B. Dewe, G. Wiesner, J. Wittpoth (Hrsg.)

# Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln

## Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

**(Beiheft zum REPORT 2002)**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/dewe02_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

## Abstract


### Bernd Dewe, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln
**Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft**

Das Beiheft zum REPORT dokumentiert die Ergebnisse der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Es enthält neben zwei Plenumsvorträgen von Christiane Hof und Bernd Dewe Beiträge zu den Ergebnissen folgender fünf Arbeitsgruppen:

- Arbeitsgruppe 1: Professionswissen aus Sicht der Profession (Moderation: Dieter Nittel)
- Arbeitsgruppe 2: Ist Professionswissen lehrbar? (Moderation: Jost Reischmann)
- Arbeitsgruppe 3: Professionswissen als Forschungsgegenstand (Moderation: Peter Faulstich)
- Arbeitsgruppe 4: Professionswissen und Lernen in komplexen Kontexten (Moderation: Ortfried Schäffter)
- Arbeitsgruppe 5: Professionswissen in virtuellen Lernumgebungen (Moderation: Rolf Arnold).

Beiheft zum
REPORT

Bernd Dewe, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth
(Herausgeber/innen)

# Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln

Dokumentation der Jahrestagung 2001
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

**Beiheft zum Report**

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln / Hrsg.: Jürgen Wittpoth .... - Bielefeld : Bertelsmann, 2002
(Dokumentation der Jahrestagung ... der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 2001)
ISBN 3-7639-1854-X

© 2002 by Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE)

| | |
|---|---|
| Heftherausgeber | Jürgen Wittpoth |
| Redaktion | Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand): Peter Faulstich, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth |
| Verlag und Vertrieb | W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG<br>Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld<br>Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19<br>e-mail service@wbv.de · Internet www.wbv.de |
| **Best.-Nr.** | **39/0101** |
| **ISBN** | **3-7639-1854-X** |

# Inhalt

**Plenumsvorträge**

*Christiane Hof*
Wissen als Thema der Erwachsenenbildung ..... 9

*Bernd Dewe*
Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion ..... 18

**Arbeitsgruppe 1**
**Professionswissen aus der Sicht der Profession**
**Moderation: Dieter Nittel**

*Dieter Nittel*
Professionswissen aus Sicht der Profession ..... 31

*Claudia Dellori*
Was wissen Personalentwickler über das pädagogische Verfahren „Supervision“? ..... 33

*Ulrich Wiegand*
Das Professionswissen in der betrieblichen Bildung vor dem Hintergrund eines verstärkten Wettbewerbs ..... 43

*Monika Kil*
Das Betriebswissen von Kursleitenden ..... 53

*Reinhard Völzke*
Professionelle Selbstbeschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns ..... 65

**Arbeitsgruppe 2**
**Ist Professionswissen lehrbar?**
**Moderation: Jost Reischmann**

*Jost Reischmann*
Ist Professionswissen lehrbar? ..... 81

*Arnim Kaiser*
Metakognition und selbstreguliertes Lernen: Vermittlung metakognitiver Kompetenzen an Kursleitende ..... 89

*Birte Egloff*
Zwischen Disziplin, Profession, Biographie und Lebenswelt ..... 103

*Ulrich Müller*
Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? ..... 113

*Detlef Behrmann*
Verzahnung von akademischer Ausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zur Entwicklung von Professionswissen in der Erwachsenenbildung .. 125

*Klaus-M. Baldin*
Ist Professionswissen lehrbar? ..... 140

**Arbeitsgruppe 3**
**Professionswissen als Forschungsgegenstand**
**Moderation: Peter Faulstich**

*Peter Faulstich*
Professionswissen als Forschungsgegenstand ..... 151

*Sylvia Rahn*
„Telling more than we can know“ ..... 153

*Susanne Kraft*
Medienkompetenz und Medienkompetenzerwerb für Weiterbildner/innen ..... 163

*Sigrid Nolda*
Zur Identifizierung professionell zu bearbeitender Probleme in Feststellungsmaßnahmen für Arbeitslose anhand von Interaktionsprotokollen ..... 174

*Steffi Robak*
Vernetztes Planungshandeln in Erwachsenenbildungsinstitutionen ..... 185

*Rainer Brödel / Helmut Bremer*
Intermediäres Wissen als Professionswissen ..... 195

**Arbeitsgruppe 4**
**Professionswissen und Lernen in komplexen Kontexten**
**Moderation: Ortfried Schäffter**

*Ulrike Heuer*
Neue Lehr- und Lernkulturen als Herausforderung der Profession zwischen gewohnter Lernhaltung und geforderten neuen Lernverhalten ..... 209

*Stefanie Hartz*
Der Gewinn einer pädagogischen Perspektive im Kontext von Organisationsberatung ..... 220

*Susanne Weber*
„Management by complexity“ mit Großgruppenverfahren ..... 231

*Rosemarie Klein*
Komplexe Lernkontexte am Beispiel von Lernberatung ..... 241

**Arbeitsgruppe 5**
**Professionswissen in virtuellen Lernumgebungen**
**Moderation: Rolf Arnold**

*Joachim Ludwig*
Anforderungen an subjektorientierte Lernberatung in Online-Foren ..... 255

*Sabine Schmidt-Lauff*
Neue Berufsprofile in der Erwachsenenbildung durch e-learning? ..... 267

*Markus Höffer-Mehlmer*
@lles online? Neue Medien und erwachsenenpädagogisches Handeln ..... 277

*Burkhard Lehmann*
Konzeption von und Erfahrung mit netzbasiertem Lehren und Lernen ..... 287

Autorinnen und Autoren ..... 298

# Plenumsvorträge

*Christiane Hof*

# Wissen als Thema der Erwachsenenbildung

## Einführende Bemerkungen zum Tagungsthema

Wenn wir im Kontext von Erwachsenenbildung von Wissen sprechen, wie dies der Titel der Sektionstagung anzeigt, dann stehen wir ganz schnell vor mindestens zwei Problemen. Zum einen ist hier die Unklarheit und Vielfältigkeit der Begriffsverwendungen zu nennen. So wird von Wissen als „Sammlung in sich geordneter Fakten und Ideen“ (Bell 1985, S. 180) und als „Kumulation von Kenntnissen“ (Nolda 2001a) gesprochen. Es wird aber auch als „Fähigkeit“ (Stehr 1994, S. 208) bzw. „Disposition“ (Aebli 1983, S. 43) verstanden. Damit wird einmal die Aussage fokussiert und ein andermal das Subjekt. Während diese unterschiedlichen Perspektiven sich im Englischen terminologisch unterscheiden lassen, indem hier einmal von *Knowledge* und ein anderes Mal von *Knowing* gesprochen werden kann, verfügen wir im Deutschen allein über das Wort *Wissen*. Dadurch können Konfusionen entstehen. So kann sich beispielsweise die Rede vom Professionswissen sowohl auf die ‚Sammlung geordneter erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Fakten und Ideen‘ beziehen als auch auf das Wissen einzelner Weiterbildungsprofis und die darauf basierende individuelle Handlungskompetenz. Hinzu kommt die Differenzierung zwischen explizitem und implizitem Wissen (Polany 1985), wie sie insbesondere in der Diskussion um das Wissensmanagement (Willke 1998) virulent und im Zusammenhang der Expertiseforschung (Gruber/Ziegler 1996) auch empirisch belegt ist. Dies führt dazu, dass die Rede vom Professionswissen sowohl die expliziten Kenntnisse wie auch die impliziten Überzeugungen, Deutungs- und Handlungsmuster meinen kann. Dringend erforderlich erscheint es mir hier, genau anzugeben, worüber im Einzelnen gesprochen und geforscht wird.

Aber die Beschäftigung mit dem Wissen im Kontext von Erwachsenenbildung steht noch vor einem weiteren Problem. Anzusprechen ist dabei insbesondere die Tatsache, dass der Rekurs auf Wissen sich auf verschiedene Ebenen pädagogischen Handelns beziehen kann: zum einen auf den Inhalt von Lehr-Lern-Prozessen und zum anderen auf Wissen der Pädagogen oder Adressaten.

Meine Anmerkungen zum Thema Wissen in der Erwachsenenbildung sollen sich im Folgenden auf diese beiden Problemkreise beziehen. Ich möchte dadurch einen Vorschlag zur Strukturierung des Themas machen.

## I.

Ein zentrales Problem, das sich im Zusammenhang mit dem Tagungsthema ergibt, ist wie gesagt die Begriffsverwendung. Wenn von Professionswissen die Rede ist, dann finden sich einmal Überlegungen zu den vorhandenen oder geforderten Kenntnissen der Erwachsenenpädagogen. In diesem Zusammenhang wird etwa die Notwendigkeit eines Bedingungs-, Handlungs- und Zielwissens gefordert (Fuhr 1991, S. 271; Arnold 1996, S. 29ff.) und auf die Unverzichtbarkeit personenorientierter und sachorientierter Kompetenzen (Harteis/Prenzel 1998) bzw. Fachkompetenz, Durchführungskompetenz und Sozialkompetenz (Schmidt-Lauff 1999) hingewiesen. Darüber hinaus wird eine Vielzahl an Wissensformen angesprochen. Unterschieden wird etwa das explizite, reflexiv-verfügbare und das implizite, inkorporierte Wissen (Alheit 2000, S. 11),[1] das Gegenstands-, Mental-, Verständigungs- und Verhaltenswissen (Tietgens 2000) oder das wertbeladene subjektive und das wertfreie, entsubjektivierte Wissen (Erpenbeck 2000). Die Liste ließe sich noch lange fortsetzen. Trotz all dieser schönen Worte bleibt meist unklar, wie die einzelnen Wissensarten sich zueinander verhalten. Denn es wäre verkürzt, anzunehmen, dass Bedingungswissen immer explizit und Handlungswissen immer implizit ist. Ebenso wenig ist wertfreies Wissen gleichzusetzen mit Sachwissen und wertbeladenes Wissen mit Handlungswissen.

Der Versuch einer Systematisierung kann sicherlich erst einmal nur auf einer recht allgemeinen und abstrakten Ebene angesiedelt werden. Hilfreich erscheint es mir hierbei, zwischen *Inhalt* und *Prozess* zu unterscheiden.

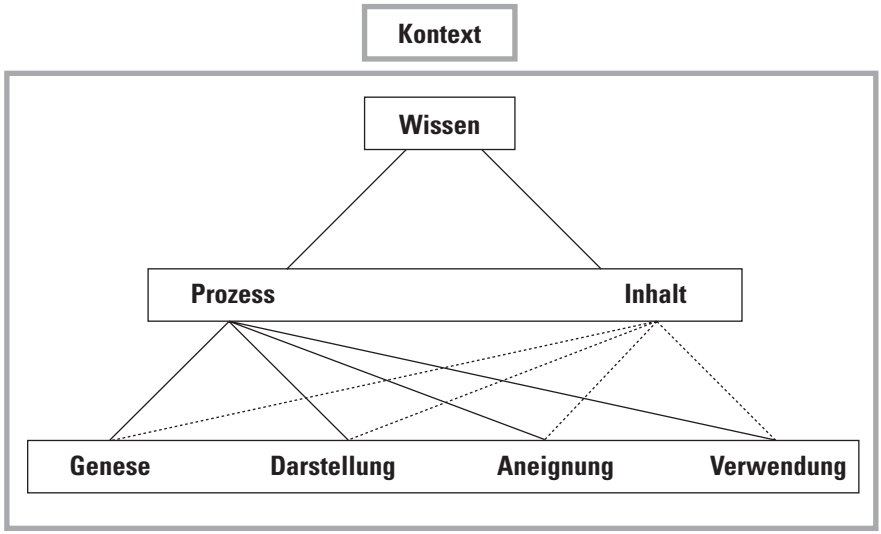



*Abb. 1*

*Inhaltlich* bezieht sich Wissen auf Annahmen über die Welt bzw. spezifische Ausschnitte der Welt. Wir wissen, dass sich in Wuppertal eine Schwebebahn befindet (Sachwissen); wir wissen, wie man öffentliche Verkehrsmittel verwendet (Handlungswissen); wir verfügen über ein Wissen über uns selber und über andere Personen (Personwissen), und wir haben eine Vorstellung von den Regeln und Normen, die auf Sektionstagungen gelten (Normen- und Orientierungswissen).[2]

Dieses Wissen, diese Annahmen über die Welt fallen nun aber nicht vom Himmel, sondern sie werden ‚produziert', sie werden präsentiert, angeeignet und möglicherweise verwendet. Wir können also fragen, *welche Annahmen* über die Welt generiert und öffentlich präsentiert und diskutiert werden. Entsprechende Forschungsperspektiven bearbeitet etwa die Wissenschaftsforschung, wenn sie sich der Untersuchung wandelnder Theoriekonjunkturen widmet. In diesem Zusammenhang sind aber auch vergleichende Analysen zu den Programmangeboten der Weiterbildungsorganisationen zu nennen (vgl. z. B. Körber u. a. 1995).

Neben den Inhalten der Generierung und Darstellung von Wissen ist aber auch danach zu fragen, *welches Wissen* angeeignet und praktisch verwendet wird.[3] Im Bereich der Schule haben hier die OECD-Studien zu TIMSS und PISA außerordentlich deutlich gemacht, dass die intendierten Lehrziele empirisch nicht immer erreicht werden.

Unser Interesse kann sich aber nicht nur auf die Wissensinhalte richten, sondern auch auf die *Prozesse*. In den Blick kommt dann die Frage, *wie* Wissen generiert, dargestellt, angeeignet und verwendet wird. In diesem Zusammenhang stellt sich einmal die Frage, *wie* im Kontext von Erwachsenenbildung Wissen *generiert* wird. Dies betrifft nicht nur die methodischen Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, sondern auch die Form der diskursiven Wissensproduktion innerhalb von Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. z. B. Nolda 1996) sowie die Form der Legitimation der Glaubwürdigkeit der Aussagen.[4]

Im Hinblick auf die *Form der Darstellung* von Wissen können nicht nur verschiedene Medien, etwa die mündliche Rede, ‚traditionelle' Schriftmedien wie Bücher und Zeitschriften oder ‚neue' elektronische Medien unterschieden werden, sondern es lassen sich auch paradigmatische und narrative Darstellungsweisen unterscheiden (Bruner 1995): Die eine intendiert die Präsentation universeller und systematisch geordneter Aussagen und die andere zielt auf partikulare, in konkrete Geschichten eingelagerte Beschreibungen und kontextrelative Erklärungen.

Einhergehend mit den verschiedenen Formen der Produktion und Darstellung von Wissen lassen sich auch unterschiedliche *Modi der Aneignung und Verwendung* konstatieren. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Differenz zwischen systematisch-explizitem und implizit-informellem Lernen herausgearbeitet worden (Dohmen 1982; Kade 1997). Darüber hinaus beginnt sich die Erwachsenenbildungsforschung unterdessen auch mit der Vielfalt der Wissensverwendungs- und

-umgangsformen zu beschäftigen (Kade 2001; Nolda 2001b; Schäffer 2001; Hof 2001a, 2001b).

Der Umgang mit Wissen und der Wissensinhalt sind nicht unabhängig voneinander zu sehen. Unsere Überzeugungen (also die Wissensinhalte) sind bekanntermaßen auch von dem Prozess der Wissensgenerierung abhängig, und umgekehrt ist die Form des Wissenserwerbs im Zusammenhang mit den jeweiligen Inhalten zu sehen. So gibt es sicherlich Wissensinhalte, die am besten auf dem Wege der Imitation angeeignet werden können, und solche, die in erster Linie durch Informationsaufnahme und Gespräch erfasst werden (vgl. hierzu z. B. Sternberg/Caruso 1985, S. 139). Es handelt sich also nur um eine heuristische Unterscheidung. Dennoch ist es m. E. hilfreich, diese Trennung einmal vorzunehmen. Denn sie erlaubt es, Forschungsfragen klarer zu formulieren.

Genauso unabdingbar wie die Differenzierung zwischen Inhalt und Prozess ist im Zusammenhang mit dem Wissen aber noch ein weiterer Aspekt: der *Kontext*. Denn Wissen ist nicht ‚an sich' da, sondern liegt erst einmal in Form von Zeichen oder Aussagen vor. Diese Informationen bekommen erst dadurch eine Bedeutung, dass sie in einen konkreten Kontext gestellt werden. Da die möglichen Kontexte recht heterogen und unterschiedlich sein können, ist es unabdingbar, den Referenzpunkt immer genau anzugeben. Geht es um Wissen im Kontext individueller Biographien oder um soziale Kommunikationssysteme (z. B. Professionen), um Organisationen (z. B. Weiterbildungs-Einrichtungen) oder Handlungssituationen (z. B. Beratungssituation) und Medien (z. B. Internet)?

Wenn ich nun zu meinem zweiten Punkt komme und über das Problem des Wissens im Rahmen von Erwachsenenbildung nachdenke, dann habe ich damit einen spezifischen Kontext ausgewählt.

## II.

Betrachten wir die Frage des Wissens im Rahmen von Erwachsenenbildung, dann zeigt sich schnell, dass die einfache Unterscheidung zwischen Inhalt und Prozess nicht ausreicht. Denn mit dem Thema Wissen ist in unserem Forschungsfeld eine Vielzahl von Aspekten anzusprechen. Die Rede vom Wissen kann sich hier einmal beziehen auf den *Gegenstand* von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. z. B. Nolda 2001b). Zudem sprechen wir vom Wissen der Akteure – also der *Erwachsenenpädagogen* und der *Adressaten* – und wenn wir vom Professionswissen sprechen, dann meinen wir wohl auch, dass sich die Wissensinhalte und der Umgang mit dem Wissen im Erwachsenenbildungssystem von anderen Handlungssystemen unterscheidet. Wir haben also wiederum den *Kontext* zu berücksichtigen.

Entsprechend der Unterscheidung zwischen dem inhaltsbezogenen und dem prozessbezogenen Aspekt des Wissens ergibt sich daraus eine erste Strukturierung möglicher Fragen:

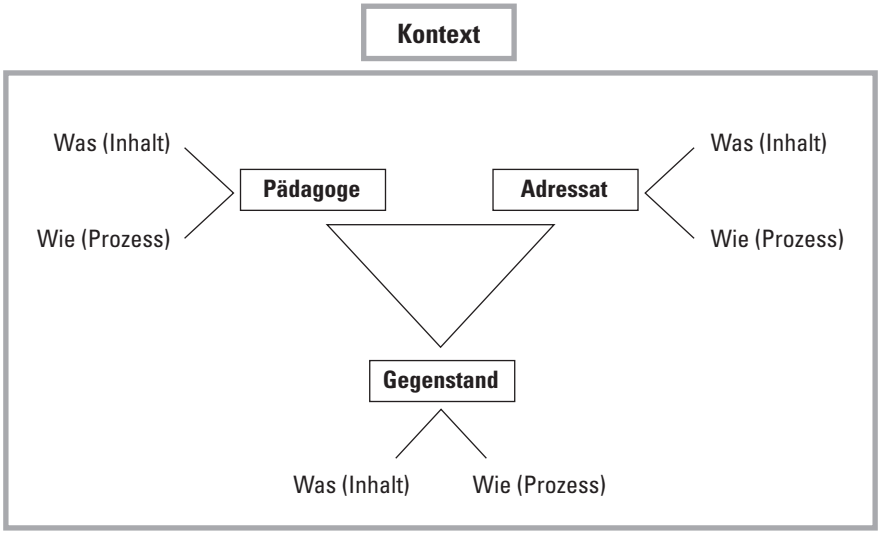



*Abb. 2*

Bezogen auf den *Gegenstand* von Bildungsprozessen stellt sich unter wissenstheoretischer Perspektive die Frage, *was* in Lehr-Lern-Prozessen vermittelt und angeeignet wird. Die Vielfalt möglicher Aussagen, die zum Gegenstand des Lernens Erwachsener gemacht werden können, ist dabei unüberschaubar. Sie reicht von den Grundlagen der Astronomie über die englische Sprache, das Herstellen von Patchwork-Decken und die Anwendung von Computerprogrammen bis hin zu Selbsterfahrungskursen. Programmanalysen können hier herausarbeiten, welche Thema angesprochen werden (vgl. z. B. Körber u. a. 1995) und wie sich diese im historischen Vergleich oder im Kontext unterschiedlicher Bildungsorganisationen und Institutionalisierungsformen verändern.

Neben der Frage nach dem *‚Was'* ist aber auch die Frage nach dem *‚Wie'* zu stellen. Denn die Lerngegenstände werden nicht nur für die Gestaltung von Bildungsprogrammen ausgewählt, sondern auch in didaktisch-methodische Planungen transformiert. In diesem Zusammenhang konnten empirisch verschiedene Unterrichtskonzepte herausgearbeitet und zu vier Typen pädagogischen Handelns verdichtet werden: Unterweisung/Belehrung, Training, Beratung und Moderation (Hof 2000; vgl. auch Völzke in diesem Band).[5]

Im Kontext von Erwachsenenbildung taucht Wissen aber nicht nur als Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen auf, sondern auch auf der Ebene der Akteure. Wiederum ist hier die Differenz zwischen dem *‚Was'* und dem *‚Wie'* zu beachten. Es lässt sich also die Frage stellen: *Was wissen Lehrende bzw. Lernende*? Über welche bereichsbezogenen (also themenbezogenen) Kenntnisse verfügen sie?

Welches Wissen haben sie über Vermittlungsmethoden und Aneignungsweisen, über Lernbedingungen und -folgen. Welche subjektiven Theorien und Überzeugungen leiten ihr Handeln?

Neben diesen inhaltsbezogenen Analysen gilt es darüber hinaus auch das zu beachten: Ist ihnen das Wissen explizit oder implizit verfügbar? Wie gehen die Akteure mit ihrem Wissen um? Wie *eignen* sie sich Wissen *an*, wie *verwenden* sie das Wissen im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen. Damit sind Forschungsperspektiven angesprochen, die einmal unter dem Label „Umgang mit Wissen" (Kade 2001) bearbeitet werden und zum anderen im Rahmen der Analyse von Kompetenzentwicklungsprozessen angesprochen sind (Erpenbeck/Heyse 1999).

Dasselbe ist für die Adressaten (die Lernenden) anzusprechen: Welche *Wissensinhalte* kennen sie? *Wie* verfügen sie über das Wissen?[6] *Wie* sieht der Prozess des Wissenserwerbs und der Wissensverwendung aus – Fragen, die wohl im Kontext der Erforschung unterschiedlicher Lehr-/Lernkulturen (vgl. Erpenbeck/Sauer 2000) bearbeitet werden könnten.

Bei genauerer Betrachtung sind die genannten Ebenen des Wissens in der Erwachsenenbildung allerdings noch weiter zu detaillieren. Denn es wäre zu einfach, von *dem* Wissensinhalt in der Erwachsenenbildung zu sprechen, ohne zu

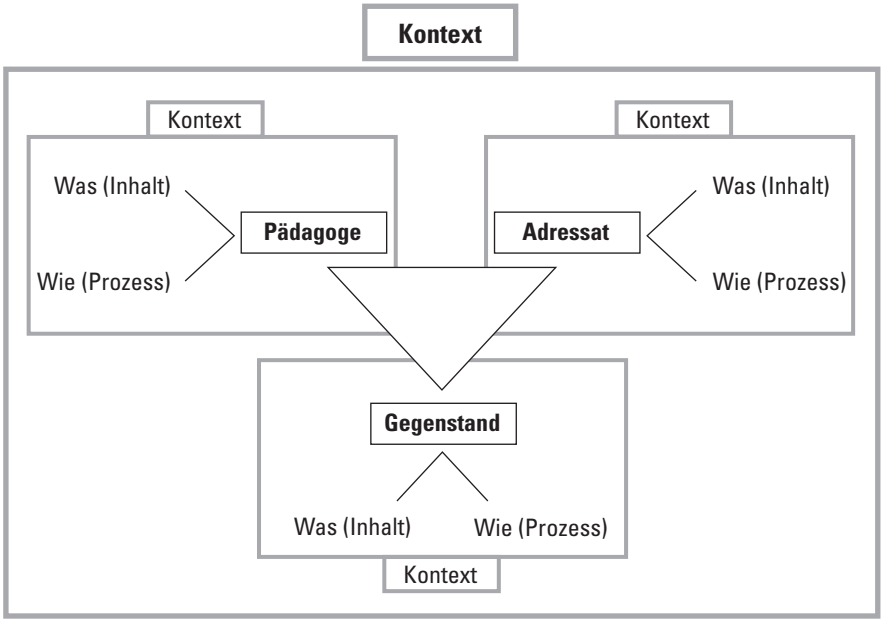



*Abb. 3*

berücksichtigen, dass dasselbe Thema sehr unterschiedlich bearbeitet werden kann, je nachdem, in welcher Bildungseinrichtung, von welchem Kursleiter und im Rahmen welcher Bildungssituation es behandelt wird. Zugleich wird zunehmend deutlich, dass der individuelle Umgang mit Wissen nicht nur von persönlichen Voraussetzungen abhängt, sondern auch von der konkreten Handlungssituation (vgl. hierzu Hof 2001a, S. 106ff., 2001b). Dabei sind neben den individuellen vor allem soziale (institutionelle, organisatorische, kulturelle etc.) Einflussfaktoren zu beachten. Wir müssen also – langer Rede kurzer Sinn – das einfache Modell noch etwas verkomplizieren und die Kategorie des Kontextes einbeziehen. Dabei ist nicht nur der Kontext des Lehr-Lern-Arrangements (hierzu können etwa die politischen, ökonomischen, organisatorischen Rahmenbedingungen zählen), sondern es sind auch die individuellen biographischen Kontexte der Akteure (als Bedingungen des Wissenserwerbs und des Umgangs mit Wissen) sowie die Rahmungen des Lerngegenstands zu berücksichtigen.[7]

## III.

Betrachten wir abschließend das hier entwickelte Strukturmodell, dann stellen wir natürlich ganz schnell fest, dass es eigentlich nichts Neues enthält. Darin liegt aber vielleicht gerade die Chance: Es ist ein relativ einfaches Modell, das eine Verortung einzelner wissensbezogener Forschungsfragen im Kontext von Erwachsenenbildung ermöglicht. Es ist dadurch vielleicht auch geeignet, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den einzelnen Beiträgen der nächsten Tage konkreter zu fassen.

### Anmerkungen

1 Eine Differenzierung verschiedener Formen, in denen das Wissen subjektiv vorhanden ist, findet sich im Rahmen unterschiedlicher Theoriemodelle. So unterscheidet etwa die Wissenspsychologie zwischen begrifflichem und episodischem Wissen (Klix 1998), zwischen propositionalem und prozeduralem Wissen (z. B. Anderson 1989).

2 So die Unterscheidung bei Kejcz u. a. 1980.

3 Vgl. zu dieser Differenzierung zwischen *Wissensgenerierung*, *Wissensdarstellung, Wissenserwerb* und *Wissensverwendung* auch Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999.

4 In einer explorativen Befragung von Kursleitern zeigte sich, dass die Legitimation der Aussagen entweder über den pauschalen Hinweis auf die fachliche oder wissenschaftliche Qualifikation des Dozenten erfolgt oder die Autorität der authentischen Erfahrung bemüht wird (vgl. Hof 2001a).

5 Damit ist angesprochen, dass das Thema der Veranstaltung noch nicht viel über die Art der Bearbeitung aussagt. Hier spielen nicht nur Vermittlungsmethoden und Medien eine wichtige Rolle, sondern auch das verwendete Unterrichtskonzept. So lassen sich z. B. Kommunikationsseminare sowohl als Verhaltenstrainings durchführen oder nach dem Muster einer Beratung oder Moderation gestalten. Und ein Computerkurs kann die Vortragstätigkeit des Dozenten oder die aktive Problembearbeitung durch die Teilnehmer in den Vordergrund stellen.

6 In diesem Zusammenhang ließe sich wohl an die Diskussion um die Taxonomie von Lernergebnissen anknüpfen. So unterscheidet beispielsweise Gagné (1985) folgende Lernergebnisse: verbale Informationen, individuelle Fertigkeiten (Ausführen kognitiver Prozeduren), kognitive Strategien (z. B. Problemlösungen vorschlagen), Einstellungen (konsistente Auswahl wünschenswerter Verhaltensweisen), motorische Fähigkeiten (routinierte Ausführung von Tätigkeiten).
7 Im Anschluss an Luhmanns Theorie sozialer Systeme wären hier die Systemreferenzen zu beachten (etwa in der Wissenschaft, im öffentlichen Mediendiskurs etc.). Zu nennen wäre aber auch der Einfluss, der durch das Medium (mündliche Rede, Schrift, Bilder, elektronische Internet) auf die Konstitution des Bildungsinhalts ausgeübt wird.

**Literatur**


Aebli, H. (1983): Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In: Benner, D. u. a. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 33-44

Alheit, P. (2000): „Ziviles Wissen“: Fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität. In: Report, H. 45, S. 10-23

Anderson, J. R. (1989): Kognitive Psychologie. Heidelberg

Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München

Bell, D. (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. (Orig. 1973). Frankfurt/M., New York

Bruner, J. (1985): Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In: Eisner, E. (Ed.): Learning and Teaching. The Ways of Knowing. Chicago/Ill., S. 97-115

Dewe, B./Ferchoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das ‚Professionswissen' von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 71-91

Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M., S. 714-757

Dohmen, G. (1982): Zum Verhältnis von natürlichem und organisiertem Lernen. In: Becker, H. u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 189-202

Erpenbeck, J. (2000): Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement. In: Report, H. 45, S. 84-97

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster

Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000.. Münster, S. 289-335

Fuhr, Th. (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Gagné, R. M. (1985): The conditions of learning and theory of instruction. New York

Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.) (1996): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen

Harteis, C./Prenzel, M. (1998): Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 583-601

Hof, Ch. (2000): Beraten, Moderieren oder Unterweisen? Zur Frage nach dem idealen Weiterbildner. In: GdWZ, H. 3, S. 153-155

Hof, Ch. (2001a): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bad Heilbrunn

Hof, Ch. (2001b): Institutionelle Bedingungen des Umgangs mit Wissen. In: J. Wittpoth u. a. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. (= Beiheft zum Report). Bielefeld, S. 7989

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfur/M., S. 30-70

Kade, J. (2001): Umgang mit Wissen – Unsicherheit als gemeinsamer Bezugspunkt? In: J. Wittpoth u. a. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. (= Beiheft zum Report). Bielefeld, S. 76-78

Kejcz, Y. u. a. (Hrsg.) (1980): Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP) – Endbericht. 8 Bde. Heidelberg

Klix, F. (1998): Begriffliches Wissen – episodisches Wissen. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen, S. 167-211

Körber K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Nolda, S. (2001a): Wissen: In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 337-340

Nolda, S. (2001b): Zur Vermittlung von Bildungswissen im Fernsehen. In: Wittpoth, J. u. a. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. (= Beiheft zum Report). Bielefeld, S. 90-100 (= 2001 b)

Polany, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1999): Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. (= Praxisberichte des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie Nr. 15). München

Report 45 (2000): Heftthema: Wissenschaftstheoretische Aspekte der Erwachsenenbildung

Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart (Orig. 1949), S. 25-61

Schäffer, B. (2001): Generationenspezifische Wissensaneignung in einer Mediengesellschaft – das Beispiel Computerwissen. In: Wittpoth, J. u. a. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. (= Beiheft zum Report). Bielefeld, S. 101-114

Schmidt-Lauff, S. (1999): Anforderungen an ‚freiberufliches' Personal bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. (= Beiheft zum Report). Frankfurt/M., S. 72-81

Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M. 1994

Sternberg, R. J./Caruso, D. R. (1985): Practical Modes of Knowing. In: Eisner, E. (Ed.): Learning and Teaching. The Ways of Knowing. Chicago,Ill., S. 133-158

Tietgens, H. (2000): Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Report, H. 45, S. 109-115

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart

*Bernd Dewe*

# Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion

**1.**

Die Brauchbarkeit des wissenschaftlichen Wissens für die pädagogische Praxis wird von unterschiedlicher Seite bestritten. Die Konzipierung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis als Prozess der Vermittlung von Wissen verliert zusätzlich an Plausibilität, wenn die mit der Bildungsreform vollzogenen organisatorischen Veränderungen der universitären Ausbildung pädagogischer Berufspraktiker auf der einen Seite und die Funktionsweisen unterschiedlichster Weiterbildungseinrichtungen bei der Konstitution von Teilnehmern auf der anderen Seite als Teil eines fortschreitenden Differenzierungsprozesses betrachtet werden.

Erziehung und Bildung als ausdifferenziertes Teilsystem der Gesellschaft (Ronge 1989; Lenzen/Luhmann 1997) und die darin zu verortenden Organisationen bilden und unterrichten „auf eigene Rechnung" und sind bei der Bestimmung von Inhalt und Methode weder auf eine „Wahrheitsbescheinigung" seitens des Wissenschaftswissens noch auf eine „Relevanzanerkenntnis" aus dem Bereich des Alltagswissens angewiesen. Sie machen es so, wie sie es machen, und lassen sich dabei nur schwer irritieren.

Nicht das wissenschaftliche Wissen – etwa in Form von Wissen über Lehr-Lern- bzw. Bildungsprozesse – übt direkt in die Praxis der Erwachsenenbildung und in die Prämissen ihrer Organisation ein, sondern erst die Weiterbildungsinstitutionen selbst können diese Aufgabe übernehmen. Dies liegt nicht daran, dass Wissenschaft bzw. die Hochschulen diese Einübung versäumten, sondern daran, dass Wissenschaft nur unter ihren *eigenen* Gesichtspunkten beobachten und thematisieren kann. In der Universität kann nicht die Absicht, zu bilden oder zu erziehen, verfolgt oder geübt werden, sondern es kann allenfalls untersucht werden, ob Ansprüche der Teilnehmer an Lernen und Bildung erfüllt worden sind und woran dies gegebenenfalls gelegen hat oder gescheitert ist. Das für den Betrieb der institutionalisierten Erwachsenenbildung notwendige Personal wird wissenschaftlich ausgebildet, verfügt danach aber nicht über Können, sondern über wissenschaftlich lizenziertes Wissen über die Möglichkeit(en) gelingender Bildungsprozesse. Studenten der Erwachsenenbildung können in der Universität nicht Handlungs-, aber Beurteilungskompetenz erwerben, indem sie lernen, was man über Weiterbildung und Unterricht mit Erwachsenen wissen kann.

Charakteristisch ist ein selektiver Umgang mit wissenschaftlichem Wissen dort, wo es zur Rechtfertigung der organisatorisch aufgenötigten Praxis gebraucht werden kann. Die operative Geschlossenheit unterschiedlicher Systeme schließt of-

fensichtlich nicht aus, dass in der jeweiligen Bildungsorganisation die eigene Praxis zur „Theorie“ in ein Verhältnis der Angemessenheit gesetzt wird, wie im Kontext von Wissenschaft die Angemessenheit von Theorien als Praxistauglichkeit gefasst wird. In beiden Kontexten können so wissenschaftliche Aussagen über Lehr-Lern-Zusammenhänge und ihre Funktionsweise gemacht und es kann die Figur der Einheit von Theorie und Praxis gegen alle Zweifel fortgeschrieben werden.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen wird deutlich, dass in den unterschiedlichsten Curricula in der Regel eine bestimmte Form des Theorie-Praxis-Verständnisses kodifiziert worden ist, deren Geltung nur schwer aufrecht erhalten werden kann. In dieser Situation liegt es nahe, Fragen der Organisation von „praxisrelevanten“ Lerninhalten und ihrer Einordnung in das Studium von normativen oder dezisionistischen Vorabannahmen abzukoppeln. So kann man relativ offen sichten, was die Funktion solcher Lerninhalte, die in der Organisation des Studiums festgeschrieben sind, sein könnte. Anders formuliert: Normative Auffassungen über die Funktion und Bedeutung von Wissenschaftswissen für die Praxis, die einer Vielzahl von Zweifeln ausgesetzt sind, sollten nicht zur Grundlage von Organisationsentscheidungen und -festschreibungen gemacht werden. Umgekehrt sollte die Gestaltung der Organisation der Ausbildung von Berufspraktikern im Weiterbildungsbereich als Prozess der Professionalisierung (vgl. Dewe 1999) gegenüber einem wissenschaftlich möglichen Disput über Einheit oder Differenz von Theorie und Praxis offengehalten werden.

Eine so inspirierte Öffnung der Diskussion um die Relevanz von Wissen für Studium und Berufspraxis hätte allerdings weitreichende Folgen. Die Bedeutung der Annahme der Einheit von Theorie und Praxis für die Organisation der wissenschaftlichen Ausbildung von Praktikern (vgl. Lüders 1982) lässt sich daran ablesen, dass auch historisch wiederkehrende Versuche, die Einheit aus anderen als theoretischen Gründen in Frage zu stellen, scheiterten. Die Annahme eines kontextfrei möglichen Wissenstransfers, die Idee einer wissenschaftlichen Schatzbildung und die Vorstellung der situativen Abrufbarkeit von einmal erworbenen „praxisangemessenen“ Wissensbeständen wurden in der Vergangenheit unabhängig von lern-, kognitions- und wissensverwendungstheoretischen Überlegungen immer dann in Frage gestellt, wenn Koordinationsprobleme zwischen dem Ausbildungs- und dem Beschäftigungssektor auftraten. Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: In den letzten 15 Jahren ist die Diskussion vor allen Dingen um die Lehrerausbildung (vgl. u. a. Neumann/Oelkers 1985; Terhart 1992) aufgrund von „Mengenproblemen“ zeitweise von einem „Flexibilisierungsansinnen“ bzw. von „Polyvalenzüberlegungen“ bestimmt worden. Die Beobachtung, dass der Zusammenhang von Ausbildung/beruflicher Qualifikation einerseits und der beruflichen Praxis andererseits allein aus finanztechnischen bzw. arbeitsmarktpolitischen Gründen zerrissen war, die Lehrerausbildung angesichts rückläufiger Schülerzahlen, aber unverändert hoher Lehramtsstudentenzahlen und einer feststehenden Schüler-Lehrer-Relation „ins Leere“, d. h. für die Arbeitslosigkeit produzierte, ließ die Idee Anhänger

finden, statt des für den Schuldienst (und dort sogar für Schulstufen) spezialisierten Lehrers an der Universität eine allgemeiner gefasste Kompetenz für die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen zu vermitteln, die nicht nur in der Schule, sondern etwa auch in der außerschulischen Jugend- und Altenbildung, in der betrieblichen Weiterbildung, aber auch in Verlagen, Redaktionen etc. einsetzbar sein sollte (vgl. Radtke 1996).

Diese „Flexibilisierungs"- bzw. „Polyvalenzdiskussion" lässt sich als Versuch interpretieren, in dem gängigen Diskurs über die Lehrerausbildung, irritiert von äußeren, in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik liegenden Bedingungen, die bisher unangefochtenen Einheitsvorstellungen zugunsten einer Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung zu revidieren. Die praktische, berufsfeldbezogene Ausbildung wäre – um im Beispiel zu bleiben – in einer polyvalenten Lehrerausbildung auch konzeptionell den verschiedenen Organisationen der Praxis überantwortet, die einen wissenschaftlich gebildeten, mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen vertrauten und mit Reflexionswissen ausgestatteten, aber nicht auf ein Berufsfeld festgelegten Absolventen mit den Gepflogenheiten, Regeln und Routinen der jeweiligen Organisation (vgl. March/Olsen 1976) vertraut zu machen hätten.

Die Diskussion hat inneruniversitär nicht bis zu dieser Konsequenz geführt. Die Lehrerausbildung als Teil der universitären Ausbildung sah sich vielmehr in ihrem Bestand bedroht, weil sie ununterscheidbar geworden wäre von den Diplom- und Magisterstudiengängen im Bereich der Sozial- und Kulturwissenschaften. In der Diskussion wurde deutlich sichtbar, welche essentielle Bedeutung der Theorie-Praxis-Diskurs mit seinem organisatorischen Niederschlag (besonders der institutionalisierten Praktika) zusammen mit der Idee der Didaktik in der wissenschaftlichen Ausbildung hat. Die Klage über den Untergang der (Fach-)Didaktik(en) etwa in der Lehrerausbildung und die Vernachlässigung der Schulpraktika als den Spezifika der Lehrerausbildung und die inneruniversitär verbissen geführte Auseinandersetzung um den Erhalt dafür vorgesehener Lehrkapazitäten und Semesterwochenstunden innerhalb der Lehramtsstudiengänge sind ein sicheres Indiz dafür, dass die Lehrerausbildung auch zur Absicherung ihrer organisatorischen Eigenständigkeit (Stellen, Mittel) die Figur der Vermittlung von Theorie und Praxis als unverzichtbar angesehen hat. Soweit das Beispiel aus der Lehrerbildungsdiskussion.

**2.**

Mit dem Zusammenbruch der Transfer- bzw. Transformations-Modelle in ihren verschiedenen Variationen sowie der Aufgabe der Perspektive, Wissensverwendung von der Wissenschaft her gegenüber einer defizitären „gesellschaftlichen Praxis" zu konzipieren, ergab sich für die Wissensforschung das Problem, grundlegende Begriffe neu klären zu müssen (vgl. weiterführend Dewe/Radtke 1991; Dewe 1999).

Sofern ‚Verwendung" nicht mehr als ‚Vermittlung", sondern als ‚Relationierungsgeschehen" aufgefasst werden kann, ergeben sich allerdings neue theoretische und methodologische Probleme. Wingens (1988) hat überzeugend gezeigt, dass, solange die Wissensforschung an einem semantisch bestimmten Begriff des „wissenschaftlichen Wissens" festhält, sie sich in Aporien verstricken müsse, denen sich die unlösbare Aufgabe stelle, die Verwendung von „verschwundenem Wissen" nachweisen zu müssen.

Lässt sich Verwendung von (wissenschaftlichem) Wissen, wie sich forschungspraktisch (vgl. Dewe/Radtke 1989) gezeigt hat, nur aus der Sicht der Verwender rekonstruieren und gibt es zugleich keine Möglichkeit, scharf abzugrenzen, was wissenschaftliches Wissen im Unterschied zu anderem Wissen ist, dann lässt sich Verwendung zunächst als eine Praxis der Markierung oder Etikettierung (Wingens 1988) begreifen: Verwendung geschieht dann, wenn sie in einer Praxis als solche dargestellt und – wie auch immer – sichtbar gemacht wird.

Mit diesem Perspektivenwechsel der Wissensforschung sind aber nicht bereits ihre methodologischen und methodischen Probleme gelöst. Wird Wissensverwendung von der Seite der Verwender her gedacht, so ist zu klären, wie diese denn Verwendung „darstellen bzw. sichtbar machen" (Garfinkel 1967), wenn darstellen nicht nur heißt, Verwendung explizit zu benennen. Problematisch sind Lösungsvorschläge, in Gesprächen mit Verwendern „deren implizite Etikettierungskriterien zu explizieren und offenzulegen" (Wingens/Fuchs 1989). Hier eröffnet sich die methodologische Schwierigkeit, von dem Verhältnis, das Beforschte zu Erziehungs- und Sozialwissenschaften eingehen, rückschließen zu wollen auf eine Praxis, in der dieses Verhältnis so nicht besteht. Spezifischer gesagt: Gespräche mit Sozialwissenschaftlern sind definiert durch die *explizite* Verwendung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und Argumenten, so dass zumindest zu diskutieren wäre, wie man sich das Vorstoßen von dort zu den „impliziten Etikettierungsregeln" einer Praxis vorzustellen hat. Problematisch ist auch ein zweiter Lösungsvorschlag der Autoren, nämlich ein nichtsemantisches Kriterium zur Identifizierung sozialwissenschaftlichen Wissens einzuführen. Zwar ist die Überlegung plausibel, dass Verwender als „sozialwissenschaftliches Wissen" das auffassen, was die Praxis der Sozialwissenschaften in Universitäten und anderen Forschungsinstitutionen hervorbringt. Dieses Wissen wird also als sozialwissenschaftliches nicht semantisch, sondern aufgrund von Zugehörigkeit bzw. Herkunft beurteilt (vgl. Dewe 2002). Will man aber „implizite Etikettierungsregeln" rekonstruieren, dann stellt sich das Problem, wie dieser Verweis auf Zugehörigkeit bzw. Herkunft sich vollzieht und identifizieren lässt. Hier kehrt das Problem der Bestimmung von wissenschaftlichem Wissen zumindest in dem Sinne wieder, dass etwa Anspielungen bzw. Formen der sprachlichen Partizipation an einem Diskurs als eine Möglichkeit der impliziten Etikettierung von Verwendung nur dann als solche identifiziert werden können, wenn wissenschaftliches Wissen seinerseits als dem institutionellen und organisatorischen Gefüge „Wissenschaft" eingeschriebene sprachliche Strukturen bestimmt

werden kann. Partizipation an einem Diskurs qua Anspielung meint in der Tat keine semantische Beurteilung und Eingrenzung von wissenschaftlichem Wissen, sondern Teilhabe an den historisch-spezifischen Konnotationen (vgl. dazu Maas 1985) von wissenschaftlichem Wissen: sei nun „Aufklärung" und „Handlungsmächtigkeit" oder sei theoretisches *l´art pour l´art* oder „brotlose Kunst" mit der Anspielung auf solches Wissen konnotiert.

Methodisch ist damit die Einordnung und Deutung von Texten aus ihren jeweiligen historischen Textzusammenhängen heraus gefordert (vgl. Dewe/Kurtz 2000). Dabei zeigt sich, dass eine klare Zuordnung von Texten zueinander – also z. B. Praxisentwürfe zu Theorien, die einem bestimmten institutionellen Kontext zugehören – kaum möglich ist. Der Diskursbegriff bezeichnet daher Verträglichkeits- bzw. Unverträglichkeitsbeziehungen zwischen Texten. Der Beitrag der Sozialwissenschaften zu diesem Diskurs ist erheblich, aber in Textanalysen (vgl. Bommes/Dewe/Radtke 1996) zeigt sich, dass sich deren Autoren nahezu ausnahmslos bloß implizit qua Resonanz oder explizit qua Deklarierung zum Bildungsreformdiskurs verhalten, nicht aber direkt zu den gewissermaßen davor liegenden Sozialwissenschaften. D. h., die Texte verhalten sich zu den Konstellationen einer bildungspolitischen Konjunktur, zu der neben den Sozialwissenschaften auch andere beigetragen haben, wie Bildungspolitiker, Bildungsinstitutionen, Arbeitgeber, Gewerkschaften etc.

Musste im Laufe der theoretischen Präzisierung der Wissensverwendungsforschung die Annahme eines Rationalitätsgefälles zwischen Wissenschaftspraxis und anderen gesellschaftlichen Praxen aufgegeben werden, wird Wissensverwendung hier unter der Perspektive der Fachgeschichte und Organisationsrationalität (vgl. Müller 1973) des Erziehungssystems rekonstruiert. Verstehen wir etwa die Bildungsreform auch als Umstellung der Programmierung des Bildungssystems auf wissenschaftlich legitimiertes Wissen, so ist Verwendung von sozialwissenschaftlichem Wissen nach der Bildungsreform als Teil des Handelns in Weiterbildungsorganisationen zu erwarten (vgl. zur institutionellen Kommunikation Hausendorf 1992). Der Handelnde verwendet dieses Wissen in der Rationalität des der jeweiligen Organisation eigenen Selektionshorizontes und der in ihr gültigen Prämissen. Das könnte eine mögliche Erklärung für das „Verschwinden" des Wissens sein. Im Kontext der Organisation wird sozialwissenschaftliches Wissen „nicht-identisch reproduziert". „Nicht-identische Reproduktion heißt so viel wie: Sinnveränderung durch Umkontextierung, durch Einleben in neue Nachbarschaften, durch Auslösen anderer Assoziationen. Ob das eingespritzte Element wahr oder unwahr war, verliert dabei sehr rasch an Bedeutung" (Luhmann 1981, S. 330).

So gesehen geht es bei der Wissensverwendung darum, welche organisationsspezifischen Möglichkeiten die „nicht-identische Reproduktion" von Selektionsformen vor dem Hintergrund der Organisationsgeschichte erzeugt. In unserer schon erwähnten Lehrerausbildungsstudie (Bommes/Dewe/Radtke 1996) bzw. der dort

präsentierten Interpretation der Unterrichtsentwürfe wird „Verwendung“ kenntlich als Einübung in die Praxis der Umkontextierung von sozialwissenschaftlichem Wissen in den Horizont der Organisation Schule. In diesem Sinne treten dort die Lehramtskandidaten ein in ein Verwendungsgeschehen der Organisation, das nicht durch das „*Was*“ (welches Wissen sie verwenden, bleibt den Kandidaten weitgehend überlassen), sondern durch das „*Wie*“ definiert ist: Wie gelingt es ihnen mit Hilfe des Wissens, organisationsspezifische Probleme (neu) zu deuten und (besser) zu bearbeiten. Die Form der Thematisierung des Gelingens oder Misslingens des Modus der Wissensverwendung sowohl aus der Sicht der Verwender als auch aus der Sicht der Wissenschaft ist der Theorie-Praxis-Diskurs, der pädagogische Praxis gegen andere Praxen abgrenzt.

Institutionalisierte Bildungsprozesse fordern – vor dem Hintergrund der knapp skizzierten verwendungstheoretischen Überlegungen – dem einzelnen pädagogisch handelnden Berufspraktiker *nicht* eine Vermittlung von Theorie und Praxis ab. Die Kollektivität der in pädagogischen Institutionen Tätigen hat im Prozess des Organisierens, d. h. bei der Etablierung einer funktionierenden Praxis unter institutionell gesetzten Bedingungen, mit Aufgaben bzw. Spannungen anderer Art zu tun (vgl. ausführlich Dewe/Radtke 1991). Der zukünftige pädagogische Berufspraktiker tritt im Ausbildungsprozess in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität kennen oder im Vorhinein nachvollziehen zu müssen, so wie ein Kind sich in der Kommunikation Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik explizieren oder begründen zu können. Ort der Einübung ist die jeweilige Weiterbildungsorganisation selbst. Dort werden Prämissen und Maximen des Handelns weitergegeben und eingeübt, die sich als langlebige Kompromisse zwischen den divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation kompatibel sind. Die Möglichkeit, in die vorgegebenen Lösungen einzutreten, besteht in der Pädagogik deshalb, weil quasi-technologische Lösungen vorhanden sind, mit denen innerhalb des simulierten Fallbezuges operiert werden kann – und das bis auf Weiteres durchaus erfolgreich.

Wissen im Sinne der Kenntnis der „Handlungsgrammatik“ ist nicht erforderlich. Wenn noch von „Wissen“ die Rede sein kann, dann ist es nicht im Kopf des einzelnen beruflich Handelnden zu vermuten, sondern es ist eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird. Es wird tradiert in den approbierten Lösungen, die in einer langwierigen kollektiven Praxis zu Mustern entwickelt und als Routinen angeeignet wurden. In ihnen ist das Wissen über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten als Professionswissen aufgehoben. Die Organisation reproduziert diese Lösungen, die einzelne Berufspraktiker sich zu eigen machen und zu einem Habitus ausprägen können.

**3.**

Es ist kein *„handlungsleitendes Wissen“,* das vor einer möglichen Entscheidung oder im Moment einer Entscheidung für eine Handlung bereit stünde, sondern es ist ein „Können“, ein *implizites Wissen*, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann (vgl. Dewe 1990, 2001). Der Pädagoge kann in einem besonderen Lernprozess, etwa durch die Steigerung seiner Reflexivität qua wissenschaftlicher Aus- und Fortbildung, sich dieses Wissen verfügbar machen.

Berufsbezogenes „Gebrauchswissen“ erwirbt man niemals dadurch, dass man Sätze zur Kenntnis nimmt, die sich mit diesem Wissen als mit ihrem Gegenstand beschäftigen. Vielmehr erwirbt man es immer nur auf dem Wege der Einübung. Hier liegen denn auch die Grenzen möglicher Wissensvermittlung: „Demjenigen, der über eine bestimmte Fähigkeit verfügt, ist eben dadurch ein Stück Wirklichkeit erschlossen. Eine solche Fähigkeit kann man beispielsweise auch dadurch bewähren, dass man über dieses Stück Wirklichkeit treffende Aussagen macht. Doch das Wissen, von dem hier die Rede ist, erschöpft sich nicht in solchen Aussagen, weil es niemals ganz in sie eingeht. Aussagen bilden allenfalls die Oberfläche eines derartigen Wissens. Aussagen (...) kann man aufschreiben und mitteilen, nicht dagegen die Fähigkeit, die es einem ermöglicht, dergleichen zu tun“ (Wieland 1987, S. 29).

Das wissenschaftliche Wissen hat für den Praktiker lediglich den Status – um es mit *Wieland* zu formulieren – „eines Inbegriffs von Vorkenntnissen“ (ebd., S. 37). Zwar ist jeder pädagogische Berufspraktiker auf den Besitz derartiger „Vorkenntnisse“ angewiesen; solche Kenntnisse alleine garantieren aber noch keine Aussicht auf gelingende Handlungspraxis. Auch pädagogisches Wissen erwirbt man zuallererst auf dem Wege des berufsförmigen Vollzugs dieser Tätigkeiten im Sinne der Routinisierung und Habitualisierung. Der Wissenstransfer aus dem Wissenschaftssystem in die Praxis beruflichen Handelns kann schon deshalb kaum gelingen, weil das Wissen nicht die Form eines „gegenständlichen Dinges“ hat und folglich auch nicht „nach der Art eines solchen Dinges“ (Wieland 1987) übereignet werden kann. „Können“ hat stets etwas von einer Fähigkeit, einer Fertigkeit an sich, für die ausschließlich gilt, dass man sie hat oder nicht hat. Fähigkeiten oder Fertigkeiten dieser Art können im wissenschaftlichen Sinne nicht falsch sein, da sie nicht der Wahrheitsdifferenz, sondern dem Angemessenheitskriterium unterliegen. Man bewährt sich dadurch, dass man in stets neuen Situationen sachgerecht agiert und reagiert (vgl. Dewe 1989). Die besondere Struktur des pädagogischen Wissens ist wesentlich durch die Tatsache gekennzeichnet, dass es sich um ein zeitbezogenes Wissen handelt. Im Gegensatz zu dem allgemein gültigen und zeitenthobenen Wissen, das den Inhalt der wissenschaftlichen Disziplinen ausmacht, schließt dieses Wissen die Fähigkeit ein, allgemein gültiges wissenschaftliches Regelwissen auf unterschiedliche praktische Handlungskonstellationen in der Zeit zu beziehen und den damit verbundenen Handlungssituatio-

nen in ihrer jeweiligen Kontingenz und Individualität möglicherweise gerecht zu werden.

Wenn man also die Figur einer Vermittlung von Theorie und Praxis für die Pädagogik nicht in Anspruch nimmt und statt mit Einheit mit *Differenz von „Wissensformen"* operiert, lässt sich eine Position beziehen, von der aus das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können neu konzipiert werden kann. Die diskrepanten Wissensformen, von denen behauptet wird, dass sie für die Bewältigung der komplexen Handlungssituation erforderlich seien, werden in dieser Vorstellung nicht vermittelt, sondern allenfalls relationiert. Zu suchen wäre also nicht der Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis, wie Oevermann (1981) zu entnehmen war; der Pädagoge befindet sich auch nicht in einer intermediären Position, die eine „Dreistelligkeit der Beziehung zwischen Sache, Klient und Professionellen" implizieren würde, wie Stichweh (1992) nahegelegt, sondern der im institutionellen pädagogischen Kontext handelnde Berufspraktiker nimmt an der Organisation einer bereits organisierten Praxis teil: durch Retention, d. h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen, und durch Reflexion, d. h. das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien.

Es kann vor dem Hintergrund von Organisationstheorien, wie sie von Weick (1976, 1985) und March/Olsen (1976) vorgelegt worden sind, davon ausgegangen werden, dass Organisation als Prozess verstanden werden muss, in dem verschiedene Handlungselemente – Lösungen, Mittel, Fragen, Situationen etc. – kombiniert werden und dem einzelnen pädagogisch Handelnden bei der Arbeit des Kombinierens vergleichsweise große Interpretationsspielräume bleiben. Organisationen werden nicht mehr von ihren Zielen, sondern von den verfügbaren Mitteln her gedacht.

Das wissenschaftliche Wissen limitiert also die Handlungsoptionen und dient zugleich als Konturierungsfolie, oder, um eine Metapher zu gebrauchen, die Wirklichkeit wird wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven betrachtet. Für den praktisch Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung und Distanz erlauben kann. In diesem Sinne zeichnet sich der wissenschaftlich (aus-)gebildete Berufspraktiker gegenüber den mit Bildungsprozessen befassten Alltagspraktikern durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaubt zu wissen, was er tut.

Die gefundenen organisatorischen Lösungen haben nicht normativen, sondern konventionellen Charakter. Es handelt sich um pädagogische Konventionen, die die Handelnden bewusst-bewusstlos produziert haben als geronnenes Ergebnis der spontanen Lösung von Problemen. Ihre nachträgliche Formulierung und ihre sozialwissenschaftlich gehaltene Begründung haben allenfalls den Charakter einer „Gratis-Ideologie", die ganz und gar untauglich ist, um einen normativen Sollzustand zu bezeichnen. Pädagogische Konventionen bezeichnen einen Wissens-

bereich zwischen institutionellen Normen und einer bloß routinierten Praxis. Sie sind konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die eine eigene Rationalität enthalten, die in der Organisation und der Kollektivität der Berufsgenossen sachlich, sozial und zeitlich abgelagert worden sind. Dazu gehört auch die wissenschaftliche Reflexion. Deshalb sind sie nicht richtig oder falsch, sondern Formen der organisationsrationalen Bewältigung der institutionalisierten pädagogischen Situationen. Handlungen, die den Konventionen gefolgt sind, halten einer nachträglichen Prüfung stand. Einer sozialen Topik (vgl. Radtke 1983, 1996; Dewe 1991) bzw. den kollektiv verbindlichen und sozial gültig gemachten kulturellen Deutungsmustern (Dewe 1988) einer definierbaren Gruppe ähnlich, werden sie von den meisten Berufsgenossen geteilt. Sie sind weder wissenschaftlich fundiert, noch operieren sie im Bezugssystem „wissenschaftlicher Wahrheiten". Sie normieren die Praxis nicht, aber sie limitieren sie, legen sozialverträgliches Handeln nahe und lassen dieses in konkreten institutionellen Kontexten als zumutbar erscheinen. Pädagogische Konventionen sind so gesehen beides: eingelebte Praxis und geprüfte oder reflektierte Regeln, die wissenschaftlichen Maßgaben nicht widersprechen. Sie sind darauf angewiesen, dass die Kollektivität der Berufsgenossen ihnen Geltung verschafft, aber dennoch fest verankert in den realen Möglichkeiten der Institution. Pädagogische Konventionen sind weder das Produkt einer intentional steuerbaren Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, noch sind sie Ausdruck oder besondere Form eines „handlungsleitenden Wissens", da sie weniger mit Wissen als vielmehr mit Können korrespondieren.

Wenn Handeln nicht über *Wissen*, sondern über *Können* gesteuert und dieses erst im Vollzug einer Tätigkeit und Umgehung von Regelkenntnis erworben wird, dann muss man fragen, welche Funktionen akademische Ausbildungsprozesse für zukünftige pädagogische Berufspraktiker im Weiterbildungsbereich haben. Insbesondere zwei sind auszumachen: Zum einen werden dem Auszubildenden in der Universität ganz im Foucaultschen Sinne (vgl. Foucault 1973) durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber befinden, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. In der akademischen Ausbildung wird entschieden, ob er z. B. „Begabte", „Motivierte", „Milieugeschädigte" oder solche Adressaten sieht, die auf der Entwicklungsleiter lebenslangen Lernens aufwärts hangeln etc. Zum zweiten wird der Berufspraktiker in die Lage versetzt, die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und zu reflektieren. Der Pädagoge kann mit Reflexion Professionalität erreichen, obwohl seine Handlungsweisen primär organisatorisch spezifiziert sind. Universitäres Studium umfasst so gesehen nicht eine Einübung in die „Theorie-Praxis-Vermittlung", sondern eine Veranstaltung, in der die Fähigkeit des *reflexiven Umgangs* mit (wissenschaftlichen) Wissen gelernt wird.

**Literatur**


Backes-Haase, A. (1993): Irritierende Theorie. Systemtheoretische Beobachtungen des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Pädagogik, H. 2, S. 181-200

Beck, U./Bonß, W. (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M., S. 7-45

Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F. O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Untersuchungen zur wissenschaftlichen Fundierung des Lehrerhandelns. Opladen

Breinbauer, I. M. (1994): Das Verhältnis von Theorie und Praxis. In: Vierteljahresschrift für Pädagogik, H. 1, S. 21-48

Dewe, B. (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden

Dewe, B. (1989): Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für eine erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Rebel, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim, Basel, S. 109130

Dewe, B. (1990): Wissen und Können in sozialarbeiterischen Handlungsvollzügen. In: Soziale Arbeit, H. 3, S. 83-86

Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Göttingen

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Rationalität und Reflexivität in der Erwachsenenbildung. Opladen

Dewe, B. ($^{2}$2001): Erwachsenenbildung. In: Otto, H. U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 411-437

Dewe, B. (2002): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation. Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In: Antos, G./Wichter, S.: Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt/M.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns. Opladen

Dewe, B./Kurtz, Th. (2000): Studium zwischen Betrieb und Hochschule: Der Fall des berufsbegleitenden weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Dewe, B./Radtke, F. O. (1989): Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Beck/Bonß1989, a. a. O., S. 46-71

Dewe, B./Radtke, F. O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 143-162

Foucault, M. (1973): Die Geburt der Klinik. München

Garfinkel, H. (1976): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs

Hausendorf, H.: Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 83-95

Kroner, W./Wolff, S. (1984): Auf der Suche nach der verlorenen Soziologie. Zu einigen Problemen empirischer Verwendungsforschung. In: Soziale Welt, H. 4, S. 429-457

Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.

Lüders, Ch. (1987): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker, Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudiengang Sozialpädagogik. Weinheim

Luhmann, N. (1981): Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 3, S. 321-334

Maas, U. (1985): Konnotation. In: Januschek, F. (Hrsg.): Politische Sprachwissenschaft. Oplade, S. 71-95
March, J. G./Olsen, J. P. (1976): Ambiguity and Choice in Organisations. Bergen
Müller, W. (1973): Die Relativierung des bürokratischen Modells und die situative Organisation. In: KZfSS , S. 719-749
Mutzeck, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer. Weinheim
Neumann, D./Oelkers, J. (1985): Ausbildungskonzepte für Primarstufenlehrer. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7, S. 126-137
Oevermann, U. (1981): Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Mitschnitt eines Vortrages im SS 1981 an der FU Berlin
Radtke, F. O. (1996): Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft. Opladen
Ronge, V. (1989): Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionalisierten Kontexten. In: Beck/Bonß 1989, a. a. O.
Stichweh, R. (1992): Professionalität, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, a. a. O., S. 36-48
Terhart, E. (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke, 1992, a. a. O., S. 103-131
Wieland, W (1987): Platons Schriftkritik und die Grenzen der Mitteilbarkeit. In: Bohn, V. (Hrsg.): Romantik. Literatur und Philosophie. Frankfurt/M., S. 24-43
Weick, K. E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.
Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. S.1-19
Wingens, M. (1988): Soziologisches Wissen und politische Praxis. Neuere theoretische Entwicklungen der Verwendungsforschung. Frankfurt/M., New York
Wingens, M./Fuchs, St. (1989): Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant? Perspektiven einer konstruktivistisch ansetzenden Verwendungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, S. 208-219

# Arbeitsgruppe 1
# Professionswissen aus der Sicht der Profession

**Moderation: Dieter Nittel**

*Dieter Nittel*

# Professionswissen aus der Sicht der Profession

Wie kann man über „Professionswissen“ sprechen, wenn nicht hinreichend geklärt ist, ob die Erwachsenenbildung überhaupt treffend mit dem Label „Profession“ beschrieben werden kann? Diese (ketzerische) Frage überschattet nicht nur die Arbeit unserer Gruppe, sondern die gesamte Tagung. Eine mögliche, von mir an anderer Stelle ausführlich beschriebene Lösung ist die, zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität stärker zu unterscheiden, d. h. einen differenztheoretischen und zugleich konstruktiv-kritischen Theorieansatz zu wählen (vgl. Nittel 2000). Phänomene der Professionalität und Versuche der Professionalisierung sind auch in solchen Segmenten der pädagogischen Berufsarbeit zu beobachten, die keinem von einer Profession exklusiv betreuten Funktionssystem angehören. Vor dem Hintergrund dieser Perspektive liegt es nahe, den Begriff „Profession“ durch den Begriff „Berufskultur“ zu ersetzen, wohl wissend, dass sich gerade die Erwachsenenbildung aus den verschiedensten Berufskulturen zusammensetzt: Hier finden sich Erziehungswissenschaftler, Soziologen, Politologen, Lehrer. Hinzu kommen pädagogische Autodidakten aus anderen Berufen.

Wenn wir vom Professionswissen sprechen, so meinen wir damit jenes Wissen, welches in der mit Aufgaben der Erwachsenenbildung vertrauten Berufskultur kursiert – oder genauer: konstruiert, tradiert und verändert wird. Das Wissen der Berufskultur setzt sich bekanntlich nicht nur aus wissenschaftlichem Wissen und bestimmtem Fachwissen zusammen, sondern es besteht auch aus beruflichem Routinewissen, lokalem Organisationswissen und intuitiven Wissensformen. Obwohl die Frage, aus welchen Anteilen das Wissen der Berufskultur (Sinnbezirke) besteht, nur schwer beantwortet werden kann, sind die Referenzen des Berufswissens relativ einfach zu bestimmen: Sie weisen Fach-, Methoden-, Interaktionsbezüge auf, wobei jede dieser Referenzen wiederum spezifische moralische Konnotationen besitzt.

Das Thema unserer Arbeitsgruppe ermöglicht zwei Lesarten. Die erste hebt auf das übliche Vorgehen im Rahmen der traditionellen Arbeitsteilung ab, dass Vertreter der Wissenschaft im Zuge einer gesteigerten Perspektivenübernahme stellvertretend für die Berufspraxis deren Alltagstheorien und Wissensformen rekonstruieren. Die zweite Lesart besagt, dass Vertreter der Berufspraxis selbst ans Werk gehen und in Eigenregie im Sinne einer Selbstaufklärung das Professionswissen transparenter zu machen versuchen. In unserer Arbeitsgruppe kommen beide Varianten zu ihrem Recht: Monika Kil und Claudia Dellori berichten aus der Sicht der Disziplin, und Reinhard Völzke und Ulrich Wiegand beleuchten aus der Perspektive der Berufskultur einzelne Aspekte des Professionswissens. Der bloße Umstand,

dass – anders als in allen anderen Arbeitsgruppen – Vertreter der Berufskultur hier anwesend sind, hängt mit dem von der Verwendungsforschung längst diagnostizierten Sachverhalt zusammen, dass die Praxis selbst hochgradig verwissenschaftlicht ist. Die Methoden der empirischen Sozialforschung, wissenschaftliche Denkstile und diesbezügliche Erkenntnisinteressen scheinen die Institution Universität längst verlassen zu haben. Gesteigerte Formen der Reflexion werden auch außerhalb praktiziert, und dies geschieht auf einem Niveau, dass es einer Vereinigung wie der unsrigen gut ansteht, die Ergebnisse solcher Formen der wissenschaftlichen Selbstaufklärung verstärkt zur Kenntnis zu nehmen. Von der alten Theorie-Praxis-Dichotomie auszugehen, erscheint somit nicht mehr zeitgemäß.

**Literatur**

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

*Claudia Dellori*

# Was wissen Personalentwickler über das pädagogische Verfahren „Supervision“?

**Rekonstruktion beruflicher Deutungsmuster**

## 1. Ausgangssituation

Das Thema Supervision als Instrument der Personalentwicklung ist für die Erziehungswissenschaften von professionspolitischer Relevanz, da vor allem in den letzten Jahren Supervision, aber auch Personalentwicklung als Berufsfelder von Diplom-Pädagogen[1] an Bedeutung gewonnen hat. Betrachtet man die Entwicklungen innerhalb der Profession Supervision, so lässt sich festhalten, dass besonders seit den 1990er Jahren deren Ausdehnung in die Privatwirtschaft verstärkt diskutiert wird. Da die Ausbreitung in neue Anwendungsfelder häufig nur aus der Perspektive der Supervisionsprofession geschildert wird, ist es interessant, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, um herauszufinden, wie sich die Anwendbarkeit von Supervision als Instrument der Personalentwicklung aus der Sicht von Wirtschaftsunternehmen und öffentlichen Behörden als potenzielle Auftraggeber gestaltet. Diesen Perspektivenwechsel vollzieht die qualitativ-empirische Studie „Supervision als Instrument der Personalentwicklung – Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung über Wissens- und Erfahrungsbestände betrieblicher Entscheidungsträger“, deren methodische Vorgehensweise und wichtigste Ergebnisse in den nachfolgenden Ausführungen näher dargestellt werden (Dellori 2001).

## 2. Methodische Vorgehensweise der empirischen Untersuchung

### 2.1 Erhebungsdesign

Forschungsleitend für die Studie ist die Frage, wie sich die Anwendbarkeit von Supervision im Rahmen der Personalentwicklung gestaltet. Da kaum Informationen zu diesem Thema vorliegen, wurde eine qualitativ-empirische Untersuchung durchgeführt, deren Zielgruppe betriebliche Entscheidungsträger[2] sind. Es handelt sich hierbei um Personen, die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit und Erfahrungen zur Anwendbarkeit von Supervision im Rahmen der Personalentwicklung Stellung nehmen können. Auf der Grundlage von zehn leitfadengestützten Experteninterviews konnte eine Wissensanalyse Einblick in die Haltungen, Bilder und Deutungsmuster der betrieblichen Entscheidungsträger zum Thema Supervision als Instrument der Personalentwicklung geben.

Der Feldzugang erfolgte durch telefonische Anfrage bei Wirtschaftsunternehmen aus verschiedenen Branchen sowie bei öffentlichen Verwaltungen im Raum Frankfurt am

Main. Da die Untersuchung die Haltungen, Bilder und Deutungsmuster der betrieblichen Entscheidungsträger fokussiert, bestand nicht die Voraussetzung, dass in den jeweiligen Unternehmen bereits Supervision durchgeführt wurde. Anfängliche Bedenken der Autorin bezüglich eines mangelnden Interesses der Unternehmen am Forschungsthema wurden schnell zerschlagen. Von 18 Unternehmen, die angefragt wurden, erklärten sich 10 bereit, ein Interview zu diesem Thema durchzuführen.

## 2.2 Auswertungsdesign

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Analyseverfahren der Grounded Theory, die von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt wurde. Unter Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie zu verstehen, „die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 7f.).

Bei der Grounded Theory wird die Analyse des Datenmaterials mit „kodieren“ bezeichnet. Durch das Kodieren werden die Daten „aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ (Strauss/Corbin 1996, S. 39). Die Daten werden nach der Relevanz für die Phänomene, die durch einen Kode oder eine Kategorie benannt sind, kodiert und zwar nach folgendem Kodierparadigma:

- Bedingungen, die zu dem Phänomen führen,
- Interaktion zwischen den Akteuren,
- Strategien und Taktiken,
- Konsequenzen,
- Dimensionen.

Beim Kodieren wird zwischen drei Haupttypen unterschieden: dem *offenen Kodieren*, dem *axialen Kodieren* und dem *selektiven Kodieren*, die im Folgenden kurz skizziert werden.

- Das *offene Kodieren* ist der erste grundlegende Analyseschritt, auf dem die anderen Kodierungstypen aufbauen. Dieser Vorgang eröffnet sozusagen die Forschungsarbeit. Hier werden Phänomene aus den Daten herausgegriffen und mit einem Titel gekennzeichnet (wodurch sie zu Kodes/Kategorien werden). Das Herausarbeiten von Phänomenen erfolgt anhand eines konsequenten kritischen Hinterfragens der verschiedenen Interviewpassagen. Beim weiteren Vorgehen

wird Phänomen mit Phänomen verglichen, um ähnliche Phänomene dem gleichen Kode zuzuordnen. Das offene Kodieren beschränkt sich jedoch nicht auf das Festlegen von Kodes, sondern anhand des Kodierparadigmas können die Kodes differenzierter betrachtet werden.

– Als nächster Analyseschritt folgt das *axiale Kodieren*, worunter der Prozess des In-Beziehung-Setzens aller Kodes und Kategorien, die aus dem offenen Kodieren gewonnen wurden, zu verstehen ist. Anhand des Kodierparadigmas werden hier die Kategorien weiter präzisiert. Aus dem In-Beziehung-Setzen aller Kodes/Kategorien wird schließlich das theoretische Modell zum Forschungsthema Personalentwicklung mit Supervision entwickelt, welches durch das selektive Kodieren weiter präzisiert wird.

– Das *selektive Kodieren* stellt den letzten Analyseschritt der Grounded Theory dar. Neben der Ergänzung des theoretischen Modells durch neue Kategorien stehen hier aber auch das Auffüllen von bereits bestehenden Kategorien, die noch verfeinert und weiterentwickelt werden müssen, das Auswählen der Kernkategorie und das In-Beziehung-Setzen der Hauptkategorien zur Kernkategorie im Vordergrund. Im Prinzip wird in diesem Schritt die gesamte interpretative Arbeit (wie Memoinhalte, Diagramme etc.), die während des Forschungsprozesses ausgeführt wurde, in das theoretische Modell integriert und niedergeschrieben.

## 3. Forschungsergebnisse

An dieser Stelle sollen die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung aufgezeigt werden. Es handelt sich dabei um folgende Aspekte:

– kontextspezifischer Einsatz von Personalentwicklung,

– das deutsche und das amerikanische Modell von Supervision als Orientierungssysteme,

– Vorstellungen der betrieblichen Entscheidungsträger über Supervision als Instrument der Personalentwicklung,

– Verwendungskontexte von Supervision in den Unternehmen,

– Umgang mit Paradoxien/Kernproblemen professionellen Handelns beim Einsatz von Supervision als Instrument der Personalentwicklung.

### 3.1 Kontextspezifischer Einsatz von Personalentwicklung

Die Analyse des Datenmaterials hat gezeigt, dass von einem kontextspezifischen Einsatz der Personalentwicklung ausgegangen werden kann, der von heteronomen Handlungsbedingungen beeinflusst wird. Es handelt sich dabei um wirtschaftliche, rechtliche, politische und kulturelle Einflussfaktoren.

Der kontextspezifische Einsatz besagt, dass keine allgemein gültigen Personalentwicklungskonzepte in einer bestimmten Branche existieren, sondern dass die hoch individualisierten Unternehmensprofile die Personalentwicklung steuern. Für den Einsatz von Personalentwicklung ist eine Kombination aus spezifischen Unternehmensmerkmalen und Problemlagen ausschlaggebend, die in jedem Unternehmen unterschiedlich sind. Aus den Interviews geht zudem hervor, dass durch den kontextspezifischen Einsatz von Personalentwicklung eine einseitige Beziehung zwischen betrieblichen Problemstellungen und Personalentwicklungsstrategie geschaffen wird. Die einseitige Beziehung äußert sich in der Hinsicht, dass die Personalentwicklungsaufgaben durch eindeutige Relevanzsysteme gesteuert werden. Diese Relevanzsysteme richten sich auf die Problemstellungen, die in den jeweiligen Unternehmen vorherrschen und im Rahmen der Personalentwicklung bearbeitet und gelöst werden sollen. Damit verfügt die Personalentwicklung über sehr geringe Handlungsspielräume und wenig Autonomie. Die einseitige Beziehung zwischen betrieblichen Problemstellungen und Personalentwicklungsaufgaben verdeutlicht, dass Personalentwicklung häufig einen reaktiven Charakter aufweist. Sie kommt zum Einsatz, wenn akuter Bedarf besteht. Obwohl Personalentwicklung als genuines Mittel der Problemlösung eingesetzt wird, zeigt die Auswertung des empirischen Materials, dass Personalentwicklung neue Problemlagen oder Risiken hervorruft, für die Lösungen gefunden werden müssen. Beispielsweise ist das Kernproblem der Personalentwicklung, dass die Qualifizierung der Mitarbeiter nicht nur dem eigenem Unternehmen dient, sondern beim Verlassen des Unternehmens profitieren auch andere Unternehmen von den erworbenen Qualifikationen des Mitarbeiters.

### 3.2 Das deutsche und das amerikanische Modell von Supervision als Orientierungssysteme

Das Datenmaterial weist auf zwei Orientierungssysteme hin, die für die Thematisierung von Supervision maßgebend sind. Es handelt sich dabei um das *deutsche* und das *amerikanische Modell von Supervision*. Diese Orientierungssysteme stellen die Schlüsselkategorie des theoretischen Modells dar, da sie die Vorstellungen der Experten bezüglich Supervision im Rahmen der Personalentwicklung prägen und sich in den Verwendungskontexten von Supervision in der betrieblichen Praxis der Personalentwicklung widerspiegeln.

Das *amerikanische Modell* verweist auf die ursprüngliche Form von Supervision. Diese ist durch einen Führungsstil gekennzeichnet, der neben Hilfs- und Unterstützungsfunktionen auch Kontrolle und Anleitung einschließt. Die Rolle des Supervisors wird hier von einer Führungskraft oder einem erfahrenen Praktiker eingenommen. Das amerikanische Orientierungsmodell ist nicht an ein klar festgelegtes Setting gebunden und vollzieht auch nicht die Trennung zwischen Reflexion und praktischer Umsetzung.

Beim *deutschen Modell* von Supervision, welches sich Ende der 1960er Jahre in Deutschland etabliert hat, stehen hingegen die kritische Reflexion des beruflichen Handelns und die damit verbundene Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz sowie die freie Wahl eines von der Organisation unabhängigen Supervisors im Mittelpunkt. Der Supervisor ist hier Experte für den Bereich Supervision und verfügt über eine dementsprechende Ausbildung. Seine Aufgabe ist es, den Reflexionsprozess der Supervisanden anzuleiten. Die Lösungen von Problemen werden von ihm nicht vorgegeben, sondern müssen von den Supervisanden in einem klar festgelegten Setting selbst erarbeitet werden. Es handelt sich hier um einen kontinuierlichen Prozess, in welchem eine Trennung zwischen Reflexion und beruflichem Handeln stattfindet. Das deutsche Orientierungsmodell entspricht dem Supervisionsverständnis der Profession der Supervision, während das amerikanische Modell stark von diesem abweicht.

### 3.3 Vorstellungen der betrieblichen Entscheidungsträger über Supervision als Instrument der Personalentwicklung

Die Vorstellungen der betrieblichen Entscheidungsträger werden von den beiden genannten Orientierungssystemen stark beeinflusst. Es hat sich herausgestellt, dass die Befragten mit einem *berufsbiographischen Erfahrungsbezug* zur Supervision dem deutschen Orientierungsmodell folgen, während sich die Gesprächspartner mit einem *programmatischen Bezug und Wissen* am amerikanischen Modell orientieren.

Die Vorstellungen, die auf erfahrungsgesättigtem Wissen beruhen, gestalten sich als sehr ambivalent. Einerseits wird der Supervision im Rahmen der Personalentwicklung ein exklusives Leistungsniveau zugeschrieben. Darunter ist zu verstehen, dass zu der in der Supervision im Vordergrund stehenden Reflexion des beruflichen Handelns und der damit verbundenen Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz prinzipiell kaum bzw. keine Alternativen gesehen werden. Andererseits ist eine generelle Ablehnung des Begriffes Supervision durch negative Assoziationsketten („deutsche Pädagogik“, „Lehrer“, „Therapie“, „krank“, „Klinik“) zu erkennen. Das Instrument an sich wird zwar mit einem exklusiven Leistungsniveau verbunden, der Titel Supervision scheint jedoch keine Akzeptanz im Bereich der Wirtschaft und dort vor allem in den Managementebenen zu finden. Die Begründung hierfür variiert mit der fachkulturellen Herkunft der Interviewpartner bzw. mit dem Zusammenhang, in welchem sie Supervision kennen gelernt haben.

Eine weitere Diskreditierung des Begriffes Supervision wird in dessen angloamerikanischer Bedeutung und der Übersetzbarkeit in internationale Unternehmen begründet. Die Reaktion auf diese negativen Assoziationen ist, dass das Instrument umbenannt wird. Es wird nicht in Abhängigkeit von einem festen Begriff gesehen. In den meisten Fällen wird daher statt des Titels Supervision der Titel Coaching

verwendet. Die Ablehnung des Begriffes zeigt, dass der Ursprung – die Bindung an das sozialarbeiterische und therapeutische Berufsfeld – der Supervision Schranken zu setzen scheint, wenn es um den Einsatz in der Wirtschaft geht.

Sowohl die Interviewpartner mit erfahrungsgesättigtem Wissen als auch die mit programmatischem Wissensbezug formulieren konkrete Professionsanforderungen für Supervision im Rahmen der Personalentwicklung, die sich in einigen Aspekten, wie z. B. Unabhängigkeit, Fachkompetenz, Feldkenntnisse oder Kosten, ähneln, in anderen aber auch differieren. Ein Beispiel für das Auseinanderklaffen der Vorstellungen ist in Bezug auf den Autonomieanspruch der Supervision festzustellen. Die Befragten mit erfahrungsgesättigtem Wissen sehen in dem Autonomieanspruch eine notwendige Voraussetzung dafür, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen Supervisor und Supervisand aufgebaut werden kann. Die betrieblichen Entscheidungsträger mit programmatischem Wissen hingegen tendieren dazu, den Autonomieanspruch zugunsten des Kunden einzuschränken, und sehen Supervision als einen latenten unsystematischen Prozess an, der im Prinzip überall und zu jeder Zeit stattfinden kann.

### 3.4 Verwendungskontexte von Supervision in den Unternehmen

Neben ihren Vorstellungen über Supervision als Instrument der Personalentwicklung erläutern die Personalentwickler zudem die Verwendungskontexte des Instrumentes in den jeweiligen Unternehmen. In diesen Erläuterungen spiegeln sich nicht mehr die persönlichen Vorstellungen der Experten wider, sondern die betriebliche Realität der Personalentwicklung wird geschildert. Dabei wird auch hier eine Ausrichtung an den beiden Orientierungssystemen vorgenommen. Auf der Grundlage des empirischen Datenmaterials wird deutlich, dass in der betrieblichen Realität der Personalentwicklung neben der Verwendung des Begriffes Supervision (deutsches und amerikanisches Modell) auch kontextgebundene Definitionen existieren, die als *Äquivalente* für die beiden Modelle eingesetzt werden. In den Interviews werden *Coaching, Training mit „supervisorischen" Anteilen* und *Mentoring* als Äquivalente angeführt.

Wird *Coaching* stellvertretend für das deutsche Modell von Supervision in den Unternehmen eingesetzt, so unterscheiden die Interviewpartner meist nicht zwischen den beiden Instrumenten, sondern der Begriff Coaching wird synonym für das deutsche Supervisionsmodell verwendet. Häufig handelt es sich hierbei um eine Reaktion auf die mangelnde Akzeptanz, die der Begriff Supervision in der Wirtschaft erfährt. Coaching hingegen hat sich in diesem Bereich bereits etabliert. Neben dem deutschen Modell kann aber auch das amerikanische Modell von Supervision mit dem Begriff Coaching bezeichnet werden. Bei Coaching handelt es sich eher um einen „weiten" Begriff, unter dem vieles subsummiert werden kann. Hier sind keine Rücksichtsnahmen nötig. Coaching gehört im Gegensatz zur Su-

pervision keiner Profession an und unterliegt dementsprechend keiner Berufsethik mit klaren Regeln und Standards. Wird Coaching synonym für das deutsche Modell von Supervision verwendet, besteht die Gefahr, dass der Stand der Professionalisierung des deutschen Supervisionsmodells aufgegeben wird und eine Anpassung an einen deprofessionalisierten Bereich erfolgt.

In manchen Unternehmen werden *Trainings mit „supervisorischen" Anteilen* anstelle des deutschen Modells eingesetzt. Hierunter ist zu verstehen, dass sich die Teilnehmer im Anschluss an Veranstaltungen einige Male treffen, um ihre berufliche Praxis gemeinsam mit einer Trainerin oder einem Trainer und den anderen Teilnehmern zu reflektieren und zu analysieren. Das Datenmaterial hat gezeigt, dass die „supervisorischen" Anteile nicht an eine bestimmte Bezeichnung gebunden sind, sondern lediglich durch den Reflexionsprozess der beruflichen Praxis charakterisiert werden. Dieser Reflexionsprozess muss auch nicht unbedingt in ein professionelles Setting eingebunden sein. Die Ausdifferenzierung der Expertenrolle ist somit ebenfalls aushandlungsfähig.

Ein weiteres Äquivalent zur Supervision stellt der Einsatz von *Mentoring* im Rahmen der Personalentwicklung dar. Wird Mentoring aus der Perspektive der beiden Modelle von Supervision betrachtet, so kann festgehalten werden, dass es eigentlich etwas völlig anderes beinhaltet als das deutsche Modell von Supervision. Beim Mentoring existiert beispielsweise keine Trennung von Reflexion und Umsetzung. Es stellt vielmehr ein klassisches Verfahren der Anleitung dar, welches nicht sehr reflexiv ist. Es findet während der beruflichen Tätigkeit statt und verkörpert sozusagen ein Meister-Schüler-Verhältnis. Unter diesem Aspekt scheint Mentoring eher als Äquivalent zum amerikanischen Supervisionsmodell verstanden zu werden. Eine Erklärung hierzu kann darin begründet sein, dass eine starke Assoziation zwischen Supervision und Feedback gesehen wird. Es scheint, dass die Institutionalisierung von Rückmeldungen eine Assoziation mit Supervision hervorruft, die nicht abwegig ist, da das Feedback die Urform von Supervision darstellt.

Die angeführten Verwendungskontexte der beiden Supervisionsmodelle im Rahmen der Personalentwicklung können sich zu *Funktionen* ausdifferenzieren. Dabei existiert keine lineare Beziehung zwischen den Verwendungskontexten und den Funktionen von Supervision, sondern ein gebrochenes Verhältnis. Ob die beiden Supervisionsmodelle eine Funktion übernehmen, hängt von den Aneignungsaktivitäten der Supervisanden bezüglich der in der Supervision erlangten Erkenntnisse ab. Ist die Bereitschaft der Supervisanden vorhanden, sich die Erkenntnisse aus der Supervisionsarbeit anzueignen, kann das deutsche Supervisionsmodell die Funktion eines *offenen Instrumentes der Professionalisierung* einnehmen, da die Zielgruppe vorwiegend Führungskräfte, aber auch Personalentwickler, Projektteams und Trainer sind, deren berufliches Handeln immer mehr professionelle Züge annimmt. „Offenes" Instrument bedeutet in diesem Kontext, dass es dem Prozess überlassen wird, wohin sich die Professionalisierung entwickelt. Es besteht durchaus

die Möglichkeit, dass eine Professionalisierung aus dem Unternehmen heraus stattfindet, indem die Mitarbeiter das Unternehmen verlassen. Das amerikanische Supervisionsmodell kann in diesem Kontext die Funktion eines *Instrumentes der Qualifizierung* erfüllen, da hier vorrangig die Vermittlung von Fachwissen und Erfahrungen im Vordergrund steht.

