

LERN **BERATUNG**

**Marita Kemper
Rosemarie Klein**


EUROPOOL



Lernberatung ist eine Konzeption beruflicher Bildung, die Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens zu geben versucht. Lernberatung steht für Organisationsformen, Gestaltungselemente, Methoden und Instrumente, die in der Bildungspraxis den Wege von der Belehrungs- zur Erfahrungspädagogik ebnen helfen. Das ist eine Herausforderung für alle Prozeßbeteiligten:

Lernende übernehmen Verantwortung für die Planung des Lern-/ Lehrprozesses, gestalten und entscheiden aktiv mit. Lehrende nehmen das Lernen in den Blick, lassen los von dem Gedanken, die einzigen Experten für das Lernen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu sein. Die Einrichtungsleitung wird im Prozeß interaktiv, greift Lerninteressen auf und stellt Lernressourcen bereit.

Mit ihren Ausführungen wenden sich die Autorinnen an das disponierende und das praktisch tätige Personal in der Erwachsenenbildung sowie an Studierende, Lehrende und Forschende im Feld der Andragogik.

Die Autorinnen

Marita Kemper, Diplom-Pädagogin; Ausbildung in TZI; freiberufliche Trainerin und Beraterin in der beruflichen Weiterbildung; pädagogische Mitarbeiterin im EUROPOOL-Projekt; Leitung und Koordination des Entwicklungs- und Umsetzungsprozesses von Lernberatung.

Rosemarie Klein, Diplom-Pädagogin, Geschäftsführerin und Trainerin im Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund; Wissenschaftliche Begleitung und Organisationsberatung im EUROPOOL-Projekt; freie Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main.

Schneider Verlag Hohengehren

LERNBERATUNG

**Gestaltung von Lernprozessen
in der beruflichen Weiterbildung**

von
Marita Kemper
Rosemarie Klein

Schneider Verlag Hohengehren

Die vorliegende Publikation ist gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Die Lernberatungskonzeption ist ein Ergebnis des Projektes EUROPOOL – Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Die Leitung des Projektes liegt bei Birgit Klein, die Wissenschaftliche Begleitung bei Rosemarie Klein.

Träger des Projektes ist die Akademie für Jugend und Beruf e.V. in Kooperation mit der Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke.

EUROPOOL wird von der Europäischen Union, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung von Marita Kemper und Rosemarie Klein. 1. Auflage

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1998

ISBN

NE: Kemper, Marita/Klein, Rosemarie

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie Übersetzung, vorbehalten.
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren 1998

Titelgestaltung: Ramon Soria-Bauser, Essen

Layout/Satz: Satz & Graphik Klaudia Peters, Attenkirchen

Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann Göppingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt)

Inhalt

Vorwort	1
Einleitung	5

Kapitel 1

Begründungszusammenhänge und theoretische Verortung der Lernberatung

1.1 Lernberatung: eine andragogische Antwort auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens	7
1.2 Lernberatung – ein Blick zurück	8
1.3 Notwendigkeit und Anforderungen des lebenslangen Lernens.....	11
1.4 Lebenslanges selbstgesteuertes Lernen.....	20
1.5 Vom Lehren zum Lernen.....	27
1.6 Der Schlüsselqualifikationsansatz und seine Weiterentwicklung....	29
1.7 Folgerungen für unsere Lernberatungskonzeption	34

Kapitel 2

Leitprinzipien der Lernberatung und Verständnis von Lernen und Beratung

2.1 Lernberatung als offene Konzeption.....	39
2.2 Unsere didaktisch-methodischen Prinzipien	39
2.3 Unser Verständnis von Lernen und Beratung	49

Kapitel 3

Integrierte Lernberatung in der EUROPOOL-Praxis

3.1 Lernberatung als Steuerungselement der Bildungsangebote.....	62
3.2 Die Lernberatungskonzeption in Thesen vorgestellt.....	63
3.3 Entstehungszusammenhang.....	66
3.4 Individualisierung und Flexibilisierung: Gestaltungselemente.....	68
3.5 Lernen lernen oder die Förderung von Lernkompetenzen	76
3.6 Lern-Management-Kompetenz als Modul	79

Kapitel 4

Kernelemente der Lernberatung

4.1 Lerntagebuch	82
4.2 Lernkonferenz	97
4.3 Lernquellenpool	121
4.4 Feedback und Fachreflexion.....	132

Kapitel 5

Zum Schluß

5.1	Wirkungsebenen der Lernberatungskonzeption	141
5.2	Ebene der Lernerinnen.....	141
5.3	Ebene der Lehrenden/des pädagogischen Personals	144
5.4	Ebene der Organisation der Bildungseinrichtung und des Maß- nahmetyps	147

Literaturverzeichnis.....	150
----------------------------------	------------

Vorwort

Bei denen, die vornehmlich in der allgemeinen Erwachsenenbildung tätig sind, könnte der Untertitel des Buches den Eindruck hervorrufen, es brauche sie nicht zu interessieren. Aber als jemand, der über Jahrzehnte für die allgemeine Erwachsenenbildung tätig war, kann ich sagen, daß dies eine vorschnelle Entscheidung wäre. Eine Lektüre kann für alle Bereiche anregend sein, sowohl der Teil, der grundlegende Reflexionen zur gesellschaftlichen Lage als auch der, der die Darstellung praktischer Vorgehensweisen enthält. Besonders deutlich wird dies dann, wenn man sich vergangener Diskussionen erinnert, nicht zuletzt an die um die Schlüsselqualifikationen. Indem der Begriff auf die unmittelbaren Gebrauchszwecke verengt wurde, ging die ursprünglich gemeinte Funktion im Sinne von Erschließungskompetenz verloren. In diesem Buch nun wird deren Bedeutung auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungen herausgestellt. Ähnlich ist es mit der Vorstellung einer Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, die jetzt unter dem Druck der Veränderungen in der Arbeitswelt eine neue Aktualität gewinnt. Qualifikationslernen und Identitätslernen können nicht länger als Gegensätze gesehen werden. Seitdem das 'Beruflichkeitsprinzip' sein lebensbestimmendes Gewicht verloren hat, wird eine Verbindung von Anpassungsfähigkeit und Kreativität herausgefordert, die einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen und Sensibilität für Zusammenhänge verlangt. In einem solchen Kontext erscheint es besonders wichtig, wenn in diesem Buch als zentrale Kompetenzerwartung der Umgang mit den Paradoxien der Konkurrenzgesellschaft herausgestellt wird. Angesichts der Totalisierung des Marktdenkens erscheint hier ein lernrelevanter Weg, Humanität zu retten. Zugleich kann damit dem verbreiteten Gerede von der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ein reflektierendes Korrektiv entgegengesetzt werden.

Dieses Gerede hat sich seit kurzem in auffälliger Weise auf das Propagieren des selbstgesteuerten Lernens konzentriert. Es dürfte das bedeutsamste des hier vorgelegten Projektberichts sein, das Fadenscheinige dieser Kampagne aufgedeckt und die Möglichkeit des individualisierten Vorgehens in Verknüpfung mit organisiertem Lernen aufgezeigt zu haben. Schließlich ist das Selbstlernen nicht so etwas neues wie von Politik und Verwaltung suggeriert wird. Nach den vielen Ansätzen, die immer schon einmal angeregt wurden, scheint es an der Zeit, sich zu fragen, warum daraus immer nur Vereinzelt und Sporadisches geworden ist. Das erfordert allerdings, die Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens zu thematisieren. Dazu ist es nötig das Dunkel um das Phänomen Lernen etwas zu erhellen, zu identifizieren, welche kognitiven Vorgänge damit verbunden sind. Erstaunlich ist, daß ein solches eigentlich selbstverständliches Tun sowohl bei der wissenschaftlichen Forschung als auch in der Alltagsreflexion weitgehend vermieden oder auf quantitativ Meßbares beschränkt worden ist. In diesem Buch nun werden Argumente gegen die Selbstlernparolen geboten, die auf die Strukturbedingungen verweisen. Im Kern und in letzter Konsequenz, so würde ich aus gesellschaftskritischer Perspektive hinzufügen, ist die Selbstlernagitation nicht nur als Sparstrategie zu begreifen. Vielmehr gibt sie die Organisation des Lernens denen in die Hände, die es aus dem Profitreservoir bezahlen

können, so daß ein selbstgesteuertes Lernen ein kapitalgesteuertes, aus einem personenbezogenen ein personalorientiertes Lernen wird. Die Verengung auf das Zweckdienliche ist dann perfekt, für das Lernen des Selbst bleibt kein Raum.

Schon Ende der 60er Jahre hat Hans Dietrich Raapke die Problemkonstellation aus der Forschungssicht und ohne politischen Außendruck umrissen. Von ihm war schon der Aufmerksamkeitswechsel vom Lehren zum Lernen angesprochen. Wenn dies theoretisch allgemein Zustimmung fand, sich faktisch aber vergleichsweise in der Wissenschaftsliteratur wenig änderte, so sollte man bedenken, daß sich über Lehrstrategien sehr viel leichter reden läßt als über die black box des Lernens. Zudem hat Raapke, der immer mit dem Begriff der 'didaktischen Selbstwahl' zitiert wurde, am Ende seines Beitrags zu diesem Thema auch geschrieben: "Es dürfte eine Fehleinschätzung sein, daß die Lernbereitschaft zur Teilnahme an einem Kursus auch eine Bereitschaft und die Fähigkeit zum Selbststudium mit einschliesse. Es spricht mehr für die Annahme, daß diese Fähigkeit erst die spät reifende Frucht eines systematisch aufgebauten Lernprozesses sein kann". Seit dieser Einschätzung von 1969 ist zweifellos die innere und äußere Motivation zum selbstgesteuerten Lernen stärker geworden. Aber die damit gegebenen Anforderungen haben sich nicht geändert und die Voraussetzungen für ein gelingendes Lernen, wie die Forschungen zeigen, kaum gebessert. Was zu wenig erwartet werden kann, ist die metakognitive Kompetenz. Dazu gehört eine reflektierte Lernerfahrung und ein situationsangemessenes Aktivieren des Vorwissens. Es geht dabei um Informationsstrategien und um das Erkennen von Transfer- und Subsumierungsmöglichkeiten. Alle diese Kompetenzen sind individuell unterschiedlich ausgeprägt, und dies belastet institutionelles Lernen, macht es aber keineswegs überflüssig. Denn das Erkennen, wie das zu erreichen ist, was man mit dem Lernen anstrebt oder anstreben soll, bedarf einer eigenen Kompetenz und einer Strukturierungshilfe. Auch die methodische Empfehlung möglichst starker Eigentätigkeit darf nicht mit selbstgesteuertem Lernen verwechselt werden. Die Ökonomie der Lernschritte versteht sich nicht von selbst genau so wenig wie eine zielgerechte Selektion und Reduktion des Stoffes. Man lese etwa am Ende des ersten Kapitels dieses Buches die Auflistung dessen, was für ein zielgerechtes Lernen im Bewußtsein verankert sein muß. Es wird dann offensichtlich, wie nötig das Lernen des Lernens ist.

Auch dies ist keine neue Erfahrung. Seit den publizierten Berichten aus den Heimvolkshochschulen in den 20er Jahren sind Veranstaltungen zu 'Methodik geistiger Arbeit' auch in den örtlichen Einrichtungen zu finden. Da sie aber meist losgelöst von den inhaltlichen Programmen angeboten werden, erhalten sie selten die wünschenswerte Breitenwirkung. Das Bemerkenswerte der in diesem Band vorgestellten Aktivitäten ist nun gerade die Integration des Lernens in die Gesamtstruktur des Projekts, ist seine inhaltliche Verzahnung. Dabei ist das zu bewältigende Problem ein durchaus allgemeines, daß nämlich den Lernenden ihr eigenes Lernhandeln selten bewußt wird. Es ist deshalb Aufgabe des institutionalisierten Lernens für die Metakommunikation Raum zu schaffen, wobei die erste Schwierigkeit darin besteht, daß Lernende die Notwendigkeit dazu vielfach nicht einsehen und es für etwas Aufhalt-

sames, vom Ziel Ablenkendes halten. Wenn hier nun im Bericht der Begriff der Selbstlern-Management-Kompetenz eingeführt wird, so ist dies ausnahmsweise keine modische Ausdrucksweise, sondern trifft das Gemeinte insofern, als es eine entscheidende Lernhilfe ist, wenn Lernende sich der unbewußten und bewußten Strategien der kognitiven Organisation der verschiedenen Lernvorgänge bewußt werden. Wie dafür etwas getan werden kann, dafür bietet das Buch konkretes Anregungsmaterial. An diese Probleme heranzukommen, bietet zugleich auch Chancen für Lehrende, besser zu erkennen, was bei ihren Prozeßpartnern vor sich geht und wie ihr eigenes Verhalten aufgenommen wird. Es verbessert die Möglichkeiten, dem erwachsenendidaktischen Leitprinzip der Teilnehmerorientierung zu folgen, wozu nicht zuletzt gehört, Lehr-/Lernprozesse transparent werden zu lassen und notwendige Reduktion ausdrücklich zu thematisieren.

In einem solchen Kontext bekommt das, was dem Buch den Titel gegeben hat, eine besondere Bedeutung: die Beratung. Sie ist nicht wie gemeinhin üblich, auf ein sich Befassen mit Lernschwierigkeiten beschränkt. Indem an die Stelle einer Defizitorientierung eine Kompetenz- und Ressourcenorientierung der Beratung tritt, kann sie als Scharnierstelle zwischen institutionellem und selbstgesteuertem Lernen wirksam werden. Sie kann darüber hinaus als eine Realisierungshilfe für ein Konzept dienen, das ein produktives Zusammenwirken von institutionellem und selbststeuerndem Lernen ermöglicht. Die Institution gibt dabei Rahmen und prozeßorientierte Basis ab und bietet beratend Individualisierungs- und Flexibilisierungsmöglichkeiten. Das Konzept steht für eine ausgewogene und ziieldienliche Balance von Selbst- und Fremdsteuerung auf der Basis der Einsicht, daß jegliches Lernen Selbst- und Fremddanteile enthält. Bei einem solchen Konzept bleibt gewissermaßen eine aufgabenorientierte Lehrlinie auf institutioneller Basis, wobei Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten und lernförderliche Hilfsmittel bereitgestellt werden. Ebenso kann dabei eine lernförderliche Interaktion erreicht und die Motivationskraft der Partizipation in den Prozeß eingebracht werden.

Man mag einwenden, daß dies als 'teiloffen' bezeichnete Lehrgangskonzept in der Durchführung an die Bedingungen des Projekts gebunden ist, an einen Jahrgangsheft zur Anpassungsqualifizierung von Berufsrückkehrerinnen im kaufmännischen Bereich. Sicherlich war dies eine günstige Ausgangslage für den Versuch. Ohne daß darüber etwas direkt gesagt würde, ist aber aus der Projektdarstellung auch unverkennbar, welcher außerordentlicher persönlicher und kooperativer Einsatz dabei eingebracht worden ist. Es sollte dies jedoch nicht veranlassen, das Dargestellte als Ausnahmefall abzutun. Zu wünschen wäre vielmehr zweierlei: zum einen, daß die hier im Begründungsteil angesprochenen Probleme und die dabei für das Verständnis von Lernen und Lehren entwickelte Perspektive in der Diskussion bleiben und den Selbststeuerungspropagandisten entgegengehalten werden. Und zum zweiten, daß die didaktisch-methodischen Wege und Mittel, die im Folgenden dargestellt werden, ebenfalls weiter verfolgt werden. In der Vergangenheit ist es schon oft geschehen, daß durchaus positive Projekterfahrungen nicht weitergewirkt haben. Auch die hier vorgestellten 'Kernelemente der Lernberatung' sind nicht unmittelbar

und in identischer Weise anwendbar. Aber die Art und Weise wie sie angesetzt wurden, wie die Anforderungen des Situationsgerechten und Personorientierten miteinander verbunden wurden, sollten doch zum Nachdenken und weiteren Probieren Anstoß geben. Immerhin ist die Fähigkeit zum relativen Transfer ein Professionsmerkmal. Das Lerntagebuch oder der Lernquellenpool können und sollten nicht nachgemacht werden. Aber die Gründe, sie einzuführen und die erfahrenen Wirkungen sollten doch Anregungen geben, Vergleichbares zu erproben.

Um die letzte Bemerkung nicht als abstrakte Geste erscheinen zu lassen, möchte ich einige Beispiele nennen, die mir etwa für die Mitarbeiterfortbildung als Themen und Kategorien oder auch für pädagogisch hilfreiche Reflexion geeignet erscheinen. Dies dürfte vor allem für einige der Kästchenfragen gelten oder bei Perspektivauflistungen zu Fragestellungen wie 'Lernen lernen', Leitungsfunktion, didaktische Konsequenzen, Leistungsfähigkeit von Lernkonferenzen, Feedback-Strategien, Einrichtung und Nutzung von Lernquellenpools. Auf jeden Fall können diese Orientierungsraster zur Stärkung der Situationswahrnehmung beitragen, eine Fähigkeit, die sowohl Selbst- als auch Fremdwahrnehmung verlangt, für die allzu oft Sensibilität nicht sehr ausgeprägt ist. Sie sind aber nicht nur wichtig für Projekte der hier vorgestellten Art, die eine partizipative Lernkultur anstreben und eine begleitende Beratung praktizieren. Es sind Kriterien und Qualitäten, die zwar bei einem Projekt nahe liegen, das versucht soziale und organisierte Lernangebote und selbstgesteuerte Lernelemente mit Hilfe begleitender Beratung zu verbinden. Die Situationssensibilität ist aber auch immer gefragt, wenn zu einem selbständigen Lernen hingeführt werden soll. Das ist schon seit eh und je ein Selbstanspruch der Erwachsenenbildung gewesen. In diesem Kontext konnte mit selbstironischem Unterton gesagt werden, daß sie etwas tut, um sich selbst überflüssig zu machen. Damit werden institutionalisierte Lernangebote für Erwachsene nicht überflüssig, wie zynische Stimmen verlauten lassen. Zu wünschen wäre allerdings, daß lernorganisatorische Verfahrensweisen entwickelt werden, für die das hier Vorgestellte ein Beispiel ist.

Hans Tietgens

Einleitung

Selbstgesteuertes Lernen ...

gilt aktuell als die angemessene Antwort der Weiterbildung auf die rasanten gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungsprozesse. Dabei wird in der bildungspolitischen Debatte nicht selten der Eindruck erweckt, Erwachsene verfügten selbstverständlich über die notwendigen Voraussetzungen, Potentiale und Erfahrungen, die selbstgesteuertes Lernen erfordert. Unser Buch präsentiert mit dem vorgestellten Modell von Lernberatung eine Konzeption beruflicher Erwachsenenbildung, die Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens aus der Sicht der institutionalisierten Erwachsenenbildung zu geben versucht. Lebenslanges selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, es zu aktivieren und zu fördern ist der tragende Gedanke von Lernberatung. Lernberatung steht auch für die Suche nach Organisationsformen, Gestaltungselementen, Methoden und Instrumenten, die in der Praxis den Weg von der Belehrungs- zur Erfahrungspädagogik ebnen helfen sollen und verweist somit auf die zukünftigen Anforderungen an das disponierende Personal, an DozentInnen, an AusbilderInnen und an SozialpädagogInnen; ihre Funktionen und Rollen sollen zukünftig mehr auf das Initiieren, Beraten, Gestalten von Lernprozessen ausgerichtet sein. Fremdgesteuertes Lernen soll durch vielfältige Formen selbstgesteuerten Lernens ergänzt werden. Die Wege, die wir dabei beschritten haben, stellen wir hier zur Diskussion.

Entwickelt haben wir die Lernberatungskonzeption ...

im Qualifizierungsprojekt EUROPOOL, das sich an Berufsrückkehrerinnen wandte, die sich nach der Familienphase persönlich und beruflich neu orientieren wollten und als Berufsperspektive eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich anstrebten. Die Lernberatung ist in der kritischen Auseinandersetzung mit der EUROPOOL-Bildungspraxis als spannender Dialog zwischen Theorie und Praxis entstanden und hat sich in einer theoriegeleiteten Reflexion der Lern-/Lehrprozesse im Projektalltag zur Konzeption verdichtet. Sie ist in der vorliegenden Fassung Ergebnis eines Kooperationsprozesses zwischen uns Autorinnen. Der Blickwechsel zwischen Theorie und Praxis, die Außen- und Innensicht auf die Projektpraxis wurde durch unsere unterschiedlichen Rollen im Projekt begünstigt und hat – wie wir hoffen – die Transfermöglichkeiten unseres Modells von Lernberatung mit seinen Elementen positiv einflößt.

In fünf Kapiteln ...

haben wir unsere Lernberatungskonzeption entfaltet. In Kapitel 1 greifen wir die Fragen des gesellschaftlichen Wandels in seinen Konsequenzen für die Individuen und für die berufliche Erwachsenenbildung auf. In Kapitel 2 stellen wir unsere Leitprinzipien von Lernberatung vor und unser Verständnis von Lernen und Beratung. Mit Kapitel 3 beginnt der praxisorientierte Teil des Buches; wir skizzieren den Ent-

stehungshintergrund der Lernberatung und gehen in die praktische Umsetzung am Beispiel von EUROPOOL. Mit der Differenzierung zwischen unseren projektspezifischen Gestaltungselementen und den Kernelementen von Lernberatung versuchen wir Lernberatung als offene Konzeption anschaulich werden zu lassen: Ihre Umsetzung ist abhängig von Zielgruppe, Maßnahmetyp u.ä. und wird sich in der jeweiligen Anpassung trägerspezifisch verschieden gestalten. Kapitel 4 ist auf die Kernelemente von Lernberatung konzentriert: Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool, Fachreflexion und Feedback. An ihnen veranschaulichen wir konkret die unserer Konzeption zugrunde liegenden Leitprinzipien. Im Schlußkapitel greifen wir die Wirkungsebenen von Lernberatung auf und bilanzieren Chancen und Grenzen von Lernberatung im Hinblick auf die Lernenden, die Lehrenden und die Rahmenbedingungen.

Mit dieser Darstellungsform ...

unserer Lernberatungskonzeption wollen wir das Interesse bei verschiedenen LeserInnen-Gruppen wecken: Wir wenden uns sowohl an das disponierende und direkt pädagogisch tätige Personal in der beruflichen Erwachsenenbildung als auch an Studierende, Lehrende und Forschende in der wissenschaftlichen Andragogik und Pädagogik. Unsere Intention ist es, Impulse für die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung zu geben.

An erster Stelle danken wir ...

unserem Beiratsmitglied und kollegialen Berater Gerhard Reutter, der den Entstehungsprozeß von Lernberatung aktiv begleitet hat und bei der Schriftfassung unser konstruktiv-kritischer Diskussionspartner war. Der Projektleitung Birgit Klein danken wir für die Unterstützung in der praktischen Umsetzung der Lernberatung und dafür, daß sie uns in allen Phasen des Entstehungsprozesses 'den Rücken frei gehalten hat'. Ein herzliches Dankeschön geht an unsere Satz- und Layoutexpertin Klauudia Peters für die professionelle und langmütige Geduld in der Phase der technischen Produktion und an die Sachbearbeiterin der Wissenschaftlichen Begleitung, Renate Köhler, die uns jederzeit ein offenes Ohr geschenkt hat. Last but not least danken wir den aktiven DozentInnen, der Projektkoordinatorin Karin Ristau und insbesondere den EUROPOOL-Frauen der einjährigen Vollzeit- und der Teilzeitmaßnahme, ohne deren Engagement, Interesse und Neugier diese Konzeption 'blutleer' geblieben wäre.

Kapitel 1

Begründungszusammenhänge und theoretische Verortung der Lernberatung

1.1 Lernberatung: eine andragogische Antwort auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens

*“Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm helfen, es in sich selbst zu entdecken.”
Galileo Galilei*

Wie in der Einführung verdeutlicht, ist die Lernberatungskonzeption in der kritischen Auseinandersetzung mit der Lernpraxis der verschiedenen Frauenqualifizierungsmaßnahmen des Projekts EUROPOOL entstanden. Ausgangspunkt bildete dabei zunächst die Heterogenität der Teilnehmerinnen, also ihre verschiedenen Lernvoraussetzungen, die sie mitbrachten, vor allem jedoch ihre unterschiedlichen Motive für die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme, ihre Neigungen, Interessen und (Lebens-)Ziele. Das Projekt stand damit vor der Notwendigkeit einer Maßnahmedidaktik, in der Lern-/Lehrwege individualisiert und flexibilisiert organisiert und gestaltet werden, damit die verschiedenen Lernerinnen ihre Lern- und Lebensziele verfolgen können. Lernberatung zielte im Projekt also auf die Entwicklung von Formen und Wegen zu einer an Individualisierung und Flexibilisierung orientierten Didaktik, die als Ziel selbständiges Lernen und die Ausprägung beruflicher Handlungskompetenz verfolgt.

Hintergrund für die Lernberatungskonzeption sind aktuelle bildungspolitische Diskussionen um die Notwendigkeit zum lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen: Im Zuge des rasanten gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels werden Bildung und Wissen zu Standortfaktoren ersten Ranges.ⁱ Den aktuell formulierten Leitlinien einer modernen Bildungspolitik zufolge entscheidet sich die Zukunft bzw. unsere Zukunftsfähigkeit “nicht zuletzt an der Frage, ob das Lernen in unserem Leben einen zentralen Stellenwert einnimmt, d. h. gelehrt, gelernt und praktiziert wird.”ⁱⁱ Dabei haben die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Erwartungen und (Lebens-)Ziele der Individuen, die Tendenz zu individualisierten Berufsverläufen und Lebensentwürfen, betriebliche Umbruchsituationen und damit einhergehende

veränderte, komplexere Kompetenz-/und Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem den Anspruch nach Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung beruflicher Weiterbildungsprozesse verstärkt.

Es sind auf dieser Folie drei Diskussionslinien, die unsere Konzeption maßgeblich beeinflusst haben und innerhalb derer sie sich zu positionieren sucht:

- Die Diskussionen um Notwendigkeit und Anforderungen des lebenslangen Lernens,
- die Diskussionen um selbstgesteuertes Lernen und den Paradigmawechsel vom Lehren zum Lernen,
- der Schlüsselqualifikationsansatz von Dieter Mertens und seine Weiterführung zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.

1.2 Lernberatung – ein Blick zurück

Bereits in den 70er und 80er Jahren gab es Diskussionen um Lernberatung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Bildungspolitischer Kontext war damals der im Zuge zunehmender Arbeitsmarktprobleme zu verzeichnende Anstieg arbeitsloser TeilnehmerInnen in der öffentlich (AFG-) geförderten beruflichen Weiterbildung (Umschulung, Fortbildung, RehaMaßnahmen). Die neuen Zielgruppen der von Arbeitslosigkeit Betroffenen oder Bedrohten bildeten eine Herausforderung für die berufliche Erwachsenenbildung. Die Konzentration auf die lernungewohnten Zielgruppen der An- und Ungelernten machten das Lehren schwieriger, weil für die Lernenden das Lernen schwieriger war und lenkten den Blick auf Lernprobleme, ihre Erkennung und Bewältigung. Lernberatung war demnach die Entwicklung von Konzepten zum Umgang mit Lernproblemen bzw. zur Förderung des Lernens bei lernungewohnten Zielgruppen. Längerfristige Arbeiten zu 'Lernproblemen Erwachsener' sind vor allem im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt worden und haben ihren Niederschlag in verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen gefunden.

Auch wenn die damalige Ausgangssituation für Lernberatung eine völlig andere war, haben wir in der didaktisch-methodischen Konkretisierung unseres Ansatzes von diesen Vorarbeiten gelernt; wir wollen kurz auf Arbeiten verweisen, die wir aufgegriffen und für die veränderte Situation der 90er Jahre übersetzt und begründet haben. Dies folgt keinem Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist eher ein Verweis auf berufsbiographische Schwerpunkte und Orientierungen der Autorinnen. Wir wollen mit diesem Kapitel aber auch verdeutlichen, daß einiges von unserem Verständnis und unserer Didaktisierung von Lernberatung nicht neu ist – wohl aber in neuen gesell-

schaftlichen, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Kontexten eine andere Bedeutung erfährt.

‘Lernberatung’ beschrieb z. B. das Anliegen eines Modellversuchs, der durch Fortbildung des Lehrpersonals die Lehr-/Lernsituation in der beruflichen Erwachsenenbildung zu verbessern sucht. In seinem Konzept einer Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg beschreibt Helmut Volk von Bialyⁱⁱⁱ die Notwendigkeit der Früherkennung, Vorbeugung und Verringerung von Lernproblemen als zentrale neue Herausforderung an die Lehrkräfte. Lernberatung verweist dabei auf psychologisch-didaktische Qualifikationen, die in der Erwachsenenbildung gefragt sind. Fachkompetenz und fachdidaktische Kompetenz werden erweitert durch Beratungskompetenz. Lernberatungskompetenz der Lehrkräfte steht für die (neue) Qualität beruflicher Erwachsenenbildung. Der Lernberatungsansatz von Volk von Bialy hat unsere konzeptionellen Auseinandersetzungen um die Frage eher additiver oder in den Fachunterricht integrierter Lernberatung unterstützt und uns die Herausforderung von Lernberatung für DozentInnen vor Augen geführt.

In den von Tilmann Fischer und Dietrich Harke vorgelegten ‘Didaktischen Konzepten der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener’^{iv} steht Lernberatung im Zusammenhang mit didaktischen Möglichkeiten im Umgang mit Lernproblemen, im Kontext von Fragen nach geeigneten Lehrstrategien und Unterrichtsmethoden bei TeilnehmerInnen mit Lernproblemen. In ihrer Didaktik der Lernförderung verfolgen die Autoren auf der Basis des Prinzips der Teilnehmerorientierung u. a. den Aspekt des ‘Offenen Lernens’ und greifen zwei pragmatische Möglichkeiten auf, Unterricht offener zu gestalten: Feststellen der Erwartungen, Interessen und Fähigkeiten zu selbstorganisierten Lernvorgehensweisen und Lernberatung bei Lernschwierigkeiten. “Lernberatung bezieht sich dabei auf die Bestätigung der Lernfähigkeit als Erwachsener, auf Erkundung der Lernbiographie und fehlender Lernvoraussetzungen, Abbau von Lernhemmungen, auf Lern- und Arbeitstechniken, besondere Betreuung während des Lernens selbst, Berücksichtigung verschiedener Lerntypen, Hilfen bei der Kommunikation, Aufbau von (Lehrgangs-)Motivation, teilnehmerspezifische Medienwahl u. a. m.”^v Die in diesem Ansatz sichtbar werdende Biographieorientierung in der individuellen Lernreflexion wurde von uns aufgegriffen und erweitert.

Peter Braun, Hans Freibichler und Dietrich Harke^{vi} haben drei Instrumente entwickelt, mit deren Hilfe eine Auseinandersetzung mit Lernproblemen Erwachsener differenziert geführt werden kann: Das Gespräch, die systematische Selbstbeobachtung und die Fragebögen zu Lernproblemen Erwachse-

ner. Die Autoren verwenden den Begriff der Lernberatung nicht explizit, ihre entwickelten Materialien zum (Lernberatungs-)Gespräch haben sich mit unseren Überlegungen getroffen, einen größeren Schwerpunkt auf die subjektive Reflexion von Lernen und vom Lernprozeß zu legen. Ihr Ansatz und ihre Materialien zur ‘systematischen Selbstbeobachtung’ haben uns unterstützt in der Suche nach Wegen der Didaktisierung von Lernreflexion.

Lernberatung als Ansatz für Lernungewohnte mit dem Ziel der Vermeidung oder Bearbeitung von Lernproblemen wurde von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff und Monika Pffirmann im Lernprozeß der Alphabetisierung diskutiert.^{vii} Lernberatung begründet sich über das breite Spektrum an Elementen, die sich auf den Prozeß des Aneignens von Lerninhalten beziehen und die bei gestörten oder gescheiterten Lerngeschichten Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes der eigenen Lernleistungsfähigkeit bieten soll. Instrument der Lernberatung ist das den Lernprozeß begleitende Beratungsgespräch, das dem Ziel folgt, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Lernberatung ist an den Erfordernissen der Praxis, des gegenwärtigen Alltagshandelns orientiert; die Aufarbeitung des Vergangenen, der individuellen Lerngeschichte, steht immer im Dienst der Veränderung des gegenwärtigen Lernverhaltens.

Die Diskussion um Lernberatung als Ansatz zur Vermeidung von Lernproblemen und zum Umgang mit Lernproblemen stellt auf der Ebene der skizzierten Ansätze für unsere Konzeptionsentwicklung und deren Materialisierung eine Bereicherung dar – gleichzeitig aber auch eine Hypothek: So hilfreich die in diesen Kontexten entwickelten Theorieansätze und Praxisinstrumente sind, so belastet ist der Begriff der Lernberatung, weil er von seiner Entstehung her eng mit TeilnehmerInnen verbunden ist, die massive Lernprobleme hatten und mehrheitlich zu den Lernungewohnten zählten. Lernberatung läßt von daher vorschnell auf sogenannte problematische TeilnehmerInnen schließen, der Begriff entfaltet eine tendentiell stigmatisierende Wirkung: “Wer Lernberatung nötig hat, ist in Not.” Lernberatung als selbstverständlicher Teil einer Konzeption, die auf Selbstorganisation und Selbststeuerung von (lebenslangem) Lernen abzielt, ist noch nicht – auch nicht in der Fachöffentlichkeit – anerkannte Normalität. Vor dem Hintergrund gewandelter Anforderungen an Weiterbildung und an die dort agierenden Lernenden und Lehrenden ist sie jedoch nach unserem Verständnis Mindestvoraussetzung für die Förderung von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens.

1.3 Notwendigkeit und Anforderungen des lebenslangen Lernens

*“Es ist schlimm genug, daß man jetzt nicht mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle 5 Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen.”
Johann W. Goethe 1808: Wahlverwandschaften, S. 373*

“Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir” war der Spruch, der ungezählte Schulforten umrahmte, -zig Schulgenerationen begleitete, allerdings meist in der bildungsangemessenen Form des “non scolae, sed vitae discimus”. Damit war der zentrale Zeitabschnitt des organisierten Lernens auch fest umrissen. Bildung und ihr Medium ‘Lernen’ waren traditionell – von wenigen Berufsgruppen abgesehen – an Institutionen gebunden und für bestimmte Lebensphasen reserviert. Im klassischen Modell der (männlichen) Erwerbsbiographie ‘Schule – Ausbildung – Berufstätigkeit – Rente’ lieferten die ersten beiden Phasen eine weitgehend lebenslang tragfähige Basis, die durch berufliches Erfahrungswissen komplettiert wurde. Je mehr sich Erwerbsbiographien diskontinuierlich entwickeln – Wolfgang Wittwer^{viii} spricht hier von der immer schon gebrochenen weiblichen Erwerbsbiographie als der neuen Normalität – und je schneller die gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungstempi sich gestalten, desto weniger reicht einmal erworbene Bildung zur Bewältigung des Lebens aus. Das ist eine der zentralen Ausgangsbedingungen für die Diskussion um das lebenslange Lernen.

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse

Nach klassischer Definition ist Bildung die Befähigung zur Auseinandersetzung mit sich, der Umwelt, der Welt. Oder nach dem Verständnis von Robinson: Bildung ist die Ausstattung zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen. Wenn Lebenssituationen in statischen Gesellschaften relativ antizipierbar sind, sich also Umwelt und Welt durch eine Fülle von kontinuierlichen Elementen auszeichnen, läßt sich die Vorbereitung auf bestimmte Lebensphasen konzentrieren, das heißt auch beschränken. Spätestens mit Beginn der Moderne hat sich nun jedoch das Verhältnis von Kontinuität und Dynamik in der gesellschaftlichen Entwicklung verändert, ja verkehrt. Goethe (s. o.), dessen Lebensspanne den Beginn der Moderne markiert, hat die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf Bildung bereits 1804 angesprochen. Allerdings ist heute, in der Zeit der Postmoderne, die Forderung nach lebenslangem Lernen mehr als eine Anpassung an modische Strömungen.

Sie wird für immer mehr Individuen zur notwendigen Voraussetzung für die Lebensbewältigung.

Die Risikogesellschaft^{ix} kennt kaum noch privilegierte Nischenexistenzen, die sich gesellschaftlichem Veränderungsdruck entziehen können. Gleichwohl trifft er soziale Gruppen, aber auch Individuen, in unterschiedlichen Lebensabschnitten und in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung. Die Totalität des Veränderungsdrucks zeigt sich, wenn man sich die Begründungslinien für lebenslanges Lernen wie sie z. B. in den 'Leitlinien einer modernen Bildungspolitik' entfaltet werden, vor Augen führt (siehe Kasten). Dabei darf nicht übersehen werden, daß viele Vorgängergenerationen größeren Risiken und Bedrohungen ausgesetzt waren: So hat z. B. die Generation unserer Eltern und Großeltern gesellschaftliche Brüche in einer Dimension erfahren, denen gegenüber die heutigen Veränderungen mit ihren Anforderungen an die Individuen als relativ unkompliziert erscheinen, sieht man vom Transformationsprozeß in den neuen Ländern ab. In der aktuellen Diskussion wird oft übersehen, daß die Generation der heutigen Meinungsführer in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft in einer historisch einmaligen Konstellation des permanenten Aufschwungs und Wohlstandes großgeworden ist und – von individuellen Krisen abgesehen – nie gezwungen war, kollektive Krisenbewältigungskompetenzen zu entwickeln. Der gravierende Unterschied von früher zu jetzt liegt darin, daß es in vergangenen Zeiten ein weitgehendes Einverständnis darüber gab, wo die Ursachen für die Bedrohungen lagen und welche Einstellungen und Verhaltensweisen für den Umgang mit der Bedrohung adäquat waren – es bestand auch ein weitgehender Konsens in fatalen Irrtümern, wie etwa der Überhöhung des Nationalismus. Ursprünglich religiös basierte Werte und Orientierungen wurden zwar durch säkularisierte Ideologien ab-

"Wir stehen in einer dramatischen Umbruch- und Herausforderungssituation.

- Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen Wasser, Boden, Luft Klima, Nahrung und Überschreiten ökologischer Wachstumsgrenzen,
- globaler Effizienzwettbewerb und Wegrationalisierung von menschlicher Arbeit,
- Gefährdung des bisherigen Lohnniveaus und Lebensstandards,
- demographische Überalterung und Krise des Rentensystems,
- Schuldenkrise der öffentlichen Haushalte und Lähmung der politischen Gestaltungsmöglichkeiten, Zerstörung unserer natürlichen Grenzen der Finanzierbarkeit des sozialen Systems und des sozialen Friedens,
- wirtschaftliche und mentale Überforderung durch permanenten Zustrom von 'Wohlstandsflüchtlingen',
- zunehmende Verdrängung gemeinwesen-bezogener Werteorientierung durch ökonomischen Egoismus,
- wachsende Korruption, Gewalt, Kriminalität und Eindringen von Mafiastrukturen in Wirtschaft, Sport, Medien und Politik, vor allem aber
- eine stabilitätsgefährdende strukturelle Arbeitslosigkeit, ..."^x

gelöst, die kollektive Bindungskraft blieb jedoch weitgehend erhalten.

Heute, im Zeitalter der reflexiven Moderne sind die Individuen weitgehend aus normativen Orientierungen befreit. Die freie, pluralistische Gesellschaft gibt keine verbindlichen inhaltlichen Wertorientierungen vor. Für die Individuen bedeutet dies: Sie haben die Freiheit, ihre eigene Norm zu definieren – und sie haben die Pflicht dazu. Die Ambivalenz dieses Freiheitsbegriffs drückt sich einerseits in den individuell (frei) gestaltbaren Sinnkontexten aus, andererseits wird die Verantwortung für gesellschaftlich relevante Normen- und Werteorientierungen beim Individuum angelagert. Diese Freiheit, die sowohl Möglichkeit als auch Zwang beinhaltet, wird je nach sozialer Lage, Status, Alter etc. höchst unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Sie als Freiheit im eigentlichen Sinne aufzufassen kann nur von den Individuen geleistet werden, die sich ihrer Selbst und ihrer für sie orientierungsgebenden Normen und Werte bewußt und sicher sind.

Was resultiert daraus für die berufliche Weiterbildung? Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung sind zukünftig kritisch gefragt, wieweit sie mit ihrer konzeptionellen Ausrichtung Kompetenzen entwickeln helfen und Lernaktivitäten fördern, die für die Bewältigung von zentralen Lebensfragen des Individuums wichtig sind. Berufliche Weiterbildung muß u. E. einen Beitrag leisten zur Ich-Stärkung der Persönlichkeiten, muß zukünftig Qualifikationslernen und Identitätslernen beinhalten.

Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt

Die Unsicherheiten, denen sich das Individuum aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ausgesetzt sieht, finden ihren Niederschlag auch in der beruflichen Sphäre (siehe Kasten nächste Seite). Der Wandel vollzieht sich auf zwei Ebenen, der der technischen Entwicklung und der normativen Orientierung. Erstere nehmen wir beim täglichen Blick in die Zeitung wahr, sie sind spektakulär. Aber auch in der beruflichen Sphäre liegen die eigentlichen Veränderungen in den mit den technologischen Entwicklungen einhergehenden Verlusten an normativer Orientierung, die Ulrich Beck mit dem Bild des Versiegens “der Quelle der Gewißheiten, aus denen sich das Leben speist”^{xi} verdeutlicht hat. Wolfgang Wittwer hat in der Konsequenz auf betriebliche Bildungsprozesse – und dies gilt u. E. insgesamt für berufliche Bildungsprozesse – formuliert: “Die Herausforderungen der betrieblichen Weiterbildung liegen nicht in der technischen Entwicklung, sondern im Verlust an normativer Orientierung”^{xii}.

Tendenzen in Wirtschaft und Arbeitsmarkt: Trends für die Arbeitsgesellschaft der Zukunft

- Beschleunigung des Prozesses der Maschinisierung von Tätigkeiten
- Verlagerung von Arbeit in Billiglohnländer
- Erhöhung der Produktvielfalt bei kürzeren Lebenszyklen und Entwicklungszeiten
- Zerfall fester Organisationen zu virtuellen Unternehmen
- Entkoppelung von Betriebsort und Arbeitsort (Telearbeit)
- Flexibilisierung von Arbeitszeiten, d. h. auch unterschiedliche Zeitgestaltung der erwerbstätigen Bevölkerung
- Dezentralisierung der Verantwortung durch Entscheidungsverteilung auf viele Stellen
- Destrukturierung der Normalarbeitsverhältnisse; projektbezogene Beschäftigungsverhältnisse: Der/die Erwerbstätige wird zum/zur 'LebensunternehmerIn' und 'WanderarbeiterIn'
- Verschiebungen von erfahrungsbasierten zu wissensbasierten Qualifikationserfordernissen
- Aufheben des Beruflichkeitsprinzips

Mit der Auflösung des Prinzips der Beruflichkeit von Ausbildung und Arbeit brechen die bekannten Strukturmuster von fachlichen Qualifikationen, von Organisationsformen von Arbeit, von Karrierewegen und Mechanismen zwischenbetrieblicher Mobilität weg. In der Folge entstehen Unsicherheiten in Verhaltensformen und den sozial-kulturellen Mustern 'erwartbarer' Biographieverläufe. Die Sicherheit, die das klassische männliche Modell der Erwerbsbiographie bot, ist brüchig geworden. Nicht mehr Kontinuität, sondern Diskontinuität wird zum Leitprinzip des Berufslebens. Die Erwerbsbiographien werden 'weiblicher', d. h. die klassischen Schwellen 'Schule – Ausbildung', 'Ausbildung – Beruf' sind dem Modell des berufslebenslangen Hürdenlaufs^{xiii} gewichen. Das Lebensmodell 'Schule – Ausbildung – Berufstätigkeit – Rente' löst sich auf, ein Wechsel von 'Lernen, Arbeiten, Arbeitslosigkeit, Weiterlernen, Berufswechsel, Arbeiten im 2. Arbeitsmarkt, Versuch von Selbständigkeit usf.' wird für immer mehr Individuen zur Normalität. Ein Berufsfähiger muß sich darauf einstellen – und das gilt bereits gegenwärtig – Arbeitsaufgabe, Arbeitsplatz, Arbeitgeber/Betrieb, Beruf gegebenenfalls mehrfach zu wechseln. Selbständige Arbeit wird zukünftig, vor allem in den informationstechnisch orientierten Arbeitsfeldern die dominante Form sein. Dabei wird es Angelegenheit der Individuen sein, Arbeitsort, -zeit und -dichte festzulegen. Arbeit wird zunehmend aufgabenbezogen vergeben, Dauerbeschäftigung wird demnach die Ausnahme.^{xiv} "Der Erwerbstätige wird zum 'Lebensunternehmer', der sich ein Portfolio verschiedener Betätigungs- und Arbeitschancen schafft und dabei nicht weiß, was bzw. ob er in zehn Jahren arbeiten wird."^{xv} Die Zahl der Ausgegrenzten und dauerhaft Ausgegrenzten nimmt zu. Pierre Bourdieu^{xvi} spricht – analog dem Muster der Rationalisierungsverlierer, -dulder und -gewinner – von der 40 : 30 : 30 Gesellschaft: 40 % der Erwerbsfähigen sind beruflich und gesellschaftlich

etabliert, 30 % befinden sich in unsicheren beruflichen Existenzen, 30 % sind langfristig marginalisiert. In unserem Zeitalter der fortgeschrittenen Moderne scheint – so paradox es klingt – der Wechsel das einzig Beständige zu sein.

Nicht nur der strukturelle Wandel von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft schafft neue Unsicherheiten und verändert die Anforderungen an Individuen, auch in den klassischen Produktionsbereichen zeichnet sich eine Tertiärisierung der Tätigkeiten ab: Vom Umgang mit Sachen hin zum Umgang mit Symbolen und mit Menschen. Baethge beschreibt den Wandel der Anforderungsprofile an die ArbeitnehmerInnen der Zukunft: Der Arbeitnehmer als Fachkraft wird zum 'Wissensarbeiter und Symbolanalytiker'^{xvii}; symbolanalytische Kompetenzen umfassen dabei das Umgehen mit Abstraktion, das Experimentieren, das Denken in Systemen aber auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Soziale und personale Kompetenzen werden zum Kern beruflicher Handlungskompetenz.

Die für das Individuum daraus resultierenden Unsicherheiten liegen dabei nicht nur in der Anforderung, sich in komplexen, dezentralen Denkstrukturen und mehrdimensionalen Entscheidungswelten zurechtzufinden und sich beruflich bewegen zu sollen, sondern auch in den inneren Paradoxien der Anforderungsstrukturen: "Es sieht so aus, als ob von der Arbeitskraft der Zukunft alles gleichzeitig verlangt würde:

- Breite und Spezialisierung
- Anpassungsfähigkeit und Beständigkeit
- Innovationskraft und Eifer im Althergebrachten
- Durchblick und klaglose Einordnung usf."^{xviii}

Gravierender scheinen uns noch die Paradoxien unserer Konkurrenzgesellschaft in Bezug auf die Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen zu sein, die Reinhard K. Sprenger auf den Begriff gebracht hat (siehe Kasten). Welche Anforderungen resultieren daraus für die Individuen? Wie müssen sie beschaffen sein? Wie kann berufliche Weiterbildung auf diese Veränderungen vorbereiten? Was kann berufliche

Paradoxien in der Konkurrenzgesellschaft

"Sei teamfähig – aber setze Dich durch."

"Sei kooperativ – aber stich Deine internen Konkurrenten aus."

"Identifiziere Dich mit dem Ganzen – aber belohnt wird nur Deine individuelle Leistung."

"Verhalte dich gemeinschaftsdienlich – aber optimiere Deine Selbstdarstellung, schließlich muß man Dich ja auch beurteilen."^{xix}

Weiterbildung in diesen Kontexten leisten? Wir gehen davon aus, daß die berufliche Weiterbildung mit noch so guten Konzepten diese Paradoxien

nicht wird lösen können. Das kann auch nicht ihre Aufgabe sein. Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung werden sich aber darauf einstellen müssen, daß ihre TeilnehmerInnen die neuen beruflichen Anforderungen nicht mehr nur durch gute fachliche Qualifizierung werden bewältigen können. Gefragt ist nicht mehr nur die Ware Arbeitskraft, sondern eingekauft wird die Persönlichkeit. "Die Fähigkeit, Widersprüche aushalten zu können, mit Paradoxien umgehen zu können, wird zu einer zentralen Berufstugend."^{xx} Ich-Stärke wird in der Konkurrenzgesellschaft, im Wettbewerb um Arbeit zu einem 'individuellen Standortvorteil'. Gefragt ist damit eine neue gesellschaftliche Schlüsselqualifikation, die wir 'Kompetenz zum Umgang mit Paradoxien' nennen wollen. Auch an dieser Stelle wird deutlich, daß berufliche Weiterbildung sich inhaltlich neu orientieren muß: Die Ausprägung beruflicher Handlungskompetenz in Verbindung mit der Förderung alternativer Schlüsselqualifikationen wie 'Umgang mit bedrohter Identität' rücken in den Vordergrund. Diesen Gedanken greifen wir im Kapitel 'Schlüsselqualifikationen' noch einmal auf.

Lebenslanges Lernen: Herausforderungen

Im Bereich des Lernens spiegeln sich diese Entwicklungen der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes nicht mehr nur in den formellen Bildungssektoren wieder, sondern verlagern sich mehr in einen 'offenen Markt lebenslangen Lernens'. Dieser offene Markt bringt eine Dynamik in Gang, die auf das Individuum aber auch auf das formelle Bildungssystem (Allgemeinbildung, Berufsausbildung, Hochschule, Weiterbildung) einwirken.

Damit kehren wir zur Debatte um das lebenslange Lernen zurück: Permanente Lernleistungen des Individuums scheinen zur Überlebensnotwendigkeit zu werden, oder, wie es der Club of Rome postuliert: Lernen oder Untergehen. Bei dieser globalisierenden Einschätzung wird allerdings leicht übersehen, daß die Lernerfahrungen und -anforderungen in einer pluralistischen Gesellschaft ja höchst unterschiedlich ausfallen. Die ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen wirken, wie bereits betont, nicht auf alle gleich und nicht auf alle gleichzeitig.^{xxi} Diese Relativierung erscheint uns notwendig angesichts der national und international mit einer in ihren Ansprüchen schier grenzenlosen Debatte um das lebenslange Lernen. Dabei erscheinen die Begründungslinien für das lebenslange Lernen durchaus einleuchtend in ihrer Orientierung auf eine Weltsituation, die sich durch Krisenphänomene auszeichnet: Globalisierung, Entwicklung zur Dreiviertel-Gesellschaft, ökologische Krisen, Zunahme regionaler Kriege, weltweit zu beobachtender Ausdruck von Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit ('Fes-

tung Europa') und andere krisenhafte Erscheinungen scheinen permanente Lernleistungen sowohl der Individuen als auch der Organisationen, Betriebe und Regionen zu erfordern. Lebenslanges Lernen gilt ja mittlerweile auch für die 'lernende Organisation', das 'lernende Unternehmen', die 'lernende Region'. Merkwürdigerweise scheint damit aber auch die Hoffnung verbunden zu sein, lebenslanges Lernen sei nicht nur ein Weg der Individuen, Entwicklungen besser verstehen zu können und sich für Krisen und Krisenbewältigung zu rüsten, sondern darüber hinaus stecke im lebenslangen Lernen auch die Kraft, mit diesen Krisen gesellschaftlich, politisch und ökonomisch fertigzuwerden – etwa so, als sei durch eine Lernhaltung eine 'Aufpaßhaltung' als Veränderungspotential zu schaffen. Dies mag überzeichnet daherkommen, der Schluß liegt jedoch nahe, wenn man sich die Vielzahl der im Diskussionskontext entwickelten Hoffnungen an die lebenslange Bildung vor Augen führt. Eine Überlastung der Möglichkeiten von Bildung wäre damit angelegt, ein Versagen zwangsläufig.

Analysiert man die Forderungskataloge daraufhin, welche konkreten Orientierungen und handlungsleitenden Aussagen sie für die Gestaltung entsprechender Lern- und Lebenswelten bieten, so stellt man fest: Die Debatte um das lebenslange Lernen zeichnet sich auch nach dem Jahr des lebenslangen Lernens 1996 durch eine gewisse Pauschalität und Beliebigkeit aus; sie skizziert nicht mehr als Leitlinien in Form richtungsweisender Orientierungen für gesellschaftliche Prozesse, die mit alten psychologischen Orientierungen nicht mehr gefaßt werden können und leistet wenig in der Frage der inhaltlichen Konkretisierung und didaktisch-methodischen Umsetzung.^{xxii}

Diese Diskrepanz zwischen Forderungen und fehlenden Vorstellungen zur Umsetzung haben wir im EUROPOOL-Projekt als Herausforderung aufgegriffen. Für den Versuch, pädagogische Antworten zu finden und exemplarische Fragen der didaktisch-methodischen Umsetzung des Anforderungsbündels des lebenslangen Lernens, sind wir als Bildungseinrichtungen derzeit auf uns selbst angewiesen. (Das war unser Fazit in der Auseinandersetzung mit der Debatte.) Die Lernberatungskonzeption des Projekts EUROPOOL ist also ein – kleiner – Versuch, exemplarische Antworten auf die Herausforderungen des lebenslangen Lernens aus der Sicht institutionalisierter, organisierter beruflicher Weiterbildung zu geben.

Lebenslanges Lernen – Widersprüche

Einen weiteren Gesichtspunkt wollen wir noch ansprechen: Die aktuelle Debatte läßt leicht übersehen, daß die Diskussion um das lebenslange Lernen eine Geschichte hat. Bereits in den 60er Jahren, als die Erwachsenenbildung

sich als vierte Säule des Bildungssystems etablierte (manche sahen darin damals eher das fünfte Rad am Wagen), war von ‘life long learning’ und ‘education permanente’ die Rede. Auch wenn die heutigen Diskussionen unter neuen, zeitgemäßen Argumenten geführt werden, es wurden damals Widersprüche formuliert, die auch heute die Debatte prägen. Damals standen sich zwei Thesen als Begründung und Motiv für lebenslanges Lernen Erwachsener gegenüber:

1. die vom *gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungsdruck*, in dessen Konsequenz der Lebenslauf des Menschen zum Bezugspunkt pädagogischer Praxis und Reflexion wurde und
2. die vom lebenslangen Lernen als Ausdruck eines anthropologischen Grundbedürfnisses nach Horizonterweiterung, also als über die Kindheit hinausgehendes, anhaltendes *Neugierverhalten des Erwachsenen*.^{xxiii}

Auch heute lauten die Fragen:

- Soll lebenslanges Lernen sich vorrangig darauf konzentrieren, den beruflichen Anforderungen und ihrem Wandel gerecht zu werden, und soll damit ein auf berufliche Verwertungsinteressen reduziertes Bildungsverständnis dominieren
- oder stehen die emanzipatorischen Gehalte von Bildung in einem aufklärerischen Sinne im Vordergrund?
- Wird Bildung zur lebenslangen Anpassungszumutung an ökonomische und gesellschaftliche Prozesse und stellt damit tendenziell auf eine lebenslängliche Entmündigung der Subjekte ab
- oder bietet sie die Option, zur ‘Entfaltung, Entwicklung und Vervollkommnung des Menschen’ beizutragen – und dies auch für Bildungsbenachteiligte und andere Marginalisierte?

Der zweitgenannte Aspekt droht in der derzeitigen Debatte unterzugehen.^{xxiv}

Er droht u. a. deshalb unterzugehen, weil das lebenslange Lernen zu einer alle Individuen verpflichtenden gesellschaftlichen Leitidee avanciert ist, zu einer kulturellen Grundorientierung. So haben sich die Bildungsminister der OECD in ihren Beratungen programmatisch auf das Leitprinzip des “Lifelong Learning for All” geeinigt. Wenn sich die Menschen in Humankapital verwandeln und damit zentraler Produktions- und Renditefaktor werden, wird lebenslanges Lernen in seinem reduzierten Verständnis von Qualifizierung zur Bringschuld aller^{xxv} – unabhängig davon, ob in Besitz von Erwerbsarbeit oder erwerbslos. Das von Hans Tietgens beschriebene ‘Ende der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung’^{xxvi} ist damit in neuen Dimensionen eingeläutet. Viele der hochgespannten Erwartungen, die mit der Debatte um das lebenslange Lernen verbunden sind, relativieren sich. Die allgemeine

und auf Persönlichkeitsentwicklung abzielende Erwachsenenbildung wird zunehmend durch das Primat der beruflichen Qualifizierung im engen Sinne abgelöst und dementsprechend auch wieder eingegrenzt auf die kürzer werdende Lebensspanne der Berufs- oder Erwerbstätigkeit. Heike Ackermann spricht vom Abschied von Bildungsideologien und weist darauf hin: "Die bildungspolitische Aufmerksamkeit gilt den Erwartungen, die die Individuen mit dem Erwerb von Bildung – bisher gesellschaftlich verbürgt – verbinden durften. Unter den neuen Bedingungen gesellschaftlicher Konkurrenz wird ihnen eine Leistungsbereitschaft abverlangt, die sich vom berechnenden Kalkül auf Erfolg freimachen soll. Da sich erst am Markt herausstellt, ob das Individuum im Laufe seiner Bildungsbiographie eine derzeit auch gesellschaftlich nachgefragte Qualifikation erworben hat, ist ein Vorschub an Lernen und Qualifizierungserfolgen verlangt. Vom einzelnen her gesehen, ist Bildung damit tatsächlich eine Investition in die Zukunft; was die Zukunft bringt ist aber zunehmend ungewiß ... Das heißt, Bildung und Qualifizierung sind eine Chance, deren Realisierungsmöglichkeiten sich im Abschneiden in der Konkurrenz mit anderen und ... am Stand der gesellschaftlichen Nachfrage nach Qualifikation immer wieder neu entscheiden."^{xxvii} Die Konzentration und Einengung auf das Lernen für berufliche Verwertungszusammenhänge und damit auf diejenigen, die erwerbstätig sind bzw. die Option auf Erwerbsarbeit tatsächlich oder vermeintlich haben, erscheint angesichts der hohen Zahl qualifizierter langfristiger Erwerbsloser sowie angesichts der zunehmenden Zahl von Menschen, die eine Lebensperspektive neben Erwerbsarbeit entwickeln müssen, paradox. Je mehr Individuen längerfristig aus der Erwerbsarbeit ausgegrenzt werden, desto widersprüchlicher erscheint die für alle Individuen gleichermaßen postulierte Forderung, lebenslang zu lernen, um für die Veränderungen in den Anforderungen der Erwerbsarbeit gerüstet zu sein. Der Anspruch, lebenslang für den Beruf zu lernen, wird total, der persönliche Nutzen gleichzeitig geringer.

In Zeiten langanhaltender Massenarbeitslosigkeit und zunehmend diskontinuierlicher Erwerbsbiographien wäre bei einem derartigen Verständnis von der Funktion des lebenslangen Lernens die Frage nach dem 'Warum' u. E. neu zu stellen.^{xxviii} Die Frage nach dem 'Warum' des lebenslangen Lernens zu stellen, scheint jedoch nicht mehr opportun. Im Mittelpunkt der aktuellen Debatte steht das 'Wie'. Dazu liefern die von Günther Dohmen 1996 formulierten 25 Thesen "Lebenslang Lernen – aber wie?" mit ihrer Orientierung auf informelles Selbstlernen und selbstgesteuertes Lernen den prominentesten Ansatz.^{xxix}

Wenn wir mit unserer Lernberatungskonzeption versuchen, exemplarisch Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens zu finden, so

soll an dieser Stelle deutlich werden, daß die Intentionen und Ziele unserer Konzeption sich innerhalb der skizzierten Paradoxien bewegen: Einerseits ist sie an allgemeinen und auf Persönlichkeitsentfaltung ausgerichteten Bildungsprozessen zur aktiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen orientiert. Andererseits richtet sie sich auch – angesichts der rasanten technologischen Entwicklung mit ihren Auswirkungen auf die fachlichen Anforderungen und auf die Arbeitsorganisation – an der Notwendigkeit einer Qualifizierung für berufliche Verwertungszusammenhänge aus.

1.4 Lebenslanges selbstgesteuertes Lernen

*“Was der Mensch sich nicht selbstthätig angeeignet hat, hat er gar nicht; wozu er sich selbst nicht gebildet hat, ist gar nicht in, sondern ganz außer ihm.”
Diesterweg 1873, S. 202*

Selbststeuerung des Lernens findet in Wissenschaft, Bildungspolitik, in Literatur und Praxis der Weiterbildung zunehmend größere Aufmerksamkeit. Worum es dabei geht, wird aktuell in einer Fülle unterschiedlichster Worte begrifflich zu fassen gesucht.

Ein Begriff, der Karriere macht

Die Idee des ‘Selbstlernens’ – auf der Begriffsebene wählen wir ihn hier als kleinsten gemeinsamen Nenner – wird neben der Bezeichnung als “selbstgesteuertes Lernen”^{xxx} auch unter Begriffen wie “selbstorganisiertes Lernen”^{xxxii}, “selbständiges Lernen”^{xxxiii}, “selbstreguliertes Lernen”^{xxxiiii} und vielen anderen mehr diskutiert. Dabei erscheint uns weniger die Verschiedenheit der Bezeichnungen problematisch – ein begriffliches Umkreisen des Gegenstands in seiner aktuellen Konstituierungsphase ist üblich. Es ist vielmehr der synonyme Gebrauch von Begriffen, die sich in ihrer Bedeutung und in dem ihnen zugrunde liegenden Verständnis von (Selbst- und Fremd-) Lernen doch voneinander unterscheiden. Gemeinsam scheint den Begriffsbestimmungen zum einen eine Betonung der Eigenaktivität von Lernen(den), verbunden mit einem Bedeutungsverlust von Lehren zu sein und zum anderen eine Abwehr pädagogischer Bevormundung zugunsten einer Aufwertung der Kategorie des ‘Selbst’ als höchstem Wert in der Definition des Lernprozesses.

Hinter den synonym verwendeten Begriffen lassen sich in der wissenschaftlichen Fachdiskussion zwei grundlegende Auffassungen finden: Zum einen die, die den Begriff des selbstgesteuerten Lernens mit dem des Selbstlernens verbindet, das in einem nicht organisierten oder locker organisierten Rahmen

stattfindet. In diesem Verständnis ist selbstgesteuertes Lernen ein nicht geplanter Vorgang, ein *offener Prozeß*, der offene Strukturen der Informationspräsentation im Sinne einer "Lernlandschaft"^{xxxiv} unterbreitet. Zum anderen Auffassungen, in denen selbstgesteuertes Lernen als ein intentionaler, *zielorientierter aktiver Prozeß* verstanden wird. Hier wird davon ausgegangen, daß Lernen immer Anteile selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens enthält, so daß Lern-/Lehrsituationen auf einer Skala angeordnet betrachtet werden können, die von völliger Selbststeuerung zu völliger Fremdsteuerung reicht, wobei die beiden Endwerte jedoch nicht vorkommen. Die Verortung auf dieser Skala wird dann – abhängig von den unterschiedlichen Positionen – auf der Folie mehrerer Einflußfaktoren selbstgesteuerten Lernens vorgenommen. Diese Einflußfaktoren reichen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, organisatorisch-kontextuellen Bedingungen von Bildungsangebot und Lernsituation, sowie auf das Individuum (und auf Zielgruppen) bezogene persönliche Variablen und Umfeldbedingungen. Dahinter stehen unterschiedliche erkenntnistheoretische Positionen und verschiedene handlungsleitende pädagogische Theoriekonzepte. Warum diese Einführung?

Argumente um die Selbststeuerung

Karl Weber hat das Problem um die Debatte des selbstgesteuerten Lernens deutlich gemacht: "Attraktiv erscheint das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nicht zuletzt deswegen, weil es unscharf gefaßt ist. Es kann je nach Situation und Interessenlage definiert und konkretisiert werden."^{xxxv} Er erweiterte in einem kürzlich gehaltenen Vortrag diese Aussage um die Problematik des inflationären Gebrauchs von Begriffen um das "Selbstlernen" mit dem Hinweis auf eine Begriffskarriere, "die Züge einer Drogenkarriere trage."^{xxxvi}

In der aktuellen Diskussion um das lebenslange Lernen stellt 'Selbststeuerung des Lernens' den Königsweg in der Frage des 'Wie?' dar. Dabei werden die Vorzüge selbstgesteuerten Lernens als zukunftsweisender Lernform mit Vorstellungen selbstorganisierten und informellen Erfahrungslernens im Lebens- und Arbeitszusammenhang verknüpft. "Insbesondere das Weiterlernen Erwachsener im modernen Informationszeitalter muß in offeneren, flexibleren Formen realisiert werden, die wieder stärker an das 'natürliche' Selbstlernen im täglichen Erfahrungs- und Informationszusammenhang anknüpfen."^{xxxvii} Lernende sollen also im Alltag, in der Ganzheit ihrer Lebenszusammenhänge lernen und nicht nur in den besonderen, ausschließlich für das Lernen geschaffenen Situationen und Orten. In dieser Vorstellung stecken einerseits zweifelsohne neue Chancen einer Vernetzung von in-

formellem/natürlichem und organisiertem Lernen in innovativen Lernarrangements und Lerngestaltungselementen, die zur Entwicklung und Erprobung herausfordern. Andererseits wird damit auch eine Entgrenzungstendenz in der Weiterbildung deutlich.

Die Debatte liefert damit denjenigen, die die öffentlich verantwortete und finanzierte Erwachsenenbildung einschränken wollen, eine gern gesehene Argumentationshilfe und verschärft den angesichts der Subsidiaritätsdiskussion entstandenen Legitimationsdruck institutionalisierter organisierter Weiterbildung. Dieser "Anti-Organisations-Trip"^{xxxviii} stimmt nachdenklich: Die Diskussion um selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, die den Subjekten mehr eröffne als dies institutionalisierte Erwachsenenbildung tun könne, gleichzeitig aber ja auch die Verantwortung für das Scheitern im Lernen dem Subjekt anlastet, könnte u. E. ehrlicher geführt werden, wenn die jeweilige Interessenlage der Diskutanten offenbar wäre. Uns scheint sie aktuell eine Melange aus ernstzunehmenden andragogischen Überlegungen und aus neoliberalen Ordnungsvorstellungen zu sein – deren Vertreter, wie gesagt, aus der Debatte die ideologische Legitimation zum Abbau institutionalisierter Erwachsenenbildung beziehen und hier einen Weg sehen, den bildungspolitischen Vorstellungen einer Gesellschaft ohne strukturelle Bildungsbenachteiligung endgültig den Garaus zu machen. Ekkehard Nuißl warnt zurecht davor, die neuen Akzente der Weiterbildungsdiskussion als Modeerscheinung abzutun. Er geht davon aus, daß mit den Begriffen des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens und ihrer Diskussion ein längerfristig gültiger Wandel des Blicks auf Lernen und Bildung zum Ausdruck kommt.^{xxxix} Bildungspolitisch verantwortbar muß es s. E. darum gehen, die spezifischen Funktionen institutionell organisierter Weiterbildung neu zu definieren. Dabei werden die ökonomischen und gesellschaftlichen Änderungen, die hinter dem lebenslangen selbstgesteuerten Lernen stehen, wesentliche Elemente der Debatte etablieren.

Forciert wird die Selbstlern-Debatte durch die technischen Entwicklungen. Eine Fülle von Beiträgen zum selbstgesteuerten Lernen konzentrieren sich auf das multimedial gestützte Lernen und seine Chancen. Auch wenn u. E. die Rolle der neuen Lernmedien als neue Form des Selbstlernens erheblich überschätzt wird: Die ökonomischen Argumente für den Einsatz moderner

Ökonomische Argumente für den Einsatz moderner Lerntechnologien:

- Sie können Dozenten und Ausbilder überflüssig machen,
- sie sparen Reise- und Übernachtungskosten ein,
- sie machen die Erstellung schriftlicher Seminarunterlagen überflüssig,
- sie minimieren Weiterbildungs-Ausfallzeiten,
- sie lassen sich beliebig vervielfältigen,
- sie ermöglichen das Ausschöpfen von Leistungsreserven und Nutzen von Totzeiten am Arbeitsplatz,
- sie machen die Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit möglich.^{x1}

Lerntechnologien überdecken die bislang fehlenden Nachweise über die Effizienz dieser, für das selbstgesteuerte Lernen neue Ansatzpunkte versprechenden Wege des Lernens. Sie überlagern bislang auch das Nachdenken über die Implikationen der Verantwortungsverlagerung für den Lernerfolg auf das Individuum – ein Aspekt auf den wir noch einmal zu sprechen kommen. Wer es selbst versucht hat, z. B. mit Hilfe eines Sprachlernprogramms o. ä., wird es selbst erfahren haben: Die auf dem explodierenden Markt zur Verfügung stehenden Lernmedien liegen methodisch bisher vielfach unterhalb der erreichten fachdidaktischen und deutlich unterhalb der erziehungswissenschaftlichen Qualitätsstandards.^{x11}

Es scheint Einigkeit in der Einschätzung zu bestehen, das lebenslange selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Suche nach ökonomischer Effizienz in der Weiterbildung führe zu einem Bedeutungsverlust der institutionalisierten Erwachsenenbildung, weil sie schulartig strukturiert sei und in traditionellen Lehrformen arbeite, als starr und verharscht gilt, als zu teuer, zu ineffektiv, die Zeichen der Zeit nicht erkannt und innovativ umgesetzt habend. In seiner im Auftrag des Bundesbildungsministeriums durchgeführten Studie zum lebenslangen Lernen vertritt Günther Dohmen die Ansicht, die Bildungseinrichtungen “perpetuieren eher die bestehenden Bildungsunterschiede”, weshalb es daher auch wenig Sinn habe, noch mehr in ihren Ausbau zu investieren.^{x111} Die empirischen Belege für eine derart folgenreiche Einschätzung finden sich allerdings auch bei Günther Dohmen nicht. Im gleichen Zusammenhang wird darauf verwiesen, daß Bildungseinrichtungen nur einen Teil menschlicher Lernprozesse organisieren (die Rede ist von empirisch ungesicherten ca 25 %)^{x1111} und sich in der Teilnehmerstruktur nicht das ganze Bevölkerungsspektrum spiegelt. Es ist sicher nicht zufällig, daß in diesen Zeiten eine alte Vorurteilspalette aktiv aufgegriffen wird.^{x11111}

Der Realität der beruflichen Erwachsenenbildung, die in ihren modernen Konzeptionen didaktisch begründete Mischformen selbstgesteuerter und fremdgesteuerter Lernprozesse praktiziert, werden solche Sichtweisen nicht gerecht. Sie führen zu überflüssiger Frontenbildung und unnötigen Aufregtheiten.

Das dem lebenslangen selbstgesteuerten Lernen zugrunde liegende erweiterte Modell von Weiterbildung mit Anteilen selbst- und fremdgesteuerter/ selbst- und fremdorganisierter Lernprozesse stellt neue Herausforderungen an die institutionalisierte Weiterbildung und ihre Konzepte in Richtung systematisierender und orientierender Unterstützung individueller lebenslanger Lernwege. Die Diskussion in dieser Richtung zu konkretisieren, scheint uns ein konstruktiver Weg^{xlv}, der die von Bildungseinrichtungen erwartbare Professionalität und für Lernprozesse nicht zu unterschätzende Kontinuität in einer neuen Gesamtstruktur von Weiterbildung bildungspolitisch etabliert.

Orientierung auf die Subjekte als Chance

Die mit der Diskussion um das lebenslange selbstgesteuerte Lernen verbundene Orientierung auf die Subjekte impliziert, Erwachsenenbildung weniger als professionell kontrolliertes Zentrum des Lern-/ Lehrhandelns zu betrachten, sondern als dynamisches Kraftfeld individuell Handelnder mit ihren Verschiedenheiten und Einflüssen, die in ihren (Wechsel-) Wirkungen zueinander nur teils erklärbar sind, gleichwohl Wirkungen entfalten. In diesem Kraftfeld gibt es mehrere Handelnde – das Handeln von Bildungseinrichtungen und dort tätigen Personen stellt dabei eine von mehreren Größen dar, die einen orientierenden Charakter haben. Die stärkere Orientierung auf die Subjekte von Bildung erlaubt es, wieder an das anzuknüpfen, was Hans Tietgens mit seinem Verständnis von Teilnehmerorientierung bereits in den 70er Jahre intendierte und als Aufgabe der Erwachsenenbildung definierte, nämlich *subjektive Aneignungsleistungen wahrzunehmen und zu fördern*.^{xlvi} In diesem Verständnis selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens werden die Subjekte als Handelnde begriffen, die sich Bildungsangebote individuell und orientiert an den eigenen Interessenlagen und Lebenszielen aneignen. Von den subjektiven Interessen und Zielen hängt es also ab, ob und welche Bildungsangebote der einzelne für sich adaptiert und in seine Lebensplanung integriert. Damit ist die Debatte u. E. um einen derzeit fehlenden Begriff zu erweitern, dem der *Selbstverantwortlichkeit* im Lernen, wie er sich in humanistischen Bildungskonzepten als Förderung einer Haltung der Selbstverantwortung niedergeschlagen hat. Die Formen der Suchbewegung – im Verständnis von Hans Tietgens – sind subjektspezifisch, die

Auswahl und Aneignung von Bildung bleibt in der individuellen Entscheidung. In der reflexiven Moderne werden nach Ulrich Beck^{xvii} somit Bildungsinstitutionen in ihrer hergebrachten Form brüchig. Das Verhältnis von Individuum und Institution verkehrt sich durch die Aufwertung des Subjekts. Die Individualisierung der Lebenslagen korrespondiert mit einem Pluralismus der Lebensformen, denen herkömmliche Bildungsinstitutionen nicht mehr gerecht werden. Nur – um es abschließend noch einmal zu betonen – es wäre ein Irrtum zu meinen, damit sei die Überflüssigkeit institutionalisierter Erwachsenenbildung zu belegen. Belegt ist damit nur die Notwendigkeit der Veränderung der etablierten Erwachsenenbildung, deren Reformbedarf unbestritten ist – ebenso aber auch ihre Reformfähigkeit.

Exkurs

An dieser Stelle lohnt sich ein kurzer Ausflug zu den historischen und kulturellen Wurzeln des selbstgesteuerten Lernens. Das dahinterstehende Ideal einer selbstbestimmten und möglichst liberalen Entwicklung und Entfaltung des Menschen war bereits bei alten griechischen Philosophen wie z. B. Platon und Aristoteles Ausdruck der Sehnsucht nach und Vorstellung von einer besseren Welt. Die Bedeutsamkeit von Selbststeuerung im Lernen geht zurück in den Neuhumanismus des 18./19. Jahrhunderts mit der Reformbewegung der freien Persönlichkeitsentwicklung durch Bildung und Erziehung (Wilhelm von Humboldt, Friedrich Fröbel u. v. a.). Im Zuge der Humanisierungsdebatte in der zweiten Hälfte der 70er Jahre hatten in der pädagogischen Diskussion Begriffe wie Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstverantwortung im Lernen und entsprechende didaktische Modelle und Konzepte Hochkonjunktur. Auffallend ist jedoch, daß die aktuelle Diskussion keine Bezüge zu den o. g. Debatten herstellt und auf den zweiten Blick wird deutlich, daß sich die Ziele und Intentionen vor veränderten Kontexten neu gestalten. Gesellschaftliche, betriebliche, ökonomische und personale Veränderungen in ihren Interdependenzen bilden neue Konstellationen, die nicht nur den Bedeutungszuwachs selbstgesteuerten Lernens erklären, sondern auch, wie ja bereits deutlich wurde, u. E. auf weniger humane als mehr ökonomische Kalküle verweisen.

Bedeutungswandel der Lehre

Die Frage nach dem ‘Wie’ des lebenslangen Lernens verändert die Optik beim Betrachten der Lern-/Lehrprozesse. Mit dem Bedeutungszuwachs des selbstgesteuerten Lernens geht ein Bedeutungswandel der Lehre (und der Lehrperson) einher. Standen früher Lehrhandlungen im Mittelpunkt, so sind es jetzt Lernhandlungen. Auswahl von Lerninhalten, -orten, -arten, von Lernerfolg oder Mißerfolg wird zur Verantwortung des Individuums – scheinbar eine konsequente Umsetzung der von Hans Tietgens beschriebenen andragogischen Grundhaltung, von der Mündigkeit der LernerInnen auszugehen.^{xlviii} Scheinbar deshalb, weil das Respektieren der Mündigkeit der TeilnehmerInnen für Hans Tietgens nicht die Nichtverantwortung der Lehrenden bedeutete, wie die ‘Selbst’-Begriffe suggerieren und wie die aktuelle Debatte, u. a. um die Selbstlernmöglichkeiten durch die neuen Lerntechnologien, hoffnungsfroh andeutet. Differenzierte Modelle der

betrieblichen Weiterbildung, die selbstgesteuertem Lernen seit einigen Jahren einen hohen Stellenwert einräumen, sind nicht von dem Irrtum ausgegangen, Selbststeuerung des Lernens ergäbe sich quasi naturwüchsig und bedürfe der 'Fremdorganisation und -steuerung' durch Lehrpersonen nicht.^{xlix} Das Ende einer frontalunterrichtlichen und leitergeführten Lernkultur bedeutet eine veränderte Funktion und Rollenanforderung an die Lehrenden im Sinne einer Zunahme von Verantwortung für die lernförderliche Gestaltung von Lernumgebung – nicht aber deren Überflüssigwerden. Eine solche Auffassung könnte sich erst durchsetzen, wenn Lernen in einer professionellen Fremdorganisation per se als veraltet gilt und jede Auseinandersetzung mit der Umwelt als Lernanlaß etikettiert wird und jeder Ort der Auseinandersetzung – und sei es der Stammtisch – sich zum originären Lernort entwickelt. Auch wenn sich solche Entgrenzungsdebatten bislang nicht durchzusetzen vermögen, sei doch erwähnt: Sie machen nicht nur eine Auseinandersetzung um Bildung und Lernen fast unmöglich, sie grenzen auch diejenigen aus, für die Selbststeuerung ihres Lernens das Ziel und nicht der Ausgangspunkt von Lernen ist.¹ Das vermeintliche Überflüssigwerden der Fremdsteuerung in Lernprozessen relativiert sich, betrachtet man die Strukturmerkmale von Lernen, die für fremd- und selbstgesteuertes Lernen gleichermaßen Gültigkeit besitzen.

Chancen und Grenzen der Selbststeuerung

Die Strukturmerkmale intentionalen Lernens schärfen den Blick für das, was selbstgesteuertes Lernen zu leisten vermag, wo seine Chancen und Grenzen liegen. Sie verweisen damit auch auf die Verteilung von Lernverantwortlichkeiten im organisierten, institutionalisierten Lern-/ Lehrprozeß.

- Lernen bedarf eines Anlasses und einer Richtung. Lernen entsteht also aus einem *Bedarf* heraus und folgt einem *Ziel*. Ohne diese beiden gibt es kein Lernen.
- Lernen auf das Ziel hin braucht *Lernschritte, die bewältigbar sind*. Der Lernweg muß transparent sein. Lernen endet sonst im Nichts.
- Lernen bezieht sich immer auf einen Inhalt oder *Gegenstand* und auf die Wege, sie sich durch *Information zu erschließen*. Dabei kann es sich um konkretes oder auch abstraktes Wissen handeln oder auch um soziale und personale Kompetenzen.
- Lernen erfordert eine auf das Lernziel und die Lerninteressen orientierte *Selektion und Reduktion des Stoffes*, der den Gegenstand ausmacht.

- Lernen braucht Erfolgskontrolle und Erfolgsspiegelung. Nur dann, wenn Lernergebnisse wahrgenommen und gespiegelt werden können, ist Lernen möglich und erfolgreich.

Im selbstgesteuerten Lernen geht es darum, diese Strukturmerkmale von Lernen selbst kompetent gestalten zu können: Wer über sie verfügt ist lernkompetent; d. h. das 'Lernen lernen' bezieht sich auf diese Kompetenzen, ihr Erwerb ist demnach Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Das Prinzip des 'Lernen Lernens' und auch die Erfolgskontrolle und Erfolgsspiegelung liegen nicht in der Leistbarkeit von Selbststeuerung. Abhängig von der Lernkompetenz auf der Basis der anderen Strukturmerkmale wird sich individuell ausgestalten, was selbstgesteuert erfolgen kann. In der Praxis wird begleitende Beratung beim selbstgesteuerten Lernen auf nahezu jedem Strukturmerkmal nötig und von den lernenden Individuen auch verlangt. Ob sie eher medial (über zusätzliche Lernmedien) oder sozial (z. B. in Formen kooperativer Selbstqualifikation oder auch Beratung) abgerufen und organisiert wird, ist dabei eine eigene Frage. Dann, wenn selbstgesteuertes Lernen einem Verständnis von isoliertem Lernen am Computer oder auch mit anderen Selbstlernmedien und ohne Rückbindung in soziale Lernsituationen folgt, werden soziale (und personale) Kompetenzen nicht gefördert, sie werden eher verlernt. Selbstgesteuertes Lernen in diesem Verständnis taugt dann für den Wissenserwerb. Werden, wie vorne diskutiert, soziale und personale Kompetenzen zum Kern beruflicher Handlungskompetenz, steigt hinsichtlich der Gestaltung von lebenslangem Lernen die Bedeutung von Lernsettings, wie etwa des Lernens in Gruppen als kooperative Selbstqualifizierung und andere Formen, in denen Wissen in sozialen Lern- und Diskussionskontexten erworben wird, in denen argumentiert, kritisiert, relativiert, gestritten wird.

Aus dieser Bilanzierung ließe sich hinsichtlich der Entwicklung von Lern-/Lehrkonzeptionen folgender Schluß ziehen: Die Wege und Elemente des selbstgesteuerten Lernens zum Erwerb von Fachwissen sollten kombiniert werden mit sozialen Lern-/Lehrsituationen zur Förderung und Forderung sozialer und personaler Kompetenzen. Dabei ist wichtig, daß beide Lernformen durch Rückbezüge inhaltlich verknüpft sind. Auch wenn wir in unserer Lernberatungskonzeption den Begriff der Selbststeuerung nicht in diesem radikalen Verständnis von isoliertem Lernen definiert haben, spielte diese Überlegung eine zentrale Rolle. Die Lernberatungskonzeption stellt einen Versuch dar, Formen und Wege der sinnvollen Integration von selbstgesteuerten Lernelementen mit sozialen und organisierten Lernangeboten in einem institutionellen Lern-/Lehrrahmen zu beschreiben.

1.5 Vom Lehren zum Lernen

Voraussetzung für jede didaktische Konzeption ist das ihr zugrunde liegende Paradigma, also die Vorstellung und Ansicht darüber, wie Lernen funktioniert. Diese Vorstellung vom Lernen prägt das Lehren und die Haltung Lehrender zu den Lernenden. Diese Vorstellung prägt auch die Sichtweise, ob und wie Lernen und Lehren zusammenhängen. Neuere Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie, Hirnforschung, Neurobiologie, Linguistik und Informatik haben in den vergangenen Jahren zu einem veränderten Verständnis über die 'Abläufe beim Lernen' geführt. Sie bündeln sich in der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus; mit ihr wurde der Paradigmawechsel vom Lehren zum Lernen eingeläutet. Horst Siebert hat die Kernthese des radikalen Konstruktivismus, 'Menschen sind autopoetische, selbstreferentielle, operational geschlossene Systeme' in die zugegebenermaßen zugespitzte aber dafür verständliche Formulierung übersetzt: "*Erwachsene sind lernfähig aber unbelehrbar.*"^{li} Damit werden die pädagogischen Implikationen für die Erwachsenenbildung deutlich.

Die konstruktivistischen Vorstellungen haben im Verhältnis von Lehren und Lernen das Lernen stärker in den Mittelpunkt gerückt und ein Lernverständnis, mit neuen Erkenntnissen unterfüttert, wieder aufleben lassen, das bereits von Sokrates und Comenius, in unserem Jahrhundert von Piaget und Montessori vertreten wurde. Lernen wird hier als aktiver Prozeß der Wissenskonstruktion definiert. Lernen ist keine Abbildung des Gelehrten, auch keine reine Informationsverarbeitung. Lernen erfolgt auf der je subjektiven Konstruktion von Realität, wobei der Aufbau neuen Wissens immer über die Verbindung mit bereits vorhandenem gestaltet wird. "Der Grundgedanke besteht darin, daß kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozeß des Gehens erst entsteht."^{lii} Dieser Gedanke korrespondiert mit den Gedanken von Hans Tietgens zum Erwachsenenlernen als biographischer Suchbewegung^{liii}, bei der neue Erfahrungen an alten anknüpfen, neues Wissen aus altem entsteht, beibehalten werden will, was sich bewährt hat, also lebensgeschichtlich Kontinuität verteidigt wird. Berufliche Weiterbildung ist konstruktivistischen Erkenntnissen zufolge nicht berechtigt, auch nicht in der Lage, Antworten auf komplexe und paradoxe gesellschaftliche, politische, ökonomische Fragen zu geben; sie soll vielmehr die Auseinandersetzung mit Komplexität und Widersprüchlichkeiten initiieren. Damit einher geht ein Bildungsbegriff, der sich als Einsicht in die Begrenztheit menschlicher Erkenntnis, als verantwortlicher und vorsichtiger Umgang mit Nichtwissen bzw. Ungewißheit und als Respekt vor der Weltsicht anderer definiert.^{liiv}

Der Wissensaufbau erfordert demgemäß die aktive Tätigkeit des lernenden Subjekts. Das 'Fragen' des Lernenden wird zentral. Fragen sind nicht vorrangig Indizien für ein Problem, sind kein Störfaktor, sondern Chance und Anlaß, zu Wesentlichem zu gelangen. Lernen als individuelle Konstruktion eines unverwechselbaren menschlichen Geistes erklärt die Vielzahl von verschiedenen Lernwegen. 'Wissen' ist nicht im engen Sinne vermittelbar; Lehrende können also Kenntnisse nicht weitergeben und davon ausgehen, das Vermittelte käme in der geäußerten Form an. Sie können Lernende jedoch dabei unterstützen, ihr Wissen selbst zu konstruieren. "Wir können eine Person nicht unterrichten, wir können nur ihr eigenes Lernen fördern und unterstützen", wäre ein passender Leitsatz. Eine der pädagogischen Implikationen des radikalen Konstruktivismus ist ein Verständnis vom Lernen Erwachsener, das prinzipiell von selbstgesteuertem Lernen ausgeht. Dieses 'self-directed-learning' wird von außen perturbiert (gestört, irritiert) aber nicht gesteuert: "Der Wandel, der aus den Interaktionen zwischen dem Lebewesen und seiner Umgebung resultiert, (wird) zwar von einem perturbierenden Agens hervorgerufen, aber von der Struktur des perturbierten Systems determiniert."^{iv} Aufgabe von Bildungseinrichtungen und den dort Tätigen ist es, anregende, d. h. offene Lernumgebungen bereitzustellen, die selbstorganisiertes Lernen ermöglichen. Die Steuerungsmöglichkeiten Lehrender im Wissenserwerb sind indirekter Art: Sie sind gefragt als (Lern-) Berater, als Anbieter von Inhalten, als Coach.

Mit der Ablösung des Begriffs der Lehre durch den der Perturbation gehen die Versuche, die pädagogischen Implikationen des Konstruktivismus auch in neuen Begrifflichkeiten zu fassen, vielleicht etwas zu weit. Lernende zu perturbieren, statt sie zu belehren, d. h. sie zu stören, zu verunsichern, anzuregen, mag als Arbeitsbegriff die didaktische Phantasie beflügeln, würde jedoch als ausschließliche Alternative zum Lehren sicherlich neue Probleme im 'Lern-Perturbations-Prozeß' erzeugen. Unseres Erachtens steht die berufliche Erwachsenenbildung – und nicht nur sie – nach wie vor in der Verpflichtung, relevante Erkenntnisse zur Erklärung und Bearbeitung fachlicher Fragen und gesellschaftlicher Phänomene zu vermitteln, d. h. *durch Lehre über verfügbares Wissen zu berichten.*

1.6 Der Schlüsselqualifikationsansatz und seine Weiterentwicklung

Mit diesem Kapitel wollen wir der Frage nachgehen, was in der beruflichen Weiterbildung vermittelt werden soll, also auch der Frage, mit welchen Fähigkeiten und Kompetenzen die Individuen ausgestattet sein sollen, um die geänderten (beruflichen) Anforderungen einer ‘verunsichernden’ Gegenwart und ‘unbekannten’ Zukunft bewältigen zu können. Das Verfallstempo berufsfachlichen Wissens, die Tertiarisierung der Produktionsbereiche mit ihrem Wandel vom Facharbeiter zum Symbolanalytiker, die Diskontinuität der Erwerbsbiographie als Normalität und weitere bereits skiz-

zierte gesellschaftliche und ökonomische Veränderungsprozesse haben Unübersichtlichkeiten entstehen lassen, bei denen klassische Ansätze beruflicher Qualifizierung mit ihrer Orientierung auf funktionales Wissen nicht mehr hinreichend greifen.

Mehr denn je gefragt sind Fähigkeiten zur aktiven Gestaltung von Entwicklungsprozessen. Dafür reicht, aktuellen Diskussionen zufolge, der ‘statische’ Begriff der Qualifikation, so wie er bislang verwendet wurde, nicht mehr aus; und auch die gängige Praxis beruflicher Weiterbildung kann den neuen Anforderungen nicht mehr hinreichend gerecht werden. ‘Handlungskompetenz’ lautet der neue Oberbegriff, der derzeit Konjunktur hat und der nicht nur den Qualifikationsbegriff ersetzen, sondern auch über die ‘Leistungsgrenzen’ von Weiterbildung hinausweisen soll.^{lvii} Mit der Begriffskarriere der ‘beruflichen Handlungskompetenz’ soll also in einem hierarchischen Verständnis auf die Notwendigkeit des Übergangs von klassischer beruflicher Weiterbildung zu beruflicher Kompetenzentwicklung verwiesen werden, die sich in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, in sozialer und personaler Kompetenz konkretisiert. Der Gedanke, über die Vermittlung funktionalen Wissens hinausgehende Weiterbildungsziele zu verfolgen, ist an sich nicht neu und auch die Orientierung auf Kompetenzen – ein Begriff, der auf das ‘Befähigtsein’ verweist – hat Geschichte.

“Vor einer unbekanntem Zukunft gewinnt die Entwicklung breiterer persönlicher Kompetenzen im Verhältnis zu spezifischen Qualifikationen eine besondere Bedeutung.

In einer Zeit, in der aus dramatischen Umbrüchen und Transformationen eine noch weitgehend unbekanntem Zukunft entsteht, müssen auch im Berufsbildungsbereich über die Vermittlung aktuell funktionsspezifischer ‘Qualifikationen’ hinaus verstärkt persönliche ‘Kompetenzen’ entwickelt werden. Denn sie sind offenere subjektive Potentiale und Verhaltensdispositionen, die sich laufend durch die konstruktiv-lernende Verarbeitung von Erfahrungen und Informationen weiterentwickeln und jeweils für die Bewältigung verschiedener Anforderungen mobilisiert und aktualisiert werden können.”^{lvii}

Der Schlüsselqualifikationsansatz von Dieter Mertens

Die steigende Bedeutung extrafunktionaler Qualifikationen wurde von Dieter Mertens, ehemaliger Leiter des IAB (Institut für Arbeitsmarkt und Beschäftigung), schon in den 70er Jahren für die Bewältigung der Herausforderungen einer modernen Gesellschaft antizipiert. Mit seinen Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft^{lviii} hat er den Paradigmawechsel von der Orientierung auf funktionale Qualifikationen zu den extrafunktionalen bzw. – wie er sie genannt hat – Schlüsselqualifikationen begründet, von der zweckorientierten Berufsbildung zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbildung. Er hat solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert, welche “nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten praktischen Tätigkeiten haben, sondern solche, die

- die Eignung für eine große Zahl von beruflichen Funktionen alternativ zum gleichen Zeitpunkt und
- die Eignung für die Bewältigung einer Reihe von meistens unvorhersehbaren Änderungen beruflicher Anforderungen nacheinander im Laufe des Erwerbslebens erbringen.”^{lix}

Dieter Mertens hat dabei immer mehr im Sinn gehabt, als nur eine Vorbereitung auf die Erfordernisse der Erwerbsarbeit. Sein Ansatz will die Anforderungen der betrieblichen Seite und die subjektbezogenen Interessen und Bedürfnisse zusammenbringen. Dieser Aspekt wurde nicht nur in der Rezeption von Mertens, sondern auch in der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung häufig unterschlagen und läßt den Ansatz auf die Arbeitserfordernisse ausschließlich bezogen erscheinen. Um es zu konkretisieren: Dieter Mertens wollte eine “Schulung

- zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
- zur Fundierung der beruflichen Existenz
- zum gesellschaftlichen Verhalten.”^{lx}

In dieser Orientierung auf die Subjekte (sie stehen an erster Stelle), den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft werden Parallelen zum Anfang der 70er Jahre gerade im Erwachsenenbildungsbereich heftig diskutierten Syntheseansatz sichtbar, der eine Integration beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung anstrebte, allerdings ein Opfer des damaligen Ideologisierungsklimas wurde und erst aktuell eine Renaissance erfährt.

Es ging Dieter Mertens darum, die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidungen zu machen und zwar sowohl auf der Bildungsplanungsebene (er verwies auf offene Planungen), in der Struktur des Bildungswesens (er wollte flexible Kooperationsstrukturen in der beruflichen Bildung) als auch in den formalen Zielen (Bildungspässe, kumulierte Leistungsnachweise). Er hat eine Kategorisierung von Qualifikationen in vier Bereiche vorgenommen (siehe Kasten). Dahinter steckt ein Qualifikationsbegriff, der sich nicht

auf prozeßspezifische Fähigkeiten, auf technische Fertigkeiten beschränkt, sondern einen – damals neuen – Zusammenhang herstellt zwischen betrieblichen Qualifikationen für den Umgang mit technischen Prozessen und außerbetrieblichen Lernprozessen. Ein zentrales Anliegen von Mertens lag dabei in der Erschließung von Verstehens-, Verarbeitungs- und Verhaltensmustern. Dieter Mertens hat 1988 nochmals in die Diskussion eingegriffen und betont, daß “Schlüsselqualifikationen beileibe nicht nur als Anpassungsinstrumente verstanden werden dürfen. Sie sind die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt.”^{ki} Orientiert an den Ausgangsüberlegungen und als Gegensteuerung zu den Instrumentalisierungstendenzen auf berufliche Verwertbarkeit haben vor allem Hans Tietgens, Oskar Negt und Ulrich Beck den Schlüsselqualifikationsansatz für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen fortgeschrieben, profiliert und um weitere ‘Metafähigkeiten’, wie Hans Tietgens sie benannte, zur Bewältigung von Welt erweitert.

Schlüsselqualifikationen nach Dieter Mertens

- Basisqualifikationen als Qualifikationen höherer Ordnung: z. B. Fähigkeiten wie logisches, strukturiertes, konzeptionelles, kreatives Denken
- Horizontalqualifikationen im Sinne einer Informiertheit über Informationen: Wissen um das Wesen, die Gewinnung, das Verstehen und das Verarbeiten von Informationen
- Breitenelemente als Kenntnisse und Fertigkeiten, die an vielen Arbeitsplätzen als praktische Anforderung auftreten: z. B. Arbeitsschutz, Ökologie
- Vintage-Faktoren zum Beheben intergenerativer Bildungsdifferenzen: z. B. Fremdsprachen, PC-technische Grundbildung

Hans Tietgens präzisiert die Intentionen des Schlüsselqualifikationsansatzes von Dieter Mertens, indem er als eine zentrale Metafähigkeit den Wert der ‘Erschließungskompetenz’ zur Diskussion stellt. Er beschreibt sie als subjektive Fähigkeit des Sich-Selbst-Befähigens, die in einer Relevierungskompetenz (Zusammenhänge erkennen und herstellen können, wichtig von unwichtig unterscheiden können) und von der Wahrnehmungsfähigkeit als Sensibilität für die Erwartungen und soziale Situation des anderen zum Ausdruck kommt. Ulrich Beck spricht von der Kompetenz, “Unsicherheiten aushalten zu können”.

Oskar Negt geht in eine ähnliche Richtung mit der Beschreibung einer Kompetenz, der im Zuge der Diskontinuitäten in den Erwerbsbiographien zunehmende Bedeutung zukommt: dem kompetenten Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität. Es wäre kurzsichtig davon auszugehen, diese aus Arbeitsverlust resultierende Angst betreffe ausschließlich die Erwerbsarbeitslosen, die langfristig Marginalisierten. Die Angst, in eine solche Situation zu geraten, ist nicht mehr auf diejenigen beschränkt, die arbeitslos sind. Die Irritation individueller Wertorientierungen durch die Angst vor Arbeitsplatzverlust ist längst zur kollektiven Angst geworden.

Es sind vor allem diese subjektbezogenen sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen, die in den Zielekatalog beruflicher Erwachsenenbildung hineingehören. Und das scheint uns mehr und etwas anderes zu sein, als das,

Erschließungskompetenz meint auch ...

“... eine Herausforderung zu integrierendem Denken, zu einer Verarbeitung des Symbiotischen, das unsere Lebensbedingungen kennzeichnet.

... Erschließungskompetenz setzt daher ein studium integrale voraus, das auf ein Wissen über das Wissen konzentriert werden kann. Es vermittelt den Subjekten die Fähigkeit, ihren Horizont zu überschreiten und damit die Befangenheit des Handelns in der Subjektivität zu lockern, ohne sie aufzugeben. Es ermöglicht die Flexibilität, um gegenüber den Wechselfällen der Lebensgeschichte Identität zu bewahren, ohne im Rückzug zu erstarren. Es erlaubt ein Eindringen in die Sachwelten, ohne Teile für die Wirklichkeit zu halten. Es begründet eine Selbstreflexion, ohne daß sie zur Selbstbespiegelung verkommt.”^{lxii}

“Werden Ängste und Identitätskonflikte im Zustand der Sprachlosigkeit gehalten, dann berührt das nicht nur den Gesamtzustand der Gesellschaft ... sondern auch die individuelle Lernfähigkeit. Unbearbeitete Ängste und Konflikte binden und verzehren psychische Energien; im Extremfall kann das dazu führen, daß buchstäblich alle Energie aufgewandt werden muß, die diffus bleibenden Angstreaktionen unterhalb der Schwelle des Bewußtseins zu halten und absolut nichts mehr übrig bleibt für die emotionale Steuerung kognitiver Lernprozesse. So ist also eine Schlüsselqualifikation erforderlich, die von ganz anderer Art ist als die, für deren Vermittlung sich unser Bildungssystem verantwortlich glaubte: es ist der kompetente Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität.”^{lxiii}

was mit der Begriffskarriere der beruflichen Handlungskompetenz gemeint ist, die trotz oder vielleicht gerade wegen ihrer begrifflichen Unschärfe bei näherer Betrachtung doch vornehmlich auf eine Kompetenz zu beruflichem Handeln, auf berufliche und somit tendentiell funktionale Verwendbarkeit ausgerichtet zu sein scheint.

Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung

Denkt man die Intentionen und Ziele des Schlüsselqualifikationsansatzes von Dieter Mertens im skizzierten Sinne weiter und verbindet sie mit den zuvor angesprochenen Veränderungen im Erwerbsleben und den Folgerungen für die Individuen, so resultieren daraus u. E. folgende neue Orientierungen und Ziele für die berufliche Weiterbildung:

1. Berufliche Weiterbildung muß einen Beitrag leisten zur Ich-Stärkung der Persönlichkeiten, muß Qualifikationslernen in seinen neuen Inhalten mit der Förderung und Forderung sozialer und personaler Kompetenzen verbinden, also Identitätslernen und Qualifikationslernen in eine neue Relation bringen.
2. Berufliche Weiterbildung in der Informationsgesellschaft muß einen Beitrag leisten, damit die Subjekte mit der Fülle der Informationen kompetent umgehen können. Sie muß Räume und Zeiten für die Individuen zur Informationsgewinnung, -gewichtung und -verarbeitung zur Verfügung stellen.
3. Berufliche Weiterbildung muß Unterstützung anbieten zur realitätsgerechten Einschätzung individueller Kompetenzen und Fähigkeiten und sie zum Anknüpfungspunkt für Weiterlernen machen.
4. Berufliche Weiterbildung muß die Fähigkeit zur Selbstreflexion fördern und fordern. Dazu gehören im einzelnen z. B. die Fähigkeiten zu Rollendistanz, Empathie, das Aushalten von Spannungen und Widersprüchen.

Traditionelle Weiterbildungen lösen diese Ziele nicht hinreichend ein. Mit unserer Lernberatungskonzeption versuchen wir einen Schritt in diese Richtung. Dabei geht es uns auch darum, bei der Diskussion um die grenzenlosen Möglichkeiten neuer Technologien eine Orientierung auf die Bedarfe der Subjekte und eine Qualifizierung zu gesellschaftlichem Verhalten, wie Dieter Mertens es forderte, im Blick zu behalten. Es geht uns also nicht nur darum, uns auf das zu konzentrieren, was den Menschen angesichts der veränderten Herausforderungen in Gesellschaft, Ökonomie, Politik und Arbeitsmarkt fehlt oder auch vermeintlich fehlt, mit dem Ziel, es zu entwickeln. Es geht uns vielmehr um eine Orientierung auf das, was sie mitbringen, was sie

können und auch: was sie wollen. Kompetenz- und Ressourcenorientierung anstelle von Defizitkonzentration sollte Ausgangspunkt und Leitmotiv von und für Bildung zur Bewältigung von Zukunft sein.

1.7 Folgerungen für unsere Lernberatungskonzeption

Mit der kritischen Auseinandersetzung mit den aktuellen Diskussionen wurde sicherlich unsere theoretische Verortung deutlich; und auf einige Konsequenzen für die Entwicklung unserer Konzeption haben wir im Text bereits verwiesen. Dennoch wollen wir an dieser Stelle versuchen, einige weitere Folgerungen, die sich aus dem skizzierten Begründungsrahmen ergeben, festzuhalten und damit eine Brücke zur Darstellung unserer Konzeption und ihrer praktischen Umsetzung bauen.

Eine neue Balance zwischen Lernen und Lehren

In der Orientierung an den Herausforderungen des lebenslangen Lernens ist u. E. ein Verständnis von 'lebenslangem selbstgesteuertem Lernen' gefragt, das den Lehrbegriff nicht tabuisiert, sondern ihn mit subjektiven Selbstorganisationspotentialen verknüpft – sie voraussetzend und aktivierend oder auch fördernd und aktivierend. Wir wissen, daß sich Bildung nicht 'einfach so' einstellt. Der paradoxen Struktur pädagogischen Handelns und der Vorstellung von Lernen liegt zugrunde, daß selbstgesteuertes Lernen einer professionellen Fremdorganisation bedarf – die sich je nach Zielgruppe bzw. individuellen Voraussetzungen differenziert. Daran schließen sich dann die Fragen an: Wohin verschiebt sich die Aufgabe institutionalisierter Weiterbildung bzw. die von Bildungsträgern? Wohin entwickelt sich Funktion, Rolle und Aufgabenspektrum von Lehrkräften? Aber auch: Welchen Support brauchen Lernende? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lernenden gefragt? Die Lernberatungskonzeption bewegt sich im Spektrum dieser Fragestellungen und versucht, hier exemplarische Antworten vor allem auf der didaktisch-methodischen Umsetzungsebene zu geben.

Die Lernkompetenzen fördern und fordern

Ausgangsüberlegung für die stärkere Fokussierung auf das Lernen und die Selbststeuerung des Lernens im EUROPOOL-Frauenqualifizierungsprojekt war es, bei den Lernenden anzusetzen und ihre 'Selbstlern-Management-Kompetenzen' zu aktivieren, zu fördern und zu fordern. Hinter diesem Begriff steht der Versuch, eine Kompetenz zu beschreiben und zu fördern, die es Lernenden ermöglichen soll, ihre Fähigkeitspotentiale

zur Selbststeuerung zu entdecken und zu nutzen. Wir haben sie Kompetenz des Selbst-Lern-Management genannt und meinen damit mehr als 'Lernen lernen'. Wir verstehen darunter, ein Bewußtsein darüber zu haben und zu aktivieren

- was zu lernen wichtig ist und was nicht (Relevierungsfähigkeit);
- was man bereits kann und weiß (individuelle Kompetenzen/Qualifikationen);
- wohin man sich entwickeln will (eigene Lerninteressen/Lernziele);
- wo man sich gesellschaftliche Orientierungen holen kann, was zu lernen wichtig wäre (Lernbedarfe);
- wie man subjektive Lernbedarfsanalysen macht;
- wie man selbst am besten/effektivsten lernt (Lernstrategien/Bewußtsein über die inneren und äußeren Bedingungen, die das eigene Lernen fördern/behindern);
- wo die eigenen Grenzen liegen.

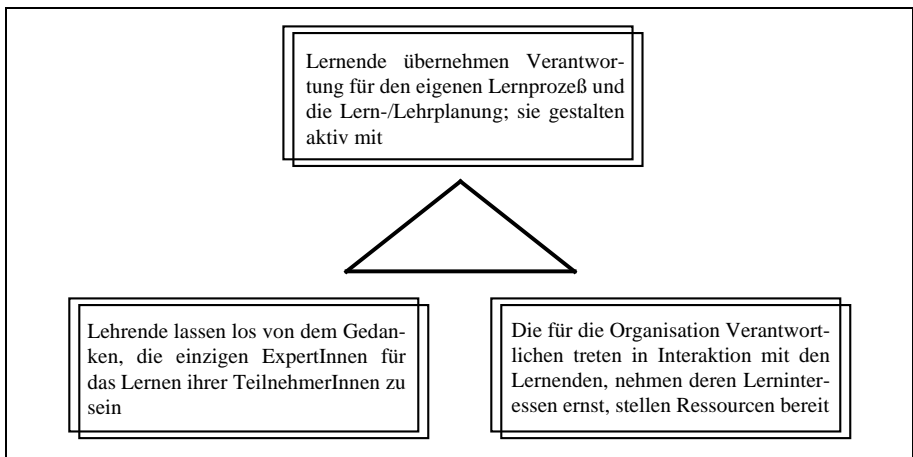
Förderung der Lernerautonomie

Selbstgesteuertes Lernen findet im Verständnis der Lernberatungskonzeption in einem organisierten (begrenzten), zielgerichteten Rahmen und in einem sozialen Kontext statt. Die Lernenden sind während der Weiterbildungsmaßnahme durch gemeinsame Räumlichkeiten, einen Zeitrahmen, die Angebotspalette des Trägers, die Lerngruppe, die DozentInnen verbunden. Selbststeuerung vollzieht sich also in einem formal organisierten und sozial integrierten Rahmen. In diesem Kontext sind ein wichtiger Aspekt von Selbstorganisation und Selbststeuerung die von den Lernenden über die Bildungsmaßnahme hinausgehenden Lernaktivitäten (z. B. lernen zuhause, Besuch weiterer Bildungsangebote, autodidaktisches Aneignen weiterer Lerninhalte usf.). Ein zweiter wesentlicher Gesichtspunkt ist die Bereitstellung von Selbstlernmaterialien, -räumen und ggf. Selbstlernzeiten durch die Bildungseinrichtung.

Im Rahmen institutionalisierter Weiterbildung stehen jedoch die Fragen im Mittelpunkt, wie die Unterrichtsangebote, die Lern-/Lehrorganisation und schließlich der Unterricht selbst so geplant und gestaltet werden können, daß die Lernenden ihr Lernen und ihren Lernprozeß stärker selbst steuern können. Das Augenmerk richtet sich damit mehr auf die Frage der äußeren und inneren Bedingungen, die LernerInnen brauchen, um das lernen zu können, was ihnen wichtig ist, was ihren Lernzielen entspricht, was ihre Lernstile und -präferenzen berücksichtigt und was an ihrer individuellen Lernpro-

gression orientiert ist. Selbstorganisation und Selbststeuerung sind damit nicht Selbstzweck. Es sind Intentionen, die auf eine pädagogisch gewünschte und methodisch geförderte und geforderte Lernerautonomie zielen und orientieren. Es geht bei diesem Verständnis von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens also weniger um die Frage von 'Techniken und Strategien', als vielmehr um die Veränderung einer Grundhaltung gegenüber den Lernenden: Lernende sind nicht länger Objekte, sondern Subjekte ihres Lernens. Die Lernenden auf dem Weg zu ExpertInnen ihres eigenen Lernens im Kontext der Planung ihres Lebensweges zu begleiten und sie zur Autonomie zu ermutigen wird dabei eine der zentralen Aufgaben.

Die Lernberatungskonzeption basiert an dieser Stelle darauf, daß Lernen und Lehren in einen interaktiven Prozeß eingebunden sind, an dessen Planung und Umsetzung Lernende, Lehrende und die für die Lehrorganisation Verantwortlichen gleichermaßen beteiligt sind. Dies ist eine Herausforderung für alle am Lern-/Lehrprozeß Beteiligten:



Anmerkungen

- i vgl. Ekkehard Nuissl 1997; vgl. Rolf Dobischat/Hans Husemann (Hrsg.) 1997
- ii Jürgen Rüttgers in seinem Vorwort zu Günter Dohmen 1996/1
- iii Helmut Volk-von Bialy 1987
- iv Tilmann Fischer 1987
- v ders., S. 28
- vi Peter Braun/Hans Freibichler/Dietrich Harke 1989
- vii Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Monika Pfirmann (Hrsg.) 1988; vgl. auch Elisabeth Fuchs-Brünninghoff u. a. 1985
- viii vgl. Wolfgang Wittwer 1998

- ix vgl. Ulrich Beck 1996
- x Günther Dohmen 1996/1, S. 1
- xi Ulrich Beck 1996, S. 25
- xii Wolfgang Wittwer 1998
- xiii Gerhard Reutter 1997/1, S. 16
- xiv Werner Dostal 1995, S. 3539–3547
- xv Wolfgang Wittwer 1998
- xvi Pierre Bordieu zit. nach Gerhard Reutter 1997/2, S. 40
- xvii Martin Baethge/Gabriele Andretta 1998
- xviii Dieter Mertens 1988, S. 33
- xix Reinhard K. Sprenger 1996, S. 226
- xx Gerhard Reutter 1997/2, S. 40
- xxi Es wäre ein lohnendes Forschungsvorhaben, der Frage nachzugehen, welche gesellschaftlichen Gruppen wie, in welchem Maße und mit welchen Zielen der Forderung nach lebenslangem Lernen ausgesetzt sind.
- xxii vgl. Joachim Knoll 1997, S. 27–40
- xxiii Gerhard Reutter 1996/1, S. 45
- xxiv Es bleibt abzuwarten, welche Konsequenzen in diesem Kontext auf die von der OECD 1996 vorgelegten Beschlüsse zum ‘Lifelong Learning’ gezogen werden. Mit der programmatischen Festlegung auf das Leitprinzip ‘Lifelong Learning for All’ haben die Bundesminister der OECD-Länder der gemeinsamen Sorge um eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die die lebenslangen Anforderungen und Möglichkeiten zum vielfältigen Lernen und Weiterlernen in den sich entwickelnden modernen ‘Lerngesellschaften’ annehmen und nutzen und denen, die am Rande dieser neuen Lernbewegung zurückbleiben, Ausdruck verliehen (vgl. Günther Dohmen 1997, S. 14)
- xxv vgl. Gerhard Reutter 1996/2
- xxvi Hans Tietgens 1996, S. 44
- xxvii Heike Ackermann 1996, S. 134
- xxviii Micha Hilgers verweist in seinem Beitrag ‘Der Mythos der Flexibilität’ in der TAZ vom 18.3.1997 auf die Wirkung des Schlachtrufs von der Qualifizierungsoffensive, der den derzeit 5 Millionen Erwerbslosen suggeriert, “daß nicht etwa die Verhältnisse dringlich der Veränderung bedürften, sondern umgekehrt die Arbeitskräfte selbst sich gefälligst zu ändern hätten. ... Die Annahme der grenzenlosen Verfügbarkeit und Qualifizierbarkeit sogenannten Humankapitals erweist sich spätestens dann als inhuman, wenn sie an die eigenen Grenzen stößt. Die Forderung nach immer weiterer Anpassung an globale Wirtschaftsmechanismen zerstört zwangsläufig menschliche Individualität, da diese immer mit Grenzen, Beschränkungen und Eigenarten verbunden ist.”
- xxix Günter Dohmen 1996/2, S. 23–27
- xxx z. B. Franz G. Deitering 1995; Karl Weber 1996
- xxxi z. B. Siegfried Greif/Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.) 1996
- xxxii z. B. Werner Kuss 1996
- xxxiii z. B. Gunnar C. Kunz/Ute Drewniak 1991
- xxxiv Werner Sesink hebt dabei auf die Möglichkeiten einer Hypermedia-Struktur ab. In einer solchen offenen Struktur wandern Lernende durch eine ‘Lernlandschaft’, die ihm/ihr Lernangebote unterbreitet. Lernende können ihren Interessen spontan nachgehen, also assoziativ lernen, mit dem Ergebnis ‘assoziativer Lernsprünge’. Werner Sesink 1991, S. 56–61
- xxxv Karl Weber 1996, S. 178
- xxxvi ders. in seinem Vortrag auf der Jahrestagung 1997 der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung (DGFE) zum Thema selbstgesteuertes Lernen in Frankfurt/Main
- xxxvii Günther Dohmen 1996/2, S. 24
- xxxviii Klaus Meisel 1997, S. 3

-
- xxxix Ekkehard Nuissl 1997, S. 41–49
- xl vgl. Robert Strzebkowski 1996, S. 269–303;
- xli vgl. Ernst Ross 1996, S. 13; vgl. auch Birgit Klein/Rosemarie Klein/Ingrid Schöll 1996; außerdem Rosemarie Klein 1996/1
- xlii Günther Dohmen 1996/1, S. 16
- xliii ders. S. 32
- xliv vgl. Heinz Mandl/Hans Gruber/Alexander Renkl 1996, S. 285–287
- xlvi Vorstellungen zur zukünftigen Rolle von Institutionen der Erwachsenenbildung finden sich z. B. bei Ekkehard Nuissl 1997, S. 46–48
- xlvi vgl. Hans Tietgens 1983; ders. 1984
- xlvii vgl. Ulrich Beck 1996
- xlviii vgl. Hans Tietgens 1983; ders. 1984
- xlix vgl. Sibylle Peters 1997
- ¹ Wären Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens Teil der ‘natürlichen Kompetenzausstattung’ des Menschen, wäre die institutionalisierte Erwachsenenbildung tatsächlich überflüssig – sie wäre dies auch dann, wenn früh erworbene Kompetenzausstattungen im weiteren schulischen Sozialisationsverlauf nicht wieder häufig ‘verlernt’ würden.
- li Horst Siebert 1996, S. 26
- lii Francisco J. Varela 1990, S. 110
- liii vgl. Hans Tietgens 1986/1
- liv vgl. Rolf Arnold 1996
- lv Francisco J. Varela 1990, S. 110
- lvi Günther Dohmen 1996/1, S. 3
- lvii vgl. Gerhard Reutter 1997/3, S. 40
- lviii Dieter Mertens 1977, S. 99–121
- lix ders. ebd., S. 111
- lx ders. ebd., S. 103
- lxi Dieter Mertens 1988, S. 33
- lxii Hans Tietgens 1986/2
- lxiii Oskar Negt 1988, S. 199

Kapitel 2

Leitprinzipien der Lernberatung und Verständnis von Lernen und Beratung

2.1 Lernberatung als offene Konzeption

*„Es ist wichtiger, die Motivation der Erwachsenen zu finden, als zu versuchen, sie zu erzeugen.“
Gespräch mit Ruth Cohn am 29.12.1997*

Unsere Lernberatung versteht sich als ein offenes Konzept, dessen didaktisch-methodische Umsetzung sich in Abhängigkeit von Zielgruppen, Maßnahmen, Trägerressourcen usw. durchaus verschieden gestalten kann und soll. Kernstück der Lernberatungskonzeption ist die ihr zugrundeliegende pädagogische Haltung, die in den vorangegangenen Kapiteln mehrfach in Anlehnung an Hans Tietgens mit Stichworten der Subjektorientierung und dem Selbstverständnis der Mündigkeit erwachsener LernerInnen skizziert wurde. Wir wissen, daß diese Haltung für Lehrende und Lernende nicht selbstverständlich ist und sich auch dann, wenn sie kognitiv akzeptiert ist, noch lange nicht in Alltagshandeln umsetzt. In diesem Kapitel geht es deshalb zunächst darum, die didaktisch-methodischen Leitprinzipien als Plattform, auf der sich diese pädagogische Haltung in der Lernberatungskonzeption entfaltet, zu beschreiben. Leitprinzipien sind Orientierungen für die Konkretisierung des eigenen professionellen Handelns, aber auch für die Überprüfung des eigenen pädagogischen Alltagshandelns. In der Didaktisierungs- und Erprobungsphase der Lernberatungskonzeption und ihrer Umsetzungselemente war eine Verständigung über didaktisch-methodische Leitprinzipien nicht nur hilfreich, um eine gemeinsame kommunikative Basis herzustellen, sondern auch als Maßstab für die Überprüfung und Einschätzung entwickelter Methoden/Materialien und die Auswertung von Erprobungsdurchläufen. Im zweiten Teil des Kapitels stellen wir unser Verständnis von Lernen und Beratung vor und präzisieren, was wir mit selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen meinen.

