

Neue Lernkonzepte

Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand

Gerhard Reutter, Ingrid Ambos, Rosemarie Klein

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäische Union
Europäischer Sozialfonds

Impressum

Die Broschüre „Neue Lernkonzepte. Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm wurde gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Gerhard Reutter, Ingrid Ambos, Rosemarie Klein

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, Juli 2007

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 10961 Berlin

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Einführung	11
1.1 Fragen zu neuen Lernkonzepten aus der Weiterbildungspraxis	11
1.2 Welche Gründe gibt es für den Veränderungsdruck auf Weiterbildungseinrichtungen?	14
1.3 Wie kann das berufsbezogene Lernen Erwachsener – besser – gefördert werden?	15
1.4 Sind neue Lernkonzepte nützlich(er) und wirksam(er)?	17
2 Wem will diese Handreichung nutzen?	19
2.1 Welche Praxen will die Handreichung ansprechen?	19
2.2 Für wen schreiben wir diese Handreichung?	20
2.3 Was will und kann die Handreichung leisten?	20
2.4 Woraus speist sich die Handreichung?	21
3 Was charakterisiert die neuen Lernkonzepte?	23
3.1 Kompetenzorientierung und Selbstorganisation im Lernen sind Konsens	23
3.2 Neue Lernkonzepte im Blick auf das Lernen der Weiterbildungsteilnehmenden	23
3.3 Neue Lernkonzepte im Blick auf das Lernen der Organisation	24
3.4 Was bedeutet selbstorganisiertes Lernen als Ausrichtung in den neuen Lernkonzepten?	25
4 Neue Lernkonzepte und die Weiterbildungsteilnehmenden	28
4.1 Die Sicht der Weiterbildungsteilnehmenden	29
4.1.1 Wer schätzt hier was ein?	29
4.1.2 Schulische Lernerfahrungen wirken weniger auf das Erwachsenenlernen als angenommen	30
4.1.3 Neue Lernkonzepte sind persönlich nützlich: Identifikation mit dem Lerngeschehen	34
4.1.4 Selbstorganisation im Lernen ist nützlich	37
4.1.5 Über die Nützlichkeit einer kompetenzorientierten Grundhaltung der pädagogisch Tätigen für das Lernen	43
4.2 Nutzen neuer Lernkonzepte für Lernende: Sicht der pädagogisch Tätigen	50
4.2.1 Neue Lernkonzepte erzeugen zunächst Verunsicherung	51

4.2.2	Neue Lernkonzepte stärken das Selbstvertrauen und die Lernerrolle	51
4.2.3	Neue Lernkonzepte befördern „Verantwortungskompetenz“	51
4.2.4	Neue Lernkonzepte stärken die Employability und die Bereitschaft zur lebenslangen Weiterbildung	52
4.3	Nutzen neuer Lernkonzepte für Lernende: Die Sicht der Leitungspersonen	55
4.3.1	Neue Lernkonzepte sind für Lernende nützlich, weil sie den Blick auf Kompetenzen stärken	55
4.3.2	Neue Lernkonzepte sind nützlich, weil sie das Selbstwertgefühl bestärken	56
4.3.3	Neue Lernkonzepte – neue Lernerrollen	57
5	Nutzen neuer Lernkonzepte für die pädagogisch Tätigen	59
5.1	Wer und was sind „pädagogisch Tätige“?	59
5.2	Pädagogisch Tätige als „Arbeitskraftunternehmer“	59
5.3	Der Wechsel vom Defizit- zum Kompetenzblick ist nützlich ... aber nicht leicht zu vollziehen	61
5.4	Erst ein kompetenzorientierter Blick ermöglicht Verantwortungsteilung im und für das Lernen	63
5.4.1	Verantwortungsteilung entlastet	64
5.4.2	Verantwortungsteilung rückt die Menschen ins Zentrum: Die Zufriedenheit steigt	64
5.5	Auf Selbstorganisation ausrichtende Lernkonzepte ermöglichen die Realisierung von Vorstellungen eines „richtigen Unterrichtens“	65
5.6	Ein Nutzen neuer Lernkonzepte ergibt sich aus der Erweiterung des methodischen Handlungsrepertoires	66
5.7	Neue Lernkonzepte gestatten ein Mehr an Sicherheit im pädagogischen Handeln und im professionellen Selbstverständnis	67
6	Nutzen auf Selbstorganisation basierender Lernkonzepte für Leitung und Organisation	73
6.1	Neue Lernkonzepte basieren auf Kompetenzorientierung als Grundhaltung	73
6.2	Kollektive Selbstvergewisserung als Chance für Entwicklungen	74
6.3	Verantwortungsteilung ersetzt Macht	75
7	Schlussbemerkungen	82
	Literatur	82

Vorwort

In der Handreichung werden ausgewählte Ergebnisse einer Studie dargestellt, in der analysiert wurde, welchen nachhaltigen Nutzen direkt und indirekt an ausgewählten Projekten zum „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE)“ Beteiligte für erwähnenswert halten. Diese Einschätzung erfolgte einige Zeit nach dem Ende der finanziellen Förderung, um sowohl einen Zugang zur mittelfristigen Fortdauer der Projektwirkungen zu haben als auch um Urteilsverzerrungen durch angenommene Abhängigkeiten zu minimieren. Gerade öffentlich geförderte Projektvorhaben stehen ja nicht selten unter dem Generalverdacht, nur kurzfristige, während der Projektlaufzeit beobachtbare Effekte zu erzielen und nicht nachhaltig wirksam zu sein. Allen Beteiligten danken wir für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an diesem Vorhaben.

Mit diesem Ansatz sollte nicht nur zur Kontrolle des Nutzens öffentlicher Forschungsgelder beigetragen, sondern ein weiteres Mal – ergänzend zur internen und externen formativen Evaluation – vor allem der Inhalt und die Realisierung des Programmziels geprüft werden. Das heißt:

- Inwiefern trugen die Projekte zur Entwicklung kompetenzförderlicher Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen bei?
- Auf welche Art und Weise wurden diese Lernkulturveränderungen in den Projekten praktiziert?

Zur Erfassung nicht nur von beabsichtigten sondern möglichst auch von unbeabsichtigten Effekten wurde die Methode der dialogisch-bilanzierenden Expertengespräche weiterentwickelt, die Antworten auf Leitfragen kollektiv interpretiert und mit Projektberichten und Dokumenten der Bildungseinrichtungen abgeglichen. Damit gelang es, wesentliche Nutzenaspekte auszuweisen, die pädagogisch Tätige, Geschäftsführende und Lernende mit der Realisierung von LiWE-Projekten verbinden: für sich selbst, ihre Lernpartner, ihre Lernkonzepte und ihre Bildungseinrichtung. Allein das Feststellen von Nutzenaspekten aus den Perspektiven dieser unterschiedlichen *Gruppen* ist ein eigenständiges Forschungsergebnis.

Mit der Mehrperspektivität wird der *Kern* der Wirksamkeit von LiWE-Projekten zur Gestaltung kompetenzförderlicher Lernkulturen klarer sichtbar. Er besteht in der Entwicklung sozialer Innovationen bei allen Beteiligten.

Wirksamkeit, Nützlichkeit und Nachhaltigkeit von Lernkonzepten, die die Selbstorganisationsfähigkeit fördern und die in LiWE-Projekten entwickelt und erprobt wurden, werden *gruppenspezifisch sowie kontextbezogen* empirisch belegt.

Die *Kontexte* unterscheiden sich z.B. nach der Unternehmensgeschichte, der Größe der Bildungseinrichtung, ihren Zielgruppen und Angeboten sowie nach den konkreten Entwicklungsaufgaben im Projekt. Diese Aufgaben bezogen sich auf die Bereiche Personal- und Organisationsentwicklung, Lernberatung und Lernprozessbegleitung sowie Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen und ihre Integration in selbstorganisationsförderliche Lernkonzepte. Die konkrete Lösung der Aufgaben war zu Projektbeginn offen und entwickelte sich im Verlauf des Projektprozesses. Die Projekte boten den Weiterbildungseinrichtungen kollektive Reflexionsräume zum Ausbalancieren von Bewahrenswertem und Neuem, die im Alltag kaum noch vorhanden sind, und mit denen Veränderungserfordernisse besser bewältigt wurden. Damit sind auch wichtige Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfrage geliefert, „wie die in der Arbeit enthaltenen bzw. an sie angelehnten Lernkontexte gestaltet werden können, damit Lernprozesse möglich werden, die insbesondere die für das selbstgesteuerte Lernen als zentral herausgearbeitete Dimension der Reflexivität beinhalten“ (Schiersmann 2006, S. 41).

Alle Einrichtungen haben sich im Projektverlauf verändert, indem sie z.B. ihr Leistungsspektrum zur Begleitung von Lernprozessen erweitert und so ihre Leistungsfähigkeit befördert haben. Die Beteiligung an den LiWE-Projekten wirkte sich in den einbezogenen Einrichtungen auf die *Gesamtorganisation* aus. Entscheidend für die Innovationsfähigkeit der Bildungseinrichtungen scheint hier die *Beteiligungskultur* zu sein und weniger die Mitgliederstruktur, Größe der Einrichtung usw.

Diese Beteiligungskultur wurde in den LiWE-Projekten mit *kompetenzförderlichen Lernkonzepten* entwickelt. Die Orientierung auf Kompetenzen als wertgetragene Handlungsdispositionen ist in diesen Lernkonzepten der neue Akzent. *Gemeinsam* sind ihnen solche *handlungsleitenden Prinzipien* wie Teilnehmerorientierung verstanden als Verantwortungsteilung, Partizipation als Transparenz, Ergebnisoffenheit, Biographieorientierung, Interessenorientierung, Prozessorientierung, Reflexionsorientierung, Kompetenzorientierung. Diese Orientierungen werden wiederum je nach vorhandenem und mitverändertem Kontext spezifisch ausgeprägt. Interessenorientierung als handlungsleitendes Prinzip bedeutet bspw. auch

eine Orientierung an den Lebenswelten und -situationen der einbezogenen Gruppen, die sich für Rehabilitanden, Migranten, Langzeitarbeitslose etc. je spezifisch gestalten.

Versucht wird, in der Weiterbildungspraxis Tätige durch Aussagen/Einschätzungen von Lernenden und mit den Sichtweisen ihrer Kollegen zur Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzentwicklung und Lernfähigkeit fördernden Konzepten anzuregen, sie zu ermuntern diese Konzepte zu modifizieren, in der eigenen Praxis zu prüfen und sich mit den gesammelten Erfahrungen selbst von ihrer *ganzheitlichen* Wirkung zu überzeugen.

Pädagogisch Tätige veränderten ihr professionelles Selbstverständnis, indem sie eine wertschätzende Haltung gegenüber den lernenden Erwachsenen einnahmen, an deren Potentiale und Biographien anschlossen, Transparenz und Verantwortungsteilung im Lernprozess praktizierten und dazu geeignete Methoden erlernten und Lernkonzepte entwickelten. Damit entstanden Lernangebote, die den *Lernenden* Räume für das Erkennen und Leben eigener Lernziele ermöglichten und damit auch die Übernahme von Eigenverantwortung für ihren Lernprozess. Diese Art und Weise des Umgangs miteinander war mit veränderten Arbeitsformen und Strukturen verbunden. Das bedeutete, auch Mitglieder der *Unternehmensleitung* gaben Verantwortung und Entscheidungsbefugnis an Mitarbeiter ab. All dies trug zu einer das Lernen förderlichen *Kultur* in den Weiterbildungseinrichtungen bei.

Wer die derzeitige Situation in Weiterbildungseinrichtungen auch nur annähernd kennt, weiß, dass sich diese Ergebnisse nicht so einfach und problemlos ergaben, wie es sich vielleicht lesen mag. Gerade angesichts widriger Rahmenbedingungen ist die überwiegend positive Nutzeneinschätzung der LiWE-Projektbeteiligung umso höher zu bewerten.

Vielleicht sind diese relativ allgemeinen Benennungen von Effekten der LiWE-Projekte für Skeptiker noch nicht sehr überzeugend. Deren Vorsicht und Zurückhaltung ist verständlich, werden doch mit Regelmäßigkeit scheinbar neue Allheilmittel proklamiert.

Die Aussagen der ausgewählten Projektbeteiligten verdeutlichen den jeweils eigenen Lernprozess besonders gut und geben die als Nützlichkeits einschätzungen aufgefassten Wirkungen der Projekte wieder:

Lernende heben selbst nicht die Verwertung des erworbenen Wissens und die eingeübten Lernkompetenzen hervor, wie es in der beruflichen Weiterbildung zu erwarten wäre, sondern den *persönlichen Nutzen* der kompetenzförderlichen Lernkonzepte. Damit meinen sie

- Möglichkeiten zur Identifikation mit dem eigenen Lernprozess (Passung zum Lernkonzept, zur Lernaufgabe, zum eigenen Lernen als Teil des sozialen Geschehens, Haltung zum Lernen),
- ihre Lernkompetenzen als Metakompetenzen (Interessen bezogen auf Lerninhalte, Lernsettings und Verantwortung, eigene Lernwege zu gehen) besser einbringen und weiterentwickeln zu können,
- eine Vorstellung von gelingendem Lernen und einer gleichberechtigten, wertschätzenden Lernendenrolle.

Sie haben ihr Selbstwertgefühl gestärkt und Lernen als nützlich und lustvoll erfahren. Auch erleben sie den sozialen Lernkontext als stützend, so dass selbstorganisiertes Lernen und beratende Begleitung von Lernprozessen kein Widerspruch sind. Mit diesen Lernerfahrungen sind ihre Ansprüche an die Gestaltung der Weiterbildungsangebote gestiegen, denn traditionelles Instruktionslernen wird von den einbezogenen Gruppen (Arbeitslose, Rehabilitanden ...) in der konkreten individuellen Situation als nicht genügend lernhaltig erachtet. Mit diesen integrativen Konzepten wurden *umfassendere Lerneffekte* erzielt, als mit der Konzentration auf Fachwissen. Besonders bemerkenswert erscheint, dass es in den Projekten gelungen ist, auch bei „Zwangslernern“, die sich eher durch eine defensive Lernhaltung auszeichnen, eine Veränderung im Lernverhalten zu erreichen.

Pädagogisch Tätige benannten als gravierende Veränderung ihre nun wertschätzende und potentialorientierte Haltung gegenüber den Lernenden. Sie bekamen im Projekt wieder Lust, sich mit Lernkonzepten zu befassen – also selbst zu lernen und ihr kompetenzförderliches Handeln zu professionalisieren. Ihre erweiterte Rolle kann umrissen werden als verändertes Selbstverständnis. Sie erwarben Kompetenzen zur Lernberatung verschiedener sozialer Gruppen (Handwerker, Geschäftsführer, Ehrenamtliche in NGO) und Kompetenzen zur Begleitung von Lernprozessen, die neues Fachwissen darstellen und methodisch-didaktische und soziale Kompetenzen integrieren. Sie erlangten mehr Sicherheit in ihrem pädagogischen Handeln durch den Austausch im Kollegenteam und waren zufriedener mit ihrer Arbeit auch durch den Zugewinn an Autonomie bei der Lösung umfassender Arbeitsaufgaben.

Die Professionalität der pädagogisch Tätigen im Umgang mit kompetenzförderlichen Konzepten und der Herstellung lernförderlicher Situationen sind wichtige Facetten für heterogene Lernwege, die die Effizienz und Gerechtigkeit der Bildungssysteme verbessern und besonders positiv bei benachteiligten Gruppen wirken.

Auch die *Leitungskräfte* der Weiterbildungseinrichtungen stellten für sich einen veränderten Blick auf ihre Mitarbeiter fest, indem sie deren Potentiale erkannten und einbezogen. Sie erweiterten ihr Kompetenzspektrum für kompetenzförderliche Personalentwicklung bei dezentral verantworteter pädagogischer Arbeit, für erhöhte strukturelle Flexibilität, für Prozesssteuerung und Organisationsentwicklung sowie lebensweltliche Anschlussfähigkeit der Lerndienstleistungen.

Die veränderten Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen manifestieren sich in neuen Kommunikationsstrukturen und Partizipationsmöglichkeiten, in der Organisation des Lernens z.B. in Lernortkombinationen und im offenen Lernen (d.h. mit angemessener Beratung zu selbständigem Lernen befähigen).

Hervor zu heben ist, dass Befragte aller beteiligten Gruppen angeben, in kompetenzförderlichen Lernprozessen *zufriedener zu sein und sich stärker selbst verwirklichen zu können*. Damit können weitere positive Auswirkungen auf persönliches, soziales und berufliches Leben verbunden sein. Es gibt aber auch Potential für Unzufriedenheit. Wenn die entwickelten professionellen Kompetenzen z.B. der Weiterbildner nicht in ihrem Berufsalltag genutzt werden, weil sie (noch) nicht gesellschaftlich anerkannt werden, die pädagogisch Tätigen selbst aber von der Qualität und Lernwirksamkeit kompetenzförderlicher Konzepte überzeugt sind, kann Frustration entstehen. Oder wenn Lernende diese positiven Lernerfahrungen und neuen verantwortungsgetragenen Lernmuster auch künftig in Angeboten von Weiterbildungseinrichtungen fortsetzen wollen, diese aber nicht den üblichen Förderkriterien entsprechen und daher (noch) selten unterstützt werden.

Überraschend deutlich sehen die Beteiligten aller Gruppen den zentralen Effekt, den *Mehrwert* dieser kompetenzförderlichen Lernkonzepte, *in der Veränderung der Einstellung zum Lernpartner und zum Lernen*. Das *übergreifende Ergebnis* besteht darin, dass kompetenzförderliche Lernkonzepte ein *wirkungsvoller Zugang* zur Entwicklung einer positiven Haltung zum Lernen während des Lebensverlaufs sind. Sie können dazu beitragen, die

Handlungsfähigkeit bei der Gestaltung einer zivilen Gesellschaft zu verbessern sowie die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern.

Die Studie und die Handreichung belegen, dass und wie es vielen Beteiligten in den Projekten gelungen ist, solche Kompetenzen zu entwickeln, die als übertragbare Metakompetenzen bezeichnet werden – besonders: Lernkompetenz, interpersonale Kompetenz und soziale Kompetenz. Diese Entwicklung entspricht dem allgemeinen Trend der Schwerpunktverlagerung von der Wissensvermittlung zur Entwicklung von Kompetenzen. Sie sind wichtige Komponenten auf dem Weg in eine Zivilgesellschaft und Grundlage für technischen und gesellschaftlichen Fortschritt. Sie zahlen sich mit ihren positiven Auswirkungen auf Beschäftigung und Wachstum auf längere Sicht aus und wiegen die Kosten bei weitem auf.

Wie genau und in welchen Zeiträumen sich sozialer Nutzen z.B. in Form von verbesserter Beschäftigungsfähigkeit, höherer Produktivität, qualitativ anspruchsvolleren Arbeitsplätzen /Beschäftigungsmöglichkeiten auswirkt, bleibt eine weiter zu verfolgende Forschungsfrage mit großer praktischer Bedeutung.

In den LiWE-Projekten entstanden Beispiele für soziale, professionelle und strukturelle Innovationen, die die Innovationsfähigkeit von WBE insgesamt befördern und notwendige Reformprozesse im Bildungsbereich voran treiben. Die in der Handreichung und der Studie aufbereiteten Belege können die öffentliche Diskussion zur von der EU geforderten Modernisierung der Bildungssysteme anregen und Argumente zur gesellschaftlichen Anerkennung der Leistungsfähigkeit kompetenzförderlicher Lernkonzepte liefern.

Gerade Weiterbildungspraktiker stellen sich – oft mit dem Mut der Verzweiflung an der Bildungspraxis – den damit verbundenen Herausforderungen. Sie tragen so, gemeinsam mit Bildungspolitikern und -wissenschaftlern, zum lebensbegleitenden Weiterlernen und zur Entwicklung von Innovationsfähigkeit bei, die auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft/Zivilgesellschaft notwendig sind.

Gudrun Aulerich

1 Einführung

Diskussionen um (neue) Lernkonzepte in der Weiterbildungspraxis sind mit der jungen Geschichte der Erwachsenenbildung eng verwoben. Wer schon einige Jahre im Geschäft ist, hat so manche Debatten miterlebt und -erlitten, wie Weiterbildung anders, besser, noch besser und noch anders sein sollte und könnte.

Seit einigen Jahren sind es die auf selbstgesteuertes und -organisiertes Lernen ausrichtenden pädagogischen Konzepte, die Ausweis sind, als Weiterbildungseinrichtung am Puls der Zeit zu sein – wobei am Puls der Zeit heute nicht mehr ausreicht. Weiterbildungseinrichtungen unterliegen – wie wir noch ausführen werden – seit etlichen Jahren einem permanenten dynamischen Veränderungsdruck, unter dem sie ganz anders als früher ihr Handeln legitimieren müssen, wenn sie zukunftsfähig bleiben resp. werden wollen.

Aber ist das selbstorganisierte Lernen (SOL) der Bildungsteilnehmenden, der pädagogisch Tätigen, der Leitungen und der Organisation der Weiterbildungseinrichtung der Königsweg? Hält SOL, was es verspricht?

Eine berechtigte Frage. Wir wissen bzw. wussten bislang recht wenig darüber, wie wirkungsvoll, nützlich, nachhaltig solche neuen Lernkonzepte sind. So ist es mehr als berechtigt, wenn in der Weiterbildungspraxis eine Fülle kritischer Fragen entstehen, wenn es darum gehen soll, sich mit neuen, auf selbstorganisiertes Lernen ausrichtenden Konzepten zu befassen und Wege zu beschreiten, diese Konzepte in die Praxis der eigenen Einrichtung zu implementieren.

Zur zentralen Frage der Wirksamkeit, Nützlichkeit und Nachhaltigkeit neuer Lernkonzepte will diese Handreichung einige empirisch gesicherte Antworten geben.

1.1 Fragen zu neuen Lernkonzepten aus der Weiterbildungspraxis

Der Veränderungsdruck, dem die Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung ausgesetzt sind, ist i. d. R. der Leitung und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bewusst und es besteht weitgehend Konsens,

dass neue Wege beschritten werden müssen, dass neue Lernkonzepte notwendig sind, um die Einrichtungen zukunftsfähig zu machen. Das heißt aber noch lange nicht, dass damit die Umorientierung auf selbstorganisiertes Lernen in den Angeboten für Bildungsteilnehmende, in der Personalentwicklung und in der Organisationsentwicklung von vornherein als Mittel der Wahl erscheint und akzeptiert wird. In der Weiterbildungspraxis werden begründet Fragen gestellt, die neue Lernkonzepte auf den Prüfstand stellen. Vor allem dann, wenn diese Lernkonzepte mit ihren Postulaten versprechen, maßgeblich zur Kompetenzentwicklung der Lernenden und der Organisation beizutragen.

Grundsätzliche Fragen zu Mehrwert und Nutzen:

Welchen Mehrwert bringen die neuen Konzepte für Lernende, für pädagogisch Tätige, für die Weiterbildungsorganisation?

Worin besteht der Nutzen dieser Konzepte für die am Lern- und Lehrprozess beteiligten Akteure?

Sind diese neuen Konzepte dem traditionellen „guten“ Unterrichten überlegen? Sind sie effektiver, effizienter, „pädagogischer“?

Wie begründen Lernende und Lehrende eigentlich ihre Kritik am traditionellen Instruktionslernen?

Fragen zu Veränderungserfordernissen pädagogisch Tätiger:

Wie viele meiner über Jahre erworbenen professionellen Handlungskompetenzen haben innerhalb dieser neuen Lernkonzepte noch Bestand?

Wie viel sicherheitgebendes Erfahrungswissen wird damit abgewertet?