### 3.5 Umgang mit Paradoxien/Kernproblemen professionellen Handelns beim Einsatz von Supervision als Instrument der Personalentwicklung

Obwohl das deutsche Modell von Supervision eigentlich der Ort eines rationalen Umgangs mit den Paradoxien professionellen Handelns ist, verdeutlichen die Interviews, dass durch den Einsatz vor allem des deutschen Supervisionsmodells im Kontext der Personalentwicklung multiple Paradoxien/Kernprobleme entstehen können. Durch die Analyse der Interviews wurden die nachfolgenden Varianten von Paradoxien/Kernproblemen ermittelt.

In einigen Interviews konnte festgestellt werden, dass der Einsatz sowohl des deutschen als auch des amerikanischen Modells von Supervision mit *Risiken* verbunden ist. Trotz dieser Risiken wird der Einsatz der beiden Modelle gutgeheißen. Die in den Interviews angesprochenen Risiken können folgendermaßen differenziert werden:

a) Risiken für Unternehmen und Mitarbeiter beim Einsatz des deutschen Modells von Supervision:

   – Für Unternehmen besteht das Risiko, dass sich die Mitarbeiter durch Supervision aus ihren Qualifikationsmustern heraus entwickeln können und aufgrund mangelnder beruflicher Perspektiven das Unternehmen verlassen.

   – Bei den Mitarbeitern kann das deutsche Supervisionsmodell das Risiko in sich bergen, dass sie Dinge über sich lernen, mit denen sie nicht zurecht kommen oder die sie sogar handlungsunfähig machen.

   – Ein weiteres Risiko liegt darin begründet, dass in manchen Unternehmen der Bedarf an Supervision das Eingeständnis eines Defizits darstellt. Dieses Risiko kann erhöht werden, wenn sich das Unternehmen in einer angespannten wirtschaftlichen Situation befindet.

b) Risiken für die Unternehmen und Mitarbeiter beim Einsatz des amerikanischen Modells von Supervision.

   – Wenn das amerikanische Modell von Supervision als Führungsinstrument eingesetzt wird, kann für die Unternehmen das Risiko entstehen, dass das Instrument von den Führungskräften benutzt wird, um die eigene Machtposition weiter auszubauen.

– Weitere Risiken, die durch den Einsatz von Supervision als Führungsinstrument entstehen können, liegen zum einen in einer gewissen Überforderung der Führungskräfte durch die zusätzliche Supervisionsaufgabe begründet. Zum anderen kann eine falsche Vorbereitung der Führungskräfte auf diese Aufgabe dazu führen, dass diese mit der Einführung des neuen Instrumentes eine Diskreditierung ihrer bisherigen Führungstätigkeit assoziieren und das Instrument ablehnen.

Eine weitere Variante von Kernproblemen professionellen Handelns liegt in dem *Erstellen von Prognosen über den Erfolg* beim Einsatz des deutschen Supervisionsmodells begründet. Hierunter ist zu verstehen, dass die Personalentwickler entscheiden müssen, ob sie Supervision einsetzen oder nicht, obwohl sie nicht genau wissen, welchen Erfolg die Supervision letztendlich erbringt.

Der *Autonomieanspruc*h des deutschen Supervisionsmodells kann als ein weiteres Kernproblem angeführt werden. Dies ist der Fall, wenn er einerseits als unabdingbar betrachtet wird, aber andererseits neue Probleme hervorruft. Auf der einen Seite stellt der Autonomieanspruch die Voraussetzung für den Aufbau eines Vertrauensverhältnis zwischen Supervisanden und Supervisor dar, auf der anderen Seite kann die Personalentwicklung aufgrund dieses Autonomieanspruches nur sehr schwer kontrollieren, was in den Supervisionssitzungen thematisiert wird. Eine Möglichkeit, diesem Dilemma zu begegnen, wird in der Fachliteratur darin gesehen, dass Formen der Rückmeldungen zum Stand des Supervisionsprozesses in gegenseitigem Einverständnis von Personalentwicklung, Supervisanden und Supervisor in einem Kontrakt festgehalten werden.

Wird Supervision (deutsches Modell) von der Personalentwicklung *verordnet*, entsteht sozusagen eine doppelte Paradoxie. Das deutsche Modell von Supervision kann in diesem Fall die Paradoxien professionellen Handelns nicht bearbeiten, weil es selbst in dem paradoxen Verhältnis steht, dass die Supervisanden einerseits an der Supervision teilnehmen müssen, dass andererseits Supervision nur unter dem Postulat der Freiwilligkeit durchgeführt werden kann, da diese die Voraussetzung für die Bereitschaft der Supervisanden ist, sich am Supervisionsprozess zu beteiligen. Die Frage ist, ob diese Freiwilligkeit bei der verordneten Supervision gewährleistet ist.

## 4. Ausblick

Das Datenmaterial weist darauf hin, dass aufgrund der Emotionalisierung der Arbeit, der Absorption der ganzen Person durch die berufliche Tätigkeit, der Zunahme von Team- und Projektarbeit sowie des raschen Wachstums von Unternehmen der Bedarf an Supervision steigen wird. Um auf diesen Bedarf reagieren zu können, müssen verschiedene Strategien seitens der Profession der Supervision angewendet werden. Eine einheitliche Lösung scheint es nicht zu geben. Vielmehr

existieren sehr unterschiedliche Wege, um in diesem Bereich Einzug zu halten. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern sich die Profession der Supervision diesen Bedürfnissen anpassen will und kann, was auch eine Frage der Berufsethik darstellt.

Es besteht einerseits die Möglichkeit, dass die Supervisoren zu den Wurzeln der Supervision zurückkehren und sich darauf berufen, dass sie einer Profession angehören, die einer Berufsethik unterliegt und nach bestimmten Standards arbeitet, wo solche Anpassungen an die kontextspezifischen Bedürfnisse der Unternehmen nicht geduldet werden. Andererseits können sich die Supervisoren auch dafür entscheiden, sich den kontextspezifischen Bedürfnissen der Unternehmen anzupassen, was in Richtung des Coaching gehen würde. Dadurch würden diese aber auch das Risiko eingehen, nicht mehr authentisch zu sein. Diese Anpassungsstrategie scheint momentan die dominante zu sein, wenn es um den Einsatz von Supervision im Rahmen der Personalentwicklung geht.

**Anmerkungen**

1 Um den Lesefluss nicht durch Doppelnennungen (Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen) oder durch die verkürzte, sprachlich und optisch ungünstige Behelfsform (Diplom-PädagogInnen) zu stören, wird in der Regel die männliche Sprachform verwendet. Grundsätzlich sind immer beide Geschlechter gemeint.
2 Unter betrieblichen Entscheidungsträgern werden hier Personalentwickler, Führungskräft, aber auch Mitarbeiter, die aufgrund ihres Wissensbezugs zu Personalentwicklung als Interviewpartner in Frage kommen, verstanden.

**Literatur**

Dellori, C. (2001): Supervision als Instrument der Personalentwicklung – Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung über Wissens- und Erfahrungsbestände betrieblicher Entscheidungsträger. (Diplomarbeit). Frankfurt/M.

Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim

*Ulrich Wiegand*

# Das Professionswissen in der betrieblichen Bildung vor dem Hintergrund eines verstärkten Wettbewerbs

**Herausforderungen an das Studium aus bildungspolitischer Sicht**

„Die Kraft und Komplexität des Wandels sind enorm und einschüchternd" – so Paul Kennedy in seinem Buch „In Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert".

Auf welch tragische Weise Veränderungen unser aller Leben unvorbereitet beeinflussen können, haben die Ereignisse des 11. September 2001 gezeigt.

## 1. Ausgangslage

Die Entwicklungen der letzten Jahre sind gekennzeichnet durch

– das politische und ökonomische Zusammenwachsen Europas,

– die zunehmende Internationalisierung der Märkte,

– die weltweite Verfügbarkeit von aktuellem Wissen – zu jeder Tages- und Nachtzeit,

– Verlagerung nationaler Entscheidungskompetenzen auf europäische Institutionen,

– verstärkten Wettbewerb um den Kunden – immer häufiger auf internationalen Märkten,

– gestiegene Qualitätsanforderungen an Produkte und Dienstleistungen.

Dem enormen Wettbewerbsdruck begegnen Unternehmen in vielfältiger Weise, z. B. durch Zusammenschluss und Kooperation (Beispiele: Vodafon, DaimlerChrysler). Solche Kooperationen helfen Unternehmen – über nationale Grenzen hinaus – ihre Marktpositionen innerhalb der globalen Märkte zu halten und auszubauen. Hierdurch werden die Arbeitsmärkte vor erhebliche neue Aufgaben gestellt. Für die Unternehmen wird Wissen in diesem Prozess zum zentralen und neuen Produktionsfaktor, der als zentrales Element des Unternehmensmanagements verstanden werden muss. Dabei verändert sich Wissen schnell, Wissensstandards wechseln – d. h., Wissen ist mobil.

Die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit der (deutschen) Wirtschaft wird zunehmend durch die Qualifikationen der Mitarbeiter bestimmt. Berufliche Aus- und Weiterbil-

dung, schulische Bildung und Hochschulbildung gehören deshalb zu den zentralen Instrumenten, die geeignet sind, die wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Veränderungen voranzutreiben. Dies dokumentiert sich auch in den jährlichen Bildungsinvestitionen der Betriebe in der Aus- und Weiterbildung. Erhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft belegen: Die privaten Unternehmen investieren jährlich rund 20 Mrd. Euro in die Ausbildung und 20 Mrd. Euro in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter. Tendenz steigend!

Bildung wird zum Megathema. Dabei häufen sich die Aussagen, dass unser Bildungssystem in einigen Bereichen höchstens noch zweitklassig sei. Hinweise hierauf entnehmen Bildungspolitiker und -experten internationalen Leistungsvergleichen (z. B. TIMSS) – zuletzt den Ergebnissen der PISA-Studie (veröffentlicht im Dezember 2001), die insbesondere den Nachweis zu erbringen sucht, dass deutsche Schüler sich in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung sowie naturwissenschaftliche Grundbildung weit abgeschlagen im unteren Drittel der Rangfolge wiederfinden. Das deutsche Bildungswesen nur noch OECD-Mittelmaß – wie es Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn anlässlich der Abschlussveranstaltung des Forum Bildung am 1. Januar 2002 in Berlin formulierte. Folgerichtig hat das Forum Bildung 12 Empfehlungen für eine Reform des Bildungswesens in Deutschland gegeben, hierzu gehören:

– Stärkung der frühen Förderung,
– Verbesserung der individuellen Förderung,
– Lernen ein Leben lang,
– lernen, Verantwortung zu übernehmen,
– für Lehrende eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildung, mehr Gestaltungsspielräume, Stärkung der Motivation, Verbesserung der materiellen und personellen Rahmenbedingungen,
– gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip,
– Kompetenzen für die Zukunft: solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen,
– Chancen der neuen Medien nutzen,
– Ausgrenzung vermeiden und abbauen,
– Bildung und Qualifizierung von Migranten und Migrantinnen,
– Lernorte öffnen und verknüpfen,
– mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen.

Notwendig ist eine nachhaltige Bildungsreform, wie sie z. B. die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände im Juni 2000 vorgeschlagen hat. Deren Eckpunkte sind:

– mehr Markt und Wettbewerb,

– mehr Leistungsorientierung und Qualität,

– mehr Freiheit, Verantwortung und Autonomie für Schule und Hochschule,

– mehr unternehmerisches Denken, Planen und Handeln an Schulen und Hochschulen,

– mehr Internationalität von Schulen und Hochschulen.

Dies bedeutet erhebliche Anstrengungen in den Teilsystemen unseres Bildungswesens. Die alleinige Reform eines Teils (z. B. des Hochschulsystems) greift zu kurz, wenngleich die einzelnen Bildungsbereiche im internationalen Maßstab unterschiedlich wettbewerbsfähig sind. So gilt das duale System der Berufsausbildung – zu Recht – als einer der zentralen Standortvorteile. Wo sind Veränderungen notwendig?

**Schule:**

– Pluralität der Bildungsprofile sichern,

– Förderung unterschiedlich ausgeprägter Eignung, Leistungsbereitschaft und Interessenvielfalt der Schüler und Schülerinnen,

– frühere Einschulung ermöglichen,

– Fremdsprachenunterricht ab der 3. Klasse,

– Vermittlung von informationstechnischem Grundwissen und fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen (selbstständiges Lernen, kreatives Problemlösen, ganzheitliches Systemdenken),

– Erwerb der Hochschulreife nach zwölf Jahren, ohne Niveauverlust,

– Gestaltung von Schule unter Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf,

– Förderung der Autonomie von Schule (Gestaltung und Verantwortung, z. B. Haushalts- und Personalentscheidungskompetenz).

**Berufliche Ausbildung:**

– Berufsschulen stärken (Ausstattung, Lehrernachwuchs sichern),

– Kooperation mit Betrieben intensivieren (z. B. Lehrerfortbildung),

– Verfahren zur Entwicklung neuer Berufe optimieren,

– Hochschulzugang über qualifizierte Berufsausbildung – soweit nicht bereits möglich.

**Hochschule:**

– Flexibilisierung der Studienstruktur, z. B. durch die bedarfsgerechte Einführung gestufter Studiengänge und Abschlüsse,

– Auswahlrecht bei der Entscheidung über die zukünftigen Studierenden,

– Verbesserung der Organisationsstrukturen, insbesondere mehr Autonomie im Personal- und Finanzbereich,

– verstärkte Internationalisierung in Forschung und Lehre.

**Berufliche Weiterbildung:**

– das Weiterbildungssystem muss flexibel sein, um auf kurzfristige Qualifikationsbedarfe reagieren zu können,

– Ausschöpfung arbeitsplatznahen Lernens,

– Aufstiegsweiterbildung flexibel ausbauen,

– Qualitätssicherung nach marktwirtschaftlichen Prinzipien,

– selbstverantwortetes Lernen als individuelle Investition in die Zukunft,

(vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Berlin 2002).

Aus dem eingangs Gesagten wird deutlich, dass sich unser Bildungssystem angesichts der geschilderten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft vor seiner vielleicht größten Herausforderung befindet.

– Was bedeutet dies nun für die professionellen Akteure im betrieblichen Bildungswesen?

– Welche Erwartungen haben Betriebe an den Hochschulabsolventen mit dem Einsatzfeld betrieblicher Aus- und Weiterbildung?

– Wie muss sich Hochschule verändern, um auf diese Anforderungen reagieren zu können?

## 2. Der verstärkte Wettbewerb und seine Auswirkungen auf die professionellen Akteure im betrieblichen Bildungswesen

Um den gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft gerecht zu werden, sind alle professionellen Akteure im Bildungswesen in der Verantwortung. Sie müssen zum Träger und Innovator von Veränderungen werden. In erster Linie gilt es, wichtige Reformschritte für eine Weiterentwicklung

des gesamten Bildungssystems zügig anzugehen. Von den Verantwortlichen der Politik wird diesbezüglich nicht nur ein situatives Interesse erwartet, sondern ein bewusstes Handeln auf Dauer. Die gesetzlichen Regelungen für Schule, Berufsschule, Hochschule und Weiterbildung müssen auf Effizienz und Leistungsfähigkeit überprüft werden. Notwendige praktische Reformen sind zielgerichtet kurzfristig einzuleiten. Diesen Prozess aktiv voranzutreiben, ist eine zentrale Aufgabe professioneller Akteure im Bildungswesen. Auf die Hochschule kommt dabei eine besonders wichtige Aufgabe zu. Neben der Grundlagenforschung (z. B. Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Zeitalter des Internets) ist es ihre zentrale Aufgabe, den Fach- und Führungskräftenachwuchs für wichtige Positionen in der betrieblichen Bildungs- und Personalarbeit zu qualifizieren. Voraussetzung hierfür ist es, dass sie sich schnell auf die Bedarfe des Arbeitsmarktes einstellen. Dabei gilt es auch, neue Wege zu gehen. Eingeleitete Veränderungen, z. B. das neue Professorenbesoldungsreformgesetz, gehen in die richtige Richtung.

## 3. Die Erwartungen von Betrieben an Hochschulabsolventen mit dem Einsatzfeld betriebliche Aus- und Weiterbildung

Ein Idealbild mit eindeutigen Anforderungs- und Kompetenzprofilen für Bildungspersonal im Einsatzfeld betrieblicher Aus- und Weiterbildung gibt es nicht. Einzelne Studien weisen aber auf Kernkompetenzen hin.

**Beispiel:**

Die Delphi-Studie von 1997 gibt Hinweise auf ein zukunftsweisendes Qualifikationsprofil betrieblicher Weiterbildner. Bildungsexperten aus unterschiedlichen Institutionen und privatwirtschaftlichen Unternehmen wurden nach ihren Qualifikationserwartungen an professionelles Bildungspersonal befragt. Das in dieser Studie erarbeitete Qualifikationsprofil stellt Referenzkompetenzen, in vier Kategorien unterteilt, dar:

| Persönlichkeit | Interaktion | Organisation | Lehr-/Lernsituation |
|---|---|---|---|
| Lernbereitschaft | Konfliktfähigkeit | Kundenorientierung | Teilnehmerorientierung |
| Beratungskompetenz | Moderationskompetenz | Qualitätsmanagement | Zielorientierung |
| Flexibilität | Sozialkompetenz | Konzeptionelle Fähigkeiten | Didaktische Kompetenzen |
| | Kooperationsfähigkeit | | Methodenkompetenz |

Die Analyse ergab, dass Betriebe weniger den klassischen Dozenten suchen als den Bildungsmanager, der in der Lage ist, den Bildungsbedarf zu erkennen, Prozesse zu steuern und Mitarbeiter für Bildung zu motivieren – Menschen bewegen zu können. Vom Bildungsmanager der Zukunft wird ein umfassendes pädagogisches Fachwissen erwartet. Hierzu gehören: Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen/Bildungsplanung/Besonderheiten des Lernens bei Erwachsenen etc. Die Delphi-Studie bestätigt: „Pädagogen (verfügen) für die Organisation komplexer Bildungsprogramme über eine wesentlich bessere Grundlage als beispielsweise Betriebswirtschaftler, die (...) derzeit von den Unternehmen häufiger für diese Positionen nachgefragt werden." Die Formulierung „besser als" weist allerdings indirekt darauf hin, dass es Optimierungspotenziale gibt. Gleichzeitig lässt sie nur indirekt den Schluss zu, dass der Erwerb der Qualifikationen alleiniges Ergebnis des Studiums ist.

Weiterbildung unterliegt dynamischen Prozessen und muss flexibel auf neue Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft reagieren. Entsprechend dieser Entwicklung auf dem Weiterbildungsmarkt werden dynamische Anpassungsreaktionen auch von den Mitarbeiter/innen in diesem Bereich erwartet. Eine permanente Ausrichtung auf den aktuellen und zukünftigen Weiterbildungsbedarf, unter Berücksichtigung der Internationalisierung von Märkten und des zunehmenden Wettbewerbsdrucks, erfordert pädagogisches Theoriewissen sowie betriebswirtschaftliche und rechtliche Grundkenntnisse. Kompetentes Handeln wird darüber hinaus vor allem in den Bereichen Bildungsberatung, Bildungsbedarfsanalyse, Medienkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Öffentlichkeitsarbeit, Planung, Leitung und Marketing erwartet. Ausgeprägte extrafunktionale Kompetenzen sind wesentlicher Bestandteil des geforderten Qualifikationsprofils eines Hochschulabsolventen im Tätigkeitsfeld beruflicher Aus- und Weiterbildung.

Für den Einsatz von Hochschulabsolventen in der dualen Berufsausbildung ist das Gesagte zu ergänzen. Hier gilt insbesondere:

– Für das Einsatzfeld Berufsschule wird grundsätzlich eine Hochschulqualifikation nach den Vorgaben des jeweils einstellenden Bundeslandes (z. B. Staatsexamen) erwartet.

– Für den betrieblichen Einsatz sind neben den formal-rechtlichen Voraussetzungen (AEVO) berufspraktische und betriebliche Erfahrungen unabdingbar. Hierzu gehören auch methodische Kenntnisse, bspw. zur Umsetzung betrieblicher Ausbildungspläne. Insbesondere in größeren Unternehmen findet ein Teil der Ausbildung in Lern- und Trainingszentren statt. Hochschulabsolventen mit berufspädagogischer Ausrichtung werden daaher in der Administration von Bildungsstrukturen, der Entwicklung von Maßnahmen und dem Bildungscontrolling Einsatzmöglichkeiten finden.

## 4. Veränderungen der Hochschulen zur Bewältigung der Zukunftsaufgaben

Hochschulen müssen künftig noch stärker Träger und Initiator von Veränderungen sein. Dies bedeutet

a) Reform der Hochschulen,

b) Veränderungen der Studiengänge,

c) Veränderungen der individuellen Studiengestaltung.

### a) Reform der Hochschulen aus Sicht der Wirtschaft

Um eine langfristige Wettbewerbsfähigkeit zu erreichen, muss sich Hochschule zunächst als Dienstleister begreifen, das Angebot entsprechend der Nachfrage ausrichten und über entscheidendes Mitspracherecht bei der Auswahl der Studierenden verfügen. Die für den Wettbewerb erforderliche Einführung privatrechtlicher und unternehmensähnlicher Organisationsformen muss, unter kritischer Prüfung bisheriger Verfahren und Abläufe, sichergestellt werden. Es gilt, neue Leistungs- und Entscheidungsstrukturen auf zentraler und dezentraler Ebene einzuführen, um insbesondere in Personal- und Finanzangelegenheiten eine wirksame Selbstverantwortung herzustellen. Den Hochschulen muss es möglich sein, eigene Einnahmequellen, z. B. durch marktgerechte Bildungsangebote oder Forschungsaufträge für Unternehmen, zu akquirieren. Über den Verbleib der Einnahmen sollte die Hochschule bzw. der Fachbereich selbst entscheiden können. Vorzugsweise könnte das eingenommene Geld in die Verbesserung von Lehre, Forschung und Entwicklung investiert werden.

In einem weiteren Schritt muss es darum gehen, bestehende Studiengänge an den jeweiligen Hochschulen bezüglich des finanziellen Aufwandes und des zu erwartenden Nutzens kritisch zu überprüfen. Ein Spezialisierung auf weniger Studiengänge und Fächer bei steigender Qualität kann die Effektivität erhöhen. Geeignete Evaluationsmaßnahmen könnten einen wirklich wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich leisten. Neben hochschulinternen Evaluationen stellen Hochschulrankings, wie sie z. B. von CHE und *stern* durchgeführt werden, eine geeignete Form der Qualitätsentwicklung dar, um den notwendigen Wettbewerbsdruck zu verstärken. Transparenz von Leistung und Qualität der Hochschulen soll es vor allem Studienanfängern erleichtern, die für sie beste Hochschule nach dem Grundsatz marktwirtschaftlicher Prinzipien auszusuchen (vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 2001).

### b) Veränderung der Studiengänge

Ziel des Studiums muss das Erreichen eines (ersten) berufsqualifizierenden Abschlusses sein. Angesichts der eingangs geschilderten raschen Veränderungen in den Unternehmen und des daraus resultierenden wachsenden Qualifizierungsbedarfs ist es notwendig, dass sich das Studienangebot auf diese neuen Herausfor-

derungen ausrichtet. Neben der Vermittlung eines für alle Studierenden verbindlichen Grundkanons ist es notwendig, dass künftige Absolventen die Möglichkeit erhalten, ihr individuelles Qualifikationsprofil zu entwickeln. Das heißt:

– Vermittlung von Inhalten anhand eines gemeinsamen, disziplinorientierten und verbindlichen Kerncurriculums (erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe/Geschichte der Erziehung und Bildung/Formen pädagogischen Handelns/pädagogische Handlungs- und Berufsfelder/Bildungspolitik/Bildungsrecht/Bildungsorganisation/interkulturelle Erziehung und Bildung/Forschungsmethoden),
– verpflichtende Integration von Praxisphasen (Praktika mit einer Gesamtdauer von mind. 3 Monaten, inklusive Vor- und Nachbereitung durch die Hochschule),
– Diplom-/Magisterarbeit im Studienschwerpunkt (auch in Verbindung mit dem Praktikum).

Bei der Einrichtung (oder Weiterentwicklung) von Studiengängen sollte auf eine Profilbildung besonderer Wert gelegt werden. D. h. Vermittlung des Kerncurriculums als Pflicht für alle Studierenden – und Wahlpflichtfächer als Vertiefung in einem bestimmten Einsatzfeld. Für den Bereich beruflicher Bildung bedeutet dies:

– Vertiefung der Inhalte des Kerncurriculums vor dem Hintergrund des spezifischen Einsatzfeldes,
– zusätzliche spezifische Inhalte,
– zusätzliches Praktikum,
– Erwerb der Ausbildereignungsberechtigung (wenn Ziel Einsatz Berufsausbildung),
– Diplom-/Magisterarbeit im Schwerpunktfach.

Aus betrieblicher Sicht sind dabei von besonderer Bedeutung:

– Methoden der Aus- und Weiterbildung,
– Rechtsgrundlagen,
– betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse,
– Finanzierung der Aus- und Weiterbildung,
– Bildungspolitik,
– Institutionen der Berufsbildung,
– Internationalisierung der Berufsbildung.

Exemplarisch seien hier die Inhalte für den Bereich Rechtsgrundlagen genannt:

– das Berufsbildungsgesetz, insbesondere die §§ 1–49 ff.,
– das Betriebsverfassungsgesetz, insbesondere die §§ 87 ff., §§ 92 ff., §§ 106 ff.,
– das bürgerliche Gesetzbuch, insbesondere §§ 611a–613a,

- das Jugendarbeitsschutzgesetz, insbesondere die §§ 8–31,
- das Bundesurlaubsgesetz,
- die AEVO (Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft),
- arbeits- und sozialrechtliche Grundlagen,
- Weiterbildungsgesetze, Bildungsurlaubsgesetze, Erwachsenenbildungsgesetze, Arbeitnehmerweiterbildungsgesetze (Überblick) der Länder.

**c) Veränderungen der individuellen Studiengestaltung**

Von zentraler Bedeutung ist eine möglichst frühzeitige berufsbezogene Studienplanung. Das heißt, eine eigene Berufsvorstellung entwickeln, auch wenn man sie im Laufe des Studiums revidiert, verändert und an neue Bedingungen anpasst. Das bedeutet, den Arbeitsmarkt sondieren, eigene Stärken und (insbesondere) Schwächen im Vergleich mit anderen Berufsgruppen kennen, bereits während des Studiums weitere Qualifikationen erwerben. Mehr denn je gilt, dass ein Fachstudium alleine nicht ausreicht. Es muss durch praktische Erfahrungen ergänzt werden. Wer über keinerlei Praxiserfahrungen verfügt, wird nur geringe Arbeitsmarktchancen haben.

Neben der Entwicklung einer Berufsvorstellung sind folgende Punkte besonders wichtig. Erwerb und Ausbau von

- Fachkompetenz (hierzu gehören neben den im Studienfach erworbenen Kenntnissen insbesondere Fremdsprachen- und Methodenkompetenz),
- Schlüsselqualifikationen: analytische und konzeptionelle Fähigkeiten, die sich im Studium erwerben lassen – vorausgesetzt, man zieht Referate den Hausarbeiten vor, sowie
  - Kommunikationsfähigkeit,
  - fachübergreifendes Denken,
  - Kooperationsfähigkeit,
  - Organisationsfähigkeit,
  - Führungsqualitäten,
  - Verhandlungsgeschick.
- Zusatzqualifikationen: Kenntnisse in der Datenverarbeitung, kaufmännische Kenntnisse, Auslandserfahrungen.

## 5. Resümee

Vor diesem Hintergrund messen Unternehmen als Abnehmer von Hochschulqualifikationen der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems eine große Bedeutung zu. In vielen Bereichen kooperieren sie deshalb in Deutschland mit Hochschulen, auch in der Lehre. Hierzu zählen verstärkt auch Fachhochschulen (1995: 41, 2001: 71, Tendenz steigend), die zunehmend duale Studiengänge anbieten – d. h. eine enge Kooperation mit Unternehmen eingehen. Insbesondere ausbildungsintegrierte Studienangebote (Studium und Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit Prüfung vor einer IHK) stehen hoch im Kurs. Hierdurch wird der Erwerb sowohl von Praxiserfahrungen als auch einer wissenschaftlichen Qualifikation gesichert. Unternehmen erhalten im Rahmen ihrer Kooperationen frühzeitig Aufschluss über die Qualifikationen künftiger Hochschulabsolventen – möglicher Mitarbeiter.

Bei allen notwendigen Maßnahmen muss es ein zentrales Ziel sein, die Absolventen des Bildungssystems in die Lage zu versetzen, Träger des Wandels zu werden, ihre Leistungsbereitschaft, ihre Kreativität und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen zu fördern. Unternehmen können dabei Hinweise geben, Träger des Wandels müssen aber die Hochschulen selbst sein.

Bundespräsident Johannes Rau hat anlässlich der Abschlussveranstaltung zum Forum Bildung am 10. Januar 2002 betont: „Bildung muss angesichts der erkennbaren großen Herausforderungen wieder auf die Tagesordnung, und zwar ganz oben, und nicht nur auf die Tagesordnung derer, die reden und schreiben, sondern auch auf die Tagesordnung derer, die entscheiden und handeln. Damit meine ich nicht nur die professionellen Bildungspolitiker. Bildung ist so wichtig, dass sie alle politisch Verantwortlichen angeht“.

*Monika Kil*

# Das Betriebswissen von Kursleitenden

Kursleitenden kommt eine „Schlüsselrolle“ zu, d. h., sie bilden die Schnittstelle zum Abnehmer der Weiterbildung. Ihre Einstellung zur jeweiligen Einrichtung ist maßgebliches Modell für die Vorstellungen der Teilnehmenden über die Weiterbildungsorganisation. Diese Mitarbeitendengruppe kann damit sowohl für die Durchführungsqualität als auch für die Angebotsqualität verantwortlich sein. Die hier dargestellten Ergebnisse erhellen das Betriebswissen, d. h. Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kursleitenden gegenüber ihrer Organisation mit den gebotenen Arbeitsbedingungen, und ermöglichen Schlüsse für eine Personalentwicklung, die die Expertise von Kursleitenden für die Organisation zu sichern weiß. Das Datenmaterial[1] besteht aus drei Quellen: 1. einem eingesetzten Arbeitsplatzfragebogen, dem Job Diagnostic Survey (vgl. Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000; standardisierte Fragebögen N = 410), 2. offenen Befragungen zu Motivatoren (Kartenabfrage: N = 47) und 3. fokussierten Interviews (N = 15) aus insgesamt 10 Volkshochschulen in NRW.

## Segmentierung der Kursleitendengruppe

Lässt sich in Bezug auf die Wahrnehmungen gegenüber den Arbeitsbedingungen in einer Organisation überhaupt von *den* Kursleitenden sprechen? Spätestens seit den 1980er Jahren ist über empirische Untersuchungen, arbeitsgerichtliche Verfahren und Betroffenenberichte deutlich geworden, dass eine Gruppe von Kursleitenden existiert, die ihre Tätigkeit als Haupteinnahmequelle zum Lebensunterhalt betreiben. Ihr Anteil beträgt nach Untersuchungen von Dieckmann (1992) und Arabin (1996) zwischen 27% und 30%. Diese Studie ermittelt bei 410 Beteiligten einen Prozentsatz von 25% (N = 103). 65% dieser Gruppe sind weiblichen Geschlechts. „KL-Haupt“ sind unzufriedener mit ihrer Arbeitsplatzsicherheit und ihrem „Gehalt“, d. h. ihrer stundenweisen Bezahlung, und empfinden ein höheres Ausmaß an Beanspruchung als ihre Kolleg/innen, die ihre Kursleitungstätigkeit „nur“ als Nebentätigkeit ausüben. Auf der anderen Seite geben sie ein stärkeres Ausmaß einer „Wertorientierung nach persönlicher Entfaltung“ an und erleben ein noch höheres Motivierungspotenzial[2] als ihre Kolleg/innen und Vergleichsgruppen aus anderen Branchen.[3] Die Variable „Kursorganisation“ wurde in bisherigen standardisierten Kursleitendenuntersuchungen nicht berücksichtigt, obwohl sich das klassische Kursangebot der Weiterbildungsträger vom „typischen“ eineinhalb Stunden dauernden Kurs einmal in der Woche gewandelt hat: Es werden Blockseminare an Wochenenden, Arbeitnehmerweiterbildungsseminare und Tagesseminare angeboten. Sechs Kursangebotsformen in der Gruppe der Kursleitenden konnten erfasst

werden (Abb. 1): semesterweise stattfindende Kurse, Blockseminare und in kombinierter Form jeweils als Haupterwerb oder Nebeneinnahme durchgeführt. Die Kursleitenden, die Blockseminare als Haupteinnahmequelle zu ihrem Lebensunterhalt durchführen (in der Abb. 1. die Gruppe Nr. 4), nehmen die günstigsten Bedingungen an ihrem Arbeitsplatz wahr. Ihnen sind jedoch im Vergleich zu ihren Kolleg/innen die Ziele der VHS nicht im gleichen Maße klar, d. h., sie können am wenigsten über ihren Kurs hinaus für die VHS-Organisation als Imageträger und/oder Informant über weitere VHS-Angebote wirken.

| Gruppen➔ ↓ Kategorien mit signifikanten Unterschieden | Gruppe 1 Semneben | Gruppe 2 Semhaupt | Gruppe 3 Blockneben | Gruppe 4 Blockhaupt | Gruppe 5 Kombineben | Gruppe 6 Kombihaupt |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anforderungswechsel | niedriger als alle | | | | | |
| Aufgabengeschlossenheit | niedriger als 6 | | | | | |
| Wichtigkeit der Aufgabe | niedriger als 2;6 | | niedriger als 1;2;4;6 | | | |
| Motivierungspotenzial | niedriger als 2;4;6 | | niedriger als 6 | | niedriger als 6 | |
| Wissen um die Ergebnisse | | | | | niedriger als 1;2 | |
| Rückmeldung durch andere | niedriger als 3;4 | | | | | |
| Wertorientierung persönliche Entfaltung | niedriger als 5;6 | | | | | |
| Zufriedenheit Entfaltungsmöglichkeiten | | niedriger als 6 | | | niedriger als 6 | |
| Wertorientierung organisationale Bindung | niedriger als 2 | | | | | |
| Zufriedenheit Sicherheit | | niedriger als 1;3 | | | niedriger als 3 | niedriger als 1;3 |
| Beanspruchung | niedriger als 2;4;5;6 | | | | | |
| Zielklarheit | | | | niedriger als 1;2;3;5 | | niedriger als 1;3 |
| Zufriedenheit Gehalt | | niedriger als 1;3 | | | niedriger als 1;3 | niedriger als 1;3 |
| Zufriedenheit Führungsverhalten | niedriger als 3 | niedriger als 3 | | | | |

*Abb. 1: Kursleitende: Unterschiede nach „Kursorganisation“[4]*
*(p < .05; Duncan-Test; N = 402)*

Während sich zwischen den aus unterschiedlichen „Berufsbereichen“ (Abb. 2) stammenden Kursleitenden ausschließlich Unterschiede zu organisationsbezogenen Parametern ergeben (z. B. die signifikant höhere Unzufriedenheit mit dem Führungsverhalten an VHS bei Kursleitenden aus kreativen und gewerblich-technischen Bereichen mit einem Mittelwert von 3,8 im Vergleich zu ihren Kolleg/innen mit Zufriedenheitseinschätzungen zwischen 4,7 und 5,1), stellen sich die Ergebnisse für die Variable „Status“ (Abb. 3) heterogener dar: Zusätzlich zu organisationsbezogenen Variablen wird das „Motivierungspotenzial“ von den Familien-/Hausfrauen niedriger eingeschätzt, und in der „Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit“ geben die in der Ausbildung bzw. im Studium befindlichen Kursleitenden niedrigere Einschätzungen an. Die Kursleitenden, die neben ihrer Tätigkeit eine Anstellung haben, sind in Bezug auf die Arbeitsbedingungen am zufriedensten. Für die Organisation sind die Bewertungen von selbstständig Tätigen problematisch: Sie geben Unzufriedenheit mit der Sicherheit und dem Gehalt sowie niedrigere Einschätzungen für die Zielklarheit und Organisationsbindung an.

| Gruppen → ↓ Kategorien | Gruppe 1 Lehrer/-in | Gruppe 2 Weiterbildung | Gruppe 3 Kreativbereich | Gruppe 4 gew-.techn. | Gruppe 5 sozial. | Gruppe 6 kaufm. | Gruppe 7 Forschung |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zufriedenheit Sicherheit | | niedriger als 1;4;5;6 | | | | | |
| Organisationsbindung | | | niedriger als 1;4;5;6;7 | | | | |
| Zufriedenheit Führungsverhalten | | | niedriger als 1;5;6;7 | niedriger als 1;5;6;7 | | | |

*Abb. 2: Kursleitende: Unterschiede nach „Berufsbereichen“[5] (p < .05; Duncan-Test, N = 135)*

| Gruppen → ↓ Kategorien | Gruppe 1 selbstständig | Gruppe 2 angestellt | Gruppe 3 Fam./Hausfrau | Gruppe 4 arbeitslos | Gruppe 5 in Ausbildung |
|---|---|---|---|---|---|
| Motivierungspotenzial | | | niedriger als 1;2 | | |
| Zufriedenheit Zusammenarbeit | | | | | niedriger als 2;3 |
| Zufriedenheit Sicherheit | niedriger als 2 | | | niedriger als alle | |
| Zielklarheit | niedriger als 2;3 | | | | |
| Organisationsbindung | niedriger als 2;3 | | | | niedriger als 2;3 |
| Zufriedenheit Gehalt | niedriger als 2;3 | | | niedriger als 2;3 | |

*Abb. 3: Kursleitende: Unterschiede nach „Status“ (p < .05; Duncan-Test, N = 173)*

**Motivierende und demotivierende Faktoren**

Mit Hilfe einer Moderationskartenabfrage[6] gaben 47 Kursleitende einer mittelgroßen VHS 92 Wünsche und Verbesserungsvorschläge an, die ihre Arbeit motivierender gestalten würden, und 51 Kursleitende notierten 105 demotivierende Aspekte. Es ließen sich aus den Antworten je sieben Bereiche zusammenfassen. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 4 mit je einem Beispiel dargestellt.

| Motivierung über ... | Anzahl | Demotivierung über ... | Anzahl |
|---|---|---|---|
| Verbesserung der Lernorte/Ausstattung | 21 | Einschränkung der Kurs-Autonomie und persönliche Entfaltung | 22 |
| Verbesserte monetäre Situation | 21 | Teilnehmende | 22 |
| Positivere Zusammenarbeit und entwicklungsförderlicheres Klima | 15 | Bezahlung der Kursleiter | 19 |
| Mehr Sicherheit | 14 | Störungen im Klima und in der Zusammenarbeit | 16 |
| Verbesserung der Kurs- und Programmorganisation | 11 | Verschlechterung der Ausstattung und Qualität der Lernorte | 13 |
| Fortbildung | 8 | „Sparkurs-Auswirkungen“ im gesamten Angebot | 10 |
| Erhalt des Status quo | 2 | Sonstige, z. B. „Stress“ | 3 |

*Abb. 4: Motivierende und demotivierende Faktoren*

Diese Ergebnisse können mit einer Kursleitendenerhebung in Hessen von Arabin[7] (1996) verglichen werden. Veränderungsbereiche liegen in beiden Untersuchungen, vor allem im Bereich der Bezahlung, Zusammenarbeit, Sicherheit und der verbesserungsbedürftigen Ausstattung. Für den organisationalen Umgang der VHS-Verantwortlichen mit dieser Gruppe ist transparent geworden, dass eine verbesserte Sicherheit motivationsförderlich zu sein scheint, während sich die aus der Sicht der Befragten nicht zufriedenstellende Bezahlungssituation (bereits) auf die Motivation der Kursleitenden negativ auswirkt. Anhand der hier gewonnenen Faktoren zeichnet sich anschaulich der Handlungsbedarf aus der Sicht der Kursleitenden ab. Sie sehen sich trotz ihrer vertraglich losen Kopplung an das VHS-System von intraorganisationalen Bedingungen in ihrer Motivation beeinflusst: „Positive Zusammenarbeit und entwicklungsförderliches Klima“, „Störungen im Klima und in der Zusammenarbeit“ und „Konflikte mit der VHS-Leitung/Fachbereichsleitung“ (vgl. Abb. 4 und Arabin 1996, 204).

### Institutioneller Umgang mit hoher Autonomie von Kursleitenden

Ein hoher Grad an Autonomie/Tätigkeitsspielraum erfordert die Fähigkeit zur Selbstorganisation, fördert die Verantwortlichkeit für die jeweilige Tätigkeit, den langfristigen Erhalt der Leistungsfähigkeit und Arbeitsfreude (vgl. Ulich 1994, 143 ff.). Eingriffe in die Autonomie bzw. Beschneidungen des Tätigkeitsspielraums können dagegen demotivierende Effekte auf menschliches Arbeitsverhalten zur Folge haben, Stress erzeugen und Burnout-Prozesse begünstigen (vgl. Semmer/Udris 1993, 151 f.). Insgesamt wurden drei Formen von Autonomievarianten mit Hilfe der 3. Datenquelle, den fokussierten Interviews (N = 15), ermittelt:

- Methodische Autonomie: Diese bezieht sich auf die Vermittlung im jeweiligen Kurs.
  Beispiel: „Ich fühl' viel Freiheit in der Ausführung. Und das über 20 Jahre lang" (32, w, KL).[8]
- Didaktische Autonomie: Diese bezieht sich neben Vermittlungsaspekten auch auf die zu vermittelnden Bildungsinhalte.
  Beispiel: „Innerhalb des Kurses bin ich absolut frei" (42, m, KL).
- Makrodidaktische Autonomie: Diese bezieht sich zusätzlich auf die Gestaltung bzw. Beeinflussung des gesamten Programmangebots einer VHS.
  Beispiel: „Ich habe Freiheiten, kann Vorschläge machen, das Programm mitgestalten" (60, w, KLH).

Akzeptierende, verunsichernde und abwehrende Reaktionsformen mit institutionellen Autonomiegrenzen[9] wurden identifiziert. Es werden „Äquivalente", falls HPM und Fachbereichsleitungen in die Autonomie eingreifen, gefordert und nicht erfahrbare institutionelle Autonomiegrenzen problematisiert:

**Umgang mit institutionellen Autonomiegrenzen**

**akzeptierend:** „Ich kann nicht das Lehrbuch aussuchen. Autonomie ist, dass ich es mir einteilen kann. Das schätze ich auch" (62, w, KL).

**verunsichernd:** „Die ersten Wochen hatte ich ziemlich freie Hand. Wir konnten verschiedene pädagogische Einrichtungen behandeln. Das fällt jetzt weg. Buch muss durchgearbeitet werden. Freiräume sind nicht mehr so hoch. Ob das Buch meinen pädagogischen Neigungen entspricht, weiß ich noch nicht. Das Buch kann aber auch ein roter Faden sein, muss sich noch herausstellen" (61, w, KL).

**abwehrend:** „Ich habe absolute Freiheit. Nicht wie in der Schule den Stoff durchackern ... Ich überprüfe die Arbeit für mich selber. Wenn jemand mit in die Klasse kommen würde, da werde ich kiebig. Dann noch auf die Finger gucken. Ich bin selbst ausgebildet" (17, w, KL).

**Äquivalente**

**Qualifikation:** „Ich bin ein Fachmann, ich kann an der VHS tun und lassen, was ich will.

Der Fachbereichsleiter müsste dann von der Sache was verstehen ... Kontrolle könnte nur in dem Sinne sein, dass die Qualifikation der Dozenten überprüft werden müsste“ (31, m, KLH).

**Entgelterhöhung:** „Das ist für mich ein Hobby. Selbstbestätigung, da kann ich mich selber verwirklichen. Sehe, es kommt an. Erfolgserlebnisse und neue Dinge lernen. Wenn ich weiß, ich muss es machen, dann ist Motivation nicht so gegeben, da könnte ich nicht so frei arbeiten. Es gibt keine Vorgaben seitens des Hauses. Ich kann schalten und walten, wie ich meine schalten zu müssen. Man kann sich selber ausprobieren. Wenn man gesagt bekommt: Mach’ das und das, das geht auf Kosten der Motivation, da müsste es auch mehr Geld geben“ (35, w, KL).

**Angestelltenverhältnis:** „Autonomie ist das Merkmal schlechthin. Die letzte berufliche Nische. Der äußere Rahmen ist vorgegeben, z. B. Standard Goethe-Institut, der ist einfach zu definieren. Aber „wie“, das große „Wie“ ist der Spielraum. Mir kann keiner ein Buch vorschreiben. Wir, die für bessere Absicherungen eintreten, sammeln, wo sie uns Weisungen geben oder versuchen, sie uns zu geben. Damit könnten wir ein Angestelltenverhältnis beweisen, um uns ggf. einklagen zu können“ (64, m, KLH).

**Problematisierung bei nicht wahrnehmbaren institutionellen Autonomiegrenzen**

**Qualität:** „Der Fachbereichsleiter übt keine große Kontrolle aus. ... Es kommt selten vor, dass der Fachbereichsleiter fremde Sachen weitergibt. ... Das pädagogische Konzept wird so gut wie nie diskutiert. Da ist die große Autonomie doch eher wieder ein Handikap“ (2, m, KL).

**Einarbeitung:** „Es braucht längere Zeit, bis man in der Lage ist, Sachen auszuprobieren, bis man Fuß gefasst hat. Man hat dann Freiheit und Mut zu anderen Sachen“ (3, w, KLH).

### Zusatzleistungen/Nutzen für die Weiterbildungsorganisation

Aus den fokussierten Interviews wurden Zusatzleistungen, die über die Kursdurchführung hinausgehen, ermittelt. Um nicht über Routineprozesse die Freude an der Kursleitungstätigkeit zu verlieren, werden von Kursleitenden didaktische Innovationen eingebracht. Diese beziehen sich auf Variationen des Unterrichtens, Möglichkeiten der Ergebnissicherung und Nachforschungen über „neue“ Bildungsinhalte. Diese Leistung, sich immer wieder mit neuen Handlungselementen auf das Kursgeschehen einlassen zu müssen und zu wollen, bewahrt die Einrichtung davor, in ihrer Angebotspräsentation zu „erstarren“. Kursleitende generieren über ihre direkte Interaktion mit den Teilnehmenden Weiterbildungsbedarfe und Innovationspotenziale für das Bildungsangebot der jeweiligen Volkshochschule. Sie denken über mögliche interdisziplinäre Angebote nach und nehmen sensibel „Marktlücken“ wahr. Ihr Betriebswissen könnte von der Einrichtung als Ideenpool systematisch genutzt werden. Kursleitende suchen selbstorganisiert alternative Lernorte, um z. B. Routinen im Lernprozess zu vermeiden, situiertes Lernen zu ermöglichen, mit schwierigen Teilnehmenden Kontakt herzustellen, die Teilnehmenden an das Bildungsangebot zu binden. Kursleitende zeigen Organisationscommitment[10], dies

vermindert die Fluktuation, erhöht die Akzeptanz der Ziele und Werte und erhöht die Bereitwilligkeit, sich um organisationale Ziele zu bemühen. Aus ihren Kursen gehen wiederum Kursleitende hervor. Sie erwerben fachliche, soziale und methodische Kompetenzen über das Modelllernen und übernehmen bspw. zunächst Anfänger/innenkurse und/oder verbreitern das Angebot bei großer Nachfrage. Ein zweiter Effekt ist, dass erfahrene Kursleitende in der Lage sind, Angebotsvarianten anzubieten (z. B. Sprachreisen, verknüpfende Kurselemente mit Kursen aus anderen Fachbereichen wie „Technical English"). Die Programmplaner der Einrichtung müssen so nicht alle Kursleitenden selbst akquirieren, sondern erhalten diversifiziert einzusetzende Kursleitende aus der bereits vorhandenen Klientel. Eine für die Einrichtung bestandserhaltende Leistung von Kursleitenden besteht darin, Kursteilnehmende zu akquirieren und Öffentlichkeitsarbeit für die VHS zu betreiben. Dabei gewinnen sie nicht nur Kursteilnehmende für ihr eigenes Kursangebot, sondern vermitteln sie in vergleichbare, aufbauende und/oder sogar komplementäre Veranstaltungen (z. B.: Eine Teilnehmerin eines Bastelkurses wird in das Wiedereingliederungskursangebot „Rückkehr in den Beruf" vermittelt).

Kursleitende erhalten nicht nur einen Stundenlohn, sondern sie bringen auch eigene finanzielle Aufwendungen in ihre Tätigkeit ein: Fortbildung, Fotokopien, Kassettenrekorder, Vorauslagen und Anfahrtskosten. Es kommt auch vor, dass sie die erste Stunde ihres Kurses umsonst abhalten, wenn er aufgrund mangelnder Teilnehmendenzahl dann nicht fortgeführt wird. Innerhalb der Kursleitendengruppe gibt es selbstorganisierte Kooperationsformen, die auch auf die gegenseitige Einarbeitung in neue Medien und Techniken zielen. Neben ihrer eigenen Kursleitungstätigkeit müssen sie innerhalb des Kurses verwaltungstechnische Aufgaben erledigen, die der Einrichtung eine Abrechnung nach gesetzlichen Vorschriften ermöglicht. In einigen Kursen werden für Teilnehmende kursübergreifende Dienstleistungen angeboten, wie telefonische Beratung, Hilfen bei Alltagsproblemen/-konflikten (z. B. Scheidung; Übersetzung von Behördenschreiben) und Umgang mit schwierigen Teilnehmenden. Diese Leistungen helfen den Teilnehmenden, sich bei der VHS wohlzufühlen, Lernbarrieren abzubauen und Lernen an den Alltag anzubinden.

**Zusatzleistungen von Kursleitenden zum Nutzen der Organisation**

**Permanenz didaktischer Innovation** „Die Lehrbücher werden leider nicht gewechselt. Man muss zusätzliche Texte reingeben, z. B. aus Zeitungen" (17, w, KL).

**Innovationspotenzial für die Gesamtorganisation** „Man müsste das Gebäude intensiver nutzen: weg von der Semesterform. Wochenende, aber auch Sommer und Ostern, ist kein Mensch hier. Man fragt sich, ob sich das in moderner Wirtschaftsgesellschaft noch tragen kann. Könnte noch mehr passieren. Sachen, die mehr einbringen ... Filmgruppe gründen, englische Filme mit anschließender Diskussion, hier ist jedoch kein Kino, oder englische/schottische Abende organisieren, Verein gründen. Das kann man alles auf der Fachkonferenz vorschlagen, aber dann kommt der kritische Punkt, wer die Arbeit macht: Der bezahlte FBL oder ich und nicht bezahlt. Man muss es selber machen, sonst wird es eher nicht gemacht" (3, w, KLH).

**Selbstorganisation alternativer Lernorte** „Am letzten Abend gibt es einen französischen Abend mit Essen bei mir zu Hause, an dem sich alle beteiligen“ (32, w, KL).

**Organisationscommitment** „Die Bindung ist für mich eine emotionale ... Die Form von Lernen sagt mir da zu. Wichtig, ein Leben lang zu lernen, weiterbilden, kritisch hinterfragen, Talente formen, neue Seiten an sich kennen lernen, neue Leute kennen lernen“ (2, m, KL).

**Akquisition von Kursleitenden/Erweiterung des Angebotsspektrums** „Auch sind wieder Kursleiter aus meinen Kursen entsprungen“ (60, w, KLH).

**Akquisition von Kursteilnehmenden/Öffentlichkeitsarbeit** „Wichtig ist, dass Kursleiter untereinander die Teilnehmer ansprechen, auch Teilnehmer tauschen und die Kollegen miteinander arbeiten. Das ist das Öl, das die Maschine zum Laufen bringt. Mundpropaganda für die Veranstaltungen machen“ (3, w, KLH).

**Finanzielle Aufwendungen** „Einzelveranstaltungen: Man kommt hin, wartet, und es findet nicht statt. Risiko, es gibt keine Abrechnung, das ist nervig“ (2, m, KL).

**Kollegiale, selbstorganisierte Kooperation** „Ich habe die Einführung gemacht und ein Kollege die Fortführung. Da hat der Kollege angerufen: ‚Hat gut geklappt.’ Da hat es Feedback gegeben ... Man tauscht sich mit Kollegen mal öfter aus. Direkte Zusammenarbeit ist es eigentlich nicht, mehr Kennenlernen der Rechnerbenutzung“ (18, m, KL).

**Formalia** „Prüfung organisieren, Papierkrieg führen ... Teilnehmerlisten“ (31, m, KLH).

**Umgang/sozialer Service mit/für Teilnehmende/n** „Es gibt auch Anrufe, Anfragen, oder der Hund ist krank, die Maße sind vergessen usw. Auch Sonntag abends gibt es Anrufe“ (60, w, KLH).

## Zusammenfassung

Kursleitende an VHS werden fast ausschließlich für ihre erbrachten Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) bezahlt. Die einzelnen Honorarsätze divergieren erheblich. In dieser Studie schwankten die Angaben zwischen 25,00 und 38,00 DM[11]. Vereinzelt gibt es – an großstädtischen Volkshochschulen – Regelungen, Zuschüsse für eine zusätzliche Sozialversorgung. Diese werden ab dem Erreichen einer bestimmten Stundenzahl gewährt. In dieser Studie war dies bei zwei Interviewten der Fall. Weitere vier Kursleitende in diesem Sample, die ihre Kursleitungstätigkeit als Haupteinnahmequelle angeben, bestreiten ihren Lebensunterhalt ausschließlich aus den abgehaltenen Stunden.

„Beim Kranksein und mit der Rente, da werde ich dann irgendwo ausgenutzt. Was ich jetzt erwirtschafte, brauche ich immer auf’ s Jahr auf“ (60, w, KLH).

„Die Kursleiter sind offensichtlich unzufrieden über die Verträge, die kommen eine Woche vor oder eine Woche nach dem Semesterbeginn, das wird immer variiert, dann muss man sein Leben umorganisieren. Nachmittags sind mir zwei Kurse kaputtgegangen, da hängt man in der Luft, hat sich seelisch darauf vorbereitet. Oder man muss einen Intensivkurs auf die Schnelle annehmen, wir müssen professionelle Leistung liefern, aber wir werden nicht so behandelt“ (3, w, KLH).

Besonders prekär wird es für Frauen, die ihre Kurse neben der familiären Aufgabe betreiben und über die Berufstätigkeit ihres Mannes zunächst finanziell abgesichert sind. Aufgrund von Scheidung und anderen familiären Belastungen muss dann auf einmal über die Kurse ein beträchtlicher Teil des Lebensunterhaltes unter Vernachlässigung der Alterssicherung bestritten werden. Paradox wird es, wie in einem Fall belegt, wenn eine Familienfrau Stunden in einem VHS-Kurs „Wiedereingliederung in den Beruf" als Kursleiterin gibt:

> „Das, was wir den Frauen beibringen sollen, halten wir selber nicht ein. Auch im Krankheitsfall bekomme ich nichts" (61, w, KL).

Bei den Ergebnispräsentationen in den kleinen und mittelgroßen VHS waren die Mitarbeitenden über die Anzahl der Kursleitenden, die im Fragebogen angaben, ihre Kursleitungstätigkeit als Haupteinnahmequelle zu betreiben, überrascht. Dies zeigt, dass es dort eine diversifizierte systematische Personalarbeit für diese Gruppe nicht gibt. Geforderte Qualifizierungskonzepte (vgl. z. B. Arabin 1996, S. 161) greifen angesichts dieser Ergebnisse zu kurz. Zudem zeigen empirische Ergebnisse (vgl. Waldschmidt 1999) auf: Wird die Personalentwicklung intensiviert, wenn das betriebliche Belohnungssystem nicht leistungsförderlich ist, können dysfunktionale Verhaltenskonsequenzen die Folge sein, welche die betriebliche Effektivität mindern. Aus der Sicht der Kursleitenden selbst fasst Conrad (1997, S. 40) zusammen:

> „Der Knackpunkt liegt nicht an der mangelnden Qualität, sondern an dem nicht vorhandenen Management, an der unzureichenden Kooperation zwischen hauptamtlichem Personal und den Kursleitern/innen (NPMs), an der hohen Fluktuation der NPMs, weil auf Dauer die Volkshochschule keine beruflichen Perspektiven bieten kann, und dem an vielen Volkshochschulen teilweise veralteten Unterrichtsmaterial, unzumutbaren Unterrichtsräumen und Geräten, die einen modernen Unterricht fast unmöglich machen. Hier muß angesetzt werden, nicht bei der Qualifikation des Kursleiters/der Kursleiterin, um auf dem Erwachsenenbildungsmarkt konkurrenzfähig zu sein".[12]

Für die Positionsbestimmung von Verantwortlichkeit und Freiheit zwischen Fachbereichsleitung und Kursleitenden wäre zudem eine Verständigung und Transparenz über institutionelle Autonomiegrenzen angezeigt. So sollte institutionell diskutiert werden, ob den Kursleitenden eine Freiheit bis in den makrodidaktischen Bereich hinein gewährt werden kann. Aus den Ergebnissen lassen sich Probleme einer „entgrenzten" Autonomie, d. h. einer Art laisser-faire-Verhalten der Institution, feststellen. Tätigkeitsspielräume werden so möglicherweise nicht organisationszielorientiert genutzt bzw. missbraucht. Bei Einarbeitungsprozessen werden mangels fehlender institutioneller Hilfestellungen Kompetenzgrenzen von den Kursleitenden selbst exploriert. Dies wird ebenfalls problematisch, wenn durch das „ins kalte Wasser geworfen werden" schmerzliche und/oder kräftezehrende Kompetenzkrisen folgen (vgl. Burisch 1989, S. 114 f.). Gleichzeitig wird deutlich, dass anscheinend nur mit großer Sensibilität partizipativ, i. S. einer „kursleiterorientierten Angebotsplanung" (vgl. Bastian 1997, S. 169 ff.), und mit einem Höchstmaß an Transparenz in die methodische und didaktische Autonomie der Kursleitenden „ein-

gegriffen“ werden darf. Insgesamt haben HPM eine diffizile Aufgabe im Umgang mit der Autonomie der Kursleitenden zu erfüllen: Die Freiheit/die Tätigkeitsspielräume scheinen auf der einen Seite *das* höchste Gut der Kursleitenden zu sein, sie hören spätestens jedoch dort auf, wo die Standards der Kursdurchführung gefährdet sind und eine negative Einflussnahme auf die Programmgestaltung insgesamt erwartet werden kann. Die Hospitation erscheint dabei nur als eine Methode der Wahl, die zudem zu spät anzusetzen scheint und als „kollegiale Beobachtung“ (Tietgens 1974, S. 13 ff.) von den HPM vielleicht so gemeint ist, aber von den Kursleitenden als Kontrolle und Eingriff in ihre fachliche Integrität gewertet werden kann. Allen Kursleitenden – auch aus Blockseminaren – sollten die jeweiligen Standards in der Kursdurchführung bekannt und die Ziele der VHS transparent sein. Eine Exemplifikation einer umfassenden Personalentwicklung in Bezug auf die hier erhobenen Ergebnisse ist in der Abbildung 5 dargestellt. Hier könnte eine weiter auszudifferenzierende Systematik für den Kursleitungsbereich entwickelt werden. Diese beinhaltet bei der zu betreuenden großen Anzahl auch eine elektronisch gestützte Personalplanung.

| PE-Bereich | Beispiel aus allgemeiner PE | Beispiel Kursleitungsbezug |
|---|---|---|
| „into the job“ | Ausbildung und Einführung | Informationen über die Organisation und Standardvermittlung |
| „on the job“ | Anlernprozesse | Hilfestellung des HPM bei den ersten Unterrichtsversuchen, Springerdienst von HPM bei Krankheit von Kursleitenden |
| „near the job“ | Lernwerkstatt | Bereitstellung eines ständigen KL-Raumes für selbstorganisierten Austausch |
| „off the job“ | externe Weiterbildungsmaßnahme | Fortbildung, z. B. zum Umgang mit „schwierigen“ Teilnehmenden |
| „out of the job“ | Ruhestandsvorbereitungsprogramm | Feedbackgespräche von HPM zur Umverteilung bzw. Einschränkung von Kursangeboten; Teamteaching für die Übergabe an Nachfolgende |

*Abb. 5: Exemplifikation[13]: Personalentwicklung für Kursleitende*

Kursleitende sind – neben ihrer vergüteten genuinen Kurs-/Seminartätigkeit – für den Erhalt, die Qualität und die Erstellung des gesamten Leistungsspektrums einer Weiterbildungsorganisation von existentieller Bedeutung. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Kursleitenden über ihren Kurs hinaus denken, d. h. einen Arbeitsplatz und organisationale Einstellungen „betriebsförmig“ erleben. Der Bezeichnung „transitorische Mitglieder der Organisation“ (vgl. Strunk 1994, S. 403) kann hier nicht mehr zugestimmt werden. Über ihre Tätigkeit sind sie eng und oft

über lange Zeiträume mit der Gesamtorganisation, deren Angebotsqualität und Innovationsfähigkeit verzahnt und sind in Personalentwicklungsaktivitäten und Organisationsentwicklungsvorhaben als gleichberechtigte Mitarbeitende einzubeziehen.

**Anmerkungen**

1 Darstellung der Forschungsmethodik und Dokumentation des Datenmaterials in Kil (1998).
2 Das Motivierungspotenzial umfasst fünf Merkmale, die den Anregungsgehalt eines Arbeitsplatzes erfassen können: Anforderungswechsel, Aufgabengeschlossenheit, Wichtigkeit der Aufgabe, Autonomie und Rückmeldung (vgl. Schmidt u. a. 1985).
3 Die bisher höchsten Ausprägungen wurden bei „Landfrauen" und „Führungskräften" erhoben (ebd.).
4 Die signifikanten Unterschiede sind in den Zellen ausgewiesen, z.B.: „niedriger als 2" bedeutet, dass der Gruppenmittelwert signifikant niedriger ausgeprägt ist als bei der Gruppe 2 (Semhaupt).
5 Hier gab es eine große Angabenvielfalt: freischaffende Künstlerin, Professor/in, Oekotrophologin u. v. m. Aus den Angaben wurden 7 Berufsbereiche gebildet: Lehrer/innen, Weiterbildner/innen und kreative, gewerblich-technische, soziale, kaufmännische und forschende Berufsbereiche.
6 Die Fragestellungen für die Gewinnung dieses qualitativen Datenmaterials, während einer Kursleitendenkonferenz gestellt, lauteten: „Welche Bereiche und Wünsche sollten erfüllt werden, damit Ihnen der Spaß, die Freude an der VHS-Tätigkeit erhalten bleibt?" und „Was würde Ihnen den Spaß, die Freude an der VHS-Tätigkeit nehmen, oder was nimmt Ihnen den Spaß, die Freude an der VHS-Tätigkeit, so dass Sie unter Umständen sagen würden, da mache ich nicht mehr mit?"
7 Arabin (1996) hat in einer schriftlichen Befragung (N = 673) zur Kursleitendensituation ebenfalls motivierende und demotivierende Bedingungen – allerdings geschlossen – erhoben. Vergleicht man diese Ergebniskonstellation mit den in dieser Untersuchung offen erhobenen Bereichen, kommen neue Variablen bei den demotivierenden Faktoren hinzu: „Einschränkungen in der Autonomie und persönlichen Entfaltung" und „Sparkurs-Auswirkungen im gesamten Angebot", während dagegen die von Arabin (ebd.) vorgegebenen „persönlichen Veränderungen im Beruf und in den persönlichen Lebensumständen" hier nicht von den Kursleitenden geäußert wurden. Für den Bereich der motivierenden Faktoren ist in dieser Stichprobe der Bereich „Verbesserung der Kurs- und Programmorganisation" hinzugekommen.
8 Die Belege aus den fokussierten Interviews sind wiederum mit der jeweiligen Interviewnummer, dem Geschlecht des Interviewpartners und der Bezeichnung „KL", als Abkürzung für Kursleitende, versehen. In Abgrenzung dazu wird für die Kursleitenden, die ihre Kursleitungstätigkeit als Haupteinnahmequelle für ihren Lebensunterhalt angeben, die Abkürzung „KLH" benutzt.
9 Hierunter werden Setzungen und Einflussnahmen der VHS-Organisation verstanden, z. B. von der Organisation vorgeschriebene (Zertifikats-)Lehrbücher, Absprachen mit den Fachbereichsleitungen.
10 „Organisationscommitment wird als relative Stärke der Identifikation, der Selbstverpflichtung und der psychischen Selbsteinbindung (involvement) in einer Organisation" definiert (Metz-Göckel 1996, S. 92).
11 Ein Beispiel aus unserer Befragung: In zwei benachbarten Kommunen bestand in Bezug auf das Einkommen für ein und dasselbe Kursangebot eine Differenz von 10,00 DM pro Stunde. Solche Differenzen sind den Kursleitenden bekannt.

12 Dieses Zitat einer Kursleiterin entstammt einem Fachtagungsbeitrag zum Thema „Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen“ und ist im Gegensatz zu den anderen Beiträgen, die nicht ausschließlich von Kursleitenden stammten, nicht erwähnt und diskutiert worden (vgl. Otto 1997, S. 63).
13 vgl. Rüttinger/Klein-Moddenborg 1989, 688 f.

**Literatur**

Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für die Volksbildung, Sonderband, Frankfurt/M.
Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn
Burisch, M. (1989): Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin u. a.
Conrad, E. (1997): Einführung in die Thematik. In: Otto, V. (Hrsg.): Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn: DVV, S. 39-41
Dieckmann, B. (1992): Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990. Berlin
Kil, M. (1998): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung. Personal- und Organisationsentwicklung. Dissertation. Dortmund: Univ.
Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 3, S. 115-128
Metz-Göckel, H. (1996): Einstellungen und Werthaltungen in Organisationen. Essen
Otto, V. (1997): Beobachtungen – Zusammenfassung – Konsequenzen. In: Otto, V. (Hrsg.): Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn: DVV, S. 62-65
Rüttinger, B./Klein-Moddenborg, V. (1989): Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Roth, E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie D III, Bd. 3. Göttingen u. a., S. 685-711
Semmer, N./Udris, I. (1993): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Bern u. a., S. 133-165
Schmidt, K.-H./Kleinbeck, U./Ottmann, W./Seidel, B. (1985): Ein Verfahren zur Diagnose von Arbeitsverhalten: Der Job Diagnostic Survey (JDS). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 4, S. 162-172
Strunk, G. (1994): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 395-406
Tietgens, H. (1974): Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig
Ulich, E. (1994): Arbeitspsychologie. 3. überarb. u. erw. Auflage. Zürich
Waldschmidt, K. (1999): Personalentwicklung und organisationale Identifikation. Mering

*Reinhard Völzke*

# Professionelle Selbstbeschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns

**Unterweisen, trainieren, beraten und moderieren**

## Zwei Zugänge – ein Thema

Es sind ganz unterschiedliche Kontexte, in denen ich mich als Hauptamtlicher Pädagogischer Mitarbeiter (HPM) der Evangelischen Erwachsenenbildung bewege. Eine bestimmte Sprachfigur begegnet mir dennoch immer wieder. Ob ich eine Fortbildung besuche, bei der es um die Vertiefung der Leitungs- und Beratungskompetenz geht; eine Anfrage zur akuten Problemlösung in einer Mitarbeiterkonferenz erhalte; mich mit Kolleginnen und Kollegen über die eigene pädagogische Tätigkeit unterhalte: Immer wieder taucht der Begriff *Moderation* auf. Eine Gruppe wird moderiert, genauso wie ein Plenum oder eine Talkrunde. Auch Organisationsentwicklungsprozesse werden nicht von einem Berater, sondern von einem Moderator oder einer Moderatorin initiiert und begleitet. Ich frage mich, was hinter dieser Begriffsmode steht. Oder genauer: Worin besteht und woraus speist sich der von mir erlebte Konsens, wenn pädagogische Arbeit mit Erwachsenen immer häufiger mit dem Typus des Moderierens charakterisiert wird? Und: Finde ich in meiner eigenen Arbeit Anhaltspunkte für diese Beobachtung?

Beim Nachdenken über diese Frage stellt sich mir schnell eine ganz anderes Problem: Wie soll ich meine eigene Praxis betrachten und analysieren, um dem angedeuteten Phänomen auf die Spur zu kommen? Analyse besteht bekanntlich zu einem guten Teil aus Reflexion; und Reflexion gründet auf Wahrnehmungs- und Abstraktionsfähigkeit. Ich muss also die Sinnwelt wechseln, um meine eigene Praxis mit Erkenntnisgewinn betrachten zu können. Ich brauche professionelle Distanz zu mir selbst.

In einem Aufsatz von Christiane Hof (Hof 2000)[1] finde ich geeignetes Material für mein Reflexionsbedürfnis. Es geht dort um die aktuellen Anforderungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Das interessiert mich. Nach den von Hof in einer Interviewstudie erhobenen Erkenntnissen kristallisieren sich drei zentrale Qualifikationskriterien heraus: die fachliche, die methodische und die personal-soziale Kompetenz. Die Bedeutung des Fachwissens nimmt nach ihren Untersuchungen unter Erwachsenenpädagogen tendenziell ab, und die Methoden- und Sozialkompetenzen rücken mehr und mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Für die Rolle der „Lehrenden“ werden verstärkt Begriffe wie Lernberater, Moderator, Lernbegleiter, Trainer, Lernhelfer und Animateur verwendet, in denen sich – nach meiner Einschätzung – interessanterweise vor allem Hinweise auf die *methodischen* Aspekte dieser Tätigkeit abbilden. Lernen wird un-

mittelbar mit Beraten, Begleiten und Helfen in Verbindung gebracht. Moderieren (da ist wieder dieser Begriff!), Trainieren und Animieren wecken beim Hörer deutliche Assoziationen und sollen offenbar die konkreten Tätigkeiten der in der Erwachsenenbildung Tätigen greifbarer machen.

**Meine Praxis in der professionellen Selbstbeschreibung – ein Experiment**

In Anlehnung an den erwähnten Zeitschriftenartikel von Hof werde ich die vier von ihr herausgearbeiteten Formen des Lehrens in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung – die Unterweisung, das Training, die Beratung und die Moderation – aufgreifen und anhand dieser Kategorien mein eigenes Leitungshandeln zu reflektieren suchen. Wieder tauchen die schon bekannten Begriffe auf; mit einem wichtigen Unterschied: Als Unterweiser, Trainer, Berater oder Moderator stehe ich nach meinem Verständnis dezidiert in der *Leitungsverantwortung* innerhalb eines spezifischen Lehr-/Lernarrangements. Leitung verstehe ich dabei als übergeordneten Begriff, so dass die angedeuteten Rollenbeschreibungen sich immer auf eine konkrete Unterrichtsform beziehen, in der geleitet wird. Mit dieser Vorannahme versuche ich, für mich etwas Ordnung in die Begriffsverwirrung zu bringen und eine klare Richtung für meine Praxisreflexion zu gewinnen.

Im Folgenden beschreibe ich jeweils in wenigen Stichworten für mich wesentliche Merkmale der vier Lehr-/Lernarrangements an Beispielen aus meiner Praxis. Drei Fragestellungen sollen dabei für die Reflexion leitend sein:

- Welche konkreten Kompetenzen sind in den Bereichen des fachlichen, methodischen und personal-sozialen Handelns notwendig, um das jeweilige Lehr-/Lernarrangement aus der Perspektive des Leiters mit Leben zu füllen?
- Was ist mein persönliches Rollenverständnis bei der jeweiligen Bildungsform?
- Worauf richte ich in der Rolle der Leitung meine Interventionen aus?

Im Anschluss an diese experimentelle Selbstbeschreibung meiner eigenen Praxis werde ich in einigen kurzen Abschnitten zusammenfassend auf für mich wichtige Aspekte erwachsenenpädagogischer Leitungskompetenz in Gruppen eingehen.

- *Die Unterweisung: ein Vortrag*

Titel: „Biographisches Arbeiten mit alten Menschen – Chance für eine lebendige Beziehung“; Auftraggeber: Diakonisches Werk; Zielgruppe: ehren-, neben- und hauptamtliche Mitarbeitende der Altenarbeit mit dem Schwerpunkt Besuchsdienst;

etwa 50 Personen sind gekommen; Ziel: Möglichkeiten der Kommunikation mit alten Menschen reflektieren und Hinweise für die eigene Praxis bekommen; Veranstaltungsleitung: eine hauptamtliche Mitarbeiterin des Diakonischen Werkes, die zu Beginn einige Worte zu Begrüßung spricht; Lernsituation: Abendveranstaltung, alle sitzen an Tischgruppen; ich weise auf meinen Wunsch hin, sich mit Nachfragen, Ergänzungen und Kritik zu beteiligen; während des Vortrags hören alle konzentriert zu, stellen schon zwischendurch die eine oder andere Frage, beteiligen sich auch an den Tischgesprächen, zu denen ich in einer Phase während des Vortrags einlade; nach dem Vortrag gibt es eine Reihe von Rückfragen, die ich beantworte; die Mitarbeiterin bedankt sich bei mir und allen Anwesenden und beendet den Abend.

*Leitungskompetenzen bei der Unterweisung*

| **Kompetenz** | **zentrale Merkmale** |
|---|---|
| fachlich  | • möglichst umfassende Fachkenntnisse in Bezug auf die Sache besitzen<br>• die „Struktur einer Sache“ erkennen, um Aufbau und Umfang der „Präsentation“ bestimmen zu können<br>• neues Wissen so vermitteln, dass die Teilnehmenden es sich möglichst selbstständig aneignen können |
| methodisch | • anschaulich präsentieren<br>• teilnehmerorientiert sprechen<br>• an Beispielen erklären, um gelerntes Wissen umsetzbar zu machen |
| personal-<br>sozial | • freundlich auftreten<br>• Blickkontakt halten<br>• klare Rhetorik einsetzen (z. B. Mimik, Gestik) |

Bei der Reflexion dieses Vortags ist mir klar geworden, dass hier fachliche und methodische Kompetenzen sehr eng zusammenhängen. Das heißt nicht, dass freundliches Auftreten oder der Blickkontakt zu den Teilnehmenden eine geringere Rolle spielen. Die personal-sozialen Merkmale sind für mich hier vielmehr deutlicher abzugrenzen als die Unterschiede zwischen den fachlichen und methodischen Aspekten meiner Leitungskompetenz. Bei diesen beiden Bereichen sehe ich eine enge Verzahnung von angeeignetem und reflektiertem Fachwissen mit dem Erkennen der Strukturen, Zusammenhänge und Übertragungsmöglichkeiten, die in

einer Sache liegen. Hieraus ergeben sich dann unmittelbar die methodischen Ideen für die Präsentation und die Chancen für eine lebendige und verständliche Darstellungsform.

Weiterhin wird mir deutlich, dass die Gesamtleitung bei Vorträgen und Referaten oft bei einem Vertreter des Auftragsgebers liegt, also nicht beim Vortragenden selbst. Diese Rolle wird interessanterweise oft als Moderation bezeichnet: Die Veranstaltungsleiterin moderiert den Abend, der Referent hält den Vortrag. Sie bedient sich als Leiterin einer ganz spezifischen Rolle und weist dem Vortragenden seine Rolle als „Unterweiser" für die Zeit des Referats zu. Als Referent stehe ich dann auch in der vollen Leitungsverantwortung im Rahmen des Vortrags. Es würde der hier kurz beschriebenen Veranstaltung nicht entsprechen, wenn die anwesende Mitarbeiterin des Diakonischen Werks mich plötzlich unterbrechen und beispielsweise auf die knappe verbleibende Zeit verweisen würde (es sei denn, ich hätte die Zeit wirklich deutlich überschritten). Als Vortragender übernehme ich die volle Verantwortung für den Unterweisungsteil der Veranstaltung.

- *Das Training: ein EDV-Kurs*

Titel: „Mind Mapping am Computer – Effektives Planen, Organisieren und Lernen"; Auftraggeber: Ev. Erwachsenenbildung des Kirchenkreises; Zielgruppe: hauptamtliche Verwaltungsmitarbeiter (sieben Personen sind anwesend); Veranstaltungsleitung: der Autor als HPM; Ziel: Methode des Mind Mapping vorstellen und unter Verwendung eines Softwareprogramms exemplarisch einüben; Lernsituation: Tagesveranstaltung im Computerstudio der Ev. Erwachsenenbildung; alle sitzen an je einem Computer um einen in der Mitte des Raumes platzierten Tisch herum; nach der Begrüßung frage ich nach Vorkenntnissen und Erwartungen an den Kurs, erläutere den geplanten Ablauf des Tages unter Einbeziehung der geäußerten Wünsche und kündige die Pausen und die entsprechende Verpflegung an; während des gesamten Kurstages beteiligen sich die Teilnehmenden aktiv am Kursgeschehen, arbeiten die Trainingsaufgaben ab, vergleichen ihre Ergebnisse und tauschen auf meine Anregung hin ihre Erfahrungen untereinander aus; bei der Tagesauswertung äußern einige ihre Begeisterung und kündigen an, das Gelernte unmittelbar auf ihre Alltagspraxis zu übertragen; ich beende den Kurs mit Hinweisen auf Literatur und Internetseiten zum Thema.

*Leitungskompetenzen beim Training*

| Kompetenz | zentrale Merkmale |
|---|---|
| fachlich | • gebündeltes Handlungswissen besitzen<br>• eigene praktische Erfahrungen mit der behandelten Sache haben<br>• (in diesem Falle) technisches Grundverständnis vermitteln können |
| methodisch<br>↕ | • praktische Übungen durchführen<br>• mit aktivierenden Methoden arbeiten<br>• situativ handeln |
| personal-<br>sozial | • für ein konstruktives Lernklima sorgen<br>• kritische Einwürfe und persönliche Wünsche aufnehmen<br>• selbst sehr motiviert und motivierend mit dem Lerngegenstand umgehen |

Der Ablauf eines solchen Trainings lässt sich nur sehr begrenzt planen. Ich muss immer wieder bereit sein, auf situative Veränderungen einzugehen: Jemand verliert den Anschluss, weil er doch über geringere Computerkenntnisse verfügt; eine andere Teilnehmerin hat plötzlich Schwierigkeiten mit einer Aufgabenstellung, weil sie offenbar keine Bezüge zu ihrer Praxis herstellen kann; zwei Platznachbarn führen ein Dauergespräch, das die anderen bei ihrer Arbeit stört. Hier sehe ich es als meine Leitungsaufgabe an, die jeweilige Gruppensituation möglichst richtig einzuschätzen, um durch angemessene Interventionen ein konstruktives Lernklima aufzubauen. Mit den methodischen Schritten, die ich vorschlage, versuche ich darüber hinaus an die persönlichen Interessen der Teilnehmenden anzuknüpfen. Die Betroffenen lassen sich – im günstigsten Falle – auf dieses relativ offene Vorgehen ein, weil sie in mich als Kursleiter das Vertrauen setzen, den Überblick über das Thema und die zur Verfügung stehende Zeit zu besitzen. Daher sehe ich insgesamt beim Training (hier speziell im EDV-Bereich) große Überschneidungen zwischen den methodischen und den personal-sozialen Kompetenzbereichen. Die fachliche Kompetenz ist beim Training klar davon unterschieden: Sie bezieht sich auf fundierte Kenntnisse im Computerbereich und auf reflektierte und gebündelte Anwendungserfahrungen mit der Methode des Mind Mapping.

Vor allem bei Trainings denke ich immer wieder darüber nach, wie viele genauen Kenntnisse ich über die jeweilige Institution besitzen muss, aus der die Teilnehmenden kommen. Meine Erfahrung ist, dass strukturelle Kenntnisse aus meiner

eigenen Organisation und die Fähigkeit, selbst angeeignetes Handlungswissen in teilnehmeraktivierende Methoden eines Trainings zu übersetzen, mir ein ausreichendes Handlungsrepertoire zur Verfügung stellen. Dieses Vorgehen entlässt die Teilnehmenden dann auch nicht aus der Pflicht, das Gelernte selbsttätig in die eigenen Arbeitskontexte zu übersetzen. Nach dem Training kommt das Trainieren unter Normalbedingungen. Meine Frage heißt dann genauer: Was soll und was will ich den Teilnehmenden abnehmen und was nicht? Mein Antwortversuch: nur das, was ich konstruktiv wandeln kann zum eigentlichen Lerngegenstand, den sich dann alle möglichst selbstständig erarbeiten.

- *Die Beratung: ein Meeting*

Titel: „Perspektiven des zukunftsfähigen Instituts XY"; Auftraggeber: Ev. Landeskirche; Zielgruppe: hauptamtlich Mitarbeitende des Instituts, das vor zwei Jahren aus der Zusammenlegung von drei Vorgängereinrichtungen hervorgegangen ist (28 Personen sind anwesend); Veranstaltungsleitung: die Leiterin einer hausinternen Projektgruppe, die mich und alle Anwesenden zu Beginn begrüßt und den Ablauf des Tages kurz erläutert; Ziele des Meetings sind erstens: gegenwärtige Standortbestimmung jedes Mitarbeiters im Bezug auf ein gerade zu Ende gegangenes einjähriges Projekt, welches das Zusammenwachsen der vorher getrennten Arbeitsbereiche befördern sollte; und zweitens: zukünftige Aufgabenbeschreibung des Instituts angesichts neuer gesellschafts-politischer Herausforderungen (11. September 2001); Lernsituation: Tagesveranstaltung im Institut XY; alle sitzen in einem großen Kreis, Moderationswände und Flipchart stehen zur Verfügung; ich beschreibe kurz den Auftrag, den ich von der Projektgruppe bekommen habe und meine Rolle als Berater, stelle die von mir geplanten methodischen Schritte vor, leite die Veranstaltung, indem ich nicht nur immer neue Fragestellungen einbringe, Antworten bündele und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede herausarbeite, sondern mich auch dezidiert zu bestimmten Punkten äußere, Lösungsvorschläge mache, neue Strukturmodelle vorschlage und von interessanten Projektideen berichte; viele Teilnehmende beteiligen sich durch eigene Beiträge, einige sind bereit, Aufgaben bis zu verabredeten Terminen zu übernehmen; beim Feedback äußern einige, dass sie es als sehr hilfreich empfunden hätten, durch den Berater aus der Außenperspektive den Spiegel vorgehalten zu bekommen; andere fühlten sich in ihrem Kompetenzbereich hinterfragt, konnten sich dann aber doch auf ein weiteres gemeinsames Vorgehen einlassen; die Leiterin der Projektgruppe gibt dem Institutsleiter abschließend das Wort, der die Ergebnisse des Tage unterstreicht, sich bei mir und allen Anwesenden bedankt und das Meeting beendet.

*Leitungskompetenzen bei der Beratung*

| Kompetenz | zentrale Merkmale |
|---|---|
| fachlich<br>↕ | • situativ-reduzierte Wissensbestände für die Lösung von Fragen und Problemen der Teilnehmenden im Beratungsprozess zur Verfügung stellen<br>• Kenntnisse über den Aufbau, die Struktur und die Kommunikation von und in Institutionen, Gruppen und Teams besitzen<br>• Kenntnisse über Fusionsprozesse besitzen (in diesem Fall) |
| methodisch<br>↕ | • offenes Gruppenklima schaffen<br>• durch Art und Inhalt des Fragens für Lösungsorientierung sorgen<br>• die konkrete Situation zum Anlass für Lernprozesse machen<br>• Lösungsalternativen vorschlagen |
| personal-sozial | • verstehend und nicht wertend auf die Teilnehmenden eingehen<br>• mit Konflikten konstruktiv umgehen<br>• als Person mit der eigenen Meinung präsent sein |

Den Beratungsprozess innerhalb eines solchen Meetings stimme ich nach Möglichkeit mit einigen zuständigen Vertretern der Institution in den Grundzügen ab. In diesem Falle gab es die erwähnte Projektgruppe, die mich als Berater engagiert hat und die Erwartung äußerte, nach Abschluss ihres abteilungsübergreifenden Projektes jetzt alle Kräfte auf neue Ziele zu konzentrieren und dafür Anregungen und Hilfestellungen zu bekommen. In meiner Rolle als Berater sehe ich mich als denjenigen, der durch lösungsorientiertes Fragen, durch Kommunikationsberatung und durch entlastende Begleitung die Selbstverantwortlichkeit aller Beteiligten stärken will.

Am Beginn des Prozesses steht das möglichst genaue Erfassen des vorhandenen Problems oder der anstehenden Schwierigkeit, wobei nicht *ich* das Problem möglichst genau verstehen muss, sondern der Betroffene bzw. die Gruppe! Ich gebe darauf Acht, dass sich alle Beteiligten nicht zu lange im Problemraum aufhalten, sondern bald in den Lösungsraum wechseln. Das bedeutet, dass wir schon bald gemeinsam nach Möglichkeiten zur Veränderung der Situation oder nach Weiterentwicklung der Arbeit suchen, wozu ich dann meine eigenen Vorschläge

und Erfahrungen beisteuere. Ich begleite den Prozess und bringe mich auch inhaltlich ein.

Mir wird klar, dass die Ebene der obersten Leitung einer Einrichtung oder Organisation bei der Beratung eine besondere Rolle spielt. Mehr als in den anderen Lehr-/Lernarrangements nehme ich für die Zeit des Beratungssettings wichtige Teile von Leitung und Führung in der jeweiligen Institution wahr. Mit der Leitung der Gruppe ist in diesem Setting zugleich die zeitlich, inhaltlich und strukturell stark eingeschränkte, aber dennoch deutlich wahrnehmbare Leitung der Institution verbunden.

Während des Meetings stehe ich mit meiner ganzen Person Rede und Antwort, ich beziehe unter Umständen auch persönlich Stellung, höre zu, frage nach, strukturiere den Prozess, wähle Methoden aus, mache Vorschläge und berate nach bestem Wissen und Gewissen. Bei der Beratung bin ich also als Person mit einem breiten Kompetenzspektrum gefordert. Die fachlichen, methodischen und personal-sozialen Kompetenzbereiche gehen stark ineinander über. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf den methodischen/personal-sozialen Aspekten, dennoch sind reflektierte Erfahrungen mit Institutionen und – in diesem Fall – fundierte Kenntnisse über Widerstände und Entscheidungsprozesse in fusionierten Einrichtungen nicht zu unterschätzen.