2.2 Unsere didaktisch-methodischen Prinzipien

Eine pädagogische Konsequenz des Paradigmawechsels vom Lehren zum Lernen und der stärkeren Ausrichtung auf die Selbststeuerung des Lernens ist es, die Lernenden mit ihren Voraussetzungen, Interessen, Zielen und eigenen Lernwegen ernst zu nehmen. Das erwachsenendidaktische *Leitprinzip der TeilnehmerInnenorientierung* impliziert im Verständnis der Lernberatungskonzeption ein systematisches Wahr- und Ernstnehmen der individuellen Lerninteressen der TeilnehmerInnen. Die Fokussierung auf Lerninteressen ist dabei nicht Ausdruck einer ausschließlichen Orientierung an der Bedürfnisstruktur der Subjekte. Es geht vielmehr darum, die Balance zwischen berufsfachlichen und persönlichen Lernzielen auf der Basis einer strukturierten subjektiven Interessenanalyse zu finden und damit eine wesentliche Voraussetzung für eine selbstgesteuerte Gestaltung von Lernwelt herzustellen. (Dem Begriff des Interesses geben wir dabei den Vorzug vor Motivation, weil er zum einen den direkten Bezug zum Lerngegenstand hervorhebt und zum anderen weniger auf Situatives und mehr auf lebens- und lernbiographisch begründet Überdauerndes und damit Zuverlässiges abhebt.) Die Leitgedanken der Lernberatungskonzeption finden ihren Ausdruck in den Prinzipien

- Biographiebezug
- Kompetenzorientierung
- Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität
- Reflexionsorientierung und
- Lerninteressenorientierung.

Biographiebezug

Jeder Lernprozeß hat eine Lebensgeschichte, bezieht sich also auf lebendige Erfahrungen der eigenen Biographie. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lern- und Lebensgeschichte und den mitgebrachten Lern- und Lebenserfahrungen ist notwendig, um sich selbst in der aktuellen Lern- und Lebenssituation zu orientieren. Lernerfahrungen aus Kindheit und Jugend bestimmen das aktuelle Lerninteresse und -verhalten nachhaltig und auch die damit verbundenen Vorstellungen davon, wie Lernen und Lehren funktionieren. In der Praxis entstehen so oft widersprüchliche Einstellungen zum Lernen: Auf der einen Seite besteht Abneigung gegen 'schulisches Lernen', das ja nicht immer als angenehm und effektiv erlebt wurde. Auf der anderen Seite entspricht eben dieses Lernen der Erfahrung, wie Lernen/Lehren sich strukturiert und zu funktionieren hat. In der Folge entstehen oftmals Unsicherheit, Skepsis oder auch Abwehr gegenüber

neuen, ungewohnten Formen und Wegen des Lernens/Lehrens. Eine Auseinandersetzung mit zurückliegenden subjektiven Lernerfahrungen und ihre Verarbeitung in das Selbstkonzept von Lernen ist notwendige Voraussetzung, das Lernen aktiv (mit) zu gestalten.

Ausgangspunkt für die Organisation und Gestaltung von Lernen und Lehren ist deshalb die Selbsteinschätzung der Lernenden bezüglich ihrer biographisch begründeten Lernvoraussetzungen, den im Verlauf ihres Lebens erworbenen Qualifikationen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften. Im Zentrum steht dabei das Herausarbeiten biographischer Ressourcen: Biographieorientiertes Arbeiten erfordert dabei immer auch die Berücksichtigung von Zielgruppenspezifika – im Projekt EUROPOOL hieß dies, das Herausarbeiten typisch weiblicher Lebenserfahrungen und Zusammenhänge, die das Lernen

beeinflusst haben und als kollektive Erfahrung Ansätze für das Lernen und Lehren bieten.

- Welche Lebens- und Lernerfahrungen bringe ich mit?
- Welche Lebens- und Lernerfahrungen haben mich geprägt?
- Welche Lernerfahrungen bestimmen mein Bild von Lernen und meine Lernleistungsfähigkeiten?
- Welche Kompetenzen habe ich wann, wo erworben?
- Welche habe ich wann/wo unter Beweis gestellt?
- Welche will ich wann/wo einsetzen?
- Welche könnte ich weiterentwickeln?

Ziel des Biographiebezugs ist es einerseits, das Bewußtsein darüber zu schärfen, das eigene Leben „in der Hand zu haben“ und OrganisatorIn des eigenen Lebens zu sein – kurz: Subjekt der eigenen Biographie zu sein. Andererseits geht es aber auch darum, sich der biographischen Prozeßstrukturen bewußt zu werden, also derjenigen Einflüsse und ihrer komplizierten Relation, die das jeweils persönliche Leben ausmachen und bestimmen (z. B. Familienzyklus, die '89er-Wende-Erfahrung, das Geschlecht ...). Es geht also auch darum, den Rahmen zu erkennen, innerhalb dessen sich die jeweils individuelle Biographie entfaltet. Die Richtung des Lernens wird von der so zu definierenden eigenen Biographie bestimmt und von den politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen der Gesellschaft. Lernprozesse vollziehen sich demzufolge in der Wechselwirkung von biographischer Erfahrung und ihrer Verarbeitung und einer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit. Biographieorientierung als Prinzip von Bildung verweist dann auf die 'Befähigung' des Individuums, Gelerntes reflexiv durchdringen zu können mit dem Ziel, sich seines 'Selbst' und der 'Welt' bewußt zu werden, sie in ihrer Wechselwirkung zu erfassen,

sie kritisch hinterfragen zu können und die Option auf Widerständigkeit zu eröffnen.

Biographiebezug will damit auch auf eine für Bildungsprozesse ganz außergewöhnliche Ressource verweisen: auf das Ausschöpfen der Potentiale an 'ungelebtem Leben' als heimliches Wissen von den (noch) nicht realisierten Lebenskonstruktionen: „Wir haben die Chance, die Sinnüberschüsse unserer Lebenserfahrung zu erkennen und für eine bewußte Veränderung unserer Selbst- und Weltreferenz nutzbar zu machen.“¹ Es geht also immer auch um die Entdeckung verborgener Ressourcen. Peter Ahlheit plädiert dafür, diese Ressourcen als gesellschaftliches Veränderungspotential ernst zu nehmen: „Die Modifikation individueller Selbst- und Weltreferenzen birgt Chancen zur Transformation auch der institutionellen Rahmenbedingungen sozialer Existenz“.² Biographisches Hintergrundwissen kann damit zugleich lebendiges Potential zur Veränderung von Strukturen sein. Biographiebezug als Leitprinzip will damit ein Bildungsverständnis konkretisieren als etwas, „was an menschlichen Möglichkeiten noch nicht realisiert ist.“³

Kompetenzorientierung

Lernen im Verständnis der Lernberatungskonzeption setzt bei den Fähigkeiten und Kompetenzen der LernerInnen an, nicht bei deren Schwierigkeiten und Defiziten. Die Lernprobleme und

-schwierigkeiten sind auch Gegenstand der Arbeit, sie bilden jedoch nicht den Ausgangspunkt des Lernens. Das Vergegenwärtigen eigener Fähigkeiten und Kompetenzen ist notwendig, nur so können sie

im Lernprozeß von den Lernenden und

von den Lehrenden genutzt werden. Die Sicht auf die eigenen Kompetenzen fällt den Menschen in der Regel nicht leicht, die Sicht auf die Kompetenzen ihrer TeilnehmerInnen ist Lehrenden nicht selbstverständlich, geschärft ist vielfach eher der pädagogische 'Defizitblickwinkel' – und tatsächlich eröffnen sich die Kompetenzen der LernerInnen ja oftmals erst auf den zweiten Blick.

- Welche fachlichen, persönlichen, sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen bringe ich mit?
- Was kann ich gut? Was fällt mir leicht? Was tue ich gerne?
- Was habe ich in den vergangenen fünf Jahren neu gelernt?

Aus der Lernpsychologie ist bekannt, daß sich Motivation und Lernerfolg eher einstellen, wenn von Stärken und Kompetenzen ausgegangen wird. Kompetenzorientierung ist gerade bei solchen Zielgruppen wichtig, deren Selbstvertrauen in die eigene Lernleistungsfähigkeit gebrochen ist. Aus der Arbeit mit bildungsungewohnten langzeitarbeitslosen Zielgruppen wissen

wir: Trifft das Negativbild von Lehrenden auf das gleichfalls negative Selbstbild einer/s Lernenden, so entsteht ein negativer Synergieeffekt. Das gebrochene Selbstvertrauen in die eigene Lernleistungsfähigkeit wird durch das zugeschriebene Negativbild weiter gebrochen. Die scheinbare Defizitpersönlichkeit verliert allmählich ihre Restkompetenzen und entspricht in der Folge dem entworfenen Bild.

Kompetenzorientierung ist für Lehrende und Lernende wichtig. Ein Bewußtsein über die eigenen Fähigkeiten ist Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozeß. Gerade in Zeiten der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit mit der permanenten Entwertung von Qualifikationen ist ein subjektives Bewußtsein über die vorhandenen Fähigkeiten eine Überlebensnotwendigkeit. Für Lehrende ist der Blick auf die Kompetenzen der LernerInnen eine zentrale Voraussetzung, sie als Mitverantwortliche ihres Lernprozesses sehen zu können und entsprechende didaktisch-methodische Arrangements umzusetzen und tragen.

Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität

Das Prinzip der lern- und lebensbiographischen Kontinuität ist eng verbunden mit dem der Kompetenzorientierung. Lernen in der Kontinuität bisheriger Lebens- und Berufserfahrungen zu betrachten, ist eine Voraussetzung für das Lernen von Neuem. Neues zu lernen gelingt, konstruktivistischen Auffassungen zufolge (vgl. Kap. 1.5), immer nur in der Verbindung mit bereits vorhandenem Wissen und dann, wenn es sich in vorhandene Strukturen einfügen läßt: Wissen entsteht im Kontext vorhandenen Wissens, Erfahrung knüpft an Erfahrung an, man bleibt dem treu, was sich bewährt hat usf. Lernen in der Kontinuität bisheriger Berufs- und Lebenserfahrungen zu sehen, ist ein wesentliches Prinzip angesichts der Entwertungserfahrungen beruflichen Wissens und des Veränderungs- bzw. auch Anpassungsdrucks, der heute auf den Individuen liegt. Die Sicherung von Kontinuität wird im Kontext der Formulierung individueller Lernziele relevant. Lernbereitschaft und Lerninteressen in den Zusammenhang zukünftiger

Lernen in der Kontinuität in frauenspezifischer Relevanz:

In der EUROPOOL-Praxis wurde deutlich, daß viele Frauen die Lebensphase vor der Bildungsmaßnahme, also die Zeit der Familienarbeit, in Bezug auf die Entwicklung relevanter Qualifikationen und Kompetenzen entwerten. Den Abschied aus der Familienphase gestalten sie in ihrer Selbstdeutung als radikalen Bruch, weil sich scheinbar kaum etwas von dem, was die Familienphase ausmachte, lohnt, mitgenommen zu werden. Es gibt aus dieser Zeit nur wenig, was sie meinen, für die neue Lebens- und Lernsituation nutzen zu können.

(beruflicher) Handlungsperspektiven zu stellen und zu Lernzielen zu konkretisieren gelingt dann, wenn das Individuum sich in seiner Kontinuität erfährt.

Reflexionsorientierung

Reflexion heißt innehalten, um sich (neu) zu orientieren, um sich Sinnfragen zu stellen. Reflexion beginnt häufig mit den Fragen „Warum?“, „Wieso?“. Reflexion bedeutet nachdenken und verweist im Kontext von Lernen auf den Faktor 'Zeit'. Mit der Reflexion können Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Verbindung gesetzt und auf Wechselwirkungen hin überprüft werden. Für den Lern-/Lehrprozeß heißt dies zum Beispiel, die eigenen Lernziele mit der aktuellen Lernsituation und den mitgebrachten Qualifikationen, Kompetenzen, dem bisherigen Wissen und den bisherigen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. „Die Tatsache, daß ich immer nur jetzt etwas lerne bzw. etwas erfahre und immer nur jetzt handele, ist dabei der einzig realistische Ausgangspunkt für methodische Schritte. Sie schließen den Rückblick auf vorher Gelerntes ein, da es gilt, dessen Bedeutung für Gegenwärtiges zu erkennen und Zukünftiges einzubeziehen.“⁴

Welche inhaltlichen Schwerpunkte waren für mich heute wichtig? Warum?

Was hat mir an der Erarbeitungsweise/Methode gefallen? Was nicht? Warum?

Wieso hat mir das Lernen heute besonders gut gefallen bzw. keinen Spaß gemacht?

Welche Konsequenzen ziehe ich aus den heutigen Erlebnissen für mein weiteres Lernen?

Reflexionsorientierung basiert darauf, daß das frühzeitige und bewußte Erkennen von fachlichen Lernentwicklungen, von Veränderungen im Denken, in Haltungen und Normen usf. für das Lernen bedeutsam sind und ihnen deshalb durch denkendes Innehalten Rechnung getragen werden muß. Den offenen, eindeutigen, meist eher kognitiven Veränderungen werden im Lernprozeß in der Regel unmittelbar Aufmerksamkeit von den Lernenden und Lehrenden geschenkt. Sie sind auch meist meßbar. Anders verhält es sich mit dem Lernen, hinter dem die Förderung und Forderung von Kompetenzen als Dispositionen stehen, wo es um Fähigkeitspotentiale geht, die sich mit Werten und Normen und ihrer Veränderung verbinden, wo Lernen sich mit Identität verknüpft.

Um auch diese versteckten, nicht direkt offenen und nicht meßbaren Veränderungen wahrzunehmen, muß das Lernen und damit der Denkprozeß verlangsamt und die Wahrnehmung der eigenen kognitiven und emotionalen

Befindlichkeit geschult werden. Dabei geht es uns nicht um ‘subjektive Bauchnabelschau’ und nicht um ‘Ego-Trips’. Ein regelmäßiges – zunächst über verschiedene Bausteine der Lernberatung strukturiertes und initiiertes – Innehalten ist eine Möglichkeit, diese Fähigkeit zu trainieren. „Seine fünf Sinne beisammen haben!“ ist eine Aussage, die diesen Gedanken aufgreift:

Es geht um die Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken und es mit dem Handeln in der Situation in Verbindung zu bringen. In diesem Sinne ist Reflexion ein *persönlicher Vorgang*, der Erfahrenes und Elerntes für sich selbst durchschaubar zu

Reflexion als persönlicher Vorgang

Was habe ich heute Neues gelernt?

Was habe ich als unterstützend, was als störend erlebt?

Wie habe ich mich eingebracht?

Wie habe ich die anderen erlebt?

machen hilft. Damit wird ein klarer Blick zum eigenen Standpunkt im Prozeß des Lernens ermöglicht. Reflexion heißt In-Zusammenhängen-Denken, heißt fragen nach und verstehen von Wechselbeziehungen und heißt damit wahrnehmen von persönlichen Veränderungen und Entwicklungen. Reflexion ist beim Lernen die Energie für den Motor, der Bewegung und Antrieb sichert. Reflexion des eigenen Lernprozesses, der Praxis des eigenen Lernens innerhalb des sozialen Settings ist ein Vorgehen, um Klarheit über eigene Lerninteressen zu bekommen und um Entscheidungen begründet zu fällen. Im interaktiven Rahmen von Lernen verweist Reflexion auch auf *kollektive Prozesse des Nachdenkens*

über Lernprozesse. Dabei geht es um eine gemeinsame Einschätzung von Lernerfahrungen, Lernergebnissen, Lebenswegplanung, Lern-/Lehrorganisation und deren äußere und innere Gestaltung. Reflexionsorientierung hat also auch eine

Kollektive Reflexion

Was haben wir von- und miteinander lernen können?

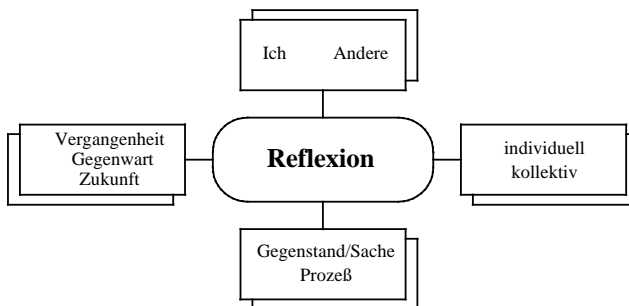
Haben wir uns gegenseitig unterstützt bzw. behindert? Wobei? Worin?

Welche Konsequenzen ziehen wir daraus für unser zukünftiges Lernen?

zweite Seite. Diese geht über das

‘Selbst’ hinaus, bindet die nachdenkende Wahrnehmung anderer mit ein, ist auch systemisches Denken.⁵ Im Zentrum kollektiver Reflexion steht neben den Sachaspekten immer auch das Individuum mit seiner Wirkung auf das Lern-/Lehrgeschehen. Lernen als interaktiver Prozeß bildet einen zentralen Fokus für kollektive Reflexion. Diese eröffnet andere und neue Sichtweisen. Kollektive Reflexion als Interaktion in der Gruppe erfordert eine Offenheit untereinander und eine Bereitschaft von den Lernenden, die anderen an den eigenen Lernerfahrungen und -ergebnissen, den Lernzielen und -planungen teilhaben zu lassen und diese auch für neue Einflüsse zu öffnen. Peter M. Senge benutzt im Kontext lernender Organisation die Metapher, man solle einen Schritt zurücktreten, um den Blick für die Einzelheiten nicht zu verlie-

ren und somit „den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen“⁶. Ein Bild, das wir für das Lernen in Gruppen treffend finden. Es geht um die Kunst, den Wald und die Bäume zu sehen. Es geht also darum, den Blick für das Ganze zu entwickeln, dabei auch nicht den Blick für einzelne Fächer, die anderen Lernenden, die Lernorganisation und für sich selbst zu verlieren, ein Auge für fachliche aber auch für persönliche Kompetenzgewinnung zu haben. Das Ergebnis gemeinsamer Reflexion ist der Austausch über die neu gewonnenen Erkenntnisse und die Frage der Folgerungen. In diesem Sinne sind Reflexion und Feedback zweckmäßig miteinander verbunden. Kollektive Reflexion bedient sich des Mittels Feedback und erhält damit seine steuernde Wirkung nach außen. Feedback bedeutet Rückmeldung und Rückkoppelung und ist damit eine Information an eine Gruppe, an einzelne Mitlernende oder Lehrende. Feedback nimmt Bezug auf die gemeinsamen Lern- und Arbeits-erfahrungen (vgl. Kap. 4.4). In der Verzahnung von Selbstreflexion mit gemeinsamer Reflexion in der Lerngruppe und Feedback entsteht die Dynamik von Lernen als interaktivem Prozeß.



Orientierung an Lerninteressen

Ein zentraler Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Entscheidungen sind nach unserem Verständnis die Lerninteressen der Individuen. Sie bilden Ausgangspunkt und Orientierung für Lernen, für die Ermittlung von Lernzielen und die Gestaltung von Lernwegen. Zum Verständnis bedarf es eines kurzen Ausflugs zum Begriffspaar Lernen und Motivation.

Lernen gilt in der Alltagssprache als Synonym für das Aufnehmen von Informationen. Der Sinn des Lernens ist damit unmittelbar ausgerichtet auf das Beherrschen von Kenntnissen. „Um derartige Lernprozesse zu initiieren, in denen ein bekannter und fachlich geordneter Inhalt erklärend weiterzugeben war, war die Schaffung von Motivation eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Lern-/Lehrprozessen.“⁷ Lernen und Motivation sind in diesem Verständnis eng aufeinander bezogen, wobei

Motivation – als Antrieb – etwas von außen an die Lernenden Herangetragen wird, z. B. durch eine Belohnung/Bestrafung durch Zensuren, durch Beförderung/Nicht Beförderung im Berufsleben usw. In einem anderen Verständnis um den Zusammenhang von Lernen und Motivation wird Motivation nicht abgekoppelt von Individuum und Lernziel, sondern, aus dem Individuum heraus entstehend, zum dynamischen Träger von Lernen. „Motivation ist also ein Prozeß, der damit beginnt, daß nicht voll befriedigte Bedürfnisse vorliegen, denen Anreize gegenüberstehen. Hieraus resultieren Spannungen, daraus Energien und daraus wiederum ein Verhalten, das darauf abzielt, die nicht voll befriedigten Bedürfnisse zu befriedigen.“⁸

Der Begriff der Motivation greift uns für die Formulierung eines Leitprinzips nicht weit genug. Wir haben ihm den Begriff des Lerninteresses übergeordnet. Lerninteresse verweist zum einen auf die Beziehung zum avisierten Lerngegenstand. Lerninteressen sind darüber hinaus in unserem Verständnis Ergebnis biographischer Reflexion und – im Gegensatz zu eher flüchtigen, situativ begründeten oder von außen kommenden Motiven – zuverlässiger hinsichtlich ihres Bestandes und ihrer biographisch begründeten überdauernden Relevanz für das Individuum. Lerninteressen erklären sich also als Kontinuum in der biographischen Erfahrung und im Ergreifen einer jetzt aktuell gebotenen Chance im Sinne eines „Das hat mich schon immer interessiert“ oder auch „Das wollte ich schon immer mal.“ In der Praxis sind Lerninteressen nicht ganz leicht von Lernmotiven zu unterscheiden. Es lohnt jedoch den Weg, sie herauszuarbeiten als persönliche Wegweiser der Lernenden, an denen sich Richtungen und Inhalte des Lernens orientieren, an denen überprüft werden kann, welche gelebt und befriedigt, welche noch nicht gelebt werden.

Orientierung an Lerninteressen beginnt deshalb mit dem Schritt, *begründete Lerninteressen* zu identifizieren. Diese sind die Potentiale für Selbstorganisation und aktive Steuerung des Lernprozesses. Lerninteressen beziehen sich auf die subjektiv gewünschte Gestaltung von Zukunft; in diesem Sinne bilden sie einen Schritt zu Selbstgewißheit als Wissen um den Ausgangspunkt eigener Handlungspotentiale, vielleicht sogar eigener Wertschätzung. Im Zeitalter ungewisser Zukünfte, im Kontext zu erwartender Diskontinuitäten in den Erwerbsbiographien, wo eher die Furcht vorherrscht, nicht hinreichend anpassungsfähig zu sein, wo wenig Mut zu eigenen Gedanken und Meinungen besteht, liegen in der Orientierung auf Lerninteressen auch Chancen für Lebensentwürfe außerhalb von Erwerbsarbeitszeiten. Orientierung an den Lerninteressen geht also in unserem Verständnis über die berufsfachlich ausgerichteten Lerninteressen hinaus und bedeutet, den Blick

weiter zu öffnen als auf die gewünschte Berufsperspektive. Die Praxis zeigt, daß es dabei weniger darum geht, weitergehende Lerninteressen hervorzulocken, sondern mehr darum, sie zuzulassen, ihnen Raum und Zeit zu geben sich zu entfalten. Auch wenn die Grundorientierung auf Lerninteressen bei solchen liegen wird, die auf beruflich relevante Verwertbarkeiten ausgerichtet sind, liegt in der Option der darüber hinausgehenden Öffnung eine wesentliche Chance: Die Chance, Visionen zu entwickeln als Wunschvorstellung von dem, was das Individuum sich als lebenswerte zukünftige Arbeit (bzw. Arbeit der Zukunft) vorstellt, und damit die Chance, die eigene berufliche Identität unter humanorientierten Wertaspekten zu entwickeln.

Orientierung an Lerninteressen beginnt im Verständnis der Lernberatungskonzeption bei der Initiierung einer persönlichen Reflexion. Dazu gehört:

- das Entwickeln *einer 'Vision' von der eigenen (beruflichen) Perspektive,*
- das Erkennen und Benennen von *mitgebrachten Lern- und Praxiserfahrungen,*
- das Arbeiten mit und an den *fachlichen und persönlichen Fähigkeiten und Vorlieben,*
- das Aufgreifen einer *jetzt gebotenen Chance* (Lernangebot/Qualifizierungsmaßnahme),
- das Überprüfen der *Vision auf einen möglichen Transfer* in die konkrete Lernsituation und spätere Arbeitssituation.

Im Lernprozeß wird das Lerninteresse in Lernzielen, -inhalten und -wegen aufgehen, sich konkretisieren, auffächern und immer wieder aktualisiert werden, ohne jedoch die Vision, das leitende Lebens-Lern-Interesse (vgl. Kap. 2.3) aus dem Auge zu verlieren. Lerninteressen werden so zu individuellen Steuerungselementen des Lern-/Lehrprozesses. Sie stehen für Potentiale der Selbststeuerung und aktiven Mitgestaltung von Lernen und stellen, wie wir noch darstellen werden, eine große Herausforderung für die Lern-/Lehrorganisation und für die Lehrenden in Bezug auf Flexibilisierung und Individualisierung von Lernen dar.

Transparenz und Partizipation

Transparenz im Sinne einer Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit des Lern-/Lehrgeschehens auf der Ebene der organisatorischen, inhaltlichen, methodischen und medialen Möglichkeiten und Ressourcen ist Voraussetzung für aktive Partizipation der Lernenden an der Planung und Gestaltung ihres Lernprozesses. Transparenz beginnt dabei bei Kenntnissen um die Struktur des Bildungsträgers, seiner Ziele, seiner Möglichkeiten und Ressourcen, die er für die Bildungsmaßnahme anbieten kann, aber auch seiner

Grenzen. Transparenz ist auch erforderlich hinsichtlich der geplanten Unterrichtsangebote, der Angebote in einzelnen Lernabschnitten. Transparenz wird als Leitprinzip immer eine Gratwanderung in der Frage darstellen, wieweit die Mitsprache und Mitentscheidung der Lernenden in Fragen der Maßnahmeorganisation in ihrer offenen Strukturiertheit gewünscht, möglich und sinnvoll ist. Wesentliches Moment des Leitprinzips der Transparenz ist, daß sich darüber nicht unwesentlich Art und Grad der Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens im Rahmen des institutionalisierten Weiterbildungsangebots definieren. Transparenz steht immer in Abhängigkeit von klaren internen Regelungen zu den Mitsprache- und Mitentscheidungsrechten und -pflichten der LernerInnen. Sie bilden den formalen Rahmen für Transparenznotwendigkeiten und -grenzen.

2.3 Unser Verständnis von Lernen und Beratung

*„Lernen heißt für mich, Erfahrungen auf vielen verschiedenen Ebenen machen.“ „Lernen heißt weitergehen, im Fachlichen und im Persönlichen.“
Zwei Frauen des EUROPOOL-Projekts 1997*

Kaum zu überschauen erscheint einem die Fülle von Fachbeiträgen zum Thema ‘Lernen’ und ‘Beratung’. Wir wollen der Vielzahl der Definitionen, was Lernen und Beratung sei, nicht noch eine hinzufügen, jedoch deutlich machen, was unser Verständnis ist. Es ist von zwei Komponenten geprägt:

- Die Ziele beruflicher Weiterbildung haben sich von der Förderung fachlicher um die Förderung sozialer, personaler und methodischer Kompetenzen erweitert. Dies macht u. E. eine Konkretisierung unserer Vorstellungen erforderlich, was intentionales Lernen ist, wie es entsteht und wie es sich entfaltet.
- Die stärkere Orientierung auf eigenverantwortliches, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen hat zu einer Auseinandersetzung um die Funktion des Lehrens geführt. Lehren ist u. E. um das Element Beratung zu erweitern und damit auf veränderte Anforderungen eines lebenslangen Lernens hin zu akzentuieren.

Die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen oder Lernen als Reflexion

In der Diskussion um das lebenslange Lernen als bildungspolitische Antwort auf die Herausforderungen einer unsicheren Zukunft gelten die sozialen und personalen Kompetenzen der Individuen als ein nach wie vor nicht hinreichend berücksichtigtes Innovationspotential. Zur Bewältigung der indivi-

duellen, gesellschaftlichen und arbeitsinhaltlichen Herausforderungen der Moderne sind sie der Fachkompetenz vorgelagert. Berufliche Weiterbildung hat die Aufgabe, diese Kompetenzen zu vermitteln, bzw. wie wir meinen, sie zu fordern und zu fördern. Anders als bei den Fachkompetenzen handelt es sich bei sozialen und personalen Kompetenzen weniger um das Wissen über etwas und die Fähigkeit, es in berufliches Handeln zu transformieren, sondern eher um individuelle Haltungen und Einstellungen auf der Basis eines individuellen Normen- und Wertgefüges. Soziale und personale Kompetenzen sind demnach keineswegs mit einem Lernverständnis in Einklang zu bringen, das von einer Aufnahme und handlungsleitenden Verarbeitung gut aufbereiteter und präziser Informationen ausgeht. Bereits die Förderung von 'harten' berufsfachlichen Kompetenzen geht – angesichts des Verfallstempus von Fachwissen und der Relativierung des durch Berufspraxis erworbenen Erfahrungswissens (vgl. Kap. 1.3) – mit einem In-Frage-Stellen von Gewißeiten und Vertrautem, von bisher als richtig oder wichtig Gedachtem einher; auch im Bereich des Erwerbs von Fachkompetenzen können Erwartungen und Ängste eine Rolle spielen und zu biographischen Verunsicherungen führen. Ein klassisches Lernverständnis – Lernen durch Vorgabe, Instruktion, Verstärkung – greift bereits hier zu kurz. Weitaus diffiziler ist es um ein Lernverständnis bestellt, das auf die gleichzeitige Entwicklung oder Veränderung 'harter' und 'weicher' Kompetenzen zielt, das Identitätslernen meint. Einstellungen und Haltungen sind nämlich unserem Handeln zugrundeliegende Organisationsformen, „... die sich auf einem gegebenen Organismus in einer individuellen Lerngeschichte entwickeln und durch Gegenstandsbezug und Systemcharakter gekennzeichnet sind.“⁴⁹ Einstellungen und Haltungen gehören also zu den lebens- und lernbiographisch erworbenen inneren Gewißeitensmustern für die Erklärung von Welt und des 'Wer bin ich?'. Vor diesem Hintergrund wird das Verständnis von Lernen als Medium von Erwachsenenbildung zu einer berufsethischen Frage. Das, was den Lernenden Orientierung für Entscheidungen gibt, sind Werte. Diese begegnen uns in der Bildungspraxis als biographisch erworbene Einstellungen und Haltungen der Lernenden; sie werden im aktuellen, vor allem im interaktiven Lern-/Lehr-

Soziale Kompetenzen

Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Einfühlungsvermögen, Selbstreflexionsfähigkeit, Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, Anpassungs- und Durchsetzungsbalance-Fähigkeit, Kritik- und Konfliktfähigkeit

Personale Kompetenzen

Lernfähigkeit, Selbstlern-Management-Fähigkeiten, Selbstbewußtsein, Bildungsbereitschaft, Eigeninitiative, Fähigkeit zum Umgang mit Paradoxien, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, Kreativität, Problembewußtsein und Problemlösefähigkeit

geschehen virulent, auch wenn die Beteiligten, also auch wir als ‘PädagogInnen’, sie nicht unbedingt direkt bemerken.

In der Konsequenz des bisher Gesagten steigt dann auch hinsichtlich der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen die Bedeutung eines über klassische Vorstellungen hinausgehenden didaktisch-methodischen Repertoires. Lernen als Arbeit an lebens- und lerngeschichtlich erworbenen persönlichen Haltungen und Einstellungen setzt an dem Wissen um deren biographisch verwobene Entstehungsgeschichte an. Wenn Bildungsprozesse sich dem Anliegen von Aufklärung, von Emanzipation verpflichtet fühlen, wenn sie mit dem Anliegen arbeiten, Eigenverantwortlichkeit zu fordern, Veränderungsmöglichkeiten zu ergreifen und Entscheidungsfähigkeiten zu fördern, brauchen wir u. E. deshalb ein Verständnis von *Lernen als Reflexionsprozeß*, in dem das Denken neben dem Handeln eine zentrale Funktion übernimmt. Es geht um das Auffinden und Verbinden von Vorgängen und Zusammenhängen, das Beachten und Erleben als Ausdruck des eigenen intellektuellen und gefühlsbestimmten Innenlebens. Das (Nach-)Denken ist ein erster aktiver Schritt zur Annäherung an die handelnde Praxis: verstehen – begreifen – miteinander in Beziehung setzen – Sinnzusammenhänge und Ursachen erkennen. Denken ist mehr als ein kognitiver Prozeß, es bezieht Gefühle, Ahnungen, Vermutungen, Haltungen mit ein. Lernen wird so zu einem inneren Prozeß des Sich-Selbst-Beobachtens, des Wahrnehmens von Veränderungen und ihrer Bewertung. Lernen als Reflexionsprozeß fokussiert in diesem Sinne auch immer auf einen neuen Erkenntnisgewinn bezüglich der Wechselwirkung von zugrundeliegenden Normen und Werten – Einstellungen und Haltungen – geäußertem Verhalten – Wirksamkeit und zwar im Blick zurück, im Transfer auf Gegenwart und in der Annahme von Zukunft als Prozeß des Denkens. Lernen als Reflexion bindet in unserem Verständnis somit auch den Austausch von Gedanken in der Interaktion mit anderen ein. Die Lernleistung liegt dabei nicht nur im Wissen um biographisch begründetes Verhalten, sondern eben auch in der Selbstbewußtheit um die dahinterstehend ausgeprägten Haltungen und Einstellungen und ihre In-Frage-Stellung für das gegenwärtige und zukünftige Selbst im Sinne von Identität. Soziale Beziehungen, die Bildungsgeschichte, die aktuelle Arbeits- und Lebenssituation und die Zukunfts-Vision werden durch die Reflexion zu bildendem Lernen. Ohne Zweifel besteht bei der Reflexion des Selbst die Tendenz, Lernen lebensrelevant werden zu lassen. „Wahrnehmung und Integration der gesamten Wirklichkeit in uns und um uns herum dient der Einleitung von Veränderungsschritten in die Zukunft.“¹⁰

Lernen als Medium von Bildungsprozessen heißt durchaus auch kritisches Hinterfragen dessen, was zeitgeistige subjektive oder auch gesellschaftliche Selbstverständlichkeit scheint. Rücken Lernen und Denken in einem gemeinsamen Verständnis zusammen, wird sich Handlungskompetenz als Ziel von Bildung in Widerständigkeit, Gegensteuerungskräften, Distanz zu zeitgeistigen Haltungen in den Subjekten entfalten können – werden Menschen in ihrer Mündigkeit zur aktiven Bewältigung ihres Lebens Bestätigung finden können.

Die angesprochenen inneren Prozesse des Lernens können und sollen von außen angestoßen werden – da liegt im Verständnis unserer Lernberatungskonzeption auch eine zentrale Aufgabe beruflicher Bildungsarbeit mit Erwachsenen –, basieren aber wesentlich auf subjektiven Lernleistungen. Lernen im Kontext einer Förderung und Forderung sozialer und personaler Kompetenzen ist unter kognitiven Aspekten – etwa in Form von Einprägen und Abrufen – also nicht hinreichend erfaßbar. Es handelt sich bei diesem Lernen um individuell verschiedenartig verlaufende Vorgänge, in denen selbst personale und soziale Aspekte in Wechselwirkung zur Entfaltung kommen. Es braucht u. E. spezifische Arrangements, um Prozesse der Erkenntnisgewinnung mit dem Ziel beruflicher und individueller Handlungskompetenz in Gang zu setzen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es geht uns nicht darum, die weichen Kompetenzen unter einem neuen Lernverständnis isoliert, in eigenen Arrangements zu fördern und zu fordern. Unsere Lernberatungskonzeption versteht sich als eine integrierte Konzeption beruflicher Weiterbildung, d. h.: Fachwissen und Fachkönnen behalten ihre Relevanz; es gilt, sie didaktisch und methodisch so aufzubereiten, daß die Lernenden gleichzeitig, integrativ fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen weiterentwickeln bzw. entfalten können.

Unser Verständnis von intentionalem Lernen

In Anlehnung an Klaus Holzkamp spielen u. E. für das Zustandekommen von intentionalem, d. h. absichtlichem, geplantem Lernen die Gründe und Interessen des Subjekts eine zentrale Rolle „... wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und wieweit außengesetzte Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder dieses sogar behindern.“¹¹ Lernen erklärt sich in diesem Verständnis aus Hindernissen im Verfolgen von Lebensinteressen, die mit den verfügbaren Fähigkeiten nicht überwindbar sind, weshalb eine ‘Lernschleife’ eingeschaltet wird. Die in der Definition angesprochenen von außen gesetzten Lernbedingungen, beschreibt

Klaus Holzkamp, haben dann eine lernwirksame Funktion und werden akzeptiert, wenn sie die Überwindung der realen Problematik befördern: „... sofern sie aber mit den Lebens- und Lerninteressen des Subjekts nicht vermittelt sind, gibt es für dieses keinen Grund, mehr und in anderer Weise

zu lernen, als situativ zur Vermeidung von Sanktionen und zur Bedrohungsabwehr erforderlich ist.“¹² Lernen verkommt dann zu ‘defensivem Lernen’. Lernen entsteht also nicht aus Außenbedingungen des Lehrens, und, um in der anschaulichen Sprache von Klaus Holzkamp zu bleiben, Lernerfolge sind nicht Erfolge eines Lehrlernens. Lernen braucht Arrangements mit Angebotscharakter und braucht didaktisch-methodische Arrangements und Kommunikationsformen, in denen die aus Lebensinteressen resultierenden Lerninteressen systematisch erfaßt und berücksichtigt werden können.

Lernen aus Sicht der EUROPOOL-Frauen

„Lernen macht Spaß, wenn das Umfeld stimmt.“

„Lernen heißt weitergehen, im Fachlichen und im Persönlichen.“

„Lernen ist toll, wenn es um etwas geht, was ich wirklich wissen und können will.“

„Endlich ist Lernen wirklich, folgt meinen Zielen für mein Leben.“

„Sobald etwas in Gang gesetzt ist, kann es fortgesetzt werden.“

„Lernen heißt, den Mut haben zu sagen, daß ich etwas nicht lernen will.“

„Lernen heißt Erfahrungen auf vielen unterschiedlichen Ebenen machen.“

„Ich lerne immer, weil ich denke, wenn ich hier sitze.“

„Ich lerne für mich, um mein Wissen zu steigern, um sicherer zu werden, auch im Umgang mit anderen.“

„Lernen ist Steigerung meines Selbstwerts.“

Um es vorwegzunehmen: Uns ist aus leidvoller Erfahrung klar, in welches Dilemma man als berufliche ErwachsenenbildnerIn mit einem solchen Lernverständnis vor allem bei abschlussbezogenen Maßnahmeformen kommt, wo starre Fixierung von Lernstoffen auch noch einhergeht mit Zeitvorgaben, wo administrative Entscheidungen Inhalte setzen. Aber: Wir haben auch erfahren, daß das eigene Verständnis von Lernen und vom Beitrag, den die Lernbedingungen haben, eine Voraussetzung dafür bilden, Lernende und sich selbst vor der ‘Defensivlernfalle’ zu bewahren. Didaktische Konsequenzen im Sinne des skizzierten Lernverständnisses wären dann

- Lernangebote zu begründen, d. h. mit den Lernenden sanktionsfrei abzuwägen, ob/ob nicht, warum/warum nicht ein Lernangebot von Interesse ist;
- Lernangebote transparent, d. h. ihre Inhalte nachvollziehbar zu machen, damit Lernende erkennen können, ob es ein für sie relevantes und damit akzeptierbares Angebot ist;

- Lernangebote fundiert und überzeugend vorzubringen, was immer auch bedeutet, das eigene, lernbiographisch erworbene Selbstverständnis von Lernen zu hinterfragen;
- vorgegebene Lernangebote didaktisch zu reduzieren und damit Freiräume für interessegeleitetes Lernen zu schaffen; das heißt, Mut zur Lücke zu beweisen;
- Lernangebote 'lebensnah', d. h. so zu bearbeiten, daß subjektive Zugänge entstehen können und Lernen als Zugewinn und persönliches Wachstum erlebt werden kann. Dazu gehört auch, Lernangebote an Gegenwärtigem, an Realität und nicht nur auf Zukunftsvorgaben wie z. B. Prüfungen zu orientieren.

Zurück zum Lernen. Wir wollen eine weitere Verständnisebene von Lernen ansprechen, die unserer Lernberatungskonzeption zugrunde liegt und wo es darum geht, wie Lernen befördert und ermöglicht werden kann. Menschen besitzen, wie wir bereits im ersten Kapitel gesagt haben, ein natürliches Potential und eine Neugierde zu lernen. Bildungsarbeit, die über Qualifikationslernen hinausgehen will, muß eine dynamische Balance zwischen Lern-/ Lehrinhalt, individuellen Lerninteressen, gemeinsamen Lerninteressen einer Gruppe und Lernumfeld schaffen. Lernen versteht sich in dieser Erweiterung als ganzheitlicher Prozeß, der neben kognitiv-rationalen Kenntnissen und Fertigkeiten auch soziale, emotionale und ethische Dimensionen umfaßt.

Die Themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn hat ein Strukturmodell entwickelt, das Lernen in diesem ganzheitlichen Verständnis und seinen Wechselbeziehungen verdeutlicht. Es geht in diesem Modell um die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der am Lernprozeß beteiligten Faktoren des Ich (Lernende/r), des Wir (Lerngruppe), des Es (Lerninhalte und -aufgaben) und des Globe (Umfeld): „Symbolisch kann diese Konstellation als gleichseitiges Dreieck in einer vielschichtig transparenten Kugel ausgedrückt werden ... Es geht darum, die Wichtigkeit des Themas (resp. der Aufgabe), die Wichtigkeit der Wirkungszusammenhänge und damit der Umwelt in dynamischer Balance zu halten.“¹³ Lernen vollzieht sich in der Praxis mit einem „Betonungswechsel“ und unterschiedlichem Einfluß der verschiedenen Faktoren, sie bleiben aber im „interdependenten Gleichgewicht“.¹⁴ Dazu wollen wir einige Thesen formulieren, in denen sich diese Grundhaltungen zu Lernen ebenso wiederfinden wie erste Ansätze zum Arrangement lernförderlicher Bedingungen.

- Lernen als menschliche Fähigkeit ist ein *ganzheitlicher Vorgang*, an dem mehr als Kopf und Verstand beteiligt sind. Lernen greift nicht nur auf der

Verhaltensebene, sondern ist und bewirkt innenliegende Prozesse der Bestätigung, Irritation, Änderung des Menschen im Sinne einer individuellen Entwicklung der Gesamtperson. Entwicklungen, auch wenn sie äußerlich und partiell erfolgen bzw. so sichtbar werden, gehen bei nicht-defensivem Lernen immer auch mit innerer Umgestaltung einher. Erwachsene mit ihren biographisch erworbenen Weltbildern, Einstellungen und Haltungen zu sich selbst und zu der Welt werden ein so verstandenes Lernen als verbindliche Neustrukturierung innerer Haltungen dann ermöglichen können, wenn sie im Lernprozeß als Ganze und in ihrer biographischen Kontinuität am Lernen beteiligt sind. Lernen der Zukunft wird demnach in unserem Verständnis nicht als oberflächliches Lernen begriffen werden können. Am Lernprozeß sind *Kopf, Herz und Hand*, ist die Gesamtpersönlichkeit beteiligt. Das heißt, Lernen bestätigt, erweitert oder verändert

- den Kopf, den Verstand mit seinen Kenntnissen, seinem Wissen, seinen Erfahrungen,
 - das Herz, die Gefühle und ihre dahinterstehenden Einstellungen, Norm- und Wertevorstellungen, Motive und Interessen,
 - die Hand, die verfügbaren Fertigkeiten für das Handeln, die Handlungsfähigkeiten.
- Lernen ist immer gebunden an *Eigenaktivität*. Eigenaktivität bezieht sich zum einen auf das aktive Einbringen aller Sinne in das Lernen: das Hören, Sehen, Sprechen, Fühlen. Es soll und kann demzufolge auf verschiedene Weise, unter Nutzung verschiedener Methoden und Lernarrangements erfolgen. Eigenaktivität bezieht sich auch auf eine Entscheidung für oder gegen ein Lernangebot – in inhaltlicher, methodischer, sozialer und organisatorischer Hinsicht.
 - Lernen ist gebunden an die *Übernahme von Selbstverantwortung durch das lernende Individuum*. Selbstverantwortung übernehmen heißt nicht Alleinverantwortung, sondern Mitverantwortung für das Lernen und den Prozeß des Lernens. Diese beginnt mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen als ‘Schleife’, um die Begrifflichkeit von Klaus Holzkamp zu verwenden, für die Beseitigung von Hindernissen bei der Erfüllung von Lebensinteressen, die wiederum im Zusammenhang mit der Entwicklung subjektiver Lebensperspektiven stehen. Selbstverantwortung verweist in unserem Verständnis also
 - auf eine innere Haltung des Subjekts, Lernen als einen produktiven Weg zum Verfolgen von Lebensinteressen zu wählen und
 - die Bereitschaft, aktive Anteile in diesem Prozeß zu übernehmen.

- Selbstverantwortung differenziert bzw. äußert sich in der Entscheidung für *Selbststeuerung und Selbstorganisation* des Lernens. Auch mit diesen Begriffen steht das ‘Selbst’ nicht im Sinne von ‘Allein’, sondern verweist darauf, daß Eigenanteile im Lernen und für den Lernprozeß gefragt sind. Lernen ist ein Prozeß mit Anteilen von Selbst- und Fremdsteuerung, von Selbst- und Fremdorganisation. Das ‘Selbst’ soll aufmerksam machen auf die Anteile der eigenständigen Strukturierung und Ordnung des Lernprozesses und steht in der Balance mit den ‘fremd’ eingebrachten Strukturierungs- und Ordnungsangeboten. Auf Selbststeuerung und Selbstorganisation als Lernverständnisse, die ja derzeit eine Renaissance erfahren (vgl. Kap. 1.4), wollen wir etwas genauer eingehen:

Selbststeuerung basiert darauf, daß das Lernen zielorientiert verläuft und daß diesen Zielen selbststeuernd gefolgt wird. Selbststeuerung setzt voraus und beginnt zugleich beim Ermitteln und Entwerfen von subjektiven Lernzielen. Sie bilden den Ausgangspunkt. Selbststeuerung setzt sich fort in der Operationalisierung und strategischen Planung von Schritten zur Zielerreichung, in der Übernahme von Selbstkontrolle des Lernprozesses in Relation zu den gesteckten Zielen. Selbstgesteuert bezeichnen wir ein Lernen also dann, wenn Lerninteressen zum Ausgangspunkt von Lernzielen werden, wenn Lernziele, ihre Operationalisierung (didaktische Umsetzung) und ihre Kontrolle vom lernenden Individuum selbst bestimmt werden. Beim selbstgesteuerten Lernen geht es also um die vom Individuum festgelegten Zielpositionen. Selbstgesteuertes Lernen ist demnach *positionales Lernen*.¹⁵ Der/die Lernende bestimmt dabei die äußeren Bedingungen für das eigene Lernen selbst bzw., in unserem Verständnis, mit.

Selbstorganisation orientiert auf die *dispositionalen Aspekte von Lernen*. „Selbstorganisiert ist Lernen dann, wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, daß sich dabei Systemdispositionen erweitern und vertiefen“¹⁶. Beim selbstorganisierten Lernen werden im Verständnis der Selbstorganisationstheorie vom lernenden Individuum selbst komplexe und im Prozeß wechselnde Suchwege des Lernens beschritten. Es geht also um die Strukturierung innerer Prozesse des Erschließens mit dem Ziel einer Erweiterung innerer Dispositionen. Hinsichtlich der Förderung von ‘weichen’ Kompetenzen erhält die Selbstorganisation von Lernen eine herausragende Funktion.

Wir haben bei dieser kurzen Skizze zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen immer wieder das ‘Selbst’ um das ‘Mit’ erweitert, weil wir von einem Verständnis selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens ausgehen, das integriert ist in soziale Lernkontexte. Diese

umfassen ein Arrangement, das von den Wechselwirkungen zwischen lernenden Individuen, einer lernenden Gruppe und einer lehrenden Personen geprägt wird. Lehren und damit die Fremdsteuerung von Lernen sind u. E. dem Lernen konstitutiv. Lehren im Sinne eines arrangierenden Anbietens von Inhalten und von Beratung, verknüpft mit den subjektiven Selbstorganisationspotentialen der Lernenden Subjekte basiert darauf, daß erwachsene, mündige Lernende über subjektive Aneignungs- und Konstitutionsleistungen verfügen, die es zu aktivieren, zu fördern und zu fordern gilt. Wir gehen davon aus, daß sich Bildung und sein Medium Lernen nicht von selbst herstellen. Der paradoxen Struktur andragogischen Handelns und der Vorstellung von Lernen liegt zugrunde, daß selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen einer professionellen Fremdsteuerung und Fremdorganisation bedarf. Letztere speist sich jedoch nicht aus dem Wissen um die Bedürftigkeit der Subjekte sondern aus berufsethischen Maßstäben und fachlichen Standards.

- Lernen erfolgt *prozeßhaft und zielorientiert*. Lernen im Sinne einer Bestätigung, Erweiterung oder Veränderung von Verhalten und den dahinterstehenden Haltungen und Einstellungen erfolgt nur bei ganz besonderen Anlässen sprunghaft und im ersten Ansatz. Intentionales Lernen Erwachsener unterliegt gewissermaßen konservativen Regeln. Ein neues Verhaltensrepertoire, eine Änderung von Einstellungen bedarf mehrerer Anläufe, mehrerer Schritte, etlicher Wiederholungen. Lernhandlungen sind über interessengeleitete Ziele bestimmt. Lernen wird möglich, wenn Fragen als persönliche Anknüpfungspunkte ernstgenommen und zum Anlaß von Lernen aufgegriffen werden. ‘Sinn’ und ‘Bedeutung’ in der Berührung des Lebensalltags sind dabei Potentiale, die den Prozeß als Spirale bewegen, das heißt steuern, unterstützen, beschleunigen. Lernerfolge werden entdeckt, als Herausforderung erfahren, umsetzend auf Bestand geprüft, verworfen oder in das Handlungsrepertoire und die zugrundeliegenden Dispositionen integriert. In der Prozeßspirale entwickeln sich neue Interessen und Neugierde zum aktiven Verfolgen der Ziele.
- Lernen verläuft erfolgreich, wenn es in ausgewogener *Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung und unter Verwendung verschiedenster lernförderlicher Hilfsmittel* stattfinden kann. Nicht alle Lernenden werden in den angebotenen Inhaltsbereichen durch Selbststeuerungsaktivitäten zu neuen Erkenntnissen und Einsichten gelangen, auch wird nicht alles, was selbstorganisiert in Einzel- oder Gruppenarbeit gelernt wird, automatisch richtig sein. Das ist die eine Seite der Aussage. Die zweite Seite orientiert auf die vielfältigen Wege, Umwege, Lern- und Arbeitsstrategien, die zum Einsatz kommen sollen, wenn Lernziele verfolgt werden. Mit der Aussage wollen wir auch transportieren, daß Lernen, vor allem im Kontext der

Förderung weicher Kompetenzen, Beziehung ist, sich also in der Wechselwirkung von Individuum und Gruppe, Individuum und LernberaterIn vollzieht.

- Lernen vollzieht sich in *Interaktion*. In Interaktion arbeiten und lernen heißt, sich gegenseitig anregen, voneinander lernen und eigene Interessen mit anderen ausbalancieren. „Keiner weiß so viel wie die Gruppe“, brachte eine EUROPOOL-Lernerin ihr Lernverständnis auf den Punkt. „Die Chancen der Gruppen und damit des Lernens in der Gruppe sind die Synergien, die sich aus dem Zusammenwirken von mehreren Persönlichkeiten (und nicht nur Personen) ergeben“. ¹⁷ Im Austausch verknüpfen sich Wissensanteile zu neuen Erkenntnissen. Das markiert die Sachebene von Lernen in Interaktion. Darüber hinaus mobilisiert Lernen im Austausch mit anderen sozial-emotionale Prozesse und eröffnet damit für das Individuum Optionen des Lernens über die eigene Person und ihre Wirkung im sozialen Gefüge.

Das Lernen beraten

Beratung ist ein Begriff, der im alltäglichen Sprachgebrauch inflationäre Anwendung findet, von der Verbraucher- und Kaufberatung über die Unternehmens- und Organisationsberatung, die Berufs-, Bildungs- und Erziehungsberatung bis hin zur Partner- und Sexualberatung. Für nahezu jedes menschliche Problem gibt es Beratungseinrichtungen und Beratungsansätze. Das Wegbrechen der vorne beschriebenen normativen und sozialen Orientierungen hat die Spielräume zwischen vernünftigen und unvernünftigen Handlungsmöglichkeiten größer werden lassen, die Verantwortung des Individuums für sein Handeln ist gestiegen. Angesichts der Vielfalt von Beratungsangeboten und den vom jeweiligen Anliegen her unterschiedlichen Bedeutungsgehalten von Beratung, wollen wir noch kurz auf unser Verständnis von Beratung im Kontext pädagogischen Handelns in individualisierten und flexibilisierten Lern-/Lehrangeboten mit der Orientierung auf selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen eingehen.

Beratung im pädagogischen Feld

Beratung wird von „... sachkundigen Spezialisten in den betreffenden Lebensbereichen durchgeführt und zumeist freiwillig für begrenzte Zeit in Anspruch genommen.“ ¹⁸ Im Feld der beruflichen Bildung und Weiterbildung hat sich Beratung in den 70er Jahren als sozialpädagogische Beratung etabliert. Entstanden im Kontext der Öffnung von Bildungsangeboten für Benachteiligte, für lernungewohnte Zielgruppen wurde sozialpädagogische Be-

ratung dabei in Abgrenzung von Therapie diskutiert. Helfen als Ziel sozialpädagogischer Beratung stand und steht bis heute im Zusammenhang mit einem Klientenverständnis, bei dem Probleme und ihre beratende Bearbeitung gekoppelt waren an eine Defizitsicht; es ging und geht bis heute vorrangig um Problemgruppen und deren Defizite und Schwierigkeiten. Geht man an die Wurzeln des Begriffs der Lernberatung, der in modernen Konzepten sozialpädagogischer Begleitung aufgegriffen wird, so findet sich auch dort meist als Hauptanlaß für Beratung ein Lernproblem (vgl. auch Kap. 1.2).

Beratung bei Lernproblemen wird in unserem Lernberatungsverständnis nicht obsolet. Wir gehen davon aus, daß auch in Zukunft, selbst bei veränderter Struktur von Arbeitslosigkeit und der Zunahme beruflich qualifizierter Personengruppen, für die berufliche Weiterbildung gelten wird, unterschiedliche Lehr-/Lernniveaus zu beachten – und das heißt auch, Lernprobleme wahrzunehmen und sie zu bearbeiten. Diese können im Lerngegenstand begründet liegen oder auch in biographisch nicht hinreichend entfaltenen Lernpotentialen. Wesentlicher als eine Lernberatung zum Abbau von Lernproblemen ist in unserem Kontext jedoch, die Individuen beim Aktivieren ihrer Potentiale und Kompetenzen für die Steuerung und Organisation ihres Lernprozesses und die Entwicklung und das Verfolgen von Lebensperspektiven beratend zu begleiten. Wiltrud Giesecke hat in ihrem Vortrag „Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft?“¹⁹ darauf hingewiesen, daß es in Zukunft darum gehen wird, ein Lehr- und Beratungsverständnis zu aktivieren, das stärker auf die berufs- und arbeitsbiographisch erworbenen Sichtweisen und Deutungsmuster der Individuen orientiert. Beratung setzt demzufolge an den aus Beruflichkeit und Arbeitserfahrung erwachsenden spezifischen Zugängen und Verständnissen neuer Lerninhalte und Lernwege an. Diagnose als ein Element von Beratung versucht dann also, die Anzeichen zu erfassen, unter denen ein Individuum sich einem neuen Lernangebot auf inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Ebene nähert: Wenn der ehemalige Tischler sich den Wissensbeständen von EDV nähert, so aktiviert er dafür ganz andere Potentiale und Kompetenzen als der ehemalige Kaufmann, und er tut dies auch aus einer ganz anderen Sichtweise heraus. Beratung begleitet den Transfer der Kompetenzen und Potentiale auf neue Lernangebote im Sinne einer spezifischen individualisierten Didaktisierung. Beratung steht in unserem Kontext als Beschreibung eines angereicherten Lehrbegriffs, der lehrendes pädagogisches Handeln mit seiner klassischen Funktion des Unterrichtens/Unterweisens um die des Beratens erweitert und in dieser Verknüpfung den gesamten Lernprozeß begleitet. Klaus W. Döring kommt mit seiner Be-

schreibung des „Dozenten als kooperativem Lernpartner“²⁰ dieser Vorstellung von Lernberatung nahe.

Lehren und Lernberatung als pädagogisches Handeln

Generelles Ziel pädagogischen Handelns ist es, Lernen zu ermöglichen. Lehren ist eine der zentralen Kategorien pädagogischen Handelns und äußert sich in Form von Unterrichten. Lehren bzw. Unterrichten ist in der Regel zielorientiertes planvolles Handeln und ist auf zukünftige erwartbare Lebenssituationen ausgerichtet. Dabei geht es immer um Lerngegenstände, um Lerninhalte. Unterrichten findet professionell und in der Regel institutionalisiert statt.

Lernberatung ist demgegenüber ein argumentativer Austausch um das Lernen, der in der Metaperspektive stattfindet: Lernberatung hat das Lernen selbst in seinen fremd- und selbstverantworteten Anteilen zum Gegenstand. Lernberatung folgt, anders als das beiläufige Gespräch, einer logischen Struktur:²¹

- Es gibt einen Beratungsanlaß, eine Fragestellung.
- Das Beratungsziel wird festgelegt.
- Die Situation wird diagnostiziert.
- Bearbeitungsmöglichkeiten werden antizipiert.
- Es folgt die Handlungsphase, also die ‘erprobende’ Umsetzung der antizipierten Bearbeitungsmöglichkeit/en.
- Das Ergebnis der Handlungsphase wird überprüft und ggf. korrigiert.

Als Beratungsprinzip, nicht als Dogma gilt: Die Ausgangsfrage und das Ziel für Lernberatung kommen vom lernenden Individuum, sie werden, den Lernbegriff von Holzkamp ernst nehmend, nicht aufgedrängt. Ziel von Lernberatung ist die Ermöglichung und Optimierung der Lernbeweglichkeit des lernenden Individuums. Im Zentrum stehen immer wieder seine Lerninteressen und Lernziele und die Sicherung flexibler und individueller Wege auf der Angebotsschiene fremd- und selbstgesteuerter und fremd- und selbstorganisierter Lernprozesse. Die beratende Intervention orientiert an den individuellen Selbstlernpotentialen und dem Grad ihrer Ausprägung. Professionelle Lernberatung setzt voraus:

- *Empathie* der BeraterInnen, d.h. Einfühlungsvermögen in die Annäherungen des Individuums an Lernen, in individuelle Lerninteressen und -ziele. Das heißt auch die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln;
- *Sachkompetenz in Sachen Lernen*, d.h. ein fundiertes Wissen um unterschiedliche Lernwege und -formen und die Fähigkeiten der Bereitstellung

eines Lern-/Lehrrangements, in dem unterschiedliche Lernniveaus individuell begleitet werden;

- *Ergebnistoleranz*, d.h. die Einsicht in die Notwendigkeit, daß der Lernanlaß und – bedingt – auch das Lernergebnis im Wesentlichen Angelegenheit der Lernenden ist.

Anmerkungen

- ¹ Peter Ahlheit 1996, S. 191
- ² ders. ebd.
- ³ Erhard Meueler 1993, S. 151
- ⁴ Helga Beltz u. a. 1992, S. 12
- ⁵ „Alles in allem besteht die Kunst des Systemdenkens darin, daß man die Komplexität durchschaut und die grundlegenden Strukturen erkennt, die Veränderungen bewirken. Systemdenken bedeutete nicht, daß man die Komplexität ignoriert. Es bedeutet vielmehr, daß man die Komplexität zu einer zusammenhängenden Geschichte ordnet, die die Ursachen der Probleme deutlich macht und zeigt, wie man sie dauerhaft lösen kann.“ Peter M. Senge 1996, S. 158
- ⁶ Peter M. Senge 1996, ebd.
- ⁷ Sibylle Peters 1994, S. 181
- ⁸ Reiner W. Stroebe/Guntram H. Stroebe 1991, S. 25f
- ⁹ E. Roth 1997: Einstellungen als Determinanten individuellen Verhaltens. Göttingen, S. 122, zitiert nach Elisabeth Fuchs-Brünninghof/Monika Pffirrmann 1992, S. 4
- ¹⁰ dies. ebd.
- ¹¹ Klaus Holzkamp 1996, S. 21
- ¹² ders. ebd., S. 22
- ¹³ Ruth C. Cohn 1984, S. 352
- ¹⁴ Ruth C. Cohn 1993, S. 21 f
- ¹⁵ vgl. John Erpenbeck 1997, S. 310
- ¹⁶ ders. ebd.
- ¹⁷ Barbara Langmaack/Michael Braune-Krickau 1989, S. 4
- ¹⁸ Gerd Hörmann 1985, S. 805
- ¹⁹ Wiltrud Giesecke 1997
- ²⁰ Klaus W. Döring 1995, S. 65 f
- ²¹ Herbert Giesecke 1993, S. 51 ff

Kapitel 3

Integrierte Lernberatung in der EUROPOOL-Praxis

3.1 Lernberatung als Steuerungselement der Bildungsangebote

„Was Lernberatung heißt? Jede und jeder ist mitverantwortlich, Selbstverantwortung und Flexibilität ist gefragt.“ „Lernberatung kostet Kraft und gibt viel Kraft.“

Frauen der EUROPOOL-Bildungsmaßnahme 1997

Wir stellen nachfolgend zunächst die Lernberatungskonzeption der EUROPOOL-Bildungspraxis mit einigen knappen Thesen vor, zeichnen dann kurz den Entwicklungsprozeß der Konzeption nach und stellen abschließend die Gestaltungselemente der EUROPOOL-Bildungspraxis vor. Damit verfolgen wir zwei Ziele:

- Bei der Vorstellung unserer Leitprinzipien haben wir darauf hingewiesen, daß Lernberatung ein offenes Konzept sein will, das sich in verschiedenen Bildungsmaßnahmen mit ihren je spezifischen Zielen und Rahmenbedingungen anpassen und umsetzen läßt. Wie so ein Transfer auf eine spezifische Maßnahme aussehen kann, verdeutlichen wir an unserer EUROPOOL-Praxis und hoffen, daß die Transferpotentiale der Konzeption daran anschaulich werden.
- Das Vorstellen von Kernelementen einer Konzeption mag dazu verleiten, sie additiv einzusetzen. In einem bedingten Rahmen ist dies auch sicherlich möglich. Unsere Erfahrung verweist jedoch auf die Notwendigkeit eines integrativen Lernberatungskonzepts, will Lernberatung mit ihren Intentionen und Möglichkeiten nicht brüchig wirken oder gar unglaubwürdig werden. Erst als in unserer Bildungspraxis die Lernberatung zum Steuerungselement für die gesamte inhaltliche und organisatorische Maßnahmegestaltung avancierte, entfaltet und konkretisierten sich ihre für den Lern-/Lehrprozeß innovativen Potentiale.

Konkreter Hintergrund der Beschreibungen bilden zwei 14monatige Anpassungsqualifizierungen, eine als Vollzeit- und eine als Teilzeitmaßnahme mit jeweils 14 Frauen, die sich nach der Familienphase beruflich auf ein Tätigkeitsfeld im kaufmännischen Bereich vorbereiten und qualifizieren wollten.

Es handelt sich also nicht um abschlussbezogene Umschulungen, sondern um Bildungsangebote, die von ihren Außenbedingungen gute Möglichkeiten der Flexibilisierung und Individualisierung – auch in Fragen des Erwerbs verschiedener Zertifikate – boten.

3.2 Die Lernberatungskonzeption bei EUROPOOL in Thesen vorgestellt

Die nachfolgenden Thesen entstanden im Prozeß der Entwicklung und Integration der Lernberatung in die Maßnahmekonzeptionen. Sie konkretisierten für die Bildungspraxis die Leitprinzipien der Lernberatung als Steuerungselemente der Gesamtkonzeption. In der vorliegenden Fassung sind sie Ergebnis einer Analyse der Diskussionsprozesse der verantwortlichen Entwicklungsgruppe 'Lernberatung'. In den Thesen bündeln sich also die Diskussions-, Planungs- und Umsetzungsergebnisse integrierter Lernberatung bei EUROPOOL. Sie boten sich im weiteren Prozeß der Bildungsarbeit als Orientierungsleitfaden zur Überprüfung und Weiterentwicklung der ersten Ansätze einer integrierten Lernberatungskonzeption an und wurden so auch genutzt. Im internen Gebrauch waren sie so etwas wie 'unser kleines Qualitätshandbuch'¹.

1. Die Lernberatungskonzeption verfolgt im Kontext des selbstgesteuerten Lernens die Ziele der Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens und Lehrens. Orientiert an humanistischen Bildungskonzepten verweist Individualisierung darauf, daß kein Lerner/keine Lernerin dem/der anderen völlig gleicht, demzufolge der Lernerfolg effektiver wird, wenn die Lehrsituation auf die lernrelevanten Unterschiede abgestimmt wird. Ein auf Individualisierung ausgerichteter Lern-/Lehrprozeß zeichnet sich durch die Anpassung der Lehrangebote an die internen Bedingungen des lernenden Individuums aus. Berücksichtigt werden dabei u. a. Motive, Interessen, spezielle Kenntnisse, soziale Umfeldbedingungen. Flexibilisierung meint den organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -interessen und -zielen und die situative Anpassung des Lehrgangsgeschehens an Veränderungserfordernisse. Die individuellen Lernkompetenzen und das Selbstvertrauen in die Lernleistungsfähigkeit können sich entfalten und entwickeln, wenn die Lerninteressen, -fähigkeiten und -schwierigkeiten des/ der einzelnen LernerIn berücksichtigt werden und ihnen Verantwortung für ihren Lernprozeß übertragen wird.
2. Kennzeichnend für Individualisierung und Flexibilisierung ist im EUROPOOL-Projekt eine äußere und innere Offenheit der Lern-

/Lehrangebote und des -arrangements. Äußere Offenheit bezieht sich vorwiegend auf zeitliche und räumliche Flexibilität, flexible Zugangsvoraussetzungen, heterogene Gruppen und die Integration 'unbürokratischer' Formen der Lernorganisation. Innere Offenheit richtet sich auf die Flexibilität von Zielen, Inhalten, Methoden und Erfolgskontrollen des Lernens. Die Ziele der Individualisierung und Flexibilisierung korrespondieren mit einer (teil-)offenen Lehrgangskonzeption, innerhalb derer die Lernenden ihren Lernprozeß organisieren und steuern können.

3. Strukturbildende und zugleich begrenzende Momente dieser teiloffenen Lehrgangskonzeption sind die Mitsprache- und Mitsteuerungsrechte der Lernenden in Fragen der Planung, der curricularen Gestaltung von Lern/Lehrphasen, die lernziel- und lernerfolgsbilanzierenden Überlegungen der DozentInnen, die Ressourcen der Trägereinrichtung und die kooperativen Beziehungen zu anderen Bildungsanbietern.
4. Ausgangspunkt für die Organisation und innere Gestaltung von Lehren und Lernen ist im Sinne der Lernberatungskonzeption die Förderung und Forderung der Selbsteinschätzung der Lernenden im Hinblick auf ihre biographisch begründeten Eingangsvoraussetzungen, ihre Lerninteressen, Lernbedarfe, Lernziele, Lernwege und Lernentwicklung.
5. Die Lernberatungskonzeption ist ein Versuch, ein Verständnis von Lernen didaktisch-methodisch umzusetzen, bei dem es sich nicht um einen ausschließlich von Lehrenden geleiteten Unterricht handelt. Die Entscheidungshoheit über das Was, Warum, Wie und Wohin wird zu einer gemeinsamen Verantwortung von Lernenden und Lehrenden. Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens definieren sich über ein hohes Maß an aktiver Mitorganisation und Gestaltung des Lern-/Lehrprozesses durch die Lernenden.
6. Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens finden im Verständnis von Lernberatung im Rahmen institutionalisierter Weiterbildung, d. h. in einem organisierten (d. h. auch begrenzten), zielgerichteten und sozialen Kontext statt. Die Lernenden sind durch gemeinsame Räumlichkeiten, die Lerngruppe, die DozentInnen, den (flexiblen) Zeitrahmen miteinander verbunden.
7. Mit der Verlagerung des Augenmerks weg vom Lehren und hin zum Lernen verlagert sich die Verantwortung der Bildungseinrichtung und der Lehrenden: sie sind verantwortlich, individuelle Lernprozesse zu beraten, zu begleiten, zu unterstützen und entsprechende Ressourcen zu schaffen.

-
8. Lernprozesse werden nicht mehr primär aus dem Blickwinkel von Lehrhandlungen heraus betrachtet, sondern im Mittelpunkt stehen jetzt Lernhandlungen. Statt der Frage: Mit welchen Methoden kann ein Lehrender Wissen vermitteln, Kompetenzen fördern?, steht eher die Frage: Welche inneren und äußeren Bedingungen braucht ein/e LernerIn, damit er/sie sich Wissen erschließen, seine/ihre Kompetenzen erweitern kann.
 9. Hinter der Lernberatungskonzeption steht der Paradigmawechsel vom Lehren zum Lernen. Dies führt zu Veränderungen im Rollengefüge Lehrende – Lernende. Mehr aktive Rolle wird auf die Lernenden verlagert. Lehrende wechseln in die Rolle der Berater und Begleiter von Lernprozessen. Ihre traditionelle Lehrfunktion als Wissensvermittler vermindert sich zugunsten der beratenden Förderung und Forderung von neuen Schlüsselqualifikationen wie Selbstorganisationsfähigkeit, Selbst-Lern-Management-Fähigkeiten, Informations-Erschließungskompetenzen, Relevierungsfähigkeit, Lernstrategien, Steuerungsstrategien für das Lernen, Reflexion und Kontrolle von Lernprozessen und Lernerfolgen usf.
 10. Lernberatung beginnt im Unterricht und ist damit auch immer verknüpft mit funktionalen Qualifizierungszielen. Orientiert am Schlüsselqualifikationsansatz von Dieter Mertens² wird von einem Grundverständnis ausgegangen, daß berufliche Weiterbildung inhaltlich mehr als bisher Wert auf die Vermittlung extrafunktionaler Qualifikationen legen muß (vgl. Kap. 1.6).
 11. Durch die Rückbindung selbstgesteuerten Lernens in organisierte Lern-/Lehrangebote soll der Gefahr des Orientierungsverlustes entgegengewirkt werden und das ‘Sich Verlieren’ in Lernzielen und Lerninhalten verhindert werden. Die Selbststeuerungsfähigkeiten und Selbstorganisationsfähigkeiten sind bei den Individuen sehr verschieden ausgeprägt, sie bedürfen eines Raumes, in dem sie sich neu orientieren und strukturieren. Die Lernberatungskonzeption basiert deshalb auch nicht darauf, daß die Fähigkeit, ‘das Lernen gelernt zu haben’ Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist, sondern daß sie Gegenstand sein muß.
 12. Die Mertens’schen Horizontalqualifikationen, Informationen gewichten und bewerten zu können, was relevant ist und was nicht, werden wichtiger. Wenn wir heute von Relevierungsfähigkeit sprechen (Hans Tietgens), so geht es auch um die an Individuen übertragene Verantwortung, Informationen auszuwählen und zu entscheiden, was zu lernen lohnenswert und erforderlich ist. Wenn wir das Bereitstellen von Informationen/von Wissen nicht mehr allein als Aufgabe der Lehrenden sehen, braucht es eine Kompetenz nicht nur hinsichtlich der Informationsbeschaffung, sondern – wichtiger noch – der Informationsgewichtung.

3.3 Entstehungszusammenhang

Die auf Individualisierung und Flexibilisierung des Lern-/Lehrrangements orientierte Maßnahmedidaktik von EUROPOOL und die Versuche ihrer Umsetzung machten deutlich, daß Lernende, Lehrende, Projektleitung und Verantwortliche der Lehrgangsorganisation vor neue Anforderungen gestellt sind, für deren Bewältigung das traditionelle organisatorische und didaktisch-methodische Planungs- und Handlungsrepertoire nicht ausreicht.

Unter der Bezeichnung 'Lernberatung' sollten Elemente der Unterstützung des Prozesses zu einer veränderten Bildungspraxis entwickelt und erprobt werden. Dabei starteten wir im Projekt zunächst mit additiv begleitenden Unterstützungselementen. In einem spannenden Prozeß haben wir dann dieses additive Verständnis zu einem integrativen gewandelt. Die Lernberatungskonzeption wurde zunehmend zu einer pädagogischen Grundorientierung und steuerte in alle Bereiche der Lern-/Lehrplanung und ihrer Gestaltung hinein. Mit ihren Intentionen und Zielen war sie kein von Anfang an vom Gesamtteam getragenes Bildungskonzept. Die weitreichenden Konsequenzen veränderter Erwartungen an eine pädagogische Grundorientierung bedurften spätestens mit Beginn der Erprobungsphase flankierender Maßnahmen. Pädagogische Personal- und Organisationsentwicklung wurde erforderlich, um die Wirkungen und Wechselwirkungen der Lernberatungskonzeption auf organisatorischer, curricularer und personaler Ebene konstruktiv zu bearbeiten. In der Phase der konzeptionellen Planungen waren diese nicht konkret antizipierbar, erst im Prozeß der Umsetzung wurden sie virulent. Es gab Phasen, „da schien es, als bliebe kein Stein auf dem anderen“, wie es eine Dozentin in der Evaluation reflektierte.

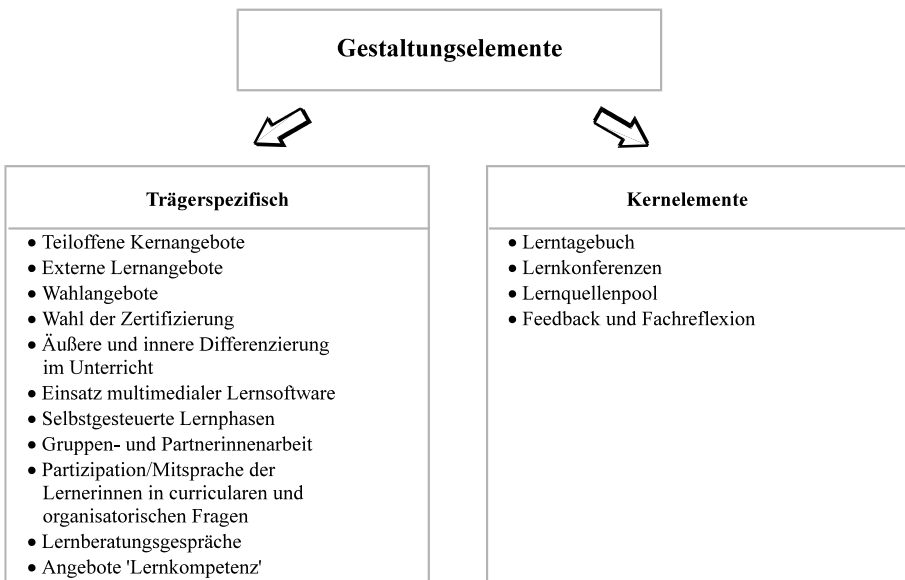
Der Entwicklungsprozeß der 'Lernberatungskonzeption' erfolgte in vier Schritten:

1. Schritt: Konzeptionelle Vorarbeiten
2. Schritt: Didaktisch-methodische Konkretisierung/Entwicklung einzelner Elemente
3. Schritt: Erprobung der Elemente und Implementierung der Konzeption in die Praxis
4. Schritt: Evaluation, Revision

Nachfolgende Graphik zeigt Arbeitsschritte und -formen des Entwicklungs-, Erprobungs- und Implementierungsprozesses in die Praxis; begleitet haben wir diesen Prozeß durch – soweit es uns möglich war – kontinuierliche Angebote der Beratung, Fortbildung und Hospitation und durch 'Orga-Sitzungen', in denen wir versuchten, die zu verändernden Rahmenbedingungen in

3.4 Individualisierung und Flexibilisierung: Gestaltungselemente

Die Praxis des EUROPOOL-Projekts verdeutlichte daß die praktische Umsetzung der Ziele Individualisierung und Flexibilisierung des Lern-/Lehrprozesses ein enormes Maß an Offenheit und Flexibilität auf Seiten aller Beteiligten erfordert, wenn sie die unterschiedlichen Interessen, Ziele, Voraussetzungen und Motivationslagen der LernerInnen in der Planung ernst nehmen wollen. Gefragt ist eine situative Flexibilität und Offenheit in der Planung und Umsetzung von angeboten. In der Praxis kann diese Offenheit leicht die Grenzen von produktivem zu unproduktivem Chaos überschreiten, denn organisierte Lern-/Lehrprozesse brauchen immer auch Struktur und Gemeinsames, um Orientierung und Sicherheit für subjektive Lernentscheidungen zu geben. „Lassen sich Individualisierung und Flexibilisierung überhaupt organisieren?“ war nicht von ungefähr eine der Fragen in der Anfangszeit des Projekts. In der EUROPOOL-Projektgeschichte war ‘Lernberatung’ damit immer auch die Suche nach Strukturmerkmalen von Individualisierung und Flexibilisierung, die Orientierung und Sicherheit geben würden. Wir haben dabei auf verschiedene in der Bildungspraxis bereits bewährte Gestaltungselemente zurückgegriffen und sie für unsere integrierte Lernberatungskonzeption, unseren Rahmenbedingungen entsprechend, gebündelt, teils modifiziert, teils weiterentwickelt.



Teiloffene Kernangebote

Kernangebote sind diejenigen Unterrichtsfächer, die gesetzt vom Bildungsträger, das Profil der einjährigen Bildungsmaßnahme kennzeichnen. Mit der Entscheidung für die Bildungsmaßnahme geht die grundsätzliche Entscheidung der Teilnahme an diesen Fächern einher. Kernangebote sind EDV, Englisch, Rechnungswesen, Berufsdeutsch, Kommunikation und Rhetorik. Sie markieren aus der Sicht des verantwortlichen Trägers die Fächer, die für die Vorbereitung auf eine Tätigkeit im kaufmännischen Feld auf der Fachebene berufliche Handlungskompetenz anzielen. Kernangebote sind grundsätzlich verpflichtend, aber als teiloffene Angebote für eine oder auch mehrere Lernphasen begründet abwählbar und durch andere Lernangebote (selbstgesteuertes Lernen im Lernbüro, externe Angebote s. u.) zu ersetzen. In der zweiten Hälfte der Bildungsmaßnahme wandeln wir, der Lernentwicklung der Gruppen folgend, einzelne Kernangebote in Wahlfächer um. Die Frauen können z. B. wählen zwischen Rechnungswesen und Deutsch im Beruf. Die teiloffene Konzeption ist realisierbar auf der Grundlage einer temporären und von den Gruppen mitgetragenen maßnahmeübergreifenden Modularisierung einzelner Kernangebote. Dies gilt auch für die nachfolgend beschriebenen Wahlangebote.

Externe Lernangebote

Da die Bildungsmaßnahme auf den Lerninteressen und Lernzielen der Frauen, die sich für die Maßnahme entschieden haben, basiert, kommt es immer wieder vor, daß Lernerinnen ein über die Angebotspalette des Trägers hinausgehendes Lerninteresse formulieren. Es kann auch die Situation entstehen, daß Lernerinnen zeitliche Freiräume in einer Lernphase haben. In Rücksprache mit der Projektleitung/Lehrgangsorganisation und beraten durch eine Dozentin/einen Dozenten nehmen Lernerinnen dann an externen Bildungsangeboten teil; z. B. an einem Kurs 'Coral Draw' oder 'Deutsch als Zweitsprache'. Die Teilnehmerinnen werden dafür freigestellt. Diese Öffnung einer Trägereinrichtung für über das eigene Angebot hinausgehende Lerninteressen ist ein erster Schritt zu einem Organisationsverständnis als 'Bildungsagentur'.

Wahlangebote

Die Lernangebote, die als Ergebnis der Erfassung der Interessen und Ziele von Lernerinnen in einer Lernphase (Lernphasen bezeichnen einen ca. 6- bis 8wöchigen Planungszeitraum) zusätzlich zu den Kernangeboten eingeplant werden, haben optionalen Charakter. Die Lernerinnen haben die Möglichkeit der Auswahl zwischen i. d. R. mehreren Angeboten wie z. B.

‘Arbeitszeitmodelle’, ‘Arbeitsrecht’, ‘Existenzgründung’, ‘Internet und Multimedia’, ‘Typberatung’, ‘Qualitätsmanagement ISO 9000ff’, ‘Mobbing’, ‘Europa als Wirtschaftsstandort’, ‘Telefon- und Verhandlungstraining’, ‘Entspannungstechniken’ u. v. m. Mit der Entscheidung für ein Wahlangebot wird die Teilnahme verbindlich. Voraussetzung für das Zustandekommen eines solchen Lernangebots ist eine Mindestteilnehmerinnenzahl und die Formulierung einiger Fragestellungen für die curriculare Planung und Schwerpunktlegung. Wahlangebote können themenabhängig in unterschiedlichem Umfang stattfinden, als wöchentlich regelmäßig stattfindende Kurse oder als Kompaktangebote und können grundsätzlich durch externe DozentInnen, TrainerInnen, KünstlerInnen als ExpertInnen durchgeführt werden.

Wahl der Zertifizierung

Einige Kernangebote beinhalten die Möglichkeit, auf eine Zertifizierung hin zu arbeiten. Bei EUROPOOL sind dies: Erwerb verschiedener Englisch-Zertifikate der London Chamber of Commerce and Industry, PC-Zertifikate der Handwerkskammer und des Deutschen Volkshochschulverbandes. Die Lernerinnen haben die grundsätzliche Entscheidung zu fällen, ob sie auf ein Zertifikat hin lernen wollen und die Entscheidungsmöglichkeit, welches Zertifikat sie bei wem machen wollen.

Äußere und innere Differenzierungen im Unterricht

Bei einer hohen Belegung (TeilnehmerInnenzahl) eines Faches wird dieses in unterschiedlichen Levels angeboten und damit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aber auch unterschiedlichen Interessen und Zielen (z. B. Zertifikatserwerb ja/nein, Basisenglisch/Geschäftsenglisch) Rechnung getragen. Durch Binnendifferenzierung im Unterricht können unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen und Ziele innerhalb einer Lerngruppe berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang kommt dem Lernen mit multimedialer Lernsoftware, dem Lernen in Partner- und Gruppenarbeit und der Bereitstellung eines Lernquellenpools (vgl. Kapitel 4.3) besondere Bedeutung zu.

Lernen mit multimedialer Lernsoftware

Dem Computer als Lernmedium werden durch seine Möglichkeiten zur Flexibilität und Interaktivität besondere Potentiale zur selbständigen Entwicklung individueller Lernprojekte und Bildungsvorhaben, die interaktiv bewältigt werden können, zugeschrieben.³ Für die Fächer EDV, Englisch und kaufmännisches Wissen haben wir nach sorgfältiger Prüfung⁴ verschiedene multimediale Lernprogramme und CBTs angeschafft, die den Lernenden in

den selbstgesteuerten Lernphasen zur Verfügung stehen und für die Gestaltung von Unterricht zusätzliche didaktisch-methodische Möglichkeiten bieten. Weitere Möglichkeiten der Differenzierungen innerhalb des Unterrichts sind durch das Vorhandensein eines mit mehreren PCs ausgestatteten Lernbüros' möglich.

Selbstgesteuertes Lernen

Im Stundenplan der einzelnen Lernphasen werden Zeiten berücksichtigt, in denen die Frauen unter Nutzung vorhandener Ressourcen eigene Lernschwerpunkte setzen können. Angelehnt an ein in einem betrieblichen Modellversuch entwickeltes Verfahren der 'Theoretischen Einzelarbeit'⁵ entscheidet jede Lernerin für sich über Inhalt, Methode, Medien, Sozialform. Ein/e DozentIn steht als BeraterIn zur Verfügung. Die nachfolgenden Hinweise haben wir zur Orientierung für die Lernerinnen entwickelt. Sie veranschaulichen das Verfahren.

Selbstgesteuertes Lernen bei EUROPOOL sind Lernsituationen, die Sie selbst gestalten.

Es liegt in Ihrer Entscheidung,

- welche Lerninhalte sie auswählen und bearbeiten
- wie Sie diese bearbeiten, ob Sie in Einzel-, Partnerinnen- oder Gruppenarbeit lernen
- welche Lernmedien Sie zu Hilfe nehmen (Bücher, Arbeitsblätter, Lernsoftware ...)
- Lernziele und Lerninhalte legen Sie selbst fest. Sie können an den angebotenen Unterricht anknüpfen, für Sie interessante Fragestellungen vertiefen und intensivieren, Unverstandenes nacharbeiten oder aber auch Themen und Aspekte aufgreifen, die im Unterricht nicht bearbeitet werden.
Sprechen Sie die zuständige DozentIn an, wenn Sie fachliche oder organisatorische Beratung und Unterstützung brauchen.
- Eine Auswahl von Lernmaterialien steht Ihnen im Lernquellenpool zur Verfügung. Spezielle Lernmaterialien müssen Sie selbst besorgen.
- Leitfragen, Aufgabenstellungen, Texte, Literaturhinweise ... können Sie auch von den DozentInnen bekommen, wenn Sie frühzeitig anfragen.
- Lernort ist das Seminargebäude der VHS, unser Lernbüro oder ein freier Unterrichtsraum.
- Sie können die Zeit auch nutzen, um Betriebe, Bibliotheken, andere Bildungseinrichtungen ... zu besuchen. Teilen Sie dies bitte vorher der Projektleitung mit.
- Das, womit Sie sich beschäftigen, könnte auch für andere von Interesse sein. Sprechen Sie Ihre DozentInnen an, wenn Sie Ergebnisse im Unterricht präsentieren möchten.
- Rückmeldungen und ggf. eine Lernkontrolle sollten Sie sich bei Bedarf im Rahmen eines Lernberatungsgesprächs einholen.
- Ort der Reflexion Ihrer selbstgesteuerten Lernphase können der Fachunterricht oder die Lernkonferenz sein.
- Zur Planung Ihrer selbstgesteuerten Lernphasen und der Reflexion bekommen Sie für Ihr Lerntagebuch ein Arbeitsblatt.

Gruppen- und Partnerinnenarbeit

Zur Förderung der Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit wird auf Gruppen- und Partnerinnenarbeit innerhalb des Unterrichts, in den selbstgesteuerten Lernphasen und den außerhalb der organisierten Lern-/Lehrangebote liegenden Lernphasen besonderer Wert gelegt. 'Kooperative Selbstqualifizierung', das Lernen aus dem Bündeln der Kompetenzen der Individuen in einer Gruppe kennen und nutzen zu lernen, ist ein Ziel und wird aktiv gefördert.

Partizipation/Mitbestimmung

Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozeß zu fordern und zu fördern braucht Strukturen, die Partizipation in entscheidenden Fragen der Lern-/Lehrgestaltung ermöglichen. Durch die Initiierung kommunikativer Prozesse der Mitbestimmung und Mitsteuerung des Maßnahmsgeschehens wird dem Rechnung getragen. In der Projektpraxis nehmen gewählte Gruppensprecherinnen zweiwöchentlich an einem Teil der Projektteamsitzung teil. Darüber hinaus werden bedarfsorientiert Gesprächsforen einberufen, an der die Projektleitung, einzelne DozentInnen und die Teilnehmerinnen teilnehmen (z. B. Planung von Auslandspraktika, Urlaubsregelungen, Klärung von Raumbelastungsfragen usw.). Im Kontext der Lernberatungskonzeption geht es jedoch um mehr als die Vereinbarung von Mitspracherechten, das Bilden von Foren für das Praktizieren von Mitsprache und die Wahl von Gruppensprecherinnen. Partizipation bedeutet hier, die Lernenden in Fragen der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung von Lern-/Lehrphasen und von Stundenplänen als kompetente PartnerInnen verantwortlich einzubeziehen (vgl. Kap. 4.2). Partizipation in diesem Sinne erfordert von den Lernenden, die eigenen Interessen und Ziele zu ermitteln und immer neu zu überprüfen, sich mit denen der anderen Kolleginnen auseinanderzusetzen, sich aktiv mit den Ressourcen und Angebotsregeln des Bildungsträgers zu beschäftigen und auf dieser Grundlage einen begründeten Vorschlag für die Gestaltung einer Lernphase und eines Stundenplans zu machen. Partizipation in diesem Sinne impliziert auch die Entwicklung einer Feed-Back-Kultur im Lern-/Lehrgeschehen. Rückmeldungen zu geben und zu empfangen ist ein wesentliches Steuerelement für die Planung und Gestaltung von Lern-/Lehrprozessen (vgl. Kap. 4.4).

Das Lernberatungsgespräch

Beratungsgespräche mit den LernerInnen gehören zu den beruflichen Alltagsaufgaben von Lehrkräften. Sie entwickeln sich oftmals situativ, finden zwischen Tür und Angel oder in den Pausen statt. Entsprechend intuitiv,

nicht selten unstrukturiert und wenig ergebnisorientiert ist das Gesprächsverhalten der Beteiligten. Bei genauerem Hinsehen stehen in diesen Gesprächen jedoch oftmals wichtige Fragen um das Lernen zur Debatte, die eine sorgfältige Bearbeitung wert wären. Systematisierte Lernberatungsgespräche (vgl. Kap. 2.2) sind in Schule, Ausbildung und Weiterbildung eher die Ausnahme. Dort wo sie stattfinden, konzentrieren sie meist auf Fragen der Fächerbelegung, der Lernleistung und der Lernleistungsbewertung. Mit der Übernahme von mehr Verantwortung für das eigene Lernen gewinnen Lernberatungsgespräche an Bedeutung und bekommen ein breiteres Spektrum. Das Lernberatungsgespräch ist deshalb bei EUROPOOL eine Einrichtung, bei der es um einen argumentativen Austausch um das Lernen gehen soll. Ziel ist es, die LernerInnen in ihrer Lernbeweglichkeit zu unterstützen, sie in ihren Selbstlernpotentialen zu unterstützen, ihnen Wege zur Erschließung von Informationen zu eröffnen. Das Lernberatungsgespräch hat auch die Funktion, LernerInnen in der Entscheidungsfindung für oder gegen ein Lernangebot durch die Expertensicht zu unterstützen. Lernberatungsgespräche sind nicht nur eine Angelegenheit zwischen Lernerin und DozentIn. Sie können auch zwischen Lernerin und Projektleitung stattfinden.

Exkurs

Nachfolgendes Fallbeispiel war Gegenstand eines Fortbildungsworkshops zum Thema „Das Lernberatungsgespräch“.⁶ Der Workshop fand in der Phase statt, in der die Umsetzung der Lernberatungskonzeption mit ersten Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung verknüpft wurde. In einem Fallbeispiel haben wir eine für die Lernberatungskonzeption typische Situation aufgegriffen, in der eine Lernerin den in einer Lernphase vorgesehenen Unterrichtsstoff im Fach X nach ihrer Selbsteinschätzung beherrscht und sich freistellen lassen will, um sich anderen Lerninhalten widmen zu können. Bei EUROPOOL gab es für diese Situation erste aber noch nicht hinreichende formale Regelungen; dazu gehörte auch ein Lernberatungsgespräch, das dem Ziel folgt, die Überlegung der Lernerin zu einer begründeten und abgesicherten Entscheidung werden zu lassen. Wir stellen dieses Beispiel vor, weil es die Anforderungen der Lernberatungskonzeption an das pädagogische Personal und die Einrichtung exemplarisch verdeutlicht. Für uns hat das Rollenspiel, vor allem in seinen überzeichneten Szenen, eine Fülle von Ansätzen für unsere weitere Personal- und Organisationsentwicklung gebracht.

Die im Rollenspiel vorkommenden Personen sind im Text wie folgt abgekürzt: Teilnehmerin (T), Dozentin (D), Projektleitung (P).

1. Szene: Teilnehmerin und Dozent nach dem Unterricht

T: Herr xx, kann ich kurz mit Ihnen sprechen?

D: Worum geht's denn?

T: Ja, ich möchte am Unterricht nicht teilnehmen. Nichts gegen Ihren Unterricht, aber ich kenne das alles schon, blättere nur im Buch. Ich möchte in der Zeit lieber Russisch lernen, weil – in dem Bereich, also mit Fremdsprachen, möchte ich auch mal arbeiten.

D: Prinzipiell besteht diese Möglichkeit, aber wir stehen erst am Anfang des Unterrichts und da kann ich das so schnell nicht einschätzen. Darüber müssen wir ausführlicher reden.

Beide vereinbaren einen Gesprächstermin für den gleichen Tag.

Interpretation 1. Szene: Der Dozent hat eine neutral-wohlwollende Haltung und signalisiert Offenheit für das Anliegen der Teilnehmerin. Die dabei deutlich werdende Souveränität ist durchaus nicht selbstverständlich, da derartige Wünsche auch als Kritik am eigenen Unterricht wahrgenommen werden können. Die Teilnehmerin zeichnet sich durch ein geschicktes Vorgehen auf zwei Ebenen aus: auf der sozial-emotionalen Ebene antizipiert sie die mögliche Kränkung und bestätigt die Kompetenz des Unterrichtenden. Auf der sachlichen Ebene hat sie bereits für sich entsprechende Alternativen angedacht, tritt bestimmt auf und wirkt entschlossen. Sie stellt den Idealtypus der Teilnehmerin dar, die entsprechend der Lernberatungskonzeption gelernt hat, die eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen und Wahloptionen des Projekts auf der Folie ihrer Lernziele und Berufswünsche in Anspruch zu nehmen.

Fallbeispiel aus einem internen Fortbildungsseminar zum Lernberatungsgespräch

Nach dem Unterricht kommt die Teilnehmerin Frau Schwalbe auf Sie zu und erklärt Ihnen freundlich, daß sie Ihren Unterricht zwar ganz o.k. findet, aber der Unterricht für sie nichts bringe. Sie habe das alles schon mal gelernt und wolle ihre Zeit lieber sinnvoller nutzen. Was sie sinnvollerweise in der Zeit tun könne, habe sie sich auch schon überlegt.

Sie wollen nicht zwischen Tür und Angel antworten und vereinbaren für den gleichen Tag einen Gesprächstermin mit Frau Schwalbe.

2. Szene: Lernberatungsgespräch Dozent/Teilnehmerin

D: Ich bereite Ihnen Übungsaufgaben für den Stoff der nächsten vier Wochen vor, die bearbeiten Sie und dann entscheide ich, ob Sie dem Unterricht fern bleiben können. Wenn ihre Ergebnisse gut sind, wäre ich durchaus bereit, ihrem Vorschlag zuzustimmen.

Interpretation 2. Szene: Der Dozent beginnt das Gespräch mit einem Vorschlag. Er will prüfen, ob die Selbsteinschätzung der Teilnehmerin stimmt. Hier wird eine der Hauptschwierigkeiten in den Effekten der Lernberatungskonzeption deutlich: Der Dozent steht vor der Alternative, entweder die Entscheidung vollständig der Teilnehmerin zu überlassen und sich so subjektiv möglicherweise aus seiner Verantwortung zu stehlen oder die Entscheidung der Teilnehmerin nicht ernst zu nehmen und seine für die richtigere und begründetere zu halten. Es bleibt offen, ob das Ergebnis aus einer Entscheidung der Teilnehmerin, aus einer gemeinsamen Entscheidung oder aus der Dozentenentscheidung resultieren wird. Entsprechend den Intentionen des Lernberatungskonzepts wäre es Aufgabe des Dozenten in dieser Situation, der Teilnehmerin Unterlagen zur Absicherung bzw. nochmaligen Selbstvergewisserung ihrer Entscheidung an die Hand zu geben. Das „dann entscheide ich“ des Dozenten kollidiert mit dem Anspruch, die Kompetenzen der Teilnehmerinnen ernst zu nehmen.

3. Szene: Zweites Lernberatungsgespräch Dozent/Teilnehmerin

(die Teilnehmerin hat die Übungsaufgaben gemacht, der Dozent hat sie nachgesehen)

D: Ich habe mir ihre Übungsergebnisse durchgesehen, da liegt ja kein Problem. Aber ich würde Sie noch bitten, kurz auf Englisch aufzuschreiben, warum sie sich aus dieser Unterrichtsphase ausblenden und statt dessen Russisch lernen wollen. Ich bespreche mich dann noch mit der Projektleitung, und dann sehen wir mal weiter.

Die Teilnehmerin läßt sich darauf ein.

Interpretation 3. Szene: Der Dozent würdigt das gute Ergebnis, das die Teilnehmerin erbracht hat. Anschließend stellt er sofort eine erneute Leistungsanforderung, ohne deutlich zu machen, ob und warum diese erneute Hürde notwendig ist. Die Teilnehmerin nimmt dies widerspruchlos hin. Das traditionelle hierarchische Gefälle zwischen Unterrichtendem und Lernender setzt sich (wieder) durch. Die Projektleitung, die sich in solchen Fällen um die formale Regelung der Wahlangebote zu kümmern hat und dies direkt mit den Teilnehmerinnen abklärt, wird hier als eigentliche Entscheidungsinstanz ins Spiel gebracht. Die letztendliche Verantwortung scheint plötzlich weder bei der Teilnehmerin noch beim Dozenten zu liegen.

4. Szene: Gespräch zwischen Teilnehmerin und Projektleitung

T: ... Sie wissen schon?

P: Ja, xy war bei mir ..., grundsätzlich ist das ja alles ganz sinnvoll ..., wir haben auch alles versucht ..., vor allem xy hat sich ja sehr eingesetzt ..., aber da ist einfach nix zu machen ... Also grundsätzlich ist das schon unterstützenswert.

T: Ich könnte ja privat etwas unternehmen. Kann ich freibekommen, um mich selber um Russischunterricht zu kümmern?

P: Hätten Sie da schon ganz konkrete Vorstellungen?

T: Ich kenne da ein paar Russen, die Unterricht anbieten...

P: Also es gibt da sicherlich Probleme mit der Freistellung, das kann ich noch nicht einschätzen, da muß ich mich auch noch mal erkundigen.

T: Das ist ja keine Freizeit, es geht ja um selbstgesteuerte Lernzeit

P: Tja, da muß ich mich mal erkundigen...

T: Und Frau Hecht hat sich auch schon mal befreien lassen ...

P: Ja, das war aber ein Sonderfall...

T: Ach so, ein Sonderfall, das geht also schon ...

P: Die Situation ist ja auch ganz neu ...

T: Und wer bezahlt dann meinen Privatunterricht?

P: Also das müssen wir noch klären ...

Interpretation 4. Szene: Die Projektleitung signalisiert grundsätzliches Verständnis für den Lernwunsch der Teilnehmerin, hält ihn aber nicht für umsetzbar bzw. ihre Meinung für nicht revidierbar. Sie lobt das Engagement des Dozenten. Im weiteren Gesprächsverlauf zeigt sich die Projektleitung als nicht hinreichend auf eine solche Situation vorbereitet. Sie sieht grundsätzliche Probleme mit der Freistellung auf verschiedenen formalen Ebenen. Die Teilnehmerin ist diejenige, die eine argumentative Brücke, „selbstgesteuertes“ Lernen, zu bauen versucht. Die Projektleitung steht im Gegensatz dazu eher entscheidungsschwach da.

Zusammenfassung und Fazit: Für die Außenbetrachter ergeben sich aus der Darstellung der Projektleitung im Rollenspiel eine ganze Reihe von Fragen zu Organisations- und Leitungsstrukturen in teiloffenen Bildungskonzepten. Sie fordern vor allem das Leitungspersonal, formale und organisatorische Individualisierungs- und Flexibilisierungsanfragen nicht als störende Hürden, sondern neue Strukturanforderungen zu begreifen. Sie ist gefordert, weniger auf die Grenzen von Individualisierung und Flexibilisierung als auf die Chancen zu orientieren und vermeintlich Unveränderbares erneut auf seine Veränderbarkeit hin zu überprüfen. Zu Diskrepanzen zwischen TeilnehmerInnen-Ansprüchen an Flexibilität und den realen Möglichkeiten wird es immer wieder kommen; sie liegen in der Natur der Sache, zugleich bleibt aber die Aufforderung, grenzübergreifende Lösungswege zu suchen und die Phantasie und Planungspotentiale der erwachsenen LernerInnen ernsthaft mit in Erwägung zu ziehen. Insgesamt wurde für die Implementierung der Lernberatungskonzeption an dem skizzierten Fallbeispiel deutlich, wie stark bzw. schwach die Umsetzungschancen der Konzeption sind, wenn unklar ist, ob sie von der Leitung als unverzichtbarer Lehrgangbestandteil oder nur als eine anreichernde Möglichkeit gesehen wird. Für unsere Implementierung einer integrierten Lernberatung resultierten aus dem Fallbeispiel im Projekt folgende Fragen für die nachfolgende Orga-Sitzung: Welche organisatorischen Konsequenzen müssen, welche können gezogen werden, um solche und ähnliche Fragestellungen in der Realität bewältigen zu können? Sind für die organisatorischen Konsequenzen die DozentInnen zuständig oder die Projektleitung? Wer definiert, welche TeilnehmerInnen-Lernwünsche mit dem Ziel von EUROPOOL vereinbar/nicht vereinbar sind?

3.5 Lernen lernen oder die Förderung von Lernkompetenzen

„Jede Bildungsinstitution muß sich zukünftig kritisch fragen, inwieweit sie Lernaktivitäten und Kompetenzen entwickeln hilft, die für die Bewältigung zentraler Lebens- und Überlebensfragen wichtig sind, und wie weit sie die notwendigen Grundlagen und Motivationen für ein lebenslanges Weiterlernen vermittelt“, so heißt es in den Leitlinien einer modernen Bildungspolitik⁷. „Lernen muß gelernt werden!“ lautete das Resümee einer Teilnehmerin im Rahmen einer Auseinandersetzung um die Anforderungen des lebenslangen Lernens. Der Förderung von Lernkompetenzen kommt eine zentrale Bedeutung zu. Wie in Kapitel 1.7 beschrieben, geht es dabei um mehr als Lernen lernen, es geht um die umfassende Entwicklung von Lernkompetenzen, die auch das Managen des eigenen lebenslangen Lernens mit einschließt. Die integrierte Förderung von Lernkompetenzen ist deshalb ein weiteres Gestaltungselement der Lernberatungskonzeption.

Organisiertes, in Bildungseinrichtungen stattfindendes Lernen im Erwachsenenalter stellt eine Herausforderung dar, mit der die Individuen sehr verschieden umgehen. Es geht mit Gefühlen und Haltungen der Neugier und des Interesses einher, bedeutet aber auch Anstrengung, mag sich schwierig gestalten, mag mit Skepsis und Unsicherheiten einhergehen. Die subjektiven biographisch erworbenen Lernhaltungen und Lern-Verhaltensweisen sind den meisten Lernenden kaum bewußt, das Benennen von Lerngewohnheiten ist ungewohnt und fällt entsprechend schwer. Lernende brauchen Räume, um ihre positiven und negativen Lernerfahrungen reflektieren zu können. Sich mit den eigenen Lernerfahrungen

„Wenn ich den Text gelesen habe, habe ich schon wieder vergessen was am Anfang stand! Das war schon immer mein Problem.“

„Ich glaube, ich bin schon zu alt zum Lernen! Was Lieschen nicht lernt ...!“

„Lernen ist für mich immer noch mit Druck verbunden – ich fühle mich leicht blockiert, woran das nur liegt?“

„Inwieweit prägt meine Lerngeschichte mein heutiges Lernverhalten?“

1. Denken Sie an drei für Sie wichtige Menschen, die in Ihrer Erinnerung positiv oder auch negativ besetzt sind.
2. Welche Sie einschätzenden und bewertenden Sätze haben diese drei Menschen zu Ihnen gesagt? (z. B. „Ich weiß, daß Du das schaffen wirst, weil ...“; „Aus Dir wird nie etwas, wenn Du nicht ...“)
3. Welche Gefühle haben diese Äußerungen bei Ihnen ausgelöst?
4. In welcher Weise haben diese Sätze Sie geprägt und Auswirkungen auf Ihr eigenes Lernen gehabt?
5. Welche Wirkungen entdecken Sie in Bezug auf Ihre Vorstellungen von Lernen und Ihre Einstellung zu Lernen?

Bearbeiten Sie diese Aufgabe zunächst für sich.

Danach tauschen wir uns in der Gruppe aus.⁸

im Sinne einer Reflexion der individuellen Lerngeschichte zu befassen, ermöglicht das Erkennen persönlicher Fähigkeiten und deren Grenzen, was zur Entlastung der Lern-/Lehrsituation und dem Finden neuer gangbarer Wege beitragen kann.¹⁰

Meine Überlebensstrategie in der Schule

Erinnern Sie sich bitte an Ihre Schulzeit und dabei besonders an die Fächer, in denen Sie weniger 'geglänzt' haben. Wie haben Sie sich verhalten? Welche Strategien haben Sie entwickelt, um Ihre Unkenntnisse, Ihre Unlust zu verbergen bzw. unschönen Situationen auszuweichen?⁹

Dies ist ein Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung von Lernkompetenzen. Es geht darum, Lernende im Entdecken ihrer Potentiale für die Gestaltung ihres Lernens zu unterstützen, ihnen Entfaltungsräume für neue Lernerfahrungen anzubieten. Wir sprechen von der Selbstlern-Management-Kompetenz (vgl. Kap. 1.7) und schließen damit die Selbstverantwortung für das eigene lebenslange Lernen mit dem Ziel der Erweiterung der individuellen und beruflichen Handlungskompetenz ein.

Damit geht Lernen lernen über ein Trainieren von Lerntechniken und -strategien in additiven Unterrichtsmodulen hinaus. Die Betrachtung subjektiver Lerngeschichten in ihrer Relevanz für das Lernen wird zu einem integrierten Bestandteil der Unterrichts- und Lehrgangsdidaktik. Im Unterricht sind nicht nur fachliche Inhalte, sondern auch die Lernanlässe, Lernwege und Lernschritte Gegenstand individueller und kollektiver Bearbeitung. Es ist nicht nur die Frage *Was will ich lernen?* wichtig, sondern auch *Wie will und kann ich lernen?* *Was fällt mir leicht?* *Was fällt mir schwer?* *Wie waren meine Erfahrungen mit meinem Lernen?* *Was brauche ich zum selbständigen Lernen?* Die Lernenden sprechen im Unterricht nicht nur über fachliche Inhalte, sondern auch über das eigene Erleben von Lernen (vgl. Kap. 4.2 und 4.4). Durch die kontinuierliche Reflexion von Lernen in der Lernkonferenz, das Arbeiten mit dem Lerntagebuch, das Feedback und die Fachreflexion im Unterricht werden die Lernenden immer wieder angestoßen, ihre Lernerfahrungen zu hinterfragen und das aktuelle Lernen auf seine Wirksamkeit und auf Wirksamkeitsverbesserungen hin zu überprüfen. Das Lernen jeder einzelnen Person wird damit wichtig.

Dies erfordert von den Lehrenden eine ganzheitliche und interessierte Wahrnehmung der Lernenden als Person (vgl. Kap. 2.3). Die Lehrenden können nur begrenzt wissen, wie die Lernenden am besten lernen, sie können sie aber darin begleiten, ihre eigenen Wege zu finden. Dies heißt für die Lehrenden, die Anweisungs- und Belehrungsrolle zurückzunehmen und das Vertrauen in die Lernfähigkeit der Lernenden zu stärken. Rolf Arnold spricht von der Notwendigkeit eines veränderten didaktischen Blicks: „Sie können Lernsituationen nicht (mehr) nur als Planungs-, Methoden- und Re-

duktions- ‘Experten’ didaktisieren, d. h. ‘erzeugen’, sondern müssen für ‘Signale’ der Selbstorganisation ihrer Lernenden empfänglich sein, den Schüler oder Auszubildenden als ‘Mensch mit einer eigenen Selbstorganisation’ wahrzunehmen lernen und mit seiner ‘Fremdheit’, ‘Andersartigkeit’ und auch ‘Undomestizierbarkeit’ umgehen können und zwar in einer Weise, daß ... diese Äußerungen lebendiger Subjektivität nicht verhindert bzw. der didaktischen Vorplanung ‘untergepflügt’ werden (vgl. Weniger 1952, S.13).“¹¹

Lernen lernen im erweiterten Verständnis der Förderung der Lern-Management-Kompetenz kann dann integrierter Bestandteil von Unterricht sein und die Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit ansprechen, aktivieren und fördern, wenn

- Raum und Zeit für Eigenaktivität durch Einzel-, PartnerInnen oder Gruppenarbeit gegeben sind,
- Selbstreflexion gelernt und trainiert werden kann,
- Reflexion und gemeinsamer Austausch im Prozeß der gemeinsamen Wissensaneignung stattfinden,
- es keine dummen Fragen gibt, sondern Fragen als gelebte Erschließungskultur begriffen werden kann,
- vielfältige Lernimpulse geboten werden, aus denen die Lernenden entsprechend ihrer Interessen und Kompetenzen auswählen können,
- Unterricht angereichert ist durch ein Methodenspektrum, das unterschiedliche Lernwege und -möglichkeiten anbietet,
- Gespräche über das Lernen stattfinden,
- im Unterricht ein ganzheitliches Lernen stattfinden und die unterschiedlichen Lernkanäle (Hören, Sehen ...) angesprochen werden,
- Lernstärken und Lernschwächen Thema von Unterricht sind,
- wirkungsvolle Lerntechniken und Lernstrategien integrierter Bestandteil von Unterrichtsdidaktik sind,
- Binnendifferenzierung unterschiedliches Lerntempo und unterschiedliche Lerninteressen und Schwerpunktsetzung ermöglicht.

Für ein selbstverantwortliches und erfolgreiches Lernen brauchen die Lernenden Lern- und Arbeitstechniken, sie brauchen aber vor allem eine Lernatmosphäre und Lernarrangements, die Selbständigkeit und das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit fördern und fordern. Nur in der Verknüpfung entfaltet sich die Selbstlern-Management-Kompetenz.

3.6 Lern-Management-Kompetenz als Modul

Das Arbeiten an der Lern-Management-Kompetenz war bei Europool auch immer wieder Gegenstand einzelner Lernmodule, wurde in den Lernkonferenzen aufgegriffen und war Inhalt von Lernberatungsgesprächen mit einzelnen Teilnehmerinnen oder Kleingruppen. Die Schwerpunktsetzung und Auswahl der Themen resultierte aus dem laufenden Lernprozeß und wurde nach situativen Erfordernissen eingeplant und durchgeführt. Prüfungsangst war z. B. ein Thema, das über eine längere Zeit in einer Kleingruppe zur Vorbereitung auf einen 'EDV-Anwenderpaß' unterrichtsbegleitend bearbeitet wurde; ein Austausch über Symptome von Prüfungsangst, Möglichkeiten der systematischen und entlastenden Prüfungsvorbereitung, ein Trainieren von Verhalten während einer Prüfung und – nach erfolgter Prüfung – eine Nachbesprechung der Prüfungssituation waren Inhalte der gemeinsamen Arbeit. Aus der Gruppe Prüfungsangst entstand als Fortführung in einer Lernphase das Wahlfach 'Entspannungstraining'. Darüber hinaus wurde das Thema Prüfung in verschiedenen Fachreflexionen gemeinsam mit den FachdozentInnen besprochen.

Wurde zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme mit der Arbeit an der individuellen Lernkurve, an der Lernbiographie gearbeitet, so war nach den ersten Lernerfahrungen in der EUROPOOL-Bildungsmaßnahme die Frage *Was fällt mir eher leicht, was fällt mir eher schwer beim Lernen?* Gegenstand der Auseinandersetzung. Alle Teilnehmerinnen bearbeiteten den abgebildeten Bogen (siehe nächste Seite). Die Ergebnisse der Auswertung waren Grundlage eines Gespräches in der Lernkonferenz. Über eine Sensibilisierung für eigene Stärken und Schwächen im Lernen hinausgehend, förderte dieses Vorgehen das Interesse in der Gruppe, gemeinsam weiter am Lernen zu arbeiten. Bis auf wenige Ausnahmen nannten fast alle Teilnehmerinnen die Schwierigkeiten, Lernstoff längerfristig zu behalten, Vokabeln und Begriffe zu lernen. In Abstimmung mit den Teilnehmerinnen und den DozentInnen erarbeiteten wir dazu eine Seminareinheit: *Wie funktioniert Lernen? Wie gelangen Informationen ins Kurzzeit-, wie ins Langzeitgedächtnis? Was erleichtert mein Lernen? Welche Lerntechniken kann ich nutzen?* Gemeinsam erarbeitete und positiv aufgenommene Lern- und Arbeitstechniken, wie z. B. Mindmap, Lernkartei, wurden im Unterricht gezielt aufgegriffen und ausprobiert: Diese Rückkoppelung an den Unterricht muß nach unserer Erfahrung gewährleistet sein. Der Fachunterricht ist der Ort des Transfers neuer Erfahrungen mit Lernen. Werden als neu erfahrene und ggf. trainierte Lerntechniken, Strategien, Lernmethoden nicht im Unterricht, „in der Ernstsituation“, wie eine Teilnehmerin es nannte, aktiviert, verlieren sie ihre Wirkung und bleiben isoliert.

Ort der Erprobung neuer Wege, Strategien und Techniken des Lernens sind auch die selbstgesteuerten Lernzeiten; es hat sich bewährt, Erfolge, Mißerfolge, Lust und Frust mit subjektiven Lernexperimenten in der Lernkonferenz oder in einem Lernberatungsgespräch aufzugreifen.

Was fällt mir eher leicht, was fällt mir eher schwer beim Lernen?		
	fällt mir ...	
	eher leicht	eher schwer
meine Lernzeiten zu planen und diese effektiv zu nutzen		×
mich nach einer Lernzeit zu entspannen	×	
mich bei meinen Lernaufgaben zu Hause zu konzentrieren	×	
Lernstoff längerfristig zu behalten		×
Vokabeln, Begriffe, Daten zu lernen		×
Texte zu bearbeiten, konzentriert zu lesen, das Wesentliche herauszufiltern	×	
Berichte/Texte ... zu schreiben/eigene Gedanken schriftlich darzulegen		×
gezielt zu üben und zu wiederholen		×
allein zu lernen	×	
Rechenvorgänge, Tabellen ... aufzunehmen und zu verstehen	×	
Informationen zu strukturieren und zu sortieren	×	
einen eigenen Lernstil zu finden		×
mich auf Prüfungen vorzubereiten		×
Klausuren, Tests ... zu schreiben		×
mein eigenes Lernziel zu finden		×
mir Lernziele zu setzen		×
dem Unterricht konzentriert zu folgen	×	
mich aktiv im Unterricht zu beteiligen und einzubringen	×	
die erhaltenen Informationen zu verarbeiten		×
den Sinn im Lernen zu erkennen	×	
Fragen im Unterricht zu stellen	×	
mich an meine Vorkenntnisse zu erinnern und sie zu nutzen	×	
meinen eigenen Lernleistungen zu vertrauen		×
meine Lernerfolge selbst einzuschätzen		×
gedanklich bei der Sache zu bleiben	×	
in Kleingruppen mit den Kolleginnen zu arbeiten	×	
von einem Fachgebiet zum anderen umzuschalten	×	

Anmerkungen

- ¹ Die Thesen sind entnommen aus Rosemarie Klein 1997, S. 15–17
- ² vgl. Dieter Mertens 1977; ders. 1984
- ³ Eine übersichtliche und anschauliche Auseinandersetzung dazu findet sich bei Cornelia Ullrich 1997
- ⁴ Zu den Ergebnissen der Recherchen und Qualitätsprüfungen zum Bereich Computergesteuertes Fremdsprachenlernen, die im Projektauftrag von Gerd von der Handt u. a. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt worden sind, vgl. Birgit Klein/Rosemarie Klein/Ingrid Schöll (Hrsg.) 1996. Im Auftrag des Projekts hat eine weitere Autorinnengruppe, das EDV-Team Düsseldorf, Lernsoftware für den EDV-Unterricht auf ihre Eignung für den Einsatz in Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung recherchiert, geprüft und bewertet; vgl. dazu Rosemarie Klein (Hrsg.) 1997/1
- ⁵ vgl. Rosemarie Klein 1989, S. 41–51
- ⁶ vgl. Rosemarie Klein/Gerhard Reutter 1996
- ⁷ Günther Dohmen 1996/1, S. 6
- ⁸ vgl. Rosemarie Klein/Gerhard Reutter 1996
- ⁹ dies. ebd.
- ¹⁰ Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Monika Pffirmann 1988, S. 10
- ¹¹ Rolf Arnold 1994, S. 76. Arnold zitiert dort W. Weniger 1952: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim

Kapitel 4

Kernelemente der Lernberatung

4.1 Lerntagebuch

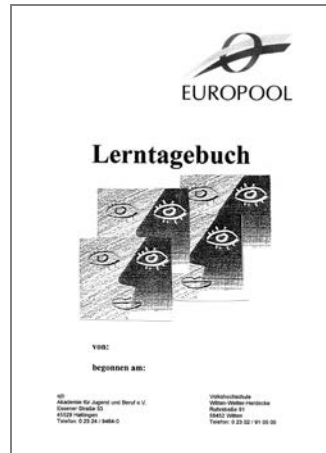
„Das geschriebene Wort zwingt dazu, daß es ernster genommen wird.“

Silvia Froese 1980, S. 201

Eines der Kernelemente unserer Lernberatungskonzeption ist das Lerntagebuch, ein Methodenangebot zur persönlichen Reflexion, Zielbestimmung und -überprüfung und damit Planung des Lernens. Für die Selbststeuerung des Lernens und die aktive Mitgestaltung des Lern-/Lehrarrangements gibt das Lerntagebuch eine wichtige Unterstützung. Die Ausgangsüberlegungen zum Lerntagebuch, die didaktische Aufbereitung und Erfahrungen aus der Umsetzung in die Lern-/Lehrarbeit im Projekt sind Gegenstand dieses Kapitels¹. Bei unseren Entwicklungsarbeiten war es nicht schwierig, Literatur zu den Intentionen des

Lerntagebuches zu finden. Schwieriger gestaltete sich das Auffinden didaktisierter Ansätze und Materialien für die berufliche Bildung. Bei unserer Recherche sind wir einerseits auf Lernpässe² oder Übungslisten³ aus der betrieblichen Aus- und Weiterbildung gestoßen und andererseits auf freie (nicht gestaltete) Hefte zur Lernreflexion, die zum Beispiel in der Arbeit in verschiedenen Schulen im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen genutzt werden.⁴ Lernpässe arbeiten mit der Zielsetzung, erlernte Fähigkeiten aufzulisten und eine Übersicht über erbrachte und noch zu erbringende Leistungen für die Lernenden herzustellen. Übungslisten sind Hilfsmittel, die der Transparenz der Lernanforderungen, der individuellen Lernerfolgskontrolle und

-planung dienen. In der Ecole d'Humanité in der Schweiz schreiben die SchülerInnen alle sechs Wochen in das traditionell benannte olivgrüne Heft. Ziel ist es, die persönlichen Lernerfahrungen und Lernergebnisse ('Kursthema', 'Umgang mit MitschülerInnen', 'Atmosphäre', 'Lernergebnisse')⁵ zu reflektieren und selbst einzuschätzen. Nach jeder Kursperiode (6 Wochen)



überprüfen die SchülerInnen ihre eigene Planung, beurteilen und schätzen ihre Lernerfolge ein und erkennen die eigenen Fortschritte. Wir haben aus diesen Arbeiten Ideen aufgegriffen und unsere didaktische Phantasie beflügeln lassen.

Das Lerntagebuch im Kontext der Selbststeuerung von Lernen

Wie im 1. Kapitel beschrieben, finden in den aktuellen Diskussionen selbstgesteuertes Lernen und Überlegungen zur Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen große Aufmerksamkeit. Der Begriff der Selbststeuerung ist jedoch nicht eindeutig definiert (vgl. Kap. 1.4).

Im Verständnis der EUROPOOL-Lernberatungskonzeption finden selbstgesteuerte Lern-/Lehrprozesse in einem sozialen Kontext statt, und die Lernenden sind in einen interaktiven Prozeß eingebunden. Gelernt wird in einem organisierten Rahmen (gemeinsame Räume, Lerngruppe und DozentInnen). Das selbständige und selbstgesteuerte Lernen eröffnet u. E. dann neue Handlungsmöglichkeiten, wenn eine Unterstützung für das Lernen und die Eigentätigkeit einbezogen wird. Folglich muß selbständiges Lernen selbst Gegenstand des Lernens sein, damit die Lernenden es gestalten, nutzen und in den Arbeitsprozeß transferieren können. Eine Reflexion der lernbiographischen und aktuellen Lernerfahrungen ist dabei eine notwendige Voraussetzung und Ansatzpunkt für die Selbststeuerung von Lernen. Selbstgesteuertes Lernen könnte in unserem Verständnis auch mit dem Begriff selbstverantwortliches Lernen beschrieben werden, wobei die Verantwortung der DozentInnen nicht überflüssig wird, sondern sich verändert.

Warum die Bezeichnung Lerntagebuch?



‘Tagebuch’ ist für manche Menschen sicherlich ein vertrauter Begriff: Sie sind es gewohnt, regelmäßig in ein Tagebuch zu schreiben, Ereignisse und wichtige Erfahrungen festzuhalten, Freude, Spannungen, Erfolge und Mißerfolge, aber auch Ängste und Probleme. Mit dem Schreiben sortieren sie Gedanken, spüren ‘Geschehenem’ nach, überdenken es. Dieses Überdenken folgt dem Ziel, Erlebtes mit den eigenen Normen, Werten und Vorstellungen von Leben zu verbinden, sich in diesem Sinne zu orientieren. TagebuchschreiberInnen beschreiben diesen Prozeß als eine Kommunikation mit sich selbst. Aufgeschriebene Worte gewinnen an Wichtigkeit, sie werden ernster genommen, können nachgelesen werden, sind Erinnerungspunkte, in denen sich verschiedene Lebenserfahrungen vernetzen. Für andere ist das Schreiben in einem Tagebuch jedoch eher fremd. So waren auch die Reaktionen

der Teilnehmerinnen bei der Vorstellung des Lerntagebuchs sehr unterschiedlich und reichten von Interesse und Neugier bis hin zu Skepsis. Wir haben in der Konzeptionsphase immer wieder verschiedene Bezeichnungen überlegt. Für Lerntagebuch haben wir uns entschieden, weil es die Zielsetzung und den Charakter des Intendierten unterstreicht: Das Lerntagebuch ist genau wie das Tagebuch für die TeilnehmerInnen in erster Linie ein persönliches Buch, das Geschriebene ist nicht für den/die DozentIn, die Lerngruppe, die Projektleitung bestimmt. Mit dem Lerntagebuch bekommen die Lernerinnen methodische Hilfen, um ihre Lernerfahrungen zu reflektieren und die fachlichen, sozialen und personalen Fähigkeiten festzuhalten, sich

Entwicklungen und Veränderungen bewußt zu machen und sie einzuschätzen. Lernenden, die es nicht gewohnt sind, zur eigenen Reflexion und Orientierung Dinge festzuhalten, ist es am Anfang fremd, daß sie 'nur für sich selber' etwas aufschreiben sollen: „*Werden diese Arbeitsblätter nicht eingesammelt?*“ Der Sinn wird in Frage gestellt.⁶ Es ist notwendig, diese Fragen und Unsicherheiten in der Arbeit mit dem Lerntagebuch aufzugreifen, das heißt über Ziele von Reflexion in der Gruppe zu sprechen und ihren Zusammenhang mit Lernen herauszustellen. Es gibt auch einige Arbeitsblätter im Lerntagebuch, die für die Mitsteuerung der Unterrichtsinhalte und der Lerninhalte konzipiert sind oder ein schriftliches Feedback zur Lern-/Lehrgestaltung geben. Diese werden von den Lernenden bearbeitet, von den ProjektmitarbeiterInnen eingesammelt, ausgewertet, die Ergebnisse in der Gruppe und /oder in einem Lernberatungsgespräch besprochen. (vgl. Kap. 4.2). Bei der Bearbeitung der persönlichen Seiten im Lerntagebuch entscheiden die Schreiberinnen selbst, welche Inhalte, Gedanken sie öffentlich machen, über welche sie sich austauschen wollen. Nach der schriftlichen Wochenreflexion in der

Inhalte des Lerntagebuchs im Überblick

- 1. Informationen**
 - Stundenplan
 - MitarbeiterInnen Europool
 - Gesamtorganisation
 - Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme und mögliche Zertifikate
- 2. Dem eigenen Lernen Aufschlag der Spur**
- 3. Lernziele und Lerninteressen**
- 4. Wochen-/Lernreflexion**
- 5. Lernkonferenz**
- 6. Fachreflexion/Selbst-/Fremdeinschätzung**
 - EDV
 - Englisch
 - Rechnungswesen
 - Berufsdeutsch
 - Kommunikation/Rhetorik
- 7. Sonstige Lernangebote**
- 8. Lernübersicht**
- 9. Freie Notizen**

Lernkonferenz (vgl. Kap. 4.2) wurde der Austausch untereinander mit der Frage eingeleitet: „Was will ich mit den anderen besprechen?“.

Mit welchem Ziel wird mit dem Lerntagebuch gearbeitet und wie ist es gestaltet?

Berufliche Handlungskompetenz fordert die Schulung des reflektierten Handelns. Dies kann u. E. nicht isoliert trainiert werden, sondern nur in Verbindung mit berufsrelevanten Inhalten und Aufgabenstellungen. Deshalb sind die meisten Reflexionsanstöße des Lerntagebuchs an den fachlichen Angeboten und Anforderungen der Bildungsmaßnahme orientiert. Die Arbeit mit dem Lerntagebuch ist ein neuer, integrierter Bestandteil beruflicher Weiterbildung. Das Arbeiten mit dem Lerntagebuch darf nicht etwas Zusätzliches, Angehängtes sein, sondern muß in das Lern-/Lehrgeschehen integriert werden, in den Unterricht oder in die Lernkonferenz eingebunden sein, wenn es seine Lernwirkung entfalten soll. Die Arbeitsblätter aus dem Lerntagebuch sind demzufolge von den Lernenden in den vorgegebenen Unterrichtszeiten zu bearbeiten, entweder in der Lernkonferenz, im Fachunterricht oder an zusätzlich geplanten Seminartagen. Im Blick auf die praktische Umsetzung ist es wichtig, die individuelle Reflexion mit einem anschließenden Gruppengespräch oder Lernberatungsgespräch zu verbinden. Damit wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, unterschiedliche Lernerfahrungen und Fragen in die Gruppe einzubringen, ein Feedback zu geben und zu bekommen, Lerninteressen zu formulieren, kollektive Lerninteressen zu erkennen und vieles mehr.

Das Lerntagebuch ist eine Kladde mit einer Loseblattsammlung von verschiedenen Arbeitsblättern in der Größe Din-A4. Diese Form haben wir gewählt, um einen flexiblen Umgang zu ermöglichen, aber auch weil sich die Arbeitsblätter mit dem Lernprozeß verändern (können). Nicht alle Arbeitsblätter sind von Anfang an in der Kladde, sie füllt sich im Prozeß des Lernens. Bunte Register sortieren die einzelnen Blätter nach verschiedenen Rubriken. Neben den einzelnen Arbeitsblättern beinhaltet das Lerntagebuch einen Kalender, der über die Zeit der Maßnahme reicht, einen Unterrichtsplan, Teilnehmerinnen- und DozentInnenlisten, grundlegende Informationen zur Gesamtorganisation und den Inhalten und Zielen der Bildungsmaßnahme. Außerdem sind Blätter für freie Notizen und Aufzeichnungen im Lerntagebuch. Das Lerntagebuch ist im Ganzen so gestaltet, daß es die Teilnehmerinnen in möglichst vielen Lernsituationen nutzen können.

Einführung der Teilnehmerinnen

In unserer Praxis hat sich gezeigt, daß eine sorgfältige Vorbereitung und Einführung der Lernenden erforderlich ist. Die einzelnen Elemente müssen in Beziehung zu den Intentionen des selbstgesteuerten Lernens gesetzt werden. In der Einführungswoche haben wir den Teilnehmerinnen die ver-

schiedenen Bausteine der Lernberatungskonzeption vorgestellt. Dabei hat es sich bewährt, die Erwartungen und Befürchtungen bezüglich der Arbeit mit dem Lerntagebuch zusammenzutragen und zu besprechen, bevor jede Teilnehmerin ein Exemplar bekommt. Die Frauen haben die Erwartungen und Befürchtungen auf Karten geschrieben und an die Pinnwand geheftet.

Ziele der Arbeit mit dem Lerntagebuch

- Förderung der Selbstbeobachtung
- Verantwortung für das eigene Lernen
- Einbringen von eigenen Lerninteressen
- Reflexion von Lernerfahrungen
- Festhalten von Lernerfahrungen und Lernerfolgen
- Erkennen von Lernproblemen
- Bestimmung und Überprüfung von Lernzielen
- Förderung der Selbsteinschätzung von Lernleistungen

Beispiele der Erwartungen	Beispiele der Befürchtungen
<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten der Selbsteinschätzung • eigene Leistungen erkennen • Ansporn zum Lernen • Unterstützung bei der eigenen Einschätzung • regt eine Reflexion an 	<ul style="list-style-type: none"> • zeitaufwendig • Angst vor Wiederholungen • wie Ausbildungsnachweise • keine Erfolgskurve sichtbar • übt Druck aus • fördert die Resignation

In den Erwartungen drückt sich aus, daß unsere Teilnehmerinnen schon in der ersten EUROPOOL-Woche Vorstellungen dazu entwickelt haben, was Selbststeuerung des Lernens von ihnen erwartet und wie es sich in dem Arbeiten mit einem Lerntagebuch niederschlagen könnte. In den Erwartungen kommt damit auch – und das bestätigte die Gruppendiskussion – die Neugierde auf diese Art des Lernens zum Ausdruck. In den genannten Befürchtungen fließen bisherige Erfahrungen mit organisierten Lern-/Lehrprozessen und daraus resultierende Deutungsmuster von Lernen ein. Es war davon auszugehen, daß bei vielen Frauen die Assoziation zu ‘Ausbildungsnachweis’, ‘Berichtsheft’ u. ä. entstehen würde. Uns war bewußt, daß damit wenig positiv besetzte Gefühle aktiviert wurden. In der Diskussionen um die Befürchtungen wurde auch ‘die gläserne Teilnehmerin’ thematisiert. Im Rückblick betrachtet, hat es sich für die weitere Arbeit mit dem Lerntagebuch bewährt, auch die Befürchtungen als lernbiographisch begründete Negative Erfahrungen aussprechen zu lassen. Die Reaktionen auf die gemeinsame

Sichtung und Begutachtung des Lerntagebuchs waren durchweg positiv. Auch bei den anfangs eher skeptischen Teilnehmerinnen überwogen nach der Erwartungs- und Befürchtungsabfrage und dem anschließenden Sichten die Neugier und das Interesse, mit dem Lerntagebuch zu arbeiten. Besonders Gefallen fand dabei neben der 'gelungenen Gestaltung' die 'gute übersichtliche Strukturierung'. Große Erleichterung machte sich bei den Frauen breit, als sie feststellten, daß das Lerntagebuch tatsächlich keine Züge von Ausbildungsheft oder Kontrollbuch trägt.

Ausgewählte Beispiele aus der Arbeit mit dem Lerntagebuch

Der Informationsteil

Neben einem Kalender, dem Stundenplan, der Teilnehmerinnenliste, Informationen zur Gesamtorganisation und Daten der Maßnahme wird in dem Lerntagebuch auch ein Überblick über die geplanten Inhalte, Strukturen und Gestaltungen der Qualifizierungsmaßnahme gegeben (siehe Kasten nächste Seite). Mit diesen ersten schriftlich fixierten Informationen ist ein Signal für die Lernenden zu den Leitgedanken der Lerngestaltung gegeben: Strukturkenntnisse und Transparenz über die Lerninhalte sind für die Lernenden zur Orientierung und selbstverantwortlichen Mitsteuerung notwendig. Sie sind Voraussetzung für die Mitgestaltung. Das Lerntagebuch bündelt für die Lernenden die Informationen. Darüber hinaus geben die verschiedenen FachdozentInnen jeweils vor Beginn einer Lernphase einen schriftlichen Überblick über geplante Unterrichtsinhalte, der auch im Lerntagebuch eingehftet wird.

Erarbeitung eines individuellen Qualifikationsprofils

Lernen ist ein Prozeß, der den Lernenden neue und erweiterte persönliche, soziale und fachliche Handlungsoptionen ermöglichen soll (vgl. Kap. 2.2). Ausgangspunkt sind die individuell ausgeprägten Kompetenzen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist eine individuelle Standortbestimmung.

In der Beschreibung des Leitgedankens der Kompetenzorientierung (vgl. Kap. 2.1) haben wir den Zusammenhang zwischen Bewußtmachen von eigenen Kompetenzen und Lernerfolgen beschrieben. Ein konsequentes Handeln im Sinne der Kompetenzorientierung fordert von den Lehrenden von Anfang an und immer wieder, den Blick für Fragen nach den vorhandenen Fähigkeiten bei den Lernenden zu öffnen, und diese auch in der Lernsituation mit Neugier und Interesse wahrzunehmen und als Schnittpunkt zu nutzen. Der vertrautere, gelernte Blick ist der durch die 'Defizitbrille'. Das Nichtwissen und Nichtkönnen wird dann zum Ausgangspunkt von Lernen und Lehren. Die der Lernberatung zugrunde liegende andragogische Sichtweise geht da-

von aus, daß die Lernenden eine Fülle von Fähigkeiten in die Lernsituation mitbringen. Der Blick über das fachliche Wissen hinaus erweitert dabei die Palette von intellektuellen, praktischen, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten und macht auf die Fertigkeiten und Einstellungen aufmerksam, die im Kontext von beruflichen Anforderungen als Kern beruflicher Handlungskompetenz bezeichnet werden. Erfahrungen und Beobachtungen aus unserer Praxis zeigen, daß das Selbstbild der Lernenden durch eine kompetenzorientierte Haltung in der pädagogischen Praxis positiv beeinflußt wird.

Geamtorganisation im Überblick

- **Dauer der Vollzeit- und Teilzeitmaßnahmen**
September 1996 - 31. Oktober 1997
- **Lernphasen**
Die Maßnahme ist in verschiedene Lernphasen eingeteilt:
Erste Lernphase: vom 2. September 1996 bis zum 18. Oktober 1996
Zweite Lernphase: vom 21. Oktober 1996 bis zum 24. Januar 1997
Sie erhalten für die einzelnen Lernphasen jeweils einen Unterrichtsplan mit den Angaben zu den Lernzeiten und Lerninhalten. Die individuellen Lernziele im Rahmen des angebotenen Unterrichts werden mit den DozentInnen besprochen.
- **Stundenumfang Vollzeit**
34 Unterrichtsstunden pro Woche:
An drei Tagen in der Woche von 8.30 Uhr bis 13.30 Uhr.
An zwei Tagen in der Woche von 8.30 Uhr bis 15.30 Uhr.
Bitte beachten Sie: Die langen und die kurzen Tage können sich von einer zur nächsten Lernphase verschieben.
- **Stundenumfang Teilzeit**
Vier Tage pro Woche / 18 Unterrichtsstunden pro Woche und einmal pro Monat 4 Unterrichtsstunden zusätzlich:
An 3 Tagen von 8.30 Uhr bis 11.45 Uhr. An einem Tag von 8.30 Uhr bis 13.30 Uhr.
Ein Tag ist jeweils frei!
Bitte beachten Sie: Die langen und die kurzen Tage sowie der freie Tag können sich von einer zur nächsten Lernphase verschieben.
- **Praktikum**
6 Wochen, voraussichtlich vom 15.09. – 31.10.97 in Betrieben/Verwaltungen der Region
- **Auslandspraktikum / Vollzeitmaßnahme**
geplant vom 07.07. – 25.07.97
Achtung: Bewilligungsbescheid liegt noch nicht vor.
- **Urlaubszeiten**
23.12.96 – 31.12.96 / 24.03.97 – 04.04.97 / 28.07.97 – 15.08.97
- **Anwesenheit**
Die Anwesenheit der TeilnehmerInnen wird überprüft. Bei Abwesenheit wegen Krankheit müssen Sie ein Attest vorlegen. Sollten Sie wegen anderer Anlässe am Unterricht nicht teilnehmen können, sprechen Sie dies mit den MitarbeiterInnen von EUROPOOL ab.
- **Lernkonferenz**
Einmal wöchentlich findet eine Konferenz zur Lernreflexion statt. Die Teilnahme ist verbindlich.
- **Lerntagebuch**
Sie bekommen ein Lerntagebuch. Die Arbeit mit und in diesem Lerntagebuch ist in den Fachunterricht und die Lernkonferenz eingebunden.
- **Lernquellenpool**
Für die Einzel- und Gruppenarbeit stehen verschiedene Lernmedien und Lernmaterialien, wie Bücher, Arbeitsblätter, Lernsoftware... zur Verfügung.
- **Lern-/Lehrmethoden**
Fachunterricht mit DozentInnen / fächerübergreifendes Lernen in Projekten / Einzel-, PartnerInnen- und Gruppenarbeit / selbstgesteuerte Lernzeiten

Das folgende Arbeitsblatt aus dem Lerntagebuch ist ein Beispiel für einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen. Wir haben es als methodischen Einstieg in der Einführungswoche gewählt. Nach

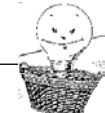
einer Einführung mit Anknüpfungspunkten zur Selbstreflexion (Ausbildung, frühere Berufstätigkeit, Anforderungen und Aufgaben, die sich aus der Hausfrauen- und Mutterrolle ergeben, ausgeübte Aufgaben und Verpflichtungen in Schule, Kirche, Vereinen, Teilnahme an Weiterbildungsseminaren ...) arbeiteten die Teilnehmerinnen 10 bis 15 Minuten in Einzelarbeit an dem Arbeitsblatt. Danach fand ein von uns moderiertes Gespräch statt. Wir haben die genannten Kompetenzen auf Karten geschrieben und für alle sichtbar an die Pinnwand geheftet.

Der Blick nach innen auf die eigenen Fähigkeiten war für die Teilnehmerinnen ungewohnt und nicht selbstverständlich. Durch unsere thematische Einführung, die Einbindung der Fragestellung in die bisherige, aber auch zukünftige Arbeit der Gruppe und die methodische Hilfestellung ist es gut gelungen, den Frauen den Zugang zu der Aufgabenstellung zu öffnen. Die Aussagen zeigten die Fülle der unterschiedlichen persönlichen, sozialen aber auch fachlichen Kompetenzen. Die Teilnehmerinnen waren erstaunt darüber, welch ein Pool von Kompetenzen in der kurzen Zeit

zusammen gekommen war. In einem angeregten Gespräch zeigten sich die Neugier und das Interesse der Teilnehmerinnen, mehr voneinander zu erfahren, sich auszutauschen und die Lust, gemeinsam zu lernen. Wir haben die beschriebenen Kompetenzen der Teilnehmerinnen aufgegriffen und sie als Qualifikationen in den Kontext von Lernen und zukünftiger Berufstätigkeit gestellt.


Lernzielsetzung

Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu übernehmen heißt auch, eigene Lernziele zu suchen und zu bestimmen. Arbeitsinhalte der ersten Lernkonferenz waren, die Lernbereitschaft und die Lerninteressen im Kontext zukünftiger beruflicher Handlungsperspektiven zu erfassen. Mit welcher

Erworbene Fähigkeiten		
	Fachliche Fähigkeiten	Persönliche Fähigkeiten
 <p>Welche Fähigkeiten bringe ich mit?</p>		
<p>Was kann ich besonders gut?</p>		
<p>Was habe ich in den letzten zwei Jahren neu gelernt?</p>		
<p>Was war meine Motivation, dies zu lernen?</p>		

Zielsetzung nehme ich an dieser Weiterbildungsmaßnahme teil? Was ist mein Berufsziel? Die Antworten auf diese Fragen sind für jede Teilnehmerin Voraussetzung, um Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu übernehmen, selbständig Lernziele zu erkennen und zu formulieren und diese im Rahmen des Lern-/Lehrangebots zu erarbeiten. Jede Teilnehmerin hat an dem Arbeitsblatt zur Lernzielsetzung ca. 15 Minuten gearbeitet. Danach haben sich die Frauen mit einer Partnerin zusammengesetzt und sich gegenseitig den Berufswunsch, die gewünschten Tätigkeitsfelder und den vorher ausgeübten Beruf/die Aufgabengebiete vorgestellt (2 x 5 Minuten).

Danach stellten sich die Partnerinnen gegenseitig im Plenum vor.

Lernzielsetzung	
Meine Gründe für die Teilnahme an dieser Maßnahme:	<input type="text"/>
Die Qualifizierungsmaßnahme ist für mich eine Sprungschan(c)ze ...	
Wenn ich an das Ende der Maßnahme denke:	<input type="text"/>
Mein Berufsziel, mein Berufswunsch:	<input type="text"/>
Meine Aufgabengebiete und mein Tätigkeitsfeld stelle ich mir konkret so vor:	<input type="text"/>

Erfassung der Lernziele und -interessen für die einzelnen Fächer

Die Lernberatungskonzeption sieht darüber hinaus vor, daß die DozentInnen die Lernziele und -interessen zur inhaltlichen Planung ihres Faches im Unterricht erfassen. Mit der Frage des Arbeitsblattes „Was will ich nach Beendigung der Maßnahme können?“ wird deutlich, daß eine positive und möglichst präzise Zielformulierung gefragt ist. Die Lernenden sollen damit aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Voraussetzung der Lernzielbestimmung ist jedoch, daß den Lernenden die geplanten Inhalte für die jeweiligen Fächer transparent sind. Transparenz ist in diesem Zusammenhang als Überschaubarkeit von Lern-/Lehrinhalten zu verstehen.

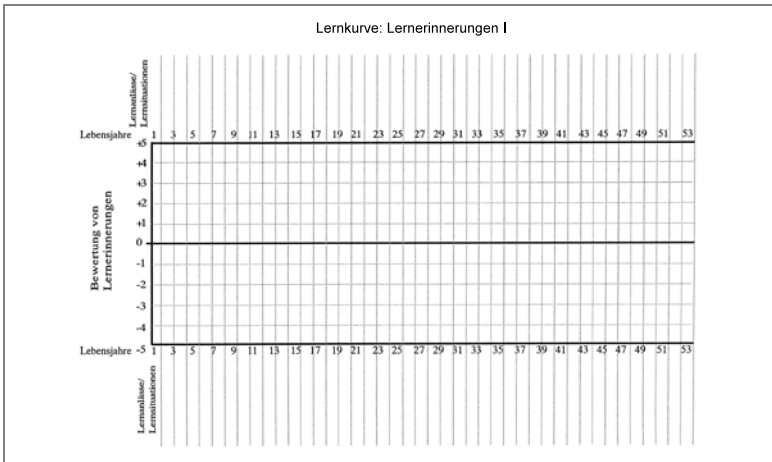
Die Unterrichts- und Maßnahmeninhalte können daher nicht geschlossene

Vor dem Hintergrund meines jetzigen Qualifikationsprofils und meiner angestrebten Berufstätigkeit habe ich folgende Lernziele für die angebotenen Lernbausteine. Bearbeiten sie dies anhand folgender Frage: Was will ich nach Beendigung der Maßnahme können?	
Englisch	<input type="text"/>
EDV	<input type="text"/>
Rechnungswesen	<input type="text"/>
Berufsdeutsch	<input type="text"/>
Kommunikation / Rhetorik	<input type="text"/>

Curricula sein. Eine Rückmeldung und ein Feedback der Lernenden ist gewünscht und ist Steuerungsgrundlage für die Auswahl der Lerninhalte. Dann ist eine Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen möglich. Die zusammengetragenen Lerninteressen sind für die Lerngruppe öffentlich und Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung und Planung. Dieses Arbeitsblatt haben die Teilnehmerinnen in der Lernkonferenz ausgefüllt, wir haben es eingesammelt und in der nächsten Konferenz an die Teilnehmerinnen zurückgegeben. Die Ergebnisse der Lernzielsetzungen haben wir für die einzelnen Fächer in einem Überblick zusammengestellt und an DozentInnen und Teilnehmerinnen verteilt. Die Heterogenität in der Lerngruppe wird so transparent und kann in der Planung und Durchführung von Unterricht gezielt berücksichtigt werden. Die Ergebnisse waren Gesprächsgegenstand in dem jeweiligen Fachunterricht mit den DozentInnen.



Lernbiographie

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie, den mitgebrachten Lernerfahrungen und damit verbundenen Vorstellungen, wie Lernen und Leben funktionieren, ist notwendig, um sich selbst bewußt in der aktuellen Lernsituation zu erleben und zu hinterfragen. Wir wissen, daß die Lernerfahrungen, die als Kind, als Jugendliche gemacht wurden, nachhaltig das aktuelle Lernverhalten und die Vorstellung vom Lehren beeinflussen. In der Praxis entstehen oft widersprüchliche Einstellungen zum Lernen: auf der einen Seite die Abneigung gegen schulische Lernerfahrungen und auf der anderen Seite eine Unsicherheit und Skepsis gegenüber ungewohnten Lernformen. Der Wert und die Effektivität werden in Frage gestellt. Diese widersprüchliche Haltung kann sich im Lernalltag als störend und hemmend auswirken., vor allem dann, wenn die organisierten Lernerfahrungen den Lernenden immer wieder Situationen bieten, die die zurückliegenden Erfahrungen reaktivieren. Im Kontext der Lernberatungskonzeption ist die aktive Auseinandersetzung mit den zurückliegenden Lernerfahrungen ein fester Bestandteil. Der Blick zurück mit Hilfe der Arbeit an einer persönlichen Lernkurve erinnert die Teilnehmerinnen daran, welche Lernanlässe, Lernsituationen ihr Lernen beeinflußt haben.



Welche Erinnerungen sind positiv, welche negativ?

Lernerinnerungen II Bilanz

<p>Welche Personen, welche Ereignisse und Situationen haben mein Lernen negativ beeinflusst und behindert?</p>	<p>Welche Personen, welche Ereignisse und Situationen haben mein Lernen positiv beeinflusst und befördert?</p>
	

Aus den Rück Erinnerungen erarbeiteten unsere Teilnehmerinnen ihre Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf das Lernen bei EURO-POOL (vgl. dazu Kap. 3.5).

Lernerinnerungen IV – Blick nach vorn

Welche Wünsche, Erwartungen, Vorstellungen ergeben sich aus meinen Rück erinnerungen in Bezug auf das Lernen heute?

DozentInnen/
Mitarbeiterinnen
von EUROPOOL


Lerninhalte

Lernorte

Lernorganisation


Lernmethoden

Für mein Lernen
heute wünsche ich
mir ...



Fachreflexion

Die Lernenden werden durch die regelmäßige Fachreflexion dazu aufgefordert, ihre eigenen Lerninteressen, den Lernbedarf und die Lernziele im laufenden Prozeß der Maßnahme immer wieder zu überprüfen (vgl. Kap. 4.4). Dazu befinden sich in dem Lerntagebuch Arbeitsblätter zur Fachreflexion.⁷



Was haben wir in dieser Lerneinheit erarbeitet?

Was habe ich Neues gelernt?

Welche Fehler habe ich häufig gemacht?

Was habe ich nicht verstanden? Wieder vergessen?

Was möchte ich noch einmal im Unterricht mit Hilfe der Dozentin bearbeiten?

Selbständig übe ich:

Stimmt der Lerninhalt noch mit meinem Lernziel und Lernwunsch überein?

ja nein

Wenn nein, warum nicht?

Mit meinen Lernleistungen bin ich ...

1 2 3 4 5 6 7

sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Für die nächsten Unterrichtsstunden wünsche ich mir ...

Ansprechen möchte ich noch ...

Die Überprüfung des subjektiven Lernziels und der Lernleistungen, das Festhalten von Lernerfolgen aber auch Lerndefiziten und die daraus resultierende eigene Lernplanung sind Gegenstand der Fachreflexion. Damit können die erworbenen Informationen subjektiv gewichtet und verarbeitet werden. Für diesen Austauschprozeß zwischen Lernenden und Lehrenden bietet das Lerntagebuch eine unterstützende Orientierung. Die Fachreflexion ist gleichzeitig Ausgangspunkt einer gemeinsamen interaktiven Orientierung in der Lerngruppe, an der die Teilnehmerinnen und der/die DozentIn gleichberechtigt beteiligt sind. Für

Englisch: Mein Feedback

Was hat mir gefallen? Was habe ich als unterstützend erlebt?

Was hat mir nicht gefallen? Was habe ich als störend erlebt?

Besonders wichtig war mir heute ...

Für die nächste Unterrichtsstunde wünsche ich mir ...

einige Fächer wurden im laufenden Lern-/Lehrprozeß für das Lerntagebuch zusätzlich 'Feedback'-Arbeitsblätter erarbeitet, um die Bereitschaft, Rückmeldung zu geben und anzunehmen, zu unterstützen, zu initiieren und in der Praxis die 'Feedbackkultur' zu entwickeln. Das Feedback setzt eine Selbstreflexion voraus und das Zulassen von Selbst- und Fremdwahrnehmung. In unserer Lernberatungskonzeption gehört das Feedback zur Lernkultur. Die methodische Auswahl lag in der Verantwortung der jeweiligen DozentInnen. Das folgende Arbeitsblatt zum 'Feedback' wurde den DozentInnen als Hilfestellung angeboten und von einigen auch genutzt. In dem Kapitel zur Fachreflexion werden wir uns noch einmal ausführlicher mit 'Feedback' im Unterricht beschäftigen (vgl. Kap. 4.4).

Selbst- und Fremdeinschätzung

Fremdeinschätzung, meist in Kombination mit Bewertung, ist den erwachsenen Teilnehmerinnen aus dem schulischen Lernen vertraut. Durch die Selbsteinschätzung von Lernerfahrungen und -leistungen wird eine realitätsgerechte Einschätzung individueller Kompetenzen und Fähigkeiten eingeübt. Der Austausch über die Selbst- und Fremdeinschätzung ist Gegenstand eines Lernberatungsgesprächs. Das Lernberatungsgespräch gehört zu den beruflichen Alltagsaufgaben von DozentInnen, oft entstehen die Gespräche situativ und die Gesprächsinhalte entwickeln sich intuitiv. Die Bewertung der Lernleistung ist das meist gewählte Gesprächsthema. Durch die Form der Selbst- und Fremdeinschätzung erleben die Lernenden, daß auch ihre Sichtweise gefragt ist und zählt. Anhand der Leitfragen geben beide Seiten unabhängig voneinander ihre Einschätzungen zu Stärken und Schwächen, Entwicklungen und Stagnationen ab. Diese Art der Selbst- und Fremdeinschätzung kann auch begleitend in Lernsituationen eingebunden werden, die abschlussorientiert oder mit Zertifizierungen in einzelnen Modulen arbeiten.

Selbst- und Fremdeinschätzung nach einer Lernphase			
	Selbsteinschätzung	Einschätzung des/der Dozentin	gemeinsame Einschätzung im Gespräch
Fach:	Datum:	Datum:	Datum:
Wie war meine/Ihre Beteiligung, meine/Ihre Mitarbeit am gemeinsamen Lernprozess?	<input type="text"/> <small>eher passiv eher aktiv</small>	<input type="text"/> <small>eher passiv eher aktiv</small>	<input type="text"/> <small>eher passiv eher aktiv</small>
Sind die Lernziele und Lernaufgaben in dieser Lernphase erfolgreich von mir/von Ihnen bearbeitet worden?	<input type="text"/> <small>0 % 100 %</small>	<input type="text"/> <small>0 % 100 %</small>	<input type="text"/> <small>0 % 100 %</small>
Welche Lerninhalte will ich noch bearbeiten/empfehle ich Ihnen noch zu trainieren?			
Wie beurteile ich meine/Ihre Lernerfolge?	<u>1 2 3 4 5</u> <small>ohne Erfolg mit sehr gutem Erfolg</small>	<u>1 2 3 4 5</u> <small>ohne Erfolg mit sehr gutem Erfolg</small>	<u>1 2 3 4 5</u> <small>ohne Erfolg mit sehr gutem Erfolg</small>
Besondere Anmerkungen/ Fazit			


Die Einschätzung erfolgt zunächst unabhängig voneinander


Wöchentliche Lernreflexion


Einmal wöchentlich findet zu Beginn der Lernkonferenz eine schriftliche Reflexion der Lernerfahrungen statt. Das abgebildete Arbeitsblatt aus dem Lerntagebuch ist in den ersten Wochen von den Teilnehmerinnen zur Reflexion genutzt worden. Ziemlich ausführlich werden verschiedene Erfahrungsbereiche angesprochen, gleichzeitig wird nach Handlungsschritten gefragt. Den Teilnehmerinnen wird ein roter Faden für eine persönliche Reflexion gegeben. Durch die differenzierten Anfragen ist den Teilnehmerinnen assoziatives Arbeiten möglich.

Lernreflexion Datum

Wie war für mich die Woche?







Ereignisse, Erfahrungen ... der letzten Woche:

Mir hat gefallen:

Mir hat nicht gefallen:

Die Lerninhalte der Woche, die mir besonders wichtig waren?

Das Lernangebot hat mich insgesamt

überfordert

unterfordert

o.k.

In welcher Lerngruppe, in welchem Fachunterricht fühle ich mich mit meinem jeweiligen Fachwissen und meinen Fähigkeiten gut aufgehoben?

Und warum?

In welcher Lerngruppe, in welchem Fachunterricht fühle ich mich mit meinem jeweiligen Fachwissen und meinen Fähigkeiten nicht gut aufgehoben?

Und warum?

➔ Welche Schritte will ich tun, um diese Situation für mich zu verbessern?

Ist mir das Lernen leicht gefallen?

➔ Unterstützung wünsche ich mir ...

<p>Wie habe ich mich als Teilnehmerin in der Woche zurechtgefunden (Organisation des Unterrichts, "Klima" in der Lerngruppe ...)?</p> <input type="text"/> <p>Wie habe ich die Zusammenarbeit in der Gruppe erlebt?</p> <input type="checkbox"/> sehr positiv und unterstützend <input type="text"/> <input type="checkbox"/> insgesamt ganz positiv <input type="text"/> <input type="checkbox"/> mich hat manchmal gestört, daß ... <input type="text"/> <p>Wann habe ich Zeit zum Lernen, Lesen ... zu Hause gefunden?</p> <input type="text"/> <p>Unterstützt und entlastet meine Familie mich? Wie reagieren die Kinder, der Partner, FreundInnen ...?</p> <input type="text"/>	<p>War noch Zeit für mich? sehr viel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> o.k. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr wenig</p> <p>Veränderungen wünsche ich mir ...</p> <input type="text"/> <p>→ Was tue ich dafür?</p> <input type="text"/> <p>Was sind meine Lernziele für die kommende Woche?</p> <input type="text"/> <p>→ Fragen an Projektmitarbeiterinnen, DozentInnen, Lerngruppe ...?</p> <input type="text"/> <p>→ Ein Thema, daß ich in der Lernkonferenz ansprechen möchte:</p> <input type="text"/>
--	---

Die Reflexionsleitfragen haben sich vor allem in der Anfangsphase bewährt. Im weiteren Maßnahmeverlauf haben wir die Lernreflexion methodisch variiert, z. B. mit Mind-Map gearbeitet (siehe nächstes Arbeitsblatt).

Lernreflexion

Wie war für mich die letzte Lernwoche? ☺ ☹ ☹

Welche Erfahrungen, Erinnerungen, Fragen und Wünsche kommen mir in den Sinn, wenn ich an die vergangene und an die kommende Lernwoche denke?

In der Lernkonferenz möchte ich gerne ansprechen:

Rückblick

Das Arbeiten mit dem Lerntagebuch gelingt in dem Maße, wie die DozentInnen und ProjektmitarbeiterInnen bereit sind, Reflexion als Voraussetzung und Ausgangspunkt selbstgesteuerten Lernens aktiv in ihre Unterrichtskonzeption und Lern-/Lehrgestaltung einzubinden. Die Selbstreflexion, das erwünschte Einbringen von Lerninteressen, das selbständige und eigenverantwortliche Arbeiten, das Geben und Nehmen von Kritik sind in der Praxis jedoch keine Selbstverständlichkeiten. Lernbiographisch sind diese Kompetenzen bei vielen Lernenden nicht erworben, und auch für die FachdozentInnen ist der dialogische Austauschprozeß eine Herausforderung.

Die Selbstreflexion von Lernerfahrungen und das Formulieren von Lerninteressen hat sich bei den TeilnehmerInnen im Laufe des Jahres zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Lernprozesses entwickelt. Sie haben es als positive Erfahrung in ihre Vorstellungen von Lehren und Lernen integriert. Das Lerntagebuch ist dabei eine methodische Unterstützung für die Steuerung ihres Lernprozesses gewesen. Dort, wo die Arbeit mit dem Lerntagebuch eine Rückbindung in den Unterricht und die Lernkonferenz erfahren hat, wurde sie zu einer Erfahrung aktiver Partizipation an der Organisation und inhaltlichen Bestimmung von Lern-/Lehrprozessen.

In der Praxis hat sich gezeigt, daß von den TeilnehmerInnen das methodische Angebot 'Lerntagebuch' dann aktiv genutzt wird, wenn:

- die Arbeit mit dem Lerntagebuch in die Lernzeit integriert ist,
- Austausch und Rückmeldungen von den DozentInnen eingeplant werden,
- die TeilnehmerInnen die Erfahrung machen, daß Ihre Rückmeldungen auf Resonanz stoßen und Fragen gewünscht sind,
- die stille, individuelle Selbstreflexion als 'sinnvoll' von den DozentInnen getragen, unterstützt und begleitet wird,
- Arbeitsblätter zur Reflexion situationsbezogen vorbereitet werden und die FachdozentInnen an der Erarbeitung beteiligt sind.

Der Prozeß der Integration und Rückbindung der Arbeit mit dem Lerntagebuch in den Unterricht ist in der Praxis nicht reibungslos verlaufen. Das sich entwickelnde Selbstverständnis der Frauen, ihren Lern-/Lehrprozesses mitzubestimmen, korrespondierte nicht immer mit dem Selbstverständnis aller DozentInnen und rieb sich an den institutionellen Rahmenbedingungen.

In der Organisation und curricularen Planung der einzelnen Lernphasen haben wir kontinuierlich mit dem Lerntagebuch gearbeitet. Für die Frauen ist die Beteiligung an der Stundenplangestaltung zu einer 'normalen' Aufgabe geworden. Klaus Holzkamp spricht von den Widerständen, den Verweigerungen und dem Ausweichen, das entsteht, wenn Lernen über die Köpfe der Lernenden 'fertig' geplant wird.⁸ „Dabei wird der geringe Erfolg des Lehrlernens gemeinhin dadurch verschleiert, daß man qua normalisierender Leistungsbewertung die 'Schuld' für unzulängliches Lernen auf die Betroffenen abwälzt, deren mangelnder Motivation, Begabung, fehlendem Interesse etc. zuschreibt und durch solche Personalisierung den lernbehindernden Effekt der Lehrinstitution und -strategien von vornherein gegen Kritik und Änderungsintentionen immunisiert.“⁹ Durch die regelmäßige Reflexion der Lernerfahrungen und die Beteiligung der Lernenden an der Stundenplangestaltung für die nächste Lernphase – durch eine schriftlichen Rückmeldung der persönlichen Lerninteressen – ist es uns gelungen, eine Lernsituation zu

schaffen, in der sich die Lernenden mit ihren Lerninteressen berücksichtigt fühlen und sich selbst nicht in einer defensiven Lernsituation erleben. Die methodischen Schritte, unsere Erfahrungen und die daraus resultierenden Herausforderungen für die Lern-/Lehrorganisation haben wir in dem Text zur Lernphasenplanung beschrieben.

4.2 Lernkonferenz

*„Lernen ist die Entdeckung, daß etwas möglich ist.“
Fritz Perls, in: René Reichel 1996*

„Einmal wöchentlich findet eine Konferenz zur Lernreflexion statt. Die Teilnahme ist verbindlich.“ So steht es im Informationsteil des Lerntagebuchs. Bei der Vorstellung des Gestaltungselements ‘Lernkonferenz’ reagierten die EUROPOOL-Frauen mit Spannung, Neugierde, Interesse, aber auch mit skeptischen Fragen. Besondere Aufmerksamkeit schenkten sie dem Wort Konferenz. In ihren Lernerinnerungen assoziierten sie mit Konferenz ‘Lehrerkonferenz’, ‘Klassenkonferenz’. Konferenzen in Schulen waren und sind auch heute noch die Orte, an denen Fragen zur Lern-/Lehrorganisation behandelt werden, Planungen abgestimmt, Lernleistungen beurteilt werden, soziales Verhalten sanktioniert wird u. v. m., bei denen die SchülerInnen selbst jedoch kein Mitspracherecht haben. Mit der Bezeichnung Lernkonferenz greifen wir diese Erinnerungskette auf, erweitern sie jedoch im Sinne unserer Zielformulierung. Konferenz heißt: gemeinsame Beratung aller an einem Prozeß Beteiligten. Die Lernkonferenz ist für die Lernenden der Ort, an dem sie gemeinsam mit einem/einer LernberaterIn ihre Erfahrungen und Interessen reflektieren und sich in der Gruppe ziel- und ergebnisorientiert darüber austauschen. Das Wort Konferenz unterstreicht dabei die Ernsthaftigkeit, die die gemeinsame Beratung der am Lernprozeß Beteiligten im Kontext der (Selbst-) Steuerung der Lerninhalte und der Lernorganisation hat. Lernkonferenzen haben sich in der Praxis von EUROPOOL als das Modell, in dem das Leitprinzip Partizipation gelebt werden kann, etabliert. Bei unserer Evaluation der Lernkonferenz unterstrichen alle TeilnehmerInnen die Wichtigkeit der Lernkonferenz als Gestaltungselement der Bildungsmaßnahme. Die Ergebnisse belegen, daß die TeilnehmerInnen die Lernkonferenz in ihre Vorstellungen einer lernförderlichen Gestaltung von Lernprozessen integriert haben und ein grundsätzliches Verständnis von der Notwendigkeit von Lernkonferenzen entwickelt haben.

Was will die Lernkonferenz?

Die Lernkonferenz ist der Ort, an dem unterrichts- und fächerübergreifend die eigenen Interessen mit denen der anderen Mitlernenden in der Gruppe ausbalanciert werden: die Lernenden reflektieren dort einerseits für sich Inhalte und Formen des Lernens, üben sich darin, Lerninteressen zu formulieren, die breitgefächerten Lernerfahrungen miteinander in Beziehung zu setzen. Andererseits nehmen sie aber auch ihre Mitlernenden mit deren Interessen, Zielen, Zwischenbilanzen wahr. Der Austausch in der Lernkonferenz ist also immer gerichtet auf Entscheidungen bezüglich des eigenen weiteren Lernweges, es geht aber auch um die Entwicklung und Abstimmung gemeinsamer Pläne und Perspektiven. Die Arbeit in der Lernkonferenz zielt dabei nicht nur auf die Entwicklung eines Bewußtseins für die Eigenverantwortlichkeit im Lernen und die Notwendigkeit von Teamarbeit, sondern auch auf Verständnis für die vielfältigen Wechselbeziehung zwischen dem eigenen Verhalten und dem Lernen in der Gruppe. In diesem Sinne ist die Lernkonferenz ein zentraler Ort für die Förderung und Forderung von methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen.

- **Die Lernkonferenz kann individuelles und kooperatives Lernen zusammenführen**

Ein Verständnis über Ziele und Inhalte der Bildungsmaßnahme soll sowohl individuell als auch kollektiv entstehen. Es geht also um die Balance, individuelle Zugänge und Lerninteressen zu finden, sie im Gruppenverband nicht aufzulösen, sondern auf Konsensfähigkeit hin zu überprüfen. Kooperation heißt für uns in diesem Kontext, die Heterogenität nicht zuzudecken, sondern sie transparent zu machen und damit zum Ausgangspunkt für Lernwegsentscheidungen der Gruppe zu nutzen. *Die Lernenden sind dabei UnternehmerInnen ihres eigenen Lernens.* Das vergleichende Bild von der Unternehmerin entstand in der beobachtenden Praxis der Teilnehmerinnen in der Lernkonferenz: Sie formulierten eigene Interessen und Ziele, verglichen sie mit denen der anderen, planten individuelle und gemeinsame Lerninhalte, -wege und -formen. Darüber hinaus entwickelten sie Strategien hinsichtlich der Umsetzung ihrer Entscheidungen: sie forderten Qualifizierungs- und Unterstützungsleistungen für ihr Lernen ein, vereinbarten Planungsgespräche mit DozentInnen oder auch der Projektleitung und überprüften kritisch die Ergebnisse ihrer Interventionen. Die Lernkonferenz knüpft damit an den hinlänglich bekannten Erfahrungswert an, daß Menschen dann am ehesten und schnellsten lernen, wenn sie sich selbst für ihre Handlungen verantwortlich fühlen (können). Die Erfahrung, daß ein Zustand nicht beeinflussbar ist, schwächt hingegen den Anreiz zum Lernen und lähmt die Eigenaktivität. Zurück zu dem Bild

der Unternehmerinnen, mit dessen Verwendung in Lernzusammenhängen wir übrigens gute Erfahrung gemacht haben. In traditionell hierarchischen Unternehmen übernimmt die obere Spitze das Denken und die Entscheidungen. Lernende Organisationen erweitern die Handlungsspielräume 'vor Ort', die Basis wird in Entscheidungen einbezogen, Teamarbeit wird gefördert. Autonomie bedeutet, „... das Engagement der Menschen zu wecken, indem man ihnen die Freiheit gibt zu handeln, ihre eigene Ideen auszuprobieren und eigene Ergebnisse zu erzielen.“¹⁰

- **Für die Lernunternehmerinnen ist die Lernkonferenz der Ort, an dem ihre Partizipation an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Bildungsmaßnahme gefragt ist.**

In der Lernkonferenz praktizieren die Lernenden ihre Mitbestimmung in Fragen der Lernphasen- und Stundenplangestaltung. Ergebnisse unserer abschließenden Evaluation verweisen darauf, daß die Arbeit der EURO-POOL-Frauen in dem Modell Lernkonferenz in einer besonderen Weise ihre Einstellung zum Lernen beeinflusste und alte Deutungsmuster aufzubrechen vermochte: Lernen erlebten die Frauen als etwas, was sie in Organisation und inhaltlicher Schwerpunktsetzung mitsteuern konnten, als etwas, das Veränderungen hervorbringt und wo etwas in Gang gesetzt werden kann. Reflektierte Lernerfahrungen, begründete Lerninteressen und Lernziele wurden zu Potentialen von Selbstorganisation, die sich dann wiederum in aktiver Mitgestaltung niederschlugen. Die Lernkonferenz ist ein zentraler Ort, an dem Fähigkeiten der zukünftigen aktiven Mit- und Weitergestaltung von Entwicklungsprozessen von den Teilnehmerinnen eingeübt werden können. Dazu gehören auch, den Leitprinzipien der Lernberatungskonzeption folgend, Anfragen und Kritik an beengt erlebten Strukturen und einseitigen Lerninhalten. In diesem Verständnis ist die Lernkonferenz auch durchaus als ein Ort zu verstehen, an dem Unruhe und Verunsicherung entstehen können, wenn z. B. die EUROPOOL-Frauen die Lernkonferenz als Ort gelebter Partizipation durch aktive Mitbestimmung und Mitentscheidung sehr ernst nahmen und manchmal auch nicht realisierbare Veränderungen einzuklagen versuchten.

- **Die Lernkonferenz stellt auf vielen Ebenen ein Übungsfeld für Anforderungen an das lebenslange Lernen dar**

In der Lernkonferenz sind die Lernenden gefordert, Angebote des Bildungsträgers und der DozentInnen zu sichten, für sich und in der Konsensbildung mit anderen Relevantes begründet auszuwählen oder auch als nicht relevant Erachtetes begründet abzuwählen; es geht auch darum, für sich zu entscheiden, was zu lernen wichtig ist und Wege zu erschließen, wo, wie und mit wem dieses Wichtige verfügbar gemacht werden kann;

die Lernkonferenz ist auch das Lernfeld für initiierte Erkenntnisprozesse, wohin man sich entwickeln will, ist der Ort, an dem thematisiert werden kann, wie man selbst am besten lernt, was das eigene Lernen fördert und was es behindert. Für die (Wieder-) Entdeckung des Denkens, das Vernetzen von Wahrnehmungen und das Aussprechen und Austausch von Gedanken, hat sich in der Praxis die Lernkonferenz in besonderem Maße als Forum für lebensrelevantes Lernen profiliert: „Lernen war für mich oft etwas Lästiges, es war eine richtige Last. Ich glaube, das lag daran, daß es selten etwas mit Denken zu tun haben durfte. Dafür war ja auch keine Zeit, aber es war, glaube ich, auch gar nicht so gefragt. Dabei ist das die eigentliche Bereicherung, das ist eigentlich Lernen.“ Genau so formulierte es eine EUROPOOL-Teilnehmerin.

- **In der Bearbeitung der verschiedenen, über das Berufsfachliche hinausgehenden Themen und Fragen ist die Lernkonferenz ein Übungsfeld für soziale und methodische Kompetenzen: für Kommunikation, Argumentation, für das Leiten und Moderieren von Gruppen und vor allem für kooperative Zusammenarbeit.**

Eine Gruppe von lerninteressierten Einzelpersonen ergibt nicht zwangsläufig eine lernfähige Gruppe. Die Lernkonferenz will ein eigenes Lernfeld für individuelles Einzellernen und kooperatives Lernen im Verständnis kooperativer Selbstqualifikation darstellen. Das konstruktive Nutzen heterogener Voraussetzungen, Interessen und Ziele fordert und aktiviert kommunikative, kooperative und methodische Kompetenzen. Die lernenden Begegnungen in der Gruppe bleiben nicht oberflächlich; jede Person wird wahrgenommen und ernst genommen. Zwischenmenschliche Beziehungen, auch Haltungen und Gefühle von Konkurrenz, Distanz, Unsicherheit usf. können und sollen nach unserem Verständnis kommuniziert, nicht tabuisiert werden. Der Umgang mit Konflikten und Krisen kann verbunden werden mit einem Bewußtmachen der eigenen Strategien, ihrer Wirksamkeit, ihrer Grenzen. Fähigkeiten zum Leiten, Steuern, Moderieren von Diskussionsprozessen können entwickelt bzw. weiterentwickelt werden. Durch die Verbindung von Reflexion und Interaktion kann die realitätsgerechte Einschätzung individueller Kompetenzen und Fähigkeiten unterstützt werden.

- **Die Lernkonferenz ist zentraler Ort und Lernfeld für Bilanzierung und Feedback.**

Feedback gehört zur Lernkultur, die der Lernberatungskonzeption zugrunde liegt. Während Rückmeldungen zum Fachunterricht direkt an das Unterrichtsgeschehen gebunden und in den Unterricht integriert an die jeweiligen DozentInnen gerichtet sind, nimmt Rückmeldung in der Lernkonferenz das Ganze in den Blick, bilanziert also die gesamte Lernphase

und richtet sich damit auch an die Projektleitung und weitere Funktionsträger von Entscheidungen. Diese Bilanzierungen und ihre Übermittlung als Feedback müssen in den Lernkonferenzen erwünscht sein. Sie vermitteln die wichtige Erfahrung, daß es veränderbare und nicht veränderbare Bedingungen gibt, zeigen also auch die Grenzen auf, innerhalb derer sich die Entscheidungsprozesse für Lerninhalte und Lerngestaltung beim jeweiligen Träger bewegen können. Neben strukturellen und institutionellen Bedingungen, die das Lernen fördern oder behindern, werden auch eigene biographische oder aktuelle Erfahrungen, die das Lernen beeinflussen, in der Lernkonferenz thematisiert.

