

2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK- Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“

vorgelegt im April 2003

von den Professoren und
Mitarbeiterinnen der
wissenschaftlichen Begleitung

P. Aisenbrey, W. Dürr, W. Heinz, R. Jäger,
D. Jäger-Flor, J. Knoll & F. Nicklas

Unter Mitarbeit von U. Beisel, V. Rodatus und I. Fründ



Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL	6
1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus dem ersten Untersuchungszeitraum (erster Zwischenbericht)	7
1.1 Veränderungen organisationaler Strukturen und lebenslanges Lernen	8
1.2 Selbststeuerung des (lebenslangen) Lernens	8
1.3 Aufbau von Vernetzungen, Kooperation und Lebenslanges Lernen	9
1.4 Förderung individueller Voraussetzungen und Lebenslanges Lernen	10
1.5 EU-Querschnittsthemen und der Modellversuch LLL	11
1.6 Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse	11
2 Ausblick auf die weiteren Etappen der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL	12
Formelles und informelles Lernen	12
2.1 Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung in den Jahren 2002, 2003 und 2004	13
2.1.1 Ziele der Evaluation im Jahr 2002, Grundlage für den aktuellen Bericht	13
2.1.2 Ausblick auf die Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung im weiteren Verlauf des Modellversuchs	13
2.1.2.1 Schwerpunkt „Rahmenbedingungen“	13
2.1.2.2 Schwerpunkt „Organisation“	14
3.1 Selbstgesteuertes Lernen und neue Medien in den Projekten Lebenslanges Lernens	16
3.1.1 Kriterienkatalog für die Charakterisierung der Selbststeuerung in den Projekten lebenslanges Lernens	16
3.1.2 Darstellung der Projekte	17
3.1.2.1 Projekte, in denen der Begriff Selbststeuerung als Metapher verwendet wird	17
3.1.2.1.1 BLK-Projekt Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt	17
3.1.2.1.2 BLK-Projekt Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation, Bayern	18
3.1.2.1.3 BLK-Projekt Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk, Nordrhein-Westfalen	18
3.1.2.1.4 BLK-Projekt Lern-EN – Aufbau eines regionalen Netzwerks „Lernen und Selbstlernen“, Nordrhein-Westfalen	19
3.1.2.1.5 BLK-Projekt Sprachnetzwerke in Grenzräumen, Saarland	19
3.1.2.2 Projekte, in denen eine Definition des Begriffs Selbststeuerung erstrebt wird, um pädagogische Verhaltenssicherheit zu gewinnen	20
3.1.2.2.1 BLK-Projekt Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung, Mecklenburg-Vorpommern	20
3.1.2.2.2 BLK-Projekt Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Berlin und Brandenburg	21
3.1.2.3 Projekte, in denen der Begriff Selbststeuerung als Mittel zum Zweck verstanden und eingesetzt wird	21
3.1.2.3.1 BLK-Projekt Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz	22
3.1.2.3.2 BLK-Projekt Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln, Baden-Württemberg	22
3.1.2.3.3 BLK-Projekt Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen, Bremen	23
3.1.2.3.4 BLK-Projekt Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL), Hessen	23
3.1.2.4 Projekte, in denen Selbststeuerung ohne theoretisches Fundament praktiziert wird	24
3.1.2.4.1 BLK-Projekt Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen, Thüringen	24
3.1.2.4.2 BLK-Projekt Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel, Rheinland-Pfalz	25
3.1.2.4.3 BLK-Projekt Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiographie in Schleswig-Holstein und das best practice Beispiel „Regionalgruppe West“	26
3.1.2.5a Projekte, in denen Selbststeuerung, theoretisch reflektiert, durch Fremdsteuerung initiiert wird	29
3.1.2.5a.1 BLK-Projekt Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel, Rheinland-Pfalz	29

3.1.2.5a.2 BLK-Projekt Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, Schleswig-Holstein und das best practice Beispiel Gorch-Fock-Grundschule	30
3.1.2.5a.3 BLK-Projekt Selbstorganisiertes, lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt (SOLAR), Bremen und das best practice Beispiel Telekom Bremen	32
3.1.2.5b Projekte, in denen Selbststeuerung, theoretisch reflektiert, als Synergetik praktiziert wird	33
3.1.2.5b.1 BLK-Projekt Projektpartnerschaften in Service-Netzwerk-Beratung, Hamburg und das best practice Beispiel E-Truck	33
3.1.2.5b.2 BLK-Projekt Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule - Seminar – Universität, Niedersachsen	36
3.1.2.5b.3 BLK-Projekt Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem "Netzwerk Lernkultur" (NW-LK), Hamburg und die best practice Beispiele (alle Teilprojekte)	36
3.1.2.5b.4 BLK-Projekt Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur, Baden-Württemberg	39
3.1.3 Gestaltungsempfehlungen	40
3.1.4 Neue Medien in den Projekten des Lebenslangen Lernens	41
3.1.4.1 Projekte, in denen Neue Medien eher sekundär zur Dokumentation und Präsentation genutzt werden:	41
3.1.4.1.1 BLK-Projekt „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln“, Baden-Württemberg, Prof. Jäger	41
3.1.4.1.2 BLK-Projekt „Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiographie“, Schleswig-Holstein, Prof. Dürr	41
3.1.4.1.3 BLK-Projekt „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk“, Nordrhein-Westfalen, Prof. Heinz	41
3.1.4.1.4 BLK-Projekt „Projektpartnerschaften im Service-Netzwerk-Beratung“, Hamburg, Prof. Dürr	42
3.1.4.1.5 BLK-Projekt „Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation“, Bayern, Prof. Heinz	42
3.1.4.1.6 BLK-Projekt „Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt“, Sachsen-Anhalt, Prof. Schäffter	42
3.1.4.1.8 BLK-Projekt „Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler in der Grundschule zur Förderung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen“, Schleswig-Holstein, Prof. Dürr	42
3.1.4.2 Projekte, in denen Neue Medien als wichtiges Informations- und Kommunikationsmittel eingesetzt werden:	43
3.1.4.2.1 BLK-Projekt „Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen“, Thüringen, Prof. Knoll	43
3.1.4.2.2 BLK-Projekt „LernEN - Aufbau eines regionalen Netzwerkes "Lernen und Selbstlernen“, Nordrhein-Westfalen, Prof. Knoll	43
3.1.4.2.3 BLK-Projekt "Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (LeiLa)" Bremen, Prof. Heinz	43
3.1.4.2.4 BLK-Projekt „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“, Mecklenburg-Vorpommern, Prof. Knoll	44
3.1.4.2.5 BLK-Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“, Saarland, Prof. Schäffter	44
3.1.4.3 Projekte, in denen Neue Medien ein zentrales Element darstellen:	45
3.1.4.3.1 BLK-Projekt „Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“, Rheinland-Pfalz, Prof. Jäger	45
3.1.4.3.2 BLK-Projekt „Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL)“, Hessen, Prof. Jäger	46
3.1.4.3.3 BLK-Projekt „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“, Rheinland-Pfalz, Prof. Dürr	47
3.1.4.3.4 BLK-Projekt „Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem Netzwerk Lernkultur“, Hamburg, Prof. Dürr	47
3.1.4.3.5 BLK-Projekt „Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur“, Baden-Württemberg, Prof. Jäger	48
3.1.4.4 Projekte, ohne Informationen zur Nutzung neuer Medien	49

3.2 Förderung der individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen.....	50
3.2.1 Selbstlernkompetenz.....	50
3.2.1.1 Eigenverantwortlichkeit mit schwach entwickelter Selbststeuerung.....	51
3.2.1.2 Eigenverantwortung durch Interesse am Lernangebot	52
3.2.1.3 Eigenverantwortung durch Aufgabenorientierung	52
3.2.1.4 Eigenverantwortung durch Anreiz	53
3.2.1.5 Eigenverantwortung durch Nicht-Teilnahme	53
3.2.2 Lernmotivation.....	53
3.2.2.1 Erweiterung des Erfahrungshorizonts	54
3.2.2.2 Lernmotivation bei institutionellen Teilnehmern	54
3.2.2.3 Lernmotiv Qualifizierung	56
3.2.3 Mitgestaltung von Lernprozessen	56
3.2.3.1 Rollenwechsel.....	57
3.2.3.2 Von Expertensteuerung zu Selbstgestaltung	57
3.2.3.3 Selbstgestaltung im vorgegebenen Rahmen.....	58
3.2.3.4 Von Selbstgestaltung zu Serviceleistungen	58
3.2.4 Innovative Angebote	59
3.2.4.1 Medienkompetenz	59
3.2.4.2 Methodenkompetenz	60
3.2.4.3 Organisationsentwicklung.....	61
3.2.4.4 Kommunikative Kompetenz.....	62
3.2.5 Lernzugänge für benachteiligte Nutzer	62
3.2.5.1 Schüler und Jugendliche	62
3.2.5.2 Erwachsene	63
3.2.6 Fazit: Die (v)erkannte Bildungsbiographie	64
3.3 Vernetzung und Kooperation.....	66
3.3.1 Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation (aus der Sicht der zugeordneten Projekte)	67
3.3.1.1 Technische Seite der Vernetzung	67
3.3.1.2 Institutionelle Seite der Vernetzung	68
3.3.1.3 Funktionen des Netzwerkes / der Kooperation.....	75
3.3.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Schwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“ ..	78
3.3.1.4.1 Vernetzung „auf Befehl“?	79
3.3.1.4.2 Vernetzung und virtuelle Zusammenarbeit	79
3.3.1.4.3 Neue Lernkulturen durch Vernetzung und die „Ergebnisse“	80
3.3.1.4.4 Aufwand der Vernetzung: Endlosschraube oder Zielinvestition?.....	80
3.3.1.4.5 Erreicht man durch Strukturen der Vernetzung auch „Bildungbenachteiligte“ - Wie übertragbar sind die Ergebnisse?	81
3.3.1.4.6 Vernetzung und „Zeitfenster“ für die Etablierung	81
3.3.1.4.7 Vernetzung und Nachhaltigkeit	82
3.3.2 Vernetzung aus der Sicht der Evaluationen der anderen Projekte.....	82
3.3.2.1 Vernetzungshindernisse: Was Vernetzung nicht braucht.....	82
3.3.2.1.1 „Netzwerkrederei schmerzt“: Personelle Hindernisse.....	83
3.3.2.1.2 Kein Rahmen für das Netz: Strukturelle Hindernisse.....	83
3.3.2.1.3 Vernetzung auf Verordnung?	84
3.3.2.2 Aufbauen auf bestehenden Strukturen der Vernetzung	84
3.3.2.2.1 Im Projekt entstandene Vernetzungsstrukturen	85
3.3.2.3 Vernetzung braucht: Förderndes für Netzwerke.....	85
3.3.2.3.1 Alles, was Vernetzung gut tut: Indikatoren für gelungene Vernetzungen	86
3.4 Untersuchungsschwerpunkte „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“, „Zertifizierung“ und „Rahmenbedingungen“.....	88
3.4.1 Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur“ (C)	89
3.4.1.1 Die Nutzer des Bildungsangebotes (C 1)	89
3.4.1.2 Die pädagogischen Dienstleister (C 2)	91
3.4.1.3 Die Lernorganisation (B 3 / C 3)	93
3.4.1.3 Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ und Evaluation (G).....	94
3.4.1.3.1 Nutzer des Bildungsangebotes (G 1), pädagogische Dienstleister (G 2) und Lernorganisation (G 3).....	94
3.4.2 Untersuchungsschwerpunkt „Zertifizierung“	97
3.4.3 Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ (Querschnittsdimension 4)	99
3.4.3.1 Zur generellen Bedeutung und Entwicklung von Rahmenbedingungen	99
3.4.3.2 Rahmenbedingungen und Vernetzung (A 4)	100
3.4.3.3 Rahmenbedingungen und neue Lernkultur / innovative Angebote (B 4 / C 4).....	100

3.4.3.4 Rahmenbedingungen und Nachfrage nach Bildung (D 4).....	101
3.4.3.5 Rahmenbedingungen und selbstgesteuertes Lernen (EF 4).....	101
3.4.3.6 Rahmenbedingungen bzgl. Qualitätssicherung und Evaluation (G 4)	102
3.4.3.7 Politische Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen	102
3.4.3.8 Wissenschaftliche Begleitung als Rahmenbedingung.....	103
3.4.3.9 Das BLK-Modellversuchsprogramm als Rahmenbedingung.....	103
4 Die Perspektive „Nutzer“ und die Identifikation der Nutzergruppen.....	105
Leitfragen.....	105
Formelles und informelles Lernen	105
4.1 Ein Fragebogen zur Erfassung der Erfahrungen in und mit den Projekten	108
4.1.1 Untersuchungsgruppen und Formen des Fragebogens.....	111
4.1.2 Untersuchungsorganisation, teilnehmende Projekte und Größe der Stichproben	111
4.1.2.1 Teilnahme an der Befragung.....	111
4.1.2.2 Organisation der Befragung	112
4.1.2.3 Ergebnisse aus der Befragung.....	113
5 Strukturlegetechnik zur Rekonstruktion von Bedeutung	119
5.1 Strukturlegetechnik zur Rekonstruktion subjektiver Theorien.....	119
5.1.1 Kurze Charakterisierung der SLT	119
5.2 Vorgaben der Strukturtechnik (ST)	121
5.3 Erste Ergebnisse aus dem Einsatz des Strukturlegeverfahrens.....	124
*.....	126
6 Synthese: Rückbezug der Evaluationsergebnisse aus der 2. Untersuchungsphase auf die Programmlinien des Modellversuchs	128
6.1 Innovative Angebote und Prozesse der Selbststeuerung.....	129
6.1.1 Nachschulung in „Selbststeuerung“	129
6.1.2 Kontrolle und „Loslassen“	130
6.1.3 Die Trägheit der öffentlichen Erwachsenenbildung	130
6.2 Förderung der individuellen Voraussetzungen, Stärkung der Motivation und Nachfrage	130
6.2.1 Der Nutzen für den Nutzer	131
6.2.2 Nutzergruppen	131
6.2.3 Zertifizierung und Motivation.....	131
6.2.4 Motivierung und „Gegenleistungen“	132
6.2.5 Motivierung und Nachfrageorientierung	132
6.3 Umsetzung des LLL durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen.....	133
6.3.1 Begriffliche Verwirrungen.....	133
6.3.2 Gravamina	134
6.3.3 Evaluation und Projektträgerschaft.....	134
7 Zusammenfassende Gestaltungsempfehlungen auf Grund der bisherigen Ergebnisse aus der Evaluation	136
7.1 Selbststeuerung	136
7.2 Neue Medien	136
7.3 Angebotsstruktur	136
7.4 Zertifizierung	137
7.5 Rahmenbedingungen.....	137
7.6 Individuelle Förderung.....	137
7.7 Benachteiligte.....	137
7.8 Vernetzung und Kooperation	138
7.9 Projektträgerschaft	138
8 Literatur.....	139

Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL

Dem zweiten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung sei ein Zitat von Ronald Hitzler (2002) vorangestellt, das in treffender Weise beschreibt, mit welchen Schwierigkeiten Forscher in der Evaluation wissenschaftlicher Untersuchungsfelder konfrontiert werden. Dabei liegen diese Schwierigkeiten sicher einerseits an der Materie des zu untersuchenden Gegenstandes selbst, andererseits aber in der Art, wie über diesen Gegenstand Daten gewonnen und wie diese Daten schließlich ausgewertet und interpretiert werden:

„Tatsächlich, so scheint mir, verläuft die Diskussion zur und in der interpretativen Soziologie 'fast wie im richtigen Leben': Jeder versucht jedem einzureden, worüber schon immer, jetzt aber endlich wirklich einmal - und zwar ernsthaft - geredet werden müsse. Keiner versteht, wie der andere überhaupt tun kann, was er tut, ohne das geklärt zu haben, was längst hätte geklärt werden müssen. Die einen pochen auf die Notwendigkeit einer Grundlagendebatte. Die anderen plädieren für die Verfeinerung des Methodenarsenals. Die dritten wollen zurück zu den empirischen Gegenständen. Und die vierten konstatieren, dass gerade diese endlich theoretisch zu verorten seien. Die fünften kommen kaum noch aus dem Feld heraus. Die sechsten kommen kaum noch ins Feld hinein. Viele erfinden manches neu. Manche monieren, dass vieles Neue altbekannt sei. Niemand begreift, warum niemand ihm folgt auf dem richtigen Weg zu den verlässlichen Daten, zu den gültigen Deutungen, zu den relevanten Erkenntnissen. Fast alle reden über Regeln. Fast keiner hält sich an die, die andere geltend zu machen versuchen. Alle reden 'pro domo'. Und alle reden durcheinander.“ (S. 2)

So bleiben auch innerhalb der Evaluatorengruppe des Modellversuchs LLL solche Diskussionen nicht erspart. Deshalb ist es beruhigend, wenn bereits Literaturstellen dokumentieren, dass es nicht dieser Gruppe von Wissenschaftlern als erster so ergeht.

Die Diskussionen haben dennoch einen am Anfang der Zusammenarbeit unausgesprochenen Konsens inzwischen außer Kraft gesetzt, nämlich dass immer eine grundsätzlich ähnliche Vorgehensweise bei der zur Evaluation eingesetzten Methoden und Mittel in der Gruppe der Forscher zu bewerkstelligen ist. Es hat sich vielmehr gezeigt, dass ein pragmatisches Vorgehen der Suche nach Zusammenhängen und Ergebnissen dienlich ist, bei dem die Betonung nicht auf der Art des Zustandekommens liegt, sondern auf dem Vorhandensein von Datenmaterial überhaupt, unabhängig von der Art der Erhebungen.

Deswegen wird in diesem zweiten Zwischenbericht von der Koordination der wissenschaftlichen Begleitung auch nur dann eine Beschreibung von Forschungsmethoden vorgenommen, wenn diese von einer Mehrzahl der Evaluatoren getragen und durchgeführt wurden. Ansonsten besteht eine je individuelle Verantwortung zur Darstellung des methodischen Vorgehens innerhalb der jeweiligen Evaluationsgruppe, die dann im Ergebnisteil vorgenommen wird.

Um dennoch eine gewisse Transparenz bezüglich der insgesamt zum Einsatz gekommenen Methoden und der Daten zu erzielen, wurde von jedem Evaluationsteam ein sogenanntes „Dossier“ (s. http://www.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/WBLLL/Inhaltsverzeichnis/Anhang_Zwischenbericht2/) angelegt, in dem – bezogen auf den eigenen Evaluationsschwerpunkt –

- die Untersuchungsgruppe (Stichprobe),
 - die Umfänge dieser Untersuchungsgruppen (sofern diese angegeben werden konnten),
 - die empirischen Verfahren zur Datenerhebung und die
 - resultierenden Rohdaten
- aufgeführt werden.

Auf diese Weise wird für jeden Wissenschaftler und auch für die Leser dieses Zwischenberichts nachvollziehbar, auf welcher Grundlage die in diesem Bericht getroffenen Aussagen der Evaluatoren basieren.

Dieser Bericht resultiert aus der Kooperation von lediglich vier von insgesamt fünf Gruppen der wissenschaftlichen Begleitung. Daher ist die Reichweite der Aussagen auch nur auf die Projekte der Modellversuchs LLL bezogen, welche von diesen vier begleitet werden. Das betrifft das methodische Vorgehen, Kernaussagen aus den einzelnen Projekten sowie die Schlussfolgerungen. Der Bericht der WB der Forschungsgruppe um Prof. Schäffter wird gesondert und zu einem späteren Zeitpunkt vorgelegt.

Kapitel 1: Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus dem vorhergehenden Berichtszeitraum

Kapitel 2: Ausblick auf die weiteren Etappen der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL

Kapitel 3: Darstellung der Ergebnisse zu den Schwerpunkten der Evaluation

Darstellung der Ergebnisse zu den Schwerpunkten

selbstgesteuertes Lernen, neue Medien

Förderung individueller Voraussetzungen

Kooperation und Vernetzung

Angebotsqualität/Lernkultur, Zertifizierung und Rahmenbedingungen

Kapitel 4: Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Zielperspektive 2002 „Nutzer“ mittels einer

Fragebogenuntersuchung

Kapitel 5: Untersuchung mittels Strukturlegetechnik zu den Konstrukten des Modellversuchs

Kapitel 6: Synthese. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse aus Kap. 3 bis 5

Kapitel 7: Ableitung der Gestaltungsempfehlungen für den Modellversuch

1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus dem ersten Untersuchungszeitraum (erster Zwischenbericht)

Die Evaluationen im ersten Jahr des Modellversuchs standen im Zeichen eines Anrollens der Prozesse in den 22 Projekten des Modellversuchs LLL. Im Rahmen dieser Darstellung kann allerdings nur ein kurzes Fazit über die Ergebnisse weitergegeben werden. Interessierte werden auf den Bericht der wissenschaftlichen Begleitung verwiesen¹, der detaillierte Ergebnisse beinhaltet.

Ein wesentliches und bei der Programmevaluation sichtbar gewordenes Resultat war, dass sich die einzelnen Projekte des MV hinsichtlich der Ausgangs- und Startbedingungen zum Teil erheblich unterscheiden und daher auch kaum untereinander im Hinblick auf erreichte Zielsetzungen vergleichen lassen.

Das Vorhandensein von Vorarbeiten in den Projekten führte zu deutlichen Niveauunterschieden im weiteren Prozedere und im fachlichen Know-how des Projektmanagements. Insbesondere bot die Nutzung bestehender Netzwerk-Strukturen eine gute Basis zum motivierten selbstgesteuerten Lernen von Nutzer/innen der Angebote aus LLL. Voraussetzung für ein erfolgreiches „Aufsatteln“ auf bereits etablierte Formationen ist jedoch eine optimale Passung zwischen den Anliegen des MV und den bestehenden Vorarbeiten. Eine schlechte Passung wird in der Folge – und auch dies ist innerhalb des MV bereits zu beobachten – einen fragwürdigen Nutzen der Erkenntnisse aus dem Modellversuch nach sich ziehen oder zu Ergebnissen führen, die unverbunden nebeneinander stehen.

Es hat sich aber auch gezeigt, dass strukturelle Veränderungen in der Umsetzung von Bildungszielen und Prozessen nur dann erreicht werden, wenn die angestrebten Veränderungen nicht mit den bestehenden „Regelwerken“ kollidieren und an diesen scheitern, weil z.B. ein relativ starres System für den Ablauf formaler Mittelzuweisungen den kreativen Umgang mit Budgets nicht erlaubt.

Auch im Vorfeld eines Modellversuchs können Ideengeber bereits einiges dafür tun, dass das Gesamtprojekt mit den größten Aussichten auf Erfolg startet, indem die Auswahl der Projekte unter nachvollziehbaren Kriterien erfolgt, bei denen eine thematisch-methodische Beurteilung an erster Stelle steht.

¹ Dürr, W., Heinz, W., Jäger, R.S., Knoll, J. und Schäffter, O. (2001). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs lebenslanges Lernen. Frankfurt: DIE 2001.

1.1 Veränderungen organisationaler Strukturen und lebenslanges Lernen

Der Modellversuch thematisiert sehr stark die Ebene der Dienstleister und Weiterbildner im (Weiter-) Bildungsbereich. Da dies auch gleichzeitig im Focus der Evaluation des ersten Jahres stand, repräsentiert ein großer Teil der Resultate daher diese Ebene. Sowohl eine gelungene Organisationsentwicklung als auch eine Professionalisierung der Mitarbeiter/innen in (Weiter-) Bildungseinrichtungen manifestieren sich als wesentliche Basis für ein in Gang setzen des LLL. Das lebenslange Lernen bezieht sich natürlich auch auf diesen Aspekt der institutionellen Weiterentwicklung.

In einer Reihe von Projekten werden genau diese Anliegen verfolgt, indem zunächst die Voraussetzungen für eine Professionalisierung geschaffen werden (z.B. im Projekt QINEB der Uni Gießen). Bei anderen besteht ein erster Schwerpunkt der Arbeit in der Analyse struktureller Gegebenheiten in Weiterbildungseinrichtungen, auf deren Basis u.a. eine gezielte mediale Unterstützung institutioneller Lernprozesse angeregt werden soll (Projekt der Uni Landau).

Es fehlen aber noch die Belege, wie sich diese in Gang gebrachten Prozesse der Organisationsentwicklung oder der Professionalisierung auf die Endabnehmer der Dienstleistungen (also z.B. die Teilnehmer/innen an Weiterbildungsveranstaltungen, Jugendliche in der Ausbildung, Erwachsenen in Umschulungsmaßnahmen) auswirken. Auch dürfen Aspekte der Organisationsentwicklung nicht innerhalb der organisationalen Strukturen stecken bleiben und ohne eine Ausrichtung an den Transfermöglichkeiten betrieben werden.

Im Untersuchungsjahr 2002 wurden daher stärker die Effekte auf der Seite der Nutzer der Dienstleistungen betrachtet. Erst wenn aus beiden Perspektiven Ergebnisse verknüpft werden können, lassen sich konkrete Aussagen über die Dignität und die Qualität der in diesem Modellversuch entstehenden Neuerungen machen.

1.2 Selbststeuerung des (lebenslangen) Lernens

Der Begriff der Selbststeuerung oder Selbstorganisation ist ein stark strapaziertes Stück wissenschaftlicher Theorie, das zwar durch konkrete naturwissenschaftliche Prozesse beschreibbar und als Phänomen zu beobachten ist (vgl. Haken 1995, Eigen 1992), sich jedoch im Bereich der Sozialwissenschaften zunehmend als schwer zu erfassen darstellt. Über alle fünf Untersuchungsbereiche der wissenschaftlichen Begleitung hinweg spielen Prozesse der Selbststeuerung eine bedeutende Rolle. Sieht man eine weitgehende Selbststeuerung des Lernens bzw. der Lernenden als Ziel des Modellversuchs, dann kann man feststellen, dass noch nicht alle Projekte diesen stringenten Weg der Selbststeuerung eingeschlagen haben. Ein erheblicher Teil der Projekte folgte im letzten Jahr noch dem Prinzip „Selbststeuerung durch Fremdsteuerung“, und befand sich in einer Phase, in der die Bedingungen für selbstgesteuertes lebenslanges Lernen ausgelotet und vorbereitet werden. Bei der Bearbeitung dieses Schwerpunktes setzt Prof. Dürr in der Evaluation folgendermaßen an: „Die Wahrnehmung der Phänomene und ihre Beschreibung als Fakten, beispielsweise in protokollierten Interviews, ist der erste Schritt für die theoretische Reflexion. Um die erkannten Phänomene in konsistente Begriffe zu fassen, ist es notwendig, diese im Rahmen einer geeigneten Theorie so zu reduzieren, dass die Fakten erklärt und die durch sie bedingten künftigen Möglichkeiten der Selbststeuerung aller beteiligten Projekte als begründete Prognosen formuliert werden können.“ (Dürr, Heinz, Jäger, Knoll und Schäffter 2001, S. 22). Aus dem Datenmaterial, das durch die Befragung entsteht, wird gleichsam mit Hilfe der Theorie eine Gestalt identifiziert, die als Prototyp für Selbststeuerungsprozesse dienen und die als Anhaltspunkt für die Beurteilung bestehender und die Entwicklung neuer Maßnahmen zum lebenslangen Lernen gelten kann. Wenn man auf der Basis abgesicherter Ergebnisse bleibt, bedeutet

dies für einen Teil der Projekte, dass dort die Prozesse der Selbststeuerung im Projektteam und bei den Projektteilnehmern bisher getrennt verlaufen.

Ein Anhaltspunkt für eine nachhaltig umgesetzte Selbststeuerung dagegen bieten Projekte wie z.B. „Netzwerk Lernkultur“ in Hamburg oder aber auch das Projekt „gemeinsamlernen.de“ des ZAWiW in Ulm, bei denen die Projektteilnehmer in weitgehend eigener Regie ihre Netzwerke stabilisieren, pflegen oder sogar weiter ausdehnen. Ein Anhaltspunkt bei der Beurteilung von Prozessen der Selbststeuerung kann darin gesehen werden, in wie weit es dem Projektteam gelingt, sich aus dem Management der Arbeiten oder Projekte in den Gruppen von Projektteilnehmern zurückzuziehen.

1.3 Aufbau von Vernetzungen, Kooperation und Lebenslanges Lernen

Eine Interpretation der Entwicklungen zum Thema Vernetzung kann nur dann sinnstiftend sein, wenn sie dicht auf das Thema des Modellversuchs bezogen bleibt. Ziel des Modellversuchs ist – und dies darf nicht vergessen werden - die Förderung des Lernens selbst und Förderung der Bildungsbereitschaft sowie der Bildungspartizipation **aller** Menschen.

Der Aufbau der Vernetzungsstrukturen hat eine personell/institutionelle sowie eine technische Seite. Vernetzungen erhalten durch den Zugang über Neue Medien eine neue Dimension des Vernetzungsgedankens und des Arbeitens in diesen Netzwerken. Daher lassen sich für Netzwerke bestimmte Voraussetzungen postulieren:

- Vernetzungen sollen thematisch gebunden und zueinander passend geknüpft werden.
- Vernetzungen tragen zu dem jeweils fokussierten Themenkomplex durchaus nur Teile bei.
- Vernetzungspartner bringen ihre je eigene Perspektive als konstituierendes Element in den Prozess mit ein.
- Vernetzungen ergeben in ihrem Gesamt eine positivere Bilanz an outcomes als dies die einzelnen Komponenten der Vernetzung in einer additiven Konstellation für sich in Anspruch nehmen können.
- Vernetzungen benötigen eine sinnvolle Struktur, benötigen Aktualisierung und Pflege, um nachhaltig zu wirken.
- Vernetzungen sollten gleichzeitig immer Komponenten beinhalten, die ihren Bestand sichern (z.B. über geeignete Methoden wie fund-raising).

Vernetzung als das Zusammenschließen mit anderen Bildungsanbietern oder als Erschließen eines gemeinsamen Potenzials von Möglichkeiten zur (individuellen) Weiterbildung bleibt nur dann ein Anliegen im Sinne des Modellversuchs, wenn die genuine Aufgabe der Vernetzungen sichtbar bleibt: Das Lernen selbst, die Förderung der Bildungsbereitschaft und Bildungspartizipation **aller** Menschen. Zwar haben wir in diesem Modellversuch genügend Beispiele für den Aufbau von Netzwerken, wenn dies als das Transparentmachen und das Herstellen von Kontakten unter den unterschiedlichsten Bildungsanbietern gesehen wird. Nur wenige dieser Kontakte oder Vernetzungen jedoch stellen sich als tragfähig auch im Hinblick auf die eigentlichen Aufgaben dar. Auch die Abnehmer von Bildungsdienstleistungen sollten in die Vernetzung mit eingebunden werden, um sogenannte „geschlossenen Netze“, das heißt solche, die keinerlei direkte Anschlussmöglichkeiten für den individuellen Lerner bieten, zu vermeiden. Vernetzungen und Lernen müssen für die Abnehmer begreifbar bleiben und müssen zudem einen Anreiz für den Einzelnen darstellen.

Eine wichtige Aufgabe von Vernetzung ist das Zusammenbringen von Angebot und Nachfrage und die damit verbundene Transparenz eines entsprechenden Wissensmanagements. Hier liefert der Modellversuch sicher wesentliche Erkenntnisse, denn hier werden Wissensressourcen erschlossen und zu gemeinsamem Bestand gemacht, solange für einen Austausch der Informationen gesorgt wird. Dieser Austausch von Informationen und von *Informationen über Informationen* findet auch auf der Ebene der

vom Programmträger DIE veranstalteten Fachtagungen statt. Dieser formalisierte Erfahrungsaustausch und vor allem der informelle Teil des Austausches, der parallel hierzu stattfindet, stellen ebenfalls ein Beispiel für den Aufbau von Vernetzungen und für die Herstellung einer Öffentlichkeit dar, die für Vernetzungen unabdingbare Voraussetzung ist.

Nutzerprofile und die Arbeit an Bedarfserhebungen innerhalb von (Fort- und Weiterbildungs-) Einrichtungen stellen für die Abstimmung von Angebot und Nachfrage eine wichtige Aufgabe dar. Diese Aufgabe wird in einigen der Projekte angegangen. Im Projekt der Universität Landau stand die Analyse des Bedarfes auf Seiten der verschiedenen in das Projekt integrierten Weiterbildungsträger am Beginn des Aufbaus einer Vernetzungsstruktur. Diese Bedarfsanalyse stand im Zeichen einer Organisationsentwicklung. Auch dies ist unter der Perspektive der Koppelung von Nachfrage und Angebot zu interpretieren, darf jedoch an dieser Stelle nicht stehen bleiben, wenn dem Gedanken des lebensbegleitenden Lernens für Alle Rechnung getragen werden soll.

An anderer Stelle wurde direkt von den Nutzern der Angebote die Nachfrage eingebracht, nachdem diese „auf die Spur gesetzt“ worden waren und sich das Instrumentarium zum Erschließen von Wissensbeständen angeeignet hatten (Ulmer Projekt). Diese bottom-up-Prozesse der Anpassung des Angebotes können jedoch nur dann auftreten, wenn die Nutzer ihrerseits emanzipiert genug sind, um ihre Bedürfnisse an Bildungsinhalten regelrecht einzufordern. Solche Phänomene dürften wohl insgesamt eher die Ausnahme denn die Regel dafür darstellen, wie Vernetzungen und individuelles Lernen miteinander verbunden bleiben.

1.4 Förderung individueller Voraussetzungen und Lebenslanges Lernen

„Im Mittelpunkt dieses Themenfelds steht die Frage danach, ob und wie es den Modellprojekten gelingt, das Interesse der Teilnehmer an selbstinitiiertem und eigenverantwortlichem Lernen zu wecken und sie zur Mitgestaltung produktiver Lernarrangements zu anzuregen“²

In wie weit dieses Ziel umgesetzt werden konnte, ließ sich im ersten Berichtszeitraum noch nicht deutlich genug abzeichnen. Einerseits war dies durch die Organisationslastigkeit der Anlage des Modellversuchs, andererseits durch den Umstand bedingt, dass gerade diejenigen Vorhaben im Modellversuch, die auf die Förderung von sogenannten Bildungsbenachteiligten abzielen, im Hinblick auf das Verfolgen der intendierten Zielsetzung häufiger als andere Projekte Abstriche machen mussten, um sich an der de facto vorhandenen Bedarfslage in der anzusprechenden Klientel neu zu orientieren. Dennoch zeichnen sich einige Ergebnisse ab. So erweist sich z.B. die Schulung im Umgang mit den Neuen Medien nicht nur für Senior/innen sondern auch für bildungsbenachteiligte Jugendliche (Projekt LEILA) als motivierender Ausgangspunkt eigenen Handelns und Lernens. Auffallend ist, wie stark dieses Handeln und Lernen in einen aktuellen Anwendungsbezug mündet. Umso mehr zeigt sich an diesen Beispielen, dass Lernen eingebunden und ein konkreter Nutzen für den/die Beteiligten gegeben sein muss (dieser Nutzen oder „Anreiz“ kann auch intrinsischer Natur und muss nicht unbedingt ein materieller sein).

Modellversuche wie „LLL“ haben eine vorrangig politische Zielsetzung und sind als Ausdruck für das Bestreben nach einer wirtschaftlich stabilen Position im globalen Gefüge zu sehen. Modellversuchen kommt somit sicher auch zu einem großen Teil eine zielpräzisierende Funktion zu: Mit dem „launching“ eines Modellversuches will man gleichzeitig den Weg *und* das Ziel einer Offensive umsetzen. Vor diesem Hintergrund sind auch die oft sehr offen gehaltenen Programmbeschreibungen zu interpretieren, die lediglich die Absichten enthalten, ohne auf eine Operationalisierung auch nur annähernd einzugehen. Natürlich darf sich auch die Evaluation einer solchen „zielpräzisierenden“ Funktion nicht entziehen. Gleichzeitig – und dies ist als ein vorrangig und wissenschaftlich verpflichtendes Anliegen der Evaluation verstehen – darf sie nie auf den Einsatz aller zur Gebote stehenden Erkenntnisse ver-

² Heinz, W. (2001). Unveröffentlichtes Manuskript. Themenbereich: Förderung individueller Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, insbesondere bei Bildungsbenachteiligten. Universität Bremen.

zichten und als Handlungsforschung zu sehr „Teil“ des Gesamtprozesses werden. Programmevaluation ist Meta-Evaluation und muss die im Laufe des MV entstehenden Produkte und Prozesse immer im Sinne auf das eigentliche Ziel einordnen und bewerten können.

Ein weiteres Ergebnis der bisher zusammengetragenen Erfahrungen ist es, dass eine Bündelung des Vorgehens zwischen den einzelnen Projekten oft sinnvoll wäre, sollen nicht ständig und unabhängig voneinander immer wieder die „Räder neu erfunden“ werden. Ein dosierter Austausch von Wissen und Erfahrungen, der eine Balance zwischen Geben und Nehmen herstellt, wäre angezeigt, damit Initiativen zur Gegenseitigkeit und zum gemeinsamen Profitieren wachsen können. Hier könnte von Seiten der Initiatoren des Modellversuchs mit der Umsetzung von entsprechenden Austauschmodellen viel getan werden, um diese Balance herzustellen und aufrecht zu erhalten.

1.5 EU-Querschnittsthemen und der Modellversuch LLL

Innerhalb des Modellversuchs kommen auch drei Querschnittsthemen der Europäischen Union zum Tragen. Dies jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Ausgehend von den Zielen „gender-mainstreaming (Chancengleichheit), Employability (Beschäftigungsfähigkeit) und environment (Umwelt)“ erfuhren die Querschnittsthemen, die als Grundlage einer europäischen Beschäftigungsstrategie (EBS) zu sehen sind, eine weitere Spezifikation³. Die EBS umfasst die vier Eckpfeiler „Beschäftigungsfähigkeit“, „Unternehmergeist“, „Anpassungsfähigkeit“ und „Chancengleichheit“. Diese vier Eckpfeiler werden insbesondere im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ angesprochen und somit auf die gesamte Lebensspanne bezogen.

In den Projekten des Modellversuchs ist es die „Beschäftigungsfähigkeit“, die am stärksten aufgegriffen wird. Diese wird in 21 der 22 Projekte thematisiert, in acht dieser 21 Fälle bildet sie einen Schwerpunkt in der Zielsetzung.

Die Themen „gender-mainstreaming“ (Chancengleichheit) und „Umwelt“ werden in den Projekten des Modellversuchs - wenngleich auch nicht in der Intensität - ebenfalls angegangen. In jeweils rund einem Drittel der 22 Projekte sind diese beiden Thematiken vertreten. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick der EU-Querschnittsthemen bezogen auf die Projekte des MV LLL:

Tabelle 1: EU-Themen in den Projekten des MV

<i>Intensität der Thematisierung des EU-Querschnittsthemas</i>	gender-mainstreaming	employability	environment
Starke Betonung auf diesem Aspekt	1	8	0
Aspekt wird neben anderen thematisiert	6	13	6
nicht oder kaum thematisiert	15	1	16

1.6 Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse

Der Modellversuch hat in einigen Bereichen durchaus deutliche Ergebnisse vorzuweisen. Dabei hat sich eine hohe Korrespondenz zwischen gelungener Umsetzung der Projektidee und dem Vorhandensein von Vorarbeiten gezeigt. Natürlich ist dies ein erwartbares Ergebnis. Aber dennoch gibt es auch Hinweise darauf, dass vorhandene Vorarbeiten alleine noch kein gutes Projektmanagement implizieren. Werden die Vorhaben des Projektes nicht abgestimmt auf die Thematik des Modellversuchs, dann wird sich diese Inkompatibilität früher oder später bemerkbar machen – ablesbar z.B. auch durch getrennt verlaufende Prozesse der Selbststeuerung bei Projektteam und Projektteilnehmern.

³ Europäischer Rat, Barcelona, März 2002

2 Ausblick auf die weitem Etappen der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL

Im zweiten Abschnitt des Verlaufs des Modellversuchs sollen in der Evaluation andere Ziele anvisiert werden. Diese stellen zusammen mit den bisherigen Zielsetzungen der wissenschaftlichen Begleitung eine Art ganzheitlicher Betrachtungsweise in der Evaluation dar.

Bisher lag der Focus auf der Etablierung einer Projektkultur, auf dem „Fußfassen“ in den Gefilden des „lebenslangen Lernens“ und der damit verbundenen Prozesse. Für die weitere Darlegung soll auf das Raster (s. Abbildung 1) Bezug genommen werden, welches das Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Begleitung repräsentiert:

Leitfragen	Formelles und informelles Lernen								
	Entwicklungen / Veränderungen								
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung Probleme / Hindernisse /Grenzen
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Nutzer					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zu dem Gebiet „selbstgesteuertes Lernen“				
Päd. Dienstleister									
Lernorganisation									
Rahmenbedingungen									

Abbildung 1: Untersuchungs raster der wissenschaftlichen Begleitung im MV LLL

Diese erste Phase der wissenschaftlichen Begleitung und der Evaluation stellte die **dienstleistenden Institutionen** in den Vordergrund, von deren Initiativen die Schaffung von Arrangements für das Lernen für verschiedene Gruppen von „Endabnehmern“ von Bildungsdienstleistungen abhing und auch im weiteren Verlauf des Modellversuchs abhängen wird.

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass ein Außenkriterium zur Beurteilung der Neuigkeit der Konstruktion von Wissen, der entsprechenden Lernsettings und der notwendigen Rahmenbedingungen herangezogen werden sollte. Absolute Kennwerte für „Innovation“ bestehen nicht. Vielmehr müssten überprüf bare Kriterien angegeben und operationalisiert werden, anhand derer eine Art von Bewertungsinstrumentarium zu formulieren wäre. Das Prüfkriterium hätte dabei nicht nur der Frage Stand zu halten, in welchem der getroffenen Lernarrangements (diese sind nicht nur als technische sondern durchaus als institutionelle und organisatorisch begründbare Voraussetzungen zu verstehen) in den Projekten nun Veränderungen stattfinden, die helfen, lebenslanges Lernen zu implementieren bzw. Lernerfahrungen verschiedenster Art zu machen. Dieses Instrumentarium müsste ebenso eine Antwort geben auf die Fragen, wie der/die Einzelne erreicht und motiviert werden kann, um sein/ihr Wissen zu erweitern und wie nachhaltig sowohl das neue Wissen als auch die Motivation zu weiterem Lernen ist.

Aus diesen Fragestellungen heraus lässt sich der Forschungsschwerpunkt für die zweite Phase der Evaluation ableiten: Die Betrachtung der Effekte des Modellversuchs LLL auf die Gruppe der Nutzer oder Endabnehmer der entstandenen und entstehenden Angebote.

2.1 Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung in den Jahren 2002, 2003 und 2004

2.1.1 Ziele der Evaluation im Jahr 2002, Grundlage für den aktuellen Bericht

Im Herbst 2002 und zu Beginn des Jahres 2003 wurden zu dem Thema „Nutzer“ umfangreichere Untersuchungen durchgeführt, die auf die verschiedenen Zielgruppen von Abnehmern der Angebote aus LLL zugeschnitten sind. Ein sehr wichtiger Aspekt bei diesem Schritt war auch die Festlegung dessen, was unter dem Begriff der „Nutzer“ zu verstehen ist. Da in den einzelnen Projekten diese Frage sehr unterschiedlich angegangen wurde und sowohl mittelbare als auch unmittelbare Abnehmer/innen von Bildungs-Dienstleistungen angesprochen sind, werden entsprechend unterschiedliche Zielbereiche angegeben (s. auch Kap. 4 und Kapitel 6).

Es ist klar, dass diese „Endstufe“ der unmittelbaren Abnehmer der Angebote aus LLL auch gleichzeitig diejenige Gruppe ist, die schwer zu identifizieren und deren „Bewertungen“ nur unter erheblichem Einsatz einzuholen sind. Über verschiedene Methoden ging die wissenschaftliche Begleitung diese Zielgruppen an und hat auf diesem Weg nach den Auswirkungen des Modellversuchs gesucht.

2.1.2 Ausblick auf die Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung im weiteren Verlauf des Modellversuchs

Nachdem in den ersten beiden Phasen der Evaluation des MV LLL die Dimensionen „Dienstleister“ und „Nutzer“ (vgl. Abb. 1) im Mittelpunkt der Betrachtungen standen, werden bis zum Ende des Modellversuchs die Ebene der Rahmenbedingungen und der Organisation näher zu betrachten sein.

2.1.2.1 Schwerpunkt „Rahmenbedingungen“

Veränderungen von Rahmenbedingungen stellen meist einen wichtigen – wenn nicht sogar oft den einzig angestrebten – Bestandteil politisch initiiertter Modellversuche dar. Und sicher ist die Beeinflussung der Rahmenbedingungen bzw. aller Faktoren, durch die diese Rahmenbedingungen geschaffen werden, eine vorrangige Angelegenheit zur nachhaltigen Verbesserungen eines gesamten Systems wirtschaftlich-bildungspolitischer Zielsetzungen.

Bezogen auf den Modellversuch LLL ist die Analyse der Rahmenbedingungen nie unabhängig von der Struktur der Angebote zu verstehen, die sich in bestehendem und in zu verändernden äußeren Settings bilden sollen. Es hat sich bereits im ersten Jahr des Modellversuchs gezeigt, dass massive Behinderungen von Veränderung durch die Existenz bestimmter Rahmenbedingungen gegeben sind, die der Etablierung von Selbststeuerungsprozessen entgegenstehen. Wie bei den Veränderungen auf der organisationalen Ebene ist aber auch im Bereich der Rahmenbedingungen die Historizität dieses Gefüges zu beachten, wenn sich Veränderungen auf eine organische Art vollziehen sollen. Rahmenbedingungen können nicht einfach ausgehebelt werden. Vielmehr muss entlang ihrer Wurzeln und nicht gegen den Widerstand, sondern entlang vorhandener Erfahrungen über gewachsene Rahmenbedingungen ein neuer Rahmen gesteckt werden, in dem die neue Lernkultur verankert werden kann. Die Angebote aus LLL sollen die Veränderung der Rahmenbedingungen anregen, ohne diesen Rahmen mit Gewalt zu brechen.

Eine besondere Sorgfalt muss daher auf der Betrachtung der Angebote selbst liegen. Im Rückbezug zum Begriff der „Innovation“ sei darauf verwiesen, dass den Angeboten hier eine starke Steuerungsfunktion zukommt. Es werden nur solche Vorhaben tatsächlich nachhaltig wirken, die sowohl auf die (gleichwohl neu zu definierenden) Rahmenvorgaben als auch im Hinblick auf die Voraussetzungen des Lernens als Phänomen selbst zugeschnitten werden. Es ist davon auszugehen, dass dieser Prozess der Angebotsstrukturierung ein dynamischer ist, der innerhalb der Modellversuchsdauer nicht abgeschlossen werden kann und soll. Angebote werden sich immer an den aktuellen Gegebenheiten ausrichten müssen und insofern flexibel zu gestalten sein, wenn sie nicht innerhalb kurzer Zeit zu Auslaufmodellen werden sollen.

Bisher sind innerhalb des Modellversuchs nur wenige Vorhaben zu identifizieren, in denen auf eine ausgesprochene Passung zwischen Rahmenbedingungen und gleichzeitig auch die Voraussetzungen für die Initiierung von Lernprozessen geachtet wird. Vielmehr stehen die einzelnen Angebote vorerst „für sich“. In der verbleibenden Modellversuchszeit und der dazu gehörigen Evaluation soll das Ineinandergreifen der „Struktur der Angebote“ und deren Abstimmung – oder besser noch deren Einwirken – auf die Rahmenbedingungen genauestens nachgezeichnet werden und diejenigen Wirkfaktoren entschlüsselt werden, die auf eine nachhaltige Etablierung neuer Lernkultur hinweisen.

Diese Aufgabe wird auch durch das Hinzuziehen von Erkenntnissen aus anderen Wissenschaftsbereichen unterstützt. Mit deren Hilfe soll ein Klassifikationssystem zur Einschätzung der Effektivität der verschiedenen Angebote im Hinblick auf ihren Anregungsgehalt zum Initiieren von Lernprozessen aufgestellt werden. Anhand dieses Bewertungsschemas und dessen Kriterien werden Aussagen zum Status der Arbeiten in den Projekten und auch eine genauere Betrachtung von spezifischen Voraussetzungen innerhalb des jeweiligen Projekts und der resultierenden Ergebnisse anhand einer durch die Analyse gewonnenen Datenlage möglich.

2.1.2.2 Schwerpunkt „Organisation“

Wenn man einen sehr weit gefassten Begriff des Lernens in den Mittelpunkt dieses Modellversuchs stellt, der neben dem Einzelnen auch die Organisation(en) in ihrem Lernen voranbringen möchte, dann muss auch im Sinne eines veränderten Selbstverständnisses eines organisationalen Lernens argumentiert werden. Da die überwiegende Zahl der 22 Projekte den Dienstleister selbst bzw. eben diese organisationalen Strukturen zum Mittelpunkt der angestrebten Veränderungen machen will, muss sich die Beurteilung der organisationalen Veränderungsprozesse an der neuen Bedarfslage orientieren. Auf dem Hintergrund traditioneller Ansätze der Organisationsentwicklung sind Modelle systemischer Neu-Ordnung zu entwerfen und zu erproben, die auf die neuen Lernkulturen „zugeschnitten sind“.

Hier wird ein verändertes Verständnis von Organisationsentwicklung im Sinne einer „reflexiven Organisationsentwicklung“ nötig, welches als leitend, aber nicht direktiv vorbestimmend für die anzustrebenden Entwicklungen gelten kann (vgl. Pohlmann 2002).

Die Evaluation solcher Prozesse soll parallel hierzu eine Methodik aufweisen, die an der Neuformulierung der Ansprüche an Organisationsentwicklung orientiert ist. Schwierig aber notwendig scheint in diesem Fall eine klare Trennung zwischen dem Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation einerseits, und den Ansprüchen von Organisationen andererseits, von der Evaluation Anregungen zur Veränderung zu bekommen.

Der Modellversuch endet offiziell im März des Jahres 2005. Zu diesem Zeitpunkt enden die elf letzten der anfangs 22 Projekte.

Die Wirkungen dieses Modellversuchs dagegen sollen sich noch langfristig entfalten und er soll zugleich nachhaltig sein. Eine Evaluation, die zeitgleich mit dem Ende des MV terminiert wird, kann diese Effekte des Nachwirkens auf keinen Fall dokumentieren. Es ist daher zu überlegen, wie die Frage der Nachhaltigkeit des gesamten Modellvorhabens beantwortet werden soll, ohne hierzu entsprechende „katamnestic“ Studien anzuschließen.

Erst im Nachlauf wird sich z.B. zeigen, welche Projekte aus dem Kanon der Modellversuchsvorhaben eine längere Überlebensdauer haben oder sich vielleicht sogar als Modell guter Praxis in weiteren Bereichen der Weiterbildungslandschaft und des lebenslangen Lernens etablieren. Eine wissenschaftliche Begleitung, die solche Nachwirkungen nicht mitverfolgen kann, da der Etat für solche Vorhaben bei der Planung des MV nicht bedacht wurde, kann keine befriedigenden abschließenden Erkenntnisse aus dem Vorhaben ziehen. Es ist daher von Seiten der Verantwortlichen zu prüfen, ob eine Unter-

suchung der Nachhaltigkeit nicht an die letzte Phase der offiziellen Modellversuchsdauer angeschlossen und finanziert werden kann.

Kein anderer Modellversuch wurde bislang in dieser Intensität wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die daraus resultierende Chance zu nutzen wäre nicht nur opportun, sondern im Sinne des Abschätzens des erzielten Nutzens geradezu notwendig.

3.1 Selbstgesteuertes Lernen und neue Medien in den Projekten Lebenslangen Lernens (Prof. W. Dürr, Petra Aisenbrey, FU Berlin)

„Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle!“ (Goethe).

Es kommt nicht darauf an, zu sagen, dass es sich in einem Projekt um Vorgänge selbstgesteuerten Lernens handele, vielmehr muss man wissen, was man meint, wenn man sagt: „dies ist ein Vorgang des selbstgesteuerten Lernens“ und „hier liegt ein Fall vor, der unter dem Begriff neue Medien zu subsumieren ist“. Eben dies, den verwendeten Begriffen einen Sinn zu geben, der das gemeinte Phänomen erklärt, ist in der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Psychologie ein nahezu ungeklärtes Problem. Erst der Gedanke von der Einheit der unbelebten und der belebten Natur eröffnet die Möglichkeit, die in den klassischen Wissenschaften vorgenommene Trennung von Geist und Materie aufzuheben und mit der Hypothese zu arbeiten, dass es möglich sei, mit einer einheitlichen, umfassenden Theorie der Erfahrung wahrnehmbare Phänomene zu erklären.

Wir versuchen diesen Weg zu gehen. Dabei knüpfen wir an den bereits von Platon, Konrad Lorenz und Carl Friedrich von Weizsäcker geäußerten Gedanken an, dass alle Wahrnehmung Gestaltwahrnehmung ist und folglich alles Wissen auf wahrgenommenen Gestalten beruht. Die Einheit der Natur stellt sich uns heute als Einheit der Zeit dar, in der Gestalten entstehen und vergehen. Aus den Dokumenten, die wir über die einzelnen Projekte kennen, versuchen wir, die jeweils charakteristische Gestalt unter dem Aspekt der Selbststeuerung herauszulesen. Die allgemeinen Aussagen über das Phänomen der Selbststeuerung in den einzelnen Projekten gewinnen wir dadurch, dass wir nicht bei der Beschreibung der wahrgenommenen Phänomene stehen bleiben, sondern diese mit Hilfe der umfassenden Theorie zur Erklärung von Selbststeuerungsvorgängen so reduzieren, dass es möglich ist, Qualität und Erfolg der Projekte zu beurteilen.

In der theoretischen Erklärung der wahrgenommenen Phänomene des Lernens durch die Synergetik und den Vergleich mit dem „Idealtypus“ selbstgesteuerten Lernens – vollkommene Kohärenz der inneren Struktur, vollkommene Korrespondenz zu den äußeren Bedingungen, Fehlen beeinträchtigender Faktoren – wird deutlich, welchen Anteil die empirisch vorgefundenen Lernphänomene am Idealtypus selbstgesteuerten Lernens zu einem bestimmten Zeitpunkt haben.

Der ausführliche Katalog über den Einsatz neuer Medien in allen Projekten, die umfassenden Beschreibungen der sechs von uns betreuten Projekte und eine theoretische Abhandlung zum Begriff des selbstgesteuerten Lernens befinden sich unter der folgenden Adresse: http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/spezifischeAnlagen/Dürr/.

3.1.1 Kriterienkatalog für die Charakterisierung der Selbststeuerung in den Projekten lebenslangen Lernens

Im dem Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen erscheinen die Projekte unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens und der neuen Medien durch einen unterschiedlichen Gebrauch des Wortes Selbststeuerung charakterisierbar zu sein. Dieser Gebrauch reicht von der Metapher bis hin zur Definition im Rahmen einer möglichst umfassenden Theorie. Auf der Handlungsebene entspricht diese Varianz der Verwendungsmöglichkeiten dem Grad der Reflektiertheit des pädagogischen Handelns.

Die Kriterien lauten:

- (1) Projekte, in denen der Begriff Selbststeuerung als Metapher verwendet wird
- (2) Projekte, in denen eine Definition des Begriffs Selbststeuerung erstrebt wird, um pädagogische Verhaltenssicherheit zu gewinnen
- (3) Projekte, in denen der Begriff Selbststeuerung als Mittel zum Zweck verstanden und eingesetzt wird
- (4) Projekte, in denen Selbststeuerung ohne theoretisches Fundament praktiziert wird
- (5a) Projekte, in denen Selbststeuerung, theoretisch reflektiert, durch Fremdsteuerung initiiert wird
- (5b) Projekte, in denen Selbststeuerung, theoretisch reflektiert, als Synergetik praktiziert wird

In dieser heuristischen Einteilung liegt keine wertende Stellungnahme, denn das von uns als Erfolgskriterium geltende Merkmal: Kohärenz und Korrespondenz, beziehungsweise gelingende Optimierung von Erstmaligkeit und Bestätigung in den Lernprozessen, gilt für alle Varianten. Die Zuordnung der Projekte zu den nachfolgenden Kategorien erfolgte aufgrund der uns verfügbaren Informationen und Daten über die einzelnen Projekte.

Allgemeine Empfehlungen bekommen ihren spezifischen Sinn erst dadurch, dass sie auf konkrete Stärken und Probleme bezogen werden, die aus der Gestalt jeweils individueller Projekte erwachsen. Dieser Bezug lässt sich nicht darstellen, wenn die Form allgemeiner Gestaltungsempfehlungen gewählt wird. Diese bleiben notwendigerweise abstrakt und in gewisser Weise inhaltsleer, solange sie nicht wiederum in die Fragestellungen eines konkreten Projektes eingebettet werden. Für das Problem der Selbststeuerung in den von uns beschriebenen Projekten ergibt sich aus diesen Überlegungen, dass jedes einzelne Projekt nur dann von den spezifischen Erfahrungen der anderen lernen kann, wenn es seine eigenen Stärken und Schwächen in den Blick nimmt und aus den beeinträchtigenden Bedingungen wie aus den stabilisierenden Bedingungen anderer Projekte dadurch lernt, dass es diese gewissermaßen für die Charakterisierung des eigenen Projektes übersetzt.

3.1.2 Darstellung der Projekte

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

In einzelnen Projekten wird sichtbar, dass Selbststeuerung umgangssprachlich und unreflektiert als Metapher verwendet wird, die zutreffend zum Ausdruck bringt, wie Lernvorgänge und Lernergebnisse zu charakterisieren sind. Mit dem metaphorischen Gebrauch des Begriffs Selbststeuerung wird zugleich der metaphorische Begriff der Fremdsteuerung ausgeschlossen; dies gilt auch vice versa. Sofern von Selbststeuerung gesprochen wird, bedeutet dies nicht schon zugleich die Zustimmung zum metaphorischen Verständnis von Selbststeuerung. Es kann auch ein explizites beziehungsweise immanentes Verständnis von Fremdsteuerung als Voraussetzung für die Einleitung selbstgesteuerten Lernens, wenn nicht gar die Ablehnung von Selbststeuerung, gemeint sein.

3.1.2.1.1 BLK-Projekt Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt

In diesem Projekt wird ein Netzwerk aufgebaut, um den Kontakt zwischen Anbietern und Nutzern berufsbegleitender Weiterbildung enger zu gestalten und so die Bedarfsregulierung durch die Abnehmer in der Auseinandersetzung mit der täglichen Arbeit neben der inhaltlichen Arbeit zu berücksichtigen. Dieses Konzept wird in dem Fernstudiengang „Angewandte Gesundheitswissenschaften“ erprobt. Das

sich entwickelnde Netzwerk strebt eine enge Kooperation mit Einrichtungen der Region an. Es gibt zwei Projektleiter, die sich unter anderem um Präsentation, Moderation und das Erstellen von Beiträgen kümmern und vier Mitarbeiter mit je einer halben Stelle, die die Veranstaltungen und Arbeitsgruppentreffen organisieren und sich um die Dokumentation kümmern; zusätzliche Personalressourcen aus der Hochschule können mitgenutzt werden. Die Projektarbeit gliedert sich in einen Koordinationsausschuss und in die drei Arbeitsgruppen Politik, Datenbank, Qualitätssicherung auf; die Arbeitsgruppe Modularisierung ruht zur Zeit. Die Organisationsform der Arbeitsgruppen funktioniert nach Ansicht der pädagogischen Dienstleister nicht gut.

Impulse zu einer erfolgreicherer Steuerung der Arbeitsgruppen orientieren sich an einer kritischen Einschätzung des bisherigen Nutzens durch die Anfertigung von Entwürfen für die künftige Arbeit. Durch sie wird die weitere Diskussion in den Arbeitsgruppen gefördert. In der Arbeitsgruppe Politik, in der das Interesse der Mitarbeitenden sehr groß ist, werden Hausaufgaben verteilt und auch bereitwillig angefertigt.

Über neue Medien im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen liegen uns keine Daten vor.

3.1.2.1.2 BLK-Projekt Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation, Bayern

In diesem Projekt werden drei Beispiele als Teilprojekte genannt. In einem „Serverprojekt“ setzen sich Schüler mit Computerthemen auseinander. In einem jahrgangsübergreifenden Projekt treffen sich literarisch Interessierte und in einem dritten Projekt arbeiten Lehrer ein Jahr in der Wirtschaft in Management und Personalentwicklung. Die Projekte sind miteinander vernetzt, unter anderem über das Internet.

Hinweise zum Verständnis von selbstgesteuertem Lernen gibt es lediglich mit Bezug auf neue Lernkulturen. In diesem Zusammenhang werden Inhalte zwar für wichtig, aber nicht für ausschlaggebend für erfolgreiche Lernprozesse gehalten; als wichtiger werden die Methoden und die Lernumgebung erachtet, etwa Handbücher wie „Wege zur Kreativität“ als Anleitungen. Von einem Literaturprojekt in einer Kollegstufe wird berichtet, dass die Lehrer als Moderatoren im Hintergrund gestanden haben und die Schüler für das gesamte Projekt verantwortlich waren. In dem „Serverprojekt“ war der entscheidende Motivationsfaktor die Vergabe von Zertifikaten.

Über neue Medien im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen liegen uns keine Daten vor.

3.1.2.1.3 BLK-Projekt Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk, Nordrhein-Westfalen

In diesem Projekt wurde eine Teamentwicklungsmaßnahme mit Mitarbeitern eines Industriebetriebes durchgeführt. Teilnehmen mussten alle Beschäftigten des betreuten Teilbetriebes. Es handelte sich um die Betriebsleitung und um 60 unterschiedlich qualifizierte Mitarbeiter, darunter neun Ausländer. Ziel dieser Maßnahme war es, interkulturelles Lernen und Teamentwicklung zu verbinden. Am Ende der Teamentwicklungsmaßnahme gab es eine Kunstausstellung mit von den Teilnehmer selbstgemalten Bildern zur Dokumentation des Prozesses und des Lernfortschrittes. Als Ergebnis dieser Maßnahme wird die Verbesserung der betrieblichen Atmosphäre, etwa durch die Einrichtung eines „Runden Tisches“, angegeben. Allerdings wurden im Jahr 2002 zehn bis zwölf Mitarbeiter entlassen. Im Rahmen eines weiteren Teilvorhabens, das durch das Projekt mitorganisiert wurde, sind deutsche und ausländische Jugendliche als Vorbereitung für eine interkulturelle Zusatzqualifikation unter anderem durch eine Stadt gegangen. Zwei andere betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen sind in Vorbereitung. In diesem Projekt werden Workshops mit Fremd- und Selbstbeobachtungstrainings durchgeführt.

In diesem Projekt ist eine Selbststeuerung nicht erkennbar. In den uns vorliegenden Unterlagen wird lediglich ausgeführt, dass die Maßnahme in dem Industriebetrieb ein angeleiteter selbstgesteuerter Lernprozess gewesen sei und dass die Jugendlichen während des Spaziergangs durch die Stadt

selbstständig und selbstgesteuert gelernt hätten. Als Ziel wird angegeben, betriebsnah interkulturelle Konflikte und den Bedarf an interkulturellen Kompetenzen zu erkennen, aufzudecken und mit den Mitteln allgemeiner und betrieblicher Beratung und Weiterbildung bearbeitbar zu machen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die vorherrschende Angebotsorientierung in der öffentlich geförderten Weiterbildung Nordrhein-Westfalens neue nachfrageorientierte Konzepte behindert; es sei deshalb nötig, auf einen Generationenwechsel der Dozenten zu warten.

Über neue Medien im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen liegen uns keine Daten vor.

3.1.2.1.4 BLK-Projekt Lern-EN – Aufbau eines regionalen Netzwerks „Lernen und Selbstlernen“, Nordrhein-Westfalen

Das Projekt dient dem Aufbau eines regionalen Netzwerkes zum Lernen und Selbstlernen. Es will den Bewohnern dieser Region den Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechniken, Fremdsprachen und Bewältigung des Arbeitslebens ermöglichen. Hierzu dient die Evaluation des Bildungsbedarfs und des Bildungsangebots, die Einrichtung von Points of Information und die Weiter- und Neuentwicklung von Selbstlernmodulen im Bereich Fremdsprachen und Informationstechnik.

Selbstgesteuertes Lernen wird als umfassender Begriff zur Mitbestimmung der Lerninhalte verstanden, der nur für spezielle Zielgruppen geeignet ist. Den beteiligten Einrichtungen dieses Projektes fällt es nach Ansicht der Projektmitarbeiter schwer, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen zu etablieren, da einerseits viele Dozenten der Weiterbildungseinrichtungen seit vielen Jahren tätig sind, was zwar eine hohe Bindungskraft zu den Teilnehmern ermöglicht, sie aber nur schwer zu motivieren sind, an von dem Projekt angebotenen Dozentenfortbildungen teilzunehmen und sich in neue Themenfelder einzuarbeiten, die für überflüssig gehalten werden. Andererseits stammt ein wesentlicher Teil des Klientels aus bildungsbenachteiligten Schichten. Die Projektmitarbeiter sind der Ansicht, dass man Teilnehmer dieser Zielgruppe nicht unbeaufsichtigt selbstgesteuert lernen lassen kann, da diese die vorgesehenen (Lern)aufgaben dann vernachlässigen und beispielsweise am Computer chatten und sich miteinander unterhalten. Es wird nicht erkannt, dass auch dies eine Form selbstgesteuerten Lernens ist. Vielmehr folgt die allgemeine Schlussfolgerung, dass Menschen eigentlich mit selbstgesteuertem Lernen nicht zurecht kommen. Ein Ausweg scheint lediglich darin gesehen zu werden eine gewisse Methodenvielfalt zu entwickeln.

Der Einsatz der neuen Medien hält die Projektnutzer teilweise davon ab, sich die zu bearbeitenden Themenkomplexe selbstgesteuert zu erarbeiten.

3.1.2.1.5 BLK-Projekt Sprachnetzwerke in Grenzübereichen, Saarland

In diesem Projekt arbeiten die pädagogischen Dienstleister mit zwei saarländischen Gesamtschulen zusammen. Diese haben Partnerschulen in der französischen Grenzregion. Die Zusammenarbeit besteht darin, dass einerseits in speziellen Fördergruppen, andererseits in Klassenverbänden, Basiskenntnisse in Informationstechnik und Medienkompetenz entwickelt werden. In diesem Rahmen sollen auch Kenntnisse in der französischen Sprache erworben werden. Der Projektleiter bringt einen Teil seiner Arbeitszeit in das Projekt ein, ein Projektmitarbeiter ist mit 24 Stunden pro Woche in dem Projekt beschäftigt; er ist Informationswissenschaftler und Medienspezialist. Er leistet die konkrete Arbeit in den zwei beteiligten deutschen Schulen, indem er Arbeitsgruppen betreut, in denen es eher um selbstgesteuertes Lernen in Projekten geht und im Klassenverband Unterricht erteilt. In den kleinen Arbeits- und Fördergruppen arbeiten die vielfach lernbenachteiligten Schüler nur dann erfolgreich, wenn die Arbeit mit Medien mit einem inhaltlichen Projekt, etwa mit der Erstellung eines Videoclips in französischer Sprache, kombiniert wird. Hier verbesserte sich auch die Medienkompetenz der Schüler. Einige jüngere und motivierte Lehrer aus den beiden Schulen kooperieren bereits eng mit dem

Projektmitarbeiter. Die Schüler spüren, dass ihre Wünsche ernst genommen werden und in die Projektarbeit einbezogen werden.

Im Verständnis der pädagogischen Dienstleister wird in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen unterschieden zwischen dem Erwerb von Medienkompetenz und der ergebnisorientierten Auseinandersetzung mit einem Thema. Es besteht die Ansicht, dass Projektarbeit bei diesem Klientel besser nicht mit dem Fokus auf Medien stattfinden, sondern eher inhaltlich orientiert sein sollte. Die Beschäftigung mit einer konkreten Thematik bewirke eine Motivierung von außen, stärke die Selbstdisziplin und ermögliche in der Kleingruppenarbeit die konkrete Realisierung der möglichst alltagsnahen und für die Schüler interessanten Inhalte und des Arbeitsablaufs in Zusammenarbeit mit den Schülern.

Der Medieneinsatz erweitert die Möglichkeiten der Schülergruppen, miteinander in Kontakt zu treten und motiviert die Schüler, indem eigene Produkte in Projektarbeit erstellt werden.