- *Die Moderation: ein Workshop*

Titel: „Unsere Kirchengemeinde mit Zukunft – Wir entwickeln gemeinsam ein Leitbild“; Auftraggeber: Ev. Kirchengemeinde im Nachbarkirchenkreis; Zielgruppe: ehren-, neben- und hauptamtliche Mitarbeitende der Kirchengemeinde und andere Interessierte, 18 Personen sind anwesend; Ziel: Entwicklung eines Leitbildes für die Kirchengemeinde zur Profilierung der Arbeit nach innen und außen; Veranstaltungsleitung: der Autor als HPM; Lernsituation: Tagesveranstaltung, alle sitzen um drei Moderationswände im Halbkreis; nach der Begrüßung gebe ich einen Hinweis auf die vorausgegangenen Treffen, bei denen die Schritte des Leitbildprozesses für die Gemeinde entwickelt wurden, kläre den zeitlichen Ablauf des Tages und der Pausen und erläutere die Art der Ergebnis-Dokumentation; alle Anwesenden engagieren sich über den ganzen Workshop hinweg vor allem in den immer wieder neu nach Interessensgebieten einberufenen Kleingruppen; ich moderiere den Prozess, indem ich methodische Schritte vorschlage und begleite, Ergebnisse zusammenfasse und Entscheidungen herbeiführe; zum Abschluss des Workshops bedanke ich mich für die Mitarbeit und verabrede einen Termin zur Weiterarbeit an den Workshopergebnissen.

*Leitungskompetenzen bei der Moderation*

| Kompetenz | zentrale Merkmale |
|---|---|
| fachlich<br>↕ | • Grundverständnis für die zu moderierende Thematik<br>• Rahmenbedingungen schaffen zur Situationsklärung, zur Sammlung von Lösungsmöglichkeiten, zur Steuerung von Entscheidungsprozessen und zur Verabredung von Umsetzungsschritten<br>• effiziente Entscheidungsfindungsprozesse kennen |
| methodisch<br>↕ | • situationsklärende und demokratische Verfahren für alle Moderationsphasen einsetzen<br>• Gruppenprozesse sach- und lösungsorientiert strukturieren<br>• äußerste zeitliche Disziplin bei der Gestaltung der einzelnen Phasen |
| personal-<br>sozial | • Gruppenprozess ständig im Blick behalten<br>• inhaltlich völlig neutral bleiben<br>• sehr konzentriert auftreten und diszipliniert mit Zeit, Aufmerksamkeit und Zugewandtheit umgehen |

Im Gegensatz zu vielen Aussagen in der Moderationsliteratur haben fachliche Kenntnisse nach meiner Erfahrung eine nicht zu unterschätzende Bedeutung bei der Moderation von Entwicklungsprozessen in Institutionen. Wenn ich wichtige strukturelle Gegebenheiten von Kirchengemeinden (z. B. über den Ablauf von Kommunikationsprozessen) kenne, dann kann ich schneller und angemessener auf die Impulse aus der Workshopgruppe reagieren. Ich brauche dann nicht viel nachzufragen, um angedeutete Sachverhalte oder Problemlagen für mein eigenes Verständnis zu klären. Dies hat aber den gravierenden Nachteil, dass ich unter Umständen weniger offen und aufmerksam mit der aktuellen Situation umgehe, wenn ich bereits mehrere Workshops mit gleicher Thematik in ähnlichen Institutionen durchgeführt habe. Ich neige dann schnell dazu, das Wahrgenommene mit dem von mir bereits Bekannten zu identifizieren und mit solchen Bildern im Kopf nicht unbedingt die Leitbildentwicklung *dieser* speziellen Einrichtung zu fördern. Wie so oft liegt auch hier für mich die Wahrheit in der Mitte: Ein Grundverständnis der zu moderierenden Thematik ist absolut sinnvoll; detaillierte Kenntnisse über die Einrichtung oder den Arbeitszusammenhang sind nicht notwendig, können aber auch nicht grundsätzlich schaden. Um so wichtiger ist die Fähigkeit, eigene (Vor-)Erfahrungen sowie die Wahrnehmung und Deutung der aktuellen Situation genau zu unterscheiden.

In einem engen Bezug zu dieser Frage steht der Anspruch, mich inhaltlich so weit wie möglich aus dem von mir moderierten Prozess herauszuhalten. Mir ist bewusst, dass dieser Anspruch sehr hoch ist und dass ich natürlich sehr oft auch eine eigene inhaltliche Position habe, die sicherlich auch in meine Art der Prozessgestaltung einfließt. Meine Aufgabe sehe ich also vor allem darin, durch methodische Vorschläge und eine im Sinne der Zielerreichung angemessene Lenkung des Gruppenprozesses die Gruppe zu eigenen Entscheidungen für ihre gemeinsame Arbeit zu führen, die von allen akzeptiert und im Anschluss möglichst auch umsetzbar sind. Meine Interventionen richte ich so weit wie möglich nicht auf die Beeinflussung des inhaltlichen Ergebnisses aus, sondern auf die Gestaltung des methodischen Arrangements und die enge Anbindung des Vorgehens an den Gruppenprozess.

Bei der Moderation sehe ich wie bei der Beratung eine starke innere Verknüpfung aller drei Kompetenzbereiche. Die verbindende Klammer ist auch hier die Notwendigkeit, dass ich mir meiner eigenen Befindlichkeit, Position und Rolle bewusst werde, um mit diesem zusätzlichen Wissen gezielte Beiträge für einen produktiven Arbeitsprozess leisten zu können. Dazu kann dann auch gehören, dass ich in bestimmten Situationen bewusst aus meiner Moderatorenrolle trete und inhaltlich Stellung beziehe.

**Aspekte erwachsenenpädagogischer Leitungskompetenz in Gruppen**
**Ausprägungen meiner Leitungsrolle in den unterschiedlichen Weiterbildungsformen**

Es gibt eine Reihe von übergreifenden Aspekten, die bei der Leitung von Bildungsveranstaltungen für mich wichtig sind:

- möglichst realistische Auftragsklärung
- klare Fragestellungen
- transparente Zeitplanung
- konstruktiver Umgang mit kritischen Äußerungen oder Veränderungsvorschlägen
- in der Regel eher Sach- als Prozessorientierung
- Beteiligung möglichst vieler am Gruppengeschehen
- Einbeziehen selbstgesteuerter Lernphasen
- faire Entscheidungsprozesse
- möglichst selbst erarbeitete und überprüfbare Entscheidungen
- gute Umsetzbarkeit der Ergebnisse

Mit dem jeweiligen Schwerpunkt des Weiterbildungsangebots verschieben sich die Ausprägungen meiner Leitungsrolle und die Anforderungen, die an meine Person gestellt werden. Bin ich bei der Unterweisung vor allem inhaltlich-fachlich gefordert, so nehmen beim Training und insbesondere bei Beratung und Moderation die Anforderungen an mein methodisches und personal-soziales Handlungswissen zu. Das gilt gleichermaßen für die Fähigkeit zur Selbstreflexion wie für die Bereitschaft, sich auf konfliktträchtige Aushandlungsprozesse einzulassen. Vor allem bei Moderation und Beratung stehe ich als Person nicht außen vor, sondern bin Teil des Lehr-/Lernsettings.

Mein Verständnis von Leitung, mein Umgang mit Zeit, die Konzentration auf das Geschehen in der Gruppe, mein freundliches, zugewandtes Auftreten und viele weitere der angesprochenen Faktoren ermöglichen den Teilnehmenden erst, mich als glaub- und vertrauenswürdig zu erfahren. Denn in der Leitungsrolle erleben sie mich als Autorität. Es spielt demnach eine große Rolle, wie ich persönlich motiviert bin, wie ich mit meinen eigenen Unsicherheiten umgehe, wie ich Sympathie und Antipathie unter den Gruppenmitgliedern verteile, welche Interessen ich verfolge und wie transparent ich diese mache, wie ich zu meinen eigenen Grenzen stehe und Kontakt zu den Teilnehmenden aufbaue.

Gruppenleitung heißt dann für mich: Lernprozesse ein*leiten* und strukturieren, also im Sinne pädagogischer Beziehungsarbeit begleiten. Und weiter: Für bestimmte Inhalte und methodische Vermittlungsmöglichkeiten zuständig sein, den Schutz eines jeden Teilnehmers so weit wie möglich gewährleisten und die Gruppe in schwierigen Situationen stützen.

– Beim Setting der Unterweisung konzentriere ich mich ganz auf die situativ angemessene Vermittlung meiner Sache, die ich inhaltlich und strukturell so zu erschließen suche, dass sich Anschlüsse für die Aneignung durch die Teilnehmenden finden lassen. Meine Leitungsrolle ist die des *erschließenden Unterweisers*.

– Trainings denke ich mir oft selbst aus, wenn ich über genügend praktische Erfahrungen mit einer Sache verfüge, einen Bedarf in diesem Bereich erhoben habe und den Eindruck habe, die Teilnehmenden durch anwendungsbezogene Übungen ausreichend motivieren zu können. Meine Leitungsrolle ist die des *motivierenden Trainers*.

– Beratungsprozesse in Gruppen stellen für mich immer wieder eine große Herausforderung dar. Ich habe gelernt, meinen eigenen Anspruch auf eine effektive und schnelle Lösung des Problems zurückzunehmen, erst einmal intensiv zuzuhören, lösungsorientiert zu fragen, gemeinsam mit den Betroffenen umsetzbare Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und auch eigene Vorschläge zu machen. Meine Leitungsrolle ist die des *mäeutischen Beraters*.

– Bei Moderationen ist für mich eine sehr detaillierte Vorbereitung (am besten gemeinsam mit den Auftraggebern) sehr wichtig, die sich vor allem auf die Ziel-

gruppe, die zu behandelnde Sache und die strukturell-institutionellen Gegebenheiten bezieht. Bei der Veranstaltung bin ich dann für den Prozess zuständig, nicht für die Inhalte. Meine Leitungsrolle ist die des p*rozessorientierten Moderators.*

**Leitung: Verantwortung für Sache und Prozess**

Abschließend noch eine weitere Beobachtung: In der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur neuerer Zeit wird der Begriff *Lehren* für die Beschreibung pädagogischen Handelns so gut wie vermieden. Das hängt offenbar stark mit dem Verständnis des Lernprozesses selbst zusammen, der nicht mehr als mehr oder weniger manipulativer Vorgang des Be-Lehrens verstanden wird, sondern als aktivkonstruktives Handeln der Lernenden selbst (vgl. Siebert 1997). Vermittlung und Aneignung gehören so aufs Engste zusammen.

Wenn ich das mit meinen eigenen Erfahrungen zusammenbringe, sehe ich: Als Leiter einer Bildungsveranstaltung bin ich dafür verantwortlich, dass die Kluft zwischen pädagogischem Vermitteln und subjektiv biographischem Aneignen bei aller Tiefe nicht zu breit ist. Aus dieser Aufgabenbeschreibung beziehe ich mein Selbst-Bewusstsein als Gruppenleitung. Die Beschäftigung mit meiner Leitungsrolle in Gruppen hat mir aber andererseits gezeigt, warum ich in gewissem Sinne auf Lehre nicht verzichten kann. Auch wenn ich Lernen und Lernerfolge nicht erzeugen, machen oder bestimmen kann und will, bin ich doch für die didaktisch-methodische Gestaltung des Lernprozesses in der Gruppe verantwortlich. Und Didaktik bedeutet Lehre. Das heißt: In den vier beschriebenen Settings wähle ich die Wissensinhalte aus, ich reduziere und strukturiere den Stoff, ich stimme die Ziele ab und bestimme in nicht unerheblichem Maße die Prozesse und Strukturen von Wissensvermittlung und Aneignung durch die Teilnehmenden. Als Leitungsverantwortlicher stütze und schütze ich, lasse ich freien Lauf und berate, beteilige und leite.

Und das alles zusammen ist mehr als Moderation, auch wenn das in die aktuelle gesellschaftliche und fachliche Diskussion nicht so gut passt! Moderieren in dem hier beschriebenen Sinne meint das Einnehmen einer funktionellen Rolle auf Zeit. Leitung im Sinne der *Leitungsverantwortung* in Gruppen dagegen meint eine Rolle, die sich zur Zielerreichung bestimmter funktionaler Ausprägungen bedient. Die vier wesentlichen funktionalen Settings der gegenwärtigen Arbeit mit Erwachsenengruppen habe ich in diesem Beitrag zu beschreiben versucht.

Rückblickend erkenne ich, dass der Darstellungsweg in diesem Text bei Beobachtungen in meinem Umfeld und in meiner eigenen Praxis begann, dass ich mich dann von theoretischen Erkenntnissen bei meiner Praxisreflexion habe leiten lassen (die selbst aus den Praxisreflexionen anderer generiert wurden) und am Ende zu Erkenntnis einiger durchaus theorierelevanter Wissensbestände gekommen bin.

Das ist es, was mich reizt: der vielfach verschränkte Prozess der professionellen Selbstbeschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns, vielleicht auf dem Weg zu meiner eigenen kleinen Praxeologie.

Also: Ich leite immer und moderiere manchmal. Und in gewisser Weise lehre ich auch – jedenfalls in bestimmten Lehr-/Lernarrangements und dort in je unterschiedlichem Maße. Immer im Bewusstsein des zum Schmunzeln einladenden Satzes von Horst Siebert*:* „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar."

**Anmerkung**

1 In diesem Artikel fasst Christiane Hof Ergebnisse einer Interviewstudie zusammen. Die ausführliche Veröffentlichung ihrer Forschungen (Hof 2001) lag mir bei der Abfassung dieses Textes noch nicht vor.

**Literatur**

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen

Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. München

Hof, Ch. (2000): Zur Frage nach dem idealen Weiterbildner: Beraten, moderieren oder unterweisen? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 153-155

Hof, Ch. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Koring, B. (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn

Nittel, D. (2000): Von der Mission zu Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Siebert, H. (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied

# Arbeitsgruppe 2
# Ist Professionswissen lehrbar?

**Moderation: Jost Reischmann**

*Jost Reischmann*

# Ist Professionswissen lehrbar?

## Kommentiertes Protokoll zur Arbeitsgruppe 2

In der Arbeitsgruppe 2 ergaben sich quer zu den fünf Präsentationen Diskussionen, die sich allgemein mit dem Thema der Arbeitsgruppe beschäftigten. Da die einzelnen Vorträge abgedruckt werden, sollen hier diese Querschnittsdiskussionen in ihren Hauptlinien dargestellt werden. Diese Diskussionen lassen sich nach den drei Begriffselementen gliedern, die im Thema angelegt sind: „Profession", „Wissen" und „lehrbar".

### Unklarheit bei „Profession"

Unbefriedigend verlief die Diskussion um den Begriff „Profession". Nachdem dieser Begriff bei den Eröffnungsvorträgen nicht geklärt wurde, ging hierzu auch in der Arbeitsgruppe die Diskussion auseinander. Zunächst gab es Missverständnisse mit der bekannten und diskutierten Mehrfachbedeutung von „professionell" bzw. „Profession":

– Mit der Bezeichnung „professionell" wird jede gut gelöste Aufgabe bezeichnet („jemand schlägt einen Nagel richtig professionell in die Wand"). Ein „Profi" in diesem allgemeinen Sinne kann man durch Ausbildung werden, aber auch durch Erfahrung und hochwertige Leistung.

– Mit „Profession" wird einerseits „Beruf" gemeint. In diesem Sinne wurde mit „Professionalisierung" der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Verberuflichung in diesem Tätigkeitsbereich bezeichnet: Was vorher Nebentätigkeit, Ehrenamt oder (Teil-)Beschäftigung war, wird nun ein „richtiger" Beruf, ganztags und bezahlt.

– Deutlich enger wird mit „Profession" in der berufssoziologischen Diskussion eine bestimmte Art von Berufsgruppen bezeichnet, die u. a. durch Studium, akademischen Abschluss, „Code of Ethics", berufsständische Organisiertheit und Ähnliches gekennzeichnet ist. Rechtlich gesehen wird mit Professionen ein „Dienstvertrag" geschlossen, der zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten (z. B. „Durchführung einer Blinddarmoperation") „gemäß den Regeln der Kunst" verpflichtet, nicht aber ein bestimmtes Produkt als Ergebnis vorschreibt, wie das bei „vocations" der Fall ist (mit denen ein Werkvertrag geschlossen wird mit einem bestimmten Produkt als Ergebnis, z. B. „Motor läuft wieder").

Will man klären, was Professionswissen ist und ob man es lehren kann, dann muss als notwendige Voraussetzung zunächst Konsens hergestellt sein: Wer gehört der

Profession an? Und wem soll welches Professionswissen vermittelt werden? Sind es

1. die Wissenschaftler der Andragogik?
2. die ganztags hauptamtlich Tätigen im Praxisfeld mit einem Hauptfachabschluss in Andragogik?
3. die ganztags hauptamtlich Tätigen im Praxisfeld mit irgendeinem Studienabschluss, z. B. Lehramtsprüfung oder Diplom-Ingenieur?
4. die ganztags hauptamtlich Tätigen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ohne akademischen Abschluss mit beliebiger Vorbildung?
5. Teilzeit-Kursleiter mit entsprechender andragogischer Zusatzqualifikation?
6. Teilzeit- oder ehrenamtliche Kursleiter ohne andragogische Qualifikation?

Betrachtet man die in Vorträgen dieser Arbeitsgruppe angesprochenen Zielgruppen, dann hat bei der Themenvorgabe „Professionswissen" bei den verschiedenen Vortragenden offenbar auch dieses Spektrum als Hintergrund gedient.

Nun ist es nicht so, als hätte es die Klärung des Professionsverständnisses in der Andragogik nicht gegeben. Die Diskussionen und Publikationen erfolgten relativ intensiv über mindestens ein Jahrzehnt hinweg. Enttäuschend war, dass zumindest in den Eröffnungsvorträgen und in unserer Arbeitsgruppe – in anderen mag das anders gewesen sein – nicht auf die Autoren und Ergebnisse dieser Klärung gebaut wurde. Beispielsweise zu spät vorgestellt und offenbar auch keinem der teilnehmenden „Professionals" präsent war eine Untergliederung von Dewe, die dieser bereits vor ca. zehn Jahren vorgestellt hat. Dabei wird die „Profession" eingeschränkt auf die oben genannte zweite Gruppe der in der Praxis tätigen Absolventen eines einschlägigen Hauptfachstudiums. Diese Begrenzung leuchtet in Analogie zu anderen Professionen (Medizinern, Anwälten, Architekten, …) ein.

Es gehört zu den Eigenheiten der Wissenschaftler der Erwachsenenbildung, dass sie sich scheuen, Grenzen des Faches und der Profession eng zu ziehen und auf unverzichtbare Elemente ihrer Profession zu pochen – denn dies würde auch bedeuten, mit einem solchermaßen eng gezogenen Professionsbegriff Personen auszuschließen. Andere Professionen haben diese Grenzen längst gezogen: Ein Sanitäter ist kein Mediziner, ein Buchhalter kein Volkswirt, ein Schöffe kein Jurist. Von dieser professionellen Klarheit ist die Andragogik weit entfernt. Bei den „Vocations" pocht man stolz auf den Werbeslogan: „Nur Friseure können, was Friseure können!" Wäre die analoge Aussage „Nur Andragogen können, was Andragogen können!" denkbar? Nachdem eine akademische Ausbildung in der Erwachsenenbildung erst seit dreißig Jahren möglich und die soziale Ausdifferenzierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch wenig etabliert ist, ist eine solche Unsicherheit nicht verwunderlich. Doch zeigt die Analogie zu anderen Professionen, dass der Weg in der Andragogik in diese Richtung gehen wird und muss.

Ein solchermaßen eng und exklusiv verstandener Professionsbegriff schließt selbstverständlich nicht aus, dass Professionswissen bzw. Professionskompetenz auch abwärts diffundiert zu Berufsgruppen und Aufgabenbereichen, die selbst nicht mehr zur Profession zu rechnen sind. Selbstverständlich verwenden Sanitäter medizinisches Wissen und werden auch in diesem unterwiesen, selbstverständlich arbeiten Buchhalter mit Wissen und Können aus der Volks- und Betriebswirtschaft, selbstverständlich können Eltern in theologische oder pädagogische professionelle Denk- und Handlungsweisen eingeführt werden und in diesen Bereichen auch Tätigkeiten ausführen. Damit werden sie aber nicht zu Professionellen, schon gar nicht zu Angehörigen der Profession. Professionelle Kompetenz kann also durchaus von Nicht-Mitgliedern einer Profession angewandt werden. Dass Andragogen-Professionals nebenamtliche Kursleiter zu qualifizierterer Arbeit in der Erwachsenenbildung anleiten, ist selbstverständlich. Jedoch: Durch drei Wochenenden Weiterbildung wird man nicht Friseur (auch wenn man dazu Interesse und Berufung verspürt), schon gar nicht Mitglied der Anwaltskammer. Aus dieser Analogie heraus sollte auch unsere Profession selbstbewusster auf den eigenen Kompetenzen bestehen.

Wissenschaft braucht klare Begriffe. Und eine Profession braucht einen professionsinternen Konsens darüber, was bestimmte Begriffe meinen. Zum Selbstbewusstsein einer Profession gehört auch, dass diese Definitionsmacht bzw. dieser Professionskonsens nicht jederzeit und von jedermann in Frage gestellt werden kann – auch nicht von selbstkritischen Angehörigen der eigenen Profession. Einer Profession – insbesondere einer jungen – stünde es gut an, sich um einen Konsens gemeinsamer Begrifflichkeit zu bemühen. Hierfür war die Themenstellung dieser Jahrestagung sicher ein guter Anlass; leider wurde diese Chance wenig genutzt.

**Kritik an „Wissen" – Erprobung von „Kompetenzen"**

Konsens war in der Arbeitsgruppe, dass der Begriff „Wissen" im Thema der Arbeitsgruppe für den gemeinsamen andragogischen Denkhintergrund in mindestens dreifacher Hinsicht zu eng ist:

– Einerseits wird mit „Wissen" lediglich ein Segment des gemeinsam geteilten Bildungs-Paradigmas der Andragogik angesprochen; in dieser Hinsicht wurde das Unbehagen geäußert, dass insgesamt in der gegenwärtig beliebten Diskussion um „Wissensgesellschaft" oder „Wissensmanagement" derzeit eine unandragogische technologische Reduktion auf Wissensvermittlung fröhliche Urständ feiert, gegen die sich die Pädagogik in ihrer Geschichte immer wieder gewehrt hat.

– Zudem wurde kritisiert, dass mit „Wissen" etwas Entscheidendes unserer Professionsentwicklung unterbelichtet bliebe: die notwendig zu fordernde Handlungsfähigkeit der Angehörigen der Profession.

– Und schließlich würde die Reduktion auf „Wissen“ bedeuten, auch hinter die „Habitus“-Diskussion zurückzufallen, bei der gerade für Professionen ein wesentlich komplexeres Konzept vorliegt.

Daraus ergab sich eine Forderung nach außen: Bildungswissenschaftler müssten sich aus ihrem Verständnis als zuständige Fachwissenschaft dezidierter kritisch gegen einen verkürzenden Wissensbegriff argumentieren und sie sollten sich für ein über Wissen hinausgehendes breiteres Bildungskonzept in der Öffentlichkeit einsetzen. Ein solch breiteres Konzept müsste auch Elemente wie Verstehen, Können, Einstellungen, kritische Reflexion und die Auseinandersetzung mit Normen und Werten umfassen.

Auch ergab sich damit eine Forderung nach innen: Wo wir über uns selbst als Profession nachdenken und darüber, wie wir unsere Studenten in diese Profession einführen, darf der Blick nicht auf „Wissen“ eingeschränkt sein. Das Studium der Andragogik muss selbstverständlich bestimmtes Wissen vermitteln, aber das genügt nicht: Man müsste auch klären, welche Fähigkeiten und Einstellungen dieses Studium vermitteln soll. Allerdings wurde auch vertreten, dass es durchaus Sinn macht, an einem Ende – warum nicht beim Wissen? – mit einer Zusammenstellung dessen zu beginnen, was von Andragogen erwartet wird. Studien- und Prüfungsordnungen könnten hierzu erste Hinweise geben.

Als Alternative zu dem verkürzenden Begriff „Wissen“ wurde als „mittlerer“ Begriff der Begriff „Kompetenz“ erprobt, da damit ein komplexeres Zusammenwirken von Wissen, Verstehen, Können und „Selbstüberzeugtheit“ (selfefficacy, die Bereitschaft, Gekonntes anzuwenden) angesprochen wird. „Worin liegt die Professionskompetenz von Andragogen – und wie erreichen wir sie?“ schien eine angemessenere Frage als die Frage allein nach dem Wissen – auch nach einer erprobenden Sammlung in der Arbeitsgruppe zur Frage „Worin liegt die Professionskompetenz von Andragogen?“ wurde spontan genannt: Von einem Professional wird erwartet, dass er lehren, beraten und makrodidaktisch planen und organisieren kann, dass er über fachspezifische Heuristiken verfügt (etwa die Fähigkeit, verborgene Interessen zu erkennen und zur Diskussion zu bringen), dass er zur Metakognition fähig ist und damit analysieren kann, was vor den Augen abläuft, dass er Ambivalenzen erkennt und aushält, dass er historische und internationale Querverweise ziehen kann und selbst zur permanenten Weiterbildung bereit ist. Sicherlich besteht bei einer so spontan erfolgten Auflistung die Gefahr, zu schön klingenden Tugend- oder Wunschlisten zu kommen. Hier müsste eine weitergehende Detailbeschreibung so operationalisieren, dass nachvollziehbare Standards entstünden. Als Ergebnis dieser Diskussion erschien es durchaus lohnend, in diesem Sinne zu versuchen, im Konsens der Profession nach dem (Mindest-)Satz von formalen und material-inhaltlichen Kompetenzen zu suchen, die ein Andragoge aufweisen muss.

**Akzeptieren von „lehrbar“**

Keine Probleme gab es in der Arbeitsgruppe mit dem Begriff „lehrbar“. Zwar hatte der Begriff „Lehren“ in den letzten Jahren in der Diskussion kein gutes Image. Insbesondere waren zwei Vorwürfe vorgebracht worden:

– In der Entschulungsdebatte wurde „Lehren“ oft gleichgesetzt mit „Belehren“ mit der Konnotation von „Entmündigung“ und „Entfremdung“; methodisch wird in dieser Tradition ein Oben-Unten-Verhältnis unterstellt mit aktivem Lehrer und passivem Lerner sowie vortragendem Belehrungsstil.

– Insbesondere in der Konstruktivismus-Debatte wurde mit dem Begriff „Lehren“ oft ein „Lehr-Lern-Kurzschluss“ unterstellt, d. h., der Lehrer glaubt, nur durch Lehren würde gelernt, und alles, was gelehrt wird, würde auch gelernt.

Dieser umgangssprachliche und an laienhafter Erfahrung orientierte Begriff von „Lehren“ wurde in dieser Arbeitsgruppe nicht geteilt – und zwar auf der Basis von Professionswissen: Wissenschaftliche Pädagogik hat seit Jahrhunderten gerade solche einfältig-reduktionistischen Lehr-/Lernvorstellungen kritisiert. Dass in der Laienwelt und in der Schulpraxis, oft überformt durch Erwachsenen-Erinnerung, Lehren in der Tat so erscheint, ist nicht „der Pädagogik“ und ihrem Lehrbegriff anzulasten; dies zeigt im Gegenteil gerade das Fehlen professioneller Pädagogik/Andragogik.

Deshalb war in dieser Arbeitsgruppe Konsens: Im gemeinsamen Professionsverständnis wird „Lehren“ – im Gegensatz zu einem simplifizierenden Paukbegriff – verstanden als sämtliche intentionale Arrangements, die von Institutionen und/oder Personen angerichtet werden mit der Absicht, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, zu fördern und zu erleichtern. Dass Lernen keineswegs nur in solchen didaktisch arrangierten Situationen erfolgt, war ebenfalls professioneller Konsens, war aber hier nicht Thema.

Dieses professionseigene Verständnis von „Lehren“, so wurde in einem Brainstorming ermittelt, hat eine formale Seite: Dazu gehört beispielsweise „Vielfalt“: Wer nur über eine Handvoll von Lehrstrategien verfügt, zählt nicht als Professioneller. Formal wird als professionelle Lehr-Leistung auch das situationsangemessene komplexe Ausbalancieren von widersprüchlichen Anforderungen verlangt, etwa dass innerhalb eines formellen Rahmens selbst-aktives Lernen reflektiert und arrangiert wird, dass Offenheit nicht zu Beliebigkeit wird oder dass in der Lehre für andere der Lehrende auch an sich selbst arbeitet. Und auch die Frage nach den Inhalten gehört zu den formalen Fähigkeiten: Wie bestimmt man in einer didaktischen Analyse die „richtigen“ Inhalte?

Material-inhaltlich wurde für „Lehren“, verstanden als Oberbegriff für alle Arrangements zur Förderung von Lernen, ein weites methodisch-didaktisches Spektrum genannt: instruieren, üben, anknüpfen, modellieren (apprenticeship), in Ernstsituationen Erfahrungen bieten, Projekte, Gespräch, Arbeit, Spiel, Feier, Arbeit mit

Medien, Simulation, kollegiale Praxisbegleitung, den Lernenden selbst tun lassen – um auch hier nur einige Beispiele herauszugreifen. Es wäre durchaus lohnend, einmal unter den Kollegen Meinungen darüber zu sammeln, welche „Lehr"-Formen im Sinne einer „Best Practice" besonders hilfreich sind, um in die Profession einzuführen.

Grundsätzlich wurde also zugestimmt, dass Professionskompetenz lehrbar ist. Auch jeder der Vorträge stellte eine Form dieser Lehrbarkeit dar. Niemand wollte sich ausschließlich auf eine Selbstkonstruktion verlassen. Allerdings: Immer wurde auch deutlich, dass die vorgestellten Lehrformen vom Lerner Eigeninitiative und Selbstkonstruktion verlangen. „Lehren" als Professionskategorie stellte sich damit als Wechselspiel zwischen geplanten Lehreraktivitäten und davon angestoßenen Lerneraktivitäten dar.

**Folgerungen und Forderungen**

Aus diesen Diskussionen und Überlegungen ergeben sich Folgerungen und Forderungen. Zunächst zwei konferenzdidaktisch-allgemeine:

1. Die Gepflogenheit in der Kommission Erwachsenenbildung, die Jahrestagung jeweils unter ein bestimmtes Thema zu stellen, hat sicherlich Vorteile. Der Themenbezug bietet die Chance zur Konzentration und Kontinuität über eine Zeitspanne und über Professionsmitglieder hinweg. Dies fördert ein gemeinsamem Verständnis, ein miteinander geteiltes Paradigma und die Entwicklung von „Professions-Standards". Dies ist gerade für die Andragogik als in raschem Wandel befindliche Teildisziplin der Bildungswissenschaft wichtig.
2. Um eine solche gemeinsame Basis zu fördern, wäre es hilfreich, wenn der Einführungsvortrag inhaltlich, historisch, methodisch und systematisch versucht, den „state of the art" des jeweiligen Themas herauszuarbeiten. Das ist zumeist nicht sonderlich mitreißend. Es hat aber den Vorteil, dass Doppelarbeit und das Zurückfallen hinter den „state of the art" vermieden werden, dass eine immer vom jeweiligen Referenten abhängende Statusbeschreibung gleich kritisiert und weiterentwickelt werden kann und dass der Erkenntniszuwachs im Verlaufe der Tagung wahrnehmbar ist. Und insbesondere: Die dadurch entstehende Standardisierung, gemeinsame (auch gemeinsam divergente) Sprachregelung und geteilte Reflexionsdichte tragen zu Gemeinsamkeit und Stabilisierung der Profession bei.

Themenbezogen ergaben sich folgende Fragen und Ergebnisse:

3. Zunächst müsste innerhalb der Andragogik, verstanden als Wissenschaft von der Bildung Erwachsener, ein Konsens darüber hergestellt werden, wie in dieser Disziplin der Professionsbegriff zu verstehen ist. Warnend muss darauf hingewiesen werden, dass für diese Festlegung kaum Spielraum besteht. Denn

berufssoziologisch ist die Definition eindeutig, und in praktischer Hinsicht haben andere Professionen ebenfalls eine Festlegung vollzogen: Es handelt sich um die akademisch Gebildeten im Praxisfeld. Es wäre sinnvoll, wenn die Gemeinschaft der Andragogen sich ebenfalls zu dieser einheitlichen Verwendung dieses Begriffs durchringen könnten.

4. Aufgabe der Wissenschaftler wäre es auch, in Absprache mit den Praxisbereichen zu klären, welche Kompetenzen die zukünftigen „Professionals" im Studium der Andragogik erwerben müssen. Empfehlenswert erschiene der Versuch, Kompetenzen zu beschreiben, nicht nur Wissen aufzuzählen. Auflistungen von Wissensbestandteilen, wie sie jüngst vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter dem falschen Namen „Kern-Curriculum" angeboten wurden, lassen weder die Breite noch die Tiefe noch den Anwendungsbezug oder den Handlungskontext erkennen und bleiben damit recht beliebig. Kompetenzlisten würden eher einen Theorie-Praxis-Bezug erlauben und damit für Lehre und Praxis integrierend wirken.

5. Forschung müsste klären, wie bisher erfolgreiche Vorbereitung auf die Professionszugehörigkeit erfolgt. Welche Rolle spielen Vorerfahrungen, die die Entscheidung zum Andragogik-Studium beeinflussen? Was passiert im Grundstudium, wie erfolgt die Entscheidung zu einem Schwerpunktgebiet im Hauptstudium? Welche Rolle spielt das Praktikum, welche sonstigen Praxistätigkeiten parallel zum Studium fördern eine professionelle Identität? Wie geht nach dem Examen der Zugang zur Profession weiter (müsste beispielsweise etwas Ähnliches wie ein Referendariat geplant werden?), welche Rolle spielt nach Eingang in den praktischen Beruf einerseits die Rückbindung zum ehemaligen Studienort (Alumni-Veranstaltungen, wissenschaftliche Weiterbildung, Refresher-Kurse), welche Rolle spielen berufsständische Organisationen oder Ähnliches?

6. Forschungsbegleitete Praxisentwicklungen sollten erproben, welche Maßnahmen die Professionskompetenz entwickeln und fördern. Hier wäre ein Austausch von Erfahrungen zwischen Lehrstühlen („Best Practice") ein erster Beginn, fortgesetzt werden könnte diese Entwicklung durch gemeinsame, professionsqualifizierende, evtl. auch studienortsübergreifende Sonderseminare.

7. Im Übrigen wäre es auch sinnvoll, zu prüfen und festzulegen, welche Professionskompetenzen für Nichtangehörige der Profession geeignet oder notwendig und wie diese zu vermitteln sind.

Schließlich ergab sich noch eine professionsstrategische Überlegung, die auszufüllen jedoch nicht Thema unserer Arbeitsgruppe war:

8. Soll insgesamt die Wahrnehmung von Andragogen und Andragogik als Profession gefördert werden, so reicht es nicht aus, die künftigen Professionellen zu qualifizieren: politische und berufsständische Initiativen gehören ebenfalls dazu.

Es wäre schön gewesen, wir hätten die Jahrestagung in Wuppertal verlassen mit dem gemeinsam getragenen Konsens der anwesenden Wissenschaftler (auf den wir dann nur noch die Nicht-Anwesenden hätten einschwören müssen):

- Mitglieder der Profession sind die ganztags hauptamtlich Tätigen im Praxisfeld mit einem Hauptfachabschluss in Andragogik.
- Eine Profession über gemeinsames „Wissen" verfügen, dies aber reicht nicht: Die Profession muss „Kompetenzen" formulieren; die von jedem Professional erwartet werden.
- Lehren umfasst in unserer Professionssprache und unserem Professionsverständnis sämtliche intentionalen Arrangements, die von Institutionen und/oder Personen angerichtet werden mit der Absicht, erfolgreiches Lernen zu fördern.

Diese Thesen unserer Arbeitsgruppe seien hiermit zur Diskussion gestellt. Aus der Arbeitsgruppendiskussion schien es nicht unlösbar schwierig, darüber einen Konsens zu erreichen. Dennoch gab es Zweifel, ob es gelingen würde, „die Profession" über einen Zeitraum auf solch gemeinsame Positionen einzuschwören. Vielleicht braucht eine Profession für ihre Entwicklung doch erheblich längere Zeiträume, als uns bisher zur Verfügung standen.

*Arnim Kaiser*

# Metakognition und selbstreguliertes Lernen: Vermittlung metakognitiver Kompetenzen an Kursleitende

## Empirische Ergebnisse und theoretisches Modell

Dieser Beitrag und das Forschungsprojekt SeLK[1] (Vermittlung von **Se**lbst**L**ern**K**ompetenz), das er zu skizzieren versucht, sind im Rahmen der breit angelegten, aber bisweilen unscharf verlaufenden Diskussion über selbstreguliertes Lernen zu sehen. Ob im allgemeinen Verweis auf die Wissensgesellschaft oder im konkreten auf virtuelle Lernkulturen, multimediale Lernumgebungen oder ganz traditionell im Rekurs auf einen Bildungsbegriff, der auf eigenständiges Urteil und Handeln des Einzelnen abhebt – irgendwann münden alle diese Verweise und Überlegungen in die Forderung nach Selbstlernkompetenz, das heißt nach Fähigkeiten zu selbstreguliertem Lernen. Solchen Auslassungen kommt jedoch nur allzu häufig der Status programmatischer Statements oder emphatischer Appelle zu. Nach wie vor fehlt der Debatte im Bereich der Weiterbildung dagegen die Einbindung selbstregulierten Lernens in theoretische Modelle und die empirische Prüfung der dort entwickelten Zusammenhänge.

Einen Schritt auf diesem Weg geht das Forschungsprojekt SeLK. Seine zentrale theoretische Prämisse[2] lautet: Selbstreguliertes Lernen ist *metakognitiv* fundiert.

### 1. Metakognition als Basis selbstregulierter Lernprozesse

Metakognition steht in engem Zusammenhang mit Selbstlernkompetenz, also der Fähigkeit, Lernprozesse selbstgesteuert[3] durchzuführen. Diese Kompetenz richtet sich einmal auf die Erarbeitung des Lerninhalts, daneben aber auch und vor allem auf den Bearbeitungsprozess begleitende kognitive Vorgänge. Die direkte Bearbeitung des anstehenden Problems ist Kognition, wogegen die Planung, Steuerung und Kontrolle der dabei ablaufenden kognitiven Prozesse die Metakognition ausmacht.

Metakognition lässt sich zunächst unter zwei großen Aspekten betrachten: hinsichtlich des metakognitiven Wissens, womit der *deklarative*, und des metakognitiven Handelns, womit der *exekutive* Aspekt angesprochen ist. Zum Ersten zählt person-, aufgaben- und strategie-bezogenes Wissen, zum Zweiten gehören Planung, Steuerung und Kontrolle von Kognition.

Selbstreguliertes Lernen erfordert Verfügung über beide Komponenten, sowohl die deklarative als auch die exekutive. Die hiermit angesprochenen Fähigkeiten sind – von Grenzfällen abgesehen – zunächst im Prinzip jedem Menschen eigen, da Denken immer im Verbund mit metakognitiven Prozessen abläuft. Allerdings sind die

entsprechenden Kompetenzen sozusagen unbemerkt, lebensweltlich-sozialisatorisch erworben, wodurch sie in aller Regel latent ablaufen, folglich meist nicht bewusst und nicht gezielt einsetzbar sind. Sie bleiben damit in ihrer Wirkung auf Kognition und in ihrer Bedeutung für selbstreguliertes Lernen suboptimal (vgl. hierzu insgesamt Kaiser/Kaiser 1999b).

## 2. Das Projekt SeLK

An diesem Punkt setzt das Projekt SeLK an. Es ist darauf ausgerichtet, Kursteilnehmende im Weiterbildungsbereich zu befähigen, metakognitive Kompetenzen *explizit* zur Fundierung und Optimierung selbstregulierter Lernprozesse einzusetzen. Die Teilnehmenden sollen also in der Lage sein,

– sich ihr bislang erworbenes, latent vorhandenes metakognitives Wissen bewusst zu machen,

– dieses Wissen auszuweiten und anzureichern,

– metakognitive Planungs-, Steuerungs- und Kontrollprozesse gezielt im Rahmen selbstregulierten Lernens anzuwenden.

Die hierfür erforderlichen Kompetenzen sind den Teilnehmenden in Anbindung an das jeweilige Thema des betreffenden Weiterbildungsseminars vermittelbar: Der Einsatz metakognitiver Techniken ist immer an ein vom Thema her gegebenes Problem, eine konkret gestellte Aufgabe, einen daraus resultierenden Lernprozess gebunden.

Die Auswirkungen eines solchen Ansatzes der Vermittlung metakognitiver Kompetenzen zur Optimierung selbstregulierten Lernens werden im Projekt SeLK in einem quasi experimentellen Design erfasst: Gezielte Einübung und Anwendung metakognitiver Techniken erfolgt mit Hilfe dazu eigens geschulter Kursleitender in so genannten *Erprobungsseminaren*. Parallel finden *Kontrollseminare* statt, durchgeführt von nicht instruierten Kursleitenden. Die zur Analyse der abgelaufenen Prozesse und eingetretenen Effekte erforderlichen Daten werden mittels schriftlicher Befragung, narrativer Interviews und qualitativer Dokumente, wie z. B. Kursleitertagebücher, erhoben.

## 3. Qualifizierung von Kursleitenden

Es wurde bereits angemerkt, dass für die Erprobungsseminare eigens instruierte Kursleitende zur Verfügung stehen sollten. Auf damit verbundene Anforderungen an sie, auf die Durchführung der entsprechenden Qualifikationsmaßnahmen und die erzielten Ergebnisse soll in diesem Beitrag unter dem Stichwort *Lehrbarkeit von Professionswissen* näher eingegangen werden.

Der Gedankengang ist in folgenden Schritten entwickelt:

1. Zunächst ist der *Schulungsbedarf* zu begründen, der für im Rahmen des Projekts erforderliche Fähigkeiten der Kursleitenden im Besonderen und für die Vermittlung von Selbstlernkompetenz an Teilnehmende im Allgemeinen von Nöten ist,
2. danach werden *Aufbau und Durchführung* der Qualifikationsmaßnahmen zur metakognitiven Schulung von Kursleitenden dargelegt,
3. im dritten Schritt ist auf die *Effekte dieser Maßnahmen* einzugehen, und es sind denkbare Erklärungen für die ermittelten Befunde anzubieten,
4. schließlich werden auf der Basis der präsentierten Teilergebnisse grundsätzliche Überlegungen darüber angestellt, welche *Bedingungen für eine erfolgreiche Lehrbarkeit von Professionswissen* anzusetzen sind und wie diese sich *theoretisch modellieren* lassen.

## 4. Begründung des Schulungsbedarfs

Mittels eines von uns entwickelten ***F**ragebogens zur **E**rfassung **m**etakognitiver **E**instellungen* (FEME) lassen sich Art und Ausmaß der Verfügung über metakognitive Prozesse ermitteln. Der Fragebogen besteht aus 16 Items. In der Faktorenanalyse[4] bildet sich eine dreifaktorielle Einfachstruktur heraus: Der erste Faktor (MW = 4,2; a = .76, erklärte Varianz = 19,8) verweist auf den *deklarativen Aspekt* von Metakognition. Hier laden solche Items hoch, die sich mit Wissen um unterschiedliche Strategien oder Kenntnis ihrer Vor- und Nachteile befassen (Beispielitems: „Ich kenne verschiedene Verfahren", „Ich prüfe ein anderes Verfahren", „Ich kenne die Vor- und Nachteile verschiedener Verfahren"). Auf dem zweiten Faktor (MW = 4,5, a = .68; erklärte Varianz = 19,2), der den *exekutiven Aspekt* wiedergibt, laden solche Items hoch, die danach fragen, ob alle zur Bearbeitung einer Aufgabe wichtigen Informationen berücksichtigt wurden, ob der Arbeitsweg in seinen Einzelschritten genau durchdacht ist und die Resultate einzelner Arbeitsschritte immer wieder im Blick auf ihre Tragfähigkeit zur Lösung des Problems überprüft werden. Auf dem dritten, als *ungerichtetes Probieren* zu kennzeichnenden Faktor (MW = 3,7, a = .61; erklärte Varianz = 13,8) laden Items hoch wie: „Ich probiere einfach aus", „Ich fange einfach mal an" und „Ich hoffe auf einen erlösenden Einfall".

Mittels der Faktorwerte lassen sich Teilgruppen bilden, die sich nach dem Grad ihrer metakognitiven Orientierung (entwickelt versus weniger entwickelt) unterscheiden. Danach ergibt sich, bezogen auf die gesamte Stichprobe, also die Kursleitenden und die bis jetzt in Erprobungs- und Kontrollseminaren erfassten Teilnehmenden (N = 321), zu Beginn der jeweiligen Kurse in der Verteilung metakognitiver Kompetenzen folgendes Bild:

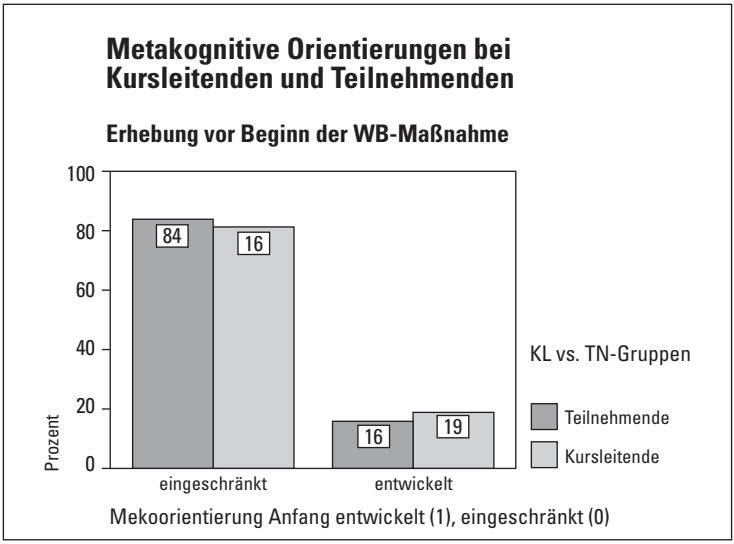



*Abbildung 1* (Quelle: Projekt SeLK, Universität der Bundeswehr München)

Die am Projekt beteiligten Kursleitenden fallen aus diesem Rahmen nicht heraus. Die Verteilung metakognitiver versus nicht metakognitiver Einstellungen gleicht der der Gesamtstichprobe. Ein t-Test über die drei Faktoren der Skala ‚Metakognition' im Vergleich von Kursleiter- und Teilnehmergruppe zeigt ebenfalls keine signifikanten Mittelwertunterschiede auf. Es besteht also im Bereich ‚Metakognition' kein Leistungsvorsprung auf Seiten der Kursleitenden: ein Ergebnis, das den dringend erforderlichen Qualifikationsbedarf dieser Zielgruppe für die Erprobungsseminare belegt.[5]

Sollen Kursleitende nämlich bei anderen selbstreguliertes Lernen auf der Basis metakognitiver Kompetenzen fördern, müssen sie

– selbst einen expliziten Zugang zu Metakognition gewinnen,

– sich im Umgang mit metakognitiven Techniken üben,

– deren Einsatz in Weiterbildungsseminaren beherrschen und schließlich vermitteln.

Damit sind zugleich die Ziele angesprochen, auf die die entsprechenden Qualifikationsmaßnahmen für Kursleitende angelegt waren.

## 5. Aufbau und Ablauf der Qualifikationsmaßnahmen

Die Qualifikationsmaßnahmen lagen zeitlich deutlich vor Beginn der Erprobungsseminare. Die erste fand als einwöchiges Seminar im Januar 2001 statt. Sie war handlungsorientiert angelegt mit den Schritten:

– Einsicht in den Ablauf eigener Denkprozesse,

– Kenntnis des Konzepts Metakognition,

– trainingsmäßige Einübung einzelner metakognitiver Techniken: paarweises Problemlösen, Selbstbefragungstechnik, Variation der Lösungsqualität, Lerntagebuch (vgl. Kaiser/Kaiser 2000),

– Entwurf und praktische Durchführung von 45-minütigen Kurseinheiten, in die metakognitive Techniken in Anbindung an das Thema und die geplanten Arbeitsprozesse organisch eingebaut sind. Diese Kurseinheiten wurden nach dem Prinzip praxisnaher Simulation angelegt und durchgeführt (vgl. Kaiser 1998), mittels Video aufgezeichnet und anschließend zusammen mit den Teilnehmenden analysiert.

Die Qualifikationsmaßnahme war mit Blick auf die hier skizzierte didaktische Struktur ausgeschrieben. Die Lernerwartungen und Lernauffassungen der beteiligten Kursleitenden, ermittelt mit dem ***F**ragebogen zur **E**rfassung von **L**ehr-**L**ernvorstellungen* (FELL), entsprachen mit der Betonung selbstständigen Arbeitens und dem Interesse an der Durchführung praktischer Übungen voll diesem Konzept.

Die Lehr-/Lernvorstellungen sind weiter differenzierbar durch die Faktorenanalyse[6], gerechnet über den gesamten Fragebogen FELL. Deutlich unterscheidbar sind vier Faktoren: Der erste begreift Lernen in seinem *Inhaltsbezug*, etwa als Erwerb von Fachkenntnissen (MW = 4,2; a =.71; erklärte Varianz = 15,7), der zweite Faktor betont den *Erfahrungsaustausch* (MW = 4,5, a = .69; erklärte Varianz = 12,7), der dritte Faktor verweist auf den *Personenbezug* etwa im Hinweis auf die Eröffnung von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten (MW = 4,7; a = .58; erklärte Varianz = 12,2) und der vierte sieht Lernen in seinem *Handlungsbezug*, also dem selbstständigen Arbeiten oder dem Erproben von Handlungsstrategien (MW = 4,6; a = .52; erklärte Varianz = 10,1).

Im Vergleich der Kursleitenden zur Gruppe der übrigen am Projekt Teilnehmenden[7] ergibt sich folgendes Bild:

Die Mittelwertdifferenzen erweisen sich in zwei Fällen als (sehr) signifikant, und zwar in Bezug auf die Faktoren Lernen verstanden als *Inhaltsbezug* (KL = 3,5; TN = 4,3; p = .000) und als *Erfahrungsaustausch* (KL = 4,0; TN = 4,5; p = .006).

Damit wird zweierlei deutlich: einmal die von Kursleitenden im Vergleich zu ‚normalen' Teilnehmenden vorgenommene Relativierung solcher Lernprozesse, die sich im bloßen Reden über Erfahrungen erschöpfen, zum anderen die Distanzierung

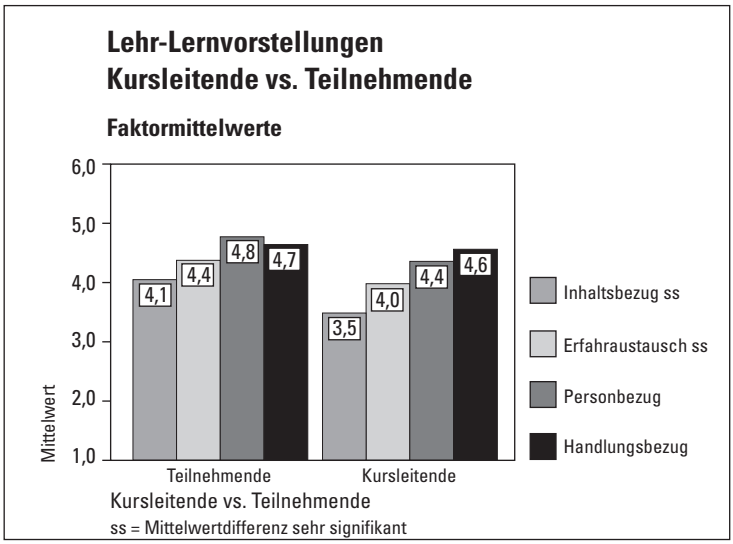



*Abbildung 2* (Quelle: Projekt SeLK, Universität der Bundeswehr München)

der Vermittlung oder des Erwerbs allein von (Fach-)Wissen. Stattdessen ist die individuell-pragmatische Orientierung (KL = 4,4) betont, die sich in der Durchführung selbstständig angelegter Lern- und Arbeitsprozesse und im Erwerb entsprechender Kompetenzen realisiert. Zudem ist die Übungs- und Erprobungsdimension (KL = 4,6) unterstrichen, die die Aneignung beruflich verwertbarer Kompetenzen sichern soll. Die Qualifizierungsmaßnahme wird danach offensichtlich in erster Linie mit Blick auf individuellen Kompetenzgewinn und als Chance zur Optimierung des Berufshandelns wahrgenommen.

## 6. Wirkung der Vermittlungsprozesse

Die *Effekte der Qualifikationsmaßnahme* sind mittels eines ***F**ragebogens zur **E**rfassung der **Ta**gungsergebnisse* (FETA) erhoben worden. Auf Itemebene haben die Teilnehmenden den Qualifikationskurs sowohl in seinen Einzelelementen, wie z. B. dem praktischen Training metakognitiver Techniken, der Seminarsimulation oder der Videoanalyse, als auch im Gesamtertrag für sich als recht erfolgreich eingestuft. Das Antwortverhalten liegt jeweils deutlich in der oberen Skalenhälfte.

Unterscheidet man bei den Antworten zu einzelnen Items nach Kursleitenden mit entwickelter und solchen mit weniger ausgeprägter metakognitiver Orientierung, findet man signifikante Mittelwertunterschiede in folgenden Items:

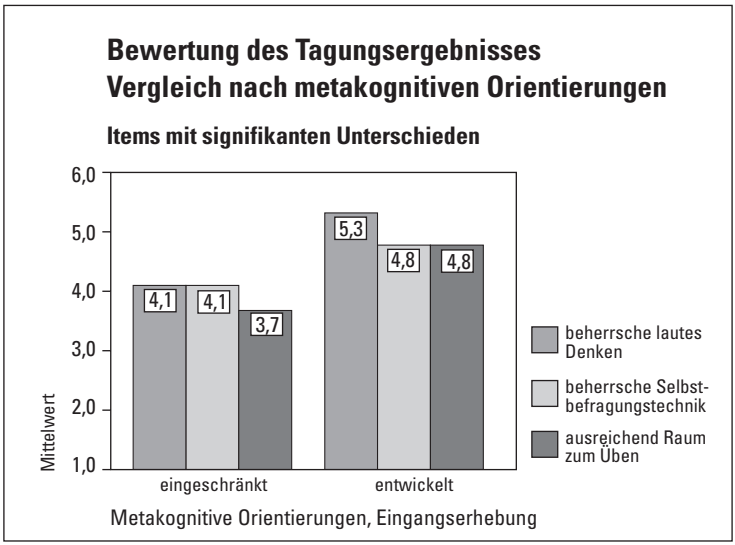



*Abbildung 3* (Quelle: Projekt SeLK, Universität der Bundeswehr München)

Personen mit entwickelter metakognitiver Orientierung scheint ihrer Selbsteinschätzung nach die Aneignung zweier der eingeübten metakognitiven Techniken (lautes Denken, Selbstbefragung) leichter zu gelingen. Dies sind genau diejenigen Techniken, die den Lerner alleine fordern und ihm keinen Tutor helfend oder unterstützend zur Seite stellen, wie dies etwa bei der Technik des paarweisen Problemlösens der Fall ist. Korrespondierend hierzu stimmen sie dem Item „Während der Tagung war ausreichend Raum zum praktischen Üben" stärker zu als Personen mit weniger ausgeprägter metakognitiver Orientierung. Trotz dieser Unterschiede kann die Tagung als für beide Teilgruppen erfolgreich angesehen werden, da die Mittelwerte aller Itemantworten – wenn auch in einem Fall nur knapp – im zustimmenden Bereich (>3,5) liegen.

Dieses positive Ergebnis kontrastiert jedoch zu Befunden, die den Seminarsimulationen entnehmbar sind. Sie ließen, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, Schwierigkeiten im Einbezug metakognitiver Techniken in die Auseinandersetzung mit dem Seminarthema deutlich werden. Die Kursleitenden taten sich schwer,

– kognitive Strategien, d. h. zur Bearbeitung der Aufgabe benötigte, von metakognitiven, also zur Kontrolle und Regulierung der Kognitionen eingesetzte, zu unterscheiden,

– metakognitive Techniken organisch in den Lernprozess einzubauen,

– diejenigen Stellen im Lernprozess der Teilnehmenden zu erkennen, an denen es sich ad hoc angeboten hätte, auf metakognitive Techniken zurückzugreifen, um eine aufgetretene Lernbarriere zu überwinden, den anstehenden Denk- und Arbeitsprozess zu planen und zu steuern und erzielte Arbeitsergebnisse über metakognitives Monitoring zu evaluieren.

Im Anschluss an die erste Qualifikationsmaßnahme wurden die Kursleitenden gebeten, entlang zentraler Kategorien, die hier als Grundlage für Erstellung und Analyse der präsentierten Kurseinheiten erarbeitet worden waren, eine Strukturplanung ihres nun anstehenden Erprobungsseminars vorzunehmen. Es handelt sich um folgende Dimensionen:

– didaktische Struktur/Arbeitseinheiten,

– Lernstruktur,

– metakognitive Elemente,

– Methodenarrangement,

– Funktion/Rolle der Kursleitung.

Die kritische Wertung dieser Strukturplanungen war Gegenstand einer zweiten, im April stattfindenden Qualifikationstagung. Alle Planungen standen dem wissenschaftlichen Projektteam SeLK vorab zur Verfügung und wurden intern analysiert.

Während der April-Tagung wurden sie dann nochmals in Kleingruppen, unterstützt durch das wissenschaftliche Projektteam, dahingehend befragt, ob sie

– stimmig angelegt sind, etwa indem angestrebte Lernziele stringent in entsprechende Methodenentscheidungen übersetzt wurden,

– inhaltlich und zeitlich Raum vorsehen für die Einübung von metakognitiv gestützten Selbstlerntechniken.

Im Anschluss an diese Evaluation hat das wissenschaftliche Team die Strukturplanungen vor allem auf die Frage hin ausgewertet, in welchem Ausmaß sie dem Zweck der Erprobungsseminare dienen, nämlich den Teilnehmenden en passant metakognitive Techniken als Grundlage für Selbstlernprozesse nahe zu bringen.

## 7. Auswertung der Strukturplanungen

Die Beantwortung erfolgte mittels der Bildung metakognitiver Strukturquotienten. Hierzu wurde die Gesamtzahl der Arbeitseinheiten pro Kurs in Relation zu denjenigen Einheiten gesetzt, die explizit als metakognitiv orientiert ausgewiesen sind.

In der Analyse zeigte sich nun, dass zwar 39 % aller Arbeitseinheiten von den Kursleitenden in ihren Strukturplanungen als metakognitiv akzentuiert ausgewie-

sen wurden, aber nur 5 % tatsächlich als solche zu bewerten sind. Diese Diskrepanz ist vor allem dadurch bedingt, dass die Differenz zwischen Kognition und Metakognition nicht durchgehalten wurde, somit häufig Arbeitstechniken, die zur Bearbeitung der Aufgabe geeignet sind, als metakognitive Technik ausgewiesen wurden, obwohl sie faktisch zum Bereich der Kognition gehören.

Im Anschluss an diesen Auswertungsschritt lässt sich weiter fragen, in welchem Maß Kursleitende die ihrer Strukturplanung inhärenten Möglichkeiten genutzt haben, metakognitive Elemente in das Erprobungsseminar einzubeziehen. Es wurde also bei jeder der geplanten Arbeitseinheiten geprüft, ob sie die Möglichkeit zum Einsatz metakognitiv orientierter Selbstlerntechniken geboten hätten. Auf diese Weise lässt sich der *Abschöpfungsgrad* des in den Strukturplanungen enthaltenen metakognitiven Potenzials erfassen, das heißt, man erhält Einblick, wie umfassend es den Kursleitenden gelang, die in ihrer Planung enthaltenen Chancen zur Vermittlung metakognitiv orientierter Selbstlernkompetenzen zu identifizieren und an die Teilnehmenden ihrer Seminare zu vermitteln. Hier brachte die Evaluationstagung einen Lerngewinn mit sich, die revidierten Strukturplanungen wiesen gegenüber den ursprünglich erstellten ein deutlich höheres Maß an Abschöpfung des metakognitven Potenzials aus.

## 8. Vorläufige Erklärungen

Welche Ursachen lassen sich für die konstatierten Befunde anführen?

– Die Qualifikationsmaßnahme war sowohl in der Ausschreibung als auch in ihrer Durchführung handlungsorientiert angelegt. Diese didaktische Ausrichtung der Tagung würde in allen Arbeitsphasen, insbesondere aber in der Erprobung der metakognitiven Techniken und der Präsentation der Kurseinheiten umgesetzt. Verbunden mit diesem didaktischen Prinzip sind in aller Regel das Versprechen und die Erwartung, Lernen und berufliches Handeln eng aneinander zu binden. Beides wurde paradigmatisch durch die Kurspräsentationen eingelöst. Die enge Anbindung wesentlicher Elemente der Tagungsarbeit an die berufliche Praxis hat den Kursleitenden sicherlich die Möglichkeit zum Erwerb der für das Projekt einsetzbaren und verwertbaren Kompetenzen gegeben und hat somit wohl auch den Eindruck verstärkt, sie als Performanz zur Verfügung zu haben. Der Selbsteinschätzung über die Sicherheit im Umgang mit metakognitiven Techniken unterlag von daher eine sehr breite Transferannahme: aufgrund *einer* Technik und ihrer Erprobung anhand eines Aufgabentyps in der Lage zu sein, *alle* Techniken auf unterschiedliche Aufgabentypen anzuwenden. Diese Transferleistung ist wohl eher den Kursleitenden mit metakognitiv entwickelten Orientierungen gelungen. Aber dessen ungeachtet verweisen die Kursleitenden insgesamt auf weiteren, vor allem berufsbegleitenden Übungsbedarf, um ein höheres Maß an Handlungssicherheit auf dem Feld der Vermittlung von Kompetenzen zu selbstorganisiertem Lernen zu erhalten.

– Anhand von Kursmitschnitten und ihrer Codierung mittels des Rus-Verfahrens[8] zeigte sich, dass immer wieder über weite Strecken der Lern-/Arbeitsprozess kursleitergesteuert ist. Nicht alle Kursleitenden sind in der Lage, primär moderierend tätig zu sein und den Teilnehmenden planende, steuernde sowie kontrollierende Denk- und Lernprozesse zu überantworten. Typisch für diese Haltung ist die folgende Codierung einer Seminarsequenz.

| | |
|---|---|
| KL AUFF THEM | TN REAG THEM |
| TN REAG THEM | TN FORT THEM |
| KL FORT $LERN_{best/modif}$ | KL FORT $LERN_{best/modif}$ |
| KL AUFF THEM | |

  Hinter diesem Lehrstil, der strukturell übrigens auch in allen Schulformen weitverbreitet ist, steht eine ihn fundierende Auffassung, nach der die Aufgabe des Kursleitenden primär durch ihn getragenen und gesteuerten Vermittlung von Inhalten bestehe. Diese Annahme und die mit ihr korrespondierenden Lehr-/Lernvorstellungen sind jedoch wenig kompatibel mit Anforderungen an ein Lehrdesign, das auf den Erwerb metakognitiv fundierter Selbstlerntechniken durch Teilnehmende ausgerichtet ist.

– *Kursleitende sprechen anstehende Arbeitsprozesse, Arbeitsschritte und Teilziele häufig so unpräzise an*, dass für die Teilnehmenden der Rahmen nicht hinreichend klar definiert wird, innerhalb dessen sie sich erprobend und vorsichtig tastend selbstreguliert bewegen können. Damit bleiben die Lernprozesse für beide Gruppierungen vage, implizit, und ihre Weiterführung auf metakognitive Selbstregulierung hin wird eher behindert als gefördert.

– Nicht berücksichtigt wurde auch der strukturelle Zusammenhang beziehungsweise Ausschluss von Metakognition und bestimmten Inhalten. Der explizite Einsatz von Metakognition ist bei der Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben gefordert. Weniger dringlich sind metakognitive Techniken, wenn es sich um Aufgaben vom Typ ‚Anwenden', ‚Einüben', ‚Trainieren' handelt. In diesen Fällen geht es um den Einsatz von Subsumptionskompetenz („a ist ein Fall von A") und der Fähigkeit, in wechselnden Situationen das ihnen gemeinsam zugrundeliegende Handlungsmuster anzuwenden. Beides gilt vorzugsweise für Trainings, etwa solche zur Rhetorik- und Kommunikationsschulung, wie sie auch bei den Erprobungsseminaren anzutreffen waren. Die Kursleitenden haben dann auch in ihrer Strukturplanung faktisch auf kognitive und nicht auf metakognitive Techniken zurückgegriffen.

Es lassen sich über die Ergebnisse der Qualifikationsmaßnahmen hinaus weitere Erklärungen auch durch Analyse der Lehr-Lern-Prozesse in den bereits durchgeführten Erprobungsseminaren gewinnen:

– Wie einzelnen der narrativen Interviews entnehmbar und bei Coaching-Aktivitäten unsererseits bestätigt, entkommen Kursleitende nicht dem Diktat des Inhalts. Die Kurse sind schon von der Planung her mit Inhalten derart ausgefüllt, dass kein Raum für deutlich zeitaufwändigere selbstregulierte Lernprozesse der Teilnehmenden bleibt. Verschärft tritt dieses Problem bei zertifikatsbezogenen Seminaren auf, für die Inhaltsvorgaben einer Prüfungsordnung oder einer zertifizierenden Organisation gelten.

– Schließlich haben sich – in Entsprechung zur oben beschriebenen Rolle des Kursleitenden als einem Inhaltsvermittler – Teilnehmererwartungen herausgebildet. Sie sind, wie eine Kursleiterin bemerkt, „von den anderen Referenten und Referentinnen einfach nur gewohnt, dass sie frontal zugeballert werden mit Informationen." Die Folge: Bei Teilnehmenden regt sich Widerstand, wenn sie mit aktivierenden Arbeitsformen konfrontiert werden. „Da waren also auch ziemlich viele Widerstände", berichtet die Kursleiterin. „Wenn ich Metakognition einbinde, habe ich andere Arbeitsmethoden, weil dann dozier ich nicht frontal, sondern dann kommen die in die Eigenverantwortung. Dann müssen sie selbst aktiv was tun. ... Dann wird es schwierig ..." (LA 11.06.01-M08.03).

## 9. Bedingungen für eine erfolgreiche Lehrbarkeit von Professionswissen

Welche Variablen lassen sich im Sinne von Bedingungen für die Lehrbarkeit von Professionswissen aus den bislang ermittelten Ergebnissen und den angebotenen Erklärungen herauskristallisieren und zu einem theoretischen Modell verdichten?

Die positive Einschätzung der Qualifikationsmaßnahme durch die beteiligten Kursleitenden unterstreicht die förderliche Wirkung praxisnaher Simulation in der Vermittlung von Professionswissen. Eigentlich ist es hierbei nicht sinnvoll, von Vermittlung oder Lehrbarkeit zu sprechen: Für Berufshandeln erforderliche Kompetenzen werden mit Blick auf spezifische Intentionen – hier die Durchführung metakognitiv orientierter Seminare – in einem handelnd und erprobend angelegten Lernraum weitgehend eigenaktiv erworben.

Das handlungsorientierte und praxisnahe didaktische Arrangement entsprechender Qualifikationsmaßnahmen scheint zur sicheren Fundierung der angestrebten Kompetenzen nicht auszureichen. Zusätzlich erforderlich sind berufsbegleitende Prozesse in Form weiterer, das (Ernst-)Handeln reflektierender Seminare oder/und von Coaching-Prozessen oder/und von kollegialer Supervision.

Die Lehrbarkeit, genauer: die aktive Aneignung von Professionswissen ist von relevanten Persönlichkeitsmerkmalen abhängig. In unserem Fall zeigt sich, dass das Maß bislang erworbener metakognitiver Kompetenz den Lernprozess der Kursleitenden positiv beziehungsweise negativ beeinflusst. Vermutlich sind im Kontext des Aufgabenensembles, das sich aus der Vermittlung von Selbstlernkompetenz

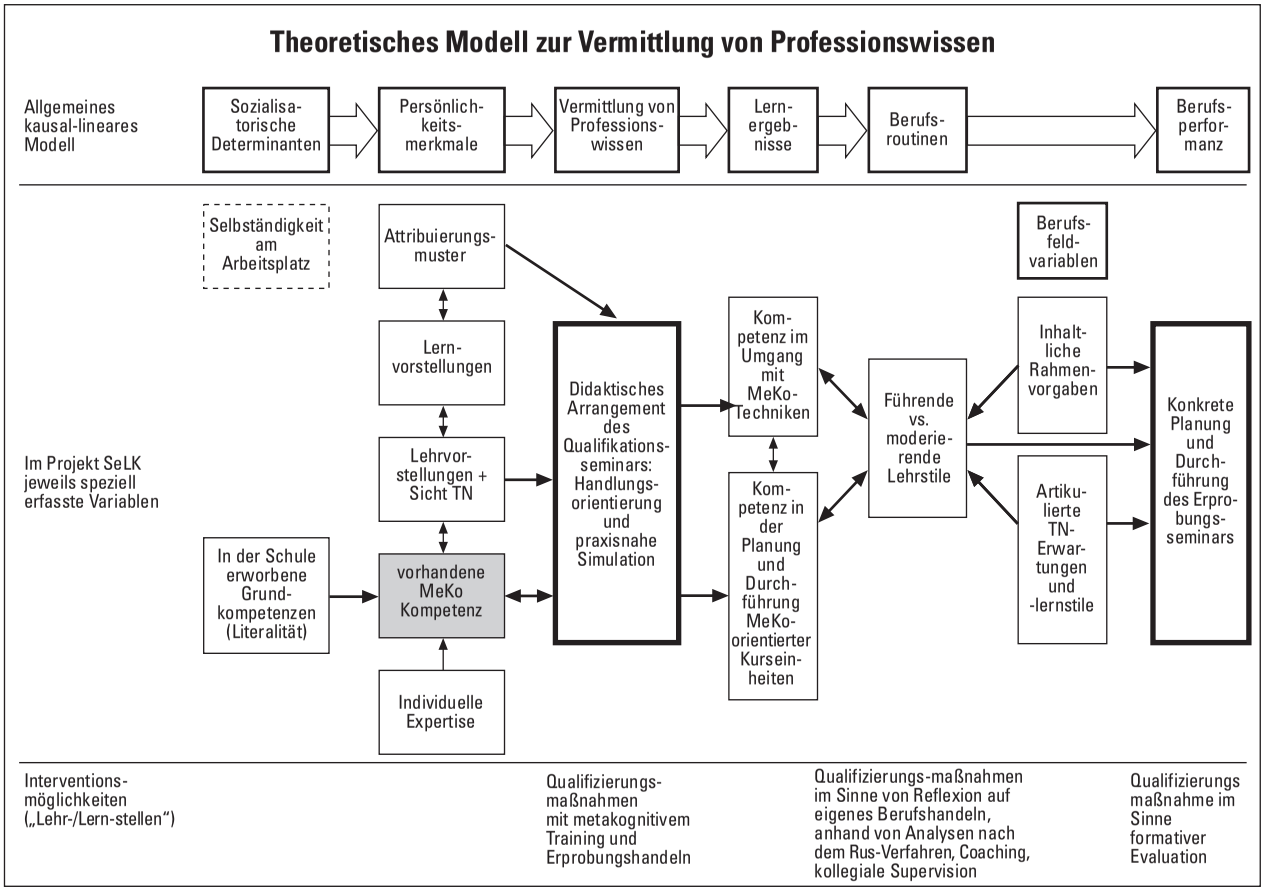



*Abbildung 4* (Quelle: Projekt SeLK, Universität der Bundeswehr München)

ergibt, noch weitere Persönlichkeitsfaktoren – etwa Attribuierungsmuster – als relevant anzusehen.

In eher materialer Hinsicht, also mit Blick auf Expertise an Wissen im Bereich der Kognitionspsychologie, Lernstilforschung und Unterrichtsanalyse, ist kritisch auf die Erstausbildung der Kursleitenden hinzuweisen. Die überwiegende Mehrzahl lässt auf diesen Gebieten fundierte Kenntnisse vermissen. Die Lehrbarkeit von entsprechendem Professionswissen hat folglich auch damit zu kämpfen, dass die wissensmäßigen Voraussetzungen fehlen.

Zusammenfassend lassen sich die bisherigen Ergebnisse und erarbeiteten Erklärungen in folgendem theoretischen Modell zur Lehrbarkeit von Professionswissen festhalten. Es gibt Beziehungen wieder, die zwischen den identifizierten Größen tatsächlich bestehen, und verweist auf weitere denkbare Zusammenhänge, die wir bislang allerdings noch nicht explizit belegen konnten.

Die Theoretisierung des Konzepts *Lehrbarkeit von Professionswissen* wird im ersten Schritt über Partialtheorien erfolgen müssen, wie sie hier mit Blick auf das Problem der Vermittlung metakognitiver Kompetenzen an Kursleitende konstruiert ist. Aus ihnen lassen sich dann vermutlich globale Variablen extrahieren, etwa sozialisatorische Bedingungen, Persönlichkeitsmerkmale, Vermittlungsprinzipien, vorhandene Berufsroutinen.

**Anmerkungen**

1 Forschungsprojekt „Neues Lernen und die Vermittlung von Selbstlernkompetenz“ der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, wissenschaftliche Begleitung: Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Universität der Bundeswehr München
2 Zur theoretischen Modellierung des Forschungsprojekts vgl. Kaiser 2002
3 Zum Konzept der Selbststeuerung (self-regulation) vgl. Zimmerman 2000
4 Die Berechnung erfolgt nach der Hauptkomponenten-Analyse mit Varimax-Rotation. Wenn nicht anders angegeben, beziehen sich alle Mittelwerte auf eine Skala, die von *1 = stimme überhaupt nicht zu* bis *6 = stimme voll und ganz* zu reicht.
5 Bereits in einem früher durchgeführten Projekt macht die Analyse von Lehr-/Lernprozessen in Weiterbildungskursen deutlich, dass Kursleitende der Tendenz nach eher latent über *metakognitive Kompetenzen* verfügen und von daher auch nur begrenzt in der Lage sind, Teilnehmenden zu einer reflexiven Haltung ihrem Lernen gegenüber zu verhelfen, vgl. Kaiser/Kaiser 1996.
6 Um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen, wurden der Faktorenanalyse 321 Fälle (Kursleitende des Qualifizierungsseminars und Teilnehmer der Erprobungs- und Kontrollseminare) zugrunde gelegt.
7 Hiermit sind die Personen angesprochen, die bereits an den im Rahmen des Projektes stattfindenden Erprobungs- und Kontrollseminaren in den verschiedenen Einrichtungen teilgenommen haben.
8 Das Rus-Verfahren (**R**ekonstruktion **u**nterrichtlicher **S**inneinheiten) stellt ein Instrument zur Analyse der didaktischen, methodischen und interaktiven Struktur von Unterrichtsprozessen dar. Es basiert auf sprechakt-theoretischen Prämissen. Die Codierungen der

unterrichtlichen Sprachhandlungssequenzen erfassen in ihrem performativen Aspekt strukturierende (STRK), auffordernde (AUFF), reagierende (REAG) und fortführende (FORT) Spielzüge. Der propositionale Aspekt wird nach den Dimensionen Thema (THEM), Lernprozesse (LERN), unterrichtsorganisatorische Maßnahmen (UORG), praktisches Tun (PRAK) sowie unterrichtssystemischen Aktivitäten (USYS) codiert (Näheres bei Kaiser 1995, Kaiser/Tengler 1998).

**Literatur**


Flavell, J. H. (1984): Annahmen zum Begriff Metagkognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weiner, F. E./Kluwe, R. H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart, S. 23-31

Kaiser, A. (1995): Unterrichts- und Veranstaltungsanalyse in der Weiterbildung (Rus-Verfahren). In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied, Kapitel 6.70, S. 1-25

Kaiser, A. (1998): Praxisorientierte Simulation. Qualifizierung von Kursleitern und Kursleiterinnen. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 64-67

Kaiser, A. (2002): Vermittlung von Selbstlernkompetenz – Skizzierung eines theoretischen Modells. In: Schaefer, E. (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Hannover: AUE, S. 125-132

Kaiser, A./Kaiser, R. (1996): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung, Evaluationsprojekt gefördert vom Land Nordrhein-Westfalen und getragen von der LAG Nordrhein-Westfalen, unveröff. Manuskript

Kaiser, A./Kaiser, R. (1999a): Kann Denken trainiert werden? Einbezug von Metakognition in die Weiterbildung. In: GdWZ, H. 2, S. 53-55

Kaiser, A./Kaiser, R. (1999b): Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied

Kaiser, A./Kaiser, R. (2000): Lerntagebuch und Selbstbefragung als metakognitive Studientechniken. In: Fernuniversität Hagen (Hrsg.). Fernstudienbrief zum Orientierungsstudium ‚Gründer werden'. Hagen

Kaiser, A./Tengler, M. (1998): Empirische Analyse und Bewertung von Lehr-/Lernprozessen. Evaluation didaktischen Handelns von Kursleiterinnen und Kursleitern. In: GdWZ , H. 4, S. 178-181

Matthews, G. u. a. (2000): Personality, self-regulation and adoption. A social cognitive framework. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Eds.): Handbook of self-regulation. San Diego, S. 171-207

Pintrich, P. R./Smith, D./Garcia, T./McKeachie, W. (1993): Predictive validity and reliability of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). In: Educational and psychological measurement, S. 801-813

Pratt, D. D. (1992): Conceptions of Teaching. In: Adult Education Quaterly, S. 203-220

Vermont, J./van Rijswijk, F. (1988): Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. In: Higher Education, S. 647-682

Zimmerman, B. J. (2000).: Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (Eds.): Handbook of self-regulation. San Diego, S. 13-39

*Birte Egloff*

# Zwischen Disziplin, Profession, Biographie und Lebenswelt

## Zur Bedeutung des Praktikums aus studentischer Sicht

### 1. Studium und Professionswissen

Ein Blick auf die Beiträge der Arbeitsgruppe zeigt, dass die leitende Frage nach der Lehrbarkeit von Professionswissen überwiegend als eine Herausforderung an die *Weiterbildung* von bereits in der erwachsenenpädagogischen Praxis Tätigen verstanden wird, nicht jedoch als ein Thema der Ausbildung bzw. des Studiums. Das ist insofern nicht überraschend, als das Tagungsthema den Blick ja hauptsächlich auf das *berufliche Handeln* von Erwachsenenbildnern richtet. Das Ausblenden des Studiums könnte aber auch damit zusammenhängen, dass erziehungswissenschaftliche Studiengänge ihre vordringlichste Aufgabe nicht in der Vermittlung von professionellem Handlungswissen sehen, sie sich somit die Frage der Lehrbarkeit erst gar nicht stellen.

Andererseits verweist die Formulierung des Arbeitgruppenthemas als offene Frage darauf hin, dass derartige eindeutige Aussagen im Zusammenhang mit dem Thema Lehrbarkeit und Professionswissen offensichtlich nicht so einfach zu treffen sind. Und so scheint ein Blick auf das Studium doch lohnenswert, vor allem angesichts eines Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft, der sich zum Ziel gesetzt hat, „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ (Lüders 1989) hervorzubringen, d. h. also, berufsbezogen zu qualifizieren. Von besonderem Interesse ist dabei das *Praktikum*, das in seiner Funktion als ‚vorübergehende Versetzung in die Berufswirklichkeit‘ eine wichtige Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession markiert und damit ein Ort ist, an dem die Frage nach der Lehrbarkeit professionellen Wissens unmittelbar relevant wird (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001).

Der folgende Text präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Studie, die sich dem Praktikum in zwei unterschiedlichen Studiengängen widmet (Diplom-Pädagogik und Medizin). Die Grundanlage der Arbeit stellt dabei insofern eine Besonderheit dar, als sie den Blick zunächst sowohl von der Profession als auch von der Disziplin abwendet – somit auch die Frage nach dem Professionswissen hintanstellt – und stattdessen die Studierenden und *ihre* Interpretation des Praktikums in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt. Ziel der Studie war es zunächst, studentische Deutungsmuster bezogen auf das Praktikum zu rekonstruieren und damit einen Beitrag zur Empirie des Praktikums zu leisten. Im Folgenden möchte ich die Ergebnisse dieser Untersuchung präsentieren und versuchen, diese auf das Thema der Arbeitsgruppe zu beziehen.

## 2. Das Praktikum aus Sicht von Studierenden – Anlage der Studie

Gegenstand der Untersuchung ist das in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang vernachlässigte Lehr-/Lernarrangement ‚Praktikum'. Gefragt wurde nach der Bedeutung, die Praktika für Studierende haben, genauer: mit welchen Deutungsmustern sich Studierende zweier sehr gegensätzlicher Studienfächer, der Diplom-Pädagogik und der Medizin, auf ihre außeruniversitär stattfindenden und selbst zu organisierenden Praktika (in der Medizin: Famulaturen) beziehen.

Prinzipiell – so die These der Arbeit – lassen sich bei der Gestaltung von Praxisphasen institutionelle Vermittlungsabsichten (festgehalten z. B. in Praktikums- und Prüfungsordnungen) von studentischen Aneignungspraktiken unterscheiden, was das Praktikum zu einer sozialen Realität mit eigener Dynamik macht. Diese Grundannahme ist zunächst auf die allgemeine Feststellung zurückzuführen, dass Hochschulen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen) sich in zunehmendem Maße einer veränderten Klientel gegenüber sehen (‚non-traditional students'), die mit ihren vielfältigen Motivationen und (Lern-)Interessen und einem eigenen Studierverhalten auf relativ festgefügte institutionelle Vorstellungen von Studium und Student-Sein treffen (vgl. Kreitz/Otten 2000).

Die These basiert außerdem auf einem theoretischen Zugang innerhalb der Erziehungswissenschaften, der Lern- und Bildungsprozesse vorrangig aus Sicht der Subjekte analysiert und nicht aus dem Blickwinkel der jeweiligen (Bildungs-)Institution (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 61 ff.). Dieser Perspektivenwechsel von der Vermittlungs- zur Aneignungsseite wird damit begründet, dass die Subjekte sich gegenüber pädagogischen Lehrabsichten gewissermaßen resistent zeigen können, dass z. B. Lernen nicht notwendigerweise aus Lehren folgt, die Subjekte sich stattdessen im Kontext ihrer biographischen, lebensweltlichen und sonstigen Ressourcen mit ganz eigenen Gesetzmäßigkeiten erfolgreich auf Bildungsveranstaltungen beziehen.

Differenzen in der studentischen Aneignung des Praktikums sichtbar zu machen, war das zentrale Anliegen der Studie. Die Auswahl der beiden Studiengänge Diplom-Pädagogik und Medizin folgte dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (curricular unterregulierter vs. curricular überregulierter Studiengang), mit der Absicht, eine möglichst breite Varianz an studentischen Deutungsmustern und Aneignungsformen zu erfassen.

Die Sicht der Studierenden auf das Praktikum wurde in insgesamt siebzehn themenstrukturierten, offenen Interviews an der Frankfurter Universität erhoben (neun Interviews mit Studierenden der Diplom-Pädagogik, acht Interviews mit Studierenden der Medizin). Die Deutungsmusteranalyse erfolgte dann in zwei Schritten:

Um das Feld überhaupt erst zu öffnen, wurden aus dem gesamten Sample zunächst vier Fälle nach bestimmten, hier nicht näher ausgeführten Kriterien ausgewählt

(jeweils zwei aus jeder Fachrichtung) und einer sequentiellen Feinanalyse unterzogen (vgl. Lüders 1991, S. 386 ff.). Unter der zentralen Frage, *wie* die Studierenden über ihre Praktika reden und welche Bedeutung dem zugrunde liegt, konnten vier unterschiedliche Deutungsperspektiven auf das Praktikum rekonstruiert werden.

Im zweiten Analyseschritt wurde das so aufgespannte Feld durch systematisches Aufeinander-Beziehen und Vergleichen aller übrigen Fälle nach und nach empirisch aufgefüllt (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 54 ff.). Die gefundenen Deutungsperspektiven wurden dabei präzisiert und schließlich zu Deutungsmustern verdichtet. Darüber hinaus wurden diejenigen Handlungsprobleme identifiziert, auf die Deutungsmuster funktional bezogen sind (zu den Merkmalen von Deutungsmustern vgl. Lüders/Meuser 1997, S. 59). Die Ergebnisse werden nun etwas genauer vorgestellt.

## 3. Das Praktikum als multifunktionaler Ort – Ergebnisse der Studie

### 3.1 Vier Deutungsperspektiven auf das Praktikum

Das Ergebnis der sequentiellen Feinanalyse der vier Fälle lässt sich mit folgender These zusammenfassen: Aus Sicht der Studierenden hat das Praktikum neben der unmittelbaren Bedeutung für das aktuelle Studium und den antizipierten Beruf auch eine biographisch und lebensweltlich bedeutsame Komponente. Damit wurde die angenommene Vielfalt studentischer Aneignungspraktiken ebenso bestätigt wie der Kontrast zu den institutionellen Vorgaben. Denn weder in der Praktikumsordnung (für die Diplom-Pädagogik) noch in der Approbationsordnung (für die Medizin) werden den Praktika biographische oder lebensweltliche Bedeutungen zugeschrieben. Allerdings werden sie auch nicht direkt ausgeschlossen, sie sind lediglich kein Bestandteil der institutionellen Logik und kommen daher erst gar nicht in den Blick. Wie lassen sich die vier gefundenen Deutungsperspektiven beschreiben?