Welche meiner Kompetenzen werden noch gebraucht, welche neuen muss ich erwerben?

Wie kann das berufsbezogene Lernen Erwachsener – gezielter, besser, anders – gefördert werden?

Fragen zur Lernqualität:

Vernachlässigt die Orientierung auf Lernende in diesen Konzepten das fachliche Lernen relevanten Stoffes, dessen Beherrschung am Ende ausschlaggebend für den Lernerfolg ist?

Welche neuen Qualitäten existieren im Vergleich zu traditionellem Unterrichten?

Fragen zur Realisierbarkeit und Passung in die Weiterbildungslandschaft:

Passen lernerorientierte Konzepte zu Bildungsangeboten, die mit Prüfungen enden?

Bringt die Umorientierung auf neue Konzepte in eher unruhigen Zeiten nicht ein Übermaß an Spannung?

Ökonomisch begründete Fragestellungen:

Rechnen sich solche Konzepte in Zeiten spärlich werdender Ressourcen?

Bringen diese neuen Konzepte der Weiterbildungseinrichtung irgendwelche Wettbewerbsvorteile oder ermöglichen sie das Erschließen neuer Geschäftsfelder?

Fragen um die Realisierbarkeit mit bestimmten Zielgruppen:

Wollen und können die Lernenden überhaupt die Anforderungen dieser neuen Konzepte erfüllen?

Können auch unsere Lernenden mit eher geringen Lernvoraussetzungen selbstorganisiert lernen?

Fragen zur Anschlussfähigkeit an die Organisation

Passen unsere infrastrukturellen Voraussetzungen überhaupt zu den geforderten neuen Lernarchitekturen und -settings oder sind damit nicht leistbare Voraussetzungen an die Gestaltung der Räume verbunden?

Ist eine solche Lern-/Lehrpraxis bezahlbar?

Wenn diese neuen Konzepte bislang hauptsächlich in geförderten Projekten entwickelt und umgesetzt wurden, ist dann eine Umsetzung ohne zusätzliche materielle Unterstützung durch Dritte überhaupt möglich?

Fragen zur Umsetzbarkeit in der Organisation:

Was kann ich als Einzelner bewirken, wenn ich eindeutige Umorientierung durchsetzen will?

Inwieweit bin ich auf das „Mitziehen“ meiner Kolleginnen und Kollegen und auf die aktive Unterstützung durch die Leitung angewiesen?

Wir wollen den Versuch machen, auf eine Reihe dieser Fragen Antworten zu geben. Beginnen wollen wir jedoch damit, Antworten auf eine ganz grundsätzliche Frage zu finden: Warum neue Lernkonzepte? Wodurch ergibt sich die Herausforderung einer durch neue Lernkonzepte veränderten Praxis?

1.2 Welche Gründe gibt es für den Veränderungsdruck auf Weiterbildungseinrichtungen?

Weiterbildungseinrichtungen unterliegen seit einigen Jahren einem enormen Veränderungsdruck und müssen anders als früher ihr Handeln legitimieren; d. h. auch, sie müssen den Nachweis ihrer Nützlichkeit führen. Der anhaltende Zwang zum sparsamen Umgang mit finanziellen Ressourcen, die Umsteuerung zu der Angebots- und Nachfrageorientierung, der Druck zur Kooperation mit der Konkurrenz und andere Entwicklungen verdeutlichen diesen von außen kommenden Veränderungsdruck.

Aber es sind nicht nur die exogenen Faktoren. Auch die Frage, ob die inhaltliche oder didaktisch-methodische Orientierung von Weiterbildungssangeboten den Anforderungen des lebenslangen Lernens noch gerecht wird, wird immer häufiger gestellt. Kritik an der organisierten Weiterbildung und ihrer Nützlichkeit wird dabei aus den unterschiedlichsten Lagern laut. So wird in einem bekannten Pamphlet, übrigens ohne empirischen Beleg, behauptet, dass die traditionelle berufliche Weiterbildung zwar Wissen vermittelt, aber so anwendungsfern, dass eine Umsetzung des Gelernten in praktisches berufliches Handeln nicht möglich sei. (Vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 49)

Differenzierter analysieren andere die Situation, wenn es um das Praktizieren von mehr Selbstorganisation im Lernen geht. Es wird darauf verwiesen, dass selbstorganisiertes Lernen sich gegenüber traditionellen Lehrarrangements so lange nicht durchsetzen kann, solange Auftraggeber an den üblichen Vergabekriterien festhalten und Zugänge zu Berufen über traditionelle Wege erworben werden. „Bislang hat zur Stabilisierung der etablierten Lehrmethoden der institutionalisierten Weiterbildung gegen Selbstorganisation beigetragen, dass die öffentlichen Subventions- und Auftraggeber ihre Förderung mit dem Nachweis lehrgangsbezogener Kennzahlen (Teilnehmerzahlen, Seminargrößen, etc.) verknüpfen, dass staatlich anerkannte Lehrgänge der Zugangsregulierung zu Berufen dienen und dass Bildungseinrichtungen ihr Zertifizierungsmonopol zur Werbung für ihre Kurse nutzen.“ (Severing 2001, S. 151f.) Der Autor verweist auf eine andere, in diesem Zusammenhang wichtige Entwicklung. Die „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Kade 1997) – das meint die „Auswanderung“ des Lernens in unterschiedliche Lernkontexte und die Aufwertung des informellen Lernens – scheint zu einem Bedeutungsverlust von Weiterbildungseinrichtungen zu führen. „Wenn berufliches

Lernen aber zunehmend die institutionalisierten Bildungseinrichtungen verlässt und außerhalb an den verschiedensten Lernorten stattfindet, fehlt für all das aber zunehmend die legitimierende Substanz.“ (Severing 2001, S. 152)

Wenn auf der einen Seite die Nützlichkeit der institutionalisierten Weiterbildung grundsätzlich angezweifelt wird (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999), finden sich auf der anderen Seite massive Einwände gegen innovative, auf mehr Selbstorganisation im Lernen ausgerichtete Konzeptionen. Die Betonung der Selbstkompetenzen, die in den neuen Lernkonzepten herausgestellt werden, wird als Versuch gewertet, die Verantwortung für gelingendes Lernen und gelingendes Leben ausschließlich dem Subjekt zu übertragen und eine gesellschaftliche Verantwortung zu leugnen. Selbststeuerung meine sozusagen die Übersetzung des neoliberalen Leitprinzips „jeder ist seines Glückes rsp. Unglückes Schmied.“ Forneck greift diesen Gedanken auf, wenn er sagt: „Die aktuellen Überlegungen zur Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung sind also als ein spezifischer Versuch einer Modernisierung des Subjektmodells zu verstehen.“ Es soll um „die Umstellung von entlastenden Traditionen auf Ich-Leistungen“ gehen und Bildungsinstitutionen sollen in dieser Sichtweise „subjektive Modernität als funktionales Korrelat zu neoliberalen Modernisierungsprozessen hervorbringen“. (Forneck 2005, S. 251)

Es scheint, als sei institutionalisierte Weiterbildung, unabhängig von ihrer Ausrichtung, Gegenstand der Kritik – sowohl, wenn sie traditionell arbeitet als auch dort, wo sie mit innovativen Konzeptionen auf neue Anforderungen zu reagieren sucht. Es kann nicht mehr vorausgesetzt werden, dass Weiterbildung ihren Wert an sich und in sich hat. Sie muss ihren Nutzen und ihre Nützlichkeit nachweisen, ihre Existenz legitimieren. Vielleicht mit der Beantwortung folgender Fragestellung?

1.3 Wie kann das berufsbezogene Lernen Erwachsener – besser – gefördert werden?

Es ist mittlerweile Konsens, dass neben dem Erwerb von Qualifikationen – objektivierbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten – zunehmend die Kompetenzentwicklung als Fähigkeit zur selbstorganisierten Aneignung von Wissen und zur situations- und problembezogenen Ver-

wendung von Wissen gefragt ist. Ein auf Kompetenzentwicklung ausgerichtetes Lernen Erwachsener kann nicht mehr ausschließlich durch die klassische Wissensvermittlung in linearen Lehr-/Lernbeziehungen unterstützt werden. Vielmehr gilt es, das Lernen Erwachsener als eine Form sozialer Praxis zu gestalten, in der unterschiedliche Lern- und Lehrstrategien gleichermaßen zum Tragen kommen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der professionell angeregten und begleitenden Lernberatung für ein letztlich durch die Lernenden selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen zu.

Selbstorganisiertes Lernen ist mittlerweile mehr als eine theoretisch geführte Fachdebatte. Es waren und sind vor allem die Weiterbildungseinrichtungen und die dort Tätigen, die vor etlichen Jahren begonnen haben, sich in den Zielen und Qualitäten ihrer Lernangebote so umzustellen, dass sie ihren gesellschaftlichen Beitrag in veränderten Zeiten professionell leisten können. Mehr Selbstorganisation im Lernen zu ermöglichen, ist dabei die eine Neuausrichtung. Auf eine breite Kompetenzentwicklung zu zielen, auf berufliche Handlungskompetenzen, die mehr als fachliche Qualifikationen ausmachen, ist die zweite Ausrichtung.

Auf diesem Weg hat sich gezeigt, dass dieses auf Selbstorganisation angelegte und auf die Entwicklung von Kompetenzen ausrichtende Lernen durch ein professionelles Setting begleitet werden muss. Lernberatung, Lernbegleitung, Moderation von Lernprozessen u. a. sind Begriffe, die dieser Orientierung Ausdruck geben wollen.

Weiterbildungseinrichtungen verfügen grundsätzlich über die Professionalität, ein auf Kompetenzentwicklung ausgerichtetes selbstorganisiertes und gesteuertes Lernen zu ermöglichen. Aber es braucht – so zeigt die Praxis – offenkundig mehr. Die Entwicklung einer auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lernkultur setzt eine angemessene Lerninfrastruktur, die vielfältige, miteinander vernetzte und vernetzbare Lernmöglichkeiten, Lernorte und Institutionen bietet, voraus.

Dass und wie Weiterbildungseinrichtungen die Herausbildung einer solchen Lerninfrastruktur vorantreiben können, indem sie – vermittelt über ihre Leistungen, ihr Personal und ihre Organisation – zur Hervorbringung, Entwicklung und Vernetzung von Lernmöglichkeiten, -orten und -organisationen beitragen, ist ein weiterer Schwerpunkt dieser Handreichung.

Dabei wird die Ausgangsfrage „Wie kann das berufsbezogene Lernen Erwachsener – besser – gefördert werden?“ unter zwei Perspektiven betrachtet:

Erstens: Welche organisationalen Veränderungsprozesse und personalen Entwicklungen sind erforderlich, wenn das Lernen Erwachsener hinsichtlich Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation im Lernen befördert werden soll? Wie kann es gelingen, solche Prozesse zu initiieren, zu gestalten und nachhaltig nützlich werden zu lassen?

Zweitens: Wie kann das Lernen Erwachsener durch die Entwicklung und Umsetzung kompetenzförderlicher Lernkonzepte und deren Umsetzung verbessert werden? Wie kann es gelingen, solche Prozesse zu initiieren, zu gestalten und nachhaltig nützlich werden zu lassen?

Neues muss sich bewähren. So auch das selbstorganisierte Lernen und die sich darum rankenden pädagogischen Konzepte, Lernbegleitformen, Strategien der Personalentwicklung und organisationale Veränderungen. Auf Selbstorganisation ausrichtende Lernkonzepte bewähren sich – unter bestimmten Bedingungen.

Welche Wirkungen solche neuen Lernformen haben, ist bisher jedoch noch nicht wirklich empirisch gesichert. „Wir agieren auf Überzeugungen und Postulaten“ so eine Lernberaterin, „aber wissen um die Wirkungen, tun wir nur aus unseren Beobachtungen heraus, und das reicht z. B. Geldgebern nicht.“

1.4 Sind neue Lernkonzepte nützlich(er) und wirksam(er)?

Wenn es in dieser Handreichung um Wirkungen neuer pädagogischer Konzepte und Lernbegleitformen geht, so meint dies nicht, den Nachweis zu führen, dass diese Konzepte besser und die alten schlechter sind. Vorgestellt werden Wirkungen als Nützlichkeitsbekundungen von Lernenden, Lehrenden und Weiterbildungsleitungen.

Aber wer oder was bestimmt, ob eine Weiterbildung nützlich ist oder Nutzen bringt? Sind durch Weiterbildung erzielte höhere Einkommen ein

geeigneter Indikator? Sind die Vermeidung von Arbeitslosigkeit oder der Erhalt des beruflichen Status auf den Nutzen absolvierter Weiterbildung zurückzuführen? Beweist die anhaltende Nachfrage nach einem Weiterbildungsangebot seinen Nutzen? Ist die Zufriedenheit der Weiterbildungsteilnehmer Ausdruck eines Nutzens? Weisen die Arbeitszufriedenheit der pädagogisch Tätigen und die Intensität ihres beruflichen Engagements auf einen Nutzen hin, weil nutzlose Arbeit zu Arbeitsunzufriedenheit führt? Ist das Überleben einer Weiterbildungsorganisation in Zeiten zunehmenden Wettbewerbs ein Hinweis darauf, dass ihre Angebote nützlich sind?

Schon diese Auflistung macht deutlich, dass Nutzen und Nützlichkeit von Weiterbildung nicht objektiv erfass- und beschreibbar sind. "Nutzenaspekte bleiben stets eine Sache der Setzung durch Individuen, deren Subjektivität auch nicht durch noch so elaborierte und objektive Erhebungsmethoden beseitigt werden kann." (Wottawa/Thierau 1990, S. 98)

Wir haben deshalb bewusst die subjektiven Nutzeinschätzungen der mit den neuen Lernkonzepten konfrontierten Lernenden, pädagogisch Tätigen und Leitungspersonen zum Ausgangspunkt dieser Handreichung genommen, weil wir davon ausgehen, dass deren subjektive Einschätzungen zwar kontextabhängig getroffen werden, aber durchaus einen hohen Grad an Verallgemeinerung bieten. (Vgl. Reutter/Ambos 2007)

2 Wem will diese Handreichung nutzen?

2.1 Welche Praxen will die Handreichung ansprechen?

Berufliche Weiterbildungseinrichtung ist nicht gleich berufliche Weiterbildungseinrichtung. Kaum ein Handlungsfeld ist so vielfältig wie das der organisierten beruflichen Weiterbildung. Deshalb haben wir für die Handreichung entschieden, die Kontexte, aus denen Ergebnisse vorgestellt und Empfehlungen abgeleitet werden, zu skizzieren. Das soll es den Leserinnen und Lesern ermöglichen, Aussagen auf die eigene Einrichtungsorganisation hin zu überprüfen, anzunehmen, kritisch zu hinterfragen oder auch zu verwerfen.

Aber auch die Organisation einer Weiterbildungseinrichtung besteht aus verschiedenen Praxen, die wir in Bezug auf die Wirkungen und Nützlichkeit selbstorganisierter Lernkonzepte überprüft haben:

- Eine Wirklichkeit ist die direkte Arbeit mit den Weiterbildungsteilnehmenden, auf die neue Lernkonzepte hin gestaltet werden.
- Eine weitere Wirklichkeit ist das Lernen der pädagogisch Tätigen selbst, ihre Erfahrungen, ihre Reflexionen zu neuen Lernkonzepten, die sie auf sich selbst anwenden.
- Eine nächste Wirklichkeit ist die der Einrichtungsleitung, die – durch neue Lernkonzepte angestoßen – ihre Leitungsfunktion und Rolle überprüft.
- Schließlich ist da die Organisation an sich, die eine wesentliche Wirklichkeit darstellt, wenn es um die Entwicklung und Ausgestaltung neuer Lernkonzepte geht.

Wenn in der Handreichung also Antworten zur Frage, wie das berufsbezogene Lernen Erwachsener durch die Ermöglichung selbstorganisierten Lernens besser gestaltet werden kann, gegeben werden, so liegen diese in den Aspekten

- der Veränderung von beruflichen Weiterbildungsanbietern,
- des Lernens der pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen und
- der Konzeptentwicklung und -umsetzung zum Erlernen von selbstorganisiertem Lernen Erwachsener mit Begleitung und Beratung durch pädagogisch Tätige.

2.2 Für wen schreiben wir diese Handreichung?

Die Handreichung ist also für pädagogisch Tätige und für Leitungspersonen geschrieben, die in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen arbeiten. Verstärkt machen sich diese Personengruppen Gedanken darum, wie die Lernkultur ihrer Einrichtung so verändert werden kann, dass sie die Einrichtung zukunftsfähig macht und zu einer höheren Lern- und Arbeitszufriedenheit der Lernenden, der pädagogisch Tätigen und der Leitungen führt. An diesen Gedanken und den damit verbundenen Fragen will die Handreichung anknüpfen.

Sie will pädagogisch Tätigen und Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen Hinweise geben, welche Faktoren für eine Weiterentwicklung der Lernkultur wichtig und förderlich sind und welche Stolpersteine und hinderliche Faktoren zu beachten sind; und zwar auf der Ebene der Lernenden, der pädagogisch Tätigen und der Leitung resp. der Organisation einer Weiterbildungseinrichtung. Die Praxiserfahrungen, auf die wir uns in der Handreichung beziehen, haben deutlich gemacht, dass Veränderungen hin zu einer anderen Lernkultur immer Konsequenzen auf allen drei Ebenen nach sich ziehen. Auf Selbstorganisation orientierte Lernkonzepte verändern mehr als das Binnenverhältnis von Lernenden und pädagogisch Tätigen. Auf Selbstorganisation im Lernen orientierte Organisationsentwicklung bleibt nicht ohne Konsequenz für pädagogisch Tätige und für Lernende.

2.3 Was will und kann die Handreichung leisten?

In den meisten Weiterbildungseinrichtungen ist Zeit zum Nachdenken und zum Reflektieren ein knappes Gut geworden, mit dem es kostbar umzugehen gilt. Da wächst verständlicherweise der Wunsch nach schnell umsetzbaren Gebrauchsanweisungen, nach Rezepten aus der schnellen Küche.

Die Handreichung ist kein Rezeptbuch und kein 1:1-Schnittmuster. Allgemeingültige Rezepte kann es in der Weiterbildung nicht geben. Dazu sind die Zutaten – sprich: die Rahmenbedingungen – zu unterschiedlich. Wer sich mit seiner Organisation auf den Weg der Veränderung begibt, kann in dieser Handreichung wichtige Hinweise finden, welche Faktoren für eine Weiterentwicklung der Lern- und Organisationskultur wichtig sind

und welche Stolpersteine zu beachten sind. Sie kann so ein Stück Navigationshilfe sein, aber sie bietet keine kontextunabhängige Vorlage. Wie sie Lernkultur und -einrichtungen gestalten will, muss jede Organisation für sich selbst definieren. Jede Organisation hat ihre eigene Geschichte, hat ihre eigenen expliziten und impliziten Spielregeln, ihre je spezifische Zusammensetzung des Teams und ihre speziellen Zielgruppen. Das alles gilt es zu bedenken, weil Veränderungen nur dann Akzeptanz finden und realisiert werden, wenn sie an das vorfindbare Bisherige anschlussfähig sind und der „Grad mittlerer Irritation“ (Hinz/Burow 2004, S. 127) eine vorsichtige Annäherung an das Neue ermöglicht.

2.4 Woraus speist sich die Handreichung?

Von 2005 bis 2006 haben wir eine Untersuchung zu Wirkungen neuer Lernkonzepte durchgeführt. Dabei haben wir mit zwölf ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, 20 pädagogisch Tätigen und acht Leitungspersonen von Weiterbildungseinrichtungen Expertengespräche geführt. Die ausgewählten acht Einrichtungen verfügten alle über z. T. mehrjährige Erfahrungen in der Entwicklung und Erprobung neuer, auf selbstorganisiertes Lernen ausrichtender Lernkonzepte. Auf ihren Wegen waren sie durch öffentliche Mittel unterstützt.

Die untersuchten Einrichtungen waren nicht nur sehr verschieden, sie hatten auch unterschiedliche inhaltliche Ausrichtungen:

- Vier Einrichtungen hatten sich projektmäßig mit neuen Lernkonzepten im Zusammenhang mit Personal- und Organisationsentwicklung befasst.
- Zwei Einrichtungen verfolgten Projekte zur Implementierung einer neuen Lernkultur durch innovative Lernberatungskonzepte.
- Zwei weitere Einrichtungen beschäftigten sich in ihren Projekten mit der Entwicklung von Verfahren zum Erfassen informell erworbener Kompetenzen und damit verbundenen Fragen einer Integration solcher Verfahren in neue Lernkonzepte.

Die Verschiedenheit der Einrichtungen und das Einbinden der unterschiedlichen Akteure – Lernende, pädagogisch Tätige und Leitende – sollte es möglich machen, die Wirkungen und den Nutzen der neuen Lernkonzepte für das individuelle Lernen, für das pädagogische Handeln, für das Ma-

nagement und die Organisation der Weiterbildungseinrichtungen zu untersuchen.

Für die Erhebungsmethode „Expertengespräch“ (vgl. Meuser/Nagel 1991) haben wir uns entschieden, weil sie dem Forschungsgegenstand der neuen, auf Selbstorganisation zielenden, Lernformen angemessen erscheint. Experte kennzeichnet einen Gesprächspartner, von dem wir erwarten, dass er relevantes Wissen zum Untersuchungsthema beisteuern kann und will. Mit unseren Experten haben wir keine Interviews im klassischen Sinne geführt, sondern ‚dialogisch-bilanzierende Gespräche‘. Damit ist einerseits gemeint, dass die Gespräche auf Augenhöhe stattfanden. Zum anderen handelt es sich bei dieser Art von Dialog nicht um einen Alltagsdialog. Vielmehr steht er für ein wissenschaftliches Konzept, das darauf abzielt, allen Redepositionen gleichermaßen Beachtung zu verschaffen. Dadurch kommen verschiedene Erwartungen, Meinungen, Einschätzungen usw., also die Vielschichtigkeit der Realität zur Geltung. Mit der Bilanzierung stand das Prozess- und Deutungswissen im Mittelpunkt. Es ging darum, die Veränderung von Handlungsabläufen und Routinen im Hinblick auf Lernen und Kompetenzentwicklung (Prozesswissen) zu erfassen. Des Weiteren sollten die subjektiven Bewertungen (Deutungswissen) über den kurzfristigen und den nachhaltigen Nutzen der Lernkonzepte erhoben werden.

Die Auswertung erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. (Vgl. Mayring 2003, vgl. Gläser/Laudel 2004) Die Ergebnisse der jeweiligen – im Forscherteam zunächst arbeitsteilig vorgenommenen – Auswertungen wurden kontinuierlich ins Forschungsteam zurückgekoppelt, diskutiert und verdichtet. In Fällen abweichender Auffassungen zur Interpretation der Expertengespräche haben wir im Forschungsteam in einem Prozess ‚diskursiver Konsensbildung‘ die strittigen Passagen gemeinsam kontrolliert und ein kollektives Verständnis und Auswertungsergebnis erarbeitet.

Aus den dialogisch-bilanzierenden Expertengesprächen, aus Dokumentenanalysen und den daraus gewonnenen Ergebnissen speist sich diese Handreichung.

Detaillierte Informationen zu den unterschiedlichen Projektausrichtungen und -kontexten finden sich in der Projektdatenbank unter www.abwf.de im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“.

3 Was charakterisiert die neuen Lernkonzepte?

3.1 Kompetenzorientierung und Selbstorganisation im Lernen sind Konsens

Neue Lernkonzepte verbindet – unabhängig davon, ob sie auf Lernkonzepte für Weiterbildungsteilnehmende oder auf das Lernen pädagogisch Tätiger oder auf das Lernen von Organisationen ausgerichtet sind – die Orientierung an bestimmten handlungsleitenden Prinzipien. Diese erfahren je nach Kontext Erweiterungen oder Modifikationen.