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

In einzelnen Projekten wird der Begriff Selbststeuerung zwar verwendet, zugleich aber wird betont, dass man sich über die Bedeutung des Begriffs nicht im Klaren ist. Hier besteht die Befürchtung, didaktische und methodische Fehler zu machen, solange eine präzise Definition des Begriffs nicht gegeben ist. Die pädagogischen Dienstleister möchten aus definierten Begriffen Handlungsorientierungen gewinnen, gegebenenfalls auch dadurch, dass sie sich selbst um eine Begriffsklärung und den Umgang mit Begrifflichkeiten bemühen. In diesen Projekten geht es vorrangig um den Gewinn reflektierter, tragfähiger Konzepte als Voraussetzung für pädagogische Verhaltenssicherheit, nicht so sehr um wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn.

3.1.2.2.1 BLK-Projekt Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung, Mecklenburg-Vorpommern

In diesem Projekt gibt es eine Projektleiterin; weitere Mitarbeiter des Volkshochschulverbandes Mecklenburg-Vorpommern stellen einen Teil ihrer Arbeitskraft dem Projekt zur Verfügung. In dem Projekt werden vier Themenfelder bearbeitet. In dem Themenfeld „Erinnern und Gegenwart gestalten“ findet unter anderem Gedenkstättenarbeit statt; auch wurde ein Seminar für Schüler zum Thema Aufarbeitung von Geschichte angeboten. In diesem Seminar wurden jiddische Lieder und Texte behandelt. Im Anschluss daran haben die Schüler selbstorganisiert weitergearbeitet. Sie haben dafür gesorgt, dass an der Volkshochschule ein Hebräischkurs für sie eingerichtet wurde. Sie werden von der Referentin des Hebräischkurses in ihrer Arbeit an dem Themenfeld begleitet. In dem Themenfeld „Medienkompetenz entwickeln“ wird ein Weiterbildungsangebot für Eltern und Kinder im Bereich der Neuen Medien erstellt. Kooperationspartner ist das Institut für Neue Medien in Rostock. Hier werden unter anderem die Themen Fernsehen, Internet und Computerspiele behandelt. Im Themenfeld „Geschlechtergerechte Weiterbildung befördern“ gibt es viele Einzelaktionen, die von drei Teams durchgeführt werden. So treffen sich beispielsweise Seniorinnen regelmäßig, um sich mit dieser Thematik auseinander zu setzen. In einem Nachfolgeprojekt, das aus den Ansätzen des BLK-Projektes hervorgegangen ist, geht es um die Entwicklung von Gendermainstream Kompetenzen. In einem weiteren Teilprojekt organisieren Künstlerinnen, Kulturvermittlerinnen und VHS-Mitarbeiterinnen Veranstaltungen. Im Themenfeld „Qualität von Lernergebnissen mittels des Outcome-Systems sichern“ geht es um die Evaluation von Lernergebnissen nach amerikanischem Vorbild; den erfragten Erwartungen zu Beginn eines Kurses werden die Befunde einer Abschlussbefragung gegenübergestellt und diese miteinander verglichen. Die Projektleiterin sorgt dafür, dass einzelne Themenfelder miteinander verknüpft werden und auf Vorarbeiten des VHS – Verbandes zurückgegriffen wird. In diesem Sinne setzt sie Impulse und koordiniert die vielfältigen Aktivitäten.

Die Projektleiterin erhofft sich, dass im Verlauf der noch verbleibenden Projektzeit der Begriff des

selbstgesteuerten Lernens durch wissenschaftliche Forschung theoretisch geklärt und allgemein und immerfort gültig definiert wird. Bis jetzt scheint nur festzustehen, dass es sich beim Lernen um einen selbstständigen Prozess handelt, bei der Selbststeuerung die Lernenden mehr Verantwortung zu übernehmen haben und die Lehrenden mehr zu Moderatoren und Lernbegleitern werden, wobei vielfältige Medien und Lernräume genutzt werden.

Neue Medien dienen der Arbeitserleichterung und Beschleunigung der Kommunikation mit Projektpartnern. Senioren erweitern ihre Medienkompetenz, während Jugendliche neue Erfahrungen sammeln und neue Verhaltensweisen lernen.

3.1.2.2.2 BLK-Projekt Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Berlin und Brandenburg

Dieses Projekt wird in drei ausgewählten Lernregionen im Großraum Berlin – Brandenburg durchgeführt; in einer Region im ländlichen Raum, einer innerstädtischen Region und der Brückenregion Berlin – Brandenburg. Die Projektleitung ist in den beiden Länderministerien Berlin – Brandenburg angesiedelt, weil ein passender Träger, der das Projekt hätte begleiten können, nicht gefunden wurde. Es gibt eine gemeinsame Geschäftsstelle in Berlin; dort finden regelmäßige Teamtreffen statt. Sie dienen zur Definition der Aufgaben, wie beispielsweise die Klärung von Problemen, die Festlegung von Themen für Workshops und Fortbildungsveranstaltungen. Für jede Lernregion gibt es eine Entwicklungsgruppe, die zweimonatlich tagt. Die Entwicklungsgruppen sollen Konzepte entwickeln, selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung propagieren und umsetzen sowie Netzwerke entwickeln. Es gibt keine Projektvereinbarung zwischen der Projektleitung und den beteiligten Einrichtungen, lediglich operative Vereinbarungen zu Einzelmaßnahmen. Die Aufgabe der Projektmitarbeiter ist es, etwa in Workshops den Kursleitern, den Planenden und den Fachbereichsleitern Mut zu machen, sich auf Prozesse des selbstgesteuerten Lernens einzulassen.

In diesem Projekt sollen Weiterbildungseinrichtungen durch Partizipation ihr Angebot so erweitern, dass selbstgesteuertes Lernen möglich wird; gedacht ist an neue Lernarrangements. Diese sollen in den beteiligten Regionen verankert werden. In der ersten Phase der Projektarbeit wurde der Gedanke der Selbststeuerung in der Form einer Informationsoffensive in die Einrichtungen hineingetragen; daraus resultierten eine Vielzahl von Ängsten. Selbstgesteuertes Lernen wird in den Einrichtungen entweder als Ergebnis eines Organisationsentwicklungsprozesses angesehen, oder als Instrument, um Organisationsentwicklung zu ermöglichen. Nach einer anfänglichen Aufbruchstimmung zeigt sich in der Projektarbeit bei den pädagogischen Dienstleistern eine Unsicherheit hinsichtlich der inhaltlichen Bestimmung von Selbststeuerung und Organisationsentwicklung. Einige sprechen von Elementen selbstgesteuerten Lernens, andere bezeichnen selbstgesteuertes Lernen als Modul, auch gibt es die Vorstellung, es gelte das selbstgesteuerte Lernen in das Angebotsspektrum aufzunehmen; schließlich wird die Ansicht geäußert beim Thema selbstgesteuertes Lernen sei es möglich, in eine entsprechende Rolle hineinzugleiten und sich einzuleben. Beim gegenwärtigen Stand der Projektentwicklung zeigt sich ein hoher Informations- und Klärungsbedarf hinsichtlich der Begriffe selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung, sowohl jeweils für sich, als auch in Beziehung zueinander.

Über neue Medien im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen liegen uns keine Daten vor.

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

In einigen Projekten hat der Begriff Selbststeuerung eine zweckrationale Konnotation. Hier gilt als Selbststeuerung, was von den pädagogischen Dienstleistern im Interesse einer möglichst effizienten Durchsetzung der Projektziele und -vorstellungen vorgegeben wird. Den Nutzern werden bestimmte Rahmenbedingungen und Lernvorgaben gesetzt, in der Erwartung, dass sie auf diese Weise in die Lage versetzt werden, sich ihre Lernziele selbst zu setzen und ihre Lerninhalte selbst auszuwählen;

dies wird als die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen verstanden.

3.1.2.3.1 BLK-Projekt Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz

Dieses Projekt steht in Beziehung mit 25 Führungskräften und pädagogische Mitarbeitern aus sieben Weiterbildungseinrichtungen, die sich zu Entwicklungsteams zusammenfinden und über die gemeinsam zu lösenden Probleme beraten. Durch Kompetenzateliers sollen Synergieeffekte zwischen den Entwicklungsteams, Vertretern von Organisationen und Verbänden sowie einigen Studierenden erreicht werden. Über eine Kommunikationsplattform und die Entwicklung von Wissensbausteinen, zur Abbildung von Informationsbestandteilen, soll ein System entstehen, das über die Arbeitsstelle für die Weiterbildung der Weiterbildenden den Kern eines Netzwerkes bildet, so dass die Netzwerkpartner einen gemeinsamen Bezugspunkt haben. In diesem Sinne ist im Verständnis der pädagogischen Dienstleister die Implementierung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien Gegenstand von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Ein wesentlicher Teil der wissenschaftlichen Aktivitäten werden durch den Aufbau der Vernetzung beansprucht. Es gibt einen Projektleiter und vier Mitarbeiter, die sich um die Repräsentanz nach außen, die Verbindung der Technik mit dem Inhaltlichen sowie der Betreuung der Einrichtungen befassen. Hinzu kommen noch einige Hilfskräfte, die sich im Wesentlichen mit Evaluationsfragen auseinandersetzen. Außerdem betreiben zwei Mitarbeiter eine Art Steuerungsgruppe; hier werden die wesentlichen inhaltlichen Aufgaben festgelegt und die Entscheidungen getroffen. Die pädagogischen Dienstleister treffen sich wöchentlich zu einer Teamsitzung und tauschen sich darüber hinaus fast täglich aus.

Nach den uns vorliegenden Informationen haben die pädagogischen Dienstleister unterschiedliche Vorstellungen vom Phänomen der Selbststeuerung. So wird einerseits die Ansicht vertreten, dass das Ziel, Erwachsenenbildner zu selbstgesteuertem Lernen im Sinne selbstgesteuerter Personal- und Organisationsentwicklung zu befähigen, mit Sicherheit nie erreicht werden kann. Dies hänge mit Erfahrungen zum selbstgesteuertem Lernen insgesamt zusammen. Andererseits wird festgestellt, dass der Übergang von Fremd- zu Selbststeuerung, von direkter zu nondirektiver Beratung, nicht linear verläuft, sondern dass es immer wieder Rückschritte und sprunghafte Veränderungen gibt. Kennzeichnend für dieses Projekt ist ein Verständnis von Selbststeuerung als ein nicht erreichbares Ideal, woraus folgt, dass zwar der Anteil an Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Motivierung beim Lernen zunehmen kann, die Intervention jedoch niemals gänzlich wegfallen darf. Auch dort, wo Selbststeuerung beim Lernen zugelassen wird, muss ständig befürchtet werden, dass am Ende nicht das herauskommt, was zum Lernen aufgegeben und als Ziel formuliert wurde. Der Hyperwave Information Server ist nicht nur ein Medium zur Ermöglichung von Arbeitskooperationen. Es geht vielmehr darum, den Austausch, der hier stattfinden kann, so vorzustrukturieren, dass die Lernenden die ihnen gestellten aktuellen Aufgaben nach den Vorstellungen der pädagogischen Dienstleister abarbeiten und dabei die ihnen zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien, Instrumente und Theorien verwenden.

Die Teilnehmer haben durch das informationstechnologische System der Wissensbausteine die Möglichkeit, benötigte Informationen zu beschaffen, ohne dass durch standardisierte Lernpfade alle einzelnen Lernschritte festgelegt sind. Die pädagogischen Dienstleister verfügen über technische Expertise und Flexibilität.

3.1.2.3.2 BLK-Projekt Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln, Baden-Württemberg

Dieses Projekt besteht mittlerweile aus acht Teilprojekten mit Lehrkräften in acht allgemeinbildenden Schulen; eine Schule ist mit dem Weggang einer Lehrkraft ausgefallen. Beteiligt sind jeweils einige, teilweise auch einzelne Lehrkräfte der Schulen. Die Projekte entwickeln sich mit unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit; an den Schulen, an denen die Schulleitung direkt in die Projekte eingebunden ist, verläuft die Arbeit erfolgreich. Diese acht Schulen befinden sich in der Auslaufphase, die Projekte sind jedoch noch nicht abgeschlossen und erarbeiten sich neue Themen. Fünf neue Schulen werden zur Zeit von den pädagogischen Dienstleister intensiver betreut. Auf dem Hintergrund des

„Professional Development School“ Modells erproben sich die Lehrkräfte im Umgang mit verschiedenen Fragestellungen, vor allem aber mit dem Instrument „Portfolio“, bei dem individuelle Lernwege dargestellt werden können, Ergebnisse gesammelt und Leistungen durch die Lernenden bewertet werden sowie mit der Entwicklung schuleigener Konzeptionen. In diesem Zusammenhang entwickeln die Schulen Fragebogen; sie werden dabei von den pädagogischen Dienstleistern unterstützt. Die pädagogischen Dienstleister sind ein Projektleiter und drei Projektmitarbeiter. Sie treffen sich regelmäßig einmal in der Woche.

Den Gedanken der Selbststeuerung führen die pädagogischen Dienstleister über das Modell „Professional Development School“, über die Instrumente „Scaffolding“ und „Portfolio“ sowie über die Begriffe Verkopplung von Lehrfunktion und Lernfunktion sowie Regelungsfunktion ein. Zudem setzen sie für eine erfolgreiche Projektarbeit voraus, dass die beteiligten Schulen über einen Prozess der Zielfindung in eine thematische Zusammenarbeit mit dem Projekt treten und dass die Schulen sich durch einen Beschluss der Schulkonferenz zur Teilnahme verpflichten. Die Motivation der Schüler zur Mitarbeit am Projekt wird durch eine Verknüpfung von Problemorientierung mit dem Interesse der Schüler über die Portfolio Arbeit erstrebt. In diesem Sinne muss nach Ansicht der pädagogischen Dienstleister der Anstoß zu Prozessen selbstgesteuerten Lernens, hier bezogen auf die Lern- und Unterrichtsentwicklung, von außen in die Schulen hineingetragen werden.

Die neuen Medien haben hier keinen Einfluss auf die Selbststeuerung der Nutzer, da diese deren Nutzung nicht für sinnvoll für ihre Zwecke erachten.

3.1.2.3.3 BLK-Projekt Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen, Bremen

In diesem Projekt wird sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit geboten, ihre Schwierigkeiten zu überwinden, in den normalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt integriert zu werden. Hierzu werden Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen erhöht. Den Jugendlichen wird im Projekt Kompetenz und Weitsicht in der effektiven Nutzung des Internets beigebracht. Weiterhin sollen durch das Projekt Lehrer neue Impulse für ihre Unterrichtsgestaltung erhalten. Durch die Entwicklung neuer Lernkulturen, das heißt durch aktivierende Lernformen, schülerzentrierte Lernarrangements und kleine Gruppen sollen traditionelle Lehrer - Schüler - Rollen durchbrochen werden. Die Kooperationspartner sind das Bremer Arbeiter-BildungsCentrum und zwei gewerbliche Berufsschulen. Das Arbeiter-BildungsCentrum verfügt über ein PC-Labor und steht in Kooperation mit einer Reihe von Bremer Betrieben, die Praktikumsplätze und Arbeitsplätze zur Verfügung stellen.

Im Projektverständnis beruht selbstgesteuertes Lernen der Nutzer auf der Fähigkeit zur Selbstmotivierung und zur eigenständigen Zielsetzung. Hinzu kommt die methodische Kompetenz als Fähigkeit zur Informationsbeschaffung und zur Planung der Lernprozesse. Da die Nutzer zunächst nicht erwarten, in diesem Projekt etwas lernen zu können, muss deren Lernmotivation dadurch geweckt werden, dass man ihre Interessen verfolgt. Sofern die Jugendlichen noch nicht in der Lage zu sein scheinen, sich selber Aufgaben zu stellen, werden ihnen, etwa im per Internet begleiteten Praktikum, Fragen vorgegeben, die sie dann nach entsprechender Erkundung selbstständig beantwortet werden.

Die Teilnehmer gebrauchen die im Projekt gelernten Einsatzmöglichkeiten des Computers auch in ihrer Freizeit. Das Erstellen einer eigenen Homepage motivierte die Teilnehmer dazu, sich intensiver mit den Möglichkeiten des Mediums zu beschäftigen.

3.1.2.3.4 BLK-Projekt Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL), Hessen

In diesem Projekt findet zur Zeit der dritte Durchgang im Rahmen von Qualifizierung durch Innovative Erwachsenenbildung (QINEB III) statt. Die Teilnehmer dieses Durchgangs haben bessere schulische und berufliche Voraussetzungen als diejenigen der ersten beiden Durchgänge; fast alle hatten einen

Hochschulabschluss. Es handelt sich hier um Multiplikatoren aus dem Wirtschaftsbereich. Hinzugekommen sind fünf Teilnehmer eines Berufsbildungswerkes. Etwa 50 Personen nahmen an den beiden Durchgängen QINEB I und II teil. Die Teilnehmer aller drei Durchgänge waren Absolventen von Hochschulen oder Fachhochschulen, Trainer aus der Wirtschaft, Studierende, Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen sowie Selbstständige. Die Arbeit in den Projekten erfolgt durch „Tandems“ (Zusammenarbeit zweier Personen unterschiedlicher Profession mit einem gemeinsamen Lerninteresse). Thema und Inhalt der Projekte wird von den Tandem-Mitgliedern im Wesentlichen selbst bestimmt und entwickelt, die jeweiligen Projekte müssen jedoch durch die pädagogischen Dienstleister genehmigt werden. Die in den Projekten der QINEB Durchgänge erarbeiteten Materialien dienen einerseits der Verbesserung des eigenen Lernens, sie werden zugleich in das Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens (NIL) eingestellt. Hier bilden sie einen Ressourcenpool, der den Teilnehmern der QINEB Durchgänge für weiterführende selbstgesteuerte Lernprozesse zur Verfügung steht. Dieser Ressourcenpool wird durch die in QINEB erarbeiteten Materialien ständig erweitert. Die Materialien werden durch die pädagogischen Dienstleister auf ihre Qualität hin kontrolliert, so dass sie auch für reflexive Lernprozesse geeignet sind. Die pädagogischen Dienstleister bestehen aus einem Projektleiter, vier Mitarbeitern, einem freien Mitarbeiter und einer studentischen Hilfskraft; sie treffen sich regelmäßig zu Arbeitsbesprechungen, um übergeordnete Planungsaufgaben und Terminabsprachen zu treffen, sich über die laufenden Projekte zu informieren und über neue Projekte zu entscheiden.

Im Verständnis der pädagogischen Dienstleister können die Projektteilnehmer selbstgesteuert lernen, wenn ihnen anstelle herkömmlicher didaktisch und methodisch vorstrukturierter Materialien eine durch die pädagogischen Dienstleister professionell gestaltete Selbstlernumgebung zur Verfügung gestellt wird. Für die Projekte wird es als schwere Herausforderung angesehen, das didaktische Handeln auf die Gestaltung der Selbstlernumgebungen umzustellen. Auch für die pädagogischen Dienstleister bedeutete es sehr viel zusätzliche Arbeit, das System zu verbessern und das Lernen multimedial und netzbasiert zu gestalten sowie zu evaluieren. In den QINEB Tandem – Projekten wird unter selbstgesteuertem Lernen verstanden, dass die Teilnehmer in wechselnden Rollen als Lehrende und Lernende, bei nur minimalen Vorgaben durch die pädagogischen Dienstleister, die Projekte eigeninitiativ planen und durchführen. In Präsenzphasen erhielten die Teilnehmenden an den Einzelprojekten in Lernberatungen die Gelegenheit, individuelle Techniken der Lernberatung zu entwickeln, weil gerade hier Defizite wahrgenommen wurden; außerdem dienen die Präsenzphasen dazu, die Rahmenbedingungen und den Fortgang des eigenen Lernprozesses zu reflektieren. Hierfür ist das Lernjournal (Dokumentation der Lernvorgänge) ein besonders hilfreiches Instrument.

Neue Medien unterstützen den Lernprozess in QINEB während der Selbststudienphasen und lassen die Teilnehmer Erfahrungen reflexiven Lernprozessen machen. Die Absolventen bilden ein Netzwerk, das eine internetbasierte Plattform zur selbstgesteuerten Weiterqualifikation und Kundenakquisition nutzt.

3.1.2.4 Projekte, in denen Selbststeuerung ohne theoretisches Fundament praktiziert wird

In einigen Projekten wird, wenn auch nicht theoretisch fundiert, stets die Nutzerperspektive in den Vordergrund gestellt. Hier werden konsequent die Initiativen und die Impulse, die von den Nutzern ausgehen sowie die entstehenden Kommunikationsnetze ernst genommen; insofern stehen die Nutzer im Zentrum der weiteren Projektgestaltung, so dass alle weiteren Lernschritte von ihnen ausgehen und nicht auf sie hin vorweg durch die pädagogischen Dienstleister gestaltet werden.

3.1.2.4.1 BLK-Projekt Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen, Thüringen

In diesem Projekt gibt es zwei Mitarbeiter mit je einer halben Stelle; sie haben vier Arbeitsgruppen gegründet, für die sie Initiatoren, Moderatoren und Impulsgeber sind. Die Arbeitsgruppen sind ihre Ko-

operationspartner. Alle Mitglieder der Arbeitsgruppen und die beiden Projektmitarbeiter treffen sich zweimal im Jahr zu gemeinsamen Workshops, zu denen auch externe Referenten eingeladen werden, die theoretische Beiträge über aktuelle Forschungsarbeiten leisten. Die hier gemeinsam entwickelten Konzepte setzten die Kooperationspartner in den jeweiligen Arbeitsgruppen gemeinsam mit den Nutzern selbstgesteuert um. Am Beginn der Projektarbeit stand die Entwicklung von Lernarrangements, dieser Entwicklung folgt eine Erprobungsphase und dann eine Evaluationsphase. Das Projekt gliedert sich in vier Teilprojekte. Das Teilprojekt AG Interkulturelle Bildung (MigrantInnen) (IKBM) wird im Rahmen eines Sprachkurses Deutsch als Fremdsprache für Spätaussiedler und Flüchtlinge mit 21 Teilnehmern angeboten. Hier wurde ein zweitägiges Planspiel Demokratie durchgeführt. Im Teilprojekt AG Neue Lernorte (PIN) erstellen Projektmitarbeiter und acht Teilnehmer im Wechsel zwischen Präsenzphasen und virtuellen Phasen eine Liste mit regionalen Firmen, insbesondere Lebensmittelfirmen sowie über deren Warenangebote. Im Teilprojekt AG Fächerübergreifendes Lernen (FÜL) treffen sich eine Projektmitarbeiterin und zwei bis drei Teilnehmer alle vierzehn Tage zur Arbeit an ausgewählten Themen unter anderem zu den Themen Berufstätigkeit und Gesundheit. Im Teilprojekt AG Interkulturelle Bildung – Perspektiven (IKB) soll der Prozess der interkulturellen Bildung dadurch gefördert werden, dass die zehn bis zwölf Teilnehmer gemeinsam ein Produkt, einen Film erstellen.

In allen Arbeitsgruppen besteht der Hauptansatz darin, dass die Zielfindung durch die Teilnehmer selbst erfolgt; damit ist die Erwartung verbunden, dass hierüber auch die Motivation zur Mitarbeit entwickelt wird. Es erwies sich als schwierig, das Interesse an den selbstgestellten Themen längerfristig aufrechtzuerhalten. Hier war es die Aufgabe der Moderatoren, immer wieder zu motivieren und den Nutzen die Arbeit transparent zu machen. Selbstgesteuertes Lernen wird als ein Gruppenprozess verstanden, ein miteinander Arbeiten und ein voneinander Profitieren. Die Vorstellung, dass die Teilnehmer die Rolle als Lehrende übernehmen, wird zurückgewiesen. Allerdings ist es nicht ausgeschlossen, dass Teilnehmer als Lehrende auftreten, wenn sie sich als Fachleute für ein bestimmtes Thema erweisen. Auf den Workshops haben sich die Projektmitarbeiter und die Kooperationspartner die gemeinsame pädagogische Zielsetzung erarbeitet, Gruppenprozesse zu ermöglichen und den Lernvorgang selbstbestimmt, selbstorganisiert und handlungsorientiert zu gestalten. Theoretische Impulse geben die Projektmitarbeiter nur bei Bedarf.

In virtuellen Arbeitsphasen erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, ihr Lernpensum selbst einzuteilen und ihren Bedürfnissen entsprechend vorzugehen.

3.1.2.4.2 BLK-Projekt Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel, Rheinland-Pfalz

Dieses Projekt gliedert sich in die beiden Teilprojekte „Selbstlernkompetenz“ und „Qualitätsentwicklung“. Es wird ab März 2003 reduziert mit einer halben Stelle weitergeführt. Das Teilprojekt „Qualitätsentwicklung“ wurde von dem Projektleiter gemeinsam mit dem Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung (IFB) beantragt; die Verlängerung dieses Teilprojektes ist genehmigt. Die empirischen Erkenntnisse aus den Fragebogenerhebungen des Teilprojektes „Selbstlernkompetenz“ stehen dem Teilprojekt „Qualitätsentwicklung“ als Informationen zur Verfügung und dienen dem Erfahrungsaustausch.

Die Nutzer des Teilprojektes „Qualitätsentwicklung“ sind acht Schulpsychologen und sieben Lehrerfortbildner, die mit dem Projektkoordinator gemeinsam in einer Qualitätsgruppe arbeiten. Diese fünfzehn Teilnehmer sollen ab März 2003 jeweils einen Qualitätszirkel übernehmen und moderieren. Des Weiteren erstellt die Qualitätsgruppe gemeinsam ein Qualitätsmanagementhandbuch. Der Projektkoordinator des Teilprojektes leitet eine Qualitätsgruppe, in der er gemeinsam mit den Teilnehmern arbeitet. Er hat die Aufgabe, die beiden Berufsgruppen zusammenzuführen und die Abläufe neu zu koordinieren, um so die Zusammenarbeit beider Fachbereiche des Instituts zu verbessern. Er setzt die Rahmenbedingungen für die Arbeit in dem Projekt, strukturiert und moderiert Workshops.

Durch das Teilprojekt wird den Teilnehmern beider Berufsbereiche ein Forum zur Verfügung gestellt, auf dem sie sich über Probleme austauschen können. Die Teilnehmer der Qualitätsgruppe kommen

aus dem gesamten Bereich des Bundeslandes Rheinland-Pfalz und treffen sich regelmäßig alle sechs Wochen mit dem Projektkoordinator zu einem Workshop. Die Teilnehmer der Qualitätsgruppe schließen sich zu Arbeitsgruppen zusammen, die jeweils einen Kernprozess, also beispielsweise die Arbeitsprozesse des IFB und die Führungspolitik über Monate hinweg bearbeiten, indem dieser Prozess mit der eigenen Arbeitsweise verglichen wird, um ihn mit Hilfe der eigenen Erfahrungen zu optimieren. Ein Ziel des Teilprojektes ist die Erstellung eines Qualitätsmanagementhandbuchs durch die Qualitäts- und die Redaktionsgruppe.

Die gesamte Kommunikation findet über das Internet statt. Der Projektkoordinator moderiert die Kommunikation zwischen den Workshops und den Treffen der Qualitätsgruppe, um der dezentralen Organisation des IFB und der starken zeitlichen Belastung der Projektbeteiligten zu entsprechen. Der Projektkoordinator verteilt den theoretischen Input vorher über das Internet beziehungsweise über die Post an die Teilnehmer der Qualitätsgruppe; die Teilnehmer haben eine Informationsholschuld. Partiiell findet das Teilprojekt auf virtueller Ebene, in Form eines Online-Seminars statt, welches hauptsächlich vom Projektkoordinator moderiert wird und dem Austausch von Daten dient. Der Projektkoordinator stellt eine virtuelle Lernumgebung einer geschlossenen/begrenzten Benutzergruppe zur Verfügung. Im Rahmen der virtuellen Lernumgebung werden Protokolle und projektrelevante Dateien zugänglich gemacht, Termine vereinbart und es gibt die Möglichkeit der internen Kommunikation aller Nutzer untereinander.

Eine Kohärenz in dem Teilprojekt „Qualitätsentwicklung“ ist erkennbar und wird in den regelmäßigen persönlichen, telefonischen und Online- Kontakt zwischen dem Projektkoordinator und Teilnehmern sichtbar. Auch wirken die regelmäßigen Treffen und Workshops der Qualitätsgruppe stabilisierend. Die Kommunikation zwischen den Lehrerfortbildnern und den Schulpsychologen hat sich innerhalb des letzten Jahres etwas verbessert; dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Gruppe der Teilnehmer mittlerweile eineinhalb Jahre miteinander arbeitet und sich in dieser Zeit besser kennen gelernt hat. Die anfänglichen Vorbehalte konnten durch eine nochmals verstärkte Einbindung der Institutsleitung in den Diskussions- und Entwicklungsprozess abgemildert werden. Stabilisierend wirkt, dass die Prozesse innerhalb der vom Projektkoordinator gesetzten Rahmenbedingungen von den Teilnehmern des Teilprojektes, zu denen sich der Projektkoordinator ebenfalls zählt, selbst gesteuert werden. Beeinträchtigend wirkt, dass sich die Teilnehmer des Teilprojektes in erster Linie mit ihrer eigenen Arbeit am IFB und weniger mit dem Projektgedanken des BLK Modellversuchsprogramms LLL identifizieren und dass die Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Teilprojekt nur partiell gegeben ist, da am IFB das Direktorsprinzip herrscht und die Nutzer des Teilprojektes teilweise im Rahmen ihrer dienstlichen Tätigkeiten zur Teilnahme verpflichtet wurden. Durch die dezentrale Organisation des IFB und die starke zeitliche Belastung der Projektbeteiligten ist die moderierte Kommunikation, die der Projektkoordinator zwischen den Workshops leistet, außerordentlich wichtig. Teilweise sind die Teilnehmer der Qualitätsgruppe wenig motiviert, sich mit den in das Internet gestellten Informationen zu beschäftigen; dies hat sich in der Zwischenzeit jedoch etwas verbessert. Die finanziellen Ressourcen dieses Teilprojektes sind sehr knapp bemessen. Daraus ergeben sich insofern Nachteile für die Nutzer, dass weniger Workshops in den dezentralen regionalen Einrichtungen des IFB veranstaltet werden können.

Die virtuelle Lernumgebung ermöglicht es den Teilnehmern, ihren zeitlichen Ressourcen entsprechend mitzuwirken. Da diese aufgrund beruflicher Verpflichtungen knapp bemessen sind und gemeinsame, regelmäßige Termine knapp sind, stellt diese Form der Zusammenarbeit eine Bereicherung dar.

3.1.2.4.3 BLK-Projekt Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiographie in Schleswig-Holstein und das best practice Beispiel „Regionalgruppe West“

An diesem Projekt sind neben einer regionalen wissenschaftlichen Begleitung acht Schulteams aus ebenso vielen Schulen, die über ganz Schleswig-Holstein verteilt sind, beteiligt. Die Schulteams arbeiten in drei Regionalgruppen zusammen; die Regionalgruppe Mitte/Süd bearbeitet den Schwerpunkt

Berufsorientierung, die Regionalgruppe West beschäftigt sich mit der Durchführung von Methodentrainings und bei der Regionalgruppe Nord ist weder eine Schwerpunktsetzung noch eine zufriedenstellende Kooperation erkennbar.

In diesem Projekt werden die Reflexionen des Theorieangebotes der regionalen wissenschaftlichen Begleitung zwar rezipiert und situationsspezifisch in Beratungsgesprächen eingesetzt, aber die Perspektive der Lehrer und der Schüler steht dabei stets im Vordergrund.

Die Struktur dieses Projektes im Hinblick auf die Nutzer ist die Zusammenarbeit zwischen der Projektkoordinatorin und den Schulteams. Die Zusammenarbeit basiert auf regelmäßigen Gesamtgruppentreffen, die von der Projektkoordinatorin organisiert werden, den Treffen der Regionalgruppen und den regelmäßigen Schulbesuchen der Projektkoordinatorin. Die Kohärenz ist das Ergebnis der vorbildlichen Projektbegleitung durch die Projektkoordinatorin, die in der Regionalgruppenarbeit nicht direktiv vorgeht, sondern vielmehr Anstöße und Anregungen bietet sowie Material zur Verfügung stellt, wenn sie bestimmte Bedürfnisse der Schulteams wahrnimmt. Zwei der drei Regionalgruppen kooperieren gut mit der Projektkoordinatorin und untereinander. Die Zusammenarbeit mit der Regionalgruppe Nord gestaltet sich schwierig.

Die Projektkoordinatorin gibt den am Projekt beteiligten Lehrern konstruktive Rückmeldung zu deren Arbeit und unterstützt sie dabei, die nicht am Projekt beteiligten Lehrer einzubeziehen. Sie verdeutlicht den Lehrern, eine neue Haltung zu ihren Schülern einzunehmen und legt ihnen ein ressourcenorientiertes Vorgehen nahe. Bisher reflektieren die Lehrer nur teilweise die Änderungen ihrer Lehrerrolle. Die Lehrer beschäftigen sich in der Projektarbeit damit, die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben; das Methodentraining soll dazu als Unterstützung dienen. Die Schulteams strukturieren ihre Projektarbeit und dokumentieren ihre Projekterfahrungen, auch um eine Veränderung in ihren Denkstrukturen und Arbeitsweisen zu initiieren und möglicherweise eine Veränderung in der jeweiligen Schulorganisation zu erreichen. Die Schulteams der Regionalgruppen West und Mitte/Süd berichteten von einem zunehmenden Interesse der Lehrerkollegien an der Projektarbeit. Für die Projektarbeit wirkt es beeinträchtigend, dass sich die Lehrer in ihrer Arbeit relativ stark isoliert fühlen und wenig Feedback erhalten, vor allem wenig positives Feedback. Stabilisierend wirkt, dass viele Lehrer mittlerweile ein diagnostisches Gespür für die Individualität ihrer Schüler entwickelt haben; beeinträchtigend ist jedoch zu werten, dass ihnen oftmals die entsprechenden Rahmenbedingungen und Voraussetzungen und teilweise auch die Kraft fehlen, um auf die Schüler so einzugehen, wie es nötig wäre.

Die **Regionalgruppe West** wurde als best practice Beispiel befragt. Die Schulteams dieser Regionalgruppe beschäftigen sich bereits jetzt mit der Frage, wie sich der weitere Arbeitsverlauf nach Beendigung des BLK-Projektes im Jahr 2005 gestalten wird.

Problematisch ist die niedrige Einstiegshürde für die teilnehmenden Schulen des Projektes; ein Beschluss der Schulkonferenz ist leicht zu erhalten; dieser impliziert allerdings noch keine nachhaltige Verbindlichkeit. Die sich bewerbenden Schulen hätten sorgfältiger geprüft werden müssen; alle neun Schulen, die sich für die Teilnahme am Hauptschulprojekt beworben hatten, wurden in das Programm aufgenommen. Es wäre wichtig gewesen, die Voraussetzungen einer Schule für die Teilnahme an derartigen Projekten im Vorhinein zu klären.

Das Schulteam der **St. Georg-Schule** in Heide, das aus zwei Lehrerinnen besteht, bewarb sich um die Teilnahme, weil selbstgesteuertes Lernen und Berufsorientierung die Grundpfeiler ihres Konzeptes darstellen. In dieser Schule werden jährlich zwei zehnte Klassen angeboten, um Schülern mit für den Arbeitsmarkt chancenlosen Noten, die noch nicht schulmüde sind und Schülern mit großen schulischen Problemen, einen dem Realschulabschluss gleichwertigen Schulabschluss zu ermöglichen. Die Schüler der freiwilligen zehnten Klassen verfügen über keinerlei Selbstlernkompetenzen; im zehnten Schuljahr versuchen die beiden Lehrerinnen, ihnen die Bedingungen für das Selbstlernen nahe zu bringen, um somit eine Basis für das zukünftige Lernen zu schaffen und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu steigern. In der St. Georg-Schule wird in den Klassen fünf, sieben und zehn ein Methodentraining durchgeführt. Alle Lehrer, die in den betroffenen Klassen unterrichten, werden in die Pro-

jektarbeit einbezogen, auch um Barrieren innerhalb des Lehrerkollegiums abzubauen. Die beiden Lehrerinnen des Schulteams übernehmen eine Multiplikatorenfunktion, indem sie das von ihnen als sinnvoll erachtete Arbeitsmaterial an die Lehrer weitergeben. In der St. Georg-Schule wird ein Berufsorientierungskonzept umgesetzt; dieses beinhaltet, dass die Schüler der freiwilligen zehnten Klassen ein vierwöchiges Betriebspraktikum absolvieren. Das Motiv der Berufsschule, die Schüler der freiwilligen zehnten Klassen an ihrem Unterricht teilnehmen zu lassen, beruht auf den eigenen Problemen, die sie mit unvorbereiteten Berufsschülern aus der Hauptschule hat. Stabilisierend wirkt, dass die St. Georg-Schule im Hinblick auf die berufliche Zukunft der Schüler Elternabende veranstaltet, an denen auch die Schüler teilnehmen; im Anschluss findet eine Berufsberatung statt, die vorerst dazu dienen soll, die Fähigkeiten des Schülers und die dazu passenden Berufe heraus zu finden.

Der Lehrer der **Stapelholm-Schule** in Erfde hatte das Ziel, projektorientierten Unterricht an der Schule einzuführen und externe Experten in diesen zu integrieren. Es ist für ihn jedoch schwierig, die Realschullehrer für diesen Gedanken zu begeistern. Ein Grund für die Teilnahme an dem Projekt ist deshalb, die Realschullehrer für das erarbeitete Konzept zu interessieren und in die Projektarbeit zu integrieren. Der Lehrer führt seine Kollegen an seinen Wissensvorsprung heran, den er durch die Projektarbeit hat, auch um das restliche Kollegium über die Projektarbeit zu informieren. Alle Lehrer, die eine fünfte Klasse unterrichten, treffen sich regelmäßig, um ihre Erfahrungen auszutauschen. Ein weiterer Grund für die Projektteilnahme ist es, für die Schüler bestimmte Voraussetzungen für projektorientierte Arbeit und selbstgesteuertes Lernen zu schaffen. An der Stapelholm-Schule wird ein begrenztes Kontingent an Wahlpflichtkursen angeboten; diese Kurse bieten die Möglichkeit, in kleineren Gruppen mit den Schülern zu arbeiten. Die Teilnahme am BLK-Projekt wirkt sich sehr positiv auf das Lehrerkollegium aus, da durch das für die Real- und Hauptschule erarbeitete Konzept auch die Realschullehrer interessiert und integriert werden. In den achten und neunten Klassen sind viele Schüler schulumüde; positiv ist jedoch, dass zu Beginn des Projektes der Schwerpunkt auf die Motivierung genau dieser Schüler gelegt wurde.

Die Projektarbeit der **Friedrich-Hebbel-Schule** in Wesselburen findet zur Zeit ausschließlich im Hauptschulbereich statt; der Schwerpunkt liegt auf der Erweiterung der Berufsvorbereitung durch Praktika. Das Schulteam bietet ein Methodentraining zur Selbstorganisation an. Der Lehrer möchte in Zukunft praktische Arbeiten intensiver in den Unterricht einbeziehen, um die Motivation und das Interesse der Schüler aufrecht zu erhalten. Der Lehrer versucht die eingeschränkte Lesekompetenz der Schüler bei der Erarbeitung von Themen aufzufangen. Neben den Methodentrainings werden den Schülern im Rahmen der Projektarbeit auch soziale Fähigkeiten, zum Beispiel Teamkompetenzen, vermittelt. Für die Schüler ist es schwer, in einem Team zu arbeiten; sie werden Schritt für Schritt herangeführt. Die Hauptschüler in der achten und neunten Klasse nehmen jeweils an einem zweiwöchigen Praktikum teil; am Ende des neunten Schuljahres können die Schüler auf freiwilliger Basis ein weiteres einwöchiges Praktikum absolvieren. Hinzu kommen einzelne Tage, an denen die Schüler in Betrieben arbeiten; die dort gemachten Erfahrungen werden im Unterricht intensiv aufbereitet. Durch die Teilnahme an dem BLK-Projekt erfährt der Hauptschulenteil der Friedrich-Hebbel-Schule eine enorme Aufwertung; auch die Realschullehrer erleben, dass im Rahmen der Projektarbeit pädagogische Erfolge erzielt werden. Der Lehrer der Friedrich-Hebbel-Schule empfindet die Arbeit in den regionalen und überregionalen Gruppen als sehr bereichernd, da die Erfahrungen der anderen Projektteilnehmer immer wieder verschiedene Lösungswege und Anregungen geben. Durch die Projektarbeit im Rahmen der regionalen und überregionalen Treffen hat das Schulteam einen erheblichen Wissensvorsprung gegenüber dem restlichen Lehrerkollegium; das Schulteam bemüht sich darum, ihre Kollegen an diesem Wissen zu beteiligen, was teilweise auch gelingt. Die Schüler sind begeistert von dem neuen Schulkonzept und dem Methodentraining zur Selbstorganisation.

Ein Einfluss der neuen Medien auf die Selbststeuerung der Nutzer ist nicht zu erkennen.

3.1.2.5a Projekte, in denen Selbststeuerung, theoretisch reflektiert, durch Fremdsteuerung initiiert wird

In einigen Projekten wird, theoretisch reflektiert, versucht, die individuellen Bedingungen für die Selbststeuerung von Lernprozessen zu verbessern, indem den Nutzern präzise Lernaufgaben und Entwicklungsschritte vorgegeben werden. Hierbei geht es um die Verbesserung der Lerntechniken, aber auch um die Fähigkeit zur Diagnose individueller Lernfortschritte und Lernhemmnisse auf Seiten der Nutzer als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen.

3.1.2.5a.1 BLK-Projekt Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel, Rheinland-Pfalz

Das Projekt „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ gliedert sich in die beiden Teilprojekte „Selbstlernkompetenz“ und „Qualitätsentwicklung“. Das Projekt wird ab März 2003 als reduziertes Projekt mit einer halben Stelle weitergeführt. Der Transfer der empirischen Erkenntnisse des Teilprojektes „Selbstlernkompetenz“ in das Teilprojekt „Qualitätsentwicklung“ wird in erster Linie darin bestehen, dass die empirischen Erkenntnisse als Informationen zur Verfügung stehen und dem Erfahrungsaustausch dienen. Eine weiterführende Verzahnung der beiden Teilprojekte ist im Hinblick auf die Nutzer nicht gegeben.

Das Teilprojekt „Selbstlernkompetenz“ führt Fragebogenerhebungen mit aktiv studierenden Nutzern und nicht studierenden Nutzern (Erwachsene in verschiedenen Lernsituationen) sowie mit Lernenden aus dem Managementbereich durch und wertet die 318 zurückgesandten Fragebogen aus. Eine weitere Nutzergruppe dieses Teilprojektes sind die Teilnehmer von Seminaren (Studenten), die von der einen Projektkoordinatorin an einer weiteren Universität zum Thema Selbstlernkompetenz durchgeführt wird. Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Fragebogenauswertungen und den Seminaren fließen in die Entwicklung eines Methodenhandbuches ein. Ende 2002 wurden Lernende aus dem Managementbereich befragt, um das Forschungsfeld zu erweitern. Weiterhin beschäftigen sich die Projektkoordinatorinnen mit der Auswertung der zurückgesandten Fragebogen. Anhand der durch die Fragebogenerhebung gewonnenen Informationen überprüfen die beiden Projektkoordinatorinnen ihr hypothetisches Modell mit sechs gleichberechtigten Kompetenzbereichen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, emotionale Kompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und soziale Kompetenz); neue Erkenntnisse nutzen sie, um dieses Modell zu modifizieren. Die Ergebnisse der Fragebogenauswertungen werden in Arbeitsberichten veröffentlicht und den Befragten zur Verfügung gestellt. Bei der Auswertung der Fragebogenerhebungen unterscheiden die beiden Projektkoordinatorinnen beispielsweise Gruppen hoch motivierter/niedrig motivierter sowie Gruppen hoch selbstgesteuerter/wenig selbstgesteuerter Nutzer, um signifikante Merkmale in den verschiedenen Zusammenstellungen der Kriterien feststellen zu können. Die empirischen Ergebnisse der Fragebogenerhebungen nutzen die beiden Projektkoordinatorinnen für die Erstellung eines didaktischen Designs, welches die gewonnenen Erfahrungen in Reflexionsphasen berücksichtigt und aufarbeitet, um so Selbstlernkompetenzen auszubilden und Gruppenlernen auch für Selbstlerner attraktiv zu machen. Eine Projektkoordinatorin führt an einer anderen Universität Seminare zum Thema Selbstlernkompetenz durch, um unter anderem Studenten in diesem Rahmen die Möglichkeit zu geben, in Gruppen zu bestimmten Aspekten Methoden zu ermitteln, diese anzuwenden und anschließend zu reflektieren. Beide Projektkoordinatorinnen arbeiten an der Entwicklung eines Methodenhandbuches.

Die Kohärenz im Teilprojekt „Selbstlernkompetenz“ entsteht durch die regelmäßigen und häufigen Treffen der beiden Projektkoordinatorinnen. Die Kontakte zu den Nutzern beruhen auf persönlichen Beziehungen der einen Projektkoordinatorin zu einer anderen Universität und der anderen Projektkoordinatorin im Bereich Weiterbildung. Problematisch erscheint die fehlende Motivation einiger Nutzer und das ungenügende Zeitmanagement.

Über neue Medien im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen liegen uns keine Daten vor.

3.1.2.5a.2 BLK-Projekt Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, Schleswig-Holstein und das best practice Beispiel Gorch-Fock-Grundschule

An diesem Projekt sind neben einer regionalen wissenschaftlichen Begleitung acht Schulteams aus ebenso vielen Schulen, die über ganz Schleswig-Holstein verteilt sind, beteiligt. Die Schulteams arbeiten in zwei Regionalgruppen zusammen, die sich in regelmäßigen Abständen treffen. Die an den Schulteams beteiligten Lehrer setzen in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung Aspekte des selbstgesteuerten Lernens in ihren jeweiligen Klassen um. In dem Projekt sollten die Lehrer zunächst durch einen theoretischen und wissenschaftlichen Input, den die regionale wissenschaftliche Begleitung gab, mit Kompetenzen ausgestattet werden, ihre Schüler differenzierter zu betrachten und deren Lernkompetenzen individuell wahrzunehmen.

Die Struktur dieses Projektes im Hinblick auf die Nutzer ist die mittlerweile gute Zusammenarbeit zwischen der ehemaligen Projektkoordinatorin und den Schulteams aller beteiligten Schulen, die durch regelmäßige landesweite Treffen und regelmäßige Treffen der Regionalgruppen sowie durch die Besuche der ehemaligen Projektkoordinatorin in den einzelnen Schulen gewährleistet wird. Die regionale wissenschaftliche Begleitung liefert den Schulteams den theoretischen Input. Die Schulteams nutzen das wissenschaftliche Material, um ihre praktische Arbeit auch theoretisch zu fundieren und zu reflektieren. Die Zusammenarbeit in ihrer jetzigen Form beruht für die Seite der Wissenschaft und die Seite der Praxis auf einem langwierigen Prozess, in dessen Verlauf beide ein hohes Maß an Flexibilität und Kompromissbereitschaft einbrachten.

Im ersten Jahr lag der Schwerpunkt der Projektarbeit auf der Betrachtung der individuellen Lernprozesse auf Seiten der Lehrer. Im zweiten Jahr standen die Lernkompetenzen im Vordergrund, die bei den Schülern gefördert werden sollen. Die ehemalige Projektkoordinatorin versuchte, den Lehrern die Bedeutung der kognitiven und metakognitiven Kompetenzen in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen nahe zu bringen, um die Lehrer mit der Kompetenz auszustatten, die Selbstreflexionsfähigkeit der Kinder anzuregen. Die ehemalige Projektkoordinatorin stellte den Lehrern die Aufgabe, eine Trennung zwischen der Beobachtung und der Bewertung des Verhaltens der Schüler vorzunehmen.

Im anfänglichen Pilotschulenmodell wurden durch die regionale wissenschaftliche Begleitung Impulse gegeben, die selbstgesteuert weitergetragen werden sollten. Inzwischen gibt es zwei Regionalgruppen, um den acht sehr weit voneinander entfernt liegenden Schulen die Zusammenarbeit zu erleichtern, die sich etwa fünf mal im Jahr zwischen den Treffen des gesamten Schulnetzes zusammenfinden. Die Regionalgruppe Kiel beschäftigt sich auf ihren Treffen mit dem Thema „Kompetenzen“; dabei steht nicht das Methodentraining, sondern die Hinterfragung des Unterrichts im Vordergrund. Die Regionalgruppe Lübeck beschäftigt sich mit dem Thema „Arbeitspläne“ und untersucht die Hintergründe, Umgehensweisen und Schwierigkeiten im Umgang mit solchen Plänen. Der Verlauf, die Erfahrungen und Ergebnisse der Arbeit beider regionaler Gruppen werden vorgestellt und die weitere Zielbestimmung besprochen. Ein Ziel der gesamten Projektarbeit ist es, den Austausch innerhalb der Regionalgruppen zu fördern, ein weiteres, das konkrete Geschehen in den Schulen in den Mittelpunkt der Projektarbeit zu stellen und dieses Geschehen mit den Möglichkeiten wissenschaftlicher Reflexion theoretisch zu erklären.

Die Kohärenz ergibt sich durch den fast durchgängigen Idealismus und die häufig sehr fortschrittliche Projektarbeit an den beteiligten Schulen auf der einen Seite sowie durch das hohe Maß an Flexibilität, das die ehemalige Projektkoordinatorin im Umgang mit den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Schulen aufweist, auf der anderen Seite. Die Entscheidung für das Regionalgruppenmodell wirkt stabilisierend, da im Hinblick auf die Vernetzung das Pilotschulenmodell unvorteilhaft war; das Regionalgruppenmodell ist hierfür besser geeignet. Es ist stabilisierend, dass sich die Kooperation der Schulen untereinander im Projektverlauf bereits verbessert hat.

Das gesamte Schulnetz, also alle acht teilnehmenden Schulen, trifft sich regelmäßig zu Workshops. Im Rahmen dieser Treffen erfolgt ein Austausch über die Arbeit der Regionalgruppen; vor allem aber

wird ein weiterer theoretischer und praktischer Input gegeben beziehungsweise in Workshops erarbeitet. Die überregionalen Treffen dienen dazu, sich mit den Themen Sachkompetenz, Methodenkompetenz und kognitive Kompetenz zu beschäftigen, sich die Frage zu stellen, ob die Schulteams und die regionale wissenschaftliche Begleitung zu einer Lerngemeinschaft zusammengewachsen sind und Übungen zur Selbstreflexion durchzuführen. Die Projektkoordinatorin stellt die Aufgabe, die Projektarbeit zu dokumentieren, um das Autonomieempfinden der einzelnen Schulen zu fördern.

Das Konzept der **Gorch-Fock-Grundschule** zeichnet sich dadurch aus, dass jedes einzelne Kind auf seine individuellen Voraussetzungen und Lernvorlieben hin betrachtet wird. Der Rhythmus des Menschen, die Abwechslung von aktiven und ruhigen Phasen, wird in die Gestaltung des Unterrichts integriert; um diese Methode umzusetzen, beschäftigt sich ein Lehrer drei bis vier Stunden lang mit einer Klasse. Die freien Unterrichtsphasen geben den Lehrern die Möglichkeit, neben der Vermittlung und Vertiefung des Lernstoffes individuell auf das Verhalten der Schüler Einfluss zu nehmen. Jedes Kind der Klasse wird individuell in seinem Lernverhalten beobachtet. Probleme werden immer aufgegriffen und die Ansprüche der Schüler immer ernst genommen. Dies ist den Kindern bewusst, was dazu führt, dass sie Probleme selbst ansprechen; ist den Schülern beispielsweise der Lautstärkepegel in den freien Unterrichtsphasen zu hoch, sagen sie dies und steuern die Unterrichtsgestaltung dadurch selbst mit.

Der Klassenlehrer einer zweiten Klasse bemüht sich, auch wenn sich das schwierig gestaltet, den Unterricht regelmäßig in Phasen des Spielens einzubetten. Für seinen Unterricht in dieser Integrationsklasse stehen ihm zwei zusätzliche Fachkräfte zur Verfügung. Die Klassenlehrerin einer dritten Klasse gestaltet ihren Unterricht in einer Mischung aus freier Unterrichtsgestaltung und einer stärker angeleiteten Unterrichtsform, um der Individualität der Schüler, ihren Wünschen und Vorlieben, Motivationen und Interessen gerecht zu werden. Es gibt Schüler, die sich in der freien Unterrichtsgestaltung wohler fühlen und besser lernen, aber auch andere, die zum Lernen eine stärker angeleitete Unterrichtsform, Grenzen und konkretere Forderungen brauchen. Dabei besteht das Ziel einerseits darin, den Lehrstoff zu vermitteln, auf der anderen Seite sollen die Kinder lernen, selbst zu agieren und selbstgesteuert zu lernen. Für die Klassenlehrerin ist es wichtig, sich selbst als integralen Bestandteil des Systems Klasse und des Unterrichts zu begreifen, auch wenn es teilweise schwer fällt, dem Unterricht seinen Lauf zu lassen. Beide Lehrkräfte sehen sich in der Rolle, den Schülern Rahmenbedingungen für die vielfältigen Thematiken und Aufgaben des Unterrichtes zu setzen. Es ist als positiv zu werten, dass die Schüler in beiden beobachteten Klassen (der Gorch-Fock-Grundschule) konzentriert an den gestellten Aufgaben arbeiteten und ersichtlich wurde, dass im Rahmen der freien Unterrichtsgestaltung die Potentiale und die Kreativität der Schüler freigesetzt wurden.

Das Konzept, nach dem in der Gorch-Fock-Grundschule gearbeitet wird, wurde nicht durch die Teilnahme an dem BLK-Projekt „Lebenslanges Lernen“ entwickelt; nach diesem Konzept wird hier seit 1987 gelehrt. Eine Gefahr der offenen Unterrichtsgestaltung und des selbstgesteuerten Lernens an der Gorch-Fock-Grundschule sieht die regionale wissenschaftliche Begleitung im teilweisen Abkippen ins „Laissez-Faire“; eine fortlaufende Dokumentation betrachten die Grundschullehrer als eine zusätzliche Einengung. Die Dokumentation der einzelnen beteiligten Schulen stellt das größte Defizit der Projektarbeit dar; dieses Basiswerkzeug des selbstgesteuerten Lernens muss in Zukunft weiterentwickelt werden, um die Nachvollziehbarkeit der Erfahrungen zu gewährleisten.

Besonders in der Gorch-Fock-Grundschule stehen die Eltern hinter dem Schulkonzept. Beeinträchtigend wirkt, dass die PISA-Studie die Eltern verunsichert hat und viele Fragen aufwirft; es ist jedoch ein begünstigender Faktor, dass sich die Lehrerschaft, beispielsweise auf Schulkonferenzen, diesen Fragen stellte und die Fragen der Eltern gleichzeitig Reflexionen bei den Lehrern auslösen sowie ihnen Anregungen für die eigene Arbeit geben. So ist ein Aktions-Reaktions-Kreislauf zwischen Eltern, Lehrern und Schülern entstanden.

Teilweise werden neue Medien hier intensiv genutzt und ermöglichen Schülern die selbstständige Arbeit mit Lernprogrammen beziehungsweise Internetrecherchen während Phasen offenen Unterrichts.

3.1.2.5a.3 BLK-Projekt Selbstorganisiertes, lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt (SOLAR), Bremen und das best practice Beispiel Telekom Bremen

Das Projekt weist im Vergleich zum letzten Zwischenbericht eine Entwicklungstendenz von der „Selbststeuerung durch Fremdsteuerung“ hin zu „Selbststeuerung durch Synergetik“ auf. Es entwickelt, implementiert und evaluiert ein Organisationsentwicklungskonzept zur Förderung des selbstorganisierten, lebenslangen Lernens in zur Zeit zwei beteiligten Unternehmen. Das Teilprojekt Bremer Landesbank ist ausgeschieden. Im Teilprojekt Bremer Stadtwerke arbeiten das SOLAR-Projektteam mit den Bremer Stadtwerken und der Freiwilligenagentur zusammen, um eine Personalentwicklungsmaßnahme durchzuführen und zu evaluieren. Die gemeinsame Aufgabe des Teilprojekts der Telekom Bremen mit dem SOLAR-Projektteam ist es, die Feierabendakademie zu etablieren und ein entsprechendes Kursangebot zur Verfügung zu stellen.

Als Struktur des Projektes erweisen sich die entstandenen institutionalisierten Kontakte. Erkennbar sind drei Typen von Kontakten, die Unilateralen (Inputs, Impulse, Schulungen, Trainings); die Bilateralen (Kooperationen, Kompromisse, regelmäßige Kontakte, Abmachungen, Zertifizierungen und Verträge) und die sich entwickelnden Netzwerke. In allen Teilprojekten kombiniert das SOLAR-Projektteam den direkten Ansatz der individuellen Förderung (Seminare/Trainings) und den indirekten Ansatz (Schaffung von adäquaten Rahmenbedingungen) miteinander, um beim direkten Ansatz der Gefahr des Verpuffens von Effekten zu entgehen und beim indirekten Ansatz die Gefahr zu vermeiden, dass die Teilnehmer durch die neuen Freiräume überfordert werden.

Das SOLAR-Projektteam legt viel Wert auf die Vernetzung der Kooperationspartner; so werden Workshops und Präsentationen durchgeführt, die unter anderem dem Austausch der Kooperationspartner untereinander dienen und zugleich interessierten Unternehmen die Arbeit des SOLAR-Projektteams und der Teilprojekte vorstellen. Mit den kooperierenden Unternehmen vereinbart das SOLAR-Projektteam das Angebot zu modularisieren, so dass die Unternehmen ihnen zusagende Schwerpunkte wählen können. Das SOLAR-Projektteam fördert das Bildungspersonal und die Selbstlernkompetenzen der Beschäftigten durch Lernmodule. Zudem trägt es durch die Implementierung der Feierabendakademie mit Unterstützung der Führungsebene zur Verbesserung der Rahmenbedingungen bei. Es schult für die Telekom Bremen Multiplikatoren durch Lernberatertrainings und Vertiefungsseminare, damit diese dann wiederum weitere Beschäftigte schulen können. Im Rahmen des Lernberatertrainings werden Moderationstechniken, Trainingseinheiten sowie Aspekte der Gruppendynamik berücksichtigt. Das zweite Schulungsangebot sind Lerntrainings, in denen verschiedene Lerntechniken vermittelt werden und der Lernprozess in die Planung- Aneignungs- und Kontrollphase unterteilt wird. Das Lerntraining dient dazu, das eigene Lernen zu verbessern, zu planen und zu kontrollieren, die eigenen Kompetenzen zu analysieren; außerdem dient es dem Kennenlernen verschiedener Methoden. Sowohl im Lernberatertraining als auch im Lerntraining will das SOLAR-Projektteam den Teilnehmern vermitteln, wie sie sich selbst motivieren sowie Qualität und Priorität für sich selbst definieren können, um im Endeffekt einen Nutzen für sich zu haben. Das SOLAR-Projektteam erstellt jeweils ein Buch zum Lernberatertraining, zum Vertiefungsseminar und zum Lerntraining, um den Lesern Hintergrundinformationen zu den Seminarthemen zu bieten, die im Unterricht einsetzbaren Folien und Zeitangaben für Unterrichtseinheiten zur Verfügung zu stellen und um die Durchführung eines entsprechenden Trainings zu ermöglichen. Das SOLAR-Projektteam zieht sich allmählich aus der Lehrtätigkeit zurück und überlässt die Wissensweitergabe den Multiplikatoren, auch um eine Abhängigkeit der Feierabendakademie von Externen zu vermeiden. In dem Teilprojekt Telekom Bremen soll so Selbststeuerung durch Fremdsteuerung initiiert werden.

Die Kohärenz beruht zum einen auf dem gut funktionierenden Netzwerk, das vom SOLAR-Projektteam aufgebaut und weiterentwickelt wurde (zum Beispiel über Präsentationen und Workshops mit allen Kooperationspartnern) und zu dessen Aufrechterhaltung alle Beteiligten beitragen. Zum anderen wird die Kohärenz durch die große Flexibilität und Kompromissbereitschaft des SOLAR-Projektteams aufrechterhalten, das durch eine Modularisierung seines Angebots den beteiligten Unternehmen die Möglichkeit gibt, ihre eigenen Schwerpunkte zu wählen und sich somit nicht auf zu

große Schritte einlassen zu müssen, falls dies nicht möglich erscheint.

Das Teilprojekt **Bremer Stadtwerke** sieht das soziale Lernen als zentrales Thema ihrer Fort- und Weiterbildungsaktivitäten und stellte im Rahmen einer Personalentwicklungsmaßnahme, die bisher als Pilotphase durchgeführt wurde, zwei Mitarbeiter für eine Woche frei, die für diese Zeit in einer sozialen Einrichtung arbeiteten. Das SOLAR-Projektteam formuliert in der Zusammenarbeit mit den Bremer Stadtwerken gemeinsame Ziele, pflegt regelmäßige Kontakte zu den zwei Vertretern des Teilprojekts, führt Gespräche über die durch die Pilotphase verstärkten Evaluationswünsche des Teilprojekts und entwickelt ein entsprechendes Evaluationskonzept. Seit der Durchführung der Pilotphase sind die Evaluationswünsche innerhalb der Bremer Stadtwerke stärker geworden. Stabilisierend wirken sich auch die sehr guten Kontakte zu den beiden Vertretern der Stadtwerke aus. Die Freiwilligenagentur, die den Kontakt zwischen den Bremer Stadtwerken und den sozialen Einrichtungen herstellt, wehrt sich gegen eine Evaluation und brachte damit das Teilprojekt zum Stillstand; wenn sich herausstellt, dass sich die Vermittlung Freiwilliger in soziale Einrichtungen nicht als Personalentwicklungsmaßnahme bewährt, wäre dies das Ende für die Mitarbeit der Freiwilligenagentur.

Die **Telekom Bremen** stellt im Rahmen der Feierabendakademie in ihrem Kursangebot eine ausgewogene Mischung aus berufsorientierten und berufsunabhängigen Kursen bereit. An den Kursen der Feierabendakademie kann generell jeder Mitarbeiter der Telekom Bremen teilnehmen. Die Kurse werden evaluiert; die so gewonnenen Informationen bilden die Grundlage für die Fortbildungsplanung der kommenden Jahre. Kursangebote werden wiederholt beziehungsweise Aufbau- oder Vertiefungskurse angeboten, um dem Interesse der Teilnehmer zu entsprechen. Die Dozenten sowie die Teilnehmer der Kurse erhalten ein Teilnahmezertifikat, um die Anerkennung von Selbstlernleistungen zu fördern und weil die Kursteilnahme für die Teilnehmer von Vorteil sein soll. Die Projektgruppe der Feierabendakademie arbeitet eng mit dem SOLAR-Projektteam zusammen. Die Kurse der Feierabendakademie haben zahlreiche Teilnehmer. Zu den stabilisierenden Faktoren zählen, dass die meisten Kurse der Feierabendakademie, die nach den Wünschen der Mitarbeiter mitgestaltet wurden, wie geplant stattgefunden haben, ausreichend Dozenten zur Verfügung stehen und sich das Teilprojekt gut entwickelt. Zu den beeinträchtigenden Faktoren zählen, dass der Betriebsrat einzelnen Kursangeboten der Feierabendakademie nicht zustimmt; betriebliche, fachliche und berufliche Themen gelten als berufliche Weiterbildung; die Befürchtung des Betriebsrates ist, dass die Telekom bei eigenen Bildungsinvestitionen sparen wird, wenn solche Themen in der Feierabendakademie behandelt werden. Ungünstig ist auch, dass viele projektbezogene Aktivitäten der Projektgruppe der Feierabendakademie außerhalb der Arbeitszeit stattfinden und nicht vergütet werden. Das SOLAR-Projektteam würde es bevorzugen, die Kursteilnehmer die Themen der Seminare komplett selbstorganisiert bearbeiten zu lassen, da die Ergebnisse dadurch nachhaltiger wären; da dazu wesentlich mehr Zeit nötig wäre, ist dies im Arbeitskontext jedoch nicht möglich.

Die EDV-Kurse der Feierabendakademie erweitern die Fähigkeiten der Teilnehmer im Umgang mit PCs, ein darüber hinausgehender Einfluss der neuen Medien auf die Selbststeuerung der Nutzer ist nicht erkennbar.

3.1.2.5b Projekte, in denen Selbststeuerung, theoretisch reflektiert, als Synergetik praktiziert wird

Schließlich gibt es eine Kategorie von Projekten, die durch eine ständige Kooperation und eine dadurch mögliche flexible gemeinsame Entwicklung von pädagogischen Dienstleistern und Nutzern gekennzeichnet ist. In diesen Projekten zeigt sich bereits im Ansatz ein theoretisch reflektierter und ein allen Beteiligten gemeinsamer Prozess selbstgesteuerten Lernens.

3.1.2.5b.1 BLK-Projekt Projektpartnerschaften in Service-Netzwerk-Beratung, Hamburg und das best practice Beispiel E-Truck

Die Struktur des Projektes in Bezug auf die Nutzer besteht in der engen Zusammenarbeit zwischen

dem Projektteam (dem Projektleiter, der Projektkoordinatorin und der regionalen wissenschaftlichen Begleitung) und den Projektleitern der sechs Teilprojekte. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit sind die Aspekte Vernetzung, Kooperation, Transparenz und die flexible Anpassung der Projektarbeit in den Teilprojekten an die momentan herrschenden Rahmenbedingungen die zentralen Bestandteile der Projektstruktur. Gegenstand des Projektes ist die Frage, wie innerschulische Kooperationen, Transparenz und Informationsverbreitung gefördert und gesichert werden können. In dem Projekt wird fortlaufend an der Ausformulierung von Qualitätsmerkmalen selbstgesteuerten Lernens gearbeitet, die inneren Strukturen der Teilprojekte und deren Rahmenbedingungen werden fortlaufend überprüft, in Frage gestellt und modifiziert, um so die Transparenz der sechs Teilprojekte untereinander, eine Vergleichbarkeit der Qualität der Teilprojekte und somit eine effektivere Projektarbeit zu ermöglichen. Die verschiedenen Laufzeiten der Projektdurchgänge ergeben sich aus der flexiblen Anpassung der Teilprojekte an die jeweiligen Projektziele. Es wurde ein Qualifizierungskonzept entwickelt, welches durch gezielte Fort- und Weiterbildung jedes einzelne Teilprojekt sowie die Kooperation der Teilprojekte untereinander fördern soll. Bausteine dieses Qualifizierungskonzeptes sind beispielsweise: die Projektorganisation zu verbessern, Zielstellungen zu formulieren und umzusetzen, die selbstgesteuerte Arbeit der Lernenden zu begleiten und die Vernetzung innerhalb der Schulen sowie zwischen Schule, Universität und Betrieb zu fördern. Der Projektleiter bemüht sich darum, projektorientierten Unterricht zu fördern; die Förderung des lebenslangen Lernens ist und bleibt Projektziel.

Das Projekt Service-Netzwerk-Beratung fördert in den sechs Teilprojekten das selbstgesteuerte Lernen dadurch, dass jeweils auf eine Zusammenarbeit zwischen Schülern, Auszubildenden und Studenten geachtet wird. Die Teilprojekte sind so gestaltet, dass sie nur unter Einbeziehung der Kompetenzen aller Projektteilnehmer erfolgreich durchgeführt werden können.

Die Kohärenz zeigt sich in den entstandenen Kooperationen und Vernetzungen zwischen den Teilprojekten, welche die pädagogischen Dienstleister initiierten und pflegen; auch die Tatsache, dass das Projektteam den Teilprojekten in der Projektarbeit einen umfassenden eigenen Handlungsspielraum einräumt und ihnen die Möglichkeit bietet, die Projektstruktur entsprechend zu modifizieren, wenn dies nötig ist, stärkt die Kohärenz. Die dritte Säule der Kohärenz bildet das entwickelte Qualitätsmanagement, das durch das Projektteam ständig modifiziert und verbessert wird.

Die Nutzer des best practice Teilprojektes „**E-Truck**“ sind neun Schüler eines Gymnasiums sowie eine Schülerin eines kooperierenden Gymnasiums, neun Auszubildende eines Unternehmens und vier Studenten. Die Aufgabe des zweiten Projektdurchgangs ist es, ein Fahrzeug zu bauen, welches ferngesteuert einen Parcours in Form eines „e´s“ entlang fährt und dabei einen Höhenunterschied zu überwinden hat. Die Teilnehmer sollen durch die Projektarbeit lernen, die gestellte Aufgabe durch das Zusammenwirken verschiedenster Kompetenzen in der Gruppe und innerhalb eines festgelegten Finanz- und Zeitplans zu lösen. Der Projektleiter des Teilprojektes, der Ausbildungsleiter und ein Professor stehen den Teilnehmern während der gesamten Projektlaufzeit als Ansprechpartner zur Verfügung. Das Organisationsteam setzt Rahmenbedingungen für das Teilprojekt „E-Truck“, um die Echtheit und Angemessenheit der Aufgabe sowie die Wertschätzung der Teilnehmer zu gewährleisten und keine Beliebigkeit entstehen zu lassen. Die Schüler, Studenten und Auszubildenden finden sich nach der Kennenlernphase selbstorganisiert zu drei Gruppen zusammen; jede der drei Gruppen trifft sich in regelmäßigen Abständen; sie planen, organisieren und arbeiten nach einer Auftaktveranstaltung konsequent eigenständig. Der Projektleiter übernimmt die Rolle des Beobachters; er nimmt keinen direkten Einfluss auf die Steuerung der Prozesse, auch weil die Lernerfahrungen der Schüler, Studenten und Auszubildenden nicht direkt überprüfbar sind und empfindet dies als eine neue, sehr herausfordernde pädagogische Erfahrung. Das Organisationsteam stellte während der Projektlaufzeit fest, dass die Selbststeuerung in den Gruppen umso höher ist, je weniger es von außen zu intervenieren versuchte.