Medizinstudent *Jan* deutet seine Famulaturen vor allem disziplinbezogen unter Lernaspekten (lernbezogene Perspektive). Die Famulaturen sind für ihn ausgewiesene Lernorte und stehen als vermittelnde Instanzen zwischen dem aktuellen Studium und dem zukünftigen Beruf. Sie erlauben einerseits authentische Einblicke in die ärztliche Realität, da sie in der Berufspraxis selbst stattfinden, stehen andererseits immer noch als Lernsetting im Kontext des Studiums, das die notwendigen theoretischen Erläuterungen liefert. Für Pädagogikstudentin *Silke* haben Praktika einen klaren beruflich-professionellen Bezugspunkt (berufsbezogene Perspektive). Sie hofft, durch ihr Praktikum den künftigen beruflichen Ort zu finden, an dem sich ihre beiden Studiengänge Pädagogik und Germanistik ideal miteinander verbinden lassen. Für Medizinstudentin *Babette* sind die Famulaturen vor allem bedeutsam im Zusammenhang mit biographischen Identitätsbildungs-

prozessen (biographieorientierte Perspektive). So löst ihre erste, desillusionierende Famulatur eine regelrechte Studien- und Identitätskrise aus. Es gelingt ihr jedoch, diese Krise zu lösen, unter anderem auch dadurch, dass sie weitere Famulaturen absolviert. Die Pädagogikstudentin *Maja* schließlich gestaltet und deutet ihre Praktika überwiegend unter Alltagsaspekten (lebensweltbezogene Perspektive): Geld verdienen, Spaß haben, Neues entdecken, Sprachen lernen bestimmen ihre Praktikumsauswahl, während die pädagogische Relevanz eines Praktikums für sie von zweitrangiger Bedeutung ist.

### 3.2 Handlungsprobleme und Deutungsmuster

Der zweite Analyseschritt brachte folgendes Ergebnis: Für Studierende beinhaltet die Verpflichtung zum Praktikum zwei große Handlungsprobleme, die die Studierenden unter Rückgriff auf jeweils unterschiedliche Deutungsmuster ‚lösen'. Es sind dies die Probleme ‚Übergang vom Studium ins Praktikum' und ‚Gestaltungszumutung'. Sie sind gleichermaßen bei den Studierenden der Diplom-Pädagogik wie auch der Medizin zu finden.

#### *Übergang vom Studium ins Praktikum*

Dieses erste Handlungsproblem steht im Zusammenhang mit der Praktikums*pflicht* und verweist auf die institutionelle Einbettung von Praktika. Studierende sind in der Auswahl ihrer Praktikumsplätze nicht grundsätzlich frei, sondern auf die Einhaltung bestimmter institutioneller Vorgaben verpflichtet, die in den entsprechenden Ordnungen festgelegt sind (so muss etwa für die Diplom-Pädagogik gewährleistet sein, dass es sich um ein *pädagogisches* Praktikum handelt). Mit welchen Deutungsmustern beziehen sich Studierende nun auf den ‚Übergang'? Insgesamt konnten vier solcher Muster rekonstruiert werden: *Anpassung, Pragmatismus, Kreativität und Quasi-Verweigerung.*

*Anpassung*

Studierende, die sich mit diesem Deutungsmuster auf den Übergang beziehen, denken überwiegend in institutionellen Kategorien, so wie sie in den Praktikumsordnungen festgehalten sind, und zeigen damit, dass sie sich in hohem Maße mit den Vorgaben identifizieren können, sie teilweise sehr bürokratisch umsetzen. Die Gründe für eine solche Affirmation können dabei unterschiedlicher Natur sein. Für einige Studierende sind derartige Regelungen entlastend: Vor allem angesichts eines weitgehend als chaotisch und ungeregelt wahrgenommenen Studiums, das ihnen zu jeder Zeit eine Vielzahl an Entscheidungen zumutet und Eigeninitiative abverlangt, empfinden sie es als Erleichterung, wenn ihnen die Institution wenigstens beim Übergang vom Studium ins Praktikum hilft. Für andere Studierende wiederum hat die Identifikation stärker inhaltliche Gründe. Sie erachten die in den Studien- bzw. Praktikumsordnungen festgelegten Bestimmungen als strin-

gent, in sinnvollem Einklang mit den sonstigen Inhalten des Studiums stehend und stimmen deshalb mit ihnen überein. Individuelle ‚Sonderwünsche' halten sie vor diesem Hintergrund für nicht notwendig, sie kommen als Option gar nicht erst in den Blick.

*Pragmatismus*

Den sich mit dem Deutungsmuster *Pragmatismus* auf das Problem des Übergangs beziehenden Studierenden ist gemeinsam, dass sie alle in komplexe Alltagsrealitäten verwoben sind. Eingekeilt zwischen (Doppel-)Studium, Job bzw. Beruf, Familie und Freizeitaktivitäten aller Art, müssen sie große organisatorische Geschicklichkeit beweisen und ein strenges Zeitmanagement einhalten, um ihren vielgestaltigen und komplizierten Lebensalltag zu meistern. Es handelt sich hier um den Typ des postmodernen Studierenden, von dem angenommen wird, dass er zunehmend häufiger an den Hochschulen anzutreffen ist, für den das Studium nicht Zentrum seines Daseins ist, sondern als *ein* relevanter Bestandteil der Lebenswirklichkeit gleichberechtigt neben anderen steht. Hierfür ist er bereit, gewisse Kompromisse einzugehen, beispielsweise nur eingeschränkt (an bestimmten Tagen, zu bestimmten Zeiten) das Lehrangebot der Universität nutzen zu können. Er greift aber auch gerne auf selbstorganisierte Studienangebote zurück (z. B. Studium zu Hause oder Hausarbeiten statt Referate). Gegenüber der Praktikumspflicht hegen diese Studierenden eine grundsätzlich kritische Einstellung, insofern diese den fein abgestimmten Alltag zunächst zu durchkreuzen, eingefahrene Routinen außer Kraft zu setzen droht. Vor allem der Umstand, dass ein Praktikum außeruniversitär stattfinden und dem zeitlichen Umfang einer normalen Berufstätigkeit entsprechen muss, wirft zahlreiche Probleme auf, die jedoch überwindbar sind: Die ‚pragmatischen' Studierenden sind in der Lage, relativ schnell einfache und unkomplizierte, ihre individuellen Interessen berücksichtigende Lösungen zu finden.

*Kreativität*

Studierende, die sich mit dem Deutungsmuster *Kreativität* auf die Übergangsproblematik beziehen, haben mit der Praktikumsverpflichtung prinzipiell keine Probleme: Nie würden sie den Sinn der Existenz von Praktika innerhalb des Studiums bezweifeln. Die ‚kreativen' Studierenden demonstrieren jedoch einen gelasseneren, beinahe spielerischen Umgang mit den Vorgaben und sind vor allem daran zu erkennen, dass sie sich explizit über diese hinwegsetzen, ohne jedoch gänzlich außerhalb dieses von der Institution gesetzten Rahmens zu treten. Bei der Auswahl ihrer Praktikumsplätze vertrauen sie uneingeschränkt ihren individuellen, bisweilen einfallsreichen Vorstellungen eines Praktikums, nehmen vor allem die jenseits der Vorgaben sich eröffnenden Optionen wahr und verteidigen diese gegenüber der Institution sehr offensiv, selbstbewusst und mit viel Verhandlungsgeschick. Unter den Befragten finden sich dabei solche, die im Praktikum eins der wenigen selbstbestimmten Momente im Studium sehen. Folglich machen sie sich diese Gelegenheit der freien Gestaltungsmöglichkeit zunutze, um eigene Ideen

umzusetzen, verlieren dabei aber nie den Bezug zum Studium aus den Augen. Die institutionellen Richtlinien fungieren aber lediglich als lockere Rahmung. Andere Studierende sehen sich bei der Umsetzung ihrer Praktikumswünsche in der Rolle von Pionieren: Indem sie neue, teils ungewöhnliche Praktikumsorte (und damit potenzielle neue Berufsfelder) erschließen, tragen sie aktiv zur Weiterentwicklung der Disziplin bzw. Profession bei.

*Quasi-Verweigerung*

Studierende, die den Übergang vom Studium ins Praktikum mit dem Deutungsmuster *Quasi-Verweigerung* bewältigen, absolvieren ebenso wie alle anderen Studierenden in der Regel ihre Pflichtzahl an Praktika. Die Überlegung, sich der Praktikumspflicht zu entziehen, bleibt rein theoretisch. Denn auch für diese Studierenden haben die Praktika eine bestimmte Bedeutung, abweichend jedoch von den institutionellen Bedeutungszuschreibungen. Hintergrund ist ein als distanziert zu bezeichnendes Verhältnis zum Studium insgesamt. Die institutionellen Praktikumsvorgaben werden in erster Linie als Störung interpretiert, als Akt der Einmischung in eigene und anderen Logiken folgende Pläne. Infolgedessen ignorieren die Studierenden bei der Auswahl der Praktikumsplätze die Vorgaben bzw. lösen sich bewusst von diesen, um sich ganz an ihren individuellen Vorstellungen zu orientieren. Gegenüber der Institution verbergen die ‚quasi-verweigernden' Studierenden ihre wahren Motive.

***Gestaltungszumutung***

Das zweite Handlungsproblem steht in Verbindung mit der inhaltlichen Ausgestaltung der Praktika. Hier fehlen entsprechende eindeutige Richtlinien in den institutionellen Vorgaben, weshalb die Studierenden einen großen Spielraum bei der Gestaltung ihrer Praktika haben, der aber auch als Zumutung empfunden werden kann. Die Deutungsmuster, mit denen Studierende sich darauf beziehen, lauten: *Studium*, *Beruf*, *Biographie* und *Lebenswelt*.

*Studium*

Für Studierende, die sich mit diesem Muster auf die Gestaltungsanforderung beziehen, ist das Praktikum vor allem bedeutsam als Ort, an dem fachspezifische Inhalte in einer professionellen Ernstsituation zunächst praktisch erfahrbar sind und später ins Verhältnis zu dem im Studium erworbenen theoretischen Wissen gesetzt werden. Zentrales Merkmal dieses Deutungsmusters ist also eine angenommene enge thematische Beziehung zwischen den Inhalten des Studiums und denen des Praktikums. Dabei ist den Studierenden der spezifische Eigencharakter des Settings Praktikum durchaus bewusst: Weder erwarten sie, im Praktikum theoretisch Gelerntes direkt anwenden oder umsetzen zu können, noch dass es eine vorrangig berufsvorbereitende Funktion hat. Sie nehmen also das Praktikum in seiner zwischen Disziplin und Profession angesiedelten Position als einen Ort eigener Erfahrung sehr ernst und verbinden mit ihm vor allem das Ziel, Reflexions-

prozesse in Gang zu setzen, die sie insgesamt in ihrem laufenden Lernprozess voranbringen sollen. In diesem Sinne steht es dem Studium natürlich näher als der Berufspraxis. Ein Praktikum wird dann als erfolgreich gewertet, wenn die Initiierung von studienbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen gelingt.

Diese können dabei ganz unterschiedlich aussehen: So gibt es unter den befragten Studierenden beispielsweise solche, die ihr Studium sehr stark an einer bestimmten, für sie interessanten bzw. relevanten (wissenschaftlichen) Thematik ausrichten, mit der sie sich theoretisch intensiv beschäftigen. Im Praktikum werden sie dann mit einzelnen Aspekten ihres Spezialthemas konfrontiert, nun allerdings in einem anderen, nämlich unmittelbar handlungsrelevanten Kontext. Zurückgekehrt ins Studium greifen sie diese Erfahrung auf, verknüpfen sie erneut mit theoretischen Elementen und gelangen so zu einem Erkenntnisfortschritt. Bei anderen Studierenden hingegen spielt sich dieser Reflexionsprozess auf einer weniger abstrakten Ebene ab: Sie weisen dem Studium und dem Praktikum als Ausbildungsinstanzen ihre je eigenen Aufgaben zu, die allerdings zueinander in einem komplementären Verhältnis stehen. Vor dem Hintergrund ihrer Praktikumserfahrungen, in denen sie Probleme und Dilemmata der Berufspraxis kennen lernen, reflektieren sie anschließend stärker die Frage, über welche Handlungskompetenzen und welches professionelle theoretische Wissen sie eigentlich verfügen müssen, um später als ‚gute' Pädagogen/Mediziner zu gelten, und inwiefern sowohl das Studium als auch das Praktikum im Rahmen ihrer Ausbildungsfunktion dazu beitragen kann. Nicht selten enthalten diese Überlegungen auch kritische Aspekte, etwa wenn die Frage aufgeworfen wird, ob beide Instanzen in dieser Hinsicht tatsächlich die ihnen zugewiesene Aufgabe erfüllen.

*Beruf*

Studierende, die der Praktikumsgestaltung das Deutungsmuster ‚Beruf' zugrunde legen, hegen auch hier den Wunsch, Lernprozesse in Gang zu setzen. Diese zielen jedoch weniger auf Reflexion oder Erkenntnisgewinn als auf Qualifikation und professionelles Können im Hinblick auf eine spätere Berufstätigkeit bzw. Weiterqualifikation im Rahmen einer aktuellen Berufstätigkeit. Den Studierenden geht es hauptsächlich darum, im Praktikum potenzielle Berufsfelder kennen zu lernen und die spezifischen beruflichen Handlungskompetenzen zu erwerben, die sie als wichtig erachten, um kompetent als Pädagoge oder Mediziner arbeiten zu können. Im Gegensatz zum Deutungsmuster ‚Studium' aber, wo diesem Aspekt eine abstrakte und stärker problemorientierte Sicht gewidmet wird, dadurch, dass es zum Reflexionsgegenstand des Studiums gemacht worden ist, geht es hier um einen greifbaren und sehr konkreten Lernwunsch. Dem Praktikum wird in diesem Deutungsmuster eine starke Ausbildungsfunktion zugewiesen.

Dahinter lässt sich ein bestimmtes Verständnis von Studium ausmachen: So betrachten diese Studierenden die einzelnen Studienelemente weniger als Einheit, sie zeichnen sich vor allem durch ihren wechselseitigen Bezug aufeinander aus.

Ein solcher als zirkulär zu bezeichnender Studienaufbau, in dem theoretische Aspekte mit praktischen verschmelzen, ist ihnen eher fremd. Vielmehr weisen sie den einzelnen Elementen je spezifische und voneinander getrennten Funktionen zu. Ein wechselseitiger Zusammenhang ist für sie dabei nicht erkennbar, die Verbindung zwischen Praktikum und Studium läuft damit eigentlich nur über das Studienfach, nicht aber über gemeinsame Inhalte.

Die Studierenden bewerten diese skizzierte Funktionsaufteilung zwischen Studium und Praktikum unterschiedlich. So gibt es Studierende, die dieses Nebeneinander von Studium und Praktikum eher als störend empfinden bzw. als Defizit wahrnehmen und sich wünschen, dass Elemente des Praktikums stärker im Studium aufgenommen und dort vermittelt werden. Es ist dies die Konstellation, die in der Regel als Theorie-Praxis-Konflikt beschrieben wird. Das Praktikum erhält hier gegenüber dem Studium einen höherwertigen Rang, insgesamt ließe sich das Studierverhalten sogar als praktikumzentriert bezeichnen. Für andere Studierende hingegen macht die ‚Arbeitsteilung' zwischen Studium und Praktikum Sinn. Das Praktikum stellt sich hier als eine vom Studium abgekoppelte Welt dar, in der neue Erfahrungen gemacht werden können (z. B. Kennenlernen neuer Berufsfelder).

*Biographie*

Studierende, die sich mit dem Deutungsmuster ‚Biographie' auf die Gestaltungszumutung beziehen, sind relativ leicht zu erkennen: Bereits die Interviews kreisen sehr stark um allgemeine biographische Themen, die Erzählungen über die Praktikumserfahrungen erfolgen vor dem Hintergrund besonderer biographischer Konstellationen oder die Praktika werden direkt in einen biographischen Zusammenhang gebracht. Die Studierenden weisen damit auch der Interviewsituation eine besondere Bedeutung zu als einem Raum der Bilanzierung und Selbstvergewisserung. Es handelt sich dabei auch überwiegend – aber nicht ausschließlich – um den Typ von Studierenden, der bereits über einen relativ breiten Erfahrungshorizont aus anderen Zusammenhängen verfügt, beispielsweise aus einem früheren Studium oder einer Berufstätigkeit. Zunächst scheint sich das Deutungsmuster Biographie nur wenig vom Deutungsmuster Studium zu unterscheiden: Hier wie dort werden Bildungs- und Reflexionsprozesse initiiert. Der Unterschied besteht darin, dass es sich im Fall des Deutungsmusters Studium natürlich um solche Prozesse handelt, die einen klaren und eng begrenzten Bezug zum Studienfach und seinen Inhalten erkennen lassen. Kennzeichen des Musters Biographie ist hingegen, dass in ihm Reflexions- und Bildungsprozesse bezogen auf die eigene Identität – persönlich und fachlich – ausgelöst und aktiv bearbeitet werden können. Dabei spielt für manche Studierende alleine das Praktikum die entscheidende Rolle, so etwa dann, wenn in ihm Identitätskrisen ausgelöst werden. Für andere Studierende ist dieses weniger als einzelnes Element wichtig, sondern als Teil des Studiums, das den eigentlichen Rahmen für biographische Emanzipations- und Entwicklungsprozesse abgibt. In diesen Fällen kann das Praktikum als Bestätigung für neugewähl-

te biographische Wege und Entwürfe dienen (z. B. bei der Wiederaufnahme des Studiums nach einer Familienphase).

*Lebenswe*lt

Das Deutungsmuster Lebenswelt dürfte dasjenige sein, das am weitesten entfernt ist von dem, was sich die Universität unter Praktikumsgestaltung vorstellt oder wünscht. Zentrales Merkmal dieses Musters ist die Auflösung des von der Institution als sinnvoll erachteten und daher in entsprechenden Ordnungen festgehaltenen inhaltlichen Bezugs zwischen Studium und Praktikum. Studierende, die sich mit dem Muster Lebenswelt auf das Praktikum beziehen, ignorieren diese Verbindung und folgen stattdessen ihren ganz individuellen Regeln und unkonventionellen Vorstellungen, wobei sie den Bezug zur Institution nicht völlig aus den Augen verlieren. Die Bedeutung, die Studierende hier dem Praktikum zumessen, zeichnet sich durch vielfältige Bezüge zur Lebenswelt aus. So wird das Praktikum etwa vorrangig dazu genutzt, um Geld zu verdienen, Freizeitaktivitäten nachzugehen, Hobbies zu pflegen, Erfahrungen aller Art zu sammeln, z. B. im Ausland, Spaß zu haben. Lernen wird im Grunde für das Praktikum ausgeschlossen, ebenso Reflexion. Statt zu lernen, beziehen sich Studierende als Handelnde und Quasi-Berufstätige auf Praktikumssituationen, statt zu reflektieren, nutzen sie die Chance des Augenblicks und sehen das Praktikum als eine Momentaufnahme. Dem Praktikum kommt in dieser Perspektive allgemein die Rolle eines Moratoriums zu. Durchaus vorstellbar wäre, dass unter Bezug auf dieses Deutungsmuster das Praktikum selbst zur Lebenswelt wird, etwa dann, wenn Studierende – legitimiert durch ihren Status – nur noch Praktika absolvieren bzw. als Praktikanten auftreten. Über die Rückbindung des Praktikums an das Studium machen sich diese Studierenden erst dann Gedanken, wenn die Institution eine solche verlangt, wobei sie mitunter sehr trickreich vorgehen.

## 4. Praktikum und Professionswissen

Wie lassen sich nun die Ergebnisse der Untersuchung zum Praktikum aus studentischer Sicht zusammenfassen und inwiefern können sie die Frage nach der Lehrbarkeit von Professionswissen beantworten?

Die Studie hat vor allem auf das Praktikum als einen Ort aufmerksam gemacht, der zahlreiche Anknüpfungspunkte für individuelle Aneignungspraktiken bietet, und dies relativ unabhängig von den institutionellen Vorgaben: So ist es den Studierenden möglich, konkrete pädagogische bzw. ärztliche Handlungskompetenzen zu erwerben, ebenso Reflexionsprozesse zu initiieren, seien sie auf das Studium bezogen (Verhältnis von Theorie und Praxis) oder auf die Studierenden selbst (Arbeit an der eigenen Identität; Selbstverständnis als Pädagoge bzw. Arzt). In gleicher Weise bietet das Praktikum einen Raum innerhalb des Studiums, der offen ist für Erfahrungen aller Art, gleichgültig, ob diese in direkter Verbindung mit dem jeweili-

gen Studienfach stehen oder nicht (Reisen, Sprachen lernen, Krisen bewältigen usw.). Das Praktikum ist damit als Möglichkeitsraum und als ausgewiesener Ort der *Bildung* zu charakterisieren. Und spätestens an dieser Stelle taucht die Frage auf, was eigentlich genau unter Professionswissen verstanden werden soll. Was ist es, was einen ‚guten' Pädagogen bzw. Arzt ausmacht? Wenn darunter nicht ausschließlich handwerkliche Fertigkeiten verstanden werden sollen, die ein Professioneller beherrschen muss (ärztliche Anamnese, Diagnose, Therapie; erwachsenenpädagogisches Beraten, Unterrichten, Organisieren), sondern auch allgemeine soziale und kulturelle Techniken und Kompetenzen, die zur Ausübung eines Berufes ebenso nötig sind, dann ist das Praktikum ohne Frage ein Ort, an dem ein so verstandenes Professionswissen gelehrt bzw. angeeignet werden kann.

**Literatur**

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart

Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen

Kreitz, R./Otten, A. (2000): Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students". Die Situation in Deutschland im europäischen Vergleich. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Bielefeld, S.157-170

Lüders, C. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudiengangs Sozialpädagogik. Weinheim

Lüders, C. (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.).: Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 377-408

Lüders, C./Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 57-79

Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G. (Hrsg.) (2001): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied, Kriftel

*Ulrich Müller*

# Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung?

## Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner

Im Zusammenhang mit gestiegenen Lernanforderungen und der damit verbundenen Notwendigkeit des lebenslangen Lernens erfährt Weiterbildung gegenwärtig einen beständigen Bedeutungszuwachs. Gestiegen sind jedoch auch die Anforderungen an die von Weiterbildungseinrichtungen erbrachten Leistungen, insbesondere hinsichtlich der didaktischen Qualität. Didaktik wurde als „Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung“ (Arnold 1996, S. 150), didaktisches Wissen als „Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (Siebert 1996, S. 3) beschrieben und die Vermittlungskompetenz als „eigentlicher Kern erwachsenenpädagogischer Qualifikation“ (Nuissl 1996, S. 33) identifiziert. Wenn dem so ist, stellt die didaktische Qualifizierung der Mitarbeiter eine Schlüsselfunktion für die weitere Professionalisierung der Weiterbildung dar.

Vor diesem Hintergrund stehen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung vor der Aufgabe, Konzepte zu entwickeln, wie Erwachsenenbildner die für eine – professionelle – Erfüllung ihrer Aufgaben erforderlichen Kompetenzen erwerben können. Der Beitrag stellt eine Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner zur Diskussion, die verschiedene Lernformen (arbeitsplatznahes Lernen, Lernen in Seminaren, Praxisbegleitung und Lernen mit medialer Unterstützung) integriert. Im Mittelpunkt steht dabei das selbstorganisierte Lernen der Erwachsenenbildner, das in einem spezifischen Sinne als Selbst*bildung* verstanden wird.

### 1. Anmerkungen zur Professionalisierungsdiskussion

Bei der kritischen Durchsicht der seit etwa 30 Jahre währenden Diskussion zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, ob die Erträge dieser Diskussion dem Bedeutungszuwachs von Weiterbildung und den gewachsenen Ansprüchen gerecht werden können. Als Kritikpunkte werden z. B. genannt:

- überstarke berufspolitische und strategische Ausrichtung (z. B. Dewe 1990, S. 289),
- Vernachlässigung der erforderlichen Handlungskompetenzen (ebd., S. 290),
- Konzentration auf hauptberufliche Mitarbeiter, Vernachlässigung der nebenberuflichen (z.B. Scherer 1987),
- Fokus auf Volkshochschulen, Vernachlässigung der beruflichen Weiterbildung (ebd.),

– Orientierung einseitig an Wissenschaftlichkeit, Vernachlässigung von Subjektivität der Pädagogen und ihrer lebensgeschichtlichen Zusammenhänge (Arnold 1983),

– unglückliches, berufssoziologisches Verständnis des Begriffes „Professionalisierung", das für die Erwachsenenbildung als wenig passend erscheint (Faulstich 1996, S. 290; Gieseke 1994, S. 290),

– Vernachlässigung der eigentlichen Kernaufgabe: das Lernen von Erwachsenen zu ermöglichen, zu begleiten und zu unterstützen (Faulstich 1996).

Die Diskussion kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachvollzogen werden,[1] es werden jedoch einige Konsequenzen, die den weiteren Ausführungen als Prämissen zugrunde liegen, in wenigen Stichworten zusammengefasst:

Professionalisierung soll als *mehrdimensionaler Prozess* (vgl. Ziep 1990) verstanden werden, der sich zum einen auf systemische Bedingungen, zum anderen auf die handelnden Personen bezieht (kriterienorientierte Erfüllung der Aufgaben). Auf beiden Ebenen sind Bemühungen notwendig. Die hier vorgeschlagene Rahmenkonzeption versteht sich als Beitrag zu Letzterem: Wie können die handelnden Personen bei der an Qualitätskriterien orientierten Erfüllung ihrer Aufgabe unterstützt werden?

Des Weiteren soll der *Vielgestaltigkeit von Weiterbildung* Rechnung getragen werden: Die immense Vielfalt hinsichtlich Träger, Institutionen, Themen, Zielgruppen usw. bildet sich ab in einer ähnlich vielfältigen Personalstruktur mit vielfältigen Beschäftigungsformen, Zugangswegen und Qualifikationen. Es kann daher auch kein einheitliches Berufsbild und keine einheitliche Professionalisierungsstrategie geben. Die vorgeschlagene Rahmenkonzeption trägt der Vielgestaltigkeit Rechnung, indem sie für unterschiedliche Zielgruppen und institutionelle Gegebenheiten adaptiert werden kann. Dies gilt insbesondere für den bisher eher vernachlässigten Bereich der *beruflichen* Weiterbildung sowie die Gruppe der *nebenberuflichen Mitarbeiter.* Professionalisierung soll als *pädagogische* Professionalisierung (vgl. Arnold 1983) verstanden werden, der es wesentlich um die Entwicklung von für pädagogisches Handeln spezifischen Kompetenzen geht. Damit bezieht sie sich nicht nur auf Professionswissen, sondern ebenso auf professionelles *Handeln* und eine professionelle *Haltung*.

Schließlich geht es darum, den Kern erwachsenenpädagogischer Tätigkeit in den Blick zu nehmen, der hier im *didaktischen Handeln* (vgl. Flechsig 1989) gesehen wird. Mit dem Begriff didaktisches Handeln lassen sich zum einen die didaktischen Aufgaben auf unterschiedlichen Handlungsebenen beschreiben, zum anderen können auch die veränderten Aufgaben von Weiterbildnern im Zusammenhang mit neuen Lernformen (z.B. Beratung und Begleitung des selbstorganisierten Lernens, Moderation von Workshops und Problemlösungsprozessen, Gestaltung von Medien ...) erfasst werden.

## 2. Vom selbstorganisierten Lernen zur Selbstbildung

In der vorgeschlagenen Rahmenkonzeption spielt Selbstbildung eine zentrale Rolle. Vorab sollen einige grundlegende Fragen dazu angesprochen werden.

Das selbstorganisierte Lernen wird gegenwärtig als *die* bedeutende Lernform für das lebenslange Lernen erachtet. Merkmale sind ein erhöhtes Maß an Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Lernenden. Eine entscheidende Frage besteht darin, wie weitreichend den Lernenden tatsächlich Selbstbestimmung eingeräumt wird: Betrifft diese auch die Ziele und Inhalte (Was wird gelernt? Worauf hin?) oder aber nur die *Lernregulation* (wann, wo, wie ...) bei vorgegebenen Inhalten und Zielen (vgl. Müller 2000b, S. 27)?

In der (betrieblichen) Bildungspraxis kann man jedoch nicht selten ein verkürztes Verständnis von selbstorganisiertem Lernen vorfinden. Das führt z. B. dazu, dass Seminare drastisch gekürzt werden und die Mitarbeiter stattdessen Multimediaprogramme ausgehändigt bekommen, die sie eigenständig in ihrer Freizeit durcharbeiten sollen – häufig ohne dass begleitende Beratung oder Unterstützung angeboten wird. Pragmatische Argumente für selbstorganisiertes Lernen (wie z. B. höhere Effektivität durch Individualisierung von Lernzeiten, -tempo etc. sowie die in gewissem Rahmen tatsächlich vorhandenen finanziellen Einsparpotenziale) – so berechtigt sie auch sind – bergen die Gefahr einer funktionalistischen Engführung.

In der gegenwärtigen tiefgreifenden Umbruchsituation (Globalisierung der Wirtschaft, Einführung neuer Technologien, Wissensexplosion, Bevölkerungsentwicklung, Umweltzerstörung, Armut und Migration ...) stehen die Staatengemeinschaft, Unternehmen und Organisationen sowie jeder einzelne Bürger vor enormen Herausforderungen. Berufliche Arbeit wird immer mehr zu einem Handeln in komplexen, teilweise unbestimmten Situationen, die in ein Netz vielfältiger und oft nur schwer zu ermittelnder Zusammenhänge technischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Art eingebunden sind. Alle Beteiligten sehen sich mit ständig neuen Technologien, Verfahren, Begriffen und Zusammenhängen konfrontiert. Es gilt, einen fortdauernden Strom von Veränderungen zu bewältigen.

Wer in dieser Welt im Wandel bestehen will – so lautet die gängige Argumentation für lebenslanges Lernen, so lautet das Credo der Lern- und Wissensgesellschaft – muss sich mit den Anforderungen verändern. Doch was sollen Menschen lernen, um diese Herausforderungen zu bewältigen? Welches Wissen, welche Art von Einstellungs- und Verhaltensänderung benötigen sie? Geht es wirklich vor allem darum, das jeweils neueste „Wissens-Update“ auf die „mentale Festplatte“ zu laden, und das möglichst schnell und kostengünstig, durch neue Lerntechnologien und selbstorganisiertes Lernen optimiert? Es geht um mehr. Um im Strom der Veränderung sich selbst und die Orientierung nicht zu verlieren, benötigen Menschen auch Beständigkeit und müssen in sich einen Punkt der Stabilität und Sicherheit entwickeln. Es geht um Orientierung, um Fragen nach dem Sinn unseres Han-

delns, nach Verantwortung und Solidarität – auch und gerade im Kontext des beruflichen Lernens. Persönlichkeitsbildung ist gefragt.

Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, das selbstorganisierte Lernen aus einer bildungstheoretischen Perspektive zu betrachten und als Selbst*bildung* zu reformulieren. Mit Hilfe des Bildungsbegriffes lassen sich jene Aspekte des lebenslangen und des selbstorganisierten Lernens akzentuieren, die unter dem Druck durchaus berechtigter funktionaler Ansprüche allzu leicht in Vergessenheit geraten (zu wenig Beachtung finden, vernachlässigt werden ...). Auch wenn der Bildungsbegriff alles andere als eindeutig definiert ist, lassen sich dennoch einige zentrale Momente festhalten:[2] Bildung kann verstanden werden als ein *Entwicklungsprozess,* in dem der einzelne Mensch zu seiner *Individualität und Persönlichkeit* findet. Sie ist angelegt als die auf *Vernunft* gegründete Fähigkeit des Menschen, über die Belange seiner Existenz *selbstbestimmt* und in *eigener Verantwortung* zu entscheiden.

Bildung ist eine *lebenslange Aufgabe,* die dem einzelnen Menschen nicht abgenommen werden kann und die daher *in eigener Verantwortung* liegt und letztlich immer Selbstbildung ist: „Menschen bilden sich" (von Hentig). Dieser Prozess erfolgt nicht nur in organisierten Bildungsveranstaltungen, sondern auch in der Freizeit, am Arbeitsplatz und an vielen anderen Orten bzw. Zeiten. Jede Anforderung, die der (berufliche) Alltag stellt, kann eine Chance zum Lernen beinhalten: „Das Leben bildet" (von Hentig). Der Bildungsbegriff akzentuiert die *Reflexivität* des Lernens und seine Anbindung an eine übergreifende *Sinnhaftigkeit.* Das beinhaltet, sich gegenüber gesellschaftlicher bzw. betrieblicher Realität, gegenüber Lern- und Handlungserwartungen, gegenüber vorherrschenden Konventionen auch *distanziert kritisch* zu verhalten und sie ggf. *utopisch* zu überschreiten, d. h. über neue Möglichkeiten für die Realisierung humanen Lebens und Arbeitens nachzudenken und sie anzustreben.

Vor diesem hier nur angedeuteten bildungstheoretischen Hintergrund kann *Selbstbildung* verstanden werden als ein *Prozess der kontinuierlichen Selbstentwicklung*. Sie ist eine den gesamten *Lebens- und Berufsweg übergreifende* Aufgabe, bei der jeder einzelne Mensch selbst die volle Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Wer, wenn nicht das Individuum selbst, sollte den Prozess der lebenslangen Entwicklung steuern? Die Aneignung „äußerer" Fähigkeiten, die zur Bewältigung des permanenten Wandels notwendig sind, wird dabei verbunden mit einem „inneren" Entwicklungsprozess. Selbstbildung bedeutet, die Lösung beruflicher Aufgaben als Chance für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu verstehen. Das bedeutet, Handlungssituationen bewusst als Lernchancen zu verstehen und zu nutzen. Voraussetzung dafür ist es, Anforderungen als persönlich bedeutsame Aufgabe anzunehmen und in dem Bewusstsein zu handeln, durch die qualitativ anspruchsvolle Erfüllung der Aufgabe zu lernen. So kann auch die berufliche Arbeit zu einem *Übungsweg* werden (vgl. Müller 2001), auf dem gerade auch Krisen, Fehlschläge und Scheitern als Lernchancen genutzt werden.[3]

## 3. Ein Rahmenkonzept zur Weiterbildung der Weiterbildner

Ausgehend von den oben dargestellten professionstheoretischen Prämissen, steht im Folgenden die Frage im Mittelpunkt, wie Erwachsenenbildner bei der – professionellen – Erfüllung ihrer Aufgaben wirkungsvoll unterstützt und begleitet werden können.

### 3.1 Überblick

Didaktisches Handeln in der Weiterbildung wird in aller Regel autodidaktisch erlernt, aufgrund von Erfahrungen in der täglichen Praxis, in einem Prozess des „learning by doing“ (vgl. Meueler 1994, S. 618 ff.; Münch 1995, S. 112). Viele Weiterbildner erreichen auf diesem Lernweg ein beachtliches Niveau didaktischer Kompetenz. Bei anderen aber bleibt der autodidaktische Lernprozess unvollständig oder misslingt ganz. Eine verlässliche Sicherung der didaktischen Qualität von Weiterbildung in der Breite lässt sich durch ausschließlich oder überwiegend autodidaktisches Lernen sicher nicht erreichen.

Die hier vorgeschlagene Konzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner setzt also auf die Selbstorganisationsfähigkeit und Selbstverantwortung der Weiterbildner und bindet diese auf umfassende Weise in den Prozess ihrer pädagogischen Qualifizierung ein, bietet aber ein umfassendes Spektrum an ergänzenden Unterstützungsangeboten. Selbst- und fremdorganisierte, personale und mediale Lernangebote werden systematisch miteinander verknüpft. Die Konzeption will die genannten Selbstlernaktivitäten aufgreifen und weiterführen, indem z. B. die Reflexion von erlebten Situationen, das Nachlesen in Fachbüchern, der kollegiale Austausch auf geeignete Weise unterstützt und begleitet sowie durch curriculare Elemente ergänzt werden. Ausgangs- und Zielpunkt der vorgeschlagenen Rahmenkonzeption ist der Arbeitsprozess. Dozenten/Trainer sollen die für die Bewältigung ihrer Aufgaben benötigten Kompetenzen durch einen auf ihre Arbeitserfahrung gestützten Prozess der Selbstbildung weiterentwickeln.

Für diese Kombination von selbstorganisiertem Lernen am Arbeitsplatz, Seminaren, Praxisbegleitung und medialer Unterstützung sprechen folgende Gründe:

– höhere Transferwahrscheinlichkeit als bei ausschließlich arbeitsplatzfernem Lernen in Seminaren,
– größere Offenheit für institutionsspezifische und individuelle Ausgestaltung des Lernens, dadurch größere Passung zwischen Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmaßnahme,
– geringere Freistellungsprobleme sowie in gewissem Rahmen Kostenreduktion aufgrund einer geringeren Zahl an Seminartagen,
– autonomer, selbstverantwortlicher Prozess, der sich an den Lernbedarfen der beteiligten Weiterbildner orientiert.

Schließlich sollte die Weiterbildung der Weiterbildner sich an jenen Zielen, Inhalten und Lernformen orientieren, die auch in der Weiterbildung selbst zum Einsatz kommen. Wenn in der Weiterbildung Prinzipien wie Integration von Arbeiten und Lernen oder Selbstorganisation gefragt sind, so muss dies auch für die Weiterbildung der Weiterbildner gelten.

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Qualifizierungsmaßnahmen für Weiterbildner ist deren Einbettung in einen übergreifenden Prozess der *Personal- und Organisationsentwicklung.* Auf diese beiden Aspekte kann an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu Müller 1998, S. 267 ff.).

### 3.2 Seminare

Initiative, Verantwortung und Organisation dieses Lernens liegen also zu wesentlichen Teilen in den Händen der Dozenten selbst. Institutionell organisierte Weiterbildungsangebote, z. B. Einführungskurse im Sinne einer *erwachsenenpädagogischen Basisqualifizierung,* übernehmen dabei jedoch wichtige Aufgaben: Sie vermitteln 1. wichtige und grundlegende erwachsenenpädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten für die Planung und Durchführung von Lernangeboten in der Weiterbildung, und sie führen 2. zu Haltung und Methodik von Selbstbildung hin.

Diese Seminare orientieren sich am Prinzip des „didaktischen Doppeldeckers“ (vgl. Czycholl/Geißler 1985) und nutzen den Umstand, dass das Dozentenseminar selbst eine Erwachsenenbildungsveranstaltung ist, also eine gewisse Identität von Inhalt und Prozess vorliegt. Die Dozenten erleben sich in der Teilnehmerrolle und können diese „am eigenen Leib“ erfahren. In den Seminaren wechseln nun Phasen, die von den Teilnehmern als modellhafte Erwachsenenbildungsveranstaltung erlebt werden, mit Phasen, in denen das Erlebte gemeinsam reflektiert wird. Nach und nach erwerben die Teilnehmer so didaktische Reflexionskompetenz, die ihnen später auch bei ihrer Selbstbildung zur Verfügung steht. Gleichzeitig können sie ein Repertoire an methodischen Gestaltungselementen (Lernphasen, Sozialformen, Aktionsformen, Medien) erleben/reflektieren, mit dem sie anschließend an eigenen didaktischen Planungen arbeiten.

Das Selbstlernmedium und Arbeitsmittel „Methoden-Kartothek“ (vgl. 3.5 Mediale Unterstützung) dient dabei als „Lernquellenpool“ und stellt ein didaktisches Instrumentarium für die Planungsprozesse bereit. Aufgrund dieser Planungen führen die teilnehmenden Dozenten schließlich kurze Lehrsequenzen selbst durch, wobei die Kollegen in der Teilnehmerrolle agieren. Diese Sequenzen werden mit Video aufgezeichnet und gemeinsam ausgewertet. So wird mehrfach ein Zyklus von *erleben – reflektieren – planen – erproben* durchlaufen. Die den Seminaren zugrunde liegende didaktische Struktur nimmt alle Schritte des Selbstbildungsprozesses vorweg, integriert Elemente von Selbstbildung und führt so gezielt zum selbstorganisierten Weiterlernen hin.

### 3.3 Lernen am Arbeitsplatz

Auf der Basis des in den Seminaren erworbenen Wissens und Könnens lernen die Weiterbildner in ihrer Institution, an ihrem Arbeitsplatz weiter. Sie haben Strategien und Verfahren kennen gelernt, um ihren Arbeitsprozess gezielt als Lernprozess zu gestalten. Geeignete Medien unterstützen sie dabei (vgl. 3.5). Hier ist der Ort und die Zeit für die eigentliche Selbstbildung (vgl. 3.6).

Leider werden in vielen Betrieben und Organisationen Qualifizierungsmaßnahmen nur unzureichend mit dem betrieblichen Alltag abgestimmt und verknüpft. Die Aussichten für einen erfolgreichen Lerntransfer lassen sich jedoch erheblich steigern, wenn auch der Arbeitsplatz selbst in den Blick genommen wird. Das gilt selbstverständlich besonders dort, wo ein Lernen am Arbeitsplatz systematisch gefordert wird: Wenn Weiterbildner tatsächlich in einem umfassenden Sinne Verantwortung für ihre eigene Qualifizierung, ihr eigenes Lernen übernehmen sollen, stellt dies auch gewisse Anforderungen an eine entsprechende *qualifikationsfördernde Arbeitsplatzgestaltung*. Dazu gehören:

- genügend Zeit auch für die Planungsaufgaben, Einräumung von „Extrazeit“ für Lernen,
- ein hinreichendes Maß an Entscheidungsspielraum, Funktionsvielfalt und Interaktionsmöglichkeiten,
- Bereitstellung der nötigen Medien und Materialien,
- ein ruhiger, störungsfreier Arbeitsplatz mit Rückzugsmöglichkeiten,
- Unterstützung durch den Vorgesetzten,
- eine Lernkultur in der Organisation: Umgang mit Fehlern, Experimentierfreudigkeit, wertschätzender Umgang miteinander, Anerkennung von Weiterbildungsaktivitäten (was selbst in Weiterbildungsorganisationen alles andere als selbstverständlich ist!).

### 3.4 Praxisbegleitung

Die Aufgabe, ihre Tätigkeit vor Ort als Selbstbildungsprozess zu gestalten, stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten. Kontinuierlich am eigenen Können zu arbeiten, erfordert ein hohes Maß an Motivation, Selbstverantwortung und Selbststeuerungsfähigkeit. Zudem ist die Veränderung von Haltung und Verhalten, die Entwicklung der eigenen Person ein schwieriges, störanfälliges und nur auf lange Sicht mit Aussicht zu betreibendes Unterfangen. Deswegen bleiben die Dozenten bzw. Trainer nicht sich selbst überlassen, sondern werden durch *Praxisbegleitung* unterstützt. Diese kann, je nach institutionellen Bedingungen und Anforderungen, als Supervision, kollegiale Praxisbegleitung, Hospitation, Coaching oder als Kom-

bination verschiedener Konzepte gestaltet sein (vgl. Müller 1998, S. 232-256). So wird ein Träger, der Bildungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose oder Suchtkranke durchführt, wohl eher auf Supervision mit einem externen Supervisor zurückgreifen, während ein Betrieb, der ständig neue technologische Verfahren vermitteln muss, eher mit Teamteaching oder Coaching arbeitet. Beispielhaft soll auf das Konzept der *kollegialen Praxisbegleitung*, wie es am Landesinstitut in Soest von Wack u. a. entwickelt wurde, hingewiesen werden. Dazu trifft sich eine Gruppe von Erwachsenenbildnern in regelmäßigen Abständen und berät, auf der Basis konkreter Fälle, kritische didaktische Situationen aus der alltäglichen Berufspraxis (vgl. Wack 1993).

### 3.5 Mediale Unterstützung

Die Selbstbildung der Weiterbildner an ihrem Arbeitsplatz, das Lernen in den Seminaren und in der Praxisbegleitung wird durch drei Medien unterstützt. Diese nehmen die Arbeitstätigkeit des Lernenden zum Ausgangspunkt und schließen das Lernen daran an. Sie sind also sowohl Arbeits- als auch Selbstlernmedium und dienen damit der Integration von Arbeiten und Lernen.

***Methoden-Kartothek***

Die *Methoden-Kartothek* (vgl. Alsheimer/Müller/Papenkort 1996 sowie www.methoden-kartothek.de) umfasst ein Instrumentarium zur didaktischen Planung, das aus sieben aufeinander abgestimmten Elementen besteht: Auf einem „Spielbrett" wird mit Hilfe von „Spielkärtchen" zu den didaktische Planungskategorien Zeit, Lernphasen, Ziele/Inhalte, Aktionsformen, Sozialformen, Medien ein Entwurf entwickelt. Zu jeder Lernphase, jedem Medium, jeder Aktionsform informiert eine Lesekarte mit Hinweisen zu Einsatzmöglichkeiten, Vorgehen, didaktisch-methodischen Hintergründen, Literatur usw. Ein „Wegweiser" bietet Unterstützung bei der Methodensuche nach bestimmten Kriterien (z. B. angestrebtes Lernziel). „Checklisten" helfen z. B. bei der Analyse der Teilnehmervoraussetzungen. Am Ende wird der fertige Entwurf auf einem „Notizblock" festgehalten. Eine „Spielanleitung" erklärt den Umgang mit dem Medium und bietet einen umfassenden Leitfaden zum didaktischen Handeln.

Die Methoden-Kartothek setzt als Arbeitsmittel am unmittelbaren Bedarf, an den täglichen Aufgaben von Weiterbildnern an: Seminare vorbereiten und planen. Das Medium unterstützt direkt, ohne lange Vorbereitung, bei dieser Arbeit, z. B.: Wie kann ich einen Seminartag beginnen? Welche Möglichkeiten gibt es, Teilnehmer miteinander bekannt zu machen? Von diesen praktischen Fragen ausgehend, erschließt die Methoden-Kartothek mit einem vielfältigen und systematisch strukturierten Informationsangebot als Lernmedium weitreichende Lernchancen. Die Kartothek lässt sich jedoch auch für systematisches, themengeleitetes Lernen einsetzen, indem z. B. eines der theoretischen Kapitel aus der „Spielanleitung" oder eine bestimmte Auswahl von Aktionsformen bearbeitet wird.

***Handbuch***

Als zweites Medium fungiert das *Handbuch*: Die Teilnehmer fertigen sich selbst ein Handbuch zu ihrer Tätigkeit als Trainer/Dozenten an, in dem sie auf den Handlungsprozess bezogene Materialien archivieren, sammeln und entwickeln. Sie schreiben sich quasi ihre eigene „Handlungsanleitung". Hier entsteht ein *Archiv* für die *Unterrichtsentwürfe* zu gehaltenen Seminaren, Kursen etc., eine Fundgrube mit Bildern, Materialien zur Visualisierung etc.

***Lerntagebuch***

Das drittes Medium schließlich ist das *Tagebuch* oder Journal. Hier halten Dozenten die Fragen, Überlegungen, Schwierigkeiten usw. fest, die sie bei ihrer Arbeit beschäftigen, und bekommen so Gelegenheit, *Erlebtes zu reflektierter Erfahrung werden zu lassen.* Der Prozess des Schreibens unterstützt und fokussiert die Reflexion und hilft so, Ordnung in Erlebtes zu bringen, Erfahrungen miteinander zu vergleichen, Unbewusstes teilweise bewusst zu machen – und wirkt häufig emotional entlastend. Durch das Schreiben im Lerntagebuch entsteht ein Dokument, das die persönliche Entwicklung auch über einen längeren Zeitraum hinweg nachvollziehbar macht (vgl. Alsheimer/Müller 2000).

Das Schreiben eines Journals kann einen übergreifenden methodischen Baustein darstellen, der die verschiedene Veranstaltungsformen miteinander verbindet: Es wird im Seminar eingeführt und begleitet anschließend das selbstorganisierte Lernen. Bei der Vor- und Nachbereitung von kollegialer Praxisbegleitung, Supervision oder Hospitationen kann darauf zurückgegriffen werden. So können ggf. wichtige Probleme, Aspekte und Fragen, die Dozenten zunächst alleine in ihrem Journal bearbeitet haben, in der Supervision oder kollegialen Praxisbegleitung aufgegriffen und vertieft werden. Aber auch alle anderen Angebote lassen sich sinnvoll durch das Journalschreiben ergänzen und bereichern. Mögliche Inhalte des Journals können z. B. sein: Beobachtungen, Fragen, Hypothesen, Erfahrungen, Probleme und mögliche Lösungsideen mit spezifischen Methoden und Medien usw.

Das Journal stellt so das zentrale Medium für die im Rahmen von Selbstbildung intendierten Reflexionsprozesse dar. Der Schreibprozess dient der Verarbeitung sowohl von Praxiserfahrung als auch von Theoriewissen. In Handbuch und Lerntagebuch „materialisiert" sich daher in gewisser Weise die *subjektive Theorie* des Dozenten, die sich nach und nach durch Erfahrung und Wissen erweitert.

## 3.6 Selbstbildung

Selbstbildung für Weiterbildner bedeutet, dass diese ihre Weiterqualifizierung zu ihrer eigenen Sache machen. In Abwandlung der beiden von-Hentig-Zitate ließe sich sagen: „Weiterbildner bilden sich" und „Lehren bildet": Wer andere Menschen

beim Lernen begleitet, kann daraus wesentliche Anregungen für sein eigenes Lernen und Lehren und seine Persönlichkeitsentwicklung beziehen.

Die Tätigkeit von Weiterbildnern ist als ein zyklischer Prozess darstellbar, der wiederholt in ähnlicher Weise erfolgt: Lernangebote planen, Lernangebote durchführen, Lernangebote auswerten. Bei dieser wiederholten Durchführung wird „en passant" (vgl. Reischmann 1995) immer schon gelernt, z. B. Routinen beim Planungsprozess entwickeln, Erfahrungen mit bestimmten Zielgruppen sammeln. Zur Selbstbildung wird dieses Lernen dann, wenn Weiterbildner es gezielt, reflektiert und unter der Maßgabe persönlicher Weiterentwicklung gestalten. Als selbstreflektiertes Lernen wird Selbstbildung zu einem doppelten Kreisprozess. Ausgelöst durch Aufgaben, die sich im praktischen Handeln stellen, bzw. durch Erfahrungen, die hier gemacht werden, reflektieren Dozenten/Trainer ihre Handlungsgrundlagen, ihre Vorgehensweisen, ihre Haltungen und entwickeln sie weiter. Durch die oben dargestellten Medien (Handbuch, Lerntagebuch, Methoden-Kartothek) und Supportangebote (Seminare, Praxisbegleitung) werden sie dabei zielgerichtet unterstützt.

Selbstbildung für Weiterbildner umfasst u. a.:

– die *Klärung des eigenen Selbst- und Rollenverständnisses* (z. B. Arbeit an einer persönlichen Vision, Auseinandersetzung mit Vorbildern und „Absetzbildern", Reflexion eigener Erfahrungen ...),

– die *Klärung des eigenen Bildungsbedarfes* (z. B. durch ein Aufgabeninventar, ein Inventar kritischer Situationen, ein Kompetenzprofil ...),

– die *Planung* des eigenen Entwicklungsprozesses (z. B. mit Hilfe eines individuellen „Lernplans"),

– die *Durchführung* (z. B. *informieren* mit Hilfe des Selbstlernmediums Methoden-Kartothek, *experimentieren*: Fragestellungen und Hypothesen an der Realität prüfen; *Feedback einholen* bei Teilnehmern oder hospitierenden Kollegen ..., vgl. Müller 1998, S. 195 ff.).

Selbstbildung bedeutet, Handlungssituationen in der Weiterbildungspraxis als Lernchancen zu interpretieren, aus der Annahme von Aufgaben und ihrer Erfüllung zu lernen. Dies umfasst auch den Umgang mit dem Unplanbaren, mit dem, was sich ereignet – und zwar in seiner ganzen Breite vom Wünschenswerten über das Widrige bis hin zum massiv beeinträchtigenden Anlass. So geht es z. B. im Konflikt mit einem „schwierigen Teilnehmer" im Seminar nicht nur um die Entschärfung der angespannten Lage und ein „geschicktes Durchkommen", sondern darum, echte Lösungen zu finden. Gerade bei der Bewältigung solcherart herausfordernder Situationen lassen sich die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterentwickeln: „Was kann ich daraus lernen?"

## 4. Ausblick/Zusammenfassung

Um die im Titel aufgeworfene Frage pointiert zu beantworten: Allein durch Selbstbildung werden Weiterbildner professionelle Handlungskompetenz nicht hinreichend erwerben und erweitern können. Sie benötigen dazu unabdingbar ein vielfältiges Angebot an Supportstrukturen, hier in der Form von Seminaren, Praxisbegleitung und medialer Unterstützung. Diese sollten jedoch explizit darauf ausgerichtet und abgestimmt sein, die Selbstbildung von Weiterbildnern anzuregen und zu unterstützen. Niemand wird wohl Professionalität in der Weiterbildung erlangen, der nicht die Entwicklung seiner Person, seiner Haltung und seines Könnens zu seiner eigenen Sache macht.

### Anmerkungen

1 Vgl. dazu ausführlicher: Müller 1998, S. 100-121
2 Vgl. dazu z. B. Klafki 1991, von Hentig 1996. Die Begründung von Selbstbildung kann an dieser Stelle nur ansatzweise erfolgen; ausführlich vgl. Müller 1998, S. 80 ff. und S. 156 ff.
3 Zur biographischen und pädagogischen Bedeutung solcher nicht planbarer Ereignisse vgl. Bollnow's Überlegungen zu einer „Pädagogik unstetiger Vorgänge" (1984).

### Literatur

Alsheimer, M./Müller, U. (2000): Tagebuch schreiben. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Loseblattsammlung, Systemstelle 7.40.20.18. Neuwied

Alsheimer, M./Müller, U./Papenkort, U. (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München. Im Internet: www.methodenkartothek.de

Arnold, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M.

Arnold, R. (1996): Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München

Bollnow, O. F. (1984): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart

Czycholl, R./Geißler, K. A. (1985): Dozentenqualifizierung. Konzepte und Maßnahmen zur pädagogischen Qualifizierung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Linz: Univ.

Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.) (1999): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE

Dewe, B. (1990): Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 289-297

Faulstich, P. (1996): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 289-294

Flechsig, K.-H. (1989): Ebenen didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 5.10. Neuwied

Gieseke, W. (1994): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, a. a. O., S. 372-379

von Hentig, H. (1996): Bildung. Ein Essay. München

Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel
Meueler, E. (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, a. a. O., S. 615-628
Müller, U. (1998): Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Bildungstheoretische Überlegungen und konzeptionelle Grundlagen. Habilitationsschrift Universität Eichstätt 1998
Müller, U. (1999): Übung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung, Systemstelle 7.40.20.28, Neuwied
Müller, U. (2000a): Selbstbildung in Studium und Weiterbildung. In: Neue Medien im Studium: Lernstrategien und Arbeitstechniken. Im Internet: http://www.ku-eichstaett.de/PPF/PDMueller/lerntech/cdrom/start.htm
Müller, U. (2000b): Weiterbildung – in Zukunft nur noch selbstorganisiert? In: Erwachsenenbildung, H. 2 , S. 27-31
Müller, U. (2001): Selbstbildung als Weg. Berufliches Lernen zwischen westlicher Bildungstheorie und östlicher Kampfkunstphilosophie. In: Schettgen, P.: Aikido jenseits der Matte. Augsburg
Münch, J. (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld
Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R.: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 23–36
Reischmann, J. (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: GdWZ, H. 4, S. 200-204
Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied
Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
Wack, O. G. (1993): Praxis gemeinsam bewältigen. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 83-86
Wahl, D. (Hrsg.) (1991): Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Weinheim
Ziep, K.-D. (1990): Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim

*Detlef Behrmann*

# Verzahnung von akademischer Ausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zur Entwicklung von Professionswissen in der Erwachsenenbildung

Die folgenden Ausführungen beschreiben ein exploratives Projekt, in dem Studierende und hauptamtlich tätige Erwachsenenbildner/innen im Kontext universitärer Aus- und Fortbildung ein gemeinsames Arbeits- und Lernforum gestaltet haben. Mit Bezug auf theoretische Annahmen zur Förderung von Professionalität in Anlehnung an Aneignungsmodi und Transformationsprozesse von Wissen wurde im Projekt ein Workshop vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet, dessen Ziel es war, die Entwicklung von Professionswissen im Vermittlungszusammenhang zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Problem- und Verwendungsbezügen zu ermöglichen. Die vorliegende Projektskizze enthält theoretische Modellvorstellungen, die auf bisherige Befunde zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung abgestimmt werden und die es aufgrund erster Ergebnisse in der Durchführung des Projekts erlauben, Perspektiven für eine systematische Verzahnung der Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern aufzuzeigen.

## 1. Wissen und Professionswissen

In einer noch recht unspezifischen, eher alltagstheoretischen Fassung bedeutet Wissen: „Inbegriff von Kenntnissen und Erkenntnissen, ... das Innewerden einer spezifischen Gewißheit ..., im ausgeprägtesten Sinn eine Form der Verbundenheit mit dem Sein ... W. kann sich gründen auf Erfahrung, Vernunft, Gewöhnung, Instinkt. Es dient ... der äußeren Daseinsgestaltung ..., der Erhöhung der Persönlichkeit ... oder der Begründung der religiösen Existenz“ (dtv-Lexikon 1980, S. 170 f.).

Analytisch betrachtet wird Wissen hier als Bestand von Kenntnissen charakterisiert, die sich über Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse konstituieren und mittels derer sich das Dasein nicht nur gestalten lässt, sondern durch die das Dasein auch eine Sinn- und Seinsqualität erhält. Deutlich wird darüber hinaus, dass Wissen zum einen auf reflexiven Erkenntnissen beruht, zum anderen aber auch instinktive oder intuitive Bestandteile aufweist. Wissen kann rational, unter bestimmten Voraussetzungen universal und wissenschaftlich begründet sein, es kann aber auch auf persönliche Gewissheit und die individuelle Begründung spezifischer Denkweisen und Verhaltensdispositionen in spezifischen sozialen Kontexten zurückgehen. Die Sinn- und Seinsqualität von Wissen kann sowohl durch ethische Überlegungen als auch durch persönliche Überzeugungen bestimmt werden.

Diese weite Auffassung unterscheidet sich von einem eher engeren psychologischen Definitionsansatz, in dem Wissen zuvorderst als „Information, Ergebnis eines Erkenntnisprozesses über Gegebenheiten (kognitive Einheiten) und deren Eigenschaften und Beziehungen zu anderen Einheiten und Eigenschaften“ (Ries 1994, S. 876) verstanden wird. Wissen wird hier in seiner kognitiven Qualität erfasst und erweist sich als Konglomerat miteinander in Beziehung stehender, psychisch prozessierter Informationsbestandteile.

Hinsichtlich pädagogischen Professionswissens ist vor diesem Hintergrund zunächst einmal festzustellen, dass es „eine kognitive und eine ethische Dimension“ (Tietgens 1988, S. 37) enthält. Daher ist Wissen nicht allein kognitiv und als Information auszulegen, sondern es ist darüber hinaus in seinem normativen Gehalt zu verstehen, der an Wertorientierungen und -empfindungen gebunden ist. Ferner ist festzustellen, dass Wissen sowohl abstrakte Bestandteile enthält als auch „Ablagerungen pädagogischer Praxis und pädagogischer Institution, (die D. B.) sich in Biographien der pädagogisch Tätigen finden“ (Koring 1999, S. 329). Daher ist Wissen nicht allein als kognitiver, sondern auch als ein durch biographische Erfahrungspotenziale beeinflusster, mit emotional-motivationalen Einflüssen verbundener Bestand von Gewissheiten und Überzeugungen zu deuten, und Wissen ist nicht allein hinsichtlich der psychischen Prozessierung, sondern darüber hinaus als ein Vorgang zu betrachten, der sowohl von inneren als auch von vielfältigen äußeren, gesellschaftlich und historisch bedingten Prämissen beeinflusst ist.

Von daher erscheint es für das vorliegende Thema angemessener, nicht von der psychologisch spezifizierten, sondern der allgemeineren bzw. weiteren Definition von Wissen auszugehen, wenn pädagogische Professionalität auf einem gleichermaßen persönlichen wie überindividuell organisierten „Wissens- und Wertekodex“ (Dobischat/Husemann 1998, S. 188) beruht, der sich sowohl diskursiv als auch unmittelbar erfahrungsgebunden konstituiert:

Wissen ist als Bestand von Gewissheiten zu kennzeichnen, wobei diese Gewissheiten
- aus Erkenntnis- und Erfahrungsprozessen hervorgehen,
- in Interaktionen ausgetauscht und transformiert werden,
- der Beschreibung, Erklärung, Gestaltung des Daseins dienen,
- dem Dasein einen Sinn zuschreiben.

Von der Konstitution her erscheint Wissen
- als rational, unter bestimmten Voraussetzungen universal und wissenschaftlich begründet,
- als auf persönlichen Gewissheiten und auf individuellen Begründungen spezifischer Denk- und Verhaltensweisen beruhend,
- als diskursiv legitimiert und/oder durch Überzeugungen bestimmt.

Stellt man sich im Anschluss an die vorausgegangenen kategorialen Überlegungen die Frage, in welchen Strukturen sich erwachsenenpädagogisches Professionswissen bildet und entwickelt, lassen sich Forschung und Lehre sowie Aus- und Fortbildung von Weiterbildnern als grundlegende Instanzen kennzeichnen (vgl. Schlutz/Siebert 1988). Innerhalb dieser strukturellen Beziehung spielt das Verhältnis von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung eine entscheidende Rolle für die Generierung von Professionswissen. Es ist demnach nicht bloß eine kategoriale Bestimmung, sondern auch eine strukturelle Tatsache, dass sich erwachsenenpädagogisches Professionswissen gleichsam diskursiv wie erfahrungsgebunden konstituiert bzw. dass Professionalität zwischen Theorie (Forschung sowie akademische Aus- und wissenschaftliche Weiterbildung) und Praxis (Handeln im Berufsfeld) entsteht. Bezüglich dieses Spannungsfeldes ist nun zu prüfen, wie die systematische Entwicklung von Professionswissen im Bereich der Erwachsenenbildung einzuschätzen ist.

Im Zuge der Professionalisierungsdebatte hat sich herausgestellt, dass die Vermutung einer unmittelbaren Übertragung von wissenschaftlichem Wissen auf die Praxis eher einer „begrenzten analytischen Optik (...) über die handlungspraktische Relevanz des Wissenschaftswissens“ entspringt oder die Forderung nach Angleichung des Erfahrungswissens an wissenschaftliches Wissen einer „technokratischen Destruktion von Erfahrung“ gleichkommt (Dewe 1999, S. 720). Hält man andererseits daran fest, dass „Professionalität heißt, (...) die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens 1988, S. 37), bedeutet dies, einen konstruktiven wechselseitigen Bezug professionsrelevanter Wissensformen herstellen zu müssen. Dabei gilt es erstens anzuerkennen, dass sich auf der einen Seite das berufliche/berufspraktische (Alltags-) Wissen befindet und auf der anderen Seite das wissenschaftliche Wissen, wobei praktische Erfahrungen im Berufsfeld und abstrakte Wissensbestände prinzipiell als gleichermaßen konstitutiv für erwachsenenpädagogische Professionalität verstanden werden müssen. Zweitens hat es sich als wenig sinnvoll erwiesen, beides ungebrochen in Einklang miteinander bringen zu wollen, zumindest dann nicht, wenn beide Wissensformen in einer produktiven Kontrastierung als unabdingbar für Kompetenzentwicklung gesehen werden (vgl. Schäffter 1988) und wenn dem Universalitäts- und Rationalitätsanspruch wissenschaftlichen Wissens zum einen sowie dem episodischen Charakter praktischen Wissens und den biographisch legitimierten Begründung individueller Überzeugungen zum anderen gleichermaßen Raum im Prozess der Entwicklung von Professionalität eingeräumt werden soll.

Will man nun das relative Recht der beiden Erfahrungs- und Wissensbereiche gleichermaßen berücksichtigen und einen Beitrag zur systematischen Entwicklung von Professionswissen leisten, kann ein möglicher Weg darin bestehen, Kompetenzentwicklungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis zu rekonstruieren, um Erkenntnisse über die Entwicklungsräume von Professionalität

sowie Ansatzpunkte für deren Förderung gewinnen zu können (vgl. Koring 1999). Folglich ist an dieser Stelle der Blick auf Untersuchungen zu Professionalisierungsvorgängen in der Erwachsenenbildung zu lenken, bevor noch genauer auf Transformationsvorgänge von Professionswissen Bezug genommen werden kann.

## 2. Aneignungsmodi von Professionswissen

Das Berufsfeld Erwachsenenbildung lässt sich kennzeichnen „mit geringer Formalisierung des Gesamtsystems, komplexer Vielfalt von divergierenden Aufgabenbeschreibungen, geringer Transparenz unterschiedlicher Praxis, dynamischer Aufgabenstruktur, Umweltdiffusion, Sozialisation in spezielle soziale Subkulturen und vor allem durch den Zwang zu selbständigem Handeln“ (Schäffter 1988, S. 88). Dies stellt besondere Anforderungen daran, einen Zugang zur Profession zu finden sowie eine reflektierte berufliche Handlungs- und Orientierungsfähigkeit aufzubauen, zu erhalten und zu entwickeln.

Stellt man sich die Frage, wie diesen Anforderungen in aller Regel begegnet wird, lässt sich aus Untersuchungen zur Professionalisierung von Erwachsenenbildnern (vgl. Gieseke 1988; Schäffter 1988) rekonstruieren, dass Erwachsenenpädagogen sich ihr Professionswissen in unterschiedlichen Modi aneignen:

| | |
|---|---|
| **Abstraktion**<br>professionsspezifischen Wissens | **Konkretion**<br>professionsspezifischer Wissens- und Verhaltensmerkmale |
| **Habitualisierung**<br>professionsspezifischer Denk- und Handlungsstile | **Realisierung**<br>auf professionsspezifischem Wissen basierender Handlungen |

*Abb.1: Aneignungsmodi von Professionswissen*

- Ein erster Modus ist als *Abstraktion* professionsspezifischen Wissens zu bezeichnen – d. h., hier wird Wissen losgelöst vom Handlungskontext angeeignet.
- Ein zweiter Modus ist die *Konkretion* professionsspezifischer Wissens- und Verhaltensmerkmale – hier wird abstraktes Wissen (zumindest gedanklich) auf Umsetzungsmöglichkeiten in konkrete Handlungsoperationen geprüft und angewandt.

- Der dritte Modus kann als *Realisierung* auf professionsspezifischem Wissen beruhender Handlungen bezeichnet werden – d.h. Handlungspläne bzw. -muster werden im Zuge pädagogischer Tätigkeiten unter speziellen praktischen Bedingungen umgesetzt.
- Und ein letzter Modus, die *Habitualisierung*, bezeichnet die Übernahme wissensorientierter Handlungsdispositionen in professionsspezifische Denk- und Handlungsstile.

Diese Aneignungsmodi treffen prinzipiell auf aktive und künftige Erwachsenenbildner gleichermaßen zu.

Es ist allerdings festzustellen, dass aktive Weiterbildner ihr Wissen hauptsächlich in der *Realisierung* von Handlungen im jeweiligen institutionellen Kontext generieren und dieses Wissen durch *Habitualisierung* im Zuge beruflicher Sozialisation festigen. Es erfolgt zwar auch ein Austausch zwischen Kollegen, in dem Erfahrungen reflexiv bearbeitet werden (*Abstraktion*), und die Impulse, die daraus gewonnen werden, fließen in die Optimierung von Handlungsstrategien ein (*Konkretion*), aber Letzteres erscheint in vielen Fällen eher sekundär.

Bei künftigen Erwachsenenbildnern verhält es sich umgekehrt. Sie lernen im Kontext der Universität, sich abstrakte Inhalte anzueignen (*Abstraktion*) und die Inhalte antizipativ auf künftige Handlungssituationen zu übertragen (*Konkretion*). In Übungen haben sie die Möglichkeit, Wissen in Handlungen umzuformen (*Realisierung*), was aber zumeist losgelöst von praktischen Handlungsfeldern geschieht. In Praktika kann eine ansatzweise *Habitualisierung* erfolgen, wenngleich die Praktika im zeitlichen Verhältnis zur reinen Aneignung konzeptionellen Wissens gering ausfallen.

Daraus lässt sich zum einen schließen, dass die Phasen, in denen Professionalisierungsvorgänge in aller Regel verlaufen, sich bei aktiven und zukünftigen Erwachsenenbildnern gleich darstellen. Zum anderen aber erfolgt die Professionalisierung aktiver Erwachsenenbildner verstärkt im Zuge der Realisierung und Habitualisierung, während künftige Erwachsenenbildner sich vor allem über Abstraktion und Konkretion entwickeln.

Hinsichtlich der professionspolitischen Bewertung dieser Lage ist festzustellen: Zum einen besteht in der Disziplin Erwachsenenbildung weitgehend Konsens dahingehend, die Professionsentwicklung – trotz aller damit verbundenen Schwierigkeiten (vgl. Schwarz 1999) – nicht allein der sozialisierenden Wirkung des Berufsfeldes zu überlassen (vgl. Nittel 2000), d. h., es stellt sich die Aufgabe, trotz der Pluralität der Kontexte, in denen bzw. hinsichtlich derer Erwachsenenbildner ihr Professionswissen entwickeln, eine Aneignung verallgemeinerter und wissenschaftlich fundierter Wissensbestände zu ermöglichen, da diese letztlich „die professionsgebundene qualifikatorische Sicherheit“ erhöhen, „die Bedingungen, unter denen man arbeitet“ zu erkennen und „aktiv zu nutzen“ (Gieseke 1988, S. 26). Zum anderen

ist in der universitären Ausbildung darauf zu achten, dass Professionswissen nicht allein auf abstraktem Niveau behandelt wird, sondern auch mit konkretem Verwendungsbezug begreifbar werden kann. Somit sind „Gegenstandsbezug, Methodologie, Reflexivität“ durch „Praxisbezug“ (Knoll 1998, S. 18) zu ergänzen, was heißt, dass „sich das Professionswissen der Erwachsenenbildung mit situativen berufs- bzw. lebenspraktischen Handlungsrelevanzen vermitteln (muss)“ (Dewe 1999, S. 724).

Folgt man dieser Argumentation, bietet es sich m. E. an, mit didaktischen Maßnahmen zur Aus- und Fortbildung an die Aneignungsmodi bzw. an die dazwischenliegenden Übergänge anzuschließen, und zwar deshalb, weil dort ein hohes Lern- und Veränderungspotenzial von Deutungen, Dispositionen und Verhaltensweisen vorhanden ist (zur Begründung siehe Kap. 4). Demzufolge wird nun ein theoretisches Modell der Transformation von Wissen entfaltet, um es mit den erkannten Aneignungsmodi in Zusammenhang zu bringen und um mögliche didaktische Konsequenzen daraus zu ziehen.

## 3. Transformationsvorgänge des Professionswissens

Die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen wissenschaftlichen Wissens sind in der Wissenschaftstheorie hinsichtlich der Konstitution von Erkenntnis und Erfahrung oder bezüglich des wechselseitig rekursiven Verhältnisses von Denken und Handeln in unterschiedlichen Erklärungsmodellen ausgearbeitet worden und werden letztlich auch in der fortwährenden Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis in den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen weitergeführt.

Unter eher pragmatischen Gesichtspunkten werden Wissenskonstruktion und -transformation z. B. in der neueren Diskussion um Wissensmanagement (vgl. Götz 2000, Behrmann 1999) betrachtet. Hier wird u. a. der Transfer beruflich relevanten Wissens in Kooperationszusammenhängen in Form unterschiedlicher Transformationstypen beschrieben, die skizzieren, wie explizites (offenkundiges, kommuniziertes) Wissen in implizites (interiorisiertes) Wissen – und umgekehrt – übertragen wird (Abb. 2, modifiziert nach Nonaka 1995):

- Der Transformationstyp der *Konstruktion* kann als Vorgang verstanden werden, in dem verschiedene Bereiche expliziten Wissens systematisch aufeinander bezogen werden. Symbolisch repräsentierte Wissensbestände werden wechselseitig abgestimmt, additiv oder synergetisch zu neuen Wissensbeständen zusammengefügt oder neu generiert.
- Der Transformationstyp der *Internalisierung* kann als Vorgang verstanden werden, in dem explizites Wissen in implizites Wissen transformiert wird. Das Ausführen von Handlungen, welches in symbolisch repräsentiertem Wissen eine

Orientierung findet, führt zu einer sukzessiven Umwandlung und Interiorisierung expliziten Wissens und lässt implizites Wissen entstehen.

- Der Transformationstyp der *Exploitation* kann als Vorgang verstanden werden, in dem Wissen handlungsimplizit genutzt und zwischen Individuen ausgetauscht wird. Der Austausch basiert darauf, dass Erfahrungen und persönliches Wissen in gemeinsamen Erlebenskontexten handelnder Individuen wechselseitig erfahren und übernommen werden.
- Der Transformationstyp der *Externalisierung* kann als Vorgang verstanden werden, in dem eine Umwandlung des impliziten in explizites Wissen erfolgt. Implizites Wissen wird durch Externalisierung in symbolisch repräsentiertes explizites Wissen übertragen und transparent gemacht.

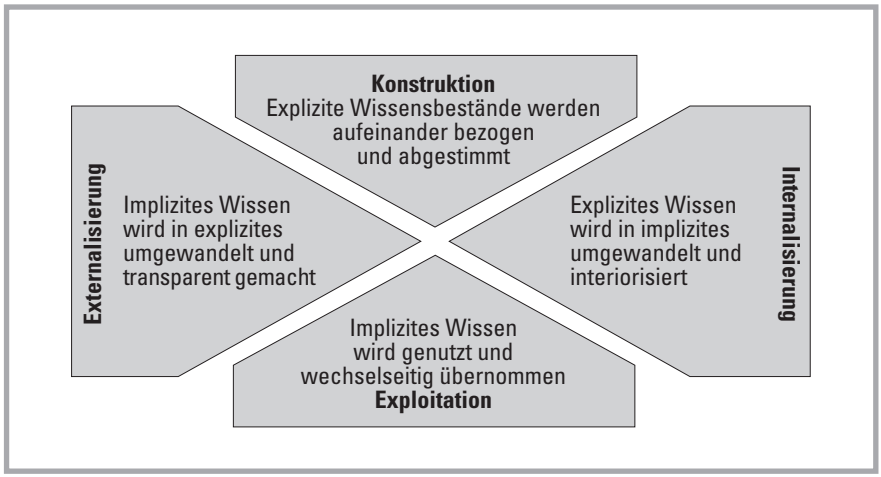



*Abb. 2: Aneignungsmodi von Professionswissen*

## 4. Prozessierung von Professionswissen

Setzt man die Transformationsphasen des Wissens in Beziehung zu den Entwicklungsphasen von Professionalität, wird erkennbar, dass sich die Übergänge der Entwicklungsphasen mit den Transformationstypen beschreiben lassen (Abb. 3).

- Werden habitualisierte Denk- und Handlungsstile problematisiert, sind sie aus ihrem impliziten Status heraus in explizites Wissen zu transformieren, d. h. zu externalisieren, um sie im Sinne eines von Handlungszusammenhängen abstrahierten Wissens zur Disposition stellen zu können.
- Wird abstraktes Wissen mit Blick auf dessen Konkretion verarbeitet, kommt dies Konstruktionsvorgängen gleich, in denen verschiedene Bestände expliziten Wis-

sens mit Blick auf mögliche Verwendungszusammenhänge in Beziehung zueinander gesetzt werden.

- Gehen konkretisierte wissensbasierte Handlungsmöglichkeiten in Realisierungsvorgänge von Tätigkeiten ein, kann von einer Internalisierung gesprochen werden.
- Wird Wissen in der Realisierung von Handlungen umgesetzt, in Interaktionen implizit ausgetauscht sowie in seinen Folgen im sozialen Kontext erlebbar, kann sich dies in Habitualisierungen wandeln, die auf der impliziten Nutzung spezifischen Wissens und der im Handeln implizit veranschlagten Werte beruhen.

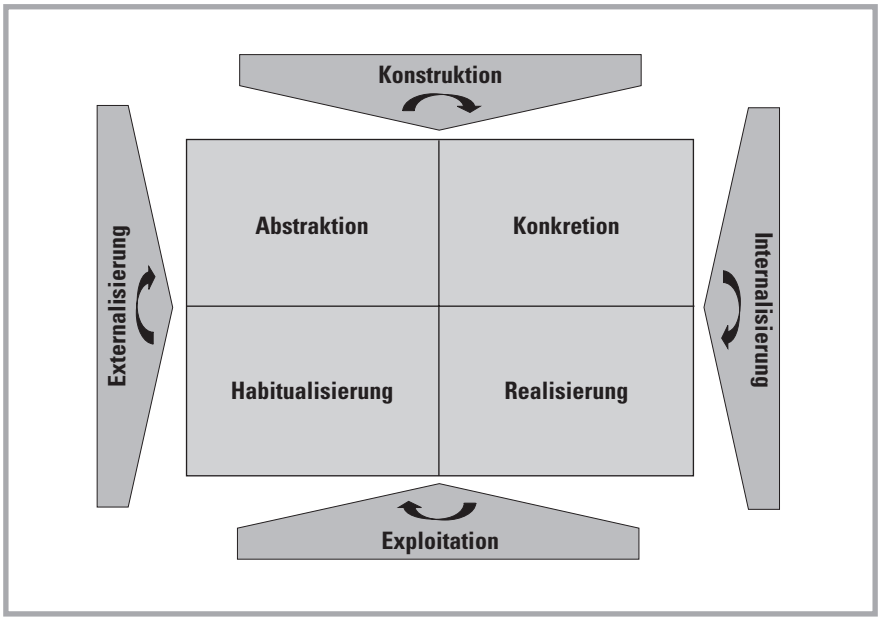



*Abb. 3: Aneignungsmodi von Professionswissen*

Zur lerntheoretischen Begründung der Bedeutung der genannten Übergänge ist zu sagen, dass in Lern- und Entwicklungstheorien mehrfach festgestellt worden ist, dass bei Übergängen zwischen Entwicklungsstufen bestimmte Lernaufgaben zu bewältigen sind (z. B. Piaget, Kohlberg) und dass dabei im Allgemeinen die Freisetzung von Lernpotenzialen angeregt wird (z. B. Erikson). Für die Erwachsenenbildung hat Siebert (1993) – trotz Kritik – das Modell von Erikson verwendet, um Krisen zu beschreiben, die sich aus Übergängen zwischen Entwicklungsstufen

ergeben und die insbesondere für das Identitätslernen fruchtbar gemacht werden können.

Es ist jedoch auch möglich, im Anschluss an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1993) zu konstatieren, dass immer dann eine besondere Sensibilität und potenzielle Bereitschaft zum Lernen entsteht, wenn Menschen die Verfügung über ihr Handeln und ihre Lebensbedingungen erweitern können oder wenn die Gefahr besteht, dass diese Verfügung eingeschränkt wird. Beispielsweise dann, wenn ich feststelle, dass Wissen in der Realisierung meines Handelns praktikabel ist oder mir eine – wenn auch kritische – Orientierung zu geben vermag, ist die Wahrscheinlichkeit zur kontinuierlichen Nutzung und Weiterverwendung – also zur Transformation durch Exploitation – hoch und somit die Möglichkeit der Übernahme des Wissens in habitualisierte Denk- und Verhaltensweisen in verstärktem Maße gegeben. Oder: Wenn ich in meinem Tätigsein spüre, dass habitualisierte Denk- und Handlungsformen mir selbst und meinem Handlungskontext nicht angemessen erscheinen, ist das Potenzial zu deren reflexiver Überprüfung im Sinne der Abstraktion groß, was wiederum die Wahrscheinlichkeit einer Externalisierung und Bewusstmachung – beispielsweise von Gewohnheiten – erhöht.

Aufgrund der besonderen Lernpotenziale, die in den Momenten der Transformation von Wissen enthalten sind, bietet es sich an, didaktische Maßnahmen zu treffen oder didaktische Arrangements bereitzuhalten, die eine systematische Initiierung und Unterstützung von Lernprozessen zur Entwicklung eines professionellen erwachsenenpädagogischen Wissens- und Wertekodex an genau diesen Stellen ermöglichen.

## 5. Methodisch-didaktische Konsequenzen

Methodisch-didaktisch gewendet kann der lernende Umgang mit Professionswissen innerhalb unterschiedlich arrangierter Phasen erfolgen, die auf spezifische Transformationsleistungen ausgelegt sind (Abb. 4), d. h.: Methodisch-didaktisch ist ein Arrangement zur Entwicklung von Professionalität an einer Kombination verschiedener Transformationsphasen von Wissen auszurichten und ermöglicht somit internale und externale Transformationsvorgänge des Professionswissens.

Zur Verbindung von Aus- und Fortbildung in der Erwachsenenbildung ist an dieser Stelle ferner zu erwähnen, dass die Aneignungs- und Wissenstransformationsvorgänge aktiver und künftiger Erwachsenenbildner parallelisiert werden können, da sie prinzipiell den gleichen Duktus aufweisen (vgl. Kap. 2). Da jedoch insbesondere das Einstiegsmoment unterschiedlich ist und auch der Kontextbezug variiert, sollte die Integration der Entwicklung von Professionswissen unterschiedlicher Wissensträger eher partiell verzahnt als deckungsgleich erfolgen.

| Transformationsphase | Transformationsmethode und Transformationsleistung |
|---|---|
| Konstruktion | • explizite Wissensbestände werden diskutiert und systematisiert<br>• explizites Wissen wird generiert, konfrontiert, ausdifferenziert |
| Internalisierung | • mit neu aufgebauten Wissensbeständen wird experimentiert<br>• explizites Wissen wird durch Anwendung in Handlungskontexten interiorisiert und in implizites Wissen umgewandelt |
| Exploitation | • unter Nutzung impliziten Wissens werden Aufgaben in kooperativen Handlungskontexten bewältigt<br>• implizites Wissen wird im Erlebenszusammenhang wechselseitig ausgetauscht, ergänzt, übernommen |
| Externalisierung | • implizites Wissen wird im Dialog rekonstruiert<br>• implizites Wissen wird in explizites Wissen umgewandelt |

*Abb. 4: Transformationsleistungen*

## 6. Vorgehen im Projekt

Zur Förderung einer verzahnten akademischen Ausbildung künftiger sowie einer wissenschaftlichen Weiterbildung aktiver Erwachsenenbildner wurde ein Kontext arrangiert, der das Lernen zur Entwicklung von Professionswissen in einem iterativen, wechselseitig verschränkten Prozess ermöglichte (Abb. 5).

Maßnahmen betrafen zunächst einmal aktive Leiter und Mitarbeiter regionaler Einrichtungen in öffentlicher, freier und privater Trägerschaft sowie Personal aus einer Weiterbildungskoordinationsstelle und Gleichstellungsbeauftragte. Diese stießen im Zuge ihrer Arbeit als Gemeinsamer Beirat für Weiterbildung Landau/Südliche Weinstraße auf Fragen des Bildungsmarketings, als es um die Planung eines gemeinsamen Lernfestes ging. Das führte dazu, dass während einer folgenden Sitzung des Beirats ein Vortrag über das Thema informierte. In einer anschließenden – durchaus kontroversen – Diskussion wurde u. a. beschlossen, sich intensiver mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen. Demzufolge wurde ein Workshop zum Thema Dienstleistungsmarketing und Kundenorientierung organisiert, in dem die Teilnehmer/innen Impulsreferate hörten sowie Gruppenarbeiten mit anschließenden Ergebnispräsentationen durchführten, an die sich abschließend eine Feedbackrunde anschloss.

Weitere Maßnahmen stellten sich in ihrer Besonderheit dadurch dar, dass der Workshop von Studierenden des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft,

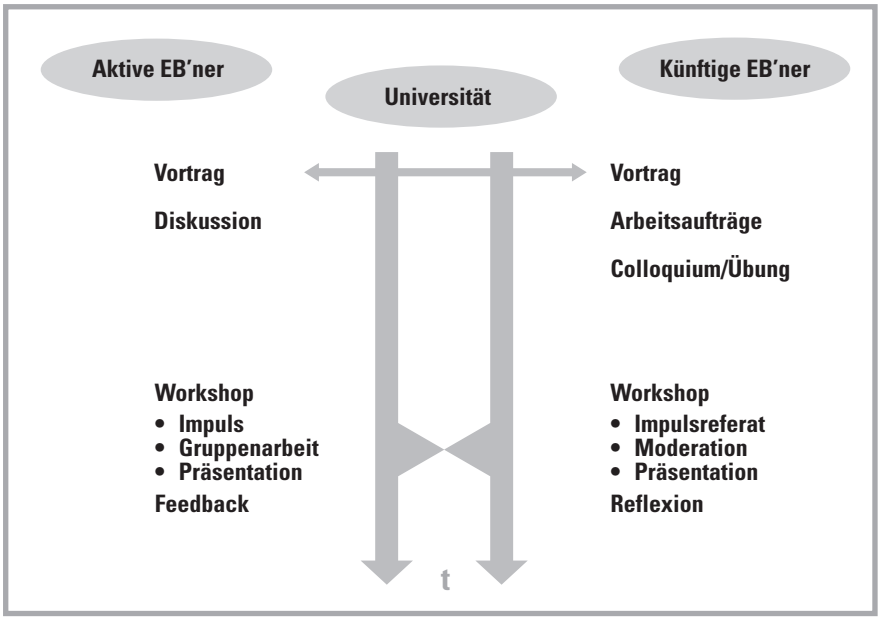



*Abb. 5: Entwicklung von Professionswissen*

Studienrichtung Erwachsenenbildung, gestaltet wurde. Hierzu hörten die Studierenden zunächst den gleichen Vortrag, bekamen Arbeitsaufträge zur Vorbereitung von Impulsreferaten und korrigierten in einem Kolloquium ihre inhaltlichen Ausführungen und Präsentationen. Im Workshop selbst hielten sie Impulsreferate, moderierten die Kleingruppenarbeit und unterstützten teilweise die Präsentation der Ergebnisse. In einer abschließenden Reflexion wurde der Workshop noch einmal retrospektiv mit den Studierenden aufgearbeitet. Wie aus der graphischen Darstellung ersichtlich, erfolgten die Maßnahmen zur Aus- und Fortbildung teilweise unabhängig voneinander, im Falle des Vortrags inhaltlich parallelisiert und im Falle des Workshops zeitgleich, integriert bzw. in unmittelbarer Verzahnung. Aus der Feedback- und Diskussionsrunde am Ende des Workshops sollen nun einige exemplarische Einschätzungen skizziert und mittels des theoretischen Modells interpretiert werden.

## 7. Ergebnisse, Interpretation und Ausblick

Eine Feedbackrunde zur ersten Bewertung des Vorgehens ergab folgende Einschätzungen, die zeigen, dass die Entwicklung von Wissen in Anlehnung an die unterschiedlichen Aneignungsmodi und Transformationsphasen erfolgen kann.