Handlungsleitende Prinzipien sind in den hier zugrunde liegenden neuen Lernkonzepten die Kompetenzorientierung und die Orientierung an der Selbstorganisation im Lernen. Alle Lernkonzepte gehen davon aus, dass es erfolgversprechend ist, an den Kompetenzen der Beteiligten anzusetzen und sie für Lernprozesse, ob individuell oder organisational, fruchtbar zu machen. Das weitere Gemeinsame ist die Annahme, dass es den Beteiligten unter Einlösen bestimmter Qualitätsmerkmale gelingt, durch selbstorganisiertes Lernen die gestellten Anforderungen zu bewältigen und aus sich heraus Wege zu einer neuen Lernkultur zu finden.

3.2 Neue Lernkonzepte im Blick auf das Lernen der Weiterbildungsteilnehmenden

Die oben genannten handlungsleitenden Prinzipien finden sich in der differenziertesten Ausarbeitung dort, wo es um die Implementierung neuer Lernkonzepte mit Weiterbildungsteilnehmenden geht. Das hat seine Hauptursache darin, dass hier schon früh (vgl. Kemper/Klein 1998) konzeptionelle Vorarbeiten geleistet wurden, die auf Teilnehmerorientierung basierten und dabei Selbstorganisation im Lernen und Kompetenzorientierung in ihr Grundverständnis integrierten. Diese frühe Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein wurde in den vergangenen Jahren in unterschiedlichen Einrichtungen und mit ganz unterschiedlichen Zielgruppen weiterentwickelt und evaluiert (vgl. Klein/Reutter 2002, 2003, 2005; Klein

2005; Dietrich 2001; Rohs/Käpplinger 2004 u. a.). Sie hat in dieser Zeit eine begriffliche Konkretisierung erfahren und steht für eine Konzeption „Prozessbegleitender Lernberatung“.

„Prozessbegleitende Lernberatung

- basiert auf einer pädagogischen Grundhaltung, die wir in handlungsleitenden Prinzipien gefasst haben,
- umfasst Umsetzungs-elemente für ein Lernen in sozialen Kontexten, die reflexiv angelegt sind und die wir Kernelemente nennen,
- ist ein offener Gestaltungsrahmen, der seine Ausformung in kontextualisierten Konzepten erfährt,
- steht für ein Verständnis von Lernen als reflexiver und sozialer Prozess,
- basiert auf einem Beratungsverständnis, das sich auf Entwicklungsaufgaben von Individuen, Teams und Organisationen bezieht, die durch Lernen und Kompetenzentwicklung produktiv bewältigt werden sollen,
- begreift Beratung nicht als additives Element, sondern als Intervention, die sich durch ihren Bezug auf selbstorganisiertes Lernen in unterschiedlichen, dem Lernen förderlichen Settings erweist,
- integriert erwachsenenpädagogisches Professionswissen von ‚guter Lehre‘ in eine auf Aneignung in selbstorganisierten Lernumwelten ausrichtende Didaktik,
- ist bildungspolitisch begründet in den Diskursen um lebenslanges, selbstorganisiertes Lernen, um eine kompetenzbasierte Lernkultur, um pädagogische Qualität und Qualitätssicherung und in der Kompetenzentwicklungsdebatte,
- speist sich in seinen Verortungen in wissenschaftliche Theorien aus der Erwachsenenbildungswissenschaft und ihren Bezugswissenschaften.“ (Klein 2007, S. 10/11)

3.3 Neue Lernkonzepte im Blick auf das Lernen der Organisation

Analysiert man die einschlägigen Veröffentlichungen über neue Lernkonzepte in der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Fischer 2005, Hinz/Burow 2004, Innovationsberatung ... 2004) und in der Professiona-

lisierung der pädagogisch Tätigen (vgl. Dietrich/Herr 2005), so wird deutlich, dass die Prinzipien der Lernberatung auch hier die Folie darstellen. Handlungsleitende Prinzipien in einem Projekt der Organisationsentwicklung waren bspw. bei Kemper/Wacker (2005, S. 23)

- Verantwortungsteilung zwischen Organisation und Berater und zwischen Lerner und Berater,
- Anknüpfen an und Nutzen von vorhandenen Kompetenzen und Potenzialen,
- Dialog und wertschätzender Austausch,
- Ausgehen von Interessen, Bedarfen und Zielen,
- Partizipation/Beteiligung der am Prozess Beteiligten,
- hierarchieübergreifendes Arbeiten,
- Reflexion als Innehalten, Blick zurück, Standortbestimmung, Blick nach vorn,
- Kommunikations- und Kooperationsförderung,
- Problem-, Praxis- und Handlungsorientierung.

In eine ähnliche Richtung verweisen „Handlungsleitende Orientierungen für die gelingende Zusammenarbeit im Kontext von Veränderungsprozessen“ (Hinz/Burow 2004, S. 107). Sie zeichnen sich aus durch das Prinzip

- des Selbstmanagements,
- der Verantwortlichkeit,
- des Lernens durch Erfahrung,
- des Self-Supports,
- der Förderung des Bewusstseins,
- der Synergie,
- der Prozessorientierung,
- der Transparenz. (Vgl. Hinz/Burow 2004, S. 108f.)

3.4 Was bedeutet selbstorganisiertes Lernen als Ausrichtung in den neuen Lernkonzepten?

Die verschiedenen Definitionen, was selbstorganisiertes Lernen ausmache und kennzeichne, haben in Praxis und Theorie zu erheblichen Verwirrungen geführt. (Vgl. Klein u.a. 1999) Wenn selbstorganisiertes Lernen so verstanden wird, dass „das lernende Subjekt die eigene Lernsituation

bewusst wahrnimmt, selbst darüber entscheidet, wozu, was, wann, wie, wo und womit gelernt wird“ (www.abwf.de, Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“), so ist damit sozusagen eine Reinform beschrieben, die als Orientierungspunkt dienen kann, die aber so in der Praxis nicht vorfindbar ist und auch nicht sein kann. Nach dieser Idealdefinition fände selbstorganisiertes Lernen in organisierten Lernkontexten weder im Lernen der Weiterbildungsteilnehmenden noch im Lernen der pädagogisch Tätigen, noch im Lernen der Organisation statt. Mit dieser radikalen Definition von selbstorganisiertem Lernen ist einer der großen Irrtümer angesprochen, die die Debatte um SOL-basierte Lernkonzepte und Personal- und Organisationsentwicklungs(PE/OE)-Konzepte bis heute verunklart.

Folgt man konsequent dieser Definition, dann findet man einerseits kaum Lernende, die diese Kriterien erfüllen wollen und können und andererseits keine Organisationsformen, die auf jede Vorgabe zur Strukturierung von Lernen verzichten können und ihren Lernenden in der Beantwortung aller oben genannten W-Fragen Möglichkeiten zur individuellen Beantwortung einräumen. Es finden sich auch keine Organisationen, die so unabhängig von äußeren Bedingungen wären, dass sie die Entscheidung über die W-Fragen in eigener Autonomie eigenständig beantworten können. Ganz zu schweigen davon, dass in dieser Definition sowohl die Funktion der pädagogisch Tätigen als auch der Leitungspersonen verschwimmt: Wenn der Lernende als der umfassende Experte seines eigenen Lernens begriffen wird, scheinen sie weder Platz noch Funktion zu haben.

Will man den möglichen Mehrwert SOL-basierter Lern- und PE/OE-Konzepte bestimmen, erweist es sich als hilfreich, das SOL-Verständnis der in der Praxis Tätigen genauer zu betrachten. Selbstorganisiertes Lernen ist für sie nicht in erster Linie die Gestaltung einer bestimmten Lernform, sondern sowohl in Lern- als auch in PE/OE-Konzepten „eine Frage der pädagogischen Haltung, wie ich auf die Menschen zugehe und wie ich mit den Menschen umgehe.“ (Die folgenden Zitate sind Interviewaussagen aus den Gesprächen, die im Rahmen der Studie durchgeführt wurden.) Es ist nicht vorrangig die Frage, wie ausgeprägt die Grade an Selbststeuerung im Lernen, die Möglichkeiten der Mitgestaltung des Lernens oder auch die Freiheitsgrade im Lernen sind. Selbstorganisiertes Lernen wird daher auch in seinem Mehrwert eher damit begründet, was es den Lernenden nutzt. Für Lernende mit eher lernschwachen Voraussetzungen wird selbstorganisiertes Lernen aus langjähriger Erfahrung heraus als die Lernform begriffen, die es im Unterschied zum klassischen Instruktions-

lernen ermöglicht, „dass die Lernenden ein Selbstwertgefühl entwickeln und lernen, Hilfe anzufordern.“ Selbstorganisiertes Lernen bietet für diese Gruppen die Chance, dass „die Lernenden Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen; eigene Vorstellungen darüber entwickeln, was für sie gut und wichtig ist und dass sie Lernen auch als Lust und nicht nur als Belastung erfahren.“ Für andere ist selbstorganisiertes Lernen eine Lernform, bei der „der Lerneffekt größer ist, weil sie sich das alles selbst erarbeitet haben.“

Durchgängig wird auf den Mehrwert von selbstorganisiertem Lernen hingewiesen, der sich daraus ergibt, „dass die Lernenden Verantwortung für ihren Lernprozess und ihren Lernerfolg übernehmen.“ „Diese Eigenverantwortung, die lernen sie hier wirklich. Das kann man mit diesem neuen Lernen.“ Diese Verantwortungsübernahme führt auch dazu, „dass sie selbstbewusster werden und so auf ihren Beruf auch besser vorbereitet sind.“ Eine ebenfalls durchgehende Erfahrung scheint zu sein, dass selbstorganisiertes Lernen zu mehr Spaß im Lernen führt. Dies äußert sich auch darin, dass die Abbrecherquoten und Abwesenheiten im Vergleich zum früheren traditionellen Unterricht weniger geworden sind.

Der Mehrwert von SOL-basierten Konzepten ergibt sich also weniger aus der Gestaltung dieser Lernform als aus dem zu Grunde liegenden pädagogischen Verständnis, das es erst ermöglicht, das notwendige Vertrauen in die Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln, das wiederum Voraussetzung für eine geteilte Verantwortung für Lernprozess und Lernergebnis ist.

4 Neue Lernkonzepte und die Weiterbildungsteilnehmenden

Nimmt die Bereitschaft zum Lernen bei den Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu – ob formal oder informell?

Lernen sie anders, lieber, besser?

Können wirklich alle Lernenden Selbstorganisation im Lernen lernen?

Steigt tatsächlich die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, wie in den neuen, auf Selbstorganisation ausrichtenden Konzepten proklamiert?

Entwickeln die Lernenden tatsächlich ein Wissen über das eigene Lernen? Entwickeln sie Lernkompetenzen? Ist das nützlich?

Sind die Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in der Lage, ihr Lernen in die eigene Hand zu nehmen und es mit ihren beruflichen und persönlichen Perspektiven zu verbinden?

Erzielen sie bessere Ergebnisse? Bessere Abschlüsse?

In diesem Kapitel finden Sie Einschätzungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die ein „anderes Lernen“ in beruflichen Weiterbildungsangeboten erfahren haben. Sie finden hier aber auch Einschätzungen der pädagogisch Tätigen und der Leitungen über von ihnen beobachtete Lernwirkungen bei ihren Weiterbildungsteilnehmenden. Für uns waren die Einschätzungen der Lernenden und über diese Lernenden wesentlich für die Begründung und Motivation, sich auf den Weg zu veränderter Weiterbildungspraxis zu machen. Wir werden allerdings nicht nur Erfolgsmeldungen mitteilen können, sondern auch auf typische Stolpersteine und Grenzen hinweisen, die sich in den Gesprächen gezeigt haben.

Sie, unsere Leserinnen und Leser, in Ihren Praxen in der Ermöglichung selbstorganisierten Lernens zu bestätigen und zu ermutigen, ist dabei unser Ziel. Und wenn Sie noch unentschlossen oder skeptisch sind, solche Lernkonzepte für Ihre Einrichtung und Ihre Zielgruppen zu entwickeln und zu verfolgen – vielleicht werden Sie ja aus den Erfahrungen anderer neugierig und ermutigt.

Sie können in diesem Kapitel lesen:

Welchen Nutzen sehen die Weiterbildungsteilnehmenden in den neuen Lernkonzepten?

Welche Weiterbildungsteilnehmende sind es?

Was kennzeichnet die neuen Lernkonzepte, auf die sich die Nutzeinschätzungen beziehen?

Welche Einschätzungen haben die pädagogisch Tätigen und wie begründen sie diese Effekte?

Welche Einschätzungen haben Einrichtungsleitungen in Bezug auf das veränderte Lernen der Weiterbildungsteilnehmenden?

Wo liegen typische Stolpersteine, Grenzen, Fallen, auf die es zu achten gilt?

4.1 Die Sicht der Weiterbildungsteilnehmenden

4.1.1 Wer schätzt hier was ein?

Die folgende Übersicht (vgl. S. 30) zeigt, dass der Nutzen neuer Lernkonzepte von ganz unterschiedlichen Teilnehmenden in Bezug auf Geschlecht, Alter, Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildung und beruflichen Vorerfahrungen eingeschätzt wurde. Auch die Art und Struktur der Weiterbildung war sehr verschieden.

Interessanterweise gab es trotz dieser Verschiedenheiten eine ganze Reihe von gemeinsamen Einschätzungen in Bezug auf die Wirkungen und den Nutzen neuer Lernkonzepte.

Wenn nun solche Ergebnisse vorgestellt werden, müssen wir zwei Überlegungen im Hinterkopf behalten:

- Weiterbildungsprozesse sind für die Teilnehmenden komplexe Situationen, in die auch andere Faktoren einwirken als ein neues Lernkonzept. Diese anderen Faktoren wirken in die abgegebenen Einschätzungen mit großer Wahrscheinlichkeit ein. Wir können also nicht zweifelsfrei behaupten, dass die Einschätzungen der Weiterbildungsteilnehmenden ausschließlich auf die neuen Lernkonzepte zurückzuführen sind.
- Einige der Einschätzungen, die wir im Folgenden vorstellen, sind tatsächlich – trotz aller Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden – für Lernende insgesamt bedeutsam. Andere sind dies nicht, weil Lernen ein

Übersicht

Wer waren die Weiterbildungsteilnehmenden?

- 80 Prozent Frauen, 20 Prozent Männer,
- 20 bis 50 Jahre alt,
- völlig, mehr oder wenig freiwillig in der Weiterbildung,
- unterschiedlich im Niveaus der beruflichen Vorerfahrungen.

In folgenden Angebotsformen:

- Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation (ohne Berufsabschluss und mit Facharbeiterqualifikation),
- einer Weiterbildung zu Lernberatung (Pädagoginnen und Pädagogen),
- einer berufsbegleitenden Ausbildung zur Erzieherin
- arbeitsmarktagentur-geförderten Maßnahmen (arbeitslose Jugendliche und Langzeitarbeitslose),
- Vollzeitmaßnahmen mit Internatsunterbringung,
- berufsbegleitender Weiterbildung,
- schulischer Vollzeitqualifizierung.

Prozess ist, der lebensgeschichtlich bedingt ist. Einschätzungen zum Nutzen neuer Lernkonzepte sind deshalb vielfach Ausdruck einer ganz subjektiven Erfahrungswirklichkeit.

Dies soll nun die Qualität und Gültigkeit der empirischen Ergebnisse zum Nutzen neuer Lernkonzepte nicht schmälern. Vielmehr verweist es wieder einmal darauf, dass wir in der Weiterbildung in einem komplexen Wirkungsgefüge agieren, bei dem letztlich immer das Zusammenspiel vieler Faktoren für die Einschätzung von Wirkungen, Nutzen und Qualität verantwortlich sind. Dazu zählen auch die Lernerfahrungen und Lernerinnerungen der Weiterbildungsteilnehmenden.

4.1.2 Schulische Lernerfahrungen wirken weniger auf das Erwachsenenlernen als angenommen

Glaubenssätze in der Praxis und in der Theorie

Gerade in Bezug auf die Lernkonzepte, die mehr selbstorganisiertes Lernen ermöglichen und einfordern, finden wir in der Praxis und in den pädagogi-

schen Fachdebatten einen kollektiven Glaubenssatz: Die Wirkmächtigkeit schulischer Lernerfahrungen prägt die Einstellung zum Lernen im Erwachsenenalter. Sie erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende widerständig bis ablehnend auf ungewohnte, andere Lernangebote reagieren.

Vor allem bei Teilnehmenden, von denen wir annehmen oder wissen, dass sie eher negative Schulerfahrungen gemacht haben, gehen wir in der Praxis gern davon aus, dass es eben diese Erfahrungen sind, die ihr Bild von Lernen und ihre Einstellung zum Lernen so stark geprägt haben, dass sie bis ins Erwachsenenalter hinein wirken und schlechte Voraussetzungen darstellen, wenn das Lernen nun selbstorganisiert gestaltet werden soll.

Aber sind wir uns sicher, dass unsere Deutungen richtig sind? Haben wir dafür Belege? Können nicht auch andere Ursachen für Widerstand und Ablehnung anderer Lerngestaltungen eine Rollen spielen?

Auch in der einschlägigen Fachliteratur sind bis heute unbelegte, empirisch nicht gesicherte Annahmen zu Zusammenhängen zwischen der Wirkmächtigkeit schulischer Lernerfahrungen und Erwachsenenlernen vorhanden. Wir haben bei einer Literaturrecherche keinerlei Hinweise auf entsprechende empirische Untersuchungen und Untersuchungsergebnisse gefunden.

Wenn es in Bezug auf die Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen in neuen Lernkonzepten so wäre, dass die kindlichen Lernerfahrungen und die Förderung des Lernens durch die Familie elementar wichtig sind, dann hätten solche Weiterbildungsteilnehmenden in der Tat schlechte Chancen mit neuen Lernkonzepten. Wenn wir in der Weiterbildung davon ausgehen müssten, dass die Ausprägung der sog. Metakompetenzen bereits in der Kindheit abgeschlossen ist (vgl. Hasselhorn 2000), dass die Erweiterungsfähigkeit dieser Kompetenzen im Erwachsenenalter zu bezweifeln ist (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999), dann wäre für die Praxis der Weiterbildung und die dort pädagogisch Tätigen im Hinblick auf die Teilnehmenden mit negativer Schulerfahrung nur noch stille Resignation angebracht.

Uns stellt sich die Frage, ob die neuen Lernkonzepte in der Weiterbildung einen Einfluss auf die Entwicklung solcher Metakompetenzen haben, die es braucht, um mit diesen Konzepten gut bzw. besser lernen zu können; dazu kommen wir in Kapitel 4.1.3. Und wir haben uns die grundlegende Frage nach der Wirkmächtigkeit von schulischen Lernerfahrungen für das Erwachsenenlernen gestellt.

Was haben die Weiterbildungsteilnehmenden dazu gesagt?

Interessanterweise berichteten fast alle Befragten über negative Schulerfahrungen; es verfügen also offenkundig nicht nur diejenigen über Negativerfahrungen, von denen wir es qua sozialer Zugehörigkeit, sozialem Status, formaler Qualifikation usf. und beeinflusst durch unsere Glaubenssätze annehmen würden.

Auf der Suche nach den Gründen wird deutlich, dass im Rückblick nicht unterschieden wird zwischen Inhalten/Fächern und unterrichtenden Personen. Die Weiterbildungsteilnehmenden betonen eher ein Schulklima der Erniedrigung und Demütigung: „90 Prozent der Zeit, die ich als Kind in der Schule verbracht habe, waren für mich ganz furchtbar, es war nur grausam, ermüdend, langweilig“, fasst eine Teilnehmerin zusammen. Eine andere sagt: „Ich konnte mir das Gelernte in der Schule immer nur kurz merken, weil ich nicht lernen wollte, weil ich lernen musste.“ Eine weitere Teilnehmerin schildert anschaulich, wie es war, „herabgesetzt zu werden“, „von oben herab im Frontalunterricht abgewertet zu werden: „Hast Du das schon wieder nicht kapiert, ich habe es schon zweimal erklärt und Du verstehst nichts... Das ist im Schulsystem immer noch sehr häufig.“

Schule ist im Rückblick für die meisten deshalb kein nützliches Lernen, weil sie keinen Bezug zwischen dem Lernen und sich selbst herstellen konnten. Bei einigen hat bereits die andere Lernerfahrung in der Berufsausbildung die Einstellung zum Lernen verändert, wenn dieses Lernen so gestaltet war, „dass es meine Sache war“.

Diese Erinnerungen waren jedoch nicht prägend für die aktuelle Lernhaltung und das Lernverhalten. Sie dienen vielmehr dazu, die heutige Haltung zum Lernen und den gegenwärtigen Lernprozess begreifbar und beschreibbar zu machen. Dieses Ergebnis ist für die Weiterbildungspraxis ermutigend, birgt jedoch auch didaktische Konsequenzen.

Zusammenfassung

Eingleisige Wirkungen schulischer Lernerfahrungen auf das Lernen von Erwachsenen bestätigen sich nicht.

Über negative Schulerfahrungen verfügen nicht nur die „einschlägigen“ Zielgruppen.

Negative Schulerfahrungen bewirken nicht zwangsläufig eine dauerhaft distanzierte Einstellung zum Lernen.

Konsequenzen

Diese Ergebnisse haben Konsequenzen für lernbiographisches Arbeiten in der Weiterbildung. Neue, auf selbstorganisiertes Lernen ausrichtende Lernkonzepte zeichnen sich durch das Arbeiten mit der Lernbiographie der Weiterbildungsteilnehmenden aus. Die Motive dazu und die dabei verfolgten Ziele sind durchaus verschieden.

1. Lernbiographische Angebote können dem Ziel folgen, die Wirkmächtigkeit von Schule thematisch aufzugreifen und bearbeiten zu wollen. In reflexiven Settings werden dazu methodische Angebote gemacht, dem eigenen Lernen in der Schule auf die Spur zu gehen. Diese Ausrichtung scheint angesichts der skizzierten Ergebnisse weniger notwendig zu sein.
2. Andere Praxen lernbiographischen Arbeitens zielen mit Erinnerungsreisen „Dem eigenen Lernen auf der Spur“ darauf ab, das Bewusstsein der Weiterbildungsteilnehmenden über ihre biographisch erworbenen Lernkompetenzen zu erweitern bzw. herzustellen. Sie sind darauf ausgerichtet, die zurückliegenden Lernerfahrungen als Ressource für die Gestaltung des gegenwärtigen Lernens nützlich werden zu lassen. Diese Motivation zu lernbiographischem Arbeiten hat sich für die Lernenden als grundsätzlich hilfreich erwiesen.
3. Generell hat es sich bewährt, positive und negative schulische Lernerfahrungen durch methodische Angebote in Erinnerung zu bringen, um Teilnehmenden die Chance zu geben, die aktuelle Lernerfahrung mit der schulischen kontrastieren und damit greifbar machen zu können. Vor allem dann, wenn diese Erinnerungen verbunden werden mit Lernhaltungen und Lernverhalten (Lernkompetenzen) tragen sie zur Weiterentwicklung metakognitiver Kompetenzen bei (vgl. Kapitel 4.1.3).

Literaturempfehlung

Epping, R.; Klein, R.; Reutter, G.: Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld 2001, S. 111–123

Holtschmidt, I.: Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung – Chancen und Grenzen. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 79–91

Häßner, K.; Knoll, J.: Support für eine am Lebenslauf orientierte Lernberatung. In: *Dietrich, S.; Herr, M. (Hrsg.):* Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld 2005, S. 154ff.