Im ersten Durchlauf des Teilprojektes erarbeitete sich die Gruppe gemeinsam ein theoretisches Wis-

sen; Schüler, Studenten und Auszubildende trugen dazu gleichberechtigt ihre jeweiligen Kompetenzen bei. Die Motivation des ersten Durchgangs hielt über die gesamte Projektdauer an. Die Teilnahme wird als eine interessante Lernerfahrung beschrieben, durch die gelernt wird, dass eine funktionierende Gruppenarbeit auf der Integration eines jeden Gruppenmitglieds und auf gegenseitiger Anpassung basiert. Die einprägsame Lernerfahrung wird durch das Zusammenwirken von Menschen mit verschiedenen Erfahrungen und durch den Praxisbezug des Teilprojektes erklärt. Die Konkurrenz, in der die drei Gruppen des Teilprojektes zueinander standen, war ein hochmotivierendes Element der Projektarbeit. Stabilisierend wirkte, dass die Rollenverschränkung vom Lernenden zum Lehrenden selbstständig durch die gegenseitige Akzeptanz in der Gruppe entstand.

Im Rahmen des Teilprojektes „**Ingenieur in Europa**“ erforschten die Teilnehmer des ersten Durchlaufs (Schüler eines Gymnasiums und einige Studenten) die Bedingungen und Perspektiven der europäischen Ingenieurausbildung; zur Zeit erarbeiten die teilnehmenden Schüler die Forschungsfragen des zweiten Projektdurchlaufs; diese Forschungsfragen werden den später zu dem Projekt hinzukommenden Studenten vorgestellt. Die Schüler nehmen freiwillig an dem Teilprojekt teil; ihnen stehen zwei Betreuer als Ansprechpartner zur Verfügung. Stabilisierend für die Teilnehmer des ersten Durchlaufs ist, dass sie im Rahmen des Teilprojektes ihr Methodenrepertoire zur Informationsaneignung und -verarbeitung sowie zur Ergebnispräsentation erweiterten und sich Strategien zur Steuerung ihres selbständigen Lernens erarbeiteten. Den Unterschied zwischen der Projektarbeit und dem normalen Frontalunterricht nahmen die Teilnehmer bewusst wahr; sie beurteilten die Erfahrungen, die sie im Rahmen des Projektes machten und die Anerkennung, die sie erhielten, als sehr positiv.

Die Teilnehmer des Teilprojektes „**Brennstoffzelle**“ (fünf bis sechs Schüler) erforschen, inwieweit die Nutzung der Brennstoffzelle als Antriebstechnik für Kraftfahrzeuge ökologisch sinnvoll und ökonomisch rentabel ist. Nachdem im vergangenen Schuljahr (2001/2002) die Konstruktions- und Planungsphase abgeschlossen wurde, werden sich die Schüler in diesem Jahr mit dem Bau der Fahrzeuge beschäftigen. Es ist als positiv zu bewerten, dass die Entscheidung getroffen wurde, das Teilprojekt auf zwei Jahre auszudehnen und man sich damit der entstandenen Eigendynamik anpasste. Beeinträchtigend ist, dass die Teilnehmer aus der Fachhochschule Hamburg sowie die Auszubildenden der Firma Leser aufgrund der großen Entfernung zwischen der Schule und dem Standort des Unternehmens das Teilprojekt verlassen haben.

Die Teilnehmer des Teilprojektes „**Falkenried**“ (45 Schüler aus einem Grundkurs Kunst, einem Grundkurs Erdkunde, einen Leistungskurs Erdkunde sowie Studenten) erforschen die Bedingungen und die Auswirkungen der Implementierung eines Neubaugebietes, das aus einem alten Fabrikgelände neben der Schule besteht, in ein innerstädtisches Wohngebiet. Die Schüler arbeiten im zweiten Projektdurchlauf in drei Lerngruppen, die jeweils ein Unterrichtsfach in das Teilprojekt einbringen. Das Teilprojekt findet für die Schüler im Rahmen des normalen Unterrichts statt. Im Rahmen der verbindlichen Kooperationsvereinbarung soll die gegenseitige Anerkennung von Leistungen der Schüler und der Studenten gewährleistet werden. Es wirkt sich begünstigend aus, dass man sich aufgrund der Projekterfahrungen des ersten Durchlaufes entschied, die Projektstruktur zu modifizieren und diesmal in drei Lerngruppen, die jeweils ein Unterrichtsfach in das Teilprojekt einbringen, zu arbeiten. Positiv ist auch die verbindliche Kooperationsvereinbarung mit einer Universität, die eine gegenseitige Anerkennung von Leistungen der Schüler und Studenten beinhaltet.

Die Teilnehmer des Teilprojektes „**Qualifizierung des Lernens**“ (etwa fünfzehn Schüler eines Gymnasiums und etwa fünf Auszubildende eines Unternehmens) untersuchen die unterschiedlichen Lernsysteme von Schule und Betrieb, erarbeiten Qualitätsmerkmale zur Lernentwicklung und erforschen Qualitätsmerkmale für das Lernen in Schule und Betrieb. Die Projektarbeit ist nun in den Gemeinschaftskundeunterricht eingebunden; der Projektkurs, in dessen Rahmen die Schüler in der zehnten Klasse an dem Teilprojekt teilnahmen, wurde in der elften Klasse in den regulären Unterricht verlegt.

Die Teilnehmer des Teilprojektes „**SPURT**“ entwickeln, konstruieren und bauen einen Roboter. Da das Teilprojekt an jeweils ein Schuljahr gebunden ist, wechseln die teilnehmenden Schüler jährlich.

Dadurch ist es für die Projektarbeit wichtig, das im Rahmen des Teilprojektes gewonnene Wissen zu sichern. So werden beispielsweise die Projektaktivitäten im Rahmen einer Basisdokumentation fortlaufend erfasst; weiterhin wird ein Projekttagbuch geführt. In Form von Vorträgen und Recherchearbeiten gibt es innerhalb des Teilprojektes eine punktuelle Zusammenarbeit mit Studenten.

Ein Einfluss der neuen Medien auf die Selbststeuerung der Nutzer ist nur in einem Team erkennbar.

3.1.2.5b.2 BLK-Projekt Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule - Seminar – Universität, Niedersachsen

In diesem Projekt arbeiten Studierende, Referendare und Lehrer mit den pädagogischen Dienstleistern in einer besonderen Form der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, der Teamforschung, an Problemen der pädagogischen Praxis. Aufgabe dieser Teamforschung ist die Entwicklung eines Forschenden Habitus (das heißt die reflexive Aneignung theoretischen Wissens mit Bezug auf empirisch vorfindbare Situationen und Probleme des Lehrerberufes) durch selbstgesteuertes Lernen. Die Oldenburger Teamforschung will hiermit Innovationen in Schule und Unterricht vorantreiben. Das Projekt arbeitet an Modulen zur Lehrerbildung.

Das Lernen findet hier selbstorganisiert und eigeninitiativ in den Workshops und Teams in direktem persönlichen Kontakt statt. Alle Beteiligten sind hochmotiviert und nehmen gerne am Projekt teil. Die Teammitglieder einigen sich per Vertrag, welche Rollen und Aufgaben von ihnen zu welcher Zeit übernommen werden und wann Erhebungen durchgeführt werden; die vertraglichen Vereinbarungen, die Praxishnähe und der erfahrbare Sinnzusammenhang führen zu einer höheren Zufriedenheit aller Teilnehmer. Das Lernen findet diskursiv, individualisiert und kooperativ an verschiedenen Lernorten statt, beispielsweise im Team, in Workshops, in der Bibliothek, in der Schule. Die funktionierende Integration von Reflexion und Umsetzung von Gelerntem treten an die Stelle klassischer Versuche eines Theorie – Praxis – Transfers. Dies wirkt sich in der Projektarbeit konkret dadurch aus, dass sich die pädagogischen Dienstleister als Berater, Moderator und Coach verstehen, vor allem verantwortlich für die Rahmenbedingungen der Lernprozesse. Im Rahmen der Projektarbeit wird zwar einerseits auf methodisch kontrollierte Datenerhebung Wert gelegt, zugleich aber auch, dem Gedanken der Selbststeuerung entsprechend, implizites und situiertes Lernen in den Teams gefördert, anstatt den vielfach geäußerten Wünschen von Praktikern lediglich nach Methodentraining und einem umfassenden Methodenrepertoire nachzukommen.

Über neue Medien im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen liegen uns keine Daten vor.

3.1.2.5b.3 BLK-Projekt Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem "Netzwerk Lernkultur" (NW-LK), Hamburg und die best practice Beispiele (alle Teilprojekte)

Das Projekt Netzwerk Lernkultur fördert das lebenslange Lernen in allen sechs Teilprojekten auf eine vorbildliche Weise im Sinne einer Selbststeuerung als Synergetik. Die Struktur des Projektes „Netzwerk Lernkultur“ ist die Zusammenarbeit der pädagogischen Dienstleister (der Projektleiter, der Projektkoordinator und die regionale wissenschaftliche Begleitung) mit den Projektleitern und Teilnehmern der jeweiligen Teilprojekte. Alle Teilprojekte sind miteinander vernetzt, ebenso wie alle Teilnehmer innerhalb der Teilprojekte; durch den selbstverständlichen Einsatz der neuen Medien entsteht Transparenz. Die Verzahnung der erklärten Ziele auf Projektebene und das Einlösen dieser Ziele auf Seiten der jeweiligen Projektleiter der Teilprojekte und der Teilnehmer ermöglicht ein hohes Maß an Selbststeuerung im Sinne der Synergetik. Fortlaufend arbeiten die pädagogischen Dienstleister an der Ausformulierung von Qualitätsmerkmalen selbstgesteuerten Lernens; die Qualitätsüberprüfung findet auf der Schülerebene statt; diese bewerten ihre Projektarbeit selbst.

Der Projektleiter der Projekte „Netzwerk Lernkultur“ und „Service-Netzwerk-Beratung“ sorgt dafür, dass sowohl seinem Projektteam als auch fünf der sechs Teilprojekte ausreichend finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen; auf der bildungspolitischen Ebene darum kümmert er sich darum, die Bedingungen für die Lehrtätigkeit und die Lehrerarbeitszeitregelungen in Hamburg weiterzuentwickeln sowie bessere Strukturen für bildungsbereichsübergreifende Lerngruppen zu schaffen. Lehrer,

die ihren Unterricht projektorientiert gestalten, befinden sich in der erschwerten Situation, unter doppelter Zielsetzung arbeiten zu müssen; sie müssen den konkreten Bezug zum Fachunterricht berücksichtigen und zugleich selbstgesteuerte Projektarbeit ermöglichen, die eine Festlegung auf definitive Lernergebnisse im Vorhinein nicht erlaubt.

Der Projektkoordinator sorgt für eine gelungene Vernetzung der Teilprojekte, eine hohe Transparenz unter anderem durch den Einbezug der Eltern und eine ausgeprägte Öffentlichkeitsarbeit, besonders auch durch die Internetpräsenz der Teilprojekte. Alle sechs Teilprojekte zeichnen sich durch eine synergetische Selbststeuerung in der jeweiligen Projektarbeit aus. Die Projektleiter der Teilprojekte übernehmen die Rolle eines Moderators und Beraters; die oft sehr unterschiedlichen Teilnehmer (multikulturell, hohe Altersunterschiede) erarbeiten sich die Projektinhalte größtenteils selbstständig. Förderlich für das selbstgesteuerte Lernen ist die Reflexion auf Projektebene. Im Projekt „Netzwerk Lernkultur“ werden die individuellen Selbststeuerungsprozesse aller Teilnehmer durch die Projektarbeit unterstützt. Während der bisherigen Projektarbeit stellte sich bereits heraus, dass leistungsstärkere Schüler auch bessere Selbststeuerungskompetenzen besitzen; die individuelle Förderung liegt demzufolge unter anderem darin, leistungsschwächeren Schüler in ihrer Planung und Zielorientierung zur Seite zu stehen. Der Projektkoordinator erachtet es als überaus wichtig, die Elternschaft in die Ziele selbstgesteuerter Projektarbeit einzubeziehen, um der Forderung der Eltern nach sichtbaren Leistungsnachweisen zu entsprechen, die sie im Rahmen der Diskussion um PISA verlangen und um deren Befürchtung, Projektarbeit bedeute, die Schüler in ihren Lernprozessen allein zu lassen, zu entkräften.

Die Nutzer des Teilprojektes „**Netthelp**“ sind Schüler eines Gymnasiums, die in der gleichnamigen Schülerfirma mitarbeiten; die Schülerfirma „Netthelp“ betreibt Consulting auf dem Computersektor. Pro Jahrgang nehmen etwas mehr als zehn Schüler an diesen Kursen teil. Die Schüler lernen im Teilprojekt, wie ein Unternehmen strukturiert ist und geführt wird und werden auf berufliche Selbstständigkeit vorbereitet; zudem fördert das Teilprojekt die Berufswahl der Schüler. Positiv sind die situationspezifischen Modifikationen in der Projektarbeit zu bewerten; so wurde Anfang Oktober 2002 auf Wunsch der Schüler eine neue Geschäftsordnung erarbeitet, die den jetzigen Gegebenheiten besser angepasst ist.

An dem Teilprojekt „**Durch Schreiben Räume öffnen**“ nehmen etwa fünfzehn Personen aus einem multikulturellen Stadtteil Hamburgs teil; darunter sind drei Erwachsene, eine Studentin und Schülerinnen verschiedener Altersstufen. Durch autobiographisches Schreiben von Schülern, Eltern und Studenten über den Weg der persönlichen Erfahrungen wird eine kulturelle Vermittlung geleistet. Jeder Teilnehmer wird durch die Reflexion über die eigene Herkunft, die eigene Kultur und das eigene Leben individuell gefördert. Die Gruppe hat den Anspruch, sich über das Gespräch hinaus mit den Themen des Projektes zu beschäftigen; so ziehen die Mitarbeiter aus eigener Initiative Literatur zur Bearbeitung hinzu. Erwachsene und Schüler arbeiten auf einer völlig gleichberechtigten Ebene miteinander und haben in wenigen Sitzungen gelernt, angstfrei und offen über sich selbst sowie übereinander zu reden. Sie empfinden die Projekterfahrungen als über die Projektgrenzen hinaus hilfreich. Es ist als positiv zu bewerten, dass die Teilnahme insgesamt und von Treffen zu Treffen freiwillig ist. Impulse zur Veränderung gehen von den Projektteilnehmern aus.

An dem Teilprojekt „**Philosophisches Café**“ nehmen etwa 20 Schüler der elften Klasse eines Gymnasiums sowie jeweils acht bis zehn Senioren der Seniorenbegegnungsstätte „Haus im Park“ teil. Das „Philosophische Café“ ist eine Veranstaltung, die im Rahmen des Philosophiekurses vorbereitet und anschließend in Form einer Diskussionsrunde von Schülern und geladenen Gästen durchgeführt wird. Zur Vorbereitung finden sich die Kursteilnehmer in Arbeitsgruppen von jeweils fünf bis sechs Schülern zusammen, um eigenständig ein Thema zu wählen, das sie bearbeiten wollen; hierzu sichten und lesen sie Literatur. Den Schülern steht ein fester Zeitraum von etwa vier bis fünf Wochen zur Verfügung, in dem sie das philosophische Wahlthema selbstständig aufbereiten. Die Diskussionsrunden finden in Form einer Podiumsdiskussion statt, die von der jeweiligen Arbeitsgruppe geleitet und von wechselndem Publikum besucht wird. Die Erfahrungen mit einem Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden wirken stabilisierend. Der Projektleiter steht den Schülern als Berater zur Verfügung. Das Aufein-

andertreffen völlig verschiedener Lebens- und Erfahrungshintergründe empfinden alle Beteiligten als überaus gewinnbringend. Es ist als positiv zu bewerten, dass nicht nur ältere Generationen mit Schülern diskutieren, sondern auch ein „Café der Minis“ initiiert wurde, indem ältere Mitschüler mit Schülern der fünften Klasse zusammen arbeiteten. Stabilisierend wirkte, dass an dem sich entwickelnden Gespräch zum Thema Freundschaft alle Kinder motiviert teilnahmen.

Am Teilprojekt **„Peer-Education“** nehmen Schüler der Klassen acht und neun und fünf Schüler der zehnten Klasse außerhalb des regulären Unterrichtsplans teil. Die Teilnehmer sind vorwiegend Haupt- und Realschüler, darunter viele Ausländer und Migranten, überwiegend männlichen Geschlechts. Die Peers sollen Trendsetter für die gesamte Schule sein und die Erkenntnisse aus der Mitarbeit im Teilprojekt **„Peer-Education“** als Multiplikatoren verbreiten. Vorwiegend beschäftigt sich das Teilprojekt mit Gewalt- und Suchtprävention. Zwei Projektleiter betreuen derzeit sechzehn Peers. Der gesamte Klassenverband entscheidet darüber, wer am Teilprojekt teilnehmen wird, um alle Schüler mit einzubeziehen. Die Regeln für die Projektarbeit setzen sich die Peers selbstständig, um beispielsweise die absolute Verschwiegenheit über die Inhalte der Veranstaltungen zu sichern. Aus eigener Initiative bieten die Schüler der zehnten Klasse allen Schülern an, sich mit Problemen in den Pausen an sie zu wenden. Stabilisierend wirkt, dass die Peers zusätzlich eine die Lehrer unterstützende Aufsichtsfunktion übernehmen; besonders von den Grundschullehrern wird dies hoch honoriert. Die Peers empfinden die Teilnahme an diesem Teilprojekt als Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins und der Kompetenz im Umgang mit Lehrern. Sie präsentierten ihr Projekt unter anderem vor der Lehrerschaft; die überwiegend sehr positiven Rückmeldungen wirkten sich motivierend auf die Projektteilnehmer aus. Die Projektleiter des Teilprojektes gehen in der Projektarbeit ressourcenorientiert vor; von den Schülern wird keine Perfektion verlangt, sondern es wird versucht, ein Bewusstsein für Recht und Unrecht zu stärken, um dieses multiplikativ weitergeben zu können.

An dem Teilprojekt **„Kollektives Gedächtnis“** nehmen Schüler eines Gymnasiums und Senioren, unter anderem aus der Seniorenbegegnungsstätte „Haus im Park“, teil. Der Projektgedanke des Teilprojektes ist, einen Austausch zwischen dem Zeitzeugenwissen der Senioren und der Vermittlung computertechnischer Fertigkeiten durch die Schüler herzustellen. Im Rahmen dieses Teilprojektes nehmen die Beteiligten wechselnde Rollen ein. Die Schüler treten den Senioren als Interviewer gegenüber; zudem vermitteln sie den Senioren Kenntnisse am PC; die Senioren berichten über ihre Erfahrungen zu dem jeweiligen Thema und nehmen in den Computerschulungen die Rolle von Schülern ein. Die Gespräche des Teams finden auf einer gleichberechtigten Ebene statt, unabhängig vom zum Teil großen Altersunterschied.

Am Teilprojekt **„Lernen durch Lehren“** nehmen die Schüler einer neunten Klasse eines Gymnasiums teil. Die beteiligten Lehrer der Fächer Physik, Deutsch und Geschichte tauschen sich untereinander über den Projektverlauf aus. In dem fächerübergreifenden Teilprojekt erarbeiten sich Schüler ein Themengebiet, bereiten darüber ein Referat vor und erstellen dann eine CD-ROM. Neue Medien sind hier eine Möglichkeit, um selbstgesteuert zu lernen. Der Projektleiter des Teilprojektes gibt der Projektarbeit einen Rahmen, indem er die Thematik vorgibt. Er steht den Schülern während der gesamten Zeit als Ansprechpartner zur Verfügung; Probleme werden jedoch zum Großteil mit Hilfe des Internets gelöst. Anhand der bisher erstellten fünf Produkte (CD-ROMs) ist es den Schülern möglich, ihre eigene Entwicklung mit zu verfolgen. An den Lernprozessen, die in der Projektarbeit stattfinden, sind alle Kursteilnehmer beteiligt. Sie sind so motiviert, dass sie die Projektarbeit teilweise selbst in den Ferien weiterführen. Die Schüler lernen während der Projekte selbstgesteuert zu arbeiten; sie arbeiten in Gruppen, um sich gegenseitig zu unterstützen und Probleme zu lösen, indem sie einander befragen. Die Art und Weise, in der während der Projekte selbstgesteuert gelernt wird, empfinden die Schüler als effektiver und wertvoller im Vergleich zu normalem Frontalunterricht. Ihnen wird bewusst, dass sie durch die Art der Projektgestaltung ein umfassendes Wissen über die von ihnen bearbeiteten Themenbereiche erlangen, was sich stabilisierend auswirkt.

In den Teilprojekten des Netzwerks Lernkultur werden neue Medien sehr umfassend zum Einsatz gebracht, sei es unterstützend in der Öffentlichkeitsarbeit, kreativ beim Erstellen von Lernsoftware oder

wirtschaftlich im unternehmerischen Einsatz von Schülern. Eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch die neuen Medien und deren Nutzung ist deutlich erkennbar.

3.1.2.5b.4 BLK-Projekt Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur, Baden-Württemberg

Dieses Projekt unterteilt sich in folgende Lerngruppen: Schnupperkurs Technikgrundlagen für virtuelles Lernen, Gemeinsam Lesen, Virtuelles Kolleg, Wahlbeobachtung, E-Learning, Geschlechterrollen, Zukunftsvisionen, Heimat & Fremde, Gestern war Heute sowie Alt & Jung. Zwei Lerngruppen sind bereits abgeschlossen, teilweise sind aus ihnen neue Gruppen entstanden, deren Teilnehmer sich zu rund 50% aus abgeschlossenen Lerngruppen rekrutieren. Es gibt Lerngruppen in verschiedenen Orten Deutschlands. Jede Lerngruppe hat eine eigene virtuelle Netzwerkstruktur. Gleichzeitig finden regionale und überregionale Präsenztreffen, Workshops und Präsentationen unter anderem auf Messen und Tagungen statt, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Das Projekt richtet sich hauptsächlich an Senioren, aber auch an Schüler und Studenten. Bis Ende 2002 konnten etwa 250 Teilnehmer gezählt werden, 50 davon haben schon mehrfach teilgenommen. In den Projekten steht das Erlernen der Medienkompetenz nicht im Vordergrund, sondern die gemeinsame Arbeit an dem selbstgewählten Thema. Die pädagogischen Dienstleister setzen sich aus einem Projektleiter und fünf Mitarbeitern (teilweise nur stundenweise) zusammen; eine halbe Stelle wird über das BLK-Modellversuchsprogramm finanziert. Die pädagogischen Dienstleister treffen sich alle zwei Wochen zu vorher festgelegten Themen und stehen in ständigem Austausch über die Arbeit der einzelnen Lerngruppen.

Charakteristisch für alle Lerngruppen ist die gemeinsame Arbeit an dem selbstgewählten Thema. Hinzu kommt das Erlernen des Umgangs mit neuen Technologien, das heißt mit Kommunikationsmedien. Aus der Sicht der pädagogischen Dienstleister erweist sich selbstgesteuertes Lernen als individuelle oder lerngruppenspezifische Fähigkeit, die von den pädagogischen Dienstleistern aufgrund der spezifischen Kenntnisse der einzelnen Lerngruppen situationsspezifisch unterstützt wird. In ständiger Kommunikation mit den Lerngruppen ermitteln die pädagogischen Dienstleister, in welchem Maße Organisation und Inhalte der einzelnen Lerngruppen gegebenenfalls vorstrukturiert werden müssen, beziehungsweise wieweit die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Lerngruppe selbst überlassen wird und lediglich noch bei der Ergebnissicherung eine Hilfestellung gegeben wird. In diesem Sinne zeichnet sich die Tätigkeit der Dienstleister im Wesentlichen durch Lernberatung und Moderation aus. Die wahrgenommenen Bedürfnisse nach Unterstützung des gruppenspezifischen Lernens erweisen sich im Verlauf des selbstgesteuerten Lernprozesses der einzelnen Gruppen als phasenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt; das heißt, dass der Interventionsbedarf in den verschiedenen Lernphasen unterschiedlich hoch ist; die pädagogischen Dienstleister entsprechen diesen unterschiedlichen Bedürfnissen einerseits durch stufenweise Rücknahme ihrer Moderations- und Beratungsleistungen, andererseits durch deren Intensivierung. Die pädagogischen Dienstleister beachten auch beim Umgang mit Informationstechnik die von den einzelnen Lerngruppen geäußerten Erwartungen und Bedürfnisse und entwickeln in ständigem Dialog mit den einzelnen Lerngruppen die entsprechenden Materialien und die Medienkompetenzen; dadurch wird auch hier durch die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen das selbstgesteuerte Lernen ermöglicht. Zu den stabilisierenden Faktoren selbstgesteuerten Lernens gehört auch die Kontaktaufnahme zu anderen Lerngruppen ohne Beteiligung der pädagogischen Dienstleister, die Präsentation erarbeiteter Ergebnisse in einem größeren öffentlichen Rahmen, entweder virtuell oder in Präsenzveranstaltungen sowie die Ermöglichung von Kontakten potentieller neuer Teilnehmer und Weiterbildungseinrichtungen zu bereits etablierten Lerngruppen.

Das Internet ist in diesem Projekt ein Medium, das Menschen trotz räumlicher Distanz mit nur geringer Zeitverzögerung gemeinsam Themen auswählen und bearbeiten lässt. Die Relevanz einzelner technischer Optionen ist nicht immer gleich offensichtlich, doch wurden die Anregungen der Betreuer aufgenommen und erweitern nun das virtuelle Handlungsrepertoire.

3.1.3 Gestaltungsempfehlungen

Es erscheint naheliegend, aus der Perspektive der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen unter dem Aspekt selbstgesteuertes Lernen die folgenden Empfehlungen zu beherzigen:

- Die Theorie der Selbststeuerung allgemein und in ihrer Bedeutung für Lernphänomene muss verständlich formuliert und diskutiert werden
- Der Begriff Selbstgesteuertes Lernen muss von den Lehrenden akzeptiert werden; dies wird nur dann der Fall sein, wenn er theoretisch und didaktisch verstanden wird
- Projekte ohne regionale wissenschaftliche Begleitung haben so gut wie keine Chance, die affektiven und kognitiven Unsicherheiten hinsichtlich des Verständnisses von selbstgesteuertem Lernen zu überwinden
- Projekte zum selbstgesteuerten Lernen müssen verdeutlichen, dass sowohl ihre Struktur, als auch ihre Funktion und die zu erprobenden Handlungsweisen aufeinander zu beziehen sind; es ist deutlich zu machen, dass Methodentrainings grundsätzlich zu kurz greifen. Auch in den Maßnahmen zur Organisationsentwicklung müssen stets die ihnen entsprechenden Handlungsweisen und deren Funktionen mit bedacht werden
- Es zeigt sich, dass Lernvorgänge immer dann erfolgreich verlaufen, wenn die Aufgabe, der Gegenstand, der Inhalt attraktiv ist und die didaktischen, methodischen und medialen Hilfestellungen stets so dosiert werden, dass sich die Lernenden weder überfordert noch unterfordert fühlen
- Die Diagnosefähigkeit und die Bereitschaft zu deutlicher Wahrnehmung der situativen Bedingungen des Lernens setzt ein pädagogisches Rollenverständnis voraus, das sich davon leiten lässt, dass Lernvorgänge prinzipiell selbstgesteuert verlaufen, so dass die pädagogische und didaktische Aufgabe stets in der Optimierung der Lernbedingungen aus der Perspektive der Lernenden zu sehen ist; dies ist eine schwer zu bewältigende Aufgabe für viele Pädagogen. Hier muss ihnen geholfen werden

3.1.4 Neue Medien in den Projekten des Lebenslangen Lernens

Im Folgenden werden die Projekte des Lebenslangen Lernens auf ihren Umgang mit neuen Medien hin untersucht. Hauptinformationsquelle hierfür sind die Daten, die uns im Rahmen des Rohdatenaustausches erreichten. Soweit möglich, wurden auch die jeweiligen Homepages einbezogen.

Es wird zwischen drei Kategorien unterschieden; die erste umfasst Projekte, in denen die Nutzung neuer Medien sekundären Zwecken dient, wie z.B. zur Öffentlichkeitsarbeit oder Dokumentation des Geschehenen. In der zweiten Kategorie finden sich Projekte, in denen neue Medien einen wichtigen Beitrag zum Erreichen der Projektziele beisteuern, in der dritten Kategorie sind solche Projekte, bei denen neue Medien selbst ein zentrales Element der Projekthalte sind. Teils konnten keine Aussagen über die Nutzung der neuen Medien gemacht werden; diese Projekte finden sich in einer vierten Kategorie aufgelistet.

3.1.4.1 Projekte, in denen Neue Medien eher sekundär zur Dokumentation und Präsentation genutzt werden:

3.1.4.1.1 BLK-Projekt „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln“, Baden-Württemberg, Prof. Jäger

Das Projekt verfügt über eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit sowie Dokumentationszwecken dient und über anstehende Termine informiert. Die Lernplattform, die über den Landesserver zur Verfügung steht (BSCW), wird wenig genutzt. Das wurde auch bereits mit den Schulen besprochen. Der Nutzen der Lernplattform scheint nicht vermittelbar zu sein, da die Schulen bereits Erfahrungen mit der Kommunikation vor Ort haben und die beteiligten Lehrer keinen Bedarf für die Lernplattform sehen. In diesem Projekt sind die technischen Aspekte der Vernetzung nachrangig.

Die neuen Medien haben hier keinen Einfluss auf die Selbststeuerung der Nutzer, da diese deren Nutzung nicht für sinnvoll für ihre Zwecke erachten.

3.1.4.1.2 BLK-Projekt „Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiographie“, Schleswig-Holstein, Prof. Dürr

Das Projekt verfügt über eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit dient und über anstehende Termine informiert. Die Bargtheider Schule der Regionalgruppe Mitte/Süd beschäftigt sich mit dem Einsatz neuer Medien. Ein Lehrer des dortigen Schulteams gibt Computerkurse an der Schule. Näheres ist zu diesen Tätigkeiten nicht bekannt.

Ein Einfluss der neuen Medien auf die Selbststeuerung der Nutzer ist nicht zu erkennen.

3.1.4.1.3 BLK-Projekt „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk“, Nordrhein-Westfalen, Prof. Heinz

Nach langen und schwierigen Verhandlungen mit der Leitung eines Klein- und Mittelunternehmens wurde in dem Projekt erreicht, dass der Betrieb einen Computerraum einrichtet, ausgestattet mit ausgedienten PC's. Die Mitarbeiter sollen die Gelegenheit erhalten, durch Selbstlernen Bedienungswissen zu erwerben und das Internet für Recherchen zu nutzen.

Es ist nicht bekannt, inwieweit diese Möglichkeiten genutzt werden.

3.1.4.1.4 BLK-Projekt „Projektpartnerschaften im Service-Netzwerk-Beratung“, Hamburg, Prof. Dürr

Alle Teams sind mit eigenen Projekthomepages zur Dokumentation und Präsentation im Internet vertreten. Die Projektkoordinatorin befindet sich im regelmäßigen E-Mail-Kontakt mit den von ihr betreuten Teilprojekten. Ein Team präsentiert sich auf einer durch einen Auszubildenden miterstellten prämierten Website.

Ein Einfluss der neuen Medien auf die Selbststeuerung der Nutzer ist nur in einem Team erkennbar.

3.1.4.1.5 BLK-Projekt „Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation“, Bayern, Prof. Heinz

In diesem Projekt ist ein Projektserver eingerichtet worden, der die beteiligten neun Gymnasien elektronisch vernetzt. Der Server dient dazu, Informationen über die Unterrichtsprojekte und einschlägige Wissensbausteine für die Nutzer – die beteiligten Lehrkräfte und Schüler – auszutauschen.

Wie intensiv dieses Angebot nachgefragt wird, ist nicht bekannt.

3.1.4.1.6 BLK-Projekt „Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt“, Sachsen-Anhalt, Prof. Schäffter

Lernplattform und Datenbanken werden als Produkte des Projektes angestrebt; sie sollen die intensive Kooperation der Partner ermöglichen. Eine Datenbank existiert bereits; sie wird zur Zeit erprobt und soll anschließend ins Internet gestellt werden. Eine Lernplattform soll demnächst erworben werden.

Ein Einfluss der neuen Medien auf die Selbststeuerung der Nutzer ist zur Zeit noch nicht erkennbar.

3.1.4.1.7 BLK-Projekt „Selbstorganisiertes, lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt (SOLAR)“, Bremen, Prof. Dürr

Das Projekt verfügt über eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit sowie Dokumentationszwecken dient. Das Angebot der Feierabendakademie der Telekom Bremen umfasst unter anderem Schulungen in Anwendersoftware (Excel, Powerpoint, Outlook). Der Kurskatalog wird nach der Fertigstellung im Intranet veröffentlicht. Der geplante Anmeldevorgang per Internet lässt sich aufgrund von Umstrukturierungsmaßnahmen noch nicht umsetzen.

Die EDV-Kurse der Feierabendakademie erweitern die Fähigkeiten der Teilnehmer im Umgang mit PCs, ein darüber hinausgehender Einfluss der neuen Medien auf die Selbststeuerung der Nutzer ist nicht erkennbar.

3.1.4.1.8 BLK-Projekt „Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler in der Grundschule zur Förderung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen“, Schleswig-Holstein, Prof. Dürr

Das Projekt verfügt über eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit sowie Dokumentationszwecken dient und über anstehende Termine informiert. Das zu Projektbeginn entwickelte Forum der Internethomepage wird sehr selten genutzt. Nach wenigen anfänglichen Einträgen der Lehrer geschah dort nichts mehr. Das liegt nach Meinung der regionalen wissenschaftlichen Begleitung unter anderem daran, dass Lehrer den Computer in ihrem Alltag nicht unbedingt benötigen. Die ehemalige Projektkoordinatorin fördert kleine Lernprojekte, wie das Verschicken von Attachements, um die Lehrer an den Gebrauch heranzuführen. Andererseits gibt es auch Schulen, an denen der Computer sehr stark in das Schulleben integriert ist; so zum Beispiel in Morsum, wo Schüler selbständig an Lernprogrammen arbeiten. Dazu stehen den Schülern CDs zur Verfügung. Die Schüler haben ihr eigenes Passwort, mit dem sie sich anmelden und selbstständig am PC arbeiten können.

Die Nutzung der neuen Medien zu Vernetzungszwecken erfolgt sehr unterschiedlich; so gibt es Lehrer, die ihre E-Mail täglich kontrollieren und bearbeiten, während andere oft wochenlang nicht in ihre Mailbox sehen. Eine Lehrerin nutzt die neuen Medien sehr intensiv; ihre Nacharbeiten, zum Beispiel das Erstellen von Protokollen, erledigt sie täglich am Computer und entsprechend häufig kontrolliert und bearbeitet sie auch ihre E-Mails. Auch von einigen Schülern werden bereits Computer benutzt.

Teilweise werden neue Medien hier intensiv genutzt und ermöglichen Schülern die selbstständige Arbeit mit Lernprogrammen beziehungsweise Internetrecherchen während Phasen offenen Unterrichts.

3.1.4.2 Projekte, in denen Neue Medien als wichtiges Informations- und Kommunikationsmittel eingesetzt werden:

3.1.4.2.1 BLK-Projekt „Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen“, Thüringen, Prof. Knoll

Das Projekt hat eine eigene Homepage; diese dient der Öffentlichkeitsarbeit und der Projektdokumentation. Die Teilnehmer nutzen die Neuen Medien in diesem Projekt zur Kommunikation und für Internetrecherchen. Auf der Projekthomepage wurde versucht, Vorerfahrungen der Teilnehmer bezüglich Computer- und Internetkenntnissen und politischer Bildung zu erheben. In einer Arbeitsgruppe war es das explizite Ziel, dass die Teilnehmer den Umgang mit dem Internet und Computer erlernen sollen; diese Lernschritte waren, sofern notwendig, ein Mittel zum Zweck. Die Erprobungsphase lief im ersten Halbjahr 02 und wurde ca. im August 02 abgeschlossen. Die inhaltliche Arbeit erfolgt teils in Präsenzphasen, teils in virtuellen Lernphasen, in denen die Nutzer innerhalb von sieben Tagen Aufgaben bearbeiten, bzw. Lernmodule vorbereiten. Durch den Computerraum in der Volkshochschule können auch Personen ohne Computer im eigenen Haushalt an dem Projekt teilnehmen. Der vom Projekt eingerichtete Chatroom für den Austausch aller Kooperationspartner wurde nicht genutzt.

In virtuellen Arbeitsphasen erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, ihr Lernpensum selbst einzuteilen und ihren Bedürfnissen entsprechend vorzugehen.

3.1.4.2.2 BLK-Projekt „LernEN - Aufbau eines regionalen Netzwerkes "Lernen und Selbstlernen“, Nordrhein-Westfalen, Prof. Knoll

Das Projekt verfügt über eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit dient. Den Schülern der kombinierten Sprach- und PC- Kurse steht verschiedene Selbstlernsoftware zu Verfügung. Die Neuen Medien werden jedoch hauptsächlich zum Chatten verwendet. In den Weiterbildungseinrichtungen werden auf Druck der pädagogischen Dienstleister bestimmte Mitteilungen nur noch per Intranet und E-Mail verschickt. Ein Arbeitsschwerpunkt ist der Aufbau eines Internetcafes für Schülerinnen und Schüler (eines nahegelegenen Gymnasiums). Ihnen stehen hier Lernsoftware und das Internet zur Verfügung. Es wird zögerlich angenommen, aber bereits von Schulklassen und einzelnen Schülern regelmäßig besucht. Ein zweiter Arbeitsschwerpunkt ist der Aufbau einer Weiterbildungs-Datenbank, in der alle Weiterbildungsangebote der Region mit den entsprechenden Trägern aufgezeigt und abrufbar sind. Ursprünglich sollte auch ein Online-Selbstlernmodul für Fremdsprachenerwerb aufgebaut und „getestet“ werden, dies ruht momentan, da hierfür keine Teilnehmer (Interessierten) akquiriert werden konnten.

Der selbstgesteuerte Einsatz der neuen Medien hält die Projektnutzer teilweise davon ab, sich die zu bearbeitenden Themenkomplexe selbstgesteuert zu erarbeiten.

3.1.4.2.3 BLK-Projekt "Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (LeiLa)" Bremen, Prof. Heinz

Das Projekt „Leila“ besitzt eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit dient. Während des

per Internet begleiteten Praktikums wurden den Jugendlichen Fragen vorgegeben. Diese haben dann eigenständig nach Antworten gesucht. Die Kommunikationsform Internet wird auch in die Freizeit übernommen (Onlinezeitung, e-business); zudem bietet das Projekt die Möglichkeit, E-Mail- und Internetkontakte in die Heimat einiger Teilnehmer zu betreiben. Als Besonderheit gilt, dass Praktika über das Internet gesucht werden, eine Internetadresse eingerichtet wird und die Jugendlichen in der Kommunikation mit den Pädagogen über das Internet betriebsbezogene Leitfragen beantworten. Nachdem die Jugendlichen ihre Website fertig gestellt hatten, bestand von ihrer Seite großes Interesse weiter zu lernen und diese noch zu verbessern.

Um den Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln, wird beispielsweise das Internet (E-Mail, Internetrecherchen) genutzt. Die Projektleitung möchte des Weiteren den Jugendlichen über die Internetkompetenz Zugang zu den drei elementaren Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) vereinfachen.

Die Teilnehmer gebrauchen die im Projekt gelernten Einsatzmöglichkeiten des Computers auch in ihrer Freizeit. Das Erstellen einer eigenen Homepage motivierte die Teilnehmer dazu, sich intensiver mit den Möglichkeiten des Mediums zu beschäftigen.

3.1.4.2.4 BLK-Projekt „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“, Mecklenburg-Vorpommern, Prof. Knoll

Das Projekt verfügt über eine eigene Homepage, die der Öffentlichkeitsarbeit dient. Seit April 2002 ist der Arbeitsplatz der Projektleiterin technisch vernetzt, so dass sie nun auch von dort aus mit dem Internet arbeiten kann; bisher konnte dies nur von zu Hause aus erfolgen. Die veränderte technische Ausstattung erhöht die Arbeitszeitoptimierung; durch die Nutzung von E-Mail können Sachverhalte besser und schneller geklärt werden.

Im Dezember 2002 sollte ein virtueller Arbeitsraum eingeführt werden. Dieser war technisch bereits vorstrukturiert mit unterschiedlichen Nutzergruppen, die eigene Räume haben, z.B. für Bereichsmitglieder oder Netzwerkpartner. Hier soll die Möglichkeit geschaffen werden, dass Personen, die nicht stark in das Projekt eingebunden sind, trotzdem von den Projektergebnissen profitieren können. In Kürze soll eine Onlinelernberatung für Jugendliche erprobt werden. Eine Mitarbeiterin des Projektträgers, des Volkshochschul-Verbandes, sieht ihre Aufgabe im Projekt darin, neue Lernformen zu fördern und neue Medien als Arbeits- und Lernmittel nutzbringend für die Kursleiter einzuführen. In der Online-Tutorenausbildung erweitert sie ihre eigenen Kompetenzen. Die neuen Medien dienen der Arbeitserleichterung; so ist das Herunterladen von relevanten Informationen sehr schnell möglich, ebenso der Austausch mit Anderen, so dass eher auf Beratungsgespräche vor Ort verzichtet werden kann.

Im Teilprojekt „Medienkompetenz entwickeln“ des Instituts für neue Medien in Rostock werden Jugendliche darauf vorbereitet, Computerkurse für Senioren durchzuführen. Während die Senioren ihre Medienkompetenz erweitern, verbessern die Jugendlichen in ihrer Rolle als Lehrende ihre soziale Kompetenz. Eine Mitarbeiterin des Institutes für neue Medien entwickelt sowie erprobt ein Konzept zur Elternweiterbildung. Dieses Konzept wird für das Netzwerk aufbereitet.

Neue Medien dienen der Arbeitserleichterung und Beschleunigung der Kommunikation mit Projektpartnern. Senioren erweitern ihre Medienkompetenz, während Jugendliche durch Lehrerfahrungen neue Erfahrungen sammeln und neue Verhaltensweisen lernen.

3.1.4.2.5 BLK-Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“, Saarland, Prof. Schäffter

Das Projekt besitzt eine Homepage; sie dient zur Dokumentation und Präsentation. Per E-Mail können Fragen zum Projekt gestellt werden, die vom pädagogischen Dienstleister beantwortet werden.

In dem Projekt sind neue Medien überwiegend ein kreatives Instrument zur Gestaltung von Kommunikation zwischen den verschiedensprachlichen Partnerschulen. Die Kommunikation zwischen den

Schülern läuft teils über E-Mails in der jeweiligen Zielsprache, teils über größere Medienprodukte. So kreieren die Schüler in Unterrichtsprojekten verschiedene Medienprodukte mit dem Ziel, über diese mit ihren Partnerklassen in Kontakt zu treten. Dieser konkrete Nutzen und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse erhöhen die Motivation der teilnehmenden Schüler, wie auch die Bereitschaft, stärker auf die Schüler der Partnerschule einzugehen. Bislang wurde ein Videofilm gedreht, ein Musikvideoclip zu einem Lied der französischen Sängerin Patricia Kaas produziert sowie CD-ROMs produziert, die sich mit dem „Europäischen Kulturpark Bliesbruck-Reinheim“ bzw. einzelnen Lebensaspekten in Afrika auseinandersetzen. Durch die Herstellung dieser Produkte, wie auch durch separate Unterrichtseinheiten, in denen den Schülern der Umgang mit dem PC nähergebracht wird (zum Beispiel das Benutzen von Textverarbeitungsprogrammen, das Recherchieren im Internet), erweitern die Schüler ihre Medienkompetenz, beziehungsweise können sie diese im schulischen Rahmen aufbauen, falls sie bislang nicht die Möglichkeit hatten, dies zu tun. Insbesondere bildungsbenachteiligte Schüler ohne PC-Zugang zu Hause profitieren von diesem Angebot.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass dieses Konzept die Medienkompetenz der Schüler erhöht. Die Umsetzung der Medienarbeit eignet sich weniger für den Klassenverband als für Kleingruppen. Im Klassenverband erhöht sich mit dem Medieneinsatz eher die Unruhe in der Klasse, insbesondere leistungsschwächere Schüler lassen sich leicht durch die Medien ablenken. Gerade stille Schüler können durch den Medieneinsatz stärker aktiviert werden.

Unter anderem zielt das Projekt auch darauf ab, den Schülern zu mehr Unbefangenheit im Unterricht zu verhelfen, was sich auch auf deren inhaltliche Fähigkeiten auswirken soll. Ein Projektmitarbeiter empfiehlt die Umsetzung von Projekten mit einem inhaltlichen Fokus, in dessen Rahmen im Laufe des Projekts medialisiert wird, statt den Fokus einzig und allein auf die neuen Medien zu richten.

Aufgefallen ist unter anderem die Abhängigkeit der Sprache vom benutzten Medium; so enthalten alltägliche E-Mails sprachliche Elemente, die im gewöhnlichen Sprachkontext als nicht korrekt bezeichnet würden, die in diesem Kontext allerdings Sinn machen (so z.B. Kürzel wie .grins., *lach*, etc.). Dies ist von schulischer Seite, insbesondere bei der Notengebung, zu berücksichtigen.

Der Medieneinsatz erweitert die Möglichkeiten der Schülergruppen miteinander in Kontakt zu treten und motiviert die Schüler indem eigene Produkte in Projektarbeit erstellt werden.

3.1.4.3 Projekte, in denen Neue Medien ein zentrales Element darstellen:

3.1.4.3.1 BLK-Projekt „Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“, Rheinland-Pfalz, Prof. Jäger

Die Internetpräsenz und das Intranet dienen auch der Öffentlichkeitsarbeit; es wird daran gedacht, das Angebot nach Absprache mit den Entwicklungsteams auch für andere Interessierte zu öffnen. In diesem Projekt wird die Technik als ein Medium gesehen, das der Organisation und den Personen angepasst wird. So werden die Kommunikationskanäle auf die technischen Nutzungskompetenzen der Zielpersonen abgestimmt. Das ursprüngliche Vorgehen war technikorientiert, das heißt, dass die Inhalte auf die technischen Instrumente abgestimmt wurden. Inzwischen wird in den Entwicklungsteams ermittelt, wie die Technik die Gestaltung der Inhalte sinnvoll unterstützen kann.

Es werden keine Vorschriften zur Nutzung der Medien gemacht. Aufgrund der Vorerfahrungen der Nutzer und der Erfahrung mit Nutzern werden aufgabenorientiert Medien angeboten. Zum schnellen, kurzen, textbasierten Informationsaustausch genügt eine E-Mail oder ein Forumsbeitrag. Für eine höhere Komplexität der Daten (zum Beispiel auditive und graphische Daten) wären andere Medien geeigneter. Das Leitprinzip beim Medieneinsatz ist die Aufgabenangemessenheit.

Der Hyperwave Information Server (HIS) ist ein Medium, das Arbeitskooperation ermöglichen soll (Computer Supported Cooperative System (CSCW)). Darüber können die Nutzer Informationen austauschen und sie lernen dabei zugleich das Medium besser kennen. Die zur Verfügung gestellte Infra-

struktur ermöglicht Austausch und schafft einen Rahmen, in dem selbstständig gearbeitet werden kann. Die Ordnerstruktur entspricht den Arbeitsabläufen. Teils lernen die Teilnehmer im Chat voneinander. Es gab bereits einen themenorientierten Chat zum Thema „E-Mail-Marketing“, ein weiterer soll folgen. Durch Moderation der Interaktionsaktivitäten auf der Kommunikationsplattform konnte ein Mitarbeiter, der sich um die Technik kümmert, Teilnehmer ansprechen und motivieren. Auch können über die online-Zusammenarbeit die technischen Kompetenzen der Teilnehmer entwickelt werden. Mittlerweile partizipieren auch neue Gruppen an der Vernetzung, die über die Kommunikationsplattform betreut werden.

Die Informationstechnik bildet die Infrastruktur, in deren Rahmen eine zeit- und ortsunabhängige Kooperation ermöglicht wird. Es gibt eine Datenbank mit Wissensbausteinen zum Thema Personal- und Organisationsentwicklung. Bei der Einführung von HIS wurden damit gute Erfahrungen gesammelt, wenn Teilnehmer sich das Medium an konkreten Beispielen und Aufgaben erarbeiten. Die Nutzer können nach ihren eigenen Bedürfnissen relevante Informationen aus bestimmten Fachgebieten erhalten. Sie werden nicht einem System von Themen ausgesetzt, die sie nicht interessieren.

Zu Dokumentationszwecken gibt es ein Entwicklungsteam-Tagebuch, das die individuell bearbeiteten Aufgaben, die Ergebnisse und auch Protokolle enthält. Die Nutzer haben bei der Optimierung des Teamtagebuchs mitgewirkt. Die technische Ausstattung und Erfahrung der Teilnehmer ist sehr unterschiedlich. Die Teilnehmer einer Gruppe äußerten den Wunsch nach einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Infrastruktur der Vernetzungsprozesse; deshalb wurde in einer Schulung der Umgang mit den technischen Ressourcen geübt. In den Zwischenphasen bearbeitete Aufgaben werden inzwischen von den Kreis-Volkshochschulen selbst ins Intranet gestellt. Aus den Projekten heraus entstanden Flyer und Präsentationen, um den Träger bzw. den Landesverband zu informieren und um sich zu profilieren.

Die Hälfte der Personalkosten fließt in die Betreuung der Vernetzung per Kommunikationsplattform. Die Mitarbeiter haben sich durch das Projekt neue Kompetenzen erarbeitet, die sie für die Nutzung der Informations- und Kommunikationssysteme benötigen. Teilweise besuchen Mitarbeiter das Mainzer Multimedia-Forum, um technische und andere Anregungen zu erhalten.

Die Teilnehmer haben durch das System der Wissensbausteine die Möglichkeit, benötigte Informationen zu beschaffen, ohne dass standardisierte Lernpfade subjektiv Redundanz erzeugen. Die pädagogischen Dienstleister verfügen über technische Expertise Flexibilität.

3.1.4.3.2 BLK-Projekt „Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL)“, Hessen, Prof. Jäger

Das Netzwerk NIL benutzt eine internetbasierte Plattform, wo in Foren Dokumente und Programme von den Mitgliedern zu Verfügung gestellt und genutzt werden. Darüber hinaus gibt es ein Forum zur kollegialen Beratung sowie eine Interessentendatenbank, die den Mitgliedern potentielle Kunden anzeigt. Damit bietet NIL seinen Mitgliedern eine ständige Weiterqualifizierungsmöglichkeit und Kontakte innerhalb der Branche und ihren Kunden.

Die Mitglieder von NIL sind Absolventen des Weiterbildungsstudiengangs QUINEB, in dem sie in Präsenz- wie auch in internetbasierten Selbststudienphasen zu Themen qualifiziert wurden. In der dafür zu Verfügung stehenden virtuellen Lernumgebung werden die Erfahrungen der Präsenzphasen theoretisch aufgearbeitet und in Online-Foren diskutiert. Die Selbststudienphasen lassen die Teilnehmer eigene Erfahrungen mit dem selbstgesteuerten Lernen machen. Die in den Projekten der QINEB Durchgänge erarbeiteten Materialien werden in das Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens (NIL) eingestellt. Hier bilden sie einen Ressourcenpool, der den Teilnehmern der QINEB Durchgänge für weiterführende selbstgesteuerte Lernprozesse zur Verfügung steht. Dieser Ressourcenpool wird durch die in QINEB erarbeiteten Materialien ständig erweitert. Die Materialien werden durch die pädagogischen Dienstleister auf ihre Qualität hin kontrolliert, so dass sie auch für reflexive Lernprozesse geeignet sind.

Lernprozesse geeignet sind.

Neue Medien unterstützen den Lernprozess in QINEB während der Selbststudienphasen und lassen die Teilnehmer Erfahrungen reflexiven Lernprozessen machen. Die Absolventen bilden ein Netzwerk, das eine internetbasierte Plattform zur selbstgesteuerten Weiterqualifikation und Kundenakquisition nutzt.

3.1.4.3.3 BLK-Projekt „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“, Rheinland-Pfalz, Prof. Dürr

Teilweise findet das Teilprojekt „Qualitätsentwicklung“ des BLK-Projekts „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ auf virtueller Ebene, in Form eines Online-Seminars, statt, welches hauptsächlich vom Projektkoordinator moderiert wird.

Die virtuelle Lernumgebung (von WebCT.com) steht einer geschlossenen/begrenzten Benutzergruppe zur Verfügung. Im Rahmen der virtuellen Lernumgebung werden Protokolle und projektrelevante Dateien zugänglich gemacht, Termine vereinbart und es gibt die Möglichkeit der internen Kommunikation aller Nutzer untereinander via E-Mail, Chat, Diskussionsforum oder Whiteboard.

Aufgrund der dezentralen Organisation des untersuchten Institutes und der starken zeitlichen Belastung der Projektbeteiligten ist die moderierte Kommunikation zwischen den Workshops außerordentlich wichtig. Der Austausch zwischen dem Projektkoordinator und den Arbeitsgruppen, die sich mit einzelnen Kernprozessen beschäftigen, findet auf persönlicher- und auf Online-Ebene statt.

Zu Beginn der Projektlaufzeit des Teilprojektes „Qualitätsentwicklung“ war die Nutzung des Internets keine Grundvoraussetzung für die Teilnehmer; einige waren wenig motiviert, sich mit den in das Internet gestellten Informationen zu beschäftigen. Inzwischen findet die gesamte Kommunikation über das Internet statt. Die Teilnehmer des Teilprojektes „Qualitätsentwicklung“ haben eine „Informationshol-schuld“.

Die virtuelle Lernumgebung ermöglicht es den Teilnehmern, ihren zeitlichen Ressourcen entsprechend mitzuwirken. Da diese aufgrund beruflicher Verpflichtungen knapp bemessen sind und gemeinsame, regelmäßige Termine knapp sind, stellt diese Form der Zusammenarbeit eine Bereicherung dar.

3.1.4.3.4 BLK-Projekt „Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem Netzwerk Lernkultur“, Hamburg, Prof. Dürr

Alle Teilprojekte des „Netzwerks Lernkultur“ werden auf der Projekthomepage dokumentiert. Einige Teilprojekte sind darüber hinaus mit eigenen Homepages im Internet präsent. Der Projektkoordinator des „Netzwerk Lernkultur“ befindet sich im regelmäßigen E-Mail-Kontakt mit den von ihm betreuten Teilprojekten. Er sieht in den Neuen Medien eine Möglichkeit, selbstgesteuertes Lernen umzusetzen. Drei Teilprojekte („Kollektives Gedächtnis“, „Nethelp“ und „Lernen durch Lehren“) waren auf den Hamburger Medientagen vom 30. September bis 1. Oktober 2002 mit jeweils eigenen Präsentationen vertreten. Hier ging es insbesondere um den Zusammenhang von selbstgesteuertem Lernen und Nutzung Neuer Medien.

Im Teilprojekt „Nethelp“ unterstützt die Schule das Schülerfirmenprojekt mit der Ausbildung der Schüler (unter anderem durch Informatikkurse und die Bereitstellung der technischen Ressourcen) zu Webdesignern und Netzwerktechnikern.

Im Teilprojekt „Kollektives Gedächtnis“ werden Texte von Schülern HTML-gerecht aufgearbeitet und dann vom Projektkoordinator ins Internet gesetzt. Schüler vermitteln Senioren Kenntnisse im Umgang mit den Neuen Medien. Die Senioreneinrichtung „Haus im Park“ besitzt zudem eine eigene Homepage.

Im Teilprojekt „Lernen durch Lehren“ stehen die Neuen Medien im Mittelpunkt. Sie bieten die Möglich-

keit zum selbstgesteuerten Lernen. Ziel des Teilprojektes ist es, ein Produkt (CD-ROM) zu erstellen. Hierzu wurde von der Schule Software (Mediator) zum Erstellen von Lernsoftware angeschafft; die Schüler schulten sich selbst. Die Inhalte der Arbeiten werden unter anderem eigenständig im Internet recherchiert und dann multimedial aufbereitet. In den letzten drei Jahren erlangten die Schüler umfassende Kompetenzen im Umgang mit den Neuen Medien. In dieser Zeit erstellten sie fünf CD-ROMs. Dieses Teilprojekt gewann den ersten Preis in der Kategorie neuer Unterricht mit Multimedia beim Multimedix Wettbewerb, Hamburg.

In den Teilprojekten des Netzwerks Lernkultur werden neue Medien sehr umfassend zum Einsatz gebracht, sei es unterstützend in der Öffentlichkeitsarbeit, kreativ beim Erstellen von Lernsoftware oder wirtschaftlich im unternehmerischen Einsatz von Schülern. Eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch die neuen Medien und deren Nutzung ist deutlich erkennbar.

3.1.4.3.5 BLK-Projekt „Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur“, Baden-Württemberg, Prof. Jäger

Das Projekt ist mit Ausnahme gelegentlicher Treffen und Veranstaltungen ein reines Internetprojekt. Ein eigener Server ist vorhanden und wird den Nutzern von der Universität des Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) zur Verfügung gestellt. Das ZAWiW moderiert und begleitet die Prozesse der Selbstorganisation durch die Entwicklung des technischen Rahmens zur Zusammenarbeit über das Netz im Dialog mit den Gruppen (Foren, Mailinglisten, Chat usw.). So wurde ein Content Management System entwickelt, das den Lerngruppen seit Dezember 2001 die Möglichkeit bietet, auf der Basis einer vordefinierten Struktur, Inhalte auf einfache Weise selbstständig auf den Webseiten des Projektes zu veröffentlichen, was den Nutzern einen zusätzlichen Anreiz liefern soll, sich mit Präsentationsformen im Internet zu befassen. Des Weiteren kümmert es sich um die administrativen Aufgaben des Servers, die Webseiten und bietet im technischen Bereich Unterstützung an, unter anderem durch ein Technik- Forum und per E-Mail. Die pädagogischen Dienstleister experimentieren gezielt mit verschiedenen strukturierten Projekten, um den unterschiedlichen Erfahrungsgraden der Nutzer im Umgang mit Neuen Medien Rechnung zu tragen.

In einem der Teilprojekte wird gerade an einer CD gearbeitet, um die Teilnehmer zusätzlich zur Reflexion anzuregen. Die Teilnehmer des Projektes nutzen Foren, Chats, Mailinglisten, verschicken Attachments usw., das Internet wird unter anderem zum Suchen und Sammeln von themenrelevanten Informationen genutzt. Die Daten abgeschlossener Projekte können jederzeit wieder abgerufen werden. Ein Großteil der Nutzer besitzt einen eigenen Internetzugang; manche nutzen auch öffentliche Zugänge zum Netz (z.B. Bibliotheken) oder Internetcafés. Über 50 % der teilnehmenden Gruppen hatten bereits eine eigene Website. E-Mails und Mailinglisten dienen dem Austausch und zum Debattieren; Foren sind wichtig für die Dokumentation nach außen und für den Austausch sachlicher, auf die Arbeit bezogener, Informationen; Chats und Sprachchats unterstützen den Aufbau persönlicher Kontakte.

Dem Chat wurden von den Teilnehmern am Anfang viele Vorurteile entgegengebracht. Er wurde dann jedoch schnell als wichtiges Instrument angenommen. Die Nutzer eines Teilprojektes haben sich für ein diametrales Forum entschieden, da man durch die vielen Verästelungen eines Standardforums nicht mehr wusste, wer mit wem diskutiert. So ist keine Hierarchiebildung möglich, da jeder Beitrag nach dem anderen aufgelistet wird und nur nach dem Datum sortiert wird.

Im Januar 2001 wurde die CD „Internet sinnvoll nutzen“ des Projektes mit dem Förderpreis Medienpädagogik des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest auf der LEARNTEC in Karlsruhe ausgezeichnet.

Die Website eines Teilprojektes wurde von einem der Nutzer erstellt und als flexible Plattform für die virtuelle Arbeit genutzt. Die Ergebnisse auf Grundlage der Website werden gemeinsam mit einem weiteren Projekt dokumentiert. Im Laufe des Projektes wurden 110 Beiträge verfasst und auf die Website gestellt, weit über 1000 E-Mails sowohl an die Mailingliste als auch direkt zwischen den Mitgliedern der Arbeitsgruppe ausgetauscht und 65 Chats von je einer Stunde Dauer durchgeführt sowie protokol-

liert.

Die Gruppe eines Teilprojektes hat sich in einem demokratischen Prozess für die Themen, die sie im nächsten halben Jahr bearbeiten wollen, entschieden. Zwei der Nutzer kümmern sich um die Koordination und stellen grundsätzliche Texte ins Netz. Bei Problemen innerhalb des Teilprojektes kann man sich an diese beiden Administratoren wenden; hier läuft die Steuerung innerhalb der Gruppe selbst. Jedes Thema wird von einem Nutzer betreut, der die Problemstellung liefert, die dann sechs Wochen lang diskutiert wird. Die Diskussion wird anschließend vom Tutor zusammengefasst. Ein Nutzer empfindet es als Nachteil, dass beim „Virtuellen Kolleg“ die Diskussion ungesteuert verläuft.

Kurzfristige Funktion des Netzwerkes und der Neuen Medien:

Den Nutzern wird ein ganz neues Selbstbewusstsein (Medienkompetenz) zur Suche gezielter Informationen vermittelt. Es wird ein sehr schneller Zuwachs an technischem Know-how im Umgang mit dem PC und der Nutzung des Internets beobachtet. Die virtuellen Lernprojekte bieten für die Aneignung neuer technischer Fertigkeiten einen nutzerorientierten Rahmen.

Mittelfristige Funktion des Netzwerkes und der Neuen Medien:

Es wird erprobt, ob die Neuen Medien virtuell neue Wahrnehmungsweisen ermöglichen.

Langfristige Funktion des Netzwerkes und der Neuen Medien:

Die Hypothese wird geprüft, ob die Teilnehmer durch die neue Kommunikationskultur, das heißt virtuelle Kontakte anstelle realer, eine besondere Art der Wahrnehmung erlangen, die zu einer ganz neuen Toleranz in der Begegnung mit anderen führt.

Das Internet ist in diesem Projekt ein Medium, das Menschen trotz räumlicher Distanz mit nur geringer Zeitverzögerung gemeinsam Themen auswählen und bearbeiten lässt. Die Relevanz einzelner technischer Optionen ist nicht immer gleich offensichtlich, doch wurden die Anregungen der Betreuer aufgenommen und erweitern nun das virtuelle Handlungsrepertoire.

3.1.4.4 Projekte, ohne Informationen zur Nutzung neuer Medien

- BLK-Projekt „Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen“, Berlin und Brandenburg, Prof. Schäffter
- BLK-Projekt „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität“, Niedersachsen, Prof. Heinz
- BLK-Projekt „Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken“, Niedersachsen, Prof. Knoll

3.2 Förderung der individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen (Prof. W. Heinz, Universität Bremen⁴)

Für das BLK- Modellversuchsprogramm stellt die Abklärung bzw. Erhellung der Motive, Beweggründe und Zielsetzungen der Teilnehmer an den geförderten Projekten eine zentrale Fragestellung dar, die zum Teil von den internen wissenschaftlichen Begleitungen durch eigene Erhebungen bei den verschiedenen Nutzergruppen untersucht wird. Die in der unüberschaubaren Literatur (vgl. die Übersicht von Dohmen 1996) über die Entstehung und Vermittlung einer selbstreflexiven Lerneinstellung, die über den Lebensabschnitt der allgemeinen und beruflichen Bildung hinausweist, angeführten Dimensionen erstrecken sich, je nach Theorie, auf die kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen, über die eine lebenslang lernende Person verfügen sollte. Beim Konzept der Selbstlernkompetenz scheinen die verschiedenen konstruktivistischen und Selbststeuerungs- Ansätze zu konvergieren (vgl. exemplarisch Konzentrierte Aktion Weiterbildung, BMBF 1998).

Die individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern bedeutet aus der Sicht derjenigen BLK- Projekte, die ihr Angebot an der Nachfrage von End-Nutzern ausrichten, an den vorhandenen Erfahrungen anzusetzen, die Lebenswirklichkeit der Nutzer zu berücksichtigen, sie bei Planung und Umsetzung des Lern- bzw. Bildungsangebots zu beteiligen und Sensibilität gegenüber individuellen Unterschieden im Lerngeschehen bei den pädagogischen Dienstleistern zu erzeugen (vgl. dazu beispielsweise die Projekte in Thüringen/TH und Mecklenburg-Vorpommern/MVP).

Weil sich die BLK-Projekte weniger an theoretisch angeleiteten Überlegungen orientieren, sondern eher pragmatisch an den (extrapolierten) Nutzererwartungen und an den inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Wissensbeständen und Innovationsabsichten der jeweiligen Einrichtung (Schule, Hochschule, Weiterbildungsträger, VHS), können wir uns im Folgenden nicht an einem geschlossenen Konzept orientieren. Da wir keine unsererseits auch keine normativen Ziele des LLL setzen wollen, halten wir uns an die Programmdimensionen der BLK und behandeln das Thema „Förderung individueller Voraussetzungen“ projektübergreifend nach den folgenden 5 Aspekten:

Selbstlernkompetenz; Lernmotivation; (Mit)gestaltung; Nachfrage nach innovativen Angeboten und Benachteiligte Gruppen. Da sich die Lernbiographien der tatsächlichen und potentiellen Nutzer als zentrale Erfahrungsdimension für anschlussfähige, d.h. das lebenslange Lernen förderliche Inhalte, Arrangements und Ergebnisse erweisen, wird der biographischen Dimension zusammenfassend eine besondere, jedoch in wenigen Projekten explizit Bedeutung zugemessen.

Diese Beschränkung auf die „Abnehmerseite“ soll jedoch nicht davon absehen, dass letztlich die politisch-wirtschaftlichen Rahmenbedingungen über die Grundlinien einer nachfrageorientierten Förderung der individuellen Voraussetzungen lebenslangen Lernen entscheiden. Darauf wird von mehreren Projekten hingewiesen, so auf die arbeitsmarktpolitische Einbindung von LLL, wenn etwa Beschäftigte weiterqualifiziert und die Arbeitssuchenden durch die Personal Service Agenturen vermittelt und weitergebildet werden sollen.

3.2.1 Selbstlernkompetenz

Während unter selbstgesteuertem Lernen der Idealtypus eines Lernprozess als Eigenleistung und Selbstkonstruktion verstanden wird, ist die Kompetenz, selbst zu lernen mit der Übernahme der Eigenverantwortung für Verlauf und Ergebnis des Lernens verbunden. Diese Verantwortung ist auch bei fremdgesteuertem Lernen oder bei schwach entwickelter Selbststeuerung und in Lehr-Lern-Arrangements vorhanden, bei denen die aktive Gestaltung von Inhalt, Methode und Ergebnisqualität nicht vorliegt oder (noch) nicht möglich ist.

⁴ unter Mitarbeit von Ulrike Beisel, Ingo Fründ und Verena Rodatus

Die Projekte, die mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule, vorberuflicher Bildung und Studium als Nutzer zu tun haben, aber auch mit Lern- bzw. Bildungsbenachteiligten, zielen auf die Förderung der Kompetenz zum Selbstlernen. Darunter versteht z.B. das Projekt LEILA (Bremen/HB) die Fähigkeit sich durch eigenständige Definition der Lernziele selbst motivieren zu können. Jugendliche, die durch eine von Misserfolgen durchzogene Schulbiographie vom Lernen entfremdet sind, lernen durch den Einsatz der im Projekt erworbenen Computerkenntnisse (email, internet) Betriebe zu erkunden, bei denen sie im Rahmen einer ausbildungs- / berufsvorbereitenden Maßnahme ein Praktikum durchführen können. Dieser für die Jugendlichen unerwarteter Erfolg, für den Berufseinstieg etwas Nützliches zu lernen und damit selbstständig auf Erkundungsreise zu gehen, stellt eine Quelle für nachhaltiges, eigenverantwortliches Lernen dar. Doch stellt sich diese Kompetenz nicht von selbst ein, Anleitung beim Erwerb methodischen Rüstzeugs und Beratung bei der Lösung von Aufgaben (Informationen sammeln und auswählen, Berichte über Praktikumserfahrungen anfertigen und im Projekt durch Email zur Diskussion zu stellen) sind insbes. bei Bildungsbenachteiligten notwendig.

Auch bei Gymnasialschülern und -innen ist die methodische Anleitung etwa zur Planung und Gestaltung jahrgangsübergreifender Projekte als Ausgangspunkt für Selbstlernen von Bedeutung, wobei die Lehrer als Moderatoren und nicht als Wissensvermittler auftreten. Es ist naheliegend, dass eigenverantwortliches Lernen durch produktive Erfahrungen und Anerkennung des Ergebnisses durch Lehrer, Moderatoren, Eltern, besonders auch durch die Peers in Lernteams gefördert wird. Dabei zeigen die Projekterfahrungen, dass Rückmeldungen über Zwischenschritte und deren Zielbezogenheit zum Selbstlernen insbes. bei lernschwachen bzw. lernungewohnten Teilnehmern anregen kann.

Wer eigenverantwortlich lernt kann die Bildungsangebote und Bildungswege auf seine Interessen beziehen und damit selbstständig und bewusst seine Bildungsbiographie gestalten. Dies zeigen beispielsweise die Beobachtungen des Teilprojekts „Selbstlernkompetenz“ in Rheinland-Pfalz, wenn Teilnehmer mit einer entwickelten Selbstlernkompetenz es schätzen, eigenverantwortlich zu lernen.

Obwohl sich zur Förderung von Eigenverantwortung bei den Projekten wenig systematische Belege finden lassen, gibt es Anhaltspunkte für verschiedene Lehr-Lernarrangements und Stufen:

3.2.1.1 Eigenverantwortlichkeit mit schwach entwickelter Selbststeuerung

Diese Entwicklungsstufe von Selbstlernkompetenz weisen Nutzer auf, die sich für ihr Lernverhalten verantwortlich zeige, doch noch nicht dazu fähig sind, ihren Lernprozess von Anfang bis Ende zu steuern, weil Ihnen das methodische Rüstzeug, soziale Unterstützung und Informationen fehlen. Beispielsweise besteht bei den Teilnehmern des LEILA-Projekts das Interesse am Erwerb von Internet-Kompetenz als Mittel zur Erschließung von Chancen für den Berufsstart, sie erwarten jedoch immer wieder Lernanregungen von den Projektmitarbeitern, die sie dann eigenverantwortlich ausführen. Diese Haltung beruht auf der Lernbiographie, die den Jugendlichen in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen wohl die Verantwortung für die schlechten Schulleistungen zuschreibt, ihnen aber keine Ressourcen an die Hand gegeben hat wie sie ihr Lernen organisieren können. Sie fühlen sich zuständig für Teilschritte im Projektablauf, sind aber nicht in der Lage, den gesamten Lernprozess zu überschauen und selbst in die Hand zu nehmen. Dies drückte sich darin aus, dass die vom Projektteam erwartete bzw. geforderte Übernahme der Lernverantwortung zunächst auf Unverständnis gestoßen ist. Eine ähnliche Haltung gegenüber selbstständigem Lernen bei Schülern eines Berufskollegs stellt für den Bereich des Sprachlernens das Projekt LernEN in NRW: Sie seien wohl mit den neuen Lernmethoden vertraut gemacht worden, was sie darunter verstehen ist aber „ganz banal“, bei der Wahl eines Themas mitzubestimmen oder eine Gruppenarbeit zu machen. Es besteht weiterhin ein Informationsdefizit darüber, welche Möglichkeiten es für selbstständiges Lernen gibt.

Diese Eindrücke aus den Projekten, die sich mit weniger lerngewohnten Teilnehmern befassen, wird deutlich, dass die pädagogischen Dienstleister in der Lage sein müssen, schrittweise die Eigenverantwortung der Nutzer zu stärken indem sie Anregungen für überschaubare Sequenzen von Lerner-

gebissen geben, die Erfahrungen über Wege zum erfolgreichen Selbstlernens vermitteln.

3.2.1.2 Eigenverantwortung durch Interesse am Lernangebot

Wenn die Nutzer auf Lerninhalte stoßen, bzw. zur Teilnahme an Kursen oder Projekten gewonnen werden, die sich mit ihren Erwartungen decken, dann bestehen gute Voraussetzungen, methodische Grundlagen für lebenslanges Lernen zu vermitteln. Dies verlangt, dass Inhalte (und Bedingungen) nach den Relevanzkriterien der Nutzer angeboten werden, also sich an der Nachfrage ausrichten. Damit sind die BLK-Projekte eher erfolgreich, die verlässliche organisatorische Bedingungen zum Erwerb von Kompetenzen zum Selbstlernen anhand von Fragestellungen anbieten, die von den Nutzern selbst ausgewählt bzw. bestimmt werden.

Dies zeigt sich etwa im Kooperationsverbund „Lebenslanges forschendes Lernen (Niedersachsen), an dem Studierende, Referendare und Lehrkräfte als Nutzer und ein Forschungs- bzw. Beratungsteam an der Hochschule als Anbieter beteiligt sind. Da die verschiedenen Nutzer gleichsam in funktionsübergreifenden, also gemischten Teams für konkrete schulische Problemlagen forschungsmethodisch angeleitete Lösungsvorschläge erarbeiten, entwickelt sich das eigenverantwortliche Lernen durch eine Verbindung aus sachlichen Interessen und den Verpflichtungen dem Team gegenüber. Es entwickelt sich also bei den Nutzern ein Bewusstsein, dass die Teilnahme an der Teamforschung zum Studienerfolg bzw. der Professionalisierung der Lehrtätigkeit beiträgt, und zwar in dem Maße wie sich Erfolge durch die Übernahme von Eigenverantwortung im Kooperationsverbund einstellen. Dieser Prozess wird durch die Projektleitung dadurch gefördert, dass die Teams über die Konkretisierung ihrer Fragestellung beraten und entscheiden und Lösungsschritte in teamübergreifenden Workshops vorgestellt und kommentiert werden. Dabei liegt die Organisation der Bearbeitung der Themen bei den Gruppen selbst. Durch die Anbindung der ausgewählten Problemstellungen an das jeweilige schulische Praxisfeld ergeben sich darüber hinaus längerfristig wirksame Anregungen für selbstinitiiertes lebenslanges Lernen.

Prozesse der inhaltlich fundierten Übernahme von Eigenverantwortung finden sich auch in dem ZA-WiW-Projekt (Baden-Württemberg) durch das Senioren das Internet zum Aufbau von kommunikativen Lernprozessen kennen lernen. Nach einer Startphase, bei der Impulse und Rüstzeug von den Projektmitarbeitern kommen, nehmen die Lerngruppen im Verlauf immer mehr die Wahl der Kommunikationsmedien sowie -themen als auch die Koordination ihres Netzwerks in die eigene Hand.

Auch im Projekt über den Wandel von Lernkulturen in Rheinland-Pfalz gelingt es durch den offenen nutzerbezogenen Ansatz, dass sich die Teilnehmer „von alleine“ abnabeln und eigenverantwortlich methodisches Know-how einsetzen. Die Projektmitarbeiter geben ein strukturiertes Lernsetting vor und beschränken sich auf Anregungen, während die Nutzer die Inhalte einbringen. Auf dieser Grundlage entsteht bei den Teilnehmern allmählich eine Sicherheit in der Umsetzung des Gelernten in den beruflichen und privaten Alltag. Allerdings ist es weniger die methodisch-strategische Komponente, die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen fördert, sondern die Erfahrung, dass das eigenverantwortliche Lernen dazu beiträgt, Lösungen für neuartige Probleme zu finden.

3.2.1.3 Eigenverantwortung durch Aufgabenorientierung

In den Projekten, die Angebote für Multiplikatoren durchführen, die sich weiterqualifizieren um die Nachfrage von „End-Nutzern“ nach neuen Inhalten und innovativen Lehr-Lern-Arrangements zu beantworten, ist eigenverantwortliches Lernen schon der Ausgangspunkt für die Teilnahme. Dennoch ist dabei meist eine Relativierung des mitgebrachten pädagogischen Rollenverständnisses notwendig, wenn der Schritt zur Habitualisierung von neuen Lern-Lehr-Arrangements zur Förderung der Selbstlernkompetenz bei Schülern und erwachsenen Nachfragern nach Bildung vollzogen werden soll. Dies ist mit begrenztem Erfolg („es sind immer wieder die gleichen Lehrer, die mitmachen“) der Fall; z.B. in dem bayerischen Projekt, das an 9 Gymnasien nachhaltige Lernmotivation durch Lehrerfortbildung

und z.T. jahrgangsübergreifende fachbezogene, aber auch berufsnahe Schulprojekte koordiniert. Auch das zweite Bremer Projekt (SOLAR) bietet Lernarrangements für Multiplikatoren, die in der betrieblichen Weiterbildung tätig sind, die mit an hohem Maß an Eigenverantwortung in den Lernprozess einsteigen, aber nicht immer dabei bleiben. Nicht zu unterschätzen ist hier die Bedeutung die eine freiwillige Teilnahme an solchen Qualifizierungsangeboten hat, sie sichert die Bereitschaft, die vorhandenen und neu erworbenen Lernerfahrungen eigenverantwortlich umzusetzen.

3.2.1.4 Eigenverantwortung durch Anreiz

In den Projekten, an denen Schüler und Studierende teilnehmen, wird die Kompetenz zum Selbstlernen auch durch Noten oder Zertifikate angeregt. Dies hat zur Folge, dass das eigenverantwortliche Mitmachen weniger durch ein Interesse an Inhalten oder Lernmethoden, sondern durch das Lernergebnis motiviert ist, d.h. an der Erfüllung der vorgegebenen Leistungsstandards ausgerichtet ist. Dies widerspricht allerdings den Grundannahmen der Förderung der individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, die eine selbst gewählte inhaltliche Ausrichtung und Handlungsspielraum bei der (Weiter)Bildung verlangen. So kann in einem Projekt (beispielweise „Service-Netzwerk-Beratung“ in HH) durchaus von der Konzeption her ein hohes Maß an Selbststeuerung von den Teilnehmern verlangen, wenn dies aber überwiegend in selbstorganisierten Lerngruppen realisiert wird, dann müssen auch die Folgen von nicht selten konflikthafter Erfahrungen für die Übernahme von Eigenverantwortung in Gruppenstrukturen (wie sie z.B. im Projekt Teamforschung in Niedersachsen dokumentiert werden) bedacht werden. Dies ist notwendig, da mit der Stärkung einer aktiven Einstellung zu lebenslangem Lernen ein ausgewogenes Verhältnis von die individuellen und gruppenbezogenen Lernformen gefunden werden muss.

3.2.1.5 Eigenverantwortung durch Nicht-Teilnahme

Das individuelle Interesse an einem Lernangebot ist nicht voraussetzungslos, es muss vielmehr nicht selten erst geweckt werden. Wenn die Anbieter pädagogisch fundiert mit einer Reihe von politischen, wirtschaftlichen oder kulturellen Themen auf den Bildungsmarkt treten, dann denken sie an oder werben für Zielgruppen, die entweder zum Klientel der Einrichtung gehören oder neu rekrutiert werden müssen. So sind einige Projekte, denen es nicht gelungen ist, im antizipierten Teilnehmerkreis Nutzer zu rekrutieren oder die nur wenig Resonanz bei potentiellen Nutzern fanden („interkulturelle Weiterbildung“, NRW oder „selbstgesteuertes Lernen in WB-Einrichtungen“, Berlin) -trotz gewisser Ratlosigkeit - auf alternative inhaltliche Angebote umgeschwenkt, für die Bedarf in Einrichtungen der WB oder in Betrieben signalisiert wurde.

Wenn Selbstverantwortung für Lernen bedeutet, dass man selbst die eigenen Bedürfnisse artikulieren muss, dann folgt daraus, dass Bildungsangebote nicht nachgefragt werden, die wenig mit den eigenen Interessen und Lerngewohnheiten zu tun haben.

3.2.2 Lernmotivation

Eine aktive Beteiligung an einem der BLK-Projekte verlangt Bereitschaft zur Investition von Zeit, Verstand und Emotion in Bildungsprozesse und diese Bereitschaft wird durch die Lernmotive der Nutzer bestimmt. Diese Lernmotive enthalten Zielvorstellungen, also Erwartungen über den Wert, den die Lerntätigkeit und ihr Ergebnis für die Person haben werden, sowie Wünsche über die Form und Umstände des Lernens.

Grundsätzlich sind verschiedene Motivkonstellationen, je nach Nutzererwartung, zu unterscheiden:

Durch inhaltlich-thematische und kommunikative Lerninteressen sind solche Nutzer motiviert, die sich freiwillig, bzw. durch eigene Initiative für die Teilnahme an einem Projekt entscheiden.

Durch eine Mischung aus fachlichen Interessen und institutionellen Lernanlässen sind solche Nutzer motiviert, die in ihrer Rolle als Schüler, Ausbildungssuchende, Studierende und Lehrer sich an einem BLK-Projekt beteiligen.

Durch Qualifizierungsziele sind solche Nutzer motiviert, die an einem BLK-Projekt teilnehmen, weil sie sich als pädagogische Multiplikatoren für neue Lehr- und Lernmethoden, neue Lernkulturen und Verfahren der Organisations- und Personalentwicklung interessieren.

3.2.2.1 Erweiterung des Erfahrungshorizonts

Bei der ersten Nutzergruppe stehen nicht konkrete Lernerfolge im Zentrum ihrer Teilnahme, sie wenden sich vielmehr einem Angebot zum Selbstlernen zu, weil sie ihren Horizont durch Erfahrungsaustausch erweitern wollen. So erwarten beispielsweise die Senioren, die im ZAWiW- Projekt (Baden-Württemberg) PC-gestützte Kommunikationsnetzwerke aufbauen und nutzen nicht, dadurch einen zertifizierbaren Zuwachs an Wissen zu erlangen, sondern ihren individuellen Handlungsspielraum für Informationsaustausch, neue Themen und soziale Kontakte zu erweitern. In solchen selbstinitiierten Lerngruppen können sich die Teilnehmer von der Anleitung durch die Projektmitarbeiter schrittweise abkoppeln, nämlich in dem Maße, wie sie die Hürden des Umgangs mit den neuen I- und K-Medien genommen haben. Dementsprechend heben die Projektmitarbeiter hervor, dass nicht etwa das Erlernen der technischen Grundlagen die Teilnahmemotive bestimmen, sondern der Wunsch nach kommunikativem Austausch. Die Arbeit in Lerngruppen bietet den Teilnehmern aber auch die Möglichkeit ihren Lernfortschritt zu validieren, wobei sie sich nicht in einem auf Kompetenzentwicklung zentrierten Lehr-Lern-Arrangement eingebunden erleben, sondern ihre Erfahrungen mit dem Selbstlernen als willkommene Bereicherung sehen.

3.2.2.2 Lernmotivation bei institutionellen Teilnehmern

Ganz anders stellt sich die Gewinnung von Nutzern dar, die im Kontext von Bildungseinrichtungen zur Teilnahme an einem BLK-Projekt motiviert werden sollen. Hier werden die Teilnehmer erst über einen mehrstufigen Akquisitions- nicht selten Überzeugungsprozess erreicht. Dafür bietet sich die Lancierung einer neuen Projektidee über die Schulleitung und Gesamtkonferenz an. Ein anderer Weg ist der Rückgriff auf Netzwerke von Bildungsträgern, mit denen bei der Rekrutierung von Teilnehmern kooperiert wird (LEILA und Arbeiter-BildungsCentrum in Bremen). Weiterhin besteht die Möglichkeit, durch die Einbeziehung von Lehrkräften, die an Fortbildungsangeboten des Projektträgers teilnehmen, dass diese eine neue Projektidee in ihre Schulen tragen („nachhaltiges Lernen“, Bayern).

Aus den Projekten wird berichtet, dass die Mitarbeit einer Schule i.d.R. vom Engagement einiger weniger Lehrkräfte abhängt; wenn diese Brückenköpfe wegbrechen, dann falle die gesamte Schule als institutioneller Teilnehmer aus. Dies muss jedoch nicht immer bedeuten, dass Schüler, die durch das Angebot motiviert wurden, auch ausscheiden. Wie das Projekt ELLA (Thüringen) zeigt, gelingt es, Jugendliche an außerschulischen Bildungsangeboten zu interessieren, über die sie in schulzentrierten Lernprojekten etwas erfahren haben.

Bei der Nutzergruppe der Schüler zeichnen sich deutliche Schwerpunkte hinsichtlich der Lernmotive ab. In der Sekundarstufe II wählen Schüler und Schülerinnen Projekte aus, wenn sie damit die Möglichkeit verbinden, sich beruflich zu orientieren oder schon vorhandene Berufsinteressen durch Betriebskontakte abzuklären. Dahinter steht primär die Absicht, sich durch praxisnahe (z.B. Schülercafe; literarische Woche) und schulexterne Erfahrungen (z.B. Betriebserkundungen) Kompetenzen anzueignen, die beim Berufseinstieg nützlich sein könnten. Die Teilnahme an Projekten kann aber auch durch die Erwartung motiviert sein, Fachnoten aufzubessern oder ein Zertifikat zu erlangen. Damit ist die Vorstellung verbunden, hierdurch bei Bewerbungen nachweisen zu können, besondere inhaltliche Interessen systematisch verfolgt zu haben. Diese Motivation zum Selbstlernen findet sich überwiegend Gymnasialschüler und -innen. Allerdings vermitteln die wenigsten den Eindruck, dass sie durch

die Teilnahme an mehr oder weniger isolierten, singulären Projekten einen wesentlichen Nutzen für ihren nachschulischen Lebenslauf erwarten. Sie wünschen daher mehr Innovationen in den Lehr-Lern-Arrangements und begrüßen das Engagement der wenigen Lehrkräfte, die sich um Veränderungen in der Lernkultur der Schule bemühen.

Bei den meisten Lehrern bestehen schon vor dem Einstieg in ein BLK-Projekt klare Ziele und konkrete Vorstellungen darüber, welchen Ertrag sie aus ihrer Beteiligung ziehen werden. Berufserfahrene Lehrkräfte betonen, dass sie sich bewusst mit ihren Teilnahmemotiven auseinandergesetzt und Kosten und Nutzen von Zeitaufwand und Ertrag abgewogen haben. Im Projekt „Teamforschung“ (Niedersachsen) äußern die teilnehmenden Schulpädagogen den Wunsch, die eingetretenen Pfade zu verlassen und bei der Bearbeitungen schulischer Probleme die erlernten Forschungs- und Veränderungsstrategien einsetzen zu können. Allerdings wird dieses Motiv durch die Befürchtung relativiert, dass der Transfer aus dem BLK-Projekt in den Schulalltag nur in einer veränderten Organisationskultur erfolgreich sein kann.

Bei den engagierten Lehrkräften dominiert die Motivation, durch die Teilnahme an innovativen Projekten und Fortbildungen Rüstzeug für die Einführung neuer Lehr- und Lern-Arrangements, die das eigenverantwortliche Lernen der Schüler fördert, und/oder Methoden der Organisationsentwicklung kennen zu lernen, die für den Wandel der schulischen Kooperationsmuster von Nutzen sind. Da sie nicht in den Gewohnheiten des traditionellen Unterrichts stecken bleiben wollen, geht es ihnen darum, Innovationen in der Schule umzusetzen. Ein weiteres Motiv liegt in dem Wunsch, sich auch persönlich durch Kompetenzerweiterung zu entwickeln und durch ihr Engagement Anerkennung in der Schule zu erhalten.

Bei den studierenden Nutzern finden sich teilweise ähnliche Motivationskonstellationen wie bei den Gymnasiasten, allerdings mit einer deutlichen Verbindung zum späteren Berufsfeld. So ist die methodisch angeleitete Erkundung der schulischen Praxis für die Lehramtsstudierenden des Projekts „Lebenslanges forschendes Lernen“ in Niedersachsen vorrangiges Lernziel. Ihre Teilnahme (nach einem Auswahlverfahren) gibt ihnen die Chance, in einem Team und über längere Zeit hinweg ihre Selbstlernkompetenzen an einer praxisnahen Fragestellung zu entwickeln und in gemeinsam erzielte Ergebnisse einzubringen. Dabei steht im Vordergrund, schon während des Studiums mit Problemen der Unterrichtspraxis und der Schulorganisation vertraut gemacht zu werden und durch das BLK-Projekt auch Forschungsmethoden kennen zu lernen und diese im Team zur Entwicklung von Lösungsvorschlägen für die Schulpraxis selbst einzusetzen. Ein weiteres Lernmotiv ist die Möglichkeit, durch die zeitaufwendige Projektteilnahme auch Leistungen nachweisen zu können, die für den Studienverlauf von Gewicht sind. Allerdings betont die Projektleitung, dass die starke Nachfrage der Studierenden weniger durch die Leistungsnachweise motiviert ist, sondern durch das Angebot, sich durch eigenverantwortliche Lernprozesse in einem Verbund von Hochschule, Seminar und Schule berufsfeldbezogene methodische Kompetenzen aneignen zu können.

Die an einigen BLK-Projekten beteiligten Referendare zeigen sich als hoch motiviert und wären die eigentlichen Innovationsagenten für die Schulreform. Doch zeigt es sich in Bayern wie in Niedersachsen, dass die Rahmenbedingungen das Engagement von Referendaren an Angeboten zum lebenslangen Lernen erschweren. Die zweite Ausbildungsphase bringt eine besonders hohe Arbeits- und Zeitbelastung mit sich und die Regularien honorieren nur das Engagement in prüfungsrelevanten Inhalten und Methoden - und zu diesen gehört das lebenslange Lernen (noch) nicht. Dennoch haben gerade Referendare die Erwartung und Zielsetzung, zu einer Erneuerung der schulischen Lernkultur beizutragen, indem sie durch innovative Inhalte und Lehr-Lern-Arrangements den Schülern und Schülerinnen Handlungsspielräume für selbstständiges Lernen eröffnen. Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse ist anzumerken, dass hier ein Feld brach liegt, das richtig bestellt reiche Ernte versprechen würde.

Bei den Nutzern der BLK-Projekte, die sich explizit an Bildungsbenachteiligte wenden, musste zunächst Lernmotivation erzeugt werden, um sie aus dem Widerstand gegen schulisch geprägte Lern-

kontexte herauszulocken. Beispielsweise sehen Jugendliche mit schwachem oder ohne Schulabschluss, die an ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen, aufgrund ihrer schulischen Misserfolge wenig Sinn, sich zum Selbstlernen aufzuraffen. Viele der Teilnehmer, darunter auch Aussiedler, haben Interesse am Lernen verloren und keine Motivation mehr, sich auch auf offene Angebote einzulassen. Unter diesen Bedingungen spielen konkret nützliche Lerninhalte eine motivierende Rolle. Im Bremer Projekt LEILA konnte die Motivation allmählich durch die Heranführung an den Umgang mit dem Internet als Medium zur Erkundung der Ausbildungschancen geweckt werden.

3.2.2.3 Lernmotiv Qualifizierung

Bei den Multiplikatoren, die an BLK-Projekten teilnehmen um Kompetenzen zu erwerben, die dann in Weiterbildungseinrichtung umsetzen und für deren Klientel aufbereiten, steht als Motiv das Erlernen von Patentlösungen im Mittelpunkt. So interessieren sich die am Projekt „Netzwerk Weiterbildung“ (MVP) Beteiligten für neue interaktive, mediengestützte Lehr- und Lernformen, wobei die Zielvorstellungen der Multiplikatoren jedoch von der Projektleitung als heterogen, in der Tendenz aber doch auf Rezeptwissen im Sinn von eindeutigen Handlungskonzepten ausgerichtet sind: „Viele sind immer auf der Suche nach Patentlösungen“.

Erheblich schwieriger als bei den bislang diskutierten Nutzergruppen ist es jedoch, die Leitungen von Betrieben, insbesondere von Klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) dafür zu interessieren, ihre Belegschaft an Angebote für lebenslanges Lernen heranzuführen, wenn diese nicht unmittelbar dem Betrieb zu Gute kommen. Wie das Beispiel des Projekts „interkulturelle Weiterbildung“ (NRW) zeigt, wurde dies erst im Verlauf des Akquisitionsprozesses in einer regionalen Betriebsumfrage deutlich. Dies bedeutet, dass für die Förderung der Lernmotivation von Mitarbeitern in KMU im Bildungssektor zuerst die Betriebsleitung gewonnen werden muss. Wenn sich die Projektanbieter darüber im Klaren sind, dann werden sie sich auf Angebote konzentrieren müssen, für die Nachfrage bei der Leitung *und* Interesse bei der Belegschaft besteht. Dies ist im vorliegenden Fall durch die Durchführung von Teamtrainings und die Entwicklung von Sprachkursen geschehen.

Eine mit gewisser Vorsicht zu ziehende Folgerung aus den Aussagen der Projekte über die Lernmotivation der Nutzer ist, dass die übergreifende Motivation der verschiedenen Teilnehmergruppen auf die eigenverantwortliche Aneignung von fachlichen Kenntnissen und Problemlösungsmethoden in Lernsituationen mit möglichst großem Gestaltungsspielraum zielt. Vor diesem motivationalen Hintergrund wird auch der Nutzen der Teilnahme für lebensbezogene, wenn auch nicht notwendig lebenslange Lernprozesse bewertet. Wenn Teilnehmer im Verlauf des Projektes durch selbst bestimmte Lernprozesse den erwarteten Nutzen für verwirklicht halten, dann sind die motivationalen Voraussetzungen für eine engagierte Beteiligung gegeben. Dazu kommt für diejenigen, die ein BLK-Projekt primär zur Erweiterung ihres Erfahrungshorizonts nutzen, die Motivation, dies im Rahmen von Gruppen oder Teams in kommunikativen Situationen unter Verwendung neuer Medien zu tun.

3.2.3 Mitgestaltung von Lernprozessen

Als dritte Dimension für die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als Grundlage für lebenslanges Lernen ist die Erfahrung hervorzuheben, Lernsituationen mitgestalten zu können, also nicht von der Anleitung durch Pädagogen abhängig zu bleiben, sondern von ihnen im Lernprozess bei Bedarf beraten zu werden.

Die BLK-Projekte lassen sich danach unterscheiden wie sie den Prozess der Mitgestaltung des Lehr-Lern-Arrangements durch die Teilnehmer organisieren. Wir unterscheiden vier Konstellationen:

(1) Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden; (2) Übergang von expertengesteuerten zu selbstgestalteten Lernhandlungen; (3) Selbstgestaltung im Rahmen eines vorgegebenen Themenfelds bzw. Kompetenzbereichs und (4) Rückwendung von Gestaltungsspielraum zu Serviceleistung.

3.2.3.1 Rollenwechsel

Als Ausgangspunkt für den Aufbau von Selbstlernkompetenz wird die flexible Mitgestaltung des Lernprozesses durch die Auflösung des traditionellen Lehrer-Schüler oder Experten-Laien Modells eingesetzt. An seine Stelle tritt der Rollenwechsel, durch den die Lernenden die Erfahrung machen, was sie bereits können, wenn sie beispielsweise anderen in der Lerngruppe erklären, wie sie zu einer Problemlösung gekommen sind. Der Rollentausch zielt darauf, bei den Teilnehmern "den Blick zu schärfen, was man selbst machen kann" (Projekt „Qualität des Lernens verbessern“ in Baden-Württemberg). Die Erfahrungen, die mit dem Rollenwechsel gemacht werden, fördern das Selbstlernen in dem Maße, wie die Gruppenmitglieder und die Experten die Präsentationsform und deren Inhalt gleichermaßen anerkennen, aber auch durch Verbesserungsvorschläge schrittweise optimieren.

So ermöglicht das Aufweichen eingefahrener Lehrer-Schüler Interaktionen gerade bei Jugendlichen, deren Bildungsweg durch Versagenserlebnisse gekennzeichnet ist, Anregungen zu geben für positiv besetzte Lernanstrengungen (Projekt LEILA, Bremen). Hierdurch wird die Erfahrungen gemacht, mit dem neu erworbenen Computer Know-how wirklich etwas Nützliches für sich erreichen zu können. Diese Projektkonzeption ermöglicht den Einsatz von aktivierenden Lernformen in kleinen Gruppen, die durch die Tätigkeiten der Jugendlichen gestaltet werden, ohne jedoch dabei auf Anleitung und Rückmeldung seitens der Projektmitarbeiter zu verzichten. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die Menge und das Tempo des Lernens, also der Leistungsaspekt, gegenüber der Tatsache, dass überhaupt gelernt wird, in den Hintergrund tritt. Der Mit- und Selbstgestaltungsprozess wird auch dadurch gefördert, dass die Teilnehmer sich gegenseitig Lernwege und -ergebnisse, auch unter Einbezug des Nutzens für privaten Interessen mitteilen.

Damit Jugendliche, die dem Lernen skeptisch gegenüberstehen zur Mitgestaltung motiviert werden müssen die pädagogischen Dienstleister die Kompetenz besitzen oder entwickeln, Lernblockaden durch die Kombination der Weckung von Interessen durch Anreize (im Internet zu surfen) und niederschweligen Anforderungen (Informationen über Betriebe sammeln) zu überwinden; dies bedeutet in Inhalt und Organisation flexibel auf die Nutzer einzugehen.

3.2.3.2 Von Expertensteuerung zu Selbstgestaltung

Bei den Projekten, die in der Tradition der Erwachsenenbildung arbeiten, wird die Selbststeuerung der Teilnehmer als Ziel eines Entwicklungsprozesses gesehen. Dies bedeutet, dass nach konzeptioneller Vorarbeit mit der Diskussion theoretischer Ansätze oder mit direkter Beratung der Nutzer begonnen wird (z.B. Projekt „Selbstlernfähigkeit“, Rheinland-Pfalz, oder durch exemplarische Darstellung der Lerninhalte oder -methoden durch die Projektmitarbeiter (Modell-Lernen) (z.B. Projekt ZAWIW, Baden-Württemberg). In allen Projekten wird im Verlauf des Lerngeschehens der Handlungsspielraum der Teilnehmer bei der Auswahl von Themen und Vorgehensweise erweitert. Dadurch kommt es zur Bildung von selbstorganisierten Gruppen, denen die Projektmitarbeiter für die Beantwortung von direkten Anfragen zur Verfügung stehen. Bei Nachfragen der Nutzer wird umfassende Beratung beispielsweise zur Strukturierung des Lernprozesses, zum Konfliktmanagement, zu Informationsquellen, fachlichen Inhalten oder technischer Unterstützung gegeben. Daraus entsteht allmählich eine gleichberechtigte, dialogische Kommunikation zwischen den Projektmitarbeitern und den Nutzern. Dieser Prozess der „Verselbstständigung“ wird vom Projekt „Selbstgesteuertes Lernen in WB-Einrichtungen“ (Berlin) gut beschrieben: "Die teilnehmenden Jugendlichen sind jetzt streng genommen nicht mehr Teilnehmer, sondern Mitglieder., d.h. es ist eine Konstruktion gewählt worden, die Mitbestimmung und Selbstverantwortung fördern soll".

Den Projekten in dieser Gruppe ist gemeinsam, dass die Mitarbeiter einen Lernprozess initiieren und begleiten, der die Teilnehmenden von Fremd- zur Selbststeuerung führt. Am Anfang werden Themen, Arbeitsmethoden und -mittel vom Projekt eingebracht, im Verlauf nehmen die Projektmitarbeiter die mit ihrer Expertenrolle verbundenen Aktivitäten immer mehr zurück und regen damit individuelle und kollektive Beiträge zur Projektgestaltung und Initiierung weitergehender Lernprozesses an.

3.2.3.3 Selbstgestaltung im vorgegebenen Rahmen

Zu dieser Gruppe gehören Projekte, die durch verbindliche Rahmenbedingungen eine Reihe von Vorgaben setzen, die Teilnehmer bei der Gestaltung ihrer Lernaktivitäten berücksichtigen bzw. entsprechend ihrer Interessen nutzen können. So arbeiten und lernen im Kooperationsverbund des Projekts „forschendes Lernen“ in Niedersachsen Angehörige von Schulen, Ausbildungsseminaren und Universität zusammen. Lehrkräfte, Referendare und Studierende finden sich zu Teams zusammen, die untereinander per Kontrakt vereinbaren, welche Aufgaben die Teammitglieder übernehmen. Auch der Zeit- und Arbeitsplan wird durch das Team koordiniert, wer und wann in der Erhebungs- und Auswertungsphase wofür zuständig ist. Die Gestaltung des Lernprozesses in den Teams geschieht im Rahmen der Vorgaben, nämlich der von den Projektmitarbeitern gebotenen methodische Anleitung, der von der Projektleitung geforderten Verlässlichkeit der Kooperation, ebenso wie der Workshops zur Präsentation und Diskussion der Teamarbeit unter dem Motto der „kritische Freund“.

Ähnlich verfährt das Projekt NIL in Hessen, das die im Netzwerk von Trägern der Erwachsenen- und Weiterbildung aktiven Teams selbstständig arbeiten lässt. Die Teams müssen dabei die Rahmenbedingungen berücksichtigen und ihre Vorhaben, was Arbeitsinhalte und -weisen sowie Ressourcen angeht, mit der Projektleitung abstimmen. Die Nutzer sind nicht bei der Projektkonzipierung beteiligt, bestimmen jedoch im Projektverlauf, was und wie entwickelt wird und zwar in Tandems, denen minimale Vorgaben gemacht werden. In den Lernprozess wird nicht regulierend oder kontrollierend eingegriffen, die Initiativen liegen bei den Nutzern. Auch im Teilprojekt „Qualitätsentwicklung“ in Rheinland-Pfalz wird so vorgegangen, dass vom Projekt ein thematischer Rahmen vorgegeben wird, der von den Teilnehmern als Orientierung genutzt, aber auch übernommen werden kann. Die darauf aufbauenden Lernprozesse müssen von den Teilnehmern selbst gestaltet und gemeinsam reflektiert werden. Dieses Prinzip der Mitgestaltung besagt, dass innerhalb der Rahmensetzungen die Beteiligten, zu denen sich auch der Projektkoordinator zählt, Verlauf und Ergebnis des Projekts selbst steuern.

3.2.3.4 Von Selbstgestaltung zu Serviceleistungen

Schließlich gibt es eine kleinere Zahl von Projekten, die am Anfang den anvisierten Nutzern großen Handlungsspielraum für Mitgestaltung geboten haben, in der Erwartung, dass es in deren Interesse liege, Prozesse der Kompetenzentwicklung selbst zu organisieren und voranzubringen. Allerdings haben sie die Rechnung ohne den Wirt gemacht. Dies gilt für die BLK-Projekte, die sich an Teilnehmer innerhalb von Institutionen (Schulen, Betriebe) wenden. So hat z.B. das Projekt „Sprachnetzwerke“ im Saarland die Erfahrung gemacht, dass die angesprochenen Schulen direkte Unterstützung beim Unterricht erwarten, während die Projektkonzeption davon ausging, dass in den Schulen die Voraussetzungen für Unterrichtsprojekte geschaffen und die Materialien selbst mitgestaltet werden. Die Widerstände gegen die damit verbundene Mehrarbeit im Kollegium hat die Projektkonzeption unterschätzt. So musste die Strategie geändert werden und nun bietet das Projekt Serviceleistungen an, deren Inhalte von der Nachfrage der Schule abhängen, in Arbeitsweise und Lernzielen aber festgelegt sind. Auch das NRW-Projekt „interkulturelle Weiterbildung“ musste seine Angebotskonzept thematisch und organisatorisch dahingehend modifizieren, dass es auf betriebsspezifische Weiterbildungsbedarfe von KMU eingegangen ist. Im Projekt ELLA in Thüringen, das neue Lehr-Lern-Arrangements für politische Bildung an WB-Einrichtungen entwickelt und u.a. Sprachkurse für Ausländer anbietet, zeigte sich ebenfalls die Notwendigkeit, den Gestaltungsspielraum zu Gunsten stärker regulierter Lernarrange-

ments zurückzunehmen.

Aus den Aussagen der Projektleitungen und den für einige wenige Projekte vorliegenden Ergebnissen der Erhebungen der internen wissenschaftlichen Begleitungen lässt sich folgern, dass sich die Teilnehmer *dann* als zufriedene Nutzer betrachten, wenn sie die mit ihren Interessen und Lebensumständen vereinbare Art der (Mit-)Gestaltung angeboten bekommen. Individuelle Nutzer, die bei der Projektgestaltung Erfahrungen machen, die fachliche, methodische und soziale Kompetenzen für Selbstlernen fördern, entwickeln oder verbessern ihre Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. Wenn es darüber hinaus gelingt, die (potentiellen) Nutzer schon in die Entwicklung der Projektkonzeption und die Formulierung von Teilzielen einzubeziehen, so kann durch die frühe Übernahme von Eigenverantwortung nachhaltige Lernmotivation gestiftet werden.

3.2.4 Innovative Angebote

Die Förderung der individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen lässt sich durch (Weiter-) Bildungsangebote intensivieren, die für die potentiellen Nutzer als neuartig, attraktiv und auf ihre Interessen beziehbar wahrgenommen werden. Daraus ergibt sich, dass verschiedene Aspekte von Lerninhalten und Lernsettings je nach Bildungserfahrungen und Lebensumständen der gewonnenen Teilnehmer als innovativ bewertet werden. Auch wenn die Kompetenz mit neuen Medien umzugehen, Methoden des Selbstlernens und das soziale Lernen in Gruppen mit unterschiedlichem Akzent bei allen Nutzergruppen als neuartige Bildungserfahrungen gelten, so gibt es besondere Innovationen der BLK-Projekte, für die es spezifische Teilnehmerinteressen und Nachfrage gibt, so etwa Sprach- und Sozialkompetenz bei Migranten und Aussiedlern, didaktische Kompetenz beim Umgang mit neuen Lehr-Lern-Arrangements bei Lehrern oder die Professionalisierung der Berufspraxis in (Weiter-) Bildungseinrichtungen bei Erwachsenen- und Sozialpädagogen.

Die anspruchsvollen Voraussetzungen für innovative Lernangebote formuliert das Netzwerk- Projekt in MVP exemplarisch: „Wenn ich selbstgesteuertes Lernen fördern will, muss ich die ... individuellen Voraussetzungen berücksichtigen...(und) muss sehen, dass pädagogische Dienstleister kompetenzentwickelt sind...und dass das nachgefragt ist ... und der Prozess lernhaltig gestaltet wird...einen anderen Lernort (einbeziehen) ... das Angebot bestimmten Qualitätsstandards entspricht Es muss sicherlich ein Konzept da sein und ich muss (sehen) zu welchem Anlass ich dieses selbstgesteuerte Lernangebot bieten kann“.

3.2.4.1 Medienkompetenz

Aus ganz unterschiedlichen Interessen gibt es Nachfrage nach Einführung in das Internet. So ist das Erlernen von Medienkompetenz ein innovatives Angebot für bildungsbenachteiligte Jugendliche, das in Verbindung mit der Suche nach einem Ausbildungsplatz vom Projekt LEILA (Bremen). In Kooperation mit Berufsbildungseinrichtungen wurde der Zugang zur PC-Nutzung über Bildungsgutscheine organisiert. Dazu trat das Angebot, Email zur Kommunikation zwischen den Teilnehmern und mit den Pädagogen einzusetzen und dadurch nebenbei auch die Rechtschreibung zu verbessern. Hierdurch wurde es auch für lernschwache Jugendliche möglich, in einem Lernzusammenhang unter Anleitung und Beratung durch das Projektteam Mediennutzung und Berufserkundung zu verbinden. Da kaum an Vorwissen angeknüpft werden konnte, wurden individuelle Lernanlässe und -anreize als innovative Angebote für diese Gruppe entwickelt (z.B. Informationen über das Herkunftsland von Migranten). Die Projektleitung geht davon aus, dass durch eine gute Projektdokumentation im Netzwerk auch überregional Interesse von Pädagogen geweckt wird, zu erfahren, wie es LEILA gelungen ist, bei dieser als schwierig bekannten Nutzergruppe auf Bereitschaft zur Teilnahme zu stoßen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Jugendlichen aus kooperierenden Bildungseinrichtungen kommen und aus freien Stücken am Projekt teilnehmen.

Auch das Projekt „Sprachnetzwerk“ (Saarland) geht von der Annahme aus, dass sich neue Medien für benachteiligte Schüler als wichtiges Instrument bei der Anregung zum Selbstlernen gut eignen. Das Projekt setzt mit mediengestütztem Lernangeboten in Schulen an, weil es dort den einzigen Ort sieht, wo besonders unterprivilegierte Schüler auf lebenslange Arbeitsprozesse mit den neuen Medien vorbereitet werden. In einer Weiterentwicklung soll nach der Einführung schulspezifischer Kleinvorhaben eine Vernetzung zwischen französischen und deutschen Schulen versucht werden.

Wie das Projekt „Lehren und Lernen im Netzwerk“ (MVP) festhält, wissen Jugendliche aller Schularten wenig über die Angebote freier Bildungsträger, z.B. im Bereich der politischen Bildung. So wird den Teilnehmern von Lerngruppen eine individuelle Beratung angeboten, die ihnen Orientierungswissen vermittelt und Begleitung auf dem Lernweg gibt. Die inhaltliche Ausfüllung kommt von den Jugendlichen, die in Kleingruppenarbeit und durch Partnerinterviews weiterentwickelt wird. Aus diesen für die Teilnehmer neuartigen Lernarrangements entstehen Anregungen zur Bildung weiterer Lerngruppen und zum selbstinitiierten Weiterlernen.

Diese Beispiele stehen für eine an den Bedarfen und Interessen ansetzende Nutzung neuer Medien zur Förderung von Selbstlernkompetenz und zeigen gleichzeitig, dass dabei vor allem für Jugendliche mit einer beschädigten Bildungsbiographie individualisierte, prozessorientierte Anleitung und Rückkoppelung des sich anbahnenden Selbstlernens notwendig ist.

Ein Blick auf die pädagogischen Dienstleister verweist uns darauf, dass vor allem für Lehrkräfte an Berufsschulen das LEILA Konzept innovativ ist, da es Anregungen gibt, die Suche nach Betriebspraktika mit Internetkompetenz zu kombinieren. Bei den kooperierenden grenznahen Schulen im Saarland und in Frankreich sollen die Lehrkräfte die thematischen Schwerpunkte interkulturellen, PC-gestützten Unterrichts festlegen. Die Erfahrungen mit individualisierter Begleitung von Schülern in Lerngruppen werden in Form von Projektkommentaren und Ergebnisdokumentation für die Lehrerfortbildung im Projekt des VHS-Verbands in MVP aufbereitet. Dafür wird ein Handbuch erstellt, das u.a. dazu dienen soll, wie man Jugendliche darauf vorbereitet, Computerkurse für Senioren durchzuführen. Damit verfolgt das Projekt zwei Absichten: Entwicklung der Medienkompetenz bei Älteren und gleichzeitig Erhöhung der sozialen Kompetenz von Jugendlichen, indem sie die Rolle von Lehrenden übernehmen. (soll in ein Projekt der Programms „Lernende Regionen“ transferiert werden). Weiterhin ist geplant, für Multiplikatoren einen virtuellen Arbeitsraum für neue Lehr- und Lernformen einzurichten, zum Austausch von Erfahrungen und Fortbildung.

In der Weiterbildung tragen die neuen Medien dazu bei, dass die Teilnehmer lernen, Themen zu recherchieren und in Gruppen zu bearbeiten. Dies ist eine Veränderung der gewohnten Praxis, denn für die Pädagogen entsteht die Herausforderung, von vorgefassten Themenstellungen zu Gunsten von in Lerngruppen selbst entwickelter Themen, selbst gestalteter Umsetzung und selbst gesetzter Zeiträume abzugehen.

3.2.4.2 Methodenkompetenz

Lehrkräfte, Studierende und Multiplikatoren erwarten von den BLK-Projekten Angebote, die in methodischer Hinsicht Innovationen beinhalten. Diese Nachfrage betrifft einmal die für eine Förderung der Kompetenzen für das Selbstlernen einsetzbaren Lehr- Lern- Arrangements und zum anderen Verfahrensweisen zur Analyse und Lösung von schulischen Problemlagen. So nutzen beispielsweise die Studierenden, die am Projekt NIL (Hessen) teilnehmen, das Angebot zu lernen, wie Selbstlernumgebungen zu strukturieren sind, als eine Einführung in ihre zukünftige Unterrichtstätigkeit. Multiplikatoren fragen nach Implementationsstrategien für neue Arrangements in Systemzusammenhängen, die sich auf den Transfer der innovativen Praktiken in die Weiterbildungseinrichtungen beziehen. Für beide Nutzergruppen wurden die in den Präsenzphasen entstehenden sozialen Kontakte, die Erfahrungsaustausch ermöglichten, als besonders lernförderlich bewertet. Im Kooperationsverbund „Forschendes Lernen“ (Niedersachsen) erweist sich für die studierenden Teilnehmer die Einführung und An-

wendung von Methoden der Teamforschung deswegen als innovativ, weil sie sich dadurch besser gerüstet für ihre zukünftige Lehrertätigkeit sehen. Für die beteiligten Lehrkräfte lag die attraktive Neuerung des Bildungsangebots in seinem Beitrag, Methoden an die Hand zu bekommen, die ihnen erlauben, die gewohnten Pfade zu verlassen und überkommene Schulstrukturen aufzubrechen. Dazu tritt noch die Erwartung, dass sich ihr Engagement im Projekt positiv auf ihre professionelle Laufbahn auswirken wird.

Aus der Sicht der Projektleitung dient das Konzept der Professionalisierung der beruflichen Orientierung und ist damit auch ein Innovationsangebot an Studierende der Lehrerbildung: Sie können in ihren Studienverlauf die Teilnahme an der Teamforschung als Strukturmerkmal einbauen. Die Arbeit im Team, das aus Akteuren mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund besteht, bewerten die Teilnehmer als besonders attraktiv in Verbindung mit den Lernanregungen zur Entwicklung eines „forschenden Habitus“ im Handlungsfeld der Schule. Dadurch werden die getrennten Welten der Schulpädagogik und des lebenslangen Lernens schon in der Ausbildung überbrückt.

3.2.4.3 Organisationsentwicklung

Etlliche Projekte richten ihr Angebot an verschiedene Nutzer in Bildungseinrichtungen und Betrieben und streben an damit auch einen Beitrag zur Entwicklung der angesprochenen bzw. kooperierenden Einrichtung zu leisten. Dies bedeutet, von Anfang an sowohl die Interessen der Organisationsleitung als auch der partizipierenden Lehrkräfte, Schüler und Mitarbeiter im Blick zu behalten um Konflikte, Widerstand oder gar Ablehnung der Teilnahme zu vermeiden. So zielt das Projekt „Qualität des Lernens...“ (BW) auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen, die dort mit Schülern neue Lernumgebungen entwickeln. Das Projektangebot richtet sich auf Problemlagen, welche die Schule angehen will; Ob es akzeptiert wird, bleibt der Schulleitung überlassen. Dabei werden die Schulen beraten, wie den Lehrkräften das fehlende Know-how für innovative Unterrichtsgestaltung nahe gebracht werden kann. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte mit der Erwartung nach konkreten Lösungen spezifischer Problemstellungen antreten und mit ihnen daher zunächst eine Relativierung dieser Konsumentenhaltung erarbeitet werden muss, dass Innovationen in Schule und Unterricht auch bei ihnen selbst Bewusstsein und Bereitschaft für Veränderung verlangt.

Nicht alle Projekte berichten über engagierte Teilnehmer aus den Schulen und Weiterbildungseinrichtungen. Beispielsweise macht das Projekt „Selbstlernfähigkeit...“ (Rheinland-Pfalz) die Erfahrung, dass in einem Teilprojekt, in dem Multiplikatoren und Moderatoren für Qualitätszirkel ausgebildet werden, die Teilnehmer teilweise wenig motiviert sind sich mit im Internet bereitgestellten Informationen zu befassen. Dies Zurückhaltung liege daran, so die Projektleitung, dass die Nutzer nicht freiwillig teilnehmen und diese Qualifizierung als zusätzliche zeitliche Belastung empfinden.

Auch das Projekt „Service-Netzwerk-Beratung“ (Schleswig-Holstein) berichtet, dass in der Lehrerschaft die Bereitschaft zu projektorientierter Arbeit noch sehr gering entwickelt sei und daher für Nachfrage nach Innovationskompetenz besonders geworben werden muss. Diese Haltung kontrastiert mit der von Schülern, die Lernerfahrungen in Projekten, die sie selbst steuern können als effektiver und wertvoller einschätzen als den üblichen Frontalunterricht (Projekt „Netzwerk Lernkultur“, HH).

Hohe Hürden finden die BLK-Projekte vor, die sich mit ihrem Angebot an Betriebe wenden. Das Projektteam von SOLAR (HB) musste viel Arbeit investieren um das Management eines Unternehmens vom Nutzen ihres Weiterbildungskonzepts (Mitarbeiter qualifizieren Mitarbeiter) zu überzeugen. Das innovative Weiterbildungsangebot des Projekts „interkulturelle Kompetenzen“ (NRW), in Klein- und Mittelunternehmen Kurse für sprachliche und soziale Kompetenzen in Kooperation mit VHSen für Mitarbeiter durchzuführen, stieß nicht auf die antizipierte Nachfrage bei den Betriebsleitungen. Allerdings gelang es, Teamentwicklungsmaßnahmen, an denen auch ausländische Mitarbeiter teilnahmen, zu gestalten. Das Ziel, innovative Angebote für interkulturelles Lernen in KMU, wird jedoch vom Projekt nicht aufgegeben; es soll nun nach Mischfinanzierungen für solche Aufgaben gesucht werden.

3.2.4.4 Kommunikative Kompetenz

In einigen wenigen BLK-Projekten steht ein offenes Angebot an Nutzer im Mittelpunkt, die sich für eine weitgehend selbst organisierten Aneignung von Wissen, Lernmethoden oder auch Medienkompetenz zur Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenzen interessieren. Hierbei spielen konkrete Nutzens- oder Zertifizierungsüberlegungen eine geringe Rolle. Das Projekt ZAWiW (BW) bietet auf Nachfrage technische Unterstützung für Lerngruppen von Senioren an, die mittels Internet ein Kommunikationsnetzwerk aufbauen. Für die Teilnehmer ist nach Einschätzung des Projekts vor allem die Medienkompetenz für den Informations- und Meinungsaustausch in den Selbstlerngruppen von Bedeutung, was als Bereicherung der Lebenssituation erlebt wird. Der innovative Ansatz liegt darin, dass die Projektmitarbeiter sich bis auf eine Vorstrukturierung des Angebots als Experten zurückzuhalten und den Lerngruppen die Themenwahl, das PC-technische Niveau und die Öffentlichkeitsarbeit selbst überlassen. Die Folge ist, dass die Teilnehmer ihre sozialen Kompetenzen und ihren Wissenshorizont durch die Kommunikation in realen und virtuellen Gruppen erweitern können.

Innovative Angebote, die individuelle Voraussetzungen für LLL fördern, sind zusammenfassend gekennzeichnet durch eine konsequente Ausrichtung an den Interessen der Lernenden. Deren Vorstellungen über Inhalt, Methode und Ergebnis/Nutzen stehen im Vordergrund der Projektkonzeption. In allen Fällen erweist sich das Lernen in Gruppensituationen, das eine diskursive Erarbeitung von Inhalten und Methoden unterstützt, als wichtiges Lernarrangement. Als Vorbedingung erweist es sich als notwendig, potentielle Nutzer umfassend und so konkret wie möglich über Lernangebote und -orte zu beraten und dabei ihre persönlichen Lebensbedingungen und die institutionellen Rahmenstrukturen zu berücksichtigen. Das Projekt LernEN (NRW) weist in diesem Zusammenhang auf ein Dilemma hin, für das es keine Patentlösungen gibt: „Wie strickt man nachfrageorientierte Bildung, wenn das Bewusstsein bei vielen Menschen nicht da ist, Bildung nachzufragen?“

3.2.5 Lernzugänge für benachteiligte Nutzer

In einer Reihe von Projekten wird explizit oder implizit die Förderung von Selbstlernkompetenz bei benachteiligten oder unterprivilegierten Schülern, Jugendlichen oder Erwachsenen zum Gegenstand gemacht. Hierbei geht es um eine schwer ansprechbare Nutzergruppe, die entweder durch ihre soziale oder kulturelle Herkunft in zurückliegenden Bildungsprozessen die motivationalen sowie sachlichen Voraussetzungen für eigenverantwortliches Lernen nicht erwerben konnte. Dazu kommt, dass es in vielen Fällen auch an sozialen Beziehungsnetzen, materiellen und technischen Ressourcen mangelt, um von sich aus Zugang zu Weiterbildungsangeboten zu bekommen.

3.2.5.1 Schüler und Jugendliche

Durch das Projekt „Eingliederung ...in eine lebenslange Lernbiographie“ (Schleswig-Holstein) soll bildungsfernen und lernbenachteiligten Hauptschülern durch Lehr-Lern-Arrangements, die das selbstständige Lernen unterstützen, der Weg von einer problembelasteten Schulbiographie in eine kontinuierliche, auf das LLL gerichtete Bildungsbiographie eröffnet werden. Ein wesentlicher Bestandteil, an dem auch der Erfolg des Projekts hängt, ist die Kooperation zwischen Hauptschule, Betrieb und Berufsschule. Hierdurch werden den Schüler und Schülerinnen Anschlussmöglichkeiten für ihre beruflichen Interessen vor Augen geführt. Das Projekt strebt an, durch die Beratung der Hauptschulen zur Planung und Reflexion innovativer Angebote bei den benachteiligten Jugendlichen eine Lernhaltung zu erzeugen, die sie dazu motiviert, selbstbestimmte und konstruktive Wege der Wissenserweiterung und im Austausch mit anderen Menschen einzuschlagen. Die Erfolgsbilanz dieses Konzepts lässt sich erst erstellen, wenn die nachschulische Bildungswege der Teilnehmer bekannt sind.

Eine vergleichbare Konzeption verfolgt das Bremer Projekt LEILA mit Jugendlichen, die in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen für den Berufsstart qualifiziert werden. Dreh- und Angelpunkt ist die Verbindung der Anleitung zur Internetkompetenz mit der Suche nach und der Bewerbung um ein Betriebspraktikum, das als „Türöffner“ für einen Ausbildungsplatz dienen könnte.

Auch hier ist das Kooperationsnetzwerk des Projekts mit dem Maßnahmenträger, der Berufsschule und Bremer Betrieben entscheidende Voraussetzung für Struktur und Inhalte des Bildungsangebots.

Die Jugendlichen, unter ihnen auch Migranten, bringen wegen schulischer Misserfolge geringe Lernpotentiale mit. Daher muss ihre Nachfrage durch Motivationsanreize geweckt werden, indem man auf ihre Interessen eingeht, hier durch Anregungen, wie sie sich mit Hilfe des Internets Informationen über Praktikumsbetriebe beschaffen können. Im Projektverlauf zeigten sich Fortschritte bei der Informationsbeschaffung und Handlungsplanung, aber auch im Rechtschreiben beim Kommunizieren per E-mail. Diese Fortschritte hängen zusammen mit wachsender Sicherheit im Umgang mit dem Internet und werden von der Projektleitung als Indikatoren für Selbstlernkompetenz gedeutet. Etwa zwei Drittel der Teilnehmer der ersten Projektkohorte schafften es dann auch, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, ein für diese Problemgruppe erstaunlich hoher Anteil. Das LEILA-Projekt weckt durch seine Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit wachsendes Interesse bei Pädagogen und zielt als ein „best-practice“ Ansatz auf eine neues Verständnis von Benachteiligung. Durch ein vom ESF gefördertes Ergänzungsprojekt werden Teilaspekte von LEILA in die Berufsschulen transferiert.

Das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen (Saarland) geht von der Annahme aus, dass PC-gestützte Lernangebote für Fremdsprachen dazu beitragen können, Grundlagen für LLL auch bei lernbenachteiligten Schülern der Gesamtschule zu fördern. Bei der Herstellung von CDs und Videos in Fördergruppen lernen Schüler und -innen gemeinsam und selbstbestimmt, ein von ihnen ausgewähltes Thema mittels moderner Medien aufzubereiten und in Begegnungen mit französischen Schülern einzubringen. Im Klassenverband zeigten sich jedoch Disziplinprobleme, da häufig das Surfen im Internet der Projektarbeit vorgezogen wird. Die beabsichtigte grenzübergreifende Kooperation mit einer Schule in Frankreich ließ sich nicht stabilisieren. Daher werden nun schulbezogene Kleinprojekte angeregt, die neue Medien mit dem Lernen von Französisch verbinden, bevor französische und deutsche Schulen vernetzt werden. Die ursprüngliche Offenheit der Themenwahl soll nun der Festlegung durch die Lehrkräfte der kooperierenden Schulen weichen.

Das Ziel des Projekts „Qualität des Lernens verbessern“ (BW) richtet sich bislang nicht direkt auf die Einbindung von Nutzern, die für Bildung schwer zugänglich sind. Die am Projekt partizipierenden Lehrkräfte müssten die dort erworbenen offenen Unterrichtsmethoden des entdeckenden Lernens mit Hilfe zusätzlicher Beratung für Benachteiligte ausdifferenzieren. Wenn die methodischen Spielräume von den Lehrenden nicht reflektiert werden, dann fallen Schüler mit Lerndefiziten leicht unter den Tisch. So plant die Projektleitung, sich mit Maßnahmen zu befassen, über die es gelingt, auf Benachteiligte besser einzugehen um auch in schwierigen Klassen mit neuen Unterrichtsformen erfolgreich arbeiten zu können.

3.2.5.2 Erwachsene

Im Projekt LernEN (NRW) werden die Lernmodule für Selbststeuerung auch auf das Themenfeld der Lernbenachteiligung bezogen, wobei es um die Frage der Überwindung von Lernwiderständen geht. In der Projektarbeit wurde festgestellt, dass bei lernungewohnten Teilnehmern starke Vorbehalte vorliegen können. Dies drückt sich darin aus, dass Kurse nicht mehr besucht werden. Bei Qualifizierungsmaßnahmen für Sozialhilfebezieher treffen die Projektmitarbeiter auf unterschiedliche Lernwiderstände, die bis zur Aggressivität reichen. Diese Zielgruppe könne man „nicht unbeaufsichtigt selbstgesteuert lernen lassen“, da die alles andere machen als sich mit Selbstlernmodulen auf einer Datenbank zu befassen. Die Konsequenz ist, für diese Nutzergruppe ein ganz niedrig schwelliges Angebot zu entwickeln, das schrittweise auf eigenverantwortliches und gruppenintegriertes Lernen hin-

führt.

Das Vernetzungs-Projekt des VHS-Verbandes Thüringen hat Benachteiligte nicht direkt angesprochen, gibt ihnen aber die Gelegenheit, im Computerraum der VHS neue Medien zu nutzen. Mit einer sehr gemischten Gruppe von deutschen Aussiedlern wurde ein Kurs Deutsch als Fremdsprache erprobt. Die Ziele stellen sich erst im Kurs heraus, Erwartungen haben diese Nutzer so gut wie keine. Diese Haltung drückt sich auch im Desinteresse an einem Planspiel Demokratie aus, das in das politische System Deutschlands einführen soll. Solche Erfahrungen veranlassen eine Projektmitarbeiterin zu der lakonischen Aussage über Selbststeuerung „wenn sie nicht gewollt hätten, dann hätten die nix gemacht.“

Über die Gruppe der Benachteiligten gibt es eine gewisse Unklarheit im Netzwerk-Projekt MVP, bei dessen Beantragung auch die Rede von der Förderung von Sozialkompetenz war. Dies bezieht sich auf Zugänge zum LLL für solche Nutzer, die über den Zweiten Bildungsweg Schulabschlüsse nachholen. Ob es sich dabei um sozial Benachteiligte handelt oder um Personen, die mit der Schulstruktur nicht zurecht kamen, bleibt offen.

3.2.6 Fazit: Die (v)erkannte Bildungsbiographie

Die Förderung der individuellen Voraussetzungen für LLL durch innovative (Weiter-)Bildungsangebote in institutionalisierten, virtuellen oder informellen Lehr-Lern-Arrangements setzt voraus, dass an die individuellen Wissensbestände angeknüpft werden kann. Was bedeutet dies für die pädagogischen Dienstleister, seien es Lehrer, Sozialpädagogen oder Erwachsenenbildner? Priorität bei der Planung und Umsetzung von innovativen, auf die Stärkung der Selbstlernkompetenz der Nutzer gerichteten Angeboten haben die Interessen und Zielsetzungen der Teilnehmer. Gelingt dies, dann entsteht Motivation, Lernprozesse in Eigenverantwortung zu absolvieren und die erworbenen Kompetenzen in verschiedenen Handlungsfeldern zu anzuwenden.

Wenn die potentiellen Nutzer schon in die Planung von Inhalten, Methoden und Umgebung des Lernprozesses einbezogen werden, dann sind die damit verbundene Gestaltungserfahrungen eine wichtige Grundlage für nachhaltiges Lernen. Dies bedeutet dann auch, dass bei der Durchführung des intendierten Lernprozesses nicht nur die Interessen, sondern auch die Lernmöglichkeiten (Lebensumstände, Zeit, Geld etc.) der Teilnehmer zur Geltung kommen. Dadurch können auch idealisierte oder gar illusionäre Lernziele von Projektplanern und Bildungspolitikern auf den Boden der Lern-tatsachen zurückgeholt werden.

Das Anknüpfen an das Wissen der Teilnehmer kann sich jedoch nur oberflächlich auf ihren inhaltlichen und methodischen Kenntnisstand beziehen, es muss vielmehr auch auf ihre Bildungsbiographien (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999; Heinz 2002) eingehen. Die Berücksichtigung der Bildungsbiographie ist insbesondere bei lernbenachteiligten und bildungsfernen Jugendlichen und Erwachsenen der Schlüssel für die Förderung bzw. Verbesserung der Kompetenzen zum LLL. Für diese Nutzer ist die Haltung zum Lernen durch schulische und berufliche Misserfolge und die Befürchtung geprägt, in neuen Lernumgebungen den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Dies führt zu Desinteresse, Verweigerung oder Widerstand. Diese Haltung kann durch niedrighschwellige Angebote, individualisierte Anleitung und schrittweise Erfolgserlebnisse abgebaut werden.

Eine biographische Perspektive gibt Aufschluss über die individuellen, förderlichen und hinderlichen Faktoren für Selbstlernen und verlangt von den Projektmitarbeitern eine hohes Maß an Offenheit und Zuwendungsbereitschaft. Sie müssen prüfen in wie weit ihre Angebote eigentlich auf die Interesse der Lernenden ausgerichtet sind und in wie weit sie sich an der Bildungstradition der Einrichtung oder den Kriterien der öffentlichen Förderung orientieren (müssen).

Hier hat bei den Bildungsträgern ein Umdenken hin zu einer nachfrageorientierten Angebotsstruktur erst begonnen, wie dies vom Projekt LernEN (NRW) angemerkt wird. Beispielsweise ist es bei Nut-

zern, die in Arbeitsvermittlungsprojekten mit Grundlinien für LLL vertraut gemacht werden sollen, schon ein Erfolg, wenn durch die Einbeziehung ihres biographischen Kontexts Hemmschwellen gegenüber Lernanstrengungen abgebaut werden können. Wenn es gelingen soll, die Voraussetzungen für LLL in der Bevölkerung zu verbreiten, dann sind Fragen der Bildungsbiographie richtungsweisend. Dies heißt, in den Worten von LernEN: „...wir haben eigentlich.... das Problem, einen Spagat zwischen den verschiedenen sozialen Schichtungen hinzukriegen, die wir ansprechen wollen.“ Wie dieses Problem zu lösen ist, dazu liefern auch die BLK-Projekte Erfahrungen, die evaluiert werden ob sie sich zum Transfer eignen.

3.3 Vernetzung und Kooperation

(Prof. R.S. Jäger, Doris Jäger-Flor, Universität Landau)

Zur Berichterstattung über den Themenschwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“ werden zum einen Daten herangezogen, die in den der Evaluationsgruppe Jäger zugeordneten Projekten⁵ erhoben wurden (Kapitel 3.3.1), zum anderen werden, wie im Vorjahr, auch Daten berücksichtigt, die aus den anderen Evaluationsgruppen stammen (Kapitel 3.3.2).

Zur Erfassung des Schwerpunktes Kooperation und Vernetzung wurde wieder der Interviewleitfaden aus dem vorhergehenden Untersuchungsjahr eingesetzt. Konstruktion und Kategorien des Fragebogens wurden bereits im ersten Zwischenbericht⁶ der wissenschaftlichen Begleitung LLL beschrieben.

Da der Leitfaden Aspekte enthält, die sich auf vergangene Entwicklungen, auf momentane Bedingungen aber auch zukünftige Veränderungen beziehen, kann der prozessuale Charakter der Entwicklungen der Projekte gut nachvollzogen werden. So können prospektive Erwartungen der letzten Befragung in Beziehung zu aktuellen Aussagen gesetzt werden, andererseits können aus der Jetzt-Situation retrospektiv Fragen zum bisherigen Verlauf gestellt werden, was den Vergleich von Erwartung (Soll) und tatsächlicher Umsetzung (Ist) erlaubt. Die Abbildung 1 zeigt, wie eine längsschnittliche Betrachtungsweise des Themas Vernetzung und Kooperation durch das Aneinanderreihen der jeweiligen Untersuchungsergebnisse zu Stande kommt:

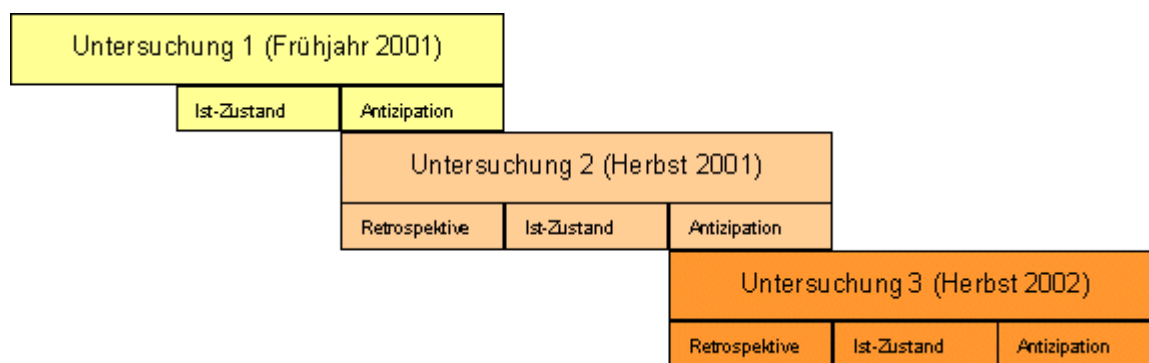


Abbildung 1: Längsschnittliche Betrachtung des Untersuchungsschwerpunktes Vernetzung und Kooperation

Die Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews mit den vier dem Untersuchungsschwerpunkt Vernetzung und Kooperation enger zugeordneten Projekten erfolgt unter zwei Auswertungslinien. Zum einen werden die Entwicklungen in den einzelnen Projekten und die individuellen Wege beschrieben, auf die sich die Projekte begeben haben, zum anderen werden übergreifende Erfahrungen unter den vier Projekten herausgestellt, die als exemplarisch für den jeweiligen Aspekt des Schwerpunktes gelten können.

Bei der Darstellung werden sowohl *Beispiele guter Praxis* berichtet, herausgestellt und als solche kommentiert, als auch der *stat of the art* in der Vorgehensweise der Projektgruppe berücksichtigt. State of the art bedeutet hierbei, dass Maßstäbe an das Vorgehen angelegt werden, die erlauben, eine Angemessenheit der Prozedur zu beurteilen.

In einem abschließenden Teil werden am Ende dieses Teilkapitels die wichtigsten Ergebnisse aus der Evaluation zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation nochmals zusammengefasst.

⁵ Es handelt sich hierbei um die Projekte an der Uni Gießen, der Landau, der PH Heidelberg und dem ZAWiW in Ulm. Das Kaiserslauterner Projekt wechselte im Dezember 2001 zur Untersuchungsgruppe von Prof. Dürr, FU Berlin.

⁶ Dürr, W., Heinz, W., Jäger, R.S., Knoll, J. und Schäffter, O. (2001). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs lebenslanges Lernen. Frankfurt: DIE 2001.