**A) Weiterbildner**
Sie haben neues Wissen in angemessener Dosis und mit Bezug auf sie persönlich bewegende Fragen und Problemstellungen mitgenommen.
*Modus: Abstraktion.*
*Transformation: Konstruktion im Sinne der Konfrontation alter und neuer Wissensbestände sowie der Herstellung von Verbindung neuen Wissens in Anschluss an explizit vorliegende Erfahrungen und Erkenntnisse bezüglich spezifischer Problemkreise.*

Sie haben gesehen, was sie bereits alles machen, aber auch erkannt, welche neuen Perspektiven sich aus systematischem Wissen für die eigene Arbeit ergeben.
*Modus: Abstraktion.*
*Transformation: Externalisierung in Form des Sich-Wiederfindens in konzeptionellen Wissensbeständen (während der Impulsreferate).*
*Transformation: Konstruktion im Sinne der Verknüpfung verschiedener expliziter Wissensbestände.*

Sie haben eigene Erfahrungen zielgerichtet aufarbeiten können.
*Modus: Abstraktion.*
*Transformation: Externalisierung im Sinne der Bewusstmachung impliziter Erfahrung.*
*Transformation: Konstruktion im Sinne der Herstellung von Beziehungen zwischen explizitem Erfahrungs- und Wissenschaftswissen.*

Sie haben abstrakte Inhalte auf die eigene Situation übertragen und anwenden können.
*Modus: Konkretion.*
*Transformation: Ansatzweise Internalisierung im Sinne der Verinnerlichung neuen Wissens durch Übertragung/Anwendung auf bekannte Aufgabenkontexte.*

Sie haben die Arbeit des Nachwuchses als professionell erlebt.
*Modus: Habitualisierung – zumindest an der Stelle, an der sich die Aktivitäten der Weiterbildner an den Verhaltensmodi der Studierenden ausrichteten (z. B. bei der Visualisierung der Arbeitsgruppenergebnisse)*
*Transformation: Exploitation im Sinne des gemeinsamen Erlebens und Übernehmens professioneller Handlungsweisen.*

**B) Studierende**
Sie haben Wissen zielorientiert erarbeiten können.
*Modus: Abstraktion.*
*Transformation: Konstruktion im Sinne der Exploration, Kombination und Reduktion expliziten Wissens (im Zuge der Vorbereitung der Impulsreferate).*

Sie haben kennen gelernt, an welchen Stellen Übertragungsschwierigkeiten und Anspruchsdifferenzen zwischen Theorie und Praxis virulent werden.
*Modus: Konkretion.*

*Transformation: Konstruktion im Sinne des nicht ungebrochenen Angleichs verschiedener explizierter Erfahrungs- und Wissensformen mit Blick auf konkrete Handlungsanforderungen.*

Sie haben sich selbst als professionell Handelnde in verschiedenen Rollen erleben und erproben können.
*Modus: Realisierung.*
*Transformation: Internalisierung der mittels systematischen Wissens angeeigneten Denk- und Verhaltensmuster (z. B. Moderation).*

Sie haben eine exemplarische Einschätzung davon gewinnen können, wie Weiterbildungsprofis mit Wissen umgehen und an welchen Standards sich professionelles Arbeiten orientieren kann.
*Modus: Habitualisierung – zumindest in der Form, dass die Studierenden Verhaltensweisen der Weiterbildner wahrgenommen und in ihr eigenes Interaktionsverhalten aufgenommen haben.*
*Transformation: Exploitation im Sinne des wechselseitigen Erlebens professioneller Handlungsmuster und Verhaltensstandards.*
*Transformation: Externalisierung im Sinne der retrospektiven Bewusstmachung des erlebten Geschehens.*

Diese Ergebnisse können von ihrer Reichweite her sicher nur den Ansprüchen einer explorativen Studie genügen. Dennoch lassen sie einige – ggf. in weiteren Untersuchungen zu verifizierende – Annahmen zu:

- Professionswissen lässt sich implizit und explizit vermitteln, wenn wechselseitige Vermittlungsvorgänge an Transformationsvorgänge von Wissen anschließen, die durch entsprechende Lernkontexte systematisch initiiert und gefördert werden.
- Durch eine Verzahnung von akademischer Ausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung können Wissenschaftsorientierung auf der einen und Verwendungsbezug auf der anderen Seite im Ausgleich zu den herkömmlich betonten Aneignungsmodi aktiver und künftiger Erwachsenenbildner stärker in den Vordergrund gerückt werden.
- Professionelle Wissensbestände und Verhaltensstandards können im Zusammenwirken zwischen aktiven und künftigen Erwachsenenbildnern mit universitärer Unterstützung aufgebaut und entwickelt werden.
- Durch das Anknüpfen an und die wissenschaftlich orientierte Reflexion von Erfahrungswissen aktiver Weiterbildner kann erreicht werden, dass eine akademisch fundierte Profession zwischen individuellem bzw. episodischem Wissen und universalem bzw. semantischem Wissen gesichert und entwickelt wird, um sicherzustellen, dass Professionalität weder wissenschaftlich überformt noch biographisch atomisiert wird.

- Die hier dargestellte Verzahnung von Aus- und Fortbildung kann bestehende Professionalisierungsformen ergänzen, wie z. B. das grundständige Studium, Praktika und Maßnahmen zur Berufseinmündung von Hochschulabsolventen (vgl. Venth 1988) im Falle der Ausbildung sowie weiterbildende Studiengänge und überinstitutionelle Fortbildungsangebote (DIE, DVV, AWW/Rh.-Pfalz) im Falle der Weiterbildung der Weiterbildenden.

Fragen, die darüber hinaus geklärt werden müssen, sind z. B.:

- Können die Wirkungsmechanismen der Transformationsvorgänge noch genauer bestimmt werden?
- Unter welchen Bedingungen lässt sich die Motivation für kooperatives Lernen aktiver und künftiger ErwachsenenbildnerInnen dauerhaft aufrechterhalten?
- In welchen Teilen und wie nachhaltig wirkt sich die skizzierte Lernform auf Studium und Beruf aus und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?
- Welche Faktoren schränken die Wirkung der skizzierten Lernform möglicherweise ein (Inhalte, Häufigkeit der Veranstaltungen etc.)?
- Welche weiteren Formen der Lernkooperation zwischen aktiven und zukünftigen Erwachsenenbildnern können an diese Maßnahme anschließen?
- Reichen Professionalisierungsbestrebungen mit regionalem Bezug aus, um die pädagogische Professionalität insgesamt zu fördern?

Diesen und sich darüber hinaus in weiteren Untersuchungen ergebenden Fragestellungen nachzugehen, würde aufgrund der Erfahrungen aus dem Projekt bedeuten, die erwachsenenpädagogische Forschung an der unmittelbaren Konstitution von Professionalität im Berufsfeld zu orientieren, d. h. wissenschaftliche Bestandsaufnahmen und lebensweltliches Engagement über Weiterbildung systematisch aufeinander zu beziehen und Forschung im Sinne empirischer Realanalysen (vgl. Schäffter 1992) an diesen Kontext anzuschließen.

**Literatur**

Behrmann, D. (1999): Wissensmanagement, Weiterbildung und bedeutungsorientiertes Lernen. In: Organisationslernen durch Wissensmanagement. Frankfurt/M.: Projektgruppe wissenschaftliche Beratung

Dewe, B. (1999): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug-Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 3. Aufl., Frankfurt/M.

Dobischat, R./Husemann, R. (1998): Professionalisierung der Weiterbildungsorganisation. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim; München

dtv-Lexikon, Band 20 (1980): Ein Konversationslexikon in 20 Bänden. München

Gieseke, W. (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn

Götz, K. (Hrsg.) (2000): Wissensmanagement: zwischen Wissen und Nichtwissen. 2. verbesserte Aufl. München, Mering
Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
Knoll, J. (Hrsg.) (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Koring, B. (1999): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 3. Aufl.. Frankfurt/M.
Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld
Nonaka, I. (1995): The Knowledge Creating Company. New York
Ries, H. (1994): Wissen. In: Dorsch, F. (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. 12. überarb. und erw. Aufl. Bern u. a.
Schäffter, O. (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Bonn; Frankfurt/M.
Schäffter, O. (1998): Bildungsexperten der Praxis: Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Gieseke, a. a. O.
Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.) (1988): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen
Schwarz, B. (1999): Professionalität, Qualität und Effektivität in der Weiterbildung. In: Fuhr, Th./Schulheis, K. (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Bad Heilbrunn
Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn
Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, a. a. O.
Venth, A. (1988): Berufseinführung und Fortbildung als Elemente professioneller erwachsenenpädagogischer Berufsausübung. In: Gieseke, a. a. O.

*Klaus-M. Baldin*

# Ist Professionswissen lehrbar?

## Das Geheimnis der professionellen Wissensbasis am Beispiel betrieblicher Lernkultur

### Das Szenario

Während in der Debatte über den Standort Deutschland überwiegend Kosten- und Arbeitszeitprobleme diskutiert und Parolen zum Verzicht ausgegeben werden, zeichnet sich weltweit der Wandel vom produzierenden Gewerbe zur Wissensgesellschaft ab. Das virtuelle Unternehmen der Zukunft, das sich – je nach Auftragslage – im Netzwerk zeitgebundener Zusammenschlüsse voneinander unabhängiger Partner, Lieferanten, Kunden, Berater und Hersteller bildet, ausweitet, reduziert oder auflöst, kommuniziert grenzenlos und standortunabhängig mit modernsten Mitteln der Informationstechnik. Diese flexiblen Strukturen mit der Möglichkeit des schnellen Wissensaustauschs bringen entscheidende Wettbewerbsvorteile. Weshalb fragen wir uns heute, welche Bedeutung Wissen für uns hat, wie wir das wertvolle Gut im Unternehmen identifizieren, entwickeln, teilen und wertschöpfend nutzen können, welche Methoden, Techniken und Werkzeuge für die Bewirtschaftung des Wissens geeignet sind und unter welchen Rahmenbedingungen sich der Wissensprozess positiv entfalten kann? Die Notwendigkeit zum Wandel im Unternehmen ist offensichtlich. Visionäre Unternehmen sprengen die in der Vergangenheit selbst gesetzten Grenzen betrieblicher Bildungsarbeit in Form der aufbauorganisatorischen Ausprägungen einer Abteilung Berufsausbildung, einer Abteilung Weiterbildung, einer Abteilung Personalentwicklung, einer Abteilung Organisationsentwicklung sowie beliebiger Mischformen und suchen ganzheitliche Ansätze, die in der aus Amerika adaptierten Idee der Corporate University oder im Inhouseberater, change agent, Prozessbegleiter und Bildungsscout münden, die der Führungskraft in ihrer Rolle des Coach, des Mentors oder des Tutors mit Rat und Tat professionell zur Seite stehen. Unternehmen, die am Trend zur Wissensgesellschaft teilhaben wollen, müssen folglich ihr Bildungssystem grundlegend erneuern, um das täglich entstehende Wissen jedes einzelnen Organisationsmitgliedes zu sammeln und wertschöpfend zu verwenden. Wissen wird der Rohstoff der Zukunft. Soll sich Wissen jedoch in Werte verwandeln, muss es sorgsam gepflegt und bewirtschaftet, also in beschreibbares, allgemein verfügbares Wissen umgewandelt werden (vgl. Schmitz/Zucker 1996).

Aber wie gelingt es Unternehmen, ihr vorhandenes Wissen optimal zu nutzen und das in den Mitarbeitern unausgeschöpfte Potenzial zur Entfaltung zu bringen, um so neues Wissen und damit Leistung/Wertschöpfung zu schaffen? Die noch oft vorhandene tayloristische Arbeitszergliederung mit der Trennung von Kopf- und

Handarbeit, einem hierarchischen, bürokratischen Herrschaftssystem und starren Arbeitszeiten wird ein eher hemmender Faktor für die Zukunftsgestaltung sein. Der Schlüssel zum Erfolg heißt „lebenslanges Lernen“ und mündet in die Idee des lernenden Unternehmens, in dem der Lernprozess aller Mitglieder gefördert wird und in dem sich gleichzeitig die Organisation fortwährend wandelt. Mit der Wiederentdeckung der Mitarbeiter als strategischer Stärke zur Überlebenssicherung geht auch ein neues Bewusstsein einher, eine Lern- und Gesundheitskultur zu schaffen, in der Mitarbeiter ganzheitlich Selbstkontrolle, Selbstverantwortung, Selbstmanagement übernehmen, um so mit unternehmerischem Denken und Handeln als Persönlichkeit mit Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen ihre Potenziale zu entfalten. Diese Ausrichtung verlangt personalpolitische Planungssysteme, in denen Führungskräfte nicht in ihrer herrschaftlichen Rolle als Stelleninhaber verweilen und mit verliehenem Status regieren. Vielmehr müssen sie unter Anwendung wirkungsvoller pädagogischer Kompetenz ständige Verbesserungen bei den Rahmenbedingungen zur Weiterentwicklung ihrer Mitarbeiter forcieren. Daraus folgt, dass Führungskräfte die systemisch aufeinander bezogenen Kraftfeldfaktoren der Unternehmensentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung mit der „Kraft des Sauerteigs“ zum Gären bringen müssen, um durch ganzheitliches, kreatives Lernen die Potenziale aller Mitarbeiter/innen zum Wohle der unternehmerischen Ziele zu entfalten. Wenn es gelingt, in den sieben unternehmerischen Kulturbereichen situationsgerecht Initiativen zu starten, die die Veränderungspotenziale aktivieren, werden die Organisationsmitglieder Arbeit als sinnvoll erleben und an der Gestaltung von Inhalten ihrer Arbeit verantwortlich mitwirken (vgl. ChangeCultureConsultants AG 1992). Betriebliche Bildungsexperten schaffen die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen. Liegt hier das Geheimnis der professionellen Wissensbasis erfolgreicher Organisationen?

**These 1**

**Der steigenden Komplexität und Organisationsdynamik des Wandels und der damit verbundenen Unsicherheit der betrieblichen Akteure begegnen Unternehmen mit aktivem Knowledgemanagement.**

Bedingt durch den umfassenden Strukturwandel und die damit verbundene Verunsicherung der Verantwortlichen beauftragen alle Großunternehmen und 30 % bis 40 % der Mittelständler externe Berater, und dieser Bedarf an qualifizierter Beratung steigt. Dabei spielt das Lernen über Beispiele erfolgreicher Unternehmen mit dem damit verbundenem internationalen Zeitgeist eine große Rolle. Aber auch der Erfahrungsaustausch, die Teilnahme an Kongressen und Tagungen, die Informationen der Verbände und auch Innovationsförderprogramme des Staates bieten Gelegenheiten und Anreize für ein aktives Knowledgemanagement. Unternehmensberatungen stehen jedoch zunehmend auf dem Prüfstand (vgl. IIR-Fachsymposium 2001). Vielen Managern wird deutlich, dass Managementmoden oftmals Legi-

timation durch von Managementgurus beglaubigte Vorbilder erhalten, gehen also aufgrund ihrer vermehrten Erfahrung zur Wirkung der überreichten Konzepte und Interventionen kritischer mit externer, teurer Überflutung von Modewellen, die nicht zum Handeln führen, um. Ein Grund mehr, eigene, innerbetriebliche Umsetzungsprofis zu etablieren, die als Inhouseberater, change agents, Prozessbegleiter usw. mit dem Wissen der systemischen unternehmerischen Zusammenhänge die Reintegration von Beratungsprozessen übernehmen und damit zu Garanten einer konzernübergreifenden Wissenstransformation mutieren.

**These 2**

**Die zugestandene Rolle der betrieblichen Lernexperten (Verwalter, Reparaturbetrieb) vs. Gestalter (Mittler zwischen den Welten, Experte im Raum, Wunderheiler, Regenmacher oder Geburtshelfer grenzenloser Potenziale) ist eine Frage der Lernkultur.**

Der betriebliche Lernexperte (Betriebs- und Führungspädagoge) ist abhängig von der gelebten Lernkultur, dem Grad der Wertschätzung, den er von den Führenden, den Meinungsmachern und den Lernenden erfährt, sowie den Rahmenbedingungen, unter denen Lernen überhaupt erst möglich wird. Das traditionelle betriebliche Bildungswesen verwaltet den vom Konjunkturzyklus abhängigen mehr oder minder umfangreichen Seminarkatalog didaktischer „Beibringthemen", die oft in der „Lernfeld-Laborsituation" Seminarraum frontal gelehrt werden. Diese Art des Lernens entspricht jedoch nicht der Lernnatur des Menschen. Deshalb setzt eine moderne Betriebspädagogik – da ist sich Hülshoff sicher – auf das Lernen von Einstellungsänderungen der Organisationsmitglieder zum Kunden, zur Servicequalität, zur Teamarbeit, zum Wandel, zum Kostensenken usw. (vgl. Hülshoff 2001). Das Lernen von Einstellungsänderungen setzt voraus, dass auf der Grundlage gemeinsamer Werthaltungen und begeisternder Visionen positive Ich-Du-, Ich-Wir-Beziehungen im Funktionsfeld erlebbar sind, also vorbildhaft, glaubwürdig und gestaltend von Führenden und betrieblichen Lernexperten vorgelebt werden. Im Verständnis dieses kurzen Szenarios eines Paradigmawechsels vom „Verwalter zum Gestalter" nutzt der betriebliche Lernexperte, als intimer Kenner aller humanressourcen-relevanten Gegebenheiten seines internen Kunden, Führungskraft mit Expertenprofessionalität für menschliche Lernprozesse zur Begleitung des Wandels und Beratung der Führenden, damit die Führenden die schlummernden Potenziale ihrer Mitarbeiter wahrnehmen und sie dabei fördern, diese zum Wohle der unternehmerischen Erfolge in Energie für Leistung zu wandeln. Die hiermit verbundenen neuen Aufgaben einer erfolgssichernden Lern- und Gesundheitskultur setzen auf ein angemessenes Professionswissen der Lernexperten mit einer praxisgerechten, theoriegeleiteten Handlungskompetenz, die die (interne) Kundenzufriedenheit (Total Quality) sicherstellt.

**These 3**

**Betriebliche Bildungsexperten, Weiterbildner, Personal- und Organisationsentwickler sowie Führungskräfte nehmen Lehraufgaben in den drei Entwicklungsbereichen der Unternehmenskultur ganzheitlich wahr**.

Die drei Entwicklungsbereiche Unternehmens-, Organisations-, und Personalentwicklung der Unternehmenskultur führen über den stattfindenden Wandel zu ganzheitlichen Anlässen des Lernens, also notwendigerweise zur Organisation von pädagogischen Situationen, die – und das ist kein Statement für den Reparaturbetrieb Weiterbildung – mit didaktischer Phantasie die Zukunft des Unternehmens erfolgssichernd begleiten sollen. Damit wird deutlich, dass sich die im Unternehmen für Lernen verantwortlichen Führungskräfte und Lernexperten, aber auch die Mitarbeiter selbst, zielorientiert an dem Leitbild „Der richtige Mensch, am richtigen Platz, mit der richtigen Qualifikation, zur richtigen Zeit, bei den richtigen Rahmenbedingungen“ in der Ausgestaltung ihrer Lernmaßnahmen ausrichten. Betriebliche Bildung ist damit kein Selbstzweck, sondern folgt der unternehmerischen Vision einer lebendigen Lern- und Gesundheitskultur im konkreten Unternehmen. Wie die in der Organisation tätigen Erwachsenen tatsächlich lernen, hängt allerdings primär vom individuell ablaufenden biologischen Prozess des Alterns und von den bei jedem Menschen anders wirkenden exogenen Einflussfaktoren ab. Die Soziologie verweist darauf, dass insbesondere Umwelteinflüsse wie Schulbildung, Familie und Freundeskreis, berufsbezogene Ausbildung, Weiterbildung und Beruf die Lernbereitschaft fördern oder hemmen. Lernfeindliche Umwelteinflüsse behindern, stoppen und reduzieren die Lernfähigkeit in ihrer Entwicklung (vgl. BIBB 1977, S. 109 ff.). Daraus wird deutlich, dass Lernen Bestandteil der Sozialisation ist. Sozialisation und Erziehung laufen über eine Reihe von Entwicklungsstufen, wie sie auch durch diverse Gruppenerfahrungen angereichert, modifiziert oder relativiert werden. Um erkennbare Haltungen zu erlangen, genügen Sozialisation und Erziehung aber nicht. Bildung verhilft zunächst von außen zum freien Denken und Urteilen, zum prüfenden Denken und Kritisieren, zum kritischen Denken und Fragen, zum Unterscheiden, zum moralischen Urteilen und gewissenhaften Verantworten. Persönlichkeitsbildung heißt sie dann, wenn sie sukzessive erreicht, dass aus Fremdbildung Selbstbildung wird. Da Sozialisation, Erziehung und Bildung nicht in einem luftleeren, beziehungsfreien Raum stattfinden, sind Kultur und Menschenbild ebenso von Bedeutung für das Entstehen von Haltungen (vgl. Löwisch 1992).

Als Schlussfolgerung für das Lernen Erwachsener gilt, dass Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen als Anschlusslernen konzipiert werden sollten. Dazu gehören eine sorgfältige didaktische wie methodische Planung, ein lernoffenes Lehrverhalten und die Förderung von Reflexivität und Selbstverantwortlichkeit des Teilnehmers (vgl. Dewe 1992, S. 82 ff.). Zu beachten sind persönliche Lernziele wie die Erwartung zusätzlicher Sicherheit, zusätzlichen Erfolgs, zusätzlicher Machtentfaltung, zusätzlichen Freiheitsgewinns und verstärkter

Gruppenzugehörigkeit. Aber auch Lernwiderstände, wie enttäuschte Sicherheitserwartungen, Erfolgs- und Einflusserwartungen, Freiheitserwartungen, Zugehörigkeitserwartungen, Widerstände gegen Lehrende, Unbehagen gegenüber der Gruppe, Aversionen gegen Darbietungsformen oder bestimmte Bildungsvorhaben überhaupt, müssen bei der Motivation berücksichtigt werden. Nicht zuletzt muss bei Erwachsenen eine Vielzahl natürlicher Lernschwierigkeiten in das Lerndesign einbezogen werden. Ulrich und Probst machen deutlich, dass zwischen Systemtheorie und einem methodischen, ganzheitlichen Denken ein enger Zusammenhang besteht: „Für uns ist also ein praktisch anwendbares und lernbares ganzheitliches Denken identisch mit dem systemischen Denken“ (vgl. Ulrich/Probst 1988, S. 20, 36, 263).

**These 4**

**Praktikerinnen und Praktiker benötigen zur Bewältigung beruflicher Handlungssituationen über die Anwendung wissenschaftlich-technologischer Regeln hinausgehende Fähigkeiten.**

Das von Hülshoff für die Ermittlung des Bildungsbedarfs als systemoffen entwickelte Modell „Anforderungsprofile“ (vgl. Hülshoff 1996) geht im Ansatz davon aus, dass nicht nur Fachwissen, sondern auch die Methoden-, Sozial- und vor allem personale Kompetenz für die Aufgabenerfüllung relevant sind. Ein kompetenzorientiertes Anforderungsprofil regt über offene Fragen jeden Stelleninhaber und dessen Führungskraft an, die Anforderungen an die konkrete Stelle zu reflektieren und sich eigenverantwortlich um die dafür notwendige Handlungskompetenz zu bemühen, damit die dort zu erledigenden Aufgaben im Sinne der Wertschöpfung optimal gelöst werden. Das Anforderungsprofil enthält Kernaufgaben, die vier dafür geforderten Kompetenzen und die auf jede Kernaufgabe bezogenen offenen Fragen. Die vier Kompetenzbereiche bilden in ihrer Gesamtheit die Handlungskompetenz einer Person. Auf die betriebliche Lebenswelt bezogen ergeben sich nach Hülshoff folgende Bedeutungen:

**Fachkompetenz** bedeutet:

- fachliches Wissen besitzen,
- fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen können,
- zum fachlichen Engagement bereit sein.

Sie ist erforderlich für die Gestaltung, Steuerung, Untersuchung, Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen im Unternehmen.

**Methodenkompetenz** bedeutet:

- wissen, welcher Weg zu gehen ist,

- diesen Weg gehen können,
- bereit sein, diesen Weg zu gehen.

Sie ist erforderlich für die Gestaltung, Steuerung, Untersuchung, Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen im Unternehmen.

**Soziale Kompetenz** bedeutet:

- Gedanken, Gefühle, Einstellungen wahrnehmen können,
- sich situations- und personenbezogen verständigen können,
- zur Verständigung bereit sein.

Sie ist erforderlich für Menschenführung, Kommunikation, Entwicklung von Gemeinschaften, Persönlichkeitsentwicklung in Vorgängen, Prozessen und Abläufen im Unternehmen.

**Personale Kompetenz** bedeutet:

- ein realistisches Selbstbild haben,
- der eigenen Überzeugung gemäß handeln können,
- zur sozialen Verantwortung bereit sein.

Sie ist erforderlich für Menschenführung, Kommunikation, Entwicklung von Gemeinschaften, Persönlichkeitsentwicklung in Vorgängen, Prozessen und Abläufen im Unternehmen.

Die häufig genannten gewünschten Eigenschaften der Mitarbeiter der Zukunft sind: Flexibilität, Anpassungsfähigkeit an sich schnell verändernde Bedingungen, Selbstmanagement, Selbstverständnis, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstmotivation, Selbstverantwortung, Selbstbewusstsein, Disziplin, Genauigkeit, Sorgfalt, Verantwortungsbewusstsein und Mut zum Risiko, Entscheidungsfreudigkeit, kreativer Ungehorsam gegenüber veralteten Strukturen, Neugierde, Querdenken, ganzheitliches Denken über die Strukturen und Grenzen des Unternehmens hinaus. Bemerkenswert ist auch, dass wieder von ethischen Grundwerten gesprochen wird, ohne dieses Wort direkt zu verwenden. Ehrlichkeit, Fairness, Aufrichtigkeit, Achtung, Respekt, Zuverlässigkeit und Vertrauen erhalten mehr Bedeutung.

### These 5

**Betriebs- und Führungspädagogen benötigen mittelbar Theorien zur Akquisition von Handlungsrationalität, die sie durch Bezugnahme auf Intuition zur Expertise umwandeln.**

Auf dem Weg zu einem anspruchsvollen Human-Ressource-Management stellt die reifere Sozialisationsstufe Erwachsener mit einem relativ ausgeprägten Selbst- und Weltbild ihre eigenen Ansprüche an die Bildungsarbeit in Betrieben. Nach Aristote-

les verwirklicht der Mensch seine Potenziale durch Akte. Dies kann sich nur in der Begegnung mit Objekten (betriebspädagogisch: in der Begegnung mit anderen Menschen im Betrieb) vollziehen. Pädagogische Situationen lassen sich als „Partitur" verschiedener Lernsituationen mit den Urformen des Lernens: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier gestalten. Dabei ist es die Aufgabe des Betriebspädagogen, in seinem Tätigkeitsfeld Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Gemeinschaft entstehen kann. Damit plant er das Unplanbare. Darin erschöpft sich ein Mitarbeiter jedoch nicht – er ist darüber hinaus noch eine unverwechselbare, einmalige und nie endgültig festgelegte Persönlichkeit. Lauterburg macht deutlich, dass es bis vor kurzem genügt habe, ein guter Fachmann zu sein, administrative Vorgänge sauber abzuwickeln und Amtsautorität als Vorgesetzter zu haben, um sich durchsetzen zu können. Heute genüge das nicht mehr. Es müssen „strategische Kompetenz", „soziale Kompetenz" und „Persönlichkeitsformat" hinzukommen (vgl. Lauterburg 1990, S. 21). Diese Persönlichkeitskompetenz ist also Grundlage für die Entwicklung der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Genau hier im Messpunkt der Betriebspädagogik vollzieht sich das Management des Wissens. Organisationen der Wissensgesellschaft wissen, was sie wissen und was sie wissen könnten, und setzen ihr Wissen zur richtigen Zeit am richtigen Ort in der richtigen Form zur Penetration des Marktes ein. Allerdings wird das heutige Wissensszenario diesem Anspruch nicht gerecht.

Wissen zu managen, ist somit die neue Herausforderung. Es muss durch ein ausgeklügeltes System gelingen, vorhandenes Wissen zu bündeln, funktionsübergreifend zu integrieren und in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess neu zu schöpfen. Nicht die bloße Integration der herkömmlichen Bildungsinstitutionen und Träger der Erwachsenenbildung, weder die organisationsbezogene Optimierung und weitere Verrechtlichung noch die postulatorische Verpflichtungssemantik, wie sie zur Zeit en vogue ist, machen aus dem Schlagwort „lebenslanges Lernen" ein diskussionsfähiges pädagogisches Konzept, sondern erst die theoretische, d. h. die lern- und bildungstheoretische Reflexion einer empirisch beobachtbaren, immer schon vorhandenen Praxis lebenslangen Lernens. Die bildungstheoretisch bedeutsame Frage lautet, ob die einzelnen Lernsubjekte während des eigensinnigen Vollführens ihres lebenslangen Lernprozesses – im Sinne eines die Biographie begleitenden Bildungs- und Selbstbildungsprozesses – auch für sich selbst ein individuelles, lebensgeschichtliches Curriculum entwickeln können, das von ihrer subjektiven Einsicht und Motivation ebenso abhängig ist wie von der Fülle tatsächlich interessanter und interessierender Bildungsangebote.

**Literatur**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (1977): Weiterbildung in der Arbeitswelt. München, S. 109 ff.
ChangeCultureConsultants AG (2000): Unternehmensbroschüre. Landau. Im Internet: www.ccc-ag.de
Dewe, B. (1992): Erziehen als Profession. Opladen
Hülshoff, Th. (1996): Das Handlungskompetenzmodell. In: WSB intern, H. 2
Hülshoff, Th. (2001): Change als Chance: Erste Landauer Tage, Tagung der ChangeCulture-Consultants AG. Landau
IIR-Fachsymposium (2001): Unternehmensberatungen auf dem Prüfstand.
Lauterburg, Ch. (1990): Führung in den neunziger Jahren. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, H. 1
Löwisch, D.-J. (1992): Führungsbildung bei wachsendem Sicherheitsverlangen, WSB-Baustein 246. Landau
Schmitz, Chr./Zucker, B. (1996): Wissen gewinnt. Düsseldorf, München
Ulrich, H./Probst, G. (1988): Anleitung zum ganzheitlichen Denken. Bern

# Arbeitsgruppe 3
# Professionswissen als Forschungsgegenstand

**Moderation: Peter Faulstich**

*Peter Faulstich*

# Professionswissen als Forschungsgegenstand

Mit der Diskussion um Wiederentdeckung des Wissens in der Erwachsenenbildung taucht auch die Frage nach professionellem Wissen und dessen empirischer Untersuchung erneut auf. Nachdem lange Zeit der Prozess des Lernens im Vordergrund stand, treten nunmehr seine Themen, als Aneignung von Wissen, wieder deutlicher hervor. Dies gibt Anstoß, theoretische Bezüge und praktische Konsequenzen neu zu überdenken. Dabei wird es notwendig, sich der gesellschaftlichen Bezugs- und Zielgrößen zu vergewissern, auf die sich Erwachsenenbildung in ihren Leistungen bezieht. Dazu bedarf es der Klärung von Inhalten des Lernens, d. h. der Relevanz von Wissen für individuelle Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Perspektiven. Probleme, die unter dem Aspekt von Anforderungs- und Bedarfsentwicklungen – bezogen auf Begrifflichkeiten wie Qualifikation oder Kompetenz – diskutiert wurden, werden nun unter der Devise Wissensaneignung, -verwendung und -vermittlung in ein verändertes Sprachspiel übersetzt. Auf einer reflexiven Ebene kommt dabei auch die Frage nach dem Wissen, über welches die Akteure in der Erwachsenenbildung selbst verfügen, ins Blickfeld. Es geht um Professionswissen des Personals in der Erwachsenenbildung.

Dabei stößt man zunächst auf die Problematik, dass die unterlegten Begriffe kaum hinreichend geklärt sind. Das Verhältnis von Lernen, Wissen und Können war zwar immer schon Hintergrundfrage für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse, ihre Beziehung untereinander wurde aber kaum präzise diskutiert. Wichtig wäre zunächst, die Begriffe Daten, Information und Wissen auseinander zu halten. Dazu muss als erstes die physikalische Ebene von Signalen getrennt werden von der symbolischen Ebene des Umgangs mit Zeichen. Zweitens sind dann Daten nichts anderes als syntaktische Unterscheidungen von Zeichen. Diese stellen für agierende Systeme erst dann Informationen dar, wenn sie pragmatische Relevanz besitzen, d. h., sie unterliegen systemspezifischen Selektionskriterien. Zu Wissen werden Informationen erst, wenn sie in Bedeutungs- und Verwendungsmuster eingelagert und mit individuellem Sinn versehen werden. In diesem Verständnis kann nach dem Fachwissen des Erwachsenenbildungspersonals gesucht werden.

Dies scheint zunächst klar, kommt aber schon in Unschärfen, wenn „implizites“ und „explizites“ Wissen unterschieden werden. Sobald man auf implizites Wissen rekurriert, das den Personen nicht bewusst wird, ist die Grenze zur Handlungsfähigkeit – also Können – kaum noch zu ziehen. Zusätzlich gerät man in Schwierigkeiten, wenn zwischen wissenschaftlichem und Erfahrungswissen zu unterscheiden ist. Erfahrungswissen ist gebunden an Personen, an ihre Körperlichkeit. Unter der Hand verschwimmt der Begriff Wissen und verschiebt sich in Richtung Können.

Vor diesem Hintergrund ist es dann schwierig, Professionswissen im Verhältnis zu andragogischem Handeln zu bestimmen. Es gibt ungeklärte methodologische Probleme und theoretische Konzepte, welche konkurrierend nebeneinander stehen. In der kognitivistischen Psychologie, der Expertiseforschung und in der pädagogischen Professionsdiskussion sind unterschiedliche Modelle aktiviert worden, deren Tragfähigkeit geprüft werden muss. Den unterschiedlichen Forschungsstrategien geht Sylvia Rahn nach. Die methodologischen Probleme verschärfen sich, wenn es gilt, spezifische Aspekte des Kompetenzprofils des andragogischen Personals wie zum Beispiel „Medienkompetenz" zu bestimmen, wie es Susanne Kraft unternimmt. Eine Möglichkeit, sich dem Gegenstand zu nähern, ist, das zu untersuchen, was Professionelle selber als ihr Wissen benennen. Mit Methoden der Konversationsanalyse fokussiert Sigrid Nolda Problemsituationen, welche Routinen unterbrechen und so den Blick auf Auffälligkeiten professionellen Handelns lenken. Muster von Programmplanungshandeln stehen im Fokus der Analysen des beruflichen Alltags in der kirchlichen Erwachsenbildung, welche Steffi Robak vorlegt. Vollends konfrontiert mit der Unschärfe des Professionsfeldes wird man mit der Darstellung von Extremfällen bei „Intermediären" von Rainer Brödel und Helmut Bremer. Hier wird besonders problematisch, dass das Professionsfeld selber unscharf bestimmt ist, also darauf bezogenes Professionswissen ausfranst. Wenn man von den „klassischen" Tätigkeitsmerkmalen wie Planen/Organisieren, Unterrichten und Beratung weiter geht und Aktivitäten von „Netzwerken" oder „Intermediären" einbezieht, wird der Zugriff auf relevante Wissenselemente immer diffuser.

Insofern gibt es ein interessantes, aber problematisches Forschungsfeld, auf das bisher nur einige Schlaglichter geworfen werden konnten. Es käme aber darauf an, nicht angesichts der Schwierigkeit von empirischen Untersuchungen vorschnell erneut weiterzugehen und sich immer wieder neuen Themen zu widmen.

*Sylvia Rahn*

# „Telling more than we can know“

## Methodologische Probleme bei der Erforschung des Professionswissens

### Vorbemerkungen

Während die Debatte um das professionelle Handeln und die Struktur des – professionellen – Wissens in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung vorrangig grundlagentheoretisch orientiert gewesen ist, zeugen neuere Publikationen von dem Willen, die Diskussion nun stärker empirisch zu wenden (vgl. Arnold u. a. 2001; Hof 2001). Die Umsetzung dieser Absicht wird allerdings dadurch erschwert, dass nach wie vor kein Konsens darüber besteht, wo sich das Professionswissen theoretisch verorten lässt. So wurde auch im Vorfeld der hier dokumentierten Tagung die Frage aufgeworfen, wo das „Professionswissen steckt“, und es wurden gleichzeitig mit den Begriffen „Wissen“, „Können“ und „Reflexion“ drei konkurrierende Antworten angedeutet. Mit jedem dieser drei Begriffe verbinden sich nämlich je spezifische forschungsleitende theoretische Grundannahmen und darauf bezogene empirische Forschungspraktiken, die das Problem, wie man Wissen erforschen kann bzw. sollte, je verschieden lösen. Strittig ist – methodologisch gesehen – zwischen den drei Forschungslinien vor allem, welchen Stellenwert die Analyse „verbaler Daten“ bei der Erforschung des Wissens überhaupt beanspruchen kann (Huber/Mandl 1994). Zugespitzt formuliert, geht es um das Problem, ob die Tatsache, dass „wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“, nicht im Umkehrschluss auch bedeutet, dass wir zuweilen mehr sagen, als wir tatsächlich wissen (Polanyi 1985, S. 14; vgl. Nisbett/Wilson 1977). Diese Frage bildet deshalb den Hintergrund für die weiteren Ausführungen, die die diesbezügliche Debatte aufgreifen und hinsichtlich ihrer methodologischen Implikationen für die angestrebte empirische Erforschung des professionellen Wissens in der Erwachsenenbildung auswerten.

Zu diesem Zweck werden diejenigen drei Forschungslinien knapp dargestellt und miteinander konfrontiert, die Argumente zu den methodologischen Problemen bei der Erforschung des Professionswissens vorgetragen und eigene Forschungserträge vorgelegt haben. Angesichts der schon recht langen Tradition, auf die etwa die Erforschung des Lehrerwissens zurückblicken kann, bedeutet dies auch, die Erfahrungen benachbarter (Teil-)Disziplinen kritisch zu sichten und zu nutzen (vgl. Hof 2001, S. 21 ff.). Im Einzelnen geraten auf diese Weise das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“, die jüngere Expertiseforschung und schließlich die „topische Analyse“ des Lehrerwissens in den Blick, die im Weiteren in Bezug auf die genannte Fragestellung knapp zu diskutieren sind.

**Die kognitionspsychologische Suche nach dem handlungsleitenden Wissen – Grundannahmen und Methoden des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“**

Das seit den späten 1970er Jahren realisierte Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ stellt zweifelsohne einen Beleg dafür dar, dass die sogenannte „kognitive Wende“ in der Psychologie die Analyse „verbaler Daten“ stark begünstigt hat. Diese Wertschätzung der sprachlichen Mitteilung als Zugangsmöglichkeit zur menschlichen Kognition ist bereits in dem Menschenbild des Forschungsprogramms zu Grunde gelegt. Quasi als letzte Begründung wird das „epistemologische Subjektmodell“ vertreten, das sich insbesondere durch die beiden Merkmale „Handlungsfähigkeit“, d. h. primär Intentionalität und „Sprach- und Kommunikationsfähigkeit“ auszeichnet (vgl. Scheele/Groeben 1988, S. 4). An dieses Subjektmodell werden alle forschungsleitenden Begriffe und vor allem die Forschungsmethoden systematisch zurück gebunden. Zusätzlich gestützt auf die These von der Strukturparallelität von wissenschaftlichen Theorien einerseits und Alltagstheorien andererseits, geht es dann im Forschungsprogramm darum, „die Kognition der Selbst- und Fremdsicht als komplexes Aggregat mit zumindest implizitem Argumentationsmuster, das auch die ... Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt, zu erforschen“ (Groeben u. a. 1988, S. 19; Hof 2001, S. 19 f.).

Methodisch drücken sich die beiden Grundüberzeugungen des Forschungsprogramms, dass *erstens* das „Handeln“ als Normalfall menschlicher Aktivität zu gelten hat und dass *zweitens* die kognitiven Grundlagen dieses Handelns prinzipiell auch verbalisierbar sind, in einem zweiphasigen Forschungsdesign aus: Die erste Phase stellt die Rekonstruktion der subjektiven Theorie bzw. des „handlungsleitenden Wissens“ der Probanden mit Hilfe einer der im Programm entwickelten sogenannten Dialog-Konsens-Methoden dar (vgl. Scheele/Groeben 1988). Das Prinzip dieser Dialog-Konsens-Methoden, mit denen u. a. auch die handlungsleitenden Kognitionen von Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern beim „Handeln unter Druck“ untersucht wurden (vgl. Wahl 1991), besteht darin, auf der Basis verbaler Daten der Probanden die Inhalte und Struktur ihrer jeweiligen subjektiven Theorie oder des „handlungsleitenden Wissens“ zu rekonstruieren und in eine schriftlich objektivierte Form zu übertragen. Als adäquat rekonstruiert gelten die subjektive Theorie respektive das handlungsleitende Wissen dann, wenn das im Forschungsprogramm propagierte sogenannte dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium erfüllt ist. Dies wiederum ist der Fall, wenn sich Forscher und „Beforschter“ kommunikativ geeinigt haben, dass die schriftliche und graphische Darstellung der subjektiven Theorie dem Denken der Person tatsächlich entspricht (vgl. Scheele/Groeben 1988, S. 68 ff.).

Nun sind sich die Vertreter des Forschungsprogramms allerdings bewusst, dass eine Rekonstruktion „handlungsleitenden Wissens“ zwar einerseits die Motive und Gründe des Handelns adäquat abbilden kann, ohne dass andererseits der Pro-

band zugleich selbst eine angemessene kognitive Repräsentation von der Erreichbarkeit der intendierten Handlungsergebnisse und der angestrebten Handlungsfolgen haben müsste. Der Tatsache, dass sich Menschen irren und über sich selbst täuschen können, wird also Rechnung getragen (vgl. Groeben u. a. 1988, S. 28). Deshalb wird in der zweiten Forschungsphase, die der ersten zeitlich nachgeordnet, aber in ihrer Bedeutung für die Güte der Forschungsergebnisse dieser vorgeordnet gedacht wird, die sogenannte Realitätsadäquanz der rekonstruierten subjektiven Theorie bzw. der handlungsleitenden Kognition geprüft (vgl. ebd., S. 180 ff.). Nunmehr werden die Daten aus der Beobachterperspektive generiert und es wird das klassische falsifikationstheoretische Wahrheitskriterium angelegt, das mit Hilfe einer Vielzahl der üblichen Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung kontrolliert wird.

Per Saldo handelt es sich beim Forschungsprogramm „Subjektive Theorien" also um einen Ansatz in der Forschung zum professionellen Wissen, der einen unmittelbaren Zugang des Subjektes zu seinen handlungsleitenden Kognitionen methodisch ebenso unterstellt wie deren Kommunizierbarkeit. Gleichzeitig wird aber auch berücksichtigt, dass dieses Wissen auf misslingende und erfolglose Handlungen bezogen sein kann und dass sich Menschen über ihr eigenes Tun täuschen können. Letztlich steht die Datengenerierung im Forschungsprogramm jedoch quasi unter dem Motto: „Alles was wir wissen, können wir auch sagen". Folglich bleibt der Forschungsansatz damit auch für solche Kritik an der Analyse verbaler Daten als Ausdruck „handlungsleitenden Wissens" ansprechbar, wie sie in radikaler Form in den 1970er Jahren von Nisbett/Wilson vorgetragen wurde und mit anderem Akzent auch in der Betonung des „impliziten Wissens" in der jüngeren Expertiseforschung enthalten ist.

### Die Betonung des Wissens, das sich im Können zeigt – die neuere Expertiseforschung

Es liegt auf der Hand, dass sich eine Forschungspraxis, die wie die soeben beschriebene zur Voraussetzung hat, „dass der Handelnde introspektiven Zugang zu denjenigen Prozessen hat, die sein Handeln steuern", von Argumentationen, die den direkten Zugang zu mentalen Prozessen auch höherer Ordnung bestreiten, irritiert sehen muss (Wahl 1979, S. 213). Exakt dies war die Stoßrichtung des im Titel dieser Ausführungen zitierten Aufsatzes von Nisbett/Wilson. In diesem gelangen die Autoren zu dem Ergebnis, dass es keine generell guten Introspektionsberichte gebe, sondern dass sich in den als so gedeuteten verbalen Daten zumeist implizite Theorien ausdrücken, die gegebenenfalls durchaus zutreffend sein könnten. Dies sei aber der Fall, weil die kausale Theorie greife und nicht weil sie auf Introspektion beruhe (vgl. Nisbett/Wilson 1977, S. 246 ff.). Mit Blick auf das hier in Rede stehende Thema bestreiten Nisbett/Wilson die Aussagefähigkeit verbaler Daten für die Wissensforschung also nicht generell, sondern stellen nur

die Erfassbarkeit einer „handlungsleitenden Kognition“ qua Introspektion in Frage.

Bei aller Kritik, die die empirische Grundlage und deren Interpretation durch Nisbett/Wilson in der nachfolgenden Forschungskontroverse selbst erfahren hat, zeigt(e) sich die kognitionspsychologische Suche nach dem „handlungsleitenden Wissen“ von deren Gedankengang nicht gänzlich unbeeindruckt (Groeben u.a. 1988, S. 131 ff.; Wahl 1979, S. 213). So räumt das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ die bei Nisbett/Wilson angesprochene „ex-post-Rationalisierung durch kulturelle Regeln“ als methodologisches Problem ein, das jedoch für die eigenen Forschungsdesigns in zweifacher Hinsicht als gelöst reklamiert wird (Neuweg 1999, S. 81): Erstens nähere sich im Forschungsprogramm die Kommunikationssituation zwischen Forscher und Proband der „idealen Sprechsituation“ soweit an, dass der Druck des Probanden, sich rechtfertigen zu müssen, minimiert werde (vgl. Scheele/Groeben 1988, S. 22 f.). Zweitens trage auch z. B. die „Störtechnik“ dazu bei, dass nur tatsächlich handlungsleitendes Wissen und keine Rechtfertigungsdaten mitgeteilt würden (vgl. Wahl 1979, S. 215).

Darüber hinaus negiert die Forschergruppe auch die Problematisierung der Validität von Introspektionsberichten durch Nisbett/Wilson nicht vollständig: Wenn es auch nicht darum gehen könne, „ob Introspektion grundsätzlich möglich ist“, sei doch zu entscheiden, „wann sie möglich ist und wann nicht“ (Wahl 1979, S. 214). Dabei werde ein introspektiver Zugang bei „hoch automatisierten Handlungen“ schwierig und sei nur dort leichter möglich, „wo Handlungen Problemlöseaktivitäten entsprechen“ (ebd.). Dieser letzte Hinweis hat nun – wie auch Wahls jüngere Forschungen zeigen – im Lichte der neueren Expertiseforschung allerdings weitaus weitreichendere theoretische und methodologische Konsequenzen für die Erforschung professionellen Wissens, als Wahl dies 1979 selbst wissen konnte.

In denjenigen Studien, die den Expertenansatz auch auf Tätigkeitsfelder ohne klaren Regelbezug anwenden, wird nämlich die Konzeptualisierung der Arbeitstätigkeit als Problemlösen selbst fragwürdig. Mit Hinweis unter anderem darauf, dass sich die „Gestaltung von Unterricht nicht als Abfolge von Algorithmen kennzeichnen lässt“, betont etwa Bromme, dass sich die Spezifik des Lehrens der Unterscheidung von „Aufgabe“ und „Problem“ in der Denkpsychologie entzieht (Bromme 1992, S. 113 und S. 108 ff.). In seiner an dem „berufsbezogenen Wissen“ interessierten Studie zum „Lehrer als Experten“ operiert Bromme deshalb mit der arbeitspsychologischen Kategorie der „Anforderung“ und plädiert mit guten Argumenten dafür, dass die Analyse des professionellen, berufsbezogenen Wissens mit der Analyse der beruflichen Anforderungen beginnen muss. Dieser Begriff der Anforderung, der die „Schnittstelle zwischen der äußeren Umgebung des Handelnden und seinen personalen Voraussetzungen“ fokussiert, ist wiederum für die Wissensforschung mindestens in dreifacher Hinsicht folgenreich (ebd., S. 110):

1. In einem Berufsbild vereinigen sich in der Regel verschiedene Anforderungen, die jeweils spezifisches Wissen und Können erfordern. Der Begriff der Anforderung legt also eine differenzierte Vorgehensweise bei der Erforschung professionellen Wissens nahe, die sich an der konkreten Tätigkeit der Probanden orientiert.
2. Der Wandel der Anforderungen gerät im Verlauf der Berufsbiographie in den Fokus. Der Begriff verweist also darauf, dass sich das Wissen und Können einer Person im Längsschnitt des Expertiseerwerbs qualitativ enorm verändert.
3. Schließlich wandelt sich mit Blick auf die qualitative Entwicklung des Wissens im berufsbiographischen Verlauf auch der Wissensbegriff der Expertenforschung selbst. In der neueren Forschung spielt zunehmend das „implizite Wissen" eine prominente Rolle, das für die empirischen Befunde des Experten-Novizen-Vergleichs offenbar besondere Erklärungskraft besitzt.

So konnte gezeigt werden, dass sich Experten und Novizen nicht nur im Unterricht und bei dessen Planung anders verhalten, sondern dass sie bereits die Situation fundamental anders wahrnehmen. „Das rasche Sehen der Lösung oder einer lösungsdienlichen Struktur in der gegebenen Problemsituation" – so heißt es bei Bromme – „wird in den Expertenstudien durchgängig berichtet" (ebd., S. 40).

Dabei gehört es jedoch zu den zentralen methodischen Schwierigkeiten der Expertenforschung, dass Experten zwar in den experimentellen Forschungsdesigns für den Beobachter erkennbar andere Relevanzen an den Tag legen als Nichtexperten; so denken sie z. B. von der gegebenen Struktur und nicht vom Ziel aus, dass sie aber ihr Wissen, das sie für ihr gekonntes Handeln benötigen, häufig nicht vollständig angeben können (ebd., S. 113). Bekanntlich ist es der bewusstseinstheoretisch gefasste Begriff „implizites Wissen" Michael Polanyis, der dieses Phänomen des „knowing more than we can tell" fasst und darauf verweist, dass das Wissen, das sich im Können zeigt, personengebundenes, buchstäblich einverleibtes Wissen ist (vgl. Neuweg 1999; Polanyi 1985).

So liegt es denn auch für Wahl, dessen empirische Befunde zum „Handeln unter Druck" sich weitgehend mit den Hinweisen der Expertenforschung auf die kategoriale Wahrnehmung und das intuitive Handeln von Experten decken, einerseits zweifelsohne nahe, sich den Begriff implizites Wissen der Sache nach zu eigen zu machen (vgl. Wahl 1991, S. 147 und S. 149). Andererseits gerät er damit aber in Konflikt mit den Prämissen des eigenen Forschungsprogramms. Im Sinne Polanyis entsteht implizites Wissen nämlich keineswegs primär durch Routinisierung von Handlungen, sondern wird implizit erworben, so dass auch – laut Bromme – die Grundannahmen des Programms „Subjektive Theorien" den Charakter des impliziten Wissens letztlich verfehlen (Bromme 1992, S. 125 f.). Exakt an diesem Punkt setzt dann die radikale Kritik am „handlungsleitenden Wissen" ein, wie sie in der letzten knapp anzusprechenden Forschungsrichtung zum professionellen Wissen gegen das kognitionspsychologische Paradigma ins Feld geführt wird.

**Die Rechtfertigung als Ausdruck des Wissens in der „kommunikativen Beobachtung“ und „topischen Analyse“ Radtkes**

In theoretischer wie methodischer Hinsicht grenzt sich der Ansatz einer aus „kommunikativer Beobachtung“ und „topischer Analyse“ bestehenden Forschung zum „Wissen und Können“ im Lehrberuf von der kognitionspsychologischen Suche nach dem handlungsleitenden Wissen ab, und zwar im ausdrücklichen Rückgriff auf die Vorstellung vom impliziten, leibgebundenen Wissen (vgl. Radtke 1996, S. 74). Im Anschluss unter anderem an Argumente aus der Philosophie Ryles und Searles sowie an Bourdieus Habituskonzept und Polanyis „tacit dimension“ weist Radtke die theoretische Figur des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ zugunsten einer modifizierten Fassung des „epistemologischen Subjektes“ zurück (ebd., S. 61 ff.). Die für das Forschungsprogramm basale Differenz von Verhalten und Handeln entfällt; die Intentionalität menschlicher Aktivität wird ihrer Bewusstseinspflicht entkleidet, und an die Stelle des „handlungsleitenden“, kommunizierbaren Wissens tritt das sich im Modus des Handelns ausdrückende, teils implizite und teils explizite Wissen. Vor diesem theoretischen Hintergrund werden dann „erhebliche methodologische Schwierigkeiten“ bei der Erhebung handlungsleitenden Wissens qua Befragung gesehen (ebd., S. 109 ff.).

So mag es auf den ersten Blick erstaunen, dass auch die in diesem Argumentationszusammenhang entfaltete Empirie zum „Wissen und Können“ im Lehrberuf in der Erhebung und Analyse verbaler Daten besteht. Erklärbar wird dies durch die enorme Wertschätzung, die der Verbalisierung von Rechtfertigungen für die Erforschung des professionellen Wissens gezollt wird. Auf der Basis der Unterscheidung von Entscheidungs- und Begründungswissen wird ein Rationalitätsverständnis vertreten, das jenem des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ diametral entgegen steht. Nicht das dem Handeln vorangehende Wissen, sondern seine nachträgliche Begründbarkeit entscheidet hier über die „Richtigkeit“ bzw. Angemessenheit des Handelns. „Gleichsam als anthropologische Konstante“ sei dem Menschen das „(Sich-)Rechtfertigen-Müssen“ auferlegt (ebd., S. 114). Methodologisch gewendet, gelte es deshalb, im exakten Gegenteil zur Vorgehensweise im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“, „Rechtfertigungen“ auch nicht zu vermeiden, sondern gerade sie zu evozieren. Zu diesem Zweck wird die im Kontext eines Projektes zur „praxisnahen Lehrerfortbildung“ entwickelte, d. h. dem Konzept der Handlungsforschung geschuldete Methode eingesetzt (ebd., S. 119 ff.). Im ersten Untersuchungsschritt werden die Probanden mit einem aus der subjektiven Perspektive eines Beobachters verfassten Beobachtungsprotokoll der Ereignisse und des eigenen Verhaltens im Unterricht konfrontiert. Die Beobachteten selbst erhalten dann in einer späteren Gruppensitzung die Gelegenheit, die Unterrichtsereignisse zu kommentieren, was – so Radtke – notwendigerweise in Rechtfertigungen münde.

Insgesamt sollen mit dieser Methode der „kommunikativen Beobachtung“ „die Beobachtung im Sinne der Fremddeutung ... einer Handlung und die nachträgliche

Selbstdeutung ... durch den Handelnden aneinander“ abgeglichen werden, um auf diese Weise einen „systematischen Zugang zu den dem Handelnden verfügbaren und verbalisierbaren Wissensbeständen zu finden (ebd., S. 121). Dabei würden die bis dahin auf beiden Seiten implizit eingesetzten Wissensbestände explikationspflichtig und damit der Reflexion zugänglich. Vor allem aber würden sie so mit Hilfe des zweiten großen Untersuchungsschrittes, der Datenauswertung im Sinne der „topischen Analyse“, die i. e. L. auf die Ermittlung der Schlussregeln des Probanden abstellt, wissenschaftlich auswertbar (ebd., S. 129 ff.). Radtke lässt also keinen Zweifel daran, dass er mit der topischen Analyse die Erwartung verbindet, auf das implizite Wissen der Probanden zugreifen zu können. Gegen die kognitionspsychologische Suche nach dem handlungsleitenden Wissen nimmt er für seine Methodik in Anspruch, dass die Entscheidungen, die den Handlungen vorausgehen, in der nachträglichen Symbolisierung aus dem Bereich des „tacit knowledge“ herausgeholt werden könnten (ebd., S. 132). Unklar sei allenfalls, inwieweit das so teilweise zur Sprache gebrachte und in Wissen transformierte „Können“ nach der Reflexion zu anderem – möglichst besserem – Können werde (ebd., S. 250).

**Schlussfolgerungen für die empirische Erforschung des professionellen Wissens in der Erwachsenenbildung**

Insgesamt wurden bislang in der empirischen Erforschung des professionellen Wissens in pädagogischen Feldern also primär drei Ansätze erprobt, die den verbalen Befragungsdaten der Probanden auf der Basis ihrer jeweiligen theoretischen Grundannahmen sehr unterschiedliche Bedeutung für die Wissensforschung zuweisen.

Das kognitionspsychologisch ausgerichtete Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“, das das professionelle Wissen als „handlungsleitendes Wissen“ theoretisch verortet, geht im Prinzip von der Maxime aus: „Alles, was wir wissen, können wir auch sagen“ und schätzt die Bedeutung verbaler Daten entsprechend hoch ein. Deren Analyse ist dann aber nur *ein* Teil des prinzipiell *zwei*teiligen gesamten Forschungsprozesses. Kritisch wird die Aussagefähigkeit der verbalen Daten demgegenüber dann gesehen, wenn das professionelle Wissen theoretisch im „Können“ verortet und der Kategorie des „impliziten Wissens“ hohe Erklärungskraft für die beobachtbare Performanz beigemessen wird. Interessanterweise ist Letzteres nicht nur in der überwiegend mit experimentellen Designs operierenden Expertenforschung der Fall, sondern auch in jenen Arbeiten im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“, die sich für das professionelle Wissen interessieren, das beim Handeln unter Komplexitätsbedingungen verausgabt wird (vgl. Wahl 1991). Im Ergebnis führt die Verbindung von methodologischer Wertschätzung verbaler Daten einerseits und Bezugnahme auf das „implizite Wissen“ als Erklärungskategorie andererseits allerdings zu Inkohärenzen in der Argumentation, die man allein dar-

an ermessen mag, dass die „tacit dimension“ wörtlich übersetzt ja gerade die stumme, unausgesprochene Dimension bezeichnet. In gewisser Weise korrespondiert dem „knowing more than we can tell“ im Können tatsächlich das Problem, dass man, wenn man trotzdem fragt und eine Antwort erhält, diese entweder nach dem Muster der „erfahrenen Köchin“ ausfällt („so nach Gefühl“) oder aber das Muster des „telling more than we can know“ die Güte der Messung bedroht. Derartige Unverträglichkeiten bleiben der hier vertretenen Auffassung nach auch dann bestehen, wenn die Frage, wo das Professionswissen steckt, mit dem Begriff „Reflexion“ und dem Hinweis auf den Erkenntniswert der Rechtfertigung beantwortet wird. So ist es nicht ohne Weiteres nachvollziehbar, wenn auf der einen Seite analytisch das leibgebundene, stumme Wissen im Können betont wird, um dann methodisch den Leib zugunsten rein sprachlicher Analysen zu eliminieren. Es mag frappieren, aber letztlich werden die Grenzen, die der sprachlichen Mitteilung für die Erforschung des Wissens gesetzt sind, von jenem Ansatz, der den verbalen Daten theoretisch hohe Relevanz zuweist, methodisch stärker kontrolliert als von demjenigen Ansatz, der sich von der Verbalisierbarkeit des handlungsleitenden Wissens programmatisch stark distanziert.

Ohne die den Hintergrund des methodologischen Problems markierende Theoriefrage, wo das Professionswissen steckt, hier entscheiden zu können, lassen sich doch produktive Schlussfolgerungen aus der dargestellten Debatte für zukünftige theoretische und empirische Designs zum Zweck der Erforschung des professionellen Wissens in der Erwachsenenbildung ziehen: Zunächst legt es die Debatte nahe, theoretisch wie methodisch stärker auf den Unterschied von Wissen und Können zu achten. Unter dem Gesichtspunkt der Reichweite „verbaler Daten“ für die Wissensforschung bedeutet dies dann, dass diese um so geringer ausfällt, je mehr es in der formulierten Forschungsfrage um den Anteil des Könnens am beruflichen Handeln geht. Über diese methodische Konsequenz der D*ifferenz* von Wissen und Können hinaus belegt die Diskussion, dass die Frage nach dem professionellen Wissen in der Erwachsenenbildung gleich in mehrfacher Hinsicht zu grob gestellt ist, um empirisch handhabbar zu sein. Als erste Konkretisierung muss man zwischen der Wissensbasis des Planungshandelns und der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung unterscheiden. Dies ist nicht nur angesichts der bestehenden Arbeitsteilung im Tätigkeitsfeld geboten, sondern auch wegen der hohen Bedeutung, die der Kategorie „Anforderung“, wie gezeigt worden ist, für die Wissensforschung zukommt. Das heißt dann auch, dass „Anforderungen“ nicht zu proklamieren, sondern empirisch begründet zu formulieren sind. Konkret bedeutet dies etwa für die Wissensbasis des Planungshandelns, dass Programmplanung nicht vorab als „Makrodidaktik“ oder „Managementhandeln“ gefasst werden kann (vgl. Gieseke 1994, S. 298; Höffer-Mehlmer 1994, S. 632). Vielmehr muss der Anforderungscharakter sowohl mit Blick auf die personale als auch mit Blick auf die organisationale Seite ebenfalls empirisch geklärt werden. Analoges gilt für die oft betonte Differenz zwischen den Handlungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

auf der einen Seite und Lehrenden in der Erwachsenenbildung auf der anderen Seite (vgl. Dewe 1996, S. 741): Ob sich aus den unbestrittenen Unterschieden, die zwischen beiden „Lernkontexten“ etwa mit Blick auf die Möglichkeit, „Fehler“ zuzurechnen und auf „Lernen“ zu insistieren, zweifelsohne bestehen, tatsächlich differente „Anforderungen“ und nicht nur Stilunterschiede in der Realisierung ein und derselben Anforderung ergeben, sollte zumindest als Fragestellung der empirischen Forschung offen gehalten werden. Im Lichte der Forschung Wahls zum Handeln unter Druck ist es nämlich keineswegs unwahrscheinlich, dass zwar Lehrende in der Erwachsenenbildung je nach Lernkontext spezifische Umgangsformen, szenische Darstellungen etc. pflegen, tätigkeits- und wissenspsychologisch gesehen aber mit einer Anforderung konfrontiert sind, die jener der Lehrkräfte im Schulunterricht vergleichbar ist.

Last but not least lassen sich aus der Debatte auch konkrete Anregungen für die Zusammensetzung von Stichproben und die Formulierung von Fragen für schriftliche Erhebungen oder auch Experteninterviews gewinnen. Beispielsweise ist etwa die Tätigkeitsdauer der Probanden im Umgang mit der Handlungsaufgabe als unabhängige Variable in Rechnung zu stellen. Ergänzend kommt, zumindest wenn Expertise erfasst werden soll, der Aspekt der sozialen Anerkennung bzw. die Messung der Güte der Performanz hinzu, weil ja nicht jede Tätigkeitsroutine Expertise ausdrückt, aber jede Expertise zumeist langjährige Tätigkeitserfahrung voraussetzt. Schließlich sollte bei der Formulierung und Auswertung von Forschungsfragen bzw. Fragebogenitems in Abgrenzung zu beobachtbaren Vorgehensweisen bei der schriftlichen Unterstützung etwa von Potenzialanalysen im Kontext von EFQM in Rechnung gestellt werden, dass Expertenwissen nach den vorliegenden empirischen Befunden gerade *nicht* als Zweckprogramm, sondern als Konditionalprogramm verfasst ist (vgl. Luhmann 2000, S. 261 ff.; Schiersmann u. a. 2001, S. 36 und 48 ff.).

Nicht zuletzt wegen solcher konkret auf empirische Forschungspraxis beziehbarer Hinweise mag es lohnen, die bisherigen Erfahrungen in der empirischen Wissensforschung konkreter auszuwerten, als es in den hier zweifelsohne nicht erschöpfenden Überlegungen möglich war. Denn auch wenn Wissen und Können differente Bereiche sind, kann Wissen zumindest mittelbar dem Können dienen.

**Literatur**

Arnold, R. u. a. (2001): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt/M.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u. a.

Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 714-757

Gieseke, W. (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 282-313

Groeben, N. u. a. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen

Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld

Höffer-Mehlmer, M. (1994): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen

Huber, G./Mandl, H. (1994): Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognition im Handlungszusammenhang. In: Dies. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim, S. 11-42

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden

Neuweg, G. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.

Nisbett, R./Wilson T. (1977): Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. In: Psychological Review, S. 231-259

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.

Radtke, F. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen

Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen

Schiersmann, Ch. u. a. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen

Wahl, D. (1979): Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, S. 208-217

Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim

*Susanne Kraft*

# Medienkompetenz und Medienkompetenzerwerb für Weiterbildner/innen

„Die Bildung der Zukunft wird zu einem maßgeblichen Teil in virtuellen und multimedialen Lernumwelten stattfinden. Wir reisen auf Datenautobahnen, entwickeln Netzkultur, bewegen uns spielend im Cyberspace und lernen dabei auf effektive Weise. Die neue Kommunikationstechnologie, die vor allem durch Begriffe wie Internet, Intranet, Hypermedia und Cyberspace zum Ausdruck kommt, ermöglicht strukturell völlig neue Formen des produktiven Lehrens und Lernens in offenen Lernumgebungen. Sie erleichtert die Organisation lebenslangen Lernens, rascher Informationsflut und der Globalisierung von Arbeit und Bildung sowie des gesellschaftlichen Lebens überhaupt“ (Schwarzer 1998, S. 7).

Inwieweit dieses von Schwarzer beschriebene Zukunftsszenario Realität werden wird, sei dahingestellt. Unbestritten ist sicherlich, dass technische Innovationen und die neuen Medien auch den (Weiter-)Bildungsbereich deutlich verändert haben und noch weiter verändern werden. Neue Informations- und Kommunikationsformen können realisiert werden, neue Lehr-Lern-Angebote und -Arrangements können gestaltet werden. In dem Bericht „Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung“ (Arnold u. a. 2001) wird in dem Kapitel „Profession im Umbruch“ auch auf Veränderungen in den Arbeitskontexten der Weiterbildung u. a. durch die neuen Medien hingewiesen. Verwiesen wird darauf, dass sich dadurch auch die Tätigkeitsfelder der in der Weiterbildung Tätigen verändert haben. Veränderte Kompetenzanforderungen (die Forderung nach Medienkompetenz ist in aller Munde) sind ebenso die Folge wie ein neuer Bedarf an Aus- und Fortbildung für die in der Weiterbildung Tätigen.

Wichtig erscheint mir zunächst eine Präzisierung dessen, was meist sehr abstrakt mit „Veränderungen durch die neuen Medien“ betitelt wird. Folgende offene Fragen stellen sich:

– Welche Veränderungen durch die neuen Medien gibt es im Weiterbildungsbereich?

– Wie verändern sich dadurch Tätigkeits- und Aufgabenfelder der in der Weiterbildung Tätigen?

– Welche neuen (Medien-)Kompetenzanforderungen lassen sich benennen?

– Wie können diese erworben und vermittelt werden?

Im Folgenden werden die institutionellen Veränderungen durch die neuen Medien im Weiterbildungsbereich skizziert sowie daran anknüpfend veränderte Aufgaben-

und Tätigkeitsfelder der in der Weiterbildung Tätigen konkretisiert und zentrale Komponenten einer erwachsenenpädagogischen Medienkompetenz benannt. Die Weiterbildung „ENTER: Lehren und Lernen mit neuen Medien“, die sich an in der Weiterbildung Tätige richtet und darauf zielt, „Medienkompetenz“ zu vermitteln, wird vorgestellt, und es werden erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung, die sich u. a. mit der Einschätzung der „Relevanz“ des in der Weiterbildung erworbenen Wissens aus Sicht der Praktiker/innen beschäftigt, dargestellt.

**Neue Medien in der Weiterbildung**

Neue Medien werden in unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung relevant: Sie sind Thema bzw. Gegenstand von Weiterbildung, sie sind Lehr- und Lernmittel, sind Kommunikations- und Lernorte, dienen der Information und Fortbildung, sind Instrumente der Verwaltung und Organisation sowie Werbe- und Präsentationsmittel. Veränderungen durch die neuen Medien lassen sich deshalb auch auf unterschiedlichen Ebenen konstatieren:

a) *Institutionelle Ebene:* Die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen müssen sich in irgendeiner Form zu den neuen Medien positionieren, neue, virtuelle Bildungsinstitutionen entstehen, neue Möglichkeiten institutioneller Vernetzung bieten sich an und können aufgebaut werden.

b) *Organisationsebene:* Mediale Kommunikationsmöglichkeiten verändern sowohl die internen wie auch externen Informationsverläufe und Kommunikationsformen in den Einrichtungen, die Öffentlichkeitsarbeit und das Marketing kann medial unterstützt und erweitert werden.

c) *Angebotsebene:* Auf der Angebotsebene ist die Zahl der EDV- und Multimedia-Fortbildungen deutlich gestiegen, und es finden sich neue Lernangebote wie beispielsweise Telelearning, offene Selbstlernzentren, Internet-Cafés, mediengestützte Beratungsangebote.

d) *Lehr-Lern-Ebene:* Auf der Lehr-Lern-Ebene lassen sich neue mediengestützte Lernarrangements gestalten (z. B. durch die Integration der neuen Medien in traditionelle Kurse) oder eigene, spezifische multimediale Lehr-Lern-Einheiten entwickeln (z. B. Erstellung von CD-Roms)

(vgl. Hagedorn 1998; Stang 2001; Kraft 2001).

Nicht zuletzt ändern sich dadurch auch die Aufgabenfelder und Tätigkeitsbereiche der in der Weiterbildung Tätigen: Die Integration der neuen Medien in herkömmliche Angebote muss geleistet werden, neue Angebote und neue mediale Lernarrangements müssen entwickelt werden, ein neues (internes und externes) Supportsystem wird erforderlich und Fragen der Organisationsentwicklung und der

Qualitätssicherung in den Institutionen stellen sich neu. Neue Medien erfordern deshalb auch neue Kompetenzen von in der Weiterbildung Tätigen, deren „eigene Medienkompetenz ist ebenso von Interesse wie die der Lernenden. (...) Lehrende müssen wissen, wie und wann sie neue Medien in Lehr-Lern-Prozesse einsetzen können, sie müssen Medienwirkungen beurteilen können und für einen gleichberechtigten Zugang zu neuen Medien im Unterricht sorgen“ (Gruber u. a. 2001, S. 22). Der professionelle Einsatz der neuen Bildungsmedien auf Basis der Informations- und Kommunikationstechnologien verlangt von den Bildungsverantwortlichen und dem pädagogischen Personal (Organisationsleitungen, Programmplanende, Lehrende) die Fähigkeit, sich dieser neuen Technologien zu bedienen und diese sinnvoll zu nutzen. Hierzu bedarf es einer umfassenden „Medienkompetenz“, die sowohl ein bestimmtes Maß an technischem Know-how erfordert als auch die Kompetenz, das Potenzial der neuen Medien vor dem Hintergrund pädagogischer und psychologischer Konzepte und fachdidaktischer Kriterien richtig einschätzen und vor allem einsetzen zu können (vgl. Hemsing-Graf/Kraft 2001).

**Was ist Medienkompetenz?**

Die oben skizzierten Veränderungen in den Tätigkeitsfeldern und die neuen Kompetenzanforderungen an das pädagogische Personal sind weitgehend unstrittig. Ebenso wird kaum jemand bestreiten, dass für einen kompetenten Umgang mit den technisch-medialen Veränderungen die Verfügung über „Medienkompetenz“ notwendig oder zumindest vorteilhaft wäre. „Wann immer über den anhaltenden gesellschaftlichen und technologischen Wandel debattiert und Anforderungen an wie Herausforderungen für das Individuum, aber auch für gesellschaftliche Gruppen und die Gesellschaft als Ganze beschworen werden, darf der Verweis auf Medienkompetenz als zentrale Qualifikation sowie Ressource in der heraufziehenden ‚Informations-‘ oder ‚Wissensgesellschaft‘ nicht fehlen“ (Kübler 1999, S. 25).

Doch: Was verbirgt sich eigentlich hinter dem Begriff der „Medienkompetenz“? Zunächst werden hier einige Definitionen von Medienkompetenz aus der wissenschaftlichen Literatur vorgestellt und deren zentrale Komponenten herausgearbeitet.

**Medienkompetenz in der Literatur**

Durch die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien hat die Diskussion um Medienkompetenz eine neue und wichtige Bedeutung gewonnen. Die Auffassung, dass „die Hauptaufgabe der Pädagogik angesichts der neuen Medien in der wissenschaftlichen Analyse und der Förderung von Medienkompetenz besteht, ist vergleichsweise jung. Lange Zeit überwog die Ansicht, dass (Bewahr-)Pädagogik die Aufgabe hätte, über eine Kontrolle des Medienkonsums vor negativen Einflüssen zu schützen“ (Gruber u. a. 2001, S. 21). In der aktuellen

Diskussion werden die Vermittlung und der Erwerb von Medienkompetenz als unbestritten notwendig und gestaltbar gesehen, wobei jedoch der medienkritische Aspekt in nahezu allen Definitionen eine wichtige Bedeutung hat.

Viele der Definitionen zur Medienkompetenz knüpfen an die von Baacke schon früh formulierte an. Für ihn sind wichtige Bestandteile von Medienkompetenz *Medienkritik* (= Fähigkeit, sich analytisch, kritisch und ethisch mit den Medien auseinander zu setzen), *Medienkunde* (Wissen über die neuen Medien, Anwendungskompetenz), *Mediennutzung* (rezeptive und interaktive Nutzung) und *Mediengestaltung* (innovative und kreative Gestaltung) (vgl. Baacke 1996). Moser (1999) spricht von technischen, sozialen, kulturellen und reflexiven Kompetenzen, die Medienkompetenz umfassen muss, und Aufenanger (1999) verweist auf sechs Dimensionen, die eine Medienkompetenz beinhalten sollte: kognitive, moralische, soziale, affektive, ästhetische Dimensionen und die Handlungsdimension. Für Gruber u. a. steht der „verantwortungsvolle Umgang mit den neuen Medien" im Zentrum einer Medienkompetenz. Die Autoren betonen die Mehrdimensionalität der Medienkompetenz, die verschiedene „Kompetenzkomponenten" umfasst: *Technische Kompetenz* „als Fähigkeit, Medien zu kennen, sie in Gebrauch nehmen zu können und ihre Bedienung zu beherrschen", *Kompetenz zur Informationsbewältigung*, die alle Strategien zur gezielten, reflektierten Auswahl von Information aus dem großen Angebot umfasst, und *kommunikative Kompetenz* (vgl. Gruber u. a. 2001).

Kübler weist in seinen kritischen Anmerkungen zum Medienkompetenzbegriff darauf hin, dass die „(medien)pädagogische Bestimmung von Medienkompetenz prinzipiell und auch weitgehend auf das Subjekt gerichtet ist. Um seine Befähigungen, Entfaltungs-, Handlungs-, Kommunikations- und Handlungschancen geht es vorrangig" (Kübler 1999, S. 28). Die gesellschaftlichen und politischen Dimensionen bleiben eher im Hintergrund. Interessant ist dies deshalb, weil die kritische Reflexion und gesellschaftspolitische Relevanz der neuen Medien beständig als bedeutsame Komponente der Bestimmung von Medienkompetenz erachtet wird. Zusätzlich ist die Abstraktheit des Medienkompetenzbegriffs nicht von der Hand zu weisen. „So schwanken alle Dimensionen und Definitionen derzeit zwischen einer möglichst universellen Beschreibung, in die alle Facetten menschlicher Fähigkeiten und Zielmargen einbezogen sind, die in Zukunft von Bedeutung sind, und einer speziellen Qualifikation oder gar Tugend, die am hergebrachten Medienbegriff orientiert sind, wie es die pädagogischen Bestimmungen exemplifizieren. Medienkompetenz ist heute mithin ebenso Bildung, allgemeine wie berufliche, wie technische Handhabung medialer Geräte, vom Videorecorder bis zum PC, ist ebenso subtile Kennerschaft von Filmen wie Recherche in Datenbanken, ist Kulturtechnik und beginnt beim Lesen, wie sie musikalisches Komponieren am Keyboard einschließt, ist Computerspiel wie Kenntnisse über Medienstrukturen, ist Mitarbeiten am offenen Kanal wie gelungenes Internet-Surfen, ist Cyberart wie teleshopping, die Gestaltung von Web-Sites wie gekonntes Zeitungslesen – um nur einige Bei-

spiele zu nennen – und ist alles zusammen und noch viel mehr, aber letzten Endes doch wieder nicht“ (Kübler 1999, S. 37).

Die berechtigte Kritik an den abstrakten Bestimmungen von Medienkompetenz und der Vielfalt dessen, was unter Medienkompetenz gefasst wird, führt uns jedoch nicht aus dem Dilemma und den Notwendigkeiten heraus, „Medienkompetenz“ und deren Förderung als Thema des Weiterbildungsbereiches ernst zu nehmen sowie Fortbildungskonzepte zu deren Vermittlung zu entwickeln und zu erproben, um die neuen Tätigkeits- und Aufgabenfelder für das pädagogische Personal bewältigbar und gestaltbar zu machen. Zudem sind Weiterbildner/innen – ähnlich wie Lehrer/innen – durchaus an einer Schnittstelle im Lehr-Lern-Prozess zu verorten (vgl. Gruber u. a. 2001).

Medienkompetenz ist zwar immer noch ein „schillernder In-Begriff“ (Baacke 1999), es lassen sich jedoch durchaus „(medien-)pädagogische Essentials“ und Dimensionen von Medienkompetenz benennen, die in den unterschiedlichen Definitionen – wenn auch mit unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten – auftauchen (vgl. Kübler 1999). Insbesondere die Komponenten Wissen über die neuen Medien (Wissensdimension), kritische Reflexion und Nutzung der neuen Medien (Handlungsdimension) tauchen in fast allen Definitionen als zentrale Komponenten von Medienkompetenz auf.

Konsequenzen zu ziehen sind für die Vermittlung von Medienkompetenz: Welches Wissen über Medientechnik und Mediendidaktik ist notwendig, um die neuen Medien kompetent und verantwortungsvoll in der Weiterbildung nutzen und mitgestalten zu können? Wie kann eine kritische Reflexion angeregt, wie können eigene Erfahrungen mit den neuen Medien sinnvoll integriert und wie kann Handlungskompetenz aufgebaut werden?

**Vorstellung der Weiterbildung ENTER**

Das Projekt „ENTER: Lehren und Lernen mit neuen Bildungsmedien in der Weiterbildung” ist ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Frankfurt mit dem Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Universität Kaiserslautern. Ziel des Projekts ist die Entwicklung und Erprobung eines internetbasierten Weiterbildungsangebotes zum Lehren und Lernen mit neuen Medien. Die Weiterbildung richtet sich an Mitarbeiter/innen und Führungskräfte, die im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind und über ein abgeschlossenes Studium verfügen. Durch dieses Weiterbildungsangebot sollen die Teilnehmenden eine umfassende Medienkompetenz erwerben: Dazu gehören ein fundiertes Grundlagenwissen über die aktuelle Medientechnik, grundlegendes Wissen über pädagogische und psychologische Konzepte und Theorien zum Lehren und Lernen mit neuen Medien sowie Wissen über Einsatzfelder und Nutzung der neuen Medien in Institutionen der

Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Weiterbildung besteht aus vier Online-Modulen, vier Präsenzphasen und einem Praxisprojekt. Die Online-Phasen erstrecken sich über 12 Monate und nehmen den größten Raum ein. Verteilt auf vier Module erwerben die Teilnehmenden das notwendige Wissen bezüglich des Lehrens und Lernens mit neuen Medien und erleben selbst, was Online-Lernen aus Sicht der Lernenden bedeutet. Die Präsenzphasen bieten den Teilnehmenden die Gelegenheit zum Kennenlernen und zum fachlichen und sozialen Austausch untereinander. Während der Projektphase entwickeln die Teilnehmenden die Konzeption eines institutionsbezogenen Medienprojekts. Ziel ist dabei, den Transfer in die berufliche Praxis sicherzustellen.

**Teilnehmende bei ENTER**

Die erste Weiterbildung ENTER hat im Februar 2001 mit 50 Teilnehmenden (24 Frauen und 26 Männer) begonnen. Die meisten Teilnehmenden sind schon lange im Weiterbildungsbereich tätig (an Volkshochschulen und anderen Bildungsinstitutionen, als freiberufliche Dozent/innen und Trainer/innen). Sie verfügen nach eigenen Angaben über durchschnittlich bis viel Erfahrung bezüglich Anwendungssoftware und Nutzung des Internets, während sie eher über wenig Erfahrungen mit Betriebssystemen und Computerlernprogrammen verfügen. Mit Online-Lernen hatten lediglich 11 Personen bisher Erfahrungen.

**Medienkompetenz aus Sicht der Praktiker/innen**

Zunächst erschien es uns spannend, ergänzend zu den in der Literatur formulierten Definitionen von Medienkompetenz auch die Praktiker/innen nach ihrem Begriff von Medienkompetenz zu befragen, um zu sehen, ob hier Abweichungen oder Ähnlichkeiten auftauchen. Hierzu wurden die Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung nach ihrem Verständnis von Medienkompetenz befragt. Im Folgenden seien einige der Antworten skizziert:

*„Medienkompetenz beinhaltet die Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu einem selbstbestimmten Leben und Arbeiten in einer durch Medien geprägten Gesellschaft notwendig sind. Das sind insbesondere: Einsichten in grundlegende Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmung und Kommunikation, das Entschlüsseln und Verstehen von Medienbotschaften, das Durchschauen von Medienabsichten und -wirkungen, eine kreative, kritische und eigenverantwortliche Mediennutzung für Information und Meinungsbildung, Bildung und Unterhaltung und der Umgang mit entsprechender Technik."*

*„Wissen, wann welches Medium zu welchem Zweck am besten einzusetzen ist. Wissen, welche Gefahren im politischen, gesellschaftlichen und persönlichen Bereich mit jedem Medium verbunden sind. Für jedes Medium: Wesentliches vom*

*Unwesentlichen trennen zu können, sich nicht in jeder technischen Faszination der Medien verlieren, jedes Medium immer als Instrument, nie als Selbstzweck sehen."*

*„Den Einsatz und Nutzen verschiedener Medien kompetent einschätzen, einordnen und einsetzen können."*

*„Unter Medienkompetenz verstehe ich schlicht und einfach kritisch und reflektiert mit diesen Medien umzugehen und sie auch nur dementsprechend einzusetzen."*

In den Definitionen zur Medienkompetenz die Praktiker/innen dominieren sehr stark die kritische Auseinandersetzung mit den neuen Medien sowie daraus resultierende individuelle und gesellschaftliche Konsequenzen. Des Weiteren werden der Handlungsaspekt und die Fähigkeit zur Nutzung und Anwendung der neuen Medien als bedeutsame Bestandteile von Medienkompetenz hervorgehoben.

Ein interessantes Zitat einer – in der Weiterbildung ENTER überaus aktiven und kompetenten – Teilnehmerin zum Thema Medienkompetenz macht deutlich, dass das Wissen über Medientechnik zwar als sehr wichtig gesehen wird, dass aber der zunehmende Erwerb solchen Wissens auch zu immer mehr Verunsicherungen und Überforderungen führen kann:

*„Im Grunde ist das eine riesige Überforderung. Wir werden ja hier zu ‚Entscheidern' ausgebildet, wir sollen befähigt werden zu sagen, wie ein multimediales Lernangebot aufgebaut werden soll, was für Programme oder Hardware wohl sinnvoll sind bzw. ein Team zusammenzustellen, das diese Sachen verwirklichen kann. Dabei gibt es dermaßen viele verschiedene Programmgruppen (Autorensysteme, HTML-Editoren, Programme für Webseitengestaltung, diverseste Internetprogramme ...), von denen man dann nicht nur einige gute wissen müsste, sondern sie auch noch bedienen können. Dabei ist das technische Zusammenspiel oft gar nicht garantiert, nicht mal Techniker können das vorher absehen und müssen dann per Trial and Error zu irgendwelchen Lösungen kommen. Der Markt boomt, man hat immer den Eindruck, hinterher zu sein. Kurz: Es ist eine branchen- und zeittypische Überforderung, die wir nicht loswerden. Mut zur Lücke, Leben mit dem Chaos, das ist es, worauf wir uns da einlassen müssen."*

**Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz bei ENTER**

Die Weiterbildung ENTER zielt darauf, Medienkompetenz zu vermitteln. Bei der Konzeption der Module wurden die genannten drei Dimensionen einer Medienkompetenz berücksichtigt und auf das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld von Weiterbildner/innen fokussiert.

– Wissen über neue Medien (Technik und Didaktik): Die Weiterbildung ENTER vermittelt Grundlagenwissen über Medientechnik und pädagogisches Fachwissen über den Einsatz und die Nutzung der neuen Medien:

*Modul 1: Technische Voraussetzungen und Notwendigkeiten:* Aufbau und Funktion eines PCs, Betriebssysteme, Netzwerke, Internet, mediale Präsentationsformen, neue Medien in der Weiterbildung.

*Modul 2: Pädagogische und psychologische Grundlagen des Medieneinsatzes*: Lerntheorien und neue Medien, Online-Moderation, Hypertextstruktur.

*Modul 3: Didaktisches Design multimedialer Lernumgebungen:* Medienauswahl, Medieneinsatz, Gestaltung von Online-Seminaren, Evaluation von medialen Lernarrangements.

*Modul 4: Management in den Weiterbildungseinrichtungen:* Projektmanagement, Qualitätsmanagement und Kostenmanagement beim E-Learning, rechtliche Grundlagen.

– Kritische Reflexion der neuen Medien: Diese findet in den Foren statt, in denen sich die Teilnehmenden – angeregt auch durch die Online-Tutor/innen – kritisch mit den Lehrinhalten auseinandersetzen.
– Gestaltung und Anwendung der neuen Medien: Die Inhalte von Modul 4 thematisieren explizit die Umsetzungsmöglichkeiten von Medienprojekten in den Einrichtungen der Weiterbildung. Der Transfer in die Weiterbildungspraxis wird zudem durch eine begleitende Projektphase unterstützt, in der die Teilnehmenden an einer eigenen Konzeption und Planung eines institutionsbezogenen Medienprojekts bereits während der Weiterbildung arbeiten.

**Bewertung der beruflichen Relevanz verschiedener Inhalte der Weiterbildung: erste Ergebnisse**

An dieser Stelle können nur einige wenige Ergebnisse der umfangreichen wissenschaftlichen Begleituntersuchung von ENTER vorgestellt werden, in denen es insbesondere um die Einschätzung und Relevanz der Inhalte der Weiterbildung im Hinblick auf den Erwerb von Medienkompetenz geht.

