3. Wir orientieren uns dabei an der Systematik der Programmbereiche der VHS.

Selbstlernarchitekturen im Jahrgang QINEB I

Alle acht Projekte des ersten Durchgangs fanden an verschiedenen Volkshochschulen in Hessen statt. Bei den entwickelten Selbstlernarchitekturen dominieren die Bereiche Sprachen (4) sowie Kultur und Gestalten (3). Ein weiteres Projekt ist dem Bereich Gesundheit (1) zuzuordnen. Dabei knüpften die Weiterbildner/-innen an Kurse bzw. Themen an, die sie bereits an der Volkshochschule angeboten haben.

Selbstlernarchitekturen im Jahrgang QINEB II

In QINEB II entstanden sieben Selbstlernarchitekturen. Zu den Einrichtungen der Umsetzung gehören staatliche Bildungszentren und Fachschulen (2), die freie Wirtschaft (2), Universität (1) und die Sekundarstufe I einer Gesamtschule (1). Es findet sich eine breite thematische Streuung. Die Selbstlernarchitekturen können den Bereichen Arbeit – Beruf (3), Sprache (1), Gesellschaft – Politik – Umwelt (1), Kultur - Gestalten (1) und Gesundheit (1) zugeordnet werden.

Selbstlernarchitekturen im Jahrgang QINEB III

Die Selbstlernarchitekturen wurden als Blockveranstaltungen im Umfang von ein bis zwei Tagen entwickelt und in laufende Fortbildungen integriert oder als eigenständige Veranstaltung z.B. als Wochenendseminar durchgeführt. Zu den Trägern gehören berufliche Fortbildungszentren, Berufsförderungseinrichtungen (3), staatliche und kirchliche Träger der Lehrerfortbildung (1) bzw. des Entwicklungsdienstes (1) sowie ein Jugendverband (1), der im Bereich der außerschulischen Jugendbildung tätig ist. Die von den freiberuflich tätigen Weiterbildner/-innen konzipierten Projekte fanden in der freien Wirtschaft (1) bzw. bei Trägern der Aus- und Weiterbildung (2) Interesse.

Die Weiterbildner/-innen entwickelten überwiegend Selbstlernarchitekturen für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Die meisten Weiterbildner/-innen wollen die konzipierten Selbstlernarchitekturen auch weiterhin in ihrer Tätigkeit einsetzen. Dazu haben sie bereits Überlegungen angestellt, wie die Selbstlernarchitekturen optimiert bzw. weiterentwickelt werden können.

5 Professionalisierung – empirische Ergebnisse

Die Professionalisierungskonzeption des Weiterbildungsstudiums QINEB geht von zwei Grundannahmen aus: Eine veränderte Professionalität erfordert erstens die Umstellung einer sequenzierten Lehr-Lernkultur hin zu einer reflexiven Lern- und Beratungskultur. Diese kann mit dem Lernverständnis selbstsorgenden Lernens neu gestaltet werden. Das beinhaltet, dass komplexe Sachverhalte zum Ausgangspunkt des Lernens erhoben werden und Lehrende bzw. Weiterbildungner/-innen den Prozess der Abarbeitung an dieser Komplexität strukturieren und begleiten. Diese Veränderung der Lehr-Lernkultur kann zweitens über die didaktische Qualifizierung der Weiterbildungner/-innen initiiert werden. Die Weiterbildungner/-innen tragen die Konzeption QINEB in die Institutionen und verändern die Lehr-Lernkulturen von innen heraus.

Damit verbunden ist weiterhin die Intention, die sich abzeichnende Entwicklung des „neuen Selbständigen“ hin zur Freiberuflichkeit zu unterstützen.

Die Professionalisierung wurde konzeptionell über drei Schritte vollzogen:

- Die Qualifizierung der professionellen Weiterbildungner/-innen erfolgte in einem spezifischen Lehr-Lerndesign, das die Konzeption des selbstsorgenden Lernens erfahrbar macht. Dabei wird die Entwicklung der eigenen reflexiven und metakognitiven Fähigkeiten unterstützt, wodurch eine sowohl erfahrungsorientierte als auch theoretische Grundlage für die Entwicklung einer veränderten professionellen Herangehensweise und Rolle gelegt wird.
- Die Erstellung von Selbstlernarchitekturen und die Umsetzung dieser in Form von Praxisprojekten unterstützt die Anwendung des Konzeptes für die eigenen Inhalte und ermöglicht Transfererfahrungen, die den Weg für die zukünftige Umsetzung in den Institutionen ebnet und die eigene Professionalität in begleitender Reflexion entwickeln hilft.
- Die Akzeptierung dieser veränderten Didaktik durch die Weiterbildungner/-innen und die Implementierung im Feld ebnet den Weg für eine Professionalisierung der Weiterbildung insgesamt.

Neben dem Qualifizierungsprogramm ist eine organisationale Unterstützung notwendig, um die Professionalisierung vollziehen zu können.

Die Ergebnisse zeigen, dass Professionalisierung hier zum einen die Entwicklung neuer Formen der Reflexion und der didaktischen Be- und Verarbeitung komplexen Wissens unter Aneignung vielschichtiger Medien unterstützt hat, und zum anderen einen Prozess der Rollenverschiebung, indem sich die Rolle in der Auslegung vom „vermittelnden Lehrer“ verabschiedet hat.

Professionalisierung ist im Diskurs auch Ausbildung, Sozialisation, gesellschaftlicher Status sowie Habitus auf der Grundlage geteilten Wissens und einer vergleichbaren Praxis.

Hier geht es um den Ausschnitt der Prozesse, die durch den Modellversuch initiiert und durchlaufen wurden.

Es wird folgenden Fragen nachgegangen: Wie hat sich eine Professionalisierung nach den Angaben der Weiterbildungner/-innen vollzogen, welche Voraussetzungen brachten sie mit, wie hat sich ihr eigenes Lernen verändert, welche Transfererfahrungen haben sie gemacht, welche Verunsicherungen haben sich dabei gezeigt und welche Schwierigkeiten sind ihnen begegnet?

5.1 Materialien der Auswertung und methodische Vorgehensweise

Für die vorliegende Auswertung wurden folgende Materialien herangezogen:

- Eingangsfragebogen: Jeweils zu Beginn des Weiterbildungsstudiums wurde in allen drei Durchgängen ein Fragebogen verschickt. Der Fragebogen erhob die thematischen Blöcke soziodemographische Daten, Abschlüsse und Qualifikationen, berufliche Tätigkeiten, Anstellungsbedingungen, Rolle und Umfang der Lehrtätigkeit, thematisches Angebotsspektrum sowie Erwartungen an den Weiterbildungsstudiengang und Motive zur Teilnahme. Der Fragebogen bestand aus offenen und geschlossenen Fragen. Ziel war es, einen Überblick über die beruflichen Bedingungen, qualifikatorischen Voraussetzungen sowie beruflichen Anforderungen zu erhalten. Leitend für die Auswertung war die Frage, ob ein

Zusammenhang zwischen den beruflichen Situationen und Anforderungen sowie den zu erwartenden Transfermöglichkeiten besteht. Die Fragen wurden entweder quantitativ und/oder qualitativ entlang der Kategorien des Fragebogens ausgewertet. Eine Auswertung aller Fragen liegt vor.

- Reflexionsbögen zum Lernverlauf: Jeweils nach jeder Präsenz- und netzbasierten Lernphase wurde in QINEB I und QINEB II elektronisch ein kurzer Fragebogen mit offenen Fragen verschickt. Die Fragen bezogen sich getrennt auf das Lernen in den präsent- und netzbasierten Lernphasen. Erfragt wurden Reflexionen zum Lernprozess, z.B. was den Weiterbildner/-innen bei ihrem Lernen leicht und schwer fiel, was für sie neu war, welche Inhalte besonders wichtig waren und womit sie sich im Anschluss inhaltlich beschäftigt haben. Die leitenden Fragestellungen der Auswertung waren, mit welchen Themen und Aspekten des Lernens sie sich am meisten beschäftigen, was sie für ihr Lernen als besonders wichtig einschätzen und wie sie ihre Transfererfahrungen reflektieren. Dieser Fragebogen wurde inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Kategorien wurden für jede Frage sowohl theoriegeleitet als auch induktiv aus dem Material entwickelt.
- Abschlussbefragung: Am Ende des Weiterbildungsstudiengangs wurde den Weiterbildner/-innen in QINEB I und II ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen zugesandt. Themen der Befragung waren Veränderungen der beruflichen Situation, Veränderungen in der eigenen Lehrpraxis hinsichtlich ihres Rollenverständnisses und Veränderungen in ihrem Angebotsverhalten. Weiterhin wurde danach gefragt, welche konzeptionellen Elemente rückblickend für sie besonders wichtig waren. Dieser Fragebogen wurde ebenfalls quantitativ und qualitativ ausgewertet.
- Gruppendiskussionen: Während des Abschlussassessments wurden in allen drei Durchgängen Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese bezogen sich zum einen auf die beruflichen Perspektiven der Weiterbildner/-innen, die sich durch die Teilnahme an QINEB ergeben haben. Es wurden subjektive Lern- und Transfereffekte erhoben. Zum anderen wurden die Erfahrungen der Erarbeitung und Durchführung der Praxis-

projekte, d.h. der Erstellung und Umsetzung einer Selbstlernarchitektur erfragt. Die Gruppendiskussionen wurden computergestützt kategorial analysiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Inhaltsanalysen der Gruppendiskussionen und der Reflexionsbögen folgten den Prämissen der Grounded Theory. Die Angaben und Aussagen der Weiterbildner/-innen bildeten die Grundlage der kategorialen Auswertung. Es interessiert, wie sie ihr Lernen und ihre Transfererfahrungen im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse reflektieren. Im Folgenden werden Ergebnisse aus diesen Erhebungen verknüpft vorgestellt. Es wird jeweils eingangs auf die Materialquelle verwiesen.

5.2 Zahlen zur Teilnahme

Anzahl Weiterbildner/-innen am Eingangsassess- ment

Weiterbildner/-innen: 40

Von den 40 teilnehmenden Weiterbildner/-innen des Eingangsassessments haben sich 35 für eine Teilnahme am Modellversuch QINEB entschieden bzw. wurden zugelassen. Nur im dritten Durchgang des Modellversuches nahmen die Studierenden gleichermaßen am Assessment teil.

Anzahl der Weiterbildner/-innen am Modellver- such QINEB I bis III

Weiterbildner/-innen: 35

Studierende: 27

Insgesamt haben 27 Studierende und 35 Weiterbildner/-innen aus unterschiedlichen Feldern der Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Modellversuch teilgenommen. Von den Studierenden hat niemand den Modellversuch abgebrochen.

Nur insgesamt fünf Weiterbildner/-innen, die sich nach dem Assessment für die Teilnahme entschieden haben, brachen den Weiterbildungsstudiengang später ab. Die Abbrecherquote liegt damit bei 14 % und ist als niedrig einzuschätzen.

Anzahl der Absolventen des Modellversuches

Insgesamt 57 Personen haben den Modellversuch erfolgreich mit einem Zertifikat abgeschlossen. Da-

von haben 30 Weiterbildner/-innen auf der Grundlage der erbrachten Leistungsanforderungen das Abschlusszertifikat erworben.

Voraussetzung waren die regelmäßige Teilnahme an den Präsenz- und netzbasierten Lernphasen, die Erstellung und Implementation einer Selbstlernarchitektur im beruflichen Tätigkeitsfeld, die Dokumentation und Reflexion des Implementationsprozesses, die Präsentation und Disputation der Ergebnisse am Abschlussassessment, sowie ein Abschlussbericht. Eine Teilnehmerin erhielt später, nach Erbringung fehlender Anforderungen, das Zertifikat.

5.3 Voraussetzungen der Weiterbildner/-innen

Die Gruppe der teilnehmenden Weiterbildner/-innen war sehr heterogen. Uns interessiert im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse, wie sich diese Heterogenität im Hinblick auf die Transfermöglichkeiten des Konzeptes QINEB in die unterschiedlichen Institutionen auswirkt.

Der Eingangsfragebogen zu den soziodemographischen Daten zeigt, dass die berufliche Situation, Berufspositionen, Anstellungsbedingungen, Tätigkeitsanforderungen und die Angebotsschwerpunkte der Weiterbildner/-innen in den drei Durchgängen von QINEB variierten. Dieses führte zu unterschiedlichen motivationalen Ausgangssituationen und zu unterschiedlichen Lernstrategien der Weiterbildner/-innen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den beruflichen Bedingungen und Voraussetzungen der Weiterbildner/-innen und deren Transfermöglichkeiten. Entgegen der Vorannahme sind die Bedingungen für eine Veränderung der Lehr-Lernkultur durch Interventionen auf Seiten der Volkshochschulkursleiter/-innen zu wenig gegeben, wenn diese nicht durch organisationale Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung abgestützt sind. Die günstigsten Bedingungen für einen Transfer des Konzeptes QINEB bestanden bei den angestellten Weiterbildner/-innen im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Im Verlauf des Weiterbildungsstudienganges interessierten sich zunehmend Weiterbildner/-innen aus diesem Bereich für diesen Modellversuch. Im Umkehrschluss ist festzustellen,

dass sich die kommerziellen Einrichtungen, hier die Berufsbildungswerke als am offensten für Veränderungen herausstellten.

Es zeigten sich drei verschiedene Konstellationen, die zu unterschiedlichen Transferperspektiven führten:

Konstellation 1: Volkshochschulkursleiter/-innen (überwiegend Frauen), die Lehre als „Spielbein“ mit geringen Veranstaltungszahlen ausüben, überwiegend im Bereich der allgemeinen und kulturellen Weiterbildung, in schlechten Anstellungsbedingungen mit mehreren beruflichen Tätigkeiten, ohne verbindliche institutionelle Anbindung, Förderung und ohne institutionelle Gestaltungsmöglichkeit haben weniger das Interesse und die Möglichkeit eines umfangreichen institutionellen Transfers. Sie wollen möglichst konkret und unmittelbar die eigene Lehre verbessern.

Konstellation 2: Freiberufliche, die Lehre als berufliches „Standbein“ mit hohen Veranstaltungszahlen bei verschiedenen Trägern ausüben, überwiegend im Bereich der beruflichen Weiterbildung, bei ausreichendem Einkommen aus mehreren beruflichen Tätigkeiten (Tätigkeitsmixturen) haben ein hohes Interesse, sich eine neue Lehr- Lernkultur anzueignen und sie in die Institutionen zu transportieren. Die Verbesserung des Selbstmarketing ist eine hohe Motivation. Die Möglichkeiten des institutionellen Transfers sind jedoch auch hier begrenzt.

Konstellation 3: Weiterbildner/-innen, die Lehre als festen beruflichen Bestandteil mit hohen Veranstaltungszahlen ausüben, überwiegend im Bereich der beruflichen Weiterbildung, angestellt bei einem kommerziellen Weiterbildungsträger mit verbindlicher institutioneller Anbindung, unter Förderung einer institutionellen Gestaltungsmöglichkeit durch die Leitung (z.B. Multiplikatorenbeauftragte), haben eine hohe Motivation und auch Möglichkeit, eine institutionelle Lehr-Lernkultur mit zu gestalten und den Transfer zu gewährleisten.

5.4 Wandel der Teilnehmerzusammensetzung

Neben den Kursleiter/-innen aus Volkshochschulen, die aufgrund der Kooperation mit dem hessischen

Volkshochschulverband zunächst die Zielgruppe waren, fand das Angebot ein zunehmendes Interesse bei Bildungsplaner/-innen, die zugleich auch lehren und insbesondere bei freiberuflichen Trainer/-innen. Mit der Öffnung und Ansprache breiterer Zielgruppen bei unterschiedlichen Trägern, Verbänden und in der Wirtschaft, erhöhte sich der Anteil der Personen, die auch planend und leitend sowie freiberuflich in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung tätig sind. Es besteht ein träger- und berufspositionenübergreifender Bedarf an theoretischem und didaktischem Wissen im Bereich des Lehrens und Lernens.

Im ersten Durchgang nahmen acht Kursleiter/-innen aus Volkshochschulen teil, im zweiten Durchgang vier Kursleiter/-innen sowie drei Planer/-innen und sechs Freiberufler, im dritten Durchgang 14 Weiterbildungler/-innen, davon fünf Weiterbildungslehrer/-innen bzw. Ausbilder/-innen und vier freiberufliche Trainer. Die Veränderungen in der Weiterbildungslandschaft spiegeln sich somit in den beruflichen Situationen der Weiterbildungler/-innen im Modellversuch wider.

Alter und Geschlecht

Die Altersspanne ist sehr heterogen, sie variiert zwischen 26 und 60 Jahren. Es gibt jedoch eine Konzentration bei den 36-50-Jährigen. Es interessieren sich besonders diejenigen für eine universitäre Qualifizierung, die bereits längere Berufserfahrungen haben, unterschiedliche Arbeitsfelder kennen gelernt haben und über Lehrerfahrungen verfügen.

| Ge- schlecht | Anzahl QINEB I | Anzahl QINEB II | Anzahl QINEB III | Gesamt |
|-----------------|-------------------|--------------------|---------------------|-----------|
| Weiblich | 7 | 10 | 7 | 24 |
| Männlich | 1 | 3 | 7 | 11 |
| Gesamt | 8 | 13 | 14 | 35 |

Insgesamt waren 2/3 der Weiterbildungler/-innen Frauen. Im ersten Durchgang QINEB I haben überwiegend Kursleiterinnen aus den Volkshochschulen teilgenommen. Sie hatten die schwierigsten beruf-

lichen Situationen. Mit der Zunahme der Anzahl freiberuflicher Trainer und angestellter Weiterbildungslehrer bzw. Ausbilder in QINEB III veränderte sich auch die Geschlechterzusammensetzung, der Anteil der Männer nahm zu. Die Weiterbildungler in QINEB III verfügten über die besten Anstellungsbedingungen und hatten die günstigsten institutionellen Gestaltungsmöglichkeiten.

Qualifikation und pädagogische Abschlüsse

Durch die qualifikatorische Herkunft aus heterogenen Berufsfeldern entsteht nach wie vor ein hoher Bedarf an einer Professionalisierung im Feld des Lehrens und Lernens.

| Abschlüsse | Anzahl Gesamt |
|--------------------------|---------------|
| Facharbeiter/-in | 2 |
| Meister/-in | 1 |
| Fachschulabschluss | 3 |
| Fachhochschul -abschluss | 10 |
| Hochschulabschluss | 10 |
| Promotion | 1 |
| Andere | 5 |
| Keine Angaben | 3 |
| Gesamt | 35 |

Mindestens 60 % der Weiterbildungler/-innen verfügen über einen Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss. Ca. 40 % geben Mehrfachqualifikationen an. Dabei fällt besonders die Heterogenität der Berufsfelder auf, die die Themenspektren der Angebote mit bestimmen. Lediglich 23 % der Weiterbildungler/-innen haben eine Hochschulqualifikation in einem pädagogischen Fach erworben, ca. 77 % kommen ursprünglich aus anderen Berufsfeldern. Über die Hälfte (19 Weiterbildungler/-innen) haben Zusatzausbildungen absolviert, davon nur sechs im Bereich Weiterbildung. Eine Professionalisierung im Sinne pädagogischer akademischer Abschlüsse hat sich noch nicht durchgesetzt. Es finden sich keine typischen Werdegänge, die in die Weiterbildung geführt haben; es überwiegt der Übergang durch Lehrtätigkeit, es gibt aber auch Übergänge in die Weiterbildung, die von planenden Tätigkeiten ausgingen. Fast alle Weiterbildungler/-innen haben umfangreich an Fortbildungen teilgenommen. Es handelt

sich bei den Weiterbildner/-innen um sehr weiterbildungsaktive Teilnehmer/-innen. Dabei dominieren Veranstaltungen im Bereich des Lehrens und Lernens. Dort wurden bereits im Vorfeld die meisten Fortbildungsangebote belegt. Es besteht ein hohes Interesse an einer systematischen theoretischen und didaktischen Beschäftigung. Das Angebot QINEB trifft somit einen vorhandenen Bedarf an der Ausbildung zu neuen Formen des Lehrens und Lernens.

Tätigkeitsspektren und Tätigkeitsmixturen

Ca. 60 % der Weiterbildner/-innen gehen mehreren Tätigkeiten nach, sie schaffen sich selbst flexible „Tätigkeitsmixturen“, die Lehrtätigkeit nimmt dabei einen variierenden Stellenwert ein. Es entstehen neue berufliche „Tätigkeitsmixturen“, in die die Lehr- bzw. Trainertätigkeit eingebunden wird. Das Tätigkeitsspektrum der Weiterbildner/-innen erhöht sich. Je mehr die Lehrtätigkeit als eine Kernaufgabe der beruflichen Tätigkeit insgesamt betrachtet wird, desto größer ist die Bereitschaft, sich auf einen grundsätzlichen Veränderungsprozess der eigenen Lehrpraxis einzulassen.

Ca. 50 % der Weiterbildner/-innen haben umfangreiche Lehrverpflichtungen (>10 Unterrichtseinheiten), diese nehmen ebensoviel prozentuale berufliche Zeitressourcen in Anspruch. Es werden umfangreiche weitere Tätigkeitsanforderungen benannt, entsprechend weiterer beruflicher Spiel- oder Standbeine. Das Spektrum reicht von der Arbeit im Krankenhaus bis hin zu Coaching und Organisationsberatung.

Für die Weiterbildner/-innen in QINEB I und teilweise II (Kursleiter/-innen der VHS) bedeutet die Teilnahme am Weiterbildungsstudiengang eine Entwicklung ihres „Spielbeines“, d.h. die Professionalisierung ihrer Lehre innerhalb von Tätigkeitsmixturen. Viele gehen anderen Tätigkeiten in nicht-gesicherten Anstellungsverhältnissen nach. Sie suchen nach Möglichkeiten der beruflichen Existenzsicherung durch eine Freiberuflichkeit. Die Bildungsplaner/-innen in QINEB II erkunden besonders Möglichkeiten der institutionellen Konzeptionsentwicklung. Die Freiberufler sind besonders motiviert, ihr eigenes Marketing zu verbessern.

Für die angestellten Ausbilder bzw. Weiterbildungslehrer in Berufsförderungswerken in QINEB III ist die

Lehrtätigkeit ein fester Bestandteil der beruflichen Tätigkeit. Sie haben die höchsten Lehrverpflichtungen. Die Motivation für eine institutionelle Veränderung der Lehr-Lernkultur ist bei den fest Angestellten besonders hoch. Diese wurden, unterstützt durch die Leitung, zum Studiengang entsandt.

Ausdehnung der Angebotspalette

Die thematische Angebotspalette der Weiterbildner/-innen ist sehr breit und wird stetig weiterentwickelt. Die Weiterbildner/-innen, besonders in QINEB II und III dehnen das Angebotsspektrum, indem bereichsverschränkende Angebote im Sinne von Schlüsselqualifikationen gemacht werden.

Je breiter die thematische Palette, die von den Weiterbildner/-innen in ihrer beruflichen Tätigkeit als Kursleiter/-innen angeboten wird, und je stärker Angebotskombinationen mit dem Bereich Schlüsselqualifikationen entwickelt werden, desto größer ist die Motivation zu einer didaktischen Veränderung und einer Veränderung der eigenen Rolle. Wenn Schlüsselqualifikationen Gegenstand von Lehrangeboten sind, ist das Interesse an neuen Lehr-Lernformen besonders groß.

Dieses korreliert positiv mit dem Angebot QINEB, da reflexive und metakognitive Strategien bzw. Praktiken ein zentraler Bestandteil des Modellversuches sind. Die Weiterbildner/-innen beschreiten mit QINEB einen Weg, (berufliche) Wissensvermittlung auf allgemeinerer Ebene übergreifender durch die Aktivierung der Selbstlernprozesse und die Förderung sozial-kommunikativer und methodischer Fähigkeiten selbstaktiv zu gestalten. Die Angebotsschwerpunkte der Weiterbildner/-innen von QINEB I bis III variieren:

In QINEB I werden überwiegend Angebote im Bereich Sprachen, allgemeine Weiterbildung und kulturelle Bildung konzeptioniert. In QINEB II dominieren Angebote in der beruflichen Bildung, ebenfalls Sprachen, Gesundheitsbildung und Schlüsselqualifikationen.

In QINEB III werden umfangreiche Kombinationen von Themen angeboten, in die Schlüsselqualifikationen z.T. schon integriert sind. Es dominieren Angebote zur beruflichen Bildung und Schlüsselqualifikationen.

Träger und die feldbindende Rolle der Volkshochschulen

Insgesamt haben die Weiterbildner/-innen Lehrerfahrungen bei acht unterschiedlichen Trägern. Am häufigsten vertreten sind die VHS, kommerzielle Bildungseinrichtungen und die betriebliche Weiterbildung.

Auch wenn die Volkshochschulkursleiter/-innen im zweiten und dritten Durchgang zahlenmäßig abgenommen haben, so geben doch über 50 % aller Weiterbildner/-innen an, bereits Kurse in der Volkshochschule gegeben zu haben. Die VHS hat damit eine wichtige Binfunktion im Feld der Weiterbildung behalten. Erste Lehrerfahrungen wurden oftmals in der VHS erworben. Sie wird immer wieder als Institution für Angebote herangezogen.

Institutionsbindung und Motivation

Die Motivationen zur Teilnahme am Weiterbildungsstudiengang hängen von der Institutionsbindung, den Anstellungsbedingungen und der beruflichen Situation allgemein ab.

Je größer die Einbindung in eine Weiterbildungsinstitution und je größer die innerinstitutionelle Anerkennung, desto größer ist die Motivation und die eigene institutionelle Gestaltungsperspektive, die mit der Qualifizierung verbunden ist. Die Ausgangsposition zum Transfer des Konzeptes ist für angestellte Weiterbildner/-innen, deren Qualifizierung ein Teil der strategischen Personalentwicklung ist, am günstigsten. Daraus lässt sich schließen, dass die Veränderung einer Organisation nur durch eine Kombination der Professionalisierung der Kursleiter/-innen plus Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung zu leisten ist.

Die Anstellungsstruktur der Weiterbildner/-innen, die Angaben machen, weist eine Drittelung auf: Ca. 1/3 sind freiberuflich tätig, ein weiteres Drittel ist in Teilzeit angestellt und ein letztes Drittel Vollzeit. Unter den sechs Weiterbildner/-innen, die keine Angaben machen, befinden sich mindestens zwei Arbeitssuchende. Die schlechtesten Anstellungsbedingungen hatten die Weiterbildner/-innen in QINEB I, die sich ausschließlich aus der VHS rekrutierten. Die besten Anstellungsverhältnisse fanden sich in QINEB III.

In QINEB I dominiert als Teilnahmemotivation zum einen die berufliche Unzufriedenheit und zum anderen die Verbesserung der eigenen Lehre. Sie haben eine enge Umsetzungsperspektive im Kopf. Neue methodische Elemente sollen unmittelbar in die eigenen Kurse übertragen werden. Dadurch schöpfen sie das Angebot nicht genügend aus.

In QINEB II und in QINEB III steht das Interesse am konzeptionellen Ansatz als solchem im Vordergrund. Die Weiterbildner/-innen haben nicht nur ein Interesse an der unmittelbaren Umsetzung methodischer Elemente, sondern an der grundsätzlichen Veränderung und Verbesserung der eigenen Lehre. Mit der persönlichen Weiterentwicklung sind z.B. Möglichkeiten des internen Aufstiegs verbunden sowie die Übernahme einer internen Multiplikatorenfunktion. Die Motivation ist sehr viel konkreter. Der Fokus ist von Anfang an auf den Transferaspekt gerichtet, womit von vornherein motivationsfördernde Bedingungen gegeben sind.

Betrachten wir im Folgenden das Lernen der Weiterbildner/-innen im Modellversuch QINEB, Schritt I der Professionalisierungskonzeption.

5.5 Qualifizierungsebene: Lernen der Weiterbildner/-innen

Nach jeder Präsenz- und Selbstlernphase wurde im ersten und zweiten Durchgang ein Fragebogen mit offenen Fragen verschickt. Ausgehend davon, dass die Reflexion der Weiterbildner/-innen zum einen über ihre Lernerfahrungen und zum anderen über Veränderungsoptionen ihres Handelns eine Basis für eine Professionalisierung bilden, wurden die Weiterbildner/-innen aufgefordert, sukzessive über ihr Lernen Auskunft zu geben. Die Auswertung dieser Fragebögen und der Gruppendiskussionen ergaben folgende Ergebnisse:

Nutzung der Online – Selbststudienmaterialien

Das Studieren mit Online-Selbststudienmaterialien wurde in den drei Durchgängen von den Weiterbildner/-innen unterschiedlich angenommen. Auf Seiten der Weiterbildner/-innen war insgesamt ein Theoriedefizit festzustellen und damit verbunden ein hoher Bedarf an theoretischem Wissen. Die theoretische Auseinandersetzung brauchte didak-

tische Unterstützungen, die im Verlaufe des Modellversuchs immer wieder neu überdacht werden mussten. „Selbstlernkompetenz“ konnte nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Es besteht ein hohes Bedürfnis nach persönlicher Auseinandersetzung. Das Material wurde, den Bedürfnissen entsprechend, mehrmals verändert, in den Präsenzlernphasen wurden Möglichkeiten der persönlichen Auseinandersetzung geschaffen.

Beim Lernen mit den online zur Verfügung gestellten Selbststudienmaterialien wurden im ersten, zweiten und dritten Durchgang unterschiedliche Perspektiven deutlich. Wo die konzeptionelle Umsetzungsperspektive die motivationstragende war, hatten die Weiterbildner/-innen die höchste Motivation, sich theoretisch tiefgreifend auseinanderzusetzen. Die Weiterbildner/-innen in QINEB I, die ein stärker methodisches Interesse an der Verbesserung ihrer Kurse hatten, haben sich mit den Texten „praxisorientierter“ beschäftigt, d.h. dahingehend, welche Erkenntnisse sie direkt in ihre Praxis integrieren können und unter der Frage, ob sie ihre Praxis darin wiederfinden. Die Weiterbildner/-innen in QINEB II, die ein stärkeres Multiplikator/-innen - Interesse hatten unter der Frage, welche Möglichkeiten in diesem Professionalisierungskonzept liegen, hatten eine größere Bereitschaft, sich mit theoretischen Fragen zu beschäftigen. Das Interesse zielte insbesondere darauf, die Bezüge zwischen Präsenzlernphasen und Selbststudienphasen zu verstehen und nach Möglichkeiten der Lernstrategieerweiterung zu suchen.

Weitere Ergebnisse:

Die Nutzung und der Umgang mit den Selbststudienmaterialien geschieht in jeder Hinsicht individualisiert. Die Heterogenität der Lerngruppe ist, wie im Präsenzlernen auch, ein Kriterium, das die Lernprozesse beeinflusst. Als beeinflussende Komponenten auf das Lernen wurden unterschiedlich bewertet: Struktur der Texte, Länge, Verlinkung, Komplexität und Sprache.

Von Seiten der Lernenden fiel das Lernen leichter, wenn ein akademischer Abschluss vorlag, der Umgang mit wissenschaftlichen Texten geübt war, eine Nähe zur Hochschule bestand oder besteht, die

Weiterbildner/-innen den Umgang mit dem Medium PC gewohnt waren.

Die Materialien werden ausgedruckt und als Papiertext rezipiert, das Medium ist mehr Transporteur des Inhalts als das es als Lernmedium genutzt wird. Die Weiterbildner/-innen haben unterschiedliche Strategien der Texterschließung, folgende Tendenzen wurden sichtbar: Es wird lieber nach Lernpartnern für eine interaktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt gesucht als diese Auseinandersetzung im netzbasierten Forum zu führen, die Weiterbildner/-innen probieren verschiedene Methoden der Texterschließung, und ziehen weiterführende Literatur hinzu.

Deutlich wurde, dass es notwendig ist, das Online-Lernen didaktisch zu unterstützen, z.B. durch die gemeinsame Arbeit an theoretischen Texten, die gemeinsame schriftliche Reflexion von Erfahrungen, das gegenseitige Bezugnehmen auf Forumsbeiträge durch Kommentarfunktion und themenspezifisch strukturierte Diskussionen, begleitet durch Moderation.

Nutzung der Online-Foren

Die Nutzung der interaktiven Foren stellte für die Weiterbildner/-innen eine der grundsätzlichen Neuheiten des Lernens da. Das Lernen in den Online-Foren ersetzte dabei keine persönliche dialogische Auseinandersetzung, sondern musste in unterschiedlicher Form sowohl in den Präsenzlernphasen als auch didaktisch und technisch im Netz unterstützt werden. Die Online-Foren werden von den Weiterbildner/-innen sehr geschätzt, um die in den Präsenzphasen geknüpften Beziehungen weiter zu pflegen. Die Beteiligung an den inhaltlichen Forumdiskussionen zeigt, dass Lernschwierigkeiten dann auftreten, wenn es eine Unsicherheit im Umgang mit dem Medium und/oder dem Inhalt gibt.

Es wurde im Verlaufe des Weiterbildungsstudiengangs deutlich, dass die Möglichkeiten der Online-Foren den komplexen Lernanforderungen der Weiterbildner/-innen nicht ausreichend entsprechen. Die Aufarbeitung eines Theoriedefizites und die Verarbeitung einer neuen Rolle gehen einher mit einem darüber hinausgehenden Bedürfnis nach persönlichem Austausch, um Wissen zu verarbeiten, Zusammenhänge herzustellen, die eigenen Er-

fahrungen zu verarbeiten und in theoretischer Anbindung zu verstehen und davon zu abstrahieren. Z.B. wurden die Studienmaterialien in den Präsenzphasen gemeinsam bearbeitet. Es musste auch konzeptionell-technisch flexibel und vielfältig darauf reagiert werden. Mit der Weiterentwicklung der Online-Plattform (WIKI) wurde eine interaktive Auseinandersetzung möglich, die das Lernen im Netz unterstützte.

Folgende Fähigkeiten auf Seiten der Weiterbildner/-innen beeinflussten insgesamt die Partizipation an den Foren und die Möglichkeiten des Lernens in den Foren: die Fähigkeit des Umgangs mit theoretischen Texten, die Geübtheit im Umgang mit dem Medium, die Koordinationsfähigkeit der unterschiedlichen Foren, die angeboten wurden, die Fähigkeit, die einzelnen thematischen Bearbeitungsstränge (Threads) zu koordinieren, Übung in asynchroner Kommunikation.

Es zeigen sich außerdem Unterschiede hinsichtlich der emotionalen Lernpositionierungen und des Lernverhaltens der Weiterbildner/-innen in QINEB I und QINEB II.

Qineb I: Folgende emotionale Positionierungen beeinflussten den Lernprozess: inhaltliche Unterlegenheitsgefühle gegenüber den Studierenden, Empfinden eines theoretischen Kompetenzdefizites, Schwierigkeiten im Umgang mit der universitären Lernkultur, Angst vor Bloßstellung der Wissensdefizite.

Die Weiterbildner/-innen in QINEB II haben nur teilweise dieselben Schwierigkeiten. Sie stellen den Gewinn für das eigene Lernen ins Zentrum, die Bereitschaft für Probehandeln ist hoch. Die Weiterbildner/-innen beschreiben zum einen ihre Lernschwierigkeiten und reflektieren zum anderen konzeptionell die Stärken und Grenzen des Forums: Die asynchrone Kommunikation erschwert einen Lernfluss, das Lernen in unterschiedlichen Threads erfordert ein Lernen in mehreren Themensträngen, die Entscheidung für einen Lernstrang wird dadurch schwieriger, es gibt kein unmittelbares Feedback zum eigenen Beitrag, die Entpersönlichung der Kommunikation wird als Hindernis beschrieben.

Die Verschränkung des netzbasierten Lernens mit dem Präsenzlernen wird von den Weiterbildner/-innen als besonders hilfreich beschrieben, dieses wurde unterstützt durch folgendes Arrangement: gemeinsame Textbearbeitung im Seminar, gemein-

sames Besprechen des Lernens im Netz, Absprachen über kürzere Zeiträume der netzbasierten Bearbeitung eines abgesprochenen Themas.

Unterstützend wirkt sich weiterhin eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis aus: Je enger die Verzahnung von Inhalt und Praxis, desto mehr werden die Online-Foren angenommen.

In QINEB III hatten außerdem einige Weiterbildner/-innen einen konzeptionellen Blick auf das Online-Lernen. Sie beobachteten, wie andere mit den Foren umgingen, um sich eine Position über Möglichkeiten der Umsetzung und Übertragung in ihre institutionellen Zusammenhänge zu erarbeiten.

Interessant ist, dass die Weiterbildner/-innen sich mit den Gründen beschäftigen, warum sich manche Weiterbildner/-innen mehr und andere weniger an den Foren beteiligt haben. Als grundlegende Voraussetzung wird neben den bereits genannten Aspekten eine vertrauensvolle Atmosphäre sichtbar, Emotionen können sich vor die Inhalte schieben und sich zu einer Vermeidungsstrategie verdichten. Gruppendynamische Aspekte der Präsenzphasen spielen dafür genauso eine Rolle wie der wechselseitige respektvolle Umgang mit den Beiträgen der Einzelnen in den Foren.

Umgang mit offener Zeitstruktur

Die Möglichkeiten der Integration von netzbasiertem Lernen in die Alltags- und Lebenswelt hängen stark von der alltagsweltlichen Anforderungskonstellation der Einzelnen ab. Sind die Anforderungen bereits vielschichtig und hoch, kann die Schaffung von Lernzeit im Alltag Schwierigkeiten bereiten.

Das Medium bringt keine von den Weiterbildner/-innen erwartete Verkürzung der Lernzeiten mit sich. Das Lernen mit relativ offenen Zeitstrukturen ist daraus resultierend ambivalent besetzt. Einerseits wird die offene Zeitstruktur geschätzt und genutzt, andererseits wird eine stärkere zeitliche Komprimierung gewünscht. Die Offenheit nimmt einen Zeitdruck aus den Lernhandlungen und ermöglicht es, sich auf eine vertiefende Bearbeitung der Texte individuell einzustellen. Andererseits wird angegeben, Schwierigkeiten zu haben, Lernzeit im Alltag einrichten zu können. Daraus resultieren unterschiedliche Zeitlogiken: Mit dem Medium wird der Anspruch der Zeitreduktion verbunden. Die Hoffnung der Weiterbildner/-innen, dass sich das eigene

Zeitmanagement für Lernen flexibilisieren und Lernzeit verkürzen lässt, hat sich als Mythos erwiesen. Der Zeitaufwand wird nicht geringer, sondern größer, da das Lernen Anstrengung bedeutet und die Schaffung zusätzlicher Zeiträume erfordert.

Für das Präsenzlernen wird eine zeitliche Dekomprimierung gewünscht und Zeit selbstverständlich eingeräumt, es handelt sich um eine geplante Lernzeit. Lernintensität wird über Muße hergestellt und gewünscht.

Das konzeptionelle Argument für offene Zeitstrukturen für netzbasiertes Lernen wurde von den Weiterbildungner/-innen gewendet: Mehr Muße für Präsenzlernen und eine stärkere zeitliche Komprimierung für netzbasiertes Lernen. Es resultiert daraus, dass der asynchronen entpersönlichten Kommunikation für Lernen in offenen Zeitstrukturen ein nachgeordneter Platz eingeräumt wird. Vielmehr wachsen die Anforderungen der Verschränkung von netzbasiertem Lernen und Präsenzlernen.

Reflexives Lernen in Präsenzveranstaltungen

Die Präsenzlernphasen haben aufgrund ihres hohen reflexiven Anteils einen besonders hohen Stellenwert für das Lernen der Weiterbildungner/-innen und für ihren Professionalisierungsprozess. Ein Zugewinn an Reflexivität wird als ein besonderes persönliches Gut betrachtet. Dieser Zugewinn führte zu mehr Sicherheit im Handeln, was einherging mit der Erarbeitung einer reflexiven professionellen Haltung.

Es finden sich Beschreibungen über reflexive Lernprozesse der Weiterbildungner/-innen. Sie stellen eine neue Qualität der Beobachtungs- und Analysefähigkeit dar. Reflexivität wird in zweierlei Hinsicht thematisiert: In den unmittelbaren Aussagen in den Fragebögen wird zum einen stärker auf die eigenen Prozesse des Lernens abgehoben. Es lässt sich über Selbstaussagen rekonstruieren, unter welchen Bedingungen und in welchen Situationen Beobachtungen über das eigene Lernen gemacht werden konnten. In den Gruppendiskussionen zum Abschluss der Qualifizierung wird Reflexivität im Hinblick auf das Erkennen thematischer Zusammenhänge betont. So scheint ein „gelungener“ Prozess der Erhöhung von Reflexivität dann vorzuliegen, wenn das Nachdenken über eigenes Lernen wieder

in einen thematischen Erkenntniszusammenhang gestellt wird.

Reflexives Lernen ereignet sich nicht abgelöst von den Inhalten, sondern ist in die thematische Bearbeitung eingebettet.

Aussagen über Reflexivität in Bezug auf das eigene Lernen finden sich in drei unterschiedlichen Thematisierungsweisen:

- Sie werden erstens als allgemeine Kompetenz-erhöhung beschrieben. Weiterbildungner/-innen konstatieren die Erhöhung der Selbstbeobachtungsfähigkeit in Bezug auf das eigene Lernen.
- Es werden zweitens konkrete Lernsituationen beschrieben, in denen bestimmte Lernstrategien eingesetzt wurden, die sich für das Lernen als hilfreich erwiesen, z.B: Gruppenarbeiten gekoppelt mit Formen entdeckenden Lernens bei spezifischen Inszenierungen und Lernaufgaben. Lernerfahrungen und –erkenntnisse beim Lernen in Selbstlernarchitekturen werden geschildert, die Weiterbildungner/-innen beschreiben konkrete Lernprozesse und die Zusammenhänge, die sie inhaltlich herstellen konnten. Sie schildern Lernsituationen, in denen konkrete Lernerfahrungen interaktiv im Gespräch mit einem Gegenüber gemacht wurden.
- Lernprozesse werden drittens im Nachhinein, nach weiteren diskursiven Verarbeitungsprozessen als reflexiv validiert. Diese sind zum einen informell, das Gelernte wird mit Freunden und Kollegen besprochen, und sie sind zum anderen mit konkreten Selbstlernstrategien verbunden, indem man z.B. selbst Zusammenfassungen über das Gelernte schreibt. Dieses Lernen hat nicht nur Bedeutung für das Lernen im engeren, sondern auch für die Gestaltung des Lebens insgesamt, so die Angaben der Weiterbildungner/-innen aus allen drei Durchgängen.

Reflexivitätssteigernde Methoden und Lernformen

Ein Zugewinn an Reflexivität ist für die Weiterbildungner/-innen das wichtigste Ergebnis ihrer Lernprozesse. Sowohl selbstbezügliche als auch interaktive Formen der Reflexion sind für das Lernen der

Weiterbildner/-innen hilfreich. Dieses lässt sich durch die Kursleitung initiieren.

Den Aussagen der Weiterbildner/-innen folgend wird die Reflexionsfähigkeit über das eigene Lernen durch die Verschränkung von

- erstens kommunikativen Austauschmöglichkeiten zwischen den Weiterbildner/-innen, zwischen der Kursleitung und den Weiterbildner/-innen unterstützt,
- zweitens durch Möglichkeiten des individuellen Rückzugs für Selbstbefragung und Selbstbeobachtung und
- drittens durch die explizierten Beobachtungen der Kursleitung.

Interaktive Formen haben eine hohe Bedeutung für das Lernen über das Lernen. Die Lernformen werden jeweils individuell genutzt und interpretiert. Folgende Strategien, Methoden und Lernformen zur Unterstützung von reflexivem Lernen werden von den Weiterbildner/-innen angegeben:

- Interaktive Formen: der Austausch mit anderen Weiterbildner/-innen über Lernprozesse, der Austausch über Notizen im Lernjournal, die Kommentierung von beobachteten Lernprozessen durch andere Weiterbildner/-innen und durch die Kursleitung.
- Interaktive Interventionen durch die Kursleitung: Lernberatung, Rekonstruktion von Lernprozessen, das Feedback über Lernprozesse.
- Selbstbezügliche Reflexionsformen: der Einsatz des Lernjournals, die gezielte Selbstbeobachtung des eigenen Lernverhaltens.

Für die professionelle Reflexion von Lernprozessen in Lehr-Lernsituationen werden interaktive Formen als präferierte angegeben, in denen ein Austausch stattfindet. Es ist dafür notwendig, dass die Weiterbildner/-innen eine separate Beobachtungsperspektive einnehmen. Folgende Methoden und Lernformen werden angegeben: das eigene Ausüben von Beobachtungsrollen in den Präsenzseminaren, der Einsatz von Beobachter/-innen und das gemeinsame Auswerten von Beobachtungen, die Kursleitung bei der Rekonstruktion von Lernprozessen beobachten, gemeinsam mit der Kursleitung über die Rekonstruktion von Lernprozessen sprechen und insbesondere in der gemeinsamen Tandemarbeit mit den Studierenden über Lernprozesse nachdenken.

5.6 Qualifizierungsebene: Transfer

Professionalität als reflexive Haltung und Fähigkeit

Eine besonders hohe Akzeptanz, und damit Einlösung des Professionalisierungskonzeptes, hat der Aspekt der Reflexivitätssteigerung für professionelles Handeln durch eigene Lernerfahrungen gefunden. Die Erhöhung der Beobachtungsfähigkeit der Weiterbildner/-innen durch das didaktische Arrangement QINEB mündete in eine reflexive Haltung des pädagogischen Handelns. Reflexivität wurde als Beobachtungs- und Analysefähigkeit des Lernens über Prozesse und als die Verbesserung des Erkennens inhaltlicher Zusammenhänge akzeptiert, angenommen und didaktisch in die eigene Praxis integriert.

Die eigenen Lernerfahrungen, die konzeptionellen Metareflexionen über diese Lernerfahrungen und deren didaktische Konsequenzen sowie die dialogische Unterstützung des Transferprozesses in die eigene Praxis von Beginn an mündeten zum einen in einen veränderten professionellen Blick auf die Lernprozesse der Teilnehmer/-innen und zum anderen in eine gesteigerte Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren. Eine reflexive Haltung speist sich aus diesen beiden Fähigkeiten sowie aus der Fähigkeit, reflexiver mit den Wissensangeboten und den Inhalten umzugehen. Eine reflexive Haltung konnte in das eigene didaktisch-methodische Handeln einfließen und wird zum Ausgangspunkt dessen.

Reflexivität als Haltung und Fähigkeit wird als eine neue Kompetenz geschildert, eigenes Handeln beobachten und analysieren zu können, mehr Gelassenheit und Vertrauen in Prozesse zu haben und Zusammenhänge herstellen zu können.

Wie die Gruppengespräche zeigen, nutzen die Weiterbildner/-innen folgende Aspekte als didaktische Prinzipien für Lehr-Lernarrangements:

- die Reflexivität der Teilnehmer/-innen stützen und initiieren,
- Arbeitstechniken bzw. Praktiken des Lernens stützen sowie
- die Vertiefung des Wissens über Wissensplattformen initiieren (Beobachtungsprotokoll der Netzwerktagung 2004).

Neben den Gruppendiskussionen belegen die nach Beendigung des Modellversuches erstellten Selbstlernarchitekturen, dass Reflexivität von den Weiterbildner/-innen auf zwei verschiedenen Ebenen ausgelegt und angewendet wird: Reflexionsfähigkeit wird einerseits in Bezug auf das Lernen des Lernens verändert einbezogen bzw. zum Ausgangspunkt von Lernarrangements gemacht, z.B. Inszenierungen, Lernpraktiken und Lernwegsempfehlungen finden eine breite Akzeptanz und Anwendung. Die Weiterbildner/-innen schildern vor allem eine höhere Sicherheit in der Strukturierung von Lernprozessen und eine gewachsene Fähigkeit der Beobachtung und der Analyse von Lernprozessen ihrer Teilnehmer/-innen.

Andererseits wird die Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das Erkennen inhaltlicher Zusammenhänge ausgelegt und durch die Erstellung von Selbstlernarchitekturen und die darin angelegte Erarbeitung vertiefter Wissensstrukturen durch Wissensplattformen zum Einsatz gebracht.

Diese als didaktische Prinzipien ausgelegten Aspekte des Professionalisierungskonzeptes werden je spezifisch für die eigenen Inhalte und Zielgruppen ausgewählt und moduliert.

Differente Umsetzungsstrategien

Es zeichneten sich im Prozess unterschiedliche Strategien des Transfers ab: Die Weiterbildner/-innen in QINEB I hatten eine „gebrochene“ Form des Transfers. Sie übernahmen sofort einzelne methodische Elemente in die bisherige Praxis und nicht das gesamte Konzept in seinen Grundideen. Die Perspektive ist eine unmittelbare Umsetzungsperspektive, es werden einzelne Elemente in den kursorischen Alltag integriert. Durchgehende Umsetzungsbemühungen bestehen für die Rolle des Lernberaters. Da deren Teilnehmer/-innen dies nicht gewohnt waren und unterschiedliche Rückmeldungen gaben, führte dieses bei den Kursleiter/-innen zu Verunsicherungen.

Die Weiterbildner/-innen in QINEB II erarbeiteten sich zuerst eine reflexive Haltung, indem sie sich intensiver theoretisch mit Lernen und den eigenen Lernerfahrungen auseinander setzten und erst später im Verlauf oder am Ende der Qualifizierung im Rahmen der Projektarbeiten mit einer Umsetzung

begannen. Sie blickten stärker konzeptionell auf die grundsätzlichen Umstellungen, die notwendig sind. Dabei durchliefen sie verschiedene Zwischenschritte, die in eine geprüfte Verinnerlichung der theoretischen Prämissen mündeten. Es gab sowohl Strategien der Umsetzung einzelner Elemente des Konzeptes als auch Bemühungen, das Konzept als Gesamtes zu modellieren und zu adaptieren.

Bei den Weiterbildner/-innen in QINEB III überwog ein konzeptioneller Blick auf den Modellversuch. Dieser war von einer organisationalen Perspektive durchzogen, d.h. in Anbindung an die Institutionen/Unternehmen wurde nach den Grundsätzen des Konzeptes gefragt und nach den Möglichkeiten der standardisierten Umsetzung und Vermarktungsfähigkeit des Gesamtkonzeptes. Gleichzeitig bleibt auch hier die Umsetzung einzelner Dimensionen des Konzeptes als Umsetzungsstrategie parallel bestehen, da kursorisches Lehren als Praxis bestehen bleibt.

Die Weiterbildner/-innen begannen erst mit Beginn der Projektarbeiten und im Rahmen der Erstellung einer Selbstlernarchitektur mit einer Umsetzung des Konzeptes. Sie warteten, bis sich eine innere Haltung gesetzt und verdichtet hatte. Durch diese höhere verinnerlichte Sicherheit im Handeln waren die Rückmeldungen der Teilnehmer/-innen überwiegend positiv, sodass deren Bereitschaft wiederum die Motivation förderte.

Die Weiterbildner/-innen machen ihren Transfererfolg nicht von der Erstellung einer Selbstlernarchitektur abhängig, sondern von der gewonnenen Sicherheit im Lehren und von der gewonnenen Vielfalt der Reflexionsmöglichkeiten über Lernen und der Unterstützung des Lernens.

Professionalität als Zugewinn an Handlungssicherheit

Der Professionalisierungsprozess ging einher mit einem Zugewinn an Handlungssicherheit der Weiterbildner/-innen. Sicherheit im didaktisch-methodischen Handeln ist für sie das zentrale Ergebnis ihres Professionalisierungsprozesses. Die Verankerung von Wissen über Lehren und Lernen ermöglichte eine emotionale Grundlage, die den Transmissionsriemen für die Umsetzung und Transferierung des Konzeptes QINEB in die Praxis bildet.

Es besteht ein wichtiger Zusammenhang zwischen der auf Reflexivität angelegten Konzeption und einem Zugewinn an Sicherheit im professionellen Handeln als Bestandteil einer professionellen Haltung und Fähigkeit. Sicherheit ist hier eine emotionale Schlüsseldisposition, die als verankertes Wissen über die eigene Fähigkeit der didaktischen Bearbeitbarkeit und Umsetzung der Seminarinhalte in entsprechende Lernumgebungen und deren situative Umsetzung im beruflichen Alltag gewonnen wird.

Sicherheit wird individuell unterschiedlich akzentuiert: als die Verfügbarkeit von Wissen, als Selektionskompetenz von wichtigen Inhalten, als Reflexion intuitiven Handelns, als strukturiertes Handeln durch Gelassenheit.

Einen Zugewinn an Sicherheit beziehen die Weiterbildner/-innen auf das eigene methodisch-didaktische Handeln. Die Aufmerksamkeit kann zum einen stärker auf die Beobachtung der Lernprozesse ihrer Teilnehmer/-innen gelenkt werden, zum anderen fühlen sie sich sicherer darin, didaktische Überlegungen mit den Inhalten abzustimmen. Sicherheit bedeutet, eine theoretisch begründete Gewissheit über vorher intuitiv erlebtes Handeln entwickelt zu haben. Dafür war es wichtig, intuitives Handeln durch Hintergrundwissen zu stützen.

Sicherheit drückt sich weiterhin in einer Zunahme des Selbstbewusstseins aus, mehr Gelassenheit und Zutrauen in Lernsituationen einbringen zu können. Die Selbstlernumgebungen bieten dafür ein „Korsett“ als Wissen, auf das beispielhaft für die Planung von Seminaren zurückgegriffen werden kann. Sicherheit ist das Ergebnis einer gewachsenen Fähigkeit, das neu erworbene Wissen über Lehren und Lernen situativ abrufen zu können. Eine nachhaltige Wirkung hatte dafür die Konzipierung, Durchführung und Reflexion der Praxisprojekte.

Professionalität als veränderte Kompetenz der Wissensstrukturierung – Gestaltung von Selbstlernarchitekturen

Die Gestaltung von Selbstlernarchitekturen fand eine breite Resonanz bei den Weiterbildner/-innen. Ein umsetzbares Ergebnis und ein „vermarktungsfähiges Produkt“ ihres Lernprozesses liegen damit vor. Die Fähigkeit zur Wissensstrukturierung von Inhalten und die Fähigkeit zur Analyse von inhaltlichen Zu-

sammenhängen ist ein grundsätzlicher Lerngewinn für die Weiterbildner/-innen, der sowohl in die Arbeits- als auch Lebenswelt transferiert werden kann. Die Erarbeitung von Wissensstrukturen und die Umsetzung in Selbstlernarchitekturen haben wesentlich zu einer Entwicklung von Handlungssicherheit beigetragen.

Die Gestaltung von Selbstlernumgebungen bzw. Selbstlernarchitekturen bildete das didaktische Herzstück des Modellversuches, das die Abkehr von einer sequenzierten Lernkultur durch die Verankerung komplexer Aufgabenstellungen als Initialzündung für Lernen in sich bindet sowie einen veränderten Umgang mit Wissen. Lernberatung bildet unter anderen Steuerungselementen eine Scharnierstelle der Lernprozessgestaltung innerhalb dieses Designs.

Alle Weiterbildner/-innen haben sowohl mit Selbstlernarchitekturen gelernt als auch Selbstlernarchitekturen gestaltet. Die Selbstlernarchitekturen sind für die Weiterbildner/-innen ein wichtiges Transfer„Produkt“, das sie ihren Institutionen als Lernangebote unterbreiten konnten. Diese haben eine Gestalt, können verändert werden und mehrfach zum Einsatz kommen. Inhalte lösen sich nicht im Interaktionsgeschehen auf, sondern sie sind ein produktives gestaltetes Ergebnis, das weiter existiert. Darüber hinaus hatte die Entwicklung von Selbstlernarchitekturen einen wichtigen Stellenwert für das eigene Lernen. Die Erkenntnisse über inhaltliche Zusammenhänge, deren gesellschaftliche Verankerungen und die damit verbundenen Strategien, sich diese zu erarbeiten, konnten als Fähigkeit in die Arbeits- und Lebenszusammenhänge übernommen werden. Diese erarbeitete Fähigkeit ermöglicht an dieser Stelle individuelle Bildungsprozesse.

Als ein wichtiges Lernergebnis wird von den Weiterbildner/-innen eine neue Kompetenz betrachtet – die Wissensstrukturierung und die Fähigkeit zur Tiefenanalyse inhaltlicher Zusammenhänge. Interessant ist, dass sich gerade dazu widerstreitende Aussagen finden: Zum einen wurden die theoretischen Auseinandersetzungen und damit verbundene wissenschaftliche Arbeitsweisen teilweise beklagt, zum anderen wird angegeben, gerade durch die Anforderungen der Wissensstrukturierung einen großen Lerngewinn für sich herausgezogen zu haben. Die Kunst scheint darin zu bestehen, einen engen Spannungsbogen zu den eigenen Inhalten

herstellen zu können, da dort bereits viel Wissen und gleichzeitig eine Praxisrelevanz vorhanden ist. Es ist den Weiterbildner/-innen gelungen, Formen auch wissenschaftlichen Arbeitens als didaktische Herausforderung aufzunehmen und umzusetzen. Zusammenhänge werden sichtbar, eigene Positionen können gefunden werden; dadurch bestehen erweiterte Möglichkeiten der Erarbeitung von Orientierungswissen für ihre Teilnehmer/-innen. Dieses wird als neue Qualität empfunden.

Zu ihren Selbstlernarchitekturen stellten die Weiterbildner/-innen eine besondere Beziehung her. Es erforderte immense Anstrengungen und einen hohen Zeitaufwand, diese zu erstellen und viel Energie, sie zum Einsatz zu bringen.

Die Gestaltung von Selbstlernarchitekturen als professionelle Strukturierungskompetenz fand eine hohe Akzeptanz, folgende Gründe wurden angegeben: Ein Zugewinn an Sicherheit in der thematischen Durchdringung, die vorgeschaltete Aufbereitung von Wissen entlastet in den Seminarsituationen, die Lernzielformulierung gewinnt an Klarheit und Stringenz, die Segmentierung und Sequenzierung von Wissen wird von Beginn an aufgehoben. Besonders geschätzt werden die Selbstlernarchitekturen von Freiberuflern und von den angestellten Weiterbildner/-innen im Bereich der beruflichen Bildung. Letztere können Inhalte, die in wiederkehrenden Abständen als Bestandteile von Curricula behandelt werden müssen, standardisieren, was eine zeitliche Entlastung mit sich bringt. Steht das Grundgerüst der Architektur, sind im Nachhinein Zuschneidungen für verschiedene Zielgruppen möglich. Voraussetzung dafür ist, dass dieses neue Design organisational von der Leitung abgesichert und von den Kolleg/-innen mitgetragen wird, da Zeitstrukturen umorganisiert, z.T. in Blöcken strukturiert werden müssen. Dieses erfordert Veränderungen in den Ablaufplänen. In der Erstellung von Selbstlernarchitekturen sehen die Weiterbildner/-innen Möglichkeiten der Personalentwicklung, wenn sich mehrere Kolleg/-innen daran beteiligen. Selbstlernarchitekturen können von mehreren durchgeführt werden. Damit ist auch ein Ort für inhaltliche und didaktische Diskussion geschaffen, der eine breite Resonanz in der Organisation erhalten kann.

Gleichzeitig wurden Problemlagen bei der Umsetzung von Selbstlernarchitekturen deutlich, die organisatorischer und didaktischer Art sind:

Die Erarbeitung einer Selbstlernarchitektur kostet mehr Vorlaufzeit in der Vorbereitung, die organisatorisch abgesichert werden muss. Es können nicht erst im Verlaufe eines Seminars oder Kurses Materialien ausgewählt und bearbeitet werden. Dieses wird bei beruflichen Mehrfachbelastungen bzw. Belastungen durch Tätigkeitsmixturen unter den gegebenen Arbeitsbedingungen teilweise als schwer einlösbar beschrieben.

Mit dem ersten Argument verbunden ist die Anforderung, ein Themengebiet in seiner gesamten Komplexität bereits vordenken und vorstrukturieren zu müssen. Dieses erfordert eine Bearbeitung und Auswahl größerer Textmengen sowie das Treffen didaktischer Entscheidungen im Vorfeld einer Veranstaltung.

Bei den Weiterbildner/-innen, die Selbstlernarchitekturen überwiegend in Tandems oder Tridems erarbeitet haben, und wo sich die Qualität der Zusammenarbeit überwiegend sehr fruchtbar auf die Gestaltung der Selbstlernarchitekturen ausgewirkt hat, ist z.T. der Eindruck entstanden, dass sich diese Aufgabe nur mit Unterstützung bewältigen lässt.

Die Erarbeitung und Durchführung der Praxisprojekte als entscheidende Schnittstelle der Qualifizierung

Die Erstellung und Durchführung der Selbstlernarchitekturen (Praxisprojekte) war für die Weiterbildner/-innen das „Herzstück“ des Modellversuches; um eine Metapher aufzugreifen, das „Tor“ zum Verstehen des Gelernten. Das Gelernte lief erst in der Anwendung zusammen, in dem Moment, wo sich der Fokus von einer theoretischen Beschäftigung auf die eigene Praxis verschob. Die Praxisprojekte sind der Nährboden für eine längerfristige Transferperspektive der Weiterbildner/-innen. Hier liefen Praxis und Theorie in besonderer Weise zusammen. Worin bestand nun für die Weiterbildner/-innen die besondere Qualität dieses konzeptionellen Blockes? Die theoretischen Prämissen des Konzeptes wurden in der Phase der eigenen Erstellung und Umsetzung der Praxisprojekte begreifbar. Das theoretische Konzept bekam ein Gesicht oder besser, eine

Struktur, es wurde abbildbar. Bis zum Zeitpunkt des Projektbeginns waren Distanzierungsmöglichkeiten gegeben, die dann durch eine hohe energetische und emotionale Aktivität ersetzt werden mussten. Die Projektarbeit brachte einen „Sogeffekt“ mit sich, es wurde bis an die Grenze der Erschöpfung gearbeitet. Einen besonderen Stellenwert hatte dabei die Erfahrung der Durchführung der Projekte.

Als überwiegend gelungen wird die Zusammenarbeit mit den Studierenden betrachtet. Es wurden je tandemspezifische Rollenverteilungen vorgenommen. Meistens waren die Studierenden sowohl an der Erstellung der Selbstlernarchitekturen beteiligt als auch an der Beobachtung der Durchführung sowie der Befragung der Weiterbildner/-innen im Anschluss an die ersten Umsetzungserfahrungen. Es werden zwei Synergieeffekte der Tandemarbeit hervorgehoben: Zum einen führten die Tandempartner umfangreiche Theoriediskussionen, sowohl konzeptionelle als auch auf die Seminarinhalte bezogene durch, die eine inhaltliche Durchdringung unterstützten. Zum anderen hatte die fragende Begleitung durch die Studierenden einen „Coachingeffekt“. Die Weiterbildner/-innen wurden dadurch permanent zur Reflexion angehalten, eine Öffnung des impliziten Wissens für neues Wissen und ein rekursives Erschließen des eigenen Handelns wurden möglich. Diskursive Formen des Probehandelns erhöhten die Vorstellung über Umsetzungsmöglichkeiten. Es waren Formen der intensiven Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen möglich. Die Kombination von theoretischer Diskussion und Reflexion sowie die Reflexion des Handelns brachten gewissermaßen einen „Schub“ für die Erarbeitung einer reflexiven Haltung und im Endeffekt mehr Sicherheit. Eine gemeinsame Wirklichkeit konnte im Tun ausdiskutiert werden, womit eine Zunahme an Kompetenzzempfinden verbunden war. Dieses unterstützte eine Zunahme an Handlungssicherheit.

In Kapitel 4 finden Sie eine Kommentierung zu den im Rahmen der Projektarbeit erstellten Selbstlernarchitekturen, eine Zusammenstellung der Projekte finden Sie im Anhang.

Professionalität als Entwicklung einer veränderten Rolle – eine schwierige Herausforderung

Ein verändertes beratendes Rollenverständnis der Weiterbildner/-innen ist in der Konzeption QINEB zweigeteilt angelegt: zum einen als eine professionelle Haltung und Kompetenz und zum anderen als ein didaktisches Steuerungselement im Rahmen einer Selbstlernarchitektur. Lernberatung ist eine konzeptionelle Schnittstelle der Professionalisierungsstrategie, die in besonderer Weise alle zu erwerbenden Kompetenzen des Modellversuches zusammenführt. Die besondere Anforderung besteht darin, von einer Vermittlungsfunktion Abschied zu nehmen, die notwendigen Wissensanforderungen präsent zu haben und gleichzeitig die Lernprozesse der Teilnehmer/-innen in den Mittelpunkt zu stellen.

Die Möglichkeiten der Veränderung einer vermittelnden Rolle hin zu einer beratenden Rolle von Lernprozessen ging einher mit der didaktischen Weiterentwicklung des QINEB - Konzeptes. Die Konzeption konnte im Verlaufe der drei Durchgänge so weiterentwickelt werden, dass Lernberatung zu einem festen didaktischen Bestandteil der Selbstlernarchitekturen wurde.

Je konkreter Lernberatung als Bestandteil einer Selbstlernarchitektur didaktisch geplant werden konnte und je konkreter Lernberatung an Aufgabenstellungen und eine durchgearbeitete Wissensstruktur gekoppelt war, desto leichter fiel den Weiterbildner/-innen das Üben und Umsetzen einer Lernberatungsrolle. Lernberatung kann nicht unabhängig von den Inhalten als reines lernstrategisches Instrument eingesetzt werden, sondern verbindet in spezifischer Weise ein vorstrukturiertes Wissensangebot mit Möglichkeiten der lernstrategischen Erarbeitung dieses Wissens. Je konkreter die Möglichkeiten wurden, diagnostische Instrumente für die Lernberatung zu nutzen, desto mehr konnte das Üben einer Lernberatungsrolle unterstützt werden.

Deutlich wurde dabei, dass Lernberatung von vielen Faktoren abhängt, die bereits für die Selbstlernarchitekturen mitbedacht werden müssen: vom Thema der Veranstaltung, von der Zielgruppe bzw. von den Adressaten, von den Voraussetzungen der Teilnehmer/-innen, vom Lernziel, vom Prinzip der Freiwilligkeit und vom Stellenwert der Teilnehmerorientierung.

Da die Umsetzung von Lernberatung als veränderte Rolle einen langwierigen Prozess bedeutet, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht festgestellt werden, ob eine tatsächliche „Umstellung“ der Praxis von einer vermittelnden zu einer beratenden Rolle stattgefunden hat. Festgestellt werden kann jedoch, dass der Prozess angestoßen wurde. Je weitreichender sich die Weiterbildner/-innen in der Beobachtung von Lernprozessen geübt hatten, je mehr sie sich auf Beobachtungsprozesse eingelassen und sich Wissen über Lernen erarbeitet hatten, desto mehr Bereitschaft und Mut entwickelten sie für den Einsatz von Lernberatung. Die Weiterbildner/-innen sagen aus, dass sie sich zum Ende des Modellversuches noch in einer „übenden“ Haltung befinden.

Alle Weiterbildner/-innen haben Lernberatung im Rahmen der Präsenzveranstaltungen geübt und im Rahmen der Projektarbeit (Erstellung und Umsetzung einer Selbstlernarchitektur) selbst durchgeführt.

Lernberatung hat die Weiterbildner/-innen in besonderer Weise beschäftigt, da sie an dieser Stelle ihr bisheriges inhaltliches bzw. fachliches Sicherheitsterrain verlassen und sich in eine punktuelle Interaktionssituation mit ihren Teilnehmer/-innen begeben. Lernberatung wird einerseits unter dem Aspekt der Teilnehmerorientierung als Entlastung betrachtet: Aufgrund der Vorstrukturierung des Inhaltes in Form einer Selbstlernarchitektur kann der Fokus von der eigenen Person und den inhaltlichen Vermittlungsanforderungen auf die Prozessgestaltung und die individuelle Unterstützung des Lernens gelenkt werden. Es werden darin Möglichkeiten gesehen, sich intensiver mit einzelnen Teilnehmer/-innen zu beschäftigen. Als Entlastung wird auch betrachtet, dass ein Teil der Verantwortung der Sicherung von Lernprozessen mit den Teilnehmer/-innen geteilt wird.

Andererseits führten diese Punktualität der Interaktion und die Komplexität der zu berücksichtigenden Faktoren sowie der Einsatz der Instrumente für die Lernberatung zu Schwierigkeiten, in denen ein Sicherheitsverlust besonders schwerwiegend erfahren wurde.

Als Schwierigkeiten werden zum einen Selbstwahrnehmungen über die Rolle und Kompetenzmängel beschrieben und zum anderen werden die

Teilnehmer/-innen als Spiegel herangezogen, d.h. die Reaktionen der Teilnehmer/-innen bilden die Reflexionsfolie für die eigenen Erfahrungen.

Folgende Verunsicherungen in dem Prozess der Einführung einer neuen Rolle können festgestellt werden: die Abkehr von einem vermittelnden Selbstverständnis, Lösungen bereitstellen zu wollen (Lehre nicht durch Beratung zu ersetzen), Angst vor Steuerungsverlust, vor Autoritäts- und Kontrollverlust im Lerngeschehen auf einer inhaltlichen und gruppenspezifischen Ebene, Umgang mit den Erwartungen der Teilnehmer/-innen, als Lehrende zur Verfügung zu stehen und Lösungen anzubieten, Angst vor Kontaktverlust und Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung, Unsicherheit darin, nicht mehr unmittelbarer Teil des Lerngeschehens zu sein, Überforderung, sich mit verschiedenen Lernenden gleichzeitig in einen individuellen Beratungsprozess zu begeben, deren Lernbiographien zu berücksichtigen, Abgrenzungen zu therapeutischen Anliegen herzustellen, nicht einem standardisierten Ablauf folgen zu können bzw. auf eine ausgearbeitete Technik zurückgreifen zu können, jeweils situativ reagieren zu müssen, Lernberatung auf die spezifischen Zielgruppen abzustimmen und auf die unterschiedlichen Ebenen des Wissens und die Lernformen, sich nicht den Lehrerwartungen der Teilnehmer/-innen zu beugen, sondern ihre Haltung immer aufs Neue begründen und durchhalten zu müssen. Besonders beschäftigten sich die Weiterbildner/-innen mit Erfahrungen, in denen die Teilnehmer/-innen Scheu hatten, eine Lernberatung aufzusuchen, da dem der Makel des „Nicht-Genügens“ anhaftet.

Je nach den Themen der Veranstaltung und den konzipierten Wissensniveaus sind unterschiedliche didaktische Mixturanforderungen zu erfüllen, die mit dem Bildungsauftrag im Zusammenhang stehen. In einigen Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung (besonders QINEB I) wird eine stärkere Diskussionskultur mit Bezügen zu den Alltagswelten erwartet. Die Teilnehmer/-innen suchen eher die Diskussion mit dem Dozenten, weniger die Beratung. Die Interaktionsbedürfnisse der Teilnehmer/-innen stehen vor den kognitiven Wissensanforderungen. Eine Auswertung einer Lernberatungssituation im Bereich der Gesundheitsbildung, in der erfahrungsorientierte und leiblich-seelische Lernformen im

Vordergrund stehen, zeigte, dass die Schnittmengen zur Therapie hoch sein können. Kann die Beratungsebene, die sich auf kognitive Inhalte, Zusammenhänge und Lernprozesse bezieht, nicht getroffen werden, da die eigentliche Problemlage der Teilnehmer/-innen auf der emotionalen Ebene der Bewältigung des Alltags liegt, so findet ein Prozess des wechselseitigen Ausweichens statt, da passfähige Lernebenen nicht gefunden werden können (vgl. Springer 2001). Lernberatung kann misslingen. In Kursen der beruflichen Weiterbildung steht die Wissensdimension an erster Stelle, Lernberatung erhält dann oft die Funktion, die Erarbeitung fachlichen Wissens abzustützen und z.B. auf Prüfungen vorzubereiten. In QINEB III fällt auf, dass die Weiterbildner/-innen sich stärker als „Lernarchitekten“ verstehen und Sicherheit dadurch gewinnen, dass Lernberatung hoch ausdifferenziert in die Selbstlernarchitekturen integriert wird. Entstehende Unsicherheit der Individualität, Situativität und der Kompetenzanforderungen werden von den Weiterbildner/-innen durch ein Mehr an didaktischer Strukturierung der Selbstlernumgebung ausbalanciert.

Aus den empirischen Materialien, den Beobachtungen und Erfahrungen geht hervor, dass die Lernberatungskonzeption in QINEB weiterentwickelt werden muss. Diese ist bereits in der Entstehung. Um Antworten auf die Veränderung der Rollenanforderungen zu bekommen und die Prozesse der Lernberatung, wie sie sich entwickelt haben, zu erforschen, sind Nacherhebungen in mehreren Abständen notwendig. Der Entwicklungsprozess für Lernberatung ist noch nicht abgeschlossen. Es haben sich eine Vielzahl an Faktoren ergeben, die in bisherigen Lernberatungskonzeptionen nicht berücksichtigt worden sind. Die offenen Fragen werden derzeit in zwei Promotionen bearbeitet.

Erweiterung der Berufsperspektiven/Selbständigkeit

Selbständigkeit war besonders für die Weiterbildner/-innen in QINEB I und QINEB II ein wichtiges Thema. Viele Weiterbildner/-innen, besonders im Zusammenhang der Entwicklung der Praxisprojekte, beschäftigten sich mit der Frage, wie das Spielbein Kursleitertätigkeit auf breitere Füße gestellt werden

kann, dies auch zur existenziellen Absicherung. Besonders wichtig waren dabei Unterstützungen für Ideenentwicklungen von Angeboten und Diskussionen der Vermarktungsmöglichkeiten der erarbeiteten Selbstlernarchitekturen. Die Transfererfahrungen und die Entwicklung neuer Angebotsideen haben die Weiterbildner/-innen ermutigt, Schritte in die Selbständigkeit zu unternehmen. Dies heißt zum einen, sich ein Standbein in einer Institution in unterschiedlichen Berufsfeldern zu erhalten und die Kursleitertätigkeit sukzessive auszubauen und zum anderen, erste Schritte zu einer weitreichenderen Freiberuflichkeit zu unternehmen. Das zeigt sich am Ende des Modellversuches in dreierlei Hinsicht: Zum einen geben fünf Weiterbildner/-innen an, ihre Angebotszahlen erhöht zu haben, d.h. sie konzipieren mehr Angebote und trauen sich mehr zu. Zum anderen erweiterten acht Weiterbildner/-innen das Trägerspektrum, indem sie Angebote an neue Institutionen richteten. Sie knüpften neue Kontakte und üben sich in Selbstmarketing. Dieses ist aufgrund der erarbeiteten Selbstlernarchitekturen möglich und es ist auch Ausdruck der neuen Sicherheit und eines gewachsenen professionellen Selbstbewusstseins. Vier Weiterbildner/-innen planen eine Angebotserweiterung in näherer Zukunft. Von einigen ist bekannt, dass sie private Räumlichkeiten gesucht haben, um Angebote außerinstitutionell zu entrichten. Eine Weiterbildnerin wagte bereits im Verlaufe des Modellversuches den Schritt in die Selbständigkeit, andere planen diesen Schritt. Zwei Weiterbildner/-innen begannen im Anschluss ein Pädagogikstudium, zwei weitere konnten erste Ideen für das Verlassen der Arbeitslosigkeit entwickeln. Der Weiterbildungsstudiengang veranlasste die Weiterbildner/-innen zu berufsbiographischen Entwicklungen, verschiedene Wege konnten eröffnet werden. Das Coaching wurde dafür als besonders hilfreich betrachtet.

5.7 Implementation in die Organisation – Anforderungen an die Personal- und Organisationsentwicklung

Die Implementierungserfahrungen auf der Ebene der Organisation variieren nach der organisationalen Rolle/Position der Weiterbildner/-innen und den daraus resultierenden Gestaltungsräumen, nach den Organisationsformen der Institutionen und der Ausgestaltung der planenden und leitenden Aufgabenbereiche sowie den Themenschwerpunkten bzw. dem Bildungsauftrag (Profilauslegung).

Die organisationale Rolle der Weiterbildner/-innen

Die Transfermöglichkeiten sind verbunden mit dem Gestaltungsraum. Dieser hängt innerhalb einer Weiterbildungsinstitution von der Position und dem Aufgabenbereich der Beteiligten ab. Die Transferierung des Konzeptes und die organisationale Implementierung sind nicht allein durch die Kursleiter/-innen zu bewältigen, dies benötigt Unterstützungen durch die fachliche und institutionelle Leitung.

Je nachdem, welche Position die/der Weiterbildner/in bekleidet, variieren die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Organisation. Fest angestellte Weiterbildner/-innen haben mehr Gestaltungsraum als Kursleiter/-innen. Die Strategie, eine organisationale Lernkultur von innen heraus, durch die Qualifizierung der Kursleiter/-innen zu verändern, kann nur in Verbindung und unter Beteiligung der planenden und leitenden Ebene erfolgreich sein. Die Kursleiter/-innen an Volkshochschulen (besonders QINEB I) sind nicht in Anstellungsverhältnissen an der VHS tätig, sie haben keinen organisationalen Auftrag für die Qualifizierung erhalten, daraus resultiert, dass sie per se keinen Gestaltungsanspruch haben, wenig Mitspracherecht in der Organisation. Sie konnten die neue Konzeption nur in ihren eigenen Kursen, z.T. unter organisatorischen Schwierigkeiten umsetzen. Die neuen Kompetenzen tröpfeln nur punktuell in die Organisationen. Die Absprachen beziehen sich auf die Abstimmungen mit den Fachbereichsleiter/-innen, die ihrerseits für die Absicherung der Kurse zuständig sind.

Im Unternehmen, genauer: In den Berufsförderungswerken sind die Weiterbildner/-innen bzw. Ausbilder/

-innen in QINEB III fest angestellt, sie hatten von Anfang an eine Motivation und einen Auftrag, die Lernkultur in ihren Unternehmen mitzugestalten, die Teilnahme war mit Aufstiegsmöglichkeiten verbunden und der Aussicht, als Multiplikator/-innen im Unternehmen wirksam zu werden. Es sind durch die berufliche Position, die Bindung ans Unternehmen und die Rückkoppelungen zu den gestaltenden Kräften Perspektiven der Implementation vorhanden, die bereits im Verlauf der Qualifizierung zu internen Diskussionen einer partiellen Umstellung der Lernkultur führte, nicht zuletzt aus Marketingaspekten heraus, d.h. durch das Angebot von Selbstlernarchitekturen die Leistungspalette zu erhöhen. Es sind verschiedene Ebenen in den organisationalen Prozess einer Lernkulturgestaltung einzubinden.

Organisationsformen und Abstimmungsanforderungen der Planenden und Leitenden

Die Implementierung einer veränderten Lernkultur ist nicht ohne die Beteiligung der gestaltenden Kräfte innerhalb einer Organisation möglich. Je nach der Organisationsform variieren die Abstimmungsanforderungen. In jedem Fall sind Absprachen mit den planenden und leitenden Aufgabenträgern notwendig.

Die Weiterbildner/-innen gehören unterschiedlichen Organisationen an bzw. unterbreiten verschiedenen Organisationen Angebote. Je nach dem, ob es sich um eine Volkshochschule handelt, andere öffentliche Einrichtungen oder Unternehmen werden unterschiedliche Problemlagen bei der Umsetzung des neuen Konzeptes deutlich. Für alle werden aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen, die die Umsetzung des Konzeptes benötigt, die innerinstitutionellen Abstimmungsanforderungen größer. Daraus erwachsen für die Planungs- und Leitungsebene ebenfalls neue Anforderungen. Für die Volkshochschulen kann man tendenziell von einer „Untersteuerung“ sprechen, wobei für die Unternehmen tendenziell eine „Übersteuerung“ sichtbar wird.

Problemlagen und Anforderungen sollen kurz anhand der Aufgabenbereiche gezeigt werden. Abstimmungen zur Fachbereichsleitung:

Die Fachbereichsleitungen finden sich organisationsstrukturell in der Volkshochschule und in anderen

öffentlichen Einrichtungen. In Unternehmen sind dies die Abteilungsleitungen. Sie sind zuständig für die Programmplanung und Programmrealisierung. Abstimmungsschwierigkeiten wurden für diese beiden Aufgabenbereiche sowie für das organisationsstrukturelle Management besonders innerhalb der Volkshochschule deutlich. Die Fachbereichsleitungen waren ihrerseits nicht immer über die Teilnahme der Kursleiter/-innen an dem Modellversuch QINEB informiert. Das Spezifische des Konzeptes mussten die Kursleiter/-innen erst vermitteln, was teilweise als Störungen des ohnehin verdichteten Alltags empfunden wurde. Hier waren die Erfahrungen unterschiedlich: Die Kursleiter/-innen an der VHS mussten für das Konzept werben und baten (teilweise umsonst) um Unterstützung, anderen wurde sie ohne Probleme gewährt. Wieder andere informierten die Fachbereichsleiter/-innen darüber überhaupt nicht, sondern integrierten ihre Projekte bzw. Selbstlernarchitekturen in bestehende Kurse. Diese Abstimmungsschwierigkeiten führten zu nichtausreichenden Rahmenbedingungen für die veränderten Anforderungen. Dies macht sich besonders an folgenden Problemlagen fest: Es wurden keine adäquaten bzw. ausreichenden Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt, welche Grundlage für die Durchführung von Lernberatung und das Lernen in Selbstlernarchitekturen sind. Es konnten teilweise keine zusätzlichen Materialien zur Verfügung gestellt werden, Absprachen mit den Verwaltungskräften waren mangelhaft, starre Ablaufstrukturen verhinderten die Inszenierung der veränderten Lernkultur. Der „Hausmeister“ ist die Metapher für wenig Flexibilität innerhalb der Organisation, da z.B. Räumlichkeiten punktgenau geschlossen werden müssen, sodass Lernarrangements nicht abschließend durchgeführt werden konnten. Damit verbunden ist ein weiteres systematisches Problem; Einrichtungen sind auf sequenzierte Lernprozesse abgestimmt, die Auflösung einer didaktischen Sequenzialität verlangt neue Arrangements der Zeitstrukturen bzw. der Veranstaltungsformen. Es müssen mehr Blockveranstaltungen geplant werden. Die Weiterbildner/-innen in Unternehmen mussten dafür Absprachen im Kollegium treffen. Da z.T. curricular unterrichtet wird, waren zeitstrukturelle Auslagerungen für Stunden- bzw. Tagesblöcke notwendig, die im Unternehmen möglich waren. Es werden darüber hinaus Dis-

kussionen über Lernvorstellungen und Wissensstrukturen notwendig. In der Volkshochschule müssen die sozialen Erwartungen der Teilnehmer/-innen Berücksichtigung finden, in der beruflichen Bildung im Unternehmen ist die Gestaltung von Selbstlernarchitekturen eine Möglichkeit, curricular gefordertes fachliches Wissen neu aufzubereiten. Interessant ist, dass die Weiterbildner/-innen aus einer organisationalen Perspektive heraus die Chance für eine langfristige Implementation in einer „Standardisierung“ sehen, d.h. Selbstlernarchitekturen so strukturiert aufzubereiten, dass sie von verschiedenen Personen eingesetzt werden können und so gleichzeitig ein neues „Verkaufsprodukt“ sind. Die pädagogische Logik wird an dieser Stelle mit einer betrieblichen Logik verbunden.

Strukturierungsanforderungen auf der Leitungsebene: Für eine langfristige organisationale Gestaltung sind flexible Strukturanpassungen notwendig, die sich auf verschiedene Aufgabenbereiche beziehen.

Ein langfristiger Diskussionsprozess des Lernbegriffes erfordert das Anstoßen einer Profildiskussion, um abzustimmen, wie ein bestimmter Lernbegriff getragen wird, wer sich daran beteiligen kann, welche Bereiche in diesen Prozess integriert werden können und welche Erweiterungen dafür vorzunehmen sind. Lernberatung z.B. erfordert neue Überlegungen über Raumdesigns und hat Auswirkungen auf die Ablaufpläne.

Für diesen Prozess sind im Verlaufe Personalentwicklung und Organisationsentwicklung eng miteinander verknüpft.

Deutliche Unterschiede zeigten sich im Bereich der Personalentwicklung. Da die VHS-Leitung überwiegend nicht am Prozess beteiligt war und Strategien der gezielten Personalentwicklung für die öffentliche Weiterbildung begrenzt sind, betrachten sich die Kursleiter/-innen auch nicht als Teil der Organisation, sondern sehen den Gewinn der Qualifizierung als einen individuellen an. Die Kursleiter/-innen sind nicht als Multiplikator/-innen einbezogen, da sie im engeren Sinne keine Mitglieder der Organisation sind, es sind auch keine bzw. wenige Gratifikationen und Anerkennungsverfahren für ihre Leistungen vorgesehen. Einige Kursleiter/-innen konnten im Nachhinein eine Honorarerhöhung aushandeln, in einigen Einrichtungen wurde das Konzept vorgestellt und ein interner Diskussionsprozess angestoßen.

Die Weiterbildner/-innen aus den Unternehmen waren als Teil der strategischen Organisationsentwicklung zur Qualifizierung entsandt worden, Multiplikator/-innen - Aufgaben sind vorgesehen. Die Weiterbildner/-innen waren in der Lage, ihre Selbstlernarchitekturen als Teil der curricularen Anforderungen einzubinden. Es fanden weitere Diskussionen mit der Leitungsebene über die Einführung von Selbstlernarchitekturen statt, eine Fortbildung für die Kolleg/-innen wurde durchgeführt. An dieser Stelle mussten von den Weiterbildner/-innen Diskussionen der Einsparung von Personal abgewehrt werden, das Konzept kann missverstanden werden, es muss vor ökonomistischen Rationalisierungen geschützt werden.

Gleichzeitig entstehen neue Vernetzungsmöglichkeiten bzw. Kooperationsmöglichkeiten, da die Selbstlernarchitekturen besonders in der Wirtschaft Interesse finden. Neue Kompetenzanforderungen verbunden mit inhaltlichem Wissen lassen sich in Selbstlernarchitekturen integrieren. Es sind vielfältige Projekte entstanden, die im Anschluss an den Modellversuch in Planung waren.

Zu guter Letzt wären erweiterte Möglichkeiten der Finanzierung notwendig, da eine Selbstlernumgebung mehr Vorlaufzeit in der Erstellung erfordert. Diese Bedingung wurde von keiner Weiterbildungsinstitution erfüllt.

6 Anhang

Kommentierte Bibliographie der im Rahmen des Projekts veröffentlichten und geplanten Publikationen

Forneck, Hermann J.: Die grosse Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. In: Erwachsenenbildung, 47 (2001a), Nr. 4, S. 158-163

In dem Artikel wird der Diskurs um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen analysiert. Herausgearbeitet wird, welche Hoffnungen in diesem Diskurs artikuliert werden und warum diese als ‚große Aspiration‘ gelten können. Daraufhin werden realistische Möglichkeiten einer Didaktik selbstgesteuerten Lernens diskutiert.

Forneck, Hermann J.: Selbstorganisiertes Lernen. Ein Sachzwang und seine Folgen für die außerschulische Bildung. In: Praxis politische Bildung, 5 (2001b), Nr. 3, S. 180-188

Die Konzepte zum selbstorganisierten Lernen und die aus den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen resultierenden Sachzwänge werden diskutiert und kritisiert.

Forneck, Hermann J.: Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Umriss einer Didaktik. In: Dietrich, Stephan : Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis (Hg.). Bielefeld, 2001c, S. 239-247

In einer ersten Skizze werden wesentliche Aspekte von Selbstlernarchitekturen und der damit verbundenen Umkehr der Steuerungsachsen im professionellen Handeln skizziert.

Forneck, Hermann J.; Robak, Steffi; Wrana, Daniel: 'Neues' Lernen und Professionalisierung. In: QUEM-Bulletin (2001a), Nr. 1, S. 9-13

Der Weiterbildungsstudiengang QINEB wird dargestellt und die konzeptionellen Elemente werden erläutert.

Forneck, Hermann J.; Robak, Steffi; Wrana, Daniel: Professionalisierung in und mit komplexen multimedialen Lernarchitekturen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 51 (2001b), Nr. 4, S. 330-340

Die mit dem Weiterbildungsstudiengang QINEB verbundene Professionalisierungsstrategie für neben- und freiberufliche Mitarbeiter/-innen in der Weiterbildung wird in diesem Artikel vorgestellt und diskutiert.

Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel: Löcher im lernenden Netzwerk. NIL: Community of Practice. In: GdWZ : Grundlagen der Weiterbildung, 12 (2001a), Nr. 3, S. 125-126

Ausgehend von aktuellen Netzwerktheorien werden Chancen und Realisierungsrisiken von Weiterbildungsnetzwerken diskutiert und die Konzeption von NIL-Intern vorgestellt.

Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel: Zündende Erklärungen für tiefgreifendes Lernen. In: Frankfurter Rundschau (2001b), Nr. 47, S. 24.2.

Auf der Weiterbildungsseite der Frankfurter Rundschau wird das Projekt NIL/QINEB und die damit anvisierte Transformation der Lernkultur dargestellt.

Springer, Angela: Lehrende lernen Lernberatung. Qualitativ-interaktionsanalytische Betrachtung einer Lernberatungssequenz zum Kursinhalt Autogenes Training im Rahmen eines Qualifizierungsprojekts für Kursleiter/-innen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Gießen 2001

Die Diplomarbeit beschäftigt sich theoretisch und empirisch mit dem Thema Lernberatung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. Im empirischen Teil wird anhand einer qualitativen Interaktionsanalyse einer Lernberatungssequenz gezeigt, auf welche Beratungsstrategien Kursleitung zurückgreift und wie ein "Sich-Verfehlen" aufgrund von Überschneidungen lernstrategischer und therapeutischer Beratungsansinnen von statten gehen kann.

Forneck, Hermann J.: Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2002a), Nr. 2, S. 242-261

In dem Artikel wird die Konzeption des selbstsorgenden Lernens ausgehend von einer Analyse der Modernisierungsprozesse, die die Weiterbildung bestimmen, entwickelt.

Forneck, Hermann J.: Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Forneck, Hermann J.; Lippitz, Wilfried (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg: Tectum-Verl., 2002b, S. 91-114

In dem Artikel werden wesentliche Grundlagen erwachsenendidaktischer Modellbildung im Anschluss an den Situationsbegriff des symbolischen Interaktionismus diskutiert. Es wird gezeigt, dass ein angemessenes Professionsverständnis von einer an didaktisches Handeln gebundenen Theorie der Erwachsenenbildung bedingt ist.

Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla: Konzept Selbstlernen. In: Management & Training, 29 (2002), Nr. 4, S. S. 28-31

In diesem Beitrag werden Grundzüge der Didaktik des selbstsorgenden Lernens skizziert und der theoretische Hintergrund für unseren Weiterbildungsstudiengang QINEB dargelegt.

Powell, Ralph: Selbstgesteuertes Lernen und Professionalisierung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Gießen 2002

Fallrekonstruktive Analyse des Wissenstransfers in die Praxis anhand dreier Absolventen/-innen von QINEB.

Schäfer, Christina: Weiterbildungs- und Lernberatung im Wandel der Profession. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Gießen 2003

In der Diplomarbeit wird der Stand der konzeptionellen Entwicklung in der Disziplin zur Weiterbildungs- und Lernberatung in einer vergleichenden Theorieanalyse erarbeitet und in Bezug auf die Implikationen für den Professionswandel diskutiert.

Kossack, Peter: Anmerkungen zur Dekonstruktion als Praktik in einem erwachsenenpädagogischen Kontext. In: Siebert, Horst; Brödel, Rainer: Ansichten zur Lerngesellschaft. Schneider: Hohengehren 2003

Die Strukturlogik didaktischen Handelns wird als dekonstruktive Tätigkeit bestimmt, womit sich das Verständnis selbstgesteuerten Lernens verschiebt und die reflexive Praxis in den Blick gerät.

Forneck, Hermann: Der verlorene Zusammenhang - Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1 (2004a), S. 4-15

In dem Artikel wird gezeigt, dass die Wissenschaft der Weiterbildung sich aus ihrem eigentlichen Gebiet, der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen zurückgezogen hat. Als Grund für diese Entwicklung wird das in der Disziplin realisierte Verständnis des Zusammenhangs von Subjekt und Inhalt angegeben.

Forneck, Hermann J.: Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider 2004b

Aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive wird gezeigt, dass die Disziplin immer wieder ihren Joker, das unverfügbare Subjekt in Anschlag bringt, um die Widersprüche und Zwänge des Weiterbildungssystems zu problematisieren. Alternativen eines anderen Subjektverständnisses werden aufgezeigt.

Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel: Ein parzelliertes Feld. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2005

In einer gouvernementalitäts- und feldtheoretisch angelegten Analyse des Feldes der Weiterbildung werden wesentliche Linien gegenwärtiger Transformationen des Weiterbildungssystems untersucht und diskutiert. Dazu gehören die Konzepte des Selbstlernens, die neuen Praktiken der Qualitätssicherung, die Anstrengungen zur Modularisierung, die Stellung der Weiterbildung im Ensemble der gesellschaftlichen Felder und die Verortungen der Akteure der Disziplin der Weiterbildungswissenschaft.

Wrana, Daniel: Der innere Raum des lernenden Subjekts. In: Forneck, Hermann J.; Retzlaff, Birgit: Differenz und Entgrenzung. Rostock: Koch 2005 [Erscheint Frühjahr 2005]

In einer Diskursanalyse der in Konzepten zur Konstruktion von multimedialen Lernumgebungen enthaltenen Vorstellungen vom Lerner und seiner Verortung zu den zu lernenden Inhalten werden grundlegende Schwachpunkte des damit verbundenen Diskurses aufgezeigt.

Forneck, Hermann J.: Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge Band 1. [Erscheint Frühjahr 2005a]

Der erste Band von „Lernen und Selbstsorge“ enthält in ausführlicher Darstellung das im Projekt entwickelte Know-how der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen von den theoretischen Grundlagen über die neuen Praktiken der Reduktion und Rekonstruktion von Inhalten bis zu den apersonalen Steuerungselementen.

Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hg.): Selbstlernarchitekturen in der Praxis. [Erscheint Frühjahr 2005]

Der Band enthält eine knappe Darstellung des Konzepts der Selbstlernarchitekturen sowie eine Reihe von Praxisberichten von Absolvent/-innen des Weiterbildungsstudiengangs.

Wrana, Daniel: Reflexive Praktiken im Professionalisierungsprozess. [Erscheint Frühjahr 2005]

In der Dissertation werden zwölf Lernjournale der Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs QINEB diskursanalytisch untersucht. Die rekonstruierten Praxen der Reflexivität werden mit einer Gouvernementalitätsanalyse der Ansätze und Konzepte zum Führen von Lernjournalen kontrastiert.

Forneck, Hermann J.: Professionalisierung in der Weiterbildung. [Erscheint Sommer 2005b]

Der Band enthält die Auswertung der im Rahmen des Projekts erhobenen Daten. Verschiedene Analysestrategien werden darin in Beziehung gesetzt. Zudem werden die weitreichenden Einsichten über Professionalisierungsprozesse, die sich aus den Datenanalysen ergeben in dem Band professionstheoretisch grundgelegt.

Tabellarische Übersicht über die erarbeiteten Selbstlernarchitekturen

QINEB I

| Weiterbildner/ -in ⁴ | Bundesland | Einrichtung | Fachgebiet | Thema |
|------------------------------------|------------|-------------|------------------|--|
| Frau Nessel | Hessen | VHS | Sprache | Schriftlicher Ausdruck für Deutsch als Fremdsprache |
| Herr Ritter | Hessen | VHS | Sprache | Commercial English: Correspondence, Telephoning, Small Talk |
| Frau Schmidt | Hessen | VHS | Sprache | Vergleich von Computer-Übersetzungsprogrammen Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch |
| Frau Meier | Hessen | VHS | Sprache | Spanisch-Kurs: Wohnen in einer fremden Stadt am Beispiel Madrid |
| Frau Heinz | Hessen | VHS | Kultur-Gestalten | Auswahl und Pflege von Rosen |
| Frau Grünwald | Hessen | VHS | Kultur-Gestalten | Töpfern zum Thema Bauernhof |
| Frau Kabel | Hessen | VHS | Kultur-Gestalten | Gestaltung des Wohnraumes |
| Frau Schulte | Hessen | VHS | Gesundheit | Autogenes Training |

QINEB II

| Weiterbildner/ -in | Bundesland | Einrichtung | Fachgebiet | Thema |
|-----------------------------|------------|--|-----------------------|--|
| Frau Kaufmann | Hessen | Freie Wirtschaft | Sprache | Italienisch für geschäftliche Zwecke: Organisation einer Dienstreise |
| Herr Pfeifer | Berlin | Freier Träger der Weiterbildung | Arbeit und Beruf | Kommunikations- und Bewerbungstraining |
| Frau Engert Frau Förster | Hessen | Bildungszentrum für Pflegeberufe und Hebammenwesen | Arbeit und Beruf | Entspannungsverfahren in der Geburtsvorbereitung am Beispiel Massage |
| Frau Becker Frau Siegel | Hessen | Fachschule für Sozialpädagogik | Arbeit und Beruf | Ausdrucksformen des Körpers |
| Herr Ziegler | Hessen | Universität | Gesellschaft, Politik | Einführung in die Wissensforschung |
| Frau Hübner | Hessen | Gesamtschule gymnasialer Zweig | Kultur-Gestalten | Neue Musik |
| Frau Windisch | Hessen | Freie Wirtschaft | Gesundheit | Rekreationsraum |

⁴ Um eine Anonymisierung zu gewährleisten, wurden den Weiterbildner/-innen fiktive Namen zugeordnet.

QINEB III

| Weiterbildner/-in | Bundesland | Einrichtung | Fachgebiet | Thema |
|---|-------------------|---|----------------------------------|--|
| Frau Schreiner | Berlin | Freier Träger der Weiterbildung | Arbeit und Beruf | Telefon- und Kommunikationstraining |
| Frau Singer Herr Weniger Herr Erdmann | Hessen | Berufsförderungs- werk | Arbeit und Beruf | Kaufmännische Ausbildung |
| Frau Kreutner | Bayern | Berufliches Fortbildungs- zentrum | Arbeit und Beruf | Steuerrecht |
| Frau Bierbaum | Hessen | Zentrum für Pflegerberufe und Hebammenwesen | Arbeit und Beruf | Diagnose im Pflegebereich |
| Herr Roll | - | Freie Wirtschaft | Arbeit und Beruf | Projektmanagement |
| Frau Specht Frau Amseln | Thüringen | Berufsförderungs- werk | Arbeit und Beruf | Kaufmännische Ausbildung: Angebotsvergleich |
| Frau Schwarz | Hessen | Staatliche Einrichtung im Bereich Entwicklungshilfe | Arbeit und Beruf | Projektmanagement: Capacity Development für nachhaltige Entwicklung und dessen Umsetzung |
| Herr Seidel | Hessen | Kirchliche und staatliche Träger der Lehrerfortbildung | Arbeit und Beruf | Lehrerfortbildung im Fach Religion: Wissen über die jüdische Exodus- Geschichte |
| Frau Boele | Hessen | Jugendverband | Gesellschaft, Politik, Umwelt | Umweltschutz und -politik |

Notizen

Das Projekt wurde im Rahmen des Projektverbundes
„Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
und mit Mitteln des europäischen Sozialfonds gefördert.