3.3.1 Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation (aus der Sicht der zugeordneten Projekte)

Ein Jahr nach der letzten Interviewaktion im Herbst 2001 sind die Arbeiten in den vier LLL Projekten in Ulm, Landau, Gießen und Heidelberg einen deutlichen Schritt vorangekommen. Während bei der letzten Interviewrunde noch „alles in den Anfängen“ steckte erwecken die Projekte nun den Eindruck, mitten im geplanten Geschehen ihren Platz gefunden zu haben.

Je nach Ausrichtung des Projektes, also ob die technische Umsetzung didaktischer Konzepte oder aber die kooperative Arbeit mit Adressatengruppen den Mittelpunkt des Interesses bildet, berichten alle vier Projektgruppen von einer Vielzahl verschiedenartiger Aktivitäten, die nun teilweise parallel zu erledigen sind.

Erster zusammenfassender Eindruck ist, dass in allen vier Projekten der aktuelle Stand mindestens dem anvisierten entspricht.

3.3.1.1 Technische Seite der Vernetzung

Haben sich die technischen Voraussetzungen für die Vernetzung verändert (Hard- und Software etc.)

Mit Ausnahme des Projektes an der PH Heidelberg haben sich auch die technischen Voraussetzungen für den Aufbau der Vernetzung verändert. An der PH Heidelberg war der technische Aspekt zweitrangig, hier geht es vor allem um den Aufbau tragfähiger Arbeitsbeziehungen mit der mittlerweile „zweiten Welle“ von teilnehmenden Schulen. Diese kooperative Vernetzung wird von den Schulen auch ohne eine ausdrückliche Ermunterung durch die Projektgruppe wahrgenommen, und die Schulen tauschen auf dieser Basis sowohl Informationen zu gemeinsamen Gegenständen als auch gegenseitige Unterstützung in der Form der Teilnahme an schulinternen Fortbildungen untereinander aus. Die durch das Projektteam bereit gestellte Plattform (BSCW, „Basic Support for Cooperative Work“) wird hierbei so gut wie gar nicht in Anspruch genommen.

In den anderen drei Fällen müssen die technischen Möglichkeiten mit den didaktischen Ansprüchen, die entwickelt werden „mitwachsen“, und dies setzt voraus, dass anspruchsvollere Systeme zur Umsetzung und Programmierung der Inhalte herangezogen werden, wie z.B. bei NIL (Uni Gießen). Auch das Landauer Projekt widmet sich vermehrt der Frage, wie in der Form von „Wissensbausteinen“ Inhalte so aufbereitet werden können, dass deren Erschließung eine didaktische Struktur beinhaltet, welcher der Lernende folgen kann.

Das Projekt des ZAWiW in Ulm setzt auf Verbreiterung des methodischen Spektrums, indem immer wieder neue Techniken einbezogen werden, die in den Lerngruppen in der Zusammenarbeit angeboten werden können (z.B. Sprachchat, Netmeeting), verbindet dieses Anliegen jedoch immer auch mit der Evaluation bereits vollzogener Projektetappen im Sinne einer Ergebnissicherung.

*Wer realisiert diese neu hinzukommenden Vernetzungen (von der technischen Seite)?
Welche Kompetenzen müssen nach wie vor „importiert“ (eingekauft) oder organisiert werden?*

Die Realisierung dieser technischen Voraussetzungen kann nicht immer aus den Ressourcen des eigenen Projekts geleistet werden. Für umfangreichere Programmierarbeiten werden daher z.B. im Gießener Projekt entsprechende Ressourcen eingekauft. Das Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur (NIL) ist in seiner Struktur so anspruchsvoll, dass sogenannte „Lernarchitekten“ hinzugezogen wurden, die sich um die mediale Aufbereitung bestimmter Inhalte kümmerten, um „Lernpraktiken und Lernberatungsmöglichkeiten“ so zu koppeln, dass Lernende einen Inhalt abarbeiten bzw. ein Problem selbstständig auf diesem Weg und mit diesem Repertoire lösen

können. Allerdings setzen die medialen Möglichkeiten der Weitergabe inhaltlichen und prozeduralen Wissens auch Grenzen, denn es gibt Anforderungen an die Struktur eines Lernstoffes, die nicht „programmierbar“ in dem Sinne sind und die auf andere Weise vermittelt werden müssen.

Sind (weitere) projekteigene Kompetenzen zur technischen Umsetzung der Vernetzung inzwischen entstanden (z.B. technisches Know-how dazu gekommen)?

Es verwundert daher nicht allzu sehr, dass sich in allen vier Projekten die technischen Kompetenzen auch innerhalb der Projektteams vergrößert haben. Ganz wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit den Nutzern und mit der Art und Weise, wie diese an Lernstoff herangehen. Dieses Wissen wird zum Aufbau der netzgestützten Lern- und Informationsplattformen herangezogen, um hier entsprechend eine Antwort auf die Bedürfnisse der Nutzer zu generieren. Dies muss nicht immer, wie im Gießener Beispiel, durch eine möglichst umfassende Abbildung potentieller Lernwege von Nutzern geschehen, sondern kann auch in einer logischen Ordnungsstruktur eines elektronischen Ablagesystems bestehen, das dem Nutzer das gezielte Arbeiten mit Materialien, Prozeduren und dem dazu gehörigen theoretischen Hintergrund ermöglicht (Beispiel Landau). Beide Zugänge sind der Zielsetzung der Projekte angemessen und erfüllen die Anforderungen der Nutzer aus dem jeweiligen Projekt.

Anders ist die Lage im Ulmer Projekt, das ja eigentlich aus neun Teilprojekten besteht, in denen jeweils Unterschiedliches thematisiert wird. Hier ist auch die Staffelung des „Könnens“, der medialen Virtuosität der Nutzer am höchsten. Da es immer wieder Lerngruppen gibt, die sich neu zusammenfinden, in denen auch Neulinge am PC erste Versuche der virtuellen Zusammenarbeit wagen, werden hier die Angebote immer dem Bedarf der jeweiligen Gruppe angepasst sein. Generell gilt jedoch das Prinzip der „niederschweligen Angebote“, um jedem Neuling den Einstieg, die Mitarbeit und das Schritthalten mit der Gruppe zu ermöglichen. Alle neu eingeführten Techniken werden daher von der Projektgruppe zunächst selbst oder in einer Gruppe von befreundeten Senior/innen ausprobiert, bevor sie in Lerngruppen verwendet werden.

Wie sieht die technische Weiterentwicklung der „Vernetzung“ aus (technische Weiterentwicklung)?

Eine Weiterentwicklung der technischen Vernetzung ist in allen vier Projekten angedacht, das Ausmaß der Weiterentwicklung ist natürlich stark unterschiedlich. Der technische Aspekt des kommunikativen Austausches spielt im Heidelberger Projekt bzw. unter den teilnehmenden Projektschulen eine nachrangige Rolle wohl auch deswegen, weil auf Grund der tatsächlich vorhandenen regionalen Nähe der Schulen ein Austausch auf der virtuellen Ebene bisher nicht nötig war. Dennoch soll die Kooperation auf der Plattform (BSCW) angeregt werden, indem eine studentische Hilfskraft hierbei den Part eines Coaches übernimmt.

In den anderen drei Fällen soll das Vorhandene gestärkt und ausgebaut (ZAWiW, Ulm), ein stärkerer Support der Personalentwicklungs-Linie des Projektes durch die IOK-Linie geleistet werden (Landau) und eine anspruchsvolle Lernumgebung weiter forciert werden. Auf der methodisch-didaktischen Seite ist viel Umdenken zur Generierung und Prozessen des Aneignens von Wissen geleistet worden. In dem Druck der Koppelung dieser innovativen Ideen an eine technische Umsetzung bleibt unter Umständen viel des Innovativen auf der Strecke, da die technische Reproduzierbarkeit der tausendfach differierenden Wege von Lernenden bei der Aneignung von Wissen zwangsläufig an Grenzen stößt. Nicht alles, was vorstellbar ist, ist auch tatsächlich „machbar“.

3.3.1.2 Institutionelle Seite der Vernetzung

Partizipieren mittlerweile weitere Personen/Gruppen, Institutionen an der Vernetzung (wenn ja: Welche Gruppen, Institutionen, Personen)?

*Wer von den „neu dazu Gekommenen“ partizipiert mit welcher Aufgabe /mit welchem Einsatz?
Haben sich die „Ressourcen“, die durch die Vernetzung zusammen kommen, verändert?*

Die an der Vernetzung Mitwirkenden bestimmen, wie die Kooperation aussieht und welche Möglichkeiten sich in dieser Zusammenarbeit eröffnen. Mitwirkende sind zu lokalisieren auf der Ebene der Projektgruppe und ebenso auf der Ebene der partizipierenden Gruppen (z.B. Weiterbildungsinstitutionen, Schulen, Teilnehmer/innen der Angebote aus LLL etc.).

Modifikationen bezüglich der Partizipation haben sich in allen Projekten ergeben in dem Sinne, dass sich die Struktur der Gruppe der Teilnehmenden verändert hat.

Ein interessanter Effekt zeigt sich im Gießener Projekt, das anfangs auf die Gruppe der öffentlichen Erwachsenenweiterbildung abzielte (VHSn). Es zeigt sich, dass insbesondere Gruppen aus dem Wirtschaftsbereich sich in weit stärkerem Ausmaß für innovative Angebote interessieren und auch insgesamt flexibler auf die Angebote reagieren, während die Nachfrage durch die Volkshochschulen bis auf wenige Ausnahmen eher bescheiden ist. Deshalb wird zur Erstellung der dritten Phase von QINEB besonders auf hohe Qualität geachtet und zusätzlich *aus anderen als den BLK-Mitteln* eine halbe Stelle in die Aufbereitung dieses Weiterbildungsstudienganges investiert. Die Nachfrage hat sich insgesamt erhöht, weil inzwischen Konzepte und deren durch Ergebnisse belegte Umsetzung vorliegen. Nicht allen Nachfragen kann entsprochen werden, da hierzu die Ressourcen fehlen.

In einem offenen Lernprojekt wie dem des ZAWiW sind Dynamiken bezüglich der Zusammensetzung der Lernergruppen an der Tagesordnung. Lerngruppen werden abgeschlossen, neue Projekte schließen an die Thematik an (z.B. gemeinsames Lesen II), neue Thematiken werden initiiert (z.B. virtuelles Kolleg). Teilnehmer/innen werden hauptsächlich durch persönlichen Kontakt gewonnen, direkte Kontakte über das Netz sind jedoch eher die Ausnahme. Dabei hat sich die Anzahl der partizipierenden Gruppen erweitert. Vorhandene Netzwerkstrukturen und deren Multiplikationswirkung überwiegen also. Die Bildung „regionaler Parzellen“, wie das Projektteam diesen räumlichen Bezug nennt, hat unter Umständen nicht nur die geschilderten positiven Auswirkungen eines stärkeren Zusammenhalts. Dieser Aspekt schließt an Ergebnisse im ersten Zwischenbericht der WB an: Reale Treffen unter den im Netz Kommunizierenden stärken den Zusammenhalt, aber – wie nun die andere Seite der Medaille zeigt – ziehen Intensität aus der netzbasierten Kommunikation auch ab. Als Fazit könnte man nun folgern, dass virtuelle Kommunikation, Austausch und Lernen in virtuellen Settings vor allem dann einen Vorteil bringen kann, wenn keine Möglichkeiten zum realen Austausch bestehen.

Institutionelle Besonderheiten prägen die Zusammenarbeit der Partizipierenden. Im Rahmen von Schule heißt dies unter Umständen, dass der Schulleitung eine besondere Rolle zukommt. Diese kann besonders förderlich oder eben aber besonders behindernd sein und jeder innovativen Regung den Nährboden entziehen. Aber auch die Abstimmung der Zusammenarbeit verschiedener Gruppen im Umfeld Schule-Weiterbildung muss genau getimt werden. Genau diese Abstimmungsprozesse sind bei einem Arbeiten nach dem PDS-Modell (*professional development school*) besonders wichtig. Hier soll eine Verzahnung zwischen Universität, Amt für Schulpraxis und den Schulen selbst stattfinden, in denen gegenseitiger Austausch der im jeweiligen System Arbeitenden zu befruchtenden Synergien führen soll. Widerstände gleich auf welcher Ebene müssen häufig erst „kleingearbeitet“ werden, bevor solche Kooperationen etabliert werden können.

*Hat sich an der Realisation der Vernetzung etwas verändert (wer ist federführend)?
Wenn ja: Was hat sich verändert?*

Die Federführung in den Projektgruppen blieb in den meisten Projekten über die Zeit stabil. Eine Ausnahme macht hier das Landauer Projekt, bei dem die Leitung in der Zusammensetzung verändert wurde.

Wie wird zur Vernetzung/Kooperation motiviert?

Wer motiviert, dass die Vernetzung/ Kooperation fortgesetzt wird

Wie wird die Vernetzung/ Kooperation aufrechterhalten und gepflegt?

Die Motivation zur Vernetzung ist natürlich besonders in denjenigen Projekten ein Thema, in denen den „Lernenden“ bzw. Gruppen/Einrichtungen der Aufbau von Vernetzungen/Kooperationen als Anliegen herangetragen worden war. Stichworte sind hier Akquise und Pflege der Klientel (durch entsprechende Betreuung und Support), aber auch das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen für die Teilnehmer. Aus lernpsychologischer Sicht ist dieser Standpunkt außerordentlich wichtig und begründet, denn ein positiver individueller Ertrag aus einer eingebrachten „Leistung“ wird am ehesten erzielt, wenn Lernende sehen, dass ihre Anstrengungen von Erfolg gekrönt werden. Deshalb ist gerade bei den technikbasierten Arten von Vernetzung besonderes Augenmerk auf individuelle Lernvoraussetzungen zu legen, denn Frustrationserlebnisse beim Umgang mit neuen Technologien wirken für die Teilnehmenden demotivierend.

Dass der Anwendungsbezug der neuen (Lern-)Erfahrungen für die Motivation wichtig ist, zeigt sich auch im Landauer Projekt. Teilnehmende erkennen mittlerweile den Nutzen, den sie aus der Mitarbeit im Projekt für sich und ihre Institution ziehen konnten und können. Es entsehen aus diesen neuen Ressourcen heraus Projekte und Präsentationen, die den Landesorganisationen gegenüber unter Beweis stellen, dass die Mitarbeiter/innen in den Niederlassungen einen Zuwachs an Kompetenzen vorzuweisen haben, der nicht zuletzt aus der Teilnahme an LLL resultiert. Aber auch das Einbinden von Studierenden in die Projektarbeiten trägt dazu bei, dass Personen nachhaltig und zum lebenslangen Lernen motiviert werden: Die Projektinhalte werden zum Gegenstand von Seminaren an der Universität und Studierende erhalten so einen Einblick in ihr zukünftiges berufliches Feld.

Parallel dazu wird über die Erfahrung berichtet, dass Teilnehmende sehr stark aus sich heraus motiviert an die Angebote herangehen und sich die Frage nach der „extrinsischen“ Motivation so gar nicht stellen würde. Dies sei z.B. der Fall bei den Interessenten aus der Wirtschaft (hier vor allem auch Trainerbereich). So entsteht eine neue Kultur der Weiterbildung bei privaten und halbprivaten Trägern, in denen sich Personen – hauptsächlich beruflich - auf innovative Art weiterbilden lassen. Auf Dauer könnte sich hier ein Problem ergeben, nämlich dass Personen, die auf die teils weit konservativer arbeitenden staatlich-öffentlichen Weiterbildungsträger angewiesen sind, nicht an den Innovationen im Bildungswesen in dem Maß teilhaben wie Personen, die auf dem privaten Sektor Weiterbildungsangebote wahrnehmen. Man kann hier nur wünschen, dass das „konservative“ System wesentlich schneller als in den angenommenen 10 Jahren (Anmerkung aus einem Interviewtext) unter Druck gerät und somit ein langer Weg der Entwicklung abgekürzt wird.

Die in diesen Abschnitten referierten Erfahrungen zeigen, dass in den Projekten viel für die Motivation der Teilnehmer/innen getan wurde und wird. Das Investieren von Energie macht sich in diesem Punkt bezahlt, denn Personen, die einen Nutzen aus Kooperation und Vernetzung gezogen haben sind eher bereit, dies aus sich selbst heraus aufrecht zu erhalten bzw. diesen Nutzen „nach außen“ zu kommunizieren und so für die Verbreitung des Vernetzungsgedankens zu sorgen. Es zeigt sich aber auch, dass in jedem der vier Projekte mehr investiert wird, als durch die Projektfinanzierung ermöglicht ist.

Welcher Aufwand (zeitlich, materiell, idealistisch) ist mit der Vernetzung verbunden?

Um den Aufwand zu quantifizieren wurde auch in diesem Interview die Frage nach den zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen gestellt. Die Antworten ähneln denjenigen aus dem letzten Zwischenbericht, denn ohne zusätzliches Engagement der Projektgruppen wäre Vieles nicht zu bewerkstelligen gewesen, was den Teilnehmer/innen der Projekte Erfolg bescherte.

Und es kostet nicht nur Zeit sondern oft auch das Aushebeln von Glaubenssätzen der scientific com-

munity.

Die Feststellung, dass der nötige Aufwand weit über die Grenzen der beantragten Mittel hinausgeht wird in allen vier Projekten getroffen und ist sicher auch eine in anderen Projektgruppen geteilte Erfahrung.

Solches zusätzliches personelles, zeitliches und idealistisches Engagement ist jedoch keine realistische Voraussetzung, wenn man Ergebnisse aus dem Modellversuch in andere Zusammenhänge transferieren will. Hier müssen sich die Initiatoren des Modellversuchs die Frage stellen, wie es um den Erfolg von Maßnahmen bestellt wäre, wenn die Mitarbeiter/innen der Projektgruppen „Dienst nach Vorschrift“ leisten würden. Auch stellt sich die Frage, ob nicht unrealistische Erwartungshaltungen seitens der Initiatoren des MV geweckt werden, wenn Erfolge der Projektnehmer sich doch zu einem großen Teil aus deren außerordentlichem Engagement ableiten aber nicht aus den regulären Vorbedingungen (vor allem in Bezug auf die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen).

Wer soll von der Vernetzung/ der Kooperation profitieren - Hat sich hier etwas verändert? Sollen mittlerweile auch andere als die in der ersten Befragung erwähnten Zielgruppen erreicht werden?

Die Zielgruppen der in den Projekten erarbeiteten Angebote sind in den Projektanträgen bereits beschrieben. Es gibt Fälle im Modellversuch, in denen diese Zielgruppen nicht wie geplant erreicht werden konnten⁷. In den vier referierten Projekten jedoch stimmen Absichten und Umsetzungen weitestgehend überein.

In drei der vier Projekte werden mittelbare Nutzer angesprochen. Mittelbar bedeutet, dass Veränderungen auf der institutionellen Ebene bewirkt werden sollen, von denen dann schließlich Endnutzer /also z.B. Teilnehmer/innen von Weiterbildungsangeboten) profitieren sollen (vgl. auch Kap. 4). Dieser Nutzen kann jedoch nicht unmittelbar von diesen Endnutzern erfragt werden sondern muss durch die Zugewinne an Kompetenzen, die sich die „Zwischenebene der Nutzer“ durch die Teilnahme am Projekt LLL erarbeitet, erschlossen werden.

Allein im Ulmer Projekt werden unmittelbar die Abnehmer der Leistungen aus dem Projekt angesprochen, denn das Angebot richtet sich – nach wie vor – vor allem an Technik und an kommunikativem Austausch interessierte Seniorinnen und Senioren, wenngleich zeitweise im Projekt auch andere Personengruppen angesprochen werden (Schüler/innen, Frauen nach „Erziehungspause“, etc.).

Wie werden Zielgruppen erreicht, die schwer „zugänglich“ sind (Bildungsbenachteiligte, Arbeitslose, Senior/innen, Frauen in Erziehungszeiten, Personen ohne Bildungsabschluss etc.)

Gruppen Benachteiligter, also für Bildung schwer Zugängliche werden in den vier Projekten nicht als eigentliche Zielgruppe beschrieben. Denn alle beschriebenen Adressaten stehen der Weiterbildung offen gegenüber. Es stellt aber durchaus die Frage, wie gerade auch diese Personen erreicht werden können, die nicht von sich auch Bildungsangebote suchen. Zwar liegt im Ulmer Projekt in der Zielgruppe der Senior/innen implizit eine Gruppe Benachteiligter vor, da diese nicht wie jüngere Bevölkerungsgruppen z.B. mit der Technik auf- oder – durch berufliche Erfordernisse - in sie „hineingewachsen“ sind. Das Projekt ist sich dieser Tatsache bewusst, und schuf daher Zugänge, welche dies berücksichtigten.

Einmal mehr soll hier betont werden, dass ein Modellversuch, der sich mit Fragen der Bildungsaspiration auseinandersetzt, die Nutzer nicht aus dem Blick verlieren darf. Und dies sind oft nicht diejenigen Nutzer, die ohnehin in den Institutionen der Weiterbildung zu finden sind sondern diejenigen, denen der Weg dorthin schwer fällt oder die keine Notwendigkeit sehen, diesen Weg zu betreten.

⁷ Vgl. Zwischenbericht des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ der Uni Saarbrücken.

In welcher Form wird der Zugang zu der Vernetzung offengelegt (Öffentlichkeitswirkung):

- **wer** informiert über die Vernetzung, -
- **an wen** richten sich die Angebote-
- **wie** werden Angebote publiziert, wie entsteht eine Breitenwirkung und Kontinuität (Verbindlichkeit des Angebotes) bezüglich der Existenz und des Zwecks der Vernetzung etc.

Wie die meisten verfügen auch diese vier LLL-Projekte über eine Internetpräsenz, also über eigene Webseiten, die über Anliegen des Projekts informieren, aber in manchen Fällen auch als Basis von „Lernplattformen“ oder aber Präsentationsplattformen dienen oder dienen sollen (NIL in Gießen, Landauer Projekt, Ulm).

Daneben betreiben die vier Projekte Öffentlichkeitsarbeit durch Vorträge, entweder innerhalb der „scientific community“ (bei Tagungen) oder aber auch im Rahmen anderer akquisitorischer Aktionen. Im Ulmer Projekt werden z.B. systematisch universitäre Einrichtungen, die sich mit Senior/innenstudiengängen befassen, über die Projektaktivitäten und andere laufende Arbeiten des ZA-WiW informiert, um auf diese Weise den Vernetzungsgedanken zu verbreiten. Natürlich werden auch die einschlägigen Arbeitsgemeinschaften wie die BAGWiWA oder das Netzwerk LiLL als Kopplungsstelle zur Informationsweitergabe genutzt.

Gezielte Akquise ist auch im Gießener Projekt das Mittel der Wahl, um über die Angebote des Projekts zu informieren und neue Interessenten zu gewinnen. Hierfür werden aus dem Etat des Projekts personelle Mittel bereitgestellt. Der Erfolg dieser Akquise hat sich bereits eingestellt.

Öffentliche Präsentationen der Ergebnisse aus dem Projekt z.B. in der Presse, aber auch in wissenschaftlichen Gremien spielen auch im Heidelberger Projekt eine Rolle. Da sich dieses Projekt auf die Klientel „Schule“ bezieht stehen hier auch noch andere Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit zur Verfügung, z.B. durch das Unterbreiten von Angeboten im Rahmen der Lehrerfortbildung. Hier wird vor allem die Methode des Portfolio an Interessenten vermittelt und so ein Beitrag zu alternativen Formen der Beurteilung von Leistungen (i.w.S.) geleistet. Ein wesentliches Kriterium zur Unterscheidung des Angebotes besteht im Vergleich zu anderen Institutionen der Lehrerfortbildung (EFWI, IFB-Speyer, ILF-Mainz) darin, dass der Ansatz der Selbststeuerung in den Vordergrund der Vermittlung gestellt und nicht ein Methodenrepertoire angeboten wird, das den Eindruck erweckt, man müsse als Lehrkraft nur in diesen Topf greifen und damit wären alle Probleme gelöst.

Eine weitere Quelle der Öffentlichkeitsarbeit stellen natürlich Publikationen dar; Diese Möglichkeit wird ebenfalls von den Projekten genutzt. Das Landauer Projekt z.B. bringt einen Sammelband heraus, in dem die Ergebnisse aus dem Projekt dargestellt werden, um diese einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Durch den Zusammenschluss und die große räumliche Nähe zur AWW ist ebenfalls ein Zugang zur Öffentlichkeit gelegt, von dem Anbieter und Nachfrager profitieren. Nicht zuletzt besuchen Mitarbeiter des Projektteams das Rheinland-Pfalz-Forum, in dem Vertreter von Weiterbildungsinstitutionen aber auch Vertreter der Wirtschaft sich über technische und didaktische Aspekte austauschen.

Gibt es eine Verbindung zu anderen (Bildungs-)Netzen?

Verbindungen zu anderen Bildungsnetzwerken oder zu Institutionen, die sich mit Bildung befassen und Öffentlichkeitsarbeit sind nicht voneinander zu trennen. Diese Kontakte bestehen sowohl innerhalb der Projekte von LLL als auch nach Außen. Die Stärke dieser Verbindungen ist jedoch – was diese vier Projekte angeht – sehr unterschiedlich intensiv und entgegen der eventuell bestehenden Erwartungen sind nicht die Kontakte zu den anderen LLL-Projekten diejenigen, die am lebendigsten geschildert werden. Vielmehr scheint es so, dass sich diese Art von Verbindung eher unter den formalen Aspekten der themenbezogenen DIE-Treffen für den Modellversuch bilden und weniger einen gewachsenen Zusammenhang bilden.

Wichtig beim Entstehen und für die Haltbarkeit von Verbindungen ist der „nachvollziehbare Nutzen“, der sich aus der Verbindung ergibt oder aber ergeben sollte. Auf diese Gegenseitigkeit der Verbindungen wurde auch im ersten Zwischenbericht der WB bereits hingewiesen.

Aber auch das Vorhandensein von Vorbehalten gegenüber selbstorganisierte Lernformen spielt wieder eine Rolle beim Aufbau interessengebundener Verbindungen.

Welcher Nutzen hat sich mit der Vernetzung /Kooperation bereits eingestellt?

Welche Folgen sind durch die Vernetzung/Kooperation eingetreten?

Sowohl Nutzen als auch Effekte des Projekts beginnen sich abzuzeichnen. In ihrer Erstreckung sind sie natürlich unterschiedlich. So entstehen z.B. im Gießener Projekt vor allem inneruniversitäre Effekte durch den Weiterbildungsstudiengang QINEB, der von der Leitung der Universität als nachahmenswertes Beispiel angesehen wird. Auch Effekte auf der Landesebene sind feststellbar, wo eine Kommission für Innovation ins Leben gerufen wurde, dem der Leiter des Projektes angehört.

Im Ulmer und auch im Landauer Projekt ist Medienkompetenz als zentraler Nutzen ebenfalls erwähnenswert. Für die Teilnehmer/innen leitet sich daraus eine Erweiterung der Kompetenzen ab. Das ZAWiW arbeitet hier eng an den Bedürfnissen der Nutzer und ist stets auf der Suche nach Angeboten, die für die Teilnehmenden neue Lern- und neue thematische Erfahrungen ermöglichen. Dabei werden die Freiheitsgrade in Bezug auf das selbstorganisierte Lernen variiert, so dass für jeden Bedarf eine passende Möglichkeit an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung steht.

Die zunehmende Kompetenz bringt den Mitarbeiter/innen der mit dem Landauer Projekt kooperierenden Institutionen Zugewinne auch im Umgang mit den jeweiligen Landesorganisationen. Durch die Zusammenarbeit mit dem Projekt werden auch Aufgaben angesprochen, die sonst im Rahmen der „Testierung“ oder eines Qualitätshandbuches zu erledigen wären.

Der unmittelbare Umsetzungsbezug ist im Heidelberger Projekt im Mittelpunkt der Frage nach Nutzen und Folgen. Damit steht dieses Projekt stellvertretend für viele Andere, die diese Erfahrung teilen: Wer etwas vorzuweisen hat auf einem Gebiet und der Öffentlichkeit beweist, dass z.B. eine bestimmte Methode nicht nur in der Theorie existiert sondern auch in der Praxis „funktioniert“, der wird auch nachgefragt und als Berater hinzugezogen werden. Schüler, Lehrkräfte und natürlich in der Konsequenz der Unterricht verändern sich, neue Impulse mit Portfolio werden durch den Austausch mit „Portfolio-Schulen“ in den USA gezogen. Die Ergebnisse z.B. der Stanford-University, die über Portfolio forscht, zeigen, dass Absolventen von Schulen, in denen Portfolio als Methode im Unterricht verankert ist, keine Schwierigkeiten haben, ihre Absolventen in den Colleges „unterzubringen“, weil diese Schüler über eine Studierfähigkeit verfügen.

Haben sich Teilziele über die Zeit verändert? Welche bestehen fort?

Welche kamen neu hinzu?

Insgesamt kann man den vier Projekten bescheinigen, dass sie ihre Teilziele weitestgehend verfolgen, dass in einem oder anderen Fall jedoch Schwerpunkte anders gesetzt werden.

Wie wird das Nutzenkalkül von jedem der Partner im Verlauf der Zeit eingeschätzt, welche Veränderungen haben sich ergeben? Welche Folgen sollen durch die Vernetzung/Kooperation eintreten (Ist-Soll-Vergleich)?

Wenn man versucht, die Frage nach dem Nutzenkalkül und nach den Folgen der Kooperation/Vernetzung zu beantworten, findet man unter den vier Projekten eventuell die folgende Schnittmenge: Es bestand die Erwartung, dass von der Projektgruppe ein Angebot unterbreitet würde, das

den Teilnehmenden Weiterentwicklung ohne große strukturelle Veränderung bescheren würde. Und eben diese Erwartung konnte von den Projektteams nicht eingelöst werden – und sollte dies auch nicht. Aus den Interviewprotokollen geht dies deutlich hervor.

Nutzen und Kosten, beides wird in den Projekten wahrgenommen, wobei jedoch der Nutzen „an der Basis“ schnell erkannt wurde und so der Weg zu einem flexibleren Umgang mit den Erwartungen geöffnet wurde.

Es muss jedoch auch angemerkt werden, dass ein Nutzen einer Vernetzung nur dann greifen kann, wenn auch das Bewusstsein für die Vernetzung unter den Partizipierenden besteht. Dies kann nur dann der Fall sein, wenn eine Vernetzung auch „in den Köpfen“ existiert.

Gab es Hindernisse bei der Einrichtung der Vernetzung/ beim Aufbau der Kooperation? Wenn ja: Welche Hindernisse mussten überwunden werden, um eine Vernetzung/Kooperation zu erreichen?

Fördernde und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Vernetzungen, bei der Etablierung aber auch des Gesamtversuches sind immer wieder Thema der Datenerhebungen. Neben positiven Aspekten treten auch in den hier näher betrachteten vier Fällen problematische Bereiche in Erscheinung. Die Hindernisse sind struktureller, institutioneller oder aber auch „persönlicher“ Natur.

Z.B. existieren falsche Vorstellung darüber, was ein von der BLK gefördertes Projekt leisten können muss. Es werden Anforderungen an die Support-Strukturen innerhalb der Projektgruppe gestellt, die in der erwarteten Intensität nicht erfüllt werden können; Dies erzeugt Missmut bei den Teilnehmer/innen (personell). Aber auch das Finden geeigneter Netzwerkpartner für das Anliegen des Projektes ist nicht immer einfach, weil kompetente Ansprechpartner oft nicht in der Zahl vorhanden sind, wie dies von Nöten wäre, um den Bedarf zu befriedigen (strukturell).

Politisch strukturierte Hindernisse liegen dann vor, wenn Weiterbildungsinteressierte Angebote nicht wahrnehmen können, weil sie von ihrer Institution nicht zur Teilnahme freigestellt werden können. Auch dieses Beispiel steht nicht für sich allein.

Institutionell- personale Blockaden bestehen auch im Umfeld des Arbeitens mit Schulen. Die Rolle der Schulleitung wurde bereits thematisiert. Aber auch der Neid unter den eigenen Kollegen, die nicht zulassen, dass Lehrkräfte sich durch ihr Engagement in der Projektarbeit profilieren, stellt ein Hemmnis für Weiterentwicklungen dar.

Ein strukturelles Problem dagegen betrifft wieder das Zusammenarbeiten mit den Einrichtungen und das aufrecht Erhalten von Kontinuität in dieser Zusammenarbeit. Es bedarf großen organisatorischen Fingerspitzengefühls, um in den knapp bemessenen „Zeitfenstern“ der Institutionen deren Entwicklungsrhythmik zu folgen.

*Wie bilden sich bei einer erreichten Kooperation Vernetzungen unter den Nutzern? Bilden sich solche Vernetzungen überhaupt
Wie effektiv wird diese Vernetzung von welcher Gruppe von Partizipierenden eingeschätzt?*

In drei der vier Beispiele bildeten sich Vernetzungen unter den Nutzern. Im vierten Beispiel wird dies in der Form des zweiten Kompetenzateliers noch antizipiert.

Entscheidend bei der Bildung der Vernetzungen unter den Nutzern der Angebote ist das spontane, wenig gesteuerte Auftreten der Verbindungen. Gemeinsamer Nenner ist ein gemeinsam definiertes Problem oder Thema, um das sich die Vernetzung konstituiert.

Welche Effekte werden mit Blick auf die Zielgruppe erzielt? Wie stellen sich diese Effekte kurzfristig, mittelfristig und langfristig dar?

Dass Effekte erzielt werden, wurde bereits festgestellt. Eine Aufspaltung dieser Effekte in kurz-, mittel- und langfristig jedoch ist zum momentanen Zeitpunkt in der Mehrzahl der Projekte noch nicht festzulegen.

Relativ detaillierte Schilderungen der Effekte finden sich nur im Ulmer Projekt; Dies dürfte aber auch damit zu tun haben, dass hier bereits eine lange Tradition der Arbeit mit Projekten für Senior/innen vorliegt und sich daraus eine ganz andere Struktur der „Bilanzen“ ergibt. Und diese Bilanz spricht dafür, dass die Gruppe der Senior/innen von den Angeboten aus dem Projekt langfristig profitiert und die dort gewonnenen Kompetenzen auf mannigfaltige Weise einzusetzen und anzuwenden weiß.

Wurden Anstrengungen unternommen, um eine Finanzierung des Netzwerkes „selbsttragend“ zu initiieren?

Die Sicherung der Nachhaltigkeit der im Projekt erarbeiteten Ressourcen ist ein zentrales Thema des Modellversuchs. Bereits jetzt müssen in den Projekten Vorkehrungen getroffen werden, die ein Gedeihen der Arbeiten auch über die Projektlaufzeit hinaus gewährleisten. Alle Projekte haben hier Vorkehrungen getroffen, jedoch in unterschiedlich starkem Ausmaß. Hier reichen die Bestrebungen vom Scaffolding-Prinzip bis hin zu der Überlegung, ob man durch die Bereitstellung eines Wissensbaustein-Systems für Weiterbildungsinstitutionen eine Verstetigung der Arbeiten aus dem Projekt erzielen kann.

Im Ulmer Projekt wird in Form der Vereinigung ViLE (Virtuelles Lernnetzwerk für ältere Erwachsene) eine Fortführung der Anliegen aus „gemeinsamlernen.de“ angestrebt, und man hofft, dass ViLE einst als Verein selbst Mittel zur Fortsetzung der Projektarbeit akquirieren kann und dass die Schar der Lernbegeisterten so groß geworden ist, dass hier auch ohne große institutionelle Unterstützung eine Weiterarbeit denkbar bleibt.

3.3.1.3 Funktionen des Netzwerkes / der Kooperation

Die Funktionen des Netzwerkes wurden bereits im Vorjahr abgefragt und auch dieses Jahr sollte dieser Punkt wieder aufgegriffen werden.

Erster zusammenfassender Eindruck beim Vergleich der letztjährigen und der diesjährigen Ergebnisse ist, dass es wenig Veränderungen in der Schwerpunktsetzung der einzelnen Projekte gibt. Allerdings sind in allen vier Projekten Aspekte hinzugekommen, die im Vorjahr noch nicht erwähnt worden waren. Die fortlaufende Darstellung über nunmehr drei Untersuchungszeitpunkte (Frühjahr und Herbst 2001, Herbst 2002) zeigt die Tabelle 1:

Tabelle 1: Charakterisierung der Netzwerke in den Projekten 1,3,19 und 21⁸

Funktion/ Charakteristik des Netzwerks	Projekt Gießen 2001	20 02	Projekt PH HD 2001	20 02	Projekt Ulm 2001	20 02	Projekt Landau 2001	20 02
Wissensbasierte Regionalentwicklung (Lernen in der Region)	X x	X	x	X	X x	X	X x	X
Ausbau informationeller Infrastrukturen		X	x	X	X x	X	X x	X
Produktion (regionaler) (Berufs-) Bildungspolitik					x	X	x	X

⁸ Die Markierungen in kleinen Buchstaben geben die Einschätzung zum zweiten Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2001 an

Fortsetzung Tabelle 1: Charakterisierung der Netzwerke in den Projekten 1,3,19 und 21⁹

Förderung der beruflichen Bildung							X x	X
Angebot von beruflicher Zusatzqualifikationen		X					X x	X
Realisierung von Wettbewerbsvorteilen							X x	X
Didaktische Neuorientierung der Lernorte entsprechend dem Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz	X x	X		X		X	X x	X
Gestaltung transfer- und handlungsorientierter Lehr-Lernprozesse	X x	X	x	X	x	X	x	X
Weiterentwicklung von Ausbildungsangeboten in schulischer Trägerschaft			x	X			x	X
Erschließung von Ausbildungsplätzen (Schließung quantitativer Lücken)			x	X				
Angebot von Zusatzqualifikationen ohne primär beruflichen Anwendungsbezug					x	X		
Offenes Angebot von Bildungsinhalten								X
Benachteiligten-Förderung					x	X		
Förderung von Eliten			(x)	(X)	(x)	(x)		
Überwindung von Zugangsbarrieren								X
Kompetenznetzwerke/ Experten-netzwerke (Mentoren, Spezialisten auf bestimmten Gebieten etc.)	X x	X	(x)	X	X x	X	X x	X

Diese Entwicklungen sind erwartungsgemäß, denn es war davon auszugehen, dass bei fortschreitender Projektdauer die Bandbreite der angesprochenen Funktionen zunehmen würde. Allen vier Projekten gemein sind nun die Kategorien „wissensbasierte Regionalentwicklung“, „Ausbau informationeller Strukturen“, „didaktische Neuorientierung“, „Gestaltung transfer- und handlungsorientierter Lehr-Lernprozesse“ und „Kompetenznetzwerke/Expertennetzwerke“.

Können Sie sich mit den Aufgaben, die Sie mit Ihrem Netzwerk verbinden, in der Masse der Bildungsangebote einordnen? (Wie wird Transparenz im Hinblick auf die Existenz der verschiedenen Vernetzungen und Kooperationen im Rahmen von Bildungsangeboten hergestellt?)

Die Einordnung des eigenen Angebotes auf dem Markt möglicher Angebote ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt im Sinne der Nachhaltigkeit. Angebote müssen sich durch ihre Struktur und ihre didaktische Konzeption deutlich platzieren, sowohl um Aufmerksamkeit zu erzielen als auch um auf Entwicklungen und Bedarfe zu reagieren, die auch in Zukunft noch aktuell sein werden.

Alle vier Projekte haben sich in ihren Angeboten so ausgerichtet, dass diese Anforderungen erfüllt sind. In Gießen ermöglicht die Öffnung zur Klientel aus der „Wirtschaft“ das Erschließen neuer Adressatengruppen, da der ursprüngliche Kooperationspartner öffentlich-staatlicher Weiterbildung für die Angebote noch nicht „reif“ zu sein scheint.

Um Professionalisierung der Weiterbildner geht es auch im Landauer Projekt. Mit Methoden der Personal- wie auch der Organisationsentwicklung sollen Weiterbildner ihr berufliches Repertoire verbreitern um für zukünftige Bedarfe der jeweiligen Klientel gewappnet zu sein. Verbunden werden diese Methoden durch die Option auf ein technikgestütztes Wissensnetzwerk, in dem „weitergebildeten Weiterbildner“ selbstorganisiert ihre Kompetenzen kontinuierlich ausbauen könne.

Keine besonderen Probleme der Abgrenzung von anderen Bildungsangeboten hat das Ulmer Projekt; Selbst wenn es bereits eine Reihe spezifischer Angebote für Senior/innen gibt, so finden diese bisher

⁹ Die Markierungen in kleinen Buchstaben geben die Einschätzung zum zweiten Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2001 an

doch nicht in einem virtuellen Raum statt, wie dies im Ulmer Projekt der Fall ist.

Im mainstream der Entwicklungen im Bereich innovativer Projekte in Schulen befindet sich das Heidelberger Projekt mit der Umsetzung des PDS-Modells und mit der Einführung der Portfolio-Methode. Da die Verzahnung der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung ein hoch gehandeltes Thema auch auf ministerialer Ebene ist, kommt dem Projekt auch hier eine besondere Rolle zu.

Wie wird das Zusammenkommen von „Bildungsnachfragern“ und „Bildungsanbietern“ geregelt?

Hier haben sich seit dem letzten Befragungstermin keine wesentlichen Veränderungen ergeben. Im Großen und Ganzen kann hier auch auf die Darstellung zum Punkt der Öffentlichkeitsarbeit verwiesen werden (s.S. Seite 72).

Wer überprüft die Dignität der Bildungsangebote/ Bildungsnetzwerke? (Qualitätssicherung und – Kontrolle)

Eng zusammenhängend mit der Paltzierung der Angebote aus LLL ist die Sicherung deren Dignität. Eine Sicherung der Qualität ist sicher auch eines der Kriterien, an denen sich die Nachhaltigkeit festmachen lässt.

Da in allen vier hier berichteten Projekten Universitäten oder universitäre Einrichtungen/ Forschungsstellen mitwirken, werden Methoden der Qualitätssicherung von Beginn an berücksichtigt. So werden Präsentationen der Projektarbeiten auch vor Fachpublikum wie z.B. auf Kongressen oder Tagungen genutzt, um ein Feedback über den Forschungsansatz, die Strategien und die Aufbereitung der Ergebnisse zu erhalten. Man kann auch sagen, dass die Angebote aus den vier Projekten dem „state of the art“ der jeweils zuzuordnenden Fachwissenschaft entsprechen. Dignität der Angebote kann sich aber natürlich auch auf die Teilprojekte eines Projektes beziehen. Hier versuchen die Projektteams ihre eigene Expertise mit einfließen zu lassen und bieten den Gruppen den Support an, den diese benötigen, um anspruchsvolle Produkte zu gestalten. Bisweilen entstehen dabei auch Produktionen, die in der Fachwelt große Anerkennung finden.

Wie wird eine Optimierung von Bildungsressourcen in Netzwerken vorangetrieben

Unter der Annahme, dass Netzwerke unter anderem auch der Optimierung von Ressourcen dienen sollen, scheint die Frage danach gerechtfertigt. Optimierung der Bildungsressourcen dient mithin der Nachhaltigkeit. Nur wenn rechtzeitig Ressourcen erschlossen und vorbereitet werden, können Ideen langfristig umgesetzt und ein erfolgreiches Konzept „tradiert“ werden.

Je nachdem, ob technische oder personale Aspekte betrachtet werden, hat das Wort „Ressourcen“ hierbei eine andere Bedeutung. Im Gießener Projekt geht es bei NIL langfristig auch darum, das Angebot im Netz in seiner Struktur und seiner didaktischen Funktionalität so zu verbessern, dass wie bei Wissensmanagementsystemen stets nur **das** als Inhalt bestehen bleiben darf, was auch den neuesten Erkenntnissen und Ansprüchen gereicht.

Im Ulmer Projekt dagegen bedeutet Optimierung der Bildungsressourcen einen Rückgriff auf die Möglichkeiten des Andockens anderer Seniorenbildungsprojekte an „gemeinsamlernen“ oder aber umgekehrt das Anschließen von „gemeinsamlernen“ an andere Zusammenhänge wie z.B. das KDG (Kompetenznetzwerk der Generationen).

Ebenfalls auf der personellen Schiene bewegt sich das Heidelberger Projekt, wenn es um die Verbesserung der Bildungsressourcen geht. Mit den Schulen werden Ziele festgelegt, an denen sich die nachfolgenden Schritte orientieren und an deren Ergebnissen sich auch die Bewertung des Fortschrit-

tes ausrichtet. Dies alles geschieht unter der Maßgabe, dass Mitarbeiter/innen an Schulen zwar gezeigt werden kann, *wie* man läuft, dass das Laufen jedoch letztlich von ihnen selbst geleistet werden muss.

WER und **WIE** kümmert man sich um die Nachhaltigkeit des Managements? (Hierzu gehören Fragen nach Kosten, personellen Ressourcen, technischen Ressourcen, Kontinuität und Pflege, Aktualisierung)

Nachhaltigkeit wurde in den vorhergehenden Abschnitten bereits mehrfach thematisiert. Was die vier Projekte betrifft so wird bereits gezielt auf diese Nachhaltigkeit hin gearbeitet. Dabei werden nur die vorhandenen personellen Ressourcen genutzt, wenn nicht – wie im Einzelfall – übergangsweise Mittel aus anderen „Töpfen“ verwendet werden können.

Klar ist jedoch auch, dass nach dem Auslaufen des MV bzw. der individuellen Laufzeit keine Mittel der BLK mehr zur Verfügung stehen werden, um bestimmte Stellen und die daran gekoppelten Funktionen aufrecht zu erhalten. Eine Art der Nachhaltigkeit ergibt sich aus dieser Perspektive nur für diejenigen Stellen, die von vorneherein an eine andere und nicht ausschließlich projektbezogene Funktion gebunden sind: Z.B. können Professoren, denen eine Steuerungsfunktion der Projektgruppe zukommt die im Projekt begonnenen Anliegen so verankern, dass bestimmte Dinge im Hinblick auf die Nachhaltigkeit günstig eingestellt werden. So ließe sich eventuell in jedem der 22 Projekte eine, vielleicht auch mehrere Personen benennen, durch die eine Kontinuität der Arbeit zu gewährleisten ist, damit eine innovative Idee und deren Umsetzung nicht mit dem Vertragsablauf des oder der Projektmitarbeiter/innen „stirbt“.

3.3.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Schwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“

Sicher lassen sich die Erfahrungen aus vier Projekten nicht automatisch auf die 18 weiteren „LLL-Projekte“ beziehen. Aber dennoch kann davon ausgegangen werden, dass das eine oder andere Problem, die eine oder andere Schilderung auch bei einem dieser 18 anderen Projekte zu Tage getreten wäre, wenn man dort ebenfalls den Schwerpunkt „Vernetzung und Kooperation“ abgefragt hätte.

Die vier Projekte stellen sicher nur eine Auswahl unter der Gesamtzahl dar, noch dazu eine Auswahl, die sehr „universitätslastig“ ist.

Aber dass selbst in diesen Projekten mit starker universitärer Rückendeckung die Probleme nicht ausbleiben, wirft ein besonderes Licht auf das Projekt LLL: Wirkliche Innovationen sind nicht leicht zu „erfinden“, nicht einfach in der Umsetzung und manchmal auch nicht so akzeptiert von der Klientel, wie man dies eigentlich erwartet hätte.

Im Folgenden werden die Kristallisationspunkte aus der vorhergehenden Interpretation der Daten zu Vernetzung und Kooperation analysiert.

Dazu soll nochmals kurz auf die Merkmale von „Vernetzungen“ (vgl. Kap. 1.3) Bezug genommen werden:

- Vernetzungen müssen thematisch gebunden und zueinander passend geknüpft werden. Die einzelnen „Perspektiven“ der Netzwerkpartner können (oder sollen sogar) dabei durchaus variieren.
- Vernetzungen tragen zu dem jeweils fokussierten Themenkomplex durchaus nur Teile bei.
- Vernetzungen ergeben in ihrem Gesamt eine positivere Bilanz an outcomes als dies die einzelnen Komponenten der Vernetzung in einer additiven Konstellation für sich in Anspruch nehmen können.

- Vernetzungen benötigen eine sinnvolle Struktur, benötigen Aktualisierung und Pflege, um nachhaltig zu wirken.
- Vernetzungen sollten gleichzeitig immer Komponenten beinhalten, die ihren Bestand sichern (z.B. über geeignete Methoden wie fund-raising).

Man könnte diesen Punkt noch ergänzen um das Merkmal: Vernetzung muss auch „im Kopf der Beteiligten“ repräsentiert sein. Ausgehend von dieser Aussage werden nun diejenigen Punkte beleuchtet, die sich für die Übertragbarkeit der Modellversuchsergebnisse aber auch für die Umsetzung innerhalb der verbleibenden Laufzeit für die Projekte daraus ableiten.

3.3.1.4.1 Vernetzung „auf Befehl“?

Die oben genannten fünf Punkte beschreiben bereits, was Vernetzungen auszeichnet. Vernetzung und Kooperation stehen jedoch nicht synonym, zumindest nicht in der Wahrnehmung der Projektgruppen. So wird z.B. ein gradueller, qualitativer Unterschied zwischen Kooperation und Vernetzung gesehen: Während eine Kooperation sich aus gewachsenen Zusammenhängen entwickle, hatte einer Vernetzung etwas Künstliches an.

Hierzu muss man in Betracht ziehen, dass drei der vier Projekte in diesem Berichtsteil auf keine „gewachsene“ Strukturen zurückgreifen konnten, um ihre Projektidee zu verankern. Vielmehr wurde der Vernetzungsgedanke an die Projekte herangetragen, indem er einen wesentlichen Bestandteil in der Programmbeschreibung bildet.

Die Erfahrung aus diesen drei Projekten ist, dass es eines langwierigen Prozesses bedurfte, um diese gewünschte (aber vielleicht nicht immer gewollte) Vernetzung herzustellen. Dabei umschreibt das Wort „Herstellen“ gut das Zustandekommen der Vernetzungsbeziehungen.

Besonders in der Verknüpfung mit dem Aspekt eine virtuellen Zusammenarbeit erhält der Vernetzungsgedanke noch eine weitere Interpretation.

3.3.1.4.2 Vernetzung und virtuelle Zusammenarbeit

Neben der personalen Ebene der Vernetzung existiert im Modellversuch die technische Komponente der Vernetzung und des Vernetzungshandelns. Technik sei hier umfassend zu verstehen als alle Formen der Zusammenarbeit verschiedener Personen oder Gruppen, die sich technischer Mittel bedienen, um Kommunikation und gemeinsames Arbeiten an einem Thema zu realisieren. Nicht zu vergessen ist hier der Aspekt des gemeinsamen (virtuellen) Lernens, um den es ja eigentlich in diesem Modellversuch gehen sollte.

In allen vier Beispielen soll die Technik gleichzeitig als Basis für Informationsaufbereitung und Lernprozesse dienen. Am stringentesten durchdekliniert wird dies im Gießener Projekt, wo im Netzwerk NIL eine Plattform für Lernprozesse bereit gestellt wird, die zur Professionalisierung der Weiterbildner dient. Das Wissen über den Aufbau von Lehr- Lernprozessen muss nun auf dieses Netzwerk übertragen werden. Lernplattformen oder aber auch webbasiertes Lernen ist jedoch immer verknüpft mit der Virtuosität derjenigen Personen, welche die Programmierung der Komponenten leisten, und dies sind nicht immer gleichzeitig diejenigen, die auch über die notwendigen methodisch-didaktischen Kenntnisse verfügen. Hier ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Didaktikern einerseits und IT-lern andererseits zu gewährleisten, damit das Produkt immer noch den gleich hohen Anspruch an eine Lernumgebung einlöst.

Auch ist zu bedenken, dass auch bei noch so diversifizierter Aufbereitung von Inhalten immer eine gewisse Starre der Programmierung bleibt die, zumindest bisher, einer personalen Lernsituation unterlegen ist.

Ein anderer zu diskutierender Punkt ist die Notwendigkeit, die zum Arbeiten mit virtuellen Netzwerken

besteht. Es gibt Hinweise, dass auf die Kommunikation über das Netz z.B. eher dann zurückgegriffen wird, wenn – und dies vor allem aus räumlichen Gründen - kein direkter Austausch möglich ist. Sobald jedoch eine gewisse regionale Nähe vorhanden ist, gehen Projektteilnehmer lieber den direkten Weg durch den persönlichen Kontakt. Es ist zu klären, ob die Wahrnehmung der Angebote, die das Netz bietet, eventuell in den Augen der Nutzer noch nicht entsprechend vorhanden ist, sodass bekannte Informationsschienen vorgezogen werden. Es müsste also in den Fällen, in denen auf die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit „im Netzwerk *über* das Netz“ nicht rekuriert wird, genauer erfragt werden, aus welchen Gründen diese Option nicht genutzt wird. Dass Zusammenarbeit im virtuellen Raum auch Vorteile hat, ist eventuell ein Sachverhalt, der von einigen der Partizipierenden noch nicht entsprechend realisiert wird. Daneben dürfte der Umstand, dass zunächst eine gewisse Versiertheit im Umgang mit der Technik vorhanden sein müsste, bevor die Ressource *Netz* zum Austausch genutzt wird, mit verantwortlich sein für die „virtuelle Trägheit“ der potentiellen Nutzer. In allen vier Projekten wurde diese Notwendigkeit bereits erkannt und es wird versucht, durch das Vorschalten der Vermittlung der nötigen Kenntnisse die Ausgangsbasis für die Nutzung auch technikgebundener Informationswege und „Lernwege“ zu schaffen. Dies soll kein Plädoyer für Technik sein, sondern nur der Versuch aufzuzeigen, dass gerade im Hinblick auf Aufbau, Pflege und Verstetigung von Vernetzung eine sinnvolle Unterstützung durch technische Varianten angezeigt ist.

3.3.1.4.3 Neue Lernkulturen durch Vernetzung und die „Ergebnisse“

Wenn – wie im Fall dieses Modellversuches – die Bildung von Netzwerken Programm ist, wird damit eine eher künstliche Situation der Entwicklung von Vernetzungen gefördert. Daher verdient die Betrachtung von Kosten-Nutzen-Faktoren eine besondere Betrachtung. Das bedeutet nicht, dass sich kein Nutzen für die an der Vernetzung partizipierenden Personen oder Institutionen ergeben hätte. Hierbei ist die Ebene der Projektteams ebenso angesprochen wie die Ebene der Adressaten. Es handelt sich jedoch tatsächlich eher um einen „zeitversetzten“ Nutzen, der sich einstellt. Da der Erfolg einer Maßnahme eine gute Ausgangsbedingung für die Nachfrage darstellt, muss erst in Kauf genommen werden, sehr viel zu investieren, bevor etwas „zurück“ fließt. Dies betrifft beide Ebenen. Wenn jedoch ein Angebot akzeptiert und der Ertrag auch für die Adressaten der „Dienstleistung“ spürbar wird, dann ist dies eine gute Voraussetzung zum Erschließen eines Marktes und zur Sicherung der Nachhaltigkeit.

3.3.1.4.4 Aufwand der Vernetzung: Endlosschraube oder Zielinvestition?

Bis ein Angebote soweit gediehen ist, dass es einen Ertrag liefert, ist neben Zeit auch Engagement gefragt. An Engagement mangelt es den Projektteams auf keinen Fall. Zu allen drei Untersuchungszeitpunkten war die Belastung der Projektschaffenden ein Thema, das in nahezu allen Projekten (wenn auch unter jeweils anderem thematischen Schwerpunkt) angesprochen wurde. Diese Äußerungen gilt es ernst zu nehmen, denn es ergeben sich hieraus Implikationen für das Programm LLL.

Die Organisation des Projektmanagements sieht in den meisten Fällen so aus, dass eine Planungsgruppe oder eine kollegiale Leitungsgruppe besteht, welche die Projektidee entwickelt hat. Operative Leiter bzw. ausführende Projektmitarbeiter sind ebenfalls einbezogen; Häufig wurden diese engagiert, nachdem das Projekt genehmigt worden war, und deren Tätigkeit beschränkt sich meist auf die Projektlaufzeit. Projektgelder fließen vor allem in diese Mitarbeiterstellen. Der Aufbau der Vernetzung ist ein zeit- und personalintensives Unterfangen, und die Investitionen liegen in der Regel weit über dem vorausgeschätzten und beantragten Budget. Die Gründe hierfür liegen vor allem in der Unabwägbarkeit des tatsächlichen Aufwandes zur Etablierung des Projektes bzw. der Vernetzungen. Dass an diesem Punkt der Budgetplanung eine konsequente Beratung sinnvoll wäre, wurde ebenfalls bereits im letzten Zwischenbericht der WB festgestellt. Dieser Bedarf wird durch die neueren Erkenntnisse noch unterstrichen.

Aufstockungen der Finanzen sind nicht möglich. Um die anstehenden Aufgaben zu bewältigen leisten

vor allem die Projektmitarbeiter wesentlich mehr, als vertraglich abgedeckt. Der Ertrag dieses Einsatzes macht sich am Erfolg des Projektes fest. So ist der Ertrag zwar teuer erarbeitet aus der Sicht der Projektnehmer, billig erworben jedoch aus der Sicht der Mittelgeber: Nach außen sichtbar sind die Ergebnisse, die ein Projekt erzielt, weniger jedoch die Umstände, unter den dieses Ergebnis erzielt wurde. Nur eine akribische Erfassung der zeitlichen und personellen Ressourcen würde eine Objektivierung des Erreichten ermöglichen. In dieser nötigen Genauigkeit wird jedoch der Aufwand nicht festgehalten. Auch dieser Tatsache sollte man in zukünftigen Untersuchungen Rechnung tragen, und mit geeigneten Mitteln die zeitlich-personellen Aufwändungen erfassen.

Denn sonst kann leicht der Eindruck entstehen, dass die Projekte ohne große Probleme im Stande sind zu leisten, was sie sich vorgenommen haben. In der Folge resultiert daraus der Anspruch, dass auch in Zukunft ein ähnlich hohes Niveau der Leistung erwartet wird (im ungünstigen Fall sogar noch mehr).

Hätte man einen objektiven Blick auf die zur Umsetzung einer innovativen Idee nötigen Ressourcen gerichtet, könnte man auch die Chance einer Übertragung des Vorgehens auf andere Zusammenhänge wagen und einschätzen, welcher Voraussetzung diese Umsetzung der Vernetzungen oder der Projektideen insgesamt bedarf.

Wenn eine Übertragbarkeit der Ergebnisse in andere Zusammenhänge erwünscht ist, dann muss eine realistische Einschätzung von Kosten und möglichem Nutzen und notwendigem Aufwand vorliegen. Der nächste Punkt greift den Aspekt der Übertragbarkeit aus einer anderen Perspektive auf.

3.3.1.4.5 Erreicht man durch Strukturen der Vernetzung auch „Bildungsbenachteiligte“ - Wie übertragbar sind die Ergebnisse?

Dreh- und Angelpunkt ist die Frage, ob die Modelle für LLL, die im Rahmen dieses Versuches entstehen, in der Breite ebenfalls angewendet werden können. Hier bieten die „best practice-Beispiele“ einen Ansatzpunkt. Um solche Beispiele handelt es sich in allen vier berichteten Fällen, wobei die besonderen Umstände, unter denen ein Projekt startet, jedoch immer mit zu interpretieren sind. Besondere Umstände bestehen in der oben genannten Bereitschaft der Projektgruppe, wesentlich mehr an Arbeitsleistung einzubringen, als dies unter den finanziellen Gegebenheiten zu erwarten wäre. Übertragbar sind die Ergebnisse zur Vernetzung – was diese Stichprobe angeht – auch nur auf solche Gruppen von Interessenten, die bereits eine hohe Motivation zum Lernen „mitbringen“, also Bildungsaspiration besitzen. Keine Aussagen können aus den vier Projekten über die Beeinflussung derjenigen Personen oder Gruppen gemacht werden, die schwer zugänglich für Bildung sind, die Bildung vielleicht sogar negativ gegenüberstehen. In einigen der Projekte werden zwar auch solche Personen von den Auswirkungen der Projektarbeit betroffen sein, die eher zu der Gruppe der „schwer Zugänglichen“ gehören. In diesen vier Projekten ist dies jedoch nicht zentraler Ansatzpunkt. Vielmehr hat die Analyse zu diesem Schwerpunkt Vernetzung hervorgebracht: Innovative Angebote der Weiterbildung setzen sich nicht unbedingt in allen Gruppen von potentiellen Adressaten gleich gut durch: Personen aus dem Wirtschaftsbereich gelangen im Zuge beruflicher Qualifikation leichter in den Genuss innovativer Lernarrangements als z.B. Personen, die sich in Institutionen staatlich-öffentlicher Trägerschaft um Weiterbildung bemühen. Letztere zeigen sich innovativen Ansätzen gegenüber weit weniger aufgeschlossen. Dies ist sicher auch ein strukturelles Problem der Weiterbildungslandschaft. Gerade der MV LLL möchte die Bildungsbenachteiligten stärker in den Bildungsprozess eingliedern; Dies wird aber nicht oder nur sehr langsam gelingen, wenn nicht gleichzeitig strukturelle Daumenschrauben gelockert werden. Gute Beispiele wie dies umzusetzen ist liegen bereits vor (vgl. Kap. 3.2).

3.3.1.4.6 Vernetzung und „Zeitfenster“ für die Etablierung

Die Vernetzungen/Kooperationen brauchen Partizipierende. Diese Partizipierenden stehen jeweils selbst meist in beruflichen oder ausbildungsbedingten Zusammenhängen. Ein kritischer Punkt bei der Initiierung von Vernetzung ist die Abstimmung der Partizipierenden untereinander und mit der Projekt-

gruppe: Es müssen Zeiträume gefunden werden, die für alle Teilnehmenden eine Schnittmenge bilden, in denen die wichtigsten koordinativen und inhaltlichen Arbeiten angegangen werden können. So müssen z.B. Besuche bei den Institutionen, die zur Mitarbeit gewonnen werden konnten, mit deren Zeitplan abgestimmt werden. Da in den wenigsten Fällen ein einziger Besuch ausreicht, um Kontinuität in der Zusammenarbeit zu wahren, und parallel mehrere Institutionen zu versorgen sind, führt dies zu einem organisatorischen Balanceakt. Hier wäre das in Anspruch nehmen einer technischen Stütze, die eine asynchrone Zusammenarbeit auf einer gemeinsamen Plattform ermöglicht, eine gute Lösung. So könnte trotz individueller Taktung der Institutionen eine effektive Art des Austausches von Informationen von Statten gehen.

Faktoren dieser Art, wie die Beachtung der individuellen Rhythmen, waren bei der Beantragung der Projektmittel ebenfalls nicht in dem Maße bekannt.

3.3.1.4.7 Vernetzung und Nachhaltigkeit

Immer wieder tauchen in den Rohdaten zum Schwerpunkt Vernetzung Hinweise auf die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Angebote auf oder es werden Zusammenhänge geschildert, die als solche zu interpretieren sind.

Nachhaltigkeit hat viele Gesichter: Alle Maßnahmen, die geeignet sind, die Ergebnisse, die in dem jeweiligen Projekt erzielt wurden oder werden zu sichern, weiter zu entwickeln und so eventuell zu verbessern. Nachhaltigkeit bildet zusammen mit dem Bereich Transfer und Akzeptanz einen Themenkomplex, aus dem eine Quintessenz für den Erfolg von Modellversuchsprogrammen gezogen werden kann.

In allen vier Projekten wird dieser Punkt in die Projektarbeit integriert, bildet einen Bestandteil der Projektkonzeption. Günstig erweist sich in diesem Zusammenhang die Verzahnung verschiedener Ebenen von Bildung: In diesen Projekten z.B. das Einbinden von Personen, die noch in der Ausbildung stehen und später im Bereich der Erwachsenenbildung oder als Pädagogen an Schulen arbeiten werden, aber auch das Einbeziehen von Institutionen, die sich mit der Fortbildung der „Weiterbildner“ beschäftigen. In dieser „Triangulation“ werden Perspektiven kombiniert und es entsteht aus den jeweils beigesteuerten Elementen und Sichtweisen ein neues Bild des eigenen beruflichen Feldes. So werden Projekte „auf Kontinuität gestellt“ und vor allem wird vermieden, dass „die linke Hand nicht weiß, was die Rechte tut“. Öffnungen des beruflichen und des Ausbildungsfeldes sind ein Trend, der generell, und nicht nur im Rahmen eines Modellversuchs zu begrüßen ist.

3.3.2 Vernetzung aus der Sicht der Evaluationen der anderen Projekte

Das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung sieht vor, dass die Rohdaten unter den einzelnen Evaluationsgruppen ausgetauscht werden.

So resultieren für jeden einzelnen Evaluator annähernd identische Ausgangsdaten, die jedoch auf unterschiedliche Weise erhoben wurden und die auch aus je unterschiedlichem Blickwinkel interpretiert werden.

Es ist das Anliegen *unserer* Evaluationsgruppe, das Datenmaterial *im Hinblick auf Hinweise zu Vernetzung und Kooperation* zu sichten. Aus dieser Sichtung resultiert der folgende Auswertungsteil, der in mancher Hinsicht in Übereinstimmung mit den eigenen Evaluationsergebnissen steht, in anderen Punkten jedoch auch neue Erkenntnisse zur „Etablierung von Netzwerken“ beiträgt.

3.3.2.1 Vernetzungshindernisse: Was Vernetzung nicht braucht

Es ließen sich bei der Durchsicht der Rohdaten Hinweise auf Faktoren entnehmen, welche der Vernetzung abträglich sind. Teilweise wurden auch diese Hindernisse schon in Kap. 3.3.1.4.1 benannt.

Es kommen weitere Negativeinflüsse hinzu, die als strukturelle oder als personelle „Hindernisse“ charakterisiert sind.

3.3.2.1.1 „Netzwerkrederei schmerzt“: Personelle Hindernisse

In diesem Ausspruch kondensiert die Verdrossenheit über Versuche, Vernetzungen „herzustellen“. Die Abgegriffenheit des Netzwerkbegriffes, der überladen mit Erwartungen und dennoch formlos keine Orientierung für die Projekte darstellt, kommt hier gut zum Ausdruck.

Es spiegelt sich hier ein Phänomen wider, das auf den Modellversuch insgesamt zutrifft: Teilnehmer verhalten sich nicht modell- bzw. erwartungsgemäß und sehen in der Mitwirkung zunächst ganz andere als die in der Programmbeschreibung aufgeführten Ziele. So richteten z.B. Lehrkräfte ihr Interesse nicht auf die Etablierung des Netzwerkes sondern versprachen sich aus den eventuell aus dem Projekt abfallenden Medienprodukten einen Nutzen. Symptomatisch aufzufassen ist auch der Hinweis, dass Lehrkräfte innerhalb von LLL-Projekten sich nicht dem Modellversuch zugehörig fühlen, teilweise auch nichts über diesen größeren Rahmen der Einbindung der eigenen Arbeiten wissen. Das ist ein Umstand, der auf mangelnde Informationspolitik der Projektgruppe gegenüber den Teilnehmern einerseits, jedoch auch auf eine gewisse Rigidität der Adressatengruppe andererseits schließen lässt. Dass Kooperation auch in Schulen nicht herbeigezwungen werden kann lässt sich wiederum an dem Beispiel zeigen, in dem sich zwei Schulen dem Kooperationspakt der übrigen Regionalgruppen (zu denen sich die Schulen organisiert haben) nicht anschlossen.

Diese Beispiele zeigen, dass Angebote zur Vernetzung nicht in allen Fällen aufgegriffen und wahrgenommen werden. Nach dem Prinzip der Ursachensuche müsste an dieser Stelle gefragt werden, warum diese Ablehnung der Vernetzung gegenüber persistiert.

Ein letztes Beispiel „personeller“ Hindernisse zeigt sich in einem weiteren Projekt in der Form, dass Vernetzungen mit Vorsicht eingegangen werden und genau abgewogen wird, was man für den eigenen Einsatz zurück bekommt, bevor in Vernetzung investiert wird. Der Konkurrenzaspekt ist der Evaluation bereits aus der ersten Phase des Modellversuchs bekannt und ein weiteres kritisches Beobachten dieses Aspektes ist sicher angezeigt, wenn man die Hindernisse für Kooperationen wirklich aus dem Weg schaffen möchte.

3.3.2.1.2 Kein Rahmen für das Netz: Strukturelle Hindernisse

Vernetzung ist von den Programminitiatoren gewollt. Vernetzung steht auf der Fahne des Modellversuchs und wird so zum Charakteristikum. Formalismen auf dem Weg zur Vernetzung blockieren jedoch diesen Zugang und wirken kontraproduktiv: Eines der Projekte z.B. sieht den Bildungspakt des betreffenden Bundeslandes als „Koloss“, der zwar Gelder in Projekte investiert, die das lebenslangen Lernen etablieren helfen sollen, dies aber im Gießkannenprinzip und ohne systematische Evaluation betreibt. So verpuffen Energien und Investitionen, und punktuell Förderungswürdiges geht in diesem eher ungerichteten Aktionismus unter.

Auch die Ausbeute der Akquise von Netzwerkpartnern scheint ein sehr mühevolleres Unterfangen zu sein. So lässt sich aus einem Projekt berichten, dass aus fünf Treffen mit 12 Netzwerkpartnern nur drei Einrichtungen resultierten, die in konkrete Maßnahmen mit KMU „mündeten“. Der Aufwand ist gemessen an der „Ausbeute“ natürlich enorm. Wichtig ist es hier festzustellen, dass häufig formale Gründe die Teilnahme behindern (z.B. wenn Freistellungen von Mitarbeitern nicht gestattet werden).

Auch die Struktur der Projekte selbst kann der Vernetzung abträglich sein. In einem Projekt z.B. ist diese Struktur so „kompliziert“, dass andauernde Abstimmungsprozesse die eigentliche Projektarbeit bzw. Netzwerkarbeit überlagern. In einem anderen Projekt gibt es eine Struktur, in der eine Anzahl von Leit- und Zwischengremien dafür sorgt, dass zwar viel Energie in diese Gremienarbeit investiert wird, aber wenig Ressourcen für Inhalt und Zielgruppe der Vernetzung „übrig“ bleiben.

Vernetzung wird auf der Programmebene nicht vorgelebt. Dieser Vorwurf geht an die Adresse der Programmkoordination von LLL und beinhaltet Kritik an strukturellen Voraussetzungen, die eine Vernetzung der Projekte untereinander nicht entsprechend fördern. So seien zwar die Binnenstrukturen innerhalb der Projekte bereits netzförmig, die Außenstruktur des gesamten Modellversuchs jedoch gekennzeichnet durch fehlende Bemühungen, die Projekte einander nahe zu bringen. Dieses strukturelle Hindernis wird zwar bekanntermaßen vom Koordinator des Projekts angegangen, dieses Bemühen scheint jedoch bei den Projekten nicht entsprechend anzukommen.

3.3.2.1.3 Vernetzung auf Verordnung?

Bereits in Kapitel 3.3.1.4.1 wurde auf die Schwierigkeiten verwiesen, die auftreten können, wenn die Vernetzungen als „Muss“ über die Projekte gelegt wird, da die Entstehung von Netzwerken nicht künstlich provoziert werden kann sondern ein Prozess ist, der seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. So verwundert es nicht, in den Materialien auf Äußerungen zu stoßen, die den „Zwang“ zur Vernetzung thematisieren: So wird zum Beispiel seitens eines Ministerialen die Teilnahme an einem BLK-Projekt, „angeordnet“, da das entsprechende Bundesland schon seit längerer Zeit keine Projektaktivitäten aufzuweisen hätte. In einem anderen Fall wird die Kooperation der Netzwerkpartner durch vertragliche Regelungen festgezurr, in denen die erwartbaren Leistungen definiert werden. Diese Festlegung oder Zielvereinbarungen sind ein probates Mittel, um die Intention von Vernetzung zu bestimmen und stellen einen wichtigen Prozess innerhalb der Etablierungsphase dar. Dennoch soll dies eben aus dem Prozess heraus und nicht als von Außen gesetzte Intervention stattfinden.

Im Zusammenhang mit netzgestützten Lernplattformen erhält die Dynamik der Motivierung zur virtuellen Zusammenarbeit noch eine weitere Dimension: Virtuelle Lernangebote oder Plattformen für die Zusammenarbeit scheinen von den Teilnehmern nicht in dem Maße akzeptiert zu werden, wie dies ursprünglich angenommen wurde. Auch hierauf wurde im ersten Teil der Auswertungen zum Thema Vernetzung und Kooperation bereits hingewiesen. Ein Vertreter einer Projektgruppe spricht hier sogar von einer „Informationsholschuld“ der Teilnehmer, die verpflichtend die Angebote (in diesem Fall online-Seminare) zu belegen haben.

Im Kanon all der Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen wirken diese forced compliance-Methoden eher brachial und sollten genau im Auge der Evaluation behalten werden. Zwar ist nachvollziehbar, warum die Mitwirkung bei der virtuellen Zusammenarbeit vielen der Teilnehmenden schwer fällt: Die positiven Wirkungen der Vernetzungen, Netzwerkstrukturen und der virtuellen Zusammenarbeit lassen sich nicht unmittelbar nach deren Etablierung feststellen, sondern der return of investment tritt erst später und eventuell dann in einer anderen als der erwarteten Art in Erscheinung. Spätestens dann jedoch sollte in Netzwerken jeder Druck, jede von dritter Stelle eingebrachte Verpflichtung zur Kooperation aufgegeben werden im Vertrauen auf eine motivierte, selbstgesteuerte Mit- und Zusammenarbeit im Rahmen des Projektes.

3.3.2.2 Aufbauen auf bestehenden Strukturen der Vernetzung.

Dass das Aufbauen auf den Erfahrungen bereits bestehender Vernetzungen einen Vorteil im Ablauf der Planungen für das Projekt im Rahmen des MV LLL darstellen kann, wurde bereits festgestellt. Diese Zurückgreifen auf bestehende Netzwerk- oder ähnliche, gleichwertige Strukturen wird auch in acht Projekten bzw. Teil-Projekten thematisiert. In diesem Zusammenhang wird auch häufiger davon gesprochen, dass alte „Kontakte“ wieder aufgefrischt wurden in dem Sinne, dass eine Art von Reaktivierung bereits vorhandener Verbindungen angestrengt wurde.

Das Vorhandensein von Netzwerkstrukturen bringt jedoch nicht automatisch einen Vorsprung in den Vorarbeiten oder aber einen Vorteil für die kontinuierliche Arbeit, denn nicht immer sind die bestehenden Vernetzungen zu den neuen Vorhaben aus dem MV LLL kompatibel.

Es wird auch ausgedrückt, dass das Bestehen netzartiger Verbindungen zu Institutionen der Weiterbildung als Voraussetzung zur Etablierung des Projekts gegolten hätten: Wären diese Strukturen nicht

vorhanden gewesen, wäre eine Genehmigung des Projektantrages nicht erfolgt. Sicher ist die Bildung von Netzwerken Teil der Programmlinien für LLL, das Rekurrieren oder Vorweisen von Netzwerkstrukturen als „conditio sine qua non“ jedoch scheint als ein Überspannen des Bogens von Vorbedingungen.

3.3.2.2.1 Im Projekt entstandene Vernetzungsstrukturen

Dass der Vernetzungsgedanke in den Projekten jedoch auch umgesetzt werden kann, dafür stehen die Erfahrungen aus einer ganzen Anzahl von Projekten¹⁰.

Wenn man genauer analysiert, auf welcher Basis diese Vernetzungen funktionieren, dann lassen sich folgende Aussagen machen:

- Zum einen entstehen thematische Vernetzungen durch gemeinsame Arbeit an Schwerpunktthemen. Beispiel hierfür wäre die Zukunftswerkstatt im Rahmen des Projekts LernEN, bei der 10 Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam themenorientiert arbeiten. Als Binnenvernetzung kann ebenfalls das Teilprojekt „kollektives Gedächtnis“ aus dem Netzwerk Lernkultur gelten, bei dem verschiedene Generationen durch ein gemeinsames Thema zusammengebracht werden oder das Projekt des AGW, in dem Lehrer, Schule und Wirtschaft verkoppelt werden.
- Interesse an den im Projekt entstandenen Aktivitäten, Ergebnissen und Erfahrungen bilden einen weiteren Kristallisationspunkt für erfolgreiche Vernetzungen. Diese Bindungen gehen über den Rahmen des eigenen Projektes hinaus und strahlen in andere Bereiche hinein, was als Multiplikationswirkung und natürlich im Sinne eines Transfers gewertet werden kann. Beispiele hierfür sind die Uni Oldenburg, deren Erfahrungen von einer anderen Universität nachgefragt werden und die ihr Wissen auch in den Nordverbund Schulforschung einbringt, was eine weitere Multiplikation der Ergebnisse darstellt. Auch das Projekt SOLAR hat solche Kontakte aufzuweisen, bei denen Modelle für den Aufbau von „Feierabendakademien“ nach dem Bremer Muster auch in anderen Städten von der Telekom nachgefragt werden.
- Verkettung von Netzwerken bestehen auch in der Zusammenarbeit mit anderen BLK-Modellversuchen (SELBER (LernEN), Lernende Regionen (MVP Region Greifswald Ostpommern), FUTURA (SOLAR) und QUISS (Projekt Kaiserslautern)). Diese Kontaktaufnahme ist ebenfalls im Projekt intendiert und es ist erfreulich, dass solche Anschlussmöglichkeiten wahrgenommen und weiterverfolgt werden.

3.3.2.3 Vernetzung braucht: Förderndes für Netzwerke

Wenn die vorhergehenden Ausführungen den Anschein erweckt haben, dass es um die Vernetzung in den LLL-Projekten schlecht bestellt sei, soll dies durch die folgenden Beispiele aufgewogen werden. Sie alle sprechen für eine erfolgreiche Etablierung von Vernetzungen und beinhalten konkrete Hinweise darauf, wie die Implementierung gelingen kann. Die Anzahl der Hinweise, die für förderliche Bedingungen aus dem Datenmaterial gezogen werden konnte, ist hoch. Zumindest scheint es so, dass aus den Hindernissen die richtigen Schlüsse gezogen wurden oder aber gezogen werden und eine Reihe von richtungsweisenden Empfehlungen getroffen wird, die der Vernetzung „auf die Sprünge“ helfen können.

Vernetzungen basieren auf strukturellen und auf personellen Vorbedingungen. Hierzu zählen geeignete Rahmenbedingungen (die Vernetzung und die damit verbundenen Arbeitsschritte und Aufwände) müssen auch von den Institutionen gewollt und getragen werden. Selbstdisziplin der Kooperationspartner (z.B. bei der Herstellung von Verbindlichkeit in der Gestaltung der Vernetzungen) und der Abbau von Konkurrenzdenken sind notwendige Voraussetzungen zum Gelingen). Nur dann kann aus einer „Lehrergemeinschaft eine Lerngemeinschaft“ werden¹¹. Das Vertrauensverhältnis wird ebenfalls als grundlegend für Arbeit in Netzwerken benannt¹². In besagtem Projekt ist dieses Vertrauen vorhanden, die Strukturen in der Vernetzung sind bekannt (den Netzwerkpartnern transparent) und der Er-

¹⁰ Hinweise auf ein Fußfassen des Vernetzungsgedankens gibt es aus sieben weiteren BLK-LLL-Projekten (SOLAR, Kaiserslautern, Netzwerk-Lernkultur (Hambg.), Oldenburg, LernEN, MVP und AGW-Unterhaching).

¹¹ IPN, Grundschulprojekt

¹² in dem Projekt aus MVP

trag aus der Vernetzung beginnt sich abzuzeichnen.

Unter dem Titel: „Erst das Thema, dann das Netz“ lassen sich Erfahrungen aus anderen Projekten nennen¹³. Hier hat sich gezeigt, dass ohne einen konkreten Inhalt das beste *tool* (und Vernetzung ist nur *ein* Werkzeug der Zusammenarbeit) nicht anwenden lässt.

Dass bei dem Errichten von Netzwerken die gesteckten Ziele zu hoch angesiedelt wurden und nun Abstriche notwendig werden, um „vom Kleinen zum Großen“ zu schreiten, ist eine Erfahrung, die an die anderen Projekte weitergegeben werden kann¹⁴.

Dass Vernetzungen Zeit benötigen wurde bereits mehrfach unterstrichen. Diese Zeit ist für den Aufbau, die Pflege und für den Ablauf der Vernetzungsaufgaben nötig¹⁵. Die Arbeit muss auf die Zeitfenster der kooperierenden Institutionen koordiniert werden, damit ein zufriedenstellendes Ergebnis aus der Zusammenarbeit resultieren kann.

Es kann als Empfehlung gelten, dass die in den Netzwerken angesiedelten Bildungsangebote für den Endverbraucher transparent sein müssen. Auch dieser Punkt wurde bereits beschrieben. Wenn die Netzwerke keinen Zugang für die Endverbraucher aufweisen oder nachfrageorientiert sind, dann handelt es sich um geschlossene Netze ohne echtes Veränderungspotential.

Ein Förderinstrumentarium zur Unterstützung von Vernetzungen könnte helfen, diese leichter zu implementieren¹⁶

3.3.2.3.1 Alles, was Vernetzung gut tut: Indikatoren für gelungene Vernetzungen

Der Modellversuch LLL wird an seinen Ergebnissen gemessen werden. Gute Ergebnisse haben immer etwas mit Verwertbarkeit der Angebote zu tun. Angebote in LLL werden nicht nur aber so doch zu einem wesentlichen Teil innerhalb von Vernetzungen verwirklicht. Insofern darf die Frage gestellt werden, welchen Nutzen die Vernetzung für den individuellen Nutzer bereit stellt.

Die Mitwirkung an oder in einem LLL-Projekt soll für die Nutzer nicht nur in einem Vermerk auf einem Stück Papier enden sondern soll in eine Art von Zertifizierung einmünden, die eine offiziellen Charakter hat und welche die Chancen des Einzelnen auf dem „Markt“ verbessern. So können z.B. Leistungen aus der Netzwerkarbeit in das Abitur eingebracht werden. Auch in die Lehrerausbildung soll „Netzwerkarbeit“ als Bestandteil integriert werden¹⁷. So kann eine Erfahrung der (unmittelbaren) Verwertbarkeit gemacht und aus dieser Position heraus der individuelle Vorteil aus der Mitwirkung in einem Netzwerk gezogen werden.

Ein weiterer Indikator für funktionierende Netzwerke ist, dass eine Steuerungsfunktion mit zunehmender Dauer immer weniger in Anspruch genommen wird, weil sich die Prozesse weitgehend selbst regulieren und so eine direkte Einflussnahme hierauf überflüssig wird. Daraus leitet sich dann zunehmend eine stabile, neue „Projektkultur“ ab¹⁸, in der sich die Projektakteure sich in den einzelnen Themenfeldern der Vernetzung beraten und sich wechselseitig zu diesen unterschiedlichen Themen austauschen. Dass der Koordinator der einzelnen Lern- oder Arbeitsgruppen oder aber auch die Projektgruppe als solches bei einer tragfähigen Netzwerkstruktur die anfängliche Steuerungsfunktion immer weniger auszuüben braucht, zeigen auch die Erfahrungen aus anderen Projekten¹⁹. Die Verselbständigung der Teilnehmer muss natürlich auch von der Projektkoordination zugelassen werden.

Ganz konkrete Hinweise für die Etablierung von Vernetzungen im Umfeld Schule haben die schulbezogenen Projekte²⁰. In einem dieser Projekte werden beispielsweise die Netze so ausgedehnt, dass

¹³ Saarbrücken und LernEN

¹⁴ aus dem Projekt SELOG

¹⁵ Diese Erfahrungen stammen aus den Projekten ELLA und aus dem Projekt aus MVP

¹⁶ (Vorschlag aus MVP).

¹⁷ im Projekt Service-Netzwerk-Beratung

¹⁸ (definiert aus dem Projekt aus MVP)

¹⁹ Netzwerk-Lernkultur, Projekt des ZAWiW, Ulm;

²⁰ IPN (Grundschule) und Oldenburg

alle Personengruppen einbezogen werden, die für die Arbeit in und an Schulen von Bedeutung sind. Hierzu gehört z.B. auch die Integration der Eltern in das Netzwerk. Vernetzungsfördernd haben sich auch die Regionaltreffen unter den Projektschulen erwiesen. Dass auch strukturelle Veränderungen für die Vernetzung Gutes tun können zeigt auch die Wandlung des „Pilotschulmodells“ zum „Regionalgruppenmodell“, da dies einem Arbeiten in Vernetzungen besser entspricht.

Ein anderes schulbezogenes Projekt²¹ pflegt die Kontakte in der Vernetzung zur Lehrerschaft, zu den Studienseminaren und den Studierenden durch direkten Austausch und erzielt so ein stabiles, tragfähiges Arbeitsklima. Als ein Indikator für praktizierte Vernetzung unter den Teilnehmenden ist auch der Umstand zu werten, dass Teilprojekte selbst dann weitergeführt werden und in der Vernetzung bleiben, wenn federführende Lehrkräfte aus dem Teilprojekt ausscheiden.

Dass ein Thema das Verbindende zwischen den Netzwerkpartnern sein kann, wurde bereits mehrfach angesprochen. Auch bei den förderlichen Aspekten taucht diese Verbindlichkeit wieder auf. Wichtig ist jedoch auch eine Zentrierung auf substantielle Thematiken, also eine Reduktion einer Vielzahl einzelner Ideen²² durch eine Bündelung auf Kernthemen, die dann zusammen abgearbeitet werden können. Eine große Bandbreite von Themen würde eher zu einer kontraproduktiven Aufsplittung der zur Verfügung stehenden Ressourcen führen. Eine themengebundene Aktivierung von kleineren Netzen innerhalb eines größeren, netzwerkartigen Zusammenhanges wird auch aus anderen Projekten berichtet²³.

Insgesamt hat die Analyse der Rohdaten aus den anderen Evaluationsgruppen das Spektrum der Erkenntnisse erweitert. Wesentliche Eckpunkte der Analyse sind die folgenden Aspekte:

- Es ist der überwiegenden Zahl der Projekte gelungen, Netzwerkstrukturen zu initiieren. Die Tragfähigkeit dieser Strukturen und die jeweilige Offenheit bzw. Geschlossenheit ist noch sehr unterschiedlich. Verantwortlich dafür ist wohl die recht unterschiedliche Definition von Vernetzung und der Auffassungen, was das Netzwerk eigentlich „zu leisten“ hat.
- Kleinere Teilprojekte zu definieren, in denen netzartige Strukturen etabliert werden sollen, scheint besser umzusetzen als das Formulieren und Erreichen großer Vorhaben. Diese stoßen an Grenzen der Umsetzung.
- Thematische Aktivierung ist ein weiteres Stichwort bei der Einrichtung von Vernetzungen: Aus aktuellem Anlass werden Vernetzungen zu einem bestimmten Thema oder zur Umsetzung eines bestimmten Zieles eingerichtet.
- Der Verwertbarkeitsaspekt spielt eine gravierende Rolle für Vernetzung: Die Investitionen, die in eine Vernetzung eingebracht werden, müssen sich für die Partizipierenden auszahlen. Es hat sich gezeigt, dass dies z.B. durch entsprechende Zertifizierungsmöglichkeiten, durch ein Attestieren der Leistungen, die erbracht wurden, zu bewerkstelligen ist.
- Netzwerkarbeit wird zu offiziellem Bestandteil universitärer Ausbildung für Lehrkräfte. So wird der Netzwerkgedanke als zum wissenschaftlichen Standard zugehörig definiert.

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse zum Schwerpunkt Vernetzung unter den verschiedenen inhaltlichen Aspekten abgehandelt, die sich aus dem Untersuchungsraaster ergeben. Eine zusammenfassende Betrachtung aller LLL-Projekte im Hinblick auf Vernetzungsstrukturen und weitere Charakteristika (mit Ausnahme von „ArtSet“, das in diese Bewertung nicht mehr einging) schien angemessen, um das Gesamtbild zum Thema „Vernetzung und Kooperation in einer prägnanteren Form zu präsentieren. Aus Platzgründen wurde diese Darstellung in den Anhang zu diesem Zwischenbericht ausgelagert und findet sich unter der folgenden Adresse: http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/Anhang_Zwischenbericht2/spezifische_Anlagen/Anlagen_Jäger/Zus_Vernetz.htm).

²¹ der Uni Oldenburg

²² Wie im Projekt ELLA

²³ Mecklenburg Vorpommern: „Projekt aktiviert immer wieder kleinere Netze aus aktuellen Fragestellungen heraus“ Im Rahmen von Einzelprojekten entstehen punktuell Netzwerke (Projekt Saarbrücken)

3.4 Untersuchungsschwerpunkte „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“, „Zertifizierung“ und „Rahmenbedingungen“ (Prof. J. Knoll, Friederike Nicklas, Universität Leipzig)

Zur Vorgehensweise

Der zweite Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung baut auf dem vorangegangenen ersten auf. Er soll bezüglich des Untersuchungsschwerpunktes einer Fortschreibung dienen, neue Erkenntnisse darstellen und Entwicklungen in den Modellprojekten aufzeigen.

Die verbindende Matrix für die hier verfolgten Blickrichtungen sieht folgendermaßen aus:

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

Die Daten zu den einzelnen Fragestellungen für den Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen“ wurden erfasst

durch problemorientierten Einzel- und Gruppeninterviews mit den Mitarbeitern der Modellprojekte und der jeweils eingerichteten wissenschaftlichen Begleitung (soweit vorhanden) anhand eines Leitfadens, und zwar vor Ort und per Telefon, wobei hier eine sog. „kommunikative Validierung“ erfolgte (d.h. eine nachträgliche Überprüfung der erstellten Interviewprotokolle durch die Partner, so dass die Datengrundlagen der nun erfolgenden Zusammenfassungen und Interpretationen als bestätigt gelten können),

- durch den Einsatz der Strukturlegetechnik (SLT) mit den ProjektmitarbeiterInnen im Rahmen von Beratungsgesprächen vor Ort,
- durch leitfadengestützte mündliche und schriftliche Befragung von NutzerInnen (MultiplikatorInnen, Endnutzer) in den Projekten,

- durch teilnehmende Beobachtung (Teilnahme der wissenschaftlichen Begleitung an Veranstaltungen der Modellprojekte, z.B. Auftaktveranstaltungen, Workshops, Reflexionstreffen),
- durch Inhaltsanalyse vorliegender Dokumente (Anträge, Einladungen, Protokolle, Zwischenberichte etc.).

Die folgende Beschreibung bezieht sich schwerpunktmäßig auf diejenigen Projekte, die im Rahmen der Begleituntersuchung zum Schwerpunkt „Neue Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen“ in direktem Kontakt und regelmäßig betreut worden sind. Daten aus den anderen Gruppen der wissenschaftlichen Begleitung wurden fallweise mit einbezogen. Die Darstellung der Ergebnisse wird durch Bezüge auf Einzelprojekte ergänzt. Es handelt sich dabei um sog. *Ankerbeispiele*, d.h. um ausgewählte Konkretionen, die aufgrund ihres exemplarischen Charakters einen umfassenderen Sachverhalt sozusagen „repräsentieren“.

Zu beachten ist, dass angesichts des Charakters der Daten quantifizierende Aussagen nur mit Vorsicht formuliert werden können. Bei der Darstellung der Ergebnisse handelt es sich also eher um Verdichtungen und Bündelungen unter dem Gesichtspunkt von Plausibilität im Rahmen der gesamten Zwischenauswertung. Es werden also trotz aller inhaltlichen Unterschiede Zwischenergebnisse aus den Projekten zusammen geschaut und verknüpft, dies jedoch in einer eher fallbezogenen Betrachtung (im Sinne von exemplarisch) als generalisierend-quantifizierend.

3.4.1 Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur“ (C)

Es soll aufgezeigt werden, ob und wie sich die Modellprojekte mit dem Thema „*Neue Lernkultur*“ explizit auseinandersetzen, welche Ziele sie sich vornehmen und welche Wege sie zu deren Erreichung einschlagen. Außerdem richtet sich der Blick auf die implizite Ausprägung des Themas.

3.4.1.1 Die Nutzer des Bildungsangebotes (C 1)

Die Nutzer (sowohl Endnutzer als auch Multiplikatoren) stehen im Mittelpunkt der Aktivitäten der Modellprojekte. Dies drücken die SLT-Modelle sehr deutlich aus, die von den ProjektmitarbeiterInnen erstellt wurden. In dem Erhebungszeitraum 2002 wurden die Projekte im Zusammenhang mit ihren definierten *Zielgruppen* nach der Teilnehmerstruktur befragt. Für die meisten Modellprojekte war dies ein eher schwieriger, aber auch interessanter Klärungs- und Reflexionsprozess (wer sind die Teilnehmer? Mit wem hat man es denn eigentlich zu tun?). Es kam die große Differenziertheit und die Ansprache vielfältiger Zielgruppen auf verschiedenen Ebenen deutlich zum Tragen.

Insbesondere drei Ebenen treten dabei hervor:

Institutionenbezug:

Die Ansprache von Einrichtungen bzw. Unternehmen in der Region (vor allem unter dem Aspekt der Vernetzung);

MultiplikatorInnenbezug:

Die Ansprache von Personen mit pädagogischen und anderen Funktionen unter dem Aspekt dieser Funktion(en) (im Blick auf Zusammenarbeit und gemeinsame Entwicklung von Lernangeboten, aber auch Schulung und Qualifizierungsangebote, z.B. LehrerInnen, MitarbeiterInnen eines Altenpflegeheims, Personen mit Leiterfunktion von Weiterbildungseinrichtungen) sowie

TeilnehmerInnen- bzw. EndnutzerInnenbezug:

Die Ansprache von „echten“ TeilnehmerInnen bzw. sog. Endnutzern (im Zusammenhang mit konkreten Lern- bzw. Weiterbildungsangeboten, z.B. SchülerInnen bzw. Jugendliche, SeniorInnen, Bürger im Allgemeinen).

Ein Gewinn des Projektes kann schon jetzt darin gesehen werden, dass hinsichtlich der Nutzer der hier begleiteten Projekte – und dass gilt wohl für die Nutzer von Bildungsaktivitäten generell – eine mehrdimensionale Betrachtung nötig ist. Die Unterscheidung nach Institutionen, MultiplikatorInnen und EndnutzerInnen differenziert sich noch weiter, wenn man berücksichtigt, dass MultiplikatorInnen im Blick auf eine spezifische Funktion angesprochen werden oder sich beteiligen *und* dass sie gleichzeitig auch etwas für sich und nur für sich gewinnen können.

Eine Projektleiterin betont, dass die Auffächerung der Nutzer von Veranstaltungen oder anderen Aktivitäten innerhalb der Projekte vor allem in den Projekten mit starkem Vernetzungsaspekt nicht losgelöst davon zu betrachten ist, dass die Teilprojekte in einem Netzwerk agieren und somit eine Vielzahl von Nutzergruppen ansprechen, die nur schwer und nicht hinreichend aufzuschlüsseln sind und sich zudem ständig verändern können. Die Teilnehmerstruktur in den Projekten verändert sich auch mit dem Aktivitätsgrad von Arbeitsgruppen oder Teilprojekten. Somit lässt sich allenfalls eine rückblickende bzw. statusbezogene Aufschlüsselung der Nutzergruppen vollziehen. Man kann sogar zugespitzt formulieren: Gerade dann, wenn ein Projekt im Sinne des Gesamtprogramms „Lebenslanges Lernen“ greift, kommt Dynamik in die Nutzerkonstellation. Das mag für herkömmliche Erfassungsgewohnheiten und TeilnehmerInnen-Kategorien schwierig sein – aber es handelt sich um eine Schwierigkeit, die eigentlich auf einen Gewinn an Stimmigkeit im Blick auf die Leitidee des Gesamtprojektes verweist.

Bei der Datenerhebung wurde deutlich, dass die Zielgruppenansprache sehr angebotsbezogen, z. T. aber auch unreflektiert erfolgt (insbesondere in den sehr breit angelegten und verzweigten Modellprojekten). In solchen Fällen wurde durch die Erhebungen der wissenschaftliche Begleitung eine konkrete Aufstellung und Vergewisserung im Blick auf Nutzer angeregt (auch im Sinne von Zielerreichung). In solchen Fällen hatte die eigentlich auf Programmevaluation angelegte wissenschaftliche Begleitung durch ihre Interventionen im Feld (= Datenerhebungen) gleichsam als Nebenwirkung die Funktion einer formativen Projektevaluation.

Generell lässt sich feststellen: Die Lernangebote sprechen gezielt bestimmte Zielgruppen an *oder* werden als offenes Angebot formuliert. Dabei wird es z. T. als Spagat empfunden, Menschen mit *und* ohne Bildungsbarrieren sowie Menschen verschiedener sozialer Schichtungen gemeinsam für ein Lernangebot zu interessieren und unter „ein Dach“ zu bekommen.

Die Heranführung von bildungsfernen sowie bildungsbenachteiligten Gruppen an das lebenslange Lernen wird in einigen Modellprojekten als explizites Ziel formuliert²⁴ bzw. in Teilprojekten, Arbeitsgruppen, Themenfeldern u.ä. verwirklicht²⁵. In der Mehrzahl der Projekte arbeiten und lernen sehr heterogen zusammengesetzte Gruppen miteinander. Dies bezieht sich zum einen auf unterschiedliche Milieus (verschiedene Ausländergruppen, Inländergruppen), zum anderen auch auf unterschiedliche Generationen (generationenübergreifendes Lernen).

Die Zukunftsfähigkeit der eigenen Einrichtung bzw. die eigene Einrichtung durch entsprechende Neu- und Umstrukturierungen zu sichern, stellt einen wichtigen Motor dar, um an gezielten Angeboten von Modellprojekten teilzunehmen (z.B. Workshops zum Aufbau eines Weiterbildungscallcenters und von Why-groups²⁶ - dabei richtet sich das Interesse der Einrichtungen auf ein einfach zu handhabendes Instrumentarium, das sowohl synchrone als auch asynchrone Kommunikation ermöglicht).

Themen, die der Zielgruppe (z. B. Dozenten) weitgehend unbekannt sind, in die sie sich also völlig neu einarbeiten müssen, werden kaum angenommen. Im VHS-Bereich, der hier exemplarisch genommen wird, ist zudem eine starke Hemmschwelle in Bezug auf neue Medien spürbar. Die Projekte unternehmen vereinzelt den Versuch, über ganz konkrete Aufgaben bzw. kleinere Projekte Hemmschwellen bzw. Barrieren abzubauen. Die Erfahrung einiger Modellprojekte zeigt außerdem, dass im

²⁴ z. B. „Leila“ (Bremen), „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ (Saarland), „Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie“ (Schleswig-Holstein), „LernEN“ (NRW/Ennepe-Ruhrkreis),

²⁵ z. B. „ELLA“ (Thüringen/Jena-Erfurt), „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

²⁶ „LernEN“ (NRW)

Multiplikatorenbereich, im normalen VHS-Bereich oder auch in der Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern oftmals eine große Hemmung zu verzeichnen ist, sich auf „neue“ methodische Gestaltungsvorschläge einzulassen (z. B. Partnerinterviews, Rollenspiele).

Der Rollen- und Perspektivwechsel der Lehrenden hin zum Manager, Berater, Moderator und unterstützender Begleiter von Weiterbildungsangeboten wird fast in allen Modellprojekte als ein springender Punkt in einer neuen Lernkultur betont. Doch dieser Perspektivwechsel hat sich bisher kaum spürbar vollzogen: die Anbieter (Weiterbildungseinrichtungen) haben nach Eindruck von ProjektmitarbeiterInnen noch zu wenig die Nachfragenden im Blick.

Eine wichtige Aussage formulierte eine „Endnutzerin“ in einer Veranstaltung (die ursprünglich nur für Multiplikatoren ausgeschrieben war): Den Nutzern ist es im Grunde gleichgültig, welcher Träger welches Lernangebot anbietet, sie möchten ein für sich kostengünstiges Angebot, möglichst in der Nähe, möglichst qualitativ hoch stehend. Wenn die Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten und ihr potentiellen Teilnehmer gut informieren, dann steigt die Chance, dass die Nutzer ein optimales Angebot erhalten.²⁷

Vorerfahrungen bei jugendlichen Lernergruppen zeigen, dass diese die „normale“ Schulerfahrung und kaum Kenntnis von außerschulischen Lernangeboten mitbringen. Die Jugendlichen wissen sehr wenig darüber, welche Lernangebote es von freien Trägern (z. B. im Bereich der politischen Bildung) in der Region gibt und bekommen hierzu auch kaum Anregungen und Hinweise. Sie erwarten, in den Veranstaltungen Orientierungswissen zu bekommen (z. B. wo kann man zu bestimmten Themenbereichen mehr erfahren, wer sind kompetente Leute im Land, wo werden konkrete Veranstaltungen angeboten). Sie fordern, individuelle Lernbegleitung zu bekommen, zwischen den Veranstaltung in Kontakt zu bleiben sowie auch nach einer Veranstaltung weiterhin Material und Informationen zu erhalten.

Es besteht zunehmend der Wunsch nach Anerkennung der Arbeit sowohl der Teilnehmer als auch der Referenten (siehe Zertifizierung).

3.4.1.2 Die pädagogischen Dienstleister (C 2)

Auch in diesem Erhebungszeitraum wurde das Verständnis der pädagogischen Dienstleister von einer neuen Lernkultur erfragt (1). In diesem Zusammenhang soll im Folgenden auch dargestellt werden, welche methodisch-didaktischen Grundsätze die ProjektmitarbeiterInnen verfolgen (2) und wie sie versuchen, bei den Zielgruppen für die Lernangebote Interesse zu wecken (3).

Zu (1):

Von den ProjektmitarbeiterInnen wird weiterhin festgestellt und bemängelt, dass es noch keine wirklich tiefgründige Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten (z.B. Neue Lernkultur, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, politische Bildung etc.) im Rahmen des Modellversuchsprogramms und auch generell in der Bildungslandschaft gibt. Die ProjektmitarbeiterInnen sehen es als eine Aufgabe des Modellversuchsprogramms und ihres Projektes selbst, solche Begrifflichkeiten zu definieren. In zwei Projekten wurde beispielhaft versucht, in kleineren Projekten bzw. Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten und zunächst einen Grundkonsens zu erarbeiten und sich über bestimmte Vorstellungen zu einigen (z. B. Was heißt Neue Lernkultur,²⁸ was verstehen wir unter politischer Bildung²⁹). Dieses Vorgehen erscheint insbesondere für vernetzte Projekte bzw. für die Arbeit mit vielen Kooperationspartnern als sehr empfehlenswert.

In einer gewissen Relativierung der zuvor genannten Feststellung aus Sicht der ProjektmitarbeiterInnen lässt sich seitens der wissenschaftlichen Begleitung eine Weiterentwicklung, im Sinne von zunehmender Bewusstwerdung und Diskussion der Begrifflichkeiten erkennen. Folgende Merkmale de-

²⁷ „LernEN“ (NRW)

²⁸ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

²⁹ „ELLA“ (Thüringen)

finieren nach Aussagen der ProjektmitarbeiterInnen eine Neue Lernkultur:

- Für die Förderung von Lernen sind nicht nur der Input (im Sinne von geistigem Input), sondern auch Atmosphäre und gute Steuerung wichtig. Um eine stimmige Lernkulturen zu schaffen, müssen viele mitwirkende Faktoren (Rahmenbedingungen) beeinflusst werden.
- Innerhalb einer weit gefächerten Angebotsstruktur sind die Lernprozesse sehr stark individualisiert.
- Die Lehrenden sind Moderatoren, Lernbegleiter und -unterstützer der Lernenden und betrachten sog. Fehler als eine wichtige Lernchance für die Lernenden.
- Die Lernenden übernehmen deutlich mehr Verantwortung für das eigene Lernen und organisieren, initiieren und steuern ihre Lernprozesse weitgehend selbst.
- Seitens der Anbieter wird eine zielgruppenspezifische Didaktik und Methodik verwirklicht.
- Vielfältige Medien (nicht nur neue Medien) finden in den Angeboten ihren Einsatz.
- Vielfältige Lernräume (Seminar- bzw. Unterrichtsräume, Museen, Bibliotheken, Denkmäler, Einkaufspassagen, virtuelle Räume etc.) werden genutzt.
- Es entwickelt sich ein neues Verständnis von Benachteiligten (z. B. die Einschätzung, dass Medienkompetenz für Benachteiligte nicht erreichbar sei, wird aufgebrochen).
- Ein Schwerpunkt wird auf die Entwicklung von (Schlüssel-)Kompetenzen (Medienkompetenz, Reflexionskompetenz, interkulturelle Kompetenzen, Selbstlernkompetenz etc.) gelegt.

Zu (2):

Als wichtige methodisch-didaktische Grundsätze werden genannt:

Die Lehr- und Lernarrangements werden methodisch-didaktisch so gestaltet, dass die TeilnehmerInnen ihr Erfahrungswissen einbringen können, in den Gruppenprozessen voneinander gelernt wird, selbstbestimmtes, selbstgesteuertes Lernen angeregt, unterstützt, moderiert und begleitet wird, gemeinsames konzeptionelles Lernen geschieht und handlungsorientiertes Lernen ermöglicht wird.

Zu (3):

Um Interesse und Motivation für Lernangebote bei Multiplikatoren und Endnutzern zu wecken, gehen die Modellprojekten folgende Wege:

- Es wird das Interesse der Zielgruppen erfragt und mit entsprechenden Angeboten reagiert.
- Es werden offene Angebote ausgeschrieben, wobei die Gruppe selber entscheiden kann, welche Interessen in das Angebot eingebracht und behandelt werden.
- Die Zielfindung für Lernangebote (Konzepte, Inhalte, Methoden) kommt aus den Arbeits- und Lerner-Gruppen selbst, so dass das jeweilige Ziel selbst gesetzt ist.
- Es werden öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen (z.B. Kunstausstellungen, Weiterbildungstag) initiiert und genutzt.
- Öffentliche Plätze (z.B. Einkaufspassage, Bahnhof, Behörden und Ämter etc.) dienen der Impuls-gabe, Information und Diskussion für bzw. über aktuelle Themen und Bildungsangebote.
- Es werden Angebote konzipiert, die auf die aktuelle Situation in der Region reagieren.
- Die Lernangebote beinhalten eine individuelle Lernerbegleitung.
- Es wird offeriert, dass ein Transfer der gemeinsamen Ergebnisse stattfindet und somit nachhaltigen Wert besitzt.
- Für die Gewinnung von TeilnehmerInnen wird viel Kraft, Zeit und Engagement aufgewendet; Das reicht von der klassischen Ausschreibung in den Programmheften der Bildungseinrichtungen über die Gestaltung und Verbreitung von Flyern, über Veröffentlichungen in der Presse und in den regionalen Medien (z.B. Bürgerfunk im Radio, Fernsehen), über die Durchführung von Informationsveranstaltungen sowie die Teilnahme an und die Information in Veranstaltungen von Vereinen bis hin zur Aquisie „zu Fuß“ und zum Aufsuchen von zielgruppenspezifischen Sozialräumen etc.

3.4.1.3 Die Lernorganisation (B 3 / C 3)

In den Modellprojekten wird an innovativen Angebote und Methoden und an der Entwicklung bzw. Aufnahme neuer Ideen gearbeitet, die das lebenslange Lernen fördern. Im Folgenden werden einige exemplarisch zusammengetragen:

- Aufbau von Kommunikationsforen, z. B. Why-groups,³⁰
- Förderung und Unterstützung einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den Lernbedürfnissen von Älteren sowie Entwicklung und Gestaltung von Lernarrangements für Senioren,³¹
- Bildungsangebote aufgrund globaler Entwicklungen, die sich auf die Region auswirken,
- Informationsangebot über Bildungsmöglichkeiten in der Region (z. B. in Form einer Weiterbildungsdatenbank³²),
- Forum für die Kommunikation und den Erfahrungs- und Informationsaustausch der Multiplikatoren,
- neue Arbeitsfelder in der politischen Bildung,³³
- Videofilm als Produkt eines Lernprozesses im Rahmen von interkultureller Bildung: Wie sehen die Menschen (vor allem Kontingentflüchtlinge, Asylbewerber und Migranten) ihre neue Heimat / Stadt bzw. wie nehmen sie diese wahr?³⁴
- fachübergreifende Verknüpfung von Themenfeldern, z. B. Interkulturelle Bildung und Geschlechterperspektive, Entwicklung von Medienkompetenz im Zusammenhang mit Erinnern und Gestalten der Gegenwart,³⁵
- Erstellung eines Methodeninstrumentarium für die Arbeit im Gedenkstättenbereich,³⁶
- Anregung von Beteiligungsprozessen in den Kommunen (bürgerfreundliches Gestalten von Sicheinbringen),
- Aufbau einer Feierabendakademie in Unternehmen der Wirtschaft,³⁷
- Konzipierung und Erprobung von Angeboten zur Vermittlung von Selbstlernkompetenz,³⁸
- Entwicklung und Aufbau von Selbstlernmodulen im Sprachenbereich,³⁹
- Erstellung eines individuellen Kompetenzportfolios,⁴⁰
- Installation von Selbstlernzentren und Tearooms zum Wissensaustausch,⁴¹
- Anregung zur Reflexion über die eigene Herkunft und eigenen Kultur im Rahmen von Interkultureller Bildung,⁴²
- Entwicklung einer schulschlussbezogenen und ausbildungsvorbereitenden interkulturellen Weiterbildungsmaßnahme für deutsche und ausländische Jugendliche mit dem Ziel, selbstgesteuertes Lernen zu fördern und interkulturelle Zusatzqualifikationen für deutsche und ausländische Jugendliche mit dem Schulabschluss zu ermöglichen,⁴³
- Verknüpfung von Lernen der Wirtschaft und der Schule, z. B. Lehrer in der Wirtschaft,⁴⁴
- Entdeckung und Gewinnung eines „Bildungszaubers“ für eigene Bildungsveranstaltungen, welcher über Bildung philosophiert und dies mit Zaubern unterlegt.⁴⁵

³⁰ LernEN“ (NRW)

³¹ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

³² LernEN (NRW)

³³ „ELLA“ (Thüringen)

³⁴ „ELLA“ (Thüringen)

³⁵ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

³⁶ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

³⁷ „SOLAR“ (Bremen)

³⁸ „SOLAR“ (Bremen)

³⁹ „LernEN“ (NRW)

⁴⁰ „SOLAR“ (Bremen)

⁴¹ „SOLAR“ (Bremen)

⁴² „Netzwerk-Lernkultur“ (Hamburg)

⁴³ „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für KMU“ (NRW)

⁴⁴ „Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation“ (Bayern)

⁴⁵ „LernEN“ (NRW)

In einem Projekt wird sehr intensiv an der Gender-Perspektive gearbeitet (Themenfeld geschlechtergerechte Weiterbildung).⁴⁶ Ausgangspunkt stellt dabei die gegenwärtige Situation dar, in welcher Bildungs- und Lernprozesse oftmals noch als geschlechtsneutrale Prozesse angesehen werden. Die Zielstellung richtet sich auf die Sensibilisierung von unterschiedlichen Kommunikations- und Lernverhalten von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern und auf die Vermittlung von Genderwissen und Genderkompetenzen. Aus diesem Schwerpunkt konnte mittlerweile ein eigenständiges Projekt konzipiert und etabliert werden.

3.4.1.3 Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ und Evaluation (G)

Dieser Untersuchungsschwerpunkt widmet sich der Frage, inwieweit die Modellprojekte sich an Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung orientieren, nach welchen Kriterien sie ihre Arbeit planen und strukturieren und wie sie dokumentieren und evaluieren. Hier wird eine zusammenfassende Perspektive hergestellt:

3.4.1.3.1 Nutzer des Bildungsangebotes (G 1), pädagogische Dienstleister (G 2) und Lernorganisation (G 3)

Wie bereits im vorangegangenen Zwischenbericht festgehalten wurde, stellen viele Modellprojekte ihre Arbeit bewusst unter den Gesichtspunkt „Qualität“ bzw. beschäftigen sich mit Qualitätskriterien für Bildungseinrichtungen und / oder für Lernangebote. Dabei lehnen sie sich an vorhandene Qualitätsmodelle bzw. an ein übernommenes Qualitätsverständnis ihrer Trägereinrichtungen an, können z. T. auf vorangegangene Arbeit zu Qualitätssicherung aufbauen und / oder beziehen dies konkret auf ihre Zielstellungen, Vorgehensweisen und Evaluationsvorgänge. Ein Projekt nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es die Entwicklung und Erprobung eines Qualitätsentwicklungssystems mit besonderer Focussierung auf die Lernenden zum Gegenstand hatte und dieses Vorhaben mit großer Resonanz und weiter gehender Wirkung zum –Abschluss bringen konnte.⁴⁷

Bei den anderen Projekten richtet sich das Qualitätsverständnis der Trägereinrichtungen z. B. auf die Sicherung eines hohen Niveaus im Blick auf Personal in Leitung, Pädagogik und Verwaltung; auf Inhalte und Angebote; Vermittlungsformen; Lernumfeld und Arbeitshilfen sowie auf Überprüfung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten.⁴⁸ Dabei sind die Trägereinrichtungen oftmals maßgeblich an der Debatte zur Qualitätssicherung des Weiterbildungsbereiches in der Region und darüber hinaus beteiligt.

Die Arbeit im Rahmen von Qualitätssicherung konzentriert sich in den Modellprojekten u. a. auf folgende Aspekte:

Projekte beschäftigen sich mit der Diskussion um Qualitätskriterien. Dabei lässt sich festhalten, dass es als sehr schwierig erachtet wird, inhaltliche Qualitätskriterien bzw. -merkmale zu definieren, da diese immer an konkrete Situationen, Anlässe, Individuen und Rahmenbedingungen gebunden sind. In einem Projekt wird es als schwierig erachtet, ein Qualitätssiegel für Bildungsangebote durchzusetzen. In dieser Sicht entfernt sich die Mehrzahl der Qualitätssicherungssysteme im Verlauf ihrer Bemühungen immer weiter von inhaltlichen Ausrichtungen. Der Ausgang der Auseinandersetzungen um Qualitätskriterien wird hier als noch sehr offen betrachtet.⁴⁹ In zwei anderen Projekten wird fortlaufend an der Ausformulierung von Qualitätsmerkmalen zum selbstgesteuerten Lernen gearbeitet, da bisher keine expliziten Standards zur Qualitätsbestimmung von Selbstlernprozessen definiert worden sind.⁵⁰

⁴⁶ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁴⁷ „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ (Niedersachsen)

⁴⁸ „ELLA“ (Thüringen)

⁴⁹ „Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen“ (Sachsen-Anhalt).

⁵⁰ „Service-Netzwerk-Beratung“ / „Netzwerk Lernkultur“ (Hamburg)

Ein Projekt beschäftigt sich mit der Frage, wie Lernangebote aussehen müssen, wenn sie die Integration in die Gemeinschaft ernst nehmen und inwieweit Rahmenbedingungen gesichert werden, die eine Integration der Lernergebnisse in die Gesellschaft sichern. Dafür wurde ein allgemeines Raster als Qualitätsanforderungsprofil für Weiterbildungseinrichtungen, die sich mit diesen Integrationskonzepten befassen, aufgestellt.⁵¹

Ein Teilprojekt „Qualitätsmanagement“ befasst sich mit der Entwicklung eines Qualitätsmanagementhandbuches und dessen späteren Einsatz im Rahmen von Qualitätszirkeln. Ziel ist es, damit eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und –sicherung zu gewährleisten. Elemente des Qualitätsmanagementhandbuches wurden bereits erstellt. Sie befassen sich u. a. mit der Beschreibung der Kern- bzw. Arbeitsprozesse der Einrichtung, der Führungspolitik und der Führungselemente. Diese Kernprozesse wurden zusätzlich mit Indikatoren und teilweise mit Kennzahlen versehen. In den Qualitätszirkeln wird jeweils ein spezifisches Problem bzw. ein spezifischer Prozess aus dem (zugrundeliegenden) Qualitätsmanagementhandbuch selbständig ausgesucht, um dies selbstorganisiert und selbstgesteuert zu bearbeiten. Ziel ist es dabei, die im Handbuch beschriebenen Prozesse mit der tatsächlichen Arbeitsweise zu vergleichen und, wenn nötig, zu verbessern. Somit wird jedem Mitarbeiter ermöglicht, Einfluss auf die Gestaltung der Prozesse zu nehmen. Die Dokumentationen der einzelnen Qualitätszirkel fließen in Form eines Online-Seminars im Internet zusammen. Dies dient als Kontroll- und Selbstevaluationsinstrument und ermöglicht einen Lernen voneinander.⁵²

In einem Projekt wurde bei der Konzipierung der Lernangebote besonders in der ersten Phase sehr stark nach dem Outcome-Modell gearbeitet. Dabei wurde vor allem die Frage gestellt, wozu die TeilnehmerInnen nach der Veranstaltung in ihrem ganz normalen Arbeits- und Lebensalltag in der Lage sein sollten. Dieses Vorgehen führt zu kleineren Zielstellungen. Es hat weiterhin zum Ziel, die Erwartungshaltung der Teilnehmenden zu Beginn abzufragen und mit den Intentionen der Anbieter abzugleichen. Ein weiteres Qualitätsverständnis drückt sich hier in dem Projektansatz aus, Themen, Fragestellungen etc. nicht losgelöst voneinander zu bearbeiten, sondern miteinander in Beziehung zu setzen und zu verbinden.⁵³

Mehrere Projekte arbeiten an dem Aufbau eines Netzwerkes von Bildungseinrichtungen, z. T. mit Integration bzw. Kontakt zu Einzelbetrieben und Unternehmen der Wirtschaft. Dabei soll z. B. ein engerer Kontakt zwischen Anbietern und Nutzern ermöglicht werden, so dass z. B. berufsbegleitende Weiterbildung neben der Vermittlung von Inhalten auch Bedarfsregulierung durch den Abnehmer und in der Auseinandersetzung mit der täglichen Arbeit ermöglicht⁵⁴.

Ein weiteres Qualitätsziel spiegelt sich in dem Vorhaben, interkulturelle Weiterbildung einschließlich ihrer allgemeinbildenden Komponenten als kontinuierliches Arbeitsfeld der betrieblichen Weiterbildung zu erschließen.⁵⁵

Die *Dokumentation* und *Evaluation* der Aktivitäten und Prozesse wird in den Projekten mit hoher Intensität und Qualität durchgeführt. Bemerkenswert ist dies vor allem für jene Projekte, die durch keine eigene interne Evaluation unterstützt werden und dies aus eigener Kraft leisten. Diese Projekte kommen allerdings schnell an ihre Grenzen, sei es aus Zeitgründen oder auch, weil oft der nötige Blick von außen fehlt (siehe Rahmenbedingungen).

Für die Dokumentation und Evaluation führen die Projekte folgende Aktivitäten durch und wenden folgende Methoden an:

- Es werden Fragebögen vor (a) und / oder nach (b) den Lernangeboten eingesetzt, mit denen die Teilnehmenden nach ihren Erwartungen (a) und ihren Lernfortschritten und Ergebnissen (b), z. T. auch im Sinne von Feedback befragt werden. In einigen wenigen Projekten werden die gewonne-

⁵¹ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁵² „Selbstlernfähigkeit, pädagog. Professionalität und Lernkulturwandel – Teilprojekt Qualitätsentwicklung“ (Rheinland-Pfalz)

⁵³ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁵⁴ „Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen“ (Sachsen-Anhalt)

⁵⁵ „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für KMU“ (NRW)

nen Ergebnisse bzw. Informationen mit einem zugrundeliegenden Theoriemodell verglichen und modifiziert⁵⁶ bzw. mit vorhergehenden Befragungen gegenüber gestellt,⁵⁷

- Es werden Interviews sowie Gruppendiskussionen mit beteiligten Kooperationspartnern, Projektakteuren, Dozenten bzw. Referenten durchgeführt.
- Es finden Befragungen bzw. Evaluationsfragebögen Einsatz, welche die Umsetzung der Projektziele im Konzept der einzelnen Aktivitäten (Themenfeldern, Arbeitsgruppen, Teilprojekte) erfassen.⁵⁸
- Es werden Meilensteine gesetzt, mit deren Hilfe Zwischenbilanzen zur Kontrolle der Einhaltung der Projektabschnitte vorgenommen werden (im Sinne von Selbstevaluation).
- Es wird regelmäßig Rechenschaft gegenüber dem Programmträger zur Einhaltung der Förderkriterien (Berichtswesen, externe wissenschaftliche Begleitung) gegeben.
- Es findet eine prozessbegleitende projektinterne Diskussion über die Qualität dessen, was von den Teilprojekten erarbeitet wird, statt.
- Alle Sitzungen und Gespräche werden ausführlich protokolliert und z.T. ins Internet gestellt.

Der *Transfer* und damit die *Nachhaltigkeit* der Erfahrungen und Ergebnisse ist für alle Modellprojekte ein wichtiges Ziel. Doch zeichnet sich bereits im jetzigen Untersuchungszeitraum ab, dass nicht alle Projekte die gewünschte Nachhaltigkeit erreichen können (siehe Rahmenbedingungen – Projektorganisation). Wie die Projekte den Transfer ihrer Ergebnisse und damit auch Nachhaltigkeit sichern (wollen), spiegelt sich in den folgenden Aktivitäten wider:

- Lernmaterialien werden gemeinsam mit den Teilnehmenden (z.B. Jugendliche bzw. Schüler), die an der Erstellung der Materialien mitgewirkt haben, bei anderen Weiterbildungseinrichtungen (z.B. dem Lehrerfortbildungsinstitut) vorgestellt.⁵⁹
- Es wird ein Projekthandbuch im Sinne von Empfehlungen und Hinweisen aufgrund der Erfahrungen und Projektergebnisse erstellt (z. B. zur Kursvorbereitung für die Arbeit mit Jugendlichen: Erfahrungen der Teilnehmergeinnung, günstige Kursorte, Beachtung finanzieller Konstellationen, organisatorischer und zeitlicher Ablauf, technische Voraussetzungen, rechtliche und versicherungstechnische Bedingungen usw.).⁶⁰
- Es wird ein Qualitätsmanagementhandbuch erstellt und es werden Qualitätszirkel zur Förderung der Nachhaltigkeit und weiteren Entwicklung eingerichtet.⁶¹
- Es erfolgt ein Transfer von Projektergebnissen in die Region, z. B. im Rahmen des Projektes „Lernende Region.“⁶²
- Es erfolgen fach- und themenübergreifendes Arbeiten, die Entwicklung themenübergreifender Angebote sowie Zusammenarbeit mit Partnern anderer Themengebiete.⁶³
- Neue Projektkonzeptionen entstehen aus der Arbeit, und mit Kooperationspartnern werden Ideen entwickelt.⁶⁴
- Es werden Diskussionsforen und öffentliche Veranstaltungen initiiert.⁶⁵
- Es werden Anregungen gegeben zum Austausch und zur Entwicklung einer „Streitkultur“ auf fachlicher Ebene, z. B. bzgl. Multiplikatorenqualifizierung im Bereich politischer Bildung.⁶⁶
- Evaluierungsergebnisse werden genutzt, um Gespräche über Veränderungen von Strukturen und Rahmenbedingungen mit anderen Trägern zu führen und Argumente belegen zu können.

⁵⁶ z.B. „Selbstlernfähigkeit, pädagog. Professionalität und Lernkulturwandel – Teilprojekt Qualitätsentwicklung“ (Rheinland-Pfalz)

⁵⁷ z.B. „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Uni“ (NS)

⁵⁸ z.B. „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln“ (Heidelberg, Baden-Württemberg)

⁵⁹ z.B. „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁶⁰ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁶¹ „Selbstlernfähigkeit, pädagog. Professionalität und Lernkulturwandel – Teilprojekt Qualitätsentwicklung“ (Rheinland-Pfalz)

⁶² „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁶³ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁶⁴ z. B. „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁶⁵ z.B. „LernEN“ (NRW), „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP), „ELLA“ (Thüringen)

⁶⁶ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

- Es werden Projektergebnisse auf Landesebene vorgestellt.⁶⁷
- Ehemalige Teilnehmende transferieren Projektergebnisse in neuen Arbeitsverhältnisse bzw. Tätigkeitsbereiche.⁶⁸
- Projektaktivitäten und –ergebnisse werden durch (Fach-)Publikationen (Handbücher, Broschüren etc.), Fachbeiträge zu öffentlichen Veranstaltungen, Presseartikel sowie Teilnahme an Rundfunkgesprächen veröffentlicht.⁶⁹
- Es geschieht eine Profilierung des Projektes zu einer Service- und Dienstleistungs-Einrichtung in der Region.⁷⁰

Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für die ProjektmitarbeiterInnen und Kooperationspartner thematisieren u. a. die Klärung von und den Umgang mit Begrifflichkeiten (z.B. „Lernen ein Leben lang“, selbstgesteuert, selbstorganisiert mit einer neuen Lernkultur im Strudel der Begrifflichkeiten“⁷¹ oder Elemente und Ausbildung von Lernkultur), den Perspektivwechsel von Lehrenden und Lernenden, generationsübergreifende Lernprozesse, Lebensweltorientierung, Fortbildung zum pädagogisch sinnvollen Einsatz von neuen Medien für eigenständige Lernprozesse, Gestaltung von Arbeits- und Lernprozessen mit Hilfe neuer Medien, E-Mail-Workshops, Fortbildung zu notwendigen fachlichen und sozialen Kompetenzen für Netzwerkfähigkeit, Erfahrungsaustausch zum Umgang mit Projekten auf Bundes-, regionaler und europäischer Ebene ,die neue Lehr- und Lernmethoden zum Inhalt haben etc.

3.4.2 Untersuchungsschwerpunkt „Zertifizierung“

Bereits im ersten Zwischenbericht wurde die Perspektive erläutert, dass durch ein Lernen in zunehmend offenen, selbstgesteuerten und selbstorganisierten Formen ein hohes Maß an Individualisierung entsteht. Zugleich könnten Erwartungen, ggf. auch Notwendigkeiten vorhanden sein, die erworbenen Kompetenzen bestätigt zu bekommen bzw. nachweisen zu können und vergleichbar zu machen. Inwiefern entsprechende Tendenzen vorhanden sind, soll in dem genannten Untersuchungsschwerpunkt geprüft werden. (Da dieser nicht ohne weiteres dem Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ [G] oder der Querschnittsdimension „Rahmenbedingungen“ [4] zugerechnet werden kann, sondern unter konzeptionellen und bildungspolitischen Aspekten gleichsam diagonal zu allen anderen Fragestellungen verläuft, erfolgt hier keine Kennzeichnung durch einen spezifischen Bereich oder Schnittpunkt der Matrix, wie sie im Kp. 3.4.1 eingeführt worden ist.)

Aufbauend auf den Ergebnissen des vorangegangenen Untersuchungszeitraum 2001 kann zu diesem Zeitpunkt festgehalten werden, dass die Diskussion um *praktizierte oder mögliche Formen von Zertifizierung von Lernergebnissen* in den Modellprojekten *zugenommen* hat. Aufgrund des Diskussions- und Arbeitsstandes lassen sich die Projekte folgendermaßen gruppieren:

- (1) Projekte, die intensiv an einer Umsetzung von Zertifizierungsmöglichkeiten arbeiten,
- (2) Projekte, die über mögliche Zertifizierungen bzw. Alternativen nachdenken,
- (3) Projekte, die den Diskussionen um Zertifizierungen eher kritisch gegenüber stehen und
- (4) Projekte, in denen das Thema Zertifizierung keine Rolle spielt.

Dies wird für die Gruppen (1) bis (3) näher erläutert.

Zu (1):

⁶⁷ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁶⁸ „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Uni“ (NS)

⁶⁹ z.B. „Interkulturelle Weiterbildung in KMUs“ (Ulm, NRW), „Innovative Methoden zur Förderung des LLL im Koop.verbund HS und WB“ (Landau, Rheinland-Pfalz), „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln“ (Heidelberg, Baden-Württemberg), „Netzwerk Implementierung selbstgesteuerten Lernens - QINEB“ (Hessen)

⁷⁰ LernEN (NRW)

⁷¹ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

Die wissenschaftliche Begleitung kann 3 Modellprojekte ausmachen, in denen Zertifizierung von Lernergebnissen ein zentrales Thema darstellt:

- In dem Themenfeld „Erinnern und Gegenwart gestalten“ eines Projektes arbeiten und lernen Jugendliche selbstgesteuert in ihrer Freizeit, beschaffen sich selbständig Informationen etc. (z. B. organisierten sie sich aus eigener Initiative bei einer VHS einen Hebräisch-Sprachkurs) und werden dabei ehrenamtlich von einer Referentin betreut. Hier geht es um die Frage, wie man die erworbenen Kompetenzen bei den Jugendlichen während der selbstorganisierten Lernprozessen festhalten und die Arbeit der Jugendlichen und der Referentin durch entsprechende Zertifikate anerkennen kann.⁷²
- Um Selbstlernleistungen stärker anzuerkennen, wurde in einem Projekt beschlossen, eine Zertifizierung einzuführen. Hierfür sollen Standards entwickelt werden, um die Bewertung zu erleichtern. Einbezogen werden soll dabei eine bereits vorhandene Fortbildungsdokumentation eines beteiligten Unternehmens.⁷³
- In einem Projekt erwerben die TeilnehmerInnen nach erfolgreicher Teilnahme an der Fortbildung zum selbstgesteuerten Lernen ein Weiterbildungs-Diplom.⁷⁴
- In einem Projekt erhalten die Teilnehmenden der Qualitätsgruppe eine Bestätigung (Zertifikat) über die Qualifizierung zum Moderator für Qualitätszirkel. Die Form dieses Zertifikates wird noch entschieden.⁷⁵

Zu (2):

In weiteren Projekten wird über die Einführung von Zertifizierungsmöglichkeiten nachgedacht:

- „Hauseigene“ (VHS-) Zertifikate werden ergänzt mit einer kurzen Auflistung der Inhalte des Lernangebotes.⁷⁶
- Aus bisher gewonnenen Erkenntnissen der Projektarbeiten wird deutlich, dass bildungsbereichsübergreifende Lernergruppen bestimmter Strukturen bedürfen, z. B. festgelegte Zertifizierungsmöglichkeiten.⁷⁷
- Zertifizierungsangebote sind ein bedeutsamer Motivationsfaktor, auch für SchülerInnen.⁷⁸
- Die Projektleitung ist gegen ein Abfragen von Inhalten zur Bewertung von Lernergebnissen, stattdessen setzt sie darauf, dass die Jugendlichen ihre Fähigkeiten informell in Bewerbungen darstellen und sich auf diese Weise selbst repräsentieren.⁷⁹
- Für die Teilnehmenden eines Projektes, in diesem Falle für Studierende, ist es möglich, innerhalb des Projektes einen „Projektschein“ zu erwerben. Bisher findet eine Kontextbewertung statt, evtl. kann hier später zu einer Benotung übergegangen werden. Bei Referendaren und Lehrern findet keine Zertifizierung im engeren Sinne statt.⁸⁰

Zu (3):

In einer dritten Gruppe von Projekten wird Zertifizierung z. T. sehr kritisch diskutiert:

- Die Zertifizierung von bzw. bei Lernbenachteiligten wird als Problem betrachtet, da es für sie aufgrund ihrer schlechten Qualifizierung zunächst wichtig erscheint, Hartfacts-Zertifikate auszustellen. In diesem Arbeitszeugnis könnte z. B. auch vermerkt werden, dass sich die betreffende Person sehr engagiert und eigenständig Aufgaben übernommen hat.⁸¹

⁷² „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

⁷³ „SOLAR“ (Bremen)

⁷⁴ „Netzwerk Implementierung selbstgesteuerten Lernens - QINEB“ (Hessen)

⁷⁵ „Selbstlernfähigkeit“ (Rheinland-Pfalz)

⁷⁶ „ELLA“ (Thüringen)

⁷⁷ „Netzwerk Lernkultur“ (Hamburg)

⁷⁸ „Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation“ (Bayern)

⁷⁹ „Leila“ (Bremen)

⁸⁰ „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Uni“ (NS)

⁸¹ „LernEN“ (NRW)

- In einem Interview werden erhebliche Schwierigkeiten im Hinblick auf Zertifizierung gesehen, da sich bei der Zertifizierung von Abschlüssen die Frage stellt, wofür der Nutzer dies gebrauchen kann⁸².

Insgesamt ist zu bemerken, dass von den Nutzern der Lernangebote zunehmend „Zertifikate“ bzw. Bestätigungen gewünscht und eingefordert werden. Darauf können nach dem jetzigen Stand die wenigsten Projekte bzw. Bildungseinrichtungen adäquat reagieren. Bemerkenswert ist auch, dass *durch die Fragestellung der wissenschaftlichen Begleitung* eine Reflexion über Möglichkeiten von Zertifizierungen zunächst in Gang gekommen ist. Ob diese Überlegungen weiterverfolgt werden, muss abgewartet werden.

3.4.3 Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ (Querschnittsdimension 4)

3.4.3.1 Zur generellen Bedeutung und Entwicklung von Rahmenbedingungen

Im ersten Zwischenbericht wurden an dieser Stelle Rahmenbedingungen aufgeführt, die für den Arbeitsablauf der Modellprojekte verbindlich sind. Im Folgenden soll dies fortgeschrieben werden im Sinne förderlicher und hemmender Rahmenbedingungen in Bezug auf *externe Strukturvorgaben und Regelwerke* sowie bzgl. der *Finanzierung des Modellprojektes* und die *Förderrichtlinien der BLK*.

Förderliche Rahmenbedingungen für die Projektarbeit im Modellversuchsprogramm beziehen sich zum einen auf *landesspezifische Rahmenbedingungen*, wie z. B. das gemeinsame Auftreten der Erwachsenenbildungseinrichtungen des Landes in der Öffentlichkeit, das Entdecken der Bildungsbenachteiligten auf Landesebene als besonders förderungswürdig, die Verpflichtung der Einrichtungen eines Bundeslandes, einen Wirksamkeitsdialog in der Weiterbildung zu organisieren, die Existenz eines Erwachsenenbildungsgesetzes des Landes zur finanziellen Förderung der Einrichtungen nach Stundenzahl, das die Teilnahme auch finanziell benachteiligter Bürger ermöglicht und wonach die Angebote flächendeckend und offen für alle sind (dieser Punkt wirkt aber auch gleichzeitig hemmend s. u.).

Zum anderen wirkt sich die *Zusammenarbeit mit anderen Akteuren bzw. Kooperationspartnern* förderlich aus, wenn diese eigenverantwortlich und verantwortungsbewusst arbeiten und dabei auch auf Qualitätssicherung bei der Projektarbeit setzen. In der Projektarbeit erworbenes Wissen über die Strukturen und die Kompetenzen der Beteiligten sowie ein aufgebautes Vertrauensverhältnis zu den Kooperationspartnern wirken sich ebenso positiv aus.

Technische Ausstattung und die Anschaffung unterstützender „Instrumente“ (z. B. einer Digitalkamera) verbessern die Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten. Dabei erfahren Projekte vereinzelt zusätzliche finanzielle Unterstützung durch weitere Fördermittelgeber (z. B. ESF).

Hemmende Rahmenbedingungen beziehen sich zum einen auf (alte) *Regularien* und *Restriktionen auf Landes- als auch Bundesebene*, die den offenen Angeboten und Methoden zur Erreichung von lebenslangem Lernen entgegenstehen: Regularien in der Gesetzgebung (z. B. Förderung nach Stundenzahl), welche ein offen gestaltetes, die Selbststeuerung der Teilnehmenden anstrebendes Bildungsangebot behindern; Unterteilung in Fachbereiche, die fachübergreifendes Arbeiten bzw. fächerübergreifendes Lernen einschränkt; Fehlen klare Vorgaben (z. B. für die Höhe von Honoraren) sowie verbindlicher Ansprechpartner auf Landesebene. Weiterhin genannt werden der Föderalismus der Schulsysteme, Restriktionen durch das Kultusministerium sowie die Sperrigkeit der Schulwirklichkeit. Generell wird eine zu knappe Finanzierung der Projekte bemängelt, welche nicht nur die Arbeit der ProjektmitarbeiterInnen beeinträchtigt, sondern auch Nachteile für die Nutzer mit sich bringt (da z. B. der Besuch neuer Lernorte oder die Einladung qualifizierter Referenten nicht ermöglicht werden können).

⁸² „Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen“ (Sachsen-Anhalt)

Alte Strukturen (Angebotsorientierung in der öffentlich geförderten Weiterbildung) behindert neue, nachfrageorientierte Konzepte. Die Personalstruktur der öffentlich geförderten Weiterbildungsanbieter ist vor allem für eine Angebotsorientierung geeignet, und eine Veränderung sei wohl erst mit dem kommenden Generationswechsel zu erwarten.

Negative Assoziationen mit Lernen, Vorurteile bzgl. Volkshochschulen sowie ein fehlendes Bewusstsein, Bildung nachzufragen, behindern die Wahrnehmung von Bildungsangeboten bei den Nutzern. Als hinderliche Rahmenbedingungen bei den pädagogischen Dienstleistern werden ein unreflektierter Umgang mit Begrifflichkeiten, eine grobe Unterscheidung von „WIR, die Wissenden und Sie, die Unwissenden“ sowie das „Kleben-bleiben“ an alten Strukturen gesehen. Außerdem wird betont, dass immer noch zu wenig Gewicht auf den Wert „Bildung“ in der Gesellschaft gelegt werde.