Die Teilnehmenden wurden vor Beginn der Weiterbildung befragt, wie sie die berufliche Relevanz der Inhalte von ENTER einschätzen: Eine hohe bis sehr hohe Einschätzung der beruflichen Relevanz wurde folgenden Themenfeldern zugesprochen:

– Einsatzfelder der neuen Medien in der Weiterbildung,
– Informationsbeschaffung im Internet,
– Formen des Online-Lernens,
– Vor- und Nachteile des Einsatzes neuer Medien,
– Funktionsweisen der verschiedenen Arten der Online-Konmmunikation,
– Erstellung von Websites und Übertragung in das Internet.

Nur mittelmäßig relevant wurden Kenntnisse über Betriebssysteme und Programme eingeschätzt, Kenntnisse über die Funktionsweise des Computers sind in der Einschätzung sogar von ausgesprochen geringer beruflicher Relevanz. Medientechnisches Wissen erscheint somit deutlich weniger relevant als Anwendungs- und Bedienungswissen.

Zudem sollten die Teilnehmenden vorab auch eine Relevanzeinschätzung der einzelnen Module vornehmen auf einer Skala von 1=sehr gering bis 5=sehr hoch. Die Werte sind hier alle sehr hoch, wobei am ranghöchsten das Modul eingestuft wird, das am stärksten auf die Praxisanwendung von Medienkompetenz abzielt:

| **Berufliche Relevanz Vorabbefragung** | **MW** |
|---|---|
| Technische Grundlagen | 3.85 |
| Pädagogische Theorien | 4.15 |
| Mediendidaktik | 4.29 |
| Management in den Einrichtungen | 4.44 |

Die berufliche Relevanz der Inhalte der Module wurde nochmals nach Beendigung der Module abgefragt.[1] Wichtig ist der Hinweis, dass hier ausdrücklich nach der Relevanz der Inhalte gefragt wurde, nicht nach der Form der mediendidaktischen Aufbereitung der Lehrtexte.

Als besonders wichtig bei Modul 1 werden Kenntnisse über das Internet bewertet. Die Funktionsweise des PCs – also ein sehr technisches Thema – fällt hier in der Relevanzeinschätzung deutlich ab:

| **Berufliche Relevanz nach Durchführung des Moduls 1** | **MW** |
|---|---|
| Internetgrundlagen | 3.8 |
| Neue Medien in der WB | 3.5 |
| Funktionsweise des PCs | 2.9 |
| Modul 1 insgesamt | 3.5 |

Beim Rückblick auf die Inhalte von Modul 2 werden pädagogische Lerntheorien aus Sicht der Weiterbildner/innen als beruflich deutlich weniger relevant bewertet als vergleichsweise eher praxisorientierte pädagogische Themenbereiche:

| Berufliche Relevanz nach Durchführung des Moduls 1 | MW |
|---|---|
| Kommunikation im Internet | 4.32 |
| Hypertext | 4.16 |
| Moderation von Online-Seminaren | 4.16 |
| Lerntheorien u. -paradigmen | 2.92 |

Ein interessantes Ergebnis stellt auch das Folgende dar. Gefragt wurde nach der Bedeutsamkeit verschiedener Aspekte für die berufliche Tätigkeit. Abgesehen von den drei Komponenten „Forschungsergebnisse“, „Wissen aus dem Studium“ und „Schulwissen“ erreichten alle Komponenten im Mittelwert eine Einschätzung als wichtig oder sehr wichtig. Bemerkenswert erscheint vor allem, dass mit „Handlungskompetenz“ und „Sozialkompetenz“ (beides wurde bis auf eine Person von allen Befragten als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt) solche Komponenten als bedeutsam eingestuft wurden, die unter einer begriffskritischen Perspektive als inhaltsleer bzw. informationsarm bezeichnet werden müssen:

| Bedeutsamkeit für die berufliche Tätigkeit | MW |
|---|---|
| Handlungskompetenz | 4.50 |
| Sozialkompetenz | 4.46 |
| Fachkompetenz | 4.38 |
| Austausch unter Kollegen | 4.38 |
| Medienkompetenz | 4.23 |
| Berufserfahrung | 4.12 |
| Lebenserfahrung | 3.18 |
| Forschungsergebnisse | 3.31 |
| Wissen aus dem Studium | 2.85 |
| Schulwissen | 2.35 |

Als sehr bedeutsam für den Erwerb von Medienkompetenz werden von den Teilnehmenden auch die eigenen Erfahrungen mit E-Learning eingestuft. Dabei sind dies keineswegs nur positive und erfolgreiche Erfahrungen, sondern gerade diejenigen, die mit Schwierigkeiten und Umständlichkeiten zu tun haben, werden als wichtig für das eigene Lernen eingeschätzt (jedoch meist erst im Rückblick!). Wich-

tige Erfahrungen mit Online-Lernen aus Sicht der Teilnehmenden sind: Online-Lernen ist zeitaufwändig, erfordert eine hohe Selbstmotivation, die tutorielle Betreuung ist sehr wichtig und die medialen Kommunikationsformen müssen gelernt werden. Präsenzphasen haben einen hohen Stellenwert und sind sehr bedeutsam für den Erfahrungsaustausch.

Die Weiterbildung ENTER zielt auf die Vermittlung und den Erwerb von Medienkompetenz von Weiterbildner/innen. In der Kürze konnten hier nur einige exemplarische und bislang vorliegende Ergebnisse zur beruflichen Relevanzeinschätzung verschiedener Wissensbestände (auf Basis der Module 1 und 2) skizziert werden. Spannend bleibt sicher die Frage, wie der Erwerb von Medienkompetenz über die gesamte Weiterbildung und nach deren Abschluss aus Sicht der Teilnehmenden von ENTER eingeschätzt wird und wie das integrative Konzept von ENTER, das aus Wissensvermittlung, Ermöglichung eigener Erfahrungen mit und Reflexion über die neuen Medien sowie Praxistransfer des Gelernten besteht, bewertet wird.

**Anmerkung**

1 Hier werden die Ergebnisse der Module 1 und 2 vorgestellt, die Auswertung von Modul 3 und 4 liegt noch nicht vor.

**Literatur**

Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2001): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt/M.

Aufenanger, S. (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S. 94-97

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 112-124

Baacke, D. u. a. (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn

Gruber, H. u. a. (2001): Medienkompetenz als Herausforderung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. I, S. 20-22

Hagedorn, F. (1998): Vom Kurs zum Cybercoaching. Zum Wandel von Bildungsinstitutionen. In: Nispel, A. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 2. Frankfurt/M., S. 9-21

Hemsing-Graf, S./Kraft, S. (2001): Das Projekt ENTER – Eine Internetbasierte Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung/Praxishilfen, Sonderdruck, H. 43, , S. 1-14

Kraft, S. (2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung = neues Lehren und Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 289-292

Kübler, H.-D. (1999): Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, F. u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 25-47

Moser, H. (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen

Schwarzer, R. (Hrsg.) (1998): MultiMedia und TeleLearning. Lernen im Cyberspace. Frankfurt/M., New York

Stang, R. 2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. In: Stang, R. (Hrsg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

*Sigrid Nolda*

# Zur Identifizierung professionell zu bearbeitender Probleme in Feststellungsmaßnahmen für Arbeitslose anhand von Interaktionsprotokollen

## Professionelles Wissen vs. professionelles Handeln

An Lehrkräfte im Bereich der für die Gestaltung beruflicher Diskontinuität immer wichtiger werdenden beruflichen Weiterbildung (vgl. Sackmann/Wingens 1995, S. 128) werden besondere Anforderungen an Wissen und Können gestellt. Man bedient sich dabei meist der Form des Katalogs, in dem die erwünschten Fähigkeiten aufgelistet werden – etwa Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen, pädagogische Kompetenz, also Kenntnisse über Probleme und Entwicklungen des Arbeitsmarktes und der jeweiligen Weiterbildungsinstitution, die Fähigkeit, Fachinhalte zu vermitteln, Lernprogramme bewerten zu können, neue Inhalte aufgreifen und didaktisch bearbeiten zu können, Lehrgangskonzeptionen zu bewerten und zu modifizieren, Authentizität auszustrahlen und empathiefähig zu sein (vgl. Epping 1998). Solche kompetenztheoretischen Ansätze entstehen auf der Folie von Wirklichkeitsauffassungen, die als harmonistisch und rationalistisch bezeichnet werden können (vgl. Nittel 2000, S. 79). Demgegenüber gehen differenztheoretische Ansätze von der Annahme einer prinzipiellen Widersprüchlichkeit aus. Diese betrifft auch die hier interessierende Wissensstruktur, die zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen changiert. Die Leistung des Professionellen besteht darin, mit unterschiedlichen Wissensformen produktiv umzugehen. Der möglichst souveräne Umgang mit Spannungen, Widersprüchen, Paradoxien ist „kein Zustand, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (ebd., S. 85).

Es liegt deshalb nahe, einem so verstandenen Professionswissen, also Professionswissen als situativ herzustellendem, produktivem Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen, nicht auf dem Weg der Befragung, sondern auf dem Weg der zentral Situativität erfassenden Beobachtung von Unterricht nahe zu kommen.[1] Um den Unwägbarkeiten von im Nachhinein nicht überprüfbaren Protokollen der teilnehmenden Beobachtung zu entgehen, sollte – das Einverständnis von Träger, Kursleiter und Teilnehmern vorausgesetzt – der Weg einer von Beobachtungsprotokollen unterstützten Ton- bzw. Videodokumentation eingeschlagen werden.

## Das Untersuchungsdesign

Die im Folgenden herangezogenen Daten stammen aus einem Projekt, in dem Interaktionsprotokolle aus sogenannten unspezifischen Feststellungsmaßnahmen

für seit mindestens einem halben Jahr Arbeitslose auf der Basis des Sozialgesetzbuches III (SGB III) §§ 77–96 erhoben wurden. Als unspezifische Feststellungsmaßnahmen sind sie in unterschiedlichen Berufsfeldern für eine Teilnehmerzahl von ca. 20 Arbeitssuchenden konzipiert, die vom Arbeitsamt ausgewählt werden. Die Maßnahmen haben als Vollzeitweiterbildung eine Dauer von maximal acht Wochen und sind gewöhnlich in drei Phasen unterteilt:

Phase eins ist die sogenannte „Theoriephase“, in der neben der Feststellung der Fähigkeiten und Möglichkeiten der einzelnen Arbeitsuchenden auch allgemeine, auf die Arbeitssuche bezogene Inhalte vermittelt werden. In der zweiten, dreiwöchigen Phase absolvieren die Teilnehmer ein Praktikum in der dafür vorgesehenen Einrichtung/Firma. Rückmeldungen daraus sind vor allem für die letzte Phase, die einwöchige „Auswertungsphase“, wichtig, da in dieser Zeit noch einmal die Möglichkeit besteht, auf der Basis der gemachten Erfahrungen eine realistische Bilanz zu ziehen und Wünsche, Möglichkeiten, zu bearbeitende Defizite zu überprüfen und eventuell zu modifizieren oder zu ändern.

Die Erhebung erfolgte nicht nach einer engen Fragestellung, sondern unter der Maßgabe, diesen immer wichtiger werdenden, aber in der Regel schwer zugänglichen Bereich über transkribierte, die Anonymität der Beteiligten sichernde Tonaufnahmen für diverse Forschungsfragen zugänglich zu machen. Eine dieser Forschungsfragen ist die nach den spezifischen professionell zu bearbeitenden Problemen in diesem Tätigkeitsfeld, das – bestimmt durch den Auftrag des örtlichen Arbeitsamts – zwischen Beratung, Unterricht und Beurteilung angesiedelt ist. Die relativ genau Hervorhebungen, Abbrüche, Pausen erfassenden Protokolle werden dabei im Sinne der Konversationsanalyse als Dokumentationen von Lösungsversuchen gesehen, zu denen das Problem erst gesucht werden muss. Diese Sichtweise kehrt die traditionelle Sichtweise einer Pädagogik um, die von den Problemen als feststehenden Einheiten ausgeht und Formen der Bewältigung dieser Probleme vorschlägt, um dann das Verhalten von Pädagogen auf dieser Grundlage zu beurteilen. Dieser verfremdende Blick wird durch eine Lesarten diskutierende Interpretation verstärkt.[2]

Im Folgenden werden einige Beobachtungen mitgeteilt, die den Status von ersten Ergebnissen haben, die durch weitere Materialerhebungen und -durchgänge überprüft und vielleicht auch differenziert werden müssen. Die untersuchten Passagen stammen aus den Vorstellungsrunden zu Beginn der Maßnahmen, in denen die berufsbiographischen Daten sowie die Erwartungen und Berufswünsche der Teilnehmenden abgefragt werden. Als ‚Anfangssituation‘ ist diese Phase insofern von besonderer Bedeutung, als hier Rollen, Regeln, Spielräume ausgehandelt werden.[3]

**Erste Ergebnisse**

**1. Umgang mit dem institutionellen Bereichswissen von Teilnehmenden**

In dieser Anfangsphase werden die Teilnehmenden vom Kursleiter u. a. aufgefordert, einen schriftlichen Lebenslauf einzureichen. Dazu die folgenden Sequenz:

KL: ((Doppelräuspern))...(4 Sek.) Was wir. äh. oder was. ja was wir von Ihnen brauchen in den nächsten Tagen oder. sagen wir mal in den nächsten acht Tagen ist einen. ist einen Lebenslauf...

TN 1: Ach du Scheibe welchen denn

((leises, verdecktes Lachen))

KL: Bitte'

((Lachen))

TN 1: Ich hab (lachend, verschluckend, unverständlich) ne Menge Auswahl. so,

KL: Ja bringen Sie mal alle mit...ähm..

TN 2: Fräulein (unverständlich) das ja

KL: Wie gesagt auch vor dem Hintergrund dass wir die für die Praktikumsbetriebe brauchen also die meisten Praktikumsbetriebe.. äh fragen natürlich erst mal äh was hat er oder was hat sie gemacht und dann muss ich natürlich (holprig) dann auch antworten können wenn wir.. wenn wir so telefonieren. und die meisten wollen auch einen Lebenslauf dass man ihn kurz rü äh faxt oder kurz (unverständlich) rübschicken insofern müssen wir einfach auch Gewehr bei Fuß stehen und äh.. dann ist es eben. wichtig dass wir nach acht Tagen.. einen... Lebenslauf von Ihnen haben...also wenn Sie den morgen schon bitte mitbringen dann können wir schon mal anfangen das uns anzusehen. und wenn Sie noch keinen haben. können wir dann hier gemeinsam einen erstellen'. aber es wird sich dann im Einzelfall zeigen,[4]

Der Kursleiter formuliert seine Bitte erst nach einigen Anläufen (Räuspern, Pause, Abbrüche, Selbstkorrekturen, Wiederholungen). Es hat den Anschein, dass er das Aussprechen des prekären Worts „Lebenslauf" so lang wie möglich hinausschieben will. Die hier vermutete Furcht ist – wie die Reaktion eines Teilnehmers zeigt – nicht ganz unbegründet. Sein Ausruf, in dem er die gemeinte Vulgarität durch einen gängigen harmlosen Stellvertreterausdruck („Scheibe") ersetzt, deutet Widerstand an. Was gemeint sein dürfte, ist eine Art Überdruss, ein „nicht schon wieder" – eine Lesart, die durch die folgende Frage bestätigt wird, die aber gleichzeitig auch Kooperationsbereitschaft impliziert: Präsupponiert wird, dass der Teilnehmer über mehrere, unterschiedliche Lebensläufe verfügt, die offensichtlich für unterschiedliche Adressaten verfasst wurden. Das schließt zunächst einmal die Auffassung aus, es gebe nur einen, die tatsächlichen Lebens- und Berufsetappen spie-

gelnden Lebenslauf. Was als raffinierte Einsicht in die ‚biographische Illusion' (Bourdieu) verstanden werden kann, ist ebenso gut als listige Umgangsform mit unterschiedlichen, aber gleichermaßen als Zumutung empfundenen Anforderungen interpretierbar. Das an die Frage anschließende leise Lachen macht diese Deutung der Passage wahrscheinlich, in der der Teilnehmer dem Kursleiter, aber auch den übrigen Teilnehmenden seine Erfahrung, seine Vertrautheit mit dem Bereich der Arbeitsverwaltung und der von ihr geförderten Maßnahmen, also sein institutionelles Bereichswissen, anzeigen will. Auf die Nachfrage des Kursleiters, die auf ein akustisches Nicht-Verstehen, vielleicht aber auch auf ein irritiertes Erstaunen zurückzuführen ist, erläutert der Teilnehmer seine Frage und bestätigt damit die zweite Lesart, die ihn als jemanden charakterisiert, der seine Arbeitsverwaltungs- bzw. Maßnahmeerfahrenheit ironisch nutzt und damit den Sinn der Anfrage des Kursleiters in Frage stellt. Der Kursleiter antwortet nun mit einer sachlichen Aufforderung, die die Frage des Teilnehmers wörtlich nimmt und damit die Provokation ignoriert. Nach dem unverständlichen Beitrag eines weiteren Teilnehmers 2 erklärt der Kursleiter relativ ausführlich die Bitte um den Lebenslauf – allerdings in allgemeiner Form, nicht indem er sich an den Teilnehmer 1 richtet. Die Wendung „wie gesagt" ist möglicherweise nicht ganz wörtlich zu nehmen, denn in dem vorliegenden Transkript gibt es keine vorgängige Erklärung. Er könnte damit seinen Fehler, eine unbegründete Aufforderung formuliert zu haben, verwischen. Er macht jedenfalls klar, dass nicht er selbst oder das Arbeitsamt diesen Lebenslauf benötigt, sondern dass er die dort enthaltenen Angaben zur Verfügung haben muss, um im Interesse der Teilnehmer schnell auf mögliche Praktikumsangebote reagieren zu können.

Die Bitte um Verfassen und Beibringen eines Lebenslaufs ist also weder Beschäftigungstherapie noch Schikane oder bürokratische Desorganisation, sondern im Gegenteil notwendig, um zum Nutzen der Teilnehmenden unbürokratisch-effizient handeln zu können. Indem der Kursleiter dies erläutert, kehrt er seine ursprüngliche Terminierung um: War ursprünglich von den „den nächsten Tagen oder. sagen wir mal in den nächsten acht Tagen" die Rede, heißt es jetzt „also wenn Sie den morgen schon bitte mitbringen dann können wir schon mal anfangen das uns anzusehen. und wenn Sie noch keinen haben. können wir dann hier gemeinsam einen erstellen". Er betont somit die Rationalität und Effizienz seines Vorgehens, und zwar als Reaktion auf eine Teilnehmerintervention, die gerade dies in Frage stellt. Das hier zu vermutende Wissen des Teilnehmers um Leerlauf, Scheinaktivität, Bürokratismus bei der Arbeitsvermittlung und den von ihr geförderten Maßnahmen, aber auch das Wissen um Wege, wie man sich als Einzelner mit Witz und Schläue behaupten kann, indem man seinen Lebenslauf arbeitnehmer- oder arbeitsverwaltungsgerecht gestaltet, also vielleicht glättet, ‚schönschreibt', ‚frisiert', wird hier eingebracht und den pädagogischen Absichten des Kursleiters entgegengestellt. Dessen Aufgabe ist es, zwischen beiden Sphären und Haltungen produktiv zu vermitteln. Er tut dies im vorliegenden Fall insofern, als er dieses Bereichswissen nicht explizit anspricht, es aber auch nicht abweist, sondern den Teilnehmerbeitrag nutzt, um sein Gegenkonzept nicht belehrend, sondern informie-

rend darzustellen und so ein Arbeitsbündnis zwischen sich und den skeptischen Teilnehmern zu etablieren. Was an dem Ausschnitt erkennbar wird, ist die in Feststellungsmaßnahmen mehr als in anderen, freiwilligen Weiterbildungsmaßnahmen nötige Kompetenz des Umgangs mit Skepsis, die ein Wissen um die Entstehung und Berechtigung dieser resignativ oder auch zynisch gefärbten Skepsis und der damit verbundenen Vertrauensmängel[5] voraussetzt, die sie nicht unterdrückt, aber sie auch nicht dominieren lässt. Es geht also darum, das Expertentum von arbeitsverwaltungs- und weiterbildungserfahrenen Teilnehmern als Wissen und als – nur allzu verständliche – Demonstration von Kennerschaft anerzuerkennen, aber gleichzeitig die Kursleiter-Teilnehmer-Hierarchie und das damit verbundene Wissens- und (Definitions-)Macht-Gefälle zu wahren.

## 2. Umgang mit berufsbiographischem Deutungswissen von Teilnehmenden

Als handlungsleitendes Prinzip der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen gilt der Biographiebezug (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001, S. 62). An die berufsbiographische Darstellung der Teilnehmer knüpft dann auch die Beratung an. Die Berufsbiographie, entstanden durch die Aufschichtung von individuellen Erlebnissen, durch die in der jeweiligen Gesellschaft und ihren Gruppierungen gängigen Muster und – wie das vorausgegangene Beispiel zeigt – als Anpassung an institutionsspezifische Erfordernisse, dient nicht nur der Information für andere, sondern ist eine Deutung, mit der der Einzelne sich – wenn nötig: unter Wahrung seines Gesichts – im Rückblick auf die Vergangenheit in einer – jeweils wechselnden – gegenwärtigen Situation verortet. In der Feststellungsmaßnahme ist nun aber eine prospektive Bilanzierung gefordert, die erkennen lässt, woran eine prinzipiell für möglich gehaltene künftige Berufstätigkeit anknüpfen kann. Diese unterschiedlichen Intentionen können zueinander im Widerspruch stehen und müssen dann zur Passung gebracht werden.

Zum professionellen Umgang mit Arbeitslosen in Feststellungsmaßnahmen scheint zu gehören, auf welche Themen, Erklärungen, Interpretationen Kursleiter sich bei der Schilderung der Berufsbiographien einlassen und auf welche nicht. Ausgeschlossen zu sein scheint eine direkte Zurückweisung von eingebrachten Themen und Deutungen, so dass bereits das Übergehen statt eines expliziten Verwerfens oder Anzweifelns eine professionelle Strategie sein dürfte, mit der die Selbstdeutung von Teilnehmenden gelenkt zu werden scheint.

Im folgenden Ausschnitt beginnt eine Frau ihre Vorstellung mit den Worten:

TN 5: Ja ich bin von Beruf Elektronikfacharbeiter‘ und habe bis 1989 auch in dem Beruf gearbeitet‘ und hatte eigentlich äh ja mitm Zusammenbruch der DDR äh meine Arbeitsgrundlage entzogen gehabt-. weil es die Betriebe die da in Frage kamen weitestgehend nich mehr gibt oder&aso zumindest in dem Raum in dem ich gelebt habe. wars dann eben nich mehr‘ und die Schwie-

rigkeit hier is äh dass in der DDR ausgebildete Berufe äh. will keiner was von wissen‘

KL: Hm,

TN 5: Ob des nun stimmt ob se schlechter ausgebildet sind oder (lachend) nich* ist äh erstmal dahingestellt&aber. keine Chance und als Frau sowieso nich in dem Berufszweig‘

KL: Ja-

In diesem Eingangsstatement sind bereits wesentliche Elemente der berufsbiographischen Konstruktion der Teilnehmerin enthalten. Sie identifiziert sich nämlich mit einem Ausbildungsberuf, den es in der DDR, nicht aber in der alten Bundesrepublik gab und dem mit der Abwicklung der entsprechenden Industrie die Basis entzogen wurde. Tatsächlich stellt sich im weiteren Verlauf ihrer Vorstellung heraus, dass sie aus der DDR kommt und im Elektronikbereich dort bis zur Wende gearbeitet hat. Sie präsentiert sich damit als Opfer eines nicht-vorhersehbaren Systemwechsels. Mit dem Zusammenbruch des Staates und der Auflösung von Betrieben ist auch ihre Berufsexistenz vernichtet worden. Um so erstaunlicher erscheint es, dass sie sich – 10 Jahre nach der Wende – noch mit dieser Berufsbezeichnung (in der DDR-typischen männlichen Form) identifiziert. Sie betont damit ein Element ihrer Privat- und Berufsbiographie, das sie in einen Gegensatz zu den anderen, mehrheitlich aus den alten Bundesländern stammenden Kursteilnehmern bringt. Ihre Äußerung „und die Schwierigkeit hier is, äh, dass in der DDR ausgebildete Beruf, äh, will keiner was von wissen’“ könnte bedeuten, dass sie auch in der Maßnahme nicht damit rechnet, auf ein besonderes Interesse an ihrem Beruf und ihrem Berufsschicksal zu stoßen. Entscheidender dabei aber ist, dass sie den Beruf nicht an sich entwertet, sondern ein Vorurteil am Werk sieht, das ihre Vermittlungschancen reduziert.

Der Kursleiter ratifiziert diese Äußerung, kommentiert sie aber nicht. Daraufhin relativiert die Teilnehmerin 5 ihre Aussage, stellt dann ihre berufliche Chancenlosigkeit fest und verbindet sie mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Der Kursleiter schließt sich nun ihrer Einschätzung an, dass sie als Frau benachteiligt sei – entweder, weil er wirklich entsprechende Erfahrungen gemacht hat (dafür spricht, dass er kurz darauf ein ähnliches Beispiel aus seiner Vermittlungspraxis anführt) oder weil er ihr andere, sie möglicherweise in ihrem Selbstbewusstsein als Elektronikfacharbeiter und ehemalige DDR-Bürgerin kränkende Gründe für ihre Nichtvermittelbarkeit „ersparen“ will.

Die Tatsache, dass sich Kursleiter und Teilnehmerin an diesem Punkt einig sind (zumindest nach dem zu urteilen, was sie explizit äußern), hat eine wichtige Funktion in der Interaktion zwischen beiden. Sie haben ein gemeinsames Entrüstungsthema gefunden, das sie miteinander und die Gruppe der Kursteilnehmer gegen die Gruppe der potenziellen Arbeitgeber verbindet. Es geht hier nicht um Hilfe bei

der Selbstaufklärung, sondern um das Nahelegen einer Deutung, die sowohl für die Vermittelbarkeit der Teilnehmerin als auch für das Klima in der Feststellungsmaßnahme funktional ist. Das zu bearbeitende Spannungsfeld ist demnach durch die Pole einer abzuverlangenden und ernstzunehmenden berufsbiographischen Selbstdeutung von Teilnehmenden und der Notwendigkeit, deren Vermittelbarkeit zu steigern, gekennzeichnet.

### 3. Präsentation von eigenem Erfahrungswissen

Kursleiter in Feststellungsmaßnahmen sind in besonderer Weise verdächtig, weil sie die Lehrgänge als Auftragsleistung für die Arbeitsverwaltung durchführen, die von vielen Arbeitslosen als Kontrollinstanz empfunden wird. Wie im oben angeführten Beispiel erkennbar, bemühen sich Kursleiter deshalb darum, als vertrauenswürdig zu gelten. Eine Möglichkeit sind sachliche Begründungen und Erläuterungen, die auch den Kursleiter als Person erkennbar werden lassen, die Zwängen ausgesetzt ist. Wenn der Kursleiter im ersten Beispiel etwa davon spricht, dass „wir einfach auch Gewehr bei Fuß stehen müssen“, ist auch er selbst mitgemeint. Eine weitere Möglichkeit des Vertrauensgewinns besteht – wie die Materialien zeigen – offensichtlich darin, die von den Teilnehmern erbetenen Berufsbiographien mit eigenen Erfahrungen zu konfrontieren und sich damit auch selbst darzustellen. Dabei gilt es, zwei Arten der Selbstdarstellung zu unterscheiden: Die eine betrifft die Erfahrungen, die die Kursleiter mit bisherigen Teilnehmern und deren Vermittlung hatten, die andere betrifft Erfahrungen, die die Kursleiter selbst als Arbeitsuchende auf dem Arbeitsmarkt gesammelt haben.

Ein Beispiel für die erste Variante findet sich im Fall der Elektronikfacharbeiterin, die meint, als Frau wenig Vermittlungschancen zu haben. Als Zeichen seiner Zustimmung zu dieser Deutung erzählt der Kursleiter ausführlich von einem ähnlichen Fall aus seiner Praxis:

KL: Wir hatten mal eine Frau äh eine Teilnehmerin die: ähm... äh jetzt weiß ich nich in welchem Maße Chemikerin aber sie war in jedem Fall in diesem Bereich Chemie&also Chemikerin. tätig und sie wollte auch gerne da re:in widder und da gibts ja verschiedene Möglichkeiten entweder in der Lebensmittel also in in äh äh in der Lebensmittelchemie oder halt andere Bereiche&und wir hatten sogar ne Firma gefunden die jemand einstellen wollte und äh sie sollte da auch erstma das Praktikum machen und des war eigentlich schon fest. und dann rief aber der Personalchef an und sagte und äh es geht doch nich wir haben keine entsprechende Toilette und wir haben auch keinen entsprechenden Sozialraum. diese Kleinigkeiten&im Grunde genommen aso in Anführungszeichen ne die Kleinigkeiten und das Ganze is wirklich daran gescheitert dass die kein entsprechenden Sozialraum hatten&das heißt die hatten nur entsprechende Räumlichkeiten wie

äh halt aso Toilette aso Umkleide et cetera für Männer aber nix für Frauen. in solchen Betrieben.

Statt allgemein auf die Widerstände von Arbeitgebern gegen die Einstellung von Frauen hinzuweisen, wählt der Kursleiter hier die Form der Erfahrungserzählung. Mit der narrativen Form schließt er sich der Form an, die gewöhnlich Teilnehmer oder Klienten benutzen und die dann von Professionellen meist in die Abstraktion überführt wird. Hinzu kommt, dass er dadurch – der Teilnehmerin vergleichbar – von sich erzählt („Wir hatten mal") und seine Person bzw. sein Team mit der geschilderten ‚Niederlage' verbindet: Indem er gerade keine ‚Erfolgsstory' erzählt, kann er darauf hoffen, dass die Teilnehmenden das für die Durchführung der Maßnahme notwendige Vertrauen in ihn und sein Team aufbringen. Er signalisiert, dass er sich für die Teilnehmer bemüht, dass er aber auch einmal scheitern kann. Er kann diese Geschichte aber nur erzählen, weil sie einen Ausnahmefall schildert, so dass klar wird, dass die nicht-erzählwürdige Realität die der problemlosen Vermittlung ist.

Aufschlussreich ist der von einer Selbstkorrektur gefolgte Versprecher am Anfang: Aus „Frau" wird „Teilnehmerin", d. h., die unspezifische Alltagskategorie wird in eine spezifische Rollenkategorie umgewandelt, die den Fall als Beispiel aus der Berufspraxis des Kursleiters markiert. Hinzu kommt, dass solche Erzählungen nur als Anschlusserzählungen, also an zweiter Stelle, platziert werden können: An erster Stelle steht die berufsbiographische Schilderung der Teilnehmer. Diese sind allerdings Reaktionen auf eine Fremdaufforderung, während die Anschlusserzählungen von Kursleitern aufgrund von Selbstselektion zustande kommen.[6]

Die Kursleiter-Erzählung ist als ‚Antwort' auf die Teilnehmer-Erzählung konstruiert, sie signalisiert Verständnis für das dort behandelte Problem, weist es aber auch als einen Fall von vielen ähnlichen aus. Während Teilnehmer in ihren eigenen spezifischen Lebensgeschichten gefangen sind, sind Kursleiter durch das Verfügen über viele solcher kategorial geordneten Lebensgeschichten gekennzeichnet, die sie dann – wie im vorliegenden Fall – auf Stichwort abrufen können. Dieses Verfügen macht das Expertentum des Kursleiters aus, und durch die Parallel-Narration wird letztlich nicht die Ähnlichkeit, sondern die Unterschiedlichkeit zwischen Teilnehmern und Kursleiter induziert.

Auch eigene berufsbiographische Erfahrungen werden zu diesem Zweck eingesetzt. So sind im Material Passagen enthalten, in denen Dozenten ihre Schwierigkeiten in vorher ausgeübten Berufen, bei der Arbeitssuche oder bei der Entscheidung, selbstständig zu werden, schildern – immer in direkter Nähe zu von den Teilnehmern berichteten Fällen, allerdings manchmal ohne explizite Herstellung eines Bezugs. Die Interaktion nähert sich in solchen Fällen fast einer Alltagskonversation an, entfernt sich also von einer hierarchischen Experten-Laien-Interaktion, in der der Experte neutral den subjektiven Erzählungen des Laien zuhört, sie kommentiert oder bewertet. Was Außenstehenden vielleicht als ichbezügliche Ab-

schweifung erscheinen mag, kann somit unter Umständen als Antwort auf die Frage verstanden werden, wie einerseits aus Selbstbetroffenheit resultierendes Vertrauen hergestellt und andererseits Überblick ermöglichendes Expertentum vermittelt werden kann.

In allen drei Dimensionen bestimmen gegensätzliche Gemeinsamkeiten einen – professionell zu bearbeitenden – Spannungsbogen: den zwischen dem institutionellen Bereichswissen von Teilnehmern und Kursleitern, zwischen Selbst- und Fremddeutung und den zwischen Teilnehmer- und Kursleitererfahrung. Es geht jeweils um ein Handeln, das in einem spezifischen situativen Umgang mit unterschiedlichem fremdem und eigenem Wissen besteht, worüber sich der Professionelle in der Regel durchaus im Klaren ist. Dies kann jedenfalls aus im Rahmen des Projekts durchgeführten Interviews mit Kursleitern geschlossen werden – allerdings nicht in dem planen Sinn einer direkten Bestätigung der aus den Interaktionsprotokollen erschlossenen Problemdefinitionen, sondern in der daraus gewonnenen Einsicht in den hohen Grad an Selbstreflexivität und Ambivalenzbewusstsein der in diesem Bereich Tätigen. Es liegt in der Eigenart solcher Experteninterviews, dass in ihnen meist solches Wissen thematisiert wird, für das im professionellen Diskurs bereits Begriffe und Formulierungen zur Verfügung stehen. Was dagegen noch nicht schlagwortartig verdichtet ist, aber trotzdem zum alltäglichen Wissen und Handeln gehört, wird kaum angesprochen. Nicht zur Sprache kommen auch Vorgehensweisen, die als ‚unpädagogisch' gelten. So ist den Interviews mit den befragten Kursleitern zu entnehmen, dass sie für eine Selbstaufklärung der Teilnehmer plädieren; aus den Protokollen wird aber ersichtlich, dass sie diese im Interesse der Vermittelbarkeit und des Gruppenklimas auch verhindern können. Den Interaktionsprotokollen lässt sich weiter die nicht unerhebliche, in der Literatur aber nicht oder nicht ausreichend reflektierte Rolle der Verbalisierung eigenen Erfahrungswissens und die des Institutionswissens von weiterbildungs- bzw. maßnahmeerfahrenen Teilnehmenden in diesem Bereich entnehmen.[7] Die Relevanz beider Wissensformen dürfte auf die zunehmende Rollenvermischung zwischen Arbeithabenden und Arbeitsuchenden, zwischen Unterrichtenden und Unterrichteten zurückzuführen sein – ein Problem, das für die Professionalität von Weiterbildnern oder ‚knowledge workers' in einer ‚knowledge society' (vgl. Nolda 2001) eine immer größere Bedeutung haben könnte.[8]

Was die auf diese Weise geförderten Einsichten in die Dimensionen des Professionswissens, d. h. in die in den unterschiedlichen Bereichen von Weiterbildung professionell zu bearbeitenden Probleme, für Ausbildung und Fortbildung bedeuten, sollte einer gesonderten Diskussion vorbehalten bleiben.

**Anmerkungen**

1 Hinzu kommt, dass der so Befragte in der Situation des Interviews genötigt wird, „sich zu rechtfertigen und Begründungen für sein Handeln zu liefern, von denen er annimmt, dass sie sozial akzeptabel sein werden“ (Dewe/Radtke 1993, S. 145).
2 Zum Vorgehen vgl. Nolda 1996 und Nolda 2000.
3 Die Bedeutung von Anfangssituationen ist sowohl von der qualitativen Forschung (vgl. Oevermann u. a. 1979) als auch von der Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung (vgl. Geißler 1983) hervorgehoben worden.
4 Zur Transkription s. untenstehende Liste.
5 Vgl. zur Bedeutung des „Vertrauen(s) im Problemfeld der Langzeitarbeitslosigkeit“ Schweer 2000.
6 Die hier gewählte Betrachtungsweise ist an den konversationsanalytischen Kategorien des membership categorization device, der sequentiellen Ordnung und des Sprecherwechsels orientiert, wie u. a. von Housley (2000) in einer Analyse von Team-Meetings angewandt werden.
7 Im Gegensatz dazu ist der Umgang mit Deutungen der Teilnehmer mittlerweile zum Topos der Erwachsenenbildungsliteratur geworden – zuletzt durch die im Wesentlichen auf Interaktionsanalysen aufbauende Studie von Schüssler (2000).
8 Vgl. auch den Hinweis auf die zunehmende „Gemeinsamkeit zwischen Pädagog/innen und Langzeitarbeitarbeitslosen-Teilnehmenden“ in Epping/Klein/Reutter 2001, S. 9.

**Transkriptionszeichen und Abkürzungen**

| | |
|---|---|
| X’ | steigende Intonation |
| X, | fallende Intonation |
| X- | Intonation in der Schwebe |
| <u>Bitte</u> | auffallende Betonung |
| Na:men | Dehnung eines Vokals |
| äh, ähm | Verzögerungspartikel |
| . | kurzes Absetzen |
| .. | kurze Pause |
| ... | längere Pause (Pausen, die mehr als 3 Sekunden dauern, werden mit genauer Zeitangabe vermerkt.) |
| & | schneller Anschluss |
| ((Räuspern)) | Charakterisierung außersprachlicher Vorgänge |
| (lachend) | Charakterisierung der Sprechweise, innerhalb eines Redebeitrags, aufgehoben durch * |
| Hm | eingipfliges Rezeptionssignal |
| Mhm | zweigipfliges Rezeptionssignal |

| | |
|---|---|
| KL | Kursleiterin |
| KL | Kursleiter |
| T1, 2,... | Teilnehmerin 1, 2,... |
| T1, 2,... | Teilnehmer 1, 2,... |

**Literatur**


Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler

Dewe, B./Radtke, F.-O. (1993): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, S. 143-162

Epping, R. (1998): Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Klein/Reutter, a. a. O., S. 46-53

Epping, R. (2001): Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Epping/Klein/Reutter, a. a. O., S. 46-53

Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld

Geißler, K. A. (1983): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. München

Hoerning, E. M. (1998): Die Volkshochschuldozentin: Zwischen Lebenserfahrungen und Professionalität. In: Arnold u. a., a. a. O., S. 159-167

Housley, W. (2000): Category work and knowledgeabilty within multidisciplinary team meetings. In: Text, H. 1, S. 83-107

Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Nolda, S. (2000): Interaktion in pädagogischen Institutionen. Qualitative Sozialforschung 8. Opladen

Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 91-117

Oevermann, U. u. a. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-433

Sackmann, R./Wingens, M. (1995): Individuelle und gesellschaftliche Strukturierung beruflicher Diskontinuität. In: Hoerning, E. M./Corsten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler, S. 113-130

Schüssler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Baltmannsweiler

Schweer, M. K. W. (2000): Vertrauen im Problemfeld der Langzeitarbeitslosigkeit. Empirische Befunde im Rahmen einer Reintegrationsmaßnahme. In: Neue Praxis, H. 3, S. 280-285

*Steffi Robak*

# Vernetztes Planungshandeln in Erwachsenenbildungsinstitutionen

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit unterschiedlichen Ebenen der Programmplanung und dem Übergang zum Management. Es werden einschlägige empirische Ergebnisse der Begleituntersuchung zum Programmplanungshandeln aus dem Drittmittelprojekt zur Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen (HPM) in der konfessionellen Erwachsenenbildung vorgestellt, welche von der Abteilung Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität Berlin unter der Leitung von Wiltrud Gieseke durchgeführt wurde (vgl. Gieseke 1999, 2000). Ich beziehe mich im Folgenden auf die bereits vorliegende Untersuchung zum Programmplanungshandeln – werde deswegen nicht jede einzelne Position der an der Untersuchung beteiligten Autorinnen zitieren – und stelle den Untersuchungsansatz der Studie, Ergebnisse der Arbeitsplatzanalyse (Gieseke/Gorecki 2000) und einer Videoanalyse (Gieseke/Robak 2000) vor, die den Modus des Programmplanungshandelns als sukzessiv und vernetzt empirisch erschließen.

## 1. Einleitung

Sowohl die institutionellen Veränderungen, die Veränderungen der Weiterbildungslandschaft als auch die theoretische Diskussion machen ein Nachdenken über Programmplanungshandeln als die Scharnierstelle zu den derzeitigen Entwicklungsprozessen, Bildungsinhalten und -verläufen der Bevölkerung notwendig. Differenzierte und vielfältige Bildung und ihre Realisierung wird, wieweit auch immer die deregulierenden institutionellen Rückbildungen voranschreiten bzw. vorangetrieben werden, von der professionellen Kompetenz der in den Institutionen planend Tätigen abhängen. Für den Bereich der Familienbildung liegt eine umfassende empirische Institutionenanalyse vor (Schiersmann u. a. 1998).

Für die theoretische Entwicklung von Programmplanung und die Instrumentenentwicklung ist für die 1990er Jahre festzustellen, dass der Differenzierungsgrad hinter den der 1980er Jahre zurückgefallen ist. Die Anreicherung mit Managementmodellen ergab einen Begründungsmix, der die Komplexität der Planungsanforderungen nicht bedienen kann. Empirische Programmanalysen belegen, dass insbesondere neue Nachfrage- und Verwertungsanalysen notwendig sind.

## 2. Fragestellung, Zielsetzung und Untersuchungsansatz

Der mehrperspektivische Untersuchungsansatz „Perspektivverschränkung“ will verschiedene Sichtweisen auf die Programmentwicklung bündeln. Er stellt die

methodische Umsetzung einer ganzheitlichen Betrachtungsweise dar. Das Interesse besteht in der wechselseitigen Perspektive und zielt auf die Handlungsvollzüge und Wissensanforderungen im Kontext von Programmplanungshandeln. In der Gesamtuntersuchung wurden die folgenden perspektivischen und exemplarischen Untersuchungen vorgenommen:

a) Vergleichende Programmanalysen als Ergebnis von Programmplanungshandeln: Es wurde nach Wirkungen und Unterschieden von Planungshandeln gefragt, nach unterlegten Philosophien, Profilen, Entwicklungs- und Fortschreibungsprozessen, nach institutionell immanenten Mustern und dem sichtbar werdenden Planungsspielraum der Pädagog/innen.

b) Berufsbiographische Interviewanalysen mit Fokussierung auf das Planungshandeln: Durch die Selbstauslegung zum Planungshandeln aus biographischer Perspektive wird das Planen und Organisieren bei den Einzelnen in den aus biographischen Motivationen gespeisten Kompetenzen sichtbar, die auch jenseits pädagogischer Qualifikationen liegen können.

c) Arbeitsplatzanalyse des Handelns bei der Erstellung und Begleitung des Programms: In der Untersuchung geht es darum, den inneren Mechanismus zu erkennen, der pädagogisches Planungshandeln in kirchlichen Bildungsinstitutionen zusammenhält. Es wird danach gefragt, was Programmplanungshandeln umfasst, wie es vollzogen wird, zu welchen Ergebnissen es führt, über welche Mechanismen es sich realisiert und was die beteiligten Individuen darunter verstehen. Es interessieren weiterhin alle Handlungsaktivitäten, die Planungshandeln in der konkreten Praxis ausmachen und wie diese einzelnen Handlungsschritte von den Pädagog/innen interpretiert werden. Die Analyse von Handlungsverläufen ergibt die faktische Substanz von Planungshandeln in der Wirklichkeit.

d) Videoverlaufsanalyse zweier Lernsequenzen zum Thema Programmplanungshandeln: Es wird danach gefragt, wie die Erwachsenenpädagog/innen in den Seminaren der Berufseinführung ihre Planungswirklichkeit reflektieren, wie sie sich dem Lerngegenstand Programmplanung nähern, sich mit diesem auseinander setzen und ihn reflektieren. Es wird danach gefragt, welche Wissensanteile dabei die betriebswirtschaftlichen Modelle für Planung bereitstellen und wie adäquat das dargestellte betriebswirtschaftliche Wissen durch die Teilnehmer/innen für ihre Wirklichkeit und Praxis eingeschätzt wird.

## 3. Die Arbeitsplatzanalyse

### 3.1 Zum Untersuchungsfeld und zur Vorgehensweise

Zu diesem Zwecke wurde an drei Bildungsinstitutionen in jedem Feld jeweils eine/ein HPM während einer Arbeitswoche von morgens bis abends in Teilnehmender

Beobachtung begleitet. Jede Arbeitshandlung wurde in einem dafür entwickelten kategorialen Beobachtungsraster festgehalten: Daraus sind:

- die genaue Uhrzeit – die Dauer einer Handlung,
- die Handlungsform – gemeint ist die Oberflächenstruktur oder das „Was" einer Handlung,
- der Handlungsinhalt – worauf sich die Handlung bezieht,
- die Handlungsstrategie – in Kontakt mit wem und in welcher Art und Weise eine Handlung stattfindet,
- das Handlungsergebnis und
- dessen Interpretation

durch die untersuchten HPM ersichtlich. Es wird eine geschlossene Handlungsfigur sichtbar. Die beobachtete Handlung in ihren Identifizierungen und ihre spezifische Einbettung in einen Handlungskontext werden in offenen Tagesinterviews überprüft und von den Pädagog/innen nach der Art der Handlung interpretiert. Als dritter Bestandteil der Methodentriangulation werden in Experteninterviews die konzeptionellen Prämissen, Interpretationen der jetzigen Anforderungen, das Eingebundensein im Umfeld und die Spielräume des subjektiv Beabsichtigten erschlossen.

Der Auswertungsprozess hat mehrere Phasen durchlaufen: Im ersten basalen Materialdurchgang werden die Handlungen in einen konkreten Auswertungsvorgang eingegeben. Die Beobachtungskategorien wurden einzeln ausgewertet. Handlungsform und Handlungsstrategie machen deutlich, welche Verkehrsmittel und -formen bei der Erstellung des Programms gewählt werden. Die Auswertung des Handlungsinhaltes und dessen kategoriale Erschließung machen deutlich, in welchen Tätigkeitssegmenten sich das tägliche Tun aufhält. Die Kategorien werden aus den Texten gewonnen, ohne aber Begriffe jenseits der Fachsystematik zu benutzen. Das Handlungsergebnis legt Handlungsketten und Handlungsabschlüsse offen und zeigt an, welche kommunikativen Erarbeitungswege von den HPM eingeschlagen und vollzogen werden. Nachdem die dominante Tätigkeitskategorie des Programmplanungshandelns erschlossen werden konnte, wurde diese mit Hilfe der Interviews prozessual aufgefächert, um die Handlungsabfolgen in ihren wirksamen Arbeitsmechanismen zu erschließen. Darüber konnte ein verbindendes Muster identifiziert werden, welches das Programmplanungshandeln bestimmt.

### 3.2 Der berufliche Alltag in der kirchlichen Erwachsenenbildung

Die Auswertung der Handlungsform machte deutlich, dass sich das Arbeitsplatzhandeln der HPM in der Hauptsache aus Telefonieren, Kursleitergesprächen, der eigenen Referententätigkeit und der außerinstitutionellen Gremienarbeit zusam-

mensetzt. Weiterhin kommen dienstliche hausinterne Treffen, der Kontakt mit der Sekretärin, informelle Kollegengespräche, die Arbeit am PC und Vorbereitungstätigkeiten hinzu.

Alle faktischen Handlungsvollzüge des Handlungsinhaltes lassen sich unter folgende Oberkategorien subsumieren: Programmplanungshandeln, Programmrealisierung, internes Management, Evaluation, Selbstmanagement, Verbandsarbeit. Das erwachsenenpädagogische Kernstück der Tätigkeit bilden den Handlungen nach die Programmplanung und der Zeit nach die Programmrealisierung. Programmrealisierung umfasst den gesamten Bereich der Kursbegleitung, das Marketing, Pressegespräche, Interviews, die Sicherung, Beschaffung und Vorbereitung von Arbeitsmaterialien und Medien für die Kurse, organisatorische Absprachen mit den Dozent/innen und den Teilnehmer/innen etc. Hinzu kommt die eigene Moderationstätigkeit. Programmplanungshandeln umfasst alle Tätigkeiten, die der Erstellung eines Programmangebotes dienen: die Bedarfs- und Bedürfnisbestimmung, die Transformation in Angebote, die Zielgruppenplanung, die Kursleiter/innenauswahl, die inhaltlichen Kooperationsabstimmungen, die Öffentlichkeitsarbeit und den Druck des Programms.

### 3.3 Vernetztes Planungshandeln als Angleichungshandeln

Nach den empirischen Befunden vollzieht sich Programmplanung nicht in einer beliebigen Vielfalt von Formen und einem Wenn-dann-Modus, sondern in einer Facettenvielfalt sukzessiver und vernetzter Angleichungs- und Abstimmungsprozesse. Dies geschieht sowohl in einem breiten kooperativen Beziehungsnetz zwischen Kolleg/innen und Kursleiter/innen als auch in Abstimmung mit anderen Weiterbildungsinstitutionen. Vordergründiges Ergebnis ist, dass Programmplanungshandeln kein linearer Prozess ist und keinem Wenn-dann-Modus folgt, in dem geradlinig auf Bedarfe und Bedürfnisse reagiert wird. Das Programm ist ein pädagogisches Gesamtkunstwerk eines gestuften, vernetzten Abstimmungs- und Angleichungsprozesses aller kommunizierenden Personen im Umfeld der Erwachsenenbildungsinstitution. Es dominieren interaktive Wege der Themenfindung. Einen hohen Stellenwert haben kollegiale Kontakte im unmittelbaren und weiteren Kollegenkreis, aber auch trägerübergreifende Kontakte. Das gewichtigste Moment am gemeinsamen Austausch ist, dass Planungsideen eine intersubjektive Dimension erhalten und damit einen größeren Realitätsgehalt. Ehrenamtlich Tätige und Kursleiter/innen übernehmen dabei für die HPM eine Seismographenfunktion, da sie unmittelbar mit den Teilnehmer/innen in Kontakt sind. Alle am Beziehungsnetz beteiligten Personen leisten einen Beitrag zur Programmplanung.

Die Konzeptionen müssen mit dem Angebot der anderen Bildungseinrichtungen abgestimmt werden. Erarbeitet werden sie nicht nach einem Schema, sondern je nach Fall. Für die Konzeptionsentwicklung ist die wechselseitige Zusammenarbeit

mit den Kursleiter/innen sehr eng, wobei darauf geachtet wird, dass Einzelkonzeptionen in das Profil der Institution eingefügt werden können. Die gemeinsame Erarbeitung des Ankündigungstextes bildet die Schnittstelle der dichtesten Zusammenarbeit, die eine Angleichung der Kursleiter/innen- und der HPM-Konzeption erbringen muss. In der Zusammenarbeit mit Kursleiter/innen konnte eine Vielfalt an Arbeitsformen festgestellt werden. Diese sind keine „Schachfiguren", sondern sie erhalten eine wichtige Steuerungsfunktion in der Entscheidung, ob ein Kurs zustande kommt oder nicht. Die Erarbeitung eines Kursleiter/innenpools erfordert ebenfalls komplexe Angleichungsprozesse. Die Konzeptionserarbeitung mit Kooperationspartnern folgt in jeder Hinsicht dem Modus der Angleichung, indem permanent auf allen erforderlichen Planungsebenen Konsens gesucht wird. Kooperationen sind zu einem wichtigen Arbeitskonzept geworden, womit auf regionale Veränderungen großen Ausmaßes und auf Sparmaßnahmen reagiert wird. Die indirekte Kooperation sichert jeder Einrichtung ein Profilterritorium.

Das Angleichungshandeln als jeweils fallbezogenes Treffen von Entscheidungen ist Ausdruck eines fallbezogenen professionellen Handelns. So wirken Erwachsenenbildungsinstitutionen über das praktizierte Planungshandeln als Seismograph für Bildungsbedarfe, wenn sie im Sinne von Teilnehmer/innen-Nachfragen marktgängig sind.

### 3.4 Vernetztes Planungshandeln als sukzessiver Prozess

Die Programmplanung in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, Kursleiter/innen und ansatzweise auch innerkirchlichen Kooperationen folgt einem Modus der Abstimmung in Etappen. D. h., es bestehen Regeln, die auf Kennenlernen, Verlässlichkeiten erproben und gemeinsame Ideen- und Wissensverarbeitung setzen. Programmangebote entstehen aus gewachsenen Beziehungen und münden erst über mehrere Knotenpunkte in ein Angebot. Den Ausgangspunkt in Kooperationen bildet das gemeinsame Aushandeln der Interessen und einzubringenden Arbeitsleistungen. Für Kooperationen lässt man sich Zeit, bis das gegenseitige Vertrauen so gesättigt ist, dass ein gutes Planungsergebnis entstehen kann. Planungsideen werden liegengelassen, wieder aufgegriffen und es wird nach Optimierungsmöglichkeiten gesucht. Die Zeiträume – und darin besteht ein zweites Hauptergebnis – sind grundsätzlich offen. Die Funktionalität entsteht im Prozess; auch in der Zusammenarbeit mit Kursleiter/innen entsteht diese dann, wenn durch eine gewachsene Zusammenarbeit die Einbindung in die Programmplanung durch die Programmplaner/innen gewährleistet wird.

Kooperationen realisieren sich durch Informationsketten. Die Programmplaner/innen gelangen durch Informationen zu Kooperationsbeziehungen. Informationen, sei es in Form von direkten Anfragen für Kooperationen oder als Zwischenkontakte, gehen wiederum gewachsene Beziehungen voraus. Fragen und Probleme, die im

Verlauf der Programmplanung und Programmrealisierung Handlungsbedarf erfordern, werden durch Abstimmungsprozesse gelöst, die dann durch Handlungsketten realisiert werden.

### 3.5 Die Integration organisatorischen und pädagogischen Denkens und die Abgrenzung zum Bildungsmanagement

Die Interviews verweisen darauf, dass die Polarisierung zwischen dem pädagogisch-planerischen und dem organisatorischen Handeln nicht mehr anzutreffen ist, es vielmehr eine Verschmelzung und Verzahnung beider Prämissen unter einer Verstärkung der makrodidaktischen Perspektive gegeben hat: Terminabklärungen mit Kursleiter/innen und Finanzfragen werden z. B. selbstverständlich als Programmplanung aufgefasst. Gerade die zunehmende Rolle von Kooperationen verlangt ein Zusammendenken aller Einzelaktivitäten mehrerer Planender, weshalb die Aufspaltung von Pädagogischem und Organisatorischem nicht mehr gelingt. Auch die Linearität spaltet sich deswegen auf, weil kein Prozess endgültig abgeschlossen ist, sondern Etappen dazwischen geschaltet sind. D. h., Linearität lässt sich nicht realisieren. Management erfasst jetzt in einem leichten Bedeutungswandel begrifflich das, was vormals das Organisatorische meinte: die Herstellung von Rahmenbedingungen, das Versenden von Texten, die Weitergabe von Informationen etc. Der Bedeutungswandel besteht darin, dass es sich zum einen um Tätigkeiten handelt, die im Bereich von Leitungshandeln liegen, und zum anderen wird es als die entpädagogisierte Programmplanung verstanden, wenn Programmplanung nur eine Angebotssammlung repräsentiert.

Das Bildungsmanagement lässt sich aufgrund der empirischen Befunde systematisch abgrenzen als das Leitungshandeln in einer Institution in seiner Funktion der Schaffung organisationsstruktureller Regelungen und der Profilbildung (vgl. Robak 2001).

## 4. Wechselseitiges widerständiges Lernen am Beispiel des Managementkreislaufes

### 4.1 Fragestellung und Vorgehensweise

Die Ergebnisse einer $1^1/_2$-stündigen Video-Lernsequenz aus der Berufseinführung zum Thema Programmplanung und Bildungsmanagement belegen aus der interaktiven Binnenperspektive der Teilnehmer/innen die systematische Trennung von Management und Programmplanung, die Auflösung linearer Planungsprozesse und die Notwendigkeit differenzierter erwachsenenpädagogischer und interdisziplinärer Planungsinstrumente und Wissensinseln (vgl. Gieseke 1999).

Thematisch wurden im Seminar Managementkreisläufe und Abfolgen und Mechanismen von Planung unter betriebswirtschaftlicher Perspektive vorgestellt und dis-

kutiert. Bei der Analyse der Lernsequenz ging es um die Erarbeitung eines pädagogischen Lernverlaufs. Das Transkriptionsmaterial wurde nach Zäsuren untersucht, die ihre Ausdrucksform in Phasen fanden. Es ging sowohl um die Erfassung der Lernhandlungen der Teilnehmer/innen, der Reaktionsweisen und spezifischen Bearbeitungswege als auch um die thematische Reflexion, die Selbstauslegungen und die Tätigkeitsreflexionen zum Thema Programmplanung. Analyseleitend war die Fragestellung, wie die Teilnehmer/innen ihre Planungswirklichkeit reflektieren, welche Wissensanteile die betriebswirtschaftlichen Modelle für Planung bereitstellen, wie dieses Wissen von den Teilnehmer/innen bearbeitet und in der Adäquatheit für die Wirklichkeit eingeschätzt wird. Die Rolle des Dozenten und der Teilnehmer/innen für den Interaktionsverlauf des Lernprozesses werden ebenfalls betrachtet.

### 4.2 Der Managementkreislauf als lineares Modell für Planungshandeln

Ein grundlegendes inhaltliches Moment der Unterrichtseinheit war die Einführung des Managementkreislaufes zur Strukturierung und Erklärung von Planungshandeln, welcher vom Dozenten für eine Adaption zur Diskussion gestellt wurde. Dieser stellt eine modellhafte Mischung aus Management und Programmplanung dar, wobei das Management die Oberkategorie ist. Programmplanung wird nicht systematisch abgegrenzt, sondern fließt quasi mit ein. Das fünf-phasige Managementmodell umfasst modellhaft alle Aktivitäten, die auf leitender und planender Ebene vorgenommen werden. Der Dozent, der im Bereich der Organisationsentwicklung tätig ist, geht davon aus, dass Planungsprozesse generell einer bestimmten Reihenfolge unterliegen müssen, wenn man diese strukturiert angehen möchte, ohne die Orientierung zu verlieren. Dazu gehören ein schrittweises lineares Vorgehen und die Primärposition der Zielsetzung, die dann die Funktionalität eines Planungsvorganges bestimmt. Funktionalität entwickelt sich nach dem eingebrachten Modell aus der Einhaltung der Planungsschritte und der Notwendigkeit einer Zielsetzung. Die Handlungsrichtung wird durch eine Ist-Soll-Bestimmung unterstützt. Die einzelnen Planungsvorgänge sind voneinander abzugrenzen.

Die Teilnehmer/innen schildern ihre Planungswirklichkeit als komplexe Gleichzeitigkeiten und Vernetzungen mit offenen Enden. Angebote entstehen gleichzeitig, werden gleichzeitig geplant und sind je spezifisch voranzubringen. Die Schwierigkeiten werden darin beschrieben, diese Gleichzeitigkeiten zu strukturieren unter Aufrechterhaltung der Vernetzung. Es entsteht eine Unsicherheit, da die eingeforderte Funktionalität und Linearität faktisch so nicht in der Realität vorgefunden wird. Der Planungsprozess überspringt vielmehr die Zielsetzung und die Ist-Analyse. Ein Widerstand entfaltet sich an der Primärposition von Zielen. Diese Handlungsforderung des Dozenten wird vorauseilend als nicht einlösbar abgelehnt. Die Managementkreisläufe – es wurde noch ein weiterer eingeführt – können den geschilderten Modus der Planungstätigkeit nach dem Prinzip der Gleichzeitigkeit, der

Vernetzung von Planungsprozessen und der komplexen Abhängigkeit nicht ausreichend darstellen. Die Modelle greifen in diesem Sinne zu kurz und sind für die meisten nicht ausreichend nachvollziehbar. Die Konsequenz ist, dass es den Teilnehmer/innen nicht möglich wird, sich eine professionelle Rückenstärkung zu erarbeiten, da die Planungsmodelle zu wenig mit der erlebten und praktizierten Wirklichkeit vereinbar sind und der Erklärungswert begrenzt bleibt. Es kommt eher zu der Fehlinterpretation, keine professionelle Praxis zu machen.

### 4.3 Ziele setzen und Instrumente der Zielsetzung als orientierende Planungshilfen

In den weiteren Phasen des Lernverlaufs werden Schemata und Instrumente zur Zielsetzung und Instrumente für Entscheidungsverfahren eingeführt. Inhaltlich bedeutet es ein Bestehen auf der Notwendigkeit der Zielsetzung und eine Verschärfung der leitenden Bildungsmanagementperspektive. Die kursorisch eingeführten Schemata erfassen grobmaschig Handlungsabfolgen, die sich vor allem auf die Profilbildung einer Institution beziehen. Obwohl sie durchaus auch Instrumente für das Handhaben von Zielformulierungen in der Praxis der Programmplanung bietet, wird die Zieldiskussion von den Teilnehmer/innen konsequent umgangen. Lediglich zum Ende wird durch das Beharren des Dozenten erreicht, dass die Bereitschaft entsteht, über Ziele für die kirchliche Erwachsenenbildung nachzudenken. Fragen der Positionierung der Institution und des Marketing werden eher distanziert angegangen. Sie führen die Teilnehmer/innen vielmehr zu bildungspolitischen und bildungstheoretischen Fragestellungen, die nicht bedient werden konnten. Ein Konsens unter den Teilnehmer/innen wird darüber hergestellt, dass die Positionierung der Institution nicht ihr genuines Aufgabenfeld darstellt.

Ein weiteres Widerstandsfeld entfaltete sich an der modellhaften Vorgabe der deduktiven Programmplanung, d. h., dass die einzelnen Angebote sich aus der Zielvorgabe der Institution ableiten. Es zeigte sich, dass funktionalistische Modelle, die für andere Systeme entwickelt wurden, sich nur partiell integrieren lassen, da es ihnen an Differenziertheit für Planungshandeln fehlt. Instrumentelles Wissen kann reflexives bildungstheoretisches Wissen nicht ersetzen. Besonders an der Blockierung der Zieldiskussion aus offensichtlich arbeitsfeldadäquaten Gründen wurde deutlich, dass bei der Behandlung der Programmplanung die Anforderung einer reflexiv-analytischen Kompetenz der Kursleitung, die erwachsenenpädagogisches und interdisziplinäres Wissen bündelt, bleibt. Die von den Teilnehmer/innen initiierte und von allen geführte Diskussion um „Geheimziele“ lässt die Schlussfolgerung zu, dass es offensichtlich ein trägerspezifisches Erfahrungswissen gibt, das nach außen wenig transparent ist, aber einen Teil der Eigenständigkeit für Planung ausmacht. Insgesamt wurde in den Schemata eine hohe Leitungsorientierung eines ganzheitlichen Managementkonzeptes sichtbar. Diese entspringt nicht dem offenen, flexiblen Planungshandeln in den Institutionen. Die unterstellte Funk-

tionalität der Modelle konnte von den Teilnehmer/innen nur widerständig diskutiert werden.

### 4.4 Wechselseitiges widerständiges Lernen

Das wechselseitige widerständige Lernen ist hier Ausdruck des professionellen Ringens der Teilnehmer/innen um Verständnis. Dieser Modus der Lernhandlungen zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen und ist ein Ergebnis des inhaltlichen und vor allem emotionalen beharrenden Gegeneinanders des Dozenten und der Teilnehmer/innen. Der Lernverlauf wurde wesentlich von emotionalen Prozessen beeinflusst und hat sich durch das Unterlaufen und die selbstgesteuerten Diskurse der Teilnehmer/innen auf der einen Seite und das autoritativ-widerständige Beharren und die Nicht-Akzeptanz der Planungspraxis durch den Dozenten auf der anderen Seite konstituiert und zugespitzt. Die Widerständigkeit zeigt sich thematisch-verbal durch Themenvermeidung, Themenunterlaufung und Wechsel der Fachgebiete, inhaltlich-sozial in Streitdiskursen einzelner Teilnehmer/innen, sozial-emotional in der Geschlechterdiskriminierung und der Sanktionierung eines einzelnen Teilnehmers sowie im Wechsel des Leitungsstils durch den Dozenten.

Die Lernhandlungen der Teilnehmer/innen bewegen sich zwischen intensiver Erfahrungsschilderung, interaktiver Anpassung, Verweigerung und zurückhaltender Auflehnung. Sie haben von Beginn an Schwierigkeiten, sich auf das Modelldenken des Dozenten einzulassen, versuchen aber gleichzeitig die Modelle zu adaptieren. Diese Ambivalenz ist zum einen bei den Teilnehmer/innen selbst angelegt und zum anderen in der permanenten beharrenden An- und Unterforderung durch den Dozenten, ihre komplexe Planungsrealität den linearen Schemata unterzuordnen. Es werden von den Teilnehmer/innen Diskurse gewählt, die jenseits der Fragen des Dozenten liegen, vorgegebene Themen werden vermieden oder im Lernverlauf zeitversetzt diskursiv aufgenommen. Es entsteht geradezu der Eindruck, dass ein gewisser Schwebezustand im Lernfortschritt hergestellt wird, der mit einem Prozess sinkender Komplexitätsschilderung und -verarbeitung durch die Teilnehmer/innen verbunden ist. Quasi aus Selbstschutz und als Ausdruck des einsetzenden Prozesses einer nachträglichen Wirklichkeitsstrukturierung ordnet sich die Lerngruppe im Verlauf sukzessive den unterkomplexen Lernanforderungen unter.

Dabei gibt es in diesem offenen Dominanzspiel keine offene Kritik oder Auseinandersetzung, sondern ein Sich-Durchsetzen von inhaltlichen Auseinandersetzungsformen, die einander wechselseitig ablösen. Zur Ermöglichung von Verständigungsphasen werden besonders Teilnehmer/innen und der Co-Dozent zu dialogischen Brückenbildner/innen. Brückenbauen realisiert sich durch kritisches Nachfragen, Nachvollziehen der anderen Position, aber auch breites Erklären von Situationen in der Erwachsenenbildung. Folgende Tendenzen im Lernverhalten wurden sichtbar: Besonders die Frauen setzen sich für einen anhaltenden Fortschritt des Lern-

prozesses ein, obwohl sie oftmals vom Dozenten ausgebremst wurden, einige Teilnehmerinnen nahmen sich aufgrund der sozialen Atmosphäre zurück und behielten ihre inhaltlichen Fähigkeiten für sich, einige Männer zogen sich gänzlich aus der Interaktion zurück.

Abschließend festzuhalten bleibt, dass für die Durchführung von Einführungsseminaren zu diesem Thema auf Seiten der Dozent/innen ein hohes Erfahrungswissen, ein reflexives, komplex-analytisches Wissen und moderierende Fähigkeiten notwendig sind. Schemata und Verfahren müssen in ihrer relativen Einsetzbarkeit und ihren Grenzen aufgezeigt werden.

**Literatur**

Gieseke, W. (1999): Vernetztes Planungshandeln als Angleichungshandeln. In: Arnold, R./Nuissl, E./Gieseke, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler, S. 212-220

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, a. a. O., S. 59-114

Gieseke, W./Robak, S. (2000): Wechselseitiges widerständiges Lernen am Beispiel des Managementkreislaufs – Verlaufsanalyse. In: Gieseke, a. a. O., S. 210-259

Robak, S. (2000): Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In: Gieseke, a. a. O., S. 260-303

Robak, S. (2001): Empirische Befunde zum Bildungsmanagementverhalten in Weiterbildungsinstitutionen. Unveröff. Ms. Marburg

Schiersmann, Ch. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen

*Rainer Brödel/Helmut Bremer*

# Intermediäres Wissen als Professionswissen

## 1. „Intermediarität“ als Bindeglied einer entgrenzten Lernkultur

Im erwachsenenpädagogischen Diskurs konturiert sich mit „intermediär“/„Intermediarität“ eine inzwischen häufiger gebrauchte Attribuierung, eine spezifische Charakterisierung (von Aspekten) der Erwachsenenbildung in der Gegenwartsgesellschaft. Allerdings entwickelt sich der Sprachgebrauch noch uneinheitlich. So redet Peter Faulstich (2001) hinsichtlich der Beruflichkeit des Erwachsenenbildners generell von einer „intermediären Position des Professionellen“ (ebd., S. 282), worunter verstanden wird, dass dieser die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken habe (ebd., S. 282). An anderer Stelle des angeführten Beitrags unterteilt der Autor die Berufsarbeit in der Weiterbildung nach „privaten, intermediären und öffentlichen Beschäftigungsverhältnissen“ (ebd., S. 280).

Von Effinger/Körber (1994) stammt sinngemäß der empirische Untersuchungsbefund, dass sich im Zuge des pädagogischen Reformengagements der alternativen sozialen Bewegung das Feldsegment einer intermediären Erwachsenenbildung herausgebildet habe. Dieser Bereich besitze zwar ein relativ eigenständiges Profil, darf aber durchaus als junger Teil der erwachsenenbildnerischen Berufskultur angesehen werden (vgl. Beyersdorf 1991). Bei der vorgenommenen Einschätzung kann man sich mit Dieter Nittel (2001) von einer für Wandel offenen These leiten lassen, dergestalt, dass Forschung „nicht nur jene Institutionen der Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen (hat, die nach hergebrachter Auffassung, R.B./H.B.) für das Verständnis des Berufsfeldes relevant sind“ (ebd., S. 9).

Auch Ehses/Zech (2000) verwenden den Ausdruck des Intermediären. Mit ihm soll darauf abgestellt werden, dass heute die einzelne Weiterbildungseinrichtung wie auch das soziale System der Erwachsenenbildung als Ganzes darauf angewiesen ist, in erhöhtem Maße Austauschprozesse mit ihrer Umwelt einzugehen. Eine intermediäre Öffnung sei deshalb nötig, weil die Ressourcenbeschaffung nicht mehr über Haushaltsmittel erfolge, sondern immer häufiger über Marktprozesse erwirtschaftet werden muss. Dem ist zuzustimmen, denn für Erwachsenenbildner ist eine zunehmende betriebswirtschaftliche Aufmerksamkeitsorientierung angesagt, mit der wiederum die Wichtigkeit eines marktrelevanten intermediären Wissens und entsprechender Handlungskompetenzen korreliert: „Die intermediäre Verortung der Erwachsenenbildung zwischen Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und den einzelnen Individuen machen Marketing und Öffentlichkeitsarbeit zu einer anspruchsvollen Aufgabe, da mit unterschiedlichen Umwelten und Adressatengruppen anschlussfähig kommuniziert werden muss“ (Ehses/Zech 2000, S. 48/49). Darüber hinaus zählen hier zu den benötigten Berufsqualifikationen auch

ein Netzwerkwissen und ein Handlungsvermögen zur Initiierung und Pflege von Netzwerken (‚Networking').

Die knappen Literaturhinweise mögen genügen, um das Spektrum der „intermediären" Semantik im disziplinären Diskurs der Erwachsenenpädagogik zu markieren. Zwei Bedeutungskerne kristallisieren sich generell heraus. Zum einen erhalten „intermediär" und „Intermediarität" die Qualität des Räumlichen zugeschrieben; ein Orts- und Feldbezug wird hergestellt, indem man etwa die Ausdifferenzierung eines intermediären Sektors als Teil der Weiterbildungslandschaft ausmacht. Intermediäre Erwachsenenbildung bekommt dann auch den Charakter eines Zwischenbereichs – bisweilen auch den einer Nische. Die insoweit charakterisierte Position einer Verortung oder Sektoralisierung des Intermediären gelangt bei den oben angeführten Autoren wohl am deutlichsten in der Arbeit von Effinger/Körber (1994) zum Ausdruck. Zum anderen kristallisiert sich beim Wortgebrauch „intermediär" ein zweiter Bedeutungshof heraus, der in einem Handeln zu erkennen ist, das Verbindungen stiftet und zwischen nicht miteinander in Kontakt stehenden Bereichen – System, Lebenswelt oder Personen – Bezüge oder „Koevolutionen" (vgl. Siebert 2001) initiiert. Das Intermediäre artikuliert sich dann als eine Kategorie des Relationierens, als Manifestation einer relationalen Erwachsenenpädagogik, welche zwischen unterschiedlichen Systemen und Sinnwelten mit ihren je eigenen Funktionslogiken Referenzen und Anschlüsse herstellt. In dieser Vorgehensweise kann sich intermediäres Handeln auch als ein Beitrag zur Initiierung oder Unterstützung zur Bildung von Netzwerkkooperationen erweisen. Unter den oben angeführten Autoren kommen Ehses/Zech (2000) dieser Richtung am nächsten.

Der skizzierten Struktur der Semantik des Intermediären bleibt anzufügen, dass es eine Diskurspraxis gibt, in der beide Bedeutungsweisen in einander aufgehen. Vielleicht kommt darin eine „Figuration des Dazwischen" (Wulf 2001, S. 172) zum Tragen, die pädagogisches Handeln schlechthin kennzeichnet und auf deren Relevanz für die moderne Erwachsenenbildung bereits Hans Tietgens (1994, S. 13) mit dem „Leitgesichtspunkt des Interesses an den Zwischenpositionen" hingewiesen hat. In dieser letztlich anthropologisch begründeten Sicht interessiert auch das terminologische Revival von „Agentur" (Gieseke 2001, S. 4), die nun nicht mehr in einem defizitären Lichte von Unterprofessionalisierung aufscheint. Hier liegt die Differenz gegenüber der 1970er Bildungsreform; vielmehr geriert sich „Agentur" als die spezifische, hoch professionelle Institutionalisierungsform einer intermediären Erwachsenenbildung (vgl. Bootz 2001).

Im Folgenden wird von der These ausgegangen und empirisch aufzuzeigen versucht, dass in erwachsenenbildnerischen Kontexten die Generierung intermediären Wissens durch ein grenzüberschreitendes Handeln sowie durch eine konsequente Bedarfs- und Nachfrageorientierung bei Problemen des Lernens in der Region erfolgt. Dabei kommen sowohl berufssozialisatorische Vorerfahrungen von Erwachsenenbildnern im Sinne der Ausbildung und Aktualisierung einer ‚interme-

diären Handlungsdisposition' ins Spiel als auch das situationsbezogene Bemühen um eine ‚ganzheitliche' Öffnung gegenüber Problemlagen des Lernens, wenn die Angebote einzelner, bisweilen konkurrierender Bildungsinstitutionen zu kurz greifen. Insgesamt wird mit den beiden Fallrekonstruktionen deutlich, dass sich intermediäres Handeln keineswegs als eine bloße Widerspiegelung regionaler Problemlagen und Lernbedarfe darstellt; intermediäres Handeln artikuliert sich gerade als eine je spezifisch personen- und habituell (ein)gebundene Konstruktionsleistung eines lernkulturellen Wirkungsraums zur Ermöglichung von Vorhaben des Lernens und der Kompetenzentwicklung.

Die im Nachfolgenden zu diskutierenden Fallbeispiele können nicht abschließend die Frage beantworten, ob Intermediäre eine spezifische Berufsgruppe innerhalb des Weiterbildungsbereichs, der sich für gesellschaftliche Handlungskontexte öffnet, sind bzw. sein werden oder ob intermediäre Kompetenzen zukünftig eine unabdingbare Querschnittsqualifikation für jegliche Form erwachsenenbildnerischer Berufsarbeit darstellen. Für die weitere Entwicklung professionsbezogener Profilierung mag eine nicht geringe Rolle spielen, dass neben der Weiterbildung auch andere soziale Systeme unter dem Druck einer vermehrten Öffnung gegenüber ihren Umwelten stehen und so auch auf Lerndienstleistungen als intermediären Input angewiesen sein werden. Mit dem sozialwissenschaftlichen „Idealtyp der Netzwerkgesellschaft" (Castells 2001, S. 534), der sich den von Jürgen Wittpoth (2001) herausgegebenen Zeitdiagnosen wohl bald als ein weiteres Deutungsmuster für die innovativen Belange der Erwachsenenbildung hinzugesellen dürfte, wird diesbezüglich eine neue Signatur der Epoche anempfohlen; sie verweist metaphorisch auf die kulturellen Tiefenstrukturen und die sozialwissenschaftliche Heuristik einer Bedeutungszunahme intermediärer Formen der Handlungskoordination von Systemen und sozialen Lebenswelten. Von daher mag im Übrigen einsichtig werden, dass zukünftig die Vermittlungs- und Maklertätigkeit von Spezialwissen und von Lerndienstleistungen, sofern diese auf der Nachfrage nach Entwicklung ‚maßgeschneiderter' Kompetenzen beruhen, eine nicht geringe Komponente von intermediärer Weiterbildungsarbeit ausmachen dürfte.

## 2. Fallbeispiele der Generierung intermediärer Handlungs- und Wissensformen

Einen Einblick in jenen Ausschnitt erwachsenenbildnerischer Beruflichkeit, deren Mittelpunkt bislang kaum wahrgenommene und/oder erst entstehende Formen intermediären Handelns bilden, erhält man durch die forscherische Begleitung der Akteure in den pädagogischen Handlungsfeldern. Dann lässt sich rekonstruieren, dass intermediäres Handeln und der Umgang mit intermediärem Wissen in sich differenziert sind. Beides kann ganz unterschiedliche Schwerpunkte haben und auf verschiedenen Ebenen des „intermediären Feldes" wirksam werden. Und zwar kann hypothetisch aufgezeigt werden, dass sich intermediäres Handeln aus der

prozessualen Relationierung von je gegebener berufsbiographischer Herkunft, den aktualisierbaren beruflichen Handlungskompetenzen intermediärer Akteure und den konkreten regionalen Bedingungen der Weiterbildung einschließlich der Bedarfslagen gesellschaftlicher Lernverhältnisse ‚vor Ort' konstituiert.[1]

Die Forschungsbefunde, die anlässlich eines vom BMBF und von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung geförderten Entwicklung- und Forschungsprogramms zur „Entwicklung regionaler Lernkulturen" (vgl. Bootz 2001) erarbeitet wurden, ermöglichen, unterschiedliche Typen intermediären Handelns fallspezifisch zu erschließen. Der stärker entwicklungsbezogene Teil des Modellprogramms basiert auf der Installierung hauptberuflicher intermediärer Teams, die in unterschiedlichen Regionen Lernagenturen aufbauen.

### 2.1 Intermediäres Handeln als milieubezogene, sozialräumliche Erwachsenenbildung

Nach unseren empirischen Befunden lässt sich zunächst ein intermediärer Typus abgrenzen, der als milieubezogene sozialräumliche Erwachsenenbildung charakterisierbar ist. Hier baut Lernen stark auf informellen, lebenspraktisch eingebundenen Prozessen der Alltagskultur auf. Dieser Typus setzt an der Prekarität bedrohter Stadtteile in Großstädten an. Dort haben sich in den letzten 20 Jahren Problemlagen in den Bereichen Wirtschaft, Arbeitslosigkeit und soziales Zusammenleben verdichtet und zu komplexen Herausforderungen gebündelt. Die etablierten institutionellen Akteure der Arbeitsmarktpolitik, der stadtteilbezogenen Entwicklung, der Bildung und Weiterbildung, der Sozialpolitik u. Ä. sind zur Entwicklung neuer Kooperationsformen aufgerufen. Beispielsweise zeigte sich, dass Probleme des interkulturellen Zusammenlebens und der Integration Lernprozesse erfordern, die häufig informell (z. B. in Vereinen) eingebettet sind und deshalb lebensweltlich und sozialräumlich verankerte Unterstützungsstrukturen erfordern. Das Entwickeln niederschwelliger Bildungsangebote, etwa Sprachkurse, erfordert eine hohe Milieukenntnis und Sensibilität für gruppenspezifische Barrieren zu Bildungsinstitutionen, über die Weiterbildungsanbieter von sich aus oft nicht verfügen (können). So kann es für Volkshochschulen sinnvoll sein, über Schulen Kontakt zu Migrantenfamilien aufzubauen, um die Eltern für Sprachkurse zu gewinnen.

In diesem ‚zwischen' den etablierten Institutionen liegenden ‚intermediären Feld', das man als neue Schnittmenge zwischen den typischen sozialarbeiterischen, stadtplanerischem, politisch-administrativen, wirtschaftsfördernden und klassisch erwachsenenbildnerischen Handlungsfeldern bezeichnen kann, treten nun die von uns untersuchten Intermediäre als professionelle Akteure auf. Im hier rekonstruierten Fallbeispiel verfügen sie bereits über eine territorial bezogene Grundkompetenz als Intermediär, die sie sich über Jahre in diesen Prozessen ‚en passant' erworben haben. Dieses spezifische Wissen und Können kann nun unter Rah-

menbedingungen unseres Forschungsprojektes aus einem erwachsenenpädagogischen Blickwinkel systematisch ausgebaut werden. Kennzeichen dieser Tätigkeiten und des für ihr Handeln erforderlichen Wissens sind:

- Ein hohes implizites und explizites Erfahrungswissen über institutionelle Akteure und deren ‚Logiken', d. h. das Wahrnehmen, Erkennen und Reflektieren von institutionellen Blockierungen und das Aufbrechen derselben für neue Kooperationsformen und Netzwerke (‚synchronisieren institutioneller Logiken').
- Ein hohes lokales Wissen, d. h. ein ausgeprägtes Gespür für die alltagskulturellen und lebensweltlichen Orientierungen und Vernetzungen der sozialen Milieus der Region.
- Handlungsleitend ist nicht eine etablierte Institution und deren Kodierung, sondern eine zunächst abstrakte ‚Region', die ‚Stadt' oder ein ‚Sozialraum'. Dieser wird in spezifischer Weise konstruiert, wobei die berufsbiographischen Orientierungs- und Fachkompetenzen eine erhebliche Rolle spielen.
- Die eigene Nichtgebundenheit an eine bereits etablierte Institution und deren Zwänge wird zurzeit geradezu als Voraussetzung für ein erfolgreiches Agieren gesehen. Aufgrund der formalen Unabhängigkeit kann überzeugender vermittelt werden, mit dem Knüpfen von Kooperationen keine eigenen Interessen zu verfolgen, durch die man sofort als vermeintlicher Konkurrent eingeordnet werden würde.
- Gleichzeitig ergibt sich jedoch die Frage, welche Organisationsform für das eigene professionelle Handeln geeignet erscheint. Dabei besteht grundsätzlich eine Bereitschaft, zugunsten relativer Entscheidungsautonomie auf die ‚Sicherheit' etablierter Institutionen zu verzichten.

Grundlegendes Kennzeichen für den charakterisierten Typus ist, dass der Blick relativ stark aus der Perspektive der sozialen Akteure, also der Lernenden, erfolgt. Lernbedarf wird an den Handlungsproblemen von Lebenswelt und ‚sozialem Umfeld' festgemacht. Stellt man sich das regionale Handlungsfeld des Lern- und Weiterbildungssektors als einen zweidimensionalen Raum vor, bei dem auf der vertikalen Achse die Makro-, Meso- und Mikroebene, auf der horizontalen Ebene rechts eher institutionelle und links eher informelle Lernorte und -formen abgetragen werden, so ließe sich das intermediäre Handlungsfeld dieses Typus im Sektor links unten verorten: als lebensweltlich und sozialräumlich orientiertes intermediäres Handeln zwischen Mikro- und Mesoebene.

Der skizzierte Akteur erinnert aufgrund eines offenen Bezugs zu den Handlungsproblemen des Alltags an den einstigen Ansatz einer sozialpädagogisch eingefärbten „alltäglichen Erwachsenenbildung" (von Werder 1980). Demgegenüber ist für intermediäres Handeln typologisch festzuhalten, dass hier konzeptionell ein sich sozialräumlich manifestierender Handlungs- und Lernbedarf im Vordergrund steht.

Dabei orientiert ‚intermediäres' Handeln auf das Herstellen von Verknüpfungen, die Initiierung und den Support von sozialen Netzwerken, das Erleichtern von Übergängen, das Aufbrechen von gesellschaftlichen Spaltungen und von Wissensklüften und nicht zuletzt das motivierende ‚In-Gang-Setzen' von Lernvorhaben. Dabei bedient man sich fallweise zwar sozialpädagogischer Vorgehensweisen, aber der Sinn- und Wirkungszusammenhang des intermediären Handelns weist darüber hinaus. Es hebt auf ein spezifisch ‚intermediäres Leitkriterium' von kontextbezogenem Lernen und Stärkung von Selbstorganisationsfähigkeit ab, wobei im Sinne einer bottom-up-Strategie an den sozialräumlichen Problemlagen einer milieuspezifisch ‚verinselten' Großstadtgesellschaft angesetzt wird. Erwachsenenbildner, die in diesem Segment des intermediären Feldes agieren, verfügen über besonders ausgeprägte Dispositionen hinsichtlich der professionellen Initiierung und Begleitung basisnaher Lernprozesse.

### 2.2 Management regionaler Lernpotenziale und -kulturen

Beim gegenwärtigen Stand unseres Forschungsprogramms können wir einen zweiten Typus intermediären Handelns eingrenzen, der sich in Dialektik zu den ‚behördlichen Verkrustungen' der ‚etablierten' Erwachsenenbildung entwickelt hat. Die Erkenntnis, im Laufe der beruflichen Sozialisation als pädagogischer Mitarbeiter einer öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtung an die institutionellen Grenzen gestoßen zu sein, d. h. neuartige Angebots- und Kooperationsformen im Bildungsbereich zu suchen, aber an deren Realisierung gehindert zu werden, hat ihn aus der ‚Enge', aber auch der ‚Sicherheit' einer Planstelle heraus in ein neues berufliches Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung geführt. Kennzeichnend für das Reifen seiner Entscheidung zur beruflichen Veränderung war etwa die ganz praktische Erfahrung, dass es zunehmend schwieriger war, Kurse nach den bisherigen Mustern von Angebotsorientierung zu füllen, zugleich aber veränderte Strategien eines lernbiographischen Differenzierungs- und Individualisierungsbedarfs mit den gegebenen Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit kollidierten. Und für den Bereich der beruflichen Fortbildung erwies sich immer weniger als haltbar, dass dem prozessbezogenen Qualifizierungsbedarf von kleineren und mittleren Unternehmen kaum entsprochen werden konnte.

Ähnlich problematische Erfahrungen wurden von Pädagogen auch in anderen Weiterbildungseinrichtungen der Region gemacht. Daraus erwuchs das gemeinsame Interesse an einer synergetischen Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen zur Erstellung von Bildungsangeboten und Lerndienstleistungen. Diese Konstellation eröffnet einen deutlich anders gelagerten Zugang zum intermediären Handlungsfeld als im zuvor diskutierten Fallbeispiel, indem hier die interinstitutionelle Verständigung mit dem Gedanken eines regionalbezogenen Managements von Bildungs- und Lernressourcen verknüpft wird. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt dabei auch ein unter Bildungsträgern gereiftes regionales Relations-

bewusstsein, wie es im Rahmen europäischer oder staatlich gemischter Projektförderungen erworben werden kann.

Der regionale Hintergrund ist hier eine mittelgroße Stadt mit einem industriell-gewerblichen Umfeld und mittelständischer Prägung. Der anhaltende Strukturwandel fordert die vielen ansässigen Firmen zu größeren Umstellungen heraus. Wie in anderen Regionen auch bemüht man sich um die Ansiedlung neuer Betriebe und um die Förderung von Existenzgründungen. Vorrang haben ‚innovative' Betriebe aus der IT-Branche sowie Dienstleistungen. Zunehmend setzt sich dabei die Erkenntnis durch, dass der gewünschte Aufbau ‚endogener Potenziale' nicht allein durch politisches und wirtschaftliches Handeln gelingen kann. Gerade ein vernetztes Zusammenwirken verschiedenartiger Akteure erscheint geboten. Dabei kommt dem Weiterbildungsbereich eine wichtige, mitunter entscheidende Bedeutung zu. Insgesamt kristallisiert sich die neue Schnittmenge von ökonomischem, politisch-administrativem und erwachsenenpädagogischem Handlungsfeld und seinen jeweiligen Institutionalisierungen heraus. In der nun gegebenen Arrondierung des Intermediären setzen die von uns begleiteten Intermediäre einen besonderen Handlungsschwerpunkt. Sie verfolgen eine offene Perspektive des Relationierens von Lernpotenzialen, indem generell Informations- und Verständigungsdefizite abgebaut werden sollen. Ausgelotet werden sowohl Kooperationsformen zwischen den (Weiter-)Bildungsträgern als auch die Bereitschaft zu deren An- und Einbindung in nicht-pädagogische Akteursnetzwerke und Handlungsfelder der Region.

Als Zwischenbilanz kann festgehalten werden: Es existiert in der behandelten Untersuchungsregion ein intermediäres Wirkungsfeld; dieses wird durch unterschiedliche Akteure besetzt und ausgestaltet, indem diese über ihre traditionellen Absatzmärkte und Geschäftsfelder hinweg tätig werden. Ein hier spezifisches Segment der ‚Lernkulturentwicklung' prägen die von uns begleiteten Intermediäre. Ihr Handlungswissen und Können, mit dem sie dieses Segment des intermediären Feldes ausgestalten und weiter systematisch aufbauen müssen, ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

Innerhalb etablierter Bildungsorganisationen bestand eine hohe Bereitschaft zu projektartiger Arbeit, auch mit experimentellem Charakter und mit der Offenheit für neue ‚quer liegende' Koalitionen und Kooperationen. Auch zu nicht explizit pädagogischen Handlungsfeldern gab es wenig Berührungsängste.

Handlungsleitend ist, ähnlich wie beim zuvor skizzierten Intermediären-Typus, nicht die Binnenoptik einer einzelnen Institution, sondern die übergeordnete Einheit der Region mit ihren Problemlagen, die sich von der nachschulischen Ausbildung bis zum selbstgesteuerten lebenslangen Lernen erstrecken können. Dabei wird Region als mehrdimensionaler Handlungskontext gesehen: als ein sozio-ökonomisches Geflecht, als milieuspezifisch gegliederter Sozialraum und als ein institutionell vernetzungsbedürftiger Kulturraum für bereichsübergreifende Lernarrangements.

Es existiert ein hohes Wissen über die regionale Makroebene, das mit einer relativ starken Einbindung in regionale Expertennetzwerke und eines dadurch erworbenen ‚sozialen Kapitals' – also dem, was häufig als „standing" bezeichnet wird – korrespondiert.

Dazu gehört auch das Können, sich in nicht typischen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern als Moderator oder Dienstleister zu präsentieren und Positionen der Erwachsenenbildung einzubringen. Allerdings treten auch Wissenslücken auf, da sich die Intermediären immer häufiger auf berufsbiographisch nicht abgedecktes Terrain vorwagen (müssen). So wächst mit einer erfolgreich wahrgenommenen Rolle als Intermediär auch ein spezifischer Qualifikations- und Fortbildungsbedarf.

Für das Gelingen der Arbeit wird auch bei diesem Typus zunehmend deutlich, dass die eigene institutionelle Unabhängigkeit (‚Agentur') Voraussetzung für die Akzeptanz als interinstitutioneller Moderator von Vernetzungsprozessen ist.

Das Tätigkeitsfeld, das für die Intermediären mit Beginn unserer empirischen Begleitforschung von einer beruflichen Neben- zur Haupttätigkeit wird, ist anfänglich von diesen zwar selbst entwickelt und als professionelle Aufgabe angestrebt worden, bleibt aber vielfach noch unscharf. Dies war auch nicht anders zu erwarten. Virulent werden damit die Fragen nach dem Professionsverständnis, den Erfolgskriterien und der ‚Selbstwirksamkeit' eigenen Handelns. Dazu gehört auch das Problem, welches Spektrum von professionellen Kompetenzen aufgebaut werden muss und wie sich auftretende Wissenslücken füllen lassen. Die wissenschaftliche Begleitung wird hier konfrontiert mit der Frage nach geeigneten Formen eines Wissenstransfers – etwa Fachberatung, -supervision oder Anleitung zu eigenen ‚Praxisforschungen' der Intermediären.

Der hier rekonstruierte Tätigkeitstypus ist stark von der Mitwirkung in fachlich heterogenen Expertennetzwerken der Region geprägt, an deren Moderation und Initiierung man teilweise mitwirkt. Im Unterschied zum vorangehend charakterisierten Typus intermediären Handelns als sozialräumliche, milieubezogene Erwachsenenbildung erfolgt hier die Wahrnehmung und Bearbeitung der Problemlagen entsprechend stärker ‚von oben', und zwar aus der Entscheidungs-, Umsetzungs- und Koordinierungsperspektive institutioneller Weiterbildungsexperten und anderer regionaler Repräsentanten. Fallvergleichend lässt sich hier von dem Typ eines Managements regionaler Lernpotenziale und -kulturen sprechen. Im oben skizzierten zweidimensionalen Raum ließe sich das intermediäre Handlungsfeld dieses Typus im Sektor rechts oben verorten: als organisationsorientiertes intermediäres Handeln bzw. ‚Management' zwischen Meso- und Makroebene.

### 3. Feldtheoretische Einordnung und Forschungsperspektive

Bei der Frage nach der näheren Einordnung und dem Zugriff auf das, was wir ‚intermediäres Wissen' nennen, stellt der Fallvergleich des uns bekannten intermediären Handelns in den Untersuchungsregionen eine wichtige Erkenntnisquelle dar. Dabei interessiert die diskursive Auslotung von Strukturmerkmalen und Prozessverläufen intermediären Agierens. Als theoretisch aussichtsreicher Zugang erwies sich hierbei das Bourdieu'sche Habitus-Feld-Paradigma. Es orientiert den theoretischen Blick in Hinblick auf prozessuale Verschränkungen, Passungsverhältnisse und Konstruktionsleistungen der Akteure. Letztere ergeben sich einerseits aus biographisch-inkorporierten, weitgehend habitualisierten Wissens- und Könnensressourcen und andererseits aus den Ausgangsbedingungen der Region als ein zunächst potenzielles intermediäres Feld. Als Modus der Konstruktion des intermediären Feldes kommt die handlungs- und kontingenztheoretische Grundregel zum Tragen, dass im Aneignungshandeln der Intermediären von der ‚objektivierbaren' Region nur ein Teilbereich ‚subjektiv' realisiert wird.

Mit diesem Erkenntnisinteresse kann man sich den Dispositionen der Intermediären anhand ihrer berufsbiographischen Etappen nähern, die zuvor ansatzweise rekonstruiert wurden. Hier zeigt sich, dass es offenbar bestimmte, schon vorher latent vorhandene Neigungen für das Agieren in diesem neuen Handlungsfeld gab, das heißt, es existiert eine Affinität zwischen dem „sozialen Lebenslauf" und den darin erworbenen „Dispositionen (Habitus)" auf der einen und „einer bestimmten objektiven Chancenstruktur", die das konkrete Feld bietet, auf der anderen Seite (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 129).[2]

Als berufsbiographische und habitualisierte Dispositionen, die für beide hier präsentierten Intermediären-Typen gelten, lässt sich z. B. festhalten, dass eine Neigung dazu besteht, als zu eng empfundene institutionelle ‚Zwänge' nicht einfach hinzunehmen bzw. von vornherein außerhalb solcher Strukturen zu denken und auch zu handeln. Die Intermediärenarbeit weist Merkmale eines vielleicht erst entstehenden postindustriellen Berufstypus des ‚ungebundenen Netzwerkarbeiters' auf, was schon in der früheren Tätigkeit angelegt war und nun beruflich explizit werden kann. Hier ist über Jahre ein neuartiges Selbstverständnis gewachsen und aufgebaut worden. Das zeigt sich etwa in dem Vorhaben, bei der Definition des Bildungsbedarfs von den Claims einzelner Anbieter zu abstrahieren. An die Stelle der einzelnen (Bildungs-)Institution tritt immer stärker die ‚Region' als handlungsleitende Bezugsgröße; den professionellen Blick des erwachsenenpädagogischen Intermediärs schärft hierbei ein ‚regionales Relationsbewusstsein', das sich etwa in gelegentlichen Stärken-Schwächen-Vergleichen mit anderen Regionen äußert.

Mit dem ‚Querdenken' der intermediären Akteure verbunden ist bei den hier berücksichtigten Fällen eine habituell gewachsene Vorliebe für die Erschließung autonomer, aber gesellschaftlich relevanter Handlungsspielräume. Dafür werden berufliche Absicherungen ein Stück weit zurückgestellt. Zu dieserart ‚Wagnis' hin-

sichtlich der Absicherung der beruflichen Existenz tritt teilweise ein schon beinahe ‚unternehmerischer' Zug, d. h., dass nach kreativen Möglichkeiten gesucht wird, die eigene als neuartig erlebte Tätigkeit ‚am Markt' zu etablieren. Diese Entwicklungstendenz beruflicher Profilierung zum Intermediären dürfte um so stärker zu erkennen sein, je mehr sich weitere Fälle dem zweiten beschriebenen, auf der regionalen Entscheidungsebene agierenden Typus nähern.

Insgesamt kennzeichnet den beruflichen Typus des Intermediären die Bereitschaft, sich auf die relative Unschärfe des Feldes einzulassen. Hierin liegt neben dem biographisch-dispositionellen ein zweiter empirischer wie theoretischer Zugriff auf das ‚intermediäre Wissen'. So kann das Entstehen des intermediären Feldes vor dem Hintergrund gesehen werden, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung die Ränder vormals abgegrenzter sozialer Felder auflösen und ‚durchlässiger' werden. Diese noch unscharfe neue Schnittmenge bietet Betätigungschancen für Akteure mit einem spezifischen ‚Kapital' – also einem besonderem für dieses Feld verfügbaren Wissen und Können. Wenn wir also verschiedene ‚Zonen' des intermediären Feldes lokalisieren können, in denen unterschiedliche Typen von Intermediären agieren, so lässt sich diese Beobachtung darauf zurückführen, dass je nach berufsbiographischem Weg und der speziellen Alchimie zwischen den erworbenen Dispositionen und den Gelegenheitsstrukturen des Feldes schwerpunktmäßig wiederum spezifische Handlungsfelder von den intermediären Akteuren konstruiert und aneignend erschlossen werden.[3]

Bourdieu (2000) konstatiert für das von ihm ausführlich untersuchte ‚religiöse Feld' für das Ende der 1970er Jahre die ‚Auflösung' bzw. die Verschiebung der Ränder desselben, das in ein Neues, von ihm als ‚Feld der symbolischen Manipulation' bezeichnetes, aufgegangen sei und in dem neue Akteure in Konkurrenz zu den, wie er sagt, ‚Geistlichen alten Schlags' getreten seien (Bourdieu 1992).[4] Auf die Erwachsenenbildung übertragen hieße dies, von einer neuen Schnittmenge ökonomischer, politischer, regionalwissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer (vielleicht auch noch weiterer) Handlungsfelder auszugehen, die ein neuartiges intermediäres Feld konstituieren. Intermediäres Wissen wäre im Kontext der Professionsdiskussion in der Weiterbildung demnach der erwachsenenpädagogische Fokus auf das Phänomen dieses ‚Intermediären'. Unsere These ist, dass dieses intermediäre Feld sich ausdehnen und an Bedeutung gewinnen wird, so dass sich hier eine neue Teilkompetenz im Rahmen erwachsenenbildnerischer Beruflichkeit entwickelt. Die (noch) vorhandenen Unschärfen des Professionsbildes und des spezifischen Wissens dafür hätten dann ganz eng mit dem noch relativ unscharfen Feld zu tun, in dem auch noch nicht hinreichend klar ist, welche spezifischen Wissensformen sich als besonders wirksam für ein erfolgreiches Agieren – und somit als „Trümpfe" (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 132) – erweisen werden. So fällt hinsichtlich der Selbstbeschreibung der in unserem Forschungszusammenhang betrachteten Intermediäre auf, dass diese sich teilweise noch als Lernermöglicher, Gemeinwesenarbeiter, Bildungspolitiker, Regionalentwickler bzw. -manager, Hu-

mankapitalentwickler oder auch einfach als Weiterbildner verstehen. Die Bezeichnung ‚Intermediäre' bildet dabei zunächst eine Klammer für eine neu entstehende Beruflichkeit.

Beim ‚Eintreten' in das neue Feld stoßen sie allerdings auch an die Grenzen des eigenen Vorwissens. Sie sehen, dass sie aufgrund ihrer eigenen fachlichen Vorbildung nicht für alle neuen Tätigkeiten, die z. B. im Bereich des organisationalen Managements, der Öffentlichkeitsarbeit, eigener praxisnaher Forschung, der Prozessmoderation, Adressatenkenntnis u. Ä. angesiedelt sind, über die nötigen Kompetenzen verfügen. Es fehlt noch ein ausgebildetes Spektrum von beruflichen Routinen, auf die man zurückgreifen kann. Der Frage nach der ‚Selbstwirksamkeit' und danach, welches die Erfolgskriterien und Qualitätsstandards für Tätigkeiten in einem Feld sind, das selbst noch kein umfassendes und verlässliches Repertoire von Reflexionsstandards bereitstellt, kommt deshalb im weiteren Verlauf eine zentrale Bedeutung zu.

Zur wissenschaftlichen Begleitung eines solchen Projektes gehört neben der empirisch-theoretischen Forschungsarbeit auch die Begleitung der Intermediärenteams im Prozess ihrer Verberuflichung und Etablierung. Schon nach unseren bisherigen Erkenntnissen gehen wir davon aus, dass die von uns begleiteten Akteure sich nicht das ganze ‚intermediäre Feld' ihrer Region als Handlungsfeld aneignen können. Deshalb sind die jeweiligen Regionen in der umfassenderen, ‚objektivierten' Form einer ‚lernwissenschaftlichen Regionalanalyse' empirisch in den Blick zu nehmen. Erst vor diesem Hintergrund können wir das spezifische Handlungsfeld der von uns begleiteten Akteure und die dafür typischen Wissensformen relational einordnen. Durch eine vergleichende Analyse mehrerer Regionen und Akteure lassen sich so im Rahmen der Gesamtuntersuchung unterschiedliche Segmente intermediären Wissens und Handelns ausleuchten.

**Anmerkungen**

1 Im Sinne Bourdieus entspricht dies der dialektischen Beziehung von ‚Habitus' und ‚Feld'. Das Handeln der Akteure korrespondiert demnach mit ihrer „Position im Feld" und hängt ab „von ihrer Wahrnehmung des Feldes, das heißt von ihrer Sicht auf das Feld als der Sicht, die sie von einem bestimmten Punkt im Feld aus haben" (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 132). Zur Bedeutung des Habituskonzepts Bourdieus für die Erwachsenenbildung vgl. Wittpoth 1994.

2 Zum Habitusbegriff im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte vgl. Wittpoth 1994, Gieseke 1996, Thole/Küster-Schapfl 1997, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, Wagner 1998.

3 Hier wäre zu prüfen, inwiefern sich unsere Befunde später in andere Untersuchungen zu pädagogisch Tätigen einordnen lassen, neben den bereits erwähnten von Effinger/Körber (1994) und Beyersdorf (1991) z. B. die laufende Untersuchung von Nittel zur Freiberuflichkeit (2000b).

4 Es entstand nach seiner Analyse aus Teilbereichen der Medizin, Psychologie, Psychoanalyse, Pädagogik und verwandter Disziplinen.

**Literatur:**

Beyersdorf, M. (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit. Hamburg
Bootz, I. (2001): Vorwort. In: Trier, M. u. a.: Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 70, Berlin
Bourdieu, P. (1992): Die Auflösung des Religiösen. In: Ders.: Rede und Antwort. Frankfurt/M., S. 231-237
Bourdieu, P. (2000): Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz
Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.
Castells, M. (2001): Die Netzwerkgesellschaft, Teil 1. Opladen
Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91
Effinger, H./Körber, K. (1994): Sozialunternehmer, Freiberufler oder Bedienstete: Professionalisierung im intermediären Bereich. In: Neue Praxis, H. 1, S. 46-56
Ehses, C./Zech, R. (2000): Praxisfeld Weiterbildung. Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: dies. (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover, S. 13-80
Faulstich, P. (2001): Deprofessionalisierung des Personals der Erwachsenenbildung und Neuregulierung. In: Bolder, A./Heinz, W. R./Kutscha, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit. Opladen, S. 278-293
Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 678-713
Gieseke, W. (2001): Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession – Zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Nr. 44, Kap. 5.280
Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn
Nittel, D. (2000a): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Nittel, D. (2000b): Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen? Anmerkungen zu einem geplanten Projekt. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 137-148
Nittel, D. (2001): Das Berufsfeld „Erwachsenenbildung" im Wandel. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Nr. 44, Kap. 5.290
Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen
Tietgens, H. (1984): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn
Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim
von Werder, L. (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim
Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt/M.
Wittpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler
Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld
Wulf, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim

# Arbeitsgruppe 4
# Professionswissen und Lernen in komplexen Kontexten

**Moderation: Ortfried Schäffter**

*Ulrike Heuer*

# Neue Lehr- und Lernkulturen als Herausforderung der Profession zwischen gewohnter Lernhaltung und gefordertem neuen Lernverhalten

Informations- und Kommunikationsmedien revolutionieren seit den 1980er Jahren die Arbeits- und Lebenswelt. Die neue Koppelung von Arbeiten und Lernen erfordert allgemein höhere Bildungsbereitschaft im Erwachsenenalter. Lernen wird immer mehr zur wirtschaftlichen Ressource und zur individuellen Verpflichtung. Die Weiterbildung reagierte auf neue Anforderungen an das Lernen Erwachsener mit neuen Lehr- und Lernkulturen. Entwürfe von neuen Lernkulturen wurden in den 1990er Jahren breit diskutiert (Arnold/Siebert 1995; Siebert 1998, Arnold/Schüßler 1998; Dohmen 1999; Gieseke 2000) und Beispiele aus der Praxis der Weiterbildung wurden Ende der 1990er Jahre gesammelt (REPORT 44/1999; Schlutz 1999). Empirische Untersuchungen liegen erst seit Kurzem vor (Gieseke/Käpplinger 2001; Siebert 2001).

Die Anforderungen an permanente Lernbereitschaft und an regelmäßiges Lernen im Erwachsenenalter sind erheblich. Grundlegend neue Lernhaltungen werden erwartet. Lernfelder sollen selbstständig erschlossen, Lernberatung in Anspruch genommen und Lernwiderstände überwunden werden. Neues Lehren und Lernen wird überwiegend noch einseitig unter einem betriebswirtschaftlichen Aspekt gesehen. Milieutypische oder geschlechtertypische Lernhaltungen und Lernwiderstände werden bisher in der Diskussion kaum beachtet.

Um neues Lernverhalten vorzubereiten, muss man Brücken bauen und an bisherige Lernhaltungen anknüpfen, sowohl bei lernungewohnten als auch bei lerngewohnten Teilnehmer/innen. Tradierte Lernhaltungen enthalten bewährte Lernstrategien, aber auch Selbstbegrenzungen. Welche Anknüpfungspunkte für lebenslanges Lernen förderlich sein könnten, wurde lediglich in Bezug auf Übergänge zwischen informellem und formellem Lernen untersucht (Dohmen 2001; Tippelt 1997 u. 1999). Zielgruppen waren in der Regel bildungsfernere Bevölkerungskreise. Untersuchungen zum Lernverhalten von bildungsgewohnten Teilnehmer/innen wurden in den letzten 15 Jahren vor allem in der feministischen Forschung durchgeführt. Die dort gewonnenen Erkenntnisse haben den Geruch des Besonderen inzwischen verloren und werden heute unter neuem Fokus in wirtschaftspolitischen Kontexten (Standortfragen) diskutiert. In der Standortdebatte ‚Deutschland im europäischen Vergleich' hat Deutschland strukturelle Nachteile, weil Regelungen zur Chancengleichheit der Geschlechter im Beruf versäumt wurden. Andere europäische Länder sind da voraus (FAZ vom 05.02.02, S. 13). Die Wirkmächtigkeit der kulturellen Umfeldbedingungen auf Lernverhalten wurde bisher unterschätzt. Der

Versuch, mehr junge Frauen dazu zu bewegen, naturwissenschaftliche Berufe zu wählen, kann nur gelingen, wenn sie anschließend Chancen im Beruf sehen. Frauen wenden sich männertypischen Berufen nur zögerlich zu, weil sie dort Diskriminierungen zu erwarten haben. Männer wenden sich frauentypischen Berufen kaum zu, weil diese schlechter entlohnt und meistens ohne Karrierechancen sind (Becker-Schmidt/Knapp 1995). Kampagnen zur Umsteuerung von Berufswahlverhalten nützen wenig, wenn die beruflichen Realitäten sich als resistent gegen moderne Anforderungen erweisen. Es fehlen dann attraktive Anschlussmöglichkeiten, die neue Lernwege interessant machen. Wenn Lernverhalten zum integralen Bestandteil der Berufsorientierung werden soll (EU-Memorandum 2001, S. 85), sind kulturelle Umfeldbedingungen wichtig, die diese Disposition im individuellen Handeln unterstützen.

## 1. Kennzeichen neuer Lern- und Lehrkulturen

Kennzeichen neuer Lern- und Lehrkulturen in der Weiterbildung sind Lernarrangements mit verschiedenen Elementen im Lernfeld, die modular variantenreich miteinander verbunden werden können. Dabei ist die Nutzung von EDV-Geräten wichtig. In neuen Lernarrangements wandeln sich auch die Rollen von Lehrenden und Lernenden. Zum neuen Lernen gehört:

– mediengestütztes Lernen,

– selbstgesteuertes Lernen,

– Lernen in moderierten Gruppen,

– Lernen in konzentrierten Präsenzphasen, kombiniert mit Online-Fernlernphasen,

– Lernberatung.

Lernanlässe sind zunehmend konkrete Aufgaben aus dem Arbeitsalltag und spezifische Problemlagen der Lebenswelt. Lernen zielt weniger auf eine allgemeine Vorbereitung, sondern mehr auf eine unmittelbare Anwendung des Gelernten. Lernprojekte sollen stärker als bisher nach individuellen Bedürfnissen gestaltet werden. Eine Strukturierung des Lernprozesses soll durch Modularisierung (Unterteilung des Lernprojekts in kleinere in sich abgeschlossene Einheiten[1]), Vielfalt der Methoden (durch verstärkten Medieneinsatz), höhere Selbstverantwortung der Lernenden für ihr Lernhandeln, den Lernerfolg, größere Verfügung der Lernenden über die Nutzung der verschiedenen Elemente des Lernarrangements und über flexible Lernzeiten erreicht werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs über neue Lernkulturen stand das selbstgesteuerte Lernen im Vordergrund (Arnold/Siebert 1995, Siebert 1998; Arnold/Schüßler 1998; Dohmen 1999; Knoll 1999; Dietrich 2000: Siebert 2001a). Lehre schien unbedeu-

tender zu werden. Eine Entkoppelung von Vermitteln und Aneignen prägte vielfach die Vorstellungen. Die wenigen empirischen Untersuchungen zeigen aber ein ganz anderes Bild vom neuen Lehren (Gieseke/Käpplinger 2001; Siebert 2001). Das geforderte Professionswissen der Lehrenden wird umfangreicher, ihre Aufgaben nehmen zu.

Im Unterschied zu traditionellen Lernarrangements ist ein größerer Technikeinsatz (Informations- und Kommunikationsmedien) erforderlich. Von Teilnehmer/innen wird mehr Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess verlangt. Lehrende sind weniger Fachautoritäten, sondern vor allem Moderator/innen und Lernberater/innen. Zusätzlich müssen Lehrende über umfangreiche Medien-, Beratungs- und lerndiagnostische Kompetenzen verfügen. Eine erste Spezifizierung des Fortbildungs- und Forschungsbedarfs wurde im Rahmen einer Studie erarbeitet (Heuer/Botzat/Meisel 2001).

## 2. Permanentes Lernen als neue Verhaltensnorm

Die Bereitschaft, auch im Erwachsenenalter permanent weiter zu lernen, soll zu einer unabweisbaren Verhaltensnorm werden (EU-Memorandum 2001). Das Interesse am lebenslangen Lernen ist durch technische und ökonomische Entwicklungen begründet. Im EU-Memorandum werden sechs Grundbotschaften formuliert, die den strukturierenden Rahmen für eine Diskussion über die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung des lebenslangen Lernens angeben. Die Grundbotschaften sind: 1. neue Basisqualifikationen für alle, 2. höhere Investitionen in die Humanressourcen, 3. Innovation in den Lehr- und Lernmethoden, 4. Bewertung des Lernens, 5. Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung, 6. das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen. Wesentliche Ziele sind die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und die Beschäftigungsfähigkeit. In dieser Abstraktion scheinen die Ziele durch instrumentelle bildungspolitische Interventionen erreichbar zu sein.

Bildungspolitisch haben daher auch strukturelle Rahmenbedingungen (Erfolgskriterien, Transferprobleme, Vergleichbarkeiten) Priorität. Institutionen der Arbeitsverwaltung und der Weiterbildung sollen reformiert werden. Das gilt als ausreichender Anreiz, um neues Lernverhalten durchzusetzen. Die Komplexität des Wandels im individuellen Lernverhalten wird übersehen und daher nicht durch kultur- und rechtspolitische Maßnahmen[2] flankiert, die geeignete Umfeldbedingungen schaffen.

Pädagogische Qualitätskriterien als Maßstab für neue Lernkulturen wurden bildungspolitisch nicht in gleicher Weise zum Thema wie Formbestimmungen.[3] Durch kritische Einschätzungen und durch Warnungen vor Defiziten in den normativen Entwürfen mahnten Expert/innen diese an (Nuissl/Schiersmann/Siebert 1997; Klein/Reutter 1998; Arnold/Gieseke 1999).

Lebenslanges Lernen gilt als Teil der europäischen Beschäftigungsstrategie und schließt an das Human-Ressourcen-Konzept in einer Wissensgesellschaft an. Die Wissensgesellschaft (Bell 1985) löst die Industriegesellschaft ab. In der Industriegesellschaft benötigt man Rohstoffe, in der Wissensgesellschaft kluge Köpfe und Handlungskompetenz. Lernen wird vor allem zur Handlungsregulierung (Gieseke 1999) und ist als Produktionsfaktor der Wissensgesellschaft natürlich für die Erwachsenenbildung in neuer Weise relevant (Nolda 1996).

Von Teilnehmer/innen wird erwartet, dass sie ihr Lernverhalten ändern und damit auch ihr Verhältnis zur Erwachsenenbildung. Ohne Übergänge zu gestalten hieße es, dass Freiwilligkeit der Teilnahme und experimentierendes Auswahlverhalten verschwinden. Permanentes Lernen bekommt als Verhaltenserwartung Normcharakter. Einer Verhaltenserwartung kann man sich nur noch mit Begründung oder subversiv entziehen (Schrader 2001). Aus persönlichen Haltungen zum freiwilligen Lernen soll ein durchschnittlich erwartbares Lernverhalten von Erwachsenen werden. Die Profession steht damit vor einer neuen Aufgabe.

Lernen als Tätigkeit nimmt zwar im Erwachsenenalter in Zukunft immer größere Zeiträume ein, verliert aber ihren Charakter als eigenständige soziale und kulturelle Praxis. Lerngewohnte Teilnehmer/innen kann irritieren, dass neues Lernverhalten zwar gefordert wird, aber gewachsene Lernhaltungen kaum beachtet werden. Tatsächlich nutzen Teilnehmer/innen die öffentliche Erwachsenenbildung als Ort von eigenständiger kultureller Praxis. Allgemeine und kulturelle Bildung sind beliebte Zugänge für Teilnehmer/innen und führen sie zu anderen Fachbereichen. Bildungsinteressen werden durch Lernerfahrungen, soziale Kontakte und die Angebotskultur inspiriert und erweitert. Offenheit für ungewohnte Lernthemen wird so generiert. Lernen geht über Qualifizierungsinteressen hinaus. Ungewohnte Lernwege werden durch experimentierendes Verhalten erschlossen (Heuer 1993). Fraglich ist, ob Teilnehmer/innen ihre Lernhaltung grundsätzlich verändern. Brücken zu gewohnten Lernhaltungen sind notwendige Vorbedingungen. Übergänge müssen erkundet werden und das heißt, Lernwege von Teilnehmer/innen zu analysieren. Neben milieutypischen Lerngewohnheiten sind geschlechtertypische Lernwege wichtig. Auch wenn Lernen in neuen Lernkulturen anders gewichtet wird, so erhofft man sich doch eine Kontinuität der Aufgeschlossenheit für Lernen und der Eigensinnigkeit beim individuellen Lernhandeln (Arnold/Siebert 1995; QUEM 1999; Siebert 2001a).

## 3. Anforderungen an die Profession

Der Arbeitsstab ‚Forum Bildung' der Bund-Länder-Kommission in Bonn beschäftigte sich auf nationaler Ebene mit neuen Anforderungen an Lernverhalten und erarbeitete einen Forderungskatalog auf organisatorischer, personaler und technisch-instrumenteller Ebene und kommunizierte ihn über Internet und E-Mail. Inzwischen liegen die abschließenden Empfehlungen auch in gebundener Form vor (Forum Bildung 2001).

Die Anforderungen lauten:

1. Lernverhalten soll sich ändern:
   stärker biographie-orientiert im Sinne von Lernen von Fall zu Fall,
2. Lernsituationen ändern sich:
   selbstgesteuert lernen mit mehr Eigenverantwortung für Lernprozess und Lernerfolg,
3. Lernanlässe ändern sich:
   Aufgaben, Probleme und Projekte als Lernanlässe, Alltagsorientierung des Lernens nimmt zu,
4. Lernorganisation wird verändert:
   Computereinsatz bietet neue Lernformen, z. B. Seminare mit Fernlern- und Präsenzlernphasen mit flexibleren Lernzeiten und neuen Formen der Betreuung (beim Online-Lernen),
5. Lernmittel verändern sich:
   neue Lernsoftware für mediengestütztes Lernen, Handhaben des Computers als vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen,
6. didaktische Konzepte werden verändert:
   fächerübergreifendes und vernetztes Denken fördern,
7. Vernetzung und durchlässige Strukturen in Bildungsgängen:
   neue Organisation von Übergängen auch zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen,
8. Formen der Bildungsangebote werden verändert:
   Lernfelder werden als in sich abgeschlossene Module konzipiert und nach dem Bausteinprinzip zusammengesetzt,
9. Qualitätssicherung wird eingeführt:
   (Selbst-)Evaluation, um Professionsstandards zu halten und Vergleichbarkeit zu schaffen.
   (Forum Bildung, März 2000)

Die angestrebten Veränderungen im Lehr-/Lerngeschehen sind durch hohe Anforderungen an die Profession gekennzeichnet. Die Perspektive von Teilnehmer/innen zu erforschen, gilt als wesentlicher Ausgangspunkt für verlässliche Entwicklungen (Nuissl 1999).

Metaphern zum neuen Wissen sind häufig an Geschwindigkeit und naturwissenschaftliche Prozesse geknüpft. Rascher Wandel des Wissens wird prognostiziert, das Wissen selbst soll einem Verfallsmuster wie beim Verfall von Radionukliden folgen. Wissen soll ‚explodieren', d. h. sich rasch vervielfältigen und ausbreiten. Eile scheint geboten zu sein, um die erwartete Wissensflut zu bewältigen. Diese

Bilder des Wissens zeigen keine Korrespondenz zu tradierten Vorstellungen, wo Wissen in Schul- und Ausbildungszeiten zur Vorbereitung diente und im Erwachsenenalter bedeutete, eigene Interessen zu verfolgen und eine kulturelle Praxis zu pflegen. Hier deutet sich historisch ein radikaler Wandel im Verständnis von Wissen und seiner Funktion an. Bisher galt Wissen als enzyklopädisch erfassbares Kontinuum des menschlichen Geistesausdrucks, das entweder als Mittel der Herrschaft oder als Mittel der Individuierung und Emanzipation diente. Jetzt wird Wissen zur unbändigen Flut, die analog zu naturwissenschaftlichen Gesetzen funktioniert und in gebändigter (kultivierter) Form zum Regulativ im Wirtschaftssystem wird.

## 4. Neue Lernkulturen in pädagogischer und gesellschaftlicher Perspektive

Neues Lernen und Lehren wird propagiert, gleichzeitig wurde aus pädagogischer und soziologischer Sicht auf verschiedene Problemfelder hingewiesen, die noch nicht in Verbindung mit neuem Lernen reflektiert wurden. Wir wissen noch wenig über den Umgang von Lernenden mit neuen Lernarrangements und darüber, welche Wirkungen die neuen Formen der Lerntätigkeit haben. Erwachsenenpädagogen sind gefordert, Wirkungen von neuen Lern- und Lehrformen aufmerksam zu beobachten und biographische Verarbeitungsmuster, Förder- und Diagnosekonzepte und Lernwiderstände zu reflektieren (Gieseke 2001).

Bisher scheint es so, dass sich neue Lernkulturen auf Lerninhalte konzentrieren, die aus den Lernanforderungen der Arbeitswelt abgeleitet werden, legitimiert durch das Konzept der Human-Ressource. Diese rein instrumentelle Perspektive greift zu kurz. Expert/innen, die von der Perspektive der Lernenden ausgehen, üben daran Kritik und weisen sowohl auf pädagogische Qualitäten als auch auf kulturelle Umfeldbedingungen hin, die bei der Gestaltung von neuen Lernkulturen berücksichtigt werden müssen:

- **Selbstgesteuertes Lernen** gilt als Symbol einer neuen Freiheit des Lernens und steht für Selbstbestimmung. Dabei wird vergessen, dass zwar Teile des Lernarrangements selbst gewählt werden können, aber die Lernziele keineswegs selbst bestimmt werden. Lernziele werden durch Probleme im Arbeitshandeln vorgegeben. Die scheinbare Freiheit bleibt geringer, als propagiert wird (Müller 2000; Mader 1997).
- Um regelmäßiges Lernhandeln zu garantieren, wird im Wege von Zielvereinbarungen von Lernenden eine **Selbstbindung** an Lernprojekte gefordert. Das vereinbarte Ziel soll die Lernvorgänge steuern, ohne dass der Umgang mit möglichen Frustrationen berücksichtigt wird. Je weniger Lernen verbindlich begleitet wird, desto größer ist die Gefahr für Lernende, an partiellen Lernschwierigkeiten zu scheitern, d. h. Selbstvertrauen und Lust zu verlieren. Die Bindungswilligkeit der Lernenden an weitere Lernprojekte kann schwinden (Heuer 2001).

- Mit der angestrebten Selbststeuerung im Lernprozess ist implizit die Vorstellung verbunden, dass **Lernwiderstände** gar nicht auftauchen würden. Lernwiderständen schenkte man erst gegen Ende der 1990er Jahre wieder Aufmerksamkeit, als deutlich wurde, dass größere Autonomie im Lernprozess nicht ausreicht, um Lernwiderstände auszuschließen (Hessische Blätter 3/1999; DIE Zeitschrift II/2000).
- Die Sorge um **Lernschwache**, die permanente Lerntätigkeit als Teil der Berufstätigkeit nicht erfüllen können, ist berechtigt. Ein Schereneffekt wird befürchtet (BMBF 2000).
- Lebenslanges Lernen als verbindliche **Verhaltensnorm** einzuführen, hat zur Folge, dass Lernen im Erwachsenenalter den Charakter der Freiwilligkeit verliert. Lernen wird zur selbstverständlichen Zumutung, der man sich nur noch begründet oder subversiv entziehen kann (Schrader 2001).
- Wenn wir zu einer **Qualifikationsgesellschaft** tendieren (Oppermann 1998), dürften kaum noch Ressourcen für Bildung als eigenständige soziale und kulturelle Betätigung Erwachsener bleiben.
- Die stärkere **Vermarktung** von Weiterbildung aufgrund zurückgehender öffentlicher Förderung kann zur Folge haben, dass die Sozialpflichtigkeit von Bildung verloren geht. Bildung ist in Gefahr, den Charakter von Ware zu bekommen, je mehr sie der Logik des Marktes unterliegt (Petrella 2000).
- Das Spektrum im **Ausbildungs- und Berufswahlverhalten** zu erweitern, verlangt Änderungen im Geschlechterverhältnis. Diskriminierungen müssen beseitigt werden, damit geschlechtertypisch eingeschränktes Berufswahlverhalten aufgegeben und stattdessen ein breites Spektrum von Berufen und Lernprojekten gewählt wird (Becker-Schmidt/Knapp 1989 und 1995).

Die emotionale Seite von Lernen zu untersuchen, führt zu Erkenntnissen über realistische Gestaltungsspielräume von neuen Lernkulturen. Darüber hinaus müssen gesellschaftspolitische Weichen gestellt werden, damit Vorurteile und Privilegienstrukturen überwunden werden, die Lernhaltungen beeinträchtigen.

Lernen im Erwachsenenalter soll für lerngewohnte und für lernungewohnte Bevölkerungskreise zur selbstverständlichen Haltung werden. Um weiterbildungsferne Teilnehmer/innen-Kreise anzusprechen, werden moderne soziale Milieus untersucht (Tippelt 1999; Barz/Tippelt 2001) sowie informelles Lernhandeln (Dohmen 2001) und erfahrungsorientiertes Lernen (Dybowski 1999). Gesucht werden Anknüpfungspunkte für organisiertes Lernen.

Lernhandeln benötigt Anschlussmöglichkeiten und Anerkennung, um attraktiv zu sein. Das gilt besonders, wenn man ausgetretene Pfade verlassen und potenziellen Teilnehmer/innen Mut machen möchte, sich auf ungewohnte Lernfelder einzulassen. Lernhaltungen werden bereits in der Jugend erworben und enthalten

einerseits bewährte Lernstrategien, andererseits aber auch Selbstbegrenzungen, die durch Erfahrung und Struktur der Lebenswelt determiniert sind.

Feministische Forschungen untersuchten Lernhaltungen im Kontext von gesellschaftlichen Chancen und Diskriminierungen. Untersuchungen in den USA ergaben, dass das Vorurteil, naturwissenschaftliche Leistungen würden dem weiblichen Charme schaden, junge Frauen dazu führte, ihre Fähigkeiten selbst bei brillanten Schul- oder Studienleistungen verkümmern zu lassen (Becker-Schmidt/Knapp 1989). Lernhaltungen sind mit Vorurteilen verknüpft.

Verhinderungsstrategien werden nicht mehr nur als rechts- und geschlechterpolitisches Problem gesehen (Gerhard 1990), sondern sind längst als prekär für den Wirtschaftsstandort Deutschland erkannt. Probleme bei der Vereinbarkeit von Beruf und Kindererziehung lassen Deutschland z. B. im Vergleich zu europäischen Nachbarländern einen hinteren Platz einnehmen und gefährden die Wettbewerbsfähigkeit (FAZ 05.02.02, S. 13). Phänomenologisch zeigt sich Rückständigkeit an Privilegienstrukturen mit der Aufspaltung zwischen männer- und frauentypischer Berufsarbeit, die in einer technikbestimmten Arbeitswelt im Grunde überholt ist.

Soziales Lernen spielt eine wichtige Rolle, wenn es um Lernvoraussetzungen wie Selbstvertrauen, Selbstbeschränkung und Selbstüberschätzung geht. Widersprüche werden im Lern- und Arbeitsfeld zwar subtil erfahren, können aber nicht leicht gedeutet und verändert werden (Becker-Schmidt/Knapp 1989). Durch geschlechtsspezifische Privilegienstrukturen werden Männern und Frauen kontextbedingt typische Haltungen nahe gelegt, Selbstbeschränkung bei Frauen und Selbstüberschätzung bei Männern. Die erworbenen Haltungen gehen tief in die Mikrostrukturen von Verhalten ein und prägen auch die Verkehrsformen, die nachhaltig verändert werden müssen, will man wirklich neue Lernpotenziale erschließen (Gieseke 1993). Aus konstruktivistischer Perspektive wird unzulässige Naturalisierung der kulturell vermittelten Differenz zwischen Sex und Gender angeprangert, wodurch Einschränkungen der Handlungspotenziale im Wege ethnozentristischer Vorurteile festgeschrieben werden (Gildemeister/Wetterer 1992).

Wenn die habitualisierten Einseitigkeiten in Lernhaltungen nicht bearbeitet werden, stehen die Chancen für lebenslanges Lernen schlecht. Die hinderlichen Beschränkungen in gewohnten Lernhaltungen würden sich fortsetzen und kontraproduktiv wirken. Aber auch die Stärken gewohnter Lernstrategien würden nicht für Überleitungen zu neuem Lernverhalten genutzt. Kampagnen zur Erweiterung des Spektrums im Berufswahlverhalten und Mystifizierungen von Bildung, die dabei bemüht werden (das kann jede/r, alle können jederzeit alles lernen) (Brinkmann 2000) reichen nicht, um langfristig neues Lernverhalten zu generieren.

Für die Wissensgesellschaft ist von zentraler Bedeutung, dass subjektive Potenziale vorurteilsfrei entfaltet werden. Nicht nur neue Lernarrangements werden gebraucht, auch der gesellschaftliche Kontext selbst muss mehr Offenheit für Veränderungen bieten und auch schützende Institutionen bereithalten (Gieseke 1999),

weil hohe Anforderungen an den Wandel von Lernverhalten und damit an Lernhaltungen gestellt werden.

**Anmerkungen**

1 Modularisierung soll sowohl der Flexibilisierung des individuellen Lernens im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung dienen als auch neben der traditionellen Ausbildung zusätzliche Möglichkeiten der Qualifizierung bieten. Teilbereiche können abgeschlossen werden und später in eine umfassender zu zertifizierende Weiterbildungsmaßnahme einfließen. Institutionen können bestimmte Module für verschiedene Bildungsgänge mehrfach nutzen. Das entlastet die Weiterbildungsanbieter, weil Module zur Rationalisierung beitragen (Kloas 1998).
2 Die Leitbilder der Lernenden müssen überprüft und den Lern- und Arbeitsrealitäten angepasst werden, jenseits von Vorurteilen. Die diskriminierende Aufspaltung der Berufsfelder und -positionen nach Geschlecht muss abgeschafft und Chancengleichheit aktiv unterstützt werden.
3 Obwohl die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung längst erkannt wurde (von Küchler/Meisel 2000), geht es vorrangig darum, verbindliche Standards zu etablieren, die europaweit Vergleichbarkeiten fördern.

**Literatur**

AG QUEM (Hrsg.) (1999): Kompetenzentwicklung ’99, Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster

Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1 + 2. Neuwied

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen, Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Barz, H./Tippelt, R. (2001): Soziale Milieus. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied, S. 1-15

Becker-Schmidt, R. (1995): Von Jungen, die keine Mädchen und von Mädchen, die gerne Jungen sein wollten. Geschlechtsspezifische Umwege auf der Suche nach Identität. In: Becker-Schmidt/Knapp, a. a. O., S. 220-246

Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (1989): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz, Suchbewegungen sozialen Lernens, 2. Auflage. Bonn

Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.

Bell, D. (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt/M.

BMBF (2000): Abschlussbericht: „Bildungs-Delphi“ 1996/1998. Bonn

Brinkmann, D. (2000): Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung: Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld: IFKA

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2000): Heft II: Themenschwerpunkt: Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände.

Dietrich, S. (Hrsg.) (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Bielefeld

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF

Dohmen, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn BMBF
Dybowski, G. (1999): Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. QUEM-Report, H. 63. Münster
EU-Memorandum über lebenslanges Lernen (2000). In: AUE Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 85-101
FAZ vom 05.02.2002: „Arbeitsmarktpolitik benachteiligt Frauen"
Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission (2000):Internet-Bibliothek www.forum-bildung.de
Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn
Gerhard, U. (1990): Gleichheit ohne Angleichung, Frauen im Recht. München
Gieseke, W. (Hrsg.) (1993): Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler
Gieseke, W. (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold/Gieseke, a. a. O., Band 2, S. 93-120
Gieseke, W. (2000): Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und neue Anforderungen. In: Tagungsband der 8. deutsch-polnischen Konferenz „10 Jahre danach" 4.–7. Mai 2000: Das Bildungswesen und die Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen im Vergleich. Wierzba
Gieseke, W. (2001): Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer/Botzat/Meisel, K., a. a. O., S. 77-88
Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer/Botzat/Meisel, a. a. O., S. 233-270
Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./ Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche – Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 201-254
Hessische Blätter für Volksbildung (1999): Heft 3: Themenschwerpunkt: Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung
Heuer, U. (1993): Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler
Heuer, U. (2001): Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer/Botzat/Meisel, a. a. O., S. 13-35
Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung.Bielefeld
Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Lernen? – Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
Kloas, P.-W. (1998): Modularisierung in der Weiterbildung – einzeln zertifizierbare Qualifikationselemente? In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 24-27
Knoll, J. (1999): Eigen-Sinn und Selbstorganisation. Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen. In: AG QUEM, a. a. O., S. 60-81
von Küchler, F./Meisel, K. (Hrsg.) (2000): Herausforderung Qualität. Frankfurt/M.: DIE
Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert, a. a. O., S. 61-81
Müller, U. (2000): Weiterbildung – in Zukunft nur noch selbstorganisiert? Zur Integration selbst- und fremdorganisierter Lernformen. In: Erwachsenenbildung, H. 1, S. 27-31
Nolda, S (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft, Bad Heilbrunn
Nuissl, E. (1999): Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold/Gieseke, a. a. O., Band 2, S. 3-15
Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (Hrsg.) (1997): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn
Oppermann, D. (1998): Schöne neue (Weiterbildungs-)Welt. Von der Emanzipation durch Bildung zu selbstorganisiertem Lernen und Produkten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 331-341

Petrella, R. (2000): Humanressourcen für den Weltmarkt. In: Le Monde Diplomatique, Beilage der Tageszeitung taz, Ausgabe November, S. 22
REPORT (1999): Heft 44: Themenschwerpunkt: Neue Lernkulturen
Schlutz, E. (Hrsg.) (1999): Lernkulturen – Innovationen, Preise, Perspektiven, Frankfurt/M.
Schrader, J. (2001): Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform. In: Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum REPORT. Bielefeld, S. 225-238
Siebert, H. (1998): Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. DIE-Materialien für Erwachsenenbildung 14, Frankfurt/M.: DIE
Siebert, H (2001a): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung – neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied
Siebert, H. (2001b): Wie lernen Erwachsene? – Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 81-85
Tippelt, R. (1997): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 53-69
Tippelt, R. (1999): Bildung und soziale Milieus, Ergebnisse differentieller Bildungsforschung. Oldenburg: Univ.

*Stefanie Hartz*

# Der Gewinn einer pädagogischen Perspektive im Kontext von Organisationsberatung

Der nachfolgende Beitrag zeigt an einem gescheiterten Beratungsprozess die Bedeutung der individuellen Aneignungsleistungen der Organisationsmitglieder im Kontext der Organisationsberatung. Dazu wird folgende Vorgehensweise gewählt: Zuerst werden die derzeitigen Trends und Handlungsanforderungen im Beratungsdiskurs dargestellt. Danach wird die Anschlussmöglichkeit der Kategorie der Aneignung markiert und der Gewinn einer solchen Perspektive für die Organisationsberatung an einem gescheiterten Beratungsprozess konturiert.

## Die Öffnung der Beratungsbranche gegenüber den Sozialwissenschaften

Bis in die 1980er Jahre hinein war die Beratungslandschaft stark von betriebswirtschaftlichen und technischen Zugängen dominiert. Die in diesen Disziplinen aufgebaute Expertise schien bei der Einführung und Umsetzung neuer Managementmodelle und Technologien in die organisationale Praxis unverzichtbar. Die Vorherrschaft dieser Disziplinen änderte sich Mitte der 1980er Jahre. Dynamisierungsprozesse und Komplexitätssteigerungen in der Außenwelt und ihre Rückwirkungen auf die Innenwelt der Organisation führen zu komplexen Steuerungsproblemen. Dies lässt eine auf vornehmlich technische und betriebswirtschaftliche Aspekte gerichtete Beratung nicht mehr ausreichend erscheinen. Eine vielschichtigere Perspektive ist gefragt, was Anknüpfungspunkte für sozialwissenschaftliche Disziplinen bzw. das dort generierte Wissen bietet (Minssen 1998; Howaldt 1996; Thinnes 1998).[1]

Die dadurch in Gang gesetzte Diffusion sozialwissenschaftlichen Wissens in die Beratungstätigkeit öffnet dieser den Blick für neue Problemfelder und stellt sie zugleich vor neue Anforderungen: Eine entscheidende Rolle spielt dabei die Systemtheorie, die in der sozialwissenschaftlich orientierten Beratung die vorherrschende Theorie ist (Iding 2001, S. 71; Wimmer 1992). Durch die Konzeption einer Organisation als ein System, das sich auf der Grundlage operativer Geschlossenheit autopoietisch reproduziert und sich an den sinnhaft repräsentierten inneren Modellen der Außenwelt orientiert, richtet die Systemtheorie den Blick auf die Grenze gezielter Steuerung. Damit wird einem technokratischen Beratungsansatz, demzufolge eine Organisation von außen verändert und ein Konzept von oben nach unten ohne Anerkennungsverluste durchgesetzt werden kann, der Rücken gekehrt. Stattdessen werden Veränderungen als systemeigene Leistungen begriffen, die vom Berater angeregt, nicht jedoch unmittelbar gesteuert werden können (Luh-

mann 1996; Willke 1994; Fuchs 1999; Willke 1992; Wimmer 1999). Dadurch ändern sich der Fokus und infolgedessen auch die Aufgabe des Beraters: An die Stelle der Konzeptorientierung tritt die Systemorientierung mit dem Aufgabenverständnis, diejenigen Selbstbeschreibungen und operativen Regelhaftigkeiten zu identifizieren, für die das System selbst blind ist.[2] Dabei kann die Diagnose des Beraters immer nur den Status eines Deutungsangebotes haben, das systemspezifisch, nach den in der Organisation geltenden Regeln verarbeitet und umgesetzt wird (Thinnes 1998, S. 221 ff.; Minssen 1998, S. 61 f.; Wimmer 1992).

Außer der Aufmerksamkeitsverlagerung von der Konzept- zur Systemorientierung haben die Konzepte selbst eine Neuausrichtung durch das in den Beratungsdiskurs eingedrungene sozialwissenschaftliche Wissen erfahren. Der Status des Subjektes wird nämlich auf zwei Ebenen angehoben: Erstens wird die Organisation mit Leitbildern wie der „Lernenden Organisation“ und Konzepten der Selbstorganisation subjektiviert (Argyris/Schön 1999; Heintel 1992, S. 353). Zweitens werten Managementkonzepte wie Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, TQM oder Gruppenarbeit das einzelne Organisationsmitglied und dessen Persönlichkeit auf. Da diese Gestaltungskomponenten von der Kommunikation unter Anwesenden, dem selbstgesteuerten Austausch sowie dem je individuellen Input leben, steigt die Abhängigkeit der Organisation vom Einzelnen. Dies bedingt, dass der Mensch besonders gepflegt werden muss und die Förderung von Subjektivität, die aufgrund der in ihr angelegten Unsicherheit über Jahrzehnte exekutiert werden sollte (Weber 1964 a und Weber 1964 b; Taylor 1995), zum organisationalen Programm wird (Heintel 1992, S. 349; Arnold 1997).[3]

Die von den Beratern durch die eingeführten Konzepte eingebrachte Aufwertung der Subjektivität auf organisationaler wie individueller Ebene wirkt auf die Berater in der Weise zurück, dass sie es, sobald sie sich der Organisation zuwenden, mit Subjekten zu tun haben. Sie werden, wie Harney/Rahn diagnostizieren, zu „Pädagogen wider Willen“ (Harney/Rahn 2001, S. 27). Strukturell betrachtet sind die Berater dadurch mit genau den Problemen konfrontiert, mit denen sich traditionelle pädagogische, auf die Änderung von Personen gerichtete Berufe schon immer auseinander setzen mussten: und zwar die Frage nach der Kalkulierbarkeit von Interventionen bei den zu erziehenden, zu bildenden oder zu ändernden Subjekten (Harney/Rahn 2001, S. 27; Luhmann/Schorr 1979).[4]

Wenn man die Aufwertung von Subjektivität ernst nimmt, scheint eine rein systemtheoretisch ausgerichtete Beratung zu einseitig: Hängen nämlich die zu institutionalisierenden Konzepte von der produktiven Nutzung der durch sie geschaffenen Spielräume und der Art und Weise ab, wie sich die Organisationsmitglieder in die Organisationen einbringen, gewinnt die im Kontext der Systemtheorie in die Umwelt verlagerte Persönlichkeit der Organisationsmitglieder an Gewicht.[5] Damit stellt sich die Frage, inwieweit die aufgeworfene Grenzziehung zwischen Individuum und Organisation selber noch einmal theoretisch gefasst werden kann. Um den

Aspekt der individuellen Brechung zu reflektieren, bietet sich aus der hier vertretenen Perspektive die Kategorie der Aneignung von Kade an. Mit ihr kann die Komplementärseite des Organisierens fokussiert werden.

**Aneignung und mentale Mitgliedschaft**

Kade wendet sich mit seinen Forschungsarbeiten dagegen, die Welt der Erwachsenenbildung auf Vermittlungsaktivitäten zu reduzieren. Dadurch würde nur eine Seite der sie konstituierenden Prozesse in Augenschein genommen. Er differenziert deshalb zwischen der institutionell organisierten Vermittlung auf der einen und individueller Aneignung als subjektspezifische Übersetzung von Welt auf der anderen Seite und betrachtet die zuletzt genannte. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass sich bei institutionell initiierten Lernprozessen das Verhältnis von organisationalen Imperativen und individueller Aneignung zugunsten der Aneignungsseite verschiebt. D. h., dass das Aneignungssubjekt seine Bezugnahme auf die Institution steuert. Die Art und Weise der Aneignung ist maßgeblich vom biographisch generierten Sinn- und Erfahrungszusammenhang abhängig. Mit anderen Worten: Was auf Seiten der Teilnehmenden geschieht, ist ein individuell spezifischer, vom biographisch generierten Sinn- und Erfahrungszusammenhang strukturierter Übersetzungsprozess, auf den die Umwelt keine Zugriffsmöglichkeiten hat (Kade 1994, S. 317 f.; Kade 1997, S. 49 f.).

Während die systemtheoretisch ausgerichtete Organisationstheorie Personen in die Umwelt verschiebt und den Systemcharakter dominant setzt, leidet der Aneignungsbegriff Kades unter umgekehrter Einseitigkeit. Mit der Zentralsetzung des Individuums ist die Gefahr verbunden, eine Rückbindung an das Soziale aus dem Blick zu verlieren. Ein Verständnis von Aneignung als etwas rein Individuelles und Kontextungebundenes wäre allerdings unzureichend, da bestimmte Zwänge nicht hintergangen werden können. Aneignungsprozesse stellen immer eine Auseinandersetzung mit der – oder besser: mit einer bestimmten – Umwelt dar und stehen deshalb mit ihr in Beziehung. Würde die Bedeutung der sozialen Umwelt nicht berücksichtigt, würden Fragen, wie sich die organisationalen Imperative den Individuen aufdrängen, wie sich das Individuum mit seiner Form der Aneignung der sozialen Umwelt entgegenstellt und wie sich dieses auf soziale Interaktionsprozesse auswirkt, ins Abseits geraten.

Diese Fragen haben aber für den organisationalen Kontext und den in der Organisation operierenden Berater eine zentrale Bedeutung: Denn erstens sind die anzueignenden Inhalte nicht beliebig, d. h., ein Organisationsmitglied kann sich nicht grundsätzlich für oder gegen sie entscheiden (es sei denn, es würde aus der Organisation austreten). Demnach beschränkt sich der Aktionsrahmen des Einzelnen auf die Individuierung und die ihm eigene Weise der Übersetzung organisationaler Imperative. Zweitens schlagen sich die Aneignungsprozesse im Handeln der Organisationsmitglieder nieder. Dies wirkt sich auf die Interaktionsprozesse in der

Organisation aus. Um diese wechselseitige Beeinflussung – von Sozialem, Individuierung und Rückwirkung auf das Soziale – theoretisch fassen zu können und das Subjektive nicht ausufern zu lassen, bietet es sich an, die Kategorie der Aneignung mit der Unterscheidung Meads von „I", „Me" und „Self" zu unterlegen. Mead bindet die Entwicklung des „Self" unhintergehbar an die Handlungskontexte, innerhalb derer Personen sich bewegen, und geht von einer gegenseitigen Beeinflussung aus. Dabei fasst er den Identitätsaufbau als einen zweiphasigen gesellschaftlichen Prozess, der sich über das „I" und das „Me" konstituiert: Dem „I" ist die Annahme unterlegt, dass wir uns unserer selbst nie vollends bewusst sein können und uns in unserem Handeln stets aufs Neue überraschen. Es ist damit der unkalkulierbare, dem Individuum eigenste Teil. Das „Me" steht für den universalen Aspekt: Es „ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt" (Mead 1968, S. 218). Hier sind die Haltungen und Erwartungen der relevanten Handlungskontexte gespeichert, sodass sowohl die Wünsche und Erwartungen des Gegenübers als auch die Folgen eigenen und fremden Handelns antizipiert werden können (Mead 1968; Wittpoth 1994).

Auf den betrieblichen Handlungszusammenhang übertragen, bedeutet dies, dass die Organisation den Akteuren als eine verselbstständigte Größe entgegentritt und sich ihnen dadurch aufdrängt. Die Akteure saugen die organsiationalen Imperative auf der Grundlage der zur Identität organisierten Erfahrung auf. In diesem Aneignungsprozess bauen sie eine mentale Mitgliedschaft auf, bei der die organsiationalen Imperative mit den Imperativen der eigenen Selbstbehauptung verwoben werden (Harney/Hartz 2001). Ihrer mentalen Mitgliedschaft entsprechend treten sie der Organisation entgegen und stellen sich in das organisationale Geschehen ein. Dies wirkt auf die in der Organisation handelnden anderen Organisationsmitglieder und damit auf die Interaktionen in der Organisation zurück.

Das organisationale Geschehen als einen Prozess im Spannungsfeld organisationaler Imperative, über Aneignung (re-)produzierter mentaler Mitgliedschaft und interaktiver Aushandlung zu begreifen, bietet eine bislang neue Perspektive auf die Schnittstelle zwischen Individuum und Organisation: Die Fokussierung mentaler Mitgliedschaften ermöglicht einen Einblick in die handlungsleitenden Erwartungen sowie das Selbstverständnis der Akteure. Damit wird rekonstruierbar, wie sich die Organisationsmitglieder auf ihr Gegenüber beziehen und wie sie die organisationalen Imperative individuieren. Dieses ermöglicht einen Einblick darin, welches Wissen wie anschlussfähig ist, welches Wissen aufgrund des Nicht-Wissens der Akteure im Bereich des Nicht-Wahrnehmbaren liegt[6] und welches mit der Reorganisation zu importierende Wissen eine derartige Bedrohung für das jahrzehntelang prozessierte Selbstverständnis der Akteure darstellt, dass die Verhinderung seiner tatsächlichen Etablierung erwartbar ist. Was die interaktive Ebene anbelangt, so wird durch eine solche Perspektive deutlich, wie das zu Implementierende vor dem Hintergrund bestehender mentaler Mitgliedschaften verhandelt wird und in welcher Weise das Wissen in der Organisation zirkuliert.

Darauf den Blick zu wenden, ist im Zusammenhang von Reorganisationsmaßnahmen in Traditionsbetrieben besonders bedeutsam. Es ist nämlich erwartbar, dass sich in dem stabilen, durch hohe Änderungsresistenz gekennzeichneten Kontext die mentalen Mitgliedschaften in stabiler Weise aufeinander beziehen (Mead 1968, S. 222 ff., 258 ff.) und sich ein gewisser Konsens hinsichtlich dessen, was angemessene Interaktion ist, durchgesetzt hat. Durch die Reorganisationsabsicht werden die Akteure vor die Anforderung, ihre Handlungsweisen zu modifizieren, gestellt. Damit werden die Akteure einen ihrer mentalen Mitgliedschaft entsprechenden Umgang finden. Dies schlägt sich in ihrem Handeln nieder und wirkt auf das organisationale Geschehen zurück, wo es einen zentralen Einflussfaktor auf den Erfolg hat.

Nachfolgend wird ein Beratungsprozess in einem stahlverarbeitenden Betrieb betrachtet, bei dem genau diese doppelte Integrationsproblematik von Reorganisationsanforderungen, d. h. die Verarbeitung der (neuen) organisationalen Imperative vor dem Hintergrund der mentalen Mitgliedschaft auf der Ebene der Individuen sowie die Integration der unterschiedlichen Aneignungsleistungen der Akteure in organisationale Beziehungen auf der Ebene der Organisation, ignoriert worden ist. Auch wenn diese als problematisch klassifizierbare Beratung eine Einzelfallbeschreibung darstellt, so weisen doch die hier aufgetretenen Schwierigkeiten über den Fall hinaus. Sie können als typisch für die Kooperationsbeziehung zwischen Unternehmen und Beratern angesehen werden und vermögen einen Klärungsbeitrag für die hohe Unzufriedenheit von Organisationen mit den beauftragten Beratern (Kühl 2001, S. 209; Friedrichs 1996, S. 27) zu leisten.

**Gescheiterte Beratung – der wahrscheinliche Fall?**

Das empirische Material des Falls entstammt Interviewgesprächen mit Akteuren des ins Visier genommenen beratenen Betriebes. Zudem werden Protokolle zugrunde gelegt, die während des Beratungsprozesses sowohl von der Beratungsagentur als auch von einzelnen Akteuren der Organisation verfasst worden sind. Gegenstand der Beratungstätigkeit ist eine im Betrieb in Angriff genommene Reorganisation eines über Jahrzehnte tayloristisch gestalteten Produktionsprozesses nach dem Prinzip der Gruppenarbeit (d. h., es geht auch hier in gewisser Weise um die Aufwertung von Subjektivität auf individueller und organisationaler Ebene).

Die Aufgabe der engagierten Beratungsagentur besteht darin, nach den ersten negativen Erfahrungen mit Gruppenarbeit, dem Werk eine Hilfestellung bei der weiteren Durchsetzung zu bieten. Wesentlich dabei ist, dass der Kontakt zur Agentur nicht durch das mit der Reorganisation der Produktion befasste Werk selbst, sondern über den Mutterkonzern hergestellt worden ist. Der Mutterkonzern hat erstens ein hohes Interesse an der erfolgreichen Einführung von Gruppenarbeit und forciert die Auseinandersetzung mit der Thematik in den Tochterunternehmen nachhaltig. Zweitens kann der Mutterkonzern auf eine langjährige, positiv bewertete

Kooperationsbeziehung mit der Beratungsagentur zurückblicken. Die örtlichen Werksleiter haben insofern keine Möglichkeit, sich der Beratung zu entziehen, ohne das Verhältnis zum Mutterkonzern negativ zu besetzen. D. h., der an die Beratungsagentur übertragene Auftrag stellt eher das Produkt äußerer – insbesondere durch den Mutterkonzern definierter – Sachzwänge als ein werksinternes Interesse an Beratung dar.

An der Art und Weise, wie die Berater in der Organisation agieren, lässt sich kein Bewusstsein derselben dafür erkennen, dass der erteilte Auftrag auf Sachzwängen basiert. Sie gehen vielmehr von einem authentischen, werksinternen Interesse an der Beratungstätigkeit sowie der Stabilisierung der Gruppenarbeit in der Produktion aus. Sie knüpfen an der ihnen gegenüber kommunizierten offiziellen Seite des Auftrags an. Dabei richten sie ihre Aufmerksamkeit auf das Substrat Gruppenarbeit und initiieren zahlreiche Workshops auf der Ebene der Werksleitung und des mittleren Managements. Die tatsächlich von der Umstrukturierung betroffenen Mitarbeiter der Produktion bleiben von den Aktivitäten ausgegrenzt.

Aus diesen Workshops gehen Arbeitsgruppen hervor, die sich mit einzelnen problembehafteten Komponenten der Gruppenarbeit wie Lohnfragen, Gruppengesprächen, Gruppenzusammensetzung, Qualitätsbewusstsein und Konzeption der Gruppenleiterfunktion befassen. Ihre Aufgabe ist es, konzeptorientiert bestehende Missstände aufzudecken und Interventionen für die operative Ebene zu entwerfen. Dazu werden Verantwortlichkeiten und Termine festgelegt, so dass vorerst alles auf eine straff geplante, zielorientierte Durchsetzung von Gruppenarbeit durch die Berater verweist.

Die prozessdokumentierenden Protokolle belegen aber, dass weder in zeitlicher noch in inhaltlicher Hinsicht die Vereinbarungen eingehalten worden sind und die mäßigen Beiträge der Akteure den Aktionismus der Berater konterkarieren. Das Versäumen terminlicher und inhaltlicher Vereinbarungen sowie das geringe Engagement können als Antwort der der Beratung ausgelieferten Akteure auf die sich zu diesem Zeitpunkt bereits anbahnenden divergierenden Vorstellungen zwischen der dominanten Koalition (Duncan/Weiss 1979) und denjenigen der Berater gedeutet werden. Die vorerst latenten, nicht öffentlich ausgetragenen, aber permanent informell bearbeiteten Interessengegensätze werden an den Schulungsinhalten und konkret geplanten Interventionen zunehmend virulent. Die Berater hätten *„ihre eigenen Vorstellungen, die auch in anderen Werken so durchgeführt worden sind“*, gehabt. Die Umsetzung dieser Ideen (Kommunikationsspiele, Führungskräfteentwicklung, Brücken bauen etc.) werden für den vorliegenden Fall von den werksinternen Akteuren als unbrauchbar und für die Organisationsmitglieder als unzumutbar qualifiziert. Da die formulierten Vorbehalte von den Beratern nicht respektiert werden, brechen sich zunehmend offen ausgetragene Konflikte Bahn.

Letztlich provoziert das Beharren der Berater auf den von ihnen entwickelten Konzepten, die den Organisationsmitgliedern die Absicht vermitteln, *„umgestrickt“* zu

werden, eine Anti- und Abwehrhaltung. Die Abwehrhaltung findet in gesteigerter Form ihren Ausdruck darin, dass die Kooperation mit den Beratern durch ein Mitglied der Werksleitung mitten im Prozess abrupt – und auch für andere innerbetriebliche Akteure überraschend – beendet wird und die Berater in der werksinternen Kommunikation der Unprofessionalität überführt werden.

**Der Auf- und Abprall der Beratung an den mentalen Mitgliedschaften**

Die in Augenschein genommene Beratung weist eine starke Konzeptorientierung auf und blendet die herrschenden mentalen Mitgliedschaften aus. Sie stellt dadurch ihr Handeln auf Interessen ab, die es in der Form im Werk nicht gibt, und berät auf diese Weise an den Erwartungen, Relevanzen und Intentionen der Akteure vorbei. Aufgebaute Fassaden und Scheinzustimmungen werden nicht erkannt. Der Aufbau von Fassaden ist insbesondere für Vertreter des Managements typisch und gilt in der Organisationsberatungsforschung als zentrales Steuerungsproblem (Kühl 2001, S. 211; Iding 2001, S. 78).

Als Unternehmensspitze ist das Management nicht nur der Innen-, sondern auch der Außenwelt (und hierzu gehört auch der Mutterkonzern) verpflichtet. Im vorliegenden Fall erlaubt die Verpflichtung gegenüber der Außenwelt weder eine Sperrung gegenüber den zu engagierenden Beratern noch gegenüber der Gruppenarbeit. Dies führt zu Pendelbewegungen zwischen Befürwortung und Ablehnung oder, mit Mead gesprochen, zur Aktivierung kontextgebunden unterschiedlicher nach außen getragener Identitäten:[7] Die Beratung genauso wie die zu implementierenden Inhalte werden befürwortet, wenn Öffentlichkeit definiert wird. Da die Berater auf einer Linie mit der Außenwelt gewähnt werden, wird nicht die eigentliche Position zu dem zu Implementierenden präsentiert. Stattdessen werden Haltungen eingenommen, die die Relevanzbildung in der Außenwelt bedienen und eigentlich abgelehnt werden.[8] D. h., dass die nach außen getragene Stellungnahme nicht automatisch Gültigkeit nach innen hat. Bei der Positionierung gegenüber der betrieblichen Innenwelt wird nämlich das durch die Berater zu implementierende Wissen unter Effizienz- und Bedrohungsgesichtspunkten auf Konsistenz mit dem eigenen Erfahrungswissen geprüft.[9] Da das eigene Selbstverständnis im vorliegenden Fall durch das Neue in Abrede gestellt werden würde, wird die Osmose der Inhalte in konkrete Interaktionen verhindert; und zwar zuerst durch informelles Unterlaufen von terminlichen und inhaltlichen Absprachen und dann durch die Beendigung der Kooperationsbeziehung mit den Beratern.

Indem die Berater die an die mentalen Mitgliedschaften gebundene Pendelbewegung zwischen Befürwortung und Ablehnung nicht enttarnen, verkennen sie den Stellenwert der Reorganisationsmaßnahme und der eigenen Tätigkeit in der Organisation. Mit der starken Bindung an das Konzept sowie der Ausblendung der Frage nach dem Umgang der Akteure damit nehmen sie den Bedrohungsaspekt, den das neue Wissen für die jahrzehntelang prozessierten Selbstverständnisse der

Akteure hat, nicht wahr. Mit der blinden Kultivierung des Gruppenarbeitskonzeptes bewegt sich die Beratung jenseits der Spezifität des Handlungskontextes und des in ihm geltenden Möglichkeitsraumes. Infolge dessen prallen die Beratung respektive die von ihr eingebrachten Vorschläge auf den mentalen Mitgliedschaften auf und nicht zuletzt an deren Widerstandsfähigkeit ab.

Doch nicht nur der verkannte Möglichkeitsraum und der daran gebundene Abprall, sondern auch die Differenzen zwischen den Akteuren stellen sich den Beratern in den Weg. Im vorliegenden Fall sind die mentalen Mitgliedschaften und die an die Reorganisation gebundenen Erwartungen nämlich so heterogen, dass sich an dem Reorganisationsansinnen ein Kampf um die angemessene Deutung und die neu festzusetzenden Routinen entzündet. Da dieser unentschiedene Kampf den gesamten Reorganisationsprozess lähmt, missversteht die an der Durchsetzung des Konzeptes orientierte Beratung die eigentliche Problematik des Falls. Sie besteht in der Vermittlung zwischen den Perspektiven und Konfliktpunkten, die sich an der Reorganisation Bahn gebrochen haben. Durch ihre starke Konzeptorientierung steigt die Beratung in den Kampf um die Anerkennung von Argumenten ein und schlägt sich automatisch auf die Seite der Befürworter von „Gruppenarbeit". Auf diese Weise entzieht sie den Kontrahenten die Berechtigung für ihre Argumente und stellt die Angemessenheit ihrer Situationsdeutung in Abrede. Die Gegner, um in der Metaphorik des Kampfes zu bleiben, sind auf diese Wiese ausdrücklich als solche markiert, was die Frontstellung nicht ent-, sondern belastet.[10]

Belastend und der Umsetzung abträglich ist das Verhalten der Berater auch dadurch, dass es durch einseitige Konzentration auf die Unternehmensleitung die in der Organisation geltenden Vorurteile über unbedeutende und bedeutende Organisationsmitglieder spiegelt.[11] Die Berater beziehen Mitarbeiter unterhalb der Meisterebene nicht in die Beratung ein. Damit sprechen sie genau denjenigen Akteuren ab, sich produktiv in den Prozess einbringen zu können, die durch Gruppenarbeit aufgewertet werden sollen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beratung an den mentalen Mitgliedschaften der Akteure scheitert. Die Beratung überwölbt durch die Orientierung an dem abstrakten Konzept Gruppenarbeit die Spezifität des Falls. Hiermit missachtet sie die über die Systemtheorie in den Beratungsdiskurs eingespeiste Erkenntnis, dass Veränderungen systemeigene Leistungen sind und gerade nicht durch die Beratenden gezielt gesteuert werden können. Statt einen Augenmerk auf die Wirkgrenze der eigenen Interventionen zu richten, sitzen die Berater einem technokratischen Veränderungsverständnis auf, demzufolge ein Konzept von oben nach unten durch entsprechende Maßnahmen durchgesetzt werden kann. In Kombination mit der Ignoranz der mentalen Mitgliedschaften sehen die Berater systematisch über den Möglichkeitsraum anschlussfähiger Interventionen hinweg. Indem sie die Handlungslogik der Akteure sowie die Logik der geltenden Interaktionen nicht nachvollziehen, geraten sie in ihren Sog: Denn durch ihre hierarchieorientierte, auf die Führungskräfte gerichtete Beratung reproduzieren sie letztendlich

die in der Organisation vorherrschenden, an Befehl und Gehorsam ausgerichteten Strukturen und tragen zu einer Stabilisierung des durch sie zu überwindenden Status quo bei.

**Anmerkungen**

1 Dass die Soziologie lange nicht in dem Feld vertreten gewesen ist, führt Minssen u. a. auf den negativen Ruf der auf Gewinnabschöpfung gerichteten Unternehmensberater zurück (Minssen 1998, S. 53 f.).
2 Iding wirft der systemisch orientierten Beratung vor, den Faktor Macht unterbelichtet zu lassen (Iding 2001, S. 72).
3 Vgl. dazu kritisch Harney 1992; Harney 1994; Hendrich 1996.
4 Luhmann/Schorr haben diese Frage in die Erziehungswissenschaft getragen und ihr mit den Technologieersatztechnologien und der Fokussierung von Kausalplänen ein Lösungsmodell angeboten (Luhmann/Schorr 1979).
5 Luhmann belegt den Effekt, dass sich soziales und psychisches System gegenseitig beeinflussen, mit dem Begriff der Interpenetration (Luhmann 1996).
6 Damit ist eine Unterscheidung Luhmanns angesprochen: Er differenziert nicht nur zwischen Wissen und Nicht-Wissen, sondern auch zwischen spezifizierbarem Nicht-Wissen und unspezifizierbarem Nicht-Wissen (Luhmann 1992, S. 177).
7 Mead geht davon aus, dass unterschiedliche Identitäten aktiviert werden, wenn wir uns unterschiedlichen Menschen zuwenden. Insofern fasst er eine mehrschichtige Persönlichkeit als etwas Normales, wobei er zugleich auch eine gewisse Einheitlichkeit annimmt (Mead 1968, S. 184).
8 Es tritt demnach das „Me“ hervor (Mead 1968, S. 216 ff.).
9 Eine Dissonanz zwischen Selbstbild und neuer Erfahrung wird i. d. R. zu Lasten der neuen Erfahrung ausgelegt (vgl. Scholl 1990, S. 111).
10 Dewe beschreibt Beratung als Kampf um die Anerkennung von Argumenten (Dewe 1996, S. 39 f.).
11 Ein Großteil des Managements operiert den Mitarbeitern der operativen Ebene gegenüber mit den Codes des Nicht-Könnens und Nicht-Wollens.

**Literatur**

Argyris, C./Schön, D. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. Stuttgart
Arnold, R. (1997): Betriebspädagogik, 2. Aufl.. Berlin
Dewe, B. (1996): Beratende Rekonstruktion. Zu einer Theorie unmittelbarer Kommunikation zwischen Soziologen und Praktikern. In: Alemann, H./Vogel, A.: Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen, S. 38-55
Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for organizational design. In: Staw, B. (Ed.): Research in organizational behavior. Greenwich, Conneticut, S. 75-123
Friedrichs, J. (1996): Einige Probleme der Beratung. In: Alemann, H./Vogel, A.: Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen, S. 27-30
Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung, Frankfurt/M.
Harney, K. (1992): Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 318-325

Harney, K. (1994): Pädagogisierung der Personalwirtschaft – Entpädagogisierung der Berufsbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 16-27
Harney, K./Hartz, S. (2001): Beruf, Organisation und Aneignung: Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 149-178
Harney, K./Rahn, S. (2001): Reflexionsprobleme im „Beratungssystem". In: Supervision, H. 3, S. 27-32
Heintel, P. (1992): Lässt sich Beratung lernen? Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Organisationsberatern. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S. 345-378
Hendrich, W. (1996): Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des betrieblichen Alltags. Ein Exempel für die Ökonomie des Sehens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 451-466
Howaldt, J. (1996): Industriesoziologie und Organisationsberatung. Einführung von Gruppenarbeit in der Automobil- und Chemieindustrie: Zwei Beispiele. Frankfurt/M.
Iding, H. (2001): Hinter den Kulissen der Organisationsberatung. Macht als zentrales Thema soziologischer Beratungsforschung. In: Degele, N./Münch, T. u. a. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Opladen, S. 71-85
Kade, J. (1994): Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M., S. 315-340
Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 30-70
Kühl, S. (2001): Professionalität ohne Profession. Das Ende des Traums von der Organisationsentwicklung als eigenständiger Profession und die Konsequenzen für die soziologische Beratungsdiskussion. In: Degele, N./Münch, T. u. a. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Opladen, S. 209-237
Luhmann, N. (1992): Ökologie des Nichtwissens. In: Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen, S. 149-220
Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, 6. Aufl. Frankfurt/M.
Luhmann, N./Schorr, E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 345-365
Mead, G. H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus. Chicago
Minssen, H. (1998): Soziologie und Organisationsberatung. Notizen zu einem komplizierten Verhältnis. In: Howaldt, J./Kopp, R. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis. Berlin, S. 53-72
Scholl, W (1990).: Die Produktion von Wissen zur Bewältigung komplexter organisatorischer Situationen. In: Fisch, R./Boos, M. (Hrsg.): Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte, Fallbeispiele, Strategien. Konstanz, S. 107-128
Taylor, F. W. (1995): Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, Weinheim
Thinnes, P. (1998): Beratung mit Profil – Chancen und Herausforderungen soziologischer Professionalisierung in der Organisationsberatung. In: Howaldt, J./Kopp, R. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis. Berlin, S. 215-229
Weber, M. (1964a): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 1. Halbband. Köln, Berlin

Weber, M. (1964b): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 2. Halbband. Köln, Berlin

Willke, H. (1992): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S. 17-42

Willke, H. (1994): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart, Jena

Wimmer, R. (1992): Was kann Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S. 59-111

Wimmer, R. (1999): Wider den Veränderungsoptimismus. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer radikalen Transformation von Organisationen. In: Soziale Systeme, H. 1, S. 159-180

Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst: Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt/M.

*Susanne Weber*

# „Management by complexity“ mit Großgruppenverfahren

In der aktuellen Rede ist das Gesellschaftliche ein riskantes und ein zu gestaltendes Feld: Risiko und Kontingenz sind zu Kernbegriffen der Beschreibung heutiger gesellschaftlicher wie individueller Lagen geworden. Sie kennzeichnen den Verlust an Vorhersehbarkeit und die Grenzen der Planbarkeit. Auch der Begriff Unsteuerbarkeit hat Konjunktur: Angesichts steigender Komplexität und steigenden Komplexitätsbewusstseins werden Systeme als immer weniger steuerbar angesehen. Der im gesellschaftlichen Diskurs vielbeschworene Komplexitätszuwachs hat unterschiedliche Facetten. Er wird gleichzeitig als Risiko und als Ressource rekonstruiert.

## 1. Komplexität als Risiko und Ressource

Sozialwissenschaftliche Organisationsforschung macht auf die entstehenden Risikolagen aufmerksam: Sollen – wie in modernen Organisationskonzepten gefordert – die Organisationsmitglieder nicht mehr Befehlsempfänger sein, sondern als „Unternehmer ihrer selbst“ agieren, werden sie als Akteure im mikropolitischen Kontext weniger berechenbar. Sie können relevante Informationen einbringen oder auch zurückhalten. Sie können Sabotagemacht durch Falschinformationen einsetzen und verfügen damit über eine Machtposition in der Organisation (Weber 1998; Weber 2000a). Gleichzeitig werden für den Betrieb die nicht-formalisierbaren Arbeitspotenziale und die eigentätige Zusammenarbeit in Teams bedeutsamer (Pries 1991, S. 52). Das zwingt Unternehmen dazu, den Bedürfnissen der Beschäftigten mehr Aufmerksamkeit zu widmen und mehr Raum zuzugestehen. Im Zuge von Umstrukturierungsprozessen, Outsourcingpraktiken und Fusionen verunklaren Zugehörigkeiten und eigene Positionierungen. Unter temporalisierten und flexibilisierten Arbeitsbedingungen verlieren die bestehenden Identifikationsmöglichkeiten und die alten Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen an Verlässlichkeit und die geforderte Loyalität an Eindeutigkeit (Kühl 1994).

Vor diesem Hintergrund rekonstruiert man Organisationen als Räume von Steuerungsversagen. Im politisierten Binnenraum der Organisation entstünden neue Unsicherheitszonen (ebd., S. 102 ff.), das Organisationssubjekt selbst werde zum Risiko (Wambach 1983; Weber 1998). Weder die „alten“ Hierarchien noch die „neuen“ postbürokratischen Organisationsmodelle können in der Perspektive dieser Rekonstruktion anscheinend sichere Wege bieten. Zunehmend bedeutsam wird daher die Frage, mit welchen Wissensstrukturen, Kommunikationsmustern, Deutungssystemen Subjekte, aber auch Organisationen und Organisationsnetzwerke

operieren, welche Regeln und Grammatiken die Entscheidungen bestimmten, wie die Selbstzuschreibungen verlaufen.

*Komplexität als Ressource*

Diesen Szenarien des Risikos, der Komplexität und Unsteuerbarkeit treten als Pendant zunehmend Auffassungen entgegen, die Organisationen als lernfähige Systeme begreifen. Sie gelten nicht als einfach „modellierbar". Stattdessen geht man davon aus, dass sie sich nur selbsttätig entwickeln können und so ihre eigene Wirklichkeit aktiv, kollektiv und prozessual herstellen. Wandel statt Stabilität gilt nun als die Regel einer jeden Organisation (Weick 1998, S. 172). Systemtheoretische Organisationsmodelle lehnen eine einfache „Managebarkeit" von Prozessen ab und fordern Komplexität als angemessenen Zugang. So versteht Dirk Baecker, Professor für Unternehmensführung, Wirtschaftsethik und gesellschaftlichen Wandel an der Universität Witten-Herdecke, Komplexität als strukturelle Spannung, die es einer Organisation ermöglicht, Umweltkomplexität zu bewältigen. Komplexität kann sich auf sachliche, soziale, zeitliche und operative Aspekte beziehen (Baecker 1999, S. 29). Soll ein System „Umweltvarietät", also Komplexität verarbeiten können, *muss* für ein hohes Maß an „Systemvarietät", wiederum Komplexität, Sorge getragen werden (ebd., S. 169 f.). Baecker plädiert also für ein „Management *durch* Komplexität" (ebd., S. 170).

„Komplexitätsmanagement kann demnach nicht heißen, das Problem der Komplexität ein für allemal zu lösen. Sondern es muss heißen, das Problem der Komplexität so aufzubauen, das heißt, so zu strukturieren, dass es sich selbst laufend löst und wiederaufbaut zugleich. Es geht um den Einbau von strukturellen Spannungen in die Organisation, die es der Organisation gegenüber der eigenen und der Umweltkomplexität ermöglichen, immer wieder andere Reduktionen zu wählen und insofern komplex zu reagieren" (ebd., S. 171).

Insbesondere die aktuellen systemtheoretischen Rekonstruktionen organisationaler Prozesse setzen Selbstorganisation gegen vertikale Organisation, Integration gegen Segmentierung und Prozessorientierung gegen Statik und Unabgeschlossenheit gegen Geschlossenheit. Dies betrifft die Organisation des Wissens ebenso wie die Integration „des ganzen Menschen" und die Organisierung von Organisationen als Prozess (Senge 1996).

In den Managementratgebern werden den Risiken die „Ressourcen" gegenübergestellt, welche vor allem in den Subjekten, dem sogenannten „Humankapital" gesehen werden (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Sie sind „Unternehmer ihrer Selbst" und bedürfen integrierender Orte – daher empfehlen Managementratgeber, das Unternehmen als Dorfgemeinschaft zu entwerfen (Fuchs 1996). Gemeinschaftsbildung soll Orientierung verleihen, Bindungen schaffen und Solidarqualitäten in das Feld das Ökonomische einbringen. Als dritte Komponente wird das lebenslange, das organisationslange Lernen als Kompetenz der Prozessgestal-

tung entworfen. Die „lernende Organisation“ ist zum übergreifenden Leitbild der Organisation in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern avanciert. Großgruppenverfahren verstehen sich als die Verfahren, die organisationales Lernen am ehesten initiieren, unterstützen und vorantreiben können.

## 2. Großgruppenverfahren als systemische Intervention

Großgruppenverfahren gelten als paradigmatisch neuer Ansatz, Selbstorganisation, Gemeinschaftsbildung und kollektive Entwicklung zu ermöglichen. Sie beanspruchen, mittels dialogischer Verständigung soziales Lernen zu ermöglichen, eine kollektive Wertebasis zu generieren und auf Zukunft und die Bildung kollektiver Strategien hin zu orientieren. Großgruppenverfahren sind aus den Theorietraditionen Kurt Lewins, der Systemtheorie von Ludwig Bertalanffy und Wilfried Bion und des Tavistock Instituts heraus entwickelt worden (Königswieser/Keil 2000, S. 11). Diese Theoriebezüge stellen heute – wenn auch in der Regel eher diffus, eklektisch und trivialisiert – die Grundlage heutiger OE-Programmatiken dar.

Großgruppenverfahren werden seit etwa Mitte der 1990er Jahre auch im deutschen Sprachraum bekannter. Es sind Verfahren, die produktives Arbeiten – z. B. in Veränderungs- und Organisationsentwicklungskontexten – auch mit großen Gruppen ab ca. 30 Teilnehmer/innen bis zu mehreren tausend Teilnehmer/innen gleichzeitig ermöglichen (ebd.). Aus Sicht der OrganisationsberaterInnen gelten Großgruppenverfahren als besonders geeignet für den Einsatz bei komplexen Frage- und Problemstellungen, welche die Integration vieler Menschen und Wissensträger erfordern. Ausgehend von der Annahme, dass steigende Komplexität auch bedeutet, dass viel mehr Menschen mehr „Information aus erster Hand“ brauchen (Boos/Königswieser 2000, S. 21) und auf diese Weise involviert werden müssen, gelten Großgruppenverfahren als partizipative, implizites Wissen hervorbringende, Kommunikation fördernde Arbeitsinstrumente in Veränderungsprozessen. Der Nutzen von Großgruppenverfahren wird darin gesehen, dass sie Eigenverantwortlichkeit und Kooperation sowie die Entwicklung kreativer neuer Lösungen für bestehende Problemlagen fördern. Großgruppenverfahren werden als methodische Umsetzung der Forderung nach der „lernenden Organisation“ (Königswieser 2000, S. 43) gesehen.

Die in Deutschland bekanntesten Verfahren sind z. B. Open Space Technology (Owen 1997, 2001), die Zukunftskonferenz (Weisbord/Janoff 1995, 2000, 2001), Appreciative Inquiry Summit (Copperrider/Whitney 1999; Bruck/Weber 2000) und RTSC (Real Time Strategic Change) (Dannemiller/James/Tolchinsky 1999). Zwar hat sich für die genannten Ansätze der Begriff Großgruppenverfahren eingebürgert (Bunker/Alban 1997), sie unterscheiden sich jedoch in Bezug auf den Strukturierungsgrad, den Stellenwert von Selbstorganisation, das Ausmaß der Orientierung an rationalen und emotionalen Akzentsetzungen, das Maß an Planungsori-

entierung versus Konsensbildung, den Zugang über „negative" Kritik als Motor oder den Zugang über das Positive.[1] Alle setzen jedoch an Selbstorganisation, Gemeinschaftsbildung und Systemlernen an und entsprechen damit in ihren Interventionsmustern den Zeitdiagnosen von Komplexität als Problem und Lösung.

*Selbstorganisation, Gemeinschaftsbildung und Systemlernen*

Die Großgruppenverfahren arbeiten in der Regel mit dem Prinzip der Selbstorganisation. Am konsequentesten findet das Prinzip der Selbstorganisation wohl im Verfahren „Open Space" Anwendung. Das Verfahren wurde vom anglikanischen Priester und späteren Organisationsberater Harrison Owen Mitte der 1980er Jahre in den USA entworfen nach dem Vorbild des „Marktplatzes" in (west)afrikanischen Gesellschaften. Es versteht sich als „organisierte Kaffeepause", so wie in einer Kaffeepause das Prinzip der freien Wahl gilt. Anziehungs- und Abstoßungskräfte wirken als „ordnende" Kraft. Wer „Leidenschaft und Verantwortung" für Themen und Inhalte hat, wird sich dafür einsetzen (Owen 1997, 2001). Dieses Großgruppenverfahren wurde bereits mit bis zu mehreren tausend Teilnehmer/innen gleichzeitig durchgeführt und findet auch im deutschen Sprachraum in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern Anwendung (Maleh 2000; Petri 2000; Weber 2000b; Weber i.E.b; zur Bonsen 1998). Gemäß dem Namen „Open Space" arbeitet das Verfahren mit einer minimalistischen Rahmenstruktur. Die wenigen Regeln zeigen die Gesetze der Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Achtung voreinander auf. Die Regeln lauten: 1) Wer immer kommt, ist die richtige Person. 2.) Was auch immer geschieht, ist ok. 3.) Es beginnt, wenn es beginnt. 4.) Nicht-vorbei ist nicht vorbei. Das Gesetz der zwei Füße ist eine Aufforderung, der eigenen Energie zu folgen: Wenn man nichts lernen oder nichts beitragen kann, soll man die Gruppe wechseln.

Eine starke Ergebnisorientierung wird insbesondere in der ersten, auf Divergenz und Polyvalenz angelegten Arbeitsphase bewusst vermieden. Im Gegenteil sind spielerische Anteile und Elemente ebenso willkommen wie das produktive Nichtstun und vermeintliche Faulheit an der Kaffeebar. Auch sie wird neu gerahmt als kreative Pause. Orientierung verleihen die beiden Kernbegriffe „Leidenschaft" und „Verantwortung". Es kommen nur Themen auf die Agenda, die auf den Nägeln brennen und für die Bereitschaft besteht, Verantwortung zu übernehmen. Der Erfolg der Veranstaltung hängt völlig vom Interesse der Beteiligten und deren Beiträgen ab, denn die Teilnahme an Workshops ist gänzlich freiwillig.

Alles ist erlaubt, außer dem Dominieren des offenen Raumes. Aufgabe der Moderation ist es, diesen offenen Raum zu hüten und zu schützen vor individuellen und institutionellen Dominanzstrategien. Die Moderation muss den Kontext schaffen und halten, der durch die Akteure lebendig und eigenverantwortlich gefüllt wird. Im Vorfeld ist ihre Rolle stark durch Veranstaltungsmanagement geprägt. Auf der Veranstaltung selbst besteht ihre Aufgabe darin, Prozessbegleitung und Hüterin des offenen Raumes zu sein. Moderation folgt dem Anspruch, Lernkontexte entstehen

zu lassen, die offen, klar und energetisch sind. Dieses Moderationskonzept versteht sich als absichtsvoll minimalistisch und geringstmöglich intervenierend. Als Ausdruck ihrer hinter die Teilnehmer/innen zurücktretenden Hintergrundfunktion bezeichnen sich viele Großgruppenmoderator/innen daher auch nicht mehr als „Moderator/innen", sondern als Prozessbegleiter/innen oder „Facilitatoren".

*Großgruppenverfahren als Inszenierung von Gemeinschaft*

Großgruppenverfahren entwerfen das Subjekt gleichzeitig als Einzelnen und als Gemeinschaftssubjekt. Das Einzelsubjekt, seine Autonomie, seine Anliegen – wie z. B. Leidenschaft und Verantwortung – ist der Ausgangspunkt für die Herstellung des Kollektivs. Je nach Verfahren und Prozessarchitektur haben Geschichte(n) und biographische Erfahrungen eine unterschiedlich zentrale Stellung im Großgruppendesign. Die Geschichte der Einzelnen, ihre tiefsten Begegnungen und beeindruckendsten Erfahrungen werden mittels verschiedener Verfahren zum Erzählen von Geschichten eingebracht. So nutzt das Verfahren „storytelling" die biographische Erzählung (Canfield et al. 1996) und das Verfahren „Wertschätzende Erkundung" („Appreciative Inquiry") (Cooperrider 1996; Cooperrider/Whitney 1999; Bruck/Weber 2000; zur Bonsen/Maleh 2001) die besten Erfahrungen in Bezug auf ein bestimmtes Thema.

Generell arbeiten Großgruppenverfahren dramatisierend und emotionalisierend, indem sie mit überraschenden Inszenierungen emotionale und expressive Qualitäten ansprechen. Insbesondere das Verfahren „Zukunftskonferenz" arbeitet explizit mit einem hohen Maß an Erlebnisqualität und spielerischen Elementen (Weisbord/Janoff 1995, 2000, 2001). Mit dieser Praxis knüpfen Großgruppenverfahren an der Annahme an, dass die Menschen einen „Hunger nach Sinnlichkeit" haben (Königswieser 2000, S. 35). Es wird angenommen, dass man in einer öffentlichen partizipativen Veranstaltung die Botschaft, gebraucht zu werden, weit mehr und besser vermitteln kann als in einer kleineren Gruppensitzung. Botschaften (oder Mythen), z. B. des „Wir sitzen alle in einem Boot", würden glaubhaft dargestellt, indem Führungskräfte und Mitarbeiter/innen gemeinsam an einem Tisch sitzen. Die Glaubwürdigkeit von Führungskräften werde erhöht, gleichzeitig gebe der Platz in der Gemeinschaft Selbstsicherheit und erzeuge Motivation (ebd.).

*Differenz und Gleichheit*

Der Kreis als Symbol für Gemeinschaft bildet die räumliche Grundstruktur in Open-Space-Veranstaltungen. Die Verfahren Zukunftskonferenz und RTSC (Dannemiller/James/Tolchinsky 1999; Jacobs/Mc Keown 2000; Weber 2000b) machen Differenz bereits im Vorfeld der Großgruppenveranstaltung zum integralen Bestandteil, indem das Planungsteam unterschiedliche Beteiligtengruppen identifiziert, einlädt und in repräsentativ maximal gemischte Sitzgruppen konstelliert. Auf der Veranstaltung werden dann in offener oder repräsentativer Weise die Beteiligtengruppen systematisch miteinander in Kontakt und Dialog gebracht. Beide Verfahren

platzieren die Teilnehmenden in über den Raum verteilten „Max-Mix-Gruppen“, die den Makrokosmos im Mikrokosmos jedes heterogen besetzten Stuhlkreises abbilden.

*Der Mythos als Vision*

Viele Großgruppenverfahren arbeiten mit visionären Elementen, die auf die Erschaffung möglicher Zukünfte verweisen und einen „Sog“ in die Zukunft erzeugen sollen. Innere Bilder und explizite Visionen lassen Bindungen und Verbindungen zwischen pluralen Akteuren entstehen. Das Subjekt wird hier als emotionales, spielerisches, diskursives Subjekt in gemeinschaftlichen Bindungen entworfen. Diese Bindungen sind die energetische und immaterielle Basis materieller Ergebnisse, welche im „Lernlaboratorium“ erarbeitet werden können.

*Das offene System in einem Raum: das Lernlaboratorium*

Gegen das Risiko mangelnden Wissens zielen Großgruppenverfahren darauf, alle vorhandenen Ressourcen zu aktivieren. Gegen den Komplexitätszuwachs setzen sie die orientierende Qualität von Verortungen im sozialen Raum und leitenden Bildern. Gegen das Steuerungsversagen bringen sie das ganze System in einen Raum und richten es prozessual auf Zukunft hin aus. Das System liegt dabei nicht in den Organisationsgrenzen, sondern wird durch die thematischen Bezüge und sozialen Beziehungen im Feld definiert. Großgruppenverfahren holen das „ganze System in einen Raum“ und arbeiten systematisch an den Übergängen der Wissensbestände und fragmentierten Teilfeldern. Das Verfahren Zukunftskonferenz wird von seinen „Erfindern“ daher eigens als „Lernlaboratorium“ bezeichnet (Weisbord/Janoff 2001, 2000, 1995). Der kollektive Lernprozess ist als standardisierter Ablauf in Etappen angelegt. Entlang der drei Zeitepochen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und unter Einbeziehung der drei Dimensionen des persönlichen, des themenbezogenen Kollektivs und der globalen Veränderungen werden in fünf Arbeitsschritten aktuelle Herausforderungen identifiziert und Visionen für die Zukunft entworfen, aus denen Konsens und konkrete Schritte zur Umsetzung abgeleitet werden. Nicht einzelne Akteure sollen sich ändern, sondern die Handlungsoptionen ganzer Felder sollen verbessert werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich Menschen nicht erst ändern müssen, sondern dass sie jetzt schon in der Lage sind, besser zusammenzuarbeiten als in der Vergangenheit.

*Soziales Lernen und Ganzheitlichkeit*

Soziales Lernen, Verständigung und ein ganzheitlicher Umgang mit der und Zugang auf die Welt. Ausgearbeitet hat diese Position der Londoner Professor für theoretische Physik David Bohm (Bohm 1998). Er kam über die Beschäftigung mit der Quantentheorie zum sokratischen Dialog und der Bedeutung des dia (durch) und logos (Bedeutungen) – das Durchgehen durch Bedeutungen, sich wirklich einander anzunähern und aufeinander zuzugehen. Disziplinäre und subjektive Fragmentierungen des Wissens sollen defragmentiert, in einem geschützten Raum „ver-

flüssigt“ und in eine ganzheitliche Form gebracht werden. Bohm vergleicht die fragmentierte Sicht auf die Welt und den dadurch begrenzten Erkenntnisgewinn mit einer Uhr, die willkürlich in einen Haufen von Einzelteilen zerlegt sei. Das Vorhandensein aller Teile bedeute nicht zwangsläufig, dass diese auch funktionsfähig zusammenwirken (ebd.). Er setzt dem diskutierenden (im Wortsinne „zerschlagenden, zerteilenden, zerlegenden“) Kommunikationsstil das dialogische Prinzip entgegen. Grenzüberschreitender Dialog soll Vertrauen und Zugehörigkeit eröffnen. Durch die Beschäftigung mit den Vorannahmen hinter den Aussagen werde die Fähigkeit, Neues zu schaffen, gefördert (ebd., S. 36). Großgruppenverfahren bringen Wissen hervor. Dies ist dabei nicht reduziert auf „kognitives“ Wissen, abspeicherbare und reproduzierbare Wissensinhalte oder auf implizites Erfahrungswissen. Wissen bezieht sich hier auch auf persönliches und biographisches (Erfahrungs-)Wissen und das Sichtbar-Werden der einzelnen Person als Mensch. William Isaacs, der Leiter des Dialogprojektes am MIT in Boston, sieht den Nutzen des Dialogverfahrens für die Entwicklung lernender Organisationen vor allem darin, dass hier kollektive Intelligenz zum Einsatz komme (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1998, S. 66).

## 3. Systemische Interventionen am Rande des Chaos. Übergänge zur Komplexitätstheorie

Großgruppenverfahren verstehen sich als systemische Interventionen und als paradigmatisch neue Interventionsmuster am Rande des Chaos. So vertritt z. B. Harrison Owen, der „Erfinder“ des Verfahrens „Open Space“, das Prinzip der „chaordic organization“: einer Organisation, die aus Chaos Ordnung erzeugen kann. Sie sind systemische Interventionen, die beanspruchen, quasi als Lösungswissen komplex mit Komplexität umzugehen.

Steuerung aus komplexitätstheoretischer Perspektive entspricht dem „Aufbau von Komplexität zur Bewältigung von Komplexität“ (Kappelhoff 2000, S. 347). Mit den zentralen Metaphern der „Ordnung am Rande des Chaos“ und „Evolution am Rande des Chaos“ beansprucht die Komplexitätstheorie, dass ein solcher evolutionärer Drahtseilakt möglich ist. Komplexitätstheorie wird, so Kappelhoff, zur „weltbildmächtigen Universaltheorie“, die in der für Moden und Mythen anfälligen Organisations- und Managementtheorie Eindruck hinterlässt (ebd.). Jedoch werden die Begriffe „Komplexität“ ebenso wie der Systembegriff – gerade in der Organisationsberatungsszene – häufig diffus, eklektisch und im metaphorischen und alltagssprachlichen Sinne verwendet. Die Zusammenhänge und Bezüge zwischen systemischer Intervention und Komplexitätstheorie sind hier noch nicht ausreichend ausgeschöpft und untersucht. Die metaphorische Verwendung ist derzeit überwiegend.

„Die Komplexitätstheorie stellt eine in weiten Bereichen noch zu präzisierende und genauer zu entfaltende Synthese der skizzierten neueren Entwicklungen in

System- und Evolutionstheorie dar. Im Kern geht es dabei um die Bedingungen der Evolution einer evolutionsfähigen Ordnung am Rande des Chaos“ (ebd., S. 348 f.).

Mit Formulierungen wie „endogene Ordnungsbildung durch Selbstorganisation“ (ebd., S. 379), „rekursive Selbsterzeugung“, der „autonomen Organisation“ und der „Identitätswahrung“ würden, so Kappelhoff, Metaphern kreiert, die den Zeitgeist treffen und unmittelbar anschlussfähig sind.

„Auf der anderen Seite bieten die Katastrophentheorie und die Theorie des deterministischen Chaos ebenfalls direkte Anschlussmöglichkeiten an die zeitdiagnostischen Termini von der ‚Unregierbarkeit’, der ‚Krise’ und der ‚neuen Unübersichtlichkeit’. Auf dieser Ebene der weltprägenden Metaphern ist der Komplexitätstheorie mit den Begriffen der ‚Ordnung am Rande des Chaos’ und der ‚Evolution am Rande des Chaos’ wahrlich ein großer Wurf gelungen“ (ebd., S. 379).

Die Übernahme komplexitätstheoretischer Denkfiguren darf allerdings nicht rein assoziativ und metaphorisch erfolgen. Mit „Komplexität am Rande des Chaos“ scheint eine neue Theorieperspektive auf, die eine Synthese neuerer Entwicklungen in der System- und Evolutionstheorie entfaltet. Innerhalb systemtheoretischer Ansätze vollzieht sich derzeit ein Paradigmenwechsel hin zur Komplexitätstheorie. Komplexitätstheorie könne, so die Einschätzung des Wuppertaler Professors für empirische Wirtschafts- und Sozialforschung, Kappelhoff, durchaus „Ausdruck eines Paradigmenwechsels im Kuhnschen Sinne“ sein (ebd., S. 379). Die Großgruppenverfahren sind hier nicht nur anschlussfähig. Sie verorten sich auf der Handlungsebene ebenso wie der theoretischen Rekonstruktion selbst im neuen Paradigma eines „management by complexity“.

**Anmerkung**

1 Eine Übersicht der Verfahren und die Beschreibung ihrer Arbeitsweise findet sich in Weber 2000b.

**Literatur**

Baecker, D. (1999): Organisation als System. Frankfurt/M.
Bohm, D. (1998): Der Dialog. Stuttgart
Bonsen, M. zur (1998): Mit der Konferenzmethode Open Space zu neuen Ideen. In: Harvard Business Manager, H. 3
Bonsen, M. zur/Maleh, C. (2001): Appreciative Inquiry. Auf dem Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim
Boos, F./Königswieser, R. (2000): Unterwegs auf einem schmalen Grat: Großgruppen in Veränderungsprozessen. In: Königswieser/Keil, a. a. O., S. 17-29
Bröckling, U./Kransmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.

Bruck, W./Weber, S. (2000): Appreciative Inquiry Summit – der nächste Schritt in der Evolution der Großgruppenarbeit. In: Königswieser/Keil, a. a. O., S. 164-178
Bunker, B. B./Alban, B. T. (1997): Large Group Interventions. Engaging the Whole System for Rapid Change. San Francisco
Canfield, J./Hansen, M. V./Rogerson, M./Rutte, M./Clauss, T. (1996): Chicken Soup for the Soul at work. 101 stories of courage, Compassion and Creativity in the Workplace. Deerfield Beach, Florida
Cooperride, D. L.: The 'Child' as Agent of Inquiry. Organization Development Practitioner, 28 (1&2), p. 5-11
Cooperrider, D. L./Whitney, D. (1999): Appreciative Inquiry. San Francisco, CA
Dannemiller, K. D./James, S./Tolchinsky, P. D. (1999): Whole Scale Change. In: Holman, P./Devane, T.: The Change Handbook. Group Methods for Shaping the Future. San Francisco, p. 203-216
Fuchs, J. (1996): Das biokybernetische Modell. Unternehmen als Organismen. Wiesbaden
Hartkemeyer, M./Hartkemeyer, J./Dhority, L. F. (1998): Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. 2. Aufl. Stuttgart
Jacobs, R. W./McKeown, F. (1999): Real Time Strategic Change. In: Holman, P./Devane, T.: The Change Handbook. Group Methods for Shaping the Future. San Francisco, p. 295-312
Kappelhoff, P. (2000): Komplexitätstheorie und Steuerung von Netzwerken. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Opladen, Wiesbaden, S. 347-389
Königswieser, R. (2000): Das Feuer von Großgruppen. In: Königswieser/Keil, a. a. O., S. 30-44
Königswieser, R./Exner, A. (1999): Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. 3. Aufl. Stuttgart
Königswieser, R./Keil, M. (2000): Das Feuer der großen Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Beratergruppe Neuwaldegg/synetz. Stuttgart
Kühl, S. (1994): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt/M.
Maleh, C. (2000): Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater. Weinheim
Owen, H. (1997): Expanding our now: The Story of Open Space Technology. San Francisco
Owen, H. (2001): Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart
Petri, K. (2000): Open Space Technology. In: Königswieser/Keil, a. a. O., S. 146-163
Pries, L. (1991): Betrieblicher Wandel in der Risikogesellschaft. Opladen
Senge, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
Wambach, M. M. (Hrsg.) (1983): Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung. Frankfurt/M.
Weber, S. (1998): Organisationsentwicklung und Frauenförderung. Eine empirische Analyse in drei Organisationstypen der privaten Wirtschaft. Königstein
Weber, S. (2000a): Fördern und Entwickeln. Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 411-428
Weber, S. (2000b): Power to the people!? Selbstorganisation, Systemlernen und Strategiebildung mit großen Gruppen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, H. 2, S. 63-89
Weber, S. (a): Das lernende Netzwerk. Netzwerkorganisationen und Organisationsnetzwerke als Prozess entwickeln. Wiesbaden, i. E.
Weber, S. (b): Netzwerke entwickeln. Erfahrungen und Empfehlungen in Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft. Wiesbaden, i. E.

Weick, K. (1998): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M.
Weisbord, M./Janoff, S. (1995): Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco
Weisbord, M./Janoff, S. (2000): Zukunftskonferenz: Die gemeinsame Basis finden und handeln. In: Königswieser/Keil, a. a. O., S. 129-145
Weisbord, M./Janoff, S. (2001): FutureSearch. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart

*Rosemarie Klein*

# Komplexe Lernkontexte am Beispiel von Lernberatung

Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, am Beispiel andragogischer Konzeptionen von Lernberatung komplexe Lernkontexte für Bildungsteilnehmende in der beruflichen Weiterbildung aufzuzeigen und einige Konsequenzen für die Personal- und Organisationsentwicklung abzuleiten. Lernberatung gilt ja derzeit als die Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des lebenslangen, selbstorganisierten/selbstgesteuerten Lernens, die ihrerseits durch komplexe und komplizierte gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Veränderungen begründet sind. Damit wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit komplexen Lernkontexten am Beispiel von Lernberatung mit einem ‚Blick hinter die Kulisse' beginnen muss. Sie wirft zunächst die Fragen auf, warum wir aktuell über komplexe (oder sind eher komplizierte gemeint?)[1] Lernkontexte reden, ob Lernkontexte heute komplexer (oder komplizierter) sind als früher oder andersartig komplex sind, ob also das Lernen heute neue bzw. veränderte Anforderungen birgt – und wenn ja, welche es dann sind.

## Warum reden wir aktuell über komplexe Lernkontexte?

Wenn Heinz von Foerster nach der Auswertung der neueren Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung, der Lernpsychologie und der Neurobiologie zum Ergebnis kommt: „Wir haben nicht die geringsten Vorstellungen darüber, was in uns vorgeht, wenn wir sagen, wir hätten etwas gelernt" (v. Foerster 1993, S. 128) und diese Aussage zutrifft, ist es natürlich schwierig, zu entscheiden, ob es einfaches Lernen und komplexes Lernen gibt, ob es einfache oder komplexe Lernkontexte gibt. Es scheint zumindest des Hinterfragens wert, ob Lernen und Lernkontexte tatsächlich vergleichsweise komplexer geworden sind oder ob die Komplexität nur näher ins Bewusstsein gerückt ist, weil wir einen Perspektivenwechsel ‚vom Lehren zum Lernen' vorgenommen haben, und zwar sowohl in der Theorie wie in der Praxis der Erwachsenenbildung. Mit jedem Blick- bzw. Paradigmenwechsel ist natürlich die Gefahr verbunden, den jeweiligen Ausschnitt für das Ganze wahrzunehmen. So hat die Konzentration auf die Lehre im Lehr-/Lerngeschehen den Lerner/die Lernerin aus dem Blick geraten lassen, die jetzige Debatte ‚vom Lehren zum Lernen' beinhaltet das Risiko, die Bedeutung der Lehre unterzugewichten. M. E. zu Recht hat Schrader darauf hingewiesen, dass auch in Zeiten des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens „nach den vorliegenden Befunden viele Erwachsene auf kompetentes Lehren nicht verzichten können noch wollen" (Schrader 1994, S. 204).

**Der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen: Was begründet ihn?**

Bei Durchsicht der Literatur scheint es fast so, als sei dieser Wechsel tatsächlich neu[2] und ausschließlich höheren Einsichten zu verdanken, die uns die Wissenschaft in Gestalt der Konstruktivismusdebatte oder auch Schäffters ‚Lernen in Transformationsgesellschaften' (Schäffter 2000) geliefert hat. Diese wichtigen Beiträge der Theorie sollen in ihrer Bedeutung nicht gering gewertet werden, sie haben gerade für die Praxis – an der die Autorin stärker orientiert ist – wichtige Impulse geliefert und es möglich gemacht, dass ein diffus vorhandenes Unbehagen über andragogisches Tun Begriffe und Sprache gefunden hat, die eine Reflexion dieses Unbehagens und eine Auseinandersetzung über die Ursachen erst möglich gemacht haben. Kurz: Nach meinen Beobachtungen speist sich der Paradigmenwechsel sowohl aus der Theorie als auch aus Entwicklungen in der Praxis, die einen Bedarf nach neuen Theorieansätzen generiert haben.

*„Einst führte der Lehrer kraft einer ihm übertragenen Machtfülle und einer von ihm selbst definierten Lebenserfahrung seine Schäflein durch den Bildungskanon und hätte es nie zugelassen, dass man ihm in die Arbeit hineinredet."*[3]

Der Stellenwert der Lehrenden hat sich verändert. Auch wenn die obige Aussage für den/die Lehrende/n in der Erwachsenenbildung nur teilweise zutraf und es mit der übertragenen Machtfülle nie weit her war, weist dieses Zitat doch auf drei entscheidende Punkte einer Veränderung hin. Berufs- und Lebenserfahrung wird nicht mehr als etwas angesehen, was Sicherheit und Orientierung verheißt, sie hat „als Führer durch die Gegenwart ausgedient. Die Stimme der Erfahrung wird verwandelt in ein negatives Zeichen des Alterns" (Sennett 1998) Damit verändert sich das Gewicht der Lehre. Auch mit dem Bildungskanon ist es so eine Sache. Schwanitz mit seiner „Bildung" ist seit Monaten auf der Bestsellerliste, ebenso wie Elschenbroichs „Weltkenntnisse der Siebenjährigen", beides clevere Reaktionen auf ein wachsendes Bedürfnis nach Orientierung als Ausdruck einer Verunsicherung, welche Bildung der Mensch brauche. Kein Erwachsenenbildner bei Verstand würde heute für sich reklamieren wollen, sagen zu können, wie ein ‚richtiger' Bildungskanon aussieht. D. h., die Sicherheit über die ‚richtigen' Lehrinhalte ist nicht mehr gegeben. Aber auch die Schäflein haben sich verändert, sie sind klüger und selbstbewusster geworden, ihr Herdentrieb ist verkümmert.

Siebert hat im Zeitvergleich einige der zentralen Veränderungen bei den Lernenden herausgearbeitet (Siebert 2001, S. 81 ff.): Die Lerner/innen sind selbstbewusster geworden. Sie lauschen nicht mehr begierig den Worten des großen Lehrers, sie wollen Möglichkeiten der aktiven Beteiligung, sie wollen Mitgestaltung. Die Orientierung auf den/die Kursleiter/in hat im Zeitvergleich abgenommen. Mit dem gestiegenen Selbstbewusstsein hat auch die Bereitschaft, Kritik zu äußern, zugenommen. Der/die Lehrende steht häufiger in der Begründungspflicht für sein Handeln, für die Auswahl seiner Inhalte, für die didaktisch-methodische Aufbereitung; die Bildungseinrichtung wird mit gestiegenen Anforderungen an Räume, an die

technische Ausstattung usf. konfrontiert. Wichtige Impulse für eine Veränderung der Blickrichtung sind aus Angeboten für Frauen hervorgegangen. Sie legen für sich – das zeigt sich auch in Sieberts Vergleichen – im Vergleich zu Männern einen größeren Wert auf eine kommunikative, persönliche Lernatmosphäre. Die lässt sich mit klassischem Frontalunterricht schlecht herstellen, sie setzt die Möglichkeit aktiven Sich-Einbringen-Könnens voraus.

Damit ist eine weitere Ebene angesprochen, die den Paradigmenwechsel resp. eine Renaissance andragogischer Wissensbestände – zumindest für die berufliche Weiterbildung – nötig macht. Berufliche Weiterbildung zielt auf Beschäftigungsfähigkeit ab, auf employability. Die machte sich in der Vergangenheit wesentlich am Verfügen über nachgefragte fachlich-funktionale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen fest. Die insgesamt gestiegenen Qualifikationsanforderungen, die Entwicklung der beruflichen Anforderungen weg vom ‚Umgang mit Sachen' hin zum ‚Umgang mit Symbolen und mit Menschen' führt dazu, berufliche Handlungskompetenz zunehmend als ein Ensemble aus fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen zu sehen. Gerade die beiden letztgenannten sind nicht im klassischen Sinne vermittelbar, sie können aber durch entsprechende Lernarrangements gefördert und gefordert werden.

**Komplexität als Unübersichtlichkeit und Uneindeutigkeit**

Betrachtet man die Fragen, die sich mit dem Lernen Erwachsener aus deren individueller Perspektive als Lernende ergeben, wird deutlich, dass wir es wohl doch mit zunehmend komplexeren Lernkontexten zu tun haben, wenn wir Komplexität mit Unübersichtlichkeit und Uneindeutigkeit, d. h. es mit Kompliziertheit verbinden. Wo machen sich die Unübersichtlichkeiten und Uneindeutigkeiten fest?

– Das gesellschaftliche Leitmotiv des lebenslangen Lernens – das in Wirklichkeit eher berufslebenslanges Lernen meint – wird in einer Breite und Intensität postuliert (inklusive Sondermarken bei der Post), die in den Köpfen der Subjekte eine Sickerwirkung entfaltet. Weiterbildung scheint per se etwas Sinnvolles und Nützliches zu sein, sich ihr zu verweigern hieße, das eigene Versagen fahrlässig herbeizuführen. Ein Warten auf von außen gesetzte Lernbedarfe verbietet sich, es gilt selbst herauszufinden, was gelernt werden soll. Geißler/Orthey gehen sogar so weit zu behaupten, dass zukünftig das Ansehen als ‚ordentlicher Bürger' nicht mehr daran geknüpft sei, „dass man ordentlich arbeitet. In Zukunft fällt diese gesellschaftliche Ordnungsfunktion dem Lernen zu ..." (Geißler/Orthey 2000, S. 41).

– Dabei bleibt unklar, was gelernt werden soll. Ergeben sich Lernbedarfe aus dem beruflichen Anforderungskontext, scheint dies noch relativ eindeutig, auch wenn die Suche nach entsprechenden Angeboten den Subjekten hohe Suchanstrengungen abfordert. Selbst wenn die Suche zu einem Finden wird, bleibt unsi-

cher, ob das Gefundene das Richtige ist. Für den, der keine aktuellen Lernbedarfe aus den beruflichen Anforderungen ableiten kann, stellt sich die Frage, was sinnvollerweise zu lernen sei, in schärferer Weise. Einerseits wird propagiert, dass ein Lernen auf Vorrat angesichts kürzer werdender Verfallszeiten beruflichen Wissens unsinnig sei, andererseits ermögliche nur die permanente Aktualisierung des Wissens durch Lernen das ‚Mithalten Können'. „Wer aufhört zu lernen, hört auf zu leben" war vor einiger Zeit ein Motto der Münchener Volkshochschule. (Es muss ihr allerdings zugute gehalten werden, dass sie sich nicht anmaßte, dem Einzelnen sagen zu können, was er vernünftigerweise lernen solle.)

– Auch die Rendite des zu Lernenden bzw. Gelernten bleibt eine unsichere Größe. Im Vorfeld von Lernanstrengungen gibt es keine prognostische Sicherheit, dass der Investition in Lernen ein entsprechender Ertrag gegenüber steht. Das Risiko, Mittel und Zeit fehlzuinvestieren, steigt und verbleibt beim Subjekt.

– Selbst dort, wo das Gelernte sinnvolle Anwendung findet, ist es unsicher, wie lange das Gelernte trägt. Lernen wird als nie abgeschlossene und nie abzuschließende Daueranforderung erlebt, der erwachsene Lerner wird zum „Daueradoleszenten" (Habermas).

– Die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen impliziert die Fähigkeit zum lebenslangen Verlernen. Wer am durch Lernen erworbenen Wissen zu lange festhält und in seinem Stolz auf das durch Lernen und Erfahrung erworbene Wissen („Berufsstolz") übersieht, dass veränderte Wirklichkeiten neue Lernbedarfe produzieren, wird nicht mithalten können. Das Sich-Verabschieden von durch Lernen erworbenem Wissen wird zur Voraussetzung zur Aufnahme neuen Wissens.

– Wo und wie gelernt wird, liegt zunehmend in der Definitionsmacht und -pflicht des Lerners/der Lernerin. Die neuen Medien erlauben ein orts- und zeitungebundenes Lernen. Dabei wird es zur Aufgabe des Individuums, die für ihn passende Infrastruktur des Lernens zu entdecken und zu etablieren.

Diese Uneindeutigkeiten und Unklarheiten werden durch eine weitere Paradoxie verstärkt. Gelernt wird nicht mehr nur in formalisierten Lernkontexten, non-formales und informelles Lernen scheinen gleichwertige Lernformen darzustellen. Nur: Was informell gelernt wird, ist i. d. R. nicht zertifiziertes Lernen, erhöht deshalb den individuellen Verkaufswert nicht oder kaum. Gerade in der beruflichen Weiterbildung zählt, was zertifiziert ist. Bei dieser unübersichtlichen Ausgangslage setzt Lernberatung an.

**Lernberatung und komplizierte Lernkontexte/Lernberatung als komplexer Lernkontext**

Lernberatung als Antwort der organisierten Weiterbildung auf die Anforderungen des lebenslangen, selbstgesteuerten und -organisierten Lernens hat den Anspruch, komplizierte Lernkontexte transparent zu gestalten, erzeugt jedoch selbst auch komplexe Lernkontexte. Dies soll im Folgenden deutlich werden. Im vorangegangenen Kapitel wurde herausgestellt, dass die Kontexte, die zu Lernen führen (sollen) und damit die Lernkontexte selbst zunehmend durch Unsicherheiten gekennzeichnet sind. Hat das Individuum nun für sich – ob mit oder ohne beratende Unterstützung – die Antworten scheinbar oder tatsächlich gefunden, wird es zu seiner nächsten Aufgabe, sein Lernen möglichst selbst zu organisieren und optimalerweise auch noch selbst zu steuern. Die Fähigkeit zu Selbstorganisation und Selbststeuerung im Lernen kann dabei nicht vorausgesetzt werden. Wenn sie sozusagen Teil der menschlichen Natur wäre, würde sie uns bei der Verfasstheit unseres Schulsystems spätestens in der Schule wieder abtrainiert. Diese Lernkontexte machen u. a. deutlich: Das Individuum braucht Lernkompetenz als Fähigkeit zum erfolgreichen Lernhandeln. Damit sind bereits zwei Felder angesprochen, wo Lernberatung greift und als ‚komplizierte Lernkontexte aufgreifend und komplexe Lernkontexte erzeugend' deutlich wird: Lernberatung beginnt bei der Unterstützung der Suche nach einer begründeten Entscheidung für das Lernen und erhebt dabei Lernkompetenz zum Lerngegenstand. Was Ersteres umfasst, ist bereits an vielen Stellen beschrieben[4] im Zusammenhang mit der Förderung solcher Fähigkeiten, die zum lebenslangen Lernen motivieren und befähigen sollen. Was Letzteres umfasst, soll schlaglichtartig angesprochen werden (vgl. Kemper/Klein 1998).

- Lernkompetenz umfasst **Selbststeuerungskompetenz**, d. h. die Fähigkeit, eigene Lern-/Wissenserwerbsprozesse selbst zu steuern. Selbststeuerungskompetenz umfasst (nicht nur in organisierten Lernkontexten) Kooperationskompetenz als Fähigkeit, beim Lernen/Wissenserwerb mit anderen zusammenzuarbeiten, Medienkompetenz als Fähigkeit zum Umgang mit und kritischen Bewerten von (neuen) Medien.
- **Anschlussfähigkeit**: Für erfolgreiche Lernhandlungen braucht der/die Lernende außerdem ein Vorwissen bzw. ein Bewusstsein über das Vorwissen, an das angeknüpft werden kann, und es braucht eine tragfähige Lernmotivation, d. h. Interessen, Ziele, eine Lernperspektive.
- **Planungs- und Verarbeitungsfähigkeit**: Zum selbstgesteuerten Lernen muss der/die Lernende die Fähigkeit besitzen (oder erwerben), das eigene Lernen planen zu können, für das Lernen relevante Informationen zu Wissen verarbeiten können, das eigene Lernen überwachen und steuern können, die Lernmotivation aufrecht erhalten können.

- **Lernstrategien**: Dazu braucht es wiederum Strategien, wie z. B. Lernziele zu formulieren, Lernziele in Zwischenziele zu unterteilen, Lernzeiten realistisch zu planen, Prioritäten zu setzen, Arbeitsformen/Lernformen zu planen usf.
- **Relevierungskompetenz:** Um Informationen in Wissen zu verarbeiten, braucht das Individuum auch Strategien wie die Relevanz von Wissensbeständen einschätzen zu können.
- **Evaluationskompetenz**: Um das eigene Lernen zu überwachen, braucht es Strategien wie die Überprüfung der Lernziele, z. B. durch die Wieder- oder auch Weitergabe des Gelernten an Dritte.
- Auch zum **Aufrechterhalten der Lernmotivation** braucht es Strategien wie die eigene Aufmerksamkeit im Lernen zu kontrollieren, Pausenregelungen zu finden, die eigenen Gefühle zu kontrollieren, selbstwirkende Belohnungsmuster zu finden und m. E. auch die Fähigkeit zur Selbstüberlistung.
- Lernkompetenz als Fähigkeit zum erfolgreichen Lernhandeln umfasst auch das breite Feld der **Kooperationskompetenz**, denn Lernen ist in vielen Kontexten ein interaktiver Prozess – nicht nur dort, wo es in organisierter Form der Weiterbildung in der Gruppe angesiedelt ist, sondern auch dort, wo Lernen in informellen Zusammenhängen passiert. Benötigt werden hier kommunikative Strategien, Strategien zur Interaktion, ein Bewusstsein über die eigenen prosozialen Verhaltensweisen und dahinter stehenden Normen und Werthaltung sowie Strategien des Konfliktmanagements, d. h. auch des Umgangs mit Problemen im Zusammen-Lernen.

Wenn hier von Strategien gesprochen wird, soll damit betont auf eine Komplexität von Lernkontexten verwiesen werden, die dadurch gegeben ist, dass Kompetenzen vielfach nicht bewusst sind, dass das Individuum im Lernprozess sein Bewusstsein über erworbene Kompetenzen jedoch schärfen muss, als Voraussetzung, das eigene Lernen tatsächlich in die Hand nehmen zu können. Strategien meint dabei, bewusst gewordene Kompetenzen ziel- und ergebnisorientiert einsetzen zu können.

### Lernberatung als komplexe Lern-/Lehrform

Die Komplexität von Lernberatung lässt sich auf der Darstellungsebene ‚Lern-/Lehrform' beschreiben, die am Beispiel einer aktuellen Analyse von gelebten (Lern-) Beratungskonzepten entfaltet wird.[5] Empirische Basis bilden neun Konzeptionen, die Beratung zum und im Lernen als zentrale neue Lern-/Lehrform erprobt, d. h. umgesetzt haben. Es handelt sich um Beratungskonzepte für verschiedene Zielgruppen unter verschiedenen Rahmenbedingungen, die von organisierter abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung über Outplacement-Beratung bis hin zu beratungsbasierten beruflichen Selbstlernangeboten reichen. Aspekte der Komplexität werden auf der Folie konzeptioneller Gemeinsamkeiten verdeutlicht.

1. **Von der Teilnehmerorientierung zur Teilnehmerzentrierung**
   Den meisten Konzeptionen liegt das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung zugrunde, das sich zur Teilnehmerzentrierung entwickelt. Man kann von einer neuen Suchbewegung sprechen, den alten Begriff der Teilnehmerorientierung mit neuem Leben zu füllen. In der Konsequenz ergeben sich Bildungsziele, die über eine berufliche, fachlich-funktionale Qualifizierung weit hinausgehen. Das Lernen mit Lebensperspektive zu verbinden, biographie- und kompetenzorientierten Prinzipien zu folgen, sind Ausdruck einer stärkeren Ausrichtung auf eine Stärkung der Persönlichkeiten. Das ist im Feld der Erwachsenenbildung nicht neu, erhält jedoch eine eindeutig höhere Bewertung und wird offensiv vertreten.

2. **Modularisierung der Bildungsinhalte**
   Fast alle Ansätze von Lernberatung integrieren sich in modulare Qualifizierungskonzepte, die es den Lernenden ermöglichen sollen, nach individuellen Bedarfen, d. h. bemessen an Vorwissen, Zielen und Lebens-/Arbeitsperspektiven, ihren Lernaufwand zielorientiert und effektiv dosieren zu können.

3. **Selbstorganisation kann nicht gelehrt werden, sie bedarf der Forderung und Förderung**.
   Alle Beratungsansätze integrieren die schrittweise Hinführung der Lernenden zu mehr Selbstorganisation im Lernen, erheben selbstorganisiertes Lernen zum Lerngegenstand. Selbstorganisiertes Lernen kann nicht gelehrt werden, sondern bedarf der Förderung und Forderung durch didaktische Arrangements. Es braucht also Möglichkeiten der Partizipation, d. h. konkret der Mitsprache und Mitentscheidung in allen Faktoren, die das Lernen steuern (Ziel, Inhalt, Methode, Ort, Zeit, Ergebnis).

4. **Die Teilung der Verantwortung bedarf neuer Instrumente der Verbindlichkeit**
   Auffallend ist, dass fast alle Konzeptionen mit individuellen Bildungsplänen und Bildungsverträgen, sog. Lernkontrakten, arbeiten. Die Teilung von Verantwortung für den Lern-/Lehrprozess schafft neue strukturelle Elemente zur Herstellung von Verbindlichkeiten und Transparenz bezüglich des Lernprozesses. Individuelle Kontrakte und individuelle Bildungspläne, die i. d. R. prozesshaft angelegt sind, sind die neuen Instrumente.

5. **Beraten steht vor Lehren**
   Keine der Konzeptionen ersetzt durch Lernberatung das Lehren. Das Lehren als Vermittlungsform von Wissensbeständen des Lehrers an die Lernenden verändert sich aber zu Gunsten der Vermittlung von Wissen, um das Wissen erschließen zu können, und zu Gunsten einer Unterstützung der Entscheidungsfindungen des Individuums, was zu lernen wichtig ist, und einer Beratung zur Steuerung des eigenen Lernprozesses. Einige Konzeptionen zielen darauf, Beratung zur Steuerung individueller Lernprozesse zur kollektiven He-

rausforderung zu machen und damit quasi zum Lerngegenstand zu erheben; d. h., auch Lernende beraten sich gegenseitig.

6. **Hinter Lernberatung steht ein Verständnis von selbstorganisiertem Lernen in sozialen Kontexten**
   Selbstorganisation im Lernen geht auf in sozialem Handeln, ist also geerdet in dem Selbstverständnis, dass Lernen auch ein sozialer Prozess ist. Selbstlernen braucht die Rückbindung an ein Lernen im sozialen Kontext, wenn es um die Förderung kommunikativer, interaktiver, kurz sozialer Kompetenzen geht, die zunehmend an Bedeutung gewinnen.

7. **Die Bedeutung von Lernortbedingungen steigt**
   Hervorgehoben wird die Bedeutung lernförderlicher Lernortbedingungen. Integrierte Lernorte, verstanden als Lernorte, die funktionsbezogen für verschiedene Lernaktivitäten stehen: Beratungsräume, Gruppenräume, Medienräume, Selbstlernzentren u. Ä. lösen den klassischen Kursraum/Schulraum ab. Medienverfügbarkeit, d. h. regelmäßiger Zugang zu Lernmedien z. B. durch einen Lernquellenpool wird betont. Zu den Lernortbedingungen gehören auch eine ausreichende personelle und mediale Ausstattung, eine Erreichbarkeit über die üblichen Öffnungszeiten der Einrichtungen hinaus und ein Ansprechen aller Sinne. Aspekte einer Lern-Ästhetik gewinnen an Bedeutung.

8. **Diagnostische Verfahren, Methoden und Instrumente werden zunehmend eingesetzt**
   Im methodischen Bereich fällt die Zunahme von diagnostischen Methoden, Instrumenten und Verfahren auf. Sie dienen der detaillierten Erfassung von Lernsituationen, Vorkenntnissen, Interessenlagen, Wünschen, Zielen, Erfolgskontrollen, Lebensperspektiven usf. Viele der gelebten Konzepte arbeiten gezielt mit Reflexionsangeboten (versus Testverfahren) als diagnostischen Instrumenten, die darauf abzielen, lebensbiographisch erworbene Kompetenzen, Qualifikationen ins Bewusstsein zu heben. Sie dienen der Stabilisierung bzw. Wiedergewinnung von Selbstvertrauen in die eigene Lernleistung, der Sicherung von Anschlussfähigkeit und der Steigerung des Selbst-Bewusstseins. Damit rücken auch die Fähigkeiten und Kompetenzen ins Blickfeld, die nicht in institutionalisierten Lernkontexten erworben werden. Das erweiterte Verständnis von Lernen, das auch informelles Lernen einbezieht, hat zu einer Neubewertung des Verhältnisses von formalem und informellem Lernen geführt und verdeutlicht – für manche Pädagog/innen irritierend –, in welch hohem Maß Menschen informell lernen.

9. **Einsatz lernprozessbegleitender Instrumente**
   Zunehmend eingesetzt werden lernprozessbegleitende Instrumente wie Lerntagebücher, Entwicklungspläne, die reflexiv angelegt sind und ebenso persönliche wie für den sozialen Lernkontext gemeinsame Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrumente darstellen. (Es handelt sich hierbei nicht um psycho-

logisch-therapeutische, sondern um pädagogische bzw. andragogische Diagnoseverfahren, die in hohem Maße selbstreflexiv angelegt sind.)

10. **Methodenvielfalt wird groß geschrieben**
Eine hohe Bedeutung erfahren dabei reflexiv-orientierte Methoden, kommunikative und kreativitätsfördernde Methoden, Methoden zur Förderung des Planungsverhaltens und nicht zuletzt Methoden zum Selbstlernmanagement.

**Lernberatung als komplexe Lernsituation für alle Beteiligten: Lernende, Erwachsenenbildner/innen und Bildungseinrichtung**

**Ebene Lernende**: Lernende sind in diesen Konzeptionen nicht nur für das Lernen von außen verantworteter und an sie herangetragener Wissensbestände zuständig, sondern permanent auf einer Metaebene von Lernen gefordert. Die Faktoren, die das Lernen ausmachen, die in klassischem Lehr-/Lernverständnis in der gestaltenden Verantwortung durch Lehrende, Rahmenrichtlinien u. Ä. liegen, werden ihnen mit übertragen. Diese Verantwortung geht ebenfalls auf einer Metaebene mit einem Lernen einer veränderten Haltung zu Lernen einher: **Reflexion** als Denkprozess, in dem Vergangenheit im Blick auf die Gegenwart verbunden und für die Zukunft weitergedacht werden soll, macht nicht allen Beteiligten Spaß, ist oftmals mühsam, tut manchmal weh und ist vielen insgesamt eher ungewohnt. **Partizipation** heißt, sich als aktiven Partner für die Gestaltung des eigenen und des Gruppenlernprozesses begreifen zu lernen. Der Blick in die Praxis zeigt: Komplexes Lernen in der Lernberatungskonzeption wird von den Lernenden dann als Chance begriffen, wenn Partizipation tatsächlich gelebt werden kann. Wenn Reflexion und ihr Ergebnis sich in Optimierungen für den eigenen Lernprozess niederschlagen, wenn also Veränderungsvorschläge tatsächlich aufgegriffen werden – dann wiederum steigt auch die Bereitschaft zur Reflexion.

**Ebene Lehrende:** Die Komplexität macht sich für Lehrende an einer veränderten Fragestellung fest. Anstelle: „Was können bzw. müssen wir den Lernenden vermitteln?“ steht nun: „Wie kommen wir an die Lerninteressen und -ziele der potenziellen Teilnehmer/innen heran und unter welchen Bedingungen können sie bei uns ihre Kompetenzen entfalten und weiterentwickeln?“ Aus der Sicht von Bildungsteilnehmer/innen[6] bedeutet Lernberatung für die Lehrenden neben der Fachkompetenz, die selbstverständlich vorausgesetzt wird, in erster Linie die Bereitschaft, am eigenen Professionsverständnis zu arbeiten, an dem, was die pädagogische Persönlichkeit ausmacht (Epping 1998). Rückmeldungen von Bildungsteilnehmerinnen zu ‚Beratungserwartungen an Lernbegleitung’ verdeutlichen die Komplexität für Lehrende: Beratung im Lernen begriffen die Teilnehmerinnen als den argumentativen Austausch um das Lernen, der in der Vogelperspektive stattfindet, der die Reflexion des Lerners über seine Lernziele, Lernwege begleitet und stützt. Hervorgehoben haben die Lernerinnen positiv, wenn sie selbst als diejenigen akzep-

tiert wurden, die Ausgangsfrage und Ziel der Beratung bestimmt haben, ihnen Beratung nicht aufgedrängt wurde.

Die aktuellen Tendenzen der Funktions- und Rollenumorientierung stellen für Lehrende Herausforderung, nicht selten aber auch Überforderung dar. Die konsequente Umsetzung des Lernberaters basiert ja nicht nur auf dem Ernstnehmen und didaktisch-methodischen Einlösen dessen, was Tietgens als Grundhaltung formuliert hat, es in der Erwachsenenbildung mit mündigen Bürgern/innen zu tun zu haben. Die implizierte Umorientierung, auch ‚Dienstleister' zu sein, die zunehmend notwendig werdende Fähigkeit des kompetenten Umgangs mit den Möglichkeiten neuer Lernmedien, der notwendig werdende interdisziplinäre Blick, die Orientierung auf die Förderung weicher Kompetenzen, auf Identitätslernen geht für viele Pädagog/innen einher mit einem Abschiednehmen von Vertrautem: von der Fachkompetenz als erster und zentraler Kompetenz, von der Alleinverantwortlichkeit für den Lern-/Lehrprozess, von der Politik der geschlossenen Tür. Sie verlangt darüber hinaus die Abgabe von Professionsmacht und die Neudefinition von Professionsverantwortung: Erstere impliziert die Haltung, sich im Lern-/Lehrprozess als zweite Instanz sehen zu können; Letztere bindet die Mitverantwortung der Lernenden ein und verweist auf eine kompetenz- und potenzialorientierte Grundhaltung: darauf auszurichten, dass Lernende über Stärken/Potenziale verfügen, die es für das Lernen und seine unterstützende Gestaltung zu erschließen gilt, dass Lernen nicht von außen entwickelt, wohl aber angestoßen und gefördert werden kann, dass Lerninteressen zu Ausgangspunkten für didaktische Entscheidungen werden usf.

**Ebene Organisation:** Personalentwicklung auf der Ebene von Lernenden und Lehrenden muss mit Organisationsentwicklung verbunden werden. Die Entwicklung von Unterstützungsstrukturen für Weiterbildner/innen auf dem Weg zu Lernberater/innen wird in der bisherigen Diskussion vernachlässigt. Typisierungen eines Berufsbildes ‚Lernbegleiter, Lernberater' reichen nicht aus, wenn es darum geht, den Rollenwechsel in der Praxis zu vollziehen. Der Lernbegleiter und damit auch der Rollenwechsel zum Lernbegleiter steht immer im Zusammenhang mit einer pädagogischen Konzeption einer Bildungseinrichtung, mit deren leitenden Zielen, deren Selbstverständnis und nicht zuletzt mit deren Bereitschaft zu einer neuen Lernkultur. Der Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernbegleiter vollzieht sich umso eher, wenn er eingebunden ist in einen Erprobungs- und Implementierungsprozess einer Lernbegleitungskonzeption. Und dieser Weg – das zeigt die Praxis – ist für alle Beteiligten, für Lernende, Lehrende und Bildungsträger, mit Veränderungen von gewohnten Verhaltensweisen, Wahrnehmungsmustern und Arbeitsstrukturen verbunden. Auf jeder Ebene braucht es ‚Energieträger/innen', die dem Prozess offen begegnen, die initiieren, nach vorne ziehen, ihre Denkansätze und Überlegungen mit den Intentionen der Lernberatung verknüpfen und weiterentwickeln. Wie bei jeder Konzeptionsumsetzung spielt auf dem Weg vom Vorhaben zum lebendigen Handeln der personale Faktor eine tragende Rolle. Das dahinter stehende Anforderungsbündel wird dort leicht zur Zumutung, wo die Ar-

beitsverhältnisse von Lehrenden in der beruflichen Erwachsenenbildung instabil sind (Zeitverträge, Honorarbasis) und wo der mit dem Einarbeiten in die neuen Strukturen verbundene Zeitaufwand kaum adäquat honoriert wird. Die Veränderungen im Funktions- und Rollenverständnis brauchen Fortbildung und kontinuierliche Prozessberatung, brauchen Orte der Reflexion als notwendige Voraussetzung, die Konzeption mit Leben zu erfüllen. Wie weit dies gelingen kann, bleibt angesichts immer bescheidener werdender Fortbildungsetats der Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung eine offene Frage.

Gefordert ist auch die Bildungseinrichtung mit ihrer Gesamtorganisation; durch das Etablieren regelmäßiger Foren des Austauschs steht die Gesamtorganisation vor der Aufgabe, den Prozess der Implementierung von Lernberatung im Sinne einer pädagogischen Organisationsentwicklung zu begleiten, um als lernende Organisation die Konzeption zu befördern, ihre je spezifischen Formen und Wege der Umsetzung zu entwickeln und nicht strukturell zu behindern. Wenn die Bildungseinrichtungen sich nicht selbst auf allen Ebenen als lernende Organisationen begreifen, wird eine Veränderung im Teilbereich Lehrende kaum erfolgreich sein können. Die Chance eines komplexen Lernkontextes droht dann in das Risiko des zu Komplizierten zu kippen.

**Anmerkungen**

1 Es gilt m. E. zu klären, worüber wir sprechen: von komplexen oder komplizierten Lernkontexten. ‚Kompliziert' und ‚komplex' haben unterschiedliche Wurzeln: Während ersteres von ‚complicare', verwirren, erschweren, zusammenfalten kommt, geht zweiteres auf ‚complecti' zurück, d. h. umfassen, verknüpfen, ineinander fügen. Meint Komplikation ‚Erschwerung', verweist Komplexität eher auf ein geschlossenes Ganzes. Real scheinen m. E. die Grenzlinien in der Bildungspraxis fließend zu sein.

2 Es täte der Debatte um den vermeintlichen Paradigmenwechsel gut, wenn sie weniger ahistorisch geführt würde. Aus der Perspektive der Erwachsenenbildungspraxis wird beim vermeintlichen Paradigmenwechsel schlichtweg ignoriert, dass bereits in den 1970er Jahren Hans Tietgens mit seinem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung den Fokus vom Lehren auf das Lernen gelegt hat, z. B. in der Forderung nach mehr Transparenz im Lern-/Lehrgeschehen für die Lernenden. Er hat damit bereits die Wende in eine Richtung eingeleitet, die heute unter dem Stichwort der Ermöglichungsdidaktik als das Innovative in der Rezeption des Paradigmenwechsels propagiert wird.

3 Frank Keil in der Frankfurter Rundschau vom 21.9.2001

4 Vgl. Kemper/Klein 1998; Epping/Klein/Reutter 2001. Verwiesen sei hier auch auf die vielfältigen Instrumente und Methoden des Assessment, des Profiling, der Potenzialberatung und -analyse und ähnlicher Verfahren, die darauf basieren, dass eine begründete Entscheidung für oder gegen ein Lernangebot Ergebnis biographischer Reflexion von Kompetenzen und Qualifikationen und ihre Verknüpfung mit Zielformulierungen zum Erreichen einer zukünftigen Perspektive ist.

5 Die Analyse wurde im Rahmen einer für das BMBF erstellten ‚Studie mit Fallbeschreibungen realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung' durchgeführt. Hintergrund bildet das Projekteprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung, das von der ABWF/QUEM koordiniert und fachlich begleitet wird.

6 Ergebnisse einer internen Teilnehmerinnen-Befragung

**Literatur**

Epping, R. (1998): Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Klein, R./Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler

Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld

von Foerster, H. (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt/M.

Geißler, K./Orthey, F. M. (2000): Lebenslanges Lernen: Die große Illusion. In: Psychologie heute, H. 3., S. 36-41

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler

Klein, R. (1998): Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein, R./Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler

Klein, R./Reutter, G./Poppeck, A./Dengler, S. (2001): Studie mit Fallbeschreibungen realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. Dortmund

Reutter, G. (1998): Berufliche Weiterbildung im Umbruch – Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Klein, R./Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler, S. 17-38

Schäffter, O. (2000): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin: AG QUEM

Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Befunde in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch, Berlin

Siebert, H. (2001): Wie lernen Erwachsene. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 81-85

# Arbeitsgruppe 5
# Professionswissen in virtuellen Lernumgebungen

**Moderation: Rolf Arnold**

*Joachim Ludwig*

# Anforderungen an subjektorientierte Lernberatung in Online-Foren

Der folgende Beitrag skizziert ein Lernberatungskonzept für Bildungs- und Beratungsprozesse in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Dabei wird die These vertreten, dass zentrale Beratungsanforderungen an pädagogisch Handelnde im Medium des Internets günstige Voraussetzungen finden. Die verschriftlichte Form der Kommunikation im Internet behindert nicht nur Kommunikation, sondern sie unterstützt auch Verstehensprozesse als Grundlage einer subjektorientierten Lernberatung. Nach einer Skizze des Konzepts subjektorientierter Lernberatung wird das Entwicklungs- und Forschungsprojekt „be-online" dargestellt, in dem eine subjektorientierte Lernberatung in Online-Foren entwickelt und untersucht wird.

## Das Konzept subjektorientierter Lernberatung

Lernberatung wird in der Erwachsenenpädagogik überwiegend als personenbezogenes Konzept diskutiert. Im Mittelpunkt der Problematisierung stehen dort Defizite und Stärken der Person des/der Lernenden. Beispielsweise sollen durch Lernberatung unbewusste Lernwiderstände abgebaut werden (Fuchs-Brüninghoff 2000) oder das vorhandene Problemlösungspotenzial der/des Lernenden soll gestärkt werden (Schiersmann 2000, S. 20 f.). In das Konzept personenbezogener Lernberatung lassen sich auch konstruktivistische Lernberatungsansätze einreihen: Die/der Lernende wird dort zur Selbstbeobachtung des eigenen Lernens angehalten – als Konzept zur Förderung des eigenen Lernens (Siebert 2001). Eine ähnliche Zielsetzung weist das Konzept auf, über Metakommunikation das eigene Lernhandeln bewusst zu machen (Klein/Reutter 2000, S. 116 f.). Auch Versuche, metakognitive Aktivitäten der Lernenden zu unterstützen, zielen auf die Verbesserung des Lernpotenzials der Person (Kaiser 1999). Kennzeichnend für diese personenbezogenen Konzepte ist ein Lernverständnis, das die Lernaktivität im Kern als abstraktes Lernpotenzial versteht, das in der Person des Lernenden verortet wird. Der Lerngegenstand wird gegenüber diesem personenbezogenen Lernpotenzial als weitgehend unabhängig betrachtet, er erscheint für das Lernen bedeutungslos.

In Abgrenzung zu personenbezogenen Konzepten versteht eine subjektorientierte Lernberatung Lernen als einen Prozess, der unmittelbar mit den Lebensinteressen der/des Lernenden verknüpft ist und immer das Verhältnis des Lernenden (als Person) zu den möglichen gesellschaftlichen Lerngegenständen umfasst. Lernhandeln wird hier nicht als durch äußere Lernanforderungen (Lehrende, Vorgesetzte) initiiert verstanden, sondern als ein Selbstverständigungsprozess des Sub-

jekts, der seinen Ausgangspunkt in einer subjektiv empfundenen Handlungsproblematik nimmt, die der/die Lernende lernend überwinden möchte.[1] Subjektorientierte Lernberatung durch pädagogisch Handelnde meint die Unterstützung dieses Selbstverständigungsprozesses der/des Lernenden, der anlässlich entstehender Handlungsproblematiken vom Subjekt für erforderlich gehalten wird. Lernberatung fokussiert nicht auf die Person der/des Lernenden, sondern auf das Verhältnis zwischen Subjekt und „Welt", in dem sich der Selbstverständigungsprozess des/der Lernenden als subjektives Lernhandeln vollzieht.

In der Dynamik gesellschaftlich-betrieblicher Modernisierungsprozesse geraten Menschen immer häufiger in problematische Handlungssituationen. Sie erfahren so die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit. Neue Steuerungsmodelle zur Transformation der Arbeitskraft lassen gewachsene berufliche Identitäten und Alltagsroutinen problematisch werden. Gesellschaftlich-betriebliche Modernisierungsprozesse stellen sich als unübersichtlich, offen, komplex und riskant dar. Konstitutiv für Komplexität sind beispielsweise uneindeutige Zielvorgaben und unklare Zielkriterien, unklare Neben- und Fernwirkungen, Eigendynamik von Entwicklungen, Zeitdruck, Vernetztheit der Teilprobleme, Intransparenz der Zusammenhänge, unbekannte Handlungssituationen. Aus solchen irritierenden Erfahrungen erwachsen ggf. Hoffnungen, diese durch die Anstrengung des Lernens überwinden zu können.

Bildungsteilnehmer/innen, die in solchen riskanten praktischen Handlungssituationen Orientierung und Handlungssicherheit suchen, stehen zunehmend skeptisch solchen Bildungskonzepten gegenüber, die mit Bezug zur Didaktik der Exemplarik bzw. mit Rückgriff auf ‚verallgemeinerbare Bildungsinteressen' geplant und am Weiterbildungsmarkt angeboten werden. Bildungsteilnehmer/innen sehen in solchen Angeboten ihre besondere Situation nicht ausreichend gewürdigt und hegen Zweifel an der Transferierbarkeit der Bildungsinhalte auf ihre je spezifische Berufs- bzw. Handlungssituation. Je bedeutsamer eine Handlungsproblematik subjektiv erfahren wird, desto weniger werden allgemeine Orientierungsangebote akzeptiert, die sich nur schwer auf die eigene besondere Handlungssituation transferieren lassen. Gegenüber der Exemplarik kann eine Lernberatung, die ihren Ausgangspunkt in den subjektiv empfundenen Handlungsproblematiken der/des Lernenden und deren Selbstverständigungsbemühungen in Auseinandersetzung mit diesen Problematiken nimmt, zu einer neuen „Basiskonzeption" (Schäffter 2000, S. 51) für Lehr-/Lernarrangements werden.

Subjektorientierte Lernberatung zielt in einem ersten Schritt auf die Unterstützung des Verstehens der Handlungs- und Lernproblematik der/des Lernenden und in einem zweiten Schritt auf Beratungsangebote in Form von Gegenhorizonten, die sich dem Verstehensprozess anschließen. Damit stellt sich zur Bestimmung der professionellen Anforderungen an Lernberatung die zentrale Frage, *was* bei der Lernberatung *wie* verstanden werden soll.

Das Konzept subjektorientierter Lernberatung basiert auf der Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993), die er im Rahmen seiner kritischen Psychologie vorgelegt hat. Lernende dringen gemäß der Holzkamp'schen Lerntheorie in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten im Sinne gesellschaftlicher Bedeutungshorizonte oder Bedeutungskonstellationen ein. Das Bedeutungskonzept steht im Mittelpunkt der Lerntheorie.[2] In den Bedeutungen zeigen sich die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer dem Subjekt zugekehrten Form. Bedeutungen sind gesellschaftlich produziert und als solche in Alltagstheorien oder wissenschaftlichen Theorien gebunden. Sie werden vom handelnden Subjekt zur Begründung seiner Handlungen allgemein und damit auch von Lernhandlungen herangezogen. Bedeutungen sind aktualisierte Sinn- und Interessenshorizonte des Subjekts in einer bestimmten gesellschaftlichen Handlungssituation: im Betrieb, einem betrieblichen Modernisierungsprojekt, im Studium etc. Begründungsprobleme und damit auch Handlungsproblematiken treten dort auf, wo bestehende subjektive Bedeutungshorizonte keine akzeptable Handlungsperspektive mehr versprechen. Dies kann zum Anlass einer Lernhandlung werden, die auf eine Differenzierung bzw. Erweiterung der gegebenen subjektiven Bedeutungshorizonte durch Auseinandersetzung mit noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten bzw. Handlungsmöglichkeiten zielt. Dies ist der Selbstverständigungsprozess, den die/der Lernende zwischen ihren/seinen bestehenden Bedeutungshorizonten und den noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten vollzieht. Lernen wird in diesem Sinne als begründete und damit durch andere Menschen verstehbare Realisierung personaler Selbstständigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten (vgl. Holzkamp 1987, S. 15 und Holzkamp 1993, S. 11) und -zwänge betrachtet. Damit eröffnet sich die pädagogisch-professionelle Handlungsoption eines verstehenden Zugangs zum Lernenden. Die subjektiven Lernbegründungen lassen sich entlang des Selbstverständigungsprozesses der/des Lernenden in Form eines Bedeutungs-Begründungsdiskurses verstehen. Lernberatung versucht deshalb die Bedeutungs-Begründungszusammenhänge der/des Lernenden zu verstehen[3] und sich beratend-unterstützend darauf einzulassen.

**Kompetenzanforderungen an eine subjektorientierte Lernberatung**

Wie sind die Bedeutungs-Begründungszusammenhänge der/des Lernenden angemessen zu verstehen? Welche Kompetenzen muss ein/e Lernberater/in aufweisen, um die Sinnhorizonte der/des Lernenden verstehen und anschließend beraten zu können? Ein/e Lernberater/in, die Handlungsproblematiken in einer spezifischen Handlungssituation der/des Lernenden verstehen möchte, benötigt handlungshermeneutische Kompetenz (Kade 1990, S. 28). Handlungshermeneutische Kompetenz umfasst im Kern die Kompetenz, Handlungswissen aus der Lebenswelt der Handlungsproblematik der/des Lernenden und Theoriewissen miteinander zu verknüpfen. Für diese Verknüpfung gibt es keine eindeutige Ableitungslogik,

weder eine deduktive – vom Theoriewissen her – noch eine induktive – vom Handlungswissen her. Wer systematische Verstehensprozesse als Lernberatung in der pädagogischen Praxis anstrebt, kann Anleihen bei der qualitativen Sozialforschung nehmen, deren zentrales Thema die qualitative Absicherung dieser Verknüpfungsleistung ist und die dafür eine abduktive Logik als Verknüpfung von deduktiver und induktiver Logik einführt (vgl. z.B. Kelle 1994). Die Grounded Theory versucht z. B. in ihren ersten Arbeitsschritten das Spezifische der Handlungssituation in Form von Codierungen der Handlungsproblematik zu verstehen und verknüpft dann die so identifizierten Codes mit einem Theoriewissen, das allgemeineren Regeln folgt. Diese abduktive Logik der qualitativen Sozialforschung kann sich eine subjektorientierte Lernberatung zu eigen machen. Der/die Lernberater/in benötigt dann erstens eine methodische Verknüpfungskompetenz, zweitens Feldkompetenz für das Handlungsfeld, aus dem der Fall/die Handlungsproblematik stammt, um ausreichend Sensibilität für die Sinn- und Bedeutungshorizonte der/des Lernenden zu entwickeln. Drittens benötigt sie/er Theoriekompetenz oder Sonderwissen, um der/dem Lernenden weitere gesellschaftlich verfügbare Bedeutungshorizonte im Beratungsprozess anbieten zu können. Lernberatung ist in ihren sinnverstehenden Leistungen mit qualitativer Sozialforschung vergleichbar.

Weil Sinnverstehen bei der Lernberatung – anders als im Forschungsprozess – zusammen mit der/dem Lernenden im praktischen Diskurs stattfindet,[4] wird eine vierte Kompetenz erforderlich. Subjektorientierte Lernberatung erschöpft sich nicht im verstehenden Nachvollzug der dem/der Lernenden subjektiv verfügbaren Bedeutungshorizonte, sondern spiegelt die verfügbaren Bedeutungshorizonte der/des Lernenden mit neuen möglichen Bedeutungshorizonten, die dadurch den Charakter von Gegenhorizonten annehmen. Gegenhorizonte stellen in der qualitativen Sozialforschung mögliche Lesarten der Texte dar. In der Praxis der Lernberatung besitzen diese Gegenhorizonte immer auch den Charakter von Kritik für die/den Lernenden, weil bestehende Bedeutungszusammenhänge aufzulösen sind. Die Schaffung einer Atmosphäre unbedingter Anerkennung der Bedeutungs-Begründungszusammenhänge der/des Lernenden ist deshalb zwingende Voraussetzung und zugleich vierte Kompetenzanforderung, um kritische Gegenhorizonte in einer bewertungslosen und rechtfertigungsfreien Weise in die Lernberatung einführen zu können.[5] Die Anerkennung des Lernenden und seiner guten Gründe impliziert im Umkehrschluss die Relationierung der neu angebotenen Bedeutungshorizonte/Gegenhorizonte durch den/die Lernberater/in. Die neuen Horizonte können – zusammen mit den Bedeutungshorizonten der/des Lernenden – nur ein Möglichkeitsfeld darstellen, das in seiner gesellschaftlich-sozialen Genese verstanden werden kann, das für die/den Lernenden letztlich aber immer nur ein Angebot bleibt, dessen Übernahme durch die/den Lernenden für den/die Lernberater/in unverfügbar ist.

**Das Projekt be-online: subjektorientierte Online-Lernberatung als Fallbearbeitung**

Das Projekt be-online ist Teil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernen für den Wandel – Wandel im Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.[6] Ziel des Projekts be-online ist die Entwicklung eines vernetzten beratungsorientierten Bildungszusammenhangs auf der Basis des Internets. Dieser online-gestützte beratungsorientierte Bildungszusammenhang wird mit Blick auf Weiterbildungsträger entwickelt, die beratungsorientierte Bildungsprozesse im Internet als ein neues Angebot in ihr Programm aufnehmen können. Weiterbildungsträger sollen unterstützt werden, Angebote im Sinne einer subjektorientierten Online-Lernberatung durchführen zu können.

Das Projekt be-online wird derzeit in Bildungsstätten der Gewerkschaft ver.di umgesetzt. Bildungsteilnehmer in den Online-Foren von ver.di sind Betriebs- und Personalräte aus betrieblichen Modernisierungsprojekten. Die Online-Foren umfassen ca. 12 Teilnehmer/innen, die in einem Mix aus Präsenzseminaren und Onlinephasen zusammen arbeiten. Ein Online-Forum beginnt mit einem einwöchigen Präsenzseminar und wird dann online weitergeführt. Während des Online-Teils arbeiten die Teilnehmer an ihren Arbeitsplätzen in ihren Betrieben und Dienststellen weiter und sind über das Internet vernetzt. Insgesamt arbeitet ein Onlineforum zirka ein Jahr zusammen. Die einjährige Onlinephase wird nochmals von einem dreitägigen Zwischenseminar unterbrochen. Ziel der Online-Foren ist die zeitnahe und arbeitsplatznahe Unterstützung der betrieblichen Gestaltungskompetenz von Betriebs- und Personalräten bei der Bewältigung des betrieblichen Wandels. Die Interessenvertreter/innen sollen die Möglichkeit erhalten, ihre gesellschaftlich-betriebliche Handlungsfähigkeit in komplexen, unübersichtlichen Situationen in ihren betrieblichen Modernisierungsprojekten zu erweitern. Typische Situationen, in denen Interessenvertreter/innen ihre Handlungskompetenz eingeschränkt erleben, sind z. B. Kündigungssituationen, neue Arbeitszeitmodelle, Machtkonflikte zwischen einzelnen Mitgliedern und Gruppen, betriebliche Rationalisierungsprojekte oder Outsourcingprojekte.

Das Konzept subjektorientierter Lernberatung in Online-Foren hat in zentraler Weise das Bildungskonzept „Fallarbeit“ zur Grundlage, wie es von Müller u. a. (1998a u.1997) entwickelt wurde. „Fallarbeit“ ist ein beratungsorientiertes Bildungskonzept. Es nimmt seinen Ausgangspunkt in problematisch erlebten Handlungssituationen einzelner Bildungsteilnehmer, die zunächst als „Fallerzählung“ im Seminar konturiert werden. Das Arbeitsmodell bzw. die Handlungsstruktur, nach der „Fallarbeit“ durchgeführt wird, umfasst insgesamt 10 Arbeitsschritte, die für die Online-Arbeit im Internet in vier Arbeitskomplexe zusammengefasst werden.

Der erste Arbeitskomplex umfasst die Fallerzählung und das Nachfragen der anderen Forumsteilnehmer/innen, die sich ihr Bild von der erzählten Handlungsproblematik mit Nachfragen vervollständigen. Um das Beratungssetting aufrecht zu

erhalten, ist es die Aufgabe der Lernberaterin, die in der Bildungspraxis die Bezeichnung Online-Fallberaterin[7] führt, Bewertungen von Forumsteilnehmer/innen zurück zu drängen.

Im zweiten und dritten Arbeitskomplex werden unterschiedlichste Perspektiven auf die Fallerzählung entwickelt, um das Feld möglicher Bedeutungshorizonte zu erweitern. Dazu versetzen sich die Forumsteilnehmer im zweiten Arbeitskomplex zunächst in die handelnden Personen der Fallgeschichte hinein. Dies ist ein erster tentativer Schritt der jeweiligen Forumsteilnehmer, um die bisher dominierende eigene Perspektive auf die Fallerzählung während der Nachfragephase zu verlassen.

Im dritten Arbeitskomplex wird der Versuch ausgeweitet, andere mögliche Perspektiven einzunehmen. Die Forumsteilnehmer/innen suchen hier entlang von fünf Dimensionen Kernthemen, die für die Fallentwicklung und den Fallverlauf eine zentrale Rolle spielen können. Die fünf Dimensionen sind:

1. Handlungsgründe der Fallakteure
2. Beziehungen zwischen den Fallakteuren
3. Beteiligungspolitische Konzepte
4. Ökonomische, kulturelle und soziale Strukturen im Betrieb
5. Gesellschaftliche Strukturen.

Dieser Arbeitskomplex endet mit der Auswahl zentraler Kernthemen durch den/die Fallerzähler/in. Gelingt es dem/der Lernberater/in während der ersten beiden Arbeitskomplexe, eine bewertungsfreie und die Fallerzählerin anerkennende Fallrekonstruktion zu gewährleisten, eröffnen sich dem/der Fallerzähler/in bereits während der ersten beiden Arbeitskomplexe neue, oft überraschende Sichtweisen auf ihren/seinen Fall.

Die weitere Arbeit im vierten Arbeitskomplex stützt sich im Sinne des beabsichtigten Beratungsprozesses zunächst auf die von dem/der Fallerzähler/in ausgewählten Kernthemen. Hier gilt es für den/die Lernberater/in, entlang einer abduktiven Logik Handlungssituationen des Falles mit rechtlichem, berufsfachlichem oder wissenschaftlichem Sonderwissen/Theoriewissen so zu verknüpfen, dass neue Perspektiven auf die Fallerzählung möglich werden. In der Grounded Theory entspricht dieser Arbeitsschritt dem axialen Codieren, d. h., zentrale Codes werden mit einer Theorie verknüpft. Um die Achse dieser Theorie herum werden die gefundenen Codes geordnet und miteinander in Beziehung gesetzt. Im Online-Forum wird in vergleichbarer Weise vorgegangen. Dabei kann das Theoriewissen bei den Forumsteilnehmer/innen oder bei dem/der Fallerzähler/in vorhanden sein. Es kann auch durch die Hinzuziehung von Expert/innen eingeführt werden. Ggf. werden verschiedene Erklärungsangebote für die Kernthemen geprüft und im Fo-

rum diskutiert. Die Beratungsarbeit entlang der abduktiven Logik soll schließlich in neue Handlungsmöglichkeiten und -wege für den/die Fallerzähler/in münden, die ihm/ihr von den Forumsteilnehmer/innen erarbeitet und dem/der Fallerzähler/in angeboten werden. Die Bearbeitung der Fallerzählung endet schließlich mit einer Selbstvergewisserung der Forumsteilnehmer/innen: Sie prüfen, welche Einsichten und Handlungspläne für sie selbst aus der Bearbeitung der fremden Handlungsproblematik entstanden sind. Mit anderen Worten: Geprüft wird, welche Aspekte der fremden Handlungsproblematik auch in den eigenen Handlungsproblematiken enthalten sind und in welcher Weise mit ihnen zukünftig umzugehen ist.

### Einblick in eine Online-Lernberatung als Fallbearbeitung

Die Teilnehmer/innen in den Online-Foren, die als Forum im Internet eine abgeschlossene Gruppe bilden, arbeiten mit der Software BSCW (Basic support for cooperative work) zusammen. BSCW ist ein Produkt der Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung (GMD) und ist im Internet frei verfügbar. Abb. 1 zeigt die Einstiegsseite in den Fall Wilfried mit den vier Arbeitskomplexen. Wilfried erzählt dort seine Handlungsproblematik als Personalratsvorsitzender im Rahmen

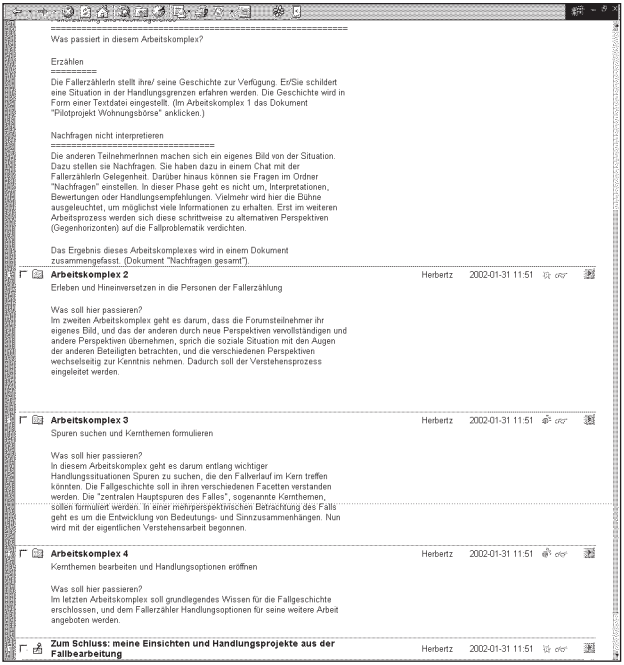



*Abb. 1: Die Einsstiegsseite in die Online-Lernberatung*

eines sozialpolitischen Projekts seiner Kommune: Wilfried befürwortet zusammen mit anderen Akteuren aus dem Personalrat und der Kommunalverwaltung das Projekt, wird aber zugleich von Beschäftigten, die Nachteile für ihre persönliche Arbeitssituation befürchten, gebeten mitzuhelfen, das Projekt zu verändern oder auch zu verhindern. Wilfried sucht nach einem Ausweg aus dieser für ihn schwierigen Handlungssituation.

Im Arbeitskomplex 1 stellt Wilfried seine Fallerzählung als Textdokument in das Forum ein. Die Teilnehmer/innen fragen zunächst synchron im Rahmen eines chats nach und ergänzen ihre Fragen mittels einer asynchronen Diskussionsfunktion in BSCW (s. Abb. 2). Alle Fragen und Antworten sind im Unterschied zur Präsenzseminarsituation archiviert und stehen den Teilnehmer/innen und dem/der Fallberater/in für die Fallbearbeitung ständig zur Verfügung.

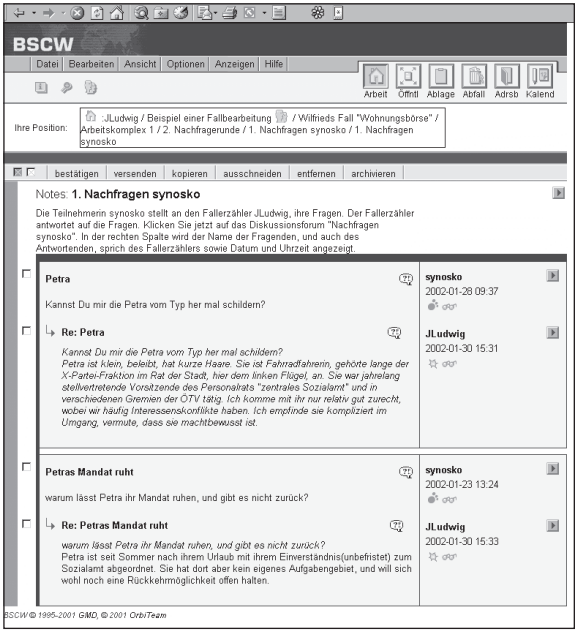
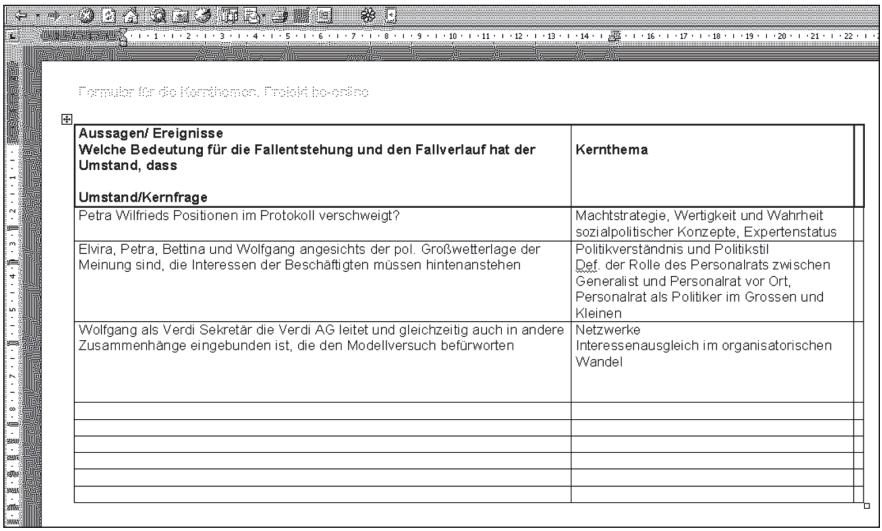



*Abb. 2: Nachfragen mit Hilfe der Diskussionsfunktion*

Die weitere Arbeit im Arbeitskomplex 2 bis 4 verwendet ganz überwiegend die Diskussionsfunktion der Software BSCW. Die Kernthemen zum Ende des Arbeitskomplexes 3 (s. Abb. 3) und die Kernthemenbearbeitung wird überwiegend mit Textdokumenten geleistet. Darüber hinaus wird die Kernthemenbearbeitung mit einem umfangreichen synchronen chat unterstützt. Die bisherigen Projekterfahrungen

machten deutlich, dass die Teilnehmer/innen ihre individuellen Vorstellungen von der Fallerzählung mit dem Angebot an Theoriewissen/Sonderwissen besser im Rahmen einer unmittelbaren synchronen Kommunikation verknüpfen und differenzieren können.



Formular für die Kernthemen, Projekt bo-online

| Aussagen/ Ereignisse<br>Welche Bedeutung für die Fallentstehung und den Fallverlauf hat der Umstand, dass<br><br>Umstand/Kernfrage | Kernthema |
|---|---|
| Petra Wilfrieds Positionen im Protokoll verschweigt? | Machtstrategie, Wertigkeit und Wahrheit sozialpolitischer Konzepte, Expertenstatus |
| Elvira, Petra, Bettina und Wolfgang angesichts der pol. Großwetterlage der Meinung sind, die Interessen der Beschäftigten müssen hintenanstehen | Politikverständnis und Politikstil<br>Def. der Rolle des Personalrats zwischen Generalist und Personalrat vor Ort, Personalrat als Politiker im Grossen und Kleinen |
| Wolfgang als Verdi Sekretär die Verdi AG leitet und gleichzeitig auch in andere Zusammenhänge eingebunden ist, die den Modellversuch befürworten | Netzwerke<br>Interessenausgleich im organisatorischen Wandel |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

*Abb. 3: Kernthemensammlung im Fall Wilfried*

Insgesamt nimmt eine Online-Fallbearbeitung über einen Zeitraum von drei Wochen ca. 2 Arbeitstage je Forumsmitglied in Anspruch.

### Anforderungen an subjektorientierte Online-Lernberatung

Es lassen sich drei Anforderungen an eine subjektorientierte Online-Lernberatung benennen. Die erste Anforderung besteht darin, Hilfestellungen zur Aufrechterhaltung des Online-Settings zu geben. Die Online-Situation im Forum ist vor allen Dingen dadurch geprägt, dass Relevanzen im Alltagshandeln der Forumsteilnehmer/innen die Relevanz der Fallbearbeitung im Forum durchbrechen, d. h., Anforderungen im Alltag führen dazu, dass die Mitarbeit und Weiterarbeit im Forum unterbrochen wird. Aufgabe des/der Lernberaters/in ist es deshalb, Hilfestellungen zum Wiedereinstieg in die Bedeutungszusammenhänge der Fallbearbeitung zu geben. Diese Hilfestellungen werden in Form zusammenfassender Übersichten am Ende eines jeden Arbeitskomplexes angeboten. Darüber hinaus erfordert die Aufrechterhaltung des Online-Settings eine gemeinsame Zeitplanung im Forum und eine dem Fallverlauf entsprechende Anpassung der Zeitplanung. Auch soft-

waretechnische Hilfestellungen durch den/die Lernberater/in werden erforderlich, wenn einzelnen Forumsteilnehmer/innen der Einsatz oder die Handhabung der Software Schwierigkeiten bereitet.

Die zweite Anforderung leitet sich aus den oben skizzierten Anforderungen an eine subjektorientierte Lernberatung ab. Der/die Lernberater/in benötigt handlungshermeneutische Kompetenz als eine Verbindung von Handlungswissen, Theoriewissen und methodischer Verknüpfungskompetenz. Für dieses Sinnverstehen bietet die Online-Arbeit gute Voraussetzungen, weil sie verschriftlicht abläuft und die Beiträge immer wieder von dem/der Lernberater/in aufgegriffen und durchgesehen und verