

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

**Peter Faulstich
Hermann J. Forneck
Petra Grell
Katrín Häßner
Jörg Knoll
Angela Springer**

**Lernwiderstand –
Lernumgebung –
Lernberatung**

**Empirische Fundierungen
zum selbstgesteuerten Lernen**



THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Lektorat: Dr. Karin Dollhausen (DIE)/Rosemarie Landsiedel

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1222.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1095** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1095

© 2005 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1907-4

Inhalt

Vorbemerkungen	5
----------------------	---

EINLEITUNG

Peter Faulstich/Hermann J. Forneck/Jörg Knoll

Begründet, geleitet und beraten – Selbstgesteuerte Lernaktivitäten im empirischen Zugang	8
--	---

TEIL A

Peter Faulstich/Petra Grell

Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt	18
1. Suche nach einer praxisbezogenen Lerntheorie	19
1.1 Kriterien für eine tragfähige Lerntheorie	20
1.2 Lerntheorie vom „Subjektstandpunkt“	22
1.3 Klären einiger Grundbegriffe	24
1.4 Lernwiderstände: Lernhemmnisse, Lernschranken, Lerngründe	26
2. Forschungsansatz, Methoden und Resultate	28
2.1 Triangulierung der Perspektiven	28
2.2 Konzept „Forschende Lernwerkstatt“	29
2.3 Perspektiven auf Lernwiderstände und Lernen	31
2.4 Lernwiderstände als sinnvolle Handlungsstrategien	76
3. Ausblick: Reflexion	91

Teil B

Hermann J. Forneck/Angela Springer

Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen	94
1. Die Problemlage: Das Desiderat ‚Neue Lernkultur‘ und die Selbstbezüglichkeit des Selbst	96
2. Veränderte Steuerungslogiken im Kontext ‚selbstgesteuerten‘ Lernens	101

2.1	Sozialstruktur und Selbststeuerung	104
2.2	Elemente einer neuen Steuerungslogik	105
2.3	„Selbstsorgendes Lernen“ als integratives Konzept	110
3.	Umsetzung der Konzeption in die Praxis: fokussierte Einblicke	113
3.1	Zielsetzung und Auswertungsfokus	113
3.2	Rahmenbedingungen für die Umsetzung	114
3.3	Individualisierte (Selbst-)Lernprozesse: Umsetzungsphänomene auf der Ebene der Lernenden	123
4.	Systematische Forschungsperspektive	159

Teil C

Katrin Häßner/Jörg Knoll

Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker

	der Lernberatung	164
1.	Lernen und Lebenslauf – Zur Einführung	164
2.	Das Teilforschungsvorhaben	166
2.1	Forschungsfragen und Arbeitshypothesen	166
2.2	Die Gruppendiskussionen	169
2.3	Die Interviews	188
3.	Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lernberatung: Einbeziehung der Biographie	209
3.1	Spezifische Handlungsformen	209
3.2	Das Lernbiogramm als Mittel der Darstellung und Analyse	213
3.3	Kompetenzen für Lernberatung	213
	Literatur	218
	Autorinnen und Autoren	227

Vorbemerkungen

Der vorliegende Band ist im Hinblick auf die Strategie der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers bemerkenswert: Die vorgestellten Ergebnisse der Forschungsprojekte an den Universitäten Gießen, Hamburg und Leipzig sind im Rahmen des DIE-Projektes „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“ (SELBER) erarbeitet worden. Sie basieren auf einer engen Zusammenarbeit zwischen universitärer Forschung und Einrichtungen der Erwachsenenbildungspraxis. Methodologisch wurde darauf geachtet, dass die Rolle der Forschenden und der Beforschten nicht in einen technokratischen Zugriff münden, sondern dass ein partizipatives forschungsmethodisches Konzept die Methodenpluralität und die Artikulierungsmöglichkeiten der lernenden Subjekte in vollem Umfang herausfordert.

Dies ist eines der kennzeichnenden Elemente der entwicklungsorientierten Forschung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, deren Kontext die vorliegenden Ergebnisse verpflichtet sind. Der enge Bezug zur Praxis, die Relevanz des Erforschten für die Entwicklung der Praxis und der Diskurs zwischen Forschung und Praxis sind maßgeblich auch für die wissenschaftlichen Arbeiten, die in die Schriftenreihe „Theorie und Praxis“ aufgenommen werden. Thematisch bewegen sich die Projektergebnisse in einem Feld, dessen Entwicklung das DIE seit Jahrzehnten wissenschaftlich und praktisch unterstützt: in der reflektierten Weiterentwicklung von Lernorganisation und teilnehmerorientierter Didaktik.

Die explorative und systematische Arbeit, die hier dokumentiert ist, beschäftigt sich mit den Begriffen subjektorientiertes, selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen, insofern geht es also um Bemühungen, Begriffe von erheblicher Unschärfe durch Reflexion, Forschung und differenzierte Theoriearbeit deutlich zu präzisieren, denn nur so sind sie für die Weiterbildungspraxis nicht nur Metaphern, sondern können in orientierende und umsetzbare Konzepte integriert werden. Es geht also um nichts weniger als darum, die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens und den Wandel von Lernkulturen zu begründen, dabei aber nicht eine monotheoretische Systematik den komplexen Problemen aufzustülpen, sondern durch anspruchsvolle didaktische Entwicklungsarbeit, re-

flektierende qualitative empirische Forschung und theoretische Interpretation des didaktischen Designs und der Selbstlernarchitekturen die Strategien der professionellen Lernprozessessteuerung zu fundieren.

Der für die Praxis wichtigen Analyse von Lernwiderständen, der komplexen Konstruktion von neuen Lernumgebungen sowie der notwendigen Lernberatung ist gemeinsam, dass sie *situierte Erfahrung* und *biographische Bezüge* in den Vordergrund des Interesses rücken. Die *Biographieorientierung* soll insbesondere für die jeweils individuellen Situationen eigenen Lernens im Lebenslauf mit den besonderen Gelingenspotentialen und Schwierigkeiten sensibilisieren und soll helfen, subjektiv bedeutsame Zusammenhänge zu erkennen, Autonomie und Selbstverantwortung zu stärken, Eigeninitiative und persönliche Orientierung aufzuzeigen sowie konstruktive und eigenständige Problembewältigung zu fördern. Der *Erfahrungsbezug* wiederum garantiert, dass Lernende als handelnde Subjekte verstanden werden, die ihre Lerngründe in engem Bezug zu ihren Lebens- und Arbeitserfahrungen, also den subjektiv fassbaren Verwendungs- und Verwertungsinteressen formulieren. Dabei geht es sowohl darum, durch die didaktische Gestaltung (Zeit, Raum, Angebot, Organisation, Personal, Programm, Support) von Lernkulturen Lernhemmnisse (z.B. der sozialen Herkunft, der beruflichen Stellung, des Alters, der familiären Lage etc.) zu überwinden, als auch darum, durch die institutionelle Gelegenheitsstruktur subjektive Lerninteressen anzusprechen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die in diesem Band besprochenen Innovationsstrategien in einer Zeit entwickelt werden, in der sich viele Weiterbildungsinstitutionen in einem „Überlebenskampf“ befinden, in der also ganz offenbar Innovationsschranken auftreten. Um so wichtiger wird es sein, künftig gruppen- und milieuspezifisch die Forschungs- und Entwicklungsarbeit noch konkreter fortzusetzen, um Lehrende wie Lernende anzuregen, adäquat und interessengerecht mit den jeweiligen Lernanforderungen umzugehen. Diese kreative Form der Bearbeitung von Lernwiderständen, Lernkulturen und Lernberatung zeigt, dass die Gestaltungsmöglichkeiten für neue Lernangebote derzeit bei weitem noch nicht ausgeschöpft sind. Es ist sinnvoll – wie im vorliegenden Band zu zeigen versucht wird –, die jeweiligen Initiativen der Institutionen durch das Vorlegen praktikabler Konzepte zu verstärken.

Rudolf Tippelt

EINLEITUNG

Begründet, geleitet und beraten – Selbstgesteuerte Lernaktivitäten im empirischen Zugang

Auch fachspezifische Diskurse haben ihre Konjunkturen. Dies ist dann wenig problematisch, wenn die dahinter stehenden Disziplinen sich durch ein Spezialwissen konstituieren, das über die bloße Abfolge von Modellen hinausträgt, wenn Thematisierungen also nicht bereits nach ihrer ersten Phase sofort wieder abbrechen. Zu den Charakteristika solcher erster Phasen gehört meist der appellative Charakter der literarischen Produktion. Für das selbstgesteuerte Lernen kann eine solche erste Thematisierungsphase bis zur Jahrtausendwende beobachtet werden. Unter dem Eindruck des Vordringens von konstruktivistischen und systemtheoretischen Erkenntnisgrundlagen einerseits und der Entwicklungs- und Verbreitungsgeschwindigkeit der neuen Medien andererseits nahm der – bereits in den Lerntheorien und Didaktiken der 1970er und 1980er Jahre angelegte – Gedanke der Steuerung von Lernprozessen durch die Lernenden selbst im pädagogischen Diskurs rasch Form an. Das „selbstgesteuerte Lernen“ wurde als Ausgangspunkt und Zielsetzung der Entwicklung von „Neuen Lernkulturen“ vorgestellt, die das Lernen selbst ins Zentrum aller pädagogischen Aktivitäten rücken.

Als die Forschungsvorhaben begonnen wurden, deren Ergebnisse in diesem Band vorgestellt werden, war Ausgangspunkt die gemeinsame Überzeugung der Projektbeteiligten¹, dass es nach einer Zeit der normativen Propagierung um die differenzierte Forschung im Bereich neuer Lernformen gehen muss. Will Forschung dazu beitragen, dass in den Erwachsenenbildungseinrichtungen eine „Neue Lernkultur“ entwickelt werden

1 Es handelt sich um drei Forschungsprojekte an den Universitäten Gießen, Hamburg und Leipzig, die im Rahmen des Projekts „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“ (kurz: SELBER) durchgeführt worden sind. Koordiniert wurde das Projekt SELBER am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, das für die insgesamt 18 beteiligten Institutionen der Erwachsenenbildung Organisationsberatung, Fortbildungsreihen und internetbasierten Support angeboten hat. Das Projekt lief – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und For-

kann, muss sie sich mit den konkreten Fragen und Problemen befassen, die die Praxis bewegen. Dabei ist die grundsätzliche Frage, wie für die veränderten Lernanforderungen angemessene Unterstützungsformen entwickelt und angeboten werden können. Damit stellen sich Fragen nach den didaktischen, methodischen und professionspraktischen Konsequenzen, zu denen bislang nur in Ansätzen empirisch fundierte Erkenntnisse vorliegen.

Der vorliegende Band beleuchtet mit den Ergebnissen zur didaktischen Gestaltung, zum Umgang mit Lernwiderständen und zur Gestaltung der Lernberatung drei Aspekte der Professionstätigkeit, die bezogen auf die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens durch pädagogisches und lehrendes Personal als konstitutive Felder zu begreifen sind. Sie fundieren die immer wieder als erforderlich propagierte Lern(weg)begleitung oder Lernberatung in einem umfassenden Sinn.

Die hier vorgestellten Forschungsarbeiten verfolgen dabei sowohl explorative als auch systematische Fragestellungen: Einmal bleibt es bis heute empirisch ungeklärt, wie sich Veränderungen von Formen des Lernens auf die Bildungsbeteiligung und die Lernchancen auswirken. Daneben bleiben Fragen der Gestaltung des Lerngeschehens durch eine im Kontext des selbstgesteuerten Lernens häufig anzutreffende Emphatisierung des Selbst überwiegend außerhalb des empirischen Interesses und der empirisch und theoretisch angemessenen Bestimmung. Und drittens werden Selbststeuerung und individuelle Lernbiographie bisher nicht systematisch aufeinander bezogen.

Die wissenschaftlichen Vorhaben greifen unterschiedliche Aspekte für die Grundlagen selbstbestimmten Lernens auf. Dabei konnte zwischen den universitären Projekten eine gemeinsame theoretische Basis nicht vorab entwickelt werden. Dies hat einerseits den Vorteil, dass man pragmatisch miteinander kooperieren kann, andererseits besteht dadurch die

schung (BMBF) – vom Oktober 2001 und wurde im September 2004 abgeschlossen. Die Forschungsprojekte an den Universitäten haben den Kontext SELBER hauptsächlich genutzt, um Feldzugänge herzustellen bzw. zu erweitern. Sie sind insgesamt gekennzeichnet durch partizipative Ansätze von Forschungsstrategien. Kooperationen zwischen den Weiterbildungsinstitutionen und dem beteiligten Hochschulpersonal sind dafür Voraussetzung. Entsprechend sind die Forschungsergebnisse in die Weiterbildungspraxis der Institutionen zurückvermittelt worden.

Gefahr, dass die Kommunikationsmöglichkeiten begrenzt sind. Die Projekte untersuchen verschiedene Problemaspekte, so dass es möglich ist, eine Klärung unterschiedlicher Positionen in der Verschränkung der Perspektiven zu präzisieren.

Lernwiderstände aufdecken

Die Hamburger Studie (Faulstich/Grell in diesem Band) setzt an bei der Frage nach den individuellen Gründen des Lernens. Lernbegründungen und reziprok dazu Lernwiderstände lassen sich rückbeziehen auf Lebensinteressen der Personen: Menschen lernen, wenn sie mit dem, was als zu Lernendes ansteht, eigene Interessen verbinden. Entscheidend ist, was sie selbst als Gründe ansehen, nicht das, was andere vorgeben. Lernen wird in dieser Sichtweise nicht von außen verursacht, sondern von innen begründet. Damit soll allerdings nicht auf ein isoliertes, autonomes Individuum rekurriert werden, sondern auf die Unverfügbarkeit und Wahlfreiheit der Person, die nachdenkt, auswählt und entscheidet.

Dabei sind externe Faktoren keineswegs unwichtig. Sie werden allerdings erst bedeutsam, indem sie für die Lernenden wichtig werden – sozusagen beim Durchgang durch die Individuen. Dies setzt sich ab gegen ein Kausalitätsdenken und geht aus von einer Unverfügbarkeit der Individuen gegenüber instrumentalistischen Zugriffen. Dies aufzudecken ist Teil des Hamburger Projektansatzes und der daraus entwickelten Forschungsmethode und es spiegelt sich selbstverständlich auch in den gewonnenen Erkenntnissen.

Projektverlauf und Forschungsprozess haben sich gegenüber der Ausgangsfrage verschoben. Im Vordergrund stehen theoretische und methodische Grundlagenfragen danach, wie man sich dem Thema Lernen nähern kann, ohne vorschnell in reduktionistische oder instrumentalistische Positionen abzugleiten. Dies setzt eine Kritik an behavioristischen, kognitivistischen und auch an konstruktivistischen Lerntheorien voraus und verfolgt einen subjektorientierten Ansatz.

Methodologisch wurde eine domänenspezifische Methodenstrategie entwickelt, die als „Forschende Lernwerkstatt“ bezeichnet wird. Ihr Ansatz ist es, einerseits Lernen und Reflexionen über Lernen zu verbinden,

andererseits die Rolle der Forschenden und der Beforschten vor einem technokratischen Zugriff zu bewahren – vor dem, was wir „Vampirforschung“ nennen. Hauptmerkmale sind ein partizipatives Konzept und Methodenpluralität, wobei in acht Schritten verbale und visuelle Artikulationsmöglichkeiten und gleichzeitige Datenerhebung verbunden werden. Wesentliches Element in dem Methodenensemble Forschende Lernwerkstatt ist die symbolische Gestaltung von Lernen in Form von Collagen.

Im ersten Teil wird auf Vorstellungen von Lernen und auf die Suche nach einer angemessenen Lerntheorie eingegangen; im zweiten Teil das Konzept der Forschenden Lernwerkstatt im Ansatz und in seiner Durchführung und Auswertung vorgestellt. Es ergibt sich daraus eine veränderte Sicht auf Lernwiderstände und auf Strategien der Lernenden, mit Lernzuminungen umzugehen. Im dritten Teil werden Schlussfolgerungen gezogen, wie durch die Reflexion des Lernens mit den lernenden Personen und in den Weiterbildungsinstitutionen das „Lernen-Lernen“ angeregt werden kann.

Didaktische Gestaltung von Möglichkeiten des Lernens in „Neuen Lernkulturen“

Die bildungspolitische Thematisierung einer „Neuen Lernkultur“ ist zum einen mit dem Begriffsensemble lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen verknüpft, welches neben der Lebenslaufperspektive die Selbstverantwortung der Einzelnen für ihre Bildungsprozesse in den Vordergrund rückt. Zum andern speist sich die Diskussion aus dem sog. Wandel des Lehr-Lern-Paradigmas (vgl. hierzu kritisch Klein 2002, S. 241), das in der Erwachsenenbildung, ganz im Gegensatz zur kognitiven Lernpsychologie, zu einer Emphasisierung des Selbst geführt hat, durch welche die Innenperspektive zum legitimatorischen Fluchtpunkt didaktischer Konstruktion wurde. Vor allem die Stilisierung des Selbst wird dabei mit enormer rhetorischer Eindringlichkeit betrieben.

Damit geht eine konsequente Ausblendung ‚technologischer‘ Fragestellungen der Disziplin einher, die traditionell unter den Begriffen Didaktik und Methodik gefasst werden. Der Aspekt der professionellen Gestaltung selbstgesteuerter Lernarrangements bleibt im aktuellen Diskurs ebenso weitgehend ausgeblendet wie die Frage nach adäquaten Formen

der Lernprozesssteuerung oder der konkreten Einbindung von Lernberatungshandeln in das Lerngeschehen. Im Rahmen des Gießener Teilforschungsvorhabens (Forneck/Springer in diesem Band) wurde auf der Basis einer didaktischen Konzeption zur Gestaltung von Selbstlernprozessen in Kooperation mit einer Praxiseinrichtung ein integriertes Selbstlernangebot (Selbstlernarchitektur, Gestaltung von Selbstlernprozessen und Lernberatung) konzipiert, durchgeführt sowie wissenschaftlich begleitet. Es wird dabei offensichtlich, dass die vielfältigen ‚technologischen‘ Fragestellungen im Kontext selbstgesteuerten Lernens keinesfalls so unterkomplex zu behandeln sind, wie eine Reihe von einschlägigen Publikationen dies nahe legen. Folglich besteht das systematische Interesse des Projekts in dem Versuch, die (Selbst-)Steuerungslogiken zu untersuchen.

Neben der konzeptionellen und konstruktiven Arbeit wurde ein umfangreicher Datenkorpus erstellt, der darauf angelegt war, die Perspektiven aller am Seminargeschehen Beteiligten (Teilnehmende und Kursleitung plus ‚objektive‘ Erfassung der Umsetzungssituation per Videoaufzeichnung) zu erfassen und in den Auswertungsprozess einzubeziehen. Die Gruppendiskussion wie auch die Einzelinterviews wurden nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) zunächst vollständig transkribiert (vgl. Selting u. a. 1998) und im Anschluss einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2003) unterzogen. Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten und Ergebnisse wurden abschließend auf eine theoretische Fragestellung bezogen.

Der abschließende Fokus der empirischen Analyse lag auf der die „Neue Lernkultur“ wesentlich mitprägenden didaktischen Kategorie „Ermöglichung“. Die Hypothese war, dass zwischen Inhalten, Lernenden und Lehrenden mehr als ein unspezifisches Ermöglichungsverhältnis etabliert werden muss, wenn Autonomiegewinne für die Lernenden entstehen sollen, die über okkasionelle Autonomiezuwächse hinausgehen. Aus dieser Prämisse legitimiert sich der hohe Aufwand zur Konstruktion von Selbstlernarchitekturen, der im Projekt betrieben wurde. Die Daten zu dieser Hypothese liefern ein recht einheitliches Bild.

Im ersten Teil des Beitrags wird zunächst die Problemlage des Desiderats „Neue Lernkultur“ expliziert und dann dargelegt, dass es nicht um die Abwesenheit von Steuerung geht, sondern um veränderte Steuerungslogiken, die im Diskurs missverständlicherweise mit der euphemistischen

Formel „Selbststeuerung“ belegt werden. Nach einer überblicksartigen Darstellung des integrativen Konzepts werden die praktische Umsetzung dokumentiert und fünf Transferdimensionen benannt, die als problematisch angesehen werden. Anschließend folgt eine Darstellung der empirischen Daten zu den Lernenden, die in eine Prüfung der o. g. Hypothese und somit zur systematischen Fragestellung des Projekts übergeht.

Biographisch orientierte Lernberatung

Dass der Personbezug im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen ein fruchtbares und zugleich notwendiges Analyse- und Handlungsprinzip darstellt, zeigen die Hamburger und die Gießener Studie insbesondere im Blick auf Widerstands- und Gestaltungsformen deutlich. Auch die Leipziger Studie (Häßner/Knoll in diesem Band) nimmt diesen Personbezug auf, setzt ihn allerdings mit Lernberatung in Verbindung, wobei das eigene Erkenntnis- und Handlungsinteresse darauf ausgerichtet ist, diese durch einen spezifischen lernbiographischen Bezugsrahmen zu erweitern.

Die grundlegende Annahme besteht darin, dass Selbststeuerung beim Lernen im Laufe des Lebens mit dem jeweiligen biographischen Kontext zusammenhängt und dass es hierbei durchaus unterschiedliche Ausprägungen gibt – sowohl in der Perspektive des zeitlichen Nacheinanders (Phasen mit deutlicher Selbststeuerung wechseln ab mit solchen, in denen diese in den Hintergrund tritt) als auch in der Perspektive der Gleichzeitigkeit (Situationen mit ausgeprägter Selbststeuerung beim Lernen stehen in ein und demselben Zeithorizont neben solchen, in denen das Lernen als ein von außen gesetztes und definiertes erfahren und vollzogen wird).

Wenn sich diese Annahme erhärten lässt, erwachsen daraus für die Lernberatung zwei konzeptionell-praktische Konsequenzen: Zum einen ist es erhellend, die aktuelle biographische Situation genauer wahrzunehmen, in die das individuelle Lernen samt den damit verbundenen Wünschen, Notwendigkeiten und Erfahrungen eingebunden ist; zum anderen lohnt es sich, die biographischen Vorgeschichten mit Lernen und da vor allem mit selbstgesteuertem Lernen ins Bewusstsein zu heben, weil diese Bewältigungserfahrungen als Ressourcen für gegenwärtige Lernherausforderungen furchtbar gemacht werden können.

Mit Hilfe einer explorativen Vorgehensweise, die sich qualitativer Untersuchungsverfahren wie Gruppendiskussion, problemorientiert-biographisches Interview und Einzelfallanalyse bedient, kann die Annahme unterschiedlicher Ausprägungen selbstgesteuerten Lernens und entsprechender Vorerfahrungen erhärtet werden. Auf dieser Grundlage wird empfohlen, im Zusammenhang mit Lernberatung der jeweiligen (Lern-)Biographie entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen und von diesem Rahmenkonzept her die z. T. schon vorhandenen, z. T. noch zu entwickelnden Interventionsformen einzusetzen. Breiterer Raum wird hierbei dem sog. „Lernbiogramm“ gewidmet, das im Rahmen der Leipziger Studie entstanden ist. Es kann sowohl als heuristisches Prinzip als auch als instrumentelle Hilfe für Lernberatung verstanden und genutzt werden. Seine Eignung dafür, aber auch für die Herausarbeitung möglicher kontextueller Regelmäßigkeiten würde nun eine breitere Erprobung nötig machen.

Dass eine am Rahmenkonzept biographisch fundierten selbstgesteuerten Lernens orientierte Lernberatung in ihren Interventionsformen immer auch den Aspekt und die Anwendungsmöglichkeit der individuellen Selbstklärung enthält, macht die fließenden Übergänge zum didaktischen Handeln deutlich – und damit zu jenen Formen „impliziter“ Lernberatung, die sich als besondere Herausforderung, aber auch als Ermöglichungs-Chance für die Förderung selbstgesteuerten Lernens im alltäglichen Lehr-Lern-Geschehen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung erweist. Spätestens an dieser Stelle werden die inneren Verknüpfungen mit den diagnostischen Ansätzen der Hamburger und den methodisch-gestalterischen Entwürfen der Gießener Studie deutlich.

Forschungs- und Weiterbildungsperspektiven

Unsere Forschungsvorhaben zielen zum einen darauf, der Diskussion über selbstgesteuertes Lernen in wesentlichen Teilbereichen eine weitere wissenschaftliche Grundlage auf empirischer Basis zu geben. Zum anderen sollen sie über erforderliche Fortbildungen für das Weiterbildungspersonal orientieren. Wir sehen andernfalls die Gefahr, dass nach einer kurzen Modewelle überzogene Erwartungen in Resignation umschlagen können und die Weiterbildungspraxis sich wieder auf eingefahrene Konzepte zurückzieht. Vorliegende Erfahrungen mit Implementationsstrategien und unsere empirischen Forschungen haben gezeigt, dass die Umsetzung

schwieriger ist als erhofft und versprochen. Die Umsetzung höherer Grade von „Selbstbestimmtheit“ in den Programmen und Kursen des Lernens erfordert Strategien von erheblicher Komplexität. Wenn es im Fortgang nicht gelingt, dies einer angemessenen Reflexion zu unterziehen, könnte es sein, dass ein back-lash erfolgt, der traditionelle, lehrorientierte Konzepte wieder stärkt. Um dem zu begegnen, haben wir die Forschungsergebnisse immer wieder rückgekoppelt an die Arbeit mit den im Projekt SELBER beteiligten Institutionen. Wir hoffen auch, weiterhin Anstöße zu geben für eine Begründung und Verstärkung der Diskussion.

Es wäre fatal, wenn die zunehmenden Finanz- und Ressourcenprobleme der Weiterbildungsinstitutionen die fruchtbaren Impulse, Lernprozesse stärker aus der Perspektive der Lernenden zu sehen, an den Rand drängen würden. Die Einbrüche in der Weiterbildung haben zahlreiche Institutionen und das bei ihnen beschäftigte Personal in einen Überlebenskampf getrieben, der den Kontext von Innovationsstrategien erheblich einschränkt. Wenn das Bestehende zusammenzubrechen droht, ist man wenig offen für Neues. Es ist deshalb auch eine Aufgabe von Wissenschaft, Innovationschancen aufzudecken.

Es ist wichtig, die Gründe von Lernwiderständen aufzudecken, um die Lernenden zu stärken. Dies milieuspezifisch konkreter fortzusetzen, erfordert weitere Forschungs-, aber auch Umsetzungsarbeit, um Lehrende wie Lernende in die Lage zu versetzen, adäquat mit Lernanforderungen umzugehen. Ebenso wichtig ist es, integrative didaktische Konzepte für „Neue Lernkulturen“ weiter zu entwickeln und sie immer wieder empirischen Überprüfungen zu unterziehen. Solche Beispiele müssten vermehrt aufgezeigt werden können, um eigene Initiativen in den Institutionen anzuregen.

Auch scheint es uns bedeutsam, auf ein praktikables Konzept der Lernberatung hinweisen zu können, welches sich an den Bedürfnissen der Nachfragenden orientiert und im Kontext der professionellen Handlungsmöglichkeiten realisierbar ist. Unsere Ansätze verbindet die Grundhaltung, Zugänge zum Lernen breiter zu öffnen und dafür die empirischen Prämissen offen zu legen.

Der hier vorliegende Band beleuchtet die Arbeitsergebnisse aus den Forschungsarbeiten der beteiligten Universitäten im Projekt SELBER. Weiter-

re Projektergebnisse werden veröffentlicht in der DIE-Reihe *Perspektive Praxis: Dietrich, Stephan/Herr, Monika (Hrsg.) (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld*. Dort werden neben den Erfahrungen aus der Organisationsberatung und der Personalentwicklung im Rahmen des DIE-Supports auch Arbeitsmaterialien aus den hier dargestellten Forschungsarbeiten der Universitäten für die Praxis zur Verfügung gestellt. Auf der Projekt-Website www.die-bonn.de/ selber finden sich außerdem weitere Materialien, Informationen und weiterführende Links.

TEIL A

Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt

„Lernen“ ist für jeden von uns ein unabweisbares Thema. „Lernen“ ist zur Schlüsselkategorie einer Gesellschaft geworden, die sich in ihrem hegemonialen Selbstverständnis über „Wandel“ und „Innovation“ bestimmt. Wo sich alles dynamisch, rapide und permanent verändern soll, ist dauernd und überall Lernen angesagt. Wenn das so ist, müssen alle gesellschaftlichen Partialsysteme, Strukturen und Prozesse immer neu und immer schneller „lernen“.

Für die Erwachsenenbildung ist eine Permanenz der Dynamik zum Strukturprinzip geworden. Die Wandelmetapher ist geradezu ihre zentrale Legitimationsformel, dass sich nämlich alles ändert und deshalb die Einzelnen „lebenslanglich“ lernen müssen, um mitzuhalten. Aus diesem Problemkontext bzw. den sich darauf richtenden divergierenden Interessenkonstellationen entstehen widersprüchliche Lernbegriffe. Zum einen geht es um „Anpassungslernen“, bei welchem die Individuen einem Zwang zum Neulernen unterworfen werden, zum anderen kann es „Entfaltungslernen“ geben, wenn die Personen ihre eigene Identität entwickeln und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern.

In dieses Szenario zwischen Zwang und Freiheit, zwischen äußerer Bestimmtheit und eigenem Willen sind die verschiedensten Lerntheorien eingespannt. Für andragogisches Handeln ist es allemal unabdingbar, einen adäquaten Lernbegriff zu erarbeiten. Dies erfordert zum einen einen erheblichen Aufwand an empirischer Fundierung, zum andern angesichts der inflationären Tendenzen, in denen nahezu alle Veränderungsphänomene und Strukturentwicklungen als Lernen bezeichnet werden, die Anstrengung theoretischer Klärung.

Wir berichten aus unserer „Hamburger Studie“ über „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ (Faulstich/Grell 2003), die eingebettet ist in

die zunächst aufgeregte und mittlerweile ruhiger werdende Debatte über „Selbstgesteuertes, -organisiertes oder -bestimmtes Lernen“, welche in der Erwachsenenbildung geführt wird. In unserer empirischen Untersuchung stehen Lernwiderstände in Erwachsenenbildungseinrichtungen im Zentrum. Dabei sind wir permanent auf Grundlagenprobleme gestoßen, die zu kategorialer Bearbeitung zwingen. Erstens geht es um die Suche nach einer angemessenen Lerntheorie. Wir orientieren uns an einer Lerntheorie vom „Subjektstandpunkt“, deren Grundbegriffe wir skizzieren, um unser zentrales Thema – Lernwiderstände: Lernhemmnisse, Lernschranken, Lerngründe – einzuordnen. Zweitens entwickeln wir unseren Forschungsansatz: das Methodenensemble Forschende Lernwerkstatt, die methodologischen Prinzipien und empirischen Resultate. In dieser Perspektive sind Lernwiderstände als subjektiv sinnvolle Handlungsstrategien zu begreifen. Drittens werden beim Nachdenken über das eigene Lernen, wie es in den Lernwerkstätten angestoßen wird, Lernproblematiken und Lernstrategien bewusst. Dies dürfte die vernünftigste Strategie sein, „Lernen zu lernen“.

1. Suche nach einer praxisbezogenen Lerntheorie

Lernwiderstände sind für Institutionen der Weiterbildung und ihr Personal ein brennendes Thema; deshalb finden wir große Resonanz und Unterstützung für unsere Forschungen. Wir müssen, wenn wir bei Lernwiderständen ansetzen bzw. diese ins Zentrum unserer Forschungsinteressen stellen, uns fragen lassen, warum wir diese negative Perspektive einnehmen – warum nicht erst die positive Idee „gelingenden Lernens“?

- Erstens geht es darum, die Gründe für erfahrene und beschreibbare Lernwiderstände aufzudecken.
- Zweitens fragen wir nach Lernwiderständen, weil wir Möglichkeiten unterstützen wollen, wo „Entfaltungslernen“ greift, wo Lernen Spaß machen, wo Lernen bilden kann.
- Drittens werfen wir die Frage nach Lernwiderständen auf, um die Lernenden in den Mittelpunkt zu rücken. Das ist ein Perspektivenwechsel, nicht zuerst zu fragen: Wie können wir optimal lehren?, sondern: Was ist notwendig, damit die Lernenden besser lernen können?

Im Grunde schließt dies an die Diskussion um „selbstbestimmtes Lernen“ an; das gemeinsame Lehren und Lernen rückt in den Mittelpunkt,

und die Lernenden werden ernst genommen. Insofern sind Lernwiderstände nichts Schlechtes, Abwegiges, gegen die Lehrenden Gerichtetes, zu Bekämpfendes, sondern sie sind oft berechtigt, verständlich und begründbar. Es gibt gute Gründe, nicht zu lernen. Dies gilt es theoretisch zu fassen.

1.1 Kriterien für eine tragfähige Lerntheorie

Obwohl „Lernen“ zur zentralen Kategorie gegenwärtiger Zeitdiagnosen im Kontext von „lebenslangem Lernen“ und „Wissengesellschaft“ geworden ist, bestehen erhebliche Unklarheiten. Sieht man einmal ab von der Ebenenkonfusion zwischen Psychischem und Physischem, für welche die Neuropsychologie missbraucht wird, gibt es auch in der Lernpsychologie des Mainstream (Überblick: Edelmann 2000; Seel 2000; Mielke 2001), trotz der gegenüber dem Behaviorismus durch den Kognitivismus und spätestens durch den Konstruktivismus erreichten erheblichen Komplexitätssteigerung (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995), nach wie vor eine Vorherrschaft naturwissenschaftlich basierter Ursache-Wirkungs-Ansätze, welche Instruktionsansätze und entsprechende Lernarrangements stützen. Die traditionellen, klassischen, nach wie vor dominanten Lerntheorien sind immer noch orientiert an Definitionen wie der von Hilgard und Bower, Lernen sei „Veränderung von Verhalten, oder im Verhaltenspotential von Organismen in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situationen zurückgeht“ (Hilgard/Bower 1983, S. 31). Obwohl diese Definition zunächst plausibel klingt, kann Kritik bereits mit dem ersten Wort einsetzen: Wenn alles *Verändern* Lernen ist, wird der Lernbegriff grenzenlos. Dann lernen nicht nur Individuen, Organismen, sondern es lernen Systeme, Regionen, Gesellschaften; die ganze Welt lernt, weil sie sich verändert. Das heißt, der Lernbegriff wird inhaltsleer. Ein zweiter Kritikpunkt ist, dass von *Verhalten* geredet wird. Verhalten ist ein von außen beobachtbares Phänomen. Man kann sehen, dass jemand sein Verhalten geändert hat, aber warum die Änderung eingetreten ist, können wir durch Außenbeobachtung nicht feststellen. Drittens wird in dem Zitat von *Organismen* geredet. Menschliches Lernen wird gleichgesetzt mit dem Lernen von Ratten, Tauben, Waschbären. Entfaltetes Lernen von Menschen unterscheidet sich aber von dem, was wir bei Ratten beobachten können, dadurch, dass Menschen sich nicht *verhalten*, sondern *handeln*. Menschen messen ihren Aktivitäten Sinn zu; sie haben Gründe, warum sie etwas tun, und unterscheiden sich insofern von reaktiven „Organismen“.

Es ist überraschend, wie auch neuere Lerntheorien derartig kritikwürdige Definitionen des Lernens in Grundzügen weiterverwenden. Sie sind kaum geeignet, der Komplexität menschlichen Handelns und dem Spezialfall, dem Lernen, gerecht zu werden. Kognitionstheoretische Lerntheorien haben versucht, die Probleme des Behaviorismus aufzulösen, und sich damit zu beschäftigen, wie sich Lernen im Individuum abspielt. Das Interesse gilt vorrangig den Fragen, wie Informationen aufgenommen, wie sie verarbeitet und strukturiert werden, wie das Gedächtnis funktioniert und wie Problemlösestrategien entwickelt werden. Der Mensch wird als aktives Wesen gesehen, aber es wird nicht berücksichtigt, dass er in soziale Bezüge eingebunden ist und dass er vor dem Hintergrund seiner (auch körperlichen) Existenz Lebensinteressen verfolgt. Sogar noch lerntheoretische Konzepte auf der theoretischen Basis eines „gemäßigten“ Konstruktivismus stellen zwar den Menschen und seine jeweils individuellen Konstruktionen von Welt in den Mittelpunkt des Geschehens, verharren aber nichtsdestoweniger bei einem verdeckten Instruktionismus komplexer Lernarrangements.

Solche Auffassungen von Lernen werden der Anforderung an eine den Besonderheiten menschlichen Lernens angemessene Theorie nicht gerecht. Sie verkennen die grundsätzliche Freiheit des menschlichen Handelns, die entsteht, da niemals vollständige externe Determination gegeben ist (vgl. Bieri 2003). Es hängt nun aber von dahinter stehenden wissenschaftlichen Theorien ab, welche Prozesse man überhaupt wahrnehmen, deuten und begreifen kann. Dazu ist es ein erster Schritt, Anforderungen und Kriterien für eine angemessene Lerntheorie zu formulieren, die geeignet ist, unser eigenes Lernhandeln und unser lehrendes Handeln in der Erwachsenenbildung zu orientieren:

- Erstens muss eine solche Lerntheorie als Handlungstheorie aufgebaut werden, wenn es darum geht, Lernen nicht kausalistisch zu interpretieren, sondern sinnverstehend zu begreifen.
- Zweitens muss eine angemessene Lerntheorie die Offenheit und Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen.
- Drittens sollte eine angemessene Lerntheorie anschlussfähig an bildungstheoretische Diskussionen sein.
- Viertens muss sie in ihrem Kontext ein adäquates Konzept von Lehre entwickeln.

Es geht um das Lernen von Menschen, und wenn wir über Lernen reden, reden wir immer auch über uns selbst. Um zu verstehen, wie Lernwiderstände entstehen, müssen wir uns mit alltäglichen und unseren eigenen Lernerfahrungen beschäftigen. Um zu begreifen, was Handlungen, auch Lernhandlungen begründet, kommen wir nicht darum herum, eine „Subjektperspektive“ einzunehmen.

1.2 Lerntheorie vom „Subjektstandpunkt“

Grundzüge einer angemessenen Lerntheorie finden wir in der „subjektwissenschaftlichen“ Konzeption Klaus Holzkamps (1993), wobei es um eine Denkperspektive geht, nicht um eine – wie auch immer – „fertige“ Theorie. Kern ist eine methodologische Kehre: Die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit menschlichen Entscheidens, Denkens und Handelns wird aufgenommen und erkenntnistheoretisch durch einen Übergang vom „Bedingtheits-“ zu einem „Begründungsdiskurs“ vollzogen. Dies hat radikale methodologische Konsequenzen: Holzkamp vollzieht eine entscheidende Wende in der grundlegenden Denkfigur: Er redet über Lernen nicht als durch äußere Reize verursacht, also bedingt, sondern er fragt, warum Menschen lernen, also begründet.

Dahinter steht die Vorstellung, dass jedes „Außen“ nur wichtig wird, indem es „innen“ bedacht und bewertet wird. Lernbegründungen und reziprok dazu Lernwiderstände lassen sich rückbeziehen auf Wünsche und Interessen der lernenden Personen. Wir verstehen diese, weil und insofern wir uns selbst verstehen. Dabei gibt es Grenzen der Verstehbarkeit aufgrund mangelnder Einsicht in die Prämissen, mit denen die Intentionen „begründet“ sind. Dies meint auch nicht, Interessen seien „kognitiv expliziert“, vom Außenstandpunkt „rational“. Kritikvorwegnehmend schränkt Holzkamp ein: „Von uns wird lediglich angenommen, dass ich von *meinem* Standpunkt aus nicht begründet gegen meine eigenen Interessen (wie ich sie wahrnehme) handeln kann“ (Holzkamp 1993, S. 26).

Der „Begründungsdiskurs“ ist notwendig immer „erste Person“, impliziert also einen „Subjektstandpunkt“, wie Holzkamp es formelhaft nennt, obwohl sich dahinter eines der wissenschaftstheoretischen Kernprobleme verbirgt. Interessen sind immer gebunden an Subjekte: Gründe für mein interessengeleitetes Handeln kann immer nur jeweils ich haben, aber niemals jemand anders. Oder anders herum: Wenn ich von den

Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von *seinen* Gründen für *sein* Handeln, nehme daher seinen Subjektstandpunkt ein – hermeneutisch gesprochen: Ich versuche ihn zu verstehen bzw. zu begreifen. Dabei erscheinen die Weltgegebenheiten den Individuen nicht einfach „als Bedingungen“, die irgendwelche „Folgen“ nach sich ziehen, sondern als „Bedeutungen“ im Sinne von Handlungsmöglichkeiten (vgl. Holzkamp 1996, S. 118).

Klaus Holzkamp schlägt gegenüber hermeneutischen Positionen z. B. bei Dilthey (1970) eine andere Form des wissenschaftlichen Diskurses vor, wenn er betont, dass eine Person nicht vernünftigerweise gegen die eigenen Gründe handeln kann. Die Welt ist demgemäß rational, d. h. für die Vernunft zugänglich. Dabei geht es keineswegs darum, das Unbewusste oder Irrationale zu leugnen. „Vielmehr konstituiert sich das ‚Unbewusste‘ (als Begriff und Erfahrung) aus den Lücken und Brüchen ‚begründeter‘, ‚vernünftiger‘ Lebensentwürfe“ (ebd., S. 120).

„Zur Diskussion steht hier demnach keineswegs, ob menschliche Handlungen immer ‚begründet‘ oder manchmal ‚irrational‘ sind, sondern nur, wie die von mir wahrgenommenen ‚Prämissen‘ beschaffen sind, unter denen mein Handeln für mich begründet ist. Wenn einem das Handeln eines anderen ‚unbegründet‘ erscheint, so heißt dies entsprechend, dass mir seine Handlungsprämissen unbekannt sind, wobei – wie etwa im psychoanalytischen Setting – auch in Rechnung zu stellen ist, dass ‚hinter‘ den von ihm selbst nennbaren Prämissen andere stehen können, die ihm selbst (noch) nicht zugänglich, in diesem Sinne ‚unbewusst‘ sind. Dies kann dann dazu führen, dass er mit seinen Handlungen, die er als begründet wahrnimmt, dennoch mit seinen Lebensinteressen in Widerspruch gerät, also sich unbeabsichtigt selbst schadet“ (ebd., S. 120).

Irrationalität ist also keine Seinsbestimmung der Individuen selbst, sondern impliziert eine Zuschreibung vom Außenstandpunkt her.

Da es nun allerdings nicht um eine Holzkamp-Apologie geht, sondern um eine angemessene Arbeit am Problem, muss man konstatieren, dass die Argumentationen bei Holzkamp, eben auch auf Grund des drohenden Irrationalismus, einem kognitivistischen Bias folgen. Wilhelm Dilthey z. B. hat dagegen immer wieder darauf hingewiesen, dass der reale Lebensprozess drei zentrale Dimensionen des Weltzugangs umfasst: Wol-

len, Fühlen und Vorstellen. Daraus folgt eine ursprüngliche, kognitiv-volutiv-affektive Form des Verstehens von Welt – innerer wie äußerer. Man muss sich der Tatsache stellen, dass die lernenden „Subjekte“ nicht nur Denkleistungen aneignen, sondern immer rückgebunden sind an ihre eigene Körperlichkeit. Weltzugänge lösen sich nicht auf in Denkvorgängen, sondern sind unhintergebar bezogen auf die eigene leibliche Situiertheit. Holzkamp hat dies bei der kategorialen Explikation des Lernsubjekts auf seine standortspezifischen Bestimmungen und lebenspraktischen Bedeutungszusammenhänge (vgl. Holzkamp 1993, S. 252) im Anschluss an Merleau-Ponty mit „körperlicher Situiertheit“ gefasst. Gemeint ist „nämlich der Umstand, dass mein Standort und meine Perspektive an jeweils meinen sinnlich-stofflichen Körper gebunden sind“ (ebd., S. 253).

Die Situiertheit in Körperlichkeit ist auch durch Lernen nicht aufhebbar. Vielmehr ergeben sich Behinderungen, Grenzen der Verfügung, Undurchschaubarkeiten und Widerständigkeiten. Aber auch diese sind zu verstehen, weil Fühlen, Vorstellen und Wollen rückgebunden sind an die je eigene Körperlichkeit. Jeder Versuch, Lernen zu begreifen, muss mindestens diese Komplexität hermeneutisch erfassen und kategorial ordnen.

1.3 Klären einiger Grundbegriffe

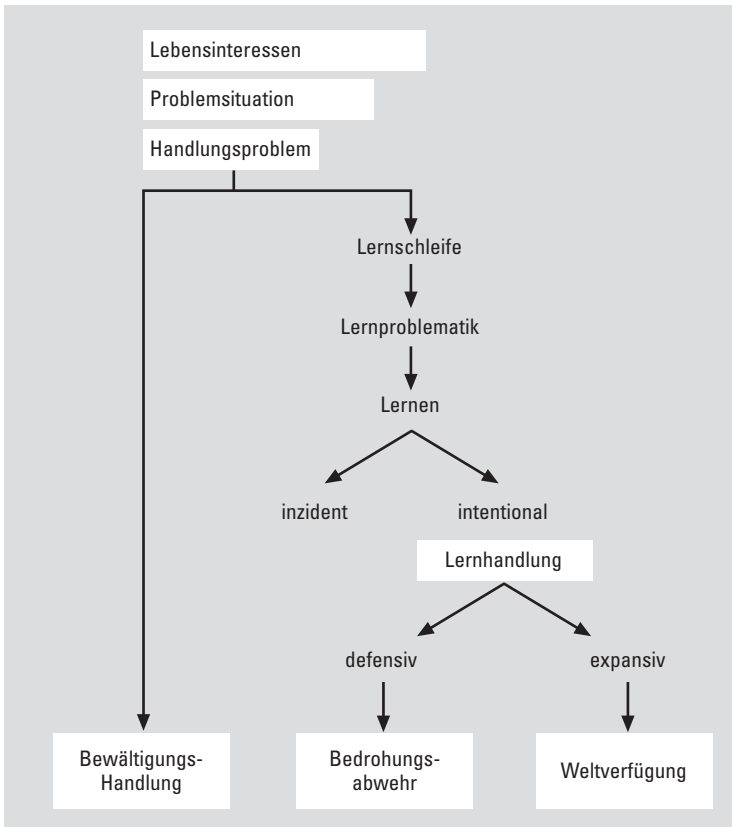
Lernen in einem solchen anspruchsvollen Ansatz ist Aneignung von Wissen und Können durch die Personen selbst. Systematisch kann man dann Lernen unterscheiden in „Mitlernen“ im Zusammenhang anderer Tätigkeiten oder in Lernen als spezifische Form menschlichen Handelns: als „intentionales Lernen“.

Mit intentionalem Lernen verbinden die Lernenden das Ziel, den im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten und Fragen beizukommen und diese zu lösen. Lernen stellt so betrachtet eine besondere Form der Handlung dar, die darauf ausgerichtet ist, Weltverfügung zu erweitern. Auslösend ist eine Irritation von Routinen. Lernen wird angestoßen von Fragen, nicht von fertigen Antworten, von Problemen, nicht von Resultaten. Lernen ist grundsätzlich ergebnisoffen und wahlfrei.

Lernanlässe entstehen aus Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will. Aus einer Handlungsproblematik – so das von Holzkamp vorgeschlagene Prozessmo-

dell (s. Abb.1) – wird eine Lernhandlung ausgegliedert, eine Lernschleife eingebaut. Daraus entstehen Lernthemen, die sich aber nicht auf Lerngegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für verfügungserweiterndes Lernen des Individuums beziehen. Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt von Welt, durch den diese für das Individuum, für seine Lebensinteressen relevant und damit als Lernthematik zugänglich wird.

Abbildung 1: Grundbegrifflichkeiten der Theorie lernenden Weltaufschlusses



Quelle: Faulstich/Grell 2003

Dies setzt ein antizipatorisches Moment voraus. Der Lernende meint, ausgehend von seinen Interessen, dass nach gelungenem Lernen seine Verfügung über den Gegenstand erhöht sein wird. Verfügungserweiterung bezeichnet hier eine aus Sicht des Subjekts gelingende Situationsinterpretation, die neue Handlungsoptionen erschließt. Welche der ihm in derartigen „Möglichkeitenbeziehungen“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Individuum im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den dafür sprechenden Gründen ab (vgl. Holzkamp 1995, S. 838). Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen für die Handelnden gesellschaftlich gegebene Möglichkeiten dar, zu denen sie handeln können: Sie können sie ergreifen, sie können sich ihnen verweigern, sie unterlaufen, sie nur teilweise umsetzen oder aber auch verändern. Es gibt vielfältige Gründe, nicht zu lernen: berechnete Lernwiderstände und entsprechende Lernstrategien.

Dies ist immer schon eingebunden in Gefühle. Emotionen sind Bewertungen der gegebenen oder vorgestellten Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten am Maßstab ihrer individuellen Bedeutungen (vgl. Holzkamp-Osterkamp 1975, 1976). Alle Handlungen – also auch Lernhandlungen – sind kognitive und zugleich emotionale Einheiten psychischer Aktivität. Von der emotionalen Befindlichkeit des Subjekts hängt es letztlich ab, ob Erfahrungen als Diskrepanz wahrgenommen oder unter Bekanntes subsumiert werden. *Gründe* beruhen auf *Wünschen*.

1.4 Lernwiderstände: Lernhemmnisse, Lernschraken, Lerngründe

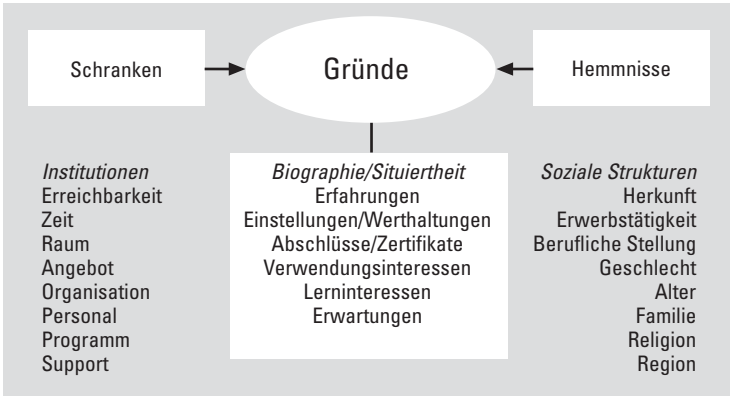
Wenn man fragt, warum wir lernen, gibt es eine Alternative: Entweder ich treffe auf ein Problem und will es von mir aus lösen, d. h.: ich *will*, oder aber es wird von außen – z. B. in einem Weiterbildungsprogramm – eine Aufgabe gestellt, d. h.: ich *soll*. Damit kann ich auch wieder in doppelter Weise umgehen, entweder ich mache diese Aufgabe zu meinem eigenen Problem, d. h.: ich *will*; oder ich lehne diese Aufgabe ab, beuge mich ihr aber, d. h.: ich *muss*. Holzkamp kodiert diese Möglichkeiten dual mit den Begriffen „defensiv“ oder „expansiv“, wobei unseres Erachtens dies keine Pole, sondern Grade des Umgangs mit Lernproblematiken darstellt.

Auf Seiten der Person bestehen also, wenn Probleme auftauchen, Gründe, zu lernen oder nicht zu lernen. Die Gründe sind mit biographischen

Erfahrungen, Erwartungen, situierten Einbindungen und Interessen verbunden. Diese sind entstanden aufgrund von Hemmnissen, ausgehend von den sozialen Milieus, in welchen die Individuen sich entwickelt haben, und sie sind bezogen auf Schranken, welche durch den Kontext der Institutionen des Lehrens und Lernens entstehen. Hemmnisse und Schranken werden aber erst wirksam durch ihre Erfahrung, Deutung und Bewertung durch die mit Gründen handelnden Personen (s. Abb. 2).

Wenn wir nach gelingendem Lernen fragen, müssen wir die Illusion einer herstellbaren optimalen Lernsituation aufgeben. In den Institutionen und beim Personal der Weiterbildung ist die Klage über Widerständigkeit, Faulheit und Widerborstigkeit der Lernenden weit verbreitet. Es wird dann nach Rezepten gefragt, nach Methoden, um solche Probleme instrumentell zu lösen. Dies ist u. E. eine Sackgasse, weil Institutionen und Personal sich in technokratische Herstellungstillusionen verrennen. Wir wechseln vielmehr die Perspektive und fragen nach Lernwiderständen,

Abbildung 2: Lernhemmnisse und Lernschranken: Lerngründe



welche von den Lernenden selbst reflektiert werden können. Lernen Erwachsener ist immer schon Anschlusslernen. Erwachsene haben in ihrer Biographie Lebens- und Lernerfahrungen aufgehäuft, welche neues Lernen befördern oder behindern. Es gilt also den Blick zu lenken auf Weiterbildungsabstinenz, Motivationsverluste, Lernhemmnisse und -schranken, Spaltungslinien und Hürden, kurz auf Widerstände, die keineswegs

nur durch individuelle Dispositionen, sondern ebenso durch die bestehenden Strukturen der Lebenswelt, insbesondere des Beschäftigungs- wie des Weiterbildungssystems, erzeugt werden. Diese Erfahrungen, die jede Person in Auseinandersetzung mit dem ihr zugänglichen Ausschnitt der Lebenswelt macht, sind dabei rückgebunden an die sozialen Kontexte von Milieu und Gender. Wichtig für die Klärung von Lernwiderständen ist, dass Hemmnisse und Schranken nicht direkt verursachend wirken, sondern dass sie erst „intern“ bedeutsam werden, indem sie von den Lernenden erfahren werden.

2. Forschungsansatz, Methoden und Resultate¹

Wird Lernen als Handeln von Personen begriffen, so erfordert dies eine entsprechende Forschungsstrategie. Die eingesetzten Untersuchungsmethoden müssen der Komplexität des Gegenstands des Lernens gerecht werden, und sie müssen dem Erkenntnisinteresse dienen, Lerngründe der Personen verstehend nachzuvollziehen und begreifend zu ordnen. Entwickelt wurde ein Methodenensemble: Forschende Lernwerkstatt. Dies ermöglicht eine mehrperspektivische Sicht auf Lernwiderstände, unterschiedliche Strategien und deren Interpretation.

2.1 Triangulierung der Perspektiven

Ausgehend von einer subjektorientierten Lerntheorie steht die Rekonstruktion der Perspektive der Lernenden im Mittelpunkt. Es sind aber am Forschungsprozess weitere Personengruppen beteiligt. Bereits der Zugang zu den Lernenden erfolgt für uns über Einrichtungen der Weiterbildung, insofern sind deren Leitung sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter involviert. Es bietet sich also an, ihre Perspektive auf die Lehr-Lern-Situation vor Ort und auf die Lernenden zu beziehen. Somit lassen sich verschiedene Sichtweisen auf Lernen und Lernwiderstände rekonstruieren und eine Triangulierung der Perspektiven wird möglich. Unser Forschungskonzept beruht demgemäß auf einer zweistufigen Felderkundung, bestehend zum einen aus Vorgesprächen mit Beschäftigten der Einrichtungen und zum anderen aus Forschenden Lernwerkstätten mit Lerngruppen.

1 Dieses Kapitel enthält z.T. – ohne weitere Kennzeichnung – gekürzte Textpassagen einer umfangreichen Darstellung des Forschungsarrangements und der Auswertungsergebnisse in der Dissertation von Petra Grell (2005).

Die erste Felderkundung dient u. a. dazu, gemeinsam mit dem Personal der Einrichtung eine Lerngruppe auszuwählen. Dies bietet Anlass, über die Lehr-Lern-Situation und Lernwiderstände ins Gespräch zu kommen. Die Erfahrungen der Dozenten und Dozentinnen mit der Lerngruppe, die wahrgenommenen Lernwiderstände und die vermuteten Gründe sowie die Strategien der Lehrkräfte, damit umzugehen, lassen sich erfassen und dokumentieren, ohne dass das Personal sich „beforscht“ fühlt.

Das zweite Aufsuchen des Feldes – die Forschende Lernwerkstatt – ist keine Felderkundung im herkömmlichen Sinn, sondern eine Begegnung zwischen Forschenden und Lernenden in einer einerseits offenen, andererseits strukturierten Werkstattsituation, in welcher die Lernenden ihre Erfahrungen mit Lernen und Lernwiderständen einbringen. In dieser Werkstattsituation wird Partizipation am Ablauf ermöglicht. Gemeinsam werden Erkenntnisse über Gründe, zu lernen und nicht zu lernen, Lernwiderstände sowie über die konkrete Lehr-Lern-Situation erarbeitet. Die Lernenden entscheiden im Rahmen der Werkstatt auch, ob Teilergebnisse an die Einrichtung rückgespiegelt werden dürfen.

2.2 Konzept „Forschende Lernwerkstatt“

Um ein Verstehen der (widerständigen) Lernhandlungen der (Nicht-)Lernenden zu ermöglichen, wurde ein Forschungskonzept entwickelt, das verschiedenen Anforderungen gerecht wird: Zum einen muss es der Komplexität des Gegenstandes Lernen angemessen sein; dies spiegelt sich in Methodenvielfalt. Zum anderen muss durch Partizipationsmöglichkeiten gewährleistet werden, dass die Lernenden ihre Interessen und ihre Lerngründe einbringen können. Dies haben wir konzipiert in einem Methodenensemble, das wir Forschende Lernwerkstatt (vgl. Grell 2003, 2005) nennen. Entwickelt wurde ein Konzept von acht Schritten, das verbale und visuelle Artikulationsmöglichkeiten verbindet. Dabei haben wir unser Vorgehen gegenüber „klassischer“ Forschung in zwei zentralen Punkten verändert:

Die erste Veränderung betrifft das traditionelle Modell der „Beforschung“, das wir durch ein partizipatives Vorgehen ersetzen (ohne dass wir Handlungsforschung betreiben). Partizipation, als erweiterte Grade der Mitsprache und Mitbestimmung gefasst, bezieht sich hier auf die Situation der Erhebung und verändert die Interaktionsprozesse zwischen Forschenden

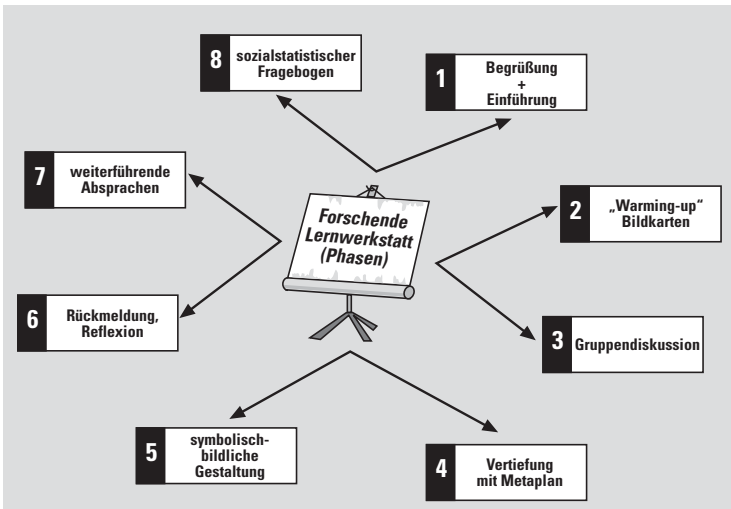
den und Teilnehmenden. Für die Forschenden bedeutet dies, ihr Erkenntnisinteresse und ihre Forschungsfragen offen darzulegen und zu begründen, um so als interessegeleitet Handelnde wahrnehmbar zu werden. Voraussetzung ist, dass auch die Teilnehmenden ein eigenes Interesse an der gemeinsamen Arbeit mitbringen. Dies lässt sich nicht erzwingen, sondern muss durch das zu bearbeitende Thema gegeben sein. Der Untersuchungsgegenstand Lernen und Lernwiderstände hat ein Potenzial, von den Beteiligten als für sie selbst bedeutsames Handlungsproblem angesehen zu werden. Das Interesse der Lernenden, ihre aktuelle Lernsituation hinsichtlich ihrer hemmenden und einschränkenden Faktoren zu untersuchen – z. B. institutionelle Arrangements, die als unsinnig erlebt werden –, kann „gute Gründe“ darstellen, sich auf einen gemeinsamen Arbeits- und Erkenntnisprozess mit den professionell Forschenden einzulassen und so die Forschungs- bzw. Lernsituation nicht nur defensiv zu bewältigen.

Die zweite Veränderung in unserem Methodenensemble betrifft die weit verbreitete Sprachzentrierung im Rahmen von Datenerhebungsprozessen. Wir setzen auf eine erweiterte Datenaufnahme durch Methoden- und Perspektiven-Pluralität, d. h., wir setzen insbesondere Bildmaterialien und symbolisch-bildliche Gestaltungen ein. Der Ablauf vollzieht sich in acht Schritten:

1. Begrüßung und Einführung: Sinn und Zweck der geplanten Veranstaltung werden erläutert. Es wird offen um Mitarbeit geworben. Erst wenn die Teilnehmenden signalisieren, dass sie – zumindest partiell – die Veranstaltung als für sich bedeutsam erfahren, wird inhaltlich eingesetzt.
2. Erste Runde mit Bildkarten (ersetzt ein „warming-up“): Hierdurch wird ein rascher, unkomplizierter Einstieg in die Thematik ermöglicht.
3. Gruppendiskussion: Sie dient dem Austausch und der Reflexion individueller Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit Lernanforderungen und Lernbedürfnissen.
4. Vertiefungsphase mit Metaplan-Kartenabfrage: Diese Phase vertieft und konkretisiert die in der Gruppendiskussion zu Tage getretenen Aussagen. Das visualisierte Ergebnis wird gemeinsam mit den Teilnehmenden besprochen.
5. Symbolisch-bildliche Gestaltung (Collage): Das Thema wird in dieser Phase auf kreativ-gestalterische Weise bearbeitet. Ziel ist

- es, in Sympathiegruppen ein vielschichtiges Bild (eine Collage) gelingenden Lernens zu entwickeln. Die Bilder werden nachfolgend im Plenum nach einem bewährten Schema besprochen.
6. Rückmeldung, Reflexion: Hier wird die ursprünglich deklarierte Sinnhaftigkeit der Veranstaltung kritisch beleuchtet.
 7. Weiterführende Absprachen: Die Gruppe legt fest, ob entstandene Produkte, z. B. die Collagen, öffentlich oder innerhalb der Einrichtung gezeigt werden dürfen.
 8. Sozialstatistischer Fragebogen: Dieser dient nur den Forschenden, um einen Überblick über die Gruppenzusammensetzung zu ermöglichen.

Abbildung 3: Phasen einer Forschenden Lernwerkstatt



Quelle: Universität Hamburg / Grell 2002

2.3 Perspektiven auf Lernwiderstände und Lernen

Im Rahmen der Forschung haben wir mit fünf Einrichtungen kooperiert, deren Vertreterinnen und Vertreter (Leistungs-, Lehr- und Betreuungspersonal) in Gesprächen der ersten Felderkundung ihre Sicht auf Lernwiderstände, auf die Lernenden und auf die Lehr-Lehr-Situation einbrachten;

aus jeder Einrichtung nahmen drei bis sechs Personen an den Gesprächen teil. Die Perspektive der Lernenden auf das Geschehen wurde umfassend in den Forschenden Lernwerkstätten erhoben, die wir mit fünf Lerngruppen durchgeführt haben; hieran haben insgesamt 61 Personen teilgenommen.

2.3.1 Perspektive der Lehrenden (auf die Lernenden)

Gemeinsam mit Vertretern jeder Einrichtung wurde im Gespräch jeweils eine Lerngruppe mit 10 bis 27 Teilnehmenden ausgewählt. Im diesem Rahmen wurden Informationen über die Lerngruppen und deren dort zutage tretende Lernwiderstände eingeholt. Dies diente einer Bestandsaufnahme vor Ort, um darauf aufbauend die Konzeption der Forschenden Lernwerkstatt anzupassen und um eine geeignete Lerngruppe auszuwählen; gleichzeitig wurden diese Felderkundungen systematisch ausgewertet.

Abbildung 4: Übersicht über die ausgewählten Lerngruppen

Gruppenname	Ziel	Zeitlicher Aufwand	Gruppengröße	Altersspektrum
„SEK. I“	Schulabschluss (Realschule)	2 (1,5) Jahre; Teilzeit (vormittags 3,5 h)	27	16 bis 36 J.
„SEK. II“	Schulabschluss (Abitur)	3 Jahre; Teilzeit (abends 3,5 h)	18	19 bis ü. 30 J.
„Handwerk“	Berufsabschluss (Handwerk)	3 Jahre; Vollzeit	10	20 bis 28 J.
„Handel“	Berufsabschluss (Handel/Verwaltung)	3 Jahre; Vollzeit	11	18 bis 25 J.
„Büroarbeit“	Qualifizierung für den Arbeitsmarkt	1 Jahr; Teilzeit (75%)	20	21 bis 47 J.

1. Lerngruppe: „Sek. I“

Kurzprofil

Bildungsziel: Schulabschluss Realschule

Zertifikat: Realschulabschluss

Zeitaufwand: Unterricht findet wochentags täglich, drei Stunden am Vormittag statt. Zwei Jahre bis zum Realschulabschluss, verkürzt: 1 1/2 Jahre.

Bestehen der Gruppe: Die Hälfte der Gruppe lernt seit einem halben Jahr zusammen in der Einrichtung, die andere Hälfte wird nach der Sommerpause neu dazustoßen.

Gruppengröße: 27 Personen (voraussichtlich); 15 alte plus etwa 12 neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Altersspektrum: 16 bis 36 Jahre, meist 19 bis 21 Jahre

Im Erkundungsgespräch wurde auf die hohe Abbruchquote dieses Angebots verwiesen. Von etwa 36 Teilnehmenden zu Beginn seien nach einem halben Jahr noch 15 übrig. Berichtet wird, dass eine große Zahl von Teilnehmenden aufgibt, auch wenn sie zuvor mit viel Elan begonnen haben. Es werden regelrecht „Abbruchwellen“ beschrieben: Nach zwei bis vier Wochen sei ein „Schulschock“ zu beobachten, der eine erste Abbruchwelle mit sich bringe. Eine zweite Abbruchwelle erfolge nach der ersten Runde Klassenarbeiten. Jede nachfolgende Klausur nage an der Motivation der Lernenden. Dieser Effekt sei in Angeboten zum Schulabschluss der Sekundarstufe I stärker als in denen zum Abschluss der Sekundarstufe II wahrzunehmen. Das Personal beschreibt ein Phänomen, das selten als (radikale) Form des Widerstands gegen eine Lehr-Lern-Situation wahrgenommen wird, sondern meist als ein Nicht-Zusammenpassen von Teilnehmer und Angebot (oder als Scheitern an den Anforderungen) gedeutet wird.

Ein bestehender Zusammenhang von Abbruch und Organisation des Lehr-Lern-Angebots wird durch den Begriff „Schulschock“ illustriert, was darauf hinweist, dass es mit der schulischen Situation vergleichbar ist. Ebenso wird der Zusammenhang von Abbruchwellen und den ersten schriftlichen Prüfungen verdeutlicht, da die Organisation der Leistungsüberprüfung zum Anlass für den Abbruch wird, was durch die Äußerung, auch später noch würden Klausuren an der „Motivation nagen“, gestützt wird.

Für eine Rekonstruktion ergibt sich daraus eine Aufmerksamkeit für den Umgang der Lernenden mit der schulähnlichen Organisation und den schriftlichen Leistungsprüfungen.

Der Blick des Personals auf die Lernenden ist defizit-orientiert. Allerdings darf in diesem Zusammenhang die durch die Fragestellung nach Lernwiderständen angelegte Aufmerksamkeitshaltung nicht ignoriert werden. Das Personal der Einrichtung charakterisiert die Lernenden in einer Vielzahl von Äußerungen:

- Teilnehmende brauchen individuelle Problembearbeitung.
- Teilnehmende wollen individuelle Unterstützung, Sicherheit.
- Teilnehmende wollen geliebt werden.
- Teilnehmende verkräften das Zusammenlegen von Lerngruppen sehr schwer. Dies ist aber wegen des extremen Schrumpfens der Gruppen notwendig.
- Teilnehmende akzeptieren sich untereinander nur bedingt.
- Teilnehmende haben eine sehr niedrige Frustrationsschwelle.
- Teilnehmende können sich – trotz kurzfristiger Erfolge und Leistungen – nicht „durchbeißen“.
- Erfolge helfen kurzfristig, aber nicht langfristig.
- Teilnehmende wollen eingetretene Pfade nicht verändern.
- Teilnehmende sind nicht gewohnt, über sich nachzudenken.
- Teilnehmende haben große Schwierigkeiten, Texte zu produzieren.

In der Perspektive der Lehrenden erscheinen die Lernenden als wenig kompetente Personen, wenig belastbar, wenig flexibel und stark unterstützungsbedürftig. Problematische Vorerfahrungen der Lernenden, etwa häufige Misserfolgserfahrungen, werden thematisiert. So reflektieren die Lehrkräfte, dass die Lernenden das Bildungsangebot als „mehr Schule“, „mehr vom Alten“ erleben und damit vor der Schwierigkeit stehen, erneut einer Situation ausgesetzt zu sein, die sie abgelehnt haben und nach wie vor ablehnen. Interessenwidersprüche sieht das Personal auch dahingehend, dass Lehrkräfte und Lernende dem Angebot verschieden begegnen. Dies reflektiert die Aussage: „Die Teilnehmenden wollen sich selbst nicht verändern, aber wir, die Lehrer, wollen sie verändern, und das führt zu einem Konflikt.“ Im Gespräch wird geäußert, dass einige Lehrkräfte wahrnehmen, dass die Beziehungsebene vor der Sachebene kommt.

Schwierige Rahmenbedingungen werden von den Dozentinnen und Dozenten auch im Zusammenhang mit Lernwiderständen benannt. Die Freiwilligkeit der Teilnahme sei nicht in allen Fällen gegeben, da einige Personen noch schulpflichtig und unter 18 Jahre alt sind. Konflikte können auch durch die Persönlichkeit oder Haltung einzelner Lehrkräfte entstehen, so könne eine einzelne Lehrerfigur zum „Abpraller“ werden. Eine weitere Schwierigkeit sehen die Lehrenden darin, dass sie am Anfang nichts über die Teilnehmenden und ihre Hintergründe wissen, sondern dies erst nach und nach erfahren. Aus ihrer Perspektive haben die Teilnehmenden problematische Handlungsweisen im Umgang mit Lehr-Lern-Situationen entwickelt. Sie benennen folgende Strategien:

- Teilnehmende haben Strategien des „Durchwurschtelns“ aufgebaut, z. B.: Sie sollen Fragen zu einem Text beantworten und suchen – ohne nachzudenken – einfach die Sätze, die zu passen scheinen, und schreiben diese ab.
- Teilnehmende wollen sich abgrenzen und sich schützen durch aggressives Auftreten untereinander und den Lehrern gegenüber.

Als Dozentinnen und Dozenten zeigt sich das Personal bemüht, für den Umgang mit Teilnehmenden angemessene Unterstützungsformen und Handlungsweisen zu entwickeln. Sie berichten über Strategien im Umgang mit Schwierigkeiten und über weiterführende Ideen. Angeboten werden Einheiten zum „Lernen lernen“, dieses Vorhaben stieß aber zuvor auch auf Widerstände. Verschiedene Erfahrungen mit praktisch-gestaltenden Ansätzen und Projektarbeit werden beschrieben, bspw. die Erfahrung, dass eine extrem „bissige“ Teilnehmerin durch Projekterfahrungen „ganz lieb“ wurde oder dass insgesamt die Teilnehmenden nach einer Projektarbeit besser untereinander klar kamen. Auch didaktische „Umwege“ werden erfolgreich eingesetzt, um den Lernenden Erfolgserfahrungen trotz Unsicherheiten zu vermitteln: Die Arbeitsaufgabe, Film-dialoge – also vertraute mündliche Rede – zu schreiben, umgeht die Unsicherheit im Texte-Schreiben, oder es besteht die Möglichkeit, nicht Referate zu halten, sondern die Referentin durch die Gruppe befragen zu lassen. Dabei ist für die Lehrkräfte manches unverständlich, etwa dass es in einem Semester gut läuft mit einer Methode und im anderen Semesterkurs genau das Gleiche scheitert. Im Umgang mit der Gruppe und der Lehr-Lern-Situation werden verschiedene Ideen entwickelt. So sehen einige es für wichtig an, die Aufmerksamkeit auf den „opinion lea-

der“ eines Kurses zu richten, der große Bedeutung für den Gruppenprozess habe. Kontrovers diskutiert wird die Überlegung, jede Gruppe nur von zwei oder drei Lehrenden unterrichten zu lassen.

Auffällig ist, dass das institutionelle Arrangement in der Diskussion weitgehend unberührt bleibt und dass die hohe Abbruchquote kaum Reflexionsanlass ist. Dominant ist eine Perspektive des Helfens: Die Lernenden werden als defizitär gesehen und die Lehrenden sind bemüht, durch didaktische Arrangements Lehr-Lern-Situationen so zu unterstützen, dass keine weiteren Frustrationen entstehen.

2. Lerngruppe: „Sek. II“

Kurzprofil

Bildungsziel: Schulabschluss Gymnasium

Zertifikat: Abitur

Zeitaufwand: Unterricht findet wochentags täglich, drei Stunden am Abend statt.

Bestehen der Gruppe: Die Gruppe besteht seit wenigen Wochen (seit August 2002).

Gruppengröße: 18 Personen, ausschließlich Teilnehmerinnen

Altersspektrum: 19 bis über 30 Jahre, im Schnitt 22 Jahre

Die Gruppe „Sek. II“ wird als wenig problematisch dargestellt, die Lernenden haben einwandfreie Umgangsformen. Die Dozentinnen und Dozenten äußern Beobachtungen, dass die Teilnehmerinnen „alles mitmachen“, pünktlich sind, sich ordentlich für Fehlstunden und anderes entschuldigen. Es gäbe keinen Radau und keine Probleme mit Handys. Charakterisiert werden die Teilnehmerinnen von den Dozentinnen und Dozenten durch folgende Aussagen:

- Sie haben ein hohes Anspruchsverhalten.
- Sie sind ehrgeizig.
- Sie sind sehr lebhaft.
- Sie besitzen eine hohe Kompetenz zur Selbstregulierung.
- Sie sind als Gruppe stark.
- Sie sind kritisch.

Zur Erklärung des tadellosen Verhaltens ihrer Teilnehmerinnen greifen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf die Herkunft und das soziale

Umfeld der Teilnehmenden zurück. Die Teilnehmenden zeigten „typisches Mittelstandsverhalten“, alle haben einen Realschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung, einige stehen im Berufsleben.

Widerstände in Lehr-Lern-Situationen beobachten die Dozentinnen und Dozenten nur in wenigen Bereichen. Sie bewerten aber einige Einstellungen der Teilnehmerinnen als problematisch für den Lernprozess. Geäußert werden folgende Punkte:

- Widerstand gegen das Fach „Politische Weltkunde“.
- Das Fach Mathematik fällt schwer.
- Teilnehmende erleben kein Defizit, Mathematik nicht zu können.
- Typische Frage der Teilnehmenden lautet: „Wozu brauche ich das?“
- Ehrgeiz und Selbstanprüche neigen bei Einzelnen zu übertriebenen Handlungen.

Durchaus kontrovers diskutiert wird von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der – zufällig entstandene – Sachverhalt, dass ausschließlich Frauen im Kurs sind. Eine gemischte Gruppe – so die Vermutung – würde intern typisch weibliche Reaktionen, etwa Gleichgültigkeit gegenüber mathematischem Unverständnis und übertriebene Anpassung, besser regulieren.

Lernwiderstände sind im Erleben der Dozentinnen und Dozenten wenig präsent, stattdessen werden Selbstsicherheit und Angepasstheit an bürgerliche Normen und Werte hervorgehoben. Das Engagement der Lernenden wird als fast schon übertrieben wahrgenommen und als „zu ehrgeizig“ problematisiert. Eine Ablehnung einiger Fächer wird wahrgenommen und teilweise als Ergebnis der Gruppenzusammensetzung gedeutet. Das institutionelle Lehr-Lern-Arrangement bleibt weitgehend unberücksichtigt.

3. Lerngruppe: „Handwerk“

Kurzprofil

Bildungsziel: Berufsausbildung im Handwerkssektor

Zertifikat: Ausbildungsabschluss

Zeitaufwand: Vollzeit-Anstellung über 3 Jahre

Bestehen der Gruppe: Jedes Jahr wird die Gruppenstruktur verändert, da einige Teilnehmerinnen die Gruppe nach drei absolvierten Jahren verlassen und andere neu dazukommen.

Gruppengröße: 10 Personen, ausschließlich Teilnehmerinnen

Altersspektrum: 20 bis 28 Jahre

Die Gruppe „Handwerk“ wird von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vergleichsweise kurz beschrieben:

- Es gibt nicht so heftige Probleme wie in anderen (männlich dominierten) Gruppen der Einrichtung.
- Es herrscht ein harmonisches Umgehen miteinander.
- Kooperatives Lernen findet statt.

Die Mitarbeiter äußern sich auch nur kurz zum persönlichen Hintergrund der Teilnehmerinnen. Geäußert wird, dass es sich um eine reine Frauengruppe handelt und dass die Teilnehmerinnen fast alle in vollständigen Familien leben. Die Perspektive der Dozentinnen und Dozenten der Einrichtung auf die Lernwiderstände in der Lerngruppe bleibt undeutlich.

4. Lerngruppe: „Handel“

Kurzprofil

Bildungsziel: Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich

Zertifikat: Ausbildungsabschluss

Zeitaufwand: Vollzeit-Anstellung über 3 Jahre

Bestehen der Gruppe: Seit einem Jahr

Gruppengröße: 11 Personen, überwiegend Teilnehmerinnen

Altersspektrum: 18 bis 25 Jahre

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschreiben eine Vielzahl von Phänomenen und Verhaltensweisen der Teilnehmenden, die als proble-

matisch erlebt werden. Verweigerung der Mitarbeit ist dabei ein häufig beschriebenes Phänomen:

- Teilnehmende arbeiten nicht mit trotz massiver Aufforderung.
- Teilnehmende antworten nicht.
- Teilnehmende ziehen sich aus dem Unterricht heraus.
- Das Prinzip, den Dozenten auflaufen zu lassen, wird untereinander kopiert.
- Teilnehmende machen nicht mit, sind „zu“, sind lethargisch.
- Ein Teilnehmer macht mit, eine Teilnehmerin nur, wenn es ihr Thema ist.
- Anweisungen werden beiseite geschoben.
- Die Gruppe arbeitet nach dem Minimalprinzip.

Die Verweigerung, aktiv mitzuarbeiten, spiegelt sich auch in der Form von Fehlzeiten:

- Im Durchschnitt fehlen 3 Teilnehmende pro Tag.
- Es gibt Anwesenheitspflicht, daher viele Ein-Tages-Krankmeldungen.
- Als Grund für Fernbleiben wird gegenüber den Dozenten z. B. angegeben: „Da kommt eine Lieferung, da kann ich nicht.“

Beschrieben werden konkrete Verhaltensweisen der Teilnehmenden in der Lehr-Lern-Situation, die von den Dozentinnen und Dozenten als problematisch erlebt werden. Besonders ein Teilnehmer zeigt extremes Verhalten:

- Ein Handy klingelt: Die Aufforderung, es auszuschalten, wird ignoriert.
- Während des EDV-Unterrichts wird an externen „Chat“-Räumen teilgenommen.
- Teilnehmende tun etwas anderes, als vorgegeben wurde.
- Teilnehmende sehen nach, ob sie SMS erhalten haben.

Die fachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden werden als defizitär beschrieben:

- Gibt man eine Aufgabe, haben die Teilnehmenden Schwierigkeiten, den Text zu erfassen.
- Wenn ein Text mit allen durchgearbeitet wurde, geben trotzdem mindestens zwei Teilnehmende komplett andere Antworten und liegen thematisch völlig daneben.

- Teilnehmende haben mittlere bis schlechte Noten in der Berufsschule.
- (Nur) ein Teilnehmer zieht die Prüfungen vor, dieser hält die anderen für zu faul.

Die Fähigkeit der Teilnehmenden, die Situation als Lern- und Entwicklungssituation anzunehmen, ist nach Aussage der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wenig ausgeprägt.

- Gibt der Dozent die Rückmeldung, etwas ist falsch, führt dies zu Scham.
- Probleme beim Praktikum, Teilnehmende fühlen sich als billige Arbeitskraft ausgenutzt.
- Teilnehmende lernen zu Hause nicht.

Die Gruppenstruktur wird von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als wenig förderlich beschrieben:

- Gruppe hält nicht zusammen, besteht nur aus Einzelpersonen.
- Zwei Teilnehmende sind privat befreundet, bilden ein Team, stören aber durch „Quatschen“.
- Minimaler Gruppenkonsens herrscht: Wenn jemand etwas Falsches gesagt hat, gibt es keine bösen Kommentare der anderen.

Als erläuternde Hintergründe der Handlungsweisen begreifen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Sachverhalte, dass die Teilnehmenden „Benachteiligte“ sind und dass teilweise migrationsbedingte Sprachhemmnisse vorliegen. Trotzdem aber verfügten alle Teilnehmenden bereits über einen (Haupt-)Schulabschluss. Als problematische Rahmenbedingungen benennen die Dozentinnen und Dozenten, dass sie nicht wüssten, was die Teilnehmenden wissen oder können. Dies sei u. a. eine Folge dessen, dass Prüfungen in der Berufsschule stattfänden. An Strategien, die sie im Umgang mit den als problematisch erlebten Verhaltensweisen ihrer Teilnehmenden entwickelt haben, nennen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wenig. Sanktionen erfolgen bei unentschuldigtem Fehlen. Beschrieben wird ein positives Erlebnis, in dem die Gruppe geschlossen agierte, als es um die Organisation eines besonderen Tages ging.

Die Perspektive des Personals auf die Lernwiderstände in der Lerngruppe, auf mögliche Hintergründe von Widerständen und auf die institutio-

nell wie didaktisch geprägte Lehr-Lern-Situation zeichnet sich dadurch aus, dass viele Handlungsweisen der Lernenden beschrieben werden, die offenen Widerstand gegen die Lehr-Lern-Situation ausdrücken, und dass wenig Strategien oder Überlegungen zum Umgang mit diesen Handlungen dargestellt werden.

5. Lerngruppe: „Büroarbeit“

Kurzprofil

Bildungsziel: Berufsqualifizierung für den Bürosektor

Zertifikate: Teilzertifikate für einige Module

Zeitaufwand: Teilzeit-Anstellung (75%) über 12 Monate

Bestehen der Gruppe: Die Gruppe besteht seit knapp einem Jahr und wird sich in wenigen Wochen auflösen.

Gruppengröße: 20 Personen, 18 Teilnehmerinnen und 2 Teilnehmer

Alterspektrum: 21 bis 47 Jahre, Hauptgruppe Mitte 30

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beobachten in der Gruppe eine Vielzahl unterschiedlicher Verhaltensweisen, die als Widerstand gegen die Lern- und Arbeitsanforderungen gesehen werden. Neben den – bereits aus anderen Gruppen bekannten – passiven Formen des Widerstands beschreiben sie auch offenen Protest:

- Teilnehmende äußern massiv, dass sie das Angebotene nicht wollen.
- Laute Wutausbrüche der Teilnehmenden.
- Teilnehmerin kommt in den Raum und sagt: „Schreiben wir heute? Dann ich nicht!“
- Nicht-Anerkennung von Führungskräften.
- Teilnehmende zwingen Lehrkräfte zu Rechtfertigung.

Das Vermeiden von aktiver Mitarbeit zeigt sich durch verschiedene Formen:

- Teilnehmende lesen Zeitung.
- Teilnehmende setzen Kopfhörer mit Musik auf.
- Die Pausen werden selbstständig verlängert.
- Teilnehmerin bleibt eine halbe Stunde auf dem WC.
- Hohe Krankheitsfehlzeiten in der Gruppe.

Die Interaktion innerhalb der Gruppe wird von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als aggressiv beschrieben:

- Teilnehmende zeigen massive Aggressionen untereinander.
- Einzelne werden unterdrückt.

Die Umgangsformen und Interaktionsformen der Teilnehmenden mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden als stark variierend wahrgenommen:

- Einige Teilnehmende „können sich benehmen“
- Es gibt in der Gruppe einen „positiven Kern“, der aber widersprüchlich agiert.
- Der „positive Kern“ hat keine Auswirkungen auf die Gesamtgruppe.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschreiben die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer biographischen Hintergründe als sehr heterogen: Einige haben keinen oder nur einen niedrigen Berufsabschluss, ein oder zwei von ihnen haben studiert, ein Teilnehmer hat migrationsbedingte Sprachprobleme. Alle Teilnehmenden aber haben erhebliche persönliche Probleme.

Die Dozentinnen und Dozenten nennen wenig Strategien im Umgang mit den als problematisch erlebten Verhaltensformen der Teilnehmenden. Überwiegend setzten sie darauf, dass die Teilnehmenden letztlich den geforderten Stoff und die Aufgaben bearbeiten. Beschrieben wird, dass es gleichgültig sei, welcher Inhalt angeboten wird, es herrsche bei einigen Interesse, bei anderen nicht. Letztere protestierten öfters, aber nach einer halben Stunde Widerstand fängt die Arbeit dann doch an. Die Teilnehmenden arbeiteten nach dem Motto „Friss oder stirb“. Was auf dem Tisch liegt, werde letztlich bewältigt.

Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen in der Gruppe sind laut Aussage des Personals vorhanden; es gibt aber erhebliche Probleme bei dieser Lernform. Selbstständige Übungsphasen würden durchgeführt, die Teilnehmenden aber hätten „extreme Probleme“ mit selbstorganisiertem Lernen.

Die Perspektive der Dozentinnen und Dozenten der Einrichtung auf die Lernwiderstände in der Lerngruppe, auf mögliche Hintergründe von

Widerständen und auf die institutionell wie didaktisch geprägte Lehr-Lern-Situation zeichnet sich durch eine intensive Problemwahrnehmung aus. Es können vielfältige Handlungen und Situationen beschrieben werden, in denen die Lernenden sich verweigern oder offen gegen die Situation protestieren. Die Situationen und Kontexte werden dabei weniger beschrieben als die Verhaltensweisen von (Nicht-)Lernenden. Hintergründe und Kontexte der Handlungen bleiben unberücksichtigt, es werden Multiproblemlagen der Lernenden angesprochen.

Zusammenfassung

Die Perspektiven der Dozentinnen und Dozenten auf die Lernwiderstände in den Lerngruppen, auf mögliche Hintergründe von Widerständen und auf die institutionell wie didaktisch geprägte Lehr-Lern-Situation variieren, zeigen aber auch Gemeinsamkeiten. Diese bestehen darin,

- dass das grundlegende institutionelle Arrangement der Lehr-Lern-Situation selten in den Blick gerät,
- dass Lernwiderstände isoliert betrachtet werden,
- dass Begründungen von Lernwiderständen häufig mit Defizitzuschreibungen (Milieu oder Biographie) kombiniert werden,
- dass die Akteure kaum konstruktive Umgangsformen für Widerstände entwickelt haben,
- dass partiell versucht wird, den Widerständen instrumentell, d. h. durch geschicktere didaktische Arrangements oder durch Sanktionen, zu begegnen,
- dass wenig über die widerständigen Lernenden und die Gründe für ihr Handeln bekannt ist,
- dass der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit einer gestörten Herstellung von Lernen gilt.

Variationen sind dahingehend zu sehen, dass Lernwiderstände unterschiedlich intensiv beobachtet und berichtet werden.

2.3.2 Perspektive der Lernenden (auf die Lehr-Lern-Situation)

Die Lernenden bringen ihre Perspektive auf die konkreten Lehr-Lern-Situationen an verschiedenen Stellen der Forschenden Lernwerkstatt ein. In der Metaplanphase wird von jeder Lerngruppe ein Portrait der konkreten Situation erstellt. Die Lernenden geben auf Karten Statements zur Kritik und zur Zufriedenheit an der aktuellen Situation ab und äußern

ihre Wünsche und Ideen. Diese können zu dahinter liegenden Kategorien verdichtet werden.²

Kategorien wurden ohne Begrenzung zunächst für jede Lerngruppe und jeden Bereich (Kritik, Zufriedenheit, Wünsche) separat entwickelt, da das Ziel nicht in einer abschließenden Systematisierung von Aussagen bestand, sondern im Verstehen von Lernhandlungen in spezifischen Kontexten. Aus diesem Grund wurden die Originalaussagen nicht gekürzt oder ersetzt, sondern den gebildeten Kategorien zugeordnet, die entsprechend von Gruppe zu Gruppe stark differieren konnten. Eine große Zahl dieser Kategorien konnte zwei Großkategorien zugeordnet werden, die sich in allen Gruppen wiederfanden: „Lehrkraft-Lerner-Interaktion“ und „Gestaltung der Lehr-Lern-Situation“. Wiederkehrend, wenn auch nicht in allen Gruppen, wurden Kategorien gebildet, die der Großkategorie „Prüfung, Bewertung“ zuzuordnen sind. Ohne Originalstatements vorwegzunehmen, finden sich in den Lerngruppen häufig folgende Kategorien:

Lehrkraft-Lerner-Interaktion

- z. B. Respektvoller Umgang
- z. B. Verständnis, offenes Ohr, Hilfsbereitschaft
- z. B. Vertrauensbasis

Gestaltung der Lehr-Lern-Situation

- z. B. sinnlose Aktivitäten/Inhalte
- z. B. Methodeneinsatz, -transparenz

2 Der gesamte Auswertungsprozess wurde zirkulär gestaltet, wobei ein Wechselspiel entsteht zwischen theoriegebundenem oder kategorialgeleitetem Denken zur Reflexion des jeweiligen Vorverständnisses und seiner Grenzen einerseits und der auf Erweiterung und Irritation des Vorverständnisses angelegten Betrachtung und Analyse des empirischen Materials bzw. der Phänomene andererseits. Zur Einführung einer Struktur in dem sich auf hermeneutische Verfahren (Dilthey 1970; Klafki 1971/2001; Rittelmeyer/Parmentier 2001) und Kodierungsverfahren (Glaser/Strauss 1967/1998; Flick 2002) beziehenden Analyseprozess wurden drei Schritte aufgeschlüsselt: (1) Aspekte identifizieren, (2) Zusammenhänge und Strukturen zwischen den Aspekten entdecken und Kategorien entwickeln sowie (3) Handlungen und Begründungszusammenhänge verstehen. Der letztgenannte Teilschritt leitet später zu einer grenzbewussten Typisierung der Handlungen über. Zur Analyse der Metaplankarten wurde auf die Schritte Aspekte identifizieren und Kategorien entwickeln zurückgegriffen. Kategorien bilden heißt, durch den Einsatz verschiedener Hilfsmittel (durch Fragen, Vergleiche, Markieren von Zusammenhängen etc.) aus dem Material heraus eine angemessene Strukturierung der in den Statements identifizierten Aspekte zu erarbeiten. Die Kategorienbildung dient dazu, durch die Strukturierung zu einem vertieften Verständnis über den Gegenstand zu gelangen.

z. B. Orientierung an Teilnehmenden

Prüfung, Bewertung (nicht in allen Gruppen)

z. B. Transparenz, Klausurvorbereitung

Andere (z. B. Organisation, Allgemeines, Gruppe)

1. Lerngruppe: „Sek. I“

Die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden stellt einen wichtigen Aspekt der Lehr-Lern-Situation dar. In der Gruppe „Sek. I“ wird dieser Punkt weniger in den Äußerungen zur Kritik als vielmehr im Kontext der Wünsche und Ideen verhandelt. Einzelne Lehrkräfte werden – im Kontext der Äußerungen zur Zufriedenheit – pauschal als positiv bezeichnet, dem Sprachschema „Sind in Ordnung! Weiter so!“ folgend. In den Kritik-Statements der Gruppe „Sek. I“ werden viermal negative Aspekte, vergleichbar mit Erfahrungen von Taktlosigkeit und Bevormundung, beschrieben:

Lehrkraft-Lerner-Interaktion (Kritik)³

Bevormundung

*Die Lehrer sollten uns nicht wie Kinder behandeln
Die Leute nicht wie im KINDERGarten !!! behandeln*

Herablassung

Überhebliche Lehrer

**Sonder-
behandlung**

alle Schüler sollen gleich behandelt werden

Zum Ausdruck kommt ein Erleben von Bevormundung durch Lehrkräfte, von denen sie sich „nicht wie Kinder“ bzw. „nicht wie im Kindergarten“ behandelt fühlen wollen. Auch Herablassung und Sonderbehandlung werden kritisiert. Ausdruckstärker wird die Lehrkraft-Lerner-Interaktion noch im Kontext der formulierten Wünsche (21 von 33 Wunsch-Statements) der Gruppe „Sek. I“ deutlich:

3 Aus den Originalaussagen der Teilnehmenden (*kursiv*) wurden Kategorien (weiß unterlegt) gebildet, die wiederum in Großkategorien (**Überschrift**) zusammengefasst wurden.

Lehrkraft-Lerner-Interaktion (Wünsche)	
Respektvoller Umgang	<i>mehr Respekt vor Schülern mehr Respekt vor Schülern Schüler respektieren</i>
Wertschätzung der Tn-Erfahrung	<i>Meinung der Schüler ernst nehmen. Lehrer sollten auch Schülern Respekt entgegen bringen Meinungen aller Schüler ernst nehmen</i>
keine Sonderbehandlung	<i>Lehrer sollen alle Schüler gleich behandeln Lehrer sollen alle Schüler gleich behandeln</i>
Interessenvermittlung	<i>Lehrer müssten etwas mehr auf die Wünsche der anderen eingehen Lehrer sollten auf die Wünsche der Schüler eingehen mehr auf Leute eingehen Lehrer sollten den Schülern entgegen kommen</i>
Anteilnahme / Rücksicht / Verständnis	<i>Auf Leute achten Verständnis Verständnis Verständnis mehr Geduld</i>
Unterstützung / Hilfsbereitschaft	<i>Hilfestellung Hilfsbereitschaft Hilfsbereitschaft</i>
radikaler Schnitt / Lehrkraftwechsel	<i>jüngere Lehrer ([Fach B.], [Fach G.] [Fach G.] anderen Lehrer</i>

Es werden Wünsche nach respektvollem Umgang, Wertschätzung der Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmer, gleicher Behandlung aller Teilnehmer, Anteilnahme und Rücksicht, Unterstützung und Hilfsbereitschaft sowie der Interessenvermittlung genannt. In zwei Statements werden Lehrerwechsel gewünscht: „jüngere Lehrer“, „anderen Lehrer“. Der Wunsch nach respektvollem Umgang, „mehr Respekt vor Schülern“, „Schüler respektieren“ wird in vier Statements thematisiert. Eine Wertschätzung der Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmer wird zweimal angesprochen „Meinung der Schüler ernst nehmen“. Gerechtigkeit in Form gleicher Behandlung wird zweimal eingefordert: „die Lehrer sol-

len alle Schüler gleich behandeln“. Inhaltlich wird ebenfalls ein Entgegenkommen seitens der Lehrkräfte gewünscht, eine von der Lehrkraft initiierte Vermittlung der unterschiedlichen Interessen: „Lehrer sollten auf die Wünsche der Schüler eingehen“ (in ähnlicher Formulierung dreimal), oder: „Lehrer sollten den Schülern entgegenkommen“. Ganz allgemein wird der Wunsch nach Anteilnahme, nach einem Anerkennen der jeweiligen – vermutlich als schwierig erlebten – persönlichen Situation geäußert: „Verständnis“ (drei Statements) und „auf Leute achten“. Gefordert wird ebenfalls von mehreren Personen Unterstützung bzw. Unterstützungsbereitschaft: Die Stichworte „Hilfestellung“ und „Hilfsbereitschaft“ tauchen dreimal auf.

In der Großkategorie „Gestaltung der Lehr-Lern-Situation“ sind in der Gruppe „Sek. I“ erneut die Aussagen sehr allgemein. Unterrichtsfächer werden pauschal abgelehnt (sechs Statements) oder es wird pauschal Zufriedenheit mit dem Fach geäußert. Wünsche nach besserer Gestaltung folgen dem Schema „Unterricht besser gestalten“ (5 Statements). Verantwortungsübernahme durch Gestaltung durch die Lernenden selbst wird in einem einzelnen Statement formuliert. Anderen Fächern oder Themen (insgesamt vier Statements) gelten die Wünsche an die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation.

Die Kategorisierung der Statements verdeutlicht, dass in der Gruppe „Sek. I“ die Lehrkraft-Lerner-Interaktion aus Sicht der Lernenden einen hochgradig relevanten Bereich darstellt. Die bestehende Situation wird im Kritikbereich verhältnismäßig wenig, aber durchaus von Einzelnen kritisiert, die offene Kritik der Interaktion wird indirekt im Bereich des Wünschenswerten geäußert und nimmt dort eine dominante Position ein. Die Kategorisierung bringt weiterhin zu Tage, dass die meisten Statements sehr allgemein gehalten sind.

Geht man über die Kategorisierung der Statements hinaus, kann man für die Lerngruppe „Sek. I“ folgende verdichtete Interpretationen formulieren:

1. Die Teilnehmer definieren sich im Ganzen gesehen als Unterlegene, nicht als gleichberechtigte Partner. (Hierzu passt, dass sie ihre Kritik nicht im Kritikbereich, sondern im Bereich Wünsche anbringen.)

2. Auch in ihren Wünschen verbleiben die Fähigkeit und die Befugnis, Entscheidungen zu treffen und die Situation aktiv zu gestalten, beim Lehrenden.
3. Deutlich wird in diesen Statements, dass die Teilnehmer eine Veränderung des (hierarchisch erlebten) Beziehungsgefüges anstreben und in gewisser Weise gehört und anerkannt werden möchten. Sie stellen dabei aber die grundsätzliche Anordnung der Macht- und Entscheidungsverhältnisse nicht in Frage.
4. Die Lernenden wünschen damit einerseits, aktiven Einfluss auf die Inhalte zu nehmen, andererseits belassen sie die Entscheidung und Verantwortung bei der Lehrkraft.

2. Lerngruppe: „Sek. II“

In der Gruppe „Sek. II“ stellt sich die Lehr-Lern-Situation in der Perspektive der Lernenden deutlich anders dar als in der vorigen Gruppe. Die Ansatzpunkte für Kritik in der Gruppe „Sek. II“ sind vielfältig und differenziert, mit einer Ausnahme sind es nie mehr als zwei Statements, die in die gleiche Richtung zielen.

Zufrieden werden Respekt und Anerkennung durch die Lehrkräfte konstatiert. Dass sich die Lernenden in der Interaktion als gleichwertige Partner wahrnehmen, spiegelt sich implizit in den klar formulierten Ansprüchen und Erwartungen, etwa an Methodentransparenz und Teilnehmerorientierung und Kompetenz der Lehrkräfte. Souveränität im Umgang wird auch dadurch ausgedrückt, dass regelmäßige Gespräche zwischen den Akteuren gewünscht werden.

Auffällig im Vergleich mit den anderen Gruppen ist, dass die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation in zwei Statements auf der Inhaltsebene kritisiert wird, indem eine stärkere Orientierung am Unterrichtsstoff gefordert wird: „Projekt [Lernen lernen] nimmt zu viel Zeit in Anspruch“ und „nicht so viel drum herum, Klausur bestehen, Abi bestehen!!!“. Neu ist die deutliche Thematisierung von Transparenz der Lehrinhalte. Fehlende Transparenz wird einmal kritisiert, taucht aber mehrfach in den Wünschen auf. Verbessert würde die Lehr-Lern-Situation aus Sicht der Gruppe „Sek. II“, wenn mehr Transparenz hinsichtlich der Inhalte, Themen und zu bewältigenden Aufgaben bestünde. In drei Statements wird dies explizit gewünscht: „Überblick über den zukünftigen Stoff“, „detaillierte Auflistung des Lehrplans, der Themen“ und „genaue Festlegung, was vorausgesetzt

wird – man selbst zusätzlich erarbeiten muss“. Hinsichtlich der Prüfungen (s. u.) wird darauf noch einmal Bezug genommen.

Der Blick auf die Unterrichtsgestaltung ist ebenfalls vielschichtig, teils wird sie positiv als interessant, abwechslungsreich und aktivierend bewertet, teils als „monoton“ kritisiert. Zahlenmäßig dominiert im Themenfeld Gestaltung der Lehr-Lern-Situation eine Reihe von Kritikpunkten und Vorschlägen zur Methodenvielfalt. Das Spektrum reicht von allgemeinen Formulierungen wie „mehr Abwechslung (Stoff interessanter gestalten)“ über erste Richtungswünsche wie „mehr Kreativität/Spannung“, „Gestaltungsideen für den Unterricht (Rollenspiel, Theater etc.)“ oder „ein nach Lernmethoden gestalteter Unterricht“ bis hin zu konkreten Vorschlägen: „Englisch sprechen“ und „Gruppenarbeit“. Kritisch wird in einem Statement auf die Methode Gruppenarbeit Bezug genommen und angemerkt, dass „Gruppenarbeit mit mehr als drei Personen uneffektiv“ ist. Stärkerer Praxisbezug wird angemahnt, um das Wissen dauerhafter zu speichern: „mehr Wissensfestigung durch praktische Aspekte“. Zwei Statements thematisieren Überforderung und Hilfestellung: „mehr Hilfen anbieten (auch zeitlich)“ und „an Wissen wird zu viel vorausgesetzt“.

Ein anderes Unterthema bildet das selbstgesteuerte Lernen. Es wird – im diametralen Gegensatz zu zwei anderen Statements – eine Intensivierung der Selbststeuerungsanteile gewünscht: „mehr Hilfestellung oder Richtungsweisung für das Lernen zu Hause (bin oft desorientiert)“ und „mehr Rückmeldung der Lehrer – war das selber Angeeignete richtig“.

Die Thematisierung von Prüfung und Bewertung zeigt, dass es sich um ein vergleichsweise bedeutsames Thema handelt, das offen angegangen wird.

Prüfung, Bewertung (Zufriedenheit)

**Transparenz /
Klausur-
vorbereitung**

*Detaillierte Vorbereitung, Klausur – Erörterung
Klausuraufbau wird gründlich besprochen
dass man weiß, was gelernt werden muss vor der
Klausur
gute Klausurvorbereitung*

Prüfung, Bewertung (Kritik)

Klausurvorbereitung

*Mangelnde Vorbereitung auf die Klausur
keine gute Vorbereitung auf Klausuren*

Leistungsstand transparent machen

Notenzwischenstand wäre schön

Hier taucht erneut das Thema Inhaltstransparenz auf, das bereits im Kontext der Gestaltung kurz erwähnt wurde. Die Möglichkeit, sich punktgenau auf Prüfungen vorzubereiten, stellt in der Gruppe „Sek. II“ ein wichtiges Element der Zufriedenheit dar. Die Thematisierung von Transparenz ist im Vergleich mit anderen Gruppen ungewöhnlich.

Die Lehrkraft-Lerner-Interaktion gerät auch in der Gruppe „Sek. II“ ins Blickfeld, allerdings mit einer anderen Ausrichtung als in den übrigen Gruppen. Der respektvolle Umgang zwischen Lehrkräften und Lernenden wird im Bereich Zufriedenheit dokumentiert in Statements wie „auf Vorschläge und Wünsche wird eingegangen“ und „Wünsche und Meinungen anderer werden respektiert“.

Infrage gestellt werden durchaus die Vermittlungskompetenz der Lehrenden und ihre Bereitschaft, sich auf die Lernenden einzustellen:

Lehrkraft-Lerner-Interaktion (Kritik)

Methodentransparenz

*was bezweckt der Lehrer – was will er von uns?
was bezweckt der Lehrer mit seiner Vorgehensweise?*

Teilnehmerorientierung

*Lehrer, die nicht auf Teilnehmer eingehen wollen,
wechseln
reden ohne Ende, ohne dass man (Lehrer) darauf
achtet, ob man versteht*

Kompetenz in der Vermittlung

*nicht das Gefühl zu haben, dass der Lehrer unvorbereitet ist
zu viel Durcheinander, wenn man neben dem zu Vermittelnden noch andere unwichtige Dinge erklärt werden*

„Zu viel Durcheinander, wenn neben dem zu Vermittelnden noch andere unwichtige Dinge erklärt werden“ und „das Gefühl zu haben, dass der Lehrer unvorbereitet ist“ verweisen auf deutlich andere Interaktionskritik als in den anderen Gruppen. Auch fehlende Orientierung an den Teilnehmern wird kritisiert: „reden ohne Ende, ohne dass man (Lehrer) darauf achtet, ob man versteht“ und – selbstbewusst mit einem radikalen Vorschlag versehen – „Lehrer, die nicht auf Teilnehmer eingehen wollen, wechseln“. Fehlende Transparenz, was die Unterrichtsmethoden und Ziele angeht: „was bezweckt der Lehrer mit seiner Vorgehensweise?“ und „was bezweckt der Lehrer – was will er von uns?“ verweisen darauf, dass die Lernenden die Lehrkräfte und ihre Kompetenzen durchaus skeptisch beobachten, wenn der Sinn des Lernens oder der Methode ihnen nicht offengelegt wird. Der Wunsch nach individueller Rückmeldung, fachlicher Begleitung und Hilfestellung von Seiten der Lehrkräfte spiegelte sich bereits im Kontext der selbstbestimmten Lerneinheiten in der Lehr-Lern-Situation, wo Unterstützung angemahnt wurde (s. o.).

Die Organisation betreffend tauchen in der Gruppe ebenfalls Besonderheiten auf. Drei Statements wünschen die Möglichkeit, das Angebot individueller und flexibler nutzen zu können. In einem Fall wird ein „Kursystem – angepasst an das Vorwissen“ angeregt, im zweiten eine „flexiblere Unterrichtsgestaltung für Lehrer und Schüler“, und im dritten Statement wird implizit der Wunsch formuliert, dass die Einrichtung individuelle Konzepte für die Teilnehmer entwickelt und zulässt: „neue Wege, spezifischer Weg zum Ziel (Abi) zeigen“.

Die Kategorisierung der Statements verdeutlicht, dass in der Gruppe „Sek. II“ die optimale Anpassung der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation an die Lernenden im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und Fragen des Respekts in der Lehrkraft-Lerner-Interaktion keine große Bedeutung haben.

Verdichtet und als Interpretationen lässt sich über die Gruppe „Sek. II“ Folgendes notieren:

1. Die Lernenden haben Interesse an einem optimalen Lernerfolg.
2. Sie verstehen sich als aktive Partner im Lehr-Lern-Prozess, die auch Verantwortung für die Lehr-Lern-Situation übernehmen. Von den Lehrkräften fühlen sie sich respektiert.

3. Das Verhalten von Lehrkräften, die nicht hinreichend auf die Lerngruppe und deren spezifische Lernbedürfnisse eingehen, wird nicht kritiklos hingenommen.
4. Aus Sicht der Lernenden ist ein „Abspulen von Stoff“ ein Zeichen von nicht-akzeptabler Inkompetenz.
5. Die Lernenden fühlen sich selbstständig genug, um Lernprozesse eigenverantwortlich zu steuern.
6. Sie erwarten von den Lehrkräften eine maximale Transparenz über den Lehrplan und die Prüfungserwartungen.

3. Lerngruppe: „Handwerk“

In der Gruppe „Handwerk“ fällt bei der Zuordnung der Statements auf, dass anders als in der Gruppe „Sek. II“ die Methoden der Gestaltung nicht im Vordergrund der Lehr-Lern-Situation stehen, sondern die Chance, sich den Lernstoff mit Unterstützung anzueignen. Lehrkraft-Lerner-Interaktionen werden kaum kritisiert. Ähnlich wie in der Gruppe „Sek. II“ bezieht sich eine Reihe der Statements auf das Thema „Bewertung, Prüfung“. Eine Schwierigkeit der Kategorisierung besteht darin, dass die Statements zur Gestaltung der Lehr-Lern-Situation sich teilweise auf die Einrichtung vor Ort beziehen, teilweise auf eine Berufsschule, welche die Lernenden ebenfalls im Rahmen der Ausbildung besuchen. Nicht immer ist deutlich formuliert, worauf sich die Aspekte beziehen. Durchgängig wird die Einrichtung vor Ort gegenüber der Berufsschule positiver dargestellt.

Thematisiert wird in der Gruppe „Handwerk“ die Möglichkeit, sich die Lerninhalte anzueignen. Besonders betont werden Inhalte der Lehr-Lern-Situation, die sich nicht ausschließlich auf Vermittlung der praktischen Kompetenzen beziehen: „Gut, dass wir Theorie haben“ steht auf einer Karte, zwei andere weisen mit dem Hinweis auf „Theorie“ und „Stützunterricht“ in die gleiche Richtung. Die Wiederholung schwieriger Inhalte wird ebenso hervorgehoben, zweimal in allgemeiner Formulierung: „Lernstoff, der schwierig ist, genau wiederholen“, einmal in personenbezogener Form: „die Wiederholung mit der Meisterin, Stützlehrerin“. Trotz der Unterstützung werden die Menge der zu lernenden Inhalte und die Klarheit der Darstellung durchaus kritisiert. In zwei Statements wird „nicht so viel lernen“, in zwei anderen mehr Klarheit und „verständlichere Aufgabenstellung“ angemahnt. Hier steht speziell die Berufsschule in der Kritik, deren Lerntempo ebenfalls nicht allen Teilnehmern gerecht wird.

Ein separates und ungewöhnliches Thema sind „Störungen und Unterbrechungen beim Lernen“. Unterbrechungen und Störungen beim Lernen werden in beiden Einrichtungen kritisiert, stärker aber in der Einrichtung vor Ort. Dieser Punkt wird in vier Statements angesprochen, jeweils in ähnlicher Formulierung als „keine Unterbrechungen bei Theorie“.

Bezogen auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation werden die bestehenden Selbststeuerungs- bzw. Freiheitsgrade im praktischen Lernen positiv benannt. Drei Statements im Kontext der Zufriedenheit „Projekte selbst planen“, „freie Kreativität“ und „Kreativität ausleben können“ dokumentieren dies.

Die Lehrkraft-Lerner-Interaktion wird siebenmal positiv hervorgehoben, Hilfestellungen und Hilfsangebote und das „offene Ohr“ der Lehrkräfte werden dokumentiert:

Lehrkraft-Lerner-Interaktion (Zufriedenheit)	
„offenes Ohr“	<i>Verständnis bei den Ausbildern ein offenes Ohr Hilfsbereitschaft</i>
partnerschaftl. Umgang	<i>Diskussionen bei Konflikten</i>
Hilfestellung	<i>Hilfe bei Problemen, wenn man etwas nicht versteht Hilfe beim Lernen die Wiederholungen mit der Meisterin, Stützlehrerin</i>

Bemängelt wird in zwei Statements, deren Formulierung einen Bezug auf die Berufsschule nahe legen, „das Verhalten mancher Lehrer“. Ideen zur Veränderung der Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden gibt es in schriftlicher Form zweimal, die im Grunde eine graduelle Verbesserung anstreben: „dass man manchmal besser verstanden wird“ thematisiert ein Mehr an Verständnis, und „Rückmeldung – freier, offener“ entsprechend die Möglichkeit zur Offenheit.

Thematisiert werden auch Bewertungen und Prüfungen. Es geht um das Abschaffen von Prüfungen und ein Reduzieren von Bewertungssituationen:

Bewertung, Prüfung (Kritik)	
abschaffen, reduzieren	<i>Prüfungen abschaffen nicht so viele Tests in der Schule</i>
Transparenz, Vorbereitung	<i>Tests sollten besser vorbereitet werden,</i>

Bewertung, Prüfung (Wünsche)	
Ziel erreichen	<i>die Prüfung und Ausbildung zu schaffen</i>
Leistungs-/ Erfolgsdruck	<i>dass der Druck beim Lernen nachlässt</i>

„Nicht so viele Tests“ und eine höhere Transparenz und Vorbereitung der Prüfungen werden gewünscht. Grundsätzliche Wünsche in der Gruppe „Handwerk“ gelten dem Ziel, „die Prüfung und Ausbildung zu schaffen“, und einem nachlassenden Leistungs- und Erfolgsdruck.

Auf die Organisation und Zeitplanung wird mehrfach Bezug genommen. Eine Veränderung der vorgegebenen Zeitplanung wird als Wunsch thematisiert, es wird im Rahmen des Gesamtkontingents mehr Zeit für einzelne Bausteine gewünscht: zweimal „mehr Zeit für Theorie“, einmal „mehr Zeit für Berichtsheft“ und einmal mehr Regenerationszeit: „mehr Zeit für Pausen“. Auch zu Zeirhythmen, hier aber stark den Aspekt der Selbststeuerung hervorhebend, wird in einem weiteren Statement der Vorschlag geäußert, die „Unterrichtszeit selbst [zu] bestimmen“.

Über die Kategorisierung hinaus lassen sich folgende Thesen formulieren:

1. Die Gruppe hat ein klares Bild von sich als Lernenden, denen ein Mehr an Unterstützung hilft.
2. Die Lernenden erleben die Lehrkräfte als unterstützend und hilfsbereit.

3. Unterstützung im Lernprozess wird positiv wahrgenommen.
4. Kritisiert werden diejenigen Faktoren, die die Lernenden im Prozess des Aneignens von Lerninhalten stören.
5. Die Lernenden schätzen Selbststeuerungs- und Freiheitsgrade im Angebot.

4. Lerngruppe: „Handel“

Die Gruppe „Handel“ äußert sich im Vergleich mit anderen Gruppen wenig in der Metaplanphase. Es liegen insgesamt nur neun Karten zur Zufriedenheit, fünfzehn zur Kritik und zwölf Statements zu Wünschen zur aktuellen Lehr-Lern-Situation vor. Die Aussagen weisen in divergierende Richtungen. In dieser Gruppe wichen die offen und die anonym verdeckt geäußerten Aussagen voneinander ab.

Einige Aspekte der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation werden von den Lernenden positiv bewertet. Der Versuch, eine realitätsnahe Lernsituation zu erzeugen, in der Gelerntes angewendet werden kann – die „Übungsfirma“ –, wird positiv hervorgehoben ebenso wie „Fahrten zu Messen“ und dass „probiert [wird], im Team zusammen zu arbeiten“. Bezogen auf die Inhalte wird einmal Zufriedenheit mit einem bestimmten Fach (sowie der entsprechender Lehrkraft) geäußert. Ein Statement streicht den Aspekt inhaltlicher Mitbestimmung heraus: „das Eingehen auf Themen, wenn wir es für wichtig halten, z. B. bei Arbeiten.“

Acht Äußerungen beziehen sich kritisch auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation. In zwei Fällen wird eine Strukturlosigkeit kritisiert: „an manchen Tagen haben die Ausbilder überhaupt keinen Plan, was die mit uns machen“ und „teilweise schlecht geplanter Unterricht“. Ein weiteres Statement geht in eine ähnliche Richtung, betont aber stärker den Aspekt der Sinnhaftigkeit bzw. Sinnlosigkeit: „keine sinnlose Beschäftigung in Firma und Unterricht“. Monotonie und Langeweile werden in zwei anderen Statements kritisiert, die dem Themenbereich Methoden zugeordnet wurden: „monotones Lernen“ und „manchmal ist es richtig langweilig“. Auch die Inhalte werden in zwei Statements kritisch in Frage gestellt. Zum einen wird das ganze Fach als unsinnig deklariert: „Unterricht ist unsinnig“, zum anderen die inhaltliche Differenz zur Berufsschule kritisiert: „Unterrichtsstoff ist ganz anders als in der Berufsschule“. Ein weiterer Aspekt der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation, der in einem Statement kritisiert wird, ist mangelnde Fachkompetenz seitens der Lehrkraft.

Hinsichtlich der Inhalte wird eine stärkere Orientierung an der Berufsschule als wünschenswert angesprochen: „Der Träger sollte sich mehr an dem Berufsschulunterricht orientieren.“ Fachkompetenz seitens der Lehrkräfte ist eine weiterer Aspekt, der notwendig und wünschenswert erscheint: „Lehrer oder Ausbilder das lehren lassen, was sie auch wirklich können, und nicht jemanden lehren lassen, der kaum Ahnung davon hat“. Zwei Vorschläge zur Veränderung von Lehr-Lern-Methoden liegen vor: „Neue Methoden im Unterricht“ lautet der eine, der andere beschreibt ein wichtiges methodisches Problem, ohne eine Lösung bieten zu können: „Den Ernst eines richtigen Unternehmens näher bringen, denn es baut niemanden auf, wenn er weiß, er verkauft ‚Luft‘.“ Gegensätzliche Wünsche tauchen zum Themenfeld Lernatmosphäre/Leistungsdruck auf. Der Wunsch nach „mehr Spaß beim Lernen“ ist mit dem Wunsch nach „mehr Druck ausüben“ schwerlich vereinbar. Hier werden interne, unterschiedliche Bedürfnisse und Vorstellungen zur Lösung bestehender Probleme deutlich. In zwei anderen Statements wird allerdings eine stärkere Orientierung der Lehr-Lern-Situation an den Bedürfnissen und Problematiken der Teilnehmer gewünscht: „mehr auf Bedürfnisse eingehen!“ und „es muss mehr eingegangen werden auf Lernproblematiken“.

Kontrastiert man die Statements der Gruppe „Handel“ mit denen der Gruppe „Sek. II“, so fallen erhebliche Differenzen auf, was das Bedürfnis nach intensivem Austausch zwischen Lernenden und Lehrkräften und die Ansprüche an die Interaktion betrifft. Die Gruppe „Handel“ zeigt sich in den Statements diesbezüglich wenig interessiert.

Lehrkraft-Lerner-Interaktion (Zufriedenheit)

**Freundlichkeit,
Toleranz**

*dass die Ausbilder weiterhin so nett bleiben, tolerant usw.
die neuen Ausbilder sind alle o.k., weiter so
Das Verständnis und die Toleranz*

Lehrkraft-Lerner-Interaktion (Kritik)**Personen-bezogene Ablehnung***Mit Person ... macht es keinen Spaß***Respekt***undiszipliniertes Verhalten sowohl der Ausbilder wie der Auszubildenden***Bevormundung***Manchmal tun die Ausbilder so, als ob sie besser über unsere Probleme Bescheid wissen***Empfindlichkeit***Ausbilder sollen Kritik nicht persönlich nehmen!***Lehrkraft-Lerner-Interaktion (Wünsche)****Verständnis***mehr Verständnis!*

Zufrieden wird an drei Stellen die Freundlichkeit und Toleranz der Lehrkräfte gelobt: „die neuen Ausbilder sind alle o.k., weiter so“, „dass die Ausbilder weiterhin so nett bleiben, tolerant usw.“ und „das Verständnis und die Toleranz“. Vier kritische Statements akzentuieren unterschiedliche Aspekte. In einem Fall wird eine Person abgelehnt. In einem anderen Fall wird eine Art Überheblichkeit oder Bevormundung seitens der Lehrkräfte, bezogen auf die persönliche Situation der Teilnehmer, ausgemacht: „manchmal tun die Ausbilder so, als ob sie besser über unsere Probleme Bescheid wissen“. Eine dritte Kritik bemängelt fehlenden Respekt im Umgang aller Personen miteinander: „undiszipliniertes Verhalten – sowohl der Ausbilder wie der Auszubildenden“. Eine vierte Äußerung geht demgegenüber in eine andere Richtung und beanstandet eine zu hohe Empfindlichkeit der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Teilnehmern: „Ausbilder sollen Kritik nicht persönlich nehmen“. Gewünscht wird auf einer Karte „mehr Verständnis!“. Zumindest ein Teil der Gruppe plädiert damit für weniger persönliche Betroffenheit und Einmischung. Auch Formulierungen wie „nett“ und „tolerant“ verweisen auf ein Bedürfnis nach Verständnis und Toleranz, das tendenziell eher auf Distanz als auf Nähe abzielt.

Verdichtet man die Erkenntnisse aus der Kategorisierung der Statements der Gruppe „Handel“, so lassen sich folgende vorläufige Aussagen festhalten:

1. Die Lerngruppe schätzt eine tolerante Grundhaltung und ein verständnisvolles Verhalten der Lehrkräfte.
2. In der Gruppe existieren gegensätzliche Vorstellungen, in welche Richtung sich die Situation verändern sollte: mehr Spaß versus mehr Druck, mehr Verständnis und Eingehen auf die individuelle Person versus weniger Sensibilität und keine Einmischung in Individuelles.
3. Freundliche Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden wird – von einem Teil – positiv gewertet.
4. Fachkompetenz der Lehrkräfte, strukturierter Unterricht und sinnvolle Praxistätigkeiten umschreiben das Spektrum der Erwartungen der Lernenden an die Lehr-Lern-Situation.
5. Die Einrichtung einer Scheinrealität zum praxisbezogenen Lernen wird von den Lernenden grundsätzlich positiv bewertet. Die Lerngruppe problematisiert, dass selten die Spannung echter Verantwortlichkeit aufkommt.
6. Die Themen Prüfung und Bewertung tauchen explizit nicht auf, aber es gibt eine Aufmerksamkeit für Differenzen zwischen den Lerninhalten beider beteiligter Einrichtungen, was indirekt auf das Thema Prüfungswissen verweist.

5. Lerngruppe: „Büroarbeit“

Die Gruppe „Büroarbeit“ äußert ihre Kritik an der Lehr-Lern-Situation sehr offen und ausführlich. Fast die Hälfte aller Kritik-Statements dieser Gruppe, 27 Karten, thematisieren die Interaktion und die Beziehungen zwischen den Lehrkräften bzw. Betreuern und den Teilnehmenden. Fünf Unterkategorien wurden in der Großkategorie „Lehrkraft/Betreuer-Lerner-Interaktion“ aus dem Material der Kritikkarten gebildet: „Zerstörte Vertrauensbasis“, „Negative Sicht auf Teilnehmer und Entwertung“, „Taktlosigkeit im Sprechen“, „Bevormundung/Arroganz“ sowie „Kommunikationskompetenz“.

Aus Sicht der Teilnehmenden besteht keine Vertrauensbasis; acht Statements weisen direkt darauf hin, z. B.: „Vertrauensbruch!“, „Vertrauen zu den Betreuern“, „kein Vertrauen“. Ebenfalls häufig wird eine pessimistische, negativ wirkende Haltung der Betreuer kritisiert. Taktlosigkeit im Umgang wird bemängelt, sowohl den Ton als auch den Inhalt betreffend: „Unfreundlichkeit der Betreuer“, „Anmache, der Ton, wenn Kritik an Teilnehmern geübt wird“, „Vorwürfe“ und „Mobbing/Hetze der Be-

Lehrkraft/Betreuer-Lerner-Interaktion

**Taktlosigkeit
im Sprechen**

*Vorwürfe
„Anmache“, der Ton, wenn Kritik an Teilnehmern
geübt wird
Mobbing/Hetzen der Betreuer, Betreuer versuchen
Teilnehmer gegeneinander auszuspielen
Unfreundlichkeit der Betreuer*

**Zerstörte
Vertrauensbasis**

*Vertrauen
Information über persönliche Angelegenheiten sollten
von Vorgesetzten vertraulich behandelt werden
Zuverlässigkeit! Im Bezug auf Versprechen, Aussa-
gen, Vertrauen
Hinter dem Rücken reden, nicht offen reden (Betreuer)
Vertrauensbruch!
Offenheit
Vertrauen zu Betreuern
Wenig oder gar kein Vertrauen zu den Betreuern*

**Negative Sicht
auf die Teilneh-
mer und
Entwertung**

*Menschenbild, das als Basis dient, wandeln in posi-
tiven; kein negatives Menschenbild mehr
Demotivation durch Betreuer
Die Behandlung durch Betreuer!
Hilfe bieten statt noch mehr Druck machen
Die Träume/Wünsche nicht immerzu kritisieren
Wenig Verständnis der Ansprechpartner
Keine Ausgrenzung mehr*

**Bevormundung/
Arroganz**

*Weniger Bevormundung
„Nicht nur die Betreuer haben das Rad erfunden“
Kompetenzmangel
Kompetentere Betreuer
Fachkompetenz der Betreuer
Betreuung*

**Gesprächsformen
– Kompetenz**

*Kommunikation
Feedback
Kritikfähigkeit*

treuer, Betreuer versuchen Teilnehmer gegeneinander auszuspielen“. In zwei Statements wird beanstandet, dass die Erfahrungen und Standpunkte der Teilnehmer nicht genügend wertgeschätzt werden, den Betreuern wird Bevormundung bzw. Arroganz vorgeworfen: „Weniger Bevormundung“ und „Nicht nur die Betreuer haben das Rad erfunden“. Als weite-

rer Aspekt der Lehrkraft/Betreuer-Lerner-Interaktion wird dreimal ein Kompetenzmangel der Betreuer kritisiert, z. B. „Fachkompetenz der Betreuer“ oder „kompetentere Betreuer“, dreimal werden spezifische Gesprächsformen bzw. Kompetenzen angemahnt: „Kritikfähigkeit“, „Kommunikation“ und „Feedback“.

Den zweiten großen Block der Kritikarten bilden die Statements zur Gestaltung der Lehr-Lern-Situation; hier liegen knapp zwanzig Karten vor. Fünf Unterpunkte lassen sich herauskristallisieren: „sinnlose Aktivitäten“, „Methoden“, „Inhalte/Orientierung an den Teilnehmern“, „Anreize schaffen“, „Praxisbezug“. Die Inhalte werden beanstandet, da sie sich nicht an den individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen, Qualifikationen und Interessen der Teilnehmer orientieren. Fünf Statements heben diesen Aspekt der fehlenden (individuellen) Teilnehmerorientierung hervor: „Wenn Unterricht, nicht so schablonenhaft für alle dasselbe, sondern individueller und zielorientierter für jeden!“, „gründliche Bestandsaufnahme, wo stehen die Teilnehmer, wo wollen/können sie hin“, „Eingehen auf Stärken/Schwächen der Teilnehmer“, „Beachten des Lebenskontextes“ und „Beachten der Praxis-/Lebenserfahrung der Teilnehmer“. Ebenfalls auf der Inhaltsebene wird (viermal) die Sinnlosigkeit von Aktivitäten kritisiert: „Eher sinnloser Unterricht“, „Unsinnige Tätigkeiten ...“, „Keine Zeitfüller mehr ... sondern sinnvolle Aktivitäten“ und „Beschäftigungstherapie“ lauten die Äußerungen. Zu den Methoden finden sich fünf Karten, die mehr oder weniger pauschal die Unterrichtsgestaltung bemängeln: „Unterricht“, „Unterrichtsgestaltung“, „Anleitung“, „Konzept des Lehrstoffes“ und „Nur Aufzählung von Wissen“. Kritisiert wird weiter dreimal der fehlende Praxisbezug: „Praxis-Ferne“, „Nähe zum Arbeitsmarkt“ und „Ferne der Betreuer vom beruflichen Alltag“. Ein weiterer negativ beschriebener Aspekt der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation besteht darin, dass zu wenig Anreize geschaffen werden: „Motivation“ und „Ziele ansprechend gestalten“.

Zur Organisation des Angebots werden sechs Kritikstatements abgegeben. Hier wird von den Teilnehmern die Kommunikation innerhalb der Institution bemängelt: „Desinteresse der Betreuer an Institution“ und „Fehlende Kommunikation zwischen Betreuern ...“. Darüber hinaus kritisieren sie die wechselnden Zuständigkeiten: „Keine richtigen und konkreten Ansprechpartner“ und „nicht ständig wechselnde Dozenten“. Als dritter Kritikpunkt der Organisation des Angebots werden (zweimal) die

Praktika angesprochen. Hier werden mehr Wahlfreiheiten gewünscht und Unterstützung seitens der Betreuer: „wenn eines gefunden, dann auch unterstützen“.

Ergänzend werden die über die reinen Lehr-Lern-Angebote hinausgehenden Unterstützungsformen bemängelt. Fehlende Unterstützung bei der Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt thematisieren drei Statements, einmal wird „Panik der Betreuer wegen Stellenvermittlung“ kritisiert. Weitere Kritikpunkte sind zum einen das beschränkte Mitspracherecht: „mehr Mitbestimmungsrecht“, und zum anderen das Ausblenden des Zwangscharakters des Angebots: „dieses Jahr ist doch nicht freiwillig“.

Durch die Kategorisierung der Kritik-Statements wird deutlich, dass in diesem Fall, in dieser Gruppe, die Lehrkraft-Lerner-Interaktion eine dominante Position in der Bewertung des Lehr-Lern-Geschehens einnimmt. Gleiches spiegelt sich in dieser Gruppe auch bezüglich der Statements zu den „Wünschen“, in denen häufig ein akzeptierender Umgang und eine gute vertrauensvolle Grundlage gefordert werden. Die Gruppe äußert 36 Ideen bzw. Wünsche, davon thematisiert ein Drittel der Aussagen die Interaktion zwischen Lehrkräften/Betreuern und Teilnehmern.

Lehrkraft/Betreuer-Lerner-Interaktion	
Vertrauensbasis	<p><i>Eine Vertrauensgrundlage schaffen und erhalten</i> <i>Das Gefühl zu haben, akzeptiert zu werden!</i> <i>Das Gefühl zu haben, akzeptiert zu werden</i> <i>Ernst genommen werden</i> <i>Sich auf die Betreuer verlassen können!</i></p>
Kritik aufnehmen	<p><i>Kritik und Wünsche ernst nehmen</i> <i>Offenheit für Kritik</i></p>
Einflussnahme durch „Feedback“	<p><i>Regelmäßige Diskussionen (Feedback) mit den Teilnehmern</i> <i>In regelmäßigen Abständen Feedback durch die Gruppe an die Betreuer, dann evtl. Neuausrichtung/ Neuorientierung</i></p>
Kompetenz der Betreuer	<p><i>Schulung (!) für die Betreuer</i> <i>Besserer Überblick bei den Betreuern!</i> <i>gezielte Vorstellungen der Betreuer</i></p>

Die Themenfelder sind: Vertrauensbasis, Kritikbereitschaft, Feedback und Kompetenzen. Die Vertrauensbasis und ein respektvoller Umgang miteinander werden fünfmal angesprochen.

Der Umgang der Betreuer mit Kritik wird angesprochen, es wird „Offenheit für Kritik“ und „Kritik und Wünsche ernst nehmen“ erwünscht. Eine aktive Einflussnahme durch Feedback-Runden wird zweimal geäußert, verbunden mit der Vorstellung, dadurch auch eine „Neuausrichtung/ Neuorientierung“ des Angebots zu ermöglichen. Schließlich wird – die Interaktion betreffend – eine höhere Kompetenz der Betreuer gewünscht.

Der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation sind etwas mehr als ein Drittel der Wunsch-Statements gewidmet. Hier geht es um die Aspekte: indivi-

Gestaltung der Lehr-Lern-Situation (Wünsche)

Inhalte – praxisorientiert

*sinnvolle praxisorientierte Aufgaben
Anwendungsorientierung*

Methoden

*Ganzheitlicher Unterricht statt Gehirntraining!
Weg von der Oberflächlichkeit, hin zur Tiefe =
„Lebenslernen“!
„How to do“
Teamarbeit*

Atmosphäre

*Blick nach vorn
Weniger Druck!*

individuelle Beratung

*Mehr individuelle („psychosozial kompetente“)
Beratung und Hilfe bzw. Unterstützung
konkret (!) am Arbeitsmarkt orientierte Beratung
(fachspezifische Beratung)
Welche Tätigkeiten vermitteln Sinn? Welcher Beruf
passt dazu? Was kann ich wirklich gut? Wie kann ich
das umsetzen?*

Zielorientierung (individuell)

gezielte Qualifikation

aktive Mitgestaltung

*Eigene Vorstellungen verwirklichen dürfen
Beteiligung der Teilnehmer – sofern erwünscht – an
der Gestaltung der Maßnahme! In einem sinnvollen
Rahmen!*

duelle Beratung, aktive Mitgestaltung, individuelle Zielorientierung, Atmosphäre, praxisorientierte Inhalte und methodische Gestaltung.

Individuelle Beratung wird ausführlich thematisiert: „Mehr individuelle („psychosozial kompetente“) Beratung und Hilfe bzw. Unterstützung“, „konkret (!) am Arbeitsmarkt orientierte Beratung (fachspezifische Beratung)“ und „Welche Tätigkeiten vermitteln Sinn? Welcher Beruf passt dazu? Was kann ich wirklich gut? Wie kann ich das umsetzen?“. Aktive Mitgestaltung und Freiräume werden gewünscht, um auch „eigene Vorstellungen verwirklichen [zu] dürfen“, wobei dies in einem „sinnvollen Rahmen“ erfolgen sollte. Individuelle Zielorientierung wird einmal gewünscht, formuliert als „gezielte Qualifikation“. Der Atmosphäre der Lehr-Lern-Situation lassen sich zwei Statement zuordnen. Der „Blick nach vorn“ wird gewünscht, ebenso wie „weniger Druck“. Die Inhalte wünschen sich die Teilnehmer praxisorientierter. In zwei Äußerungen wird angeregt, „sinnvolle praxisorientierte Aufgaben“ zu stellen und „Anwendungsorientierung“ im Blick zu haben. Zur methodischen Gestaltung der Lehr-Lern-Situation gibt es vier Statements. Die Wünsche gehen in zwei Richtungen, zum einen sollte die Lernsituation stärker ganzheitlich und am Leben der Teilnehmer orientiert sein; zum anderen werden Metakompetenzen und spezifische Herangehensweisen gewünscht.

Wünsche und Ideen zur Organisation des Angebots sind weniger stark vertreten (sechs Karten). Zwei dieser Statements sprechen die Praxisanteile an. Es werden „Exkursionen in Betriebe“ und „Erfolgreiche Praktika“ vorgeschlagen. Allgemein wird eine „Umstrukturierung der Weiterbildung“ gewünscht. Die Verwaltung betreffend, wird mehr Zuverlässigkeit gewünscht, und hinsichtlich der Personalstruktur wird eine klare Aufteilung gefordert: „Für jede Maßnahme getrennte Betreuer“, um Interessenkonflikte zu vermeiden. Schließlich wird indirekt die Einführung einer Problemlärungsstelle angeregt: „Für alle Beteiligten, Teilnehmer, Dozenten, Vorgesetzte Möglichkeiten, Probleme durch unabhängige ‚Supervisoren‘ anschauen zu lassen! Hilfe in Anspruch nehmen können!“

Bezogen auf die Lerngruppe wird eine ausgeglichene Zusammensetzung der Personen und die Möglichkeit gewünscht, Kontakte auch über die Weiterbildung hinaus zu organisieren.

Die Aussagen der Lernenden der Gruppe „Büroarbeit“ über die Lehr-Lern-Situation können zu folgenden Hauptpunkten verdichtet werden:

1. Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sind von Misstrauen (mit-)bestimmt. Aus Sicht der Teilnehmenden kam es wiederholt zur Verletzung des Vertrauensschutzes.
2. Der Umgangston zwischen Lehrenden/Betreuern und Lernenden wird von letzteren als wenig respekt- und taktvoll wahrgenommen. Die Lernenden fühlen sich grundsätzlich in Interaktionen nicht ernst genommen.
3. Kritik von Seiten der Betreuenden wird von den Lernenden als destruktiv erlebt.
4. Die Lernenden fühlen sich nicht ernst genommen, was die inhaltliche und methodische Gestaltung des Angebots betrifft.

Zusammenfassung der Lernenden-Perspektive

Die Perspektive der Lernenden auf die Lehr-Lern-Situation zeichnet sich durch eigene Schwerpunktsetzungen aus. Die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden ist dann ein gewichtiges Thema, wenn sie misslingt, wobei das Spektrum der Kritik von wenig spezifizierter Ablehnung einzelner Personen über grundsätzliches Misstrauen bis zu differenzierten Bewertungen der wahrgenommenen Sozial- und Vermittlungskompetenz reicht. Teilnehmende wollen in der Lehr-Lern-Situation ernst genommen werden, sowohl was ihre Person als auch ihre mitgebrachten Kompetenzen betrifft. Werden Entwertungen wahrgenommen, geht die Bereitschaft verloren, sich unvoreingenommen auf die Vermittlungs- und Lernsituation einzulassen.

Die Lerninhalte, vor allem ihre Sinnhaftigkeit bezogen auf die angestrebte Qualifikation und die Situation der Beteiligten, werden kritisch beäugt. Eine Aufmerksamkeit für Unsinnigkeiten zeigt sich bei allen Lernenden. Die Perspektive der Lernenden ist insgesamt auf diejenigen Aspekte gerichtet, die ihren individuellen Lernprozess behindern. Eigene Defizite der Lernenden spielen kaum eine Rolle in der Analyse. Die Einrichtung und die Lehrkräfte werden gründlich begutachtet und Schwächen, Ungereimtheiten und Behinderungen präzise wahrgenommen und benannt.

Große Unterschiede zwischen den Beteiligten zeigen sich hinsichtlich der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den Lernangeboten, bezo-

gen auf das grundsätzliche Lernbedürfnis, bezogen auf die Suche nach Nähe oder Distanz in der Lehr-Lern-Situation und bezogen auf die Klarheit der eigenen Position sowie die Differenziertheit, mit der Erwartungen an die zu gestaltende Lehr-Lern-Situation formuliert werden.

Fazit der Kontrastierung der Perspektiven von Lehrenden und Lernenden

Kontrastiert man die Perspektiven der Lehrkräfte und der Lernenden auf die Lehr-Lern-Situation, so fällt auf, dass sowohl Lehrkräfte wie Lernende ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die jeweils anderen richten und die Handlungen der anderen nicht zwingend als sinnvoll oder begründet begreifen. Die Lehrenden (wie die Betreuungskräfte) sehen bei Lernwiderständen vor allem persönliche Defizite und versuchen diesen instrumentell zu begegnen; die Lernenden sehen die Defizite des Angebots und des Personals und betrachten weder die Zwänge und Bedingungen, unter denen eine Einrichtung agieren muss, noch die Widersprüche, die sich aus divergierenden Interessen ergeben.

2.3.3 Lernwünsche in symbolisch-bildlichen Gestaltungen

Die Lernenden haben im Rahmen der Forschenden Lernwerkstatt in frei gewählten Kleingruppen Collagen erstellt, in denen sie sich mit „Lernen, wie ich es mir wünsche“ auseinandersetzen. Entstanden sind 20 Collagengestaltungen, die in symbolisch-gestalterischer Weise die Wünsche der Lernenden thematisieren und außerordentlich vielfältig sind. Formal betrachtet lassen sich thematisch strukturierte Collagen (5), chronologisch strukturierte (3), assoziativ-chaotisch gestaltete (5) und Collagen, die Mischformen darstellen (7), unterscheiden. In allen Collagen sind Textelemente integriert, meist als Kommentare zu Bildern, seltener eigenständig (3). Während die chronologisch strukturierten Collagen eine Lesart dominant vorgeben, bieten die übrigen Collagen, vor allem die assoziativ-chaotisch gestaltete, vielschichtige Interpretationsmöglichkeiten auch jenseits der Erläuterung durch die Gestaltenden.

Ein Überblick über die dargestellten thematischen Felder verdeutlicht, dass in den Collagen – trotz der Leitlinie „Lernen, wie ich es mir wünsche“ – vielfach nicht nur Wünsche, sondern auch problematische und hinderliche Aspekte des Lernens visualisiert werden. Oft sind dies Aspekte, die mit einer Institutionalisierung von Lernen verbunden sind:

Lernen im Massenbetrieb (5), sprachliche Gewalt (1), Zwang (2), Bevormundung (2), aber auch Orientierungslosigkeit (2) und Versagensangst (4). Direkte Interaktion zwischen Lernenden und dem Personal wird thematisiert (6), weitaus häufiger allerdings werden Gruppensituationen Lernender ohne Lehrende dargestellt (10) oder Bilder eines symbolischen Gruppenzusammenhalts (7) in die Collage integriert. Über direkte Lehr-Lern-Situationen hinausreichend, werden Lebenskontexte in einzelnen Collagen direkt thematisiert, etwa die Ansprüche von Lebenspartnern und Familie (3). Indirekt wird die Schwierigkeit, die verschiedenen Lebensbereiche und Aufgaben miteinander zu vereinbaren, durch übliche Symbole für Zeit, Zeitdruck und Zeitknappheit in Form von Uhren und Weckern visualisiert (8). Thematisch korrespondierend wird in fast allen Collagen die Thematik Erholung und Entspannung, Ruhe, Pause und Schlaf bildhaft oder sprachlich eingebettet (15). In einigen Collagen wird die Situation des erfolgreichen Abschlusses mit dem Zertifikat bildlich-symbolisch vorweggenommen (3), und es werden Zukunftsentwürfe ausgemalt: beruflicher Erfolg (1) und sozialer Aufstieg, der durch Statussymbole, gern Cabrios, dokumentiert wird (5). Mehrfach finden sich auf den Collagen Abbildungen „weiter Horizonte“ oder Motive des Fliegens (8).

In den nachfolgenden drei ausgewählten Einzeldarstellungen werden jeweils unterschiedliche Aspekte und Kontexte herausgearbeitet. Aus diesem Grund unterscheiden sich auch die Darstellungen in ihrer Struktur.

„Zentrale des Irrsinns“ – Collage 2-1

Die Collage 2-1 wurde von einem Zweierteam, bestehend aus Tn. 23 (w., 24 J.) und „Asia“ (Tn. 24, w., 24 J.) in der Gruppe „Sek. II“ erstellt. Sie gehört zur Gruppe der chronologisch aufgebauten Collagen; durch Pfeile und Nummerierung wird eine Lesart vorgegeben.

Die Erläuterung der Gestaltungsidee wird von „Asia“ (Tn. 24) vorgestellt:

„Wir haben’s mal so beschrieben, vom Anfang bis zum Schluss, wie wir uns das vorstellen. Das sind [Tn. 23] und ich hier, im Chaos, und etwas faul und überlegen halt, zu Hause bleiben wollen wir nicht, es ist halt ziemlich viel durcheinander, und uns sind auch die Hände gebunden in der Arbeit und alles, und trotzdem wollen wir eben was verändern und treten hier in Aktion und melden uns eben an in der Zentrale des Irrsinns, das soll unsere Schule sein. Deshalb eben, weil, ich mein, am Anfang kann man sich das überhaupt

nicht vorstellen, also ich dachte am Anfang: hä, nochmal Abitur, mit so Schülern die Schulbank drücken, was ist das denn? Aber naja, was wir uns dann eben hier vorstellen, ist, dass keine Langeweile aufkommt, Verständnis herrscht untereinander, dass kein Druck auf uns ausgeübt wird und dass es vor allem keine Zeitverschwendung ist. Das, was wir uns von der Schule halt wünschen, aber dass es auch privat eben so weitergeht, dass man sich wohlfühlt, dass die Partnerschaft hält, dass die Freundschaften halten, die man hat, halt so Sachen, die man sich wünscht, die so bleiben sollen oder die sich halt verändern sollten. Und was wir natürlich hoffen, dass wir das Abitur kriegen, und wenn wir es dann erstmal haben, dann stehen uns verschiedene Möglichkeiten offen, dann kann man an die Uni gehen, was auch immer.“ (Transkription Collage 2-1)

Die Erläuterung der Gestalterinnen führt durch das Bild. Der spontane emotionale Eindruck des Bildes ist dennoch ambivalent: Zum einen zeigt sich geballte Dynamik und Aufbruchsstimmung, zum anderen wirkt das Bild stark gedrängt und eng. Eine erste Reflexion der subjektiv-emotionalen Wirkung verdeutlicht, dass in dieser Collage nicht nur zahlenmäßig viele Bildelemente (21) kombiniert wurden, die in ihrer Überlappung das Gefühl von Gedrängtheit vermitteln, sondern auch stark kontrastierende Bilder nebeneinander stehen: gefesselter Dummy und auf den Betrachter zustürmende Frau unten links nebeneinander; liegende

Abbildung 5: Collage 2-1 „Zentrale des Irrsinn“



Kinder unter Schreibtischen und ein aufgeladenes Bild Mann und Frau Stirn an Stirn in der Mitte untereinander; aufgebrachte Fußballer im Mannschaftskreis und drei gelangweilte Frauen auf einem Sofa. Die Kontraste von lebendiger Emotionalität und fast lebloser Ruhe vermitteln eine starke Spannung, die sich nicht auflösen lässt. Die elf auf dem Bild handgemalten Pfeile, die Text und Bild einander zuordnen, weisen in verschiedene Richtungen, so dass sich auch die Struktur nicht sofort erschließt, sondern trotz Nummerierung wie ein wildes Hin und Her erscheint. Dem Auge wird kein Ruhepunkt angeboten. Um das Bild in seiner Vielschichtigkeit interpretieren zu können, gilt es deshalb die Struktur nachzuzeichnen.

Die Nummerierung der Bildelemente hilft, die Struktur des Bildes zu entdecken. Die Bild- und Textelemente sind in drei Spalten gruppiert, die jeweils von oben nach unten zu lesen sind. In der linken Spalte wird (noch nicht nummeriert) die Ausgangssituation vor dem Eintritt in die Institution symbolisiert. In der mittleren Spalte werden der Eintritt in die Institution und die Erwartungen in fünf nummerierten Aspekten dokumentiert. Die rechte Spalte beschreibt im oberen Teil – in fortlaufender Nummerierung (wobei eine Zahl ausgelassen wird) – drei weitere wichtige Erwartungen und Wünsche. Der untere Teil der rechten Spalte symbolisiert den erfolgreichen Abschluss des Lernens.

Thematisch vergegenwärtigt das Bild 2-1 „Zentrale des Irrsinns“ vier Komplexe: erstens die zurückliegenden Faktoren der Entscheidung zum Lernen, zweitens die gegenwärtigen Erwartungen an die Lernsituation, drittens die Hoffnungen bezüglich des privaten Umfelds und viertens das in der Zukunft liegende Zielversprechen. Die beiden Gestalterinnen benennen dies als Beschreibung „vom Anfang bis zum Schluss“, nehmen damit deutlich eine Metaposition ein und betrachten sich selbst und die Situation in ihrer zeitlichen Entwicklung. Nummerierungen der Bilder und erläuternde Kommentare sind Hinweise zum Lenken der Betrachtung.

Zur Vergegenwärtigung der zurückliegenden Entscheidung – die in der mündlichen Erläuterung den größten Raum einnimmt – platzieren sich die beiden Gestalterinnen im Bild (links oben) und beschreiben die vergangene Situation als „im Chaos“, „ziemlich viel durcheinander“ und sich selbst kritisch als „etwas faul“. Durch die Anforderungen der Arbeit sind ihnen beiden „die Hände gebunden“ (Symbolisierung: Dummy).

Sie thematisieren, dass sie sich trotz dieser personen- und situationsbezogenen Einschränkungen bewusst mit ihrer Lebenssituation auseinandergesetzt – „überlegen halt: zuhause bleiben wollen wir nicht“ – und den Wunsch nach aktiver Veränderung entwickelt haben. Im Bild wird dies fast als Gegenentwurf zur modisch-lässigen Erstsymbolisierung durch eine dynamisch-lustvoll-aggressive, etwas punkige Frau (unten links) dargestellt. Die Anmeldung in der Weiterbildungseinrichtung wird durchaus als ambivalent erlebt, deutlich wird dies in der Bezeichnung „Zentrale des Irrsinns“. Sie selbst erläutern mündlich diese Bezeichnung vor dem Hintergrund der Nicht-Abschätzbarkeit der getroffenen Entscheidung und einer durchaus negativen Schul-Konnotation: „also ich dachte am Anfang: ... mit Schülern die Schulbank drücken, was ist das denn?“. In der Collage symbolisieren sie die Weiterbildungseinrichtung als Gebäude, das stark an eine Burg erinnert. Während die Überschrift „Zentrale des Irrsinns“ lautet, ist unter dem Bild ein ebenso großes „Willkommen“ platziert, was die Ambivalenz verdeutlicht.

Ein zweiter Komplex benennt die Ansprüche an die Lernsituation und steht so in direktem Bezug zur Themenstellung: „Erfolgreiches Lernen, wie ich es mir wünsche“. Vier Aspekte wurden mündlich erläutert: „... was wir uns dann eben hier vorstellen ist, dass keine Langeweile aufkommt, Verständnis herrscht untereinander, dass kein Druck auf uns ausgeübt wird und dass es vor allem keine Zeitverschwendung ist.“ In der Collage stehen für die einzelnen Punkte Bilder von interagierenden Menschen: ein Paar, Stirn an Stirn gelehnt, die Frau erschöpft, der Mann ihren Kopf umfassend, dazu die Bildschrift „Verständnis“, zwei fröhlich miteinander sprechende Menschen in einem Klassenraum, dazu das Wort „Kommunikation“, eine Gruppenaufnahme, über der ein frisch geschlüpftes Küken zu sehen ist, mit der Bildschrift: „Wohlfühlen in der Gemeinschaft“. Das Schriftelement „keine Langeweile“ ist mit einem Foto von regungslos unter zwei Schreibtischen liegenden Kindern illustriert, „keine Zeitverschwendung“ durch drei gelangweilt auf dem Sofa sitzende Frauen. „Kein Druck“ wird symbolisiert durch den Bildausschnitt von einer Gruppe emotional aufgebrachter Fußballer. Die Gestaltung der mitmenschlichen Interaktion wird damit neben der Sinnhaftigkeit des Angebots zum zentralen Faktor erfolgreichen Lernens erhoben.

Ein dritter, nur kurz angesprochener Themenkomplex nimmt sich der Wünsche und indirekt der Befürchtungen an, welche die Veränderung

für das private Umfeld bedeuten. Hier wird vor allem Kontinuität erhofft: „dass die Partnerschaft hält, dass die Freundschaften halten“. In der Collage findet sich – in gewisser Weise spiegelbildlich zur links oben gesetzten ersten Selbstthematization – eine ebenso schräg gesetzte Bild-Text-Kombination in der rechten oberen Ecke.

Der vierte Komplex, die Zielerwartung, ist in der Collage unten rechts präsentiert: Zum einen sind ausgelassen jubelnde Examinee und ein hochfliegender Snowboarder auf Bildausschnitten zu sehen. Direkt darunter finden sich Bilder von Universitätsgebäuden und das Bild eines roten Cabrios am Meer. Auch in der mündlichen Erläuterung werden beide Bereiche thematisiert: Es wird die Hoffnung erwähnt, am Ende das gewünschte Zertifikat zu erhalten, und es werden die Möglichkeiten angesprochen, die den Zertifizierten im Anschluss daran offen stehen. Umgeben sind die Bildausschnitte von einer Vielzahl von Sternen sowie einer groß geschriebenen Textzeile: „Und dann Wissen!“ In der Übersetzung kann dies heißen: Erfolgreiches Lernen ist für mich, wenn ich nach dem (zertifizierten) Lernen mein Leben erfolgreicher (Cabrio, Universität) gestalten kann.

Erfolgreiches Lernen ist für die Gestalterinnen des Bildes 2-1 „Zentrale des Irrsinns“ etwas, das sich nicht nur auf die aktuelle Gestaltung der Lernsituation bezieht. Der selbst gefasste Entschluss, auch gegen Widerstände das Leben durch Lernen zu verändern, und die hoffungsvolle Zielperspektive sind wesentliche Faktoren. Das Eintreten in eine Institution wird dabei, vor dem Hintergrund der Schulerfahrungen, als ambivalent erlebt. Die zentralen Kriterien für eine gute Lernsituation sind ein sinnvoller Umgang mit den (begrenzten) Ressourcen Zeit und Engagement und angenehme, unterstützende mitmenschliche Interaktion.

„Auf ein Gleis kommen“ – Collage 2-2

Die Collage 2-2 „Auf ein Gleis kommen“ wurde von zwei jungen Frauen, Tn. 19 (w., 21 J.) und Tn. 21 (w., 20 J.) erstellt. Es handelt sich um eine thematisch und durch Pfeile auch chronologisch strukturierte Collage.

Die Erläuterung der Gestalterinnen lautet:

„Also ist im Großen und Ganzen schon bisschen was gesagt worden. Ja, am Anfang ist es halt so, dass man aus vielerlei Interesse man denn zusammen, also dass man dann alle auf einer Schiene, wir wollen ja alle Abitur machen, kommt halt aus verschiedenen Interessen heraus oder wenn man, dass wir das halt zusammen schaffen werden. Ja,

und auch halt, meistens ist es dann, dass man im Regen steht vielleicht teilweise, aber dass eben, vermitteln Freunde einem Sicherheit. Dann schafft man das schon irgendwie, jeder hat mal 'n bisschen flau im Kopf, 'n Labyrinth, dass man halt nichts mehr hinkriegt, zwischendurch halt mal Pause machen, also nicht, gar nicht mehr zur Schule gehen, praktisch, nur 'n bisschen (leise, unv.) also (unv.) die Zeit läuft halt wie verrückt. Wenn man so kurz vorm Ziel ist, hat man keine Lust mehr, und (unv.) hier mit dem Absturz, aufpassen, wenn man sich halt was aufgebaut hat, muss man aufpassen, dass man nicht abstürzt. Und am Ende werden dann doch Wünsche wahr, und dann kommt man zum Abitur und zu allem anderen, was man möchte. (.) Ab und zu auch mal was Süßes gönnen. (lachen) Und einen steilen Weg nach oben. (lachen) „genau.“

Die Collage 2-2 „Auf ein Gleis kommen“ thematisiert drei Großbereiche: Sie reflektiert die Anfangssituation, setzt sich problematisierend und lösungsorientiert mit dem Lern- und Leistungsdruck auseinander und fokussiert die zukünftige Zielerreichung.

Die Anfangssituation wird in der oberen linken Ecke dargestellt. Die Gestalterinnen erläutern mündlich, dass zu Beginn alle Beteiligten „aus verschiedenen Interessen“ das Angebot aufsuchten und dass erst „alle auf

Abbildung 6: Collage 2-2 „Auf ein Gleis kommen“



einer Schiene“ landen müssten. In der Collage wird auf einen damit verbundenen Kraftakt verwiesen, indem an der zentralen Weiche ein schwergewichtiger Sumo-Ringer abgebildet ist. Die Gleis-Setz-Phase wird bildlich hervorgehoben, sie ist unterlegt mit einer gelb schimmernden Hologrammfolie. Die Gestalterinnen problematisieren den Kraftakt mündlich nicht, verweisen in diesem Kontext darauf, dass bei allen Beteiligten Zielgleichheit bestehe (was ja nicht zwingend Wegegleichheit bedeutet). Durch ein im Bild über der Weichensituation platziertes „Lust und Laune“ und ein kleines „Ja, ich will“ wird die Bedeutung der ursprünglichen, bewusst getroffenen Entscheidung für das Lernangebot noch einmal in Erinnerung gerufen. Als wichtig, quasi als Lösungsstrategie der schwierigen Anfangsphase, wird der Gruppenzusammenhalt dargestellt, dass man es „zusammen schaffen“ werde.

Problematisiert werden in der Erläuterung im Folgenden schwierige Phasen, dass man manchmal „im Regen steht“, jeder mal „ein bisschen flau im Kopf ist, ein Labyrinth, dass man halt nichts mehr hinkriegt“, dass man gerade zum Ende hin „keine Lust mehr“ hat und aufpassen muss, „dass man nicht abstürzt“. In der Collage spiegeln drei Bilder diese Aspekte: ein Mann, aus dessen Schirm der Regen auf ihn niederprasselt (rechts oben), der Kopf einer Frau, auf dem das Wort „Labyrinth“ gedruckt ist (rechts unten), und ein Foto von einem Jugendlichen, der auf der Grünfläche vor einem Gebäude – mit Klettergurt gesichert – soeben von einem hohen Stapel leerer Getränkekisten herab fällt (unten Mitte). Interpretieren lässt sich dies als Sorge vor Phasen der Leistungsschwäche und Versagen. Auf dem Bild – nicht in der mündlichen Erläuterung – wird dies kontrastiert mit Mutmacher-Sprüchen, die eine starke Zielorientierung aufweisen: „Das Ziel nie aus den Augen verlieren!“ und „Nur nicht den Mut verlieren.“ In der mündlichen Erläuterung wird als Lösung, neben der Unterstützung durch Freunde, eine maßvolle Dosierung von Leistungserfüllung und Pausen präsentiert, „zwischenmal mal Pause machen“, die Sorge, den Anschluss zu verlieren, schwingt aber stets mit: „nicht gar nicht mehr zur Schule gehen ... nur ein bisschen ... die Zeit läuft halt wie verrückt“. Der mündlich nur knapp angesprochene Zeitaspekt wird im Bild zentral positioniert: die Uhr von Big Ben, vor deren Zifferblatt vier Personen an Seilen hängen, dominiert die Mitte der Collage. Vielfältige, auch gesellschaftsbezogene Interpretationen sind hier möglich, ebenso wie bei der nicht mündlich erläuterten Textzeile „keine Lust mehr auf den Kasper“. Dass das Sich-Einlassen auf den mit Leis-

tungserwartungen verbundenen Lernprozess auch Risiken und Gefahren birgt, die mit zunehmender Zielnähe steigen, wird sprachlich sehr deutlich: „wenn man so kurz vor dem Ziel ist, hat man keine Lust mehr ... und wenn man sich halt was aufgebaut hat, muss man aufpassen, dass man nicht abstürzt.“ Zentral scheint für den mittleren Problematisierungs- und Lösungsteil das Changieren zwischen der Sorge vor einem Leistungseinbruch und dem bewussten Mutmachen durch Zielorientierung.

Einen dritten Komplex in der Collage bildet die Zukunftsbetrachtung (unten links). Der Übergang zum Erfolg ist fast magisch: „Und am Ende werden dann doch Wünsche wahr, und dann kommt man zum Abitur und zu allem anderen, was man möchte“. In der Collage symbolisiert ein märchenhafter Dschinn, ein wunscherfüllender Geist, die zauberhafte Wendung. Vier Bildausschnitte von Menschen in Erfolgsposen, unterlegt von Regenbogenpapier, stellen das angestrebte Erfolgserlebnis dar. Der mündliche Schlusskommentar der Gestalterinnen – bezogen auf das aufgeklebte (echte) Bonbon und das Bild eines gespitzten, nach oben weisenden Bleistifts – „ab und zu auch mal was Süßes gönnen ... und einen steilen Weg nach oben“ nimmt auf andere Weise die auszugleichende Spannung auf: zwischen einem süßen Leben (vgl. dolce vita) und einem geradlinigen Karriereaufstieg.

Die Collage thematisiert Lernen aus einer bewussten Leistungsorientierung heraus mit all den begleitenden Anstrengungen und Versagensängsten. Eine dauerhafte Zielorientierung, der dosierte Einsatz von Entspannung, Mut machende Sprüche und die Unterstützung vom sozialen Umfeld werden als Mechanismen gewünscht und eingesetzt, mit denen die Sorge vor einem Leistungseinbruch gebändigt werden kann.

„Start-Ziel-Verlauf“ – Collage 3-1

Die Collage 3-1 wurde von drei Frauen der Gruppe „Handwerk“ gestaltet, „Bigi“ (Tn. 39, w., 25 J.), „Enspa“ (Tn. 37, w., 20 J.), „Refle“ (Tn. 35, w., 21 J.). Bei ihrer sehr umfassenden Erläuterung stellen sie alle Bild- und Textelemente gemäß der chronologisch aufgebauten Struktur abwechselnd vor.

„Bigi“: „Also, das ist hier die Ausbildung in [Einrichtungsname], haben wir ja gesagt. Und dass man ja vom Anfang der Ausbildung, vom ersten Lehrjahr, so'n bestimmten Weg geht, also dass man mehrere Stationen durchläuft. Ja. Um später dann halt ans Ziel zu kommen, diesen (unv.) Scheine, die Ausbildung, den Abschluss zu haben.“

„Enspa“: „Das kann bei jedem anders verlaufen, der eine ist vielleicht total entspannt, der andere total angespannt, weil er vielleicht ziemlich viele Wünsche und Erwartungen so hat und.“

„Refle“: „Es ist ein Weg, der durch diese drei Jahre geht. Unten eben der Anfang, was ich erwarte, dass ich Rückhalt von der Familie hab, dass sie mich unterstützen, gleichzeitig aber auch hab ich ein geordnetes System wie jeder am Anfang. Ich versuche und geb mir erstmal richtig Mühe und hau richtig rein, und später verlier ich vielleicht dann den Atem ein klein wenig, und es schleppt sich dann und ist dann langsames Voranschreiten, und ich muss mich dann aber auch durchboxen, denn sonst komme ich nicht an mein Ziel. Und dass einer für alle und alle für einen, dass 'ne Gemeinschaft da ist, aber trotzdem jeder für sich lernen muss, weil es. Ja. Meistens. Man macht es ja für sich, deshalb muss man trotzdem Eigenleistung machen. Man sollte aber auch, wie es hier steht [Enspa: „Spaß im Leben“], gelassene Phasen erleben und zum Beispiel Spaß, Hobbys und was weiß ich noch alles, was einem Spaß macht, was einen entspannt, aber trotzdem sollte man vorsichtig dabei bleiben und sich nicht das Rückgrat brechen und dann eben später, wenn man dann 'n Fehler gemacht hat, sich nicht so zu fühlen, dass man der Arsch der Nation ist.“

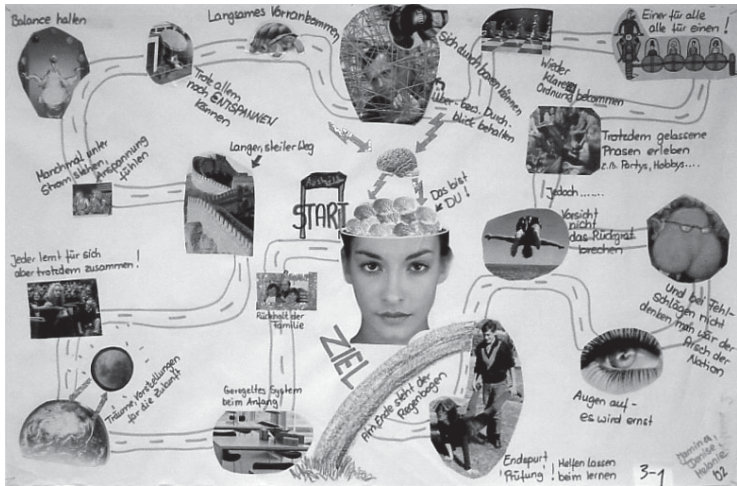
„Enspa“: „Also, was ich superwichtig finde, ist also die ganzen drei Jahre ist ein superharter Lernprozess, mal weniger hart, mal mehr. Trotz allem, dass man nicht mit unheimlich dollem Stress in die Prüfung geht, sondern auch 'n bisschen: was man jetzt kann, kann man. Was man nicht kann, hoffentlich hab ich Glück, komm durch. Von daher das letzte Foto, die beiden mit der Schubkarre, sie mit dem Buch auf dem Kopf, sieht eigentlich doch danach aus: Ich hab's jetzt geschafft. Ich weiß jetzt alles, was ich brauche, und ich geh jetzt da und da durch (unv.) (leise:) unter dem Regenbogen (unv.). Also, was wichtig ist, ist halt, dass das wirklich nur auf die [Einrichtungsname] die Ausbildung bezogen ist, weil wir eine Gruppe darstellen und einer für den andern dann doch mal da ist.“

„Bigi“: „Das Lernen geht ja Schritt, schrittweise.“

„Enspa“: „Genau, und im Betrieb, die müssen sich da ganz alleine durchboxen. Von daher trifft das da nicht so drauf zu.“

„Refle“: „Und man immer noch Unterstützung hat, so wie hier auch, das Bild zeigt ja auch, der Mann unterstützt die Frau eben, oder es ist, es soll jetzt nicht klassen- (unv.), aber wie das Bild es aussagt, und auch trotzdem den Überblick behalten, auch wenn's mal schwierig. Also man sollte eigentlich, soll das Bild ausdrücken, man sollte in seinem Weg diese drei Jahre durchhalten, auch wenn es schwer fällt, und trotzdem dann noch Durchhaltevermögen behalten und den Überblick behalten und sich immer, wenn es dann mal 'ne schwierige Phase gibt, immer das Ziel vor Augen führen, dass man eben weiß, nach den drei Jahren geht das Leben wieder anders weiter. Und wenn ich die Prüfung geschafft habe, bin ich ein (kleines/ganzes?) Stück weiter, hab ein kleines Stückchen mehr Erfahrungen gesammelt.“

Die Gestalterinnen beschreiben und reflektieren in und mittels der Collage die Stationen ihres eigenen Lernweges in der Institution. Dieser Weg ist für sie von Höhen und Tiefen gezeichnet. Während die Themen aus den anderen Collagen bekannt sind, überrascht die klare Gestaltung als Weg des Lernens. Bilder und Texte lassen keinen Zweifel hinsichtlich der Interpretation zu. Nur ein einziges Bild wird von den Gestalterinnen

Abbildung 7: Collage 3-1 „Start-Ziel-Verlauf“

nicht selbst erwähnt, dabei bildet es den Dreh- und Angelpunkt der Bildaussage. In das Zentrum der Collage stellen die Gestalterinnen symbolisch ein großes Portraitfoto einer Frau, der man in den Kopf schauen und deren viele Gehirne man sehen kann und die selbst den Betrachter direkt anschaut, und sie setzen damit einen wichtigen Schwerpunkt. „Das bist du“ steht handgeschrieben daneben. Der symbolisch dargestellte Lernweg beginnt links des Kopfes und endet am Regenbogen unterhalb des Kinns. Die Frau, die Lernende bildet das Zentrum, den Anfang und das Ende aller Lerneranstrengungen. Die Gestalterinnen haben damit einen fundamentalen Wechsel der Lehr-Lern-Perspektive bereits vollzogen: Sie sind nicht Objekte eines Vermittlungsprozesses, sondern sind Selbst-Gestaltende, sind Anfang und Ziel jedes Bildungsprozesses.

Ganz interessant ist, dass dies der Gruppe in der Besprechung plötzlich klar wurde, und sie das auch so äußerten: „Wir haben eigentlich unseren eigenen Weg nur dargestellt.“ Sie stehen relativ kurz vor der Abschlussphase, und bemerkenswert ist, dass sie ein gewisses Maß an Stolz entwickelten und sagten, „eigentlich haben wir eine ganze Menge von Hürden hier auch bewältigt, das ist eigentlich auch eine richtig, richtig gute Leistung, die wir gebracht haben.“

In der Collage findet sich kurz vor dem Ziel das Bild eines Auges mit dem Hinweis: „Augen auf, es wird ernst“. „Bigi“ nimmt in der Reflexionsrunde darauf Bezug und äußert: „Mir ist jetzt eigentlich auch klar geworden, dass ich nicht länger warten sollte, sondern jetzt systematisch mit der Prüfungsvorbereitung anfangen. Das ist gut, dass mir das so jetzt klar geworden ist.“

Fazit der Collagenauswertung

Die Auswertung der Collagen, die hier wegen ihrer Besonderheit im Forschungsarrangement separat ausgewiesen wurde, zeigt eindrücklich, wie vielschichtig die symbolischen Thematisierungen der sprachlich oft wenig geübten Lernenden sind. Die Ergebnisse der Collagenauswertung spielten im Verstehensprozess und in der Generierung der typisierten Handlungsstrategien (siehe unten) eine gewichtige Rolle. Erst die Kontrastierung der sprachlichen Äußerung und der symbolisch-bildlichen Darstellung, also die bewusst eingeführten Materialsprünge, entschlüsselte mehrfach die differenzierte Perspektive der Lernenden und half, die bedeutungsvollen, aber in der Sprache weniger dominant vertretenen Aspekte zu entdecken und in ein Gesamtbild zu integrieren. So konnten etwa die lustvollen Aspekte des Lernens entdeckt werden, die trotz praktizierter oder zugeschriebener Verweigerung nicht grundsätzlich verloren gegangen waren, und es konnten die Ängste wahrgenommen werden, welche das auf Effektivität abzielende Lernen begleiten (Collage 2-2). Während also die im ersten Teil dieser Collagenauswertung dokumentierten Themen, wie Atmosphäre des Lernens, Gruppenzusammenhalt, sozialer Aufstieg, Horizonterweiterung, Entspannung etc., wiederkehren und sich ähneln, zeigt sich in der Analyse des „Wie“ der Gestaltung, der Betonung von Aspekten und der (nicht) gebildeten Zusammenhänge und Kontrastierungen die besondere Perspektive der Lernenden. An dieser Stelle beweist das Bild, das Widersprüche und Phänomene des „sowohl – als auch“ zulässt, seine partielle Überlegenheit gegenüber einer Alltagskommunikation, die der widerspruchsfreien Logik verpflichtet bleibt und in der die nicht „ins Bild passenden“ Momente häufig unausgesprochen bleiben.

2.4 Lernwiderstände als sinnvolle Handlungsstrategien

Zum Begreifen des Umgangs mit Lernanforderungen wurden von uns Strategien unterschieden, die einerseits auf die lerntheoretischen Basisannahmen rückbezogen sind und die sich andererseits bei der Interpre-

tation des empirischen Materials differenzieren. Wir haben insgesamt sieben Strategietypen identifiziert, wobei es sich dabei nicht um Lerntypen von Personen, sondern eben um Strategien handelt: Die gleiche Person kann in unterschiedlichen Situationen verschiedene Strategien anwenden. Diese sind subjektiv jeweils sinnvoll, können deshalb interpretierend verstanden werden. Unser Material legt es nahe, als Strategietypen zu unterscheiden: „zorniges Verweigern“, „nischenaktives Situationsbewältigen“, „lautes Experimentieren“, „verdecktes Aktivsein“, „unsicheres Signalisieren“, „sicheres Signalisieren“ und „effektives Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen“. Die drei erstgenannten Strategien, die aus der Sicht Lehrender häufig unverstanden bleiben, werden ausführlicher rekonstruiert (2.4.1 – 2.4.3), um beispielhaft zu verdeutlichen, wie die Kontrastierung unterschiedlicher Perspektiven und der sinnverstehende Ansatz auch unverstündlich erscheinendes Lernhandeln produktiv aufschlüsseln können. Die weiteren Strategien werden nur cursorisch dargestellt (2.4.4).

2.4.1 Verstehende Rekonstruktion der Strategie „Zorniges Verweigern“

Als Vorverständnis aus der Analyse der Äußerungen zu den Lernenden der Gruppe „Büroarbeit“ liegen zwei wichtige Erkenntnisse vor: zum einen Hinweise auf erhebliche Lernwiderstände (geäußert von den Betreuern), zum anderen Äußerungen der Lernenden, die verdeutlichen, dass in der Gruppe „Büroarbeit“ unter außergewöhnlich schwierigen Bedingungen gelernt werden soll. Die Lernenden agieren ohne Vertrauensbasis und finden sich konfrontiert mit „sinnlosen Aktivitäten“, mit Inhalten, welche ihre Erfahrungen nicht berücksichtigen, und mit Tätigkeiten, die wenig Nähe zum angestrebten beruflichen Ziel haben. Auf dieser Basis erscheinen extreme Widerstände der Lernenden als begründbar. Um hier Missverständnissen vorzubeugen: Es ist damit keineswegs gesagt, dass die Lehr-Lern-Situation sich aus jeder Perspektive so negativ darstellt, wie die Teilnehmenden sie beschreiben. Entscheidend ist, dass die Lernenden die Situation in dieser Weise wahrnehmen und auf der Basis dieser wahrgenommenen und bewerteten Situation ihr Handeln begründet ausrichten.

Durch die Analyse können Faktoren herausgearbeitet werden, die das Handeln der Lernenden begründen:

1. Klima des Misstrauens gegenüber den Lehrkräften/Betreuern.

2. Interaktion der Lehrkräfte/Betreuer ist nicht wertschätzend/respektvoll.
3. Lehrinhalte entsprechen nicht den Erwartungen oder Bedürfnissen der Lernenden, Lehrinhalte und Aktivitäten erscheinen unsinnig.

Von den Handlungen der Lernenden ist aus einer anderen Perspektive, aus den Gesprächen mit den Dozenten und der Leitung, dokumentiert, dass sie gravierende Widerstände zeigen, dass sie Dozenten und Betreuer nicht nur „auflaufen“ lassen mit ihren Angeboten und Anforderungen, sondern dass sie auch offene Konflikte produzieren. Als Handlungsstrategie erscheint eine von Ärger geprägte Verweigerung von Lernzumutungen, die von den Personen als unsinnig bewertet wurden, verstehbar. Die entsprechende Handlungsstrategie wurde wegen ihres emotionalen Charakters „zorniges Verweigern“ genannt.

„Zorniges Verweigern“ formuliert insofern einen Extrempol defensiver Strategien. Dabei geht es um eine Verweigerung der Lernzumutung, ohne weitere Gefährdungen (Ausschluss aus dem Angebot) zu riskieren. Aus Sicht der Teilnehmenden kann diese Strategie sinnvoll sein, sofern keine Erwartung besteht, durch Lernen die eigene Lebenssituation zu verbessern, und sofern die Entscheidung zur Teilnahme nicht freiwillig ist, sondern ausschließlich der Bedrohungsabwehr (etwa finanzieller Einbußen in der Grundsicherung der Lebensführung) dient. Zornig ist die Verweigerung, da die Handelnden sich in der Institution als entwertet erleben und sich entsprechend ihren Einstellungen – wo es möglich ist – gegen diese Zumutung wehren.

„Zorniges Verweigern“ als Strategie ließ sich im Rahmen der Forschenden Lernwerkstatt selbst beobachten (Feldeindruck), verstärkt in den Anfangsphasen. Die Strategie wurde indirekt von Beteiligten selbst beschrieben, etwa indem sie auf den Zwangscharakter der „Maßnahme“ verwiesen.

2.4.2 Verstehende Rekonstruktion der Strategie „Nischenaktives Situationsbewältigen“

Der Versuch, Lernwiderstände in dieser Gruppe zu verstehen, ergab aber auch zunächst nicht zu klärende Widersprüche: Dem breiten Konsens unter den Teilnehmern über extreme Kritikpunkte zufolge hätte die Gruppe

komplett aus „Totalverweigerern“ bestehen müssen. Der Widerspruch trat in der Kontrastierung von Materialien, wie sie durch Materialsprünge möglich wird, zu Tage: Wie konnte es sein, dass in der Gruppendiskussion und in der Metaplan-Karten-Phase das Angebot systematisch auseinander genommen wird, gleichzeitig aber am Ende der Diskussion auf die Frage, ob es vernünftig sei, diese Lernanstrengung auf sich zu nehmen, mehrere Teilnehmerinnen mit „Ja“ und „Ja, auf jeden Fall“ antworteten und die Tatsache, dass es dieses Angebot überhaupt gab, positiv bewerteten?

Die Analyse und Interpretation muss dazu über die konkrete Situation und über die das Sprechen dominierende Verärgerung der Teilnehmenden über diesen entwertenden Umgang mit ihnen hinaus auch den weiteren Rahmen des Lernens berücksichtigen. Aus der Analyse der Collagen waren – für diese Gruppe – Konzepte entwickelt worden, die aufschließend wirkten: Lernen und Leben standen in engem Bezug, und es gab sehr positive, lustvolle und auf die individuelle Erweiterung von Möglichkeiten abzielende Konnotationen und eine Betonung des Gruppenzusammenhalts wie individueller Stärke. Die auf die Fragen nach positiven Lernerfahrungen zentrierte systematische Analyse des sprachlichen Materials – insbesondere die Gruppendiskussion – verdeutlichte ein Lernhandeln der Teilnehmenden, das begründete „Totalverweigerung“ durchbrach. Eine Handlungsstrategie konnte identifiziert werden, die einen variierenden Umgang mit der negativ bewerteten Situation erkennen ließ; bezeichnet wurde sie als „nischenaktives Situationsbewältigen“.

„Nischenaktives Situationsbewältigen“ bezeichnet einen Strategietyp, variierend auf Lernanforderungen und Lernangebote zu reagieren: Das Programm wird überwiegend defensiv bewältigt; expansives Lernen findet teilweise statt. Diese Strategie ist aus Sicht der Beteiligten sinnvoll, da sie in vielen Lernzumutungen keinen Sinn sehen und auch das Arrangement des Lernens hochgradig negativ bewerten, aber dennoch die Erwartung haben, durch das Aneignen bestimmter fachlicher Kompetenzen ihre Lebenssituation verbessern zu können. Das Lernen erfolgt dabei für die Dozenten und Betreuenden überwiegend nicht erkennbar in versteckten „Nischen“. Dieser Ausdruck soll verdeutlichen, dass die Lernenden sich aus der direkten Lehr-Lern-Situation zurückziehen, diese situationsbezogen bewältigen und das Aneignen der ihnen relevant erscheinenden Inhalte selbstorganisiert und mit kollegialer Hilfestellung durchführen.

Erkennbar wurde die Strategie durch die Kontrastierung verschiedener Beschreibungen der Teilnehmenden. Zur Verdeutlichung des Erkenntnisprozesses werden umfangreichere Ausschnitte aus der Gruppendiskussion wiedergeben. In dem ersten Ausschnitt wird deutlich, dass die Teilnehmenden „Eska“ (Tn. 59), „Stud“ (Tn. 58), „Blez“ (Tn. 60) und „Mewe“ (Tn. 52) deutlich zwischen vorgegebenen Lehrzielen und ihren eigenen Lernzielen unterscheiden:

„Eska“ (Tn. 59): Und es hängt halt 'n Schritt weit mit, bzw. großen Schritt weit mit an einem selber, wie [„Selv“] schon sagte, was für'n Ziel habe ich, was für'n Sinn sehe ich darin? Sehe ich überhaupt einen Sinn darin?

„Stud“ (Tn. 58): Ja, wie ich für mich selber Lernerfolg definiere oder (unverständlich) ganz andere Benotungssystem (unverständlich) Kriterien

PG: Gibt es Einrichtungen, die sozusagen, wo man von vorne rein mit dieser Sinnlosigkeit konfrontiert ist?

„Stud“ (Tn. 58): Ja. Hier.

„Eska“ (Tn. 59): Ja.

Gruppe: lacht laut (...)

„Mewe“ (Tn. 52): (...). Ich denke, es kommt immer auf den Bezug an, den man hat zu dieser Sache, und wo man den Bezug herstellen kann. Wenn ich einfach ein Thema vermittel, wo kein Bezug dahinter steht, dann kann ich da nicht viel mit anfangen, wenn ich einen Sinn dahinter sehe, ok, ich kann das und das damit machen, kann das auch direkt anwenden, dann hat es wesentlich mehr Bezug. Zum Beispiel, ähm, ich habe jetzt vor kurzem ein Praktikum gemacht und konnte mir vorstellen, dass das, was ich da erfahren habe, auch umsetzen könnte und lernen könnte. Darum ist für mich der Bezug in dem Moment gegeben, als dass ich sage, ich habe die Erfahrung gemacht, und, äh, wenn ich das und das lerne, kann ich es da konkret umsetzen und anbinden, und dann ist das für mich eine ganz andere Motivation, als wenn ich das eben nicht habe.

PG: Ist das so der Kernpunkt, so?

„Stud“ (Tn. 58): Ja.

?: Würde ich sagen.

PG: Der es trifft. Mit dem kurzem Lacher. Zum Konkreten kommen wir noch. (.)

PG: In welchen Situationen fällt Lernen leicht? Wann ist Lernen eine „gute Zeit“?

„Eska“ (Tn. 59): Ich denke mal in jedem Fall, wenn man gut drauf ist, wenn man sich selber gut fühlt.

„Blez“ (Tn. 60): Ja, und wenn das Thema dich interessiert.

„Eska“ (Tn. 59): Ja, das auch.

„Blez“ (Tn. 60): Wenn das Dich nicht interessiert (schüttelt den Kopf), wenn es mich wirklich interessiert, dann lerne ich auch, denn vielleicht auch freiwillig zuhause oder so, aber wenn's mich nicht interessiert, dann habe ich keine Lust, das irgendwie zu lernen.

„Eska“ (Tn. 59): Das ist die Sache mit dem Sinn.

(Videoaufzeichnung „Büroarbeit“, Gruppendiskussion, Transkript Segment II, Z. 2–11)

Die Teilnehmenden rekurrieren in dem Ausschnitt stark auf die Sinnhaftigkeit der anzueignenden Lerninhalte und bringen ihre eigenen Kriterien

ins Spiel. Der klaren Aussage, das konkrete Weiterbildungsangebot konfrontiere sie mit „Sinnlosem“, stehen Aussagen gegenüber, wie sie sich Teilinhalte sehr aktiv aneignen. „Blez“ (Tn. 60) nennt bereits das eigenständige Lernen zuhause, aber auch „Eska“ (Tn. 59) und „Zoe“ (Tn. 55) verweisen in den folgenden Abschnitten auf eigenständiges Erarbeiten und kollegiale Hilfestellung, wenn ihnen die Inhalte bedeutsam erscheinen:

„Eska“ (Tn. 59): Ja, im Endeffekt haben wir uns untereinander. [„Blue“] wusste unheimlich viel schon über Excel. Die konnte uns unheimlich, die konnte uns mehr erklären als, als die Dozentin. (Videoaufzeichnung „Büroarbeit“, Gruppendiskussion, Transkript Segment II, Z. 192–194)

„Zoe“ (Tn. 55): Das Durchziehen alleine hat uns ja auch nichts gebracht, im Endeffekt. Ich meine, ich hab es, ich hab es ja verstanden, aber wenn ich nicht gerade mit [Teilnehmer] oder so, der es auch verstanden hat, zusammengearbeitet hab, konnte ich es auch nicht und hatte ich absolut keine Lust mehr zu. Die Übungsvorbereitung fehlte mir auch, da war ich ja nicht da. Ich hatte überhaupt keine Lust mehr, das aufzuholen. (...) Ich bin dann auch so'n Typ, ich muss es selber erarbeiten, dann verstehe ich es auch. (...) Das ganze Excel habe ich anhand des Buches noch mal nachlernen müssen. (Videoaufzeichnung „Büroarbeit“, Gruppendiskussion, Transkript Segment II, Z. 210–232)

Das organisierte Unterrichtsangebot – das von „Selv“ als eine „Materialschlacht“ bezeichnet wird – befähigte die Teilnehmenden in ihrer Sicht kaum, nachhaltige Kompetenzen im Umgang mit der Computersoftware zu erlangen. Trotzdem wurden von mehreren in der Prüfung gute Ergebnisse erzielt (Videoaufzeichnung „Büroarbeit“, Gruppendiskussion, Transkript Segment II, Z. 248). Viel „hängen geblieben“ ist vom Unterricht und Lernen für die Prüfung nicht (Z. 281–285). Auch „Zoe“ (Tn. 55) konstatiert, dass sie in einem späteren Anwendungsbereich mit eigenem Nicht-Können konfrontiert wurde:

„Zoe“ (Tn. 55): Also im Endeffekt, ich hab mich dann noch mal daran gesetzt und hab im Praktikum mit Excel gearbeitet, es war nicht viel davon über. Also, was ich so mit den anderen erarbeitet hab, ja, das war noch da, aber ansonsten musste ich dann doch mal Herrn [Name Personal] (lacht) anrufen und nachfragen: Wie war das noch mal gleich? (Videoaufzeichnung „Büroarbeit“, Gruppendiskussion, Transkript Segment II, Z. 287–292)

„Zoe“ (Tn. 55) weist dabei auf die Differenz hin, dass die gemeinsam mit anderen erarbeiteten Kenntnisse durchaus noch präsent waren, dass das bloße Prüfungslernen nicht nachhaltig war. Auch hier wird die Differenz von inhaltlich geprägtem Interesse am bedeutsamen Gegenstand und der Bewältigung einer Prüfungssituation deutlich. „Xiba“ (Tn. 53) thematisiert diese Spannung indirekt:

„Xiba“ (Tn. 53): Weil wir alle das Ziel hatten, wir wollten die Prüfung unbedingt machen, weil die uns sehr wichtig erscheint, und Excel ist ja, man muss das verstehen, muss verstehen, wie Excel denkt, weil, wenn man das nicht versteht, braucht man sich da nicht vorsetzen.

(Videoaufzeichnung „Büroarbeit“, Gruppendiskussion, Transkript Segment II, Z. 248–251)

Ob das Interesse an dem Gegenstand oder an dem zu erlangenden Zertifikat überwiegt, ist kaum auszumachen. Auszumachen ist, dass es in Teilbereichen ein großes Interesse der Teilnehmenden gibt, wie auch „Eskas“ (Tn. 59) Kommentar in der ersten Runde mit Bildkarten verdeutlichte: „Ich habe mir die ausgesucht, weil ich scharf drauf bin, Neues zu lernen. Ja, bin ich schon scharf drauf, immer wieder Neues mitzunehmen.“ (Bildkarten, Tn. 59). Die Strategie, die Situationen einerseits schlicht zu bewältigen, andererseits „nischenaktiv“ sinnvolle Inhalte ggf. auch selbstständig unter Rückgriff auf andere Ressourcen sich anzueignen, wird in der Bewertung des Weiterbildungsangebots noch transparenter. Zum einen nehmen die Teilnehmenden das konkrete Angebot regelrecht auseinander, sie wissen viele Schwachstellen zu benennen und haben Schwierigkeiten, in der Metaplanphase der Forschenden Lernwerkstatt überhaupt Positives zu benennen. Zum anderen steht dieser annähernd vernichtenden Analyse eine durchaus positive Seite gegenüber: Dass es das Angebot an sich gibt, findet allgemeine Wertschätzung. Und auch auf die die Gruppendiskussion abschließende Frage, ob es vernünftig sei, diese Anstrengung, die die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot mit sich bringt, auf sich zu nehmen, antworten spontan mehrere Teilnehmerinnen: „Ja“. Auch „Eska“ (Tn. 59) betont: „Ja, auf jeden Fall für einen selber, weil ich weiterkommen möchte, weil ich es für mich tu.“ (Videoaufzeichnung „Büroarbeit“, Gruppendiskussion, Transkript Segment VI, Z. 4 f.).

Die bewusste Abkoppelung des eigenen Interesses und Lernhandelns von den institutionellen Vorgaben, wie sie im „nischenaktiven Situationsbewältigen“ erfolgt, ist dabei – wie alle anderen Strategien auch – als eine Handlungsstrategie zu begreifen, die situationsgebunden erfolgt. Es bedeutet nicht, dass die Teilnehmenden nicht in der Lage wären, auf sinnvolle Unterrichtsangebote zu reagieren. Von einem Dozenten schwärmen die Teilnehmenden geradezu und bedauern mehrfach, dass sie nicht mehr so guten Unterricht haben. Nischenaktives Situationsbewältigen verweist auf eine hohe Kompetenz der Teilnehmenden, vielschichtig und variierend und unter Einsatz zusätzlicher Ressourcen in einer als einen-

gend wahrgenommenen Situationen zu reagieren, um so eigene Lerninteressen zu wahren.

2.4.3 Verstehende Rekonstruktion der Strategie „Lautes Experimentieren“

Vor dem Hintergrund, dass ein größerer Teil der Teilnehmenden nicht ausschließlich verweigert, sondern spezifische Strategien nutzt, um den eigenen Lebensinteressen folgend zu lernen, sind wiederum rückwirkend auch zunehmend Aussagen der Metaplanphase verstehbar. Die Lernenden zeigen mit ihren vielfältigen Hinweisen ein ernsthaftes Interesse und eine konkrete Vorstellung, ihre Lebenssituation durch eine Weiterbildung gezielt zu verbessern. Weiterbildung und Lernen werden nur in der derzeitigen Konkretisierung, nicht grundsätzlich abgelehnt. Insofern wird verstehbar, dass viele Gedanken zur Verbesserung des Angebots eingebracht werden. Die Strategie, die in der Analyse des Materials der Gruppe „Büroarbeit“ erarbeitet wurde, lässt sich in der Gruppe „Sek. I“ nicht ausgeprägt finden. Durch den Vergleich der Handlungsweisen und der sprachlichen Reflexion der Situation können andere Strategien im Umgang mit einer wenig befriedigenden Lehr-Lern-Situation identifiziert werden. In der Gruppe „Sek. I“ wurden – anders als in der Gruppe „Büroarbeit“ – wenig differenzierte Vorschläge zur Verbesserung der Lehr-Lern-Situation eingebracht. Lernen erscheint in der sprachlichen Auseinandersetzung als etwas Abstraktes, etwas Vorgegebenes, als eine Situation, der sich die Lernenden zwar bewusst aussetzen, die sie aber bloß zu bewältigen (nicht zu gestalten) wissen.

Zum Verständnis der Handlungsweisen kann ein Vergleich der Ausgangssituationen in dieser Gruppe, die sich von denjenigen der Gruppe „Büroarbeit“ unterscheiden, hilfreich sein. Die meisten Lernenden der Gruppe „Sek. I“ sind jünger als 21 Jahre, und ein Großteil von ihnen lebt bei den Eltern. Während also den Lernenden in der Gruppe „Büroarbeit“ bei einem Aussteigen finanzielle Einbußen drohen, welche die konkrete Lebensgestaltung erheblich einschränken, ist eine solche Zwangslage bei den Lernenden der Gruppe „Sek. I“ kaum zu vermuten. Es ist also begründet anzunehmen, dass die Lernenden, wenn ihnen das Maß der Zumutungen zu hoch erscheinen wird, weniger zu „zornigem Verweigern“ Anlass haben als vielmehr die Teilnahme an der Weiterbildung beenden werden. Diese These wird durch die hohe Abbrecherquote, die in den Vorgesprächen thematisiert wurde, nahe gelegt.

Auch wenn die Extremform des „zornigen Verweignerns“ hier nicht auftaucht, lassen sich begründete Formen eines Widerstands gegen eine nicht zufriedenstellende Lehr-Lern-Situation identifizieren. Diese Identifikation einer Strategie erfolgt überwiegend aus einer Außenperspektive, einer Analyse der Interaktionen in der Situation der Forschenden Lernwerkstatt, in der versucht wird, den subjektiven Sinn der Handlungen zu rekonstruieren. Die Strategie wird hier als „lautes Experimentieren“ bezeichnet. Aus der Beobachterperspektive erscheint diese Strategie als ein öffentliches, d. h. für möglichst viele Beteiligte wahrnehmbares (lautes) Handeln, das ein hohes Maß an Aufmerksamkeit auf den Handelnden lenkt. Das Adjektiv „laut“ steht für eine Bereitschaft, sich – vergleichbar mit einem Markthändler, der seine Ware unters Volk bringen möchte – offensiv, mit quer zur Konvention liegenden Impulsen in das allgemeine Geschehen einzubringen. Es wird „Experimentieren“ genannt, da die Analyse nahe legt, dass die Handelnden ein großes Interesse an der Reaktionsweise ihres Interaktionspartners auf ihre häufig provokant wirkenden Aktionen oder radikal wirkenden Aussagen haben. Verstehen lässt sich ein solches experimentelles Handeln u. a. als ein Versuch, Erkenntnisse im Umgang mit einer noch unvertrauten oder unbequemen Situation zu sammeln.

Die Strategie „Lautes Experimentieren“ wurde – wie die Ausführungen verdeutlichen – aus der Reflexion der Interaktionen und Feldeindrücken identifiziert. Es lagen direkte Eindrücke vor, die durch eine Analyse von Videosequenzen teilweise ergänzt und korrigiert wurden, wobei die Videoaufzeichnungen nur eine Beobachterperspektive wiedergeben und nicht geeignet sind, die subjektiv wahrgenommenen Interaktionsdimensionen zu erschließen. Die Eigentümlichkeit der Strategie wurde deutlich wahrgenommen, da sie ein erhebliches Überraschungsmoment enthält, das gängige Interaktionsschemata herausfordert. Insofern kann die Handlungsstrategie als „Störung“ in Interaktionen wahrgenommen werden. In der Analyse geht es schwerpunktmäßig darum, den Sinn, den dieses Handeln für den Handelnden haben kann, zu rekonstruieren. Es handelt sich entsprechend um einen Rekonstruktionsversuch, der nicht durch bewusste und geäußerte Reflexionen der Teilnehmenden abgesichert ist.

Kurze illustrierende Beispiele für „lautes Experimentieren“ sind die Kommentare von „Jack“ (Tn. 15, m, 18) und „Gees“ (Tn. 09, m, 18) aus der

ersten Runde mit Bildkarten. Beide Personen wählen eindeutig aggressive, zerstörerische Bildkarten aus. „Gees“ (Tn. 09) wählt die Fotografie einer Frau, die in einer dunklen Umgebung eine Handfeuerwaffe auf etwas außerhalb des Bildes gerichtet hält, nicht direkt auf den Betrachter. „Gees“ erläutert dieses Bild mit folgenden Worten: „Ja, ich habe mir die hier ausgesucht, die fand ich am schönsten“ („Gees“, Tn. 09, Bildkarten). „Jack“ (Tn. 15) wählt ein in Schwarzweiß- und Grau-Tönen gehaltenes Bild, welches das knöcherne Skelett eines kampfesähnlich erscheinenden Wesens mit stark ausgeprägtem Gebiss auf der hinteren Ablage eines PKW zeigt. „Jack“ erläutert dazu: „Ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil, der Hund hier kam sympathisch rüber“. Eine Teilnehmerin fragt daraufhin nach: „Was?“, worauf „Jack“ erneut feststellt: „sympathisch war der“, und dann kurz lacht („Jack“, Tn. 15, Bildkarten). Beide bezeichnen sprachlich komplementär mit „schön“ und „sympathisch“ die aggressiven Abbildungen und verursachen damit – zumindest im zweiten Fall – bei den Zuhörenden Irritation. Das Lachen von „Jack“ verweist darauf, dass die Irritation gewünscht war.

Vergleichbare, auf Irritation oder Provokation setzende Interaktionsbeispiele finden sich in kurzen Szenen mit „Gees“ (Tn. 09) und „Jack“ (Tn. 15) aus der Gruppe „Sek. I“ und mit „Goof“ (Tn. 46) und „Piet“ (Tn. 49) aus der Gruppe „Handel“. Aus der Beobachterperspektive fällt auf, dass diese vier jungen Männer (ihr Alter liegt zwischen 18 und 22 Jahren) ein durchaus ambivalentes Interesse an der Forschenden Lernwerkstatt mitzubringen scheinen. Obwohl es möglich ist, verlassen sie die Werkstatt nicht, „Gees“ und „Jack“ erscheinen beide auch am zweiten Tag der auf zwei Vormittage verteilten Werkstatt, aber sie arbeiten nicht in der Weise inhaltlich mit wie ihre Lern-Kollegen. In der Collagen-Phase bildet „Gees“ mit „Latin“ (Tn. 06, m., 17 J.) und „Wim“ (Tn. 05, m. 20 J.) eine Kleingruppe. „Wim“ beginnt ruhig an einem Gestaltungsthema zu arbeiten, „Jack“ und „Latin“ stehen überwiegend herum, laufen im Raum umher, versuchen andere ins Gespräch zu verwickeln, verlassen den Raum und schauen hin und wieder auf die entstehende Collage, ohne gestaltend aktiv zu werden. Später kommt „Jack“ dazu und will in der Gruppe mitarbeiten. „Wim“ – dem diese Strategie nicht zugeschrieben werden kann – verweigert diese späte Einflussnahme in sein Produkt, und auch als „Gees“ kurz vor Ende der Phase eine Abbildung auf der fast fertiggestellten Collage (1-6 „Schöne Frauen“) platzieren will, verbietet „Wim“ ihm dieses energisch, um die in sich konsistente Gestaltung (nur

Bilder schöner Frauen) nicht zu zerstören. „Gees“ und „Jack“ gestalten also weder das Produkt, noch nehmen sie relevanten Einfluss auf die Gestaltung der Situation. Sie nutzen ihre Freiheit, nicht mitzuarbeiten, können andere Teilnehmer aber nicht von der inhaltlichen Aktivität abhalten und wirken ohne sinnvolle Aktivität ziellos. Anstatt die Situation zu gestalten, bewältigen sie die Situation eher. Vergleichbar arbeiten in der Erhebungsgruppe „Handel“ „Goof“ und „Piet“ mit „Akim“ (Tn. 41, m, 24 J.) in einer Gestaltungsgruppe. Auch hier ist „Akim“ der aktive Gestalter, „Goof“ und „Piet“ stehen herum, versuchen die Aufmerksamkeit der anderen mit „Sprüchen“ auf sich zu lenken, was nicht erfolgreich ist, und platzieren am Ende der Phase in je einer Ecke je ein etwa 2x3 cm kleines Bild auf der DIN A 1 großen Collage (4-1). Die beispielhafte Illustration der von außen als „lautes Experimentieren“ bezeichneten Strategie verdeutlicht, dass eine subjektive Sinnstruktur nicht verlässlich rekonstruiert werden kann, da die Beteiligten den Raum der Forschenden Lernwerkstatt nicht für sprachliche Reflexion nutzen. Es handelt sich um eine mögliche Sinnstruktur, die zum Verstehen übersetzt werden kann in eine Formulierung wie: Wenn ich mich in einer unklaren Situation befinde, einer Situation, die etwas Interessantes hat, die mir nicht bedrohlich erscheint, die ich aber weder kontrolliere noch in ihren Konsequenzen überschaue, dann handle ich vernünftigerweise so, dass ich mich nicht passiv dem Geschehen ausliefern, sondern aktiv die Situation und meine Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen, austeste, bis ich mir Klarheit oder Sicherheit verschafft habe.

2.4.4 Charakterisierung der weiteren Strategien

Handlungsstrategien, die von Lernenden in der Gruppe „Sek. I“ in einer partiell ähnlich wie von der Gruppe „Büroarbeit“ wahrgenommenen Situation angewendet bzw. als solche aus der Forschungsperspektive identifiziert wurden, sind neben dem ausgeführten „lauten Experimentieren“ zwei weniger auffällige Strategien: „*unsicheres Signalisieren*“, *Support zu benötigen*“ (kurz „*unsicheres Signalisieren*“) und „*verdecktes Aktiv-Sein*“. Diese Strategien wurden stärker aus der Analyse der Interaktion und durch den Vergleich dieser Interaktionen in den Gruppen „Sek. I“, „Handel“ und „Handwerk“ gewonnen. „*Unsicheres Signalisieren*“ und „*verdecktes Aktivsein*“ sind sehr vorläufig definierte Handlungsstrategien, die sich überwiegend aus der Außenperspektive beschreiben lassen, da sich die Beteiligten in Gruppensituationen nur wenig bis gar nicht äußern. Es lassen sich aber mögliche subjektive Beweggründe rekonstruieren. Per-

spektivisch überzeichnend lässt sich formulieren: Während die Strategie „unsicheres Signalisieren“ das Ziel hat, durch Reduktion der öffentlichen Gruppenaktivität ein zur Verantwortungsübernahme bereit gegenüber subtil in eine intimere Interaktionsbeziehung hineinzuziehen, hat die Strategie „verdecktes Aktivsein“ vermutlich das Ziel, durch Reduktion der öffentlichen Gruppenaktivität einmischungsfreudige gegenüber abzuwehren. Die Äußerungen der „verdecktes Aktivsein“ Praktizierenden verweisen auf eine hohe Kompetenz, die eigenen Belange zu verfolgen. Diese Personen erleben sich selbst zwar – so legen es einige Statements nahe – als inhaltlich stark und haben auch klare Meinungen, aber sie lassen sich anscheinend – aus hier letztlich nicht rekonstruierbaren Gründen – nicht gern direkt „in die Karten“ schauen.

Die Strategie „Sicheres Signalisieren, Support zu benötigen“ (kurz: „sicheres Signalisieren“) kontrastiert einige Aspekte des „unsicheren Signalisierens“. Sie lässt sich in der Gruppe „Handwerk“ wiederfinden. Das Besondere an dieser Strategie ist, dass die Lernenden mit ihren Schwierigkeiten, sich neue Sachverhalte und Kenntnisse anzueignen, sehr offen und bewusst umgehen. Die Selbstdarstellung als wenig lernstark korrespondiert nicht mit Unsicherheit oder Unterwürfigkeit, sondern mit dem Wissen, mit Unterstützung erfolgreich lernen zu können. Während die reguläre Situation wiederkehrend überfordert und zu Frustrationen führt, wird die unterstützende Situation als enorm hilfreich eingeschätzt. Grenzen der individuellen Unterstützung durch institutionelle Faktoren werden thematisiert, die Eigeninitiative bleibt aber erhalten. In diesem Kontext ist von zentraler Bedeutung, dass der Lerngegenstand und die Form des Lernens von den Personen als sinnvoll eingeschätzt werden, um die eigenen Chancen zur aktiven Gestaltung ihres Lebens zu erweitern.