3.4.3.2 Rahmenbedingungen und Vernetzung (A 4)

Ein großer Teil der Modellprojekte arbeitet sehr intensiv an der Vernetzung von Bildungseinrichtungen mit anderen Institutionen, Unternehmen und Kooperationspartnern.

Die folgenden Rahmenbedingungen wirken sich dabei *stabilisierend und fördernd* aus: Eine bereits stattfindende Zusammenarbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen des Landes als gute Voraussetzung für den Aufbau eines Netzwerkes (dass unterschiedliche Partner verschiedene Zielgruppen und Zugänge haben, wird dabei positiv erfahren); Die Einrichtung einer Kompetenzbörse aller beteiligten Kooperationspartner; Ein Gremium innerhalb des Netzwerkes, welches Impulse geben und Steuerungsfunktionen wahrnehmen kann; Die Kenntnis über verschiedene Kompetenzen und Gegebenheiten der am Netzwerk Beteiligten; Themenfeldübergreifendes Arbeiten, Veranstaltungen für Multiplikatoren aus verschiedenen Einrichtungen mit vertrauensbildender Wirkung; Teilnahme an Workshops und Präsentationen der Kooperationspartner sowie eine tiefgründige Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten, um einen gemeinsamen Grundkonsens unter den Kooperationspartnern zu erreichen. Weiterhin werden in diesem Rahmen die flexible Arbeitszeitgestaltung für Netzwerktätigkeit, virtuelle Arbeitsräume und technische Voraussetzungen genannt.

Vernetzung wird beeinträchtigt u. a. durch fehlende Verbindlichkeiten von Kooperationspartnern (eine permanente „Erinnerungsaufgabe“ kostet den ProjektmitarbeiterInnen viel Zeit); unzureichende Dokumentation beteiligter Kooperationspartner bzw. Akteure; fehlende Kompetenzen bei Multiplikatoren bzw. Akteuren; Konkurrenzdenken; Abbrüche, Kündigungen von Kooperationspartnern; finanzielle Engpässe bzw. Kosteneinsparungen bei kooperierenden Einrichtungen; fehlende (auch ungeheizte) Räumlichkeiten. Den pädagogischen Dienstleistern ist nicht immer bekannt, welche Vernetzungsinstrumente es gibt.

Als Erkenntnis wird formuliert, dass es nicht die Idee oder der Grundsatz von Vernetzung wirke, sondern Vernetzung immer nur über ganz konkrete Projekte bzw. eine gemeinsame Aufgabe zu funktionieren scheine.

3.4.3.3 Rahmenbedingungen und neue Lernkultur / innovative Angebote (B 4 / C 4)

Um eine neue Lernkultur auf den Weg zu bringen und innovative Angebote zu ermöglichen, bedarf es neuer Lehr- und Lernarrangements und damit auch eines Umdenkens sowohl bei den Bildungsakteuren als auch bei den Nutzern der Bildungsangebote. Außerdem wirken sich Umweltbedingungen und materielle Gegebenheiten auf eine Verwirklichung und Nutzung aus. Die Modellprojekte sammeln hierzu Erfahrungen und schildern diesbezüglich vor allem beeinträchtigende Faktoren.

Die fehlende Bereitschaft auf Multiplikatorenebene, sich von einer Angebotsstruktur zu lösen und statt dessen auf eine nachfrageorientierte Angebotsstruktur einzulassen, wird als sehr hinderlich angesehen. Ein Umdenken habe zwar begonnen, sei aber noch nicht etabliert. Auch die Notwendigkeit der starken Individualisierung von Bildungsangeboten wird als bekannt, aber noch nicht institutionalisiert angesehen. Der Umgang mit Begrifflichkeiten zum lebenslangen Lernen gilt als sehr unreflektiert, und

das Verständnis von Lernen unterliege sehr unterschiedlichen Auffassungen, die oftmals sehr wenig konkret seien sowie lediglich bisher übliche Termini durch neue ersetze.

Auch die Generationsfrage in den Weiterbildungseinrichtungen wird angesprochen, da die ältere Generation der Mitarbeiter in den Bildungseinrichtungen sich mit „neuen“ Formen und Methoden des Lernens schwer tue. Dies betreffe auch das Lernen und den Umgang mit neuen Medien: Es wird als ein großer Überwindungsprozess geschildert, mit dem PC zu arbeiten oder sich auf neue, ungewohnte Methoden (z. B. Partnerinterview, Rollenspiele) einzulassen.

Für die Lehrerschaft wird die Bereitschaft zu projektorientierter Arbeit als gering eingeschätzt. Es wird hier gefordert, die Bewegung weg von einer eindeutigen Normierung hin zu projektorientierten Unterricht von einer höheren Hierarchieebene her zu unterstützen. LehrerInnen, die ihren Unterricht projektorientiert gestalten, befinden sich in der erschwerten Situation, unter doppelter Zielsetzung arbeiten zu müssen. Sie müssen den konkreten Fachbezug berücksichtigen und zugleich selbstgesteuert Projektarbeit ermöglichen, die eine Festlegung auf definitive Lernergebnisse im Vorhinein nicht erlaubt.

Bei den Nutzern treffen die Projektakteure auf unterschiedlichste Lernwiderstände. Lernungewohnte Gruppen seien schwer zu bewegen, lebenslang zu lernen und sich für Bildungsangebote zu motivieren. Zudem wird es als schwierig empfunden, eine allgemeine Zielgruppe mit neuen Lernformen anzusprechen. Es wird hier u. a. die Meinung vertreten, dass es nur über ganz konkrete Ansprache gelingt, Teilnehmende für derartige Bildungsangebote zu gewinnen - und da vor allem Zielgruppen, die im Grunde schon gewohnt sind, in Teilen mit neuen Methoden und neuen Medien zu arbeiten.

Bei Lernangeboten, die neue Medien einbeziehen (z. B. Internet) traten oftmals weniger inhaltliche Lernschwierigkeiten auf, sondern vielmehr solche aufgrund nicht vorhandener technischer Voraussetzungen oder fehlender Vorkenntnisse im Umgang mit dem neuen Medium.

3.4.3.4 Rahmenbedingungen und Nachfrage nach Bildung (D 4)

Die Nachfrage nach Bildung birgt in sich grundsätzliche Fragen. In einem Projekt wird z.B. gefragt, wie nachfrageorientierte Bildung gestrickt werden kann, wenn das Bewusstsein bei vielen Menschen nicht da ist, Bildung nachzufragen oder was es eigentlich für ein Themenfeld des Lebenslangen Lernens heißt, wenn Menschen die Schule verlassen, mit negativen Bildungsbegriffen besetzt sind und dann gar nicht mehr wahrnehmen wollen, dass es noch andere Formen von Lernangeboten gibt.

Vorschläge zur verbesserten Wahrnehmung und Nachfrage von Bildung reichen von der Auswahl aus gegebenen Angeboten, anhand derer sich die Nutzer entscheiden können, was sie brauchen (Angebotsorientierung) bis zur verstärkten Aufnahme von Interessen und Bedarfen und einer stärkeren Impulsgebung bereits in den Schulen (Nachfrageorientierung). Letzteres solle mit den positiven Erfahrungen in den Projekten belegt und bildungspolitisch weiter diskutiert werden.

3.4.3.5 Rahmenbedingungen und selbstgesteuertes Lernen (EF 4)

Selbstgesteuertes Lernen bedarf Rahmenbedingungen, die ein Sich-einbringen und Selbst-aktivwerden fördern. Die Erfahrungen in den Projekten zeigen deutlich, dass hierfür auch und vor allem die Kompetenzentwicklung bei den pädagogischen Dienstleistern notwendig ist. Die Akteure selbst brauchen Kompetenzen, um selbstgesteuertes Lernen bei den Teilnehmenden zu fördern. Sie müssen ihre Zielgruppen kennen, deren individuelle Voraussetzungen berücksichtigen und das Angebot auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppen zuschneiden. Hierfür müssen sie im Auge haben, welche Bedürfnisse bestehen und was nachgefragt wird. Weiterhin wird es als ihre Aufgabe gesehen, darauf zu achten, dass der Prozess nachhaltig gestaltet wird, andere Lernorte einbezogen werden und das Angebot bestimmten Qualitätsstandards entspricht. D. h. für selbstgesteuertes Lernen muss ein Konzept vorlie-

gen, das auch definiert, zu welchem Anlass Angebote zu selbstgesteuertem Lernen gemacht werden. Dies hat Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung und die Lernkonzeption - die Bedingungen für selbstgesteuerte Lernprozesse müssen in der Einrichtung entwickelt werden, so dass die Konzepte wiederum den Rahmenbedingungen entsprechen. Außerdem ist eine hohe Identifikation mit selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen seitens der Dienstleister eine unverzichtbare Bedingung.

Bezüglich der Nutzer werden große Einschränkungen wahrgenommen, die sich hinderlich auf ein selbstgesteuertes Lernen auswirken bzw. ein Selbstlernen ganz in Frage stellen. Zum einen wird behauptet, dass die Einstellung zum Selbstlernen nicht vorhanden ist, dass man Lernungewohnte (z. B. Sozialhilfebeziehende) nicht selbstgesteuert lernen lassen kann („die machen alles mögliche, nur nicht das, was sie tun sollten ... Die haben alles andere gemacht und sich miteinander unterhalten, aber nicht selbstgesteuert gelernt“).

Hinsichtlich Schüler bzw. Jugendlicher wird formuliert, dass sie noch nicht in der Lage sein, sich selbst Aufgaben zu stellen. Die Herausforderung wird im Informationserschließungsprozess gesehen. Dem widerspricht aber z. B. die Erfahrung in einem Teilprojekt, in dem Jugendliche nach einem entsprechenden Impuls durch die Projektleiterin durchaus selbstorganisiert weiter lernen und sich gezielt selbst Angebote einholen.

3.4.3.6 Rahmenbedingungen bzgl. Qualitätssicherung und Evaluation (G 4)

In der *Projektorganisation* spiegeln sich Qualitätssicherung und Evaluation der eigenen Arbeit. Die Modellprojekte erfahren dabei Möglichkeiten und Grenzen in der Organisation ihrer Projekte:

In vielen Projekten konnte bisher nur wenig Zeit für die Reflexion (Selbstevaluation, Aufbereitung der Materialien etc.), Transfervorbereitung und Öffentlichkeitsarbeit aufgebracht werden. Es soll daher, wo dies möglich ist, zukünftig mehr Zeit für die Projektpflege und Publikationsaufgaben aufgebracht werden. Wie bereits im ersten Zwischenbericht geschildert, sind halbe Mitarbeiterstellen für die Projektarbeit oft nicht ausreichend bzw. bedürfen eines hohen Organisationsaufwandes.

In der Organisation, Planung und Durchführung von Veranstaltungen (z.B. Workshops) können die Projekte mittlerweile von ihren Erfahrungen profitieren. Diese dienen z.B. der Präsentation, dem Austausch und der Reflektion mit den anderen Kooperationspartnern. Theoretische Inputs werden gründlich auf ihren Bezug zur Projektarbeit geprüft und nur noch sparsam gegeben. Hierfür werden entsprechende Gastreferenten eingeladen.

Projektmanagement-Instrumente, wie z.B. ein Projektstrukturplan unterstützt die MitarbeiterInnen sehr in ihrer Arbeit. Probleme gibt es vereinzelt mit „Verteilerlisten“ für die Kooperationspartner, wo man sich nicht immer sicher ist, wer welche Information erhält, wer eingeladen wird usw..

Enttäuschung erleben Projektmitarbeiter, wenn die Projektziele bzw. die Möglichkeiten der Verwirklichung dieser Ziele sehr eng und sehr abstrakt oder theoretisch gedacht werden und wenn die Arbeit nur mühselig und sehr kleinschrittig vorangeht.

Durch die Kofinanzierung eines Bundeslandes erfolgte die Besetzung der Projektstelle über die Lehrerstellen. Die Projektmitarbeiterin kritisiert im nachhinein ihre eigene Auswahl und betont, dass die zukünftigen Projektmitarbeiter besonders im Projektmanagement geschult werden müssen. Es zeigt sich aber aufgrund der Erfahrung anderer ProjektmitarbeiterInnen, dass dies kein „lehrerspezifisches“ Problem darstellt, sondern für alle MitarbeiterInnen gilt, die noch keine Erfahrungen in Projektarbeit sammeln konnten.

3.4.3.7 Politische Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen

Die nach mögliche Einflussnahme auf politische Entscheidungen befragten Modellprojekte äußern sich hierzu wie bereits im ersten Erhebungsjahr sehr positiv.

In einem Modellprojekt sieht man die Chancen als sehr gut an, die Identitätsfindung der eigenen Stadt in der Region zu unterstützen und auch politische Entscheidungs- und Bewusstseinsprozesse mit zu beeinflussen.⁸³

In einem anderen Projekt ist in diesem Zeitraum die Intention, einen verstärkten Dialog mit Verwaltung und Politik zu führen, verstärkt worden. Kenntnisse und Erfahrungen aus der Projektarbeit sollen in die öffentliche Diskussion eingebracht werden; hierfür werden Diskussionsforen und Anregungen zu Tagungen in der Weiterbildung als förderlich angesehen. Als vorteilhaft wird die thematische Arbeit in den Diskussionsbereichen eingeschätzt, so dass nicht nur Ideen zur Veränderung von Strukturen kommen, sondern auch klar benannt werden kann, welche Bedingungen z. B. für vernetztes Arbeiten da sein müssten, um mehr Teilnehmende zu erreichen, um für politische Bildungsangebote zu motivieren usw.⁸⁴

3.4.3.8 Wissenschaftliche Begleitung als Rahmenbedingung

Einige Projekte, die keine *interne (regionale) wissenschaftliche Begleitung* haben, versuchen mittlerweile, diese Leistung selber zu erbringen, Partner als Supervisoren zu gewinnen oder für konkret anstehende Evaluationsaufgaben zusätzliche Mittel zu beantragen. Den Projekten, die eine Selbstevaluation aus eigener Kraft versuchen, fehlt oft der „Blick von außen“ durch Ratschläge, Hinweise und Feedback.

Auch wird erst jetzt einigen Projekten zunehmend klarer (obwohl dies von der wissenschaftlichen Begleitung mehrmals erläutert worden ist), dass die *Programmevaluation* nicht die Aufgaben einer internen *Projektevaluation* übernehmen kann. Dieses Informationsdefizit war und ist von der wissenschaftlichen Begleitung nur schwer abzubauen.

Als Kritikpunkte bezüglich der *externen wissenschaftlichen Begleitung* werden geäußert: Der Austausch mit der überregionalen wissenschaftlichen Begleitung wird sehr geschätzt, allerdings wird eine Intensivierung des Austausches gewünscht, z. B. in Form von Feedback oder anderer Unterstützung. Es werden Hinweise an das Projektteam erwartet im Sinne von: Wo stehen wir im Vergleich zu den anderen Modellprojekten? Was könnte geändert werden, um Ziele besser / schneller / effektiver zu erreichen? Das Procedere der Fragebogenerhebung seitens der Programmevaluation (Nutzerbefragung) ist von einer regionalen Begleitung nicht begrüßt worden. Nach dieser Einschätzung hätte eine stärkere Einbeziehung auch der Lehrkräfte dem Instrument zu mehr Akzeptanz verholfen.

3.4.3.9 Das BLK-Modellversuchsprogramm als Rahmenbedingung

Abschließend werden im folgenden *Kritikpunkte am BLK-Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen* aus Sicht der Modellprojekte dargestellt.

Die stattgefundenen Veranstaltungen, die vom DIE ausgerichtet worden, erfahren weitläufige Kritik: Aus den Treffen habe kaum ein Nutzen gezogen werden können, da die Themen keine praktische Relevanz für die Arbeit und die Probleme der Projekte gehabt haben. Die Treffen, die eine Unterstützung bieten sollten, sind in den Augen vieler ProjektmitarbeiterInnen wenig hilfreich. Es wird z.T. vermutet, dass die Verantwortlichen die projektrelevanten Schwierigkeiten und Unterstützungsbedürfnisse nicht zu sehen scheinen. Informationen und Feedback fehlen. Außerdem wird verlangt, Themen-

⁸³ „LernEN“ (NRW)

⁸⁴ „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (MVP)

Workshops rechtzeitig anzubieten, damit sie noch in die Projektarbeit einfließen können. Störend wirkt, dass sich bei den Veranstaltungen des DIE stärker nach den Rahmenbedingungen der Evaluierenden gerichtet wird und weniger nach den der Projektbeteiligten. Hier sollte ein ausgleichendes Verhältnis geschaffen werden.

Die Zuständigkeiten innerhalb des Programms werden nach wie vor als nicht transparent eingeschätzt. Die Zuordnung zu den Evaluatoren wird als beliebig betrachtet. Weiterhin wird bei einer formativen Evaluation ein regelmäßiges Feedback erwartet, welches den Projekten Anregungen geben könnte.

Als wichtig wird erachtet, von Beginn an die Kriterien bzw. Leitfragen für die Zwischenberichte sowie die Logos zur Verfügung stellen. Außerdem werden gemeinsame Aktionen für die Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Bundespressekonferenz, Pressemitteilungsbausteine, Zugang zur Fachpresse herstellen) angeregt.

Ein Dialog zwischen der Politik oder den Programmverantwortlichen und den Projektausführenden wird als wünschenswert betrachtet. Es wird mit Spannung auf die Ergebnisse dieses Dialoges gewartet.

4 Die Perspektive „Nutzer“ und die Identifikation der Nutzergruppen

Jeder wissenschaftliche Begleiter hat ein ihm zugeordnetes Forschungsfeld zu bearbeiten, wie dies ausführlich bereits im ersten Zwischenbericht dargestellt wurde (Dürr, Heinz, Jäger, Knoll und Schäffter, 2001). Neben diesen eigenen Untersuchungsschwerpunkten gibt es übergreifende Themenkomplexe, die sich aus der Untersuchungsmatrix der wissenschaftlichen Begleitung ableiten lassen. Diese finden sich in der linken Spalte der Matrix in Abbildung 1:

Leitfragen	Formelles und informelles Lernen								
	Entwicklungen / Veränderungen								
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung Probleme / Hindernisse /Grenzen
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Nutzer					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zu dem Gebiet „selbstgesteuertes Lernen“				
Päd. Dienstleister									
Lernorganisation									
Rahmenbedingungen									

Abb. 1: Untersuchungsmatrix der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch LLL

Im ersten Jahr (2001) des Modellversuchs stand das Thema „Institution/päd. Dienstleister“ im Vordergrund.

Im zweiten Jahr der Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung erhält die Betrachtung der Perspektive der „Nutzer“ einen besonderen Stellenwert. Die Strukturierung der Angebote, die im Rahmen des MV durch die Arbeit der pädagogischen Dienstleister entstehen sollen, ist in diesem zweiten Modellversuchsjahr so weit fortgeschritten, dass nun auch Daten zu der Frage erhoben werden können, wie diese Angebote durch die Nutzer wahrgenommen und wie nützlich sie sich erweisen.

Neben der Erörterung des strategischen und inhaltlichen Vorgehens bei dieser Art der Datenerhebung bestand im Vorfeld eine wichtige Aufgabe darin, die eigentlichen Nutzer oder Gruppen von Nutzern zu identifizieren.

Die Programmbeschreibung enthält den Passus „individueller Nutzer“, der durch die Angebote aus LLL profitieren soll, und für den der pädagogische Dienstleister durch organisationale Prozesse, durch speziellen didaktisch-methodischen Zuschnitt und durch eine adäquate Gestaltung der Rahmenbedingungen die entsprechenden Voraussetzungen zum Lernen schafft. Dabei begrenzt sich der Begriff des Lernens nicht allein auf den Akt des „Sich-Aneignens“ neuer Inhalte durch Lernende, sondern bezieht sich auf alle Veränderungsprozesse, die sich im Umfeld des Lerners ereignen und sich positiv auf diesen Aneignungsprozess auswirken können.

Wie Nutzer die Veränderungen durch das Vorhaben LLL wahrnehmen ist eine zentrale Fragestellung, denn letzten Endes kann eine weitgehende Umstrukturierung oder Verbesserung von wie auch immer gearteten Lernprozessen nur dann als effektiv bewertet werden, wenn tatsächlich auch die Endabnehmer der Bildungsdienstleistung einen Profit aus dem Angebotenen ziehen. Würden sich die Veränderungsprozesse nur auf der Ebene der institutionellen Zusammenhänge vollziehen, hätten „Endabnehmer“ von Bildungsdienstleistungen keinen direkten Nutzen. Der Nutzer und sein Verhalten wird damit als „*ultimate criterion*“ angesehen. Genau aber dieses durch strukturelle Veränderungen erzielte *outcome* wird jedoch zu erreichen versucht. Dieser Profit lässt sich durch „Vorher-Nachher-Vergleiche“ über ein angemessenes methodisches Vorgehen abbilden.

Bevor jedoch dieser Abgleich vollzogen werden kann, muss festgestellt werden, welche Gruppen von

Nutzern oder Einzelnutzern überhaupt durch die Angebote erreicht werden können. Die Abklärung dieser Frage stand deshalb vor der Konzeption eines Instrumentariums, mit dem der Nutzen erfasst werden sollte.

Zunächst wurde jeder der Evaluatoren gebeten, eine Zusammenstellung zu erarbeiten, aus der hervorgeht, welche Nutzer in den einzelnen Projekten de facto erreicht werden. Auf der Basis einer von der Koordination der wissenschaftlichen Begleitung erstellten Vorlage sollten sowohl Art und Anzahl von Nutzern zusammengestellt werden, um anschließend auf Grund dieses Survey zu entscheiden, welche Nutzergruppen existieren und wie diese zu erfassen sind.

Durch die Analyse der zusammengetragenen Informationen zeichnete sich deutlich ab, dass eine große Anzahl der Projekte auf *Nutzer der mittelbaren Ebene* abhebt. Darunter sind zum Beispiel Personen zu verstehen, die in Weiterbildungseinrichtungen als Dozentinnen und Dozenten arbeiten oder als Multiplikatoren in der Vermittlung institutioneller Veränderungs- und Vernetzungsprozesse (z.B. als Mitarbeiter/innen in der Landesorganisationen) agieren. Ebenso finden sich auf dieser mittelbaren Ebene Lehrkräfte an Schulen sowie Schulleitungen, die wiederum an der Schnittstelle der Vermittlung im schulischen Bereich liegen. In vielen Fällen endet an dieser Stelle bereits der Radius, über den man „Nutzer“ innerhalb eines einzelnen Projektes ansprechen könnte. Sicher bedeutet dies nicht, dass die Effekte des Modellversuchsprogramms nicht auch in die Kapillaren des Bildungswesens reichen, an deren Endpunkten sich der/die einzelne Nutzer/in wiederfindet. In der Zielsetzungen der einzelnen Unternehmungen jedoch steht dies nicht an erster Stelle.

Anders verhält es sich in einer Reihe von Projekten, die von Beginn an die Perspektive der „Endverbraucher“ stärker in den Mittelpunkt rücken: Hier spielt die Zugänglichkeit der letztendlichen Nutzer eine weit größere Rolle. In diesen Fällen gelingt es besser als in den vorgenannten, sich direkt an die Endabnehmer der Bildungsdienstleistungen zu wenden und diese nach dem individuellen Profit zu befragen, den sie aus den Angeboten ziehen können. Beispiele für diese unmittelbaren Abnehmer sind Schülerinnen und Schüler, Seniorinnen und Senioren oder aber eben auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kursen, die durch Mitarbeiter/innen der LLL-Projekte durchgeführt werden. Abbildung 2 stellt die Nutzergruppen und ihre „Zugänglichkeit“ im Hinblick auf eine direkte Befragung dar:

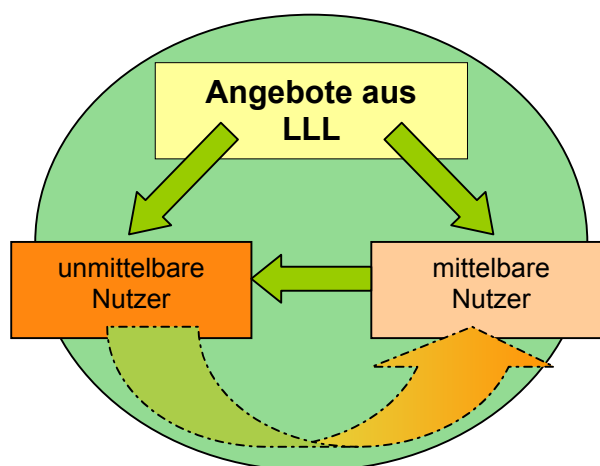


Abbildung 2: Nutzergruppen bzw. „Endnutzer“ der Angebote aus LLL

Der geschwungene Pfeil in Abbildung 2 von den unmittelbaren Nutzern hin zur Gruppe der mittelbaren Nutzer soll symbolisieren, dass auch bottom-up-Prozesse stattfinden, bei denen sich die Nutznießer der Angebote aus LLL an Institutionen der Weiterbildung wenden, und bei diesen die Bereitstellung ähnlicher Angebote wie jener aus LLL nachfragen. Allerdings sind solche Prozesse eher die Ausnahme.

Die folgende tabellarische Übersicht zeigt, welche der LLL-Projekte sich vornehmlich auf die mittelba-

re und welche Projekte sich auf die unmittelbare Nutzer-Ebene beziehen lassen. Sofern Angaben in eckigen Klammern gefasst sind bedeutet dies, dass die jeweilige Nutzer nicht direkt angesprochen, sondern erst in zweiter Linie angesprochen werden.

Tabelle 1: Nutzergruppen in den LLL-Projekten

	Mittelbare Nutzer	Unmittelbare Nutzer
B-W 1: Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur	[Mitarbeiter/innen im Projektteam]	Seniorinnen und Senioren, Schüler/innen
B-W 2: Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln	in einigen Fällen Schulleitungen, Lehrkräfte	Schülerinnen und Schüler
Bayern: Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation	Lehrkräfte	Schüler/innen der Sek. II
Berlin: SeLog (1)	Mitarbeiter/innen in Weiterbildungsorganisationen, freiberufliche Weiterbildner/innen Bildungspolitik	Teilnehmer/innen, Fachreferenten
Brandenburg: SeLog (2)	Mitarbeiter/innen in Weiterbildungsorganisationen, freiberufliche Weiterbildner/innen Bildungspolitik	Teilnehmer/innen, Fachreferenten
Bremen: Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (LEILA)	Lehrkräfte, und päd. Betreuer/innen	Jugendliche in der schulischen und außerschulischen Ausbildung
Bremen: SOLAR		Mitarbeiter/innen verschiedener Wirtschaftsunternehmen, als Lehrende und als Lernende
Hamburg: Netzwerk-Lernkultur	Lehrkräfte	Schülerinnen und Schüler, Senior/innen, Azubis, Studenten
Hamburg: Service-Netzwerk-Beratung	Lehrkräfte, Ausbildungsleiter, Professoren	Schülerinnen und Schüler
Hessen: QINEB und NIL	Mitarbeiter/innen in Weiterbildung, Dozent/innen, Studierende	[Teilnehmer/innen an Weiterbildungsangeboten]
M-V: Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung	Mitarbeiter/innen in der Weiterbildung	Teilnehmer/innen an Weiterbildungsangeboten, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Senior/innen
Niedersachsen (1): Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule Seminar-Universität	Lehrkräfte, Studierende, Referendar/innen	Schülerinnen und Schüler
Niedersachsen (2): Lernorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken	Endete Sep. 2002 Teilnehmer aus Weiterbildungseinrichtungen	
NRW (1): Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen	Mitarbeiter/innen an KMU	
NRW (2): LernEN	Geschäftsleitungen von Unternehmen, Mitarbeiter/innen von Weiterbildungseinrichtungen	Teilnehmer/innen an VHS-Kursen
R-P (1): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel	Teilnehmer/innen an Weiterbildungsangeboten, Lehrerfortbildner/innen, Schulpsychologen	
R-P (2): Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung	Weiterbildner/innen, Vertreter/innen von Landesorganisationen, Studierende,	
Saarland	Lehrkräfte an Schulen	Schülerinnen und Schüler
Sachsen-Anhalt: Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt	Mitarbeiter/innen in Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen, Bildungspolitik	
S-H (1): Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen	Lehrkräfte	Schülerinnen und Schüler
S-H (2): Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie	Lehrkräfte	Schülerinnen und Schüler
Thüringen: Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen	Mitarbeiter/innen in Weiterbildungseinrichtungen, Studierende	Teilnehmer/innen von Angeboten, Asylbewerber

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass eine Clusterbildung von Adressaten vorliegt, und zwar für die Bereiche:

- Personen im schulischen Umfeld (einschließlich der lehrerbildenden Institutionen)
- Mitarbeiter/innen in Weiterbildungsinstitutionen
- Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten in Weiterbildungseinrichtungen, und
- im Rahmen von Lerngruppen angesprochene Personen.

Wie in den Projekten auf den Nutzer/ die Nutzerin eingegangen wird, kann aus verschiedenen Blickwinkeln erfragt werden: Zum einen durch die Befragung der Projektmitarbeiter/innen zum Thema „Nutzer“ (wie gehen sie in ihrem Projekt auf den potenziellen Nutzer ein) und zum anderen über Datenerhebungen, die von den Endabnehmern oder Nutzern selbst eingeholt werden. Beide Strategien wurden im Rahmen der Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung weiterverfolgt. Zunächst mussten jedoch die Nutzergruppen identifiziert werden.

Die Erschließung dieser Gruppen sollte anfangs in allen 22 Projekten des Modellversuchs erfolgen. Hierzu wurde ein zum Thema Nutzer entwickelter Leitfaden als Ausgangsbasis zur Generierung eines Fragebogens herangezogen, der auf das „Lernen“ und auf die Selbststeuerung von Lernprozessen bezogene Fragen enthielt.

Die Schwierigkeit bei der Konstruktion der Items bestand darin, dass im Gegensatz zu anderen Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen nicht eine spezifische Gruppe von Lernern als Stichprobe heranzuziehen ist, sondern eine Gesamtstichprobe mit höchst unterschiedlichen Teilstichproben in unterschiedlichen Projekten oder aber auch innerhalb eines Projekts. Somit ist eine Identifikation eines einheitlichen Anforderungsprofils, das die Lernenden zu „erfüllen“ haben, nicht gegeben.

Auch der Begriff des Lernens erfährt in den 22 Vorhaben eine uneinheitliche Betrachtung. In der Mehrzahl der Fälle definiert sich „Lernen“ nicht als der klassische Kernprozess von Aufnehmen, Abspeichern und Abruf von Informationen und Handlungsschemata, sondern beschreibt als erweiterter Begriff Formen von Veränderungen, die sich in institutionellem, organisatorischem und im individuellen Rahmen beim Einzelnen, bei Gruppen oder eben aber auf einer strukturellen Ebene vollziehen.

Streng genommen kann man fragen, ob das Etikett des „lebenslangen Lernens“ in der Art, wie es in diesem Modellversuch zur Diskussion gestellt wird, mit dem weiter oben genannten engeren Kernprozess des Lernens noch viel gemein hat.

Durch diese Bedingungen lassen sich Theorien zum motivierten selbstgesteuerten Lernen nur auf einzelne Teilbereiche des Modellversuchs, nicht aber auf diesen als Gesamt beziehen.

Zur Erfassung der Prozesse, die in den Projekten und den darin angesprochenen Gruppen und Personen von Statten gehen, muss daher ein Weg beschritten werden, der zwar Bedingungen des Lernens und der notwendigen Rahmenbedingungen abfragt, aber dennoch so offen gehalten ist, dass er einen Zugang zu möglichst vielen Bezugsgruppen darstellt. Dies wurde bei der Konstruktion des Instruments berücksichtigt.

4.1 Ein Fragebogen zur Erfassung der Erfahrungen in und mit den Projekten

Um nun eine Zunahme an Wissen oder aber einen Zuwachs im professionellen Repertoire feststellen zu können, müssen diejenigen Faktoren benannt werden, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen und die dann entsprechend auch in einem Befragungsinstrument abgebildet sein müssen.

Die Theorie der Selbststeuerung von (Lern-)Prozessen weist hier bereits eine beträchtliche Anzahl

von Erklärungsmodellen und Definitionen auf, je nach der Werte, die der oder die Vertreterin der jeweiligen Wissenschaft einnimmt.

Aus der Sicht der Synergetik z.B. bezeichnet Selbstorganisation „alle Prozesse des Entstehens, Aufrechterhaltens und Veränderns von Ordnung in Systemen, unabhängig ob dies intentional erfolgt oder nicht.“ (<http://www.schallnus.de/dt/synergetik.html>). Selbstorganisation lässt sich als mathematische Struktur abbilden, die es ermöglicht, Wahrscheinlichkeitsaussagen über das Eintreffen bestimmter Veränderungen in Systemen jedweder Art zu machen. Die „nichtklassische Interpretation der Theorie der Selbstorganisation für unser Bild von der Wirklichkeit (bedeutet), dass Objekte als Gegenstand empirischer Forschung nur näherungsweise bestimmbar sind“ (Dürr in Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2001, S. 22).

Aus der Betrachtung der Erziehungs- und Sozialwissenschaften leiten sich weitere Definitionen ab, die im Kern eine Schnittmenge von Kriterien aufweisen:

- Selbstorganisation von Lernen beim Individuum (und – in der Konsequenz hier auch für die lernende Organisation) ist bestimmt durch die Art und das Ausmaß der Vorerfahrungen (Wissen und Fähigkeiten) des oder der Lernenden,
- Lernen ist nicht abzukoppeln von der umgebenden Situation, die den Gesamtkontext für die (Lern-)Erfahrungen darstellt, und
- Lernen (oder der Veränderung von Erfahrungen) lässt sich als prozessuales Geschehen auffassen, bei dem zunächst ein Bedarf identifiziert wird; Dieser Bedarf wird durch das eigentliche Lernen aufgeholt. Das Ergebnis dieses Lernvorganges wird bewertet, und sofern das Resultat nicht zufriedenstellend ist, läuft der Prozess des Lernens und der Überprüfung des Gelernten erneut ab.

Aus diesen Vorüberlegungen leitet Wosnitza (2000, S. 39) folgende Beschreibung für motiviertes, selbstgesteuertes Lernen ab:

„Der individuelle Lernprozess kann als ein Zusammenspiel zwischen Wollen, Wissen und Können verstanden werden. Auf ein lernendes Individuum übertragen heißt dies, dass dieses über ein bestimmtes **Grundwissen** verfügt (Wissen) und bereit (Wollen) und fähig (Können) ist, **sein Lernen eigenständig und eigenverantwortlich zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten**, sei es alleine oder in Kooperation mit Anderen. Dabei nimmt die **Umgebung**, in der sich dieser Lernprozess vollzieht, direkte und indirekten Einfluss auf den konkreten Verlauf dieses Prozesses.“

Diese Definition steht im Rahmen einer Reihe von Arbeiten, die im Zusammenhang mit der Entwicklung des sogenannten „Zwei-Schalen- Modells motivierten selbstgesteuerten Lernens“ entstanden (vgl. Nenniger und Straka, 1993, 1997; Straka und Nenniger 1995).

Zur Konstruktion des bzw. der Fragebogen/s, mit denen die Erfahrungen der „Lerner/innen“ in den Projekten gesammelt werden sollten, werden die drei Kriterien aus der Definition von Wosnitza (s.o.) als Ausgangspunkt für eine Struktur des Fragebogens zu Grunde gelegt. Dieser Ausgangsposition werden inhaltliche Faktoren zugeordnet, unter die sich jeweils unterschiedlich viele Items einordnen lassen (Abb. 3):

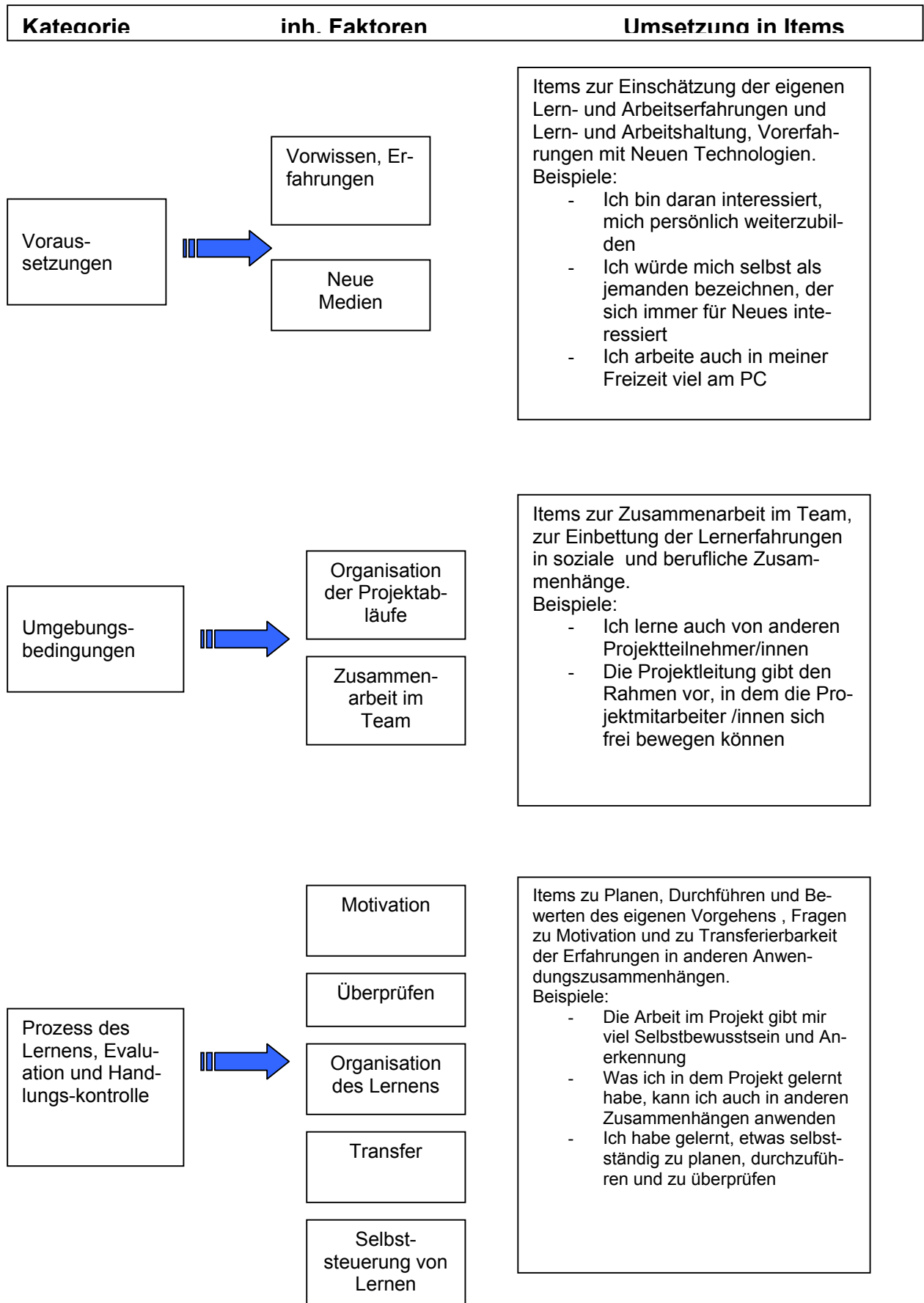


Abbildung 3: Struktur des/der Fragebogen/s zur Erfassung der Erfahrungen in den Projekten des MV LLL

Neben dieser grundlegenden Struktur beinhalten die Erhebungsinstrumente natürlich soziodemografische Variablen (Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss, Beschäftigungsdauer etc.) und Variablen, die sich auf weitere Effekte des Modellversuchs beziehen (Vernetzung mit anderen Projekten oder Institutionen, Veränderungen in der Institution, in der das Projekt durchgeführt wird).

4.1.1 Untersuchungsgruppen und Formen des Fragebogens

Es wurde bereits geschildert, welche Überlegungen zur Identifikation der unterschiedlichen Stichproben vorgenommen wurden, die in dieser Befragung angegangen werden sollten (vgl. S. Seite 108). Es resultierten schließlich vier Versionen des Fragebogens für Nutzer (s. Internetadresse):

- Fragebogen für Mitarbeiter/innen in Weiterbildungsinstitutionen, Lehrkräfte an Schulen
- Fragebogen für Schüler/innen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II
- Fragebogen für Schüler/innen an Grundschulen, und
- Fragebogen für Teilnehmer/innen an den Angeboten aus den LLL-Projekten

Die Fragebogen für Schüler/innen und Teilnehmer/innen wenden sich an die sogenannten unmittelbaren Nutzer, der Fragebogen für Mitarbeiter/innen und Lehrkräfte geht an die Adresse der „mittelbaren“ Nutzer (vgl. Abb. 2 auf S. 106).

Nicht jeder der Fragebogen hat dabei den exakt gleichen Aufbau, denn es gibt Items, die spezifisch für eine bestimmte Gruppe von Befragten, die jedoch für andere Stichproben irrelevant sind (z.B. die Frage, wie lange Jemand bereits in einer Weiterbildungsinstitution arbeitet oder die Frage, ob die Lehrkraft bestimmte Aufgaben bei der Erarbeitung von Projekten vorgibt).

Auch das Layout und Stil der Fragen wurden, wenn dies nötig erschien, auf die Stichprobe „angepasst“, wie z.B. beim Fragebogen für die Grundschüler/innen, der eine andere Optik und andere Formulierungen und Umschreibungen zur Charakterisierung von Lernen aufweist.

4.1.2 Untersuchungsorganisation, teilnehmende Projekte und Größe der Stichproben

4.1.2.1 Teilnahme an der Befragung

Nicht alle Evaluatoren bzw. die ihnen zugeordneten Projekte nahmen an der Fragebogenaktion teil. Grund dafür waren prinzipielle Überlegungen oder Vorbehalte gegen die Art des Zugangs oder der Zugänglichkeit zu den Nutzergruppen auf der einen Seite, Spezifika der Projekte selbst auf der anderen Seite. So kam eine Teilnahme von der Hälfte der 22 Projekte zu Stande.

Es handelt sich um die folgenden Projekte (Tab. 2):

Tabelle 2: An der Befragung teilnehmende Projekte aus dem MV LLL

B-W 1: Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur
B-W 2: Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln
Bayern: Schulische Bildung für nachhaltige Lemmotivation
Bremen: Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (LEILA)
Bremen: SOLAR ⁸⁵
Hamburg: Netzwerk-Lernkultur ⁸⁶
Hamburg: Service-Netzwerk-Beratung
Hessen: QINEB und NIL
Niedersachsen (1): Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule Seminar-Universität
R-P (1): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel
R-P (2): Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung
S-H (1): Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen
S-H (2): Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie

4.1.2.2 Organisation der Befragung

Der Zeitraum für die Befragung der Nutzer/innen war Oktober 2002 bis Januar 2003. In diesen Monaten wurden die Fragebogen an die teilnehmenden Projekte ausgegeben. Da die wissenschaftlichen Begleitungen in den seltensten Fällen direkten Kontakt zu den Nutzern aus den Angeboten der Projekte haben, wurden die Fragebogen über die Projektleitungen an die jeweiligen Adressaten weitergegeben.

Ferner mussten in den Fällen, in denen die Befragung an Schulen durchgeführt werden sollten, die entsprechenden Genehmigungen der Landesdatenschutzbeauftragten eingeholt werden.

In einigen Fällen erhielten die wissenschaftliche Begleitung auch die Möglichkeit, die Untersuchung und den Fragebogen den Nutzern in einem durch die Projektleitung organisierten Rahmen vorzustellen. Teilweise wurden auch Fragebogen in einem Format über Email verschickt, welches ein elektronisches Ausfüllen und Rücksenden des Fragebogens erlaubte. Auch von dieser Möglichkeit machten Nutzer Gebrauch.

Insgesamt erhielten wir 855 Fragebogen zurück. Diese stammten aus den folgenden Untersuchungsgruppen (Tab. 3):

Tabelle 3: Umfang der Stichproben in der Untersuchung zu den Nutzergruppen

Untersuchungs-gruppe	Anzahl	Geschlecht		
		männl.	weibl.	keine Angaben
Fragebogen Mitarbeiter (MA)	91	29	61	14
Fragebogen Teilnehmer (TN)	74	32	42	0
Fragebogen Schüler Sek I und II (Sek I u II)	521	234	279	8
Fragebogen Schüler Grundschule (3. und 4. Klasse, GS)	169	91	78	0
Summen	855	386	460	22

⁸⁵ Aus projektinternen Gründen kam eine Teilnahme nicht zu Stande

⁸⁶ An den Koordinator waren Fragebogen für die einzelnen Teilprojekte geschickt worden. Da der Koordinator jedoch längere Zeit krankheitsbedingt seine Funktion nicht erfüllen konnte, wurden an die Teilprojekte keine Bogen weitergegeben.

4.1.2.3 Ergebnisse aus der Befragung

Im Folgenden wird kurz auf die wichtigsten Ergebnisse eingegangen, die aus einer ersten deskriptiven Auswertung der Fragebogen resultieren.

Zunächst ist vorauszuschicken, dass alle Items in vier Abstufungen von 1 bis 4 „beantwortet“ werden konnten. Dabei bedeutet der Wert 1, dass ein Proband das Item (die Aussage) als „voll zutreffend“ bezeichnet, der Wert 4 heißt, dass die Aussage nicht zutrifft.

Über die Items der Fragebogen wurden inhaltlich ableitbare Skalen gebildet, die bereits in der Abbildung 1 beschrieben wurden. Diese Einzelskalen sind:

Skala 1 Voraussetzungen

Skala 2 Neue Technologien

Skala 3 Team

Skala 4 Projektorganisation

Skala 5 Motivation

Skala 6 Organisation des Lernens

Skala 7 Transfer des Gelernten

Skala 8 Überprüfung des Lernerfolges

Skala 9 SGL (selbstgesteuertes Lernen)

Skala 1 und 2 wurden zusammengefasst zur Skala „Vorbedingungen“, Skala 3 und 4 bilden die übergeordnete Skala „Umgebung“ und die restlichen fünf Skalen (Skala 5 bis Skala 9) vereinen sich zur Gesamtskala „Lernen“. Diese drei übergeordneten Skalen (Vorbedingungen, Umgebung und Lernen) repräsentieren die Kennwerte, die bei der Darstellung der Ergebnisse herangezogen werden. Zur Berechnung wurden zunächst die Skalenmittelwerte der einzelnen Skalen gebildet. Diese Mittelwerte wurden über folgende Prozedur gebildet: $\sum \text{value}(x)/\text{valid}(x)$ [Anzahl der aufsummierten Werte/Anzahl der „gültigen“ Items]. Die Mittelwerte können entsprechend der Stufung der einzelnen Items Werte auf einem Kontinuum zwischen 1 und 4 annehmen. Niedrige Werte repräsentieren dabei eine „hohe“ Ausprägung bzw. günstige Einschätzung, hohe Werte bedeuten, dass weniger günstige Einschätzungen vorliegen.

Auswertungen anhand statistischer Analysen verifizieren oder falsifizieren Hypothesen, die auf der Basis theoretischer Erwägungen abgeleitet werden. Im Fall des Modellversuchs LLL ließen sich z.B. Hypothesen darüber formulieren, wie sich die Projekte hinsichtlich gewisser Kriterien darstellen. Z.B. könnte man den Erfolg der Projekte prognostizieren, der sich anhand verschiedener Merkmale festlegen ließe und die getroffenen Annahmen mit den statistisch gewonnenen Werten in Beziehung setzen.

Leider haben nicht alle Projekte an der Fragebogenuntersuchung teilgenommen, so dass nicht die gesamte Zahl in eine solche Analyse einbezogen werden kann.

Die Tabelle 2 beinhaltet alle Projekte, die an der Untersuchung mittels Fragebogen teilgenommen hatten. Da aber nicht jedes der aufgeführten Projekte in jeder Stichprobe „vertreten“ war, ergibt sich auch für die jeweiligen Teilstichproben eine unterschiedliche Zusammensetzung teilnehmender Projekte. Die folgende Tabelle 4 zeigt, welche Projekte in welcher der Fragebogenuntersuchungen vertreten sind:

Tabelle 4: Stichprobenzusammensetzung in den einzelnen Untersuchungsgruppen (MA, TN, Sek I und II und GS)

Projekte	Stichproben (Untersuchungsgruppen)			
	MA	TN	Sek I und II	GS
B-W 1: Ulm		X		
B-W 2: PH-HD	X		X	
Bayern: AGW	X		X	
Bremen: (LEILA)	X		X	
Hamburg: Service-Netzwerk-Beratung	X		X	
Hessen: QINEB und NIL	X	X		
Niedersachsen (1): Uni-Oldenburg	X	X		
R-P (1): Uni KL		X		
R-P (2): Uni Landau	X			
S-H (1): IPN-Kiel, GS	X			X
S-H (2): IPN-Kiel, HS	X		X	

Eine allgemeine Aussage zu den Ergebnissen soll der folgenden Darstellung der Details vorangestellt werden. Insgesamt werden die Angebote aus den Projektgruppen von den Nutzergruppen sehr positiv bewertet. Diese „Wertungen“ liegen im Schnitt über alle Gruppen und über die nahezu alle der Skalen hinweg bei Mittelwerten, die unter dem rechnerischen Erwartungswert der Skalen liegen (dieses ist der Wert von 2,5 bei Stufungen von 1 bis 4 bezüglich der Beantwortungskategorien).

Die Berechnungen und die Vergleiche der einzelnen Projekte untereinander sind in den folgenden Auswertungen nur innerhalb der jeweiligen Untersuchungsgruppe (Stichprobe) ausgeführt worden. Das bedeutet, dass eine Anordnung der 11 an der Untersuchung teilnehmenden Projekte hinsichtlich einer Art von Reihenfolge nicht möglich ist (zumindest unter Verwendung der bislang praktizierten Auswertungsschritte).

Ziel der hier angewandten statistischen Analysen ist es festzustellen, ob Unterschiede bezüglich der Einschätzung verschiedener auf das lebenslange Lernen bezogener Sachverhalte auftreten und wie diese unter Einbeziehung von Kontextbezügen zu interpretieren sind. Zur Überprüfung von Gruppenunterschieden existiert eine Reihe statistischer Verfahren. In diesem Fall kam die Varianzanalyse zum Einsatz.

Es wurde geprüft, ob die Mittelwertsunterschiede über die gebildeten Skalen „Vorbereitungen“, „Umgebung“ und „Lernen“ zwischen den einzelnen Gruppen (Projekten) auftreten. Dabei besagt der zunächst ermittelte F-Wert zunächst nur, ob Unterschiede (in den Varianzen) zwischen den einzelnen Untersuchungsgruppen gegeben sind (die größer sind als die Varianz innerhalb der einzelnen Untersuchungsgruppe). Dies wird in der sogenannten Irrtumswahrscheinlichkeit p ausgedrückt, die je nach Art (gerichtet oder ungerichtet) und nach Absicherung der Hypothese (auf dem 1% oder dem 5%-Niveau) interpretiert werden kann.

Diese statistische Überprüfungsprozedur soll nun Schritt für Schritt an den einzelnen Untersuchungsstichproben durchdekliniert werden.

Es wird mit der Stichprobe „Schüler der Grundschule“ begonnen. In dieser Stichprobe handelt es sich um die Datensätze aus einem einzigen Projekt (IPN-Kiel, Grundschulprojekt, $N=169$). Zunächst wurde bestimmt, ob bezüglich der drei zusammenfassenden Skalen (Vorbereitungen, Umgebung und Lernen) Unterschiede bezüglich der Mittelwerte auftreten. Hierzu wurde ein t-Test für abhängige Stichproben gerechnet. Es zeigt sich, dass Paarvergleiche aller drei Skalen zu signifikanten Ergebnissen

führen, was bedeutet, dass hier deutliche Unterschiede bezüglich der Skalenmittelwerte untereinander vorhanden sind. Den niedrigsten Mittelwert weist die Skala „Lernen“ auf, hier verzeichnen die Schüler/innen also den höchsten Profit (vgl. Abb. 4).

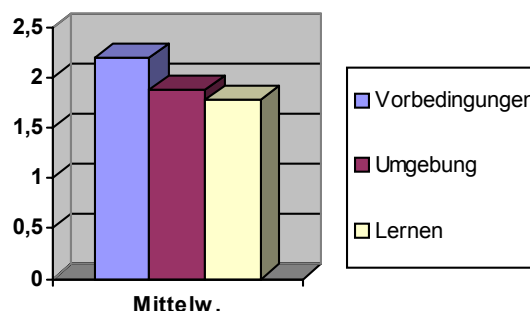


Abbildung 4: Skalenmittelwerte für die Untersuchungsgruppe „Grundschule“

In jeder der Fragebogenuntersuchungen wurde erhoben, aus welchem Postleitzahlenbereich (Wohnort) die Probanden stammen. Da bei Grundschulen der Einzugsbereich bestimmten Ortsbereiche und somit einzelnen Schulen zugeordnet werden kann, ist es möglich, die verschiedenen Schulen miteinander zu vergleichen. Hierzu wurde eine Varianzanalyse gerechnet.

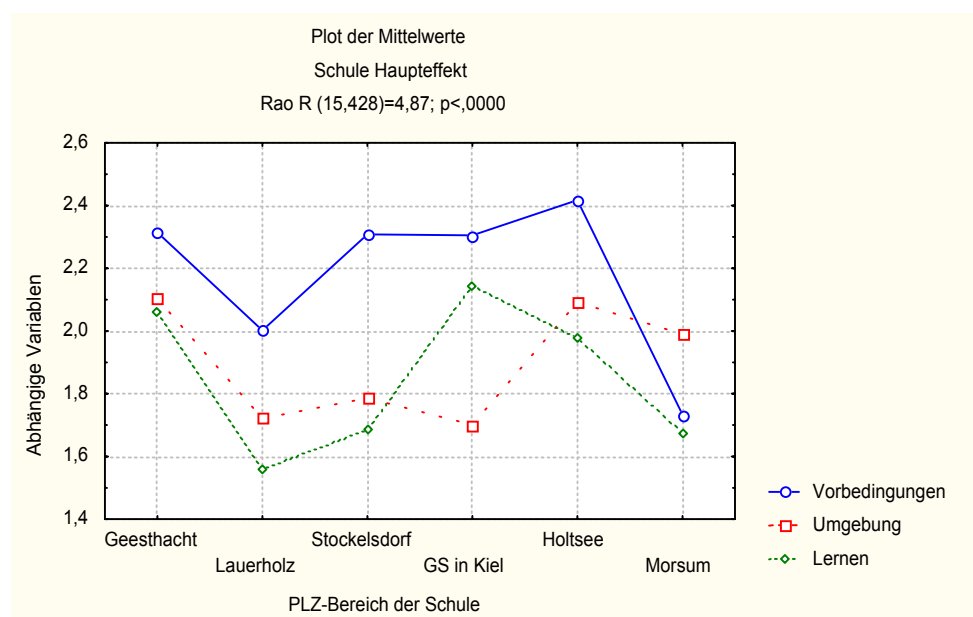


Abbildung 5: Vergleich der Skalenmittelwerte der einzelnen Grundschulen im Projekt des IPN Kiel

Durch einen sogenannten „post hoc-Test“ (hier Scheffée-Test) lässt sich durch Einzelvergleiche der Gruppen untereinander feststellen, welche Gruppen sich bezüglich der einzelnen Skalen deutlich voneinander unterscheiden. Im Hinblick auf die Skala „Vorbedingungen“ unterscheidet sich die Grundschule Morsum von den Schulen Geesthacht, Stockelsdorf und Holtsee. Hier weisen die Morsumer Schüler/innen günstigere Werte im Hinblick auf die entsprechende Skala auf. Keine Unterschiede zwischen den Schulen ergeben sich für die Skalen „Umgebung“ und auch „Lernen“ (vgl. Abb. 5).

Die nächste zu untersuchende Gruppe ist die Nutzergruppe der Mitarbeiter. Diese Untersuchungsgruppe umfasst insgesamt N=91 Personen aus acht Projekten. Abbildung 6 zeigt die Mittelwerte der einzelnen Projekte auf den drei Skalen:

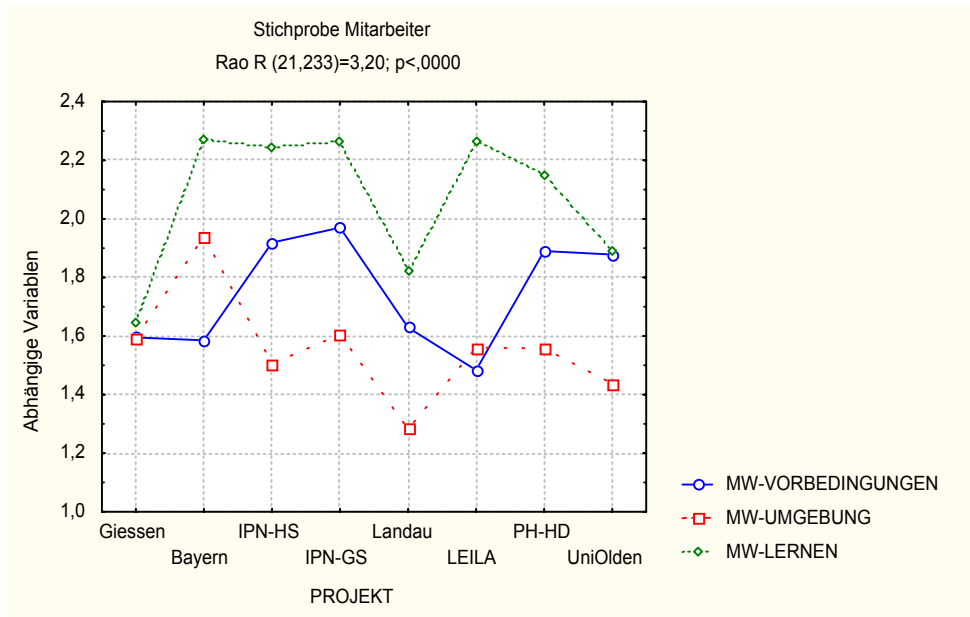


Abbildung 6: Skalenwerte für die Nutzergruppe „Mitarbeiter“

Durch die Einzelvergleiche über den post-hoc-Test ergibt sich ein deutlicher Unterschied nur für die Skala „Lernen“ und hier nur zwischen dem Projekt Gießen und den Projekten IPN-Grundschule und Uni-Oldenburg. Die dem Gießener Projekt zuzuordnenden Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen erzielen auf der Skala „Lernen“ deutlich günstigere Werte als die Mitarbeiter aus den Projekten des IPN-Grundschule und Mitarbeitern, die am Projekt der Uni Oldenburg partizipieren. Dieses Ergebnis ist so zu interpretieren, dass die nutznießenden Mitarbeiter im Gießener Projekt angeben, in puncto Lernen mehr zu profitieren als die entsprechende Nutzergruppe in den beiden anderen Projekten.

Die Nutzergruppe „Sek I und II“ ist mit N=521 Personen (Schüler/innen der Sekundarstufen I und II) die umfangreichste. Die Untersuchungsgruppe bestand zu etwas mehr als der Hälfte aus Schüler/innen der Sekundarstufe I. Der Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Untersuchungsgruppen, in diesem Fall sind dies fünf Projekte des Modellversuchs, zeigt, dass ebenfalls Unterschiede zwischen den Projekten bestehen (vgl. Abb. 7). Durch die Einzelvergleiche auf der Basis der einzelnen Skalen ergibt sich, dass das Projekt IPN-HS einen deutlich höheren Mittelwert auf der Skala Vorbedingungen aufzuweisen hat als alle anderen in dieser Nutzergruppe zusammengefassten Projekte. Ebenso sieht es für die Skalen „Umgebung“ und „Lernen“ aus: Auch hier weist das Projekt des IPN (HS) die höheren Werte auf. Im Vergleich zu den vier anderen Projekten geben die Schüler/innen dieses Projekts an, weniger von dem Angebot profitiert zu haben.

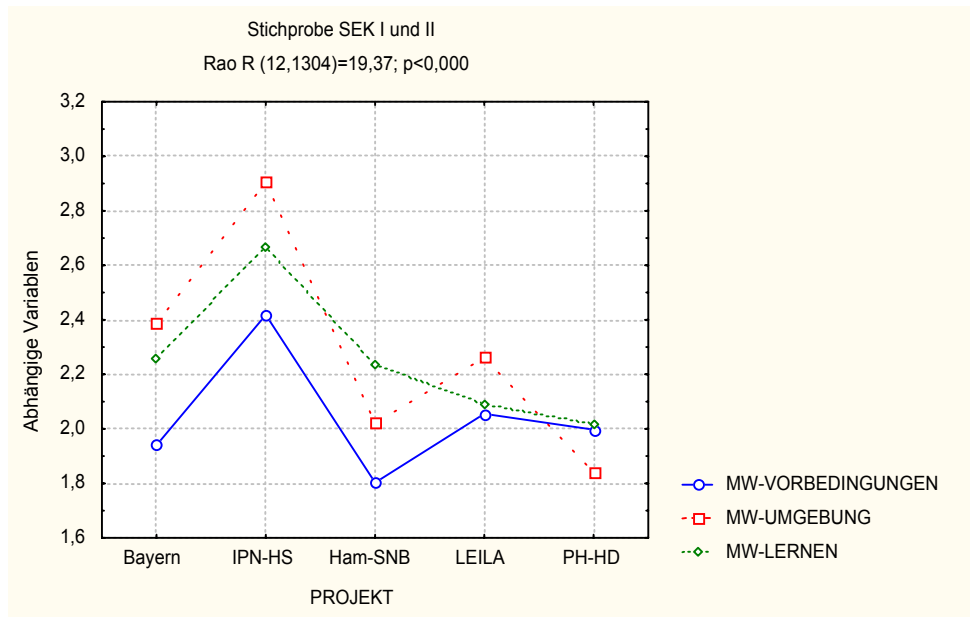


Abbildung 7: Skalenwerte für die Nutzergruppe Sek I und II

Zusätzlich wurde im Fall dieser umfangreicheren Stichprobe überprüft, ob die Vorerfahrungen der Schüler/innen hinsichtlich für das Lernen bedeutsamer Gegebenheiten einen Einfluss auf die Einschätzung der Angebote aus den Projekten haben. Schüler, die über mehr bzw. „bessere“ Vorerfahrungen verfügen, profitieren stärker aus den Angeboten als solche, die weniger Vorerfahrungen haben.

Die nächste Untersuchungsgruppe sind die „Teilnehmer“ (N=74). Für diese Stichprobe der Teilnehmer wurden nicht drei sondern zwei übergreifende Faktoren bei der Berechnung der Mittelwerte über die Skalen berücksichtigt. Da Teamfähigkeit und Projektorganisation für die Teilnehmer nicht als Items abgebildet wurden, bleiben die Faktoren „Vorbedingungen“ und „Lernen“.

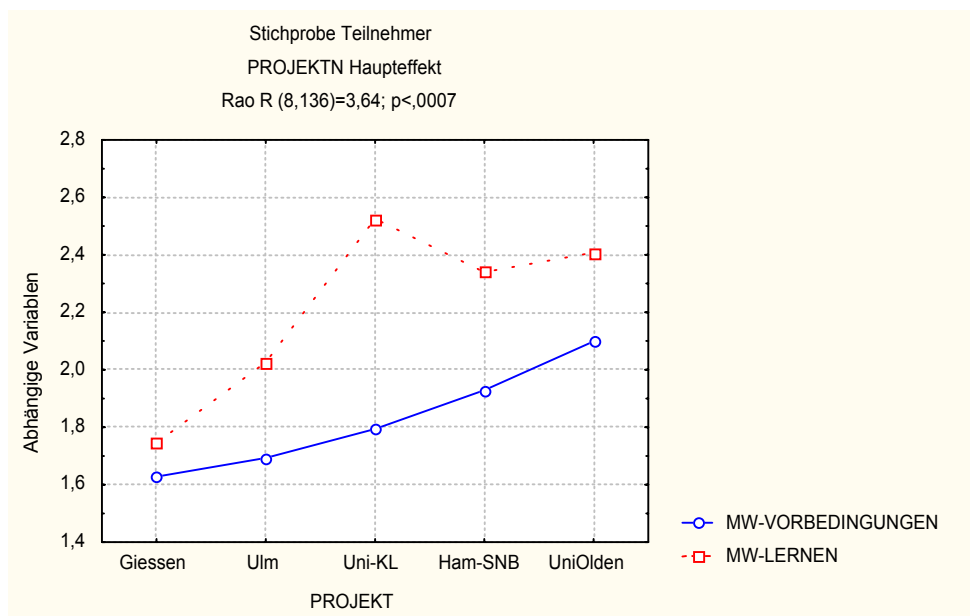


Abbildung 8: Skalenwerte für die Nutzergruppe „Teilnehmer“

Es ist ein Effekt zu verzeichnen. Die Projekte unterscheiden sich bezüglich beider Merkmale. Dabei ist dies konkret bei der Skala „Vorbedingungen“ das Projekt Oldenburg, das sich von den Projekten Gießen und Ulm signifikant ($p < .01$ bzw. $< .03$) unterscheidet. Die anderen Projekte unterscheiden sich hinsichtlich des Mittelwertes für den Faktor „Vorbedingungen“ nicht. Für die Skala „Lernen“ weisen die

Ergebnisse darauf hin, dass wiederum das Gießener Projekt sich von anderen unterscheidet, in diesem Fall sind dies das Projekt der Uni-Oldenburg und der Uni Kaiserslautern. Teilnehmer/innen beider Projekte geben im Vergleich zu Teilnehmer/innen des Gießener Projekts an, weniger für das Lernen profitiert zu haben.

Die Ergebnisse dieser ersten Auswertung zeigen, dass die Projekte sich in der Einschätzung durch die verschiedenen Nutzergruppen durchaus voneinander unterscheiden. Auf Grund der Tatsache, dass nicht alle Projekte des Modellversuchs an dieser Befragung partizipierten, stellt die Auswertung kein umfassendes Bild der „Akzeptanz“ der Angebote durch die Nutzer dar.

5 Strukturlegetechnik zur Rekonstruktion von Bedeutung

Der Modellversuch LLL enthält in seiner Programmbeschreibung (vgl.) eine Reihe von Begrifflichkeiten, die zunächst unkommentiert in den Raum gestellt werden. Zu Recht wird in dieser Programmbeschreibung vertreten, dass es nicht *ihre* Aufgabe sei, diese Begrifflichkeiten inhaltlich zu füllen; Diese Aufgabe komme im Lauf des Modellversuchs den einzelnen Projekten zu, deren interpretatives Verständnis der Ausgangsformulierungen sich in der Ausführung der eigenen Vorhaben niederschlagen soll.

Die Heterogenität der Projekte, die nicht mit einem einheitlichen Maß erfassbar sind, ist mit fortschreitender Dauer des Modellversuchs durch eine zunehmend Anzahl von Ausdeutungen der Vorgaben gekennzeichnet. Zwar beschäftigen sich alle Projekte beispielsweise mit Lernen, mit innovativen Angeboten, mit dem zu Stande kommen komplexer Lernergebnisse und der Förderung individueller Voraussetzungen. Was jeweils unter diesen Schlüsselbegriffen konkret umgesetzt wird ist jedoch unter den Projekten sehr verschieden.

Da sich die Programmevaluation mit der Frage auseinander zu setzen hat, welche Vorgaben wie und mit welchem Erfolg oder Effekt verwirklicht werden konnten, ist es wichtig, den Kontext der Projekte zu kennen, innerhalb dessen Ergebnisse erzielt wurden.

Wenn man das lebenslange Lernen als theoretisches Konstrukt auffasst, unter dem sich die Schlüsselbegriffe aus der Programmbeschreibung subsumieren lassen, kann die Evaluation in Anlehnung an die Methodiken zur Rekonstruktion subjektiver Theorien vorgehen und fragen, in welcher Beziehung bestimmte Konstrukte und deren Realisierungen zueinander stehen.

5.1 Strukturlegetechnik zur Rekonstruktion subjektiver Theorien

Eine Methode zur Rekonstruktion subjektiven Theorien ist die Heidelberger Strukturlegetechnik nach Groeben und Scheele (1988). Die Strukturlegetechnik (abgekürzt SLT) gehört zu den Dialog-Konsens-Methoden, die sich wiederum in ein größeres Rahmenprogramm „FST“ (Forschungsprogramm subjektive Theorien) einreihen. Dieses Rahmenprogramm selbst steht in der Tradition der Psychologie des reflexiven Subjekts, in dem nach Groeben (1986) die Handlungsfähigkeit des Menschen als konstitutiv angesetzt wird. Den methodologischen Zugang hierzu bildet die dialogische Hermeneutik⁸⁷.

5.1.1 Kurze Charakterisierung der SLT

Zur Durchführung der SLT ist ein sequentielles Vorgehen erforderlich, bei dem zunächst in einem ersten Schritt ein Ausgangsmaterial (ein Begriff oder aber ein Konstrukt) durch ein halbstrukturiertes Interview mit einer Person erschlossen wird. Daraufhin wird in der SLT die Phase der eigentlichen Rekonstruktion der Beziehungsstrukturen und des Sinngefüges dieses Konstrukts vorgenommen, so wie es die interviewte Person für sich versteht (subjektive Ebene). Hierzu werden die – auf der Basis des Erstinterviews herausgefilterten und vom Probanden (Interviewten) genannten Schlüsselbegriffe des Konstruktes – vom Interviewer auf verschiedenen weißen Kärtchen festgehalten, die sodann vom Interviewtem in eine Struktur gebracht werden sollen.

Die zentralen Begriffe auf den weißen Kärtchen werden ergänzt durch grüne und rote Kärtchen, auf welchen Definitionen zu den Begriffen (grün) oder aber Wirkungszusammenhänge (rot) notiert werden.

⁸⁷ Die Hermeneutik wird ursprünglich als "Kunst der Interpretation" angesehen. Es geht um das Verstehen von Kommunikationsprozessen über die mit diesen verbundenen Sinnzusammenhängen, das auf einem Vorverständnis aufbaut. Sie spielt primär in den Geisteswissenschaften eine Rolle. (<http://www.ib.hu-berlin.de/~wumsta/infopub/textbook/definitions/dr9.html>) (8.1. 2003).

Zur Anfertigung dieser Struktur stehen dem Interviewten auch eine Reihe von „Operatoren“ zur Verfügung, ein Regelwerk aus Kärtchen, welche bestimmte logische Operationen bzw. formale Relationen versinnbildlichen und die zur Anordnung der Struktur mit Blick auf Bedeutung, Zusammenhang und Explikation notwendig sind. Eine ausführliche Darstellung des Forschungsprogramms subjektive Theorien findet sich bei Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) sowie bei Groeben und Scheele (2000).

Das gesamte Vorgehen und Regelwerk wird dem Probanden erklärt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass bezüglich des Einsatzes des methodischen Vokabulars der SLT hinreichende Klarheit besteht.

Ein Charakteristikum der SLT ist, dass Interviewter und Interviewer die Struktur zunächst unabhängig voneinander legen. Der Proband entscheidet hierbei selbst, welche der vom Interviewer extrahierten Begriffe er in der eigenen Struktur verwenden möchte, und ob er das Vokabular des Interviewers für sich übernimmt.

Im Nachgang werden die beiden entstandenen Strukturen im Sinne einer Konsensbildung zu einer einzigen Struktur zusammengeführt, wobei der Proband darüber entscheidet, ob er seine eigenen Legestrukturen beibehält oder ob er diese durch Interpretationen des Interviewpartners ergänzen oder ersetzen möchte. Die resultierende Struktur versinnbildlicht also den prozessualen Charakter der Konsensbildung.

Eine Rückübersetzung der entstandenen Struktur durch den Interviewer bildet eine kommunikative Validierung.

In einem dritten Schritt erfolgt eine Art von Überprüfung, bei der nachvollzogen werden soll, ob die gelegte Struktur auch einer angenommenen äußeren Realität entspricht. Dies lässt sich am ehesten über die Beobachtung (von Situationen, Verhalten, Prozessen etc.) erreichen. Man nennt diese Phase auch das Anlegen eines „falsifikationstheoretischen Wahrheitskriteriums“. In diesem Schritt entscheidet sich, ob die subjektive Sicht des Probanden und die dialogisch-hermeneutische Interpretation der Struktur eines Konstruktes mit dem übereinstimmt, was sich in der Wirklichkeit in Bezug auf dieses Konstrukt finden oder beobachten lässt. Es handelt sich also hier um eine explanative Validierung.

Eine den Regeln der Kunst gerechte Anwendung der SLT als Dialog-Konsens-Methode bedarf mehrerer mehrstündiger Sitzungen mit „Probanden“. So wird eine Sitzung zur Durchführung des Interviews, eine weitere Sitzung zum Legen der Struktur und ein bis zwei folgende Sitzungen zur Interpretation und zur Konsensbildung veranschlagt. Die abschließende Überprüfung im Sinne einer „falsifikations-theoretischen Wahrheitsprüfung“ nimmt wiederum eine bestimmte Zeit in Anspruch.

Dennoch scheint eine Übernahme bestimmter Teile der SLT auch im Rahmen der Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung ein adäquates Mittel, um die Auslegungen der Vorgaben in den LLL-Projekten in dem Sinne zu „objektivieren“, als durch die Strukturlegetechnik der subjektive Charakter der 22 einzelnen Interpretationen darstellbar wird.

Strukturlegetechnik zur Sammlung und Analyse von Daten im Rahmen der Evaluationen im Modellversuch LLL

Der Einsatz der SLT wurde nicht von allen Evaluatoren im Sinne der Datenerhebung akzeptiert, ein Teil der Wissenschaftler wollten die SLT zwar als kommunikatives Mittel einsetzen, jedoch nicht als Untersuchungsmethode selbst verwenden.

Für die anderen Evaluatoren gilt die SLT als Modell für ein eigenes Strukturlegeverfahren, das im Großen und Ganzen an die SLT angelehnt, nicht aber mit ihr identisch ist.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde bereits erwähnt, dass die Vorgaben und Schlüsselbegriffe aus der Programmbeschreibung und deren individuelle Auslegung durch die einzelnen Projekte aus der Sicht einer Programmevaluation von Interesse sind. In den 22 Projekten werden über die Modellversuchslaufzeit hinweg Prozesse initiiert werden, ablaufen und Effekte auftreten, bei denen die Schlüsselbeg-

riffe der Programmbeschreibung zwangsläufig wieder aufgegriffen und in der Darstellung der Ergebnisse verwendet werden. Hierbei kann nicht vorausgesetzt werden, dass in allen Forschungsgruppen Schlüsselbegriffe mit dem selben Bedeutungsgehalt verbunden werden. Vielmehr werden unter dem Etikett eines Kernbegriffes verschiedene Ergebnisse und ebenso verschiedene Bedingungen zu verstehen sein, unter denen diese Ergebnisse erzielt wurden.

Dieser Kontextbezug wird mit Hilfe einer Darstellung in der Form einer Struktur herausgearbeitet. Die SLT löst in ihrer höheren Differenziertheit hierbei als Methode auch das Projektprofil ab, eine Untersuchungsmethode, die im ersten Jahr des Modellversuchs angewendet worden war.

Im folgenden wird die Modifikation der Strukturlegetechnik beschrieben, die bei der Datenerhebung im zweiten Untersuchungsjahr eingesetzt wurde. Um dieses Verfahren gegenüber der klassischen SLT abzugrenzen wird hier von Strukturtechnik, kurz ST gesprochen.

5.2 Vorgaben der Strukturtechnik (ST)

Die in der Tabelle 1 aufgeführten 17 der 22 LLL-Projekte waren in die Untersuchung mit dem Strukturverfahren eingebunden und es resultierten als Ergebnis 15 gelegte Strukturen, die teils als Abbildungen, teils als digitale Fotografien im Anhang (Internetadresse) zu finden sind.

Tabelle 1: An der Strukturlegetechnik teilnehmende Projekte im MV LLL

B-W 1: Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur
B-W 2: Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln
Bayern: Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation
Bremen: Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (LEILA)
Bremen: SOLAR
Hamburg ⁸⁸ : Netzwerk-Lernkultur
Hamburg: Service-Netzwerk-Beratung
Hessen: QINEB und NIL
Niedersachsen (1): Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule Seminar-Universität
NRW (1): Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen
R-P (1): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel
R-P (2): Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung
S-H (1): Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen
S-H (2): Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie
M-V: Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung
NRW (2): LernEN
Thüringen: Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen

Ausgangspunkt für die Entstehung der Struktur waren die folgenden Bedingungen:

⁸⁸Zu der Zeit, in der die Untersuchungen laufen sollten, war der Koordinator krankheitsbedingt ausgefallen. Die SLT wurde daher nicht durchgeführt.

- Von der wissenschaftlichen Begleitung wurden Schlüsselbegriffe aus der Programmbeschreibung und aus der Untersuchungsmatrix der Evaluation⁸⁹ auf Kärtchen gebracht. Diese Begriffe bilden den Inhalt der sogenannten weißen Formalkarten (vgl. Abb. 1),
- Zusätzlich gab es leere weiße Kärtchen, die auch die Einführung anderer, für die Projekte potentiell wichtiger Begriffe erlaubten. Wie in der klassischen SLT finden auch leere grüne und rote Kärtchen mit dem der SLT entsprechenden Bedeutungsgehalt Verwendung.

Rahmenbedingungen	Nachfrage nach Bildung	Neue Medien	rote Kärtchen (beliebige Anzahl)
Vernetzung	Nutzer	Komplexe Lernergebnisse	grüne Kärtchen (beliebige Anzahl)
Kooperation	Lernorganisation	Evaluation/Qualitätssicherung	
Nachhaltigkeit von Lernen	Förderung individueller Voraussetzungen	Angebotsqualität	
Neue Lernkulturen	Selbstgesteuertes Lernen	Pädagogischer Dienstleister	
Innovative Angebote	Organisationsentwicklung	(leer) (beliebige Anzahl)	

Abbildung 1: Schlüsselbegriffe der ST im Modellversuch LLL

- Diese Schlüsselbegriffe aus der Abbildung 1 können als Komponenten des Konstruktes „Lebenslanges Lernen“ aufgefasst werden und bilden den Ausgangspunkt zum Legen der Struktur.
- Wie auch in der SLT werden Operatoren, das heißt ein formales Regelwerk verwendet, durch das die Begriffe miteinander in Beziehung gesetzt werden können. In der SLT ist dieses Regelwerk an Operatoren sehr umfassend. Für die Zwecke der Evaluation im Modellversuch wurde ein solch umfassendes Regelwerk nicht für notwendig befunden und entsprechend nur bestimmte Operatoren verwendet (vgl. Abb. 2).

⁸⁹ Vgl. Anhang des ersten Zwischenberichts der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs LLL, S. 42.

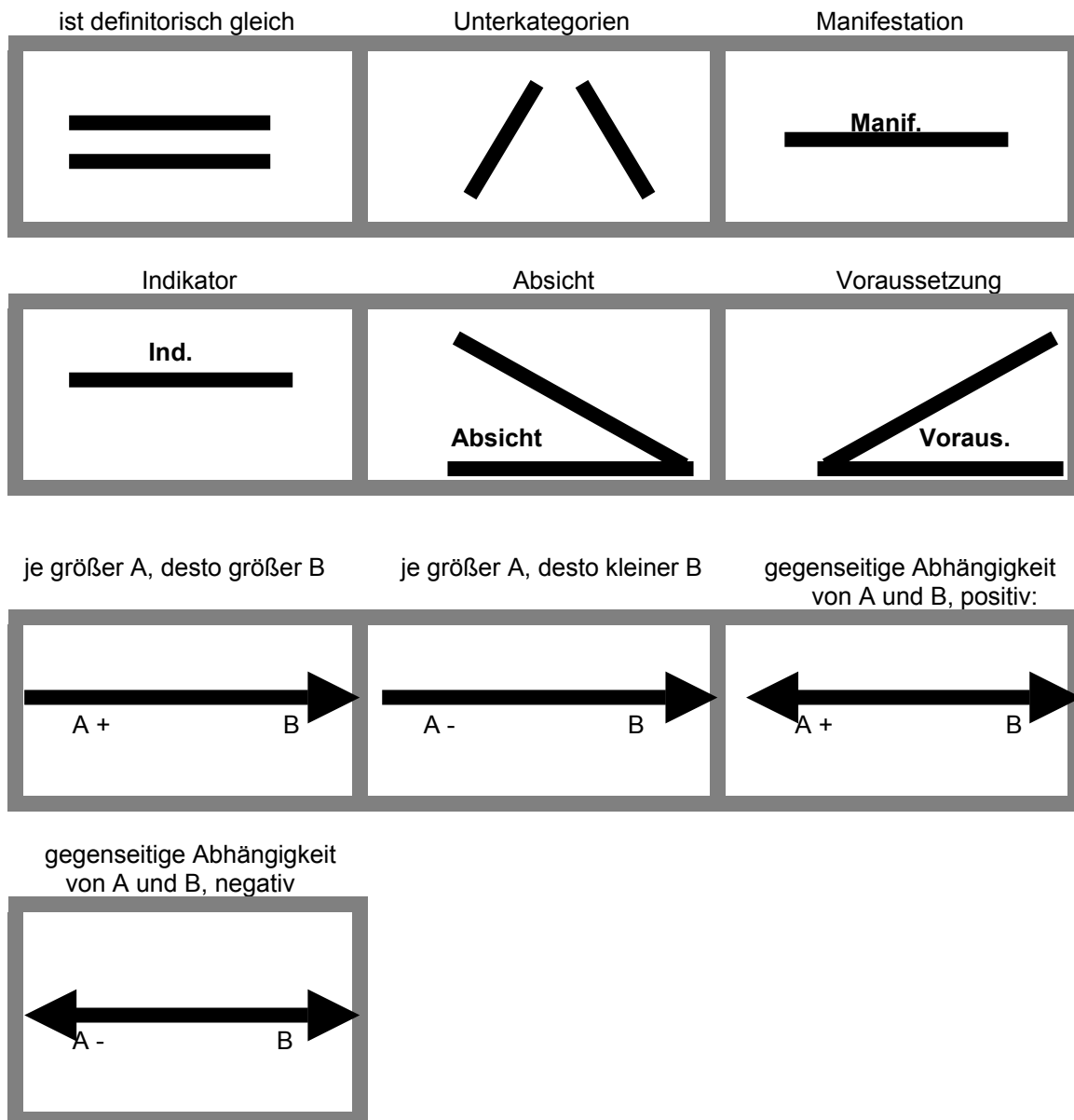


Abbildung 2: Operatoren der ST im Modellversuch LLL

Im Gegensatz zur SLT wurden bei dem Strukturlegeverfahren (SL) im Modellversuch LLL nicht Einzelpersonen, sondern die einzelnen Projektgruppen als „Erkenntnissubjekt“ betrachtet. Dies scheint notwendig, da in den meisten Fällen eben auch die Projektorganisation in der Hand mehrerer (operativer) Verantwortlicher liegt und jeder diese Beteiligten an der Gestaltung des Prozesses im Projekt mitwirkt. Aus methodologischer Sicht stellt dieses Vorgehen den eigentlichen Konsensbildungsprozess in der Gruppe der Probanden (Interviewpartner) dar. Ein Abgleich mit einer Struktur, die durch den Interviewpartner erstellt wird, entfällt. An seiner Stelle wird die Option vorgesehen, dass die Interviewpartner sich bei Fragen zur gelegten Struktur an die Projektgruppe wenden können und so die zum Verständnis der Struktur notwendigen Informationen erhalten.

Es galten außerdem folgende weitere Informationen zum Legen der Struktur:

- nicht alle Begriffe auf den weißen Kärtchen müssen von der Projektgruppe verwendet werden, um die Struktur zu legen,

- Begriffe auf den weißen Kärtchen können mehrfach platziert werden, wenn dies aus der Sicht der Projektgruppe nötig erscheint. (eine entsprechende Druckvorlage wurde beigelegt),
- die Verwendung der roten und grünen Kärtchen (für Definitionen und Zusammenhänge) ist optional. Bei den roten Kärtchen handelt es sich um Konzepte, die in Wirkungs- oder Abhängigkeitsverhältnis zu einem der Begriffe (auf weißem Kärtchen) stehen. Manchmal ist es schwierig, rote und grüne (Definitionen) Kärtchen von ihrer Bedeutung klar zu trennen. Hilfreich ist es jedoch, dass Begriffe, die auf den weißen Kärtchen stehen, ebenso auf rote Kärtchen übertragen werden können, wenn sie als Wirkung oder Bedingung für einen Schlüsselbegriff gesehen werden können,
- die Verwendung der Operatoren, die in der weitergegebenen Vorlage enthalten sind, ist optional,
- es können von diesen einzelnen Operatoren beliebig viele in die Struktur eingebunden werden,
- die Ergebnisse des Strukturlegetechnischen Prozesses werden dokumentiert: Am besten wäre dies durch eine digitale Aufnahme, als elektronische Abbildung oder notfalls auch durch Aufkleben der Struktur auf eine Unterlage.

Eine letzte Modifikation der Strukturlegetechnik ergab sich bei der Datenerhebung durch die Art, wie diese Methode in den Gesamtkanon der Untersuchungen eingebettet wurde und in welchem Umfang die vorgegebenen Operatoren einbezogen wurden. Hier wählte jeder der Evaluatoren eine andere Zugangsweise, die sich aus dem jeweiligen Evaluationsschwerpunkt und der Anlage der entsprechend eingesetzten Verfahren ableitete.

5.3 Erste Ergebnisse aus dem Einsatz des Strukturlegetechnischen Verfahrens

Zum jetzigen Zeitpunkt können die Ergebnisse aus dem Strukturlegetechnischen Verfahren lediglich auf einer rein deskriptiven Ebene angeordnet werden. Selbst wenn an der einen oder anderen Stelle sich Interpretationen auf Grund der Affinität zu den anderen Untersuchungsergebnissen bestimmte schließende Folgerungen aufdrängen, soll zunächst nicht auf diese interpretative Ebene eingegangen werden. Strukturlegetechnische Verfahren ziehen ihre Kraft aus der Weiterarbeit mit den bestehenden Strukturen, die im Laufe der Evaluation noch weiterentwickelt werden (s.u.).

In der Mehrzahl der Projekte, in denen die Strukturlegetechnik zum Einsatz kam, war die Reaktion auf dieses Verfahren selbst positiv. Aus 15 Projekten liegen „Strukturen“ vor; Insgesamt waren 17 Projekte angesprochen worden.

Ein Vorteil des Einsatzes des Verfahrens wurde von den Befragten vor allem darin gesehen, den Diskussions- und Reflexionsprozess (über das Projekt) innerhalb der Projektgruppe anzuregen. Aber auch die Darstellung der Dynamiken zwischen den Begriffen, die durch die Prozesse operationalisierbar sind, die sich im Projekt entweder entwickeln oder vorangetrieben werden, stellte eine Art von Konfrontation mit der Gestalt dar, die das Projekt unter der Einwirkung der Projektgruppe bisher entwickelt hat.

Die Begrifflichkeiten wurden den Projektgruppen vorgegeben. Frei bestimmen konnten die Befragten, ob, in welcher Art von Anordnung und wie häufig der Begriff verwendet werden sollte. So resultieren sehr unterschiedliche Strukturen, die unter vorsichtiger Interpretation und im Wissen um den jeweiligen Projektkontext in verschiedenen Gruppen von „Gestalten“ zu eingeordnet werden können (s. Tabelle 2):

- zentral ausgerichtete Strukturen (siehe z.B. Struktur des Projektes LerNEN, [http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine Anlagen/SLT_Strukturen/SLT Witten-Wetter-Herdecke.pdf](http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine%20Anlagen/SLT_Strukturen/SLT%20Witten-Wetter-Herdecke.pdf)),
- ringförmige Strukturen (siehe z.B. Struktur des Projektes „LEILA“, [http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine Anlagen/SLT_Strukturen/SLT Leila.ppt](http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine%20Anlagen/SLT_Strukturen/SLT%20Leila.ppt),

- Strukturen in horizontaler Ausrichtung (siehe z.B. Struktur des Projekts der Uni-Gießen, http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine Anlagen/SLT_Strukturen/SLT Gießen.pdf),
- Strukturen in vertikaler Ausrichtung (siehe z.B. Struktur des Projekts der Uni Oldenburg, http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine Anlagen/SLT_Strukturen/SLT-Oldenburg.ppt),
- netzförmige Strukturen (siehe z.B. Struktur des Projektes „Forschendes Lernen“ ZAWiW, Ulm, http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine Anlagen/SLT_Strukturen/SLT Ulm.pdf),
- Strukturen unter Hinzuziehung weiterer Gliederungsebenen (siehe z.B. Struktur des Projekts ELLA, Thüringen http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Allgemeine Anlagen/SLT_Strukturen/SLT Thüringen.pdf,

Manche der Projekte lassen sich in mehr als eine Kategorie einordnen, um die Struktur zu charakterisieren.

Tabelle 2: Einordnung der Projekte an Hand der Charakteristika der Struktur

PROJEKTE	zentral	ringförmig	horizontal	vertikal	netz-förmig	weitere Ebenen
B-W 1: Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur		(X)			X	
B-W 2: Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln	(X)			X		
Bayern: Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation			X			
Bremen: Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (LEILA)		X				
Bremen: SOLAR		(X)			X	
Hessen: QiNEB und NIL			X		(X)	
Niedersachsen (1): Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule Seminar-Universität				X		
NRW (1): Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen			X		X	
R-P (1): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel				X	X	
R-P (2): Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung				X		
S-H (1): Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen	X	X				
S-H (2): Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie				X		
M-V: Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung				X		X
NRW (2): LernEN	X					
Thüringen: Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen			X			X

Auswertungen über die verwendeten Begrifflichkeiten innerhalb der Projekte und über die Projekte hinweg geben weitere interessante Anhaltspunkte über die Handhabung des Arsenal von Vorgaben (s. Tabelle 3). Einerseits haben nicht alle Projekte von allen Begriffen Gebrauch gemacht, auf der anderen Seite taucht innerhalb ein und des selben Projekts ein Begriff zuweilen mehrmals in-

terschiedlichen Bezügen auf.

Neben den vorgegebenen Begriffen bestand durch die „leere(n) Karte(n)“ die Möglichkeit, weitere wichtige Aspekte mit in das Spiel zu bringen: Eine Alternative, die ebenfalls von vielen der Projekte genutzt wurde. Es sind jedoch nicht Schlüsse in der Art zulässig, dass ein Nichtverwenden eines Begriffes immer auch als Nichtbeachtung des jeweiligen Aspekts innerhalb des Projekts zu verstehen ist.

Tabelle 3: Matrix Begrifflichkeiten und Häufigkeit der Verwendung⁹⁰

Rahmenbedingungen	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachhaltigkeit von Lernen	Förderung individueller Voraussetzungen	Selbstgesteuertes Lernen	Pädagogischer Dienstleister	Angebotsqualität	Organisationsentwicklung	Lernorganisation	Evaluation/Qualitätssicherung	Komplexe Lernergebnisse	Vernetzung	Kooperation	Nutzer	Neue Medien	Nachfrage nach Bildung	PROJEKTE
X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X		B-W 1: Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	B-W 2: Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln
X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	Bayern: Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation
X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X		X	X	Bremen: Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (LEILA)
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	Bremen: SOLAR
	X ³	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X ²		Hessen: QINEB und NIL
X	X	X	X		X		X	X		X	X				X		Niedersachsen (1): Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule Seminar-Universität
X ²	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X		X	X	NRW (1): Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X		R-P (1): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	R-P (2): Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung
X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	S-H (1): Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	S-H (2): Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie
X	X	X	X	X ²	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	M-V: Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	NRW (2): LernEN
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Thüringen: Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen
13	14	15	15	14	15	10	14	14	11	14	12	13	12	9	11	11	Summen

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Struktur eine Art von Idealbild für die Gewichtungen von Beziehungen und Thematiken innerhalb des eigenen Vorhabens aus der Sicht der Projektgruppen darstellt. Unter dieser Interpretation als Zielvorgabe kann die entstandene Struktur auch als das gedeutet werden, wohin die Projektgruppe das Projekt steuert.

Die Strukturen stellen in jedem Fall eine Momentaufnahme aus dem Projektgeschehen dar. Diese Momentaufnahmen werden im weiteren Verlauf der Evaluation in dem Sinne hinterfragt, dass von der wissenschaftlichen Begleitung gewonnene Projektdaten auf die Projektionsfläche der Strukturen bezogen werden: Dieses Vorgehen mündet in den kommenden beiden Jahren in weitere Untersuchungen.

⁹⁰ Diese Tabelle beinhaltet nur diejenigen Begriffe, die allen Projekten zur Anordnung vorgelegt worden waren.

gen mittels der ST, bei denen Konkretisierungen zentraler Aspekte aus den Strukturen nachgefragt werden und damit ein Kontext für die Interpretation geschaffen wird, der wissenschaftlichen Ansprüchen genügt.

6 Synthese: Rückbezug der Evaluationsergebnisse aus der 2. Untersuchungsphase auf die Programmlinien des Modellversuchs

Die Darstellungen aus den vorhergehenden Kapiteln haben gezeigt, dass die Gestaltung und Umsetzung von Angeboten zum lebenslangen Lernen in den einzelnen Projekten von Prozessen einer schrittweisen Stabilisierung geprägt ist. Darunter ist zu verstehen, dass der Umgang mit den Fragestellungen des Modellversuchs durch die Projektgruppen versierter erfolgt, routinierter ist auch der Umgang mit den verschiedenen Gruppen von Nutzern, die im Rahmen des Versuchs angesprochen werden sollen.

Bei der Formulierung einer Synthese aus den einzelnen Schwerpunkten und dem Querschnittsthema „Nutzer“ werden die Ergebnisse aller Datenquellen zusammengestellt. Dies sind im Einzelnen:

- Die Darstellungen der Evaluatoren zu ihren eigenen Untersuchungsschwerpunkten;
- Die Ergebnisse aus der Untersuchung mittels Fragebogen, in der die „Nutzer“ der Angebote aus LLL zu Wort kamen (dies war der Fall in insgesamt der Hälfte der Projekte des MV);
- Die Ergebnisse aus der Durchführung der Strukturlege-Technik. Hierzu liegen ebenfalls aus mehr als der Hälfte der LLL-Projekte Rückmeldungen vor.

Aber nicht nur dieser Rückbezug spielt bei der Darstellung der Ergebnisse eine Rolle. Ebenfalls von Bedeutung ist das Anknüpfen an den Befunden, die aus dem ersten Zwischenbericht resultierten. Im Sinne eines längsschnittlich angelegten Untersuchungsdesigns ist ein Weiterverfolgen der im ersten Bericht formulierten Ergebnisse notwendig, um die Entwicklungen in den einzelnen Projekten sowie im Modellversuch so genau wie möglich nachzeichnen zu können.

Als erste Rückmeldung zu den Entwicklungen im MV LLL ist folgendes festzuhalten:

Im Jahr 2002 hat sich zunehmend gezeigt, dass der MV viel stärker als zu Beginn angenommen eine zielpräzisierende Funktion hat. Während die Ergebnisse des ersten Berichts noch stark die intendierten Ziele als Bezugspunkt hatten, ist in dieser zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung und der Evaluation ein Argument in den Vordergrund getreten, das den Modellversuch auch unter einem anderen Vorzeichen zu interpretieren gestattet. Ausgenommen der wenigen Beispiele, in denen Projekte tatsächlich bereits das umsetzen, was Anliegen des Modellversuchs ist (die Implementation einer neuen Lernkultur des lebenslangen Lernens), zeigen die Entwicklungen in den Projekten, dass eher „der Weg das Ziel“ ist.

Die Reflexion dieser in den Projekten zurückgelegten Wege wird immer wichtiger. Abgesehen von wenigen Projekten (diese „Ausnahmen“ haben ihre Einsichten bereits aus vor dem Modellversuch liegenden Unternehmungen gewonnen) teilen nahezu alle Projekte diese Erfahrung. Gemeint ist damit das Prozesshafte des Geschehens. Gerade die Analyse dieses Prozesses stellt den Ansatzpunkt für Rückmeldungen aus der Sicht der WB an die Projekte, den Projektträger und die Projektinitiatoren dar.

In den letztjährigen Datenerhebungen zur Evaluation kam eine Unsicherheit in der Einschätzung des Erfolges der eigenen Bemühungen im Vergleich zu den anderen Projekten deutlich zum Tragen. Es wurden klare Aussagen erbeten, wie sich Projekte relativ und absolut auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur aus Sicht der Evaluatoren positionieren.

Um eine Kontinuität der Bezüge in der Darlegung der Ergebnisse herzustellen und gleichzeitig den Entwicklungen im Modellversuch gerecht zu werden, werden die Kernaussagen aus dem ersten Berichtszeitraum aufgegriffen und an diese zweite Phase – wo entsprechende Fakten und Ergänzungen vorhanden sind – angeknüpft.

Bedingungen im Vorfeld des Modellversuchs stehen bei dieser Zusammenfassung nicht mehr im Fo-

kus der Betrachtungen. Dennoch sind solche Bedingungen⁹¹, die in der Startphase des Modellversuchs erhebliche Auswirkungen hatten, immer noch Teil der bisher erzielten Wirkungen und somit indirekt auch immer Teil der Evaluation.

Die Analyse der im MV entstandenen Settings für lebenslanges Lernen im Hinblick auf Innovation, Effizienz und Praktikabilität von Ansätzen, die zu lebenslangem Lernen führen sollen, bietet ein breites Spektrum an Erfahrungen. Die Selbststeuerung, hier nicht nur die theoretisch begründeten sondern vor allem die in der Praxis der verschiedenen Projekte umzusetzenden Modelle von Selbststeuerung, bildet einen zentralen Ansatzpunkt für die Beschreibung.

6.1 Innovative Angebote und Prozesse der Selbststeuerung

6.1.1 Nachschulung in „Selbststeuerung“

In ihren Projektanträgen haben die Projektgruppen eine Art von Versprechen formuliert, das sie im Lauf des Vorhabens einlösen sollen. Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß sich die gesetzten Ziele und die Projektwirklichkeit mittlerweile bereits entsprechen. Eine Reihe der Projekte hat die Erfahrung gemacht, dass die anfangs vorhandenen Zielsetzungen oder Vorstellungen nicht in der Weise zu realisieren sind, wie dies angestrebt worden war. Aus der Idee einer ganzen „Symphonie“ blieb vielleicht nur ein einziger Satz oder eine einzelne, dafür aber sauber gespielte Note übrig⁹².

Selbststeuerung ist keine einfache Angelegenheit. Es hat sich gezeigt, dass auf verschiedenen Ebenen Probleme auftraten, nicht nur, wenn es um die begriffliche Bestimmung ging (vgl. Kap. 5), sondern auch und besonders dann, wenn die Umsetzung und das Zulassen von Prozessen dieser Selbststeuerung gefragt war.

Die begriffliche Bestimmung der Selbststeuerung, also eine theoretische Fundierung mitsamt den daraus ableitbaren Implikationen für die Praxis, scheint in einer größeren Anzahl der Projekte nicht in dem Maße vorhanden zu sein, wie dies zu Beginn des MV angenommen wurde. Vor allem in denjenigen Vorhaben, in denen keine eigene regionale wissenschaftlichen Begleitung bei der Sicherung der Ergebnisse behilflich ist, kann dieser Umstand zu einem „Schwimmen“ bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung der Projektarbeiten werden. Es zeigt sich, dass auch nach zwei Jahren Modellversuchsdauer nochmals aufgegriffen werden muss, worin Selbststeuerung besteht und welche Voraussetzungen gegeben sein sollten.

Im ersten Zwischenbericht wurde festgestellt, dass noch viele der Projekte eine Selbststeuerung durch „Fremdsteuerung“ angehen. An dieser Feststellung hat sich insgesamt bisher noch nichts grundlegend geändert. Geändert hat sich vielmehr die Differenziertheit der Gestalten, die diese „Stufe“ der Selbststeuerung annehmen kann. Es zeigt sich z.B. im Fall eines Projektes, dass die theoretische Fundierung der „Selbststeuerung“ der Projektgruppe durchaus bekannt ist, dass aber die Umsetzung dieses theoretischen Wissens *in die Praxis* nicht in dem Maße gelingt, wie dies unter einer derart intensiven wissenschaftlichen Durchdringung des Wesens der Selbststeuerung zu erwarten gewesen wäre. Hier ist es ebenfalls die Aufgabe der überregionalen wissenschaftlichen Begleitung, diesen Sachverhalt aufzugreifen und an konkreten Beispielen festzumachen, wie diese Umsetzung der Theorie in die Praxis aussehen kann.

⁹¹ Auswahl der teilnehmenden Projekte, Qualifikation der Projektmitarbeiter/innen, (fehlende) Vorbereitung auf das Projektmanagement.

⁹² Dieses „Bild“ wurde von einem der Teilprojekte aus dem Modellversuch entworfen

6.1.2 Kontrolle und „Loslassen“

Das Zulassen von Prozessen der Selbststeuerung bzw. die Schwierigkeiten, die hinsichtlich dieses Zulassens bestehen, sind ein weiterer Komplex der Betrachtung: Die Ergebnisse zeigen, dass Prozesse der Selbststeuerung an die Projekte eine Herausforderung stellen. Sie zeigt sich weniger als willentlich herbeiführbares Phänomen als vielmehr ein Prozess, der sich *dann* ergibt, wenn Mechanismen der Selbstregulation aus dem System heraus „reifen“ (ohne ein ständiges massives Einwirken von außen). Aus der Sicht des Programms ist Selbststeuerung erwünschtes Ziel. Selbststeuerung lässt sich unter anderem daran ablesen, dass „der Lehrende sich selbst überflüssig gemacht hat“ (eine Unterscheidung Lehrende-Lernende ist im Rahmen der Theorie der Selbststeuerung ohnehin nicht in der klassischen Konnotation gegeben). In der Operationalisierung innerhalb der Projekte heißt dies, dass sich die Projektgruppe mit zunehmender Dauer des Modellversuchs immer mehr zurückzunehmen (können) muss, ohne dass dadurch die Prozesse in den einzelnen Projekten ins Stocken geraten. Sowohl auf der Ebene des individuellen „Lehrenden“ als auch auf der Ebene der Projektgruppe sollte dieser Rückzug aus dem steuernden Eingreifen im Hinblick auf die Entfaltung echter Selbststeuerung in den Projekten und ein rechtzeitiges Loslassen der „Lernenden“ beobachtbar sein. Nicht in allen Fällen ist dieser Sprung bereits vollzogen. Hier ist eine gezielte wenngleich dosierte Rückmeldung der wissenschaftlichen Begleitung direkt in die Projektgruppen hinein angezeigt.

6.1.3 Die Trägheit der öffentlichen Erwachsenenbildung

Veränderungspotenzial bilden auch die „Risse“ an den Schnittstellen zwischen der Binnenstruktur der Angebote aus den Projekten und der umgebenden Bildungslandschaft. Vertieft haben sich diese Risse vor allem an den Berührungspunkten zwischen der öffentlichen Erwachsenenbildung und den an Weiterbildung Interessierten. Die Nutzer äußern Bedarf an innovativen Angeboten und fordern diese ein. Die öffentliche Erwachsenenbildung reagiert hier eher träge und nimmt diese Bedarfe noch nicht entsprechend auf. Durch diese Unflexibilität kann die öffentliche Erwachsenenbildung langfristig nicht mit den Initiativen konkurrieren, die von anderen alternativen Weiterbildungsträgern angeboten werden, die dem Bedarf besser entsprechen. Dies sind vor allem private Anbieter und Initiativen aus dem Weiterbildungsbereich von Wirtschaftsunternehmen.

Fatal ist an diesem Prozess, dass Weiterbildungssuchende auf Dauer im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung qualitativ schlechtere Angebote vorfinden werden. Der Modellversuch macht auf diese Fehllage aufmerksam, da in ihm Prozesse kondensieren, die genau diese Entwicklung thematisieren.

Die entstehende Kluft wird wahrnehmbar und es wird zudem in verschiedenen Schilderungen auch die Zeitspanne genannt, die benötigt wird, bis die Lücke zwischen der öffentlichen und der „privaten“ Weiterbildungslandschaft sich wieder zu schließen beginnt. Dies wird nach der Schätzung (die in diesem Fall von den Mitarbeitern einer Projektgruppe stammt) nach etwa 10 Jahren der Fall sein. Ergebnisse dieser Art in den Modellversuch zurück zu melden könnte dazu beitragen, diesen Prozess zu beschleunigen.

6.2 Förderung der individuellen Voraussetzungen, Stärkung der Motivation und Nachfrage

Im Vergleich zum Vorjahr hat sich die Erfassungstiefe der Prozesse in den einzelnen Projekten verändert. Gleichzeitig sind die Binnenstrukturen der einzelnen Projekte wesentlich deutlicher geworden, was die Gliederung in ihre „Teilprojekte“ angeht. Die Gestalt dieser einzelnen „Sub-Unternehmungen“ mit jeweils sehr spezifischen Zielsetzungen und „Nutzergruppen“ lässt sich klar herausarbeiten (vgl. vor allem Kap. 3.1).

6.2.1 Der Nutzen für den Nutzer

In der Folge der vorangestellten Bemerkungen kann die Frage, in wie weit sich der Modellversuch mit „Benachteiligten“ im engeren Sinne und mit der Förderung der individuellen Voraussetzungen auseinandersetzt, nicht mehr auf der Ebene der einzelnen Projekte, sondern besser auf der Basis der Teilprojekte beantwortet werden.

Eine Akzeptanz von Lernangeboten kann nur dort resultieren, wo die Abnehmer der „Leistung“ auch einen Ertrag für sich selbst aus der Partizipation ziehen können. Dies trifft auf das Aufbauen von Netzwerkstrukturen genauso zu wie auf die Frage, wie man Bildungsbenachteiligte erreichen kann.

Aspekte der individuellen Förderung lassen sich in der gesamten Breite der Projekte ausmachen. Die absolute Zahl der Projekte, bei denen die Berücksichtigung Benachteiligter ein Schwerpunkt der Arbeit ist, hat sich nicht verändert (die Rede war von rund einem Fünftel der Projekte). Neben diesen „Schwerpunktprojekten“ zeigen sich jedoch nunmehr in vielen anderen Teilprojekten wesentlich deutlicher ebenfalls Thematisierungen dieses Aspekts. Dieses Ergebnis ist nicht zuletzt auch durch die Zuwendung zum „Nutzerbegriff“ erfolgt, da hier ein genaueres Nachhaken dazu geführt hat, dass neue Gruppen von „schwer Erreichbaren“ in den Blick geraten sind.

6.2.2 Nutzergruppen

Die Thematisierung der Nutzergruppen und die in der Folge angeregten Diskussionen zur Bestimmung der Nutzer oder Endabnehmer ist ein weiterer zentraler Punkt im Projektgeschehen. Es hat sich gezeigt, dass die Identifikation der Nutzer bzw. die Präzisierung des Nutzerbegriffes innerhalb dieses Modellversuchs nicht nur ein methodisches Problem in der evaluatorischen Erfassung, sondern durchaus ein inhaltliches Problem ist.

Es ist wichtig festzustellen, unter welcher Perspektive die „Nutzer“ jeweils auftreten. Diskrepante Sichtweisen ergeben sich zum Beispiel auch aus der (politisch motivierten) Erwartung der Programminitiatoren über intendierte Zielgruppen und den tatsächlich erreichten Nutzern (die vielleicht nicht von Beginn an antizipiert waren und erst im Laufe des Modellversuchs auszumachen sind). Charakteristisch ist auch eine Dynamik in der Bestimmung der Zielgruppen (Nutzer): Nutzergruppen bleiben nicht „stabil“, sondern entwickeln sich und ihre Ansprüche an Weiterbildung weiter. Gerade diese Dynamik *in* den erreichten Zielgruppen zeigt, dass es sich hier mehr um einen Prozess der Entwicklung handelt als um einen Prozess einer Festschreibung und einer entsprechend „zielgenauen“ Arbeit in Richtung dieser Nutzergruppen.

Des Weiteren unterscheiden sich die Nutzer darin, ob sie freiwillig die Angebote aus LLL wahrnehmen oder „verpflichtet“ an Maßnahmen teilnehmen, die durch den Modellversuch initiiert werden. Dies spiegelt sich im Aspekt der Motivation wider. Wie kann die Motivation, die als Grundlage zum selbstgesteuerten, lebenslangen Lernen zu sehen ist, günstig beeinflusst werden? Wichtig sind in diesem Zusammenhang z.B. die Auseinandersetzung mit dem Thema Zertifizierung, mit Angebots- vs. Nachfrageorientierung (bzw. Input vs. Outputorientierung).

Ergebnisse aus einer ersten Befragung der Nutzer (vgl. Kap. 4) sprechen von einer recht hohen Akzeptanz gegenüber denjenigen Angeboten, die in dieser Untersuchung erfasst wurden. Leider waren dies nicht alle Projekte, es ist daher keine generalisierte Aussage zum Modellversuch im allgemeinen möglich.

6.2.3 Zertifizierung und Motivation

Die Ergebnisse aus dem Modellversuch zeigen, dass die Frage der Testierung von Leistungen, die im Rahmen individuellen Engagements erbracht wurden, von großer Bedeutung sind. Die Aktualität dieses Themas zeigt sich in der zunehmenden Intensivierung der Auseinandersetzung mit der Frage, in

welcher Form und in welchem Umfang „Bescheinigungen“ über die (erfolgreiche) Mitwirkung von den Nutzern erwartet werden. In einigen der Projekte wird dieser Aspekt der Zertifizierung bereits praktiziert, und die Zufriedenheit der Zertifizierten spricht für den Erfolg einer solchen Maßnahme. Die Spanne reicht hier von einfachen Teilnahmebestätigungen bis zu universitären Bescheinigungen über die Teilnahme an Weiterbildungsstudiengängen. Neben dem Attestieren des individuellen „Lernerfolges“ ist auch die Testierung ganzer Institutionen Thema innerhalb des Modellversuchs⁹³. Wichtig ist unter dem Aspekt der Zertifizierung auch die Frage der interindividuellen Vergleichbarkeit der erworbenen Abschlüsse.

6.2.4 Motivierung und „Gegenleistungen“

Wenn die Einbindung von Gruppen Benachteiligter bzw. für Bildung schwer Zugänglicher realisiert werden soll, dann müssen über das Instrumentarium der Zertifizierung hinaus Alternativen angedacht werden, wie diese spezifischen Gruppen angesprochen werden und wie die Bildungsangebote für diese attraktiv gemacht werden können. Bescheinigungen über die erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen erweisen sich dann nützlich, wenn dadurch ein Vorteil erzielt werden kann, der geeignet ist, die Position eines Individuums (oder aber auch einer Institution) auf dem „Markt“ zu verbessern. Dieser Nutzen ist jedoch meist zeitlich entkoppelt vom Ende der Maßnahme zu sehen und trifft nicht unmittelbar und zwingend für jeden Teilnehmer zu. Will man Personen zur Aufnahme von Bildungsaktivitäten bringen, die von sich aus wenig oder gar kein Interesse an Bildung haben, dann sollten die Anreize zu dieser Beschäftigung konkreter in dem Sinne sein, dass sie direkt erfahrbar sind und den Zugang zur Bildung deutlich erleichtern. Diese Anreize können z.B. darin bestehen, dass man Personen die Fahrtkosten zur Ausbildungsstätte ersetzt oder sonstige geldwerte Gegenleistungen anbietet.

6.2.5 Motivierung und Nachfrageorientierung

Nicht alle Angebote (bzw. Projekte) des Modellversuchs haben eine Nachfrageorientierung als sinnstiftendes Element in ihren Zielsetzungen. Rund die Hälfte der Angebote weisen diese Orientierung explizit⁹⁴ auf. Das Angebot muss eine Entsprechung dessen sein, was der Nutzer braucht und möchte. Den Nutzern „ist es im Grunde gleichgültig, welcher Träger welches Lernangebot anbietet, sie möchten ein für sich kostengünstiges Angebot, möglichst in der Nähe und möglichst qualitativ hoch stehend“. Der Nachfrageorientierung entspricht dabei eine Outputorientierung: Nicht die Masse der in die Bildung investierten Mittel ist ausschlaggebend für die Gestaltung der Angebote und die Akzeptanz durch die Nutzer, sondern deren sinnvolle Platzierung, bei der ebenfalls der Grundsatz „das Richtige zur richtigen Zeit und am richtigen Ort“ gilt.

Für Bildungsanbieter ist es langfristig gesehen auch besser, sich an dem realen Bedarf zu orientieren (*on demand*) als Angebote zu machen, die auf bildungspolitisch wünschbare, aber nicht nachgefragte Bedarfe gerichtet sind.

Sobald die Beziehung der Anbieter (der Bildungsinstitutionen) zu den Nachfragern (Nutzern) erst einmal hergestellt ist und Erfahrungen eines gemeinsamen Nutzens vorhanden sind, kann man versuchen, auf diesem Fundament weiter gehende Bildungsaspirationen zu wecken.

Der Wandel in der Rolle der Lehrenden hin zu Begleitern für das individuelle Lernen im Sinne von Bildungsberatern oder Moderatoren des institutionellen Weiterbildungsprozesses gehört in diesen Modellversuch wie der Schlüssel zum Schloss. Dieser Wandel hat sein Gegenstück in der Rolle des Lernenden, der zunehmend weniger Leitung von außen sucht und benötigt, um sein Lernen voran zu bringen. Unter dem Stichwort „Selbststeuerung“ wurde beschrieben, dass eine „Emanzipation des

⁹³ Das im September 2002 ausgelaufene Projekt ArtSet verfolgt genau dieses Ziel der LQW (lernerorientierten Qualitätstestierung)

⁹⁴ http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/spezifische_Anlagen/Anlagen_Jaeger/CharVernetzung.pdf

Lernens“ stattfinden soll. Beide Gruppen, Lernende und Lehrende haben dabei ihren Part zu übernehmen. Diese Erkenntnis wurde durch den Modellversuch bereits in das Bewusstsein der Beteiligten geschleust, wobei es gleichwohl noch immer zu Umsetzungsproblemen kommt.

Es ist jedoch nicht immer so, dass die Praxis der Theorie „hinterher hinkt“. Es gibt auch einige wenige Projekte, bei denen genau das Umgekehrte der Fall ist, in denen Selbststeuerung und Motivieren des Lernens erfolgt, ohne dass dies durch einen großen theoretischen Vorlauf oder eine besondere Theorie im Hintergrund initiiert worden wäre⁹⁵. Aus beiden Beispielen kann gelernt werden.

Insgesamt scheint es so, dass vor allem bei der Frage nach der Motivierung der Teilnehmer die individuelle Bildungsbiografie nicht außer Acht gelassen werden darf. Denn sonst ist ein Anknüpfen an vorhandenen Wissensbeständen, also an den individuellen Erfahrungen des einzelnen Lerners, nicht möglich und das erzielte Ergebnis kann nicht die erwünschte Nachhaltigkeit entfalten. Dies trifft insbesondere auf „Benachteiligte“ zu. Die Biografie bezieht man automatisch *dann* mit in die Planung des Lernprozesses ein, wenn man eher nachfrage- als angebotsorientiert vorgeht. Zudem muss bei dieser Gruppe der Benachteiligten davon ausgegangen werden, dass sie häufiger als andere über negative Erlebnisse mit Bildung und Lernen verfügt, die – unter anderem - aus schlechten schulischen Erfahrungen resultieren. Diesen „schlechten Erfahrungen“ gilt es positive Lernerlebnisse entgegenzustellen, und diese müssen für die Betroffenen erreichbar (kognitiv, aktional und emotional) und attraktiv sein.

6.3 Umsetzung des LLL durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen

Bisher war die Rede von Voraussetzungen, die stark personengebunden sind: Die Frage nach der individuellen Förderung, der Motivierung und der Nachfrage durch die Nutzer.

Nunmehr muss analysiert werden, auf welche von außen gesetzte Bedingungen diese Orientierungen treffen.

6.3.1 Begriffliche Verwirrungen

Eine zielpräzisierungsfunktion des Modellversuchs wurde bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt. Zu dieser Zielpräzisierung gehört unter anderem auch eine inhaltliche Füllung der Begrifflichkeiten, die neben anderen von außen gesetzten Bedingungen ebenso eine Art von Rahmen für das Agieren der Projektgruppen darstellen. Durch eine Untersuchung des semantischen Raumes, den diese Begrifflichkeiten aufspannen, hat sich gezeigt, dass die Verwendungen und Deutungen zwischen den Projektgruppen sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. hierzu die Ergebnisse aus Kap. 5). Das Vokabular des Modellversuchs ist zwar in allen Projekten bekannt und wird auch genutzt, nur kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kernbegriffe wie „Selbststeuerung“, „Vernetzung“, „Transfer“ oder „Nachhaltigkeit“ eine von allen geteilte Bedeutung haben. Die Auslegung dieser Begriffe ist stark an die Struktur des jeweiligen Projektes gekoppelt. Es zeigt sich eine große Ähnlichkeit der Strukturen der spezifischen Projekte mit deren Darstellung der Zusammenhänge der Begrifflichkeiten, mit denen sie im Rahmen des Modellversuchs zu tun haben und die sie durch Anwendung der Strukturlegetechnik⁹⁶ entsprechend arrangieren sollten. Daher wird in den kommenden Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung zusammen mit den Projektgruppen an den entstandenen Strukturen⁹⁷ weiter gearbeitet werden. Dabei wird insbesondere ein Akzent auf die Belege für bestimmte strukturelle Anordnungen gelegt werden müssen.

⁹⁵ vgl. Kapitel 3.1 zur Selbststeuerung; Darstellung der Gestalt der einzelnen Projekte

⁹⁶ das in der Evaluation des MV LLL zur Anwendung kommende Verfahren bildet eine Anlehnung an die Heidelberger Strukturlegetechnik (SLT), vergleiche auch Kap. 5 dieses Berichts.

⁹⁷ http://www.rhrk.uni-kl/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/allgemeine_Anlagen/SLT-Strukturen

6.3.2 Gravamina

Gravamina gehören zu dem mittlerweile veralteten Bildungsbegriff. Gravamina sind Symptome des Festhaltens am Alten.

In der Berichtlegung zur ersten Untersuchungsphase spielten Beschwerden der Projektgruppen und der Partizipierenden „Nutzer“ über die dem Ansinnen des MV teilweise diametral entgegenstehenden Rahmenbedingungen eine große Rolle. In dieser zweiten Evaluationsphase tauchen ähnliche Sachverhalte wieder auf. Nur stehen diese in einem anderen Licht der Interpretation. Sie stehen als ein Symptom, das sich als das „Festhalten am Alten“ beschreiben lässt: Dieses Beharren auf der Überzeugung, dass unter günstigeren Bedingungen (z.B. einer entsprechenden finanziellen Ausstattung, einer angemessenen Weitebildungsgesetzgebung, einer genaueren Analyse von Angebotsstrukturen der öffentlichen Erwachsenenbildung usw.) Änderungen in Richtung eines lebenslangen Lernens leichter zu vollziehen seien, steht im Einklang mit der noch vorhandenen Inputorientierung. So gelangen kausale Formulierungen in den Vordergrund der Betrachtungen, die bereits allgemein bekannt sind und die über wenig Veränderungspotenzial verfügen.

Zu kontrastieren sind diese Gravamina mit Prozessen innerhalb des Projektgeschehens, in denen tatsächlich Ansätze zur Veränderung sichtbar werden: Es gibt Beispiele dafür, dass zunächst kleinere Initiativen im *gegebenen* Rahmen (in den vorherrschenden Rahmenbedingungen), allerdings unter der Nutzung alternativer Handlungsmodelle bzw. innovativer Ansätze, zu zwar nicht bahnbrechenden, aber dennoch ermunternden Ergebnissen führen. Es ist in den Betrachtungen der Teilkapitel 3. 1 bis 3.4 nachzulesen, dass über alle Projekte hinweg immer wieder Belege zu finden sind, die genau dieses Rückbesinnen auf kleinere Schritte und Planungseinheiten für die Implementation von LLL empfehlen. Diese Ergebnisse sind vielleicht weniger spektakulär als die erwarteten Großflächen-Erfolge, auf die Dauer jedoch bringen gerade die kleinen aber gesicherten und auch nachvollziehbaren Teilerfolge eine Kontinuität in die Implementation einer neuen Lernkultur.

Ein Vorgehen anhand der Umsetzung und Aneinanderreihung kleiner Veränderungsschritte entspricht in seiner Charakteristik einer bottom-up-Strategie. Diese wurde bereits mehrfach in ihrer Wirksamkeit herausgestellt.

Zu den auf die Rahmenbedingungen bezogenen Veränderungen gehört auch der Wunsch nach einer anderen Personalstruktur für die öffentlichen Bildungsanbieter. Diese seien zwar in der Lage, angebotsorientiert zu arbeiten, jedoch weniger dafür geeignet, nachfragebasierte Angebote zu generieren. Diese Feststellungen gehen konform mit der Beobachtung, dass die Nachfrage nach öffentlicher Weiterbildung weiter sinken wird, da diese nicht den Wünschen der Nutzer entspricht.

6.3.3 Evaluation und Projektträgerschaft

Über das zu Stande kommen der Rahmenbedingen, unter denen Evaluatoren und Projektträger arbeiten, wurde bereits im ersten Zwischenbericht informiert. Auch hier verhält es sich so, dass bestimmte von Beginn an günstige oder ungünstige Konstellationen in ihren Auswirkungen den Modellversuch „begleiten“. So ist dies der Fall für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs, die als Programmbegleitung bestimmte Aufgaben zu erfüllen, andere Aufgaben aber wiederum nicht zu erfüllen hat.

So ist dies aber auch der Fall für die *regionalen* wissenschaftlichen Begleitungen, die ihre Beobachtungen teilnehmend im Kontext der einzelnen Projekte sammeln und deren Evaluationen häufig selbst bereits in die Ergebnisse des Projekts münden.

Schlimm bestellt scheint es in manchen derjenigen Projekte, in denen es keine regionale wissenschaftliche Begleitung gibt, die als Kenner der Struktur und der Abläufe im Projekt evaluierend *und* steuernd eingreifen kann: Hier muss von allen Evaluatoren der überregionalen WB gefordert werden, ein besonderes Augenmerk auf diese Projekte zu legen, um diese nicht im Stich zu lassen.

An die *überregionale* Begleitung wird von Seiten der Projekte der Wunsch herangetragen, mehr über die eigene Positionierung und inhaltliche Platzierung zu erfahren. Da jeder der Evaluatoren nur einen Ausschnitt der Projekte enger betreut, ist diese Rückmeldung natürlich nur mit einem eingeschränkten Geltungsbereich möglich. Die Zusammenführung aller Ergebnisse aus allen Evaluationsgruppen hat jedoch gezeigt, dass in dieser Zusammenschau für jedes einzelne Projekt nachvollziehbar wird, wo es sich aus Sicht der Evaluation einordnet und welche inhaltlichen Rückmeldungen sich daraus ergeben. Die WB signalisiert ihr Einverständnis, bei aus der Lektüre des Zwischenberichts resultierenden Fragen Rede und Antwort zu stehen und weitere konstruktive Planungen anzuregen.

Vielfach besteht bei den Abnehmern der Angebote aus den LLL-Projekten der Wunsch nach Patentlösungen, die eine erfolgreiche Applikation bestimmter Methoden in bestimmten Situationen und innerhalb einer bestimmten Klientel garantieren. Weder die WB noch der Projektträger, noch die Projektgruppen ihrerseits können solche Lösungen anbieten.

Dem Projektträger (PT) kommt dabei eine Doppelrolle zu: An der Schnittstelle zwischen Programmiatoren und den Projekten hat der PT die Aufgabe, Informationen zu verteilen und zu sammeln, gleichzeitig jedoch auch die Aufgabe, programmbezogene Fortbildungen, workshops und sonstige Veranstaltungen auszurichten, die den Verlauf des gesamten Modellversuchs begleiten und voranbringen sollen. Hierbei ist der PT extrem auf die gezielte Rückmeldung von Bedarfen aus den Projekten heraus angewiesen, wenn die von ihm initiierten Interventionen und Aktionen richtig platziert werden sollen. Die Projekte ihrerseits haben die Aufgabe, ihre Anregungen an den PT weiter zu geben, um ihm bei der Erledigung seiner genuinen Pflichten behilflich zu sein. Die Vernetzung der LLL-Projekte untereinander ist schlechter, als man dies unter Berücksichtigung der mittlerweile verstrichenen Laufzeit annehmen könnte. Zur Herstellung von Transparenz dieser Vernetzung wurde vom PT jedoch einiges unternommen, wie z.B. Hilfestellung bei der Ermittlung inhaltlicher Überschneidungen zwischen Projekten zu entdecken u.a.m.

Gewünscht wird von den Projekten stärker der kommunikative Austausch untereinander, das Weitergeben von Erfahrungen in einem halbinstitutionellen Rahmen. Hier wäre zu überlegen, ob nicht Angebote von „*open space*“⁹⁸ das geeignete Mittel darstellen, um die Wünsche der Projekte und die Angebote des PT miteinander zu vereinbaren oder hier zumindest einen Raum anzubieten, der Prozesse des gegenseitigen Austausches in Gang bringt und die erwünschten Effekte der Formierung eines gemeinsamen „Netzes LLL“ fördert.

⁹⁸ Die von H. Owen 1992 entwickelte „Open Space Technology“ entstand aus der Beobachtung heraus, dass sich in den informellen Phasen (z.B. den Kaffeepausen) von institutionalisierten Veranstaltungen die „eigentlich wichtigen“ Inhalte und Kontakte ergeben, während sich in den organisierten Phasen häufig die weniger wichtigen Prozesse abspielen.

7 Zusammenfassende Gestaltungsempfehlungen auf Grund der bisherigen Ergebnisse aus der Evaluation

Die aus den Ergebnissen resultierenden Empfehlungen für die weitere Gestaltung stellen eine Bündelung der Erkenntnisse dar, die sich aus der gesamten Datenlage ableiten.

Sie werden kurz und thesenhaft an das Ende dieses Berichtes gesetzt und bilden so den Abschluss des zweiten Zwischenberichts, gleichzeitig aber auch den Ausblick auf die Aufgaben, die sowohl in den Projekten als auch von wissenschaftlicher Begleitung und Projektträger in Angriff genommen werden sollten.

Viele der Dinge, die im Anschluss genannt werden, mögen dem Leser wie Binsenweisheiten bzw. Spekulationen vorkommen, über die man bereits zu Beginn des Modellversuchs verfügte. Dennoch handelt es sich nach dieser zweiten Evaluationsphase um gesicherte Ergebnisse und somit um Befunde, welche die Weiterarbeit in den Projekten zur Implementation des lebenslangen Lernens leiten und anregen können.

7.1 Selbststeuerung

- Es hat sich gezeigt, dass der Sprung vom „angeleiteten“ zum „selbstgesteuerten“ Lernen nicht nur durch theoretischen Input zu leisten ist. Vielmehr benötigen Lehrende wie Lernende Hilfen, die ihnen zu einer neuen Lernkultur verhelfen, in der die Selbststeuerung und das Vertrauen auf diese die Hauptrolle spielen.
- Aufgabe der Lehrenden ist es, die Bedingungen herzustellen, unter denen Selbststeuerung gedeiht, die Aufgabe der Lernenden ist darin zu sehen, dass sie ihre „Konsumentenhaltung“ opfern und gegen eine aktive Rolle des motivierten interessierten Lernalters eintauschen.
- Wenn diese „Rollenwechsel“ vollzogen sind brauchen Lernende den Freiraum, mit ihrer neuen Lern-Überzeugung und den neuen Lernwegen zu experimentieren, um Sicherheit im Umgang mit dem neuen Repertoire zu bekommen.

7.2 Neue Medien

- Einmal mehr wurde klar, dass das Ausmaß der Selbststeuerung und die Qualität des Lernprozesses nicht in direkter Abhängigkeit von der Intensität des Einsatzes neuer LuK-Technik stehen. Entscheidend für den Erfolg dieser Technik ist allein der Bedarf, den die „Nutzer“ weitgehend selbst postulieren.
- Wird diesem Bedarf entsprochen und die Angebote so gestaltet, dass sie – unter dem Einsatz der neuen LuK-Medien - den Nutzer weder über- noch unterfordern, dann wird die Akzeptanz gegenüber diesen Hilfsmitteln steigen und eine Unterstützung des Lernens erzielt.

7.3 Angebotsstruktur

- Es gibt keinen Maßstab, an dem die „Innovativität der Angebote“ beurteilt werden kann. Für die einzelnen LLL-Projekte bemisst sich das jeweils Neue am Stand des Bisherigen; So können am Ende des MV eine Anzahl von strukturell zwar unterschiedlichen, aber immer noch nicht innovativen Angeboten entstanden sein. Hier müssen den Projekten Kriterien an die Hand gegeben werden, die ihnen erlauben, sich selbst besser einzuordnen und auszuloten, wie und ob Schritte in Richtung „Innovation“ für sie begehbar sind.

7.4 Zertifizierung

- Es existiert aus der Sicht der Projekte (und entsprechend aus der Sicht der Nutzer) ein recht deutlicher Wunsch nach Zertifizierung von Lernergebnissen, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben wurden.
- Zertifizierung ist in Zusammenhang mit Motivierung zu sehen: Zertifikate (Weiterbildungszeugnisse usw.) werden als angemessene Rückmeldung zu den investierten Energien gesehen, die Lernende einbringen. Wichtig ist, dass die Zertifizierung einen echten Aussagewert über die Qualifikation der/des Einzelnen gibt und auch geeignet ist, Vorteile auf dem „Markt“ zu erzielen.

7.5 Rahmenbedingungen

- Die Veränderung der Rahmenbedingungen als Voraussetzung für die Implementation von lebenslangem Lernen darf nicht weiter an die Spitze der Bedingungen gesetzt werden, die zu erfüllen sind, um dieses Ziel zu erreichen. Es ist vielmehr so, dass die Erfolge und Teilerfolge innerhalb des Modellversuchs langsam aber sicher dazu beitragen werden, die Rahmenbedingungen nachhaltig zu verändern.
- Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Formulierung von Vorhaben, die nicht versuchen, den „Rahmen zu sprengen“, sondern das stetige Bemühen um ein kontinuierliches Ausweiten des Rahmens.

7.6 Individuelle Förderung

- Das Anknüpfen am individuellen Wissen ist für das Aufnehmen eines selbstgesteuerten Lernprozesses wichtig. Ist diese Verbindung oder Einbettung nicht gegeben, kann Lernen nicht nachhaltig sein.
- Um zu wissen, wie Lernangebote formuliert werden sollen, muss die individuelle Nachfrage geklärt sein: Nutzer sollten über ihre Beteiligungsmotive, über ihre eigentlichen Lernziele und über ihre bisherigen Lernwege Auskunft geben können, damit passgenaue Lernbedingungen bereitgestellt werden können. Die Aufgabe der Dienstleister ist es nicht nur, die Lernenden auf ihrem Weg zu begleiten, sondern auch, die Reflektion ihrer individuellen Bedingungen zu initiieren.
- Die Dienstleister sind selbst Lernende und in den Prozess des individuellen Lernens verwoben: Die „Lerngewohnheiten“ der Nutzer stellen für die Dienstleister eine Herausforderung dar, auf die auch sie mit einer Reflektion des eigenen Vorgehens reagieren müssen.
- Dreh- und Angelpunkt beim Arrangieren optimaler Lernbedingungen ist die Ausrichtung an dem, was die Nutzer tatsächlich nachfragen. Die Angebote aus dem Modellversuch LLL sollten daher so konstruiert sein, dass End-Nutzer durch sie auch erreicht werden.

7.7 Benachteiligte

- Bei der Frage, wie Bildungsbenachteiligte verstärkt in den Bildungsprozess einzugliedern seien, ist die Motivierung ein zentraler Aspekt. Häufig haben „Benachteiligte“ in ihrer Vergangenheit schlechte Erfahrungen mit Bildung gemacht. Diese Erfahrungen gilt es zu berücksichtigen und ihnen positive Lernerlebnisse entgegenzusetzen.
- Bildungsaspirationen überhaupt zu wecken gelingt nur, wenn für den benachteiligten Lerner zu er-

sehen ist, wozu ihm Bildung nützlich ist: Die Vorteile müssen für den individuellen Lerner jedoch greifbar sein, d.h. mit seiner Biografie und mit seinen individuellen Zielen vereinbar.

- Die Vernetzung zwischen Schule und kommunalen, gewerkschaftlichen, unternehmerorientierten Bildungsträgern sollten dichter werden. Hierdurch würden besonders Jugendlichen breitgefächerte Erfahrungsmöglichkeiten an unterschiedlichen Lernorten eröffnet. Dies kann unmittelbar motivierend wirken.
- Vernetzungen hinsichtlich bildungs- und generationenübergreifenden Bildungsaktivitäten sind ebenso förderlich.

7.8 Vernetzung und Kooperation

- Vernetzungen lassen sich nicht künstlich provozieren und herstellen. Beeinflussbar ist ihre Entstehung und Festigung allerdings durch z.B. thematische Übereinstimmungen. Dabei tragen die Netzwerkpartner durchaus Unterschiedliches zum Thema bei. Die Vernetzung steht nicht *vor* dem Thema; Die umgekehrte Reihenfolge hat sich als sinnstiftend erwiesen.
- Kleinere Vorhaben eignen sich zur Implementation von Vernetzungen besser als groß angelegte und schwer zu überblickende Strukturen.
- Vernetzungen können sich bei Bedarf (*on demand*) zur Arbeit an bestimmten Themen kurzfristig bilden und dann wieder lösen.
- Technische Plattformen zur Vernetzung werden dann nicht akzeptiert werden, wenn die Möglichkeit eines direkten Zugangs zu den Netzwerkpartnern näher liegt (wenn v.a. räumliche Distanz gering ist). Vernetzungsplattformen müssen für die Nutzer Dinge ermöglichen, die auf anderem Weg nicht verwirklicht werden können.
- Der Aufwand zum Aufbau und zur Pflege der Vernetzung muss aus Kosten-Nutzen-Sicht vertretbar bleiben.

7.9 Projektträgerschaft

- Es haben sich eine Reihe von Fragen ergeben, die vom PT aufgegriffen werden und in der Form von Veranstaltungen angegangen werden können. Neben einem Erfahrungsaustausch sind folgende Bereiche aus der Sicht der Projekte interessant: Innovation, open space, Vertiefung und Hinterfragen des projektleitenden „Vokabulars“ mittels inhaltlicher Koppelung, Wecken von Bildungsaspirationen (Motivierung).
- Es empfiehlt sich, weitere Themen aufzunehmen; Gewünscht ist mehr Orientierung an der Nachfrage durch die Projekte und zeitnäheres Reagieren.

8 Literatur

- BLK (1999). Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 88. Frankfurt: DIE.
- BMBF (1998). Konzertierte Aktion Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen. Bonn: BMBF.
- Dohmen, G. (1996) Das lebenslange Lernen. Bonn: BMBF.
- Dürr, W., Heinz, W., Jäger, R.S., Knoll, J. und Schäffter, O. (2001). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs lebenslanges Lernen. Frankfurt: DIE 2001.
- Eigen, M. (1992). Stufen zum Leben. München Zürich: Piper.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V. (1999). Die Kompetenzbiographie. Münster und New York: Waxmann.
- Groeben, N. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000, Juni). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien [9 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [8.1.2003].
- Haken, H. (1995). Erfolgsgeheimnisse der Natur. Hamburg: DVA.
- Heinz, W.R. (2002) Lerninteresse und Kompetenzerweiterung. In: AGW (Hrsg.): Motivieren und Lernen. Unterhaching: AGW.
- Hitzler, Ronald (2002, April). Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie [35 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 3(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [8.1.2003].
- Nenniger, P und Staka, G.A. (1997). Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Weiterbildungskonzeption für Lehrkräfte und Ausbilder zur Förderung motivierten selbstgesteuerten Lernens in Schule und Betrieb in der kaufmännischen Erstausbildung. Fortsetzungsantrag an die DFG auf Gewährung einer Sachbeihilfe im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. Landau/Bremen.
- Nenniger, P. und Straka, G.A. (1993). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in Schule und Betrieb in der kaufmännischen Erstausbildung (MOSLIB-KE). Neuantrag an die DFG auf Gewährung einer Sachbeihilfe. Landau/Bremen.
- Pohlmann, M.C. (2002). Organisationsentwicklung und Organisationsberatung im Zeichen reflexiver Modernisierung. In *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 3, 339-353.
- Schallnus, R. (Stand 7.1.2003). Wissensmanagement im Wandel unternehmerischer Beziehungen. <http://www.schallnus.de/index.html>.
- Scheele, B., Groeben, N. (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.
- Straka, G.A und Nenniger, P. (1995). Förderung des motivierten selbstgesteuerten Lernens in Schule und Betrieb durch sukzessive Verknüpfung von Wissens- und Fähigkeitsstrukturen sowie Strategie- und Reflexionstraining. Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Weiterbildungskonzeption für Lehrkräfte und Ausbilder zur Förderung motivierten selbstgesteuerten Lernens in Schule und Betrieb in der kaufmännischen Erstausbildung. Fortsetzungsantrag an die DFG auf Gewährung einer Sachbeihilfe im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. Landau/Bremen.

Wosnitza, M. (2000). *Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse (Erziehungswissenschaft 5)*. Landau: VEP.