4.1.3 Neue Lernkonzepte sind persönlich nützlich: Identifikation mit dem Lerngeschehen

Non scolae sed vitae discimus

Vielleicht spielt es ja eine Rolle, dass das schulische Lernen von vielen Erwachsenen als nicht nützlich erachtet wird, weil sie den Bezug zu sich selbst nicht herstellen konnten. Der Leitsatz „non scolae sed vitae discimus“, „nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ scheint eine Erfahrung zu sein, die Bildungsteilnehmende erst nach der Schulzeit machen – und dann als nützlichem Lernen einschätzen.

Die Weiterbildungsteilnehmenden in unserem Kontext hoben als Nutzen der neuen Lernkonzepte, die sie erfahren haben, auffallenderweise nicht die Verwertung des erworbenen Wissens oder die eingeübten Lernkompetenzen hervor, wie es in der beruflichen Weiterbildung eigentlich zu erwarten wäre. Es war vielmehr der persönliche Nutzen der neuen Lernkonzepte, auf den die meisten verwiesen. Was meinten sie damit?

Ich lerne für mich

„Das war das Tolle: Man hat eine andere Haltung zum Lernen bekommen. Ich lerne für mich“, äußerte eine Teilnehmerin. Nützlich war den Teilnehmenden, dass ihnen mit den neuen Lernkonzepten *Möglichkeiten zur Identifikation mit dem eigenen Lernprozess* eröffnet wurden. Vor allem die Teilnehmerinnen hoben mehrheitlich hervor, wie gut sie es fanden, „dass wir uns mit dem Lernen beschäftigt haben, dass wir Lernberatungsgespräche hatten, dass wir Raum für Mitsprache hatten.“ Nützlich war dies für sie, weil sie damit – so ihre Deutung – kompetenter im Hinblick auf die Gestaltung ihres Lernprozesses wurden.

Mit der Möglichkeit zur Identifikation scheint also einherzugehen, dass die Teilnehmenden den Eindruck haben, ihre Lernkompetenzen besser einbringen und weiterentwickeln zu können. „Hier redet man mit mir als Erwachsene, und das hat mir gut gefallen,“ schildert eine Teilnehmerin und kontrastiert dies mit einer zeitlich kurz zurückliegenden, eher schulischen Lernerfahrung. Eine andere sagte: „Ich hatte eine Vision im Kopf, wie Lernen stattfinden müsste,“ und fährt fort, dass die Möglichkeiten der Selbstorganisation im Lernen ihr genau entsprochen haben, und sie sich da wiedergefunden habe.

In den Ausführungen, was am selbstorganisierten Lernen als nützlich erfahren wird, hoben etliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer hervor: Es sind die Möglichkeiten

- eigene Interessen einbringen zu können und zu sollen,
- diese Interessen verantworten zu können und zu sollen.

Es verwundert nicht, dass die Ausrichtung neuer Lernkonzepte auf die Lerninteressen der Teilnehmenden die Identifikation mit dem eigenen Lernprozess bestärkt. Dies dürfte eine der gravierendsten Neuerfindungen im Vergleich zu schulischem Lernen sein, dass Lernende in ihren Interessen in Bezug auf Lerninhalte und das Lernsetting gefragt, ja gefordert sind. Die Teilnehmenden verbinden diesen Aspekt mit weiteren Mitgestaltungsmöglichkeiten im Lernsetting: „Ich habe eine Unterstützung dadurch erlebt, dass ich so lernen konnte, wie ich lerne: Mein Tempo, meine Inhalte, meine Themen, das hat mich weitergebracht...“ Neue Lernkonzepte überzeugen die Lernenden durch eine eindeutige Bestärkung ihrer verantwortlichen Rolle für ihren und in ihrem Lernprozess und machen Lernen dadurch zu einer insgesamt nützlichen Erfahrung.

Das aus Sicht der Lernenden notwendige Maß an Selbstorganisation in den neuen Lernkonzepten kann nach ihrer erfahrungsbasierten Einschätzung in traditionellem Frontalunterricht nicht erreicht werden: „Im normalen Frontalunterricht ist das nicht möglich. Da sitzt man halt drin, hört zu und hofft, dass die Stunde bald rum ist. Das hier entspricht dagegen eben stark dem, wie ich lerne,“ pointiert eine Teilnehmerin. Die Rolle der/des selbstorganisierten Lernenden kann jedoch nicht als gegeben vorausgesetzt werden: „Der Lernkulturwandel, das braucht eine gewisse Zeit; jeder muss sich noch ein bisschen umstellen, sogar wir als ‚Schüler‘ müssen Zeit haben, um umsteigen zu können.“

Interessanterweise wird auch das neuen Lernkonzepten immanente Verständnis von *Lernen als sozialem Prozess* von den Lernenden als nützlich für das eigene Lernen betont. Eine Teilnehmende formuliert das so: „... und dann diese Gruppenarbeit, dass man so Wert darauf gelegt hat, dass man in Gruppen auch Ergebnisse erarbeitet. Das war für mich wichtig.“

Zusammenfassung

Der Nutzen neuer Lernkonzepte liegt in den Möglichkeiten, sich mit dem Lerngeschehen identifizieren zu können und eine neue Lernendenrolle leben zu können:

Neue Lernkonzepte sind nützlich, weil die Lernenden sich mit ihrem Lernprozess identifizieren können.

Sie können ihre Lernkompetenzen als Metakompetenzen weiterentwickeln und entfalten.

Sie erfahren eine Bestätigung in einer neu entstehenden Vorstellung von gutem, gelingendem Lernen.

Sie haben die Möglichkeit, sich mit den Lernaufgaben zu identifizieren, weil diese in Verbindung mit eigenen Lerninteressen stehen.

Sie können ihr eigenes Lernen organisieren und erleben dabei den sozialen Lernkontext als stützend.

Konsequenzen

1. Das handlungsleitende Prinzip der Interessenorientierung, das vor allem dem neuen Lernkonzept der Lernberatungskonzeption zugrunde liegt, ist ein Schlüssel für die Entwicklung einer positiven Lernhaltung. Deshalb wird es zunehmend wichtig, auch in solchen Weiterbildungsmaßnahmen, die durch relativ strenge curriculare Vorgaben gekennzeichnet sind, diesem Prinzip Raum zu geben. In der Organisation von solchen, i. d. R. abschlussbezogenen Bildungsangeboten, können erfahrungsgemäß
 - zeitliche Puffer für Lernthemen, die den Lernenden wichtig sind, eingebaut werden, z. B. in Form selbstorganisierter Lernzeiten,
 - Lernkonferenzen als Strukturmerkmale integriert werden, die für die Bearbeitung spezieller Themen genutzt werden,
 - Transparenzpläne des prüfungsrelevanten Stoffkanons den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, damit sie ihre Interessen innerhalb solcher inhaltlichen Vorgaben verorten können.
2. Lerninteressenorientierung ist nicht mit Beliebigkeit und vollständiger Freiheit für Lernende in Bezug auf die Gestaltung des Lernprozesses zu verwechseln. Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind durchaus in der Lage, ihre Lerninteressen auch innerhalb vorgegebener Curricula zu verorten. Dies um so eher dann, wenn die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme freiwillig ist und der vorgegebene Stoff plausibel begründet wird.

3. In einem Lernklima, das zur Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses einlädt, gelingt es Lernenden eher, ihre Lernkompetenzen einzubringen und weiterzuentwickeln. Ein solches Klima zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, in Lerngestaltungsfragen wie Lernthemen, Lernziele, Lernzeiten, Lernorte, Lernwege, Lernergebniseinschätzung mitzubestimmen.
4. Räume für die Mitsprache in Bezug auf Lerngestaltungsfragen ermöglichen die Weiterentwicklung so wichtiger Metakompetenzen wie die der Lernkompetenzen. Orte für solche Mitsprachemöglichkeiten sind z. B. Lernkonferenzen, Lernberatungsgespräche, aber auch der Unterricht.

Literaturempfehlungen

Epping, R.; Klein, R.; Reutter, G.: Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld 2001, S. 111–123

Kallinikidou, D.: Biographisches Lernen und Lehren in der interkulturellen Erwachsenenbildung. In: *Heuer, U.; Botzat, T.; Meisel, K. (Hrsg.):* Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001, S. 220–229

Klein, R.: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 29–40

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998, S. 97–121

4.1.4 Selbstorganisation im Lernen ist nützlich

Können auch Lernende mit geringen Lernvoraussetzungen selbstorganisiert lernen?

Die Aneignungsformen und die Vermittlung von Wissen stehen mit der Diskussion um die Wissensgesellschaft auf dem Prüfstand. Seit etlichen Jahren gibt es auf breiter Ebene Versuche, hier andere, nützlichere, wirkungsvollere Aneignungs- und Vermittlungsformen zu praktizieren, mit denen es gelingt, dass Lernende ihre fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen weiterentwickeln können.

In den Fachdebatten und auch für viele Weiterbildungspraktikerinnen und -praktiker scheint klar zu sein, dass eine Wissensweitergabe durch Instruktion, durch belehrenden Unterricht nicht hinreichend effizient und

effektiv ist. Selbstorganisiertes Lernen gilt als die für Lernen und Kompetenzentwicklung bessere Alternative. Wie, ob und für wen dieses Lernen so gestaltet werden kann, dass es tatsächlich einen Mehrwert für Lernende und Lehrende darstellt, beschäftigt Wissenschaft und Praxis seit Jahren.

Seit es die Debatten um das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen gibt, existiert die Frage, ob und welche Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer dies können und wollen; und eine ganze Reihe von Alltagstheorien ist vorhanden, die ganz unterschiedliche Antworten gibt: „Lernen kann man nur selbst.“, „Lernen im Gleichschritt ist nicht möglich.“, „Meine Teilnehmer können das nicht.“, „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.“ und ähnliche einprägsame Sprüche machen deutlich, dass mit der Anforderung des selbstorganisierten Lernens alte und neue Fragen rund um das Lernen entstanden sind.

Auf die Frage, wie Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer mit Angeboten selbstorganisierten Lernens umgehen, gibt es so viele verschiedene Einschätzungen wie Praxen, aus denen diese Einschätzungen entstanden sind. Wie Lernerfahrungen, Milieu, Vorbildung u.ä. sich auf die Fähigkeit, selbstorganisiert lernen zu können, auswirken und mit welchen beratenden Begleitungen, mit welchen Lernarrangements zu Selbstorganisation hingeführt werden kann, sind so komplexe Fragen, zu denen bisher sicherlich erst Teilantworten vorliegen.

Eindeutig klar erweist sich in der Praxis: Selbstorganisiertes Lernen und eine beratende und stützende Begleitung im Lernprozess sind kein Widerspruch, sondern zusammengehörig. Dies markiert das Grundverständnis der neuen Lernkonzepte, auf die sich die nachfolgenden Einschätzungen der Weiterbildungsteilnehmenden beziehen, wenn sie selbstorganisiertes Lernen als nützlich und dem traditionellen Lernen als überlegen einschätzen.

Selbstorganisiertes Lernen erfahren ist ein Wendepunkt in der Lernbiographie

Dieses Ergebnis macht zunächst einmal deutlich, dass hier Weiterbildungsteilnehmende zu Wort gekommen sind, die auf positive Lernerfahrungen in neuen Lernkonzepten zurückblicken können. Was war das Positive an dem selbstorganisierten Lernen, das in ihrer Einschätzung für ihr Lernen nützlich war?

Generell verweisen die Weiterbildungsteilnehmenden darauf: Sie haben Lernarrangements vorgefunden, in denen sie

- das eigene Lernen bewusster in den Blick nehmen konnten,
- wo sie zugleich durch Mitsprache und Mitentscheidungsrechte Ansprüche an die selbstorganisierte Gestaltung ihres Lernprozesses stellen konnten,
- ihre Lerninteressen aktiv einbringen und vertreten konnten,
- ihre Lernziele identifizieren, entwickeln und verfolgen konnten,
- relevantes Wissen selbst erschließen, aber auch auf das Wissen der pädagogisch Tätigen zurückgreifen konnten,
- Zugriff auf Lernmaterialien und unterschiedliche Lernmedien hatten,
- sich nicht allein gelassen fühlten, sondern in einem sozialen Umfeld lernen, und davon für ihr Lernen profitieren konnten,
- in ihrem Lernprozess beratend begleitet wurden.

Eindrücklich deutlich machen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass sie in diesen selbstorganisierten Lernarrangements zu „bewussten Lernerinnen und Lernern“ geworden sind. Sie fühlen sich – einige erstmalig in ihrem Leben – in der Lage, kompetent über ihr Lernen reden zu können und zu wissen, was ihrem Lernen zuträglich ist und was nicht. „Ich bin eine anspruchsvolle Lernerin geworden“, markiert eine Teilnehmerin die Erfahrung mit selbstorganisiertem Lernen und verdeutlicht damit, dass diese Erfahrung einen Wendepunkt in ihrer Lernbiographie darstellt. Einige Teilnehmende weisen in ihren Aussagen nachdrücklich darauf hin: Ihre *Ansprüche an die Gestaltung der Weiterbildungsangebote sind gestiegen*. Traditionelles Instruktionslernen erachten sie als nicht genügend lernhaltig.

Bereits in einer anderen empirischen Untersuchung wurde darauf hingewiesen, „wer einmal das selbstorganisierte Lernen erfahren hat, dem ist das schwer wieder abzugewöhnen.“ (Klein 2005, S. 165) Wie weitreichend die positive Erfahrung mit solchen neuen Lernkonzepten sein kann, verdeutlichen einige Weiterbildungsteilnehmende, wenn sie darauf aufmerksam machen, dass sie die ihnen in traditionellen Lernsettings zugeschriebene Lernerrolle nicht mehr einzunehmen bereit und in der Lage sind. „Ich bin schon ein bisschen versaut oder geheilt, was so klassische Fortbildungen angeht, weil ich weiß, dass da ein Lernen praktiziert wird, was mich nicht weiterbringt,“ pointiert eine Teilnehmerin, die das selbstorganisierte Lernen in einer Erzieherinnenweiterbildung erfahren hat.

Die neue, anspruchsvolle Lernerrolle kann jedoch auch problematisch werden, wie nachfolgendes Fallbeispiel veranschaulicht:

Die Etablierung neuer Lernkonzepte in Teilbereiche der Weiterbildung kann kontraproduktiv wirken.

Ein junger Erwachsener, der sich aufgrund eines schweren Unfalls beruflich umorientieren muss, wird in einer Reha-Einrichtung in der Phase der Berufsorientierung und Vorbereitung mit Lernformen konfrontiert, die an Prinzipien des selbstorganisierten Lernens ausgerichtet sind. Trotz anfänglicher Irritation über die ungewohnten Zumutungen der eigenen Entscheidungen im Lernen stellt er für sich fest, dass dieses Lernen für ihn vorteilhafter ist als das klassische Instruktionslernen. Die selbständige Erschließung von Inhalten, die Arbeit in Lernprojekten mit anderen, die regelmäßige Reflexion des eigenen Lernens und Lernprozesses, das Selbstverständnis der pädagogisch Tätigen als Lernberaterinnen und Lernberater und andere neue Erfahrungen lassen ihn Lernen nicht nur als Belastung, sondern auch als Bereicherung erfahren.

In der eigentlichen Umschulung wird er mit traditionellen Lernformen konfrontiert. Die Inhaltsbereiche, in denen er selbstständig agieren und entscheiden kann, werden minimal. Die klassische Instruktion dominiert. „Ich nenne das gar nicht mehr pädagogisch, was die machen. Das ist einfach nur stur das Material durchbringen und irgendwann Klassenarbeiten, Tests ansetzen; das ist einfach, da stimmt von vorne bis hinten gar nichts.“ Für ihn hat sich die Lernsituation „um hundertachtzig Grad gedreht.“

Nachdem er in der Orientierungsphase gelernt hatte, sich seine Lernziele selbst zu setzen, empfindet er die aktuelle Situation als ziellos. „Du hast gar kein Ziel oder du hast ein Ziel vor dir, aber statt nach vorne zu laufen, wirst du irgendwie mit dem Seil zurückgezogen. Du kannst rennen, du kannst rennen, aber die Kraft, die dich zurückzieht, ist einfach stärker.“

Der Bruch, den der Lernende in der Konfrontation mit dem „alten“ Lernen erfährt, ist für ihn kaum bewältigbar. Die positive Erfahrung mit den neuen Lernformen in der Orientierungsphase hat ihm erst einen Blick auf die eigenen Lernpotenziale eröffnet. Dieses Bewusstwerden erweist sich dann als kontraproduktiv, wenn die Gestaltungsräume zum Aktivieren dieser Potenziale systematisch verschlossen bleiben. Der Lernende wäre vermutlich leichter mit der Situation zurechtgekommen, wenn er nicht über die Erfahrung des für ihn „richtigen“ Lernens verfügt hätte.

Stolperstein

Der Nutzen neuer Lernkonzepte wird aus der Sicht der Lernenden auch dadurch relativiert, dass die Abschlussprüfungen in der Aus- und Weiterbildung nach wie vor auf traditionelle Weise Wissen abfragen und damit die in den neuen Konzepten erworbenen Kompetenzen nicht prüfungsrelevant sind. Die Enttäuschung, wenn Abschlussprüfungen nicht nur traditionell gestaltet sind, sondern vor allem die aus der Selbstsicht heraus neu erworbenen Metakompetenzen nicht berücksichtigen, bringen einige Lernende so auf den Punkt: „Meine eigentlichen Lernerfolge werden in den Prüfungen unsichtbar.“ Lernende erfahren angesichts des gewonnenen Blicks auf neue Qualitäten im Lernen Abschlussprüfungen als „Rückfall in Althergebrachtes“.

Zusammenfassung

Selbstorganisiertes Lernen erfahren, markiert einen Wendepunkt in der Lernbiographie.

Selbstorganisiertes Lernen erfahren Weiterbildungsteilnehmende als nützlich, wenn es in neuen Lernkonzepten aufgeht, die sich durch bestimmte Qualitätsmerkmale im Lernarrangement auszeichnen.

Selbstorganisiertes Lernen erfahren Lernende als nützlich, weil es ihren Blick darauf schärft, was für ihr Lernen wichtig ist und wie sie es am besten gestalten können.

Selbstorganisiertes Lernen ist für Lernende nützlich, weil sie eine anspruchsvolle Lernerrolle entwickeln und einnehmen können.

Bestimmt die Erfahrung mit selbstorganisiertem Lernen das Selbstkonzept der Lernenden, können oder wollen sie sich auf traditionelle Lehr-/Lernarrangements nicht mehr einlassen.

Konsequenzen

1. Selbstorganisiertes Lernen muss in den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung mehr sein als eine Methode. Es wird dann zu einer nützlichen Lernerfahrung, wenn es in eine pädagogische Gesamtkonzeption, wie bspw. die Konzeption der prozessbegleitenden Lernberatung, (vgl. Kapitel 3.2) eingebunden ist.

2. Das selbstorganisierte Lernen Erwachsener in der beruflichen Weiterbildung kann nicht gelingen, wenn es zu einer Erfahrung der Lernisolation und Lernvereinzeling führt. Selbstorganisation im Lernen braucht den sozialen Kontext einer Lerngruppe und die beratende Begleitung durch pädagogisch Tätige. Selbstorganisation und Beratung sind kein Widerspruch.
3. Selbstorganisiertes Lernen braucht Räume, in denen Lernende ihren Lernprozess mit ihren eigenaktiven Anteilen reflektieren können. Reflexionsräume sind Räume, in denen entwickelte Lernkompetenzen in das Selbstbewusstsein gehoben werden.
4. Die Weiterbildungseinrichtungen, die pädagogisch Tätigen und die Lernenden sind für die Gestaltung der Lernarrangements gemeinsam verantwortlich. Die Entwicklung und Sicherung von Qualitätsmerkmalen, die solche Lernarrangements auszeichnen, liegt in der Verantwortung der Einrichtung.
5. Wenn Lernende in einer Einrichtung innerhalb eines Bildungsangebots unterschiedliche Bereiche oder Abteilungen durchlaufen, dann ist es in der Verantwortung der Organisation, ein Mindestmaß an Einheitlichkeit in der konzeptionellen Ausrichtung zu gewährleisten. Dem Teilnehmenden die Erfahrung zu bieten, als mündiger Lerner wahrgenommen zu werden, darf nicht mit einer anschließenden Entmündigung enden, in der der Lernende zum Objekt wird.
6. Selbstorganisiertes Lernen als Ausrichtung neuer Lernkonzepte, die eine anspruchsvolle Lernerrolle bewirken wollen, müssen in eine Gesamtstrategie der Organisation eingebunden werden.

Literaturempfehlungen

Klein, R.: Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90, Berlin 2005, S. 150–178

Knoll, J.: Wer ist das Selbst? In: *Dietrich, S. (Hrsg.):* Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 201–213

Kraft, S.: Die Sicht der Lernenden. In: *Dietrich, S. (Hrsg.):* Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 230–236

4.1.5 Über die Nützlichkeit einer kompetenzorientierten Grundhaltung der pädagogisch Tätigen für das Lernen

Selbstorganisiertes Lernen braucht die pädagogisch Tätigen

Beim *Lernen* gilt: Es ist ein sozialer Prozess, es *braucht den sozialen Kontext*. Vor allem, wenn es um die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenz und überhaupt um Handlungskompetenzen geht, brauchen wir als Lernende eine soziale Lernumgebung, in der wir uns „spiegeln“ können. Lernen und Kommunikation mit anderen ist für die meisten Lernenden unabdingbar miteinander verbunden, damit Lernen erfolgreich und nützlich ist.

Lehrende, *pädagogisch Tätige* nehmen dabei immer eine Schlüsselposition ein. Sie *sind Teil dieses sozialen Gefüges*, indem sie selbst ihr Wissen über zu lernende Sachverhalte zur Verfügung stellen, indem sie für das entsprechende Lernarrangement, das den Lernenden nützlich ist, Sorge tragen, indem sie Rückmeldung geben u. v. m. Und all dies ist durch die Ausrichtung auf selbstorganisiertes Lernen nicht obsolet geworden.

Im Kapitel, in dem es um die Wirkmächtigkeit von Schule geht, haben die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits deutlich gemacht, welche Bedeutung die vom Lernsystem ausgehende Grundhaltung und das bereitgestellte „Lernklima“ haben. Dass eine wertschätzende, den Erwachsenen als mündigen Bürger begreifende Grundhaltung dem Lernen nützlich ist, sollte u. E. eigentlich nicht erstaunen. Dass dies jedoch offenkundig nicht nur für Lernende mit geringem Selbstbewusstsein gilt, hat bislang eher wenig Beachtung gefunden bzw. war nicht im Blick.

In den Fachdebatten der letzten Jahre wurde die Wirksamkeit und Notwendigkeit einer kompetenzbasierten Grundhaltung eher für diejenigen Lernenden angenommen, die selbst ein niedriges Selbstwertgefühl bezüglich ihrer Lernleistungsfähigkeit haben. Hier haben die Alltagstheorien, aber auch die psychologische Lernforschung auf Folgendes verwiesen: Trifft das eigene geringe Selbstwertgefühl auf eine Defizitsicht und Defizitzuschreibung durch Lehrende, entwickelt sich eine Negativspirale. Das wenig ausgeprägte Selbstwertgefühl der Lernenden wird durch die Fremdsicht bestätigt und i. d. R. verstärkt.

Eine wertschätzende, kompetenzorientierte Haltung der pädagogisch Tätigen verändert Selbstbilder der Lernenden

Deutlich weisen die Lernenden in den neuen Lernkonzepten darauf hin, dass pädagogisch Tätige auch eine soziale Vorbildfunktion haben, die von den Lernenden als besonders lernförderlich erfahren wird. Eine von den pädagogisch Tätigen ausgehende wertschätzende Grundhaltung wird von den Lernenden mit Ver- und Bewunderung wahrgenommen, weil es ihnen eher ungewohnt in organisierten Lernkontexten erscheint. Dies bleibt nicht ohne Wirkung. Lernende und pädagogisch Tätige machen deutlich, dass diese Grundhaltung eine Sickerwirkung in den Lerngruppen entfaltet und die Art der Kommunikation untereinander prägt (vgl. Kapitel 4.2 und 5.6). In der einschlägigen Literatur wird die Vorbildfunktion Lehrender für erwachsene Lernende eher niedrig gewichtet. Die Aussagen unserer Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen widersprechen und widerlegen diese Position.

Wesentlicher erscheint uns jedoch folgendes Ergebnis: Der Wandel von der Defizit- zur Kompetenzorientierung bei den pädagogisch Tätigen verändert auch die *Selbstbilder der Lernenden* positiv. Dieser Erfolg wird insbesondere von lernschwächeren Teilnehmern vorrangig den pädagogisch Tätigen zugeschrieben. Es sind vor allem die Rehabilitanden und die Teilnehmenden, die aufgrund ihrer bisherigen Schul- und Berufserfahrungen eher über negative Selbstbilder in Bezug auf ihre Lernkompetenzen verfügen, die eine deutliche Steigerung ihrer Selbstsicherheit und ihres Selbstbewusstseins artikulieren und dies dem zugewandten und kompetenzorientierten Handeln der pädagogisch Tätigen zuschreiben:

- „Der hat nie aufgegeben, an jeden Einzelnen zu glauben... Das Verschaffen von Erfolgserlebnissen schafft mehr Selbstsicherheit“, bringt es ein Teilnehmender auf den Punkt.
- „Die Lehrerin ist an den Leuten drangeblieben, egal, wie sinnlos es gewesen ist. Und heute sieht man, dass die jetzt eigentlich super sind in der Schule, obwohl sie damals sozusagen abgeschrieben waren“, berichtet ein Teilnehmer über sich selbst und seine Mitlernenden.
- „Die Lehrer nehmen teilweise den Schülern diese Ängste ab... Z. B. im Unterricht, wo man sich nicht blamieren konnte, war auch Raum für die Bearbeitung individueller Ängste und Unsicherheiten – ich hab meine Angst vor dem Telefonieren abgebaut“, berichtet ein weiterer Teilnehmer.

Einige Teilnehmende verwiesen im Zusammenhang mit der wertschätzenden Grundhaltung auch auf die vergleichsweise *günstigeren Rahmen-*

bedingungen insgesamt, die sie in den neuen Lernkonzepten erlebt haben, wie bspw.: „Hier nimmt man sich mehr Zeit“ oder „Hier sind die Gruppen kleiner“. Auch dies sind für sie Indikatoren eines wertschätzenden Grundklimas. Entscheidend für die (Wieder-)gewinnung eines positiven Selbstwertgefühls und Zutrauens in die eigene Lernleistungsfähigkeit war jedoch eindeutig die *Haltung der pädagogisch Tätigen*: „Vertrauen und Akzeptanz waren groß geschrieben“, pointiert ein Teilnehmer, „das stärkt auch die Lernmotivation“.

Aber es waren nicht nur die Lernschwächeren, weniger Selbstbewussten, für die das Vertrauen der pädagogisch Tätigen in ihre Kompetenzen eine Schlüsselkategorie für ihr Lernen darstellt. Auch die eher leistungsstarken Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die, die über ein gutes Selbstvertrauen verfügen, erachteten die ihnen entgegengebrachte Haltung für ihr Lernen als eindeutig nützlich und wirkungsvoll.

Ein besonders deutlicher Ausdruck des Vertrauens in die Kompetenzen der Lernenden ist das Maß an *Partizipation im Lern-/Lehrgeschehen*, das den Lernenden ermöglicht wird: „...dass man gleichberechtigt in ein Gespräch kommt oder Vorschläge einbringen kann, die dann auch im Unterricht umgesetzt werden“, verdeutlicht dies eine Teilnehmerin. Eine andere macht es an der Art und Weise fest, wie in ein neues Lernthema eingeführt wird: „Wie man überhaupt in ein Thema eingeführt wird, ist schon wichtig. Ob es ziemlich frontal gemacht wird: Ich bin der Lehrer und ich weiß eh alles besser.“ Oder: „Leute... wir können ein Thema gut bearbeiten, wer hat Ideen, wer hat Vorerfahrungen, wer weiß irgendwelche Quellen?“ Eine Teilnehmerin, die in Foren der Organisationsentwicklung eingebunden war, beschreibt: „Da hat man das Gefühl bekommen, ich kann was beitragen, meine Meinung zählt auch. Und was ich beigetragen habe, hat geholfen, dass man ein Stück weiter kommt. Ich habe was getan – ein gutes Gefühl von sich selber.“ Hier wird die Wirkung von Partizipation als Ausdruck von Vertrauen in die Lernendenkompetenzen, auf das Selbstbild deutlich.

Kompetenzorientierung stärkt Selbstverantwortung und verändert Rollen

Die Kompetenzorientierung der pädagogisch Tätigen hat weitere Effekte auf das Lernen der Teilnehmenden. Mit dem Abbau eigener Befürchtungen und Ängste wird die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und das soziale Lerngeschehen möglich.

Dabei geraten die Lehrenden in besonderer Weise in den Blick: „Ich habe mich selber in die Verantwortung nehmen müssen. Ich sehe den Lehrer in dem Zusammenhang als Lernberater und das ist auch das, was ich mir wünsche. In dem Moment bin ich eigentlich nur dadurch vom Lehrer abhängig, in welcher Qualität er meinen Lernwunsch fördert.“ Hier wird Verantwortungsübernahme und Verantwortungsteilung sichtbar.

Mit der Verantwortungsübernahme der Lernenden verändert sie zugleich die Rolle des pädagogisch Tätigen, verringert jedoch nicht seine Bedeutung! Etliche Teilnehmende verwiesen, ähnlich wie folgende Teilnehmerin, darauf: „Als Lernberater ist dieser Lehrer viel wichtiger für mich, weil er ja mehr weiß als ich, erfahrener ist als ich und ich kann davon profitieren.“ Andere machten deutlich, wie sie die Angst vor „Hierarchie“ verloren haben, weil „alles hier offener ist“. Die *neuen Rollen der Lernenden und der Lehrenden als Lernberater* wirken positiv auf das Lernen, weil sie kompetenzorientiert entwickelt und ausgeformt werden können. Die Lern-/Lehrsituation kann als soziale Situation wahrgenommen werden, was seinerseits Konsequenzen hat: Lernende erfahren sich nicht (mehr) in „Frontstellung“ zu den Lernberaterinnen und Lernberatern, sondern in einer sozialen Beziehung. Diese Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur die Lehrenden, sondern die Lernenden selbst dazu angehalten sind, ihr Gegenüber als individuell Handelnde zu verstehen. Das wird in folgendem Statement einer Teilnehmerin deutlich: „Manche Lehrer haben Angst gehabt vor Hierarchieverlust, vor Respektverlust, vor der Entwertung ihres Erfahrungswissens. Durch die gemeinsame Arbeit in Workshops und Projektgruppen, an denen ich im Rahmen der Organisationsentwicklung beteiligt war, hat sich ein Verständnis für die Befürchtungen der Lehrer bei mir entwickelt. Das waren Angebote, wo sich Hierarchie aufgehoben hat zwischen Lehrern und Schülern. Das war eine gute Arbeit, auch als Erfahrung für mich, dass es da auch Lehrer gibt, die diese Berührungängste haben. Und das muss man auch respektieren.“

Stolpersteine

Dass das Umsetzen neuer Lernkonzepte nicht friktionsfrei und einfach so möglich ist, macht sich vor allem an der beschriebenen Grundhaltung fest. Auf der Seite der pädagogisch Tätigen setzt Vertrauen in die Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein gewisses Maß an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit im professionellen Handeln voraus, das nicht allen mit den neuen Lernkonzepten arbeitenden pädagogisch Tätigen unterstellt werden kann. Es ist, wie wir noch zeigen werden, einer der wesentlichen

Lernprozesse für pädagogisch Tätige, die erlernte und teils langjährig praktizierte Haltung, den Teilnehmenden in der Bewältigung ihrer Defizite zu helfen, durch eine neue Grundhaltung zu ersetzen.

Teilnehmende, die in neuen Lernkonzepten lernten und dabei auf ein wenig oder gar nicht ausgeprägtes Zutrauen in ihre Kompetenzen stießen, erfuhren eine insgesamt „halbherzige“ Umsetzung eines auf selbstorganisiertes Lernen ausrichtenden Lernkonzeptes. Sie erzählten über Lehrende, die immer wieder in traditionelles Lehrverhalten zurückfielen und damit – angesichts der wachsenden Ansprüche der Lernenden – Widerstand und Konflikte auslösten. Eine Teilnehmerin beschreibt: „Es gab einen Lehrer, der hat es nur theoretisch von außen umgesetzt, mit dem bin ich in Konflikt geraten.“

Ein anderer Teilnehmer, der nicht freiwillig in der Weiterbildungsmaßnahme war, berichtete: „Ich bin der Meinung, egal, was für eine Arbeit ich mache, wenn irgendwie Lehrer kommen und fragen, ob ich damit klar komme oder so, mich stört das einfach. Ich möchte auch selbständig was machen können und da möchte ich nicht alle fünf Minuten gefragt werden, ob ich damit klar komme.“ Die ständige, nicht eingeforderte Nachfrage des Lehrers, wurde von ihm überhaupt nicht als Unterstützungsangebot gewertet, sondern erschien ihm als Ausdruck fehlenden Vertrauens in seine eigene Lern- und Leistungsfähigkeit. Er hatte gelernt, dass er derjenige ist, der in seinem Lernprozess dann fragend auf den Lehrer zugeht, wenn er das für notwendig erachtet. Das Umgekehrte erlebte er als Vertrauensbruch.

Zusammenfassung

Eine wertschätzende, kompetenzorientierte Grundhaltung der pädagogisch Tätigen wirkt sich positiv auf das Lernen der Weiterbildungsteilnehmenden aus. Das gilt insbesondere für lernschwache Teilnehmende mit gering ausgeprägtem Selbstvertrauen in ihre Lernleistungsfähigkeit.

Die Erfahrung des Zutrauens in die eigenen Kompetenzen stärkt das Selbstvertrauen und ist damit dem Lernen förderlich. Das gilt für alle Lernenden.

Die auf Kompetenzorientierung basierende soziale Vorbildfunktion pädagogisch Tätiger wirkt in die Kommunikationskultur zwischen Lehrenden und Lernenden und der Lerngruppe.

Günstige Rahmenbedingungen im Lernarrangement werden als Ausdruck von Wertschätzung erlebt, scheinen jedoch weniger bedeutsam als die Grundhaltung der pädagogisch Tätigen.

Das Vertrauen in die Kompetenzen der Teilnehmenden wird von ihnen vorrangig bemessen am Maß der Partizipation im Lern-/Lehrprozess. Diese Partizipation kann sich auf ganz verschiedene Ebenen beziehen. Wesentlich ist den Lernenden, dass sie Partizipationsräume haben.

Gelebte Kompetenzorientierung stärkt die Übernahme von Selbstverantwortung im Lernen und verändert bzw. konkretisiert die Rolle der Lernenden – und in der Folge die Rolle der Lehrenden zu Lernberatenden.

Kompetenzorientierung befördert das Sich-Verstehen und den gegenseitigen Respekt zwischen Lernenden und Lehrenden.

Konsequenzen

1. Kompetenzorientierung als Haltung zu entwickeln, ist ein Prozess – für Lernende und Lehrende. Es gibt eine ganze Reihe einfacher Rituale der gegenseitigen Bestärkung, die auf dem Weg zu einem kompetenzbasierten Lernklima behilflich sein können:
 - Positive und kritische Rückmeldungen geben und entgegennehmen.
 - Das Loben zweckentsprechend einsetzen.
 - Erfolgserlebnisse im Lernen verschaffen
2. Lob und positive Rückmeldung sind für Lernende – und Lehrende – vielfach ungewohnt. Nicht ungewöhnlich ist es, dass Lernende zunächst mit Verwunderung oder gar Misstrauen reagieren. Dahinter steht die Erfahrung: Wer mich lobt, der will was von mir, was ich ggf. nicht will. Nur die gemeinsame Erfahrung des sich gegenseitig Lobens kann solche teils tief liegenden Deutungsmuster korrigieren. Viele Lernende tun sich leichter mit positiver Rückmeldung anstelle von Lob, wenn diese konkret beschrieben wird.
3. Kompetenzen Lernender erschließen sich oftmals erst auf den zweiten Blick, denn auch sie sind es nicht gewohnt, sich in Lernzusammenhängen mit ihren Kompetenzen zu präsentieren. Kompetenzbilanzierungen sind Verfahren und Instrumente, die dazu beitragen können, dass Lehrende und Lernende etwas über im Lebensverlauf, in formellen und in-

formellen Lernzusammenhängen erworbenen Kompetenzen erfahren. Vor allem für die Lernenden sind solche Verfahren wertvoll, weil sie die Chance bergen, sich der eigenen Kompetenzen erst bewusst zu werden und sie dann für das eigene Lernen zu nutzen.

4. Kompetenzorientierung erschöpft sich nicht darin, sich Positives rückzumelden. Auch konstruktive Kritik ist Ausdruck des Ernstnehmens einer Person. Das Lernberatungsgespräch ist ein Kernelement neuer Lernkonzepte. Es hat sich bewährt, um auch kritische Anlässe gemeinsam in einer Weise zu bearbeiten, dass Lösungen durch ein Aktivieren der Kompetenzen und Potenziale der Lernenden gefunden werden können. Es ist dabei kein Widerspruch zur Kompetenzorientierung, wenn der/die Lernberater(in) Anteile an der Lösung eines Problems hat.
5. Partizipation – die aktive Beteiligung von Lernenden an Fragen rund um die Gestaltung des Lerngeschehens – stellt in der Praxis vielfach eine hohe Herausforderung dar. Dahinter steht i. d. R. ein Missverständnis. Partizipation als Mitsprache und Mitentscheidung von Lernenden meint nicht, dass Lernenden zwingend in allen Belangen der Lerngestaltung und jederzeit diese Mitsprache eingeräumt wird. Das ist aus verschiedenen Gründen unrealistisch: Nicht alles in den Organisationen der Weiterbildung ist jederzeit veränderbar und Lernende wollen auch nicht grenzenlos in Entscheidungssituationen einbezogen resp. über permanente Mitsprache gefordert werden. Als wichtig hat es sich erwiesen, Transparenz darüber herzustellen, wo Mitsprache und Mitentscheidung möglich ist und wo nicht.
6. Weiterbildungspraxen brauchen den Mut, Partizipation der Lernenden zuzulassen, um die Erfahrung machen zu können, dass sie damit die Qualität ihres Angebots, ihrer Lernarrangements oder gar ihrer Organisationsentwicklung verbessern können.

Nach den Do's: Kleine Checkliste der Don'ts

Was Lernende kritisieren und was deshalb besser vermieden werden sollte:

- Lernende, gerade auch Lernschwächere, in ihrem Lernweg ständig kontrollieren.

- Lernende in längerfristigen Bildungsangeboten mit einem Wechselbad zwischen traditionell ausgerichteten Lehrarrangements und auf Selbstorganisation ausrichtenden Lernarrangements irritieren bzw. verunsichern.
- Den Erfolg des Lernens ausschließlich als Verantwortung der pädagogisch Tätigen begreifen und damit die Lernenden tendenziell entmündigen.
- Selbstorganisation im Lernen, Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit mit Ziel- und Strukturlosigkeit verwechseln.
- Das Prinzip der Partizipationsorientierung mit „jeder kann alles zu jedem Zeitpunkt einfordern“ verwechseln.
- Die handlungsleitenden Prinzipien nur so lange zu praktizieren, bis der Prüfungsdruck anscheinend wieder traditionelles Unterrichten erzwingt.
- Selbstorganisiertes Lernen als eine Orientierung zu begreifen, die nur für lern- und leistungsstarke Lernende taugt.
- Selbstorganisation im Lernen umsetzende Instrumente und Verfahren (Lerntagebücher, Lernberatungsgespräche, Lernkonferenzen usw.) in jedem Kontext verbindlich für alle zu erklären.
- Bei Organisationsveränderungen Lernende ausklammern, weil sie ja eh nur auf Zeit in der Einrichtung sind.

Literaturempfehlungen

Käpplinger, B.: Kompetenzbilanzierungen und Lernberatung: Lernende als Nutzer/innen von Kompetenzbilanzen. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 103–111

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998

Klein, R.: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 29–40

Lausset, R.: Kompetenzen bewusst machen. In: *Dietrich, S. (Hrsg.):* Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 306–313

ProfilPASS Gelernt ist gelernt: www.profilpass.de

4.2 Nutzen neuer Lernkonzepte für Lernende: Sicht der pädagogisch Tätigen

Spiegelt man die Lernendenaussagen zum Nutzen der neuen Lernkonzepte mit den Nutzenannahmen, die die pädagogisch Tätigen mit Blick auf

die Lernenden formulieren, fällt auf, dass es einen hohen Grad an Übereinstimmung in den Nutzeneinschätzungen gibt.

4.2.1 Neue Lernkonzepte erzeugen zunächst Verunsicherung

Unabhängig von den Leistungsvoraussetzungen der jeweiligen Lernenden bewirkt die Konfrontation mit den neuen Lernkonzepten zunächst Verunsicherung. „Es führt auf der einen Seite zu Verunsicherungen, weil man dann in bestimmten Dingen auf sich allein gestellt ist oder zumindest glaubt, das zu sein. Und auf der anderen Seite aber stärkt es das Selbstvertrauen, vor allem dann, wenn man merkt, es läuft nicht alles nach einem ganz bestimmten Schema, sondern ich kann das irgendwie beeinflussen,“ erläuterte eine Lernberaterin die Sicht der Lernenden.

4.2.2 Neue Lernkonzepte stärken das Selbstvertrauen und die Lernerrolle

Das Nutzen der Partizipationsmöglichkeiten ist aber an ein Mindestmaß an Selbstbewusstsein gebunden. Dies betonen insbesondere die pädagogisch Tätigen, die mit lernschwächeren Gruppen arbeiten, und in der Wiedergewinnung des Selbstvertrauens den zentralen Nutzen der neuen Lernkonzepte sehen, der zugleich Voraussetzung für andere Nutzenaspekte ist. Der Nutzen ist, „dass ich mein Selbstvertrauen gestärkt habe, dass ich anders lerne, dass ich in der Lage bin, mir an entsprechender Stelle Hilfe zu holen – also diese eigenständige Arbeitsweise“. Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen scheinen bei diesen Lernenden auch die Voraussetzung, um ihre passive Konsumentenhaltung im Lernen aufzugeben. „Je stärker das Selbstgefühl wächst, desto sensibler werden sie... also es ist nicht so, dass die bis zum Schluss Konsumenten bleiben.“ Das in die Lernenden gesetzte Vertrauen befördert die Ausprägung des Selbstvertrauens. „Ich bin oft überrascht, was die Leute in Gruppenarbeit zustande bringen. Da kommen oft sehr interessante Sachen und auch solche, die eigentlich wenig Selbstvertrauen haben, schaffen es doch, ganz ordentlich was hinzulegen, wenn sie das Gefühl haben, dass sie angenommen werden, dass das geschätzt wird, was sie machen, und sie nicht irgendwie niedergemacht werden.“

4.2.3 Neue Lernkonzepte befördern „Verantwortungskompetenz“

Gerade Teilnehmende, die durch lange Krankenhaus- und Reha-Aufenthalte verlernt haben bzw. nicht die Möglichkeit hatten, eigenständige

Entscheidungen zu treffen, scheinen Nutznießer dieser Lernkonzepte zu sein.

„Wir beobachten, der Teilnehmer übernimmt mehr Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess. Also er mischt einfach mehr mit. Und er ist nicht nur so der Empfänger von irgendwelchen Instruktionen. Er entwickelt eigene Vorstellungen, was für ihn gut und richtig ist, weil er letztendlich bessere Kenntnis darüber hat, in welchem Lebenskontext er sich bewegt, besser als wir das wissen. Und wenn er lernt, das für sich zu nutzen, diese Freiheitsgrade, dann profitiert er auch zunehmend davon... Die Teilnehmenden erfahren hier, dass mehr mit ihnen als über sie geredet wird, dass sie über diese Kompetenzorientierung mehr Wertschätzung kriegen, dass sie mehr Entscheidungs- und Handlungsfreiräume im Unterricht haben.“

Die *Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen* wird auch bei den Lernenden mit besseren Lernvoraussetzungen als ein zentraler Nutzen eingeschätzt, so die Beobachtungen der pädagogisch Tätigen: „Insgesamt übernehmen sie wirklich mehr Verantwortung, und sie werden schon selbstbewusster. Das stellt sich schon raus.“

4.2.4 Neue Lernkonzepte stärken die Employability und die Bereitschaft zur lebenslangen Weiterbildung

Die Arbeit mit den neuen Lernkonzepten ergibt aus Sicht der pädagogisch Tätigen auch einen Nutzen im Hinblick auf die Employability, die Beschäftigungsfähigkeit, der Lernenden. „Sie werden durch diese Art des Lernens belastungsfähiger, weil sie mehr denken müssen, mehr Stellung beziehen, eine eigene Meinung formulieren, sich hinstellen, präsentieren, mehr in Gruppen arbeiten... Wenn dieser Beruf (zur Erzieherin, Anm. d. V.) aufgewertet werden soll, dann müssen sie lernen, ihre Fachlichkeit mehr herauszustellen. Ich glaube, das ist durch diese Art von Unterricht möglich.“

Der Idealnutzen, der auch auf Lernendenseite mehrfach betont wird, ist die Entwicklung einer Bereitschaft zur lebenslangen Weiterbildung. Das Lernen in neuen Lernkonzepten „also das motiviert die Menschen eigentlich, mit Spaß hierher zu kommen. Die Lernenden haben total viel Spaß im Lernen. Sie bilden sich gerne weiter.“

Stolperstein

Die pädagogisch Tätigen wiesen nachdrücklich darauf hin: Hier wirkt Weiterbildung selektiv, solange neue Lernkonzepte keine Chance zur Umsetzung in den Bildungsangeboten haben, die für die Verlierer des Arbeitsmarkts durch die Arbeitsagentur vorgesehen und finanziert sind. Gerade das durch Arbeitslosigkeit beschädigte Selbstvertrauen benötigt Lernkonzepte, die die Person und nicht den Stoff in den Mittelpunkt stellen.

Zusammenfassung

Die pädagogisch Tätigen bestätigten grundsätzlich die Nützlichkeit neuer Lernkonzepte für die Lernenden. Sie hoben insbesondere die Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens durch neue Lernkonzepte hervor.

Neue Lernkonzepte sind für Lernende nützlich, weil sie den Wechsel von der Konsumentenrolle zur Verantwortungsrolle bewirken und die Kompetenzen der Verantwortungsübernahme befördern.

Als ergänzende Nützlichkeitsaspekte neuer Lernkonzepte betonten die pädagogisch Tätigen die Stärkung der Employability, die erhöhte Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und die Erfahrung, dass Lernen auch Spaß machen kann.

Konsequenzen

1. Aus der Praxis der neuen Lernkonzepte wissen wir um die Irritationen und Verunsicherungen der Lernenden, wenn sie mit neuen Lernformen, mit einem für sie ungewohnten Lernarrangement konfrontiert werden. Der Umgang mit Irritation und Verunsicherung ist in den Praxen unterschiedlich.

Neue Lernformen brauchen Erfahrung mit neuen Lernformen: Einige pädagogisch Tätige setzen darauf, dass Irritationen Lernanlässe sind und reagieren mit Ermutigung und Zumutung, indem sie in Lernberatungsgesprächen, Lernkonferenzen solche Irritationen aufgreifen und zu verdeutlichen suchen: „Probiert es erst mal weiter aus, tauscht Euch über Eure Eindrücke aus, notiert in Eure Lerntagebücher...“ In diesen Praxen werden mit den Lernenden Vereinbarungen über „Experimentierzeiten“ getroffen. Grundsätzlich erhalten die Lernenden

hier das Angebot, für sich selbst durch Ausprobieren herauszufinden, was im Lernarrangement ihrem Lernen perspektivisch förderlich ist, und was anders/besser reguliert werden muss.

Neue Lernformen brauchen eine Hinführung in Form von Brückenschlägen zwischen traditionellem und selbstorganisiertem Lernen: In diesen Praxen werden selbstorganisierte Lernarrangements Schritt für Schritt eingeführt. Manche beginnen mit reflexiven Angeboten wie z. B. Lernkonferenzen oder Lerntagebüchern. Andere starten mit einem kleinen Lernquellenpool, der in Verbindung mit Gruppenarbeit als Quelle zur Erschließung von Wissen eingesetzt wird. Die neuen Angebote begleitet dort ein i. d. R. traditioneller, lehrerzentrierter Unterricht. Allerdings verweisen diese Praxen eindrücklich darauf, dass sie „guten traditionellen Unterricht“ bieten. Was sich dahinter verbirgt, orientiert sich an Ergebnissen lernbiographischer Übungen, in denen sie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern positiv besetzte Lernerinnerungen in Schule, Ausbildung, Fortbildung in Erfahrung bringen. Vor allem bei lernschwachen Teilnehmenden und solchen, die über ein gering ausgeprägtes Selbstbewusstsein verfügen, soll eine solche Hinführung anfängliche Verunsicherungen minimieren helfen.

2. Erwachsene sind eigenständig und wissen um die Übernahme von Verantwortung. Dies gilt für sie in privaten Lebenskontexten, teils auch in beruflichen. In organisierten Lernkontexten ist ihnen dies jedoch ungewohnt, weil es selten realiter gefordert wird. Partizipation als Mitsprache und Mitentscheidung einzufordern, erklären etliche pädagogisch Tätige als wichtige Schlüsselsituationen für Lernende, wenn es darum geht, dass sie sich von der Konsumentenrolle in die Verantwortungsrolle entwickeln. Partizipation kann am gemeinsamen Erstellen von Gruppenregeln, am Erstellen von Vereinbarungen, wie guter Unterricht aussehen soll, beginnen. Die Praxiserfahrungen mit neuen Lernkonzepten machen Mut, auszuprobieren, in welchen der im Lernen zu steuernden Faktoren eine aktive Beteiligung der Lernenden sinnvoll ist: den Lernzielen, Lernmethoden, Lernmedien, Lernzeiten- und Orten, dem sozialen Lernsetting, der Lernerfolgskontrolle.

Literaturempfehlungen

Klein, R.: Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90, Berlin 2005, S. 150–178

Klein, R.; Reutter, G.: Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens. In: *Bergold, R.; Mörchen, A.; Schäffter, O. (Hrsg.):* Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2, Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bonn 2003, S. 47–84

4.3 Nutzen neuer Lernkonzepte für Lernende: Die Sicht der Leitungspersonen

Leitungspersonen wird i. d. R. nachgesagt – vor allem in größeren Einrichtungen – sie seien weit genug vom eigentlichen Geschehen entfernt, um überhaupt Einschätzungen zu den Wirkungen im Lern-/ Lehrgeschehen abgeben zu können. Inwieweit dies zutrifft, wissen die Autoren dieser Handreichung nicht.

In den Einrichtungen, die sich mit neuen Lernkonzepten befasst haben, zeigte sich ein anderes Bild. Fast alle Leitungspersonen waren so nah an der Praxis, dass sie bereit und in der Lage waren, Aussagen über ihre Wahrnehmung zur Nützlichkeit neuer Lernformen bei den „Kunden“ zu treffen.

Leitungspersonen reklamieren, abhängig von der jeweiligen Projektausrichtung (vgl. Kapitel 2.4), einen unmittelbaren oder einen mittelbaren Nutzen der neuen Lernkonzepte für die Weiterbildungsteilnehmenden. Projekte, die explizit neue Lernkonzepte entwickeln und implementieren oder informell erworbene Kompetenzen erfassten, also unmittelbar auf die Weiterbildungsteilnehmenden abzielen, werden erwartungsgemäß anders gewichtet in ihrem Nutzen für die Teilnehmenden als auf Personal- und Organisationsentwicklung orientierte Konzepte. Letztere entfalten i. d. R. nur eine mittelbare Wirkung für die Lernenden. Eine Ausnahme bildete ein Organisationsentwicklungsprojekt, das Weiterbildungsteilnehmende in die Umgestaltung der Organisation mit einbezog.

4.3.1 Neue Lernkonzepte sind für Lernende nützlich, weil sie den Blick auf Kompetenzen stärken

In Projekten, die mit eher lernschwächeren Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu tun hatten (z. B. im Reha-Bereich) oder mit Teilnehmenden, die aufgrund ihrer prekären Lebenssituation zunächst keine Verbesserung ih-

rer Situation durch Lernen erwarten (z. B. Langzeitarbeitslose), wird von Leitungsseite hervorgehoben, dass die Konfrontation mit neuen Lernkonzepten bzw. mit dem Bewusstmachen der im Lebensverlauf erworbenen informellen Kompetenzen dann zu einem beachtlichen Nutzen führt, wenn das Prinzip der Kompetenzorientierung in der Einrichtung gelebt wird. „Lernende erfahren hier oft zu ihrer Überraschung, dass sie mehr können, als sie sich bislang zugetraut haben.“ Ihnen wird eine Korrektur der Fremdstigmatisierung möglich, die irgendwann in das eigene Selbstbild übernommen wurde. „Sie sagen sich und uns: Es stimmt nicht, was man mir erzählt hat und was ich dann irgendwann selbst geglaubt habe: Ich kann nichts.“

Dieses neue gewonnene Selbstbewusstsein kann sich allerdings auch in der für die Leitung eher unbequemen Forderung der Lernenden äußern, die organisatorischen und materiellen Ressourcen einzufordern, die sie für selbstorganisiertes Lernen zu benötigen meinen. „Da haben die mich als Gruppe einfach vorgeladen und mir vorgehalten, was alles nicht eingelöst wurde. Sie haben die Möglichkeiten eingefordert, selbstorganisiert lernen zu können.“

4.3.2 Neue Lernkonzepte sind nützlich, weil sie das Selbstwertgefühl bestärken

Auch die Langzeitarbeitslosen erfahren aus Leitungssicht eine Aufwertung ihres Selbstwertgefühls, wenn ihnen durch die Kompetenzbilanzen bewusst wird, „ich kann eigentlich mehr als ich bisher geglaubt habe“. Der Nutzen daraus wird auf zwei Ebenen gesehen:

- zum einen sind sie wieder motivierter, die Planung ihrer Arbeitsbiographie wieder selbst in die Hand zu nehmen,
- zum anderen sind sie „realistischer in der *Einschätzung ihrer beruflichen Möglichkeiten*“.

In einem Projekt, in dem mit benachteiligten Jugendlichen gearbeitet wurde, hat die Umsetzung der in dem neuen Lernkonzept der „Lernberatungskonzeption“ benannten handlungsleitenden Prinzipien der Interessenorientierung und Partizipationsorientierung dazu geführt, dass das Curriculum für das erste Vierteljahr gemeinsam von Jugendlichen und Lernberatenden entwickelt wurde und dies bei einer Gruppe, der gemeinhin Desinteresse und „Null-Bock-Mentalität“ unterstellt wird.

4.3.3 Neue Lernkonzepte – neue Lernerrollen

In zwei Projekten, in denen eher Lernende mit guten Lernvoraussetzungen vertreten waren, sehen die Leitungen den Nutzen auf unterschiedlichen Ebenen. Beide weisen darauf hin, dass die Lernenden anfänglich mit einer ausgeprägten Lernkonsumhaltung in die Einrichtung kamen und selbstorganisiertes Lernen zuerst primär als anstrengend und fordernd erlebten. Ein Nutzen wurde für sie dann sichtbar, wenn ihnen zugetraut und gleichzeitig von ihnen abgefordert wurde, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. In dem angesprochenen Projekt, bei dem die Lernenden in die Umorganisation der Einrichtung einbezogen waren und in verschiedenen Foren gemeinsam mit Leitung und pädagogisch Tätigen Lernende waren, ergibt sich aus Leitungssicht ein Nutzen „aus der *Erfahrung der Solidarität und der Möglichkeit der Mitbestimmung*“. Lernende konnten hier eigenständig Foren initiieren und organisieren, die gemeinsame Lernfelder für Lernende, pädagogisch Tätige und Leitende darstellten.

Zusammenfassung

Leitungen bestätigen grundsätzlich den Nutzen neuer Lernkonzepte für das Lernen der Weiterbildungsteilnehmenden.

Sie nehmen wahr und bestätigen die positiven Wirkungen einer veränderten kompetenzorientierten Haltung und eines kompetenzbasierten Agierens auf das Lernen.

Leitungspersonen beobachten als besondere Wirkung neuer Lernkonzepte, dass die Lernenden ermutigt und in die Lage versetzt werden, ihre Arbeitsbiographie (wieder) in die eigene Hand zu nehmen und mit ihren beruflichen Möglichkeiten realistisch umzugehen.

Leitungen schätzen gelebte Partizipation, den aktiven Einbezug der Kompetenzen der Weiterbildungsteilnehmenden, als für beide Seiten nützlich ein: für das Lernen der Teilnehmenden und die Entwicklungen in der Organisation.

Leitungen bestätigen die positiven Wirkungen neuer Lernkonzepte auf die Rollen der Lernenden und der Lehrenden.

Konsequenzen

1. Eine u. E. interessante Erfahrung in einigen Praxen ist die Wirkung des Direktkontaktes zwischen Leitungsperson und Teilnehmenden. Es ist für etliche Lernende, unabhängig von beruflicher Vorerfahrung, Lernvoraussetzungen und Milieu eine besondere Form der Würdigung, wenn sie in der Weiterbildungsorganisation nicht nur als „Kunde“, sondern als Teil der Organisation angesehen sind. Diese Beobachtung gilt allerdings vorrangig für Teilnehmende in längerfristigen Weiterbildungsangeboten. Der Kontakt mit Leitung und der damit ggf. verbundene Einbezug in Organisationsentwicklungen, in QM-Prozesse u. ä. sind Schlüsselsituationen, die dieser Zugehörigkeit Kraft verleihen. Der Kontakt mit der Leitung hat in der Praxis verschiedene Gesichter.

Es gibt Praxen, in denen Leitungspersonen auch als Dozenten und Lernberater fungieren. In anderen sind Leitungspersonen Mitwirkende in Lernberatungskonferenzen, werden also von den Lernenden zu bestimmten Fragestellungen in die Konferenzen eingeladen und nehmen diese Einladung in personem wahr. Vereinzelt fanden wir auch Praxen, wo die Leitung eine Mediatorenrolle in Konfliktsituationen eingenommen hat. In wieder anderen werden im Rahmen festlicher Aktionen Zertifikate und mündliche Würdigungen zum Weiterbildungsabschluss von Leitungen vorgenommen.

2. Vor allem im Ausloten der Partizipationsmöglichkeiten von Teilnehmenden ist die Leitung zusammen mit den pädagogisch Tätigen gefragt. Es muss für die Teilnehmenden transparent sein, wo Beteiligung und Mitentscheidung möglich ist und wo die Grenzen liegen. Dies können pädagogisch Tätige und Teilnehmende in Bezug auf das im engeren Sinne Lerngeschehen ohne Leitung interaktiv aushandeln. Wenn es jedoch darum geht, Kompetenzen der Teilnehmenden für organisationsrelevante Angelegenheiten zu nutzen, braucht es die Zustimmung und das Mittragen durch die Leitung.
3. In Einrichtungen, wo Lernende in Organisationsentwicklungen mit einbezogen werden, trägt Leitung Verantwortung für die Personalentwicklung solcher Lernender. Es bewährt sich, Kompetenzen Lernender, die sie jenseits der Weiterbildung im eigentlichen Sinne, in die Organisation einbringen, so zu dokumentieren, dass sie bei Bewerbungen genutzt werden können.

5 Nutzen neuer Lernkonzepte für die pädagogisch Tätigen

5.1 Wer und was sind „pädagogisch Tätige“?

Wir haben bewusst den Begriff der pädagogisch Tätigen gewählt. Wer in Weiterbildungseinrichtungen tätig ist, weiß, dass sich hinter denjenigen, die für Unterricht und Wissensaufbereitung zuständig sind, eine große Bandbreite an Ausgangsberufen verbirgt. „Gelernte“ Pädagoginnen und Pädagogen, d. h. Mitarbeitende mit einem Abschluss in originär pädagogischen Berufen oder einschlägigen Hochschulabschlüssen in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen stellen eine Minderheit dar.

Wir finden hochqualifizierte Ausbilderinnen und Ausbilder, die zwar über langjährige Praxis und viel Wissen und Können verfügen, aber keinen Abschluss nachweisen können; Lehrende, die ursprünglich Ingenieurberufe erlernt haben, Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die im Lektorat gearbeitet haben und viele mehr. Die heute pädagogisch Tätigen sind vielfach in ihren Berufsverläufen nicht als Pädagogen gestartet, sie sind im Laufe ihrer Berufsjahre zu Pädagoginnen und Pädagogen geworden, die durch Praxis und durch Fortbildung über ein solides professionelles Fundament verfügen.

5.2 Pädagogisch Tätige als „Arbeitskraftunternehmer“

Der in Kapitel 1 beschriebene Veränderungsdruck, der auf beruflichen Weiterbildungseinrichtungen lastet, trifft am stärksten die, die an der Schnittstelle zwischen Organisation und Lernenden arbeiten. Von ihnen wird erwartet, dass sie den Spagat zwischen pädagogischer Professionalität und Qualität einerseits und dem ökonomischen Umgang mit materiellen Ressourcen andererseits bewältigen und den Nachweis führen, dass sie für die Einrichtung nicht nur wichtige Pädagoginnen und Pädagogen sind, sondern sich auch ökonomisch rechnen.

Diese Entwicklung hat insbesondere in der beruflichen Weiterbildung dazu geführt, dass der klassische Typus des verberuflichten Arbeitnehmers zunehmend von dem neuen Leittypus des Arbeitskraftunternehmers (vgl.

Pongratz/Voss 1998) abgelöst wird, der sich auszeichnet durch ein hohes Maß an

- Selbstkontrolle,
- Selbstrationalisierung,
- Selbstökonomisierung.

Was meint dies und wie veranschaulichen das die pädagogisch Tätigen?

„Die Kontrolle ist nicht mehr nur nach der Prüfung. Wie viele haben bestanden? Die Kontrolle ist quasi fast täglich da... ich muss mich vielmehr selber kontrollieren“, konkretisiert eine pädagogisch Tätige.

Welches Gesicht Selbstrationalisierung zeigen kann, veranschaulicht dieses Zitat: „Es war Gott sei Dank letztes Jahr so, dass mein Mann im Ausland gearbeitet hat, und ich viel Zeit hier in der Einrichtung hatte. Sonst wäre es nicht möglich gewesen.“

Selbstökonomisierung kann bedeuten: „Ich denke, letztendlich bin ich ja so etwas wie eine Unternehmerin, die halt irgendwie für Aufträge sorgen muss und die dann eben auch abwickelt... Ich schaffe mir meinen Arbeitsplatz permanent selber.“

Nach den aktuellen Entwicklungen scheint es angebracht, die Figur des Arbeitskraftunternehmers um zwei weitere Kriterien zu erweitern:

- die Bereitschaft zur Selbstausbeutung,
- die Fähigkeit zur Selbstüberlistung.

„Die Gefahr der Selbstausbeutung ist wirklich groß. Das habe ich noch nicht in den Griff gekriegt“, so eine pädagogisch Tätige. Gerade in Einrichtungen, in denen die Identifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit der Einrichtung hoch ist und in denen ein Führungsstil praktiziert wird, der Mitarbeitenden auch Einblick in die finanzielle Situation gewährt (und dieser Blick ist in Einrichtungen mit starker Abhängigkeit von Arbeitsagenturmaßnahmen i. d. R. kein erfreulicher), gibt es eine ausgeprägte Bereitschaft, die wachsenden Anforderungen durch unbezahlte Mehrarbeit zu bewältigen, und die für nützlich und wichtig erachtete Kommunikation und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen wenigstens teilweise in die Freizeit zu verlagern.

„Mir bleibt gar nichts anderes übrig, als das im Moment zu tun; das heißt aber nicht, dass ich mich auf Dauer von meinen pädagogischen Ansprüchen verabschiedet habe. Da muss man halt einfach gucken, o.k. man hat vielleicht eine Durststrecke.“ Ähnliche Aussagen wie „das wird sich bald konsolidieren und dann wird es wieder ruhiger“ oder „wenn wir bei der Ausschreibung erfolgreich sind, können wir wieder durchatmen“ weisen auf die irritierende Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstüberlastung hin. Die Arbeitsüberlastung und die angesichts des ökonomischen Drucks zunehmende Notwendigkeit, für wichtig gehaltene pädagogische Standards über Bord werfen zu müssen, wird zum transitorischen Phänomen erklärt. Die momentane Situation wird als nur für einen begrenzten Zeitraum aushaltbar eingeschätzt. Realiter gibt es in den meisten Einrichtungen derzeit keine Hinweise oder Indikatoren für eine Konsolidierung oder Beruhigung; jedenfalls nicht in SGB III oder SGB II-abhängigen Einrichtungen.

Der Ausweg scheint eine von vielen pädagogisch Tätigen praktizierte Bewältigungsstrategie zu sein, die sich so beschreiben lässt: „Wenn ich einen Zustand für unerträglich halte, ist es sinnvoll, ihn für vorübergehend zu erklären, weil mir die Vorstellung, das könne die neue Normalität werden, schlicht noch unerträglicher erscheint.“ Angesichts der Entlassungswellen der letzten Jahre in der beruflichen Weiterbildung – die GEW geht alleine im SGB III-Bereich von 40.000 arbeitslosen pädagogisch Tätigen aus – sind derartige irrationale Bewältigungsstrategien nachvollziehbar. Was sie langfristig bei ständiger Erwartungsenttäuschung für Folgen haben, sei dahingestellt.

5.3 Der Wechsel vom Defizit- zum Kompetenzblick ist nützlich ... aber nicht leicht zu vollziehen

Wie bereits in den Nutzenüberlegungen bei den Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern wird von den pädagogisch Tätigen ein zentraler Nutzen darin gesehen, dass die neuen Lernkonzepte von einem kompetenzorientierten Ansatz ausgehen, der den Blick nicht vorrangig auf die zu behobenden Defizite der Lernenden lenkt, sondern bemüht ist, die Kompetenzen der Lernenden zu erkennen und zu erfassen.

Dieser Blickwechsel scheint insbesondere zwei Gruppen der pädagogisch Tätigen schwer zu fallen:

Schulisch sozialisierte Lehrende haben gelernt, dass der Maßstab ihres Erfolges in der gelungenen Vermittlung von Wissen liegt. Wenn gelungene Stoffvermittlung das zentrale Erfolgskriterium ist, dann steht der Stoff und nicht die Person des Lernenden im Mittelpunkt. Sie rückt dann in den Blick, wenn es dem Lehrenden nicht gelungen ist, ihr den Stoff nahe zu bringen; damit ist zwangsläufig eine Sicht auf die Defizite verbunden. Lehrerinnen und Lehrer werden im Studium und Referendariat vorbereitet, Defizite erkennen zu können und Wege zu ihrer Minimierung zu entwickeln. Diese professionelle Kompetenz erweist sich als ein Hindernis bei der Auseinandersetzung mit Lernkonzepten, die auf selbstorganisiertes Lernen ausrichten, und erfordert eine Korrektur in der Wahrnehmung der Lernenden.

Die zweite Gruppe findet sich häufig in Angeboten für Lernende mit eher geringen Lernvoraussetzungen. Dort begreifen sich pädagogisch Tätige oft als Anwalt oder Interessenvertreter ihrer Teilnehmenden, für die sie das Beste wollen. Sie wissen um ihre marginalisierte Position in der Gesellschaft und versuchen, sie vor den negativen Auswirkungen dieser Marginalisierung zu schützen. Diese nachvollziehbare karitative Grundhaltung erweist sich nicht nur in den neuen Lernkonzepten als Medaille mit zwei Seiten. Die daraus resultierende „fürsorgliche“ Pädagogik schützt die Lernenden und entmündigt sie gleichzeitig tendenziell. Das Fördern dieser Lernenden bei gleichzeitigem Verzicht auf das Fordern gibt ihnen nur wenig Chancen, einen Blick auf ihre Kompetenzen zu entwickeln, was um so wichtiger wäre, als diese Lernenden als Ergebnis jahrelanger Fremdzuschreibung der Inkompetenz diese in ihr Selbstbild übernommen haben und über ein entsprechend gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl verfügen. Ohne ein Mindestmaß an Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein ist Selbststeuerung im Lernen aber schlechterdings nicht möglich.

Eine pädagogisch Tätige beschreibt die Mühe des Blickwechsels anschaulich: „Das war eine Haltung, die sehr stark noch an Schonraumpädagogik erinnert hat, wo stärker der karitative Charakter eine Rolle spielte. Bevor es selbstgesteuertes Lernen für uns als Wort gab, haben wir uns natürlich schon damit auseinandergesetzt. Da ging es mehr dann um konsequentes Verhalten in der Pädagogik usw. usf. Ich habe bei manchen Mitarbeitern festgestellt: Die haben das als extrem erlebt. Also, wenn ich nicht betüddele und mich nicht kümmerge, dann bleibt mir nur Sanktion und Wegschieben und Auswählen, Selektieren. Für mich gibt diese Idee des selbstgesteuerten Lernens noch mal so ein Instrument, unsere Teilnehmer stärker als eigenverantwortlich handelnde Personen wahrzunehmen,

und das dann auch stärker als Erfolg zu werten. Also nicht als etwas, was ich denen wegnehme, wenn ich denen etwas nicht gebe. Also wenn ich ihnen nicht dieses Karitative gebe. Über die Auseinandersetzung damit gab es eine stärkere Verinnerlichung und auch das ist irgendwie automatisch stärker in die Praxis umgesetzt worden... Aber es ist schon so, dass die sich jetzt in ihrer Pädagogik anders erleben und auch stärker reflektieren.“

Eine Lehrerin, die längere Zeit in der Schule gearbeitet hat, beschreibt ebenfalls die entmündigende Wirkung einer defizitären Orientierung: „Das hatte für mich schon sehr etwas von einer Rolle als Auszubildende, wo ich die halt immer als die Unwissenden sehe. Das ändert sich hier schon durch diese Art zu arbeiten.“ Das traditionelle „wir haben immer angefangen, dem Schüler zu sagen, was er nicht kann“ wird abgelöst durch „heute gucke ich immer zuerst auf das, was er kann und spiegele ihm das zurück“. Dieser Blickwechsel gestaltet sich für viele pädagogisch Tätige als ein langwieriger Prozess. „Also ich glaube, das ist eine Entwicklung, die man zulassen muss, dass man da als Pädagoge auch Zeit braucht. Dafür ist die Defizitorientierung zu tief drin, um zu sagen, mit einem Kippschalter lege ich den Alltag um. Das glaube ich nicht. Also bei mir war’s nicht so und ich denke das ist bei vielen nicht so.“ Welchen Nutzen dieser Blickwechsel für pädagogisch Tätige hat, wird anschaulicher, wenn die Lernenden die Konsequenzen der Kompetenzsicht der pädagogisch Tätigen beschreiben. (Vgl. Kapitel 4.1.5)

Der zentrale Nutzen dieser Kompetenzorientierung ergibt sich auf einer anderen Ebene:

5.4 Erst ein kompetenzorientierter Blick ermöglicht Verantwortungsteilung im und für das Lernen

Das traditionelle Lehrende-Lernende-Verhältnis ist immer noch dadurch gekennzeichnet, dass die Verantwortung für gelingendes Lernen vorrangig den Lehrenden und der Qualität ihres Unterrichts zugeschrieben wird. Dieses Verständnis findet sich sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden. Den Hintergrund bildet dabei das Missverständnis, Lernende seien eine Art Warenkorb, den es mit Wissen zu füllen gälte, und dabei gäbe es eine Art und Weise der optimalen Füllung. Eine derartige Sicht igno-

riert die Unterschiedlichkeit der Lernenden, ihre Lernvoraussetzungen und -strategien und erinnert an das Nürnberger Trichter Modell, bei dem auch die Vorstellung dominiert, es gäbe eine optimale Fülltechnik des Trichters, die dafür Sorge, dass das eingespeiste Wissen bei allen in ähnlicher Weise ankomme und verarbeitet werde.

In auf Selbstorganisation ausrichtenden Lernkonzepten und ihrer theoretischen Fundierung in der konstruktivistischen Pädagogik wird von einem grundsätzlich anderen Verständnis ausgegangen. Der Lehrende hat als Lernberater dafür Sorge zu tragen, dass jeder und jede Lernende die Voraussetzung dafür vorfindet, die er/sie zum Lernen braucht, und die Unterstützung erhält, die sie/er einfordert. Damit ist eine eindeutige Verantwortungsteilung für das Gelingen des Lernens gegeben.

5.4.1 Verantwortungsteilung entlastet

Die pädagogisch Tätigen reklamieren hier einen Nutzen, der sich aus ihrer Entlastung für die alleinige Verantwortung ergibt. „Ich fühle mich nicht mehr so allein verantwortlich, wo die Schüler so stehen. Sonst hat man etwas wiederholt und noch mal erklärt und im Endeffekt hat man die Schüler in eine Rolle gedrängt. – Ja ich muss einfach noch mal fragen und dann kriege ich das Ganze noch einmal serviert.“ Allerdings ist es gerade für „gestandene Pädagogen“ nicht einfach, die traditionelle Rolle des Alleinverantwortlichen aufzugeben. „Verantwortung zu teilen, da hatte ich immer Mühe loszulassen. Das gelingt mir immer besser.“

5.4.2 Verantwortungsteilung rückt die Menschen ins Zentrum: Die Zufriedenheit steigt

Ein weiterer Nutzen für pädagogisch Tätige und Lernende ergibt sich daraus, dass mit dieser Umorientierung die Lernenden und nicht der Lernstoff in den Mittelpunkt rücken. „Ich arbeite jetzt weniger nach Plan, sondern richte mich mehr an den Lernenden aus.“ Damit ist auch ein Nutzen für Lernende verbunden: „Ich mache jetzt nicht mehr dieses Überstrukturieren von Unterricht, also dieses fast schon Kanalisieren, wo die Lernenden fast keine Chance haben, sich zu bewegen.“ Wer die klassische Lehrerbildung absolviert hat, wird dabei an das berühmte Berliner Didaktikmodell von Schulze-Heimann erinnert mit den legendären Kategorien „geplantes Lehrerverhalten – erwartetes Schülerverhalten“, was unzählige Referendare in die Verzweiflung trieb, weil das Schülerverhalten zu häufig nicht den vorformulierten Erwartungen entsprach.

In auf Selbstorganisation ausrichtenden Lernkonzepten ist es gelungen, „dass die Jugendlichen sich lernwilliger und motivierter verhalten. Ich glaube, dass es da gelungen ist, dass den Teilnehmern natürlich auch mehr Aufmerksamkeit und Wertschätzung gegeben wurde. Und einfach mehr Verantwortung übertragen wurde. Das tut ihnen gut.“ Verantwortung für das eigene Lernen wird also nicht einfach als Zumutung erfahren, sondern als Ausdruck des Ernst-genommen-Werdens (vgl. Kapitel 4.5). Diese gilt auch für Lernende, die anfangs mit der klassischen Konsumhaltung und Konsumentenrolle „bring mir was bei!“ angetreten sind.

Damit ist ein weiterer Nutzen angesprochen, der sich daraus ergibt, dass viele pädagogisch Tätige mit dem traditionellen Unterricht unzufrieden waren, aber für sie scheinbar keine alternativen Modelle realisierbar waren.

5.5 Auf Selbstorganisation ausrichtende Lernkonzepte ermöglichen die Realisierung von Vorstellungen eines „richtigen Unterrichtens“

„Für mich war das Referendariat immer so ein Stück weit wie ein fremdes Kleid, das ich mir da anziehen musste, also diese Art zu unterrichten“, so eine Teilnehmerin. Ihr jetziges Arbeiten ermöglicht ihr, um im Bild zu bleiben, das Tragen des eigenen Kleides, d. h. die Umsetzung ihrer pädagogischen Vorstellungen. Das Leiden an der Diskrepanz zwischen dem, was an Unterricht möglich war, und dem, was für angemessen und richtig gehalten wird, findet sich bei vielen pädagogisch Tätigen. So beschreibt eine Lehrerin: „Wissen Sie, eigentlich war ich schon immer Montessori-Fan... aber diese Fächerstrukturierung, die einfach vom Lehrplan vorgegeben war, die thematische Zuordnung zu bestimmten Fächern, die widerspricht ja der Montessori-Pädagogik. Jetzt ist eine große Arbeit geleistet worden, jetzt sind wir auf dem Weg.“

Wie die Möglichkeit, „richtig unterrichten zu können“, zunehmend das Selbstbild bestimmt, verdeutlichen folgende Statements: „Selbstorganisiertes Lernen ist für uns die Lernform, bei der die Wahrscheinlichkeit wesentlich höher ist, dass was hängen bleibt, als beim Instruktionlernen.“ „Wir können klassisches Instruktionlernen eigentlich gar nicht mehr anbieten, weil wir so durchseucht sind inzwischen von Selbststeuerung und Ermöglichungsdidaktik.“

Stolpersteine

Dieser Nutzen ist allerdings dort nicht gegeben, wo Auftraggeber – wie die Arbeitsagentur – nach wie vor auf klassischen Curricula und traditionellem Unterricht bestehen. „Die Arbeitsagentur will geschlossene Curricula und bei ihren Kontrollen keine Gruppenarbeit sehen, bei der der Lehrer scheinbar nix zu tun hat.“ Das führt in der Praxis zu der Paradoxie, dass Lernformen wider besseres Wissen praktiziert werden. „Instruktionslernen ist nicht die bessere, aber manchmal die einzige Möglichkeit... da muss ich sagen, Ihr macht das jetzt mal, auch wenn Euch das blöd vorkommt, oder es nicht sinnig ist.“ Verbunden ist damit eine Deprofessionalisierung, bei der „man aufpassen muss, nicht zynisch zu werden“.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass gerade den Teilnehmendengruppen, für die Selbstorganisation im Lernen als Voraussetzung für die Ausprägung einer lebenslangen Weiterbildungsbereitschaft elementar ist, um nicht dauerhaft von sozialer und beruflicher Exklusion bedroht zu sein, diese Chance verwehrt wird.

Der befürchtete Zynismus im pädagogischen Handeln begründet sich in dem Eindruck, dass der Auftraggeber offensichtlich primär Interesse an der Verwahrung seines Klientels und nicht an dessen beruflicher Reintegration hat. „Es geht um Masse und nicht um Qualität“, pointierte ein Lernberater.

Diejenigen, die neue Lernkonzepte umsetzen können, verweisen darauf, dass durch dieses Lernen auch die Methodenkompetenz verbessert wird.

5.6 Ein Nutzen neuer Lernkonzepte ergibt sich aus der Erweiterung des methodischen Handlungsrepertoires

Es liegt auf der Hand: Neue Lernkonzepte können nicht in alten Formen des Unterrichtens umgesetzt werden. Teilnehmerorientierung erfordert die Suche nach Methoden, die das selbstorganisierte Lernen ermöglichen, zutrauen und zumuten. Der Nutzen für die pädagogisch Tätigen, der allerdings mit erhöhtem Aufwand verbunden ist, ergibt sich zum einen aus der

Abnahme des Frontalunterrichts. „Das Instruierende liegt jetzt vielleicht bei 20%“ quantifiziert ein Lernberater. Teilnehmerorientierte Formen wie Projekt- und Gruppenarbeit nehmen zu. Eine pädagogisch Tätige geht für ihren Bereich sogar davon aus, dass die zu vermittelnden Inhalte keine Anteile an Instruktion brauchen: „Ich wüsste jetzt keine Inhalte, wo ich sagen würde, da ist es vom Inhalt her geboten, das zu machen.“

Aber es ist nicht vorrangig die Erweiterung des methodischen Handlungsrepertoires, die zu mehr Sicherheit im pädagogischen Handeln und im professionellen Selbstverständnis beigetragen hat.

5.7 Neue Lernkonzepte gestatten ein Mehr an Sicherheit im pädagogischen Handeln und im professionellen Selbstverständnis

Dieser Nutzen ergibt sich vorrangig aus dem Aufgeben des klassischen Einzelkämpfertums und aus der Zusammenarbeit im Team. Dazu ein Bericht einer Lehrerin: „Den Nutzen setze ich sehr gut an. Vor allem nicht mehr dieses Alleinarbeiten. Man hat viel mehr Rückkoppelung. Man gewinnt mehr an Sicherheit: liege ich richtig mit meiner Interpretation. Denn gerade im pädagogischen Bereich gibt es ja in den seltensten Fällen ein klares Richtig oder Falsch. Die Gefahr, dass man sich verrennt, ist nicht mehr so groß... Die ganze Arbeit ist offener. Man versteht andere besser. Man kommt raus aus seinem Denken oder man wird bestätigt, was einem ja auch gut tut. Man hat vielleicht auch mehr Mut, was Neues anzufangen. Man interessiert sich mehr, man hält sich auch mehr in der Schule auf. Sonst konnte man alleine daheim arbeiten; jetzt muss man doch zusammen lernen und die ganzen Sachen besprechen. Es sind vielleicht auch mehr persönliche Bezüge geschaffen worden.“

Eine pädagogisch Tätige geht davon aus, dass die Arbeit im Team auch für die Lernenden Effekte zeitigt: „Das wäre auch, dass man eben selbst beweglich bleibt. Also was ich so erlebe durch dieses Arbeiten im Team. Dies erlebe ich im Moment als sehr positiv. Das finde ich einen total spannenden Aspekt, dass man einfach mehr in diese Auseinandersetzungen hineingeht, und ich denke, dass das dann auch zurückstrahlt auf die Auszubildenden, selbst offen zu bleiben für Neuerungen. Ich merke einfach, es macht mehr Spaß, so zu arbeiten.“

Allerdings ist die neue Form des Arbeitens auch mit Anstrengungen verbunden. „Meine Kollegin, das ist so eine Querkreative. Die ist halt total initiativ, was mir überhaupt nicht möglich ist. Das ist zwar anstrengend, aber dadurch kommen neue Impulse rein und die versuchen wir dann zusammenzuführen.“

Diese Teamarbeit wird nicht als Begrenzung, sondern als Erweiterung der eigenen Autonomie verstanden. „Man hat wirklich viel, viel mehr an Autonomie“, macht eine pädagogisch Tätige deutlich.

Nutzenaspekte ergeben sich auch aus der intensiven Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen neuer Lernkonzepte. „Ich habe so richtig Lust gekriegt, wieder zu lernen,“ so eine Stimme, oder: „Ich habe jetzt Lust, auch stärker in die Wissenschaft zu gehen, zu recherchieren, zu lernen,“ so eine andere. Aber nicht nur die Bereitschaft zum Weiterlernen erhöht sich; das professionelle Selbstverständnis konturiert sich. „Ich habe deutlich an Profil gewonnen und ich habe viel mehr Klarheit im Selbst- und Rollenverständnis.“ Das pädagogische Handeln wird als reflektierter erlebt: „Ich mache nicht mehr so viel aus dem Bauch heraus.“ In eine ähnliche Richtung verweist die Aussage: „Vom Wandel ‚von der Intuition‘ hin zur ‚reflektierten Intuition‘.“

Stolpersteine

Allerdings finden sich in Teams der pädagogisch Tätigen auch immer wieder „Bremsen“, die die Neuerungen bedrohlich finden und abwehren. „Die Angst vor dem Neuen zeigt sich in der Ablehnung, in der Abwehr. Sich umstellen müssen, etwas anders machen zu müssen, aus den in 20 Jahren manifestierten Strukturen raus müssen, das macht Angst. Da müsste man ja anfangen zu lernen. So kann ich doch meine alten Ordner herausziehen, immer von Maßnahme zu Maßnahme.“

Es ist sicher eine der schwierigsten Aufgaben von Leitungspersonen, „Bremsen“ plausibel zu machen, dass die Auseinandersetzung mit neuen Lernkonzepten nicht nur Belastung ist, sondern in der Bilanz die Zugewinne für die pädagogisch Tätigen überwiegen. Die Gefahr, dass die Bremsen in ihrer Position verharren, ist dann groß, wenn mit der Einführung neuer Lernkonzepte der Eindruck vermittelt wird, das Bisherige sei wertlos und zu verwerfen. Wer das über Jahre und Jahrzehnte gewonnene berufliche Erfahrungswissen abwertet, und das Neue als nicht anschlussfähig an- und verbindbar mit der Erfahrung propagiert, produziert gewissermaßen diese Bremsen.

Zusammenfassung

Pädagogisch Tätige kommen in der Praxis aus ganz unterschiedlichen Herkunftsberufen und haben ihr pädagogisches Wissen vielfach in der Praxis und in Fort- und Weiterbildungen erworben.

Pädagogisch Tätige scheinen ein Prototyp des Arbeitskraftunternehmers zu sein, der durch Selbstkontrolle, Selbststrationalisierung, Selbstökonomisierung, Bereitschaft zur Selbstausbeutung und Fähigkeit zur Selbstüberlistung charakterisiert wird.

Die den neuen Lernkonzepten immanente Grundhaltung einer Wertschätzung, die sich u. a. in einer kompetenzorientierten Haltung und Praxis erweist, ist als Professionsmerkmal pädagogischen Handelns nützlich, aber nicht leicht zu vollziehen. Vielfach steht die berufliche Sozialisation, für die Defizite zuständig zu sein, pädagogisch Tätigen im Wege, vor allem „gelernten“ Pädagoginnen und Pädagogen.

Konsequenzen

1. In Fort- und Weiterbildungen mit pädagogisch Tätigen, die sich auf den Weg zur Etablierung neuer Lernkonzepte in ihren Einrichtungen machen, stellen Reflexionen zur kompetenzorientierten Grundhaltung einen roten Faden und eine zentrale Herausforderung dar. Den Wandel des eigenen Selbstverständnisses kann man durch Lesen nicht vollziehen. Er gewinnt an Kraft in reflexiven Foren, in denen sich Teams in kollegiale Beratung begeben und gemeinsam am pädagogischen Selbstverständnis arbeiten.
2. Eine Reflexionsübung, die Teams i. d. R. als nützlich für die Gestaltung von Wegen zu einer kompetenzorientierten Haltung erachten, wollen wir in dieser Handreichung mitgeben. Nehmen Sie sich in ihren Teams Zeit, folgende Fragen zu bearbeiten:
 - Welche Defizite und Probleme erschweren meinen Teilnehmenden das Lernen?
 - Welche Kompetenzen meiner Teilnehmenden erleichtern ihnen das Lernen? (Halten Sie eine Laudatio auf Ihre Lernenden.)

Abhängig von der Größe des Teams, empfiehlt sich die Aufteilung in Kleingruppen mit einer Stärke von vier bis sechs pädagogisch Tätigen.

3. In Teams sollten auch Verständigungen darüber stattfinden, wie Verantwortungsteilung zwischen pädagogisch Tätigen und Lernenden gestaltet werden kann und sollte, wenn es für die Lernenden zu einer anderen Erfahrung werden soll, als die, die sie kennen: „Zeigen Sie doch endlich bitte etwas mehr Verantwortungssinn.“ Aussagen wie diese konkretisieren für Lernende in keiner Weise, welcher Art die geforderte oder ermöglichte Verantwortung sein könnte. Lernarrangements, in denen transparent wird, wer welchen Verantwortungspart hat, taugen mehr als verbale Appelle. Lernkonferenzen sind Orte, in denen Verantwortungsübernahme sich konkretisiert. Aber auch Formen des lebendigen, sozialen Lernens, wie Gruppenarbeiten, Projektarbeiten, Planspiele ermöglichen und fordern auf zu Verantwortungsübernahme im Lernen. Ähnliches gilt für Lernquellenpools resp. Selbstlernarchitekturen, in denen Lernende Material zum Lernen in einer Weise vorfinden, die zu Entscheidungen anregt: Was nutze ich, wann, wozu, mit wem zusammen...? Entscheidungssituationen herzustellen sind der Schlüssel für die Übernahme von Verantwortung
4. Wie Verantwortungsteilung zwischen pädagogisch Tätigen und Lernenden für die pädagogisch Tätigen entlastend wirken kann, erschließt sich i. d. R. nicht auf den ersten Blick. Das hängt vielfach damit zusammen, dass sich der Mehrwert der Verantwortungsteilung erst dann erschließt, wenn
 - die Abgabe von Verantwortung mit einer inneren „überzeugten Gelassenheit“ pädagogisch Tätiger einhergeht, nicht doch kontrollieren und Sorge tragen zu müssen und
 - die Art der Verantwortungsteilung zwischen Lernenden und pädagogisch Tätigen ausgehandelt ist und von beiden Seiten zur Erfahrung wurde.

Die Erfahrung von Verantwortungsteilung sollte Gegenstand von Reflexion sein. Lernende nutzen dafür ihr Lerntagebuch oder andere reflexive Instrumente und Verfahren. Pädagogisch Tätige sollten ihrerseits Tagebuch führen, wo sie konkrete Indikatoren für Verantwortungsübernahme durch ihre Teilnehmenden festhalten, sozusagen für sich selbst Belege führen.

5. Dominiert in den Pausengesprächen und Teamsitzungen das Lamento über die Lern- und Leistungsschwächen der Lernenden, wird der Blick auf (oft kleine) Erfolge verstellt. Geringschätzung der Lernenden wird dann leicht zur impliziten Norm eines Teams. Überwiegen zynische

Äußerungen zum Klientel ist es Zeit, externe Unterstützung anzufordern. Gerade die Lernschwächeren haben in den Gesprächen darauf hingewiesen, wie die Kompetenzsicht der pädagogisch Tätigen dazu beigetragen hat, die eigene Defizitzuschreibung aufzubrechen.

6. Wird eine auf Selbstorganisation orientierende Lernkultur angestrebt, schlägt sich dies auch in Auswahl, Einsatz und Vielfalt der Methoden nieder. Wird selbstorganisiertes Lernen auf Elemente wie gelegentliche Gruppenarbeit oder Einzelarbeit beschränkt, stellt es nur ein Etikett dar. Wenn unter den pädagogisch Tätigen Methoden ausgetauscht werden, wenn entsprechende Fortbildungen angeboten werden und wenn Räume zur kollektiven Reflexion der Erfahrungen mit Methoden existieren, wird die Hinführung zu Selbstorganisation im Lernen irgendwann irreversibel.
7. Einer der am schwierigsten zu realisierenden Ansprüche ist die Verantwortungsteilung für erfolgreiches Lernen zwischen Lernenden und pädagogisch Tätigen. Lernende haben oft nicht gelernt, Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen; gerade „gestandene“ Pädagogen fühlen sich oft alleine verantwortlich für den Lern- und Prüfungserfolg ihrer Lernenden. Eine paternalistische Grundhaltung erscheint zwar als „pädagogisch“, sie verhindert aber die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und ist daher tendenziell entmündigend. Mündigkeit im Sinne von Verantwortlichkeit ist eine Grundvoraussetzung, den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht zu werden.

Literaturempfehlungen

Faßnacht, M.: Vom Lehrenden zum Lernbegleiter. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 136–146

Forneck, H.; Springer, A.: Gestaltung von Selbstlernarchitekturen – eine integrative Konzeption für selbstgesteuertes Lernen. In: *Dietrich, St.; Herr, M. (Hrsg.):* Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld 2005, S. 133–153

Hinz, H.; Burow, O.-A.: Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für selbst organisiertes und kooperatives Lernen. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004

Holt Schmidt, I.; Zisenis, D.: Lernberatung durch Lernberatung lernen – Weiterbildung zur Professionalisierung von Lernberatung für Lehrende an Schulen im Gesundheitswesen. In: Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur. Handreichung für die Praxis. Berlin 2006

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998, S. 121–131

Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler 1998

Wenzig, A.: Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwandel als Herausforderung. In: *Rohs, M.; Käpplinger, B. (Hrsg.):* Lernberatung in der beruflichen-betrieblichen Praxis. Münster 2004, S. 47–66

6 Nutzen auf Selbstorganisation basierender Lernkonzepte für Leitung und Organisation

Wir haben eingangs (vgl. Kapitel 1) beschrieben, welchem Veränderungsdruck berufliche Weiterbildungseinrichtungen derzeit unterliegen. Ein Resultat davon ist, dass die permanente Anpassung der Organisation an sich ständig wandelnde Außenbedingungen zur notwendigen Überlebensvoraussetzung von Weiterbildungseinrichtungen geworden ist. „Stillstand ist Rückschritt“ beschreibt den Sachverhalt auf organisationaler Ebene. Dass permanente Organisationsveränderung inzwischen auch ein Ausweis der Modernität einer Organisation geworden ist, und gerade in der Industrie Organisationsveränderungen zum Selbstzweck geworden sind, steht auf einem anderen Blatt. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass auch im Feld der Weiterbildung Organisationsberaterinnen und –berater Hochkonjunktur haben. Sie werden häufig nicht nur wegen ihrer beraterischen Kompetenzen engagiert, sondern auch in der Erwartung, dass der Blick Dritter auf eine Einrichtung mehr wahrnimmt, als dies den Akteuren innerhalb der Einrichtung möglich sei. Damit ist implizit die Annahme verbunden, die Akteure in der Einrichtung seien zu einem Perspektivenwechsel nicht fähig.

6.1 Neue Lernkonzepte basieren auf Kompetenzorientierung als Grundhaltung

In den hier einbezogenen Einrichtungen wurde von einem anderen Ansatz ausgegangen. Eine Grundannahme war, dass die *Einrichtungen potenziell über genügend Kompetenzen verfügen*, die zu einer Anpassung der Organisation befähigen und sie selbstorganisiert in der Lage sind, den Wandel aktiv zu gestalten und nicht passiv erdulden zu müssen. Die Tatsache, dass alle involvierten Einrichtungen die Krisen der letzten Jahre überlebt haben, stellt zwar keinen empirisch gesicherten Beweis dar, macht aber deutlich, dass diese Annahmen bei den hier einbezogenen Einrichtungen nicht unbegründet waren. Auch wenn projektbedingt zusätzlich materielle und personelle Ressourcen für die Einrichtungen bereit standen, die es

erleichtert haben, den Wandel zu bewältigen, wird in den praktischen Bewältigungsstrategien deutlich, wie Wandel auch ohne externe Unterstützung erfolgreich gestaltet werden kann.

Voraussetzung für gelingende Organisationsentwicklung ist die Kompetenzorientierung als Grundhaltung in der Einrichtung. Organisationsentwicklungsprozesse werden häufig mit einem Soll-Ist-Vergleich gestartet, in der Annahme, dass ein solcher Vergleich Defizite sichtbar mache und Wege zu ihrer Minimierung aufzeige. Ein solcher Ansatz verträgt sich nicht mit kompetenzorientierten Konzepten, weil er das Geleistete „tendenziell abwertet“ und die erbrachten Leistungen der Organisation nicht würdigt. Eine Leitungsperson, die anfänglich eher eine defizitäre Sicht auf die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatte, beschreibt die Ausgangslage so: „Das ist eine völlig ermattete Bildungseinrichtung, die ist ausgeblutet, die ist nicht innovationsfähig... Das habe ich damals falsch gesehen.“ Es ist unschwer sich vorzustellen, wie ein Organisationsentwicklungsprozess verlaufen wäre, wenn diese Sicht prägend geworden resp. geblieben wäre.

Soll-Ist-Vergleiche kranken auch daran, dass mit der Sollbestimmung suggeriert wird, das Ergebnis der Organisationsentwicklung sei klar vorwegnehm- und beschreibbar und damit auch die Wege, die dahin führen, ohne Alternative. Organisationsentwicklungen, die ergebnisoffen angelegt sind – was nicht Ziellosigkeit bedeutet – bieten die Chance, unterschiedliche Perspektiven aufgreifen zu können und alternative Entwicklungsmodelle zu erarbeiten. „Wir haben nicht gefragt: Wie geht es uns? Wie gehen wir miteinander um? Sondern: Was können wir aktiv gestalten? Und mit welchen Konsequenzen ist das verbunden?“

Allen Vorhaben gemeinsam ist, dass sie von der Kompetenz ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausgehen und in der Einrichtung die Voraussetzungen für gegeben halten, die notwendig sind, Veränderungen zu bewältigen.

6.2 Kollektive Selbstvergewisserung als Chance für Entwicklungen

Ein Nutzen neuer Lernkonzepte ergibt sich aus der Chance der kollektiven Selbstvergewisserung über Aufgaben und Ziele der Organisation.

Es hat sich in der Vergangenheit häufig gezeigt, dass gerade in pädagogisch ausgerichteten Einrichtungen ein scheinbarer Konsens besteht, was die Aufgaben und Ziele der Einrichtung seien, weil sich alle beteiligten Akteure darin einig seien, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen und es vorrangige Aufgabe der Einrichtung ist, optimale Bedingungen für das Lernen zu schaffen und erfolgreiche Abschlüsse zu ermöglichen.

Erst in Krisenzeiten wird oft deutlich, dass die „gefühlte Übereinstimmung“ realiter keine ist. Dann ist häufig nicht mehr die Möglichkeit zu kollektiver Reflexion und zur Verständigung über gemeinsame Zielsetzungen gegeben. Eine Leitungsperson beschreibt, wie erst die Auseinandersetzung über die Weiterentwicklung der Organisation zu einer inhaltlichen Diskussion über Konzept, Selbstverständnis und Profil geführt hat, bei der deutlich wurde, dass die „gefühlte Übereinstimmung“ eine gemeinsam getragene Illusion war, auf deren Basis eine Entwicklung nicht möglich war.

6.3 Verantwortungsteilung ersetzt Macht

Eine weitere Voraussetzung für den Nutzen neuer, auf Selbstorganisation ausrichtender Lernkonzepte ist die Bereitschaft der Leitung auf Machtverzicht. Eine Leitung, die auf der Definitionsmacht besteht, zu wissen was richtig und was falsch ist, und die nicht bereit ist, Verantwortung und damit Macht an die Mitarbeitenden zu delegieren, kann selbstorganisiertes Lernen in der Organisation nicht ermöglichen. Verantwortungsdelegation setzt aber entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten für die Mitarbeitenden voraus. Die Mitarbeiter erleben sich dann als selbst hoch wirksam, wenn ihre Vorschläge zu einer Verantwortungserweiterung in ihrem Bereich führen.

Unabhängig von den je spezifischen Projektausrichtungen sind in allen Einrichtungen die Verantwortungsbereiche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausgeweitet worden und hat sich der Grad an Autonomie und Selbstregulation entschieden erweitert, was sowohl von den Leitungspersonen als auch von den pädagogisch Tätigen als nachhaltiger Nutzen beschrieben wird.

Die Abgabe von Macht umfasst dabei unterschiedliche Formen – von der übertragenen Budgetverantwortung über die Entscheidung, wem welche

Weiterbildung finanziert wird, bis zur Entwicklung der Stundenpläne und der eigenständigen Gestaltung der Arbeitsorganisation.

Bei den meisten Einrichtungen war damit die Auflösung der tradierten Hierarchiestrukturen verbunden; insbesondere die mittlere Ebene ist häufig überflüssig geworden, weil ihre primäre Funktion der Kontrolle und Koordination durch Selbstkontrolle und Selbstregulation in den Teams abgelöst wurde.

Aus dieser Verantwortungserweiterung ergibt sich ein weiterer Nutzen für die pädagogisch Tätigen. Die Auflösung traditioneller Hierarchien und die Aufwertung der Teams hat zu neuen Formen der Zusammenarbeit geführt. „Man lässt sich heute viel mehr gegenseitig in die Karten gucken. Die Politik der geschlossenen Klassenzimmer ist zuende.“ „Wir tauschen heute viel mehr Ideen und Materialien aus als früher.“

In einer Einrichtung, in der traditionell die Berufsgruppen auf Abgrenzung gegenüber den anderen beteiligten Berufsgruppen achteten („Der Ausbilder hat gesagt, das ist mein Feld und hier bin ich, und wie ich das sage und mache, und der Sozialpädagoge hat gesagt, ich bin Sozialpädagoge, meine Profession ist das und das und das, und der Lehrer hatte wiederum einen anderen Nimbus.“), hat die Aufwertung der Teams dazu geführt, dass es zu gegenseitigen Aufgabenübernahmen kam, was auch als persönlicher Zugewinn eingeschätzt wurde.

In einigen Einrichtungen ergab sich durch die gemeinsame Arbeit an der Weiterentwicklung der Organisation auch die Chance, Ideen für neue Geschäftsfelder zu entwickeln, die dann auch umgesetzt wurden und so zu einer höheren Beschäftigungssicherheit für die Mitarbeitenden geführt haben; ein Nutzen, der nur durch die Mitgestaltung der Mitarbeitenden möglich wurde.

Für die Organisation und die Beschäftigten nützliche Lernkonzepte sind nicht voraussetzungslos, sondern erfordern von der Leitung die Sicherung bestimmter Bedingungen. Dazu zählen in erster Linie das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen und Räumen für kollektive Reflexion und Selbstvergewisserung. Organisationsentwicklungsprozesse brauchen auch Phasen des Innehaltens und der Bilanzierung, sonst läuft man, in Anlehnung an ein Zitat von Mark Twain leicht Gefahr, „immer schneller zu werden, weil man das Ziel aus den Augen verloren hat.“

Die Aufwertung der Teams hat zur Konsequenz, dass für die gemeinsame Arbeit auch Kommunikations- und Kooperationsforen strukturell so verankert werden müssen, dass sie auf Dauer gestellt sind und nicht zur Disponiermasse werden, abhängig von den Anforderungen des Tagesgeschäfts. Auch wenn in vielen Einrichtungen für die Teamkommunikation private Zeitressourcen, also Freizeit, eingebracht werden muss, hat die Verlagerung in die Freizeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Grenzen, und diese werden aus Leitungsperspektive gerne großzügig überdehnt. Langfristig ist der dafür zu zahlende Preis für die Mitarbeitenden und für die Einrichtung zu groß.

Was in Einrichtungen, die sich auf einen neuen Weg machen und dabei ergebnisoffen vorgehen, eigentlich natürliche Begleiterscheinung solcher Prozesse ist, nämlich gelegentlich Umwege oder auch Irrwege einzuschlagen, wird von Leitungsseite häufig als Scheitern begriffen und als Beleg dafür, dass zu viel Partizipation doch eher der Organisation schade. Notwendig ist gerade in Organisationsentwicklungsprozessen, die bei hohem Außendruck durchgeführt werden, eine Kultur, die das Scheitern nicht als Versagen, sondern als sozusagen natürliche Begleiterscheinung begreift, die vorrangig einen Lernanlass darstellt.

Eine andere Bedingung für Organisationsentwicklung ist die Freiwilligkeit der Beteiligung. „Zwangsentwickler“ leisten wohl kaum produktive Entwicklungsbeiträge. Das heißt aber nicht, dass es in der Entscheidung des Einzelnen liegt, ob es zu Veränderungen kommt oder nicht. Eine Leitungsperson, die die Freiwilligkeit der Beteiligung für eine elementare Gelingensvoraussetzung erachtet, hat versucht, ein tragfähiges Umgehen dadurch zu ermöglichen, dass in der Einrichtung das Prinzip „Verändern geht vor Bewahren“ gilt. Es hat sich dabei bewährt, diese Veränderungen nicht anzuordnen, sondern vielmehr in teils mühsamer Überzeugungsarbeit als begründete Entscheidungen zu transportieren. Eine besonders nützliche Funktion spielten dabei interne Promotoren, d. h., diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die von der Notwendigkeit der zu treffenden Entscheidungen überzeugt waren. In gewisser Weise hat sich hier ein Verhältnis umgedreht. Die Leitungsperson war positiv abhängig von der Überzeugungskraft der Change Agents. Dies ist Ausdruck einer neuen und besonderen Kooperationskultur zwischen Leitungsperson und Mitarbeitenden.

Unsere Annahme, bei den Lernenden, den pädagogisch Tätigen und den Leitenden entwickle sich eine implizite Hierarchie, die zwischen Bewah-

ren und Modernisierern zum Vorteil letzterer differenziert, hat sich nicht durchgängig bestätigt.

Die größte Herausforderung an Einrichtungsleitung in Veränderungsprozessen scheint die zu sein, als aktive Promotoren der Veränderung tätig und gleichzeitig ergebnisoffen zu sein; also nicht die eigene Vorstellung vom gelungenen Ergebnis zum Maßstab des Erfolgs von Organisationsentwicklungsprozessen zu machen und sie vorweg zu nehmen.

Stolpersteine

In den Einrichtungen, deren Resultate in der Weiterentwicklung der Organisation nur suboptimal waren, zeigten sich einige Hürden:

- Es gab einen zu hohen Anteil an „Bremsern“, die auf Grund ihrer langen Betriebszugehörigkeit und dem Eingebundensein in einen Konzern einen Status der Unkündbarkeit erreicht hatten und eine Veränderungsresistenz entwickeln konnten, ohne Entlassungen befürchten zu müssen.
- Der Weggang innovativer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei Kündigungswellen aufgrund der Sozialauswahlkriterien ausscheiden mussten oder aufgrund ihrer guten Beschäftigungschancen perspektivenreichere Alternativen vorzogen und freiwillig aus der Einrichtung ausschieden. Die eigentlich als Schutz für die Beschäftigten gedachten Sozialauswahlkriterien wirken hier ungewollt organisationsschädigend.
- Die Existenz eines zu hohen Außendrucks und permanenten Wechsels der Anforderungen, der ständig kurzfristiges Reagieren der Organisation erzwang und Organisationsentwicklungen nicht mehr kontinuierlich gestaltet werden konnten. Insbesondere in Weiterbildungseinrichtungen, die in starkem Maße von Arbeitsagenturmaßnahmen abhängig sind, ist aufgrund der Unkalkulierbarkeit rasch wechselnder arbeitsmarktpolitischer Strategien und damit einhergehender ständiger existenzieller Bedrohung ein Zustand erreicht, der zukunftsorientiertes und strategisch ausgerichtetes Vorgehen nicht erlaubt. Der Spatz in der Hand ist realiter wichtiger als die Taube auf dem Dach, obwohl seine Lebenszeit offenkundig begrenzt ist.
- Eine Leitung, die die Organisationsentwicklungsprozesse zwar duldet, aber keineswegs aktiv unterstützte und sich nicht festlegen ließ,

welche materiellen und personellen Ressourcen sie in die Organisationsentwicklung zu investieren bereit war.

Zusammenfassung

Neue Lernkonzepte prägen die Art und Weise, wie Organisationsentwicklungen angelegt werden. Die Bedeutung des Lernens für eine auf Zukunftsfähigkeit ausgerichtete Organisationsentwicklung steigt.

Kompetenzorientierung als Grundhaltung ist ein nützliches Prinzip für die Mitarbeiterführung und die Entwicklung der Organisation. Einrichtungen der Weiterbildung brauchen dafür einen Blick auf die vorhandenen Kompetenzen, Potenziale und Ressourcen der eigenen Einrichtung, um diese als Ansatzpunkt für Veränderungen nutzbar zu machen.

Die den neuen Lernkonzepten immanente Ergebnisoffenheit, Optionalität von Zielüberprüfung und -korrektur erweist sich als tragfähiger Ansatz, in Zeiten dynamischen Wandels Lernen für organisationale Entwicklungen zu gestalten.

Kompetenzorientierung erweist sich im Aufgreifen unterschiedlicher Perspektiven in der Organisation und verspricht dadurch neue Qualitäten in Entwicklungsprozessen und ermöglicht das Erarbeiten alternativer Entwicklungsmodelle.

Kollektive Selbstvergewisserungen über die Aufgaben und Ziele der Organisation brechen „gefühlte“ oder „vermeintliche“ Übereinstimmungen auf und ermöglichen die Entwicklung realer Übereinstimmungen.

Die Etablierung neuer Lernkonzepte erfordert einen Verzicht auf die Definitionsmacht von Leitung und die Delegation von Verantwortung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Tradierte Hierarchiestrukturen, die auf Fremdkontrolle und Fremdkoordination setzten, stehen der Etablierung neuer Lernkonzepte häufig im Wege resp. neue Lernkonzepte stellen tradierte Hierarchiestrukturen in Frage.

Organisationsentwicklungsprozesse bedürfen der kontinuierlichen Überprüfung und brauchen dazu etablierte Kommunikations- und Kooperationsforen.

Irrwege sind natürlicher Bestandteil von ergebnisoffenen Prozessen. Sie sind nicht Scheitern, sondern Lernanlass.

Organisationsentwicklung muss anschlussfähig sein, deswegen kommt „Bewahrern“ und „Veränderern“ gleichermaßen eine wichtige Funktion zu.

Konsequenzen

1. Häufig scheitern Prozesse der Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen am Widerstand der pädagogisch Tätigen dann, wenn der Blick ausschließlich auf das zu Verändernde ausgerichtet wird, und zu wenig auf das geachtet wird, was es zu bewahren gilt. Organisationsveränderung kann sich nur evolutionär vollziehen. Wenn Veränderung mit einer Diskriminierung des Bestehenden einhergeht, wird damit auch das Erfahrungswissen und die Kompetenz der in der Organisation Tätigen diskriminiert. Der Leitsatz „Verändern geht vor Bewahren“ bedeutet nicht, dass es nichts zu Bewahrendes gäbe.
2. Wenn davon ausgegangen wird, dass die zur Veränderung notwendigen Kompetenzen in der Organisation vorhanden sind, gilt es, sich der vorhandenen Kompetenzen in der Organisation zu vergewissern. Dabei reicht es nicht, ausschließlich pädagogische oder erwachsenenbildnerische Kompetenzen als entwicklungsförderlich anzusehen. Gefragt sind vielmehr intelligente Kombinationen vorhandener pädagogischer, betriebswirtschaftlicher und organisatorischer (Selbst-) Managementkompetenzen. Die meisten Organisationen verfügen über mehr Kompetenzen als den in ihnen Tätigen bewusst ist („Wenn Siemens wüsste, was Siemens weiß“).
3. Organisationsveränderungen, die auf selbstorganisiertes Lernen setzen, müssen berücksichtigen, dass der Wandel der Anforderungen zu einer Veränderung im Aufgabenspektrum insbesondere der pädagogisch Tätigen geführt haben. Traditionelle Hierarchiestrukturen, die gemeinhin der mittleren Ebene Kontroll- und Koordinationsfunktion zugeschrieben haben, werden dann disfunktional, wenn Selbstkontrolle und Selbstkoordination selbstverständlicher Teil des Aufgabenspektrums der pädagogisch Tätigen geworden sind. Daher gilt es, in Veränderungsprozessen die Funktionalität vorhandener Hierarchiestrukturen zu überprüfen.

4. Soll-Ist-Ansätze, wie sie in vielen Organisationsentwicklungskonzepten angesetzt werden, eignen sich nicht für die Einführung kompetenzorientierter Organisationsveränderungsprozesse, weil sie zum einen tendenziell das Bestehende diskreditieren, zum anderen den fälschlichen Eindruck erwecken, das Soll sei genau vorab bestimmbar und damit der Prozess nicht ergebnisoffen.
5. Die „gefühlte Übereinstimmung“ über Konzept, Selbstverständnis und Ziele der Organisation sollte vor der Einleitung eines Veränderungsprozesses auf ihre Stimmigkeit hin überprüft werden. Die implizite Übereinstimmung erweist sich oft als Trugschluss, wenn sie expliziert wird und dabei deutlich wird, dass die unterschiedlichen Perspektiven der involvierten Akteure auch zu unterschiedlichen Einschätzungen über Konzept, Selbstverständnis und Ziele führen.

Literaturempfehlungen

Aulerich u. a.: Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004

Behlke, K.: Von der lernenden zur reflektierenden Führungskraft – Personalentwicklung auf der Basis von Lernberatung. In: Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur. Handreichung für die Praxis. Berlin 2006

Bergold, R.; Mörchen, A.; Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Bd. 2. Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bonn 2003

Dietrich, S.; Herr, M.: Organisationsberatung. In: *Dietrich, S.; Herr, M. (Hrsg.):* Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld 2005, S. 98-114

Himmel, W.: Die Einrichtungsleitung und das selbstgesteuerte Lernen. In: *Dietrich, S. (Hrsg.):* Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001. S. 101-110

Kemper, M.; Wacker, M.: Potenzialorientierte OrganisationsEntwicklung und -Beratung – eine Landkarte. In: *Klein, R.; Reutter, G.:* Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 240-254

Klein, R.; Reutter, G.: Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung. Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene. In: *Rohs, M.; Käpplinger, B. (Hrsg.):* Lernberatung in der beruflichen-betrieblichen Praxis. Münster 2004, S. 89-114

Wenzig, A.: Lernberatung als Impuls und Ansatz für Personal- und Organisationsentwicklung. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 215-228

Zisenis, D.: Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsberatung im Rahmen beruflicher Weiterbildung. In: *Rohs, M.; Käpplinger, B. (Hrsg.):* Lernberatung in der beruflichen-betrieblichen Praxis, Münster 2004, S. 187-199

7 Schlussbemerkungen

Wir hoffen, dass es uns mit dieser Handreichung gelungen ist, deutlich zu machen, wie Wege zu einer neuen Lernkultur, die auf Selbstorganisation im Lernen und auf Kompetenzorientierung basiert, so gestaltet werden können, dass sie nützlich sind für Lernende, pädagogisch Tätige und Leitungspersonen, und wie sie organisational umgesetzt werden können. Aber auch, welche Hindernisse und Stolpersteine zu erwarten sind, und wie diese ausgeräumt werden können.

Die zentrale Botschaft, die wir mit dieser Handreichung vermitteln wollen, lautet: Auf Selbstorganisation im Lernen basierende und kompetenzorientierte Lernkonzepte bedürfen zu ihrer Umsetzung einer pädagogischen Grundhaltung und sind mehr als Form, Technik oder Methode. Es ist kein Konzept, das alle Verantwortung für das Gelingen des Lernens beim Lernenden anlagert, sondern es betont die geteilte Verantwortung für gelingendes Lernen. Es ist auch kein Konzept, das zu Einsparungen führt, weil die Selbstorganisation im Lernen keine Lehrenden mehr braucht. In ihm sind Lehrende mindestens genau so wichtig, wie in traditionellen Lerngestaltungen, nur ihre Rolle und ihr Aufgabenspektrum ändern sich. Es ist auch kein Konzept für Autodidakten, die den sozialen Kontext im Lernen nicht zu benötigen scheinen.

Es ist ein originär pädagogisches Konzept, das sich an der Maxime von Hartmut von Hentig orientiert: „Die Sachen klären – die Menschen stärken.“

Literatur

Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003

Bergold, R.; Mörchen, A.; Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Bd. 2, Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bonn 2003.

Derichs-Kunstmann, U. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/Main 1997

Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001

Dietrich, S.; Herr, M. (Hrsg.): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld 2005

Fischer, E.: Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen – ein Beitrag zur Professionalisierung. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 205–214

Forneck, H. J.: Rundgänge des Lernens – eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: *Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.):* Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004, S. 246–255

Gläser, J.; Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2004

Hasselhorn, M.: Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, F. u. a. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000, S. 41–53

Hinz, H.; Burow, O.-A.: Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für selbst organisiertes und kooperatives Lernen. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004, S. 95–136

Innovationsberatung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. Erfahrungsberichte aus der Beratungspraxis. QUEM-report, Heft 87, Berlin 2004

Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: *Derichs-Kunstmann, U. u. a. (Hrsg.):* Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/Main 1997, S. 7–10

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998

Kemper, M.; Wacker, M.: Personal- und Organisationsentwicklung in der Werkstatt im Kreis Unna. Dortmund 2005, (unveröffentlichtes Manuskript)

Klein, R.: Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-Report 90, Berlin 2005, S. 150–178

Klein, R.: Auf den Punkt gebracht: Prozessbegleitende Lernberatung. In: Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur. Handreichung für die Praxis. Berlin 2007

Klein, R.: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 29–40

Klein, R.; Peters, S.; Dengler, S.: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Arbeitsberichte Heft 22, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Arbeitsbereich Betriebliche Weiterbildung und Organisation. Magdeburg 1999

Klein, R.; Reutter, G.: Analyse realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. In: QUEM-Bulletin 3'02, S. 10–12

Klein, R.; Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005

Klein, R.; Reutter, G.: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen und Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: *Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.):* Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler 2003, S. 170–186

Klein, R.; Reutter, G.; Poppek, A.; Dengler, S.: Fallbeschreibungen gelebter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. Arbeitsbericht Nr. 38. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsbereich Betriebliche Weiterbildung und Organisation. Magdeburg 2002

Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004

Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel 2003

Meuser, M.; Nagel, U.: Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: *Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.):* Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen 1991, S. 441–471

Mitteilung der Kommission „Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zum Wohlstand und zum sozialen Zusammenhalt in Europa“ Entwurf des gemeinsamen Fortschrittberichts des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Brüssel 10. 11. 2005

Pongratz, H. J.; Voß, G.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 50, Köln 1998, S. 131–158

Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur. Handreichung für die Praxis. Berlin 2006

Rohs, M.; Käpplinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Praxis. Münster 2004

Schiersmann, C.: Profile lebenslangen Lernens, Bielefeld 2006

Severing, E.: Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: Arbeiten und Lernen – Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. Referate auf dem 3. Zukunftsforum, Berlin 2001. QUEM-report, Heft 68, Berlin 2001, S. 149–159

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente – Erfahrungen – Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Wottawa, H.; Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation. Bern 1990