- **Das Erzählen und Erinnern, das laute Nachdenken über zurückliegende und aktuelle persönliche Lernerfahrungen hat in den Lernkonferenzen einen wichtigen Stellenwert.**

Verantwortung für das eigene Lernen zu tragen heißt auch, die inneren und äußeren Einflußfaktoren für das Lernen wahrzunehmen und sie als veränderbar zu begreifen. „Erst wenn die Menschen nicht nur fragen und sich erinnern: ‘Wer bin ich? Wie bin ich geworden, der ich bin?’, sondern dieses auch erzählen, beginnt der seltsame Zwang, die Einheit einer Biographie in der Erzählung des eigenen Lebens herzustellen.“⁴¹ Ulrich Beck beschreibt in dem Zitat sehr anschaulich, was im Prozeß des Erzählens geschieht: Die Erzählenden bringen die zergliederte Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Erfahrungen zusammen, erinnern sich an verschüttete Erlebnisse und Eindrücke und setzen diese in Beziehung zu ihrem Verhalten. Um ein Beispiel an dieser Stelle zu nennen: Teilnehmerinnen fanden in der Lernkonferenz durch Reflexion Spuren ihrer Prüfungsangst. In Gesprächen und Gruppenberatungen wurden Ansätze und Möglichkeiten der Veränderung und Bearbeitung in der aktuellen Lernsituation gesucht.

- **Die Lernkonferenz ist der Ort, an dem überfachliche Inhalte diskutiert und planvoll weiterbearbeitet werden.**

Wir haben in Kapitel 1 ausgeführt, daß es u. E. selbstverständlich werden muß, Gefühle der Verunsicherung und Orientierungslosigkeit nicht aus beruflicher Bildungsarbeit auszulagern – was in der Praxis auch nicht funktioniert –, sondern sie aufzugreifen, auf ihre gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und individuellen Anteile hin zu betrachten. Die gemeinsame Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Wandel, die zunehmende Schwierigkeit, eine – möglichst dauerhafte und möglichst abgesicherte – Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu finden, ist ein erster Schritt, persönliche Krisen und Unsicherheiten aus der diffusen Sprachlosigkeit und auch aus Gefühlen individuellen Versagens herauszulösen.

„Lernen ist die Entdeckung, daß etwas möglich ist“, war ein Leitmotiv, das wir immer wieder situativ in den Lernkonferenzen aktiviert haben. In den Rückmeldungen der EUROPOOL-Frauen spiegelte sich dieses Motiv in Aussagen wider wie: „Ich habe erfahren, daß ich Gespräche leiten und Lerninteressen einbringen kann!“, „Ich habe erfahren, daß meine Lerninteressen gehört und berücksichtigt werden!“, „Ich weiß jetzt, daß Lernen mit Spaß und in einer Gruppe verschiedenster Frauen möglich ist!“, „Mir war wichtig, Rückmeldungen von anderen Teilnehmerinnen zu bekommen! Davon habe ich gelernt!“.

Was will die Lernkonferenz nicht?

Es ist sicher deutlich geworden, daß die Intentionen unserer Lernkonferenzen über das Verständnis von ‘Gruppenstunden’ und ‘sozialpädagogischen Verfügungsstunden’ hinausragen. Diese Elemente haben sich schwerpunktmäßig im Zusammenhang mit der Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Zielgruppen und unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten in der Bildungslandschaft etabliert. Sie folgen in erster Linie Zielen, die auf den Ausgleich von personalen Defiziten gerichtet sind. Ziele der Partizipation im Sinne einer konkreten Mitbestimmung wurden und werden in diesen Foren noch nicht in ernst zu nehmender Konsequenz in den Blick genommen. EUROPOOL hat diesen Aspekt des Defizitausgleichs aufgenommen und um die Aspekte Unterstützung und Förderung von Selbststeuerung erweitert. In der praktischen Umsetzung sind eine Reihe von Fragen entstanden, die im Folgenden thematisiert werden:

- Welche Strukturen und welche Vereinbarungen müssen für die Zusammenarbeit in der Lernkonferenz gefunden werden?
- Welche methodisch-didaktischen Herausforderungen sind damit verbunden?
- Welche Rolle spielt der/die pädagogische MitarbeiterIn bzw. LernberaterIn in der Lernkonferenz?

Die vier Eckpfeiler der Lernkonferenz

Sowohl für jede einzelne Teilnehmerin, als auch für die Lernorganisation übernahm die Lernkonferenz von Anfang an die Aufgabe einer ‘Weichenstellung im Schienennetz’ der individuellen, kooperativen und institutionellen Möglichkeiten und Grenzen von Lernen und Lehren. Die Zusammenarbeit der Teilnehmerinnen in der Lernkonferenz hat bei EUROPOOL das Lernen und Lehren im Unterricht beeinflußt und gestaltet, hat die Teilnehmerinnen in ihren Lernzielsetzungen geprägt und der Projektleitung sowie den DozentInnen immer wieder hohe Flexibilität abverlangt.

Das Umsetzungsmodell der Lernkonferenz läßt sich auf der Grundlage von vier Eckpfeilern beschreiben:

- **Persönliche Reflexion**
- **Blitzlicht**
- **Gruppenreflexion und Interaktion**
- **Feedback**

Die vier Eckpfeiler markieren zugleich den Ablauf einer Lernkonferenz, sind also in ihrer Reihenfolge in der Praxis nicht auswechselbar. Diese Abfolge stellt den systematisierten Weg dar, das individuelle Lernen als Prozeß zu reflektieren, die Eigenverantwortlichkeit im Lernen durch aktive Mitgestaltung und Mitentscheidung zu praktizieren und zu üben und die Balance zwischen individuellen Entscheidungen und Gruppenentscheidungen herzustellen. Eine neue Qualität der Zusammenarbeit im Sinne lernförderlicher Synergieeffekte entsteht dann, wenn die unterschiedlichen Lerninteressen, Lernziele und Lernwege sich entfalten können, zugleich aber auch Entscheidungen für kooperatives Lernen fallen.

Diese Erfahrung bleibt im Verständnis der Lernberatungskonzeption nicht auf die Lernkonferenz beschränkt, sondern vernetzt sich mit den anderen Lernorten und entfaltet dort – im Sinne der Selbstverantwortung von Lernen – ihre Wirkung. Dies gelingt jedoch nur, wenn die Lernkonferenz in eine Gesamtkonzeption von Lernen und Lehren integriert ist. Eine Reflexion und ein Austausch zu den Fragen „Was fördert mein Lernen? Was behindert mein Lernen?“ läuft ins Leere, wenn mit der Frage nicht die Möglichkeit und das Interesse der Mitgestaltung durch die Lernenden verbunden ist. Frühere Lernerinnerungen: „Ich weiß nicht, was zu lernen wichtig ist!“, werden aktiviert und wirken sich lähmend auf das intendierte selbständige Lernen aus. In unserem Verständnis soll und kann die Lernkonferenz die Lernenden unterstützen und ermutigen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen und diese mit der Gruppe, den Lehrenden und der Leitung auszuhandeln.

Die produktive, teils auch durchaus Unruhe stiftende Dynamisierung der Bildungspraxis, die sich bei EUROPOOL durch das Modell der Lernkonferenz entwickelt hat, und die positiven Rückmeldungen unserer Teilnehmerinnen haben die von uns angenommenen Potentiale dieses Gestaltungselements bestätigt. Dabei hat sich die Lernkonferenz als ein Lernfeld erwiesen, das nicht nur für die TeilnehmerInnen wirkungsvoll war, sondern hinreichende Lernangebote für die Weiterentwicklung der Organisation, also des

Projekträgers mit sich brachte, im EUROPOOL-Projekt in einen Prozeß zur lernenden Organisation mündete.

Auf diese Erfahrung hinzuweisen ist uns vor allem im Hinblick auf den Transfer unseres Modells von Lernkonferenz wichtig. Was sie leisten soll und kann, kann u. E. nur und erst dann entschieden werden, wenn auf Seiten des Bildungsträgers und der pädagogischen MitarbeiterInnen die Machbarkeit und das konzeptionell Gewollte in einem Klärungsprozeß ermittelt und verabschiedet ist. Die im Kasten stehenden Leitfragen wollen für diesen Prozeß eine Unterstützung darstellen.

Vorüberlegungen/Klärungserfordernisse

- Was ist meine/unsere Zielsetzung in der Bildungsarbeit?
- Was sind meine/unsere Leitprinzipien in der Zusammenarbeit mit den Lernenden?
- Welche Chancen und Grenzen sehe ich/sehen wir grundsätzlich in der Partizipation der TeilnehmerInnen bei Fragen der inhaltlichen, organisatorischen, methodischen Gestaltung des Lernprozesses?
- Woran konkret kann ich/können wir als Bildungseinrichtung die TeilnehmerInnen beratend partizipieren lassen, wo mitentscheidend?

In der Lernkonferenz wird der Interaktion in der Gruppe und dem Gruppenprozeß eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Struktur, Arbeitsverlauf und die Balance zwischen der einzelnen Person, der Gruppe und dem Thema müssen initiiert und – abhängig von den Voraussetzungen der Zielgruppe – anfänglich oder kontinuierlich begleitet werden. In der praktischen Umsetzung ist die Lernkonferenz dabei direkt abhängig vom pädagogischen Selbstverständnis, von der Haltung und den

pädagogischen Kompetenzen der sie begleitenden LernberaterInnen. Sie steuern mit ihrer Grundhaltung zu Lernen und Lehren den Lernprozeß.

Unsere hier festgehaltenen Intentionen und Ziele haben den Charakter von Leitgedanken; uns ist klar und wir haben es in der praktischen Umsetzung erlebt, daß sie auch so etwas wie eine Vision einer partizipativen Lernkultur darstellen, die sich auf verschiedene Weise umsetzen läßt und an durchaus verschiedenen Stellen Begrenzungen erfährt. Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis und seinen Orientierungen, der Mut zu neuen Wegen und eine begleitende Reflexion der eigenen Arbeit sind für ein Gelingen bedeutsam.

Wie nehme ich die Lernenden wahr, wie sehe ich sie? Welche pädagogische Vision leitet mein Verhalten?

Exkurs: Die erste Lernkonferenz - Einführungshinweise

„*Sie sollen Ihren eigenen Lernprozess selbstverantwortlich mitsteuern!*“ Dieser Satz durchzog als Motto die Einführungswoche, in der wir die EUROPOOL-Frauen mit unserem Konzept des Lernens und Lehrens vertraut gemacht haben. Solch ein Satz trägt als Motto, ist aber zunächst nicht mehr als ein Appell, eine Aufforderung, die wenig konkret faßbar ist. In der Einführungswoche bekamen die Lernerinnen am Beispiel der Lernkonferenz eine erste Vorstellung davon, was es heißen kann, das eigene Lernen mitzusteuern und mitzuorganisieren. Die Vorstellung und Diskussion um die Lernkonferenz umfaßte nur wenige Fragestellungen und beinhaltete zunächst nur einige wesentliche, eher abstrakte Informationen; die jedoch Interesse weckten.

Bei der Planung der ersten Lernkonferenz nach der Einführungswoche haben wir entschieden, weniger über die Lernkonferenz zu reden, als sie vielmehr durch die Gestaltung erfahrbar werden zu lassen. Strukturell an den vier Eckpfeilern der Lernkonferenz orientiert haben wir Lernkonferenz praktiziert.

Die erste Sitzung begann mit einer **stillen Reflexion** zu der Frage: „*Was ist mir von der Vorstellung der Lernkonferenz in der Einführungswoche in Erinnerung geblieben? Was verbinde ich mit der Lernkonferenz?*“ Ziel war es, Erinnerungen zu wecken, Assoziationen, Vorstellungen und Wünsche bei den Teilnehmerinnen zu ermitteln. In einem **Blitzlicht** formulierten die Frauen ihre Vorstellungen und Wünsche und erste Fragen zur Lernkonferenz. Das **Gruppengespräch** erfolgte auf der Grundlage der von den Frauen eingebrachten und auf Metaplankärtchen festgehaltenen Vorstellungen und Wünsche und den von uns eingebrachten Vorstellungen zu Arbeitsinhalten und Zielen. In der regen metaplangeleiteten Gedankensammlung und ihrer Diskussion wurde deutlich, daß die Frauen ein großes Interesse an dem Austausch von Lernerfahrungen und Lernzielen mitbrachten, daß sie sich Rückmeldung, aber auch Unterstützung von anderen Frauen wünschten und in der Gruppe lernen wollten, ihre eigenen Interessen selbstbewußter zu formulieren – es entfalteten sich also gleich am Anfang Gedanken, die leitend für weitere Sitzungen werden konnten. Aus den von den Frauen benannten Vorstellungen und Wünschen und den von uns eingebrachten Intentionen und Zielen entstand dann eine erste gemeinsame Arbeitsgrundlage für das, was Lernkonferenz ausmachen sollte:

Arbeitsinhalte und Ziele der Lernkonferenz: Was ist sie für uns Teilnehmerinnen?

- Die Teilnahme an der Lernkonferenz ist für alle verbindlich.
- In der Lernkonferenz werden subjektive Lernerfahrungen und Lernergebnisse reflektiert.
- Im Anschluß an die persönlichen Reflexion findet ein moderierter Austausch in der Gruppe statt .mit dem Ziel einer Einigung auf Themen, die aktuell und wichtig sind.
- Konsequenzen und Ergebnisse werden herausgearbeitet , mögliche weitere Schritte gemeinsam besprochen .
- Lernziele und Lerninteressen der Teilnehmerinnen werden in der Gruppe reflektiert und gemeinsam besprochen. Wünsche und Interessen der Frauen werden bei der Planung der Lernphasen berücksichtigt.
- Rückmeldungen, die sich konkret auf einen Fachunterricht beziehen, eine DozentIn betreffen, werden zunächst im Unterricht angesprochen.
- Die Lernkonferenz wird nach einer Einstiegsphase abwechselnd von den Teilnehmerinnen geleitet/moderiert.
- Feedback ist Bestandteil der Lernkonferenz.

Welche Anforderungen und Aufgaben sind an mich und welche an die ProjektmitarbeiterInnen gestellt?

Welche Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung und der Einflußnahme gibt es?

Welche Ziele und Inhalte sind mit der Lernkonferenz verbunden?

Die Arbeit in der Lernkonferenz ist also durch die vier Eckpfeiler ‘persönliche Reflexion, Blitzlicht, Gruppenreflexion und Interaktion, Feedback’

strukturiert. In unserer Praxis haben sie sich als nicht einengende Arbeitsschritte erwiesen, die in ihrer Systematik zugleich eine hinreichende Offenheit für ein situations- und prozeßorientiertes Vorgehen in sich bargen. Dabei zeigte sich: Je klarer wir in den Lernkonferenzen die Strukturvorgaben einhielten, desto intensiver war die gemeinsame Arbeit und desto eher gelang die Balance zwischen Thema, Beteiligung jeder Einzelnen und ergebnisorientiertem Austausch untereinander. Die Lernkonferenz war im Projekt wöchentlich mit zwei Unterrichtsstunden eingeplant.

Persönliche Reflexion

Erst Reflektieren macht den Weg frei für selbstgesteuertes Lernen. Gedanken und Gefühle werden geordnet, Vergangenes mit Gegenwärtigem verbunden, Erfahrenes gewertet und ausgewählt. In diesem inneren Bearbeitungsprozeß wählt jede/r Lernende für sich aktuelle Themen aus. „*Was ist mir hier und jetzt wichtig?*“, „*Was soll mein Thema in der anschließenden kollektiven Beratung sein?*“. Reflexion des

eigenen Verhaltens, des im und außerhalb des Unterrichts Erlebten war für die meisten Teilnehmerinnen bei EUROPOOL etwas Ungewohntes und Ungeübtes – aber nichts Befremdliches. Eine schrittweise Begleitung durch vorbereitete Arbeitsblätter aus dem Lerntagebuch erleichterte den Frauen den Einstieg.

„Erziehungs- und Lernmethoden, die – in unserem abendländischen Verständnis – sich allmählich konsequent darauf spezialisieren, das Ansammeln von Sachwissen als verfügbares ‘Lebensgut’ zu schätzen, waren nicht dazu angetan, Reflexion, die auch von geistigen, gefühlsmäßigen und leiblichen Qualitäten mitgetragen wird, einen wesentlichen Platz in der Lehre einzuräumen.“¹²

Die Arbeitsblätter waren so konzipiert, daß sie einen Reflexionsfaden zur Orientierung boten. Mit der Auswahl von Fragen und Anstößen steuerten wir die Reflexion mit. Durch die Ansprache verschiedener Erfahrungsfelder wie Familie, Unterricht, Lerngruppe waren Möglichkeiten geschaffen, Wechselwirkungen zu erkennen. Mit der Frage: „*Stimmen die Lerninhalte noch mit meinen Lernzielen überein?*“ unterstützten wir den Prozeß des Vergleichens von Lernzielen und Lerninhalten. Die Ausführlichkeit und die Themenwahl der Arbeitsblätter veränderten sich mit den Inhalten und Entwicklungen des Lernprozesses und vor allem mit der Reflexionskompetenz der Teilnehmerinnen. In dem Kapitel Lerntagebuch haben wir einige Beispiele zur schriftlichen Reflexion vorgestellt. Wir wählten unterschiedliche Formen der Reflexion: das stille Nachdenken, das assoziative Arbeiten auf einem Blatt Papier mit der Mind-map-Methode, das Sammeln von Stichpunkten auf einem Blatt Papier und die Arbeit mit vorbereiteten Arbeitsblättern.

Die EUROPOOL-Frauen haben das Angebot der stillen Reflexion positiv aufgegriffen und diese 'ruhige Zeit' als eine Möglichkeit genutzt, das Denken zuzulassen, es zu verlangsamen und das nach außen gerichtete Handeln einmal zu unterbrechen. Viele der Frauen waren durch die neue Rolle 'Lernende' zeitlich sehr eingespannt: Familie, Haushalt, verschiedene andere Verpflichtungen blieben weiter bestehen. Das Nachspüren der Erfahrung in den verschiedenen Rollen, das Ordnen der Lernerfahrungen, das Werten und Abwägen der eigenen Ziele und Interessen schulte und stärkte die Frauen in ihrer Selbstwahrnehmung und öffnete den Blick für mögliche Veränderungen. Wir haben für die persönliche Reflexion in den ersten Wochen 10–15 Minuten eingeplant. Meist kamen die Frauen direkt aus anderen Arbeits- und Lernsituationen in die Konferenz und brauchten zunächst eine Pause, Ruhe, um sich auf Neues einzustellen. Diese Übergänge können durch meditative Einstimmungen erleichtert und unterstützt werden, durch das Lesen eines Gedichts, einer Geschichte, durch Entspannungsmusik, durch Bewegung, auch durch laute Musik mit Bewegung. Besonders in der Anfangszeit erlebten unsere Teilnehmerinnen eine meditative Rückerinnerung als positive Einstimmung. Situationsbezogen, z. B. nach einer Prüfung, wählten wir auch andere Einstiegsbrücken. Rückmeldungen der Teilnehmerinnen, Wünsche und die aktuelle Situation und Stimmung in der Lerngruppe waren für die situative Gestaltung der Einstiegssituation ausschlaggebend.

Nicht alles, was in der Reflexion an Themen; Erkenntnissen, Gefühlen aber auch Fragen und Wünschen bei den Lernenden an Bedeutung gewinnt, kann in einer Lernkonferenz besprochen werden, aber:

- Die persönliche Reflexion hilft, Erfahrenes und Erlerntes für sich selbst durchschaubarer zu machen. Das eigene Handeln wird mit der inneren Erfahrungswelt, den Gefühlen, intellektuellen Erkenntnissen aber auch sinnlichen Wahrnehmungen verbunden. Der eigene Standpunkt in der Lernsituation wird überprüft. Erfahrungen werden nachempfunden und mit dem Schreiben auf den Punkt gebracht. Dies bleibt ein persönlicher Prozeß, der sich nicht als Ganzes vor der Gruppe öffnet.
- In der Reflexion fokussieren sich Fragen und Themen, die dann an Wichtigkeit gewinnen und mit dem Interesse verbunden werden, die Sichtweisen der anderen dazu zu hören, Erfahrungen mit anderen austauschen, Möglichkeiten der Veränderung zu suchen, sich abzustimmen – auch einen Konflikt frühzeitig zu erkennen und zu klären.
- In der Reflexion der Lernsituation, die immer einhergeht mit einer Wertung von Erfahrungen, werden auch Unzufriedenheiten oder Probleme in einem Unterrichtsfach, einer Person virulent. Dann gilt es also, Vereinba-

rungen zu treffen, wie damit verfahren werden soll. Bei EUROPOOL galt die Verabredung, daß dies zunächst mit dem/der DozentIn im Unterricht thematisiert wird (vgl. Kap. 4.4). Viele Teilnehmerinnen trauten es sich in der Anfangsphase der Maßnahme nicht zu, Kritiken und Anfragen an DozentInnen zu formulieren. Die Lernkonferenz war der Ort, an dem sie sich bei anderen Teilnehmerinnen über ihre jeweilige Einschätzung des Unterrichts rückversicherten. Oft setzte dies eine Kettenreaktion in Gang. Ein zunächst individuelles Problem erwies sich als ein kollektives und eine gemeinsame Vereinbarung konnte getroffen werden.

Blitzlicht

Die zweite Säule der Lernkonferenz ist das Blitzlicht, eine Gesprächsrunde an der sich alle beteiligen. Ein Blitzlicht ist im klassischen Sinne eine Interventionstechnik, die häufig angewendet wird in Gruppensituationen, in denen die Orientierung verloren gegangen ist; die Leitung eröffnet dann eine Gesprächsrunde mit dem Ziel, daß jede/r TeilnehmerIn kurz ‘blitzlichtartig’ eine Rückmeldung dazu gibt, was ihr momentanes Befinden ist bzw. der thematische Wunsch für die Weiterarbeit. In der Lernkonferenz geht es beim Blitzlicht nicht darum, eine Desorientierung zu beheben, sondern eine Orientierung zu den anstehenden potentiellen Themenschwerpunkten und Fragestellungen der Konferenz zu finden: Welches Thema, welche Themen sind in der Gruppe wichtig?

Mit der Frage: „*Wie geht es mir heute und was möchte ich mit Euch in der Lernkonferenz besprechen?*“, begann die Blitzlichtrunde bei EUROPOOL. Zuhören, sich in andere Hineindenken und Wahrnehmen von Stimmungen und thematischen Interessen in der Gruppe haben in dieser Phase der Lernkonferenz ihren Platz. Nachdem alle Lernenden ihr Thema und ihr Interesse formuliert haben, beginnt die Planung des Austauschs in der Gruppe. Die benannten Themen werden gesammelt, von der Gesprächsleitung zusammengefaßt, und es wird gemeinsam überlegt, welche Themen jetzt in der Lernkonferenz und welche an einem anderen Ort und zu einer anderen Zeit besprochen werden.

Protokoll der Blitzlichtrunde einer Lernkonferenz

- Ich sehe immer noch alles ganz gelassen. Mir geht es gut. Englisch im EDV-Raum ist für mich nicht tragbar, ich suche nach einer Lösung.
- Mir geht es nicht so gut. Mich beschäftigt meine Prüfungsangst sehr, ich habe Angst vor der nächsten Woche.
- Ich komme immer noch gut zurecht. Ich warte auf den Knall. Mich für eine der drei Lernleistungsstufen in Englisch entscheiden zu müssen, bewegt mich.
- Ich freue mich über die Atmosphäre in der Gruppe. Auch mich beschäftigt die Entscheidung in Englisch, in Level 3 müßte ich mehr lernen.
- Ich fühle mich angespannt. Ich merke, daß ich zu Hause noch einiges anders organisieren muß. Mir fehlt die Zeit zum Lernen.
- EUROPOOL ist für mich eine Vitaminspritze. Ich bin froh, hier zu sein. Wie gehe ich mit unvorhergesehen Situationen um (z. B. Kind wird krank), das ist mein Thema in dieser Woche.
- Zur Zeit gibt es zu Hause einige Turbulenzen. Sonst geht es mir gut. 6 Stunden EDV-Unterricht sind mir zu lang. Ich möchte wissen, wie es Euch geht!
- Mich stören die Privatgespräche im Unterricht. Wie geht es Euch damit?
- Ich fühle mich wohl hier. Im EDV-Unterricht bin ich unterfordert. Wie geht es Euch damit?
- Die bevorstehende Prüfung ist auch mein Thema. Sie beschäftigt mich und macht mir Angst.
- Mich freuen die Erfolge und Veränderungen zu Hause. Es hat funktioniert: Die Familie beteiligt sich an der Hausarbeit. Ich möchte wissen, wie es Euch zur Zeit geht. Ob sich bei Euch auch etwas verändert hat?
- Ich fühle mich etwas krank heute. Ich habe immer noch das Problem, Lernzeiten zu Hause zu finden.
- Ich freue mich jeden Tag hier hinzukommen. Fühle mich aber auch seit einigen Unterrichtsstunden nicht mehr wohl im EDV-Unterricht. Es ist für mich nicht effektiv.

Gruppenreflexion und Interaktion

Der Beginn der Gruppenreflexion markiert die Nahtstelle zwischen individuellen und gemeinsamen Interessen, zwischen individueller Reflexion und dem Aufspüren gemeinsamer Betroffenheiten in der Gruppe. Es ist der Zeitpunkt, der eine Verständigung über den weiteren Verlauf erfordert: *Welche Themen behandeln wir in dieser Lernkonferenz in welcher Reihenfolge? Welche bearbeiten wir an einem anderen Ort und zu einem anderen Zeitpunkt?* Jedes Blitzlicht ist in sich eine individuelle 'Meldung' und hat zunächst auch nur eine individuelle Wichtigkeit für die betreffende Person. Die reflektierte 'Öffnung' durch die Themenformulierung ist jedoch verbunden mit einem Wunsch, einem Interesse an die Gruppe:

- eine Rückmeldung zu bekommen oder anderen eine Rückmeldung zu geben,
- Hilfe bei der Lösung eines Problems oder einer Entscheidung zu finden,
- eigene Wahrnehmungen mit denen der anderen zu vergleichen,
- sich über Lernerfahrungen auszutauschen,

- sich ‘Verbündete’ oder Unterstützung zu suchen, um Kritik, aber auch Lerninteressen anzumelden,
- Unsicherheiten und Ängste loszuwerden,
- das eigene Denken und Fühlen zu hinterfragen,
- Lernerfolge oder Freude über Veränderungen zu erzählen,
- eigene Lerninteressen mit anderen in der Lerngruppe abzustimmen.

Bei unserer Skizzierung des Leitprinzips ‘Reflexionsorientierung’ benutzen wir die Metapher: „Es geht um die Kunst, den Wald und die Bäume zu sehen“ (vgl. Kapitel 2.1). Analog zu diesem Bild sind die einzelnen Teilnehmerinnen die verschiedenen Bäume in dem Wald. Schon beim Zuhören in der Blitzlichtrunde werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, aber auch Wechselbeziehungen festgestellt: Mitteilungen von anderen Lernenden gewinnen plötzlich an Wichtigkeit, eigene Blitzlichter treten ggf. in den Hintergrund. Bereits während der Blitzlichtrunde entstehen in der Gruppe gedankliche und emotionale Interaktionen zwischen den Beteiligten. Der eigene Blick „in den Wald hinein“ erweitert sich und die verschiedenen Bäume werden sichtbar.

Aufgabe der Gesprächsleitung ist es, diese individuellen Prozesse für die Planung der gemeinsamen Konferenz zusammenzuführen, das heißt darauf zu achten, daß

- alle bisher genannten Interessen berücksichtigt werden, damit sich keine/r ausgeschlossen fühlt,
- auch für ‘Minderheitsthemen’ Raum geschaffen wird, damit sie bearbeitet werden können,
- Lösungswege gesucht werden und ergebnisorientiert gearbeitet wird,
- aktuelle Themen, die das individuelle und gemeinsame Lernen stören, vorrangig Platz finden
- im zeitlichen Rahmen geplant wird.

Eine Festlegung der Tagesordnung hat damit keinen formalen Charakter, sondern ist als Lernschritt in der Förderung und Forderung sozialer und personaler Kompetenzen ein wichtiger Prozeß der Gruppenreflexion und Grundlage für das kooperative Arbeiten.

Anhand des protokollierten Blitzlichtes aus einer Lernkonferenz (siehe in diesem Kapitel Blitzlichtrunde) veranschaulichen wir diesen Prozeß des Übergangs zur Gruppenreflexion mit Beispielen aus der Praxis. Damit wollen wir auch Dynamik, Ablauf und Wirkung der Gruppenreflexion auf das individuelle Lernen einerseits, aber auch auf die gemeinsame Gestaltung der Lernsituation und der Inhalte veranschaulichen. Das vorgestellte Protokoll der Blitzlichtrunde stammt aus einer Lernkonferenz in der Anfangsphase der

Zusammenarbeit. Für die Frauen stand zu diesem Zeitpunkt noch weniger die Partizipation und Mitgestaltung von Lerninhalten im Vordergrund; sondern zentral waren Themen der individuellen und kooperativen Gestaltung der Lernsituation und Unsicherheiten, die aus der neuen Rolle der 'selbstverantwortlichen Lernerin' resultierten.

Exkurs: Protokoll der Gruppenreflexion in der Lernkonferenz

Im ersten Schritt faßte die leitende Teilnehmerin die genannten Themen (siehe Protokoll der Blitzlichtrunde) aus ihrer Sicht für die Gruppe zusammen:

- Entscheidungshilfe für die selbstverantwortliche Wahl eines Levels im Englischunterricht; spürbare Prüfungsangst: Was kann ich tun?
- Interesse, über den EDV-Unterricht zu sprechen
- Meine Rolle als Mutter und Hausfrau und als Lernerin! Austausch über Erfahrungen und mögliche Veränderungen
- Störung durch Fragen im Unterricht
- Englisch im EDV-Raum

Durch die Nachfrage einer Teilnehmerin, was denn mit Störung durch Fragen im Unterricht gemeint sei, entstand bereits in der Phase der Themenfindung ein hitziges Gespräch, an dem sich viele beteiligten. Atmosphärisch wurde allen deutlich, daß dies ein Thema war, das zwar nur von einer Teilnehmerin benannt wurde, aber für viele – aus unterschiedlichen Gründen – an Bedeutung gewonnen hatte. Damit war ein erster gemeinsamer Punkt für die Lernkonferenz festgelegt.

Mehrere Teilnehmerinnen sprachen die Prüfungsangst als das Thema an, das sie zur Zeit beschäftigte. Einige weitere Frauen meldeten ihr Interesse, sich darüber auszutauschen und Möglichkeiten und Unterstützungsangebote zu überlegen, um die Angst zu verringern. Ein Vorschlag der Lernberaterin, sich noch in dieser Woche dazu in einer kleinen Gruppe zu treffen, wurde positiv aufgegriffen. Damit wurde dieses Thema aus der Lernkonferenz vertagt. Schon die vielen Rückmeldungen zum Thema 'EDV-Unterricht' zeigten, daß die Notwendigkeit, sich darüber auszutauschen, aktuell war. Die Erkenntnis „*Es ist nicht alleine mein Problem!*“ löste Erleichterung aus und klärte den nächsten gemeinsamen Schritt. Die betreffenden Frauen vereinbarten, die Probleme und Unsicherheiten in der folgenden Woche im EDV-Unterricht anzusprechen. Auch die Möglichkeit, den Unterricht von 6 Stunden auf 4. Stunden zu reduzieren, sollte erst im Unterricht mit dem/r DozentIn besprochen werden, bevor das Problem an die Projektleitung herangetragen wird. Das Thema *Mutter/Hausfrau/Ehefrau/Lernerin* war immer noch bei vielen virulent – im positiven und im negativen Sinne. Es gab gute und schlechte Erfahrungen zu berichten, und der Bedarf an einem weiteren Austausch (es war auch Thema in der vorherigen Sitzung) war groß. Die Teilnehmerinnen, die Schwierigkeiten anmeldeten, sich für eine der drei angebotenen Lernstufen im Englischunterricht zu entscheiden, verabredeten sich zu einem gemeinsamen Lernberatungsgespräch mit der Dozentin. Nun blieb nur noch das Thema: *Englisch im EDV-Raum* offen. Alle signalisierten sofort, dazu bestehe kein Beratungsbedarf, da es sich um eine vorübergehende Ausnahmesituation handele, die zwar belaste, aber als vorübergehend akzeptiert sei. Die Kurssprecherinnen¹³ übernahmen die Aufgabe, die Projektleitung auf sofortige Änderung anzusprechen. Diese ersten drei Gesprächspunkte brauchten Zeit, aber die Ergebnisse waren für alle zufriedenstellend, da das Vorgehen zur Problemlösung vereinbart war. Die gemeinsame Planung für die Konferenz beinhaltete zwei Themen: 'Fragen im Unterricht, die ich als Störung erlebe!' und 'Spagat zwischen Mutter/Hausfrau und Lernende!' Unsicherheit zeigte sich, ob die verbleibende Zeit noch für den Austausch über beide Themen ausreichen würde. Die Frauen einigten sich, mit dem brisanteren Thema anzufangen. Welches dies war, wurde mimisch eindeutig beantwortet: 'Fragen im Unterricht, die ich als Störung erlebe!' Die Teilnehmerin, die den Punkt eingebracht hatte, schilderte Situationen aus Unterrichtsstunden, in denen Frauen wiederholt Nachfragen stellten, wodurch sie sich gestört fühlte. Ihr Deutungsmuster lautete: „*Dieses Fragen hängt meiner Meinung nach damit zusammen, daß einige nicht zuhören. Ich erlebe die immer wiederkommenden Nachfragen als störend beim Lernen und*

fühle mich immer unterbrochen.“ Im reflektierenden Gruppengespräch wurden unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungsmuster genannt:

- „Die Fragen, die gestellt werden, sind oft auch meine Fragen. Ich traue mich nur nicht, sie zu stellen!“
- „Wenn ich nicht frage, kann ich das andere auch nicht verstehen!“
- „Ich kann gar nicht fragen, wenn ich etwas nicht verstanden haben.“
- „Es ist keine Frage des Zuhörens, sondern des Verstehens. Wenn ich z. B. im EDV-Unterricht in der letzten Reihe sitze und die Computer sind an, stören mich die Maschinengeräusche und ich kann nicht alles verstehen!“
- „Ich bin froh, daß es angesprochen wurde. Mich stören die Fragen auch, vor allem wenn gerade etwas erklärt wird und schon wieder unterbrochen!“
- „Ich will oft nicht stören. Deswegen frage ich erst gar nicht.“
- „Jede hat unterschiedliche Hemmschwellen zu fragen, wir müssen uns darüber verständigen, was für alle o.k. ist.“

Die Teilnehmerinnen vergewärtigten sich einige konkrete gemeinsame Situationen und erlebten, wie unterschiedlich gleiche Erfahrungssituationen wahrgenommen und wie verschieden sie interpretiert wurden. Auch die geweckten Gefühle waren unterschiedlich und reichten von Wut, Unverständnis bis hin zur Dankbarkeit und Erleichterung. Mit Hilfe der Intervention und Steuerung der Konferenzleitung entwickelte die Gruppe konkrete Ergebnisse und Lösungswege:

- Fragen gehören zum Lernen.
- Mit den DozentInnen sprechen wir ab, ob es im Unterricht möglich ist, z. B. bei der Einführung in ein Thema, nach einer verabredeten Zeit einen Fragenblock einzuschieben, und wir sammeln unsere Fragen und stellen sie – wenn möglich – dann.
- Im EDV-Raum werden die Plätze im Rotationsverfahren getauscht. Außerdem sprechen wir die DozentInnen an, ob sie lauter sprechen können.

Vergleichen wir dieses Praxisbeispiel mit unseren beschriebenen Zielen der Lernkonferenz, so wird deutlich, wie viele der benannten Intentionen sich in vielfältiger Weise miteinander verknüpfen und im Prozeß zum Tragen kommen. Nicht gegeneinander, sondern miteinander werden Probleme ergebnisorientiert bearbeitet, die individuellen Interessen ernstgenommen und gemeinsam nach Möglichkeiten der Bearbeitung gesucht. Betroffenheiten und Probleme werden angesprochen, gemeinsame Erfahrungen reflektiert, unterschiedliche Wahrnehmungen gegenübergestellt und zum Ausgangspunkt von Veränderungen gemacht. Die Verständigung über das Thema Fragen eröffnete in der Gruppe einen Austausch und führte zu einem bewußteren, sensibilisierten Umgang mit

Fragen im Kontext von gemeinsamen Lernsituationen: Fragen gehören zum aktiven Lernen, aber sie brauchen ihren Platz! Das besprochene Thema war für viele Teilnehmerinnen aktuell. Dadurch, daß es im Rahmen der Lernkonferenz angesprochen wurde, lösten sich Störungen, und es veränderte für alle spürbar die Lernatmosphäre. Die Orientierung der Reflexion an den formulierten Zielen der Gestaltung von Lernen und Lehren steuerte die Themenwahl und den Prozeß der Bearbeitung. Die Klarheit über die Richtung und das gemeinsame Ziel, Lernen und Lehren zu gestalten, beeinflusste und stärkte

die kooperative Haltung der einzelnen. In jeder Konferenz muß neu eine Balance von Prozeß (Spontaneität, Flexibilität, Veränderung ...) und Struktur (Routine, Bleibendes) innerhalb des beschriebenen Eckpfeilers „Gruppenreflexion“ gefunden werden. In dieser Balance wächst das Vertrauen der Teilnehmerinnen, und es entsteht die offene Atmosphäre, die in der Lernkonferenz notwendig ist. Denn nur in einem ver-

Lernkonferenz ist für mich wichtig, weil ...

- ich feststelle, daß es anderen Frauen auch so geht wie mir,
- ein Austausch mit anderen über meine Lernerfahrungen möglich ist,
- sie eine gute Gelegenheit ist, Probleme gemeinsam zu bewältigen,
- Wissen und Erfahrungen nicht für sich behalten werden,
- ich eine Rückmeldung bekomme,
- ich Lernen mitgestalten kann, wir uns über gemeinsame Ziele verständigen.

trauensvollen Klima können Konflikte ausgetragen und Störungen angesprochen werden, Kritik geäußert, Schwächen und Stärken eingestanden und Veränderungen geplant werden.

Feedback

Jede Lernkonferenz wird mit einer kurzen Feedbackrunde abgeschlossen. Feedback heißt Rückmeldung/Rückkoppelung und ist vom Ursprung her eine gruppenspezifisch orientierte Arbeitsform. Mitteilungen, wie etwas wahrgenommen wurde, stehen im Mittelpunkt der Aussage. Das Feedback ist mit folgenden Zielen als vierter Eckpfeiler in die Lernkonferenz eingebaut :

- Jede Teilnehmerin zieht abschließend ein kurzes Resümee für sich selber: *„Was war für mich heute in der Lernkonferenz besonders wichtig?“*
- Die Teilnehmerinnen geben der Konferenzleitung eine Rückmeldung¹⁴: *„Wie habe ich die Leitung empfunden?“*

In Kap. 4.4 werden wir auf Feedback ausführlicher eingehen.

Leitung und Arbeitsprinzipien in der Lernkonferenz

Ebenso wichtig wie die gestaltende Struktur durch die vier Eckpfeiler, sind die Leitung und die Arbeitsprinzipien für das Einlösen der vielfältigen Ziele der Lernkonferenz. Deshalb verfolgen wir jetzt die Fragen: Wer leitete die Lernkonferenz? Mit welchem Verständnis von Leitung wurde in der Lernkonferenz gearbeitet? Welche Gruppenregeln vereinbarten wir?

‘Selbst-Leitung’ als Herausforderung an die sozialen Kompetenzen

Die Verantwortung und Leitung der Lernkonferenzen selbst zu übernehmen, war für die meisten EUROPOOL-Frauen eine besondere Herausforderung. Leitung spielte immer eine Rolle im doppelten Sinne. Jede Frau war für die konstruktive Interaktion in der Gruppe zur ‘Selbstleitung’ angehalten: *Wann bringe ich mein Lerninteresse ein? Wie reagiere ich auf andere? Welche Handlungsspielräume erkenne und nutze ich für mich? Welche Lernhandlungen kann ich mit wem zusammen versuchen anzugehen?* Leitung verweist zum zweiten auch darauf, daß die Lernkonferenz Lern- und Übungsort für das Leiten, Steuern, Moderieren einer Gruppensituation darstellt, in der jeweils ein/e LernerIn die Funktion und Rolle der/des LeiterIn übernimmt. Die Lernkonferenz schaffte durch die klaren eindeutigen Strukturen positive Voraussetzungen zum Üben von Selbstleitung. Nach einer Phase der Orientierung in der Lernkonferenz öffneten sich die Teilnehmerinnen, signalisierten Interesse an einer Zusammenarbeit und einem gegenseitigen Kennenlernen. Es entstand ein Vertrauen untereinander, das gegenseitige Rückmeldung ermöglichte. Um die Selbstleitungskompetenz zu üben, war ein Ver-

gleich von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung für die Teilnehmerinnen sehr hilfreich: *Wie werde ich von den anderen wahrgenommen? Unterbreche ich in ihrer Wahrnehmung durch meine Fragen und Interventionen das Gespräch? Behindere oder fördere ich damit den Gruppenprozeß?* Derartige Fragen waren immer wieder Gegenstand der Arbeit in den Lernkonferenzen. In der Anfangsphase wird der Funktion 'Leitung' in einer Gruppe eine wichtige Rolle zugemessen. Leitung soll anleiten und Orientierung geben. Alle bringen ihre verschiedenen Erfahrungen und Vorstellungen vom Gelingen einer Zusammenarbeit mit. Diese bestimmen das eigene Handeln und interpretieren das Verhalten der anderen. Gibt es kein gemeinsames Verständnis darüber, wie die Zusammenarbeit gestaltet ist, welche Regeln für die Kommunikation miteinander getroffen sind, entstehen Unsicherheiten und die Entfaltung von Selbstleitung wird erschwert.

Verständigung über gemeinsame Arbeitsprinzipien

Erst eine gemeinsame und ergebnisorientierte Verständigung über Arbeitsprinzipien ermöglicht prozeßorientiertes Arbeiten in der Lernkonferenz und macht die Gruppe arbeitsfähig. Gemeinsam getragene Arbeitsprinzipien sind auch Voraussetzung für die Weiterentwicklung der individuellen Potentiale der o. a. Selbstleitung. In der Anfangsphase erarbeiteten wir mit den EUROPOOL-Frauen für sie wichtige Regeln und Vereinbarungen für die Zusammenarbeit. Auch dabei bewährte es sich, auf die Erfahrungspotentiale der Frauen zurückzugreifen und bei Erinnerungen anzusetzen. Im nächsten Schritt entwickelten wir Arbeitsprinzipien für die Lernkonferenz. Die von uns eingebrachten Kommunikationsregeln orientieren sich an den Postulaten und Hilfsregeln der Themenzentrierten Interaktion nach

- Welche positiven Beispiele von einer gelungener Kommunikation und Zusammenarbeit kenne ich?
- Welche Regeln haben dort (ausgesprochen oder nicht ausgesprochen) gegolten?
- Welche Negativbeispiele von erlebten Kommunikationssituationen sind mir in Erinnerung?
- Welche Regeln hatten sich dort eingespielt?

Arbeitsprinzipien entwickeln

- Jede Teilnehmerinnen hält schriftlich auf Moderationskarten fest, welche Regeln ihr in der Zusammenarbeit, in der Gruppeninteraktion wichtig sind.
- Diese werden in einem zweiten Schritt gesammelt, der Gruppe vorgestellt, nach Aussagen sortiert und mit von uns vorbereiteten und vorgestellten Gruppenregeln verglichen.
- In einem dritten Schritt entscheidet sich die Lerngruppe für ihre Regeln, die für die zukünftige Zusammenarbeit gelten sollen.

Ruth C. Cohn, die von Barbara Langmaack¹⁵ u. a. anschaulich beschrieben sind. Vier Regeln verabschiedeten die Frauen nach einer gemeinsamen Beratung im Konsens. Diese waren leitend für die Zusammenarbeit als Gruppe in der Lernkonferenz:

- *Jede ist für den Erfolg (mit-)verantwortlich.*
- *Störungen sollen angesprochen werden.*
- *Es spricht nur eine Person zur gleichen Zeit.*
- *Vertritt Dich selbst in Deinen Aussagen und sprich nicht für andere.*

Unser Verständnis von Leitung und deren Aufgaben

Unser Verständnis von Leitung korrespondiert mit den skizzierten Arbeitsprinzipien der Zusammenarbeit. Die Leitung

- trägt nicht die alleinige Verantwortung für das Gelingen der Lernkonferenz,.
- moderiert den Gruppenprozeß, greift Fragen und Rückmeldungen aus der Gruppe auf und formuliert daraus Themen,
- sorgt mit dafür, daß die vereinbarten Regeln eingehalten werden und Grundlage der gemeinsamen Kommunikation sind,
- steuert das Arbeiten innerhalb der vorgegeben Strukturen der Lernkonferenz,
- sorgt dafür, daß eine Balance zwischen dem gewählten Thema, der Rückmeldung und den Beiträgen einzelner Personen sowie dem Austausch gegeben ist,
- muß genügend Raum für die Selbstleitung der anderen Teilnehmerinnen lassen,
- übernimmt die Rolle der Hüterin des jeweiligen Themas und der Ziele und Zeitvorgaben.

Die Leitung der Lernkonferenz basiert auf einem partizipierenden Leitungsmodell.¹⁶ Damit ist gemeint, daß die leitende Person nicht außerhalb des Prozesses stehen soll, sondern moderierend partizipiert. Die leitende Person ist in einer Doppelrolle, also auch TeilnehmerIn der Lernkonferenz, die ihre eigenen Ideen, Interessen und Gedanken in den Austausch einbringt. Die Leitungsaufgabe ist so einerseits durch Nähe, eigene Betroffenheit und damit Beteiligung am Prozeß und andererseits durch notwendige situative Distanz zur Prozeßwahrnehmung und Steuerung charakterisiert. Als Leitung „... wähle ich bewußt aus allen Bildern, Gedanken und Gefühlen die mir bewußt werden aus, was ich für mich selbst und für den Gruppenprozeß relevant mitteilen möchte.“¹⁷

In der Kennenlernsituation, also der Phase der ersten Orientierung, übernahm bei EUROPOOL die Lernberatungskordinatorin die Leitung der Lernkonferenz. Den Teilnehmerinnen war jedoch von Anfang an bekannt, daß die Leitung der Blitzlichttrunde und der Gruppenreflexion und -interaktion im weiteren Verlauf von ihnen übernommen werden sollte. Die Vorbereitung und die Leitung des Einstiegs, der Reflexion und des Feedback blieb durchgängig Aufgabe der LernberaterInnen. In Selbstorganisation verständigten sich die Frauen auf ein rollierendes Leitungsverfahren. Je länger die Gruppe zusammenarbeitete, desto stärker war eine Selbstleitung der Teilnehmerinnen zu beobachten und desto 'professioneller' und sicherer traten die Frauen auf. Die LernberaterIn partizipierte an dem Prozeß, indem sie in den Leitungsphasen die begleitende Co-Leitung übernahm. Jedoch intervenierte oder griff sie nur unterstützend ein, wenn Bedarf angemeldet wurde, wenn die Zielsetzung oder das Thema in der Situation verloren zu gehen drohten. Die im Kasten beschriebene

Situation ist ein Beispiel aus der EUROPOOL-Praxis, in der eine Intervention und eine situative Übernahme der Leitung durch die begleitende LernberaterIn notwendig wurde. Die emotionale Betroffenheit der leitenden Teilnehmerin an dem Thema war hier der Grund. Weitere Gründe für eine Intervention können

Überforderungssituationen aufgrund der Dynamik von Gruppenprozessen sein. In solchen Situationen ist es im Verständnis der Lernkonferenz als 'Lernfeld' notwendig, den Prozeß mitsteuernd zu übernehmen. Konkret: Die Lernkonferenz soll ein Übungsfeld für Leitung und Moderation von Gruppen/Teams darstellen, aber das Ziel der Partizipation an der Gestaltung der Lerninhalte ist in unserem Verständnis dem der Übung von Leitung übergeordnet.

In einer Lernkonferenz sprach eine Teilnehmerin das unterschiedliche Niveau in einem Unterrichtsfach an. Sie kritisierte, daß zu wenige außerhalb des Unterrichts üben würden und damit die gesamte Gruppe belastet wäre. „Der Unterricht ist aus diesem Grund nicht effektiv!“ Das angesprochene Thema wurde zum Gruppengespräch; viele waren emotional beteiligt, auch die die Gruppe leitende Teilnehmerin.

Resümee

Die/der begleitende LernberaterIn muß eine Nähe zu den Zielen der Lernkonferenz haben und sich selbst als Lernender in dem Prozeß begreifen. Die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, um mit der Brille der Teilnehmerinnen sehen zu können, und die der *selektiven Authentizität* sind wichtige Voraussetzungen für die begleitende Leitung der Gruppe in der Lernkonferenz. Auch wenn die Leitung in weiten Teilen an die Teilnehmerinnen delegiert

wird, leitet die/der LernberaterIn durch die partizipierende Teilnahme, ihre Haltung und koordinierende Rolle mit.²⁰ Unsere Praxiserfahrung verweist darauf, daß sich die Rolle der Projektleitung und der begleitenden LernberaterIn nur schwer miteinander verbinden lassen. Mit dem Augenblick der Übernahme einer koordinierenden Leitungsfunktion verändert sich die Rolle der Lernberaterin und damit auch der Prozeß in der Lernkonferenz. Aufgreifen möchten wir an dieser Stelle noch einmal das Bild der Lernenden als Unternehmerinnen. Die Rolle der LernberaterIn in der Lernkonferenz ist in dieser Metapher mit der Rolle der *Unternehmensberaterinnen* zu vergleichen: Er/sie begleitet den Prozeß, greift Wünsche und Interessen der Lernunternehmerinnen auf, fördert innovative Ideen und zeigt Grenzen auf, unterstützt die Entwicklung von Strategien zur Umsetzung und Durchsetzung von Entscheidungen und Erneuerungen und wirkt damit nach außen.

Planungskonferenz zur Gestaltung von Lernphasen

„Die Maßnahme ist in verschiedene Lernphasen eingeteilt. Sie erhalten für die einzelnen Lernphasen jeweils einen neuen Unterrichtsplan. Die Lernziele und -wünsche werden vorher mit Ihnen besprochen und abgestimmt.“ Dieser Hinweis stand im Lerntagebuch des EUROPOOL-Projekts unter ‘Organisation im Überblick’. Lernphasen waren die Einlösung einer teiloffenen Lehrgangsplanung. Eine Lernphase umfaßte zeitlich betrachtet ca. 6–10 Wochen. Für diese Zeit galten auch die jeweiligen Stundenpläne. Gegen Ende einer Lernphase begann der Prozeß der Bilanzierung dieser Phase und der Entscheidungen hinsichtlich der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der nächsten Lernphase. Bilanzierung und darauf basierende Planung der jeweils folgenden Lernphase waren ein partizipativer Prozeß, erfolgten also unter aktiver Mitbestimmung und -entscheidung der Teilnehmerinnen. Planungskonferenzen waren die ‘besonderen Lernkonferenzen’, in denen auf der Grundlage individueller Vorbereitungen die nächste Lernphase geplant wurde. Die Planungskonferenz ist Teil eines mehrschrittigen Verfahrens.

Das Verfahren der Lernphasenplanung

Lediglich die erste Lernphase, also der Beginn einer Bildungsmaßnahme ist der Lernberatungskonzeption entsprechend von den pädagogischen MitarbeiterInnen vorgeplant. Im Hinblick auf die Gestaltung der zweiten Lernphase sind die Lernenden selbst gefordert, ihre Lernziele für diese Zeit zu formulieren, Inhalte mitzubestimmen und die dazu erforderlichen Zeitanteile mitzuerwägen. Wir haben im Verlauf des EUROPOOL-Projekts verschiedene methodische Möglichkeiten einer partizipativen Lernphasenplanung

entwickelt und erprobt. Bewährt hat sich – auch unter Effizienzkriterien – ein mehrschrittiges Verfahren, das wir in seiner Schrittfolge hier vorstellen.

1. Schritt: Reflexion der Lernerfahrungen aus der laufenden Lernphase und Entwicklung individueller Lerninteressen und -ziele für die nächste Lernphase

Auf der Grundlage der Wochenreflexionen (vgl. Kap. 4.1) und der Fachreflexionen (vgl. Kap. 4.4) vergegenwärtigen sich die Lernenden, wie die Lernphase verlaufen ist und halten auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt fest, wie weit sie mit der Erreichung ihrer Lernziele gekommen sind (linke Spalte des abgebildeten Arbeitsblattes). Die rechte Spalte des Arbeitsblattes sieht vor, Interessen, Wünsche und Ziele für die nächste Lernphase zu formulieren. Dabei ist jede/r LernerIn gefragt, ein bestehendes Fachangebot abzuwählen, es zu intensivieren oder auch ein neues Fach vorzuschlagen. Dieser erste Arbeitsschritt basiert auf der subjektiven Reflexion des eigenen Lernprozesses und der daraus resultierenden Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des weiteren Lernens (siehe Beispiel eines bearbeiteten Arbeitsblattes im Kasten). Die Lernenden arbeiten in diesem Schritt in Einzelarbeit. In der EUROPOOL-Praxis hat es sich bewährt, den Teilnehmerinnen eine Woche Zeit für die Bearbeitung einzuräumen. Es stand ihnen frei, die Lernkonferenz dafür zu nutzen, die Bearbeitung in die selbstgesteuerten Lernphasen (vgl. Kap. 3.3) zu legen oder auch das Arbeitsblatt zu Hause zu bearbeiten.

Lernziele und Lerninteressen für die nächste Lernphase (bis Ende April 1997)

Name:

Vollzeit Teilzeit

Du hast für die einzelnen Fächer Deine Lernziele formuliert.

Was hast Du davon geschafft?	Was sind Deine Wünsche und Ziele für die nächste Phase?
Englisch <i>present simple, irregular verbs, modal verbs, Fragestellung, present continuous aufgefrischt und Geschäftszweige benennen, Prozentzahlen ausdrücken, telephone conversation</i>	<i>Mein Wunsch ist es, weiterhin bei Noleen Unterricht zu haben. Mein Ziel ist es, die nächsten Kapitel des Buches zu erarbeiten: Talking about stress, discussing arrangements, making appointments, planning a trip, talking to a visitor</i>
EDV	
<i>nach der DOS-Prüfung gelernt, einen ersten Text einzugeben, zu ändern, zu löschen. Programm-Manager, Hauptgruppe, Datei-Manager angesehen Zeichen einfügen</i>	<i>Die Benutzeroberfläche von Winword besser kennenlernen, grundlegende Techniken beherrschen</i> – Text- und Absatzformatierung – Layoutkontrolle – Sicherer werden im Kopieren, Einfügen, Drucken – Tabellen
BWL	
<i>Willenserklärung; einseitige, verpflichtende Rechtsgeschäfte, Erfüllungs- und Verpflichtungsgeschäft; Rechtssubjekte</i>	<i>Auch wenn ich es grundsätzlich wichtig finde, mich mit (trockener) Rechtsmaterie auseinanderzusetzen, habe ich keine Wünsche und Ziele in mir gefunden.</i>
Rechnungswesen	
<i>(Durchschnittsrechnen); Verteilungsrechnen; Dreisatz; Bildung einf. Buchungssätze; INVENTAR, INVENTUR; Bilanz: Aktiva – Passiva</i>	<i>Ich freue mich auf den Besuch beim Berufsförderungswerk in Essen. Dort können wir eine Übungsfirma kennenlernen.</i>
Kommunikation/Rhetorik	
<i>Wünsche formulieren; sprachl. Selbstbehauptung (Rollenspiele) Kritik: mit Kritik umgehen; kritisiert werden Konfliktlösung: Konflikt erkennen, benennen, Lösungen sammeln, vereinbaren</i>	<i>Weiter daran arbeiten, darüber sprechen, wie man: selbstbewußter auftritt, freier sich teilt, Inhalte gut vermittelt, sich behauptet und sich entspannt.</i>

Deutsch/Berufsdeutsch	
<i>Der Abstand zwischen den Unterrichtseinheiten war zu lang.</i>	<i>Intensiveren Unterricht</i>
und ...	

• In welchen Fächern weicht mein Lerninteresse von den bisher angebotenen Unterrichtsinhalten/-zielen und den angestrebten Zertifikaten ab?

Für mich ist der Unterricht in Buchführung nicht sehr wichtig.

• Was möchte ich stattdessen machen?

Marketing, Vertrieb, Werbung

• Welches Unterrichtsangebot möchte ich gerne intensivieren?

EDV (Übungszeiten am PC)

• Gibt es Lernangebote, die ich gerne außerhalb von EUROPOOL wahrnehmen möchte?

*Verkaufs- und Kundengespräche trainieren
Arbeitsrecht*

• Und ...

Möchte von frauenspezifischen Berufsbildern erfahren

2. Schritt: Auswertung der individuellen Lerninteressen und -ziele und visuelle Aufbereitung

Die von den Lernenden ausgefüllten Bögen werden von dem/der LernberaterIn oder der Projektleitung zweifach ausgewertet: Für die Gestaltung der Planungskonferenz mit den Lernenden gilt es, die individuell benannten Lernziele, die gewünschten Fächer und die gewünschten Themen zu gruppieren, zu clustern und schriftlich (Empfehlung: visuell auf Metaplan) aufzubereiten. Auch Minderheitenvorstellungen werden dabei erfaßt. Ein zweiter Auswertungs- und Aufbereitungsschritt erfaßt die für die jeweiligen FachdozentInnen relevanten Ziele und Inhalte und wird diesen als Planungsgrundlage ausgehändigt.

3. Schritt: Jetzt findet die Planungskonferenz statt mit dem Ziel einer Suche nach verbindlichen Lösungen für individuelles und gemeinsames Verfolgen von Lernzielen, für die Schwerpunktsetzungen der kommenden Lernphase und die organisatorische Umsetzung

Die Planungskonferenz folgt der Struktur der Lernkonferenzen mit ihren vier Eckpfeilern. In der EUROPOOL-Praxis hat sich die aktive Teilnahme der Projektleitung an den Planungskonferenzen bewährt. Sie konnte konkret

Stellung nehmen (in organisatorischer und finanzieller Hinsicht) zu den Möglichkeiten und Grenzen von Flexibilisierung, die durch die Teilnehmerinnen-Interessen angefragt waren. Die Nichtpräsenz der Projektleitung verzögert nach unserer Erfahrung nicht nur das Entscheidungsverfahren, sie führt auch zu Mißverständnissen in den sehr konkreten Momenten, wo es um gemeinsame Entscheidungen als 'Verhandlungsergebnis' geht.

4. Schritt: Entwicklung des Stundenplanentwurfs durch Projektleitung oder verantwortliche pädagogische MitarbeiterIn

Die Aufgabe des Stundenplanentwurfs liegt nicht bei den Lernenden, sondern ist eine der disponierenden Aufgaben der Projektleitung oder einer dafür zuständigen Person. Die neue Herausforderung ist die, Lerninteressen und -wünsche der Lernenden, Bedarfsmeldungen der Lehrenden und die zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Personal, sonstige Ausstattungen) und finanzielle Ressourcen auszubalancieren.

5. Schritt: Überprüfung und Verabschiedung des Stundenplanentwurfs

In einer zweiten Planungskonferenz steht dann der Stundenplanentwurf zur Überprüfung und Verabschiedung zur Diskussion. An dieser Konferenz nahmen bei EUROPOOL bedarfsorientiert auch DozentInnen teil. Leitende Fragen des Gesprächs sind: *Sind die Interessen der Lernenden hinreichend berücksichtigt? Welche Veränderungen sind noch erforderlich? Welche Veränderungsspielräume gibt es noch? Gibt es unterschiedliche Einschätzungen zwischen FachdozentIn und Lernenden, die noch diskutiert werden müssen? Wo müssen individuelle Lösungen gefunden werden?* Zu letzteren gilt es dann, ein Lernberatungsgespräch einzuberaumen. Voraussetzungen für dieses Vorgehen sind aus unserer Sicht:

- Die Lernenden kennen die Möglichkeiten und Grenzen der Mitgestaltung, die von der Trägereinrichtung und den dort Tätigen transparent gemacht wurden.
- Die Maßnahmekonzeption folgt einer teiloffenen Angebotsstruktur und eröffnet Wahloptionen auf inhaltlicher und zeitlicher Ebene.
- Pflicht- und Wahlbereiche sind festgelegt und transparent.
- Bei Lehrenden und Leitung ist eine Offenheit für diese Kommunikation mit den Lernenden vorhanden.
- Modulare Angebote binden Lernende aus unterschiedlichen Maßnahmen zusammen.

Fazit aus Sicht der EUROPOOL-Frauen

In den Rückmeldungen der EUROPOOL-Frauen wurde das hinter diesem Verfahren stehende Partizipationsverständnis an der Lernplanung als große Herausforderung einerseits und als Zeichen hoher Wertschätzung ihrer

Kompetenzen andererseits bewertet. Die Komplexität, die mit solchen auf Individualisierung und Flexibilisierung in sozialen Lernkontexten ausgerichteten Lernphasen einhergeht, erfordert ein hohes Maß an Konzentration von jedem/jeder Beteiligten, braucht Durchsetzungskraft zur Wahrung der eigenen Lerninteressen und die Bereitschaft zur Hinnahme demokratisch entschiedener Prozesse. Es war für alle Beteiligten, für Lernende und Lehrende eine beeindruckende Erfahrung, wie die Gestaltungs-Phantasie in offenen Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu Lösungen findet, die ein 'armer Stundenplanbüttel', wie er in Abgrenzung etikettiert wurde, so nicht finden kann. Natürlich gab es auch Unzufriedenheiten und Schwierigkeiten in Fragen konsensorientierter Entscheidungsprozesse: *„Manchmal war es schwer, die eigenen Lerninteressen in der Gruppe durchzusetzen, weil einige Mitlernende an der alten Vorstellung festhielten: Alle machen alles zur gleichen Zeit und mit dem gleichen Ziel“ und sich einfach schwer damit taten, daß wir halt nicht alle gleich sind und deshalb auch flexibel in unseren Lernphasenentscheidungen sein müssen.*“ Diese Rückmeldung einer Teilnehmerin in der Evaluation verdeutlicht die Dynamik der Beteiligungsprozesse exemplarisch auf der Ebene der Lernenden. Auch der Abstimmungsprozeß zwischen von den Teilnehmerinnen entwickelten Vorstellungen und den von den Lehrenden entwickelten Vorschlägen verlief nicht immer harmonisch, sondern erforderte ein gutes Maß an Streitkultur. Die Ergebnisse der abschließenden Evaluation zeigen jedoch, daß es für alle Beteiligten eine beeindruckende Erfahrung war, wie im Zuge dieses offenen Diskussionsprozesses die unterschiedlichen Interessen und Haltungen verhandelt und Lösungen für die Planung der einzelnen Lernphasen konsensorientiert gefunden werden konnten. In den schriftlichen Rückmeldungen äußerten die Frauen, wie wesentlich diese Beteiligung an der Planung von Lernen und Unterricht für sie war und wie sehr sie darüber gelernt haben, ihr Lernen und den Erfolg für ihr Lernen in die eigenen Hände zunehmen.

4.3 Lernquellenpool

„Um sich zu bilden, genügt es nicht, daß das Kind jeden Stoff in sich hineinfrißt, den man ihm mehr oder weniger spannend serviert: es muß selbst handeln, selbst schöpferisch sein.“

Célestine Freinet 1992, S. 91

„Lernende sind nicht „... ausschließlich Probanden oder unwritten papers (J. Locke) zum Einprägen und Konservieren von Wissen und Verhaltensmustern“¹⁸, schreibt A. Hellmich in der Einleitung zu seinem Buch über Konzeptionen und aktuelle Praxis der Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik.

In unserem ausgewählten Zitat bringt Célestine Freinet zum Ausdruck., daß die Lernenden (hier die Kinder) als Individuen Akteure des eigenen Lernens sind. Die im Zuge der Reformpädagogik in den 30er Jahren in Frankreich entwickelte Freinetpädagogik hob das selbständige und kooperative Arbeiten und Lernen hervor. Der schöpferischen Gestaltungstätigkeit und dem freien Arbeiten mit vielfältigen Medien und Materialien wurde ein hoher Stellenwert eingeräumt. Eine Lernumwelt, die Lernende anregt, sich selbständig und aktiv Wissen und Kenntnisse anzueignen, hat mit der Reformpädagogik eine zentrale Bedeutung bekommen. Zum damaligen Zeitpunkt bedeutete dies einen radikalen Bruch mit dem traditionellen Schulsystem.

Beschäftigen wir uns heute mit selbstgesteuertem Lernen, mit individualisierter und flexibilisierter Unterrichtsgestaltung und in diesem Kapitel mit der Rolle von Lernmaterialien- und -medien, so stellt dies zugleich eine Renaissance reformpädagogischen Denkens dar. Es lohnt sich u. E., auf die didaktischen Ansätze und methodischen Umsetzungen zurückzugreifen und sie auf eine Transferfähigkeit in die eigene Lern-/Lehrgestaltung in der heutigen beruflichen Weiterbildung zu überprüfen.¹⁹ Wir haben uns bei der Entwicklung des Lernquellenpools – einem weiteren Kernelement der Lernberatungskonzeption – davon inspirieren lassen. Wir wollen verdeutlichen, was wir unter Lernquellenpool verstehen, welche Ziele wir damit verbinden, welche Herausforderungen damit für Lernende und Lehrende verbunden sind und auch, wie der Lernquellenpool didaktisch-methodisch in den Lern-/ Lehrprozeß eingebunden werden kann.

Was ist der Lernquellenpool?

Lern**Q**uellen**P**ool als Name – die implizierten Bilder haben uns gefallen: Lernen zu verbinden mit einer **Quelle** als Ursprung, als sprudelndes Wasser und mit einem **Pool** als (Auffang)-Becken, aus dem die Lernenden Materialien, Informationen und verschiedene Lernmedien aktiv auswählen, aus dem sie quasi frei schöpfen können.

Der Begriff geht auf Roger Harrison²⁰ zurück und ist in seinem Verständnis ein hochstrukturiertes System von Lernressourcen, die Lernenden frei zur Verfügung gestellt werden. Ein Lernquellenpool ist bei ihm eingebettet in ein offenes Lernzentrum, das sich auszeichnet durch gut ausgestattete Räume mit einer Vielzahl von Medien für die Bildungsarbeit im Gruppenunterricht, für Kleingruppen- und Einzelarbeit. Dazu gehört eine Metaplanausstattung, auditive und visuelle technische Medien (Audio und Videorecorder), PCs und Lernprogramme sowie eine gut sortierte

Bibliothek. Begleitet wird die Arbeit in diesem Lernzentrum durch professionelle LernberaterInnen, die möglichst ständig verfügbar sind, um technische, methodische und inhaltliche Hilfestellungen anzubieten. Das von Harrison beschriebene offene Lernzentrum wird bisher wohl kaum ein Bildungsträger bereitstellen (können), wir stießen jedenfalls durchaus an unsere Grenzen; den Begriff und die Intention des Lernquellenpools haben wir jedoch übernommen.

In dem von uns beschriebenen Verständnis von selbstgesteuertem Lernen als differenziertes, aktives Lernhandeln in der beruflichen Weiterbildung sind Anteile von selbst- und fremdorganisierten/selbst- und fremdgesteuerten Lernprozessen miteinander verknüpft. Aus diesem Verständnis leiten sich unsere unten beschriebenen Ziele der Arbeit mit dem Lernquellenpool ab. Der Lernquellenpool bei EUROPOOL ist eine Zusammenstellung

- aktueller Fachbücher/Lehrbücher, aktueller Fachliteratur, Lexika,
- selbsterstellter Ordner mit thematisch sortierten Texten,
- erarbeiteter Skripte der DozentInnen,
- Arbeits- und Übungsaufgaben und
- einer Auswahl verschiedener PC-gestützter Lernprogramme.²¹

In seinem Materialangebot geht er, den weitergefaßten Bildungszielen der Lernberatungskonzeption folgend, über die im engeren Sinne berufsfachlichen Inhalte hinaus, beinhaltet also auch Materialien zu den sogenannten 'weichen' Fächern wie Kommunikation /Rhetorik, zu Inhalten wie Lernen lernen, zu Arbeitsrecht, Arbeitsmarktentwicklung, Bewerbung, Existenzgründung und vielem mehr. Der Lernquellenpool wurde in seiner Grundausstattung von den DozentInnen ausgerüstet, entwickelte sich dann aber vorrangig auf der Grundlage von Anfragen der Lernerinnen weiter; neue Inhalte wurden also nicht beliebig, sondern interessen- und bedarfsorientiert in den Pool aufgenommen. Mit dieser Beschreibung wird deutlich, daß der Lernquellenpool als lernbegleitende Material- und Mediensammlung kein von den Lehrenden ausschließlich vorgegebenes und auch kein statisches und fertiges Angebot sein soll. Der Lernquellenpool verändert und erweitert sich mit dem Verlauf der Bildungsmaßnahmen, mit der Bearbeitung von Inhalten und Themen, mit den Interessen der Lernenden und nicht zuletzt mit der Bereitschaft der Lehrenden, Wissen in Form von Büchern, Kopien, Arbeitsblättern, Lernsoftware u. ä. zur Verfügung zu stellen. Ein Auszug aus dem Protokoll einer Teamsitzung der Koordinierungsgruppe Lernberatung gibt einen Einblick in den Entstehungsprozeß des EUROPOOL-Lernquellenpools. Gemeinsam mit den DozentInnen haben wir in den vorbereitenden Konferenzen das Profil des Lernquellenpools, seine didaktisch-methodische Einbettung erarbeitet, organisatorische Fragen geklärt und Aufgaben und

Zuständigkeiten verteilt. So entstand die Grundausrüstung, so entwickelten sich die Ziele und die Wege ihrer Umsetzung.

Einrichtung des Lernquellenpools bei EUROPOOL

- Bis zum nächsten Treffen sichten alle das vorhandene und ihr selbsterarbeitete Material und bringen es für die Zusammenstellung des Lernquellenpools mit.
- Gleichzeitig werden weitere wichtige Bücher, Materialien, Selbstlernprogramme, Audio- und Videokassetten usf., die zur Lern-/Lehrgestaltung genutzt werden (sollen), aufgeschrieben.
- Das genaue Finanzvolumen für die Anschaffung wird mit der Geschäftsführung abgesprochen.
- Der Lernquellenpool wird im Lernbüro eingerichtet. Für das Lernbüro wird dazu ein größerer abschließbarer Schrank angeschafft.
- Mit den Materialien und Medien können die EUROPOOL-Frauen während der gesamten Unterrichtszeit arbeiten, in Absprache mit den FachdozentInnen können auch einzelne Bücher/Materialien für das Arbeiten zu Hause ausgeliehen werden.
- Der Kopierer steht für Vervielfältigungen zur Verfügung.
- Die FachdozentInnen entwickeln den Lernquellenpool weiter, indem sie Aufgaben, Projekte, individuelle Lernkontrollen usf., die sie unterrichtsbegleitend zum selbstorganisierten Lernen entwickeln und an die TeilnehmerInnen geben, in den Pool aufnehmen.²²

Einen Gesichtspunkt in der Ausstattung des Lernquellenpools wollen wir noch ansprechen: Die Lernenden sollen entscheiden können, was, wie, mit welchen Materialien und Medien und mit wem sie lernen. In der Schulpraxis, aber auch in der beruflichen Weiterbildung ist es heute noch häufig normal, daß es zwei Sorten von Materia-

lien und Büchern gibt : die Unterlagen der Lernenden und die der Lehrenden. Letztere stehen den Lernenden meist nicht zur Verfügung. Wir

empfehlen, diese Unterscheidung nicht vorzunehmen. Wie dabei das Ausleihverfahren geregelt wird (Lehrerbücher sind oftmals nur als Einzelexemplare vorhanden), muß jeder Weiterbildungsträger für sich entscheiden. Wichtig ist, daß es transparent und innerhalb einer Einrichtung einheitlich geregelt wird.

In der Erinnerung vieler Lernender sind die 'LehrerInnenbücher' die Schlüssel zum Wissen: „Da steht alles drin!“

Die Einrichtung des Lernquellenpools gestaltete sich, unseren räumlichen Bedingungen entsprechend, in Form eines für alle sichtbaren und zugänglichen Aktenschanks, der in einem Lernbüro steht. Das Lernbüro war mit mehreren PCs ausgestattet, mit Arbeitsplätzen (Tische und Stühle). Es hatte den Charakter eines teiloffenen Lernzentrums, was bedeutete: es gab feststehende Zeiten für den freien individuellen Zugang der Lernerinnen, wurde aber auch aus dem Unterricht heraus für binnendifferenzierende Angebote wie Kleingruppenarbeit belegt. Mit der Integration des Lernquellenpools in einem Lernbüro akzentuierte sich für die DozentInnen das Anforderungsprofil, Lernräume und Lernangebote zu gestalten, für die Lernerinnen das An-

forderungsprofil, neue Lernräume und -angebote aktiv mitzugestalten und zu nutzen.

Ziele der Arbeit mit dem Lernquellenpool

Selbständiges Erarbeiten von Wissen und Erschließen relevanter Informationen

Eines der Ziele der Arbeit mit dem Lernquellenpool steht im Zusammenhang mit der vorne skizzierten Selbstlern-Management-Kompetenz und heißt: selbständiges Erschließen von Wissen. Selbständiges Erschließen von Wissen ist eine komplexe Aufgabe, die von den Lernenden eine aktive Haltung fordert: Fragen, Probleme und Ziele formulieren, gedankliches Einkreisen potentieller Informationsträger, Sichten von Informationen, Arbeitsmethoden und Medien, vergleichen, auswählen, ausprobieren, austauschen. Mit der Verknüpfung von selbst- und fremdorganisiertem Lernen werden den Lernenden Entscheidungsspielräume geboten. Wesentlich ist dabei die Verknüpfung mit Lernreflexion, die Transparenz über Lerninhalte der jeweiligen Lernphasen, um den Lernenden Räume und Möglichkeiten für eine individuelle Planung zu eröffnen und damit auch für die Entscheidung, sich mit Hilfe des Lernquellenpool selbstorganisiert Wissen und Kenntnisse anzueignen. Selbständiges Erschließen von Wissen heißt in der Arbeit mit dem Lernquellenpool, daß Lernende in Einzel-, PartnerInnen- oder Gruppenarbeit Inhalte, Fragen und Aufgabenstellungen unabhängig von der Wissensvermittlung durch Lehrende er- und bearbeiten und dabei auch für sich erforschen, wie sie dies mit Hilfe der bereitstehenden Materialien und Medien tun können. Dabei können die Inhalte

- in Auseinandersetzung mit Fragen, Problem- und Aufgabenstellungen im Unterricht entstehen oder
- sich aus einem individuellen Lerninteresse speisen, das als Lernthema nicht in der Unterrichtsplanung berücksichtigt ist bzw. nicht zur Angebotspalette der Maßnahme oder der Bildungseinrichtung gehört.

Ersteres kann im Zusammenhang mit der didaktischen Reduktion von Unterricht entstehen, wo weitergehende Lerninteressen am Thema entstehen und wo der/die Lernende sich die dafür erforderlichen Informationen über den Lernquellenpool erschließt. Letzteres können beispielsweise besondere fachliche oder auch überfachliche Qualifikationen sein, die sich aus einem Anforderungsprofil für eine zukünftig gewünschte Berufstätigkeit ergeben.

Mit diesem Ziel der Arbeit mit dem Lernquellenpool ist zudem eine Möglichkeit geschaffen, die Informationserschließungs-Potentiale alleine, im

gemeinsamen Dialog mit Mitlernenden und unter begleitender Beratung und Orientierung zu entfalten. Wie wir bereits beschrieben haben, leben wir in einer Zeit, die sich durch ein Überangebot von Informationen und Wissen auszeichnet – ein Blick in die entsprechenden Abteilungen der Kaufhäuser macht dies z. B. für den expandierenden Lernsoftware-Markt anschaulich, auch ein Blick ins Internet verdeutlicht dies. Mehr als je zuvor wird von einzelnen verlangt, die Gültigkeit von Wissen immer neu zu prüfen und begründete Entscheidungen für die Auswahl von Informationen zu treffen. In unserer Informationsgesellschaft ist vor allem eine Fähigkeit zur zentralen Schlüsselqualifikation avanciert: Die Fähigkeit, sich in der bestehenden und weiter anwachsenden Informationsflut zurechtzufinden und selbständig relevantes Wissen aufzubauen“.²³ Ein Gestaltungselement wie der Lernquellenpool beinhaltet die Chance, die dafür erforderlichen Teilkompetenzen zu fordern und zu fördern. Dabei stellt u. E. der Wunsch nach Orientierung (durch Vorauswahl von Lernmaterialien und -medien, beratende Begleitung) auf der einen und aktives selbstorganisiertes Lernen (Lerngegenstand selbst bestimmen, in einer Gruppe von Lernenden arbeiten) auf der anderen Seite keinen Widerspruch dar. Sie fließen bei uns als gleichwertige, sich ergänzende Pole der Lern-/Lehrgestaltung ein. Die beiden Pole beschreiben die Herausforderungen, die sich aus dem der Lernberatung zugrundeliegenden Verständnis von selbstgesteuertem Lernen ergeben: Die Aufgabe, Orientierungen auf dem Markt der grenzenlosen Möglichkeiten zu geben – durch Sichtung, Auswahl, Erarbeitung und Bereitstellung von Informationen und Lernangeboten – gehört auch weiterhin in den Verantwortungs- und Kompetenzbereich von Lehrenden und PädagogInnen. Auch die Beratung der Lernenden in dem Prozeß der selbständigen Arbeit und die Rückbindung der Lernerfahrung und -erfolge an die soziale Lernsituation gehören zu ihrem orientierunggebenden Aufgabenspektrum.

Wiederholen, Trainieren und Vertiefen von Lerninhalten

Unterricht in einer Lerngruppe kann nur selten die breit gefächerten Lerninteressen und -bedarfe 'bedienen'. Heißt Lernberatung, auch die individuellen Lernwege, Lernstärken und Lernziele zum Ausgangspunkt von Lernen zu machen, so müssen den Lernenden auch außerunterrichtliche Möglichkeiten geboten werden, bearbeitete Inhalte zu wiederholen, zu üben, zu trainieren und selbständig weiterzubearbeiten. Mit dem Lernquellenpool geht es also auch darum, den Lernenden eine 'Infrastruktur' bereitzustellen, die es ihnen erlaubt, soviel wie möglich eigenaktiv im Rahmen des Unterrichtsangebotes zu lernen.

Unterrichten erfolgt bekanntlich in verschiedenen Formen: Unterricht mit Inputs in Form von Referaten, mit oder ohne Rückfragen und Diskussion, Präsentationen oder Mediovorfürungen sind ein Auslöser für Lernen: Dabei werden Informationen zu ausgewählten Inhalten angeboten. Diese müssen verarbeitet, mit bereits Bekanntem verknüpft und mit den Lerninteresse abgeglichen werden. Das zielgerichtete Anwenden und Ausprobieren von Neugelernem ist ein individueller Prozeß. Aus der Lernpsychologie wissen wir, daß nur ein Teil von dem, was Lehrende ansprechen, von den Lernenden angeeignet/behalten wird, daß mehr rezipiert wird, wenn eine aktive Verknüpfung und Bearbeitung gelingt. Das Bedürfnis, vermittelte Inhalte nachzuarbeiten, zu vertiefen, sie mit einer konkreten Aufgabenstellung zu verknüpfen und Gelerntes so spielerisch auszuprobieren, gehört zu den Potentialen der Menschen, die sich im Prozeß des Lernens aktivieren. Der Lernquellenpool mit seinem Angebot an unterrichtsbegleitenden Lernmaterialien- und medien ist dabei Herausforderung, über den Lehrvortrag initiiertes Lernen, dabei entstandene Fragen, Widerstände, unklar Gebliebenes auf anderen Wegen näher zu erschließen.

Dieser Prozeß kann und soll auch über weitere Formen der gesteuerten Unterrichtsgestaltung erfolgen. Das heißt, der Lernquellenpool stellt auch für die Planung und Durchführung eines teilnehmeraktivierenden Unterrichts mit binnendifferenzierenden Angeboten, mit Projektarbeit, mit PartnerInnen- und Gruppenarbeit neue Optionen dar. In unserer Praxis hat sich ein vom Unterricht ausgehend auf Üben, Trainieren, Vertiefen orientierter Umgang mit dem Lernquellenpool als lernförderlich erwiesen, weil er strukturelle Voraussetzung für lebendige, kreative Lernwege eröffnete, offenes Suchen (auch durchaus Chaos) erlaubte.

Anforderungen an die Lernenden

Bei EUROPOOL war die Bereitschaft der Frauen, sich auf das selbständige und freie Arbeiten in Einzel-, Partnerinnen- oder Gruppenarbeit unter aktiver Nutzung des Lernquellenpools einzulassen, nach anfänglicher Skepsis und Unsicherheit wesentlich größer als angenommen. Natürlich waren die selbständigen Lernaktivitäten der Teilnehmerinnen sehr verschieden: Manche Frauen ließen sich schneller auf das Experiment, Wissen einmal unabhängig von der Präsenz des Lehrenden zu erschließen, ein, andere brauchten mehr Zeit und hielten länger an dem inneren Bild fest, daß Wissensaneignung in personaler Abhängigkeit von LehrerInnen steht. Die dahinterstehenden lernbiographischen Prägungen wirkten unterschiedlich stark in die aktuelle Lernsituation hinein.

Viele der EUROPOOL-Frauen verbanden das Arbeiten mit dem Lernquellenpool mit lernbiographischen Erinnerungen an Hausaufgaben. Hausaufgaben bildeten im Rückblick das Erfahrungsfeld für selbständiges Arbeiten, also entweder angeregt durch LehrerInnen oder auch aus eigenen Interessen – ohne Anwesenheit von Lehrpersonen – an Aufgaben und Fragen mit Hilfe von Materialien, wie Schulbüchern, Lexika und erarbeiteten Arbeitsblättern zu lernen. Das Nachlernen, Üben und „Pauken“ bei den Hausaufgaben verbanden sie auch mit der Erfahrung, oft erst in dieser Phase der Auseinandersetzung mit Lerninhalten – alleine, zu zweit oder in der Lerngruppe – Grammatikregeln, Matheaufgaben usw. richtig begriffen zu haben. Auch das gemeinsame Lernen mit MitschülerInnen zur Vorbereitung auf eine Klassenarbeit oder die Erfahrung, daß die Eltern, meistens die Mutter, im Hintergrund präsent waren, aber nur bei Fragen unterstützend eingriffen, sind Lernerinnerungen, die sie als Erfahrung für den Umgang mit dem Lernquellenpool und mit selbständigem Lernen aktivierten. Aus unserer Erfahrung heraus lohnt es sich, diese Erinnerungen zu aktivieren, aufzugreifen und auf ihre Funktionsfähigkeit für das selbständige Lernen mit dem Lernquellenpool hin zu überprüfen. Aus unserer heutigen Sicht war diese Auseinandersetzung mitverantwortlich dafür, daß die Frauen schnell bereit und in der Lage waren, den Lernquellenpool zur Nachbereitung oder Vorbereitung von Unterricht als Angebot zu nutzen. Es war für sie eine Erkenntnis in lernbiographischer Kontinuität, daß mit solchen eigenaktiven Anteilen Lernen besser funktioniert.

Schwieriger und widerständiger verhält es sich mit der erstgenannten Zielsetzung des Lernquellenpools, der selbständigen Informationserschließung, Wissensaneignung und Themenbearbeitung. Mit dieser Zielformulierung erleben die Lernenden das selbständige Erarbeiten, auch wenn es in die vorgesehene Lernzeit der Bildungsmaßnahme integriert ist, zunächst eher als eine Lernart zweiter Wahl, als eine Notlösung, die auch nur begrenzt akzeptiert und geduldet wird und bei der große Unsicherheiten hinsichtlich der aktiven Nutzung bestehen können. Dies ist weniger darauf zurückzuführen, daß die Potentiale für den eigenständigen Umgang mit Lern-Informationen nicht vorhanden wären, sondern darauf, daß das alte Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden seine Wirkung zeigt.

Das Angebot und die Möglichkeit der selbständigen Erarbeitung und Aneignung von Wissen erleben die Lernenden einerseits als eine Chance und Herausforderung und andererseits als Verunsicherung: Die Effizienz und der Sinn werden in Frage

„Auch wenn für mich in dem Unterricht fast alles eine Wiederholung ist, bleibe ich meistens dort. Der Dozent könnte etwas Wichtiges erklären, was ich noch nicht kenne.“

gestellt. Der im Kasten stehende Anspruch einer Teilnehmerin bringt die Ambivalenz zum Ausdruck. Das individuelle Lerninteresse wird zur Orientierung für Lernen, doch das innere Bild vom Lehrenden als 'Wissensvermittler' wirkt weiter. Die Teilnehmerin nahm weiter an dem Unterricht teil, verlagerte aber für sie wichtige Fragestellungen und deren Bearbeitung in selbständige Lerngruppen, die außerhalb des Unterrichts, zum Teil sogar außerhalb des Zeitrahmens der Bildungsmaßnahme stattfanden.

Auch in Bezug auf das Arbeiten mit dem Lernquellenpool wurde auf der Ebene der ersten Zielsetzung deutlich, daß die veränderten, auf mehr Selbststeuerung ausgerichteten Anforderungen an die Lernenden und die dafür erforderlichen Lernkompetenzen nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Sie müssen selbst zum Lerngegenstand gemacht werden. Veränderungen im Bild von Lernen und Lehren setzen eine 'Auftauphase' voraus, damit sich die Lust, das Interesse, die Neugier aber auch die Lernpotentiale entwickeln können. Irritationen, Verunsicherungen, Beunruhigungen müssen ausgesprochen werden (dürfen), Fragen müssen von den Lehrenden aufgegriffen und Thema der aktiven Auseinandersetzung und des Austausches sein. In der Lernberatungskonzeption sind u. a. durch die Lernreflexionen, die regelmäßigen Fachreflexionen und die Lernkonferenz Orte und Zeiten für die Entwicklung und Etablierung einer solchen Lernkultur geschaffen.

... und an die Lehrenden

An dem oben skizzierten Beispiel der Teilnehmerin, die an dem Bild des Dozenten als Wissensvermittler festhält, und an den Ausführungen, das Lernen selbst zum Gegenstand von Lernen zu machen, lassen sich die veränderten Anforderungen an das pädagogische Personal erkennen, auf die wir in Kapitel 5 noch einmal zu sprechen kommen: Selbstgesteuertes Lernen am Beispiel des Umgangs mit dem Lernquellenpool fordern, zulassen und es gleichzeitig professionell begleiten. In diesem Aufgabenspektrum bewegen sich die DozentInnen, wenn sie mit den Lernenden zusammenarbeiten. Die Lehrenden werden einerseits in ihrer ausschließlichen Verantwortung für den Lernprozeß entlastet, andererseits erweitert sich ihr Aufgabenbereich: Sie sind für die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Lernen zuständig (Auswahl und Bereitstellen von Lernmaterialien, Lernmedien, Schaffung einer Lernatmosphäre). Dafür ist der Lernquellenpool ein gutes Beispiel.

Inwieweit das Teilen von Verantwortung für den Lern-/Lehrprozeß mit den Lernenden von den Lehrenden getragen wird, macht sich auch immer an

Fragen des Abgebens von ‘Machtwissen’ fest. Der Wissensvorsprung und das Verfügen über die Medien und Mittel, aus denen das Wissen erschlossen werden kann, erleben Lehrende als Orientierung und Sicherheit für die eigene Rolle. Das Verfügen über Wissen und Wissensvermittlung sind nicht zu unterschätzende Gewißheitsträger im professionellen Selbstverständnis

und sind Wegweiser für das Verhalten. In der EUROPOOL-Praxis haben wir erlebt, daß das Bereitstellen von Wissensträgern an die Lernenden bei den Lehrenden auf ganz verschiedene Resonanz gestoßen ist (vgl. Kap. 5).

Das kognitive Wissen um die Sinnhaftigkeit korrespondiert mit Gefühlen von Verunsicherung und Desorientierung. Lehrende brauchen eine Auftauphase und eine begleitende Beratung und Unterstützung – u. E. haben sie, wie die Lernenden, das Recht dazu.

Wie ist es um meine Bereitschaft bestellt, Wissen in Form von Materialien und Medien an die Lernenden zu übergeben? Was behalte ich mir an Wissen für den Unterricht vor? Was lasse ich an Wissen, an beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen bei den Lernenden zu?

Didaktisch-methodische Hinweise zum Lernquellenpool

Wir beschreiben abschließend einige wichtige Voraussetzungen für die Arbeit mit einem Lernquellenpool. Sie basieren auf der Evaluierung unserer Erfahrungen im EUROPOOL-Projekt und wollen Transferhilfe geben.

- Das eigenverantwortliche, freie Lernen mit dem Lernquellenpool muß in die offizielle Lernzeit der Bildungsmaßnahme integriert sein. Die Zeiten und Orte müssen transparent gestaltet sein, also auch in Stundenplänen und Raumnutzungsplänen o. ä. sichtbar werden. Bei EUROPOOL waren dies z. B.
 - die regelmäßig in den Stundenplan integrierten selbstgesteuerten Lernphasen,
 - die im Unterricht vorgesehenen inneren und äußeren Differenzierungsangebote,
 - die Etablierung von Lerngruppen, die sich zur gemeinsamen Vorbereitung auf Prüfungen (EDV-Zertifizierung, Englisch u. a) zusammenfanden,
 - die Etablierung von Lerngruppen, die ein außerhalb des offiziellen Lernangebots stehendes Thema ihres Interesses in einer Lernphase bearbeiten.
- Wie weitgehend, mit welcher Zielsetzung und in welchen Vernetzungen selbstorganisiertes Lernen mit dem Lernquellenpool in das Lern-/Lehran-

gebot eingebunden ist, muß für alle Beteiligten – Lernende, Lehrende, Projektleitung – transparent und eindeutig sein.

- Das für den Lernquellenpool zusätzlich zu erstellende Lernmaterial bedeutet für Lehrende einen Mehraufwand, der strukturell berücksichtigt werden muß. Das ist vor allem für freiberuflich tätige Lehrende wichtig.
- Der Lernquellenpool sollte eine qualitative Auswahl von Materialien und Medien gemessen an erwachsenendidaktischen und lernzielorientierten Kriterien darstellen. Mit der Einrichtung des Lernquellenpools sind also auch Ressourcen für eine qualitative Vorprüfung zu schaffen. Eine kritische Sichtung hat sich vor allem in der Auswahl von Lernsoftware und CBTs als unbedingt erforderlich erwiesen.²⁴
- Eine besondere Herausforderung stellen Materialien zur Lernerfolgskontrolle und Prüfungsvorbereitung dar. Im Lernquellenpool sollten in diesem Kontext auch Materialien entwickelt werden, die eine Selbsteinschätzung und -bewertung ermöglichen.
- Damit mit dem Lernquellenpool gearbeitet werden kann, müssen technisch-organisatorische Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu gehören in erster Linie Lernplätze, die für Gruppenarbeit (Kommunikation) und Einzelarbeit (Ruhe) geeignet sind, des weiteren Computer und andere Medien, die flexibel zugänglich sind.
- Selbständiges Arbeiten mit dem Lernquellenpool muß in der Anfangszeit durch Präsenz von pädagogischem Personal begleitet werden. Eine beratende Person sollte für auftretende Fragen und Unsicherheiten in technischer, organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht der Lernenden zumindest erreichbar sein. Lernen als aktives, individuelles Verhalten muß immer wieder selbst Beratungsgegenstand sein. Lerntechniken, Textbearbeitung, Erkennen von individuellen Lernstärken, Chancen und Grenzen der Arbeit mit Lernsoftware gehören als Themen zum Unterricht. Die Frage „Wie arbeite ich?“ muß situativ beratend aufgegriffen und begleitend bearbeitet werden.
- In der Praxis muß schließlich eindeutig geregelt und transparent sein, wer wann für den Lernquellenpool verantwortlich ist, wie das Nutzen, Ausleihen, Vervielfältigen der Materialien geregelt ist, wie die Wege für Neuanschaffungen geregelt sind, wie ein Ordnungssystem (Verschlagwortung o. ä.) gestaltet und fortgeschrieben werden soll usf.

Die Möglichkeiten des lebendigen Lernens, die im Lernquellenpool stecken, sind sicherlich noch nicht hinreichend ausgelotet. Didaktische Phantasie ist nach wie vor gefragt. Wir haben z. B. an Lesebüchern zum Thema Identität gearbeitet, in denen Beiträge aus der Literatur, aber auch Gedanken, Bilder,

Fragestellungen aus z.B. Lernkonferenzen festgehalten werden. Wir haben die Einrichtung einer Themenwand geplant, die Inhalte oder Fragestellungen präsentiert, und auf der jeder seine Überlegungen, Antworten, Anregungen veröffentlichen kann.

4.4 Feedback und Fachreflexion

„Für mich war die Rückmeldung der Teilnehmerinnen immer sehr wichtig. Ich wußte dann, ob ich ihre Lerninteressen getroffen hatte, ob der Unterricht für sie interessant war. Ich erfuhr auch, wie wir das nächste Mal weiterarbeiten konnten und wer gerade wo steht. Für mich war das Feedback eine Planungshilfe, die mir die Unterrichtsvorbereitung erleichtert hat.“
Gabi Drenhaus, EUROPOOL-Dozentin

Findet in der Lernkonferenz die fächerübergreifende Reflexion von Lernerfahrungen statt, so ist der Unterricht der Ort der jeweils fachbezogenen Reflexion auf verschiedenen Ebenen mit dem Ziel der Lern-/Lehrprozeßoptimierung. Wir nennen dies Fachreflexion und verstehen darunter einen institutionalisierten Austausch zur Standortbestimmung und weiteren Orientierung im Lern-/Lehrprozeß eines Unterrichtsfaches. Fachreflexion haben wir konzeptionell mit Feedback, d. h. mit Verfahren der Rückmeldung zu abgeschlossenen Lerneinheiten und Unterrichtsstunden verbunden. Fachreflexion und Feedback sind gemeinsame Aufgabe von Lernenden und Lehrenden, sind integrale Bestandteile von Unterricht. In der Verzahnung von fachbezogener Selbstreflexion, gemeinsamer fachlicher Reflexion und Feedback entwickelt sich die Dynamik des Lernens. Fachreflexion und Feedback sind damit weitere zentrale Umsetzelemente der Leitprinzipien unserer Konzeption, sind Beispiel gelebter Partizipation.

Lernberatung im Unterricht

Im Fachunterricht entstehen in Zusammenarbeit mit den DozentInnen die curricularen Planungen und entwickeln sich Möglichkeiten, aktiv Anteile von Lernen zu übernehmen. Dort verbinden sich fachliches, soziales und personales Lernen, entfalten sich Lernwege und -formen, werden Fragen zu Zertifizierungen und Prüfungen abgesprochen, weitere Lernangebote ermittelt u. v. m. Unterricht ist in diesem Verständnis Lernberatung (vgl. Kap. 3). Fachreflexion und Feedback resultieren aus den Leistungschancen und -grenzen von Unterricht in heterogenen LernerInnen-Gruppen:

- Unterricht kann nie vollständig den Lerninteressen und -bedürfnissen der Lernenden gerecht werden, basiert immer auf dem Prinzip der didaktischen Reduktion. Das heißt, daß Unterricht auch immer etwas wegläßt.

Deshalb ist es die Aufgabe der Unterrichtenden, Hinweise zu geben, wo, wie und unter welchen Voraussetzungen und mit welcher Unterstützung die Lernenden sich eigenständig weitergehende Inhalte und Kenntnisse erschließen können.

- Unterricht kann nie den Leistungsvoraussetzungen und Lernzielen aller Lernenden gleich gerecht werden. Das Problem der Unter- und Überforderung einzelner TeilnehmerInnen kann durch die Binnendifferenzierung im Unterricht minimiert, aber nicht vollständig beseitigt werden. Deshalb ist es die Aufgabe der Unterrichtenden, Hinweise darüber zu geben, wie die einzelnen Räume und Medien zur individuellen Nachbearbeitung genutzt werden können.
- Unterricht hat eine inhaltlich-kognitive und eine sozial-emotionale Seite. Lernschwierigkeiten können sowohl kognitiv als auch emotional begründet sein. Ursachen von Lernschwierigkeiten zu erkennen setzt voraus, daß DozentInnen die eigenen Anteile in diesem Prozeß kritisch reflektieren können und wollen. Diese Selbstreflexion setzt Selbst- und Fremdwahrnehmung voraus. Die Bereitschaft, Rückmeldung zu geben und anzunehmen, ist unabdingbarer Teil der pädagogischen Professionalität.

Lernberatung erfordert ein hohes Maß an Flexibilität in der didaktischen Planung des Unterrichts durch die Unterrichtenden. Ausgangspunkt für die Entwicklung des Unterrichtscurriculums sind nicht nur objektive Lernzielkataloge, sondern auch die Kompetenzen und Interessen der Lernenden, die ihre individuellen Lernziele bestimmen. In diesem Verständnis von Unterricht mit heterogenen LernerInnengruppen begründet sich die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit von Feedback und Fachreflexion. *„Ich spreche dies mit meinen TeilnehmerInnen in der Pause ab.“* An diesem Satz eines Dozenten knüpfen wir an: Fachreflexion und Feedback sind in unserer Lernberatungskonzeption ein strukturiertes und methodisches Angebot, wichtige Eindrücke aus und Vorstellungen von Unterricht aus 'flüchtigen' Pausengesprächen herauszulösen und zu institutionalisieren. Es geht darum, sie in ihrer Relevanz für Lernen und Lehren zu bestärken, sie aus dem Zweiergespräch in die Lerngruppe zu transferieren, zu systematisieren, Einzelvorstellungen zu vernetzen, Verbindlichkeiten herzustellen. So wichtig wie die Verbindlichkeit und kontinuierliche Einbindung in den Unterricht ist, so notwendig sind auch die Variation und methodische Vielfalt sowie die Mitsteuerung des Prozesses durch die Wahl der Reflexionsfragen. Es ist Aufgabe der DozentInnen, Feedback und Fachreflexion zu initiieren, zu gestalten und zu begleiten.

Das Feedback

Gehen wir davon aus, daß Lernen in ausgewogener Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung stattfindet, dann muß es auch im Unterrichtsgeschehen Räume geben, in denen unterschiedliche Lerninteressen und -ziele, Sichtweisen von Lernen und Lernoptionen ausbalanciert werden. Die Lehrenden müssen dazu von den Lernenden erfahren, wie ihr Unterricht wahrgenommen wird, was und wie Lerninhalte mit den LernerInnen-Vorstellungen korrespondieren, wie Lernerfolge eingeschätzt werden usw. Feedback ist

dafür ein notwendiges Verfahren.

In der Bildungspraxis korrespondiert das Wissen um die Notwendigkeit von Feedback nicht immer mit der Einsicht in die Zweckmäßigkeit, es als Korrektiv und Steuerungselement zur Unterrichtsplanung und Durchführung zu

nutzen. In unserem Verständnis verschenkt Unterricht eine Chance, wenn Feedback nicht integriert wird. Die Lernenden teilen Erfahrungen und Eindrücke mit, entwickeln daraus Wünsche und Interessen für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie überprüfen die Zusammenarbeit in der Gruppe und das Lernklima. So geht dem Feedback immer ein situatives Innehalten, ein Zurückschauen, um dann weiterzugehen, voraus (vgl. Kap. 4.2). Mit dem Feedback, dem Aussprechen subjektiver Eindrücke und Ergebnisse, werden die Mitlernenden und die DozentInnen in das nachdenkende Wahrnehmen und die innere Bewertung des Unterrichts und seiner individuellen Lernwirkung einbezogen. Es werden unterschiedliche Sichtweisen zu einer gemeinsam erlebten Situation benannt. Dieser dynamische Prozeß bildet den Ausgangspunkt für Veränderungen. Feedback ist dabei eine duale (Lern-) Anforderung: Es geht darum, anderen Feedback zu geben, aber auch darum, Feedback von anderen anzunehmen; beides muß gelernt werden. Feedback soll konstruktiv und konkret beschreibend sein.

Feedback bedeutet Rückmeldung und Rückkoppelung und ist ein zentrales methodisches Prinzip der Gruppenarbeit. Feedback ist eine Information an eine Person oder die gesamte Gruppe darüber, wie ein Verhalten, ein Gruppenprozeß wahrgenommen, verstanden wird und was es bewirkt.

Wann und wie findet Feedback im Unterricht statt?

Das Feedback bildet den Abschluß einer Unterrichts-/Lerneinheit und erfordert – anders als die Fachreflexion – in der Regel nicht mehr als 10–15 Minuten Zeit. Die Rückmeldungen der Lernenden und des Lehrenden bleiben in der Feedbackrunde zunächst unkommentiert, im weiteren Verlauf aber nicht ohne Klärung stehen. Feedback bedarf oftmals einer nachfolgenden Aussprache: Es kann der Wunsch entstehen, einen Konflikt zu bearbeiten oder den eigenen

Es gibt auch die Möglichkeit des schriftlichen Feedbacks. Von den Lernenden werden vorbereitete Fragen auf einem Arbeitsblatt (s. Lerntagebuch) ausgefüllt. Dieses wird danach an die DozentInnen gegeben und von ihnen ausgewertet. Diese Form ist aus unserer Sicht jedoch nur in Kombination mit einer zusätzlichen kurzen mündlichen Rückmeldung sinnvoll, weil die Gruppe dabei von den Informationen ausgeschlossen bleibt. Mit einer Frage zur persönlichen Einschätzung werden drei Smilies ☺ ☺ ☺ herumgegeben. Die Lernenden visualisieren durch die verschiedenen Gesichter ihr Empfinden, machen es für alle sichtbar und erklären für die Gruppe, warum sie sich welchen ausgesucht haben.

Lernweg im Gespräch zu überdenken;

Unterrichtsstoff blieb vielleicht unverstanden, das Unterrichtsarrangement erwies sich für einige Lernende als nicht förderlich u. ä. Feedback wird dann zu einem Arbeitsmittel: Aufgetretene Fragen und formulierte Wünsche müssen gebündelt und gemeinsame Vereinbarungen für eine weitere Bearbeitung gefunden werden. Ort dafür kann die Lernkonferenz, ein Beratungsgespräch mit dem/der DozentIn oder aber

auch die Fachreflexion sein. Für die Durchführung des Feedback gibt es eine Vielzahl von Methoden und Formen²⁵, wir wollen darauf nur exemplarisch (siehe Kästen) eingehen. Die bekannteste Form ist das Feedback in einer Blitzlichtrunde, die mit einer Frage eingeleitet wird.

Mögliche leitende Fragen für ein Feedback:

Wie hat mir der Unterricht heute gefallen? Was war mir wichtig? Was hat mir gefehlt? Was hat mich gestört? Was habe ich heute Neues gelernt? Wie geht es mir jetzt? Wo möchte ich weitermachen? Was wünsche ich mir für die nächste Unterrichtseinheit?

Mit dieser Frage akzentuiert sich das Nachspüren, und die Rückmeldungen der Lernenden werden gesteuert. Besonders im Anfang ist es hilfreich – wie bei der schriftlichen Reflexion in der Lernkonferenz –, möglichst konkrete Feedbackfragen zu stellen, die sich auf den vorherigen Unterricht beziehen.

Sind die Lernenden daran gewöhnt, ein Feedback zu geben, können die Fragen offener sein. Abhängig von der Lernsituation, gibt der/die DozentIn Fragen als Impulsgeber vor und gestaltet die Einstiegssituation. Bei EUROPOOL haben wir unterschiedliche Wege der methodischen Umsetzung und Gestaltung des Feedbacks ausprobiert. In diesen Rückmeldungen zeigen sich exemplarisch die Ansatzpunkte, wie Feedback Steuerungselement von Unterricht sein kann.

Beispiel Feedbackrunde im Fach Berufsdeutsch. Thema Schreiben von Geschäftsbriefen.²⁶ Was ich noch sagen möchte, ist ...

„Ich hatte Angst, daß es eine trockene Sache wird. Ich bin positiv überrascht!“

„Der Einstieg war heute interessant, aber eigentlich brauche ich jetzt noch die Formulierungshilfen für Anfang und Ende!“

„Ich habe die Stilrichtung erkannt, aber möchte jetzt gerne beim nächsten Mal selbst einen ganzen Brief schreiben.“

„Obwohl es mir heute eigentlich schlecht war, bin ich überrascht, wie intensiv ich gearbeitet habe. Möchte weitermachen.“

„In mir steckt der alte Stil so sehr, daß es mir noch Probleme macht, Briefe im neuen Stil zu schreiben. Ich möchte gerne weitermachen!“

„Ich hatte Probleme mit der Gruppenarbeit. Ich habe zwar was gesagt, aber die schriftliche Arbeit auf die anderen zugeschoben. Ich brauche Zeit, für mich allein daran zu arbeiten.“

„Die Tendenz ist mir klar geworden. Ich brauche aber mehr Beispiele. Die Probleme ergeben sich, sobald ich selbst formulieren muß.“

Die Fachreflexion

Die Fachreflexion ist ein strukturiertes Angebot zur individuellen und kollektiven Orientierung der Lernenden im Lern-/Lehrprozeß. Die Gruppe unterbricht das Weiterlernen, um subjektive Lernziele zu überprüfen, fachliche Lernentwicklungen zu erkennen, Lernerfolge, aber auch Lernschwierigkeiten festzuhalten. Nach einer schrift-

*Wo stehe ich? Wo stehen die anderen?
Wie arbeiten wir weiter?*

lichen Selbstreflexion werden im

Austausch mit der Gruppe Lernerfahrungen und Lernschritte beraten. Der Prozeß des gemeinsamen Austauschs zielt darauf ab, individuelle und gemeinsame Lernerfolge zu erkennen.

Ziel ist es, gemeinsam Entscheidungen für den weiteren Unterrichtsverlauf zu treffen. Die fachliche Kompetenzentwicklung steht dabei im

Was sind die gemeinsamen Lerninteressen der Gruppe? Welches sind die Interessen einzelner LernerInnen?

Zentrum. Für die DozentInnen ist die Fachreflexion der Ort, an dem die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung deutlich wird und Klarheit über weitere Lerninhalte und Vermittlungsebenen entsteht. Das Ernstnehmen der reflektierten Rückmeldungen der Lernenden ist auf der Interaktionsebene von Lehrenden zu Lernenden im Unterricht ein wichtiger Schritt zur Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen. In dieser Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden liegen Chancen, beim Lehren und Lernen den Weg der Einbahnstraßenkommunikation zu verlassen. Greifen wir noch einmal das Bild der Lernenden als Unternehmerinnen aus der Lernkon-

ferenz auf, so findet in der Fachreflexion durch die Unternehmerinnen eine Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung von Lernen statt.

Wann und wie findet die Fachreflexion statt?

Fachreflexion bezieht sich jeweils auf einen Lernabschnitt eines Unterrichtsfaches und soll vom Dozenten/von der Dozentin sinnvoll in den laufenden Unterrichtsprozeß eingebunden werden. Die Lehrenden vereinbaren mit den Lernenden den Zeitpunkt der Fachreflexion. Dieser ist dann verbindlich. Bei EUROPOOL trafen wir in Abstimmung zwischen der Projektleitung und den DozentInnen die Vereinbarung, die Fachreflexion als ein strukturiertes und unterrichtsintegriertes Angebot mindestens in vierwöchentlichem Rhythmus stattfinden zu lassen. Zeitpunkte für die Fachreflexion waren bei uns das Ende einer Lernphase, eines Moduls oder auch eines Kompaktkurses im Rahmen der teiloffenen Lernangebote. Die Fachreflexion ist auch der Ort, an dem zu Beginn einer neuen Lernphase die curricularen Planungen des Unterrichts stattfinden. Als Grundlage dienen dafür die im Kapitel Lernkonferenz vorgestellten Arbeitsblätter zur Erfassung von Lerninteressen der Lernenden für die Stundenplangestaltung. Diese gilt es aufzugreifen, mit den Planungsvorstellungen der DozentInnen abzugleichen. Ergebnis sollte eine Vereinbarung über die inhaltlichen Schwerpunkte sein, die in der kommenden Lernphase im Fachunterricht bearbeitet werden. Es hat sich bewährt, Fachreflexionen situativ im Sinne einer Zwischenbilanz während einer laufenden Lernphase, eines laufenden Moduls durchzuführen.

Die Fachreflexion erfolgt in drei Schritten, in denen die Verbindung von *Zurückschauen*, *Situationswahrnehmung* und *Vorschau* von fachlichem Lernen und Gelerntem im Zentrum steht. Im **ersten Schritt** geht es um Fragen wie: Was konnte ich bereits? Was kann ich jetzt? Was habe ich dazugelernt? Welche Schwierigkeiten und Probleme habe ich mit dem bearbeiteten Inhalt? Was will/muß ich noch lernen? Für diese individuelle Fachreflexion bekommt jeder/jede Lernende ein vorbereitetes Arbeitsblatt. Dieses Arbeitsblatt ist Teil des Lerntagebuchs und ist somit – wie die meisten anderen Lerntagebuchblätter – nur zur Selbstreflexion, nicht zur Bewertung und Einsicht für Lehrende bestimmt.

Die Fragen in dem nebenstehenden Kasten sind übernommen aus der Fachreflexion im Fach Kommunikation/ Rhetorik. Im Kap. 4.1 haben wir bereits ein Beispiel aus dem Englischunterricht vorgestellt. Die Reflexionsfragen waren nicht festgelegt, sondern veränderten sich im laufenden Lern-/Lehrprozeß. Die Selbstreflexion braucht Zeit; sie ist ein Prozeß des begreifenden Lernens,

der sich auf verschiedenen Ebenen der inneren Bearbeitung abspielt. In dem Fachunterricht wird die stille Reflexion mit der Frage eingeleitet: Was wurde in dieser Lerneinheit bearbeitet? Damit wird ein Zurückschauen und ein Zusammenfassen von erarbeiteten fachlichen Inhalten und Kenntnissen angestoßen. Erlerntes wird erinnert, miteinander vernetzt, bewertet, Klarheit über das eigene Wissen und Nichtwissen entsteht. Im weiteren Verlauf werden die eigenen Lernerfolge eingeschätzt und daraus weitere Lerninteressen und Lernschritte abgeleitet. Ergebnisse dieses individuellen Reflexionsprozesses sind Gegenstand gegenseitiger Information in der Fachreflexion und Steuerungselement weiterer gemeinsamer Lern-/Lehrprozesse im Fachunterricht. Persönliche Lernerfolge werden ausgetauscht, Unsicherheiten und Fragen zu den erarbeiteten Lerninhalten festgehalten, Lernziele bilanziert, Unterrichtserfahrungen und -ergebnisse im Feedback bewertet. Dieser **zweite Schritt** der Fachreflexion ist ein interaktiver, an dem möglichst alle LernerInnen beteiligt sind. Bei EUROPOOL wurde diese Phase meistens –wie in der Lernkonferenz – mit einer Blitzlichtrunde eingeleitet: Was möchte ich heute in der Lernkonferenz besprechen? Individuelle Interessen und Fragestellungen wurden transparent. Die Zusammenfassung der zentralen Themen und die Leitung der gesamten Fachreflexion liegt in der Verantwortung der DozentInnen.

Im **dritten Schritt** erfolgt eine gemeinsame Planung. Abhängig vom gewählten Zeitpunkt der Fachreflexion werden konkrete Lernschritte und Lerninhalte, ggf. Optimierungen in der laufenden Lernphase, überlegt. *Was können und müssen wir als Gesamtgruppe bearbeiten, was in Gruppenarbeit? Was sind individuelle Interessen einzelner LernerInnen? Wie sieht die zeitliche Planung aus?* In dieser Phase werden die individuellen Lerninteressen, die der Gesamtgruppe, die Trägerressourcen, die Kapazitäten und Möglichkeiten des Lehrenden, Maßnahmeziele und ggf. Prüfungsinhalte zueinander in Verbindung gesetzt und ausbalanciert.

Fachreflexion: Kommunikation/Rhetorik

- Was waren die Inhalte/Schwerpunkte der Arbeit in dieser Lerneinheit?
- Welche Inhalte waren für mich besonders wichtig?
- Welche Schwierigkeiten, Widerstände hatte ich?
- Was habe ich gelernt? Was nehme ich mit in den Alltag?
- Was sind meine Wünsche für die nächste Lernphase?

Überforderung und Unterforderung, Interesse und Desinteresse, Möglichkeiten und Grenzen sind leitende Gegensätze der Interaktion und müssen ausgelotet werden. Die Freiräume der praktischen Umsetzung von Individualisierung und Flexibilisierung definieren sich dabei an den förder- und trägerspezifischen Bedingungen und erfahren durch sie in der Regel ihre Begrenzung. Sie müssen auf jeden Fall abgesteckt werden und allen Beteiligten transparent sein, damit die Fachreflexion ihre je spezifische Struktur erhalten und Wirkung entfalten kann. Soll Selbstverantwortlichkeit der Lernenden auch ihren Niederschlag in der Partizipation in Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung finden, müssen Chancen und Grenzen des ergebnisorientierten

Eine ausländische Teilnehmerin der Qualifizierungsmaßnahme EUROPOOL brachte im Bereich Buchhaltung und Rechnungswesen gute Kenntnisse mit. Sie war im Unterricht eindeutig unterfordert. Was ihr jedoch fehlte, waren Praxiserfahrungen und -anwendungen und berufsbezogene deutsche Sprachkenntnisse. Projektleitung, Dozentin und Teilnehmerin trafen gemeinsam die Vereinbarung, daß sie von diesen Unterrichtsstunden freigestellt ist für eine regelmäßige Mitarbeit in einem Praktikumsbetrieb.

Aushandelns von LernerInnen-Interessen und Träger-Möglichkeiten definiert sein. Dann können Lernwege gefunden werden, die individuelles Lernen für alle Lernenden ermöglichen. Das Beispiel im Kasten zeigt einen Weg der Individualisierung von Lernen aus der EUROPOOL-Praxis. Ergebnisse der Verhandlung können auch verschiedene Ansätze der Binnendifferenzierung von Unterricht, wie Arbeiten mit dem Lernquellenpool, die Nutzung von Lernsoftware und themenbezogene Gruppenarbeit, oder aber auch begründete Nichtteilnahme am Unterricht und die Wahl eines zeitlich überschaubaren Angebotes bei einem anderen Bildungsträger sein. An dieser Stelle ist bei allen Beteiligten Phantasie, mehr aber noch ein über die Horizonte des Üblichen Hinausdenken gefordert.

Ausblick

„Kann der Dozent nicht verpflichtet werden, die Fachreflexion in regelmäßigen und verbindlichen Abständen anzubieten?“ Diese Frage brachte eine Teilnehmerin nach einigen Monaten EUROPOOL in eine Lernkonferenz ein. Die Teilnehmerin nahm das Angebot der Partizipation ernst. Sie hatte die Erfahrung gemacht, daß es möglich ist, die eigenen Lerninteressen einzubringen und daß dies den Spaß und die Effektivität von Lernen erhöht. Reflexion, Rückmeldung und Austausch hatten sich in ihre Vorstellung von Lernen integriert. Die nützliche Wirkung von Feedback und Fachreflexion sind dabei von der Akzeptanz und Bereitschaft der Lehrenden abhängig und

bemessen sich daran, inwieweit sie bereit sind, sich darauf einzulassen. Das mag der einen schnell zum Selbstverständnis werden, dem anderen schwerer fallen. Die aus dem Feedback und der Fachreflexion resultierenden Anforderungen wurden von den EUROPOOL-DozentInnen sehr verschieden rezipiert. Die Reaktionen reichten von Akzeptanz und engagiertem damit Arbeiten, über Toleranz bei nicht überzeugter und zögerlicher Umsetzung, bis hin zu Gefühlen von Verunsicherung und Bedrohung und damit einhergehendem Aufbau innerer und äußerer Widerstände und Vermeidungsverhalten. Feedback und Fachreflexion können nicht 'verordnet' werden, sie können jedoch Gegenstand der Auseinandersetzung im Rahmen kollegialer Beratung werden.

Anmerkungen

- ¹ Zu den folgenden Ausführungen vgl. Marita Kemper 1997
- ² vgl. Hoesch Stahl-AG
- ³ vgl. Rosemarie Klein 1989, S. 50/51
- ⁴ Informationsheft der Ecole Humanité
- ⁵ Christiane Terfurth 1993, S. 44
- ⁶ Die Teilnehmerinnenzitate in Kapitel 4 sind Protokollauschnitte evaluativer Auswertungsgespräche und Lernkonferenzen.
- ⁷ Die beiden nachfolgenden Arbeitsblätter sind aus dem EUROPOOL-Englischunterricht, entwickelt in Zusammenarbeit mit Jennifer Skillen
- ⁸ Klaus Holzkamp 1996, S. 23/24
- ⁹ ders. ebd., S. 24
- ¹⁰ Peter M. Senge 1996, S. 349
- ¹¹ Ulrich Beck/Ulf Erdmann Ziegler 1997, S. 39
- ¹² Helga Beltz u. a. 1992, S. 31
- ¹³ Jeder Kurs wählte zwei Frauen als Sprecherinnen, die alle zwei Wochen an gemeinsamen Teamsitzungen mit der Projektleiterin und der Lernkoordinatorin teilnahmen und als Verbindungsglied zwischen Lerngruppe und Projektleitung fungierten.
- ¹⁴ Unsere Erfahrungen verweisen darauf, daß für die leitende Teilnehmerin ein zusätzliches Feedback durch den/die Lernberater/in sinnvoll und hilfreich ist.
- ¹⁵ Barbara Langmaack/Michael Braune 1989, S. 96ff
- ¹⁶ vgl. Ruth C. Cohn/Paul Matzdorf 1992, S. 83ff
- ¹⁷ vgl. Ruth C. Cohn 1989, S. 51
- ¹⁸ Achim Hellmich/Peter Teigeler 1992, S. 11
- ¹⁹ vgl. Célestin Freinet 1980
- ²⁰ Roger Harrison 1976
- ²¹ Birgit Klein/Rosemarie Klein/Ingrid Schöll (Hrsg.) 1996 und Rosemarie Klein 1996
- ²² Marita Kemper 1996
- ²³ Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl 1996, S. 192
- ²⁴ vgl. Birgit Klein/Rosemarie Klein/Ingrid Schöll (Hrsg.) 1996 und Rosemarie Klein 1996
- ²⁵ vgl. Reinhold Rabenstein 1989
- ²⁶ Gabi Drenhaus 1997

Kapitel 5

Zum Schluß

5.1 Wirkungsebenen der Lernberatungskonzeption

Lern-/Lehrprozesse stehen in einer Konstellation verschiedenster Wirkfaktoren zueinander, zu verstehen als Spannungsdreieck zwischen den beteiligten AkteurInnen und ihren Wechselwirkungen: Die Interessen, Ziele, Erwartungen der Lernenden, die Intentionen und Ziele der Trägerorganisation, die Ziele und das Rollenverständnis der Lehrenden stehen in Relation zueinander. Wer weiß nicht um ihre partiellen Widersprüchlichkeiten. Vor diesem Hintergrund wollen wir mit einigen Überlegungen und Beobachtungen zu den Wirkungsebenen von Lernberatung abschließen und dabei noch einmal das am Ende von Kapitel 1.7 skizzierte interaktive Dreieck der am Lern-/Lehrprozeß gleichermaßen Beteiligten aufgreifen: die Lernenden, die Lehrenden und die Organisationsverantwortlichen. Der Erprobungs- und Implementierungsprozeß der Lernberatungskonzeption bei EUROPOOL war für alle Beteiligten mit Veränderungen von gewohnten Verhaltensweisen, Wahrnehmungsmustern und Arbeitsstrukturen verbunden. Auf jeder Ebene des Dreiecks brauchte es 'EnergieträgerInnen' – wie wir sie nannten –, die dem Prozeß offen begegneten, die initiierten, nach vorne zogen, ihre Denkansätze und Überlegungen mit den Intentionen der Lernberatung verknüpften und weiterentwickelten.

5.2 Ebene der Lernerinnen

Generell war festzustellen: Die Bereitschaft der EUROPOOL-Frauen, sich auf die Anforderungen einzulassen, die sich aus der Lernberatungskonzeption ergeben, war nach kurzer anfänglicher Skepsis wesentlich größer als angenommen. Nachdem deutlich wurde, daß sie als Subjekte im Mittelpunkt des Lern-/Lehrgeschehens stehen, ihre Lerninteressen und ihre Einschätzungen der Lern-/Lehrgestaltung ernstgenommen werden, entsprechende Veränderungen aufgrund ihrer Mitsprache und Mitentscheidung tatsächlich realisiert wurden, konnten sie das Angebot, Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, als Option und Chance empfinden und umsetzen.

„Ich werde bei EUROPOOL wie eine Erwachsene behandelt. Ich werde gefragt und kann mitentscheiden. Ich kenne Lernen aus anderen Maßnahmen. Dort wurden wir behandelt wie Kinder. Da hatten wir die Lerninhalte zu fressen, keine Mitspracherechte.“¹

Die meisten Lernerinnen waren mit Hilfe der entwickelten Methoden und Verfahren nach kurzer Zeit in der Lage, ihre Lerninteressen zu artikulieren, sie für die Formulierung von Lernzielen zu nutzen, die ihnen angemessenen Lernwege und Methoden zu identifizieren und die Lernangebote adäquat zu nutzen.

„Positiv war für mich, daß ich mitentscheiden und Prioritäten setzen konnte. Ich habe in der Lernkonferenz und durch die Fachreflexion gelernt, meine Wünsche und Interessen zu artikulieren, das habe ich vorher nicht gekonnt. Ich habe meine Lerninteressen und Lernmöglichkeiten eingebracht und für mich 100 % erreicht.“

Aus den Ergebnissen der abschließenden Evaluierung läßt sich als Hypothese durchaus ableiten, daß ein abwechslungsreiches, phantasievolles, offenes Lern-/Lehrarrangement einen wesentlichen Motivationsfaktor für die Übernahme von Selbstverantwortung für das eigene Lernen darstellt.

„Es waren nicht nur Prüfungen wichtig, sondern auch das Lernen selbst. Dadurch waren wir enorm leistungsfähig und haben Verantwortung für unser Lernen übernommen. Die Möglichkeiten der Mitgestaltung am Stundenplan und die Wahl der Möglichkeiten hat bewirkt, daß ich mir gezielte Gedanken zu meinem Lernen gemacht habe.“

Durch eine beratende Begleitung kann sich diese Selbstverantwortung in Eigenaktivität, in selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen entfalten. Wird Lernen so zu einer Erfahrung von Bereicherung anstelle von Last, sind Voraussetzungen für eine Motivation zum lebenslangen Lernen geschaffen.

„Ich bin selbstbewußter geworden und wage mich an Neues heran. Lernen kann Spaß machen, das habe ich erfahren. Ich möchte lernen, immer mehr.“

Eine flexible Lernorganisation und ein teiloffenes Arrangement von Lerninhalten fordern die Lernenden offensichtlich zu Selbständigkeit im Lernen heraus. Fordern – im Sinne von Ermöglichen – und Fördern rücken nah zueinander (z. B. das Angebot und die Regel zu Partizipation und Mitentscheidung in Lern-/Lehrfragen.).

„Dadurch, daß es einen Rahmen gab, eigene Interessen zu formulieren und auch mal Kritik gegenüber den DozentInnen zu üben, ist es mir viel leichter gefallen, es zu tun. Ich fühlte mich durch die festgelegten Orte und Zeiten unterstützt. Das hätte ich mich vorher nicht getraut!“ „Mir waren die Rückmeldung und der Austausch der Gruppe in der Lernkonferenz immer sehr wichtig. Das hat mir z. B. bei der Entscheidung der Zertifikatswahl geholfen.“

Der Prozeß der Umgewichtung vom Lehren zum Lernen ist auf der individuellen Ebene besonders am Anfang von der Bewertung der Lernberatungskonzeption durch die jeweiligen DozentInnen abhängig. Wenn Lehrende auch nur andeuteten, daß sie nicht hinter der Konzeption stehen und eher traditionelle Lernformen präferieren, ergaben sich bei einzelnen Frauen Rückfälle in traditionelle und lernbiographisch begründete Vorstellungen der Abhängigkeit vom Dozenten/von der Dozentin und des Sich-Verlassens auf den/die DozentIn.

„Im EDV Unterricht lerne ich zur Zeit nicht viel Neues. Aber der Dozent könnte ja etwas erklären, was ich noch nicht kann. Deswegen nutze ich nicht die selbstgesteuerte Lernzeit, sondern gehe doch besser in den Unterricht.“

Dies bestätigt die Beharrungspotentiale in lernbiographisch erworbenen Vorstellungen von Lernen: Es braucht einen längeren Erfahrungszeitraum, um Verlerneffekte in der Haltung zu Lernen und der Art und Weise, wie es in der organisierten Lernsozialisation erworben wurde, zu erzielen.

„Ich fühle mich im Unterricht überfordert, Ich frage nicht, weil ich die anderen nicht stören will und arbeite alles zu Hause nach!“

Der soziale Verbund der Gruppe, die Zusammenarbeit dort und die gemeinsamen Reflexionen in den Lernkonferenzen bestärkten die Frauen jedoch, ihre Lerninteressen zu formulieren und als Steuerelemente des Lernens einzubringen. Die Gruppe entwickelte sich zur Stütze in der Entwicklung eines Selbstverständnisses zu Partizipation, zu Mitsteuerung und Gestaltung von Lernsituationen. Besonders in Lernsituationen, in denen Probleme und Unzufriedenheiten bei einzelnen Lernerinnen auftauchten, forderten sie als Gruppe die Instrumente der Mitsteuerung im Unterricht ein.

„Wir wollen Basiswissen, das uns befähigt, später selbständig Neues zu erarbeiten. Wir wollen keine aufgestülpten Bedienungsanleitungen.“ „Kann die Projektleitung nicht mit den FachdozentInnen Termine für eine Fachreflexion festlegen? Wir finden die wichtig.“ *„Eine klare Struktur im Unterricht ist notwendig. Stoffvermittlung und dann Übung, Das muß transparent sein.“*

Es braucht Zeit und eine Rückversicherung durch die Gruppe, um eine so weitgehende Autonomie gegenüber Lehrenden zu entwickeln und um die Vorteile der Lernberatungskonzeption selbstbewußt als einzelne Lernerin zu behaupten.

„Ich traue mir das zu, ich war jahrelang berufstätig. Ich möchte das einfach ausprobieren.“

Aber selbst dort, wo Widerstände von Lehrenden explizit oder implizit deutlich wurden, setzten die Lernerinnen durch, daß Einzelelemente wie z. B. die Fachreflexion und das daraus resultierende Feedback am Ende einer Lernphase beibehalten wurden. Die Ritualisierung der Feedback-Kultur hat sich zu einem Wert an sich entwickelt, der von den Lernerinnen zunehmend eingefordert wurde, weil bewußt geworden war, daß damit ein Instrument verfügbar war, den Lehrgangsverlauf und damit das eigene Lernen positiv zu beeinflussen und zu steuern.

„Rückmeldung gehört für mich zum Unterricht. Woher sollen die DozentInnen sonst wissen, was ich will, wie für mich der Unterricht war?“

Durchgängig bewerten die Lernerinnen die Selbstorganisation und Selbststeuerung im Lernen positiv und reklamieren für sich, ihre Einstellung zum Lernen grundsätzlich verändert zu haben. Damit sind Voraussetzungen ge-

schaffen, lebenslanges Lernen als Bereicherung zu erfahren und nicht als lebenslängliche Zumutung.

„Mein Selbstbewußtsein ist gestiegen! Ich traue mir jetzt wieder was zu und weiß, daß ich noch lernen kann.“ „Ich weiß jetzt, daß Lernen auch Spaß machen kann.“ „Die vielen Lernerfolge haben mir gut getan. Auch die Mitbestimmung hat sich positiv ausgewirkt, ich fühle mich anerkannt.“ „Ich bin durch die EUROPOOL-Zeit viel selbstbewußter geworden. Ich habe im Moment das Gefühl, daß ich alles schaffen kann, was ich mir vornehme.“ „Bei EUROPOOL habe ich viel gelernt, nicht nur Englisch und EDV, sondern gelernt habe ich auch, für meine Interessen einzustehen, Kritik zu üben und im Team zu arbeiten.“

5.3 Ebene der Lehrenden/des pädagogischen Personals

Die Lernberatungskonzeption mit ihrer Orientierung auf die Selbststeuerung des Lernens stellte für die Lehrenden eine hohe Anforderung, nicht selten eine Überforderung dar. Interaktives Lehren anstatt präsentierenden Lehrens, Selbstverantwortung der Lernenden anstatt alleiniger DozentInnenverantwortung, Mitsteuerung von Lernprozessen anstatt durchgeplanter, geschlossener Curricula. Dies erforderte von den DozentInnen über die Fachkompetenz hinausgehende methodische und soziale Kompetenzen. Für einige DozentInnen bedeutete die veränderte Lern-/Lehrsituation, ihre vertrauten, sicheren Pfade zu verlassen und neue Wege zu beschreiten. Ihr subjektives Rollenbild wurde nicht gerade auf den Kopf, aber auf neue Beine gestellt. Als Lehrende waren sie gefragt, selbst Lernende zu sein. Von der persönlichen Akzeptanz dieser Rolle hingen Bereitschaft und Beweglichkeit ab, sich auf die veränderten Anforderungen einzustellen, Feedback zu nehmen und zu geben, Partizipation der Lernenden zuzulassen und als Hilfe der Steuerung und Planung von Unterricht zu nutzen. Die Umsetzung der Lernberatungskonzeption setzt die Fähigkeit der Selbstreflexion und der Selbstdistanzierung voraus, appelliert an ein erweitertes Verständnis der Berufsrolle und erfordert nicht zuletzt ein Abschiednehmen von Vertrautem.² Sie verlangt die Abgabe von Professionsmacht und eine Neu- bzw. Umdefinition von Professionsverantwortung. Die Lernberatungskonzeption basiert auf dem Ernstnehmen und didaktisch-methodischen Einlösen andragogischer Grundsätze.

Dieses Anforderungsbündel wird dort leicht zur Zumutung, wo die Arbeitsverhältnisse von DozentInnen in der beruflichen Erwachsenenbildung instabil sind – Stichworte Zeitverträge, Honorarbasis – und der mit dem Einarbeiten in die neuen Strukturen verbundene Zeitaufwand kaum adäquat bezahlt wird. Ein ihriges bewirkt nicht zuletzt die Debatte um selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, das der Furcht Nahrung gibt, mit Orientierungen auf Selbststeuerung und Selbstorganisation an der Auflösung der ei-

genen Profession aktiv mitzuwirken. Bei EUROPOOL zeigte sich, daß DozentInnen, die eine Reflexion des eigenen Handelns und eine Vergewisserung durch ein Feedback als selbstverständliche Haltung mit in den Lern-/Lehrprozeß einbrachten, die Lernberatungskonzeption und ihre Umsetzung in der Praxis selbst als Lernfeld nutzten und sich aktiv, fragend, aber auch kritisch an der Weiterentwicklung beteiligten.

Die bisherigen Erfahrungen lassen eine erste, zwangsläufig noch grobe Typenbildung bei den Lehrenden zu, was ihren Umgang mit der Lernberatungskonzeption und ihren Veränderungsanforderungen an das Funktions- und Rollenverständnis betrifft³:

- **„Der interessiert-engagierte Typus**, der die Anforderungen als Chance begreift, seine andragogischen Prinzipien endlich realisieren und weiterentwickeln zu können und sich von seinem Selbstverständnis her deutlich vom ‘Schullehrer und Dozenten’

abgrenzt. Die Verfaßtheit von Schule war für ihn nicht selten Antrieb, in die berufliche Erwachsenenbildung zu wechseln.

„Das machen wir in unserem Unterricht jetzt besser, als wir es aus der Schule kennen....“

In seiner Interaktion mit den TeilnehmerInnen macht er altes und neues Lernverständnis und -verhalten immer wieder explizit. Wissensvorsprung und das Verfügen über ‘die Macht der Mittel’ hat er als Sicherheitsgeber für seine Rolle längst abgelegt. Die Wissensvermittlung ist nicht mehr der Gewißheitsträger in seinem professionellen Selbstverständnis und nicht leitend für sein Verhalten. Er eröffnet seinen TeilnehmerInnen ein hohes Maß an Selbstverantwortung für ihren Lernprozeß, begleitet nach dem Motto „soviel Unterstützung wie nötig, so wenig wie möglich“ und kämpft innerhalb seiner Tätigkeit für die Herstellung bzw. Verbesserung infrastruktureller Voraussetzungen für eine Individualisierung und Flexibilisierung des Lern-/Lehrsettings.

- **Der skeptisch-neugierige Typus**, der die Lernenden in ein Wechselbad der Gefühle versetzt, indem er einerseits das Innovative dieser Konzeption bekennt und seine damit verbundenen positiven Erwartungen formuliert, gleichzeitig aber mit seiner Skepsis

nicht hinterm Berg hält. Für ihn ist mit dieser Orientierung die

„Da werdet ihr jetzt auch alleine zurecht kommen müssen ...“

Balance zwischen Kontinuität und Innovation in seinem Professionsverständnis verlorengegangen. Neue Lerntechnologien (Lernsoftware, CBTs) wird er niemals ungeprüft in seinen Verantwortungsbereich aufnehmen, solange sie nicht erwachsenen- und fachdidaktischen Standards entsprechen. Erst bei entsprechenden Er-

folgserlebnissen (Prüfungserfolge, Außenanerkennung) wird er sich vollständig mit den neuen Rollenanforderungen identifizieren.

- **Der skeptisch-ängstliche Typus**, der sich innerhalb des Teams der neuen Entwicklung nicht verschließen mag, sich aber innerhalb der Konzeption nicht verorten kann. Sein Verhaftetsein im traditionellen Rollenverständnis, oft über lange Jahre praktiziert, läßt ihn die neue Konzeption aus Loyalität zum Arbeitgeber äußerlich akzeptieren, eine innere Bereitschaft stellt sich damit nicht her. Seine Skepsis äußert sich in zahlreichen Appellen an die Lernerinnen, seine Kompetenz zu nutzen und in Anspruch zu nehmen. Er wird nicht zum Moderator und Begleiter von Lernprozessen, sondern zum ‘teacher-on-demand’.
- **Der skeptisch-ablehnende Typus**, der seine Ablehnung der Konzeption mit moralischen oder Effizienz-Kategorien untermauert und es durch implizite Drohungen schafft, das traditionelle Lehr-Lern-Setting durchzuhalten. Er läßt sich auch durch Teamappelle oder Leitungsvorgaben nicht dazu bewegen, sich auf Neues einzulassen; insbesondere dann nicht, wenn er ein Fach repräsentiert, bei dem ein Austausch des Lehrpersonals aufgrund der Arbeitsmarktlage nur schwer zu realisieren ist.“

„Kommt zu mir, wenn ihr nicht klar kommt, dafür bin ich ja da...“

„Das verantworte ich nicht“, „für das selbstgesteuerte Lernen werden Sie natürlich mehr Zeit brauchen.“

Werfen wir noch einen genaueren Blick auf das, was die Lernberatungskonzeption für das Aufgabenverständnis von Lehrenden mit sich bringt. Dabei ist u. E. derzeit noch offen, wie die mit der Lernberatungskonzeption einhergehenden Aufgaben personell zuzuordnen sind, welche als Anreicherung der Profession der Lehrenden zu betrachten sind, ob es, wie im EUROPOOL-Projekt, einer prozeßbegleitenden ‘koordinierenden LernberaterIn’ bedarf oder ob Aufgabenstellungen von Lernberatung in das Tätigkeitsprofil sozialpädagogischer Begleitung zu integrieren sind. Deshalb wählen wir jetzt die Beschreibungsebene ‘pädagogisches Personal’. Bei einem Transfer bedarf die Frage der Zuständigkeiten einer genauen Prüfung und Überlegung des jeweiligen Trägers und des Teams (vgl. Kap. 4.2).

Vor dem Hintergrund der Diskussion um das lebenslange selbstgesteuerte Lernen wird es zu seiner Aufgabe, „Angebote zum selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln, Lernen so zu gestalten, daß es als Bereicherung erfahrbar wird, zu stabilisieren, persönlichkeitsstärkende An-

gebote zu machen und die Selbstlern-Management-Kompetenz der TeilnehmerInnen zu fördern“.⁴

- Die Aufgabe des Lehrens wird ergänzt um die der Unterstützung der Eigenständigkeit der Lernenden. Das Aufgabenspektrum wird damit grundsätzlich anders akzentuiert, wird vielfältiger. Klassische Lehrformen fallen nicht weg, werden aber durch aktivierende Lernformen erweitert, und die Aufgabenschwerpunkte verschieben sich zugunsten einer Vorbereitung und Gestaltung von Lernprojekten, Lernmaterial (Lernquellenpool), Lernmedien – dazu gehören auch zunehmend moderne Lernmedien.
- Eine u. E. Bereicherung liegt in der Aufgabe der Herstellung lernförderlicher Umgebungen, in der situativen Beratung bei Fragen um das Lernen (Lernberatungsgespräch), in begleitenden Angeboten zur Unterstützung der Eigenaktivität im Lernen (Lernkonferenzen, Fachreflexionen, Unterstützung beim Lerntagebuch).
- Mit der Lernberatungskonzeption erfährt die Lehrkompetenz also eine Erweiterung um Beratungskompetenz. Diagnosefähigkeit in Sachen ‘Lernen, Lernentwicklung, Lernkompetenz’ wird zu einem Merkmal pädagogischer Kompetenz.
- Pädagogisches Personal ist gefragt, Designer von Lernprozessen zu sein: „Design im Sinne einer ästhetischen Strukturierung von Lernumgebungen weist auf eine weitere Veränderung hin: Auf den Charakter von Dienstleistung im neuen Rollenprofil des/der Beratenden.“⁵

Vergegenwärtigt man sich diese mit der Lernberatungskonzeption verbundenen, hier nur exemplarisch skizzierten Veränderungen im Rollenverständnis und in Bezug auf die Aufgaben- und Kompetenzbeschreibung, so wird deutlich, daß sie nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Eine kontinuierliche Fortbildung und begleitende Prozeßberatung sind notwendige Voraussetzung, die Konzeption mit Leben zu erfüllen. Wieweit dies gelingen kann, bleibt angesichts immer bescheidener werdender Fortbildungsetats der Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung eine offene Frage.

5.4 Ebene der Organisation der Bildungseinrichtung und des Maßnahmetyps

„Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung ändern kann!“ war das EUROPOOL-Motto bei der Erprobung und Implementierung von Lernberatung. Die Umsetzung der Lernberatungskonzeption setzt eine Organisation voraus, die bereit ist, lernende Organisation zu sein. Die Konzeptionsziele der Flexibilisierung und Individualisierung wirken auf die Organisation

strukturbildend und strukturverändernd.⁶ Alleine die notwendige Voraussetzung, längerfristige Maßnahmen nur in kurzen, modular ausgerichteten Zeiträumen (Lernphasen) planen zu können, erzwingt ein neues Denken und Handeln von der Leitungsebene bis zum Hausmeister. Das disponierende, für Planung und Organisation zuständige Personal ist in hohem Maße gefordert, sich in Fragen der Bildungsorganisation zu öffnen, mit Lernenden in Interaktion zu treten, Lerninteressen aufzugreifen und Lernressourcen in einem umfassenderen Maße bereitzustellen. Planung und Gestaltung der Bildungsmaßnahme werden zu einer kontinuierlichen Aufgabe. „Das Planen geht nie zu Ende!“ lautete das Resümee der Organisationsverantwortlichen bei EUROPOOL. Gewichtig wurde immer wieder das Situative, das Nicht-Vorhersehbare; es mußte konstruktiv aufgegriffen und eingebunden werden. Das bis dahin an eher geschlossenen Kursstrukturen orientierte Organisationsmodell und das didaktische Planungsrepertoire reichte für die Umsetzung der Ziele Flexibilisierung und Individualisierung nicht mehr aus: „Unter traditionellen Rahmenbedingungen und Organisationsmustern gerät man da schnell an die Gestaltungsgrenzen. Man muß loslassen. Die sich immer wieder ändernde Raumnutzung, die hohe Flexibilität in der Planung des Personaleinsatzes, die Zwänge einer kausalistischen Buchführung, die Starre förderrechtlicher Vorgaben führt immer wieder zu Barrieren, deren Beseitigung oft mühsame Verhandlungen erfordert, wo sich aber doch auf den zweiten Blick meistens Lösungen finden lassen“.⁷ Zuständigkeiten unter den MitarbeiterInnen galt es zu überprüfen und neu zu verteilen, Informations- und Kommunikationsnetze mußten geschaffen werden für kooperative Entscheidungsfindungen in den partizipativ angelegten Bildungsmaßnahmen, Foren für Kommunikation und Mitsprache eingerichtet werden. Die Wechselwirkungen zwischen personalen, organisatorischen und curricularen Fragestellungen erforderten einen kontinuierlichen Austausch zwischen Projektleitung, Lernberatungskoordination, DozentInnen – und Lernenden. Reflexion, Situationsbetrachtung, Planung waren ebenso Bestandteil gemeinsamer Beratungen wie Verhandlungen über Stundenbudgets. Die Projektleitung war im ständigen Balanceakt zwischen pädagogischer Qualitätssicherung in der Gewährleistung integrierter Lernberatung und den förderrechtlichen, finanziellen und institutionellen Rahmenbedingungen. Ein weiteres kommt hinzu: Die Konzeption, deren Anspruch Lernwahlmöglichkeiten für die Lernenden beinhaltet, die über das Angebotsspektrum der Bildungseinrichtung hinausreichen, erzwingt den positiven Effekt, mit anderen Bildungseinrichtungen vor Ort kooperieren zu müssen, wenn LernerInnen für sich Angebote reklamieren, die nur andere Einrichtungen anbieten. Auch hier gilt in ähnlicher Weise das für das pädagogische Personal Ausgeführte: Die Gesamtorganisation muß durch das Etablieren regelmäßiger Foren des Austauschs auf

die neuen Anforderungen vorbereitet werden. Es empfiehlt sich, den Prozeß –im Sinne einer pädagogischen Organisationsentwicklung – zu begleiten, um als lernende Organisation die Konzeption zu befördern, ihre je spezifischen Formen und Wege der Umsetzung zu entwickeln und nicht strukturell zu behindern.

Lernberatungskonzeption in abschlussbezogenen Bildungsmaßnahmen

Die vorgestellte Konzeption ist in ihrer Gesamtheit im EUROPOOL-Projekt bisher in einjährigen Vollzeit-/oder Teilzeit-Anpassungsqualifizierungen und damit in Maßnahmen erprobt worden, die nicht mit Kammerprüfungen im Sinne eines neuen Berufsabschlusses beendet wurden. Zwar wurden im Projekt Teilelemente der Konzeption auch in die zweijährige kaufmännische Umschulungsmaßnahme zur Indidustriekauffrau integriert, eine Übertragung der gesamten Konzeption auf diesen Maßnahmetyp wird jedoch uns möglich sein, wenn erstens der Ausbildungsberuf neu geordnet ist und damit den tatsächlichen Anforderungen im Beruf weitgehend entspricht, wenn zweitens die Industrie- und Handelskammern offenere Konzeptionen – von den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen bis zur zeitlichen Gliederung – zulassen und drittens die Kammerprüfungen nicht beschränkt bleiben auf die Prüfung fachlich-funktionalen Wissens. Extrafunktionale Qualifikationen oder Kompetenzen, die in beruflichen Anforderungskontexten an Bedeutung zunehmen wie z.B. die ausgeführte Selbstlern-Management-Kompetenz, wie personale und soziale Qualifikationen sind bisher nicht Prüfungsthema – und können es möglicherweise auch nicht sein.⁸ Eine bis zu den Prüfungen reichende Reform der Kammerprüfungen, die veränderten beruflichen Anforderungsstrukturen gerecht wird, ist vorläufig nicht zu erwarten, entsprechend eingeschränkt bleibt die Möglichkeit, innovative Elemente der Lernberatungskonzeption in abschlussbezogene Maßnahmen zu integrieren. Es ist verständlich, wenn sich Lehrende und Lernende unter diesen Voraussetzungen vorsichtig verhalten, wenn es darum geht, eine Lernberatung mit den vorgestellten Elementen in ihre Bildungspraxis zu integrieren, deren Erfolgskriterien formal nicht nachgefragt sind, deren Erfolg auch partiell noch nicht gesichert ist. Die Chancen, die selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen der Lernberatungskonzeption bietet, können jedoch in abschlussbezogenen Maßnahmen nur dann effektiv genutzt werden, wenn auch die Abschlußprüfungen zur Diskussion gestellt und neue Prüfungsformen gefunden werden, die den neuen Rahmenrichtlinien, vor allem jedoch einer veränderten Wirklichkeit von Berufs- bzw. Arbeitsleben gerecht werden.

Die positiven Erfahrungen und Lernergebnisse bei EUROPOOL wollen zum einen die in der Wissenschaft Tätigen auffordern, Schritte zur theoretischen und empirischen Absicherung solcher teiloffener Bildungskonzepte zu unternehmen und zum anderen die in der Bildungsplanung und -praxis Tätigen ermuntern, ihre Transfermöglichkeiten zu überprüfen und auszuloten.

Anmerkungen

- ¹ Dieses und die nachfolgenden Teilnehmerinnenzitate sind Ausschnitte aus Protokollen von evaluativen Auswertungsgesprächen und Lernkonferenzen, die im Projektprozeß angefertigt wurden.
- ² vgl. Rosemarie Klein 1998/1, S. 22–25
- ³ dies. ebd., S. 23–34
- ⁴ vgl. Rosemarie Klein 1998/2
- ⁵ Rosemarie Klein 1998/1, S. 23
- ⁶ vgl. Franz Corcilus/Thomas Dedorat/Andrea Müller-Seemann 1998
- ⁷ Fazit der EUROPOOL-Projektleitung in der abschließenden Evaluierung
- ⁸ Erstaunlicherweise wird nicht in Abschlußprüfungen, aber in einer spezifischen Form von 'Aufnahmeprüfungen', in sog. Assessment-Centern, davon ausgegangen, daß der Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen der Individuen objektiv prüfbar sei. Unabhängig von der Position, die man zu Assessment-Centern und ihren Methoden haben kann, stellt sich doch die Frage, warum bisher kaum Versuche des Transfers der dort gemachten Erfahrungen auf die Gestaltung von Abschlußprüfungen erfolgt sind.

Literaturverzeichnis

- Heike Ackermann: „Mehr Konkurrenz – weniger Staat?“ Aus- und Weiterbildung aus der Sicht bildungspolitischer Akteure. In: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im Standort Deutschland. Eine Streitschrift, Opladen 1996, S. 127–138
- Peter Ahlheit: Biographisches Lernen als Veränderungspotential. In: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im Standort Deutschland. Eine Streitschrift, Opladen 1996, S. 179–196
- Rolf Arnold: Das Verhältnis zwischen Unternehmenskultur und Lernkultur. In: Monika Grünhagen (Hrsg.): Wertewandel in der Wirtschaft – Neue Perspektiven für die Hochschule. Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1994, S. 59–84
- Rolf Arnold: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München 1996
- Martin Baethge/Gabriele Andretta: Zur Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Aufgaben und Grenzen beruflicher Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Schöne Fassaden – Schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung. DIE-Materialien Band 13, Frankfurt/Main 1998. In Vorbereitung
- Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main 1996
- Ulrich Beck/Ulf Erdmann-Ziegler: Eigenes Leben, München 1997
- Helga Beltz, u.a.: Auf dem Weg zur arbeitsfähigen Gruppe, Mainz 1992
- Pierre Bourdieu: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/Main 1987
- Peter Braun/Hans Freibichler/Dietrich Harke: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung des BIBB, Berlin und Bonn 1989
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Referentenleitfaden, Berlin 1992

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Teilnehmerunterlagen, Berlin 1992
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Veranstalterinfo, Berlin 1992
- Ruth C. Cohn: Es geht ums Anteilnehmen, Freiburg 1989
- Ruth C. Cohn: Gelebte Geschichte der Psychotherapie, Stuttgart 1993
- Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1994
- Ruth C. Cohn/Paul Matzdorf: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Cornelia Löhmer/Rüdiger Standhardt (Hrsg.): Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1992, S. 39–92
- Franz Corcilius/Thomas Dedorat/Andrea Müller-Seemann (AQLS Redaktion): Entwicklung eines Modulkonzeptes in der Nachqualifizierung am Beispiel des Bundesmodellprojektes AQLS. Wechselwirkungen von organisatorischen Bedingungen und dort handelnden Personen. In: Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hrsg.): Wandel der Anforderungen an die Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung. In Vorbereitung
- Franz G. Deitering: Selbstgesteuertes Lernen. Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management, Göttingen 1995
- Diesterweg: Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Band 1, 1873
- Rolf Dobischat/Klaus Husemann (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region, Berlin 1997
- Klaus W. Döring: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden, Weinheim 1995
- Günther Dohmen: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn 1996/1
- Günther Dohmen: Konzeption und Konsequenzen des lebenslangen Lernens (LLL) – 25 Thesen. In: Bernhard Nacke/Günther Dohmen (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis, Bonn 1996/2
- Günther Dohmen: Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zum Thema: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Bd. 39/Juni 1997, Frankfurt/Main
- Werner Dostal: Multimedia – Arbeitsmarkt von morgen? In: ibv 41 vom 11.10.1995
- Gabi Drenhaus: Unterrichtsnotizen aus dem Deutschunterricht bei EUROPOOL, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript
- Elvira Enke: Arbeitsblätter zur Fachreflexion aus dem Kommunikation/Rhetorik-Unterricht bei EUROPOOL, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript
- John Erpenbeck: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: QUEM: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation, Münster 1997, S. 309–316
- Tilman Fischer: Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener – Materialien und Praxiserfahrungen. Sonderveröffentlichung des BIBB, Berlin und Bonn 1987
- Célestin Freinet (Hrsg: Achim Hellmich, Peter Teigeler): pädagogische texte mit beispielen aus der praktischen arbeit nach Freinet, Reinbek bei Hamburg 1980
- Silvia Froese: Schreiben ist Befreiung – Schreiben ist Macht. In: Célestin Freinet: pädagogische texte mit beispielen aus der praktischen arbeit nach Freinet, Reinbek bei Hamburg, 1980
- Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Wolfgang Kreft/Doris Waldmann: Alphabetisierung. Arbeitshilfen für die Praxis. Lernen – Sprache – Übungen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt/Main 1985
- Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Monika Pffirmann (Hrsg.): Lernprobleme – Lernberatung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt/Main 1988
- Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Monika Pffirmann: Ansichten von Lernen – Lernansichten, Frankfurt 1992
- Siegfried Greif /Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Göttingen 1996

Hermann Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim und München 1993

Wiltrud Giesecke: Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft? Vortrag am 28.11.1997 auf der gleichnamigen Fachtagung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/Main. Tagungsreader in Vorbereitung

Roger Harrison: Self-directed learning. A radical approach to management education, Berkeley/Californien 1976

Achim Hellmich, Peter Teigeler (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik, Weinheim und Basel 1992

Micha Hilgers: Der Mythos der Flexibilität. In: TAZ vom 18.3.1997

Günter Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie. In: ZfPäd. 31.Jg. Heft 6, 1985, S. 805

Hoesch Stahl-AG (Hrsg.): Lernpaß. Industriemechaniker/Fachrichtung Betriebstechnik, Dortmund. Unveröffentlichtes Manuskript ohne Jahreszahl

Klaus Holzkamp im Interview mit Rolf Arnold: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. In: Rolf Arnold (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5, Hohengehren 1996, S. 21–30

Informationsheft der Schule Ecole d'Humanité, Hasliberg Goldern/Schweiz. Unveröffentlichtes Manuskript ohne Jahreszahl

Marita Kemper: Das Lerntagebuch. EUROPOOL Info-Dienst Nr. 6, Dortmund und Hattingen 1997. Bezug: Büro für berufliche Bildungsplanung, Penningskamp 12 a, 44263 Dortmund

Marita Kemper: Protokolle aus Gesprächen und Lernkonferenzen mit den Teilnehmerinnen der EUROPOOL-Qualifizierungsmaßnahmen, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript

Marita Kemper: Ergebnisprotokoll der Koordinierungsgruppe Lernberatung bei EUROPOOL, Witten 1996. Unveröffentlichtes Manuskript

Birgit Klein/Rosemarie Klein/Ingrid Schöll (Hrsg.): Beurteilung von Lernsoftware für das Fremdsprachenlernen. EUROPOOL-Werkstattbericht Nr. 1, Hattingen 1996

Rosemarie Klein: Selbststeuerung und Differenzierung. In: Nader Djafari/ Sylvia Kade: Lerngestaltung in der Umschulung. Praxishilfen für die Umschulung, Bd. 6, Frankfurt/Main 1989, S. 41–51

Rosemarie Klein (Hrsg.): Computergestütztes Lernen – Was leisten Lernprogramme? EUROPOOL-Werkstattbericht Nr. 2, Hattingen 1996

Rosemarie Klein: Die Lernberatungskonzeption. Ein andragogischer Beitrag zur Diskussion um das lebenslange selbstgesteuerte Lernen. EUROPOOL Info-Dienst Nr. 7, Dortmund und Hattingen 1997. Bezug: Büro für berufliche Bildungsplanung, Penningskamp 12 a, 44263 Dortmund

Rosemarie Klein: Neue KursleiterInnen braucht das Land? Verunsicherungen um ein neues Professionsverständnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 5. Jg., Heft 1/1998/1

Rosemarie Klein: Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an DozentInnen in der beruflichen Weiterbildung. In: Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hrsg.): Wandel der Anforderungen an die Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung 1998/2. In Vorbereitung

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter: Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen. Reader zur ersten Beiratssitzung. EUROPOOL Info-Dienst Nr. 4, Dortmund und Hattingen 1996/1. Bezug: Büro für berufliche Bildungsplanung Penningskamp 12 a, 44263 Dortmund

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter: „Blick zurück in die eigene Lerngeschichte“. Trainingsmaterial. Büro für berufliche Bildungsplanung. (Weiterentwicklung unveröffentlichter Trainingsunterlagen von Gerhild Brüning, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Dortmund 1996/2. Unveröffentlichte Manuskripte

- Joachim H. Knoll: „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zum Thema: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?, Bd 39, Frankfurt/Main Juni 1997, S. 27–40
- Gunnar C. Kunz/Ute Drewniak: Metakognitives Strategiewissen als Bedingung der Selbstregulation beim Lernen mit Instruktionstexten. In: ZfPäd 5/1991, S. 201–213
- Werner Kuss: Selbständiges Lernen. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ 7, Heft 4/1996, S. 183–185
- Barbara Langmaack/Michael Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernte, München 1989
- Heinz Mandl/Hans Gruber/Alexander Renkl: Probleme mit den alten Wegen des Lernens: Fehlende Wissenschaftsanwendung. Neue Wege des Lernens mit Multimedia. In: GdWZ 7, Heft 5/1996, S. 285–287
- Klaus Meisel: Qualifikation und Kompetenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, 4. Jg., Heft IV/1997, S. 3
- Dieter Mertens: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Horst Siebert (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977, S. 99–121
- Dieter Mertens: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument. In: Horst Siebert/Jürgen Weinberg (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bd. 22, Frankfurt/Main 1988, S. 33–46
- Erhard Meuler: Die Türen des Käfigs – Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung im Standort Deutschland, Opladen 1996
- Oskar Negt: Neue Technologien und menschliche Würde – Zur Lage der Menschenrechte in der industriellen Zivilisation. Studienbrief der Fernuniversität Hagen Doppelkurseinheit 3098/2/01/, Hagen 1988
- Ekkehard Nuissl: Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zum Thema: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Bd. 39, Frankfurt/Main Juni 1997, S. 41–49
- Fritz Perls in René Reichel u. a.: Das ist Gestaltpädagogik, Münster 1996
- Sybille Peters: Lernen im Arbeitsprozeß – Denkanstöße für die betriebliche und berufliche Weiterbildung. In: Sybille Peters (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien, Opladen 1994, S. 172–186
- Sybille Peters: Zur Verbindung von Lernen und Arbeit in der Aus- und Weiterbildung durch Lernen im Arbeitsprozeß. Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Arbeitsberichte des Arbeitsbereichs Betriebspädagogik, Heft 7, Magdeburg August 1997
- Reinhold Rabenstein: Lernen kann auch Spaß machen, Münster 1989
- Gaby Reimann-Rothmeier/ Heinz Mandl: Entwicklung von Selbstlernfähigkeit durch textbasierte Fallbearbeitung. Selbstlernfähigkeit – eine Schlüsselqualifikation. In: GdWZ 7, Heft 4/1996, S. 192–194
- Gerhard Reutter: Stichwort ‘Lebenslanges Lernen’. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3. Jg., Heft IV/1996/1
- Gerhard Reutter: Regionale Vernetzungen beruflicher Erwachsenenbildung – eine langfristige Aufgabe. In: Literatur- und Forschungsreport, Bd. 38, Frankfurt/Main 1996/2, S. 71–84
- Gerhard Reutter: Berufliche Bildung als regionaler Standortfaktor. In: Rolf Dobischat/Klaus Husemann (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region, Berlin 1997/1, S. 15–24
- Gerhard Reutter: Qualifikation – Kompetenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4. Jg., Heft IV/1997/2, S. 40
- Gerhard Reutter: Berufliche Weiterbildung im Umbruch – was begründet die Diskussion um die veränderten Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hrsg.): Wandel der Anforderungen an das Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung. In Vorbereitung

Ernst Ross: Computergestütztes Lernen (CUL) – von der Euphorie zur realistischen Betrachtung. In: BIBB (Hrsg.): Multimediales Lernen in der Berufsbildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Berlin 1996

Peter M. Senge: Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart 1996

Werner Sesink: „Lernlandschaften“. Eine Anregung zum alternativen Gebrauch des Mediums Computer. In: Computer und Unterricht 3/1991, S. 56–60

Horst Siebert: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Bd. 41, Frankfurt 1996

Jennifer Skillen: Arbeitsblätter zur Fachreflexion aus dem Englischunterricht bei EUROPOOL, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript

Reinhard K. Sprenger: Das Prinzip der Selbstverantwortung. Wege zur Motivation, Frankfurt/Main, New York 1996

Reiner W. Stroebe/Guntram H. Stroebe: Arbeitsheft zur Führungspsychologie, Heidelberg 1991

Robert Strzebkowski: Realisierung von Interaktivität und multimedialen Präsentationstechniken. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim 1995, S. 269–303

Christiane Terfurth: Einblick ins Klassenzimmer, LehrerInnen sein in Ecole d' Humanité. In: Ruth Cohn/Christiane Terfurth (Hrsg.): Lebendiges Lernen und Lehren. TZI macht Schule, Stuttgart 1993, S. 18–58

Hans Tietgens: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Berichte-Materialien-Planungshilfen, Bonn 1983

Hans Tietgens: Teilnehmerorientierung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, S. 446–450

Hans Tietgens: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbronn 1986/1

Hans Tietgens: Von den Schlüsselqualifikationen zur Erschließungskompetenz. In: Hans Joachim Petsch/Hans Tietgens u. a.: Allgemeinbildung und Computer, Bad Heilbronn 1986/2, S. 34–43

Hans Tietgens: Freiwilligkeit – ein reichlich fragwürdiger Begriff. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3. Jg., Heft 4/1996, S. 44

Cornelia Ullrich: Selbstgesteuertes Lernen in computerunterstützten und betrieblichen Lehr- und Lernarrangements. Arbeitsberichte aus dem Arbeitsbereich Betriebspädagogik an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität, Heft 2, Magdeburg 1997

Francisco J. Varela: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik, Frankfurt 1990

Helmut Volk-von Bialy: Konzept einer Fortbildung 'Lernberatung' für das Berufsförderungs-werk Hamburg, Hamburg 1987

Karl Weber: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ 7, Heft 4/1996, S. 178–182

Wolfgang Wittwer: Betrieb und berufliche Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Schöne Fassaden – Schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung. DIE-Materialien Bd. 13, Frankfurt/Main 1998. In Vorbereitung

Literaturverzeichnis

- Heike Ackermann: „Mehr Konkurrenz – weniger Staat?“ Aus- und Weiterbildung aus der Sicht bildungspolitischer Akteure. In: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im Standort Deutschland. Eine Streitschrift, Opladen 1996, S. 127–138
- Peter Ahlheit: Biographisches Lernen als Veränderungspotential. In: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im Standort Deutschland. Eine Streitschrift, Opladen 1996, S. 179–196
- Rolf Arnold: Das Verhältnis zwischen Unternehmenskultur und Lernkultur. In: Monika Grünhagen (Hrsg.): Wertewandel in der Wirtschaft – Neue Perspektiven für die Hochschule. Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1994, S. 59–84
- Rolf Arnold: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München 1996
- Martin Baethge/Gabriele Andretta: Zur Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Aufgaben und Grenzen beruflicher Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Schöne Fassaden – Schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung. DIE-Materialien Band 13, Frankfurt/Main 1998. In Vorbereitung
- Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main 1996
- Ulrich Beck/Ulf Erdmann-Ziegler: Eigenes Leben, München 1997
- Helga Beltz, u.a.: Auf dem Weg zur arbeitsfähigen Gruppe, Mainz 1992
- Pierre Bourdieu: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/Main 1987
- Peter Braun/Hans Freibichler/Dietrich Harke: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung des BIBB, Berlin und Bonn 1989
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Referentenleitfaden, Berlin 1992
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Teilnehmerunterlagen, Berlin 1992
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Veranstalterinfo, Berlin 1992
- Ruth C. Cohn: Es geht ums Anteilnehmen, Freiburg 1989
- Ruth C. Cohn: Gelebte Geschichte der Psychotherapie, Stuttgart 1993
- Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1994
- Ruth C. Cohn/Paul Matzdorf: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Cornelia Löhmer/Rüdiger Standhardt (Hrsg.): Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1992, S. 39–92
- Franz Corcilus/Thomas Dedorat/Andrea Müller-Seemann (AQLS Redaktion): Entwicklung eines Modulkonzeptes in der Nachqualifizierung am Beispiel des Bundesmodellprojektes AQLS. Wechselwirkungen von organisatorischen Bedingungen und dort handelnden Personen. In: Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hrsg.): Wandel der Anforderungen an die Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung. In Vorbereitung
- Franz G. Deitering: Selbstgesteuertes Lernen. Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management, Göttingen 1995
- Diesterweg: Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Band 1, 1873
- Rolf Dobischat/Klaus Husemann (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region, Berlin 1997
- Klaus W. Döring: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden, Weinheim 1995
- Günther Dohmen: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn 1996/1

Günther Dohmen: Konzeption und Konsequenzen des lebenslangen Lernens (LLL) – 25 Thesen. In: Bernhard Nacke/Günther Dohmen (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis, Bonn 1996/2

Günther Dohmen: Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zum Thema: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Bd. 39/Juni 1997, Frankfurt/Main

Werner Dostal: Multimedia – Arbeitsmarkt von morgen? In: ibv 41 vom 11.10.1995

Gabi Drenhaus: Unterrichtsnotizen aus dem Deutschunterricht bei EUROPOOL, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript

Elvira Enke: Arbeitsblätter zur Fachreflexion aus dem Kommunikation/Rhetorik-Unterricht bei EUROPOOL, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript

John Erpenbeck: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: QUEM: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation, Münster 1997, S. 309–316

Tilman Fischer: Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener – Materialien und Praxiserfahrungen. Sonderveröffentlichung des BIBB, Berlin und Bonn 1987

Célestin Freinet (Hrsg.: Achim Hellmich, Peter Teigeler): pädagogische texte mit beispielen aus der praktischen arbeit nach Freinet, Reinbek bei Hamburg 1980

Silvia Froese: Schreiben ist Befreiung - Schreiben ist Macht. In: Célestin Freinet: pädagogische texte mit beispielen aus der praktischen arbeit nach Freinet, Reinbek bei Hamburg, 1980

Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Wolfgang Kreft/Doris Waldmann: Alphabetisierung. Arbeitshilfen für die Praxis. Lernen – Sprache – Übungen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt/Main 1985

Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Monika Pfirrmann (Hrsg.): Lernprobleme – Lernberatung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt/Main 1988

Elisabeth Fuchs-Brünninghoff/Monika Pfirrmann: Ansichten von Lernen – Lernansichten, Frankfurt 1992

Siegfried Greif /Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Göttingen 1996

Hermann Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim und München 1993

Wiltrud Giesecke: Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft? Vortrag am 28.11.1997 auf der gleichnamigen Fachtagung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/Main. Tagungsreader in Vorbereitung

Roger Harrison: Self-directed learning. A radical approach to management education, Berkeley/Californien 1976

Achim Hellmich, Peter Teigeler (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik, Weinheim und Basel 1992

Micha Hilgers: Der Mythos der Flexibilität. In: TAZ vom 18.3.1997

Günter Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie. In: ZfPäd. 31.Jg. Heft 6, 1985, S. 805

Hoesch Stahl-AG (Hrsg.): Lernpaß. Industriemechaniker/Fachrichtung Betriebstechnik, Dortmund. Unveröffentlichtes Manuskript ohne Jahreszahl

Klaus Holzkamp im Interview mit Rolf Arnold: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. In: Rolf Arnold (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5, Hohengehren 1996, S. 21–30

Informationsheft der Schule Ecole d'Humanité, Hasliberg Goldern/Schweiz. Unveröffentlichtes Manuskript ohne Jahreszahl

- Marita Kemper: Das Lerntagebuch. EUROPOOL Info-Dienst Nr. 6, Dortmund und Hattingen 1997. Bezug: Büro für berufliche Bildungsplanung, Penningskamp 12 a, 44263 Dortmund
- Marita Kemper: Protokolle aus Gesprächen und Lernkonferenzen mit den Teilnehmerinnen der EUROPOOL-Qualifizierungsmaßnahmen, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript
- Marita Kemper: Ergebnisprotokoll der Koordinierungsgruppe Lernberatung bei EUROPOOL, Witten 1996. Unveröffentlichtes Manuskript
- Birgit Klein/Rosemarie Klein/Ingrid Schöll (Hrsg.): Beurteilung von Lernsoftware für das Fremdsprachenlernen. EUROPOOL-Werkstattbericht Nr. 1, Hattingen 1996
- Rosemarie Klein: Selbststeuerung und Differenzierung. In: Nader Djafari/ Sylvia Kade: Lerngestaltung in der Umschulung. Praxishilfen für die Umschulung, Bd. 6, Frankfurt/Main 1989, S. 41–51
- Rosemarie Klein (Hrsg.): Computergestütztes Lernen – Was leisten Lernprogramme? EUROPOOL-Werkstattbericht Nr. 2, Hattingen 1996
- Rosemarie Klein: Die Lernberatungskonzeption. Ein andragogischer Beitrag zur Diskussion um das lebenslange selbstgesteuerte Lernen. EUROPOOL Info-Dienst Nr. 7, Dortmund und Hattingen 1997. Bezug: Büro für berufliche Bildungsplanung, Penningskamp 12 a, 44263 Dortmund
- Rosemarie Klein: Neue KursleiterInnen braucht das Land? Verunsicherungen um ein neues Professionsverständnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 5. Jg., Heft I/1998/1
- Rosemarie Klein: Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an DozentInnen in der beruflichen Weiterbildung. In: Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hrsg.): Wandel der Anforderungen an die Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung 1998/2. In Vorbereitung
- Rosemarie Klein/Gerhard Reutter: Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen. Reader zur ersten Beiratssitzung. EUROPOOL Info-Dienst Nr. 4, Dortmund und Hattingen 1996/1. Bezug: Büro für berufliche Bildungsplanung Penningskamp 12 a, 44263 Dortmund
- Rosemarie Klein/Gerhard Reutter: „Blick zurück in die eigene Lerngeschichte“. Trainingsmaterial. Büro für berufliche Bildungsplanung. (Weiterentwicklung unveröffentlichter Trainingsunterlagen von Gerhild Brüning, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Dortmund 1996/2. Unveröffentlichte Manuskripte
- Joachim H. Knoll: „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zum Thema: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?, Bd 39, Frankfurt/Main Juni 1997, S. 27–40
- Gunnar C. Kunz/Ute Drewniak: Metakognitives Strategiewissen als Bedingung der Selbstregulation beim Lernen mit Instruktionstexten. In: ZfPäd 5/1991, S. 201–213
- Werner Kuss: Selbständiges Lernen. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ 7, Heft 4/1996, S. 183–185
- Barbara Langmaack/Michael Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernte, München 1989
- Heinz Mandl/Hans Gruber/Alexander Renkl: Probleme mit den alten Wegen des Lernens: Fehlende Wissenschaftsanwendung. Neue Wege des Lernens mit Multimedia. In: GdWZ 7, Heft 5/1996, S. 285–287
- Klaus Meisel: Qualifikation und Kompetenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, 4. Jg., Heft IV/1997, S. 3
- Dieter Mertens: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Horst Siebert (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977, S. 99–121
- Dieter Mertens: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument. In: Horst Siebert/Jürgen Weinberg (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bd. 22, Frankfurt/Main 1988, S. 33–46

Erhard Meuler: Die Türen des Käfigs – Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung im Standort Deutschland, Opladen 1996

Oskar Negt: Neue Technologien und menschliche Würde – Zur Lage der Menschenrechte in der industriellen Zivilisation. Studienbrief der Fernuniversität Hagen Doppelkurseinheit 3098/2/01/, Hagen 1988

Ekkehard Nuissl: Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zum Thema: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Bd. 39, Frankfurt/Main Juni 1997, S. 41–49

Fritz Perls in René Reichel u. a.: Das ist Gestaltpädagogik, Münster 1996

Sybille Peters: Lernen im Arbeitsprozeß - Denkanstöße für die betriebliche und berufliche Weiterbildung. In: Sibylle Peters (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien, Opladen 1994, S. 172–186

Sibylle Peters: Zur Verbindung von Lernen und Arbeit in der Aus- und Weiterbildung durch Lernen im Arbeitsprozeß. Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Arbeitsberichte des Arbeitsbereichs Betriebspädagogik, Heft 7, Magdeburg August 1997

Reinhold Rabenstein: Lernen kann auch Spaß machen, Münster 1989

Gaby Reimann-Rothmeier/ Heinz Mandl: Entwicklung von Selbstlernfähigkeit durch textbasierte Fallbearbeitung. Selbstlernfähigkeit – eine Schlüsselqualifikation. In: GdWZ 7, Heft 4/1996, S. 192–194

Gerhard Reutter: Stichwort 'Lebenslanges Lernen'. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3.Jg., Heft IV/1996/1

Gerhard Reutter: Regionale Vernetzungen beruflicher Erwachsenenbildung - eine langfristige Aufgabe. In: Literatur- und Forschungsreport, Bd.38, Frankfurt/Main 1996/2, S. 71–84

Gerhard Reutter: Berufliche Bildung als regionaler Standortfaktor. In: Rolf Dobischat/Klaus Husemann (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region, Berlin 1997/1, S. 15–24

Gerhard Reutter: Qualifikation – Kompetenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4. Jg., Heft IV/1997/2, S. 40

Gerhard Reutter: Berufliche Weiterbildung im Umbruch – was begründet die Diskussion um die veränderten Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hrsg.): Wandel der Anforderungen an das Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung. In Vorbereitung

Ernst Ross: Computergestütztes Lernen (CUL) – von der Euphorie zur realistischen Betrachtung. In: BIBB (Hrsg.): Multimediales Lernen in der Berufsbildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Berlin 1996

Peter M. Senge: Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart 1996

Werner Sesink: „Lernlandschaften“. Eine Anregung zum alternativen Gebrauch des Mediums Computer. In: Computer und Unterricht 3/1991, S. 56–60

Horst Siebert: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Bd. 41, Frankfurt 1996

Jennifer Skillen: Arbeitsblätter zur Fachreflexion aus dem Englischunterricht bei EUROPOOL, Witten 1997. Unveröffentlichtes Manuskript

Reinhard K. Sprenger: Das Prinzip der Selbstverantwortung. Wege zur Motivation, Frankfurt/Main, New York 1996

Reiner W. Stroebe/Guntram H. Stroebe: Arbeitsheft zur Führungspsychologie, Heidelberg 1991

Robert Strzebkowski: Realisierung von Interaktivität und multimedialen Präsentationstechniken. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim 1995, S. 269–303

-
- Christiane Terfurth: Einblick ins Klassenzimmer, LehrerInnen sein in Ecole d' Humanité. In: Ruth Cohn/Christiane Terfurth (Hrsg.): Lebendiges Lernen und Lehren. TZI macht Schule, Stuttgart 1993, S. 18–58
- Hans Tietgens: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Berichte-Materialien-Planungshilfen, Bonn 1983
- Hans Tietgens: Teilnehmerorientierung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, S. 446–450
- Hans Tietgens: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbronn 1986/1
- Hans Tietgens: Von den Schlüsselqualifikationen zur Erschließungskompetenz. In: Hans Joachim Petsch/Hans Tietgens u. a.: Allgemeinbildung und Computer, Bad Heilbronn 1986/2, S. 34–43
- Hans Tietgens: Freiwilligkeit – ein reichlich fragwürdiger Begriff. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3. Jg., Heft 4/1996, S. 44
- Cornelia Ullrich: Selbstgesteuertes Lernen in computerunterstützten und betrieblichen Lehr- und Lernarrangements. Arbeitsberichte aus dem Arbeitsbereich Betriebspädagogik an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität, Heft 2, Magdeburg 1997
- Francisco J. Varela: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik, Frankfurt 1990
- Helmut Volk-von Bialy: Konzept einer Fortbildung 'Lernberatung' für das Berufsförderungs- werk Hamburg, Hamburg 1987
- Karl Weber: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ 7, Heft 4//1996, S. 178–182
- Wolfgang Wittwer: Betrieb und berufliche Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Schöne Fassaden – Schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung. DIE-Materialien Bd. 13, Frankfurt/Main 1998. In Vorbereitung