Die Formulierung „Nicht so viel drum herum reden – Klausuren bestehen, Abi bestehen“ ist ein Satz, der zum Ausgangspunkt für die Identifikation der Strategie „effektives Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen“ wurde. Dieser Satz charakterisiert eine Ausrichtung, mit möglichst effektiven, geradlinigen Handlungen – „nicht drum herum“ – das angestrebte Zertifikat zu erhalten. Die transportierte Ungeduld steht im Kontext der Fähigkeit der beteiligten Personen, sich auch nicht interessant erscheinende Inhalte anzueignen („lernen für die Klausur“). Wiederholt wird auf einen Leistungsanspruch hingewiesen: das „Leben effizient machen“ und zeigen, „dass man nicht auf einer Stufe stehen geblie-

ben ist“. Benannt werden auch praktische Veränderungen: einen neuen Beruf ausüben oder einen Beruf, den man schon immer machen wollte, der „einfach mehr bringt“ („Sek. II“). Die hier angedeuteten Aufstiegsvorstellungen, die durchaus von Versagensängsten begleitet sind, dokumentieren sich auch in den Collagen (s. o.). Die Strategie „effektives Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen“ wird als subjektiv sinnvoll erlebt, sofern die Handelnden mit einer Fähigkeit ausgestattet sind, auch als unsinnig erlebte Bestandteile erfolgreich zu bewältigen und durch Zertifikate – nicht zwingend durch Kompetenzen – ihre gesellschaftlichen und beruflichen Handlungschancen zu erweitern.

2.4.5 Verortung der Strategien in einem „Expansiv – defensiv“-Modell

Das empirische Material lässt sich im Blick auf die Lernproblematiken in der Dimension defensiv – expansiv auf dem Hintergrund des theoretischen Konzepts als verschiedene Muster von Lernstrategien interpretieren. Die Reichhaltigkeit des empirischen Materials differenziert und korrigiert die kategoriale Analyse. Es zeigen sich Varianten des Umgangs mit Lernproblematiken im Spannungsfeld von Abwehr von Bedrohung einerseits und Erweitern von Weltverfügung andererseits.

Die Personen mit ihren Gründen, (nicht) zu lernen, treffen auf Lernangebote in Weiterbildungseinrichtungen. Dies stellt Lernaufgaben, die sich auf dahinter stehende Lebensinteressen beziehen lassen. Für die Lernerfolge ist die Art und Weise entscheidend, wie die Lernaufgaben von den Lernenden selbst als Lernproblematiken aufgenommen werden. Diese unterschiedlichen Umgangsweisen können begrifflich als Lernstrategietypen im Spannungsverhältnis von „expansivem“ und „defensivem“ Lernen gefasst werden.

Expansive Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung eigener Weltverfügung; der Lernende nimmt in diesem Fall Lernanstrengungen auf sich, um für sich selbst Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm bisher nicht gegeben sind und mit welchen er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert.

Defensive Lernbegründungen zielen lediglich auf zu erreichende Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung (vgl. Holzkamp 1993,

S. 190) und im Ergebnis auf Überwindung der primären Handlungsproblematik und nicht auf die Überwindung einer Lernproblematik als erweiterte gesellschaftliche Teilhabe (ebd., S. 193).

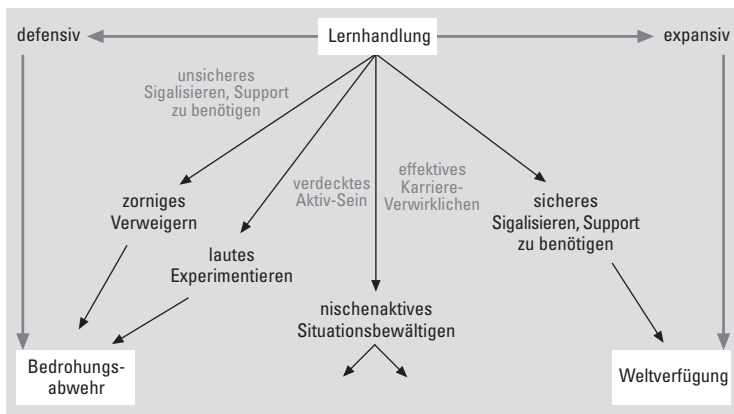
Die Äußerungen und Handlungen unserer Teilnehmenden verweisen auf verschiedene Strategien, mit der Lehr-Lern-Situation und den in ihr erlebten Unsinnigkeiten oder Widersprüchen umzugehen. Diese wurden typisiert als „zorniges Verweigern“, „nischenaktives Situationsbewältigen“, „lautes Experimentieren“, „verdecktes Aktivsein“, „unsicheres Signalisieren“, „sicheres Signalisieren“ und „effektives Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen“.

Die Strategie unter der Devise „Ich will nicht!“, die sich als „zorniges Verweigern“ bezeichnen lässt, bildet den defensiven Extrempol. Die Situation wird als Zwang wahrgenommen und der damit einhergehenden Entwertung wird mit Verweigerung begegnet. Es besteht keine Erwartung, durch Lernen die eigene Lebenssituation zu verbessern; zudem war die Entscheidung zur Teilnahme nicht freiwillig, sondern diente ausschließlich der Bedrohungsabwehr z. B. gegenüber der Arbeitsverwaltung. Zornig ist die Verweigerung, da die Handelnden sich in der Institution als entwertet erleben (Schranken) und sich entsprechend ihren Einstellungen – wo es möglich ist – gegen diese Zumutung wehren.

„*Lautes Experimentieren*“ wird der Seite „Bedrohungsabwehr“, also den auf einer defensiven Lernbegründung basierenden Strategien zugeordnet, da kaum Anhaltspunkte für eine Bedeutsamkeit der Lerngegenstände identifiziert werden konnten. Aus der Außenperspektive scheint die Handlung durch eine eher abstrakte Vorstellung davon, dass eine Bewältigung der Lehr-Lern-Situation in irgendeiner Weise relevant ist, begründet zu sein. Die Handlungsstrategie setzt auf der Interaktionsebene der Situation an, ist insofern eher eine Bewältigung als die Erarbeitung einer zunehmenden Weltverfügung.

„*Sicheres Signalisieren*“ stellt diejenige Strategie dar, die am nächsten dem expansiven Lernen zugerechnet werden kann: kaum Anzeichen für eine Bedrohungsabwehr, aber erhebliche Hinweise auf den Wunsch nach zunehmender Weltverfügung durch die Aneignung des Gegenstands. In der Perspektive Holzkamps handelt es sich also um eine expansive Lernbegründung, mittels Lernen soll die Diskrepanz zwischen einem Noch-

Abbildung 8: Verortung der Strategien entlang der Dimensionen expansiv-defensiv



nicht-Können und weltverfügungserweiterndem Können überwunden werden. Zwei Aspekte müssen aber auch hier Berücksichtigung finden. Der Gegenstand wird von den Beteiligten zwar als relevant eingeschätzt, aber es ist begründet anzunehmen, dass auch eine Orientierung auf das Zertifikat eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass der gerade im Kontrast mit dem „unsicheren Signalisieren“ so präzise Aspekt des vertrauensvollen Setzens auf Unterstützung in der Dimensionalisierung expansiv – defensiv nicht zum Tragen kommt.

Nicht auf der Dimensionalisierung eindeutig einzuordnen (und deshalb in Abbildung 8 anders dargestellt) sind neben dem „unsicheren Signalisieren“ die Strategien „verdecktes Aktiv-Sein“ und „effektives Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen“. Bei allen dreien bleibt das Verhältnis zum Lerngegenstand unklar.

Die Strategie unter der Devise „Mal sehen, ob es was bringt“, die „nischenaktives Situationsbewältigen“ genannt wird, ist, variierend auf Lernangebote zu reagieren: Das Programmangebot wird überwiegend defensiv bewältigt, expansives Lernen findet dann statt, wenn das Thema interessant erscheint. Diese Strategie ist aus Sicht der Beteiligten sinnvoll, da sie in vielen Lernzumutungen keinen Sinn sehen und auch das Arrangement des Lernens negativ bewerten, aber dennoch die Erwartung haben, durch das Aneignen bestimmter Kompetenzen ihre Lebens-

situation verbessern zu können. Das Lernen erfolgt dabei in „Nischen“, d. h. häufig ohne Anleitung durch Dozenten, sondern selbstorganisiert und mit kollegialer Hilfestellung.

„Nischenaktives Situationsbewältigen“ ist die überraschendste und vermutlich interessanteste Strategie, die im Rahmen dieser Untersuchung erarbeitet werden konnte. In Abbildung 8 ist sie mit zwei Pfeilen, quasi pendelnd zwischen defensiven und expansiven Lernbegründungen, in der Mitte der Dimensionalisierung platziert. Die Begründung dieser Strategie nimmt zentrale Elemente der theoretischen Grundlage auf, indem sie die Bedeutung des Lerngegenstands für die Lernenden im Kontext ihrer Lebenssituation in das Zentrum rückt. Die aus Dozentenperspektive als sich verweigernd wahrgenommenen Lernenden, die diese Strategie verwenden, lernen aktiv im „Untergrund“, sie bewältigen die Situation defensiv, wo ihnen die Gegenstände irrelevant erscheinen, und sie lernen aktiv – wenn auch anscheinend unsichtbar – unter Rückgriff auf eigene Ressourcen, wo sie sich eine Verbesserung ihrer Lebenssituation erwarten. Die Strategie ist ein Beispiel dafür, dass auch in unvorteilhaften Situationen expansives Lernen erfolgen kann.

3. Ausblick: Reflexion

Für die Untersuchung von Lernwiderständen ist es wichtig, nicht in Ursache-Wirkung-Modellen zu denken. Die Vielfalt empirischer Ausprägungen von Lernwiderständen und Lernstrategien entzieht sich instrumentellen Zugriffen. Wenn nach Gründen gefragt wird, geht es darum, ob die Personen Lernmöglichkeiten in ihrem Lebenskontext als sinnvoll einschätzen und auf ihre Lebensinteressen beziehen. Lernhemmnisse und Lernschranken bilden den Rahmen, der aber erst vermittelt durch die individuelle Wahrnehmung, Deutung und Bewertung als Lerngründe wirksam wird. Der Bedingtheitsdiskurs ist also nicht einfach unsinnig, sondern wird auf die Ebene von Begründungsdiskursen gehoben.

Dies befreit auch von einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 2004): Ein instrumenteller Zugriff in einer Herstellungsperspektive erzwingt defensives Lernen; Prämisse „expansiven Lernens“ ist die Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die Lernenden selbst. In der Forschenden Lernwerkstatt werden Lernwiderstände, die sich beim eigenen Lernen zeigen, der Reflexion zugänglich gemacht. Institutionelle Schranken und

aus den sozialen Strukturen entstehende Hemmnisse können dann als Interpretationshintergründe je eigener biographischer und situierter Bedeutsamkeit eingeordnet werden und sind damit bearbeitbar.

Konsequenterweise weigern wir uns, Rezeptwissen zu produzieren, um Lernwiderstände zu kurieren. Es gibt keine Instrumente, die wir an die Hand geben könnten, sondern wir alle müssen selbst in unseren Weiterbildungssituationen nach Möglichkeiten suchen, um „expansives Lernen“ zu unterstützen. Unsere Hauptbotschaft ist die Komplexität des Lernens und die Unverfügbarkeit der Lernenden. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden und deren Gründe einzulassen. Wir müssen die Lernenden ernst nehmen und dürfen sie nicht bekämpfen. Das mag unbefriedigend sein. Die Dozierenden hoffen oft auf einen Methodenkoffer. Dies ist verständlich. Aber einen solchen Methodenkoffer gibt es nicht! Erst indem man das eigene Lernen einem Reflexionsprozess unterwirft, kann man „Lernen lernen“. Dabei sind nicht nur die Verfahren, sondern vor allem die Inhalte als Gründe des Lernens wichtig. Das Begreifen von Welt als Prozess der Aneignung verweist auf ein altes Problem: Bildung. Es geht um die Bedeutsamkeit einer erfahrenen Problematik für die Lernenden selbst, um Eigensinn und Unverfügbarkeit.

TEIL B

Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen

Im Rahmen des Gießener Teilforschungsvorhabens des Projektes SELBER wurde auf der Basis einer didaktischen Konzeption zur Gestaltung von Selbstlernprozessen in Kooperation mit einer Praxiseinrichtung ein konkretes Selbstlernangebot erarbeitet, durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Der folgende Beitrag stellt einerseits die in diesem Zusammenhang gewonnenen empirischen Ergebnisse dar. Es wird dabei offensichtlich, dass die vielfältigen ‚technologischen‘ Fragestellungen im Kontext ‚selbstgesteuerten‘ Lernens sehr differenziert zu betrachten sind. Zugleich reproduzieren sich alte erwachsenenpädagogische Problemlagen in neuen Formen. Neben diesen explorativen Ergebnissen lässt sich aufgrund des Datenmaterials auch ein theoretisch bedeutsamer Befund ausmachen: In drei Dimensionen ergibt sich ein recht deutliches empirisches Resultat. Sowohl auf materialer und formaler als auch auf motivationaler Ebene können wir bei Probandinnen, die der Logik der Architektur folgten, die also den Lernwegempfehlungen nachkamen, die angebotenen Lernpraktiken einsetzten und die Lernberatung wie vorgeschlagen in Anspruch nahmen, deutlich weiterreichende Lernentwicklungen feststellen als bei jenen Probandinnen, die die Selbstlernumgebung im Sinne eines Lernquellenpools nutzten. Damit aber haben wir einen empirischen Hinweis darauf, dass das bisher in der Erwachsenenbildung favorisierte Verhältnis von Determination und Autonomie in Form einer Ermöglichung nicht nur praktisch problematisch, sondern theoretisch unzutreffend ist.

Niklas Luhmann hat in seinem posthum erschienenen Werk „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ ein pädagogisches Denken ohne den Menschen, ohne das ‚Selbst‘ angemahnt (vgl. Luhmann 2002). Die erwachsenenbildnerische Diskussion hat im Zusammenhang mit der Diskussion um ‚selbstgesteuertes‘ Lernen und die ‚Neue Lernkultur‘ jedoch eine Renaissance des ‚Selbst‘ betrieben, die an Emphase kaum zu über-

treffen sein dürfte.¹ Mit dieser Debatte geht eine konsequente Ausblendung ‚technologischer‘ Fragestellungen der Disziplin, die traditionell unter den Begriffen Didaktik und Methodik gefasst werden, einher. Der Aspekt der professionellen Gestaltung ‚selbstgesteuerter‘ Lernarrangements bleibt dabei im aktuellen Diskurs ebenso weitgehend ausgeblendet wie die Frage nach adäquaten Formen der Lernprozesssteuerung oder der konkreten Einbindung von Lernberatungshandeln in das Lerngeschehen. Letzteres wird in der erwachsenenbildnerischen Fachliteratur vielmehr in einer so allgemeinen Form behandelt, dass das Gros der entsprechenden Aussagen durchaus auch in psychotherapeutischen Lehrbüchern der humanistischen Psychologie zu finden sein könnte.

In einer analytischen Betrachtung der Diskussion zeigt sich auch, dass mit einer empathischen Überhöhung des ‚Selbst‘ die konkreten Konsequenzen der neuen Programmatik für das Professionshandeln von Erwachsenenbildner/inne/n ausgeblendet bzw. über das Formulieren appellativer Anforderungskataloge hinaus nicht weitergehend konkretisiert werden.

An Fragen erwachsenenpädagogischer ‚Technologien‘ und ‚Techniken‘² wissenschaftlich zu arbeiten und damit gleichzeitig die Konsequenzen der Debatte um eine ‚Neue Lernkultur‘ für die professionellen Erwachsenenbildner/innen zu konkretisieren, ist jedoch, so wollen wir im Folgenden zeigen, sowohl für die praktische Umsetzung wie auch für die organisationale Implementierung einer erweiterten Lernkultur in die Weiterbildungslandschaft von eminenter Bedeutung. Erst dieser Zusammenhang von anspruchsvoller didaktischer Entwicklungsarbeit und empirischer Forschung stärkt die wissenschaftliche Disziplin der Erwachsenenbildung.

Entsprechend diesem skizzierten Hintergrund beschäftigte sich das Teilforschungsvorhaben der Justus-Liebig-Universität Gießen im Rahmen des Projekts SELBER mit dem Themenkomplex Didaktik ‚selbstgesteuerter‘ Lernangebote. Es ist damit in unseren Arbeitsschwerpunkt ‚Erweiterte Lern-

1 Auch der Name des Projekts, in dessen Kontext diese Publikation steht, spielt übrigens auf dieses Phänomen an (SELBER).

2 Wir benutzen im Folgenden den Begriff Technologien im Sinne Foucaults als Konzepte, die Techniken enthalten. Techniken meint die immer wiederkehrenden Praktiken, mit denen eine Profession ihre Probleme konstituiert und ‚löst‘.

kultur' einzuordnen, in dem wir an Fragen des didaktischen Designs von Selbstlernarchitekturen, an Strategien der professionellen Lernprozesssteuerung sowie an der Konzeption eines Lernberatungshandelns arbeiten und deren Konsequenzen für die Gestaltung von Lernangeboten empirisch untersuchen. Die in diesem Zusammenhang entwickelte didaktische Konzeption für ‚selbstgesteuertes‘ Lernen haben wir an anderem Ort dargestellt (vgl. Forneck/Springer 2005), weshalb diese hier nur indirekt zur Sprache kommt, geht es uns doch im Folgenden in erster Linie um eine Verschränkung von analytischer und empirischer Perspektive.

1. Die Problemlage: Das Desiderat ‚Neue Lernkultur‘ und die Selbstbezüglichkeit des Selbst

Die bildungspolitische Thematisierung einer ‚Neuen Lernkultur‘ ist zum einen mit dem Begriffsensemble lebenslanges, ‚selbstgesteuertes‘ Lernen verknüpft, welches neben der Lebenslaufperspektive die Selbstverantwortung der Einzelnen für ihre Bildungsprozesse in den Vordergrund stellt. Zum andern speist sich die Diskussion aus dem sog. Wandel des Lehr-Lern-Paradigmas (vgl. hierzu kritisch Klein 2002, S. 241), welches in der Erwachsenenbildung, ganz im Gegensatz zur kognitiven Lernpsychologie, zu einer Emphasisierung des Selbst geführt hat, durch welche die Innenperspektive zum legitimatorischen Fluchtpunkt didaktischer Konstruktion wurde. Vor allem die Stilisierung des Selbst wird dabei mit enormer rhetorischer Eindringlichkeit betrieben.

Nun haben es sowohl Pädagogik als auch Erwachsenenbildung und ihre Theoriebildungen vielfach mit solchen Formen der Emphase zu tun (vgl. dazu kritisch Kade 1999, professionstheoretisch Nittel 2000); aus einem spezifischen Blickwinkel kann man diese sogar als ein das pädagogische Handlungsfeld erst konstituierendes Element verstehen. Die Begriffe ‚subjektorientiertes‘, ‚selbstgesteuertes‘, ‚selbstorganisiertes‘, ‚selbstbestimmtes‘ Lernen haben in den letzten zehn Jahren gerade aufgrund ihrer begrifflichen Unschärfe und der damit korrespondierenden Suggestivkraft ihre Wirkung erzielt und den Problemhorizont damit auf ein nicht zu hinterfragendes und zu differenzierendes Selbstlernpostulat verkürzt (vgl. exemplarisch Horx 2001). Inhaltlich läuft die Debatte in weiten Teilen vor allem darauf hinaus, mit hohem Engagement die dringende Notwendigkeit ‚selbstgesteuerten‘ Lernens oder eines „Wandels der Lernkultur“ zu begründen, wobei unterschiedlichste Begründungs- und Argumenta-

tionsebenen – teils auf eher fragwürdige Weise – bemüht werden, wie wir im Folgenden zeigen wollen.

Folgt man einem gängigen Argumentationsmuster der Debatte, so läuft Erwachsenenbildung schon immer auf das selbstlernende Subjekt hinaus. Der voll sozialisierte Erwachsene, für den Lernen ohnehin immer nur aktiv und in einem selbsttätigen Prozess der Wissensaneignung und -konstruktion möglich ist, scheint damit das Eigentliche des erwachsenenbildnerischen Selbstverständnisses auszumachen, welches seit Anbeginn mit einem empathisch gedachten Subjektbegriff eng verknüpft war und noch heute ist. Mit dem Konzept des ‚selbstgesteuerten‘ Lernens soll diese anthropologische Voraussetzung erwachsenenpädagogischen Handelns nun endlich didaktisch eingelöst werden (vgl. kritisch dazu Brödel 1998, S. 22 f.). ‚Selbstgesteuertes‘ Lernen verspricht damit einen scheinbaren Makel zu überwinden, der dem institutionalisierten, geplanten Lernen Erwachsener bisher anhaftete. Dieses scheint in einem Maße fremdbestimmt, das nicht mehr zu dem empathischen Ziel der Selbstbestimmung passt. Das Selbst wird zum „Joker“ des ‚selbstgesteuerten‘ Lernens, wie Schöffter es formuliert (Schöffter 1998, S. 134). ‚Selbstgesteuertes‘ Lernen wird in einem solchen Verständnis als „das Andere“ des strukturierten Lernens (z. B. bei Jansen-Schulz 1996, S. 190) konzipiert. Es erfolgt damit eine Formalisierung von Bildung, in der das Materiale, das gesellschaftlich Normierte des Wissenserwerbs und der darauf sich beziehende strukturierte, weil intentional gestaltete erwachsenenpädagogische Prozess ausgeblendet werden. Mit dem Diskurs um die ‚Neue Lernkultur‘ ist also eine wesentliche Verschiebung zentraler disziplinärer Begriffe verbunden. Diese Marginalisierung des Materialen und die Zentrierung des Selbst führen auf einer pädagogisch-programmatischen Ebene zur Ausblendung materialer Fragen von Bildung, etwa dann, wenn deklariert wird, „dass zunehmende Selbststeuerung des Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht“ und daher schon per se wünschenswert und förderungswürdig sei (Kraft 1999, S. 836). Äußerst fragwürdig erscheint es auch, das „Ideal einer selbstbestimmten und möglichst freien Entwicklung“ als Grundlage des ‚selbstgesteuerten‘ Lernens zu bezeichnen (Greif/Kurtz 1998, S. 21), zugleich Selbstorganisation als ökonomischer Imperativ, also als das genaue Gegenteil dieses Ideals einzuführen, ohne dass dabei ein Vermittlungsversuch oder eine Problematisierung dieser kontradiktorischen Zuschreibungen erfolgen würde (vgl. ebd., S. IV).

Ähnlich problematisch erscheint bei genauerer Betrachtung im Zusammenhang mit ‚selbstgesteuertem‘ Lernen der Rekurs auf sozialwissenschaftliche Konzepte des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“, die aus der Sozialisationsforschung übernommen werden. Unter einem analytischen Blick stellen solche Sozialisationskonzepte nämlich gerade keine Bildungskonzepte und damit keine eigentliche Hinwendung zum Selbst dar (vgl. Malwitz-Schütte 2000, S. 26–31). Das Selbst wird in dieser Verwendung vielmehr – entgegen der begrifflichen Oberfläche ‚selbst-organisiert‘ – zu einer nicht mehr selbstbezüglichen Entität, weil es eben nur als realitätsverarbeitend, nicht aber als sich selbst veränderndes Subjekt in den Blick kommt. Damit aber ist das Selbst nicht mehr Subjekt seines Selbst, wie in bildungstheoretischen Konzepten, sondern es wird zum bloßen Objekt der sozialwissenschaftlich fokussierten Betrachtung auf die Realitätsverarbeitung.

Aus einer in dieser Form geführten Debatte resultieren darüber hinaus auch lernmethodisch problematische Empfehlungen. Greif/Kurtz etwa thematisieren unter dem Begriff ‚Paradoxieproblem‘ die nicht zu leugnenden Widerstände auf Seiten der Lernenden, wenn diese mit der gesellschaftlich dekretierten Zumutung ‚Selbststeuerung‘ konfrontiert werden (vgl. Forneck 2001). Der Umgang mit dieser Problematik scheint nach Auffassung der Autoren denkbar einfach: „Um die ersten Schritte zu erleichtern“, so schreiben sie, „empfehlen wir, nicht sofort mit praktisch relevanten Aufgaben, sondern mit spielerischen Aufgaben zu beginnen“ (Greif/Kurtz 1998, S. 28 f.). Die offensichtliche Unterkomplexität dieser vorgeschlagenen ‚Lösung‘ macht das Fehlen einer theoretisch orientierten didaktisch-methodischen Entwicklungsarbeit evident und verweist gleichzeitig auf die Notwendigkeit grundlegender empirischer Forschungen in diesem Bereich.

Reischmann und Dieckhoff referieren im Anschluss an Tough kritisch, dass die Erwachsenenbildung manchmal den Fehler begehe, „von idealen Lernern und idealen Situationen aus zu fantasieren“ (Reischmann/Dieckhoff 1996, S. 174). Die Autoren konstatieren dann, dass sowohl selbst- als auch fremdgesteuertes Lernen seine Berechtigung hätte. Es käme nun auf die ‚optimale Kombination‘ an, für die nach ihrer Auffassung der Begriff „lebendiges Lernen“ steht: „Will man lebendiges Lernen organisieren, dann braucht man nach dem Gesagten zwei Zutaten: eine Didaktik, die die richtigen Herausforderungen arrangiert, und einen Ler-

nenden, der diese Herausforderungen für sich selbst in Lernen übersetzen kann“ (ebd., S. 176). Entgegen dieser zutreffenden Feststellung kreist der Diskurs jedoch über weite Strecken um die dichotome Unterscheidung von Selbst- und Fremdsteuerung. Deren Verhältnis lässt sich dann nur noch durch Exklusion oder durch Prozesse der Quantifizierung begrifflich fassen. Das ist doppelt unbefriedigend. Im ersten Fall wird das Verhältnis nicht produktiv bestimmbar, im zweiten Fall werden Qualitäten quantifiziert. Die Praxis allerdings, so zeigen die wenigen empirischen Untersuchungen, lässt sich auf diese Dichotomie nicht ein (vgl. Heuer 2002, S. 211).

Gleichzeitig lief und läuft die Debatte dabei jedoch Gefahr, die im Zusammenhang mit einem solchen Paradigmenwechsel auftretenden technologischen und technischen Problemstellungen nicht zu bearbeiten. Dies manifestiert sich in der fehlenden didaktisch-methodischen Konkretisierung ‚selbstgesteuerten‘ Lernens, verfügen wir doch bis heute ebenso wenig über konzeptionell in sich geschlossene Modelle zur Entwicklung von Selbstlernumgebungen wie über Modelle für eine spezifisch erwachsenenpädagogische Lernberatung und vermissen eine Konzeption zur Prozesssteuerung im Zusammenhang mit erweiterten Lernkulturen.³

Die Frage, die sich im Kontext der bisherigen Argumentation stellt, ist die nach den Gründen für diesen Zustand. Wir haben die Vermutung, dass sich sowohl bildungspolitisch als auch in Teilen des erwachsenenpädagogischen Feldes Modernisierungsimperative nicht mehr als solche thematisieren und damit auch nicht von der empirischen Realität des Lernens Erwachsener unterscheiden lassen. Im Diskurs über ‚selbstgesteuertes‘ Lernen wird also eine kritische Distanz zwischen konzeptionellen Zielvorstellungen einerseits und dem realen Lernen Erwachsener eingegeben. Wir möchten dies im Folgenden am Beispiel des Memorandums der EU zum lebenslangen Lernen verdeutlichen (vgl. Kommission 2000).

In diesem Memorandum findet sich in Botschaft 3 „Innovation in den Lehr- und Lernmethoden“ eine eindeutige Zielbestimmung. Es soll um

3 Diese Feststellung schmälert nicht die Leistung von Autor/inn/en, die bisher an diesen Themen gearbeitet haben, sondern verweist auf ein allgemeines Forschungs- und Entwicklungsdefizit.

die Effektivität von Lehr- und Lernmethoden einerseits und von Lernkontexten andererseits gehen. Konstatiert wird dabei zunächst eine neue Form der Gesellschaft, die „Wissensgesellschaft“, und in dieser verändere sich bekanntermaßen das Lernen, es werde zum aktiven Lernen. Das Bildungssystem sei aus diesem Grund veraltet (vgl. ebd., S. 17) und müsse modernisiert werden. Deshalb fordert das Memorandum von den Bildungsinstitutionen, dass sie sich an heutige Menschen anpassen müssen („nutzerorientierte Lernsysteme“, ebd.). Diese Argumentation des Memorandums kann man nur empirisch lesen, nämlich als Feststellung, dass sich das Lernverhalten der Menschen in der Realität der aktuellen Gesellschaft bereits grundlegend in aktives Lernen gewandelt hat. Menschen lernen danach heute also bereits aktiv. Das Problem wird damit als Modernisierungsdefizit der Bildungsanbieter diagnostiziert.

Nach längeren Ausführungen zu verschiedenen Problemfeldern des Bildungssystems kehrt das Memorandum wieder zu seinem ursprünglichen Thema, den Lehr- und Lernmethoden, zurück und weist auf die wesentliche Aufgabe der professionellen Weiterbildungsarbeit hin. Es gelte herauszufinden, wie der Fähigkeitserwerb produktiv, selbstgesteuert gestaltet werden kann: „Wie erwirbt man die Fähigkeit zu produktivem, selbstgesteuertem Lernen?“ (ebd.). Diese Fragestellung aber lässt nur den Schluss zu, dass die Menschen gerade das noch nicht beherrschen, was zu Beginn des Memorandums vorausgesetzt war, nämlich das aktive Lernen als reale soziale Tatsache. Deshalb, so wird im Memorandum argumentiert, benötigen wir eine Erwachsenen- und Weiterbildung, die die Herausbildung dieser Fähigkeit fördert. Das Problem wird damit nicht als eines der Bildungsanbieter, sondern als eines der Bildungsnachfragenden diagnostiziert.

Dieser Widerspruch ist nicht belanglos. Die Modernisierung der Bildungssysteme wird im Memorandum zunächst explizit mit dem veränderten Lernen der Menschen begründet und legitimiert. Dieses existiert jedoch, folgt man der Argumentation, in dieser Form gar nicht. Die gesamte Herleitung wird damit hinfällig. Tatsächlich scheint es beim lebenslangen Lernen um einen gigantischen Umerziehungsprozess der Bevölkerung zu gehen. Sie soll lernen, eigenaktiv zu lernen. Lebenslanges Lernen stellt sich damit als ehrgeiziges Metabildungsprogramm heraus, in dem es darum geht, die Bevölkerung moderner industrialisierter Gesellschaften auf eine Bildungseinstellung zu verpflichten, in der sie sich lang-

fristig das bisher von Bildungsinstitutionen Vermittelte eben jenseits dieser Institutionen ‚selbst‘ aneignet: „Es geht um eine Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden. Diese sollen über Anreizsysteme zum Lernen und die Verbesserung der Lernfähigkeit der Menschen bewirkt werden“ (Krug 2001, S. 27 f.). Lebenslanges, ‚selbstgesteuertes‘ Lernen entpuppt sich also als moderne Gouvernamentalitätspraktik (vgl. Foucault 2000), mit der Individuen durch Praktiken der Individualisierung gesteuert werden (vgl. Forneck/Wrana 2005). Mit einer neuen Qualität von Freiheit, gar mit dem Erreichen eines neuen Freiheitsideals in der Erwachsenenbildung hat dies aus unserer Sicht wenig zu tun.

In jüngster Zeit verschiebt sich der Fokus der Diskussion. Im Kontext der Ernüchterung, die mit den Erfahrungen des E-Learnings einhergeht, tritt die Selbststeuerung in den Hintergrund. Sie scheint als legitimatorischer Leitbegriff abgenutzt. An ihre Stelle tritt der Kulturbegriff oder die semantische Formel von der Nachhaltigkeit der Bildungsprozesse. Aber auch diese Debatte wiederholt ein Problem, welches darin besteht, die Frage nach dem Verhältnis von material normierten Inhalten des Wissens und den formalen Fähigkeiten auszuklammern (vgl. von Rosenstiel/Wastian 2001, S. 205; Lönz 2001), und auch sie hat bis heute kein anspruchsvolles didaktisch-methodisches Entwicklungs- und Forschungsprogramm hervorgebracht. Sowohl systematisch als auch empirisch muss im Horizont solcher Emphasisierungen die Frage der Steuerung intentionaler Lernprozesse nicht mehr thematisiert werden.

2. *Veränderte Steuerungslogiken im Kontext ‚selbstgesteuerten‘ Lernens*

Mit der Entfaltung von Begründungen und der Legitimation der Notwendigkeit ‚selbstgesteuerten‘ Lernens werden die wesentlichen organisationalen, didaktischen und methodischen Fragen, also die Fragen eines veränderten Professionshandelns, nicht geklärt, weil die Unterscheidung von Fremd- und Selbststeuerung, die weitgehend die gegenwärtige Diskussion um das ‚selbstgesteuerte‘ Lernen charakterisiert, die professionellen Handlungsherausforderungen verfehlt. *Es geht bei der Erweiterung der Lernkultur nicht um eine Abwesenheit von professioneller Steuerung, wie die begriffliche Emphase ‚Selbststeuerung‘ suggeriert, sondern um andere Formen der Strukturierung und damit der Steuerung von Lern-*

prozessen. In einem Diskurs, der ‚selbstgesteuertes‘ Lernen unmittelbar empirisch als (weitgehende) Abwesenheit von Steuerung versteht, entstehen Leerstellen, die eine Weiterentwicklung von intendierten, formalisierten Lernprozessen – und diese Chance bietet das ‚selbstgesteuerte‘ Lernen – behindern. Folglich muss es um die Bestimmung eines veränderten Steuerungsregimes gehen.

Wenn man sich vergewissert, welche Steuerungsmechanismen wirkungsvolle Beschulungsformen tatsächlich enthalten (müssen), dann wird deutlich, dass die lineare und sequenzielle Anordnung von gestalteten Lernsituationen mit einem ganzen Arsenal von Steuerungs- und Strukturierungsformen operiert (vgl. Schulz 1999). Unterstellen wir beispielhaft, in einem Kurs zur deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts seien Erster Weltkrieg und Weimarer Republik behandelt worden. Am darauf folgenden Abend steht der nachstehende Arbeitsauftrag am Kursbeginn: „Untersuchen Sie den Beginn des Zweiten Weltkriegs und vergleichen Sie diesen mit dem des Ersten Weltkriegs.“ Dazu stellt die Kursleitung einen Text zur Verfügung, der lediglich die militärischen und diplomatischen Aktivitäten des Deutschen Reiches und der Kriegsgegner überblicksartig auflistet. Die Intention eines solchen Vorgehens könnte z. B. darin bestehen, darauf aufmerksam zu machen, dass der Zweite Weltkrieg ohne Kriegserklärung begann, dass er 1939 begann, dass die ersten militärischen Operationen ähnlich und/oder verschieden verliefen ... Zugleich lässt die Situationsgestaltung die Möglichkeit offen, in einem bestimmten Stadium der Gruppen- oder Einzelarbeit eine methodische Hilfe für den historischen Vergleich einzubringen, um so Sinn und Problematik historischer Vergleiche zu thematisieren. Weiter wäre es möglich, durch arbeitsteilige Gruppenarbeit die Vergleichsebenen im Kurs abzubilden und im Plenum zusammenzufügen. Die methodische Gestaltung des Kursabends enthielte dann die Grundstruktur des Vergleichens, die am Ende des Kursteils nur noch bewusst gemacht würde.

Diese kurze Skizze soll deutlich machen, dass das methodische, situativ veränderbare und professionell verfügbare Steuerungsarsenal Lernprozesse in einem Ausmaß strukturiert und zugleich jederzeit verfügbar hält, das vielfach unterschätzt wird.⁴ Steuerung zielt in unserem Beispiel auf

4 Das Problem der doppelten Kontingenz (vgl. Luhmann 2002, S. 33) wird hier außer Acht gelassen.

die Erarbeitung einer strukturellen Verschiedenheit zwischen dem Beginn des Ersten und des Zweiten Weltkriegs oder – je nach situativer Entscheidung – der extrafunktionalen Fähigkeit eines historischen Vergleichs. In beiden Fällen soll die methodische Gestaltung des Kursgeschehens zu Einsichten führen, die über die Form der Lektüre höchstens mitgeteilt, aber nicht selbst erarbeitet worden wären. In diesen Steuerungsformen liegt also die eigentliche Qualitätsdimension professionell gestalteten Lerngeschehens in der Erwachsenenbildung.

In ‚selbstgesteuerten‘ Lernumgebungen stellt sich diese Qualität nicht von alleine her, wie wir mittlerweile aus der Forschung wissen (vgl. hierzu z. B. Schmiel/Sommer 1991; Simons 1992). Die Reduktion der externen Steuerung führt nicht automatisch zu mehr oder gar zu vollständiger Selbststeuerung (vgl. Veenman/Elshout 1991; Dubs 1993). Starke empirische Hinweise sprechen für den engen Zusammenhang von inhaltspezifischem und metakognitiv-prozeduralem Wissen (vgl. Schneider/Körkel 1989; Weinert 1994), sodass sich eine inhaltsunabhängige Vorstellung von Selbststeuerung als nicht tragfähig erweist. Daraus ergibt sich, dass der Erwerb von Strategien der Selbststeuerung des Lernens nicht unabhängig von den Inhalten und Lernkontexten, also einer qualitativ hoch entwickelten Erwachsenen- und Weiterbildung, erfolgen kann. Dieser empirische Befund impliziert notwendig, dass ohne Kenntnis der Lerninhalte nur bedingt angemessen ‚selbstgesteuert‘ gelernt werden kann. Deshalb steigen mit zunehmendem Bildungsgrad „die Anforderungen, die die jeweilige Bildungseinrichtung an die Selbststeuerungskompetenz der Lernenden stellt“ (Friedrich/Mandl 1997, S. 238).

Wenn sich diese aber nicht alleine herstellt bzw. wenn Selbstinstruktionsstrategien auch zu negativen Ergebnissen führen können (vgl. hierzu Friedrich 1992, S. 208), dann kann dies nur bedeuten, dass in und mit Lernumgebungen, in denen ‚selbstgesteuert‘ gelernt werden soll, Steuerungs- und Strukturierungsmöglichkeiten gegeben sein müssen, die das leisten, was die eigentliche Leistungsfähigkeit des formalen, professionell vermittelten Lernens ausmacht. Anders ausgedrückt: Wir benötigen dringend eine Didaktik und Methodik des ‚selbstgesteuerten‘ Lernens, die die Steuerungs- und Strukturierungspotenziale enthält, welche das kursorische Lehr-/Lerngeschehen auszeichnen (vgl. Witt 1999, S. 79 ff.). Gelingt dies nicht, dann dürfte die Leistungsfähigkeit des ‚selbstgesteuerten‘ Lernens immer hinter der eines traditionellen Lernens im Kurs zu-

rückfallen. Gelingt dies allerdings, dann lassen sich die professionellen Ressourcen während der Lernprozesse für die gezielte Unterstützung der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen einsetzen. Gezielt kann diese Unterstützung jedoch nur dann sein, wenn die erwachsenenbildnerische Architektur einer Selbstlernumgebung konzeptionell mit der zu leistenden Lernberatung verbunden ist.

2.1 Sozialstruktur und Selbststeuerung

Die Individualisierungsforderung wird vielfach mit der Forderung verknüpft, den Kurs als immer noch zentralen Fluchtpunkt erwachsenendidaktischer Anstrengungen aufzugeben. Individualisiertes Lernen scheint dann an beliebigen Orten und zu beliebigen Zeiten möglich. Diese Forderung verwechselt Sozialformen des Lernens mit einer Struktur des Lernens. Der ‚Kurs‘ steht gegenwärtig für ein Vermittlungsparadigma und eine damit korrespondierende Rationalisierungsvorstellung. Jeder Kurs wird nämlich durch eine sowohl inhaltliche als auch teilnehmerorientierte Einheit (z. B. ‚Word für Anfänger‘) konstituiert. Ein spezifischer Inhalt wird in Relation zu einem Teilnehmerkreis gesetzt, der wiederum relational (Anfänger) zu diesem Inhalt definiert wird. Die ‚innere Differenzierung‘ als methodisches Prinzip der Kursgestaltung bestätigt nur diese Konstruktionsprinzipien, da ‚innere Differenzierung‘ die Abweichung von der unterstellten Norm bearbeiten soll. Damit wird aber das grundlegende Konstitutionsprinzip, welches zur erwachsenenpädagogischen Einheit ‚Kurs‘ führt, nochmals bestätigt. Es ist auf einen von allen Teilnehmenden gleichermaßen abzuarbeitenden Kanon bezogen, der den eigentlichen Fluchtpunkt der Kursgestaltung abgibt. Nicht den Kurs als Sozialform des Lernens, sondern diese Struktur, das spezifische System der Relationen, das den Kurs ausmacht, gilt es in einer veränderten Lernkultur aufzulösen.

Bei einer Individualisierung von Lernprozessen lässt sich der Kurs nicht mehr als ein Verband denken, der sich durch die Abarbeitung der gleichen Inhalte legitimiert. Vielmehr müssen wir eine Sozialverbandsstruktur als Lebens- bzw. Arbeitsform entwickeln, der wir durchaus die Bezeichnung ‚Kurs‘ geben können. Aber diese entwickelt jetzt gemeinsame Initiativen und ist zugleich soziales Umfeld für individuelle Lernarbeit. ‚Kurs‘ wird ein sozialer Erfahrungsraum, in dem auf dem Hintergrund pluraler Herkunftsmilieus und differenter Lernbiographien gemeinsame Aktivitäten entfaltet und soziale Kontakte und Zusammenhänge gepflegt werden,

die nicht identisch sind mit der individuellen Lernarbeit, die jetzt als zentraler Fluchtpunkt das Lernaggregat ‚Kurs‘ ersetzt. Der hier angedeutete Zusammenhang von sozialem Erfahrungsraum ‚Kurs‘ und individueller Lernarbeit macht u. E. die zentrale Leistungsdimension der von Schäffter eingeforderten Transformationsprozesse auf einer kursdidaktischen Ebene deutlich (vgl. Schäffter 1998). Es geht dabei um die Frage, inwiefern es uns nicht nur gelingt, eine weiterbildungsspezifische Form der Individualisierung des Lernens (im Gegensatz zu ökonomischen Rationalisierungshoffnungen) herbeizuführen und mit dieser eine Vermittlungskultur des Lernens zu überwinden, sondern auch, ob und wie es uns gelingt, diese Individualisierungsprozesse mit sozialen Erfahrungen, individuellen Lernprozessen und professionellen (Beratungs-)Interventionen zu verknüpfen.

Um keine Missverständnisse entstehen zu lassen, sei zugleich bemerkt, dass die Verabschiedung des Konstitutionsprozesses eines Kurses, der sich auf gemeinsam zu erarbeitende Inhalte bezieht, nicht impliziert, dass es keine materialen, kanonisierten Inhalte mehr gäbe, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung vermittelt werden sollen. Vielmehr tritt die Forderung nach Förderung extrafunktionaler Fähigkeiten hinzu und bringt, dies sei hier nur angedeutet, dem Bildungswesen ein neues ‚technologisches‘ Problem, nämlich, wie formale und materiale Bildung in einem veränderten System von Relationen aufeinander bezogen werden können. Die bisher praktizierten Lösungen, in Sonderveranstaltungen (z. B. in Kursen zum Thema „Lernen lernen“) schwerpunktmäßig extrafunktionale Fähigkeiten zu fördern und in kursorischen Veranstaltungen hauptsächlich die materialen Wissensbestände zu vermitteln, stellt offenbar keine befriedigende Lösung des Problems dar, weil jeweils das Materiale als ‚das Andere‘ formaler Bildung angesehen wird und vice versa. Auch die Formel ‚Blended Learning‘ bearbeitet das Problem nicht, sondern überspielt semantisch die Tatsache, dass das Verhältnis von materialen und formalen Inhalten des Lernens sowohl im E-Learning als auch in Präsenzphasen anspruchsvoll bestimmt werden muss. Es kommt darauf an, beides nach professionellen Qualitätsstandards miteinander zu verschränken.

2.2 Elemente einer neuen Steuerungslogik

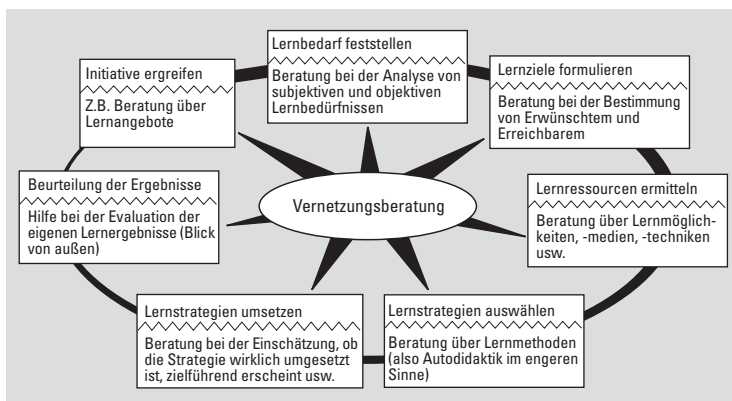
Wenn die beiden oben skizzierten Positionen zutreffend sind, wenn es sich also bei der Individualisierung von Lernprozessen nicht um eine Abwesenheit, sondern um eine Veränderung von Steuerung handelt, und

wenn weiter der Kurs als System von Relationen sich zu einer sozialen Einheit entwickelt, dann sind auf den Ebenen des individuellen wie auch des sozialen Lernens neue Steuerungspraktiken zu entwickeln. Diese konzipieren, implementieren und evaluieren wir, wobei wir neben evaluativen Fragen auch, wie oben bereits angedeutet, systematische Forschungsinteressen verfolgen. Im Folgenden umreißen wir einige konzeptionelle Besonderheiten des ‚selbstsorgenden Lernens‘.

2.2.1 Lernarchitekturen

In der Literatur zur Lernberatung wird dieser eine zentrale Stelle in dem neuen Lernarrangement eingeräumt. Pätzold z. B. versteht Lernberatung als „subsidiäres Komplement“ von ‚selbstgesteuertem‘ Lernen und ordnet ihr die im folgenden Schaubild dargestellten Aufgaben zu (vgl. Pätzold 2001, S. 145):

Abbildung 1: Funktionen von Lernberatung nach Pätzold (2001)



An diesem Aufgabenkatalog lassen sich sehr gut die Leistungen nicht der Lernberatung, sondern der von uns entwickelten *Selbstlernarchitekturen* verdeutlichen! In diesen werden sowohl materiale als auch formale Lernziele von uns empfohlen. Ebenso werden die Lernressourcen bereitgestellt und mit der Formulierung von materialen und formalen Lernzielen verknüpft. Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf die Diskussion zwischen Klafki und Schulz über die nicht vorhandene Inhaltsneutralität von Medien und ‚Techniken‘. Letztere, also in diesem

Fall die Lerntechniken, lassen sich nämlich nicht inhaltsunabhängig adäquat bestimmen.

Die von Pätzold aufgeführte Aufgabe der Lernberatung „Lernstrategien auswählen“ zielt auf Lernmethoden. Da sich in der metakognitiven Forschung die Inhaltsunabhängigkeit von Lernmethoden empirisch nicht hat nachweisen lassen und weiter der korrelative Zusammenhang zwischen ‚Lernmethoden‘ und inhaltlichem Wissen sehr hoch ist, sprechen wir von Lernpraktiken. Deren Angemessenheit ergibt sich konkret aber immer nur aus dem Zusammenhang von materialen und formalen Faktoren. Auch bei den anderen beiden Aufgaben, die Pätzold der Lernberatung zuweist, der „Umsetzung von Lernstrategien“ (Lernpraktiken) und der „Beurteilung der Ergebnisse“, stellen wir selbstevaluative Hilfsmittel in der Selbstlernumgebung zur Verfügung. Das allerdings ist nur möglich, wenn vorgängig eine Selbstlernarchitektur existiert, die sowohl in materialer als auch in formaler Hinsicht konkretisiert, strukturiert und standardisiert ist. Wesentliche Aufgaben, die nach einer an der humanistischen Psychologie orientierten Selbstlernpädagogik die Lernberatung übernehmen sollte, werden also in unserer Konzeption von spezifischen Instrumenten der Selbstlernarchitektur übernommen. Dies hat verschiedene Gründe. Einmal wollen wir die Qualitätsstandards des kursorischen Lehr-/Lernarrangements in der Weiterbildung nicht unterschreiten. Zusammengetragene Materialien, die ja zumeist für eine spezifische, nämlich kursorische Lernrealität konzipiert sind, sind für individualisiertes Lernen u. E. nicht adäquat. Wesentlicher ist für uns aber das Problem einer effektiven Entwicklung von Selbstlernkompetenzen. Wir konzipieren Selbstlernumgebungen, um Lernenden in Lernprozessen parallel zum Erwerb inhaltlichen Fachwissens die Herausbildung von weit entwickelten Selbstlernkompetenzen zu ermöglichen. Dazu betreiben wir einen hohen architektonischen Aufwand: Unsere Selbstlernumgebungen weisen folglich eine funktionale professionelle Strukturierung auf, stellen keinen Lernquellenpool dar, enthalten sowohl vorgebahnte als auch individuell vom Lernenden zu beschreitende Wege, verknüpfen Lernwege, Lerninhalte und sowohl inhalts- als auch lernwegsbezogene metakognitive Praktiken.⁵

5 In der kognitionswissenschaftlichen Forschung ist vielfach von Lerntechniken, metakognitiven Techniken etc. die Rede. Dabei wird, entgegen der empirischen Evidenz, eine Inhaltsunabhängigkeit von Lerntechniken unterstellt. Auch aus diesem Grund sprechen wir von Lernpraktiken.

Der Begriff ‚selbstsorgendes Lernen‘, den wir für unsere Didaktik verwenden, intendiert eine Qualität des Lernens, die immer einen Prozess der doppelten Materialien wie formalen Aneignung umfasst. Zugleich zielt die von uns entwickelte Konzeption darüber hinaus immer auf einen zur Sozialisation differierten Prozess insofern, als Lernen immer auch Dezentrierung impliziert. Es handelt sich bei diesem Prozess sowohl um die Aneignung von Wissen, Können, Fertigkeiten als auch um die Herausbildung eines Bewusstseins von dieser Aneignung, in der Lernende eine Determination in Lernprozessen verhindern können sollen. Die von uns konzipierten Selbstlernarchitekturen sind auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten gerichtet. Wir unterstellen, dass Lernende nach einer überschaubaren Lernzeit in unseren Selbstlernumgebungen deutlich höhere Selbstlernkompetenzen aufweisen.

2.2.2 Lernberatung

Um diese Qualität und Intensität des Lernens zu erreichen, also in Lernhandlungen Dezentrierungsprozesse zu realisieren, setzen wir eine personale Lernberatung ein. Diese wird durch ein Set von methodischen Hilfsmitteln (Lernjournale, Dokumentation der Lernwege, methodische Hintergrundtexte, die die in der Selbstlernarchitektur zurückgelegten Lernwege für Beratungsgespräche nutzbar machen etc.) unterstützt.⁶

Konzeptionell stellt Lernberatung einen individuellen Beratungsprozess dar, der auf die Verbesserung der Lernfähigkeiten der einzelnen Lernenden in Lernkontexten zielt. Da diese Tätigkeit diagnostische, beurteilende und beratende Elemente umfasst, wird sie im Folgenden als Lernentwicklungsberatung bezeichnet. Lernentwicklungsberatung ist also diejenige professionelle Tätigkeit, die neben der Erstellung von Selbstlernarchitekturen das zweite wesentliche Feld der neuen professionellen Handlungs- und Steuerungskompetenz darstellt und über eine beratende Begleitung hinausgeht.

Auf diesen Zusammenhang von fachlich-inhaltlicher Begleitung und der Entwicklung extrafunktionaler Lernfähigkeiten wird im ‚selbstsorgenden Lernen‘ besonderer Wert gelegt. Die Anforderungen werden in den Selbstlernumgebungen so komplex gehalten, dass nur bei der Entwicklung

6 Diese werden an anderer Stelle (vgl. Forneck/Springer 2005) ausführlich dargestellt, weswegen wir im Folgenden nicht näher darauf eingehen.

entsprechender Lernstrategien erfolgreich gelernt werden kann. Das ‚selbstsorgende Lernen‘ evoziert also Prozesse, in denen Lernende sich selbstreflexiv ihres eigenen Lernprozesses vergewissern müssen und in denen sie externe, professionelle Ressourcen in Anspruch nehmen sollen. Dazu sind im Prozess der Komplexitätsverarbeitung professionelle Erwachsenen- bzw. Weiterbildner/innen notwendig. Anders ausgedrückt: Wir lassen nicht einen ‚selbstgesteuerten‘ Lernprozess ablaufen und bieten stattdessen Lernberatung an. Vielmehr beziehen wir Lernmaterial, Lernarchitekturen und die Beratungsangebote aufeinander, wie Kemper/Klein (1998, S. 125) dies fordern. Mit dieser spezifischen Form „impliziter Lernberatung“ (siehe Beitrag von Häßner/Knoll in diesem Band) überwinden wir auch ein Lernberatungskonzept, das relativ losgelöst von den konkreten Lernprozessen abläuft. An zentralen Stellen der Selbstlernumgebung werden Lernberatungen implementiert. Weiter wird bereits bei der Entwicklung von Selbstlernumgebungen eine Ökonomie der Lernentwicklungsgespräche geplant. Soll z. B. Lernberatung die von Pätzold vorgesehenen Aufgaben wirklich erfüllen, dann können auf diese Weise u. E. etwa fünf Personen begleitet werden. Dies stellt ein quasi therapeutisches Setting dar, das für Weiterbildungsprozesse unrealistisch ist. Lernberatungskapazitäten sind also nur in Bezug auf eine Selbstlernarchitektur bestimmbar.

2.2.3 *Prozesssteuerung*

Die dritte Ebene des neuen Steuerungsregimes stellt die Strukturierung des Prozesses dar. Funktional sind die von uns auf dieser Steuerungsebene entwickelten Praktiken darauf gerichtet, die mit der Dezentrierung angestrebte reflexive Einstellung zum eigenen Lernen kooperativ zu festigen, also in einen sozialen Prozess zu transponieren, in dem sich die Lernenden gegenseitig in neuen Praktiken des Lernens unterstützen. In unternehmerischen Kontexten könnten wir von dem Versuch sprechen, selbstreflexive Praktiken in sozialen Interaktionen zu verankern und so einen spezifisch weiterbildnerischen Beitrag zur Entwicklung lernender Organisationen zu leisten. Dazu ist es natürlich notwendig, dass es zu gemeinsamen Begegnungen der Lernenden kommt. Die gegenwärtige Diskussion um Blended-Learning-Konzepte ist unter dem Anspruch einer neuen Lernkultur unterkomplex. Das Verhältnis von Selbstlernaktivitäten und Präsenzlernen, wie es in diesen Konzepten propagiert wird, stellt nicht nur zwei so nicht aufeinander beziehbare Sachverhalte dar (im ersteren wird die Sozialform angesprochen, im letzteren der Ort),

sondern lässt auch unberücksichtigt, dass Selbststeuerung und Präsenz in einer Weise aufeinander bezogen werden müssen, die die klassische Präsenzveranstaltung hinter sich lässt. Die kooperativen Formen des Lernens müssen also funktional auf Selbstlernprozesse bezogen sein, was völlig neue Formen kooperativen Präsenzlernens notwendig macht.

2.3 ‚Selbstsorgendes Lernen‘ als integratives Konzept

Wenn man nun die drei Elemente einer neuen Lernkultur – ‚Selbstlernarchitektur‘, ‚Lernentwicklungsberatung‘ und ‚Prozesssteuerung‘ – aufeinander bezieht, entsteht ein integratives Konzept. In diesem bilden die einzelnen Dimensionen ein funktionales Ganzes, das sich von unterkomplexen Vorstellungen wie: ‚Lernberatung ist Hilfe zur Selbsthilfe‘ oder ‚eine Selbstlernumgebung ist eine Ansammlung von Material‘ fundamental unterscheidet. Die professionelle Planung von Lernkontexten, damit anspruchsvolle Lernprozesse gefördert werden, ist u. E. nicht hintergebar. Nicht jeder Lernkontext lässt einen Reflexionsbedarf entstehen, aufgrund dessen Erwachsene mit Experten über den eigenen Lernprozess kommunizieren. Wir verfügen inzwischen auch über eine Reihe von methodischen Optionen, die Reflexivität des ‚selbstsorgenden Lernens‘ zu steigern. Das impliziert nun, dass ‚selbstgesteuertes‘ Lernen, das in der Forschung abgesicherten Qualitätsstandards genügt, in professionell geplanten Lernkontexten stattfinden muss.

U. E. lassen sich Bildungsprozesse unter einer Differenzierung Foucaults analysieren, aber auch konzipieren, in der er Produktions-, Signifikations-, Macht- sowie sogenannte Selbsttechniken unterscheidet (vgl. Foucault 1993, S. 26). Mit Letzteren beschreibt er Praktiken, die es Individuen ermöglichen, sich selbst zu transformieren, sich zu modifizieren und einen bestimmten Zustand zu erlangen. Die Betonung des Selbstorganisierten, der Selbstverantwortung und Selbstsorge ist – das war aus der bisherigen Argumentation indirekt zu entnehmen – auf der Folie eines Neoliberalismus zu verstehen, in dem der Abbau sozialstaatlicher Leistungen mit einem Appell an die Eigenverantwortung einhergeht (für eine ausführliche Analyse vgl. Forneck/Wrana 2005). Analytisch zeigt sich aber auch, dass der Neoliberalismus neben neuen (alten) Formen des Sozialen auch neue Formen der Subjektivierung erfindet. ‚Selbstgesteuertes‘ Lernen ist eine solche neue Konstellierung von Signifikations-, Kommunikations-, Herrschaftstechniken und Technologien des Selbst im Bildungssystem, die selbst Modernisierungsprozesse darstellen und mit an-

deren verwoben sind, die Menschen nicht determinieren, sondern vielfältige Fluchtlinien enthalten, die sich jeder Zentrierung durch Dezentrierung entziehen.⁷ Die Fluchtlinien, die wir in den Lernarchitekturen anbieten, sind vielfältig, weshalb die folgenden Ausführungen exemplarisch zu verstehen sind.

Wir hintergehen mit unserem integrativen Konzept die kursorische Form des Lernens mit seiner heimlichen Logik. Der ‚traditionale‘ Lernprozess beginnt beim Einfachen und schreitet sukzessive vom Einfachen zum Schwierigen fort. Das Schwierige ist dabei zugleich das Komplexere. Darin besteht dann die eigentliche professionelle ‚Kunst‘ – sequenzierte Einheiten des Lernens zu entwickeln und diese zu lehren (kursorischer Unterricht) oder in apersonalen Medien implementiert anzubieten (‚selbstgesteuertes‘ Lernen), die hochkomplex sind. In den von uns entwickelten Selbstlernarchitekturen beginnen Lernprozesse mit komplexen Phänomenen bzw. Aufgabenstellungen. Diese wirken als „anreizreiche Situationen“ (siehe Beitrag von Häßner/Knoll in diesem Band), die jedoch nicht allein aus der einzigartigen (Lern-)Biographie der Teilnehmenden entstehen, sondern vielmehr ein Produkt professioneller Gestaltung sind. Lernen bedeutet hier nicht, wie im Kurs oder in apersonal strukturierten Lernumgebungen, das Aneignen einzelner, sequenzierter Stoffeinheiten, sondern die Abarbeitung an Komplexität. Wir kreieren komplexe Ausgangssituationen, die tendenziell eine Überforderung darstellen. Mit einer solchen Aufgabe konfrontiert, müssen die Lernenden Konzepte entwickeln, um einer Lösung näher zu kommen, und sie benötigen Ressourcen, die ihnen dabei Hilfestellungen geben. Diese können nun als apersonale Hilfsmittel zur Verfügung stehen und/oder als personale Ressourcen, also in Personen, die Hilfestellungen geben können, ohne den Lernenden den eigenen Lernprozess zu nehmen. Durch die komplexe Herausforderung entsteht also eine Nachfrage nach professioneller Hilfe und Beratung. Die erhöhte Komplexität dient dazu, die zentrale Logik des kursorischen Unterrichts umzukehren, ohne die institutionelle Form des Kurses notwendigerweise aufzulösen. Wir überwinden also bereits mit wenigen Operationen die dichotomische Gegenüberstellung von Selbst- und Präsenzlernen.

7 Eine erste Vorstellung des theoretischen Hintergrundes vermittelt die Darstellung von Deleuze/Guattari 1997, S. 11–42.

Die Komplexität enthält zugleich eine Struktur, die systematisch mit Lernentwicklungsberatung verknüpft ist. Professionelle müssen im Lernprozess eine neue diagnostische Kompetenz entwickeln. Ihre Aufgabe ist es, die Lernprozesse ihrer Klientel zu analysieren und zu diagnostizieren. Auf dieser Grundlage müssen sie Konzepte für eine individualisierte Lern- und Entwicklungsberatung entwickeln und entsprechende Interventionen realisieren.

Lernentwicklungsberatung ist also keine Veranstaltung, die auf das einsame, neoliberal konzipierte Selbst bezogen ist. Das ‚selbstsorgende Lernen‘ soll dem Selbst die Chance geben, sich selbst treu zu bleiben und trotzdem auf gesellschaftlich normierte Situationen bzw. Wissensbestände reagieren zu können. ‚Selbst‘-Reflexion beschreibt eine Bewusstseinslage, in der das Subjekt die Chance hat, sich kognitiv aus dem Kontext zu reißen, um der Situation gewahr zu werden und den Prozess des Abgleichens zwischen Subjekt und Objekt bewusst wahrzunehmen. Selbstlernumgebungen müssen also strukturiert und damit normiert und gleichzeitig so komplex sein, dass Subjekte diese Struktur reflexiv einholen *und* sich ihr entziehen können. Für eine professionelle Lernentwicklungsarbeit bedeutet dies, Praktiken der Problematisierung als eine bestimmte Klasse von Praktiken zu kultivieren. Sie stellen dann den Versuch dar, die Grenzen des Denkbaren zu verschieben. Damit sind sie kein autonomer Prozess der Subjektivität, sondern ein Prozess der Transformation diskursiver Praktiken und in diesem Sinne selbst eine diskursive Praxis. Diese Praxis hat bis zu einem gewissen Punkt etwas Schöpferisches, sie ist die Refiguration der diskursiven Strukturen, manchmal nur Reproduktion, manchmal ein Ereignis der Transformation. Eine bestimmte Problematisierung ist nicht zwingend vorhersehbar, aber sie verweist auf einen Horizont der Streuung, ein Inventar von Formen, einen Möglichkeitsraum von Ereignissen. Noch die Problematisierung gehört zum Diskurs, auch wenn ihr eine gewisse Kraft der Reflexivität und Transformation zugestanden werden kann und man damit begonnen hat, sie als „Fluchtlinie“ zu bezeichnen, so entkommt sie dem Diskurs doch nicht. „Die Form des Subjekts, um die es dabei geht, ist weder die des transzendenten noch die des Cogito-Subjekts, sondern die des Subjekts der Erfahrung. [...] Das ethische Subjekt konstituiert sich durch Erfahrungen des Anderen in jedem Sinne und formt sich mit Hilfe von Praktiken“ (Schmid 1991, S. 1341–1351).

3. Umsetzung der Konzeption in die Praxis: fokussierte Einblicke

„Den hohen Anforderungen des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ [...] steht bisher keine umfassende Einbindung von Schule und Weiterbildung zur Seite“ (Heuer 2001, S. 18). Zur dauerhaften Implementierung lebenslangen, ‚selbstgesteuerten‘ Lernens in die Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung fehlt es also offensichtlich nicht nur an theoretisch gehaltvollen didaktischen Konzeptionen. Vielmehr müssen diese auch vermehrt in die Praxis überführt sowie in ihr erprobt werden. Eine theoretische Konzeption wie die oben beschriebene in dieser Weise mit der aktuellen Praxis zu konfrontieren, leistet dabei zweierlei: Zum einen befragt jede Umsetzung eine Konzeption auf ihre Tragfähigkeit in der Praxis hin, deckt eventuelle Fehlannahmen und nicht ausreichend bedachte Zusammenhänge auf. Gleichzeitig kann eine anspruchsvolle Konzeption umgekehrt als ‚regulative Idee‘ für die Praxis wirken, indem sie (vermeintlich) visionär-praxisferne Vorstellungen formuliert und damit Denkanstöße gibt, ggf. institutionelle Routinen und strukturelle Gegebenheiten in Frage und auf den Prüfstand stellt. Diese Art konstruktiver Wechselbeziehung zwischen der Entwicklung begrifflich ausdifferenzierter, theoretisch-normativ orientierter Konzeptionen und deren Transformationen in die Praxis zeichnen ein produktives Verhältnis zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung aus (vgl. Gieseke 1992, S. 13).

Vor diesem Hintergrund wenden wir uns im folgenden Kapitel der im Teilforschungsvorhaben realisierten Umsetzung der didaktischen Konzeption des ‚selbstsorgenden Lernens‘ in die Praxis eines Weiterbildungsträgers zu.

3.1 Zielsetzung und Auswertungsfokus

Mit der Zielsetzung, im von uns mitgestalteten Umsetzungsprozess die Praxiserfahrungen mit ihren Anforderungen an verändertes Lehren und Lernen zu dokumentieren, zu analysieren und sie der Profession und Disziplin Erwachsenenbildung in geeigneter Weise zugänglich zu machen (vgl. Heuer 2001, S. 20), stellen wir im Folgenden ausgewählte Ergebnisse dar, die aus dem Entwicklungsschwerpunkt des Gießener Teilforschungsvorhabens im Projekt SELBER gewonnen wurden. Unser Fokus richtet sich dabei in erster Linie auf die Ebene der *individualisierten (Selbst-)Lernprozesse im Rahmen des Lernangebots*, d. h. auf die Umset-

zungspänomene auf der Ebene der Lernenden und Lehrenden. Dabei zielt unser Interesse vor allem darauf, die Wirkung der in der Selbstlernarchitektur realisierten veränderten Steuerungslogik sowie die Art und Weise des Zusammenspiels der einzelnen methodischen Elemente der Konzeption empirisch zu untersuchen.

Ziel unserer Forschungsarbeit ist es also, der aus dem Projekt entstandenen Realität des Lehrens und Lernens ‚auf die Spur zu kommen‘. Dabei heißt der „Realität auf die Spur zu kommen [...] nicht, sie objektiv und allgemeingültig zu erfassen“ (Nolda 2001, S. 128). Es handelt sich vielmehr um den Versuch, Begrifflichkeiten zu entwickeln und auszudifferenzieren, welche die veränderte Lern- und Professionswirklichkeit im erlebten Fall möglichst zutreffend beschreiben und damit der innerdisziplinären Kommunikation zugänglich machen. Wir gehen dabei davon aus, dass eine Vielzahl der von uns beobachteten Phänomene typisch für den Gesamtkontext selbstgesteuerter Lernangebote ist und dass wir so mit unseren Ausführungen zu einer „differenzierten Innenwahrnehmung des pädagogischen Feldes“, d. h. der aktuellen Weiterbildungsrealität in Zeiten vielfältiger Umbrüche, beitragen (Gieseke 1992, S. 13).

Prinzipiell ist unsere Arbeit im Bereich der erwachsenenbildnerischen Lehr-/Lernforschung zu verorten, die, obgleich sie im disziplinären Diskurs unbestritten als wichtig eingeschätzt wird, nach wie vor nur gering ausgeprägt und für den Bereich des sog. ‚selbstgesteuerten‘ Lernens noch weitgehend unterentwickelt ist. So existieren bisher kaum beispielhafte Untersuchungen, die sich über die Explikation des jeweils entwickelten Rahmenkonzepts hinaus auch noch mit der Erforschung der daraus resultierenden Lehr-/Lernwirklichkeit beschäftigen. Neben der Etablierung eines produktiven Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis können Analysen dieser Art auch auf bildungspolitischer Ebene wertvolle Hinweise auf notwendige Rahmenbedingungen für gelingende Selbstlernprozesse liefern, ein Bereich, zu dem bisher kaum empirisch gehaltvolle Aussagen existieren und vielmehr nach wie vor eine appellative Anforderungsrhetorik vorherrscht.

3.2 Rahmenbedingungen für die Umsetzung

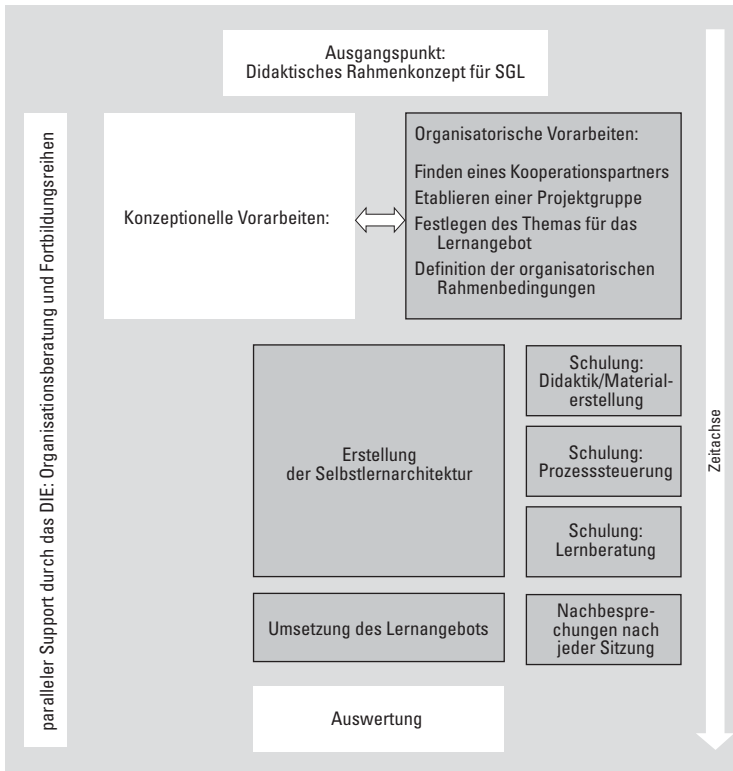
Eine komplexe Selbstlernarchitektur, die sich der kursorischen Logik auf unterschiedlichen Ebenen entzieht, in das Angebotsprofil eines Weiterbildungsträgers zu implementieren, erfordert vielfältige Prozesse der in-

stitutionellen Umorientierung, des Umdenkens und Umplanens. Im Folgenden skizzieren wir daher zunächst zentrale Aspekte des im vorliegenden Einzelfall durchlaufenen Planungs-, Umsetzungs- und Implementierungsprozesses und damit die materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen für das durchgeführte Lernangebot, die zum Verständnis der in Kap. 3.3 dargestellten Ergebnisse unabdingbar sind.

3.2.1 Gesamtverlauf

Abbildung 2 gibt einen Überblick über das Teilforschungsvorhaben und den Verlauf des Umsetzungsprozesses (dunkler markiert):

Abbildung 2: Schematische Darstellung des Teilforschungsvorhabens



Ausgehend von der vorliegenden didaktischen Konzeption wurden neben konzeptionellen Ausdifferenzierungen in einem ersten Schritt gemeinsam mit dem Kooperationspartner die organisatorischen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit geklärt. Daran schloss sich die Erstellung der Selbstlernarchitektur als zentrale Arbeitsphase an, wobei parallel zur konkreten Arbeit am Material mehrere eintägige Schulungen zu den Elementen der didaktischen Konzeption (Materialerstellung, Prozessgestaltung, Lernberatung) durchgeführt wurden. Im darauf folgenden Semester (WS 2003) wurde das konzipierte Lernangebot dann im Programm der Volkshochschule Stuttgart ausgeschrieben und erstmalig durchgeführt. Der Umsetzungsprozess wurde von Seiten der Universität sowohl wissenschaftlich begleitet als auch über ein kontinuierliches, prozessbegleitendes Coaching der beteiligten Kursleiterin unterstützt.

3.2.2 Institutionelle Anbindung

Kooperationspartner

Die vhs Stuttgart ist mit einem Angebot von über 124.000 Unterrichtseinheiten pro Semester die größte Weiterbildungseinrichtung der Region und beschäftigt neben ca. 100 hauptamtlichen Mitarbeiter/inne/n durchschnittlich 1.200 Dozent/inn/en (vgl. vhs Stuttgart 2004a, S. 5). Seit Juli 2003 verfügt die Einrichtung über eine Qualitätszertifizierung (vgl. ebd., S. 4). Vor diesem Hintergrund setzt man sich bereits seit Längerem mit dem Themenkreis veränderte Lehr-/Lernkultur auseinander, sodass „didaktische Innovationsarbeit“ (Münnig-Gaedke 2004) zur alltäglichen Praxis gehört.

Projektgruppe

Der Anlage des Gesamtprojekts entsprechend (vgl. Dietrich/Herr 2003, S. 4) existierte an der vhs Stuttgart bereits eine Projektgruppe⁸, deren Mitglieder im Rahmen des Projekts jedoch bereits eigene Vorhaben und Fragestellungen verfolgten, die jeweils in ihrem konkreten Arbeitsbereich angesiedelt waren. Daher wurde für die Kooperation mit der JLU Gießen zusätzlich eine eigene Kleingruppe gegründet, die im Kern aus der Kursleiterin, die das Angebot durchführen sollte, sowie einer weiteren hauptamtlichen bestand. Die vhs Stuttgart verfolgte also gleichzeitig mehrere

8 Die Projektgruppe besteht aus vier hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/inne/n (von denen drei eigene Vorhaben bearbeiteten und eine in erster Linie die Rolle der Koordinatorin übernahm) sowie der Einrichtungsleitung.

Innovationsvorhaben in unterschiedlichen Bereichen, deren Ergebnisse – bei Erfolg versprechender Entwicklung – sukzessive in die Gesamteinrichtung einfließen sollten. Neben positiven Effekten (breites Spektrum konkreter Erfahrungen mit ‚selbstgesteuertem‘ Lernen, thematische Vielfalt) resultiert hieraus ein hoher Bedarf an wechselseitigem Austausch und Koordination, um die erarbeiteten Erkenntnisse und Erfahrungen für die Gesamteinrichtung nutzbar zu machen und sie in eine sinnvolle Innovationsstrategie zu integrieren (Realisierung eines langfristigen Ergebnistransfers in die Institution). Die Tatsache, dass jedem Einzelvorhaben nur eine äußerst begrenzte Menge an Arbeitszeit/-kraft zur Verfügung steht, minimiert zwar das Risiko, bei nicht erfolgreicher Umsetzung eine hohe Anfangsinvestition verloren geben zu müssen. Das hier beschriebene Vorhaben, eine komplexe Selbstlernarchitektur zu entwickeln und in einem Lernarrangement umzusetzen, ließ sich mit dieser geringen personellen Ausstattung jedoch nicht umsetzen, was dazu führte, dass die Universität sich massiv im Prozess der Erstellung der Selbstlernarchitektur engagieren musste.

Interne Verortung des Lernangebots

Für eine Volkshochschule, die darauf angewiesen ist, dass (zahlende) Teilnehmende sich selbstständig für die von ihr angebotenen Veranstaltungen anmelden, birgt die Implementierung veränderter Lernarrangements nicht nur Chancen, sondern auch nicht unerhebliche Risiken. Dies macht den Aspekt der optimalen internen Platzierung des Angebots umso bedeutsamer. Im hier beschriebenen Fall wurde die ‚Carola Blume Frauenakademie‘ als institutioneller Rahmen für das Lernangebot gewählt. Das dortige Angebot versteht sich als ganzheitlich konzipierter Frauenstudiengang, der in die Abteilungen Frauenbildung und berufliche Weiterbildung der vhs Stuttgart integriert ist.⁹

9 Das Angebot ist als wissenschaftsorientierte Weiterbildungsmöglichkeit konzipiert, die „Frauen die Möglichkeit [bietet, d. V.], sich auf einen Wiedereinstieg in den Beruf vorzubereiten, Orientierung nach außen zu finden und neue Kontakte zu schließen“ (vhs Stuttgart 2004b). Die Teilnehmerinnen besuchen die Frauenakademie dabei über einen Zeitraum von mindestens sechs Semestern, der sich wiederum in eine zweisemestrige Orientierungsstufe (konstante Lerngruppe und verbindlicher Stundenplan) und ein viersemestriges Hauptstudium (individuelle Zusammenstellung von Kursen aus einem erweiterten Fächerangebot) untergliedert (vgl. ebd.). Das von uns konzipierte Angebot wurde als wählbarer Baustein im Hauptstudium verortet.

Bei der Entscheidung für diese Art der institutionellen Anbindung spielen aus Sicht der vhs folgende Faktoren eine Rolle:

- Stabiler Teilnehmerinnenbestand der Frauenakademie;
- Existenz eines vertrauten organisatorischen Rahmens (gemeinsame Auftakt- und Abschlussveranstaltungen sowie Vollversammlungen in jedem Semester, die aus der Orientierungsstufe bekannten Kommilitoninnen u. a. m.): Es wurde angenommen, dieser könnte ggf. problematische Lernerfahrungen abfangen;
- „Reflexion“ und „Lerntechniken“ gehören zum verpflichtenden Themenkanon (vgl. vhs Stuttgart 2004b);
- Interesse der Teilnehmerinnen an der verstärkten Einführung alternativen Lernformen¹⁰;
- Passung der zeitlichen Strukturierung der Angebote mit den Erfordernissen des Selbstlernangebots.

3.2.3 Das Lernangebot

Thema

Als Inhalt des gemeinsam zu gestaltenden Lernangebots wurde das Thema ‚Bürokompetenzen‘ ausgewählt. Damit entschied sich die Arbeitsgruppe gezielt dafür, die zu erstellende Selbstlernarchitektur im Bereich der beruflichen Bildung anzusiedeln, und wies ihr damit einen hohen Stellenwert zu.¹¹ Mit der Entscheidung für ein berufliches Themenfeld eröffnete man sich damit also die Möglichkeit, die Selbstlernarchitektur nach gelungener Durchführung ggf. in entsprechende abschlussbezogene Angebote außerhalb der Frauenakademie transferieren zu können.

10 Bei der Sichtung vorliegender Literatur zur Umsetzung alternativer Lernangebote fällt auf, dass diese des Öfteren im Frauenbildungsbereich angesiedelt sind (so z. B. das Konzept „Lernberatung“ im Rahmen des Projekts EUROPOOL, vgl. Kemper/Klein 1998). Es wäre sicher interessant, einmal empirisch zu untersuchen, ob bzw. inwiefern sich hinsichtlich Offenheit für selbstgesteuertes Lernen, Akzeptanz und auch Lernverhalten geschlechtsbezogene Unterschiede bei den Lernenden ausmachen lassen.

11 Die zunehmende Relevanz beruflicher Angebote spiegelt sich auch in der internen Entwicklung der vhs Stuttgart. Aus dem Arbeitsbericht 2003 geht hervor, dass der entsprechende Fachbereich zunehmend bedeutungsvoller wird, wobei „maßgeschneiderte Angebote mit praxisnahen Inhalten“ benötigt werden und „steigender Bedarf an kompetenter, persönlicher Beratung“ zu verzeichnen ist (vgl. vhs Stuttgart 2004a, S. 22).

Zeitlicher Umfang

Wie eingangs bereits erwähnt, entzieht sich das Lernen in einer Selbstlernarchitektur der Logik eines wöchentlich auf 1,5 Stunden angelegten Kurses. Wünschenswert sind längere Phasen für eine vertiefte, individualisierte Lernarbeit. Hinzu kommt, dass die Lerner/innen sich zunächst in den Aufbau der Selbstlernarchitektur und die komplexe Materialstruktur einarbeiten müssen.

Die Angebote der Frauenakademie basieren auf einer Zeitstruktur, die diesen Erfordernissen entgegenkommt.¹² Der dort üblichen organisatorischen Struktur entsprechend fand das Lernangebot an einem Vormittag pro Woche in der Zeit von 8:30 Uhr bis 12:00 Uhr statt und lief über sechs Wochen.¹³

Veranstaltungsraum

Für die Umsetzung des Lernangebots stand ein Doppelraum zur Verfügung, der üblicherweise als Prüfungsraum genutzt wird und mit ca. 110 m² ausreichend Platz für 15 individuell Lernende, die umfangreichen Materialien der Selbstlernarchitektur sowie die Durchführung der Lernberatung bot. Da der Raum jedoch die Woche über von anderen Kursen genutzt werden musste, war es nicht möglich, die Selbstlernarchitektur dort über einen Zeitraum von sechs Wochen dauerhaft zu installieren, woraus eine nicht zu unterschätzende zusätzliche Belastung für die durchführende Kursleiterin resultierte.

Der Lernraum gliederte sich in den Sitzungen den besonderen Erfordernissen entsprechend in drei Teile: Der *Arbeitsbereich* nahm den meisten Raum ein. Fünf Gruppentische mit jeweils drei Arbeitsplätzen boten insgesamt Platz für 15 individuell Lernende. Die Lernmaterialien der Selbstlernarchitektur waren – beschriftet und geordnet nach Zweigen, Abteilungen und Lernaktivitäten – im *Materialbereich* an der Stirnseite

12 Die Veranstaltungen finden an zwei Vormittagen pro Woche statt, wobei an einem Tag zwei inhaltlich getrennte Unterrichtsblöcke von jeweils 1,5 Stunden, am anderen ein zusammenhängender Block von 3,5 Stunden (davon 30 Minuten Pause) für einen thematischen Baustein zur Verfügung stehen, wobei der Inhalt des zweiten Unterrichtstages nach der Hälfte des Semesters wechselt.

13 Nach Abschluss des Modelldurchlaufs wurde das Lernangebot ein zweites Mal im Rahmen der Frauenakademie durchgeführt (ohne Beteiligung der Universität). Aktuell wird angestrebt, das Lernangebot aus der Frauenakademie auszukoppeln und stattdessen als Modul in den Bereich der beruflichen Bildung (dort in den kaufmännischen Lehrgang ‚Managementassistentin und Bürokauffrau IHK‘) zu integrieren.

des Raums aufgebaut. Am anderen Ende des Raumes diente ein so weit wie möglich von den Arbeitsplätzen abgesetzter Tisch mit drei Stühlen *als Ort für die Lernberatung*.

Abbildung 3: Gestaltung des Lernraums



Die Selbstlernarchitektur „Bürokompetenzen“

Wie bereits in Kap. 3.2.2 erwähnt, sah die Planung des Teilforschungsvorhabens vor, die Selbstlernarchitektur in einer personell möglichst gut ausgestatteten Arbeitsgruppe (bestehend aus mehreren Kursleitenden und HPM, begleitet durch die Projektgruppe der Universität) zu konzipieren. Damit sollten folgende Aspekte gewährleistet werden:

- Frühzeitiges Einbinden möglichst vieler Mitarbeiter/innen (im Hinblick auf den zu leistenden institutionsinternen Transfer);
- Austausch über die Konzeption und ihre Übertragung in die Praxis am konkreten Gegenstand, dabei Einbringen unterschiedlicher Perspektiven (Haupt- und Nebenamtliche, fachliche Expert/inn/en und Fachfremde usw.);
- Verteilung der anfallenden Arbeiten auf mehrere Beteiligte, um Überlastung Einzelner zu vermeiden.

Diese theoretisch nachvollziehbaren Überlegungen kollidierten jedoch mit der aktuellen finanziell-personellen Realität von Weiterbildungseinrichtungen. Eine solche Arbeitsgruppe zusätzlich zu den bereits in das Gesamtprojekt SELBER involvierten Mitarbeiter/innen (vgl. Kap. 3.2.2) zu etablieren, war für die vhs nicht möglich. So verschob sich die Hauptverantwortung für die Erstellung der Selbstlernarchitektur auf die Seite der JLU, während die vhs vor allem die Einhaltung der fachlichen Standards bezogen auf den Kursinhalt abdeckte.¹⁴ Die JLU investierte vor diesem Hintergrund erhebliche Ressourcen in die konkrete didaktische Entwicklungsarbeit. Diese aus primär (arbeits-)ökonomischen Gründen von der vhs angestrebte Trennung zwischen inhaltlicher und didaktischer Expertise erwies sich jedoch als folgenreich und durchaus problematisch. Die Erfahrungen machen die Notwendigkeit einer sowohl fachlichen als auch didaktischen Qualifikation aller Beteiligten deutlich, um der Komplexität der Konzeption im Umsetzungsprozess vollständig gerecht zu werden.

Auf der Basis der didaktischen Konstruktionsprinzipien des ‚selbstsorgenden Lernens‘ wurde also eine umfangreiche Selbstlernarchitektur erstellt.¹⁵ Sie bietet ein auf (Lernweg-)Empfehlungen basierendes Verweissystem professionell vorstrukturierter Wege durch ein vielschichtiges Materialarrangement. An unterschiedlichen Punkten sind sowohl Empfehlungen zum kooperativen Arbeiten als auch Lernberatungssituationen fest in die Architektur implementiert.¹⁶ Als Ausgangspunkte des Lernens dienen jeweils komplexe Handlungsprobleme des Büroalltags. Die Selbstlernarchitektur ist also insofern handlungsorientiert aufgebaut, als sie die alltäglichen Arbeitshandlungen im Sekretariat zum Ansatzpunkt des Ler-

14 In diesem Arrangement konnte es die vhs gewährleisten, die beteiligte Kursleiterin auf Stundenbasis für ihre im Rahmen des Projekts geleistete Arbeit mit dem üblichen Unterrichtshonorar zu entlohnen.

15 Sie besteht aus sieben sog. Zweigen (A-G), die vier thematischen Abteilungen (Terminplanung, Postbearbeitung, Ablageorganisation und Arbeitsorganisation) zugeordnet sind. Der Aufbau der Selbstlernarchitektur wird sehr detailliert im an die Praxis adressierten Band der Publikationen des Projekts SELBER dargestellt (vgl. für weitere Informationen daher Forneck/Springer 2005).

16 Die für kooperatives Arbeiten nötige Orientierung darüber, wer gerade an welcher Stelle der Selbstlernarchitektur arbeitet, gewährleistete eine Stellwand, auf der jede/r Teilnehmende auf einem eigenen Übersichtsplan die bereits bearbeiteten Lernaktivitäten und den aktuellen Standort in der Selbstlernarchitektur markieren sollte.

nens macht und in die Lernaktivitäten umsetzt. Hierfür steht eine Vielzahl authentischer Büromaterialien und -gegenstände zur Verfügung, mit denen die Lerner/innen in den einzelnen Lernaktivitäten agieren.

3.2.4 Problemdimensionen

Die Dimension der institutionellen und materiellen Rahmenbedingungen wurde in der wissenschaftlichen Debatte um ‚selbstgesteuertes‘ Lernen bisher weitgehend vernachlässigt (vgl. Meisel 2002, S. 136), obgleich davon auszugehen ist, dass ihnen in diesem Kontext generell ein größerer Stellenwert zukommt als bei traditionellen Angeboten (vgl. Dietrich 2004, S. 58). Auch wenn unser Zugriff im beschriebenen Fall eher exemplarisch und deskriptiv erfolgte, so lassen sich aus dem skizzierten Projektverlauf u. E. doch einige zentrale Problemdimensionen ableiten, von denen vermutet werden kann, dass sie über den konkreten Einzelfall hinaus Gültigkeit für die Umsetzung innovativer Lernkonzepte haben:¹⁷

1. Die Anfangsinvestitionen für Selbstlernangebote sind ausgesprochen hoch.
2. Unter den gegenwärtigen finanziellen Bedingungen der überwiegenden Zahl der Weiterbildungsanbieter tendieren diese selbst bei teilweise externer Förderung zur Zurückhaltung.
3. Die Fragen der Professionalisierung des Personals, der internen Verarbeitung von pädagogischer Innovation und der damit einhergehenden Transformation des Professionsverständnisses erfordern langfristige Entwicklungs- und damit Investitionsprozesse, die im Gegensatz zu einer verstärkt verlangten Orientierung am sich kurzfristig wandelnden Weiterbildungsmarkt stehen.
4. Das bisher etablierte Verhältnis von freiberuflichem und hauptamtlichem pädagogischen Personal und die damit verknüpfte Arbeitsteilung lassen sich bei einer erweiterten Lernkultur nicht mehr problemlos aufrechterhalten. Die Entwicklung von Selbstlernarchitekturen erfordert andere Ressourcen, als dies freiberufliche Mitarbeiter leisten können.
5. Der im engeren Sinne erwachsenenpädagogische Qualifizierungsbedarf nimmt in erweiterten Lernkulturen, in der bspw. Selbstlernarchitekturen entwickelt und Lernentwicklungsbera-

¹⁷ Diese Hypothesen zu verifizieren, würde allerdings einen systematisch-empirischen Zugang jenseits des Exemplarischen erfordern, der über den Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinausweist.

tungen realisiert werden sollen, verglichen mit der traditionellen kursorischen Praxis deutlich zu.

3.3 Individualisierte (Selbst-)Lernprozesse: Umsetzungsphänomene auf der Ebene der Lernenden

In den folgenden Ausführungen gehen wir der Fragestellung nach, welche Prozesse während der Durchführung des Lernangebots auf Seiten der Lernerinnen tatsächlich auftraten. Unser Fokus richtet sich dabei auf ausgewählte Aspekte des komplexen (Lehr-/)Lerngeschehens, die zu untersuchen nach unserer Einschätzung für die vorliegende didaktische Konzeption und deren produktive Weiterentwicklung von besonderem Interesse ist.

3.3.1 Datenbasis und methodische Herangehensweise

Insgesamt war die Datenerhebung darauf angelegt, die Perspektiven aller am Seminargeschehen Beteiligten (Teilnehmende und Kursleitung plus ‚objektive‘ Erfassung der Umsetzungssituation per Videoaufzeichnung) zu erfassen und in den Auswertungsprozess einzubeziehen. Damit sollte der Forderung nach einer möglichst umfassenden „Perspektivverschränkung“ in empirischen Realanalysen nachgekommen werden (vgl. Giesecke 1992). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die im Einzelnen im Rahmen des Teilforschungsvorhabens erhobenen Daten.

In die vorliegende Auswertung gingen in erster Linie die erhobenen Videoaufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle der sechs Kursvormittage, die Lernjournale der Teilnehmerinnen, beide Fragebögen, die abschließende Gruppendiskussion sowie die fokussierten Einzelinterviews ein.¹⁸ Zunächst strebten wir an, die durchgeführte Umsetzung in einer quantitativen Perspektive möglichst zutreffend beschreiben zu können. Dazu wurden die Videoaufzeichnungen (nach Anzahl, Häufigkeit und Dauer sowohl der Interaktionen als auch der Lernberatungssituationen, nach dem Umgang mit den Materialien) ausgewertet.

18 Die Interviews mit der beteiligten Kursleiterin, die aufgezeichneten Nachbesprechungen jeder Sitzung sowie die Videoaufzeichnungen der Lernberatungssituationen verweisen auf weiter gehende Forschungsinteressen (u. a. zu den Themenkreisen veränderte Professionalität sowie Lernberatung), die im Rahmen dieser Publikation nicht oder nur am Rande mit aufgegriffen werden.

Tabelle 1: Erhobene Daten im Umsetzungsprozess

<i>Zeitpunkt der Erhebung</i>		<i>Art der Erhebung</i>	Beteiligte	Kürzel für Zitate im Text
VOR der Durchführung		<i>Tonaufzeichnung:</i> berufsbiographisches Interview	KL ¹⁹	(BBI)
WÄHREND der Durchführung	Sitzung 1-6	Beobachtungsprotokolle	KL, alle TN	
	Sitzung 1-6	<i>Videoaufzeichnung:</i> Totale	KL, alle TN	
	Sitzung 1-6	<i>Videoaufzeichnung:</i> Lernberatung	KL, alle TN	
	nach Sitzung 1-6	<i>Tonaufzeichnung:</i> Nachbesprechungen nach jeder Sitzung	KL, HPM, WM	(NB 1-6)
	nach der vierten Sitzung	<i>Tonaufzeichnung:</i> Zwischenreflexion	KL, HPM, WM, Prof	
	nach der dritten Sitzung	<i>Schriftliche Erhebung:</i> Fragebogen 1 ²⁰	alle TN	(FB1)
NACH der Durchführung		<i>Schriftliche Erhebung:</i> Fragebogen 2 ²¹	alle TN	(FB2)
		<i>Tonaufzeichnung:</i> Gruppendiskussion ²²	alle TN	(GD)
		<i>Schriftliches Protokoll:</i> Abschlussreflexion	KL, HPM, WM, Prof u. a.	
		<i>Tonaufzeichnung:</i> fokussierte Einzelinterviews	TN1, TN3, TN4	(E1)
		<i>Schriftliche Originaldokumente:</i> Lernjournale	TN1, TN3, TN4, TN10, (TN11), TN13	
		<i>Tonaufzeichnung:</i> Abschlussinterview (episodisch)	KL	(AI)

19 Zur Erläuterung der hier verwendeten Abkürzungen: KL = Kursleiterin, HPM = hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin, TN = Teilnehmende, WM = Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Prof = Projektleiter.

20 Rücklauf: 14 von 15 Teilnehmenden.

21 Rücklauf: 13 von 14 Teilnehmenden.

22 Bei der Gruppendiskussion waren 13 von 14 Teilnehmenden anwesend.

Auch die Rückmeldungen der Teilnehmenden wurden zunächst in zwei halbstandardisierten Fragebögen erhoben, die sowohl für die ganze Gruppe als auch für die einzelnen Teilnehmenden ausgewertet wurden. Dabei fragte der erste, nach Ende der zweiten Sitzung (diese war die erste „Selbstlernsitzung“) ausgegebene Bogen neben den persönlichen Daten der Teilnehmenden sowohl Motivation für die Anmeldung und Erwartungen an das Lernangebot ab und erfasste gleichzeitig recht offen die ersten Erfahrungen mit dem Konzept des ‚selbstsorgenden Lernens‘. Der zweite, umfangreichere Bogen wurde nach Abschluss des Lernangebots verteilt und fragte sehr detailliert nach den Vorerfahrungen der Lernenden, dem Umgang mit der Selbstlernarchitektur sowie nach der Nutzung und Einschätzung der einzelnen didaktischen Elemente.

Im Gegensatz zu den stark strukturierten und gezielt eingeholten Informationen aus den Fragebögen setzte die nach Abschluss des Lernangebots an einem zusätzlichen, freiwilligen Termin durchgeführte Gruppendiskussion (vgl. Lamnek 1995, S. 125–171) darauf, ein freies Gespräch der Teilnehmenden untereinander zu ermöglichen und somit als „Korrektiv zur Fragebogenerhebung“ die ganze Variationsbreite persönlicher Erfahrungen entsprechend den jeweils eigenen Relevanzsystemen zu erfassen (ebd., S. 132). Als „Grundreiz“ (ebd.) diente die Frage danach, wie die Teilnehmenden aus eigener Anschauung die in der Literatur vielfach vertretene These, ‚selbstgesteuertes‘ Lernen sei ‚besseres‘ Lernen, beurteilten.

Die Einzelinterviews, die wiederum in einigem zeitlichen Abstand durchgeführt wurden, waren als fokussierte Interviews konzipiert, die sich auf die gemeinsam erlebte Situation der Kursdurchführung (und auch der Gruppendiskussion) (vgl. ebd., S. 79–81) bezogen. Sie folgten einem auf der Basis der Beobachtungen im Kurs und der Gruppendiskussion im Vorfeld entwickelten Leitfaden und zielten darauf ab, zum einen in der Gruppe angesprochene Einzelaspekte zu vertiefen sowie gebildete Arbeitshypothesen zu überprüfen. Des Weiteren sollten die Interviews Raum dafür eröffnen, potenziell in der Gruppendiskussion nicht geäußerte abweichende Einschätzungen zu formulieren und zu explizieren. Zuletzt sollten sie zusammenhängende Informationen zu den Erfahrungen einzelner Lernerinnen und damit Material für eventuelle Einzelfallstudien liefern. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte zufällig, es wurde lediglich darauf geachtet, dass die interviewten Lernenden ihre Lern-

journalale zur Auswertung freigegeben hatten, um eventuell vertiefende Querverbindungen herstellen zu können.

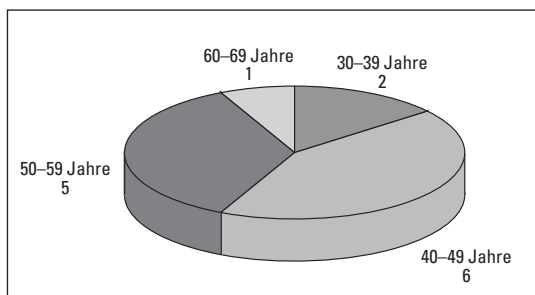
Die Gruppendiskussion wie auch die Einzelinterviews wurden nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) zunächst vollständig transkribiert (vgl. Selting u. a. 1998) und im Anschluss einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2003) unterzogen. Dabei gingen wir von den didaktischen Elementen als zentralen Kategorien aus und erweiterten und ergänzten diese anhand des Materials.

Zuletzt kombinierten wir in einer pragmatischen Herangehensweise quantifizierende und qualitative Auswertungszugänge miteinander, indem wir die aus den unterschiedlichen Datensorten zu gewinnenden Aussagen nach inhaltlichen Gesichtspunkten systematisierten, um zu einem differenzierten und vielschichtigen Bild der im Rahmen des Angebots abgelaufenen Prozesse zu gelangen und das Lernen in der Selbstlernarchitektur möglichst zutreffend zu beschreiben.

3.3.2 Die Kursgruppe

Für das Angebot meldeten sich 15 Teilnehmerinnen an, von denen eine zu Beginn des Semesters den Kurs verließ, da sie nicht individualisiert lernen wollte und offenbar falsch informiert war. Damit ergibt sich keine durch das Lernarrangement induzierte Dropout-Quote. Die Teilnehmerinnen waren zum Zeitpunkt des Kursbesuchs zwischen 36 und 63 Jahren alt, wobei der Schwerpunkt jeweils in der Altersgruppe zwischen 40 und 49 bzw. zwischen 50 und 59 Jahren lag (vgl. hierzu Abbildung 4).

Abbildung 4: Altersstruktur der Teilnehmerinnen



Außer zwei Frauen waren alle Kursteilnehmerinnen verheiratet, es handelte sich also erwartungsgemäß um Frauen in der Familienphase. Das Bildungsniveau der Teilnehmerinnen im Kurs war überdurchschnittlich hoch. Mehr als zwei Drittel der Frauen verfügten über eine Form der Hochschulreife. Alle Teilnehmerinnen (außer einer) hatten einen Beruf erlernt bzw. ein Studium absolviert und waren vor der Familienphase berufstätig gewesen. Zur Zeit des Kursbesuchs gingen fünf von fünfzehn Frauen einer beruflichen Tätigkeit nach, zwei davon im Sekretariatsbereich. Insgesamt verfügte mehr als ein Drittel der Frauen über konkrete berufliche Vorerfahrungen in diesem Tätigkeitsfeld, ein weiteres Drittel kannte den Bereich aus eigener Anschauung.²³

Bezogen auf die Erfahrungen im Bereich Erwachsenenbildung zeigt sich, dass es sich bei den im Kurs versammelten Frauen insgesamt um eine sehr (erwachsenen-)bildungsgewohnte Klientel handelte. Nahezu alle Teilnehmerinnen gaben an, bereits andere Weiterbildungsangebote besucht zu haben oder parallel zur Frauenakademie zu besuchen.²⁴ Von der Teilnahme an erwachsenenbildnerischen Veranstaltungen erwarteten sie in erster Linie, das persönliche ‚Spektrum zu erweitern‘ (4), die ‚Vermittlung von Wissen/Fakten‘ (4) sowie das Entstehen neuer ‚Kontakte‘ (3). Als bisher erlebte Unterrichtsform dominierte erwartungsgemäß der ‚Frontalunterricht‘ (8), gefolgt von ‚Gruppenarbeit‘ (5) und ‚Übungen‘ (2). Auf die Frage nach der Bewertung der jeweiligen didaktischen Arrangements wurden vor allem kooperative und eigenaktive Lernformen – ‚Gruppenarbeit‘ (2), ‚Austausch‘ (3), ‚Projektgruppen‘ (1), ‚selbst arbeiten dürfen‘ (2) – als positiv eingeschätzt. Die Aussagen der Lernerinnen zum Frontalunterricht fielen sehr unterschiedlich aus, er wurde sowohl als ‚negativ‘, neutral wie auch als ‚Gewinn bringend‘ eingestuft. Bezogen auf ‚selbstgesteuertes‘ Lernen verfügte der Großteil der Lernerinnen nach eigener Aussage über keinerlei Vorerfahrung (10). Drei Lernerinnen gaben an, bereits einmal ‚selbstgesteuert‘ gelernt zu haben, wobei sie dies auf autodidaktisches Lernen (2) und Lernerfahrungen in Computerkursen (1) bezogen.

23 Allerdings hatte keine der Frauen eine entsprechende Ausbildung.

24 Das thematische Spektrum ist dabei sehr breit, wobei vor allem Erfahrungen in den Bereichen ‚Sprache‘ (8), ‚EDV‘ (7) und ‚Gesundheitsbildung‘ (4) auszumachen sind. Auch ‚berufliche Weiterbildung‘ wurde mehrfach genannt (3).

Betrachtet man die Anzahl des in der Frauenakademie besuchten Semesters, so wird deutlich, dass sich knapp über die Hälfte der Teilnehmerinnen innerhalb der ‚regulären‘ Studienzeit der Frauenakademie (acht TN im 3. bis 6. Semester) befanden, die übrigen verteilten sich auf die Semester 7 bis 11. Einen erkennbaren Schwerpunkt bildete eine Gruppe von fünf Frauen, die zum Zeitpunkt der Durchführung das 3. Semester (also das erste Semester des Hauptstudiums) besuchten. Für diese Frauen gehörte das Angebot Bürokompetenzen also zu einer der ersten Erfahrungen im modularen Studienteil der Frauenakademie.

Auf die Frage, warum sie sich für das Lernangebot angemeldet hatten, wurde vor allem ‚Interesse am Thema Bürokompetenzen‘ sowie ‚Interesse am Thema Lernen‘ angegeben.²⁵ Drei Frauen versprachen sich von ihrer Teilnahme ganz konkret die Verbesserung beruflicher Perspektiven im Sekretariatsbereich. Bei einer differenzierten Betrachtung zeigt sich, dass vor allem die Frauen, die sich noch in der regulären Studienzeit der Frauenakademie befanden (bis zum 6. Semester), nahezu ausnahmslos aus beruflichem bzw. inhaltlichem Interesse am Angebot teilnahmen. Dies sind gleichzeitig die Frauen im Alter zwischen 40 und 49 Jahren.

Interessant erscheint dabei, dass auf die Frage nach der Motivation keine der Frauen beide Aspekte benannte. Lediglich eine Teilnehmerin beschrieb sowohl ein inhaltliches Interesse („*Mich interessiert das Thema Bürokompetenz*“) als auch den Wunsch, ‚die eigenen Kompetenzen zu überprüfen‘ und dabei das eigene Lernverhalten kennen zu lernen (TN1).

3.3.3 Umgang mit der Selbstlernarchitektur

Selbstlernarchitekturen bestehen aus einem komplexen, professionell vorstrukturierten Verweissystem durch vielfältige Materialien. Für die Realisierung anspruchsvoller Selbstlernprozesse ist es daher zunächst nötig, diese Struktur erfolgreich zu entschlüsseln. Im folgenden Kapitel gehen wir der Frage nach, wie die Teilnehmerinnen mit der angebotenen Materialstruktur zurechtkamen, welche Probleme im Umgang mit der Selbstlernarchitektur auftraten und welche Strategien und Vorgehensweisen entwickelt wurden.

²⁵ Darüber hinaus genannte Gründe waren ‚Neugierde‘ auf die Ankündigung hin oder ganz allgemein ‚Interesse am Projekt‘.

Die Komplexität der Materialstruktur als Herausforderung

Die Orientierung in der komplexen Struktur der Selbstlernarchitektur mit ihren vielfältigen unterschiedlichen Elementen und Materialien stellte für die Teilnehmerinnen zu Beginn erwartungsgemäß eine große Herausforderung dar. So gelang es in der einführenden ersten Sitzung offenkundig nicht, Aufbau und Struktur der Lernumgebung allen Teilnehmerinnen gänzlich transparent zu machen. Im weiteren Kursverlauf legten sich diese anfänglichen Probleme jedoch sehr schnell. So wird anhand der Beobachtungsprotokolle deutlich, dass bereits gegen Ende der zweiten Sitzung deutlich weniger Nachfragen zu den Materialien gestellt wurden und sich die Orientierungsprobleme legten. Diese Beobachtung deckt sich mit der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen. Im abschließenden Fragebogen beurteilte die überwiegende Mehrheit die Gestaltung der Selbstlernarchitektur (grafischer Aufbau, Nummerierung und Benennung der Dokumente, Präsentation und Bereitstellung der Materialien) als durchdacht, gut strukturiert und übersichtlich.

Das in die Architektur eingeschriebene Verweissystem wirkte also bereits nach einer kurzen Einarbeitungszeit selbsterklärend. Über die der Selbstlernarchitektur zugrunde liegenden Gestaltungsprinzipien war es den Teilnehmerinnen damit möglich, sich in den ersten Arbeitsphasen zunächst – selbstständig und parallel zum inhaltlichen (und metareflexiven) Lernen – das System, nachdem die Selbstlernarchitektur aufgebaut war, zu erschließen.²⁶ Dieses Umgehen-Lernen mit der Selbstlernarchitektur brachte zwar zunächst einen für die Teilnehmerinnen spürbaren zeitlichen Mehraufwand mit sich und wurde subjektiv als ‚anstrengend‘ empfunden. Gleichzeitig werteten die Lernerinnen diesen gelungenen Prozess der Einarbeitung in eine ihnen zuvor unbekanntere Lernform als persönliche Leistung und Lernerfolg.

Individuelle Herangehensweisen an das Material

Je sicherer sich die Lernerinnen hinsichtlich der Struktur der Selbstlernarchitektur fühlten, desto mehr entwickelten sie auch ein eigenes System, mit den Materialien umzugehen. So entschieden sich viele Lernerinnen im Verlauf des Seminars dafür, sich immer die Elemente für mehrere Lernaktivitäten bzw. den kompletten Materialiensatz eines Zweiges mit an den Arbeitsplatz zu nehmen, um Wege zu sparen und damit sich

²⁶ Nur eine einzige Lernerin hatte über den gesamten Seminarverlauf Schwierigkeiten damit, sich die Struktur der Selbstlernarchitektur zu erschließen.

selbst (und der Gruppe) ein ruhigeres Arbeiten zu ermöglichen. Andere Lernerinnen zogen es den gesamten Verlauf über vor, Lernaktivität für Lernaktivität abzuarbeiten. Insgesamt stimmten die Lernerinnen ihre Arbeitsweise auf ihre persönlichen Bedürfnisse und Präferenzen ab:

„Ich hab mir also nicht von den ganzen Lernwegen erstmal alles geholt, ich hab mir immer (...) so zwei (...) Sachen genommen und die abgearbeitet, weils mir dann einfach zu viel Papier aufm Tisch war, das mag ich nicht so gerne.“²⁷ (TN8, GD:Z 252)

3.3.4 Individuelle Gestaltung der Lerninhalte und Lernwege

Ein grundlegender Unterschied zwischen traditionell-kursorischen und ‚selbstgesteuerten‘ Lernangeboten besteht in der Möglichkeit, Lernwege und Inhalte den individuellen Bedürfnissen und Zielsetzungen anzupassen. In linear ausgerichteten Unterrichtsformen verteilt der/die Lehrende einen Inhalt Stück für Stück auf die einzelnen Sitzungen eines Lernangebots. Dabei wird den Teilnehmenden immer ein fest definierter thematischer Ausschnitt mit den dazugehörigen Materialien zur Verfügung gestellt, der von allen gleichzeitig in einem festgelegten Zeitrahmen bearbeitet wird. Das Lernen in einer Selbstlernarchitektur folgt nun einer grundlegend anderen Logik. Dabei wird die Gleichzeitigkeit der Bearbeitung eines einheitlichen Themas durch alle Lernenden aufgehoben und durch individualisierte Zugänge ersetzt. Dies macht es nötig, allen Lernenden die gesamten Lernmaterialien gleichzeitig zur Verfügung zu stellen. Dabei muss ein Überangebot an Materialien vorhanden sein, um ein möglichst breites Spektrum persönlicher Lerninteressen und Vorkenntnisse abzudecken und die individuelle Bearbeitung der unterschiedlichen Themen strukturell überhaupt erst zu ermöglichen. Lernende erhalten hierdurch nicht nur die *Möglichkeit* zur Individualisierung, sie sind vielmehr implizit *gezwungen*, einzelne zu bearbeitende Abteilungen und Zweige zur Bearbeitung auszuwählen. Darüber hinaus muss das eigene Lernen in einer veränderten Zeitökonomie gestaltet werden. In dieser entscheiden Lernende nun selbst nicht nur, welche Inhalte für

27 Wie oben bereits erwähnt wurden die erhobenen Gespräche einheitlich nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (vgl. Selting u. a. 1998) transkribiert. Um die Lesbarkeit im vorliegenden Text zu erleichtern, werden die Zitate im Folgenden jedoch nicht in der Fassung des Originaltranskripts, sondern in einer der Schriftsprache angenäherten Form abgebildet. Die Zeilenangaben beziehen sich auf die jeweiligen Abschnittsnummern des Transkripts im Programm maxQda, mit dessen Unterstützung die inhaltsanalytische Auswertung der Gespräche vorgenommen wurde.

sie interessant und relevant sind, sondern auch, in welcher zeitlichen Einteilung sie sich diese aneignen wollen.

In unserem didaktischen Arrangement wird die thematische Auswahl dabei durch jedem Zweig vorangestellte Einstiegspunkte unterstützt, die einen ersten Überblick über das jeweilige Themenspektrum geben und damit die Orientierung erleichtern sollen. Für die optimale Gestaltung individueller Lernwege bietet die Selbstlernarchitektur eine komplexe Grundstruktur, die den Lernenden einerseits professionell vorstrukturierte Wege durch das Material zur Verfügung stellt, darüber hinaus aber bereits vielfältige Verzweigungen und Verlinkungen der Wege untereinander in das Material einschreibt. So besteht auch *innerhalb* der Zweige eine Vielzahl von Möglichkeiten, Wege abzukürzen, Lernaktivitäten falls nötig in Schleifen zu wiederholen oder aber an themenübergreifenden Schnittstellen in andere Abteilungen zu wechseln und den Lernweg so individuell und den eigenen Vorkenntnissen und Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Dies entbindet die Lernenden jedoch nicht von den oben beschriebenen Anforderungen, die umgekehrt gleichzeitig Potenziale zur autonomen Gestaltung des eigenen Lernens darstellen. Aus ‚architektonischer‘ Sicht ist nun natürlich interessant, ob und inwiefern diese Anforderungen und Potenziale von den Lernerinnen wahrgenommen und umgesetzt wurden, weswegen wir im Folgenden das Kursgeschehen speziell auf die Individualisierung der Lernwege und -inhalte hin untersuchen.

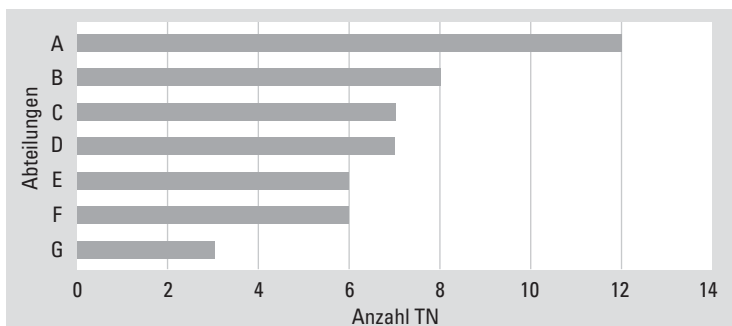
Auswahl von Inhalten

Insgesamt gesehen wurden die Themen Terminplanung (A, B), Ablage (F) und Arbeitsorganisation (G) von den meisten Lernerinnen bearbeitet, der Bereich Postbearbeitung (D, E) scheint demgegenüber vergleichsweise gering frequentiert.

Es wurde also tatsächlich eine Auswahl der einzelnen inhaltlichen Bereiche vorgenommen. Darüber, wie bewusst diese Auswahl vollzogen wurde und nach welchen Kriterien die Lernerinnen auswählten, liegen uns nur wenige explizite Informationen vor. Es deutet jedoch alles auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren hin.

Zunächst ist einzelnen Kommentaren zu entnehmen, dass der Bereich Postausgang als uninteressant und unnötig eingeschätzt wurde („Da geh

Abbildung 5: Durchlaufene Abteilungen der Selbstlernarchitektur



ich zur Post und geb die Pakete ab“ (TN3, GD:Z 97)). Dass dabei zusätzlich die Tatsache zum Tragen kam, dass eine Lernerin gleich in der zweiten Sitzung die Arbeit an diesem Zweig (E) als sehr unerfreulich empfand und diesem Empfinden – für alle Anwesenden deutlich sichtbar und hörbar – Ausdruck verlieh, kann nur vermutet werden. Zwei Lernerinnen beschrieben die Strategie, für den Anfang gezielt ein Themengebiet auszuwählen, in dem sie sich nach eigener Einschätzung bereits gut auskannten, um daran den Umgang mit der Selbstlernarchitektur leichter erlernen zu können (in diesem Fall das Thema Ablageorganisation, Zweig F):

„Das System war so komplex (...), aus dem Grund ham wir uns beide was rausgesucht und ham gesagt, das machen wir mal geschwind [...] dann kommen wir dem System besser klar.“ (TN12, GD:Z 365)

Betrachtet man darüber hinaus, welche Zweige von den Lernerinnen wann im Verlauf des Lernangebots ausgewählt wurden, fällt auf, dass der Zweig A nicht nur mit Abstand am häufigsten (vgl. Abbildung 5), sondern auch ausschließlich innerhalb der ersten drei Sitzungen bearbeitet wurde, wohingegen die meisten Lernerinnen Zweig G erst gegen Ende wählten. Ein Faktor, der diese Reihenfolge der Bearbeitung erklären könnte, ist die Tatsache, dass Zweig A explizit an den persönlichen Erfahrungen der Frauen ansetzte und dadurch subjektiv als leichter zu bewältigen eingeschätzt wurde. Bereiche, die für die Lernerinnen inhaltlich neu waren und aufgrund der verwendeten Materialien (Netzplan) kompliziert erschienen, wählten sie hingegen zumeist erst gegen Ende des Lernangebots aus:

„Und zwar mit diesem Netzplan (..) also das kenn ich ja alles gar nicht und das hätt' ich gern noch gemacht [...] und äh da hab ich mich aber zuerst nicht dran gewagt (..) das war mir zu Anfang noch zu schwierig gewesen. Da hab ich gedacht, nee jetzt machst erst mal was (..) so Termine und Ablage.“ (TN4, El:Z 16)

Einzelne Aussagen der Lernerinnen deuten darüber hinaus darauf hin, dass die – nicht inhaltlich begründete – Benennung der Zweige (A-G) trotz anders lautender Ankündigung dazu führte, dass die Lernerinnen dem Material, im impliziten Rückgriff auf ein aus traditionell-kursorischen Zusammenhängen bekanntes Muster, eine vermeintlich lineare Struktur unterstellten und daher Zweig A als den ‚Anfang‘ und Zweig G als das ‚Ende‘ der Selbstlernarchitektur betrachteten:

„Am Anfang, also da bin eingestiegen (..) quasi vorne; und hab mich dann halt so nach und nach durchgearbeitet; ähm (..) und kam gegen Schluss zu (..) dieser Netzplantechnik.“ (TN1, El:Z 4)

Insgesamt scheint bei der Auswahl der zu bearbeitenden Themen also eine Mischung aus dem jeweiligen individuellen Interesse, der subjektiven Einschätzung des Schwierigkeitsgrades (in Relation zu den eigenen Erfahrungen), der äußerlichen Attraktivität der Lernmaterialien und ihrer vermeintlichen Linearität eine Rolle gespielt zu haben. Im späteren Seminarverlauf wurden dann zusätzlich noch die Erfahrungen anderer Lernerinnen mit einbezogen.

Variable Gestaltung der Lernwege

Auch innerhalb der einzelnen Zweige der Selbstlernarchitektur wurde die Möglichkeit zur individuellen und variablen Gestaltung des eigenen Lernwegs wahrgenommen, wenn auch vergleichsweise weniger stark. Mehrere Lernerinnen beschrieben, dass sie sich zunächst anhand aller Materialien eines Zweigs einen Überblick verschafften und dann gezielt auswählten, welche Lernaktivitäten sie intensiver bearbeiten, welche sie überfliegen oder ganz vernachlässigen wollten. Auch geht aus den Beobachtungen hervor, dass manche Lernerinnen die Arbeit an Zweigen abbrachen und das Themengebiet wechselten, wenn sie es für sich als nicht sinnvoll empfanden. Viele hielten sich jedoch stark an die vordefinierte Struktur der aufeinander folgenden Lernwegempfehlungen und arbeiteten die einzelnen Lernaktivitäten entsprechend vollständig und nacheinander ab. Dabei lassen sich wiederum zwei Gruppen von Lernenden unterscheiden: Einige definierten die Lernwegempfehlungen als vermeintlich unumstößliche Vorgaben, die sie eher

widerwillig abarbeiteten. Sie empfanden die Kleinschrittigkeit der Lernwege als unangenehm, wichen jedoch nicht von den vorstrukturierten Wegen ab. Häufig entschieden sie sich allerdings gegen die empfohlenen Reflexionsanregungen und Lernpraktiken, suchten die empfohlenen Lernberatungen nicht auf oder zogen an den Stellen, die darauf hinwiesen, keine Mitlernenden zurate. In der Abschlussdiskussion äußerten sie, dass ihnen nicht klar gewesen sei, dass sie die Lernwege variabel hätten gestalten können, und dass ein aufgrund des übergroßen Angebots an Materialien/Inhalten subjektiv empfundener Zeitdruck sie von der Realisierung der reflexiven Anteile zugunsten der inhaltlichen Bearbeitung der Lernaktivitäten abgehalten habe. Dass nicht alle Lernaktivitäten in der zur Verfügung stehenden Zeit hätten bewältigt werden müssen und die Ebene des Lernen-Lernens ebenso zentral gewesen sei wie der eigentliche Kursinhalt, habe man ihnen nicht ausreichend transparent gemacht.

„Vielleicht sollte das am Anfang deutlicher gesagt werden, dass es nicht drauf ankommt, dass alles geschafft wird, sondern, dass wir über uns was lernen, wie wir lernen; und wie wir uns verändern können. Dass das das wichtigere Ziel eigentlich ist, das hab ich am Anfang gar nicht so rausgehört.“ (TN6, GD:Z 243)

Damit beließen sie die Verantwortung für den eigenen Lernprozess schwerpunktmäßig bei der Kursleitenden, die damit wiederum auf ihre klassische Rolle verwiesen wurde.

Andere Lernerinnen hielten sich zunächst an die in der Architektur enthaltenen Lernwegempfehlungen, sie folgten darüber hinaus jedoch ebenso den in die Architektur implementierten Lernberatungs- und Reflexionsempfehlungen. Dies versetzte sie offensichtlich in die Lage, die vorstrukturierten Lernwege zunehmend variabler zu gestalten, sie in Bezug zu ihrer persönlichen Lernsituation zu setzen und jeweils die Anteile zu realisieren, die ihnen als sinnvoll erschienen (vgl. hierzu auch Kap. 3.3.7).

Insgesamt zeigt sich also ein scheinbar paradoxes Phänomen: Die Lernenden, die zunächst die Strukturempfehlungen der Selbstlernarchitektur annahmen und ihnen prinzipielle Sinnhaftigkeit unterstellten, gestalteten ihre Lernprozesse zunehmend eigenständig und empfanden dies für sich als sinnvoll. Umgekehrt übernahmen gerade diejenigen, die von außen betrachtet vermeintlich selbstständig handelten (indem sie sich gegen bestimmte Angebote entschieden), nicht die Verantwortung für den eigenen Lernprozess, sondern verwiesen auf Versäumnisse der Lehrenden. Die aktive Gestaltung des eigenen Lernwegs definierten sie nicht

als Autonomiepotenzial, sondern als extern an sie gestellte Anforderung, die sie – wenn auch unbewusst – ablehnten.

Veränderte Zeitökonomie

In den beiden vorangegangenen Abschnitten konnte gezeigt werden, dass die Lernerinnen tatsächlich die zu bearbeitenden Themen auswählten und auch Ansätze dafür zeigten, ihre Lernwege individuell zu gestalten. In der zur Verfügung stehenden Zeit haben sie im Durchschnitt zwischen drei und vier Zweigen durchlaufen. Trotzdem dominierte bei der Mehrzahl der teilnehmenden Frauen der Wunsch, alle angebotenen Materialien vollständig abzuarbeiten. Aus diesem Anspruch, der aus den bildungsbiographisch gewohnten Veranstaltungsformen auf das veränderte Setting übertragen wurde, resultierte angesichts des Überangebots an Materialien und Inhalten ein enormer, subjektiv empfundener Zeitdruck. Dieser wirkte sich auf unterschiedliche Aspekte des Lernens in der Selbstlernarchitektur aus, worauf wir in Kapitel 3.3.7 nochmals näher eingehen werden.

3.3.5 Kontakte und Kooperationen

Im vorangegangenen Kapitel haben wir dargestellt, inwiefern das Lernen in einer Selbstlernarchitektur sich als individualisiertes Lernen beschreiben lässt. In diesem Zusammenhang verbindet sich mit ‚selbstgesteuertem‘ Lernen häufig die Angst vor Vereinzelung der Lernenden, fehlendem sozialen Bezug und kooperativen Anteilen des Lernens. Vor diesem Hintergrund haben wir in Kapitel 2.2.3 bereits ausgeführt, wie wichtig es ist, im Kontext ‚selbstgesteuerten‘ Lernens veränderte professionelle Praktiken zu entwickeln, mit deren Hilfe neben hoch individualisierten Lernphasen auch Momente gemeinsamen Lernens in einer Lerngruppe realisiert werden können. Allerdings sind Interaktionen in Bildungsveranstaltungen sehr vielschichtig und erfüllen unterschiedlichste Funktionen. Zum einen beziehen sie sich auf den bearbeiteten Kursinhalt (bspw. gemeinsame Erarbeitung von Stoff in Gruppenarbeit, Gesprächsrunden etc.). Darüber hinaus zielt ein Großteil der Kontakte zwischen Lernenden unabhängig vom Lerninhalt auf die soziale Dimension des gemeinsamen Lernens, das gegenseitige Kennenlernen oder aber inhaltlich lediglich lose assoziierte Randthemen. Inhaltliche Interaktionen werden im kursorischen Lernen in der Regel durch den/die Lehrende/n initiiert, der/die bestimmte Sozialformen für den Unterricht vorgibt. Die von uns entwickelte didaktische Konzeption schlägt für ‚selbstgesteuerte‘ Lernkontexte mit dem sog. Kooperativen Erfahrungsaustausch (KEA) sowie

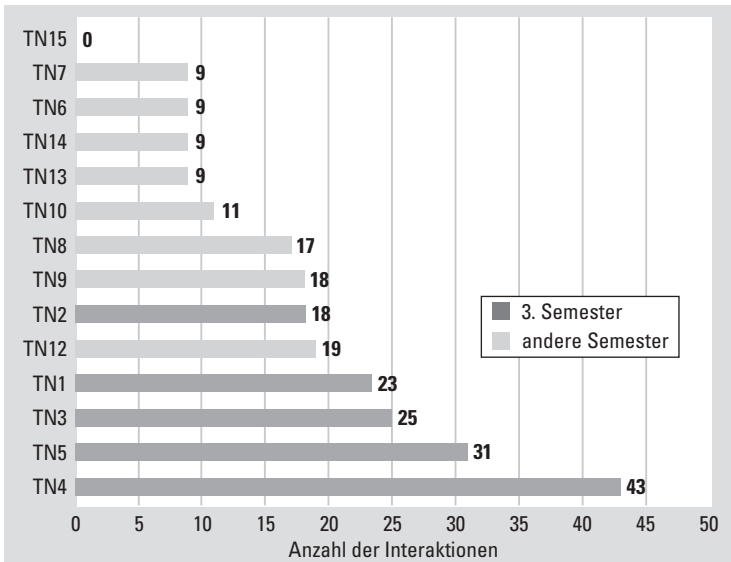
den Wissensplattformtreffen (WPT) zwei methodische Steuerungspraktiken vor, die zum einen auf das Anregen von gemeinsamer Reflexion und inhaltlichem Austausch der Lernenden untereinander abzielen und zum anderen dazu geeignet sind, den ‚selbstgesteuerten‘ Lernprozess in seinem zeitlichen Verlauf zu strukturieren. Darüber hinaus implementieren wir Anlässe für gemeinsames Arbeiten direkt in die Architektur, indem wir an unterschiedlichen Punkten die Empfehlung geben, eine/n Mitlernende/n zu Rate zu ziehen und sich mit ihm/ihr über die Lernaktivität, das Ergebnis der eigenen Arbeit bzw. die eigene Vorgehensweise auszutauschen. Auch die hohe Komplexität der Aufgaben wird (u. a.) mit der Zielsetzung verbunden, dass die Lerner/innen sie als Anlass für kooperatives Arbeiten nutzen. Der eher informelle Anteil des Austauschs liegt in kursorischen wie auch in ‚selbstgesteuerten‘ Angeboten gleichermaßen in der Verantwortung der Lernenden, die ihren persönlichen Bedürfnissen und Erwartungen entsprechend Kontakte zu anderen Kursteilnehmenden realisieren.

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, inwieweit im Verlauf des Lernangebots „Selbstgesteuert ins Office“ Interaktionen zwischen den individuell Lernenden stattfanden und wie diese von ihnen wahrgenommen wurden. Um dabei den oben beschriebenen unterschiedlichen Dimensionen gerecht zu werden, richtet sich unser Blick in den folgenden Beschreibungen auf zwei Ebenen: Wir betrachten zunächst alle ‚Kontakte‘ der Lernerinnen untereinander, die von außen beobachtbar waren, über deren inhaltliche Ausrichtung bzw. deren Bezug zur Selbstlernarchitektur wir jedoch keine Aussage machen können. Im zweiten Schritt untersuchen wir die auf den Inhalt bzw. das Lernen bezogenen ‚Kooperationen‘, welche auch von den Lernenden als solche eingestuft wurden. Abschließend betrachten wir beide Dimensionen in Abhängigkeit voneinander.

Zunächst ist zu bemerken, dass die Kursleiterin entschied, im gesamten Kursverlauf weder eine Runde zum Kooperativen Erfahrungsaustausch noch ein Wissensplattformtreffen einzusetzen. Hieran wird deutlich, welche immensen Anforderungen – hinsichtlich einer tiefgreifenden Transformation des professionellen Selbstverständnisses – aus dem veränderten didaktischen Design resultieren. Mit der Entscheidung gegen die kooperativen Arbeitsformen schützte sie sich implizit vor einer Überforderung im Kursverlauf.²⁸

Die sechs Sitzungen fanden also als rein individuelle Lernphasen statt. Dadurch waren die Lernerinnen verstärkt gefordert, gemeinsames Arbeiten an den in der Selbstlernarchitektur empfohlenen Punkten oder aber auch darüber hinaus nach ihrem jeweils eigenen Bedürfnis und in Eigeninitiative zu realisieren. Aus einer beobachtenden Perspektive lässt sich dabei zunächst feststellen, dass es im Kursverlauf zu vielen Situationen kam, in denen die Teilnehmerinnen miteinander in Kontakt traten. So können über die quantitative Auswertung der Videoaufzeichnung in der zweiten bis sechsten Sitzungen 120 ‚Kontakte‘²⁹ identifiziert werden, die eine Gesamtzeit von 200 Minuten umfassten.

Abbildung 6: Anzahl der Kontakte pro Teilnehmerin

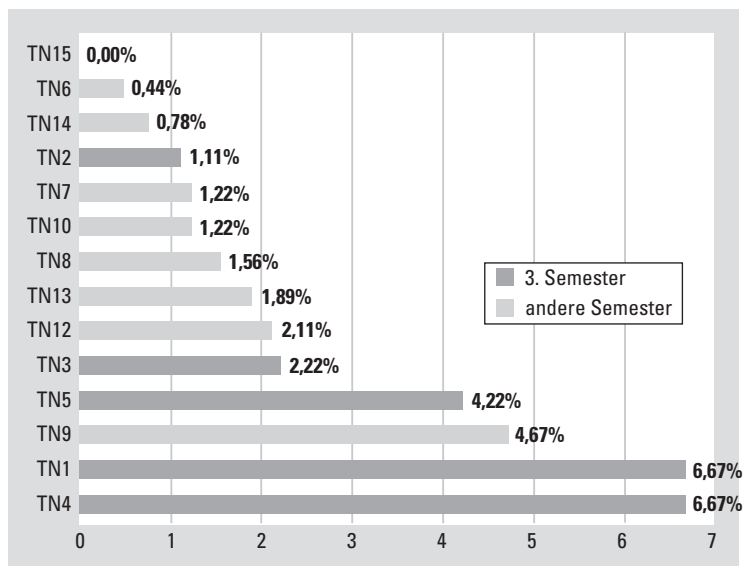


28 Eine differenziertere Auswertung der Konsequenzen für die beteiligte Professionelle werden wir an anderer Stelle weiter verfolgen. Hier sei lediglich darauf hingewiesen, dass diese Anforderungen aus unserer Sicht systematisch unterschätzt werden.

29 Dabei wurden alle auf dem Video sichtbaren Kontakte und Gespräche zwischen Lernerinnen als ‚Kontakt‘ aufgefasst und ausgezählt. Da die Aufnahme, auf der diese Auswertung basiert, keine verwertbare Tonaufzeichnung enthält, kann dabei allerdings nicht ausgesagt werden, worüber im Einzelnen inhaltlich gesprochen wurde.

Die Abbildungen 6, 7 und 8 zeigen, dass die Kontakte sich sowohl hinsichtlich der Häufigkeit wie auch der Dauer sehr unterschiedlich auf die einzelnen Teilnehmerinnen verteilten.

Abbildung 7: Prozentualer Anteil der Kontakte am Gesamtumfang des Lernangebots

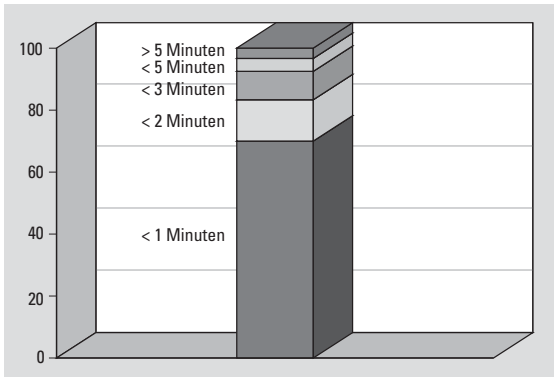


Offensichtlich hatten alle Teilnehmerinnen im Seminarverlauf Kontakte zu anderen Lernerinnen (außer TN15). Es fällt jedoch auf, dass die Lernerinnen mit den häufigsten und zeitintensivsten Kontakten sich nahezu alle im 3. Semester der Frauenakademie befanden und sich aus diesem Grund vermutlich bereits vor Beginn des Lernangebots kannten.

Ein Großteil der Kontakte dauerte weniger als eine Minute (70 %), nur 3 % nahmen mehr als fünf Minuten in Anspruch (vgl. Abbildung 8).

Dies bedeutet zum einen, dass der überwiegende Teil der Zeit im Kurs als tatsächliche Lernzeit zur Verfügung stand (mindestens 93 % der Lernzeit, vgl. Abbildung 7), lässt jedoch auch darauf schließen, dass nur ein geringer Anteil der Kontakte tatsächlich inhaltlich auf die komple-

Abbildung 8: Dauer der Kontakte



ten Lernaktivitäten der Selbstlernarchitektur ausgerichtet waren. Dem entspricht auch die Tatsache, dass in dem vor der Gruppendiskussion ausgegebenen Fragebogen ein Drittel der Lernerinnen angab, im gesamten Seminarverlauf keine Form von Kooperationen erlebt zu haben. Und auch auf die spezifischere Frage, ob bei den entsprechenden Lernaktivitäten wie empfohlen Mitlernerinnen hinzugezogen wurden, äußerte eine Reihe von Lernerinnen explizit, dem nicht nachgekommen zu sein, wobei als Grund vor allem das Gefühl des Zeitmangels benannt wurde. Diejenigen, die auf die implementierten Empfehlungen hin eine Zusammenarbeit erlebt hatten, beurteilten den erlebten Austausch ebenso wie alle, die von einer Mitlernerin auf eine Empfehlung hin als Kooperationspartnerinnen aufgesucht worden waren, als positive Erfahrung.

Danach gefragt, ob sie sich mehr Interaktionen wünschten, hielten sich die Teilnehmerinnen, die angaben, nicht mehr Austausch zu benötigen (6), mit denen, die sich für mehr kooperatives Arbeiten aussprachen (7), nahezu die Waage. Im letzteren Fall fokussierten die Aussagen eindeutig auf das Bedürfnis nach einer gemeinsamen Reflexion der eigenen Vorgehensweise bzw. des Umgangs mit der veränderten Form des Lernens, nicht jedoch auf einen primär inhaltlichen Austausch. Wir werten dieses Ergebnis als Beleg für die Notwendigkeit kooperativer Formen der Reflexion des Lerngeschehens.

In der Gruppendiskussion wurden die Gründe dafür, dass die in die Selbstlernarchitektur implementierten Interaktionsanlässe nicht immer aufgegriffen wurden, weiter erläutert und ausdifferenziert. Als Hauptgrund wurde dabei – wie schon im Fragebogen – der subjektiv empfundene Zeitmangel genannt, der die Teilnehmerinnen davon abhielt, mit anderen Lernerinnen Kontakt aufzunehmen. Hinzu kam das Gefühl, die Mitlernerinnen mit einem eigenen Anliegen in deren jeweils individueller Arbeit zu stören. Auch an dieser Stelle wurde formuliert, wie stark die persönliche Zielsetzung, alle Aufgaben in der zur Verfügung stehenden Zeit abzuarbeiten, im Vordergrund des Handelns in der Selbstlernarchitektur stand und wie unklar es vielen Lernerinnen bis zum Ende des Seminars blieb, dass neben dem Inhalt Bürokompetenzen die Erweiterung der Kenntnisse über das eigene Lernen als zweite, gleichberechtigte Ebene stand.

„Dann hätte man vorher vielleicht (.) die Zielsetzung anders machen müssen: Nicht wir müssen das alles schaffen, sondern wir müssen den, äh für uns den besten Weg schaffen; also dass man wirklich sagt jetzt ich profitier, beide profitieren, wenn (..) wenn ich eine Andere frage.“ (TN6, GD:Z 215)

Als weiterer Grund für nicht realisierte Kooperationen wurde die mangelnde Übersicht darüber genannt, wer gerade an welcher Lernaktivität bzw. an welchem Zweig arbeitete. Offensichtlich wurde bereits die Notwendigkeit, sich zuerst orientieren zu müssen, als im vorhandenen Zeithorizont zu aufwendig empfunden:

„Man muss ja auch erstmal gucken, wo die Anderen (.) sind und ob die (..) mit dem gleichen beschäftigt sind. Weil was nutzt das, wenn jemand ganz was Anderes macht, und ich frag die, dann reiße ich die aus ihrer Arbeit raus. [...] Also ich fand das auch zu zeitaufwendig, [...] und ich wollt auch niemanden stören.“ (TN6, GD:Z 85)

Zusätzlich wurde dies noch dadurch erschwert, dass die Wand mit den individuellen Übersichtsplänen, die zur gegenseitigen Orientierung dienen sollte, von der Hälfte der Lernerinnen nicht oder nur sporadisch genutzt wurde.³⁰ Auch die Tatsache, dass der Großteil der eigenständig realisierten (also nicht explizit in der Selbstlernarchitektur empfohlenen) Kooperationen im Zweig G stattfand, macht die zentrale Bedeutung des Orientierungsaspekts deutlich: Zur einleitenden Lernaktivität gehörte dort

30 Aus den Antworten im Fragebogen geht hervor, dass diese Wand von sieben Teilnehmerinnen genutzt wurde, von sechs nicht [FB2:12d].

das Erschließen eines ausgefüllten Netzplans, der nur in einfacher Ausführung vorhanden war und vor dem sich daher häufig mehrere Teilnehmerinnen gleichzeitig aufhielten, die gerade an der entsprechenden Lernaktivität arbeiteten. Diese kamen dort dann unkompliziert miteinander ins Gespräch und tauschten sich sowohl inhaltlich als auch über die eigene Herangehensweise intensiv aus.

Zuletzt wurde angemerkt, dass der Lernraum trotz seiner Größe nicht die Rahmenbedingungen für gemeinsame Arbeit bot, da man mit einem Gespräch zwangsläufig andere Lernerinnen stören würde.

Wie es sich bereits in den Fragebögen abgezeichnet hatte, bezog sich der Wunsch nach mehr Austausch auch in der Gruppendiskussion vor allem auf den Umgang mit den reflexiven Anteilen in der Selbstlernarchitektur. Die Lernerinnen hätten sich vor allem am Anfang des Lernangebots eine gemeinsame Runde gewünscht, um sich über die eigene Vorgehensweise auszutauschen, offen gebliebene Fragen und Unklarheiten zur neuen Lernform besprechen bzw. klären und auch die anfänglich vorhandenen Frustrationen loswerden zu können. Unter den eingangs beschriebenen Umständen fand ein solcher Austausch – abgesehen von informellen Gesprächen in der Pause – eigentlich erstmals in der abschließenden Gruppendiskussion nach Ende des Angebots statt.

Auch auf den Inhalt des Lernangebots ausgerichtete Interaktionen bzw. das gemeinsame Bearbeiten von Lernaktivitäten in Gruppenarbeit wurde in der Gruppendiskussion von Einzelnen gewünscht, von anderen aber auch durchaus kritisch gesehen (hier wurde besonders auf die Gefahr hingewiesen, in Arbeitsgruppen mit der eigenen Arbeitsweise nicht zum Zuge zu kommen und so wieder keinen Aufschluss über die eigenen Kompetenzen zu erhalten). Vor dem Hintergrund des insgesamt subjektiv so stark empfundenen Zeitdrucks gaben die Lernerinnen an, dass sie eine stärkere äußere Strukturierung des Vormittags durch von vornherein festgelegte Phasen für individualisiertes und kooperatives Arbeiten (wie es die didaktische Konzeption prinzipiell vorsieht) als hilfreich empfunden hätten. Die Anforderung, die zeitliche Strukturierung des Vormittags und das Etablieren von Kooperationen komplett selbstständig zu übernehmen, stellte offenbar für einige Lernerinnen eine Überforderung dar.

Interessant erscheint es jedoch, dass die drei in Einzelinterviews befragten Frauen kontrastiv zum Tenor der Gruppendiskussion den Wunsch nach weiteren Interaktionen einhellig verneinten. Vielmehr beschrieben sie eindrücklich, wie positiv sie das individualisierte Lernen erlebt haben:

„Also ich hab gern für mich alleine gelernt muss ich sagen, mir hat der Austausch nicht so gefehlt. Weil ich möchte meine eigene Linie finden; (..) und das hab ich in diesem Angebot sehr gut verwirklichen können; [...] von daher ist die Situation für mich positiv gewesen.“ (TN3, El:Z 11)

Setzt man daraufhin die oben separat ausgewerteten Aussagen zueinander in Bezug, so lässt sich folgender Zusammenhang feststellen: Diejenigen Teilnehmerinnen, die rein quantitativ überdurchschnittlich häufig Kontakte mit anderen Lernerinnen hatten (vgl. Abb. 8), realisierten alle auch inhaltliche Kooperationen – sowohl an den in der Architektur empfohlenen Punkten als auch unabhängig davon. Genau diese Frauen verneinten auch den Wunsch nach mehr Interaktionen und gaben an, sie seien mit dem erlebten Umfang an Austausch zufrieden gewesen. Wer also während der individuellen Arbeit in der Selbstlernarchitektur – wie auch immer geartete – Kontakte mit anderen Lernerinnen unterhielt, dem fiel es auch leichter, inhaltliche Kooperationen zu initiieren (oder vice versa). Dies erscheint durchaus nachvollziehbar, da diese Teilnehmerinnen sich trotz der weitgehend individualisierten Arbeit ein soziales Netz innerhalb der Lerngruppe schufen und in diesem agierten. Darüber gelang es ihnen offenbar, sozialen wie auch inhaltlichen Austausch für sich in so hohem Umfang abzudecken, dass darüber hinaus kein weiterer Bedarf entstand. Die Tatsache, dass die Lernerinnen mit den meisten Interaktionen alle dem 3. Semester entstammten, weist darauf hin, dass es sich zumindest förderlich auswirkt, wenn bereits Kontakte zu einzelnen Teilnehmenden aus anderen Zusammenhängen bestehen.

Zuletzt scheint dieses Ergebnis ein Beleg dafür, dass die Anzahl an vordefinierten Kooperationen in der Selbstlernarchitektur prinzipiell durchaus ausreicht, um ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen individuellem und gemeinsamem Arbeiten zu etablieren.

3.3.6 Lernerfolg

Im Kontext der Veränderung von Lernarrangements hin zu mehr Selbststeuerung wird immer wieder die Frage danach gestellt, welchen Lernerfolg die Teilnehmenden unter den veränderten Rahmenbedingungen erzielen

sowie ob und wie dieser sich im Vergleich mit den Ergebnissen traditionell-kursmäßigen Unterrichts beschreiben lässt. Geht man jedoch davon aus, dass Lernen einen äußerst vielschichtigen und individuellen Entwicklungsprozess darstellt, so kann dieser aus der Außenperspektive nur eingeschränkt beobachtet und schwer objektiv beurteilt werden. Ein Ansatzpunkt zur Messung des Erfolgs und der Bedeutsamkeit von Lernprozessen besteht daher in der Annahme, dass sie immer die Perspektive der Lernenden selbst einschließen muss. In der folgenden Darstellung versuchen wir daher, uns den individuellen Lernprozessen und -erfolgen der Teilnehmerinnen im Kurs anzunähern, indem wir ihre subjektiven Einschätzungen zum Ausgangspunkt der Betrachtung machen. Da sich die Selbstlernarchitektur vor allem durch das Ineinandergreifen von fachlich-inhaltlichen und reflexiv-metakognitiven Lerninhalten auszeichnet, betrachten wir im Folgenden gezielt beide Ebenen sowie ihre wechselseitige Beziehung.

Im Abschlussfragebogen äußerten sich die meisten Teilnehmerinnen auf die Frage nach der Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs zufrieden (9). Wurde Unzufriedenheit ausgedrückt, so bezog diese sich vor allem darauf, dass es in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht gelungen war, dem eigenen Wunsch entsprechend alle Bereiche der Selbstlernarchitektur vollständig zu bearbeiten (5). Zweig G wurde von zwei Lernerinnen mit der Begründung, dass die dort präsentierten Inhalte ihnen völlig neu waren, als lehrreichster Teil der Architektur bezeichnet. Vier Teilnehmerinnen beschrieben auf die Frage, worin ihr Lernfortschritt bestand, im weitesten Sinne reflexive Fähigkeiten bzw. Erkenntnisse über das eigene Lernen [FB2:27].

In der Gruppendiskussion wurden die in den Fragebögen bereits genannten Aspekte aufgegriffen und die Aussagen noch weiter ausdifferenziert. Dabei zeigt sich, dass die Lernerinnen vor allem in den Bereichen, die ihnen bereits bekannte Inhalte/Handlungen thematisierten, die eigenen Lernerfolge auf den ersten Blick eher als gering einschätzten. Dies gilt umso mehr, je vertrauter ihnen die Aufgabengebiete – vor allem aus einer beruflichen Perspektive – waren.³¹ Hier ist ein generelles Problem

31 In einer besonderen Situation befanden sich vor diesem Hintergrund die Teilnehmerinnen, die bereits über berufliche Vorerfahrungen im Bürobereich verfügten und damit als ‚Expertinnen‘ angesehen werden können. Hier liegt aus unserer Sicht ein systematisches Problem vor, das im folgenden Kapitel nochmals detaillierter betrachtet wird.

eines handlungsorientierten Lernens angesprochen, welches darin besteht, dass von den Lernenden ausgeführte Handlungen und Problemlösungen nicht als Lernen attribuiert, sondern irgendwo zwischen Arbeit und Freizeit eingeordnet werden. Die in die Architektur implementierten Selbsttests wurden deshalb auch als sehr hilfreich erlebt, da diese auch in den vermeintlich bereits bekannten Bereichen neben dem konkreten Handlungswissen auf die Verbalisierung von Fakten und Fachbegriffen abzielten und so den handlungsorientierten Lernprozess in die Nähe eines traditionellen, schulischen Verständnisses von Lernen brachten.

„Wenn ich diese Testfragen beantworten musste, dann ist es mir bewusst geworden, dass ich ja was lerne [...]. Dann ist es mir auch ganz sicher aufgefallen, dass ich dann dafür die entsprechenden Worte wählen muss, diese Fachausdrücke, die mir nämlich eigentlich gefehlt hatten. Und da muss ich sagen, da fing ich dann an: ‚Aha, du lernst ja was!‘ Da hatte ich richtig einen Aha-Effekt!“ (TN8, GD:Z 26)

Bezogen auf die Themen, die inhaltlich für sie neu waren, sahen die Teilnehmerinnen bei sich selbst große Lernfortschritte. Die entsprechenden Teile der Selbstlernarchitektur wurden nach eigener Aussage mit Freude bearbeitet und hinterließen das subjektive Empfinden, vieles dazu gelernt zu haben und dabei erfolgreich gewesen zu sein. Die Aussagen machen insgesamt deutlich, dass Lernen sich in der Definition der Teilnehmerinnen zunächst vor allem auf den Erwerb sachlich-abfragbarer Wissensinhalte bezog, wohingegen die Bereiche Handlungswissen, Lern- und Reflexionsfähigkeit nicht explizit als Lernen wahrgenommen und deklariert wurden.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurde darüber hinaus eine Vielzahl von positiven Auswirkungen des Lernangebots benannt, so u. a. die Kenntnis grundlegender Arbeits- und Organisationsabläufe in einem Sekretariat, die Fähigkeit, Tätigkeiten und Zusammenhänge sinnvoll zu strukturieren oder sich über eine längere Phase auf anspruchsvolle Aufgaben zu konzentrieren und diese eigenständig zu lösen. Einige Frauen berichteten von einer Übertragung des Erlernten in den privaten Bereich (das Büro zu Hause wurde neu geordnet, die Ablage persönlicher Dokumente umstrukturiert u. a. m.). Dieser Transfererfolg wurde allerdings gegenüber einer auf die berufliche Ebene bezogenen Anwendung tendenziell abgewertet. Eine Berufstätigkeit im Sekretariatsbereich wurde dabei quasi zur Bedingung für „tatsächlichen“ Lernerfolg gemacht. In dieser Einschät-

zung der Frauen scheint die gesellschaftliche Ungleichbewertung von häuslicher und beruflicher Sphäre ihre Entsprechung zu finden.

Daneben bezogen sich die im Diskussionsverlauf eher implizit thematisierten Lernerfolge in vielen Fällen auf das eigene Lern- und Arbeitsverhalten. Auf dieser zweiten Ebene wurden also durchaus Erfolge erzielt, auch wenn die Teilnehmerinnen sie auf die Frage nach den eigenen Lernfortschritten nicht direkt als solche benannten. Dies weist darauf hin, dass es offenbar tatsächlich gelungen ist, bei einigen Lernerinnen die reflexive Betrachtung des eigenen Lernens zumindest anzuregen. Der folgende Abschnitt wendet sich diesem Aspekt detailliert zu.

3.3.7 Entstehung einer reflexiven Selbstlernerneinstellung

Wir haben bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben, wie wir in unsere Selbstlernarchitekturen reflexive und metakognitive Elemente implementieren, um – im engen Bezug auf die inhaltlich-thematische Ebene des Lernens und mit dieser verzahnt – die Selbstlern- und Reflexionskompetenzen der Lernenden sukzessive zu erhöhen. Damit verbindet sich die zentrale Zielsetzung, bei den Teilnehmenden einen reflexiven Zugang zum eigenen Lernen zu etablieren, der sie u. a. langfristig in die Lage versetzt, die persönlichen Lernprozesse bewusst wahrzunehmen, sie zu evaluieren und wenn nötig gezielt zu modifizieren. Vor diesem konzeptionellen Hintergrund gehen wir im Folgenden der Frage nach, wie die entsprechenden in die Architektur implementierten Elemente von den Lernenden wahrgenommen und beurteilt wurden. Darüber hinaus untersuchen wir, ob und wie die Teilnehmerinnen die Elemente tatsächlich eingesetzt haben, welche Konsequenzen dies im Hinblick auf die Etablierung einer ‚reflexiven Lernhaltung‘ hatte und ob dies wiederum die Gesamtqualität des Lernens in der Selbstlernarchitektur beeinflusste.

Insgesamt fielen die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen zu den angebotenen reflexiven Praktiken in der Gruppendiskussion eher kritisch aus. Für die Lernerinnen stellte der gezielte Einsatz von Reflexion in Lernprozessen – wie erwartet – ein neues und ungewohntes Element dar, weswegen ihnen die Nutzung der entsprechenden Instrumente schwer fiel. Vor allem aber wirkte der hohe Zeitaufwand, den der Einsatz der Instrumente erforderte, als Hemmnis für die Umsetzung. Die Übertragung einer an traditionelle Lernangebote angepassten Zeitökonomie auf das Selbstlernangebot führte dazu, dass thematische Inhalte und Reflexions-

angebote als miteinander konkurrierend wahrgenommen wurden. Dabei blieb die persönliche Motivation zentral auf die Ebene des Kursinhalts gerichtet und bezog sich nicht auf die Beschäftigung mit dem eigenen Lernen.

„Wir wollten was lernen, und was lernen hieß für uns, die Aufgaben lösen und nicht uns beobachten, wie wir lernen.“ (TN3, GD:Z 242)

Für die Teilnehmerinnen konkurrierte der Kursinhalt also mit der Reflexion bzw. drohte partiell sogar, diese zu überlagern. Subjektiv stellte es sich ihnen so dar, als hielten sie die Lernpraktiken und reflexiven Elemente vom ‚eigentlichen‘ Lernen ab, was die Instrumente unattraktiv und eher hinderlich erscheinen ließ und dazu führte, dass diese emotional negativ konnotiert wurden.

„Gucken sie sich das jetzt ganz genau an!“, und „Wie ham sie das jetzt gemacht?“ und so, und dann bin ich manchmal auch ungeduldig geworden, weil ich irgendwie das Gefühl gehabt hab, es ist nicht so wichtig und es hält mich davon ab, die ganze Aufgabe zu lösen.“ (TN4, GD:Z 81)

Gleichzeitig fällt auf, dass die Teilnehmerinnen ihre Erfahrungen mit der Selbstlernarchitektur in der Regel nicht als Lernen bezeichneten. Weitaus häufiger verwendeten die Lernerinnen die Formulierung, sie hätten „gearbeitet“. In dieser semantischen Verschiebung zeigt sich eine Konsequenz der durchgängigen Handlungsorientierung der Selbstlernarchitektur: Diese führte offenbar nicht nur dazu, dass das eigene Handeln weniger als Lernen denn als Arbeiten wahrgenommen wurde, sondern bewirkte darüber hinaus, dass die Entwicklung der extrafunktionalen Fähigkeiten weder dem einen noch dem andern zugeordnet wurde. In dieser Logik des „Arbeitens“ standen die reflexiven Elemente vermeintlich dabei im Weg, alle dargebotenen Handlungsprobleme inhaltlich so gut und gleichzeitig so schnell wie möglich zu lösen.

„Wir warn alle ganz scharf drauf zu arbeiten, [...] und im Grund genommen gings ja bloß dadrum, dass man was dabei lernt, ((lacht)) und wir wollten eigentlich unser Ding fertig kriegen.“ (TN12, GD:Z 119)

Die Aussagen weisen darauf hin, dass Arbeiten und Lernen offenbar als voneinander abgekoppelte, inkompatible Handlungssphären wahrgenommen werden. Dabei scheint Lernen – dem gängigen (lern-)kulturellen Muster entsprechend – eher mit passivem Wissenserwerb verbunden zu

sein, wohingegen Arbeiten stärker aktiv konnotiert ist. Arbeit wird dadurch jedoch als Tätigkeit nur noch schwer reflexiv einholbar.

Obgleich beide bisher beschriebenen Phänomene (Konkurrenz von Inhalt und Reflexion und die semantische Verschiebung von ‚lernen‘ zu ‚arbeiten‘) von nahezu allen Teilnehmerinnen in ähnlicher Weise empfunden und artikuliert wurden, so leiteten die Frauen daraus doch durchaus unterschiedliche Konsequenzen für ihre persönliche Umgangsweise mit dem Material ab. Einige entschieden sich dafür, die Reflexionsanteile zugunsten der Bearbeitung des Inhalts weitgehend zu vernachlässigen.

„Genauso beim Lernjournal-Ausfüllen, das war für mich zeitlich einfach nicht relevant! Ich hab meine Aufgaben gemacht und das war für mich das Zentrale.“ (TN3, GD:Z 67)

Andere Teilnehmerinnen setzten die Instrumente trotz des vorhandenen Widerstands den Empfehlungen entsprechend ein und unterstellten ihnen damit zunächst eine prinzipielle Bedeutung für den eigenen Lernprozess.

Die erste Handlungsalternative wurde vor allem von denjenigen Teilnehmerinnen gewählt, die bereits über berufliche Vorerfahrungen im Sekretariatsbereich verfügten. Auf die Frage nach dem eigenen Lernerfolg gaben diese ‚Expertinnen‘ an, aufgrund ihrer Berufspraxis kaum noch etwas Neues dazu gelernt zu haben. Die Kleinschrittigkeit der Lernwege sei ihnen konstruiert und realitätsfern erschienen und habe sich auf sie tendenziell frustrierend ausgewirkt. Auch hätten ihnen ihre Erfahrungen beim Bearbeiten der Aufgaben eher im Weg gestanden, als dass sie ihnen zugute gekommen wären.

„Ich könnt mir vorstellen, wenn ich jetzt zwanzig wär, und ganz neu in diesem Thema, dass ich das dann ganz anders angehen würde. So [...] ist einfach schon zu viel Erfahrung da, und damit steht man sich dann etwas im Wege.“ (TN9, GD:Z 40)

Der Einsatz der Reflexionsangebote und Lernpraktiken fiel ihnen schwer, und da sie ihnen als irrelevant für die eigentliche Lösung der Aufgaben erschienen, setzten sie sie nur in geringem Umfang ein.

„Also bei mir war das schwierig. Ich meine, ich arbeite seit vielen Jahren im Büro und mach diese Sachen automatisch. Und das Schwierigste für mich war, aufzuschreiben, was ich tue, das fand ich so zeitverschwendend!“ (TN6, GD:Z 26)

Darüber hinaus beanstandeten sie die mangelnde Transparenz darüber, dass diese Anteile ein relevanter Teil der Selbstlernarchitektur gewesen seien. Dieses Verkennen der Funktion der handlungs- und erfahrungsorientierten Selbstlernarchitektur führte auch zu dem Anspruch, eine Selbstlernumgebung müsse mit dem realen Arbeitsalltag identisch sein. Die versuchte Simulation von alltäglichen Büroarbeiten in der Selbstlernarchitektur werde dem realen Arbeitsalltag nicht gerecht, da sie gemessen an den tatsächlich viel höheren Anforderungen nicht komplex und realitätsnah genug gewesen sei.

Mit welcher Erwartung könnten diese Frauen das Lernangebot ausgewählt haben? Vor dem Hintergrund, dass sie bereits über vielfältige Erfahrungen im Bürobereich verfügten, jedoch keine von ihnen eine entsprechende Ausbildung absolviert hatte, bestand diese möglicherweise in erster Linie darin, ihre bereits vorhandenen Handlungskompetenzen über abfragbares Fakten- und Detailwissen, das ihnen bislang fehlte, zu erweitern und damit zu fundieren. Diese Erwartung hätte die Selbstlernarchitektur auch durchaus einlösen können. In den komplexen Einstiegspunkten und deren handlungsorientiertem Aufbau wurden nun jedoch alle Lernerinnen auf die Lösung von Handlungsproblemen verwiesen. Diese waren den betroffenen Frauen bereits aus der Praxis bekannt. Statt die Handlungen nun jedoch besonders gut, sicher und schnell ausführen zu können, wie sie es von sich als ‚Expertinnen‘ erwartet hatten, erforderten in der Logik der Selbstlernarchitektur die vermeintlich kleinsten Schritte auf einmal viel Zeit und Konzentration. Die absichtsvoll empfohlene Kleinschrittigkeit der vorstrukturierten Wege widersprach in den meisten Fällen der jeweils individuellen Handlungslogik und erschien den betroffenen Lernerinnen vor diesem Hintergrund als umständlich, hinderlich und frustrierend. Auch die über die Lernpraktiken empfohlene analytische Betrachtung des eigenen Handelns sowie seine Überführung in eine formalisierte (Schrift-) Form konnten sie nicht als Möglichkeit wahrnehmen, das eigene routinemäßige Handeln einmal in einem geschützten Lernraum zu überprüfen, zu hinterfragen und ggf. zu optimieren. Vielmehr erschienen Reflexionsempfehlungen und Kleinschrittigkeit ihnen als Hindernisse auf dem Weg zur schnellsten – und damit in der Logik des beruflichen Alltags besten und erfolgreichsten – Lösung des dargebotenen Handlungsproblems. Das vermutlich erwartete Faktenwissen wurde in der Selbstlernarchitektur zwar (in Form sog. ‚Übersichtstexte‘) präsentiert,

diese tauchten jedoch in der Regel erst gegen Ende der Zweige auf und wurden immer auf die zuvor konkret durchlaufene Lernhandlung bezogen. Die dadurch entstandene Inkongruenz zwischen Erwartung und tatsächlichem Erleben führte für die betroffenen Frauen nachvollziehbarer Weise zu Frustrationen.

Es scheint also ein systematisches Problem vorzuliegen: Die Handlungsorientierung der Selbstlernarchitektur drohte den Expertinnenstatus der Frauen in Frage zu stellen und wirkte damit implizit als Kränkung des eigenen Selbstverständnisses. Die Ausblendung der reflexiven Anteile erscheint vor diesem Hintergrund als subjektiv sinnvolle Strategie, den eigenen Status zu wahren und sich vor Irritationen zu schützen. Der Vorwurf der Intransparenz verweist wiederum auf die Logik von traditionellen Lernsituationen, in denen dem/der Lehrenden Verantwortung für das Gelingen bzw. Misslingen des eigenen Lernprozesses zugewiesen wird, der/die Lernende selbst jedoch eher passiv bleibt.

Der beschriebene Zusammenhang trifft jedoch nicht auf alle Lernerinnen (auch nicht auf alle ‚Expertinnen‘) gleichermaßen zu. Ein anderer Teil der Gruppe setzte die Lern- und Reflexionspraktiken trotz des zunächst diffus empfundenen Widerwillens konsequent ein. Die vorliegenden Daten weisen dabei darauf hin, dass über die Nutzung der Instrumente im Verlauf des Lernangebots tatsächlich ein reflexiver Zugang zum eigenen Lernen und Handeln in der Selbstlernarchitektur entstand. So gelang es bspw. einigen dieser Teilnehmerinnen, sich den subjektiv empfundenen Zeitdruck über die reflexive Zuwendung bewusst zu machen und dadurch verändert mit ihm umzugehen.

„Und dann eben auch die Erfahrung zu machen, diese ganze Dokumentation und Reflexion – mach dir bewusst, wie du lernst und so – dass es dann gar nicht in der Zeit alles geht, und dass es darauf auch nicht ankommt. Also das war für mich so der Prozess gewesen, das einigermäßen raus zu kriegen.“ (TN4, GD: Z 237)

Auch realisierten manche der Lernerinnen in einem reflexiven Prozess, ihre individuellen Lernfortschritte und -erfolge in der Selbstlernarchitektur als solche zu erkennen und zu benennen:

„Weil ich die Form von Lernen überhaupt nicht gekannt habe, da musste ich zunächst mal für mich selber en Weg suchen und überhaupt mal erkennen lernen, dass ich was lerne, ohne dass es mir bewusst wird.“ (TN10, GD:Z 20)

Darüber hinaus ermöglichte es der konsequente Einsatz der Lern- und Reflexionspraktiken, eine reflexive Distanz zu den eigenen zuvor eher diffus empfundenen negativen Gefühlen aufzubauen und dadurch die Beeinträchtigung des Lernprozesses zu verhindern. Es gelang ihnen vielmehr, sich gezielt Lernpotenziale innerhalb der Architektur zu erschließen, die den eigenen Erwartungen entsprachen, und damit der emotionalen Verstimmung entgegenzuwirken. Auch erkannten diese Lernerinnen trotz des empfundenen Widerwillens im Umgang mit den reflexiven Anteilen positive Effekte des Einsatzes von Reflexion im Lernprozess und empfanden diesen für sich als sinnvoll und Gewinn bringend (obgleich viele sie trotzdem nach wie vor eher ungern einsetzten).

„Obwohls ein Muss war und obwohl mans nicht gern gemacht hat, aber man is einfach dazu angeregt worden, über diese Arbeitsweise nachzudenken und das war gut. Ich [...] mag das nicht gern, meine Gedanken aufzuschreiben und zu Papier zu bringen, das is ne Überwindung für mich [...], von daher; war mirs unangenehm aber ich denk es hat sehr viel gebracht und is auch wichtig.“ (TN3, El:Z 47)

Im Gegensatz zu den Expertinnen stellte die Handlungsorientierung für die Teilnehmerinnen ohne berufliche Vorerfahrung einen großen Vorteil der Selbstlernarchitektur dar. Die Realitätsnähe sowie die Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu erwerben und beim Lernen aktiv zu sein, wurden sehr positiv bewertet.

„Ich war so begeistert über die Lernmaterialien, wie sorgfältig die vorbereitet die waren und wie lebensnah eigentlich! [...] Wenn Materialien dabei sind, wo ich wirklich was erledigen kann und so das Gefühl hab, das hast du jetzt gemacht [...] das macht mir dann mehr Spaß und da hab ich dann irgendwie auch so das Gefühl von Zufriedenheit gehabt.“ (TN4, El:Z 4)

Auch die in der Architektur realisierte Verknüpfung zwischen eben diesen praktischen Erfahrungen und der Möglichkeit, diese über die Lernpraktiken bewusst wahrzunehmen, zu artikulieren bzw. zu verschriftlichen und damit reflexiv verfügbar zu machen, wurde als effektive Form des Lernens eingeschätzt.

„Die Sachen, die ich inhaltlich für mich erarbeiten konnte, wurden dadurch, dass das hinterher artikuliert und noch mal nachlesbar war, prägnanter. [...] Und deshalb, glaub ich, war das sehr effizient. Dass das hinterher formuliert und nachdenkbar wurde, weil das macht man sonst nicht; und das nächste Mal kommt das Problem und dann denk man wieder, wie geht das jetzt.“ (TN1, El:Z 20)

Eine Sichtung der Lernjournale ergab, dass diese insgesamt deutlich stärker als Reflexionsinstrumente genutzt wurden, als aufgrund der ersten Rückmeldung zu vermuten wäre.³² So findet sich in allen uns vorliegenden Journalen eine Vielzahl reflexiver Anmerkungen, die sich den folgenden fünf Kategorien zuordnen lassen:

- **Bewertung der Selbstlernarchitektur** (Die Lernerinnen äußern sich zu ihrer Wahrnehmung der Selbstlernarchitektur.)
- **Bewertung der Anforderungen** (Die Lernerinnen bewerten die Anforderung der durchlaufenen Lernaktivität danach, ob sie ihnen eher leicht oder eher schwer gefallen sind.)
- **Benennung von Lernfortschritten** (Die Lernerinnen beschreiben, was sie über das eigene Lernen gelernt haben, und leiten daraus Hinweise für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben ab.)
- **Ausdruck von Emotionen** im Lernprozess (Die Lernerinnen notieren Empfindungen in einem relativ weiten Sinn, bspw. Freude, Zufriedenheit, Unsicherheit, Frustration.)
- **Erkennen eigener Fehler** (Die Lernerinnen benennen eigene Fehler im Lernprozess und entwickeln alternative Vorgehensweisen.)

Zwei Dinge lassen sich also abschließend festhalten: Zum einen weist die Datenlage auf einen engen Zusammenhang zwischen den persönlichen Vorerfahrungen, der Nutzung der reflexiven Elemente und dem Aufbau einer reflexiven Bewusstheit über den eigenen Lernprozess hin. Darüber hinaus scheint sich das Phänomen, das bereits im Kontext der Frage nach der Individualisierung der Lernwege herausgearbeitet werden konnte, bezogen auf die Entstehung einer reflexiven Selbstlerneinstellung zu wiederholen: Die bewusste Nutzung der in die Architektur implementierten Empfehlungen ermöglichte den Lernerinnen eine höhere Ausschöpfung der vorhandenen Potenziale (vgl. Kap. 3.3.2).

Diese Ergebnisse verweisen jedoch auch auf neue Anforderungen an die professionelle Begleitung von ‚selbstgesteuerten‘ Lernangeboten, die unter anderem darin bestehen, gemeinsame Reflexionsprozesse zu initiieren. Letzteres ist im durchgeführten Angebot jedoch nur eingeschränkt gelungen. Da die beteiligte Kursleiterin sich – wie bereits an anderer Stelle

³² Auch im Abschlussfragebogen geben sieben Lernerinnen an, das Lernjournal gar nicht oder nur wenig genutzt zu haben.

beschrieben – gegen die Durchführung von reflexiven Gesprächsrunden im Kursverlauf entschied, stellte die abschließende Gruppendiskussion die erste Gelegenheit für die Lernerinnen dar, in einem formellen Rahmen die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle explizit zu thematisieren und in der Gruppe zu diskutieren. In der Analyse dieser Gesprächssituation wird deutlich, dass diese gemeinsame Reflexion durchaus weit reichende Konsequenzen hatte. So lösten das Benennen und wechselseitige Kontrastieren unterschiedlicher Umgehensweisen, Einschätzungen und Empfindungen, die im Umgang mit der Selbstlernarchitektur – gerade bezüglich der reflexiven Anteile – aufgetreten waren, Reflexionsprozesse in einer neuen Qualität aus, durch die sich bspw. der Blick auf die eigenen Lernerfolge veränderte oder die Definition von erfolgreichem Lernen erweiterte und ausdifferenzierte. Vor dem Hintergrund der erlebten Gesprächssituation bemerkten die Teilnehmerinnen dann auch, wie sehr ihnen ein vergleichbares Forum im Kursverlauf gefehlt hatte.

TN6: „Ja, deswegen wäre zwischendrin so ne Runde nicht schlecht gewesen!“ TN9: „Reflexion, ja!“ TN6: „Dass man einfach dann – vielleicht wär’ ich dann auch – gut, dann mach ich das jetzt auch so!“ (GD:Z 371ff)

Offensichtlich kommt dem sozialen Austausch und der gemeinsamen Reflexion im Prozess also subjektiv wie objektiv eine hohe Bedeutung zu. Dass diese jedoch innerhalb des Lernangebots nicht stattfanden, hatte unterschiedliche Auswirkungen: Die Aussagen in der Gruppendiskussion machen deutlich, dass Bedeutung und immanente Potenziale der reflexiven Elemente von den Lernerinnen zunächst nicht als solche wahrgenommen wurden. Erst gegen Ende des Lernangebots entwickelte sich ein Bewusstsein darüber, dass diese zweite Ebene existierte und inwiefern sie einen zentralen Bestandteil der Architektur ausmachte. Bei manchen setzte diese Erkenntnis wohl überhaupt erst im Verlauf der Gruppendiskussion ein. Darüber hinaus blieben die oben beschriebenen Gefühle der Lernerinnen im Umgang mit der Selbstlernarchitektur (Zeitdruck, Konkurrenz von Inhalt und Reflexion, Ungeduld im Umgang mit reflexiven Elementen u. a. m.) weitgehend unausgesprochen und diffus, wodurch es für viele nicht möglich wurde, sie reflexiv einzuholen und sich konstruktiv mit ihnen auseinander zu setzen. So lässt sich auch die Reaktion der ‚Expertinnen‘ (das Ausklammern der reflexiven Anteile) beschreiben: Sie fand nicht bewusst statt, sondern, so wird es in der Gruppendiskussion deutlich, erklärt sich als weitgehend unreflektiertes Ausweichverhalten.

Die beteiligte Professionelle erkannte diesen komplexen Zusammenhang jedoch im Kursverlauf noch nicht, sodass sie ihn mit den Teilnehmerinnen nicht thematisieren bzw. bearbeiten konnte. Angesichts der vielfältigen neuen An- und teilweise Überforderungen scheint dies nur zu verständlich. Stattdessen schützte sie sich während des Angebots vor Überforderungen, indem sie Situationen, in denen die Teilnehmerinnen sich als Gruppe hätten artikulieren können, vermied.

3.3.8 Lernberatung

Im folgenden Kapitel möchten wir abschließend betrachten, in welcher Weise Lernberatung im Rahmen der Arbeit in der Selbstlernarchitektur genutzt wurde. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 dargestellt, setzt die didaktische Konzeption des ‚selbstsorgenden Lernens‘ auf eine Form von individueller Lernentwicklungsberatung, die durch ihre inhaltliche Ausrichtung auf die Verbesserung der Lernfähigkeiten der einzelnen Teilnehmenden zielt. Dafür wurde an 20 signifikanten Punkten der Selbstlernarchitektur die Empfehlung implementiert, eine Lernberatung in Anspruch zu nehmen. Um eine Überlastung der Beratenden zu vermeiden, wurden dabei auch zeitökonomische Überlegungen einbezogen. Die Beratungen unterscheiden sich je nach Situation in ihrer Funktion und Ausrichtung. Zur Orientierung in der komplexen architektonischen Struktur steht den Beratenden mit den sog. methodischen Hintergrundtexten (MHT) ein Instrument zur Verfügung, in dem für jede der vordefinierten Lernberatungen die bisher durchlaufenen Inhalte, die dabei absolvierten Lernpraktiken sowie die zentralen Zielsetzungen der Beratungssituation überblicksartig skizziert werden.

Im Folgenden gehen wir also der Frage nach, wie Lernberatung von den Beteiligten eingeschätzt sowie im Kursverlauf tatsächlich genutzt und mit Bedeutung gefüllt wurde.

Erwartungen und Rückmeldungen der Teilnehmerinnen

Im Eingangsfragebogen wurden die Erwartungen, die die Teilnehmerinnen vor Beginn des Angebots mit Lernberatung verbanden, abgefragt. Die Antworten lassen sich auf zwei zentrale Aspekte zusammenfassen: Zum einen wurde die Erwartung geäußert, Rückmeldung zu den eigenen Leistungen zu erhalten. Zum anderen beschrieben sie den Wunsch nach Hilfestellung in problematischen Situationen. Darin wird zum einen deutlich, welche zentrale Bedeutung die Lernerinnen der

Fremdbeurteilung durch den/die Lehrende/n zuweisen. Darüber hinaus scheint der Begriff Lernberatung prinzipiell mit der Vorstellung verknüpft zu sein, sie vor allem in krisenhaften Situationen in Anspruch zu nehmen, es deutet sich also ein eher defizitorientiertes Beratungsverständnis der Teilnehmerinnen an.

Im zweiten und abschließenden Fragebogen, der an mehreren Punkten auf das Thema Lernberatung abzielte, wurde u. a. danach gefragt, wann die Teilnehmerinnen im Kursverlauf die Lernberatung aufgesucht hatten. Dabei gab beinahe die Hälfte der Lernerinnen an, sich in erster Linie nach den Empfehlungen der Selbstlernarchitektur gerichtet zu haben (6). Die meisten der übrigen Teilnehmerinnen nutzten die Lernberatung nach eigenen Angaben vor allem als Rückversicherung bei Schwierigkeiten mit den Aufgaben, persönlicher Unsicherheit oder bei der Arbeit an ihnen unbekanntem Themen. Auch darin zeigt sich ein Verständnis, in dem Beratung auf Hilfestellung in problematischen Situationen reduziert und nicht als kontinuierliche, reflexive Begleitung und Lernentwicklungsarbeit verstanden wird.

Insgesamt beurteilte der größte Teil der Gruppe die erlebte Lernberatung als sehr positiv (9). Diese Lernerinnen beschrieben sowohl im Fragebogen als auch in den mündlichen Rückmeldungen, sie hätten die Beratung insgesamt als hilfreich erlebt, und benannten konkrete Effekte (Dinge bewusst machen, Bestätigung/Sicherheit erhalten, Tipps/Hilfestellung bekommen, das Lernverhalten gemeinsam reflektieren u. a. m.). Bemerkenswert erscheint hierbei, dass alle Lernerinnen, die im Fragebogen angaben, die Lernberatung den Empfehlungen entsprechend aufgesucht zu haben, sich sehr positiv über die erfahrene Beratung äußerten. Aus ihren Aussagen in der Gruppendiskussion und den Einzelinterviews geht hervor, dass auch für sie in den Gesprächen zunächst die inhaltliche Korrektur der eigenen Arbeit im Vordergrund stand und sie daraus wichtige Rückmeldungen zu ihren Leistungen erhielten. Bei einigen wurde in diesem Kontext auch eine Reflexion über die Angemessenheit der eigenen (häufig unbegründet negativen) Selbsteinschätzung in Gang gesetzt, die den Lernerinnen wiederum Selbstbestätigung vermittelte und sie für die weitere Arbeit motivierte.

„Auf die Lernberatung würd' ich nicht so gern verzichten wollen, weil [...] naja, manche Menschen brauchen kein Lob [...] aber das is etwas, das einen schon sehr beflügeln kann, wenn man hört, man macht es gut oder wenn man konstruktive Kritik erhält, das is auch ok. [...] Das unterstützt dann also.“ (TN1, EI:Z 75)

Darüber hinaus berichten vor allem diese Lernerinnen von Lernberatungen, in denen das eigene Lernverhalten thematisiert wurde. Diese erlebten sie als sehr gewinnbringend.

„Vielleicht haben wir auch über Inhalte gesprochen, [...] aber das ist mir jetzt net in Erinnerung geblieben, sondern eigentlich immer so die Vorgehensweise. Und ich bin dann gefragt worden: Wie haben sie das gemacht? Wie sind sie das angegangen? [...] Und über diese Fragestellung hab ich ja dann meine Vorgehensweise noch mal reflektiert.“ (TN4, EI:Z 79)

Darüber, dass man sich wechselseitig über die eigene Vorgehensweise austauschte und Lernberatung eine Außensicht wahrnahm, konnten positive und problematische Aspekte der jeweiligen Arbeitsweise herausgearbeitet werden. Dies gab den Lernerinnen wiederum hilfreiche Anhaltspunkte für die Optimierung des eigenen Lernverhaltens und unterstützte sie bei der Etablierung einer reflexiven Einstellung dem eigenen Lernen gegenüber.

In mehreren Aussagen beschrieben die Teilnehmerinnen die Lernberaterin als äußerst kompetent und in jeder Situation gut orientiert. Kritische Aussagen zur Lernberatung wurden kaum geäußert und bezogen sich auf eine Situation, in der die Aussagen der Kursleiterin als inhaltlich widersprüchlich wahrgenommen wurden.

Quantitative Nutzung und inhaltliche Ausrichtung der Lernberatungen

Die quantitative Auswertung der Videoaufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle ergibt, dass Lernberatung vor allem am Anfang des Lernangebots sehr stark frequentiert wurde.³³ Betrachtet man die Häufigkeit

33 Bereits in der zweiten Hälfte der Einführungssitzung, in der die Lernerinnen erste Erfahrungen mit den Materialien sammelten, trat die Situation ein, dass mehrere Teilnehmerinnen gleichzeitig die Beratung in Anspruch nehmen wollten. Hierdurch entstanden Wartezeiten und -schlangen im Lernberatungsbereich, was zur Folge hatte, dass sich sowohl Lernberaterin als auch Teilnehmerinnen unter einen hohen zeitlichen Druck gesetzt fühlten, was das Entstehen einer verlässlichen Beratungssituation von vornherein deutlich erschwerte. Um dies in den darauf folgenden Sitzungen zu vermeiden, wurde das Verfahren eingeführt, bei Beratungsbedarf den eigenen Namen zunächst an der Tafel zu notieren. So wurde eine Störung der gerade stattfindenden Beratungssituationen vermieden, was auf die Beteiligten deutlich entlastend wirkte. Gleichzeitig ergab sich daraus jedoch als neues Problem, dass für diejenigen Lernerinnen, die eine Beratung in Anspruch nehmen wollten, während diese noch besetzt war, Wartezeiten entstanden, die überbrückt werden mussten. Dies führte in den ersten Sitzungen noch zu Irritationen und z. T. zu Unmut, nach und nach arrangierten sich die Teilnehmerinnen jedoch mit den Gegebenheiten und entwickelten eine konstruktive Art des Umgangs damit.

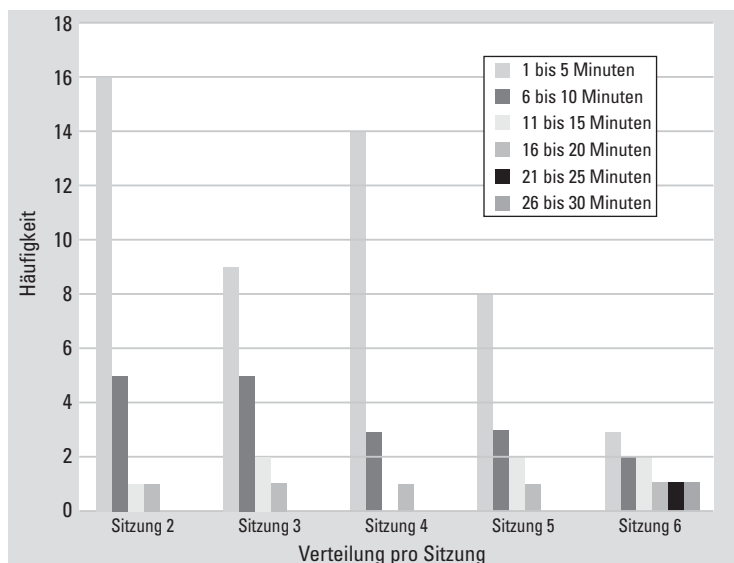
der Lernberatungen über den Kursverlauf hinweg, so zeigt sich, dass ihre Anzahl sich in der Tendenz von Sitzung zu Sitzung verringerte.

Tabelle 2: Verteilung der Lernberatungen im Kursverlauf

Sitzung	2	3	4	5	6
Anzahl der Lernberatungen	23	17	18	14	10
Gesamtdauer (Stunden:Minuten)	2:24	2:04	1:25	1:16	1:47

Die Tabelle macht darüber hinaus deutlich, dass obwohl die Anzahl der Lernberatungen in den Sitzungen 3 bis 5 nur geringfügig schwankte, die Beratungszeit insgesamt stark abnahm. In Sitzung 6 hingegen sank zwar erneut die Anzahl der Beratungen, die Gesprächsdauer nahm jedoch wieder deutlich zu. Betrachtet man daraufhin die Länge der einzelnen Lernberatungen im Verlauf der Sitzungen, so ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 9: Dauer der Lernberatungen im Kursverlauf



Die Grafik macht deutlich, dass der Großteil der Gespräche bis zu Sitzung 4 sehr kurz war (bis zu fünf Minuten), wohingegen ab Sitzung 5 immer mehr längere Gespräche zu verzeichnen sind. Vor allem im Verhältnis gesehen nahm also die Anzahl der längeren Lernberatungen ab dem fünften Vormittag deutlich zu. Betrachtet man nun, welche Lernerinnen an den längeren Gesprächen beteiligt waren, so zeigt sich, dass in den ersten drei Sitzungen längere Gespräche (über 10 Minuten) nur mit den Teilnehmerinnen stattfanden, die im Umgang mit der Architektur besonders unzufrieden waren.³⁴ Nach der dritten Sitzung waren diese nicht mehr an längeren Gesprächen beteiligt. Stattdessen fanden die längeren Beratungen nur noch mit den Lernerinnen statt, die gut mit der Selbstlernarchitektur zurechtkamen. Diese Gruppe entspricht bemerkenswerterweise wiederum den Teilnehmerinnen, die sich an den vorgegebenen Empfehlungen orientierten.

Thematisch wurde in den Gesprächen ab der dritten Sitzung neben dem Inhalt der jeweiligen Lernaktivitäten verstärkt die Vorgehensweise beim Lernen (z. B. das eigene Zeitmanagement) angesprochen. Diese Entwicklung wurde von den betreffenden Teilnehmerinnen als sehr positiv wahrgenommen.

„Das war so in der [...] dritten, vierten Lernberatung, wo ich dann gemerkt hab, das bringt mir was, ja, da kommt doch was zutage, was ich selber noch nicht wusste. [...] Am Anfang hab ich das wirklich nur als Kontrolle empfunden, so wie der Lehrer dann den Rotstift nimmt und abhakt, und das braucht man nicht unbedingt. Aber das hat sich geändert im Laufe der Zeit.“ (TN3, EI:Z 39)

Die Lernpraktiken spielten in den Lernberatungsgesprächen jedoch quasi keine Rolle. Offenbar ist es der Professionellen im Prozess der Qualifizierung nicht vollständig gelungen, die Art des wechselseitigen Bezugs von Inhalt und Metakognition/-reflexion zu etablieren, die sich in diesen Elementen manifestiert, wodurch auch die Potenziale von Lernberatung nicht voll ausgeschöpft wurden.

34 Ähnliches gilt übrigens auch für die gemeinsamen Nachbesprechungen: Auch dort wurden in den ersten Sitzungen in erster Linie das Verhalten und die Probleme eben dieser Teilnehmerinnen thematisiert. Offenbar richtete sich ein Großteil der Aufmerksamkeit der Professionellen in der ersten Hälfte des Angebots auf diese Lernerinnen. In der Logik traditioneller Angebote betrachtet erscheint dies sehr sinnvoll, da sie als potenzielle „Störerinnen“ das Gelingen oder Scheitern des Kurses stark beeinflussen können. Die Aktivitäten der Professionellen richten sich daher üblicherweise vor allem darauf, sie in den Kurs zu integrieren.

In den Gesprächen mit den vermeintlich problematischen Lernerinnen zog sich die Kursleiterin im Gegensatz dazu stark auf den Inhalt des Kurses zurück und thematisierte damit nur Bereiche, in denen sie sich sicher fühlte und sich explizit als Expertin empfand. Dieses Verhalten wurde dabei möglicherweise durch die im Erstellungsprozess aus Gründen der vermeintlichen Arbeitsökonomie auf Drängen der vhs vorgenommene Aufgabenteilung zwischen didaktischer (JLU) und inhaltlicher Expertise (vhs) noch zusätzlich verstärkt. Diese Trennung ermöglichte es der Kursleiterin, sich als Vertreterin des Inhalts ganz auf diesen zurückzuziehen, und ließ eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit der veränderten Didaktik als unnötig erscheinen. Die konstruktive Bearbeitung des Gefühls der Verunsicherung, den eigenen Status als Expertin durch die Veränderung der Rahmenbedingungen in einem ‚selbstgesteuerten‘ Lernarrangement zu verlieren, wurde durch die vorgenommene Trennung der Zuständigkeiten also noch zusätzlich erschwert.

Dass sie das im Raum stehende Zeitthema trotzdem wahrnahm und auch auf ihre Weise in den Lernberatungen mit den von ihr als unproblematisch wahrgenommenen Teilnehmerinnen aufgriff, geht aus der obigen Darstellung bereits hervor. So schlug sie ihnen beispielsweise vor, das eigene Lernen einmal einer Zeitkontrolle zu unterziehen, und nutzte dies quasi als Einstieg in reflexiv orientierte Gespräche mit den Lernerinnen, der ihrem Verständnis entsprach.³⁵

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es vor allem bei den Frauen, die sich an den vorgegebenen Empfehlungen orientierten, gelang, eine wirkliche Arbeits- und Beratungsbeziehung zu etablieren, die als gewinnbringend wahrgenommen wurde. Dort konnten sich beide Seiten mehr und mehr vom althergebrachten Schema der inhaltlichen Korrektur durch den Lehrenden lösen, wodurch Raum für Themen entstand, die auf die Reflexion des eigenen Lernverhaltens abzielten. Dabei wurden zwar nicht die Lernpraktiken angesprochen, deren Zielsetzung der beteiligten Kursleiterin offensichtlich nicht vollständig nahe gebracht

35 Die Betrachtung der Frage, welche Konsequenzen der Umsetzungsprozess für die beteiligte Erwachsenenbildnerin mit sich brachte, wie sie mit den veränderten Anforderungen umging und inwiefern die Beteiligung am Projekt Auswirkungen auf ihr professionelles Selbstverständnis hatte, wird an dieser Stelle nur angerissen. Ausführlicher gehen wir auf das Thema in unserem in Entstehung befindlichen Band „Diskurse der Transformation – Professionalisierung und neue Selbstlernkultur“ ein.

werden konnte, wodurch (noch) nicht alle Potenziale von Lernberatung ausgeschöpft werden konnten. Stattdessen wählte die Kursleiterin jedoch eigene Formen der Thematisierung reflexiver Aspekte, wie beispielsweise die Aufforderung, das eigene Vorgehen zu beschreiben oder aber den Umgang mit Zeit im Lernangebot zu überprüfen. Diese entsprachen offensichtlich eher ihrem Verständnis von Reflexion im Lernprozess und konnten so authentisch von ihr eingebracht werden. Diejenigen, die Lernberatung in erster Linie bei eigener Unsicherheit aufsuchten, beurteilten sie insgesamt weniger positiv. Thematisch kreisten diese Gespräche in der Regel vor allem um die Inhalte der Lernaktivitäten. Mit diesen Teilnehmerinnen, die Lernberatung auch im Vergleich seltener in Anspruch nahmen, entstand offenbar nicht eine vergleichbare Beziehung, in der Lernberatung tatsächlich jenseits der Defizitorientierung und der traditionellen Rollenzuschreibung Bedeutung erhielt.

4. Systematische Forschungsperspektive

Über weite Strecken, so hatten wir eingangs argumentiert, blende die disziplinäre Diskussion um das ‚selbstgesteuerte‘ Lernen die zentrale systematische Fragestellung nach dem Verhältnis von professionellem Handeln und Erwachsenenlernen aus. Wenn aber nun in spezifischen Inhalten, die außerhalb der lernenden Subjekte liegen, nicht mehr ein bildsamer Gehalt ausgemacht und dieser nicht mehr in einen legitimen Kontext mit der Entwicklung der Lernenden und der Funktion der Lehrenden gestellt werden kann, dann stellt sich die Frage nach der Legitimation professionellen Handelns. Mit einem in der Weiterbildung und speziell im Kontext des ‚selbstgesteuerten‘ Lernens weit verbreiteten Rückgriff auf den Konstruktivismus wird gerade dieser angedeutete Zusammenhang zumindest tendenziell in Frage gestellt bzw. gelockert. Wenn uns die äußere Realität nicht zugänglich ist, wenn wir Welten erfinden und unsere Erkenntnis nicht objektiv sein kann (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 89), dann stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Inhalten, Lehren und Lernen radikal neu und es tritt ein bestimmter Lernbegriff an die Stelle des alten: „Lernen ist die Zustandsveränderung eines Systems“ (ebd., S. 115) und zugleich immer ‚selbstgesteuert‘. Es sind Perturbationen (das sind durch äußere Einflüsse ausgelöste Irritationen), die zu autopoietischen (selbstgesetzlichen) Verarbeitungsprozessen im psychischen System führen können. Diese Prozesse werden Reframing genannt, in denen ein „neues Bezugssystem für unsere Wertungen und Interpretatio-

nen“ (ebd., S. 117) konstruiert wird. Lernen ist damit immer Konstruktion.

Von diesem Standpunkt aus erscheint nun die moderne, professionelle Didaktik als „technologisch und ähnelt der industriellen Produktion. Lern- und Bildungsprozesse werden geplant, organisiert, kontrolliert“ (ebd., S. 127). Nicht mehr das Lernen, sondern das Lehrangebot sollte geplant werden. Das aber ist zunächst wenig aufregend und es gehört zum Traditionsbestand klassischen erwachsenenpädagogischen Denkens, dass das Subjekt unverfügbar ist. Neu ist vielmehr die radikale Verschiebung der Perspektive von einer Vermittlung zu einer Ermöglichung. Die unhintergehbare Autopoiese des psychischen Systems wird also kurzgeschlossen mit didaktischen Handlungsempfehlungen. Sie wird durch die ‚konstruktivistische Einsicht‘ gewonnen, dass Lernen immer ein aktiver, dem professionellen Handeln entzogener Konstruktionsvorgang ist. Der konstruktivistische Begriff der ‚Ermöglichung‘ ist als professionelle Handlungsform von einer schwachen Spezifität. Von dieser Position her erscheint unsere Position als technologisch und im Vermittlungsparadigma befangen, weil die hier skizzierte, im Projekt realisierte und zum Gegenstand unserer Untersuchung gemachte Konzeption des ‚selbstsorgenden Lernens‘ davon ausgeht, dass zwischen Inhalten, Lernenden und Lehrenden mehr als ein unspezifisches Ermöglichungsverhältnis etabliert werden kann. Aus dieser Prämisse legitimiert sich der hohe Aufwand zur Konstruktion von Selbstlernarchitekturen. Im Gegensatz zu Inszenierungen, zur Ermöglichung von Differenzerfahrungen und zum sanften Umdeuten, also den drei professionellen Handlungsformen der konstruktivistischen Didaktik, enthalten unsere Selbstlernarchitekturen zwar nur nahe gelegte, aber sehr spezifische Steuerungsimperative.³⁶

Nun haben wir aufgrund unserer empirischen Ergebnisse deutliche Hinweise, dass genau diese Prämisse zutreffend sein könnte. In drei Dimensionen ergibt sich ein recht deutliches empirisches Resultat. *Sowohl auf materialer, formaler und motivationaler Ebene können wir bei jenen Probandinnen, die der Logik der Architektur folgten, die also den Lernwegempfehlungen nachkamen, die angebotenen Lernpraktiken einsetzten*

³⁶ Es sei hier nur angemerkt, dass sie als Fluchtlinien aus einer strukturellen Determination konzipiert sind, unsere Konzeption einen poststrukturalistischen Hintergrund hat, aber das kann hier nicht systematisch dargelegt werden.

und die Lernberatung wie vorgeschlagen in Anspruch nahmen, deutlich weiterreichende Lernentwicklungen feststellen als bei jenen Probandinnen, die die Selbstlernumgebung im Sinne eines Lernquellenpools nutzten. Die erste Gruppe hatte deutlich höhere materiale Kenntnisse; hatte eine deutlich höhere Lernselbstständigkeit und sie war deutlich zufriedener mit ihrer Lernarbeit. Damit lässt sich ein eindeutig positiver Effekt der Selbstlernarchitektur feststellen.

Wenn sich dieser Befund in weiteren Untersuchungen bestätigen würde, dann müsste das Verhältnis von Determination und Autonomie in der Disziplin anders als bisher und damit auch jenseits einer Ermöglichung bestimmt werden. Im Kontext einer systemtheoretischen Erklärung des Lernprozesses könnte man durchaus daran festhalten, dass pädagogisches Handeln nicht auf das psychische System zielen kann. Aber man müsste konstatieren, dass es auf die Form einer Person sehr gezielt einwirken kann; man müsste untersuchen, welche strukturellen Zusammenhänge es zwischen der Gestaltung der Umwelt und der Form der Person und den Strukturen des psychischen Systems gibt. Unsere empirischen Ergebnisse nötigen also zu einer veränderten erwachsenenpädagogischen Rezeption des Konstruktivismus und diese zu empirischen Fragestellungen. Auf jeden Fall scheint es uns – auch aufgrund unserer empirischen Ergebnisse – dringend geraten, im Kontext der Debatte um das ‚selbstgesteuerte‘ Lernen die Emphasisierung des Subjekts und die Abwehr professioneller Steuerung aufzugeben.

TEIL C

Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung

1. Lernen und Lebenslauf – Zur Einführung

„Es gibt bewusstes Lernen, das was wir jetzt im Moment hier machen, und dann ist ja im Grunde genommen vieles, was wir aus der Umwelt aufnehmen, unbewusstes Lernen, denn man nimmt ja etwas auf und lernt aus der Situation heraus, so würde ich das sehen ...“ (G 3, Z. 84 f.).

Es „gewinnen individuelle, flexible Lernprozesse an Relevanz, in denen es um das Erschließen von Wissen im Wandel, um offenes Experimentieren, um Entwickeln und Ausprobieren geht. Zu erwarten ist eine Dynamisierung von Lernen, die verschiedene Lebensphasen und Erfahrungswelten durchdringt, wobei Lernen immer mehr im Wechsel zwischen informell-situativen und organisierten Formen stattfindet“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 71).

Diese Zitate – davon das erste aus einer Gruppendiskussion im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung – markieren die Richtung dessen, was im Folgenden entfaltet werden soll: Es geht um die Einbindung des individuellen und gemeinsamen Lernens in lebensgeschichtliche Zusammenhänge und darum, aus diesem biographischen Zugang heraus Formen der Lernunterstützung zu entwickeln. Dabei gilt die Aufmerksamkeit vor allem der Lernberatung.

Eine solche Sicht- und Vorgehensweise wird umso nötiger, als die Entwicklung zu „Patchwork-Biographien“ von der einzelnen Person ständige Um- und Neuorientierung verlangt. Damit verbunden sind die „immer wiederholten Erfahrung(en) der Enteignung und Entwertung des Bildungskapitals“ und eine „neue Qualität von Lernen, die zu einer neuen Form der Subjektkonstitution führt: zum flexiblen Umgang mit eben dieser in Kenntnissen und Fähigkeiten sich manifestierenden Subjektivität“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 19).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass lebenslanges Lernen auch als biographischer Bewältigungsprozess zu sehen ist. Der Begriff „Bio-

graphische Lebensbewältigung“ wird bei Böhnisch verwendet, wenn es darum geht, auch im Zuge zunehmender Individualisierung (vgl. Beck 1996) das „Streben(s) nach psychosozialer Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch 1997, S. 25) zu bezeichnen.

Erwachsene haben im Laufe ihres Lebens Erfahrungen in den verschiedensten Bereichen ihres Lebens gesammelt. Sie sind somit „als Lernende geprägt von ihrer Biographie“ (Tietgens 1991, S. 216). Die Bedeutung, die diese *Aufschichtung* von Erfahrungen für den Lernenden hat, ist für alle folgenden Lernprozesse sehr hoch. (Lern-)Erfahrungen und erprobte Bewältigungsstrategien bestimmen den Umgang mit neuen Lebensphasen und Lernsituationen. „Will Erwachsenenbildung wirksam werden, müssen Vorstellungen davon vorhanden sein, welche Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten die potentiellen Teilnehmer mitbringen. Dabei geht es nicht um ein bestimmtes Wissen, sondern um eine Ahnung des Möglichen, mit dem zu rechnen ist, auf das bei Lernschwierigkeiten einzugehen ist, die bei der Lernberatung beachtet sein wollen“ (ebd.).

Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen dar; wenn es mit der Frage nach angemessener Unterstützung verbunden wird, könnte diese Spannung zwischen „Selbst und unterstützt“ (Nounla 2004) durchaus als Widerspruch erscheinen. Aber gerade hier eröffnet ein biographisch ausgerichteter Zugang Handlungsmöglichkeiten, die für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung insgesamt von Interesse sind.

Die generelle Frage nach der Zuordnung angemessener Unterstützungsformen im Zusammenhang mit selbstorganisiertem, selbstgesteuertem und informellem Lernen wird in der hier dargelegten Untersuchung vor allem auf Lernberatung als spezifische Weise der Unterstützung bezogen. Es steht aber auch in Verbindung zur Frage nach

- angemessenen Lernumgebungen und deren Gestaltung,
- den individuellen und gemeinsamen Lernprozessen samt deren Hemmnissen und Entwicklungsmöglichkeiten und
- Rollenverständnis und -ausprägung der mitwirkenden Professionellen im Felde der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung.

2. Das Teilforschungsvorhaben

2.1 Forschungsfragen und Arbeitshypothesen

Es ist davon auszugehen, „dass Lernen ein selbstgesteuerter Prozess ist, der vom Lernenden eine aktive Wissenskonstruktion erfordert. Das Wissen, das der Lernende konstruiert, ist kein Abbild des Lehrer-Wissens, sondern es ist von Vorkenntnissen, Erfahrungen und Überzeugungen geprägt“ (Mandl/Krause 2001, S. 4). Diese Sicht gilt für jegliches Lernen. Sie wird mit der Fokussierung auf selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen zusätzlich akzentuiert. Hierdurch gewinnen jene „Vorkenntnisse, Erfahrungen und Überzeugungen“ an Bedeutung, die zuvor erwähnt sind; sie werden in Lernprozessen erworben, die über eine bestimmte Lebensspanne hinausgehen.

Dieser lebenslange Lernprozess gestaltet sich bei jedem Menschen individuell und bildet einen nicht unerheblichen Teil seiner Biographie. Biographie meint hier „eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst geronnen in unser Handeln eingehen“ (Gudjons u. a. 1986, S. 16). Um dies aufzudecken und Lernprozesse sinnvoll an die eigene Biographie anschließen zu lassen, ist es notwendig, diese Zusammenhänge von Lebenslauf und Lernen sichtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund sollen die Untersuchungen des Leipziger Teilforschungsvorhabens konkrete Situationen deutlich machen, in denen für Personen Lernanreize und Motive bestehen, selbstgesteuert und selbstorganisiert zu lernen. Das können – biographisch betrachtet – Prozesse im zeitlichen Nacheinander oder in Gleichzeitigkeit sein.

Für Lernen in institutionellen Zusammenhängen ist eine solche Betrachtungsweise nahe liegend: „Individuen durchlaufen gleichsam im biographischen Nacheinander und teilweise simultan eine Vielzahl institutioneller Felder, die insbesondere in Deutschland für die Regulierung von Lebensläufen zuständig sind: Bildung und Ausbildung, Familie, Arbeitsmarkt, Beruf und Betrieb und sozialstaatliche Instanzen“ (Sackmann/Wingens 2001, S. 5 f.). Daran geknüpft, aber auch losgelöst davon existieren im Leben Erwachsener selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse, die ebenfalls im Nacheinander verschiedener Lebensphasen oder teilweise auch gleichzeitig in einem einzigen Lebensabschnitt statt-

finden. Die *Perspektive des zeitlichen Ablaufs* meint das Nacheinander verschiedener Lebensphasen und -situationen, z. B. die Abfolge ehrenamtliches Engagement während des Studiums – Wohnortwechsel nach dem Studium – Eintritt in einen Verein am neuen Wohnort. Die *Perspektive der Gleichzeitigkeit* meint demgegenüber nebeneinander stehende bzw. geschehende Lernräume und -situationen, parallele Geschehnisse wie die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen mit begleitenden persönlichen Erfahrungen – die Beschäftigung mit den eigenen Kindern – der Neukauf eines technischen Geräts, z. B. eines Computers.

Die Frage ist nun, in welchen Zusammenhängen das selbstgesteuerte und -organisierte Lernen steht und wie es unterstützt werden kann, wenn mit Siebert (2001, S. 64 f.) davon auszugehen ist, dass dafür folgende Voraussetzungen beim Lerner nötig sind:

- Persönlichkeitsmerkmale: Selbstsicherheit, Kontrollüberzeugungen, Erfolgsorientierung, Anspruchsniveau, Frustrationstoleranz;
- Leistungsmerkmale: kognitive Struktur, Metakognition, Lernstil, Lernausdauer.

Hier wird deutlich, dass Kompetenzen für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen nicht unbedingt bei jeder lernenden Person vorhanden sind und zum Einsatz kommen. Sie müssen ihrerseits entwickelt und gefördert werden. Lernberatung kann dabei eine Unterstützungsleistung sein.

Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich für das Leipziger Teilforschungsvorhaben die folgenden Arbeitshypothesen. Sie bilden die Grundlage für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, die in den Untersuchungen verwendet worden sind.

Hypothese I:

Lernen findet in nahezu allen Situationen und Lebenslagen statt. Lernen von Erwachsenen geschieht zum Großteil nicht institutionalisiert, nicht fremdorganisiert und nicht fremdbestimmt, sondern selbstgesteuert und selbstorganisiert.

Hypothese II:

Selbstorganisiertes Lernen ist motivationsgeleitet. D. h., konkrete Motivationen lösen eine Lernaktivität aus. Daraus ergibt sich:

1. Jemand wird in einer bestimmten Situation (Lern-)Aktivität zeigen, wenn das Motiv Interesse und/oder das Motiv Neugier auftritt.
2. Jemand wird in einer Situation (Lern-)Aktivität zeigen, wenn die Person ein Defizit (auch: ein konkretes Problem oder Leidensdruck) erlebt.
3. Jemand wird in einer Situation eine (Lern-)Aktivität zeigen, wenn eine extrinsische Motivation besteht (d. h. ein konkreter Anlass „von außen“, z. B. Belohnung).

Hypothese III:

Selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse finden in anreizreichen Situationen statt bzw. werden in ihnen ausgelöst. Anreizreich sind Situationen, die das Individuum vor Herausforderungen stellen, die Handlungs- und Denkprozesse erfordern. Um solche Lernprozesse und Lernaktivitäten anzuregen, müssen anreizreiche Situationen geschaffen werden.

Hypothese IV:

Es gibt Lebensabschnitte, in denen diese Lernanreize und Motive sich in Situationen bündeln und verdichten. Diese Situationen haben einen hohen Anreizcharakter für die Lernenden (z. B. einschneidende Erlebnisse wie Veränderung des Kulturkreises). Diese prägnante Konstellation führt zu einer Überdauerung der Motive und zur Erhaltung der Lernanreize, bis sie möglicherweise abgearbeitet sind. Dabei spielen die Qualität der Reize und der Prozessaspekt eine wichtige Rolle.

Die anreizreichen Situationen zeichnen sich durch eine besondere Qualität aus: In ihnen werden vermehrt (Lern-)Aktivitäten festgestellt, d. h., sie sind sehr lernhaltig.

Hypothese V:

In den Anlässen, Anreizen, Herausforderungen und Notwendigkeiten für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bei der einzelnen Person gibt es biographische Unterschiede, und zwar:

- in der Perspektive des zeitlichen Ablaufs, d. h. im Nacheinander verschiedener Lebensphasen und -situationen,
- in der Perspektive der Gleichzeitigkeit nebeneinander stehender bzw. geschehender Lebensräume und -situationen.

Hypothese VI:

Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen benötigt Unterstützung. Das ist zum einen die Entwicklung von (Selbstlern-)Kompetenzen bei der lernenden Person (das Selbst) und zum anderen Unterstützung durch Beratung, Medien etc.

Es wurden im Rahmen des Teilprojekts zwei größere qualitative Erhebungen in zwei Leipziger Bildungseinrichtungen durchgeführt. Zur Vorbereitung biographischer Interviews fanden vier Gruppendiskussionen statt. In zwei dieser vier Gruppen wurde eine kommunikative Validierung der Ergebnisse vorgenommen. Aufbauend auf den Ergebnissen aus sämtlichen Gruppendiskussionen wurden biographische Interviews mit Teilnehmenden aus beiden Bildungseinrichtungen durchgeführt. Hierbei lieferten die oben benannten Untersuchungsschwerpunkte die generellen Fragerichtungen, wobei den spontanen Einfällen und Erzählfäden der Interviewpartnerinnen und -partner genügend Raum gelassen wurde – nicht zuletzt, um auch in diesem Vorgang die Erfahrung von Selbststeuerung zu stützen. Die Aussagen wurden vollständig transkribiert und anhand von Kategorien ausgewertet.

2.2 Die Gruppendiskussionen

2.2.1 Zur Vorgehensweise

a) Die Methode

Die Methode Gruppendiskussion hat in den vergangenen Jahren einen deutlichen Aufwind erlebt. Wurde sie zu Beginn hauptsächlich zu Marktforschungszwecken (vor allem in den USA) eingesetzt, ist sie heute zu einem festen Bestandteil auch sozialwissenschaftlicher Forschung geworden (vgl. Lamnek 1998). Sie kann zu den (zum Großteil) nicht standardisierten mündlichen Befragungen gezählt werden und ist damit ein qualitatives Untersuchungsinstrument, bei dem „die Diskutanten sich face-to-face kommunikativ zu einem bestimmten Gegenstand, von dem sie alle betroffen sind, austauschen, also interagieren“ (ebd., S. 53).

Friedrichs führt folgende Gesichtspunkte für die Verwendung dieser Methode an: „Da die Methode eine dem Alltag ähnliche Erhebungssituation schafft, ergeben sich hieraus ihre Vorteile:

1. Es werden ‚tieferliegende‘ Meinungen aktualisiert, spontane Reaktionen provoziert, Einstellungsdispositionen im Prozess der Diskussion erkennbar.

2. Die Methode liefert kein statisches Bild der individuellen Meinung wie bei den Formen der Befragung, sondern Einsichten in die Prozesse der Meinungsbildung von Individuen in bestimmten Gruppen. Damit kann auch die Abhängigkeit individueller Meinungen von der Gruppenmeinung sowie deren Wechselwirkung studiert werden.
3. Man gewinnt eine erste Übersicht über Art und Ausmaß der Meinungen, Werte, Konflikte bei der jeweiligen Teilnehmer-Stichprobe“
(Friedrichs 1990, S. 246).

Diese Vorteile sind der Grund für den Einsatz der Methode in unserer Untersuchung. Dafür sprechen außerdem folgende Aspekte: „Neben der sekundäranalytischen Auswertung schon vorliegender Materialien (z. B. verfügbare Studien, Statistiken etc.) werden bei vielen Forschungsvorhaben mehr oder weniger umfangreiche empirische Vorstudien (notwendigerweise) durchgeführt. Gerade in dieser Phase eines Forschungsprojektes können Gruppendiskussionen hilfreich sein, um Einblicke in die verschiedenen Aspekte und Dimensionen eines Problems zu gewinnen, um das Untersuchungsfeld besser strukturieren zu können“ (Lamnek 1998, S. 61). Im Zusammenhang mit unseren Fragestellungen sind das Aspekte des Verständnisses von Lernen und Differenzierungen des Lernbegriffs, wie z. B. selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen, informelles und formelles Lernen, sowie Gesichtspunkte zur Lernbiographie.

Zusammenfassend kann als Nutzen der Gruppendiskussion bezeichnet werden:

- Strukturierung des Untersuchungsfeldes,
- Erfassung des Untersuchungsgegenstandes (Exploration),
- Hilfe bei Entwicklung von Erhebungsinstrumenten.

In unserem Fall wurde diese Form der Untersuchung genutzt, um eine genauere Analyse des Untersuchungsgegenstandes im Vorfeld vornehmen zu können und um nachfolgende Befragungsinstrumente (Biographisches Interview) vorzubereiten.

b) Die Durchführung

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, wurden insgesamt vier Gruppendiskussionen in zwei Leipziger Bildungseinrichtungen durchgeführt: drei in

einer Einrichtung der beruflichen Qualifizierung in Umschulungen zu Frisörinnen, zu Fernmeldetechnikern sowie zur Arbeit in häuslicher und mobiler Krankenpflege (im Folgenden Bildungseinrichtung I) und eine weitere in einer Institution mit einem sehr breiten Angebot an Bildungsmöglichkeiten (Bildungseinrichtung II). Hier wurde eine Gruppe Frauen ausgewählt, die sich selbstorganisiert zum „Frauenstammtisch“ trifft. In zwei dieser insgesamt vier Gruppen fand eine kommunikative Validierung der Ergebnisse statt, indem zu den Nachschriften und Schlussfolgerungen aus den voran gegangenen Rundgesprächen jeweils eine weitere Gruppendiskussion durchgeführt worden ist. Die hierbei entstandenen Aussagen bestätigten die genannten Ergebnisse.

Die Gruppendiskussionen fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Bildungseinrichtung mit jeweils 10 bis 15 Teilnehmenden statt. Die Gespräche wurden auf Tonband für eine Transkription der Daten aufgenommen. Eine Protokollantin notierte die Gesprächsreihenfolge, um eine spätere Zuordnung der Redebeiträge zu ermöglichen.

Der Diskussionsleitfaden, der eine Orientierung an den wichtigsten Fragestellungen ermöglichen sollte, wurde durch die Dynamik des Gesprächs in den Gruppen variiert. Inhaltlich wurden dennoch alle Bereiche thematisiert und auch neue Aspekte durch die Teilnehmenden eingebracht. Daraus ergab sich eine Erweiterung der – ausgehend von den forschungsleitenden Fragen gebildeten – Kategorien.

Die weiterführenden Aspekte wurden in das Kategoriensystem aufgenommen, weil sie einen bedeutsamen Gesprächsanteil in der Diskussion eingenommen haben bzw. weil deutlich wurde, dass diese problematischen Aspekte den Einstellungen der Teilnehmenden zu Grunde liegen. Da die Gruppendiskussion als explorative Studie angelegt war, also das Ziel hatte, sich „in die Welt“ der Teilnehmenden hinein zu versetzen, kann die Weiterentwicklung des Leitfadens als positives Ergebnis im Hinblick auf die nachfolgenden Untersuchungen angesehen werden.

Folgender Leitfaden wurde in der Gruppendiskussion eingesetzt:

Diskussionsleitfaden

0. Vorstellungsrunde – Kennenlernen untereinander
 - Partnernovstellung: Aufforderung zu einer gegenseitigen Vorstellung der Diskussionsteilnehmenden (Name, Alter, wichtige Informationen zu den einzelnen Personen)
1. Organisatorischer Ablauf:
 - Aufnahme des Gesprächs
 - Anonymisierung der Personen
 - Transkription der Diskussion
 - Vermeidung von Durcheinanderreden
 - Protokollantin
2. Eröffnungsfrage
 - Welches waren für Sie die wichtigsten Lernsituationen (Schule, Privat, Ausbildung, Beruf – persönlich, zwischenmenschlich)?
 - Erinnern Sie sich bitte an ihren Lebenslauf: Wann waren da Situationen, Gelegenheiten und Abschnitte, in denen Sie gelernt haben?
 - Haben Sie auch außerhalb der Schule oder des Kurses solche Situationen erlebt, z. B. im privaten Bereich oder im Alltag?
 - Gibt es da vielleicht Beispiele aus Ihrem Leben?
 - Wie ist das jetzt in Ihrem Lehrgang, gibt es auch außerhalb Situationen, in denen Sie (etwas) lernen?
3. Thema Lernen (Verständnis, Situation, Begriffe)
 - Was verstehen Sie also unter Lernen?
 - Was bedeutet für Sie Lernen?
 - Beziehen Sie das bitte auf den Lehrgang und den Alltag (Privates).
4. Kontext
 - Wovon hängt das ab, wenn Sie etwas lernen?
 - Gibt es bestimmte Anlässe bzw. Situationen, die Sie dazu bringen, sich mit etwas zu beschäftigen?
 - Was hat Sie denn dazu gebracht, bewegt, sich damit zu beschäftigen?
 - Warum?
 - Von welchen Anreizen wird dabei das Lernen bestimmt?
 - Welche Motive haben Sie bewegt?
 - Welche Zielvorstellung gab es?
5. Das Selbst
 - Wenn Sie lernen, von wem ist das abhängig?
 - Wie sehen Sie sich da selbst?
 - Wie sehr liegt das in Ihrer eigenen Entscheidung?
6. Schluss
 - Zusammenführung
 - Überprüfung der Themen der Diskussion
7. Fragebogen
 - Statistische Daten zur Nachvollziehbarkeit der Gruppe

c) Die Auswertung

Die Nachschriften der Gruppendiskussionen wurden durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2002). Dabei wurde für die drei Untersuchungen in der Bildungseinrichtung I ein *Kategoriensystem* gebildet und zu Grunde gelegt. Es orientiert sich an den forschungsleitenden Fragen. Die folgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich anhand des Kategoriensystems.

2.2.2 Darstellung der Ergebnisse

Um einen Gesamtüberblick zu erhalten, werden die Ergebnisse aller vier Gruppendiskussionen vergleichend dargestellt. Zuerst werden die Auswertungen der drei in der Bildungseinrichtung I durchgeführten Gruppendiskussionen einander gegenübergestellt; darauf werden diese mit der Auswertung der Gruppendiskussion in der Bildungseinrichtung II verglichen. Diese Vorgehensweise ergibt sich aus dem inhaltlichen Zusammenhang der drei Gruppendiskussionen in der Bildungseinrichtung I: Die Gruppen sind recht homogen, d. h., es sind jeweils Umschüler/innen mit ähnlichen Berufsbiographien. Der institutionelle Zusammenhang ist durch die Bildungseinrichtung I als Träger der Umschulung gegeben.

Die Gruppendiskussion in der Bildungseinrichtung II unterscheidet sich gänzlich davon, da ihre Teilnehmerinnen alle von sich aus an dem Frauentammtisch, in dessen Rahmen die Gruppendiskussion stattfand, teilgenommen haben und die meisten von ihnen sich im Rentenstatus befinden. Dadurch wurden in dieser Gruppendiskussion andere thematische Schwerpunkte gesetzt.

*1. Was verstehen die Teilnehmenden unter dem Begriff „Lernen“?
Kategorie: Verständnis von Lernen*

Auffallend bei allen drei Gruppen der Bildungseinrichtung I ist, dass Lernen nicht in erster Linie mit institutionalisiertem Lernen in Verbindung gebracht wird, sondern dass die Teilnehmenden sich auf informelle Lernprozesse und auf lebenslanges Lernen beziehen.

Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion Frisörinnen setzen gleichzeitig einen Schwerpunkt auf interessengeleitete Lernprozesse. Die Beteiligten der Gruppendiskussion Häusliche und mobile Krankenpflege empfinden Lernen in Bezug auf ihre jetzige Umschulung teilweise als Belastung.

TN 2: „Ich denke man lernt nie im Leben aus. ... Selbst wie sie jetzt sagte, wenn man Erfahrungen dazu gewinnt, es gibt sicherlich Situationen, wo man sich intensiver in das Lernen begibt, wie zum Beispiel jetzt in dieser Weiterbildung. Ich denke das andersrum, was weiß ich, lernen: Fernsehen, Lesen, Medien, Zeitungen, ...“ (G 3, Z. 62–65)

Bei den Teilnehmerinnen der Bildungseinrichtung II stehen ebenfalls informelle, lebenslange Lernprozesse im Mittelpunkt. Ausschlaggebend sind meist Umbrüche entlang der eigenen Biographie. Erfahrungen, die dabei gemacht werden, spielen eine wichtige Rolle.

2. Wie gestaltet sich das Lernen? Welche „Strategien“ gibt es? Welche Probleme treten dabei auf?

Kategorie: Lernstrategien

Für die Teilnehmerinnen der Umschulung Frisörinnen muss der Bezug zur Praxis im Lernstoff gegeben sein bzw. sich in ihre Lebenswelt einpassen, andernfalls werden nur kurzzeitige Lernerfolge gesehen.

Eine Gemeinsamkeit stellt sich zu den Teilnehmern der Gruppendiskussion Fernmeldetechniker in Bezug auf die Altersgruppe heraus. Beide Gruppen bemerken, dass ihnen das Lernen nicht mehr so leicht gelingt wie vielleicht jüngeren „Schülern“. Dabei muss auf die besondere Problematik in der Gruppe der Fernmeldetechniker aufmerksam gemacht werden, in der erhebliche Kompetenzunterschiede, vornehmlich im Umgang mit Computern, bestehen. Dieser Unterschied führt zu einer Problematik zwischen den älteren Teilnehmern, die wenig Erfahrung mit Computern haben, sich mehr damit beschäftigen müssen und insgesamt mehr Schwierigkeiten mit Aneignungsprozessen aufgrund ihres Alters haben, und den Jüngeren, die in Bezug auf Computertechnik mehr wissen.

In der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege fällt auf, dass die Umgewöhnung vom Arbeitsalltag in eine schulische Situation schwer fällt. Dennoch wird deutlich, dass die Teilnehmenden bemüht sind, ihre Lernstrategien zu finden und in Bezug auf ihren Abschluss und die spätere Behauptung auf dem Arbeitsmarkt größtmögliche Lernerfolge zu erzielen. Eine große Rolle spielen dabei die von den Lehrenden verwendeten Unterrichtsmethoden. Die Gruppe reflektiert solche Aspekte des Lernens bemerkenswert aufmerksam.

TN 3 „... du hast den Arbeitsvertrag unterschrieben, das ist erledigt, du arbeitest in deinem Beruf und dann schiebst du das wieder weg, weil es kein Problem ist, was dich in dem Moment beschäftigt. Dann vergisst man das auch meistens. Man macht es in eine Schublade rein, du weißt es zwar. Jetzt machen wir im Grunde genommen in dem alten Schrank wieder die Schublade auf und holen uns nach und nach das Wissen wieder raus, und dann eben bloß mit Hilfe von Lehrern, die uns im Grunde genommen auch wieder treten <lachen>, dass wir die Tür auch aufkriegen. Aber im Grunde genommen kann man auf vieles, was man gehört hat, oder was man irgendwann mal gelernt hat, in der Schule zum Beispiel, da kann man drauf zurückgreifen. Man muss eben wirklich bloß die Tür aufmachen.“ (G 3, Z. 269–279)

Die Gruppe der Bildungseinrichtung II tritt mit großer Offenheit neuen Dingen entgegen, diese müssen aber ihre Lebenswelt oder ihr Interesse berühren. Das höhere Alter der Frauen wird als Schwierigkeit angemerkt. Lernen steht für sie immer im Zusammenhang mit ihrer Biographie und der Umwelt, z. B. mit Umbrüchen in der Gesellschaft. In solchen Umbrüchen müssen neue Orientierungen gefunden und neue Wege gegangen werden. Dies setzt immer wieder Lernprozesse und Strategien voraus.

3. *Wie differenziert wird der Begriff Lernen betrachtet? Gibt es eine Unterscheidung zwischen selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten und fremdgesteuerten bzw. fremdorganisierten Lernprozessen?*

Kategorie: Differenzierung Lernbegriff in selbstorganisiertes, selbstgesteuertes und fremdorganisiertes, fremdgesteuertes Lernen

Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion Frisörinnen beschreiben ihre Ausbildung abgegrenzt von interessengeleiteten, lebenslangen und informellen Lernprozessen als formelle Lernsituation. D. h., sie nehmen ganz konkret eine Trennung zwischen verschiedenen Lernprozessen vor.

In der Diskussion der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege wird zwischen informellen und „intensiven“, aber auch „bewussten“ und „unbewussten“ Lernprozessen unterschieden. Außerdem werden die neuen Formen des Lernens, z. B. erfahrungsbezogene Diskussionen, im Vergleich zur Schule betont.

Bei den Fernmeldetechnikern konnten dieser Kategorie keine Aussagen zugeordnet werden.

TN 3: „Es gibt bewusstes Lernen, das was wir jetzt im Moment hier machen, und dann ist ja im Grunde genommen vieles, was wir aus der Umwelt aufnehmen, unbewusstes Lernen, denn man nimmt ja etwas auf und lernt aus der Situation heraus, so würde ich das sehen. [...] Das bewusste Lernen, ja ... ich muss es mal so sagen, .. mir jetzt in dieser Situation, ist es sehr schwer gefallen aus dem Arbeitsprozess in die Lernphase wieder überzugehen. Also, nicht 8 Stunden ununterbrochen unterwegs zu sein, zu arbeiten, sondern 8 Stunden da zu sitzen und sich zu konzentrieren. Das sehe ich als bewusstes Lernen.“ (G 3, Z. 84–93)

Die Teilnehmerinnen der Bildungseinrichtung II nehmen die Unterscheidung folgendermaßen vor: Es wird getrennt zwischen Schule und Studium und dem Lernen „nebenbei“. Wird aber Studium unter dem Aspekt eines Lernprozesses betrachtet, dem ein konkretes Interesse und ein selbstgewähltes Ziel zu Grunde liegen, dann wird es zum selbstgesteuerten Lernen, das sich deutlich von Schule unterscheidet. In den Aussagen fallen die ständige Betonung von Spaß im Zusammenhang mit selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernprozessen und die Betonung von Pflicht im Zusammenhang mit fremdorganisierten und fremdgesteuerten Lernprozessen auf.

TN 4: „Schule gibt es ja eine Pflicht. In der Schule muss ich auch vieles lernen, was mich als Schüler zumindest nicht direkt interessiert. Ja, da wird vieles gepaukt, was man eigentlich lernen muss. Das gehört dazu, ich muss eine Prüfung ablegen und da sieht man auch oft die Notwendigkeit nicht ein. Während später, da verschiebt sich das alles. Später lernt man anders. Man kann das Lernen in der Grundschule schon mit dem Lernen während des Studiums nicht vergleichen, weil ich ja dann ein Ziel habe, z. B. beim Studium. Da habe ich mir ein Ziel gesetzt und das Ziel will ich erreichen. Und wenn es dann außerhalb des Berufslebens ist, dann macht mir das Lernen einfach Spaß, dass bereichert mich. Es bereichert mich auch insofern, dass ich mein Wissen auch an jemand anderes weitergeben kann. Das macht mir auch Spaß.“ (G 4, Z. 474–483)

4. Wie werden selbstorganisierte bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse bewertet bzw. welche Ergebnisse gibt es aus der Sicht der Teilnehmenden?

Kategorie: Bewertung und Ergebnisse selbstorganisierter und selbstgesteuerter Lernprozesse

In der Gruppe Frisörinnen wurde festgehalten, dass Lernprozessen eine spezifische Motivation zu Grunde liegen muss. Motivation ist ebenfalls Grundlage selbstorganisierter und selbstgesteuerter Lernprozesse. Es wird aber anhand mehrerer Aussagen deutlich, dass diese Motivation ihnen im Rahmen ihrer Umschulung zu fehlen scheint.

Bei den Fernmeldetechnikern kann die berufliche Selbstständigkeit, die viele in ihrer Berufsbiographie durchlebt haben, als ein selbstorganisierter Lernprozess betrachtet werden. Mehrere von ihnen haben jedoch in diesem Zusammenhang schlechte Erfahrungen gesammelt. Ein Grund dafür waren hauptsächlich Informationsdefizite. Die Teilnehmer konnten feststellen, dass sie die berufliche Selbstständigkeit beim nächsten Mal von vornherein anders angehen müssen.

Selbstgesteuertes Lernen im Rahmen von institutionellem Lernen wird sehr positiv bewertet. Gegenseitige Hilfe der Teilnehmenden steht dabei im Mittelpunkt. Das wird in der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege ähnlich gesehen. Hier wird es als „Lernen im Kollektiv“ bezeichnet und als sehr sinnvoll betrachtet.

TN 5: „Ja, wir haben zum Beispiel ein kleines Mathe-Genie unter uns. Ich sage mal, wenn unser Dozent etwas erklärt, dann wird das immer etwas weit ausgeholt. ... Und da gab es eben solche Momente, wo der xx [anderer Teilnehmer] an die Tafel gegangen ist und die ganze Geschichte etwas vereinfacht hat, und da hat es die Klasse wesentlich schneller mitgenommen.“ (G 2, Z. 192–196)

Der Schwerpunkt der Aussagen im Frauenstammtisch der Bildungseinrichtung II lag in Aussagen zu Veränderungen der eigenen Persönlichkeit und in Lernprozessen entlang der Biographie. Wenn davon ausgegangen wird, dass aus Ereignissen und Brüchen in der Biographie bzw. aus deren Bewältigung selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse hervorgehen, sind Veränderungen der Person Ergebnisse davon. Von den Teilnehmerinnen wird dabei kein Zusammenhang zu beruflichen Aspekten hergestellt. Das wird aber auf ihren Status als Rentnerinnen zurückzuführen sein. Vielmehr wird die Freude am Lernen betont und die Freiheit beschrieben, in der sie sich jetzt befinden, selbst über Lernprozesse zu entscheiden.

TN 3: „Und jetzt ist es eigentlich, weil es einfach Spaß macht und weil es einen ein bisschen bereichert. Jetzt machen wir es aus Spaß an der Freude. Früher haben wir es gemusst.“ (G 4, Z. 511–512)

5. *Wie werden fremdorganisierte bzw. fremdgesteuerte Lernprozesse bewertet bzw. welche Ergebnisse gibt es aus der Sicht der Teilnehmenden?*

Kategorie: Bewertung und Ergebnisse fremdorganisierter und fremdgesteuerter Lernprozesse

Folgende Aussagen zu fremdgesteuerten und fremdorganisierten Lernprozessen können in der Gruppe Frisörinnen festgestellt werden: Der Lernstoff wird nicht verankert. Es entwickeln sich negative Auswirkungen auf die (Lern-)Motivation.

Bei den Fernmeldetechnikern lässt sich Folgendes festhalten: Es werden nur geringe Lernerfolge in völlig fremdgesteuerten Lernprozessen erzielt. Dies lässt sich in hohem Maße auf die Methodik und Didaktik der Lehrenden zurückführen. Letztendlich sind die Auswirkungen in der Motivation der Lernenden zu spüren. Die Aussagen zu fremdorganisiertem und fremdgesteuertem Lernen werden zum großen Teil an der jetzigen Ausbildung deutlich gemacht.

Bei den Umschülern der Häuslichen und mobilen Krankenpflege ist auffallend, dass auch sie Kritik an den Methoden der Lehrenden üben und dass Lernerfolge angezweifelt werden.

TN 14: „Na ja, das ist schon ... das hängt sehr ab vom Dozenten, wie der das gestaltet. Das ist eben einer, da kann man eben sagen, wie ein Automat. Da geht das los: Zack, Folie hoch, ich muss das Pensum schaffen und ich schaffe das auch. <TN stimmen zu> ... Was da hängen bleibt ...?“ (G 2, Z. 237–240)

Die Frauen der Bildungseinrichtung II bemerken zu diesem Thema, dass im Rahmen fremdgesteuerten und fremdorganisierten Lernens die Kreativität der Lernenden stark leidet.

TN 5: „... Und musste auch etwas Neues lernen, nämlich Sachbearbeiterin. Und wenn man dann aus einem kreativen Beruf, .. 40 Jahre kreativ gearbeitet, nein, nicht 40, 30, und wenn man dann etwas lernen muss, wo es nur um Vorschriften und Abarbeiten von festen Befehlen geht. Das ist so etwas Schlimmes. Ich muss sagen, es gibt auch einen Negativ-Lerneffekt.“ (G 4, Z. 351–359)

6. *Wie sehen Situationen aus, in denen die Teilnehmenden einen Lernprozess wahrgenommen haben?*
Kategorie: Lernsituationen

Als Lernsituationen werden von den Frisörinnen eher Situationen mit informellem Charakter beschrieben, z. B. Situationen aus der Partnerschaft oder mit ihren Kindern.

Bei den Fernmeldetechnikern sind ebenfalls informelle Lernsituationen benannt, die aber im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit beschrieben werden, z. B. die berufliche Selbstständigkeit. Überall, wo man sich auf Neues einstellen muss, z. B. die gesellschaftliche und politische Wende in Ostdeutschland, finden sich Lernsituationen wieder. Dabei kommt es bei der Verwirklichung von Lernprojekten oftmals zu einer Überschneidung von beruflichen und privaten Interessen.

Lebenserfahrungen als Lernsituationen werden von den Teilnehmenden der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege beschrieben. Die Umschulung wird unter vielen Aspekten als Lernsituation betrachtet. Dies macht auf die hohe Reflexivität der Gruppe im Zusammenhang mit der Umschulung aufmerksam.

Die Teilnehmerinnen des Frauenstammtisches in der Bildungseinrichtung II beschreiben hingegen Lernsituationen entlang ihrer Biographie. Als Einschnitte vermerken sie die Zeit des Zweiten Weltkriegs und die berufliche und soziale Orientierung als junger Mensch, die politische Wende in Ostdeutschland, verbunden mit berufsbiographischer Neuorientierung auf dem Arbeitsmarkt, sowie persönliche Ereignisse.

TN 9: „Na ja, aus allen Dingen, die man im Leben macht. Auf der Arbeit oder im persönlichen Leben oder was, .. man lernt doch immer neue Dinge dazu. Ich meine, dass wir jetzt hier einen neuen Beruf lernen, dass ist ja nun ... zwangsläufig dadurch, dass wir ja in der Wirtschaft irgendwo keine Arbeit kriegen. Sonst hätte ich mir dieses erspart, mich noch mal in meinem Alter hierher zu setzen, zwei Jahre einen Beruf zu lernen und am Ende vielleicht wieder da zu stehen mit der Erkenntnis: Auch dieses hat mir nichts gebracht. Ist schon irgendwo schwer. Ich hätte lieber in meinem alten Beruf, den ich vorher hatte, weitergearbeitet.“ (G 2, Z. 15–22)

*7a) Welche Lernprozesse finden im Nacheinander verschiedener Lebensphasen und -situationen statt?
Kategorie: Zeitliches Nacheinander*

In der Perspektive zeitlich nacheinander liegender Lernsituationen können im Falle der Frisörinnen folgende Beispiele gefunden werden: Die Geburt der Kinder und die folgende Umstellung im Leben, Umzug in eine neue eigene Wohnung und die damit verbundenen Schwierigkeiten.

Bei den Fernmeldetechnikern kann als Beispiel die Umgewöhnung an das „schulische“ Lernen seit Beginn der Umschulung angeführt werden. Dieser Aspekt ist auch bei den Umschülern Häusliche und mobile Krankenpflege zu finden.

TN 12: „Na, die Umstellung war schon groß, ... wenn man das nicht gewöhnt ist hier 8 Stunden in der Schule zu sitzen und vor allem 8 Stunden demselben Dozenten zu zuhören. Das ist schon schwer, muss ich sagen. Vor allem für diejenigen sicher, die schon etliche Jahre aus der Schule raus sind. Vor allem auch erst mal diesen Anschluss wieder kriegen.“ (G 2, Z. 176–179)

Bei den Teilnehmerinnen der Bildungseinrichtung II werden einschneidende Ereignisse in der Biographie genannt, z. B. der Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter im Zweiten Weltkrieg oder der Übergang Studium – Beruf.

7b) Welche Lernprozesse finden in nebeneinander stehenden Lebenssituationen statt?

Kategorie: Gleichzeitigkeit

In der Perspektive gleichzeitig geschehender Lernprozesse findet sich bei den Frisörinnen nur ein Beispiel einer Teilnehmerin, die sich neben der Umschulung selbstorganisiert mit Computern beschäftigt. Weitere Beispiele wurden explizit nicht benannt. Anzunehmen ist aber, dass viele der Frauen sich im häuslichen und familiären Bereich mit verschiedenen Herausforderungen auseinandersetzen, die Lernen nach sich ziehen.

Bei den Fernmeldetechnikern finden sich Beispiele, die sich auf die Beschäftigung in ihrer Freizeit mit Computern und Computerprogrammen beziehen. Dabei ist die Verknüpfung von privatem und beruflichem Interesse offensichtlich. Andere Personen betonen (wie auch Teilnehmende in den beiden anderen Gruppen), dass sie wenig Zeit neben der Umschulung haben, um sich mit solchen Dingen zu beschäftigen. Bei ihnen spielen häusliche und familiäre Verpflichtungen eine große Rolle. Auffallend ist die Doppelbelastung der Spätaussiedler, die auch noch die deutsche Sprache erlernen müssen. In der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege konnten keine weiteren Beispiele gefunden werden, die diese Perspektive verdeutlichen.

TN 3: „Ich konnte das Wissen von Netzwerken in den privaten Bereich hineinführen. Habe überlegt, wie man Computer-Netzwerke besser aufbauen könnte, ... was ich früher eigentlich immer gemacht habe.“ (G 2, Z. 368–371)

Die Teilnehmerinnen des Frauenstammtischs der Bildungseinrichtung II thematisierten Lebensphasen entlang ihrer Biographie, in denen gleichzeitig Lernprozesse abliefen, z. B. zur Zeit der politischen und gesellschaftlichen Wende in Ostdeutschland oder anhand von privaten Ereignissen, wie Todesfälle in der Familie. Betont wird, dass Lernprozesse immer nebenbei mit ablaufen, oft auch beruflich motiviert, und sich dabei häufig mit privatem Interesse vermischen.

TN 4: „Für mich war eigentlich der letzte aktive Lernprozess die Zeit der Wende. Einfach, ... ich bin von Beruf Buchhalter. Ich musste so viel lernen in dieser Zeit, im Dienst und auch privat.“ (G 4, Z. 21–23)

8. Was sind Lernanreize in solchen Situationen?

Kategorie: Lernanreize

Anforderungen von außen, z. B. die Umschulung, stellen für alle Teilnehmenden Anreize zum Lernen dar. Die Frisörinnen geben zusätzlich Bestärkungen von außen und den Zwang, Geld zu verdienen, an. Die Fernmeldetechniker sehen außerdem Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und der wirtschaftlichen Lage insgesamt als Lernanreiz. Gleichzeitig sind der Erwerb von Kenntnissen und die mögliche Verknüpfung von privaten und beruflichen Interessen ebenfalls Anreize für Lernprozesse.

Für die Umschüler der Häuslichen und mobilen Krankenpflege stellt die begrenzte Dauer der Umschulung einen Anreiz dar, in der kurzen Zeit sehr viel zu lernen. Außerdem bieten die Lehrenden und die gute Gemeinschaft (als „Kollektiv“ benannt) solch einen Lernanreiz.

TN 12: „Das interessiert mich einerseits, andererseits sage ich mir mal, hier da sieht man es ja auch bei Ausschreibungen, also wenn Arbeitsplätze gesucht werden. Da steht dann da: Linuxkenntnisse. Da bietet es sich gleich mit an, das miteinander zu verbinden. Da habe ich mir gesagt: O.k., tust du dich ganz einfach mal kümmern.“ (G 2, Z. 313–317)

Für die Frauen des Frauenstammtischs kommen diese äußeren Einflüsse ebenfalls stark zum Tragen. Krieg, die politische und gesellschaftliche

Wende in Ostdeutschland, der Zwang zu beruflicher Neuorientierung auf dem Arbeitsmarkt oder Ereignisse wie Tod oder Krankheit in der Familie boten Auslöser für Lernprozesse.

9. *Welche Motive werden genannt?*

Kategorie: Motive

Interesse als Motiv ist bei allen drei Gruppen der Bildungseinrichtung I als stärkster Antrieb für Lernprozesse zu finden. Bei den Fernmeldetechnikern lässt es sich differenzieren in Interesse am Berufsfeld, an Computerprogrammen und am Führerschein. Ein weiteres Motiv stellt ein Defizit in Bezug auf Wissen, Fähigkeiten und Kenntnissen dar. Allgemeiner formuliert wird es in der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege, wo der eigene Wille, das berufliche Ziel, der Spaß beim Lernen und das gute Kollektiv als Motivation betrachtet werden.

TN 5: „Man ist älter geworden. Man hat ein Ziel. Jedenfalls sind wir alle hier, um beruflich weiter zu kommen. Man geht schon ganz anders an das Lernen ran. Man möchte zwar zu Hause selber viel lernen, was nicht immer möglich ist, aber wie er schon sagte, durch das Kollektiv, Lehrer usw. wird es doch ein bisschen erleichtert.“ (G 3, Z. 190–204)

Interesse und Neugier werden von den Frauen des Frauenstammtisches ebenfalls als Motive zum Lernen dargestellt. Lernen wird ihnen dabei zum Bedürfnis.

10. *Wie wird die Organisation des Kurses insgesamt wahrgenommen?*

Kategorie: Bewertung und Organisation des Kurses

In allen drei Gruppen der Bildungseinrichtung I entwickelte sich in diesem Zusammenhang eine sehr heftige Diskussion. Schwerpunkte der Diskussion in allen Gruppen waren:

- Der Berufswunsch stimmt nicht immer mit der Umschulung überein.
- Die Vermittlung der Kurse durch das Arbeitsamt¹ wird kritisiert.

¹ Hier und im Folgenden wird diese Bezeichnung verwendet, weil sie zum Zeitpunkt der Erhebungen noch galten hat.

In den einzelnen Gruppen lassen sich die Ergebnisse wie folgt differenzieren:

Frisörinnen:

- Kritik an der zu geringen Auswahl von Kursen beim Arbeitsamt;
- Kritik an der Auswahl der Teilnehmerinnen für den Kurs, ihre Voraussetzungen seien dabei anscheinend nicht beachtet worden;
- die Fremdsteuerung durch das Arbeitsamt wird in Frage gestellt;
- die Vermittlung von Kursen durch das Arbeitsamt wird insgesamt kritisiert;
- den Teilnehmerinnen fehlt der Praxisbezug zu den Lehrplaninhalten.

Fernmeldetechniker:

- Kritik an der schwierigen Umgewöhnungsphase, wieder lange Zeit einem Dozenten folgen zu müssen;
- Kritik an der Monotonie des Stundenplans;
- Kritik am Fehlen von Unterrichtsmaterialien;
- der Lehrplan erscheint den Teilnehmern als ineffizient;
- die Inhalte der Umschulung wurden vom Arbeitsamt nicht richtig offen gelegt.

Häusliche und mobile Krankenpflege:

- positive Einschätzung einiger Lehrenden und des Kollektivs;
- Zertifikat als Abschluss wird kritisiert;
- Berufswunsch und Ausbildung stimmen nicht überein;
- Kritik an der Vorbereitung auf den Kurs durch das Arbeitsamt;
- Kritik an der Organisation des Unterrichts;
- der Lehrplan und seine Inhalte werden angezweifelt;
- Kritik an der Vorbereitung mancher Lehrender.

11. Welche Äußerungen gib es zur Methodik und Didaktik der Kurse?

Kategorie: Methodik und Didaktik

Aus der Gruppe Frisörinnen konnten dieser Kategorie keine Äußerungen zugeordnet werden. Kritik wird von den Teilnehmenden der Gruppen Fernmeldetechniker und Häusliche und mobile Krankenpflege dahingehend geübt, dass in stärkerem Maße eine Orientierung an ihren Voraussetzungen und Erfahrungen erfolgen sollte. In beiden Gruppen ist festzustellen, dass die Äußerungen auf der Grundlage von Reflexionen des

Kursgeschehens entstanden sind. Diese werden im Kursgeschehen der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege oftmals integriert und von den Kursteilnehmern sehr gut aufgenommen.

TN 13: „Das ist zum Teil im Unterricht, zum Teil aber auch in der Pause, wenn wir dann noch weiter drüber reden. Aber es wird auch die Möglichkeit im Unterricht gegeben. Das macht jeder Lehrer unterschiedlich, die Methodik. Aber die Diskussion ist für uns das Idealste, die Diskussion über Themen.“ (G 3, Z. 224–227)

12. Wie gestaltet sich der allgemeine Lebenskontext der Teilnehmenden?

Kategorie: Lebenskontext

In allen drei Gruppen der Bildungseinrichtung I wurde deutlich zum Ausdruck gebracht, wie schwierig es manchmal ist, die Umschulung, das Lernen dafür sowie die familiären und häuslichen Verpflichtungen zu bewältigen. Dabei wird die Problematik der Zielgruppe offensichtlich: Es sind Erwachsene mit jeweils einem eigenen Lebenskontext.

TN 9: „... aber es gibt ja etliche Familienväter, die, wenn sie nach Hause kommen, eben auch noch etwas anderes zu tun haben außer nur zu pauken. Mir geht es persönlich so, wenn ich nach Hause komme, habe ich dann Haushalt, Wirtschaft, meinen Hund zu versorgen und dann bin ich eigentlich mal froh, wenn ich mich abends mal hinlegen kann und schlafen kann, dass ich früh wieder ausgeruht hierher komme.“ (G 2, Z. 26–43)

Die schwierige arbeitsmarktpolitische Lage in Ostdeutschland und die damit verbundenen Probleme der Menschen, die in ihrer unsteten Berufsbiographie deutlich werden, markieren einen weiteren Aspekt, der sich durch alle Gruppendiskussionen zieht. Dabei wird mehrfach deutlich, dass die Menschen nicht freiwillig an der Umschulung teilnehmen und vielfach mit deren Abschluss keine Hoffnung auf neue Arbeit verbinden. Lediglich in der Gruppe Häusliche und mobile Krankenpflege fällt auf, dass diese Hoffnung besteht und die Teilnehmenden auf eine Chance am Arbeitsmarkt bauen.

Die Angehörigen des Frauenstammtischs nehmen eine Sonderrolle in Bezug auf ihren Lebenskontext ein: Die meisten von ihnen befinden sich im Rentenstatus und haben so genügend Zeit, sich eigenen Aktivitäten, wie z. B. Lernvorhaben, zu widmen. Deutlich wird, dass sie diese Freiheit sehr nutzen und genießen.

Resümee

Mit dieser Zusammenfassung der Ergebnisse der vier Gruppendiskussionen ist deutlich geworden, wie ähnlich die Probleme der Teilnehmenden aus Bildungseinrichtung I gelagert sind und wo möglicherweise Ansatzpunkte bestehen, Veränderungen zu ihren Gunsten zu bewirken.

Im Unterschied zu den Teilnehmenden in der Bildungseinrichtung I zeigt sich bei den Teilnehmerinnen des Frauenstammtisches, wie viel Spaß und Freude Lernen – verbunden mit selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernprozessen – auslösen und wie es zur Bereicherung im Leben beitragen kann.

2.2.3 Ableitungen

Hypothese I:

Lernen findet in nahezu allen Situationen und Lebenslagen statt. Lernen von Erwachsenen geschieht zum Großteil nicht institutionalisiert, nicht fremdorganisiert und nicht fremdbestimmt, sondern selbstgesteuert und selbstorganisiert.

Diese Hypothese war in den Gruppendiskussionen schwer zu prüfen, weil

- a) die Teilnehmenden in der Bildungseinrichtung I nicht sehr offen über die Gestaltung ihres Privatlebens neben der Umschulung gesprochen haben und nur wenige Aspekte zu diesen Lernformen benannt wurden;
- b) die jetzige Umschulung der Teilnehmenden in der Bildungseinrichtung I im Lernverhalten und in Äußerungen zum Lernverständnis überwiegt.

Bei den Frauen des Frauenstammtisches konnte festgestellt werden, dass selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen einen bedeutenden Anteil einnimmt.

Hypothese II:

Selbstorganisiertes Lernen ist motivationsgeleitet. D. h., konkrete Motivationen lösen eine Lernaktivität aus.

Die Motivation, die selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen zu Grunde liegen muss, konnte eindeutig identifiziert werden. Dabei

wurde deutlich, dass die Teilnehmenden Interesse als häufigstes Motiv benannten. Ein zweiter wichtiger Aspekt, der zu Lernprozessen führt, sind externe Faktoren, z. B. die arbeitsmarktpolitische Lage in Ostdeutschland.

Hypothese III:

Selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse finden in anreizreichen Situationen statt bzw. werden in ihnen ausgelöst.

Dass eine Situation anreizreich sein muss, um bei den Teilnehmenden einen selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernprozess in Bewegung zu setzen, konnte bestätigt werden. Der Anreizcharakter wird unter Hypothese IV anschließend näher definiert.

Hypothese IV:

Es gibt Lebensabschnitte, in denen diese Lernanreize und Motive sich in Situationen bündeln und verdichten. Diese Situationen haben einen hohen Anreizcharakter für den Lernenden.

Als Situationen, die für Teilnehmende anreizreich wirken, können *Situationen gesellschaftlicher Veränderungen*, z. B. die Wende, beschrieben werden. Diese werden dann aus sich heraus zu *Situationen persönlicher Veränderungen*, die jedoch auch ohne gesellschaftliche Veränderungen entstehen können.

Dabei wird deutlich, wie stark sich Menschen auf Veränderungen ihrer Umwelt einstellen müssen und wie dies zu Lernprozessen beim Einzelnen führt. Dabei stellen Suchbewegungen, die Entwicklung von Bewältigungsstrategien etc. bereits selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse dar, die die Anpassung an die veränderte Umwelt zum Ziel haben. Die Überdauerung der Reize durch sehr lange (Veränderungs-)Phasen wirkt sich auf die (Lern-)Motivation der Teilnehmenden nicht immer positiv aus. D. h.: Führen die aus dieser Situation entstandenen Lernprozesse nicht zum gesetzten Ziel bzw. fehlen adäquate Bewältigungsstrategien für schwierige Lebensphasen, hat das Auswirkungen auf die Lernmotivation der Teilnehmenden. (Lern-)Motivation ist jedoch Grundlage für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen.

Die Qualität der Lernreize in anreizreichen Situationen scheint in der Tiefe des Einschnitts in die Lebensgewohnheiten und des „Lebensplans“ der Menschen zu bestehen.

Hypothese V:

In den Anlässen, Anreizen, Herausforderungen und Notwendigkeiten für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bei der einzelnen Person gibt es biographische Unterschiede, und zwar:

- in der Perspektive des zeitlichen Ablaufs, d. h. im Nacheinander verschiedener Lebensphasen und -situationen,
- in der Perspektive der Gleichzeitigkeit nebeneinander stehender bzw. geschehender Lebensräume und -situationen.

Unterschiede in verschiedenen Lebensphasen der Teilnehmenden sind sichtbar. Durch die Methode Gruppendiskussion konnten sie jedoch bei einzelnen Teilnehmenden nicht vollständig offen gelegt werden. Auffallend sind Situations- und Lebensbeschreibungen rund um die Wende.

Hypothese VI:

Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen benötigt Unterstützung. Das ist zum einen die Entwicklung von (Selbstlern-)Kompetenzen bei der lernenden Person (das Selbst) und zum anderen Unterstützung durch Beratung, Medien etc.

Anleitung und Unterstützung in selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernprozessen sind für die Betroffenen unbedingt nötig. Auffallend ist jedoch die Passiv-Haltung vieler Teilnehmenden in Bildungseinrichtung I. Gründe dafür können zum einen schlechte Lernerfahrungen sein (im Sinne von: „Es bringt ja sowieso nichts ...“ in Bezug auf Arbeitslosigkeit), zum anderen aber wird diese Haltung von der Bildungseinrichtung selbst hervorgerufen (u. a. durch Frontalunterricht, fehlende Selbstbestimmung der Teilnehmenden). Um dort selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen, muss nicht nur im Verhalten und in der Einstellung der Teilnehmenden eine Veränderung eintreten. Dieser Prozess bedarf der Unterstützung: zum einen in der Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden, zum anderen aber auch auf Seiten der Einrichtung bzw. der Organisation.

2.2.4 Konsequenzen für die nachfolgenden Untersuchungen

Die Methode Gruppendiskussion wurde als explorative Untersuchung für nachfolgende Erhebungen verwendet. Folgende Konsequenzen für die Weiterarbeit lassen sich daraus ableiten:

- Durch die wenig standardisierte Erhebungssituation war eine starke Annäherung an das Untersuchungsfeld möglich. Die Teilnehmenden hatten Gelegenheit, auf die gestellten Fragen sehr offen zu antworten. Somit konnte der Themen- und Fragenbereich für die nachfolgenden Untersuchungen umfassend vorbereitet werden. Für die Interviewerin entstand dadurch die Möglichkeit, eine „gemeinsame Sprache“ mit den Befragten zu sprechen (vgl. Diekmann 1999).
- Der Diskussionsleitfaden kam in den Gruppendiskussionen variiert zum Einsatz. Den Teilnehmenden wurde Raum gegeben, sich zu äußern. Es konnte sich eine Diskussion entwickeln. Auch in der nachfolgenden Untersuchung musste damit gerechnet werden, dass der Leitfaden die Interviewerin bei der Orientierung unterstützen wird, die Interviewpartner/innen jedoch maßgeblich den Verlauf des Interviews bestimmen werden.
- Ein bedeutendes inhaltliches Ergebnis der Gruppendiskussion lag in der Thematik der Wende in Ostdeutschland. Es konnte festgestellt werden, wie stark diese politische und gesellschaftliche Veränderung bei den Teilnehmenden als Lernsituation nachwirkt und den Ausschlag für die Beschreibung von Lernprozessen gibt. Aufgrund des Ergebnisses der Gruppendiskussionen wurde dieser Aspekt in den folgenden Interviews noch stärker berücksichtigt.

2.3 Die Interviews

2.3.1 Zur Vorgehensweise

a) Die Methode

Im Rahmen des Leipziger Teilforschungsvorhabens wurden 10 biographisch orientierte Interviews in den zwei oben benannten Bildungseinrichtungen durchgeführt (vgl. Kap. 2.1).

Das Interview, der „Königsweg“ der Sozialforschung, „knüpft an die alltägliche Situation des Fragestellens und Sichinformierens im Gespräch an, ist aber gleichwohl eine künstliche, asymmetrische Interaktion unter Fremden“ (Diekmann 1999, S. 375), die es ermöglicht hat, sehr detail-

lierte Antworten und Darstellungen für unseren speziellen Themenbereich zu bekommen. Hierbei wurde die Methode des problemzentrierten Interviews gewählt, um einen umfassenden Einblick in die Biographie und in lernbiographische Aspekte der Teilnehmenden zu bekommen (vgl. Mayring 2002).

Die Erfahrungen aus den Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass die Standardisierung der Interviewsituation nur bedingt möglich ist. Daher haben wir uns für die offene und weniger strukturierte Form eines Leitfadenterviews entschieden. Dennoch war auffallend, dass in einem Großteil der Interviews dieser Leitfaden nur zur Orientierung für die Interviewerin zum Einsatz kam, da die meisten Gesprächspartner/innen frei über verschiedene Aspekte ihrer Biographie berichteten.

Nach Diekmann ist die Frageformulierung der Interviewerin zu der „weichen“ Interviewtechnik zu zählen, d. h., in diesen „nicht-direktiven Interviews soll der Interviewer durch zustimmende Reaktionen Hemmungen abbauen, das Gespräch unterstützen und weitere Antworten ermuntern“ (Diekmann 1999, S. 376). Das konnte, ohne dass die Interviewerin ihre Objektivität während des Interviews aufgab, verwirklicht werden.

Die Biographieorientierung ergibt sich aus dem thematischen Bezug der Interviews: Die Partner/innen waren aufgefordert, aus ihrer Biographie zu berichten und Zusammenhänge ihrer Lernbiographie zu beschreiben. Durch die Teilstandardisierung des Interviews wird jedoch die klassische Form des narrativen Interviews in der Biographieforschung zu Gunsten eines problemzentrierten Interviews aufgegeben (vgl. Marotzki 1995), da die Fokussierung auf bestimmte biographische Aspekte im Mittelpunkt stand. Diese sollten mit Hilfe des Leitfadens gezielter erhoben werden.

b) Die Durchführung

Es wurden sechs Interviews in der Bildungseinrichtung I und vier in der Bildungseinrichtung II durchgeführt. Die Interviews (I) fanden in den Räumlichkeiten der Bildungseinrichtung während der normalen Unterrichtszeit statt. Die Interviewpartner/innen der Bildungseinrichtung II konnten Ort und Zeit der Interviews selbst bestimmen; sie alle wählten die Räumlichkeiten der Universität Leipzig aus.

Die Interviews dauerten zwischen 40 und 120 Minuten und wurden auf Tonband aufgenommen. Von neun Interviews konnten vollständige Tran-

skripte angefertigt werden. Zu allen Interviews wurde im Anschluss ein Protokoll durch die Interviewerin angefertigt. Die Daten wurden für die Auswertung anonymisiert.

Tabelle 1: Die Interviewpartner/innen der Bildungseinrichtung I

Interview-partner/in	Alters-gruppe zw.	Familien-stand	Kinder	erlernter Beruf	letzte Tätigkeit	Weiterbildungs-maßnahme
1. Frau T.*	50–55	geschieden	2	Dipl.-Chemikerin	Sekretärin	kaufmännische Module
2. Frau C.	46–50	verheiratet	2	Zahn-technikerin	Kaufmännische Angestellte	kaufmännische Module
3. Frau L.	36–40	geschieden	1	Wirtschafts-kauffrau Fachrichtung Bauwesen	Verkäuferin	kaufmännische Module
4. Frau U.	31–35	verheiratet	1	Facharbeiterin für Schreibtechnik	Sekretärin	kaufmännische Module
5. Frau B.	31–35	verheiratet	keine	Facharbeiterin für Schreibtechnik	Sekretärin	kaufmännische Module
6. Herr U.	46–50	geschieden	2	Flugzeug-mechaniker (NVA)	Mitarbeiter im Sicherheits-dienst	kaufmännische Module

* Zu dem Interview 1) mit Frau T. konnte keine Transkription erstellt werden. Es wurde ein ausführliches Protokoll des Interviews angefertigt. Die Daten gingen jedoch nicht in die Auswertung ein.

Tabelle 2: Die Interviewpartner/innen der Bildungseinrichtung II

Interview-partner/in	Alters-gruppe zw.	Familien-stand	Kinder	erlernter Beruf	letzte Tätigkeit	Weiterbildungs-maßnahme
7. Frau E.	36–40	verheiratet	2	Dipl.-Biochemikerin	Biochemikerin	Excel-Kurs
8. Frau I.	36–40	ledig	keine	Krippen-erzieherin	Grafikerin	Englisch-Kurs
9. Herr T.	26–30	ledig	keine	Klempner	Selbstständig im Bereich Vertrieb	NLP-Kurs
10. Herr F.	51–55	verheiratet	2	Dipl.-Ing. für Informatik	Versicherungs-Kaufmann	Excel-Kurs

Der Interviewleitfaden basiert auf den Fragestellungen und Arbeitshypothesen, die im Kapitel 2.1 dargestellt worden sind. Er enthält im Vergleich zu dem Leitfaden der Gruppendiskussionen eine Erweiterung um den Themenbereich „Gesellschaftliche Veränderung und Lernen“. Diese Erweiterung kam aufgrund der Auswertung der Gruppendiskussionen zustande: Es konnte festgestellt werden, wie stark die gesellschaftliche und politische Wende bei den Teilnehmenden als *Lernsituation* wirkt. D. h., es wurden durch die Wende Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen ausgelöst, die teilweise immer noch andauern bzw. wieder neu aufgenommen worden sind. In den Interviews sollten hierzu – im Sinne des Ansatzes bei den Lernsituationen – noch gezielter Aussagen erhoben werden.²

Der Interviewleitfaden

1. Lernen im Lebenslauf

- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten haben Sie im Laufe Ihres Lebens gesammelt?
- Bei welchen Gelegenheiten/in welchen Situationen haben Sie diese erlangt?
- Was waren dabei Gründe (Lernanreize und Motive) für Sie, ein Lernvorhaben in Angriff zu nehmen?
- Wer oder was hat bei Ihren Entscheidungen mitgewirkt?
- Welches sind Situationen und Phasen in ihrem Leben gewesen, in denen Sie aus ihrer Sicht *viel* gelernt haben? (Dabei sind nicht nur die berufliche Perspektiven gemeint, sondern auch private Bereiche bzw. eine Mischung aus beidem.)
- Wie würden Sie diese Situationen beschreiben? Was war für diese Situationen charakteristisch?

2. Gesellschaftliche Veränderungen und Lernen

- Wenn Sie sich bitte an die Zeit der Wende erinnern: Was haben Sie damals gemacht (beruflich, privat)?
- Welche Veränderungen kamen auf Sie zu?
- Wie sind Sie damit umgegangen?
- Welchen Einfluss hat diese Veränderung auf Ihre jetzige persönliche Lebenslage insgesamt?
- Und welchen Einfluss hat sie auf Ihr *Lernen*?
- Gibt es aus der Rückschau Bereiche, von denen Sie sagen: Das habe ich im Zusammenhang mit der Wende gelernt?

3. Die Bildungseinrichtung

- Wenn Sie jetzt in ihre Biographie zurückschauen, werden Ihre *Lernbedürfnisse* in dieser Bildungseinrichtung befriedigt?
- Was würden Sie sich als Unterstützung für Ihr Lernen wünschen? (Wie kann die Unterstützung für Ihre Lernvorhaben aussehen?)
- Wie würde die ideale Lernform und Lernsituation für Sie aussehen?

2 Dass eine solche Fragerichtung sinnvoll ist, wird auch durch die Ergebnisse aus Teilnehmenden Beobachtungen und biographischen Interviews bestätigt, die in mehreren Begegnungsveranstaltungen mit Menschen aus den alten und neuen Bundesländern realisiert worden sind (vgl. Knoll/ Bartels/Ilmer 1999)

c) Die Auswertung

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2002). Hierfür wurde ein Kategoriensystem gebildet, das im Vergleich zu dem für die Gruppendiskussionen nur leicht verändert wurde, indem zusätzliche Kategorien aufgenommen worden sind bzw. die Kategorie *Lebenskontext* nicht mit aufgenommen wurde.

Die Interviews wurden zunächst einzeln ausgewertet, wobei den Kategorien jeweils eine Definition zugrunde lag. Zur Sicherung der Überprüfbarkeit wirkten bei der Auswertung mehrere Personen mit. Der Prozess der Datenauswertung wurde durch die Verwendung des Computerprogramms maxQda unterstützt.

Von jedem Interview wurde eine Einzelfallanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1997 und 2002) angefertigt. Im folgenden Abschnitt wird beispielhaft die Einzelfallanalyse und -interpretation einer Interviewpartnerin näher vorgestellt. Grundlage dafür ist erneut das gebildete Kategoriensystem. Vorerst möchten wir aber Frau I. als Person näher vorstellen.

2.3.2 Einzelfallanalyse Frau I.

2.3.2.1 Kurzdarstellung

Frau I. ist zum Zeitpunkt des Interviews 38 Jahre alt, nicht verheiratet und hat keine Kinder. Sie lebt in Leipzig und geht momentan keiner regelmäßigen Beschäftigung nach. Sie arbeitet im Bereich graphische Gestaltung auf freiberuflicher Basis an mehreren Projekten. Der eigentliche berufliche Status wird von ihr im Interview jedoch nicht ausdrücklich formuliert und nicht thematisiert. Sie hat nach dem Abschluss der 10. Klasse eine Fachschulausbildung zur Krippenerzieherin absolviert, aber nicht lange in diesem Beruf gearbeitet. Von Anfang an versuchte sie, sich beruflich neu zu orientieren. Zwischenzeitlich arbeitete sie mehrere Jahre in einem Grafik-Studio. Sie unternahm in den vergangenen Jahren viele Versuche, ein Studium im Bereich graphische Gestaltung zu beginnen. Diese Versuche schlugen jedoch alle fehl.

Frau I. ist auf der Suche nach einem beruflichen Neubeginn. Dabei merkt sie, dass die Auswahl und die Möglichkeiten immer geringer werden. Seit sechs Jahren besucht sie einen Englisch-Kurs an der Bildungseinrichtung II. Er besteht aus einer festen Gruppe von Teilnehmenden, wel-

che die Weiterführung des Kurses jedes Semester selbst anregen. Dabei scheint für Frau I. der Kontakt innerhalb der Gruppe eine besondere Bedeutung für diese ihre Bildungsaktivität zu haben. Im Interview wird deutlich, dass die ihr mittlerweile sehr vertraut gewordene Gruppe einen starken Einfluss auf ihre Lernmotivation und ihren Lernerfolg hat. Das Vertrauen zu den anderen Teilnehmenden unterstützt im Wesentlichen ihren Lernerfolg. Auf Störungen dieser Gruppe reagiert sie sehr sensibel und sieht ihren Lernfortgang behindert.

Unterstützung, die sie sich von institutionellen Beratungsstellen gerade im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Neuorientierung erhofft hat, haben sich nicht erfüllt. Vielmehr hat sie die Sichtweise entwickelt, dass Beratung, die für sie sinnvoll wäre, nur von Bekannten oder Freunden geleistet werden könne, denen sie als Gesamtperson vertraut ist.

2.3.2.2 Einzelaspekte

1. Selbstbild

Frau I. ist es besonders wichtig, sich im Leben immer weiterzubilden, etwas dazu zu lernen. Für ihre Person und ihren Lebensweg ist diese Auffassung sehr prägend:

„Ich überlege gerade, was macht mich aus? Also, das ist, wenn ich mal so die letzten Jahre zurückblicke, eine sehr komplexe Geschichte. Ich bin so ein Mensch, der immer das Gefühl hat, dass er gern noch etwas machen möchte. Ich bin sehr neugierig von Natur aus und ich habe immer das Gefühl, noch ein bisschen was zu tun, selbst Weiterbildung, Ausbildung oder irgendwie so ein Erkenntniszuwachs, dass man das Gefühl hat: O.k. Man lernt ja eigentlich noch etwas dazu. Das ist so meine Hauptkraft, die mich treibt.“ (8, 19–20)

Ihre jetzige Lebenssituation steht damit im Einklang, sie lässt es offen, sich auf neue Dinge einzulassen. Verschiedene materielle Dinge, die sie sich bei einem festen Einkommen leisten könnte, spielen für sie keine große Rolle. Sie ist mit dem, was ihr zur Verfügung steht, zufrieden.

Frau I. beschreibt sich selbst als sehr ehrgeizigen Menschen, was im späteren Verlauf des Interviews jedoch noch kritisch beleuchtet werden kann:

„Ich hatte zwar schon die Vorstellung, dass man da noch ein Studium machen könnte. Ich hatte schon das Gefühl, ich bin auch so ein ehrgeiziger Mensch. Ich habe schon noch das Gefühl, ich brauche ein höheres Ziel. Das klingt zwar jetzt bescheuert, aber ich bin immer unzufrieden, ich habe immer das Gefühl, man muss noch was machen.“ (8, 53)

Sie macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Fremdwahrnehmung von anderen Personen mit ihrer Selbstwahrnehmung nicht übereinstimmt und versucht sich zu erklären:

„Das ist das, was mich wurmt, dass es heute so ein Bild vermittelt, was einem gar nicht so entspricht. Ich bin viel zu ehrgeizig. Mir ist das nicht egal.“ (8, 201)

Für Frau I. ist die gesellschaftliche und politische Wende in Ostdeutschland ebenfalls ein Faktor, der ihre beruflichen Chancen bestimmt hat. (Ihre berufliche Ausbildung zur Krippenerzieherin wird nach bundesdeutschem Recht nur mit einer erneuten staatlichen Prüfung anerkannt. Diese Prüfung hat Frau I. nicht abgelegt. Sie hat deshalb genau genommen keinen beruflichen Abschluss.)

„Ich sehe mich jetzt nicht als Verlierer der Wende, so sehe ich mich nicht. Ich sehe mich aber auch nicht als der große Überflieger, der alle Chancen hat.“ (8, 182)

Das Zitat beschreibt einen Zwiespalt, in dem sich Frau I. befindet: zum einen ein gewisser Verlust an Status und Sicherheit durch die Wende, welchem sie jedoch keine besondere Bedeutung zuspricht. Der scheinbare Gewinn von Möglichkeiten steht auf der anderen Seite. Diese sind aber für ihre Person nicht umfassend einlösbar. Gründe sucht sie dafür zum großen Teil in externen Faktoren, z. B. in der angespannten Arbeitsmarktlage, in ihrem Alter etc. Der Zwiespalt ihrer jetzigen beruflichen Situation lässt sich durch die prinzipiellen Möglichkeiten, die sie hat und für die sie sich bereit hält, und andererseits durch das Gefühl, eben deshalb nicht weiterzukommen, beschreiben. Sie sieht sich dabei als sich selbst im Weg stehend:

„Ich bin auch nicht so ein Typ, der sich mit einer Sache zufrieden gibt. Ich habe auch so einen Motor, der manchmal auch der Knebel ist. Einerseits hast du das Gefühl, du möchtest dich bewegen, andererseits siehst du aber, die Möglichkeiten, die du hast, sind nicht so einfach. Aber diese Bewegung, die ist da, und der werde ich auch nachgehen.“ (8, 308–309)

2. Lernstrategien

Frau I. besucht seit sechs Jahren einen Englisch-Kurs an der Bildungseinrichtung II. Die Teilnehmenden bilden eine feste Gruppe, die seit mehreren Jahren besteht. Für Frau I. hat das Englisch-Lernen in dieser eingespielten Gruppe eine große Bedeutung. Sie reflektiert das im Zusammenhang mit ihren Lernstrategien:

„Ich habe für mich festgestellt, dass es für die Sprache auch gut ist. Du bist offener, du bist lockerer, du bist nicht so verklemmt. Wenn du da Angst haben musst Wir hatten auch schon ein paar Schüler dabei, die kamen so von der Seite, die waren ganz dynamisch, und das wirft einen dann zurück. Ich bin dann auch so, dass ich dann lieber gar nichts mehr sage. Das passiert mir hier nicht und das ist für das Lernen sehr angenehm.“ (8, 278)

Die Bedeutung von ihr vertrauten Personen im Lernprozess wird offensichtlich. Es wird die Unsicherheit gegenüber anderen deutlich, die auf sie „dynamisch“ wirken, möglicherweise so sind, wie Frau I. sich lieber selbst sehen möchte, zumindest was ihre berufliche Karriere angeht. Der Rückzug in die vertraute Umgebung schützt sie vor dieser Konfrontation.

Frau I. zieht einen Kurs an einer Bildungseinrichtung den anderen Formen des Lernens vor. Gerade das Lernen zu Hause (evtl. am Computer) stellt für sie keine Alternative zu einem Kurs in einer Bildungseinrichtung dar. Dabei sind folgende Aspekte für sie ausschlaggebend:

Ort des Lernens:

„Also, der klassische Verdrängungsmechanismus, wo man dann anfängt, Leidenschaften zu entwickeln, die man früher nicht hatte. Deswegen habe ich für mich festgestellt, ich muss mich dazu raus begeben. So ein Ambiente muss da sein, wie ‚Hier wird gearbeitet‘. Zum Beispiel in der Bücherei ist es auch so. Da wird man nicht abgelenkt.“ (8, 235)

Austausch mit anderen beim Lernen:

„Ich habe das versucht am Computer. Ich habe mir da so Software besorgt, mit so Englisch-Programmen. Ich habe auch jetzt so CD-Roms, die funktionieren aber über Sprache. Man gibt da nichts ein, sondern man muss da so sprechen mit dem Computer, was ich witzig finde. Das mache ich nicht mit dieser Software. Ich brauche den Austausch mit anderen. Auch dieses Sprechen, die Konversation, dass ist mir wichtig bei einer Sprache jetzt.“ (8, 237)

Zum Feedback durch den Kursleiter:

„Aber bei dem Sprachkurs habe ich jetzt, wenn ich das mal so reflektiere, für mich festgestellt, der Lehrer ist wichtig, wie der so drauf ist, im Umgang mit mir selber. Also, ich brauche da so ein gewisses Vertrauen, weil, wie gesagt, so eine Fremdsprache, da hat man doch Hemmungen. Das ist anders, wenn ich da mal von einem deutschsprachigen Fachthema ausgehe, da kannst du dich besser artikulieren und alles erklären, aber so eine Sprache, da bist du ja doch sehr hilflos. Da ist mir das Feedback vom Lehrer wichtig.“ (8, 286–287)

3. Einschätzung der Bildungsaktivität

a) Bewertung Methodik und Didaktik:

Frau I. besucht den Englisch-Kurs seit sechs Jahren. Sie hat den Anspruch, dass der Kurs sie nicht zu sehr fordern darf, aber trotzdem etwas bringen soll. Dabei sind für sie die vom Lehrenden eingesetzten Methoden ganz wichtig:

„Ich betrachte das für mich einfach als so einen Kommunikationspunkt. Wir machen auch unseren Unterricht eher mit Gesprächsgruppen, dass wir ein paar Themen diskutieren, so Anwendung. Das ist für mich total wichtig.“ (8, 265)

Die Einstellung, die der Kursleiter den Teilnehmenden und ihrem Lebens- und Lernzusammenhang entgegenbringt, ist für Frau I. ebenfalls von großer Bedeutung. Sie möchte, dass der Kursleiter den Teilnehmenden in ihrer Doppelbelastung (tagsüber Arbeit, abends Weiterbildung) in der Durchführung des Unterrichts entgegenkommt:

„Wir hatten bisher immer Lehrer, die immer gesagt haben: ‚O.k., wir wissen, dass ihr nicht vom Sofa kommt.‘ Wenn man abends hier 19 Uhr einfliegt, dann ist klar, der Großteil kommt von Arbeit, und dann hat das auch keinen Sinn, hier durchzupowern. Da muss man dann schon einen Intensivkurs machen, da macht man nichts anderes.“ (8, 245)

b) Bewertung der Rahmenbedingungen:

Frau I. ist mit dem Bildungsangebot der Einrichtung sehr zufrieden. Sie bezieht das auf die Qualität der Kurse im Hinblick auf Lehrkräfte, Inhalte und Organisation:

„Ich höre auch manche Leute, die sagen: ‚Sprachkurs an xx [meint hier die Bildungseinrichtung II] kannst du vergessen, zu große Gruppen.‘ Das stimmt wirklich nicht, man muss eben auch gucken, was der Lehrer draus macht, aber ich habe eben das Gefühl, dass die Leute, die hier so in xx an xx sind, die sind sehr gut motiviert. Das sind so die Erfahrungen, die ich gemacht habe, bei verschiedenen Kursen. Dass die nicht sagen: ‚Na, wir machen hier mal ein bisschen xx, drei Stunden.‘ Das nimmt keiner so leicht. Das finde ich eine gute Basis.“ (8, 299)

Frau I. ist es auch wichtig, dass ihr Englisch-Kurs in der Form an der Einrichtung fortbestehen kann. Die Teilnehmenden wählen die Inhalte des Kurses selbst mit aus, da die vorgesehenen Lehrbücher schon bearbeitet worden sind. Ein zweiter Aspekt, einen Englisch-Kurs an dieser Einrichtung zu belegen, ergibt sich für Frau I. aus finanziellen Gründen. Sie sieht das Verhältnis zwischen der Leistung, die sie für diesen Englisch-Kurs bringen kann, und den Kosten und ist der Meinung:

„... da kann ich mich nicht so reinhängen, bloß weil das viel Geld kostet.“ (8, 129)

4. Lernanreize

a) Hohe Lernanreize:

Frau I. beschreibt einen hohen Lernanreiz, den Situationen ausgelöst haben, beruflich wie auch privat, in denen sie nicht angemessen genug reagieren konnte. Im konkreten Fall war dies der Anreiz, eine Sprache zu lernen. Das Ergebnis ist für sie, in diesen Situationen, in denen sie eine Fremdsprache benötigt, jetzt besser reagieren zu können:

„Und wie gesagt, wenn mich jetzt jemand auf Englisch etwas fragt, ich habe kein Problem zu reagieren.“ (8, 266)

Frau I. hat mehrfach auf verschiedenen Wegen versucht, ein Studium zu beginnen. Ein Anreiz war dabei auch, einen beruflichen Abschluss zu bekommen. Das jedoch nicht erreicht zu haben, stellt für sie ein größeres persönliches Problem dar. Sie zeigt damit, wie wichtig dieser Abschluss auch für ihre Persönlichkeit ist, und lässt damit zugleich eine Problematik erkennen, die sich durch ihre Biographie zieht: Sie fängt Dinge an, beendet sie aber nicht.

„Das ist ja das, was mich jetzt auch wurmt, wenn ich das Gefühl habe, dass ich nie was gemacht habe, dass mich das grämt, weil mir das schon wichtig war. Zumindest ein so ein Ding zu haben und zu sagen, du hast eine Ausbildung gemacht und irgendwas hast du mal zu Ende geführt. Und nicht immer nur alles anfangen.“ (8, 198–199)

Sie hat nebenbei viele Jobs ausgeübt, mit denen sie ihren Unterhalt finanzierte. Auch an dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass sie ihr Leben für Neues offen hält, Chancen nutzt und in den verschiedenen Tätigkeiten dazu lernt. Andererseits betont sie, dass sie dafür nicht zu viel von sich aus investiert. Feste Arbeitsverhältnisse oder konkrete berufliche Perspektiven haben sich aus den Beschäftigungen nie ergeben.

„Ich hatte immer das Gefühl, da kann noch was kommen. So mal gucken. Gar nicht jetzt mit extremen Ehrgeiz, sondern die Kombination zu sagen: „Na gut, da verdienst du noch ein bisschen Geld, aber auf der anderen Seite kannst auch mal irgendwann reinschnuppern, wo du sonst nie rankommst.““ (8, 203)

b) Fehlende Lernanreize:

Frau I. beschreibt die Möglichkeit, eine Sprach-Prüfung abzulegen, dies

ist ihr jedoch momentan zu teuer. Sie schreibt dem Fehlen eines externen Anreizes einen Zusammenhang zu ihrem Lernerfolg und -ehrgeiz zu:

„Und dieses Training einmal die Woche, das zu sprechen, ... und ich merke auch, es hat sich auch viel geändert. Wenn ich jetzt ein bisschen mehr machen würde, würde ich sicher auch besser sein, keine Frage. Ich hätte auch die Möglichkeit, eine Prüfung zu absolvieren, die war mir nur einfach zu teuer.“ (8, 263)

5. Motive

a) Defizite:

Für Frau I. stellt das Erlernen einer Sprache ein Bedürfnis dar, um gerade in anderen Ländern besser zurechtzukommen, Leute kennen zu lernen und Informationen zu bekommen:

„Mit der Sprache war es einfach so, ein ganz simples Beispiel. Ich war im Ausland und war in einem Land, wo ich schon mehrere Jahre war, und konnte die Sprache nicht. Peinlich. Ich habe gedacht: ‚Das ist ja Mist. Du kannst dich nicht verständigen.‘ Deshalb fahre ich ja auch in ein anderes Land, damit man auch die Sprache oder irgendetwas mitkriegt. Das fand ich schon irgendwie ziemlich dünn.“ (8, 221)

Im beruflichen Bereich beschreibt Frau I. eine innere Unzufriedenheit, die sich auf ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, die ihre beruflichen Möglichkeiten bestimmen, bezieht. Sie wird dadurch veranlasst, sich immer wieder neu zu orientieren:

„Sicher, da ist vielleicht auch so eine gewisse Unzufriedenheit, die dahinter steckt, zu sagen: ‚Man könnte mehr.‘ Kommt ja auch dazu, also wenn ich jetzt mal von mir ausgehe, dass man aufgrund der ganzen beruflichen Situation, wie man es eben zu DDR-Zeiten erlebt hat, dass ich nicht an den Punkt angekommen bin und sage: ‚O.k., das ist es jetzt, und das kann mein ganzes Leben noch beeinflussen‘, sondern dass man eben auch Einschränkungen hatte bei der Berufswahl, Studium. Das waren ja alles so Sachen, da waren wir beschnitten.“ (8, 21–22)

b) Interesse und Neugier:

Die Neugier ist ein wichtiges von ihr benanntes Motiv, das sie immer wieder vorantreibt und sie zum Lernen bringt. Im Englisch-Kurs spiegelt sich ihre Neugier ebenfalls wider, dort scheinen das Zusammentreffen mit Personen und der Austausch über Erfahrungen von sehr großer Bedeutung für ihren Lernprozess zu sein:

„Andererseits die Neugierde auf Dinge, also nicht jetzt die Privatsphäre von Leuten zu erkunden, sondern einfach so die Neugier auf Dinge, und dann eben auch der damit verbundene Lernprozess. So dass man da ja wieder Erfahrungen sammelt und auch mal

mit Sachen zu tun hat, mit denen man vielleicht nicht immer unbedingt zu tun hat. Und das ist immer so ein bisschen mein Motor, muss ich mal sagen.“ (8, 21)

Die von Frau I. immer wieder beschriebene Neugier und Lust am Lernen und die damit verbundenen konkreten Lernziele, die sie sich setzen könnte, sind aber für sie nicht einlösbar. Möglicherweise der (von ihr zwar anders bewertete) fehlende Ehrgeiz und geringes Durchhaltevermögen werden mit ungünstigen externen Faktoren entschuldigt. Was bleibt, ist eine prinzipielle Neugier auf Bildungsaktivitäten:

„Ich habe zum Beispiel auch Lust, das mit dem Abitur, wenn das nicht so umständlich und mühsam wäre, würde ich sofort noch mal mit dem Abitur anfangen, einfach nur mal als Position für einen selber, zu sagen, da bügelt man noch mal das Allgemeinwissen auf. Schon das ist eine Motivation, gar nicht, um zu sagen: Ich habe Abitur. Habe ich mir manchmal so gedacht, wenn man so einen Job hätte, wo man das nebenbei noch mal machen könnte.“ (8, 320–321)

Grenzen, die ihr von außen gesetzt werden und sie daran hindern, „Lernprojekte“ umzusetzen, erkennt sie an. Sie formuliert deshalb hypothetisch, welcher Bildungsweg für sie sinnvoll wäre, um ihrer Neugier und dem Bedürfnis nach Bildung nachzugehen.

„Ich würde jetzt auch, wenn ich es mir finanziell erlauben könnte und wenn das arbeitsmarktpolitisch gehen würde, würde ich auch jetzt noch mal mit einem Studium anfangen. Da hätte ich gar kein Problem, weil ich mir sage, das sind noch mal Chancen, die man nie wieder hat. Zeit, um Interessen zu pflegen, sich intensiv mit Dingen zu beschäftigen, man lernt viel. Das ist alles eine geniale Mischung, die kommt so nie wieder.“ (8, 305)

Für sie ist es wichtig, dass ihre Neugier und ihre Interessen sich in ihren „Projekten“, womit sie ihre Berufs- und Bildungsaktivitäten meint, verbinden. Sie ist optimistisch, dass dies für sie auch in Zukunft möglich sein wird.

6. Zeitliche Perspektiven

a) Perspektive des zeitlich-biographischen Ablaufs:

Frau I. beschreibt in der Perspektive des zeitlichen Nacheinander die Situation nach ihrer Ausbildung und in den folgenden Absolventenjahren, die sie als biographischen Wechsel und Übergang empfunden hat:

„Na ja, dann kam die Wende, da waren meine Absolventenjahre rum und da habe ich gedacht: ‚Nein, sechs Jahre musstest du immer, warst Student, warst Absolvent. Da

waren immer solche Knebel.' Und da habe ich dann gesagt: 'Eigentlich will ich das nicht.' Während meines Studiums habe ich dann immer so überlegt, eigentlich willst du ja doch irgendwas, ... na ja, etwas Kreativeres, das wäre schon schöner. So mit Ideen und so. Da habe ich gedacht, das müssen wir dann auf Umwegen realisieren." (8, 61)

Diese Gedanken werden zum Auslöser für eine beruflich sehr abwechslungsreiche Zeit. Der rote Faden fehlt ihr dabei jedoch, die Beschäftigungen bieten kaum eine berufsbiographische Anschlussmöglichkeit und eröffnen wenig neue Perspektiven.

b) Perspektive der biographischen Gleichzeitigkeit:

Frau I. macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass sie schon während ihrer ersten Ausbildung immer nebenbei in anderen Berufen gearbeitet hat. Das erhält sie sich eine ganze Zeit lang und kombiniert ihre Interessen an vielen Dingen immer wieder mit beruflichen Tätigkeiten:

„Während dessen habe ich auch immer so gejobbt, aber weniger, um Geld zu verdienen, sondern weil ich gedacht habe, da könnte man ja noch reingucken. Ich habe da in verschiedensten Bereichen gearbeitet. Angefangen bei Krankenhaus, habe auch im Hotel gearbeitet, alles solche Geschichten.“ (8, 26–27)

Frau I. hatte schon immer den Wunsch, das Abitur nachzuholen. Sie beschreibt einen Versuch in der Perspektive der Gleichzeitigkeit und macht die Probleme deutlich, die dadurch auf sie zukamen:

„Da hatte ich drei Tage in der Woche Schule, dann musste ich an zwei Tagen noch meine Spätdienste ableisten. Also, die Woche war rum, für Freunde hatte ich gar keine Zeit mehr, dann musste ich noch Hausaufgaben machen. Dann ist mir das auch schwer gefallen. Also, die Sachen wie Chemie und Physik. Alles andere, Russisch und Deutsch, das war kein Problem. Also, da wieder reinzukommen ...“ (8, 55)

Frau I. gibt dieses Projekt mit folgender Begründung auf:

„... weil es mir so stressig wurde. Ich meine mit den Kindern den ganzen Tag, du hast acht Stunden Gebrüll, Gezeter und dann musst du gleich wieder in der Schule.“ (8, 56)

Im Zusammenhang mit dem jetzigen Englisch-Kurs beschreibt sie Erfolge, aber auch Probleme, die aus der Perspektive der biographischen Gleichzeitigkeit ergeben.

„Ich meine, wenn ich sage, sechs Jahre mache ich das, dann habe ich vielleicht den Stand von drei Jahren intensiv, kann schon sein. Das ist ja auch nur einmal in der Woche, das ist ja bei einer Sprache nicht wirklich viel, aber so in Kombination mit dem Berufsalltag fand ich das eigentlich immer gut.“ (8, 294)

Deshalb steht Frau I. neuen Lernprojekten aus zeitlichen Gründen momentan eher skeptisch gegenüber. Prinzipiell sieht sie in ihrem Leben immer Lernprozesse, die in einer Gleichzeitigkeit ablaufen. Sie beschreibt das folgendermaßen:

„Nein, ich denke, ich könnte das jetzt gar nicht so trennen, weil ich denke, seit ich arbeite, meine ganze berufliche Laufbahn ist immer so ein Prozess gewesen. Das sehe ich auch jetzt noch so. Und es gab nicht die Zeiten der Ruhe.“ (8, 187–188)

7. Bewertungen der Lernprozesse

a) Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen:

Den meisten Lernprozessen von Frau I. liegt eine gewisse Selbststeuerung zu Grunde. Sie ist bemüht, immer wieder etwas Neues für sich zu finden. Diese Suchbewegung lässt sich sogar als selbstorganisiertes Lernen kennzeichnen:

„Wenn man da Informationen kriegt und sich damit beschäftigt, finde ich das gut. Deswegen wird sich immer wieder etwas finden, ich suche da auch ein bisschen, aber jetzt nicht so, dass man da jetzt jeden Abend 20 Fachbücher lesen muss, gar nicht, aber noch so ein bisschen dazu lernen, ist eigentlich immer gut.“ (8, 319)

b) Fremdorganisiertes und fremdgesteuertes Lernen:

Frau I. hat mit dem Besuch des Kurses ein bestimmtes Ziel verfolgt, und es ist ihr gelungen, es mit Hilfe des Kurses zu erreichen. Dazu haben verschiedene Faktoren beigetragen, die im Kapitel zur Einschätzung der Bildungsaktivität schon näher beschrieben wurden.

„Und mein Ziel bei dem Kurs war auch immer, diese Angst abzubauen vor dem Englisch. ‚Huch, jetzt kommt Englisch‘, wenn dich jemand auf der Straße anspricht: ‚Wo geht es denn zum Rathaus?‘. Das würde mir heute nicht mehr passieren, dass ich erschrecke: ‚Oh, ich muss jetzt Englisch sprechen‘, sondern da kann ich sofort souverän etwas sagen. Das macht mir Spaß.“ (8, 262)

Es ist ihr dabei auch bewusst, dass dieser Weg, eine Sprache zu lernen (einmal wöchentlich im Englisch-Kurs) längere Zeit in Anspruch nimmt, als wenn sie intensiver in den Lernprozess einsteigen würde.

8. Lernsituation

a) Informelles Lernen:

Informelle Lernprozesse treten bei Frau I. in vielerlei Zusammenhängen auf. Ihre verschiedenen beruflichen Tätigkeiten stellen ein sehr breites informelles Lernfeld dar. Berufsbiographisch sehr wichtige Lernprozesse

sieht sie in der mehrjährigen Tätigkeit als Quereinsteigerin in einem Grafik-Büro. Was die sie dort gelernt hat, bewertet sie folgendermaßen:

„So dass ich als Quereinsteiger im Prinzip dort reinspringen konnte. Und das, was ich heute alles kann, habe ich auch von ihr gelernt. War auch eine gute Zeit.“ (8, 118)

b) Formelles Lernen:

Zentrales Thema ist auch hier wieder der Englisch-Kurs. Sie beschreibt die Lernerfolge, die sie durch dessen Besuch, also in einer formalen Lernsituation erreicht hat, folgendermaßen:

„Mit meinem Englisch bin ich jetzt so weit, dass ich mich sehr gut verständigen kann, dass ich auch sehr gut Gespräche führen kann, dass ich mich zu bestimmten Themen zwar nur begrenzt äußern kann, aber ich bin nicht mehr hilflos. Das ist auch ein Ziel, wo ich denke, das habe ich in den letzten Jahren erreicht. Den Ehrgeiz, die Grammatik eins A zu bringen, den müsste ich noch aufbringen. Aber ich dachte, die Kommunikation ist wichtig, das war mein Ehrgeiz und das Training halt. Das du eben so eine Routine kriegst, wo du sagst, es ist kein Problem umzuschalten.“ (8, 311)

9. Unterstützung

a) Fehlende Unterstützung:

Frau I. hat versucht, für ihre berufliche Neuorientierung externe Hilfe in Anspruch zu nehmen. Diese Gespräche verliefen für sie nicht erfolgreich. Sie ist insgesamt von öffentlichen Beratungsstellen sehr enttäuscht. Beispielhaft beschreibt sie fehlende Unterstützung im Zusammenhang mit „Beratung“ durch das Arbeitsamt:

„Ich habe es zum Beispiel auf dem Arbeitsamt erlebt. Also, ich hatte die Option, für mich, so habe ich gedacht, ich sage: ‚Das und das kann ich, das und das sind meine Fähigkeiten oder das habe ich beruflich schon gemacht. Was würde dazu passen? Was könnten Sie mir empfehlen?‘ Statt dessen sagte die Dame dann: ‚An was haben Sie denn so gedacht?‘ Da habe ich gedacht, das müsste doch jemand sein, der sagt: ‚O.k. ich höre das und das, Moment mal, da könnte ich mir vorstellen, das wäre etwas für Sie?‘ Also, ich hätte den Termin gar nicht wahrnehmen müssen.“ (8, 207)

Es wird deutlich, dass Frau I. sich externe Unterstützung für den Prozess der beruflichen Neuorientierung erhofft hat. Diese sollte sich stark an ihrer Person orientieren und Möglichkeiten für ihre Weiterentwicklung aufzeigen. Sie stellt an eine solche Unterstützung und deren Ergebnis hohe Anforderungen, indem sie einen starken Input von außen erwartet. Dieser soll sich in Form von konkreten Angeboten darstellen. Diese Erwartungen wurden von der Beratung nicht erfüllt, was bei Frau I. eine gewisse Frustration auslöst.

b) Mögliche/gewünschte Unterstützungsformen:

Frau I. kann die Unterstützung, die sie sich durch Beratung erhofft, deutlich formulieren und zeigt dabei auch auf, warum diese Erwartungen von Beratungsstellen nicht erfüllt werden können bzw. was ihnen dazu ihrer Meinung nach fehlt:

„Das hätte ich auch bei der Beratung erhofft, dass sie sagt: ‚Bei dem Profil könnte ich mir so etwas vorstellen. Da hat man die und die Bereiche drin, gucken Sie sich das mal an.‘ Und das machen aber Freunde, die sagen dann: ‚Das passt überhaupt nicht zu dir, das bist du gar nicht, oder das klingt doch total gut.‘ Und das ist eigentlich das, was man braucht. Also, solche individuellen Beratungen können öffentliche Einrichtungen nicht geben, ist meine Erfahrung.“ (8, 214)

Sie führt diesen Gedanken im Folgenden noch weiter aus:

„Ich denke, die Freunde, die kennen dich auch besser. Wenn du zu so einer Beratungsperson gehst, die sieht dich für einen Moment. Es ist natürlich auch schwierig, diese Situation einzuschätzen. Das ist mir schon klar, dass dies keine einfache Position ist, aber Freunde kennen einen auch besser, die wissen dann auch, wo Schwächen und Stärken so sind. Die können dann so sagen: ‚Mensch, das würde auch zu dir passen.‘ Was man sich ja eigentlich wünscht, dass jemand so etwas sagt.“ (8, 212–213)

c) Erfahrene Unterstützung:

Frau I. betont den Anteil an Selbstorganisation, der hinter ihren Tätigkeiten und Aktivitäten steht. Beratung dafür erhofft sie sich von Menschen, die sie kennen und wissen, was zu ihr passt:

„Deswegen sind die ganzen Entscheidungen, die ich so für Weiterbildungsprojekte oder Studiengänge, dass waren fast alles eigene Entscheidungen. Also, von mir selber zu gucken, was hast du für Möglichkeiten, was könntest du probieren? Dann hat man sich mit Freunden beraten, die haben dann gesagt: ‚Ruf mal dort an oder überlege doch mal.‘ Aber es war fast alles immer Selbstinitiative. Und so habe ich mir das auch alles organisiert, also auch selber.“ (8, 211)

2.3.2.3 Impulse für Lernunterstützung

Entlang dieser Auswertung des biographisch orientierten Interviews mit Frau I., die sich selbst als neugierige Person mit hohem Bedürfnis nach Bildung einschätzt, wird deutlich, wie stark Lernprozesse im Allgemeinen (z. B. das Englischlernen) und eine berufliche Neuorientierung im Besonderen externe Unterstützung brauchen. Die Unterstützung, in diesem Fall durch Beratung, muss auf die Person, auf ihre spezifische Situation und ihre Biographie eingehen. Das liegt im Sachverhalt und der je

individuellen Lebens- und Lernthematik begründet. Außerdem wird es so von der Beratung suchenden Person wahrgenommen (und in dem zuvor dargestellten Fall auch explizit eingefordert).

Der Fall von Frau I. zeigt, dass fehlende externe Anreize und Unterstützung von außen dazu führen, Lernprojekte nicht konsequent genug zu verfolgen, und dass – wenn Lernziele nur wenig konkret sind – diese auch nicht erreicht werden können. So werden Lernvorhaben, die begonnen wurden, nicht vollendet. Gerade Vorhaben und Lernvorgänge im Bereich der beruflichen Neuorientierung – im Fall von Frau I. konkretisiert im Wunsch, das Abitur nachzuholen oder ein Studium zu beginnen – bedürfen der Beratung sowie der Information und ggf. auch der Anleitung im Blick auf Möglichkeiten, Wege der Durchführung und berufliche Perspektiven.

Die spätere Durchführung einer solchen Bildungsaktivität braucht ebenfalls eine kontinuierliche Unterstützung, z. B. in Form von Lernberatung. Hier können Lernerfahrungen (einschließlich Abbruch- und Ausweichwünsche) reflektiert, Lernziele vereinbart und individuell angemessene Lernwege erörtert werden. Belastungen, die zu erwarten sind bzw. auf den Lernenden von außen eintreffen, können von Anfang an thematisiert werden, so dass sie nicht zwangsläufig auf halbem Weg ins Aus führen.

Frau I. steht ihrer beruflichen Situation insgesamt optimistisch gegenüber und hat es bisher geschafft, sich aus begonnenen Lernprojekten und beruflichen Tätigkeiten Neugier und Motivation für neue Vorhaben zu bewahren und diese weiter zu entwickeln. Dennoch wird deutlich, dass ihrer Berufs- und Lernbiographie eine konkrete Perspektive fehlt. Um sich diese Perspektive zu erarbeiten, bedarf es einer Unterstützung, die diese biographischen Aspekte aufgreift und hilft, die darin enthaltenen Muster samt Grenzen *und* Stärken wahrzunehmen. Da es sicherlich für Frau I. mit zunehmenden Alter und zunehmender Exklusion vom Arbeitsmarkt schwieriger werden dürfte, anschlussfähig zu bleiben, wird diese Unterstützung für sie immer größere Bedeutung bekommen.

Im Blick auf die Realisierung der gewünschten externen Unterstützung macht der Fall von Frau I. auf einige Verständnis- und Gestaltungsprobleme aufmerksam, mit denen (Lern-)Beratung zu rechnen hat.

Ganz unabhängig davon, wie professionell die Gesprächssituationen mit Frau I. in den öffentlichen Stellen gestaltet worden sind, lassen die Beschreibungen, mit denen sie misslungene und gelungene Beratung kennzeichnet, ein Verständnis erkennen, das im Alltagsbewusstsein weit verbreitet ist. Demnach solle Beratung „Rat geben“ im Sinne von: „Mach‘ das und das ...“. Beratung im eigentlichen Sinne zielt aber darauf ab, die *Wahrnehmung der Person für sich selbst*, für ihre Grenzen und Möglichkeiten (im Sinne von Ressourcen) zu fördern und dadurch die Planung und Verwirklichung realistischer Veränderungs- und Lernschritte anzuregen, also Hilfe zur Selbsthilfe zu geben (vgl. zusammenfassend Nounla 2004, S. 90 ff.). Eine solchermaßen ausgerichtete Beratung kann angesichts der Erwartung, passgenaue Hinweise zu bekommen, zunächst einmal auf Unverständnis stoßen. Insofern stellt es für die Betroffenen einen weiteren Lernprozess dar, sich auf (Lern-)Beratung wirklich einzulassen. In diesem Prozess sind dann an gegebener Stelle Informationen (z. B. über Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten) und gezielte Hinweise (Anleitung z. B. hinsichtlich der Schritte, die zu gehen sind) wichtige Elemente, weil sie die betreffende Person in die Lage versetzen können, selbst Entscheidungen zu treffen und tätig zu werden.

Für die Unterstützung heißt das, die Handlungsformen Beratung, Anleitung und Information situations- und persongemäß abzuwägen, einzusetzen und in einen stimmigen Zusammenhang zu bringen (vgl. Kap. 3).

Es wird außerdem deutlich, dass Unterstützung – wenn sie den ihr entgegen gebrachten Ansprüchen genügen will – durchaus einen Übergang in personbezogene und biographische Bereiche vollziehen muss; denn der zuvor dargestellte Fall lässt erwarten, dass auch gezielte Hinweise und Empfehlungen nicht *den* persönlichen Hintergrund erreichen, der für die wechselvollen Suchbewegungen bestimmend ist. Damit stellt sich zugleich die Frage nach den Kompetenzen derjenigen, die solche Unterstützung leisten – und sei es die Kompetenz, auf eine weiterführende Beratungsmöglichkeit zu verweisen.

2.3.4 Ableitungen

Alle durchgeführten Interviews wurden in dieser Weise ausgewertet und einem Quervergleich unterzogen. Aus diesem Arbeitsgang – der in diesem Beitrag nicht dargestellt werden kann – konnten folgende Ableitungen für die Arbeitshypothesen entstehen.

Hypothese I:

Lernen findet in nahezu allen Situationen und Lebenslagen statt. Lernen von Erwachsenen geschieht zum Großteil nicht institutionalisiert, nicht fremdorganisiert und nicht fremdbestimmt, sondern selbstgesteuert und selbstorganisiert.

In der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass Lernen für die Teilnehmenden als etwas Selbsttätiges gilt und immer an konkrete praktische Inhalte geknüpft sein sollte.

Selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse werden für alle Lebenslagen beschrieben. Sie gelten als Grundlage für verschiedene Prozesse der Neu- und Umorientierung in der Biographie der Teilnehmenden. Fremdorganisiertes Lernen wird im Gegensatz dazu mit Lernen in Zusammenhang gebracht, das sich nicht an den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Person orientiert. Dennoch werden fremdorganisierte und fremdgesteuerte Lernarrangements als positiv eingeschätzt, wenn es darum geht, Informationen in verschiedenen Bereichen zu bekommen. Hierbei wird jedoch den Lehrenden und deren Art und Weise der Vermittlung von Inhalten eine wichtige Bedeutung zugesprochen.

Hypothese II:

Selbstorganisiertes Lernen ist motivationsgeleitet. D. h., konkrete Motivationen lösen eine Lernaktivität aus.

Interesse und Neugier werden als stärkste Motive für das Zustandekommen von selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen beschrieben. Ein weiterer starker Beweggrund sind Defizite im Bereich des Wissens. Diese sind bei den Teilnehmenden vermehrt im Zusammenhang mit der Wende aufgetreten und wirken für viele bis heute nach. Berufliche Qualifizierungen bzw. Weiterbildung und die damit verbundenen Suchbewegungen im Zusammenhang mit Neu- und Umorientierungen werden als selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse beschrieben.

Hypothese III:

Selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse finden in anreizreichen Situationen statt bzw. werden in ihnen ausgelöst.

Die Interviewpartner/innen beschreiben sehr viele Situationen, in denen äußere Anreize Auslöser für Lernsituationen waren. Anforderungen aus der Umwelt, z. B. im Beruf, stehen dabei im Vordergrund. Gerade beim selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen werden diese Anreize von außen benötigt, um Lernaktivitäten zu beginnen und weiterzuführen. Diese können sich z. B. in Form einer Lerngruppe darstellen.

Fehlende Lernanreize werden dafür verantwortlich gemacht, Lernaktivitäten nicht zu intensivieren bzw. nicht anzugehen.

Hypothese IV:

Es gibt Lebensabschnitte, in denen diese Anreize und Motive sich in Situationen bündeln und verdichten. Diese Situationen haben einen hohen Anreizcharakter für den Lernenden.

Die Interviewpartner/innen beschreiben entlang ihrer Biographie sehr viele anreizreiche Situationen, die Lernprozesse ausgelöst haben; sie sind oftmals von Veränderungen, z. B. in vielen Lebensbereichen während und nach der Wende, geprägt. Diese Veränderungen führen bei der einzelnen Person zu Um- und Neuorientierungen. Vielfach werden gleich mehrere Lernvorgänge ausgelöst (z. B. ein Umzug: das Einleben in ein neues soziales Umfeld; eine neue Arbeitsstelle: das Erlernen neuer Fähigkeiten und Kenntnisse).

Es ist in diesem Zusammenhang jedoch als Problemanzeige anzumerken, dass sehr lange Veränderungsphasen zu einer Überdauerung der Reize geführt haben (z. B. im Zusammenhang mit der Wende). Die Aussagen der Teilnehmenden lassen erkennen, dass dieses Überdauern sich negativ auf die (Lern-)Motivation auswirkt. Deutlich wird dies anhand von Beispielen, wo nach mehrmaliger beruflicher Qualifizierung keine adäquate Beschäftigungsmöglichkeit folgte.

Hypothese V:

In den Anlässen, Anreizen, Herausforderungen und Notwendigkeiten für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bei der einzelnen Person gibt es biographische Unterschiede, und zwar:

- in der Perspektive des zeitlichen Ablaufs, d. h. im Nacheinander verschiedener Lebensphasen und -situationen;

- in der Perspektive der Gleichzeitigkeit nebeneinander stehender bzw. geschehender Lebensräume und -situationen.

Die Interviewpartner/innen beschreiben zum einen bewusst erlebte Phasen von Umbrüchen und Übergängen in der Biographie. Sie erleben diese als Neuanfänge, in denen Möglichkeiten gesucht und abgewogen und Entscheidungen getroffen werden müssen. Diese Phasen bedürfen unterschiedlicher Formen von Unterstützung und sind mit Lernprozessen verbunden.

Zum anderen beschreiben die Interviewpartner/innen auch ein lebensbegleitendes Lernen, womit Lernprozesse gemeint sind, die nebeneinander stehen. D. h., Lernen findet in jeder Lebensphase statt und ist ein kontinuierlicher Prozess. Begeben sich Teilnehmende jedoch bewusst in Lernvorhaben, z. B. in einen Sprachkurs neben der Erwerbstätigkeit, werden Probleme erfahren, die dieses Nebeneinander verschiedener Prozesse mit sich bringt. Auch hierfür brauchen Lernende Unterstützung.

Hypothese VI:

Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen benötigt Unterstützung. Das ist zum einen die Entwicklung von (Selbstlern-)Kompetenzen bei der lernenden Person (das Selbst) und zum anderen Unterstützung durch Beratung, Medien etc.

Der Unterstützungsbedarf wird von den Interviewpartner/inne/n an verschiedenen Stellen deutlich formuliert. Sie bringen zum Ausdruck, in welchen Situationen sie auf Unterstützung zurückgreifen und wo sie bisher zu wenig Unterstützung erfahren haben. Gerade selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse benötigen Unterstützung. Sie beginnt beim Aufzeigen von Lernmöglichkeiten und Hilfe bei Entscheidungsfindungen und reicht bis zur Lernberatung, wenn es darum geht, Lernstrategien zu entwickeln sowie Lernziele zu formulieren und zu erreichen.

3. Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lernberatung: Einbeziehung der Biographie

3.1 Spezifische Handlungsformen

In den Gruppengesprächen und biographischen Interviews ist die Bandbreite der Probleme, die Erwachsene in ihren Lernprozessen haben können, deutlich geworden. Sie reichen von fehlenden Lernstrategien und Prüfungsängsten bis hin zu privaten und übergreifenden Schwierigkeiten, wie Zukunftssorgen und Existenzängste. Diesen Hintergrund bringt jede Person in die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung mit und beeinflusst dadurch das individuelle und gemeinsame Lerngeschehen. Anhand der Thematisierung dieser Zusammenhänge konnte gezeigt werden, wie viel Unterstützung Lernende gerade in selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernvorgängen brauchen. Sie reicht von der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen bis hin zu Hilfen im Prozess der Beschäftigungssuche, wo ja wiederum Lernen stattfindet.

Bei der Unterstützung von Lernprozessen kommt der Biographieorientierung besondere Bedeutung zu. Indem sie dazu beiträgt, Situationen eigenen Lernens im Lebenslauf mit Gelingen und Schwierigkeiten wahrzunehmen, kann sie helfen,

- Reflexion anzuregen,
- Zusammenhänge zu erkennen,
- Autonomie, Selbstverantwortung und Eigeninitiative zu stärken,
- Orientierungsmöglichkeiten aufzuzeigen,
- Entwicklungs- und Veränderungsperspektiven zu konkretisieren,
- konstruktive, eigenständige Problembewältigung zu fördern.

Damit sind zugleich spezifische Leistungsmöglichkeiten der Lernberatung angesprochen. Diese ist zu differenzieren in

- explizite Lernberatung als abgegrenzte Handlungsform (zeitlich, organisatorisch, möglicherweise auch personell) außerhalb des unmittelbaren Lehr-/Lerngeschehens und
- implizite Lernberatung als Handlungsform, die in das konkrete Lehr-/Lerngeschehen integriert ist.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur im Alltagsbewusstsein (vgl. Kap. 2.3.2.3), sondern auch in der einschlägigen Praxis die Bezeichnung „Lernberatung“ in einem eher alltagssprachlichen Sinn verwendet

wird und verschiedene Handlungsformen umschließt, die begrifflich und der Sache nach zu unterscheiden sind, nämlich:

- Information (z. B. über Lerntechniken, Lernangebote, Selbstlernmedien usw.),
- Anleitung (d. h. Hinweise, wie etwas zu tun ist, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, z. B. im Zusammenhang mit Zeiteinteilung),
- Beratung im eigentlichen Sinne (d. h. Interventionen als Hilfsangebote für das Wahrnehmen und Erinnern, für [schöpferische] Einfälle, für Schlussfolgerungen, Zielvorstellungen, Lösungsideen und Entscheidungen).

Zur Kennzeichnung und wechselseitigen Verhältnisbestimmung werden die Handlungsformen nochmals in Form einer Tabelle aufgelistet, wobei zwischen „betroffener Person“ (die Unterstützung sucht bzw. braucht) und „struktursetzender Person“ (die im Rahmen einer spezifischen Funktion in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung oder in deren Umfeld Unterstützung anbietet bzw. leistet) unterschieden wird. Mit „leitender Orientierung“ ist die innere Ausrichtung, sozusagen der Kern des Handelns gemeint.

Form des Handelns	Ziel (aus der Sicht der betroffenen Person)	Ziel (aus der Sicht der struktursetzenden Person)	Leitende Orientierung
Information	Kenntnis über etwas bekommen	Sachverhalte nennen/weitergeben	Der Sachverhalt
Anleitung	Eine bereits vorhandene Problemlösung bekommen und vollziehen	Eine bereits vorhandene Problemlösung weitergeben	Ein spezifisches Ergebnis und dessen erwünschte bzw. korrekte Beschaffenheit
Beratung	Eine eigene Problemlösung finden, einen eigenen Weg zur Problemlösung entdecken/entwickeln	Hilfe geben, eine Problemlösung zu finden („Hilfe zur Selbsthilfe“)	Der Prozess (die Person und ihre Entwicklung)

Wie bereits in der Auswertung des Falles der Frau I. angedeutet (vgl. Kap. 2.3.2.3), können – je nach Person und Situation – die einzelnen Handlungsformen einander abwechseln oder ineinander übergehen. Insofern hat es eine gewisse pragmatische Berechtigung, trotz der begrifflichen und sachlichen Abgrenzung von „Beratung im eigentlichen Sinne“

unter *Lernberatung* die verschiedenen Handlungsformen zusammenzufassen.

Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf den Grad der Ausdifferenzierung. In diesem Sinne wird hier zwischen expliziter und impliziter Lernberatung unterschieden.

Explizite Lernberatung:

Hierunter wird die Verankerung von Lernberatung als ein eigenständiger Handlungsbereich in einer Einrichtung verstanden, von den übrigen Handlungsbereichen zeitlich und personell abgegrenzt, wobei diese Leistung auch als Teilbereich in eine Stelle bzw. Position eingegliedert sein kann. Eine solchermaßen ausdifferenzierte Beratungsfunktion hat den Vorteil, vom Lerngeschehen unabhängig zu sein und deshalb möglicherweise objektiver handeln zu können. Explizite Lernberatung findet zum Beispiel im Rahmen von Selbstlernzentren (Fremdsprachen) oder in Lern- und Laufbahnberatungen an Bildungseinrichtungen statt. Sie werden von der lernenden Person selbst aufgesucht und ermöglichen es, auch komplexere Fragestellungen zu bearbeiten.

Implizite Lernberatung:

Diese Form der Lernberatung ist in das konkrete Lehr-/Lerngeschehen eines Kurses, Lehrganges, Seminars usw. integriert und wird von der hier zuständigen Person erbracht, also vom Kursleiter bzw. der Kursleiterin usw. Die Vorteile einer mit dem didaktisch-methodischen Handeln verknüpften Lernberatung liegen vor allem darin, dass die aktuelle Situation der Lernenden konkret wahr- und aufgenommen wird und dass durch Information, Anleitung und Beratung unmittelbar daran angeknüpft werden kann. Dies ist umso eher möglich, je stärker die Arbeitsweise der sog. Lehrenden darauf gerichtet ist, die Kenntnisse, Erfahrungen und Situationen der Teilnehmenden einzubeziehen und ihnen einen Raum für Selbsttätigkeit zu schaffen. Damit verändert sich die Rolle der Person mit Leitungsverantwortung: Er bzw. sie wird zum Lernberater bzw. zur Lernberaterin und trifft damit eine Bedürfnislage von Teilnehmenden, die sich in den Interviews deutlich niederschlägt. Hierbei legen die Ergebnisse der biographischen Analysen eine Ressourcen- und Entwicklungsorientierung nahe, und zwar im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“. Das bedeutet:

- Die Teilnehmenden werden als Personen angesprochen, die zur eigenen Entscheidung fähig sind und durch die Beratung nicht in ein Abhängigkeitsverhältnis geraten:

„Und da habe ich gesagt, ich möchte gern ... ich sehe das, dass ich mit dem Computer mehr machen kann, und das möchte ich richtig lernen. Und da hat die Beraterin zu mir gesagt: ‚Wir arbeiten hier auch nur mit Da war ich eigentlich sehr enttäuscht. Ich habe mir da eigentlich ein bisschen Hilfe erhofft. Sie sagte: ‚Na ja, sie sind doch jetzt gerade 14 Tage arbeitslos. Sie finden schon was‘“ (2, A. 55)

- Die Personen, die Unterstützung durch Beratung suchen, werden als Menschen gesehen, die bei persönlichen und sozialen Fragen in der Lage sind, *selber* Perspektiven und Lösungen zu entwickeln, wenn sie von der Beratungsperson zielgerichtet unterstützt werden:

„Da hat man wirklich gemerkt, die hat sich das alles notiert. Und die stand dann auch dahinter, die hat sich wirklich bemüht. Sie hat dann auch gesagt, im Internet, da gibt es die und die Seite, da gibt es, wie man Bewerbungen verfassen muss. Wann habe ich denn meine letzte Bewerbung geschrieben? Das sind alles so Aspekte, das erwarte ich eigentlich von so einer Person. Da muss auch erst mal ein Vertrauensverhältnis geschaffen werden.“ (2, A. 122)

- Den Beratung suchenden Personen wird der Zugang zu den eigenen Ressourcen eröffnet. Es werden die eigenen Kräfte gestärkt und neue Blickrichtungen ermöglicht:

„Das hätte ich auch bei der Beratung erhofft, dass sie sagt: ‚Bei dem Profil könnte ich mir so etwas vorstellen. Da hat man die und die Bereiche drin, gucken Sie sich das mal an.‘ Und das machen aber Freunde, die sagen dann: ‚Das passt überhaupt nicht zu dir, das bist du gar nicht, oder das klingt doch total gut‘. Und das ist eigentlich das, was man braucht.“ (8, A. 214)

Das von Forneck und Springer entwickelte Konzept der *Lernentwicklung* (siehe Beitrag in diesem Band) zielt auf einen individuellen Beratungsprozess ab, der hauptsächlich das Ziel der Verbesserung der Lernfähigkeiten von Lerner/inne/n hat.

Der Unterschied in beiden Konzepten liegt in der bewussten Integration von diagnostischen Elementen der sog. Lernentwicklung und deren Einsatz im Zusammenhang konkreter Lernkontexte. Die oben ausgeführten Darstellungen der expliziten und impliziten Lernberatung gehen zum

großen Teil von breiteren Beratungsanlässen aus, die entlang des Beitrags aufgezeigt worden sind.

3.2 Das Lernbiogramm als Mittel der Darstellung und Analyse

Wenn die Perspektiven der Gleichzeitigkeit und des zeitlichen Nacheinander miteinander verknüpft und als zwei Achsen eines Feldes aufgezeichnet werden, entsteht durch die Eintragung der einzelnen Lernsituationen an ihrem jeweiligen Ort ein Muster, das für die jeweilige Person und ihr Lernen kennzeichnend ist. Es hilft, die einzelnen Lernsituationen, aber auch die Kompetenzen und Fähigkeiten, die in verschiedenen Lebensabschnitten erworben worden sind, wahrzunehmen und in ihren gegenseitigen Bezügen, Rhythmen und Verläufen zu untersuchen. Wir verwenden für diese graphische Darstellung und die damit verbundene Vorgehensweise die Bezeichnung „Lernbiogramm“.

Das Modell des Lernbiogramms ist anhand des vorliegenden Interviewmaterials entstanden. Es wurden aus den Interviews die biographischen Stationen auf der horizontalen Ebene und konkrete Lernsituationen auf der vertikalen Ebene eingetragen. In einem nächsten Schritt ist es anhand des Modells möglich, konkrete Kompetenzen, die in diesen Situationen erworben wurden, herauszuarbeiten.

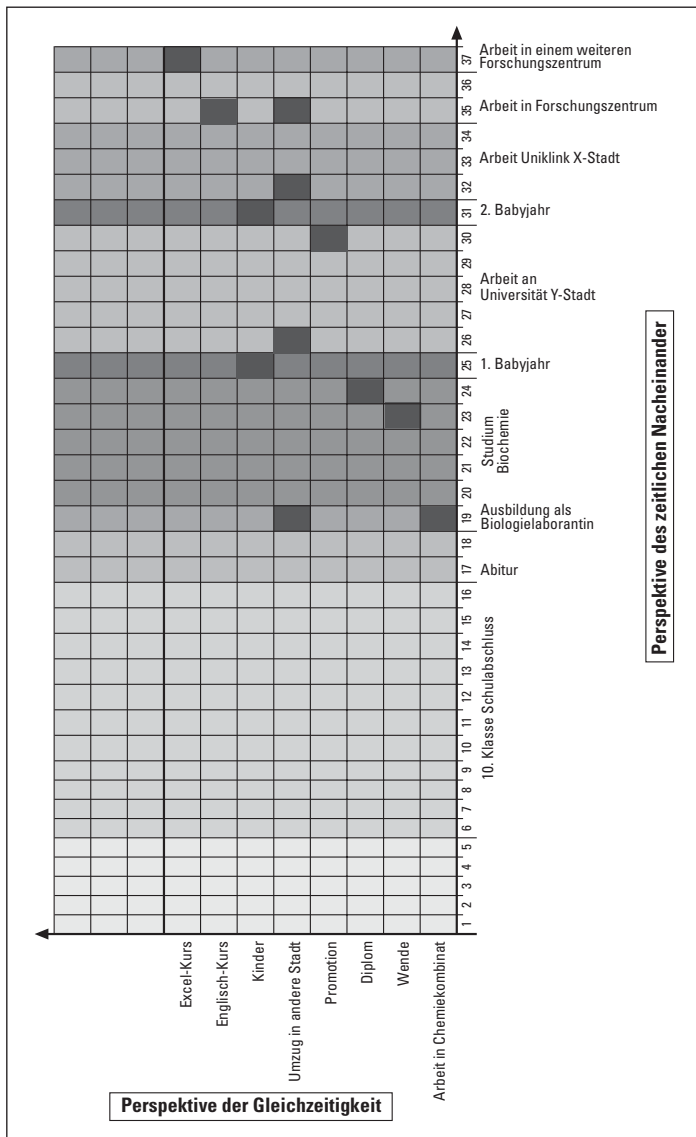
Die Abbildung auf der folgende Seite stellt das Lernbiogramm einer 37-jährigen promovierten Biochemikerin dar.

Allerdings wurde deutlich, dass biographische Interviews, die sich vorwiegend narrativ gestalten, nicht ohne weiteres ausreichen, das Lernbiogramm auch als praktisches Hilfsmittel zur Lernunterstützung einzusetzen. Ein konkreter Leitfaden für die Erstellung des Modells ist im Band „Support für neue Lehr- und Lernkultur“ (Dietrich/Herr 2005) dargestellt.

3.3 Kompetenzen für Lernberatung

Lernberatung stellt eine Begleitdimension von Lehr-/Lernaktivitäten mit Erwachsenen dar. Dies wird in der impliziten Lernberatung besonders deutlich (s. o.). Insofern kommen hier verschiedene Handlungsformen zum Tragen, die sozusagen zum Alltagsgeschäft der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gehören. Ihre „beraterische“ Qualität bekommen sie dadurch, dass sie nicht einfach als punktuelle Einzelmaßnahme einge-

Abbildung 1: Lernbiogramm



setzt werden, sondern in eine Gesamtperspektive der Lernunterstützung auf der Basis biographischer Orientierung eingebunden sind. Das eigene Handeln in diesem Sinne reflektieren und gestalten zu können, stellt somit eine grundlegende Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dar, die Lernberatung realisieren, sei es implizit oder explizit.

Hinzu kommt die Notwendigkeit, aufgrund einer differenzierten Wahrnehmung der *Person* und der *Situation* die jeweils angemessene Handlungsform – also Information, Anleitung oder Beratung – zu realisieren; und umgekehrt: sich bewusst zu sein, welche Handlungsform gerade verwirklicht wird (möglicherweise spontan oder in direkter Reaktion auf eine entsprechende Anforderung). Die Fähigkeit zur eigenen Verortung ist aus zweierlei Gründen nötig:

Sie liegen zum einen in der Charakteristik alltäglicher Abläufe. In der Praxis wird gerade die implizite Lernberatung häufig und buchstäblich „zwischen Tür und Angel“ gefordert oder geleistet – nach dem Motto: „Haben Sie mal eine Minute ...“ (vgl. Knoll 1993). Der situative Druck, schnell und wirksam zu reagieren, steht Interventionen entgegen, die stärker auf die Erhebung von Hintergrund, individuellen Orientierungen und Vorgeschichte ausgerichtet wären.

Sie liegen zum anderen in der unterschiedlichen Ausrichtung der Rollen, zu „lehren“ und zu „beraten“ (dies im eigentlichen Sinne). Lehren umschließt eine Orientierung und ein Vorgehen mit inhaltlichen (Lern-) Zielen, die durchaus offen sein können, aber dennoch eine spezifische Ergebnisermwartung haben. Beim Beraten geht es um die eigenständige Situationsbewältigung durch die betroffene Person, wobei die inhaltlichen Ergebnisse zentral von dieser selbst bestimmt werden und deshalb zu Beginn des Prozesses noch nicht feststehen. Wer implizite Lernberatung leistet, also aus der Kursleiter/in-Rolle in die der Lernberatung übergeht, muss aus *der* Orientierung, die im didaktisch-methodischen Bereich grundlegend ist, in eine andere wechseln: in die des Person- und Situationsbezuges mit vielerlei inhaltlichen und prozessbezogenen Möglichkeiten und mit der Frage als der zentralen Intervention.

Situative Verortung und Rollenwechsel setzen erfahrungsorientiertes Lernen voraus, also Lernen von Beratung durch Beraten und Beraten-Werden (vgl. Knoll 1993, S. 7 f.).

In der nun wieder im Zusammenhang gesehenen und umfassend verstandenen Lernberatung kann es im Einzelnen darum gehen,

- Informationen zur Verfügung zu stellen (auch über Lernangebote),
- Hinweise zu geben für den Umgang mit Medien und Materialien,
- anzuregen, ein individuelles Lernanliegen in den biographischen Kontext einzuordnen,
- das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen zu unterstützen, indem dazu angeregt wird, die hierfür hilfreichen Vorerfahrungen in der Biographie wahrzunehmen und dadurch die notwendigen Kompetenzen zu stärken,
- Vernetzung zwischen Lernenden anzuregen (z. B. indem der Impuls gegeben wird, spezifische Kenntnisse oder Vorerfahrungen, die aufgrund eines Lernbiogramms oder eines Lernweges deutlich geworden sind, einer anderen Person zugänglich zu machen oder in ein gemeinsames Lerngeschehen einzubringen).

Folgende Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten kommen der Lernberatung zugute (vgl. auch Nounla 2004):

- Kenntnisse und Sachverhalte, die für das Lernen Erwachsener an einem Ort oder in einer Region bedeutsam sind (Angebote, Einrichtungen und Personen oder Institutionen mit Vermittlungs- oder Agenturfunktionen, an die ggf. weiterverwiesen werden kann),
- Interesse und Wahrnehmungsfähigkeit für die biographische Einbindung jeglichen Lernens,
- Kenntnisse im Blick auf förderliche und hinderliche Gegebenheiten und Abläufe beim Lernen (Lernpsychologie),
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements mit Erwachsenen,
- Kenntnisse über selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen sowie spezifische Unterstützungsangebote und -formen (Medien, aber auch Gestaltungsformen),
- Fähigkeiten zur situations- und personbezogenen Gesprächsführung (mit einem persönlichen Hintergrund von Offenheit und Akzeptanz),
- ggf. auch inhaltliche und fachdidaktische Kenntnisse in Bezug auf einzelne Gegenstandsbereiche des Lernens (sog. disziplinspezifisches Wissen, z. B. im Bereich Sprachen).

Die inhaltlichen und fachdidaktischen Kenntnisse sind im Zusammenhang mit Information und Anleitung bedeutsam. Im Falle von Beratung als „Hilfe zur Selbsthilfe“ kann diese inhaltliche Seite zurückgestellt („... da will ich mich selber noch informieren ...“) oder durch Kollegen bzw. Kolleginnen geleistet werden (vgl. Kemper/Klein 1998).

Allerdings ist auch hier zu betonen: Es ist notwendig und hilfreich, die beraterische Seite des erwachsenenbildnerischen Handelns eigens zu betrachten und gezielt zu pflegen. Andererseits geht es aber immer wieder um die Integration in eine Gesamtsicht, die den Menschen und ihrem Lernen zugewandt ist und diesem Unterstützung anbietet. Unter diesem Aspekt von Lernunterstützung können Lernberatung und didaktisch-methodisches Handeln einander wechselseitig bereichern. Und sie sind aufeinander angewiesen.

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung stellt dies eine „anreizreiche Situation“ dar, die berufsbiographisch zu eigenem Lernen anregt.

Literatur

- Alheit, P. (1996): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 276–307
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.) (1999): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u. a.
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 4). Baltmannsweiler
- Beck, U. (1996): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 12. Aufl. Frankfurt a.M.
- Behringer, F./Bolder, A./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler
- Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.) (2004): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts
- Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.) (1997): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg
- Bieri, P. (2003): Das Handwerk der Freiheit – Über die Entdeckung des eigenen Willens. Frankfurt a.M.
- Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München
- Bohnsack, R. (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 492–502
- Bohnsack, R. (2003): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen, S. 87–107
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
- Bremer, H. (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster u. a.
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998 – „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Integrierter Abschlussbericht. München (Infratest Sozialforschung)

- Creß, U. (1999): Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener. Regensburg
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223–238
- Deleuze, G./Guattari, F. (1997): Tausend Plateaus. Berlin
- Diekmann, A. (1999): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. durchgesehene Aufl. Reinbek
- Dietrich, S. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
- Dietrich, S. (2004): Neue Lernkultur erfordert neue Lehrkultur. Zur Veränderung professionellen Handelns. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 57–66
- Dietrich, S./Herr, M. (2003): Projekt-Support: Organisationsberatung und Fortbildungsreihen. (Informationen des DIE-Projekts SELBER Nr. 4) Bonn. online: http://www.die-bonn.de/selber/presse/assets/Info_SELBER_4_2003.pdf [28.01.2005]
- Dietrich, S./Herr, M. (Hrsg.) (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld
- Dilthey, W. (1970): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a.M.
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung)
- Dreher, M./Dreher, E. (1991): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, S. 186–188
- Dubs, R. (1993): Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 113–117
- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim
- Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz: Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen in modernen Bildungsbiographien. München/Wien
- Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Edition QUEM – Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozeß. Münster u. a.
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München
- Faulstich, P./Grell, P. (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Online: www.die-bonn.de/selber/materialien
- Faulstich, P./Grell, P. (2004): Lernwiderstände beim „selbstbestimmten Lernen“. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts, S. 107–123

- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler
- Faulstich, P. u. a. (Hrsg.) (2002): *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen*. Weinheim
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6., vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe. Reinbek
- Flick, U. (2003): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Aufl. Reinbek, S. 309–318
- Flick, U./Kardorff, E./Keupp H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München
- Forneck, H. J. (2001): *Die große Aspiration – Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen*. In: *Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 158–163
- Forneck, H. J./Springer, A. (2005): *Selbstlernarchitekturen, Lernentwicklungsarbeit und Prozesssteuerung. Eine integrative Konzeption Selbstgesteuerten Lernens*. In: Dietrich, S./Herr, M. (Hrsg.): *Support für neue Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld (im Druck)
- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): *Das parzellierte Feld*. Bielefeld
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnis*. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (2000): *Die Gouvernementalität*. In: Bröckling, U. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M., S. 41–67
- Friebertshäuser, B./Prengel, A. (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München
- Friedrich, H. F. (1992): *Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion*. In: Friedrich, H. F./Mandl, H. (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen u. a., S. 193–212
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (Hrsg.) (1992): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen u. a.
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: Weisert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen u. a., S. 237–293
- Friedrichs, J. (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. 14. Aufl. Opladen
- Gieseke, W. (1992): *Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 10–16
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (1967). Bern u. a.
- Glinka, H.-J. (1998): *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim/München
- Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1998): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. 2. Aufl. Göttingen
- Greif, S./Kurtz, H.-J. (1998): *Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur*. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen, S. 19–31

- Grell, P. (2003): Forschende Lernwerkstatt – das Lernen analysieren, mit Lernenden reflektieren. Online: www.die-bonn.de/selber/materialien/assets/Forschende_Lernwerkstatt
- Grell, P. (2004): Teilnehmerforschung zum Thema Lernwiderstand – ein Konzept partizipativer Forschung und seine Ergebnisse. In: Report, H. 1, S. 60–66
- Grell, P. (2005): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Dissertation eingereicht am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Januar 2005
- Gudjons, H./Pieper, M./Wagner, B. (1986): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Reinbek
- Häßner, K./Knoll, J. (2003): Lernen im Lebenslauf und Lernberatung (Informationen des DIE-Projektes „SELBER“ 7). Bonn (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
- Hebrich, E./Jurkeit, J. (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis. Berlin
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. 2. Aufl. Berlin u. a.
- Heuer, U. (2001): Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 13–34
- Heuer, U. (2002): Neue Lehr- und Lernkulturen als Herausforderung der Profession zwischen gewohnter Lernhaltung und gefordertem neuen Lernverhalten. In: Beiheft zum Report, S. 209–219
- Hilgard, E. R./Bower, G. (1983): Theorien des Lernens. 5. Aufl. Stuttgart
- Hoerning, E. M. (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 206–223
- Hoffmann, N./von Rein, A. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn
- Hollenstein, E. u. a. (1990): Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn (Deutscher Volkshochschul-Verband – Pädagogische Arbeitsstelle)
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt a.M.
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Holzcamp, K. (1996): Texte aus dem Nachlass. Forum Kritische Psychologie. Hamburg
- Holzcamp, K. (1997): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Holzcamp, K.: Schriften. Bd. 1. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Berlin/Hamburg, S. 159–195
- Holzcamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29–38
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1975): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Frankfurt a.M.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1976): Motivationsforschung. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

- Horx, M. (2001): Das neue Lernen. Von der belehrten zur lernenden Gesellschaft. Anmerkungen zum wichtigsten Wertewandel unserer Tage. In: Unterricht Wirtschaft, H. 5, S. 68–74
- Jansen-Schulz, B. (1996): Selbstlernkonzepte in Elterninitiativen. Das andere Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung (Zeitschrift), H. 4, S. 190–192
- Joerger, K. (1980): Lernanreize. Königstein/Ts
- Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 527–544
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren Lebenslangen Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 308–331
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung (QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung 66) Berlin
- Klafki, W. (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). Wiederabgedruckt in: Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt, S. 125–148
- Klein, R. (2002): Komplexe Lernkontexte am Beispiel von Lernberatung. In: Beiheft zum Report, S. 241–252
- Kluge, S./Kelte, U. (Hrsg.) (2001): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim/München
- Knoll, J. (1990): Didaktische Aspekte zur Praxis selbstorganisierten Lernens. In: Hollenstein, E. u. a.: Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn/Frankfurt a.M., S. 62–82
- Knoll, J. (1993): Beratung in der Erwachsenenbildung als integrierte Form pädagogischen Handelns. In: Nachrichtendienst der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Nr. 6, S. 2–9
- Knoll, J. (1999): „Möglichkeitsräume“ – Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. In: Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg, S. 17–27
- Knoll, J. (2001): Wer ist das „Selbst“? Zur Begrifflichkeit und zu den Wechselwirkungen beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld, S. 201–213
- Knoll, J./Bartels, M./Ilmer, K. (1999): Ost-West-Begegnungsseminare – Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zu einem Projekt der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Abschlußbericht. Leipzig (Universität)

- Knoll, J./Kakar, S. (1999): Selbstorganisiertes Lernen lernen und begleiten. Wissenschaftliche Begleituntersuchung und Evaluation. In: Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg, S. 249–312
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 833–845
- Krug, P. (2001): Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“. In: Report, H. 47, S. 27–37
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim
- Lamnek, S. (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim
- Löns, M. (2001): Lernen in einer veränderten Welt? Pädagogisch-philosophische Anmerkungen zum ‚Neuen Lernbegriff‘. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, S. 333–353
- Loos, P./Schäfer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.) (2000): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld
- Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention. Göttingen u. a., S. 251–263
- Mandl, H./Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht 145). München (Universität)
- Mangold, W. (1960): Gruppendiskussionsverfahren. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1995): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 55–89
- Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. 6., überarb. Aufl. Weinheim
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel
- Meisel, K. (2002): Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 127–143

- Mielke, R. (2001): *Psychologie des Lernens*. Stuttgart
- Mollenhauer, K. (1997): *Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation*. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 247–264
- Mucchielli, R. (1973): *Das Gruppeninterview*. Salzburg
- Münnig-Gaedke, I. (2004): *Der vergessene Bereich? Alltägliche didaktische Innovationsarbeit in der erwachsenenbildnerischen Praxis*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 51–56
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- Nolda, S. (2001): *Empirie und Neue Lehr-/Lernkulturen*. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld, S. 127–135
- Nounla, C. (2004): *Selbst und unterstützt: Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot*. Aachen
- Pätzold, H. (2001): *Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. Neue Aufgaben in der Erwachsenenbildung*. In: *PÄD-Forum*, H. 2, S. 145–148
- Panofsky, E. (2002): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln
- Piaget, J. (1983): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt a.M.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1995): *Lernen als Erwachsener*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, S. 193–195
- Reischmann, J./Dieckhoff, K. (1996): *„Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik?* In: Arnold, R. (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler, S. 162–183
- Reisner, M./Mandl, H. (2001): *Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens (Forschungsbericht 136)*. München (Universität)
- Rheinberg, F. (1986): *Lernmotivation*. In: Sarges, W./Fricke, R.: *Psychologie für die Erwachsenenbildung*. Göttingen u. a., S. 360–365
- Rheinberg, F. (2000): *Motivation*. 3., überarb. Aufl. Stuttgart u. a.
- Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M. (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt
- Sackmann, R./Wingens, M. (Hrsg.) (2001): *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim/München
- Sarges, W./Fricke, R. (1986): *Psychologie für die Erwachsenenbildung*. Göttingen u. a.
- Schäffter, O. (1998): *Das Selbst als Joker. Neue Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1, S. 134–140
- Schmid, W. (1991): *Von den Biotechnologien zu den Technologien des Selbst. Die Arbeit Michel Foucaults: Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, H. 12, S. 1341–1351

- Schmiel, M./Sommer, K. H. (1991): Lernförderung Erwachsener. Heidelberg
- Schneider, W./Körkel, J. (1989): The knowledge base and text recall: Evidence from a short term longitudinal-study. In: Contemporary Educational Psychology, S. 382–393
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1989): Methoden der empirische Sozialforschung. 2., überarb. Aufl., München
- Schulz, W. K. (1999): Aufgaben der didaktischen Wissensstrukturierung. In: Schulz, W. K. (Hrsg.): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt a.M. u. a., S. 7–13
- Seel, N. M. (2000): Psychologie des Lernens. München
- Selting, M. u. a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In: Linguistische Berichte, H. 173, S. 91–122
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminar-gestaltung. Frankfurt a.M. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel
- Simons, R.-J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Friedrich, H. F./Mandl, H. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen u. a., S. 251–264
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München
- Tietgens, H. (1991): Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoering, E. M.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 206–223
- Veenman, M. V. J./Elshout, J. J. (1991): Intellectual ability and working method as predictors of novice learning. In: Learning and instruction, S. 303–317
- vhs Stuttgart (2001): Die Frauenakademie der vhs Stuttgart. Online: http://www2.vhs-stuttgart.de/frauenakademie_stuttgart/fa_studium_geschichte.html, 2004b [28.01.2005]
- vhs Stuttgart (2004): Arbeitsbericht 2003 (für die Semester 1/2003 und 2/2003). Stuttgart
- von Rosenstiel, L./Wastian, M. (2001): Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u. a., S. 203–246
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Weinheim/München
- Weinert, F. E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K. (Hrsg.): Verstehen. Psychologische Prozesse und didaktische Aufgabe. Bern u. a., S. 183–206
- Weinert, F. E. (2001): Lernen des Lernens. In: Forum Bildung: Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Bonn, S. 43–48
- Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a.

- Witt, R. (1999): Didaktische Strukturierung des Zusammenhangs zwischen Fachwissen und Meta-Wissen. In: Schulz, W. K. (Hrsg.): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt a.M. u. a., S. 79–91
- Wosnitza, M. (2000): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse. Landau
- Wuttke, E. (1999): Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten, Frankfurt a.M.
- Zimbardo, P. G./Gernig, R. J. (1999): Psychologie. 7., überarb. Aufl. Berlin u. a.

Autorinnen und Autoren

Dr. Peter Faulstich, Jahrgang 1946, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Dr. Hermann J. Forneck, Jahrgang 1950, Professor für Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften/Abteilung für Erwachsenenbildung im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen.

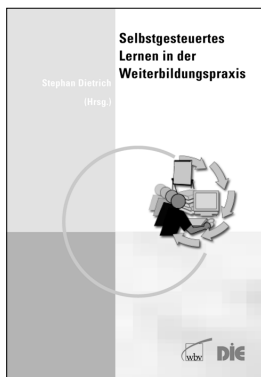
Petra Grell, Jahrgang 1968, Lehrbeauftragte am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Katrin Häßner, Jahrgang 1977, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Leipzig.

Dr. Jörg Knoll, Jahrgang 1943, Professor für Erwachsenenpädagogik am Institut für Erwachsenen-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Leipzig.

Angela Springer, Jahrgang 1975, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften/Abteilung für Erwachsenenbildung im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Selbstgesteuertes Lernen



Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis

*Ergebnisse und Erfahrungen
aus dem Projekt SeGeL*
mit **CD-ROM**

STEPHAN DIETRICH (HRSG.)

Bielefeld 2001, 320 Seiten, 18,90 €
ISBN 3-7639-1823-X, Best.-Nr. 81/0078

„Praktiker aus der Pädagogenszene erwarten normalerweise ein Buch gespickt mit Fremdwörtern und Pädagogenkauderwelsch. Nichts davon! Stephan Dietrich ist gelungen, Praktikerinnen und Praktiker aus innovativen Projekten aus der deutschsprachigen Szene zu Wort kommen zu lassen. Ebenso werden die neuen Möglichkeiten der multimedialen Gestaltung von Lernarrangements aufgezeigt. Wirklich super: die beiliegende CD-ROM mit Filmausschnitten und brauchbaren Dokumenten zum Einsatz in innovativen Lernsituationen.“

WOLFGANG HIMMEL, LERNAGENTUR BODENSEE

Selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, zu fördern und zu begleiten ist eine der großen Herausforderungen für die Weiterbildung. Die Beiträge zeigen, dass und wie selbstgesteuertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen verwirklicht werden kann. Erfahrungsberichte, Praxishilfen und Konzepte ergeben ein facettenreiches Bild des selbstgesteuerten Lernens in der aktuellen Weiterbildungspraxis.



Ihre Bestellmöglichkeiten:

W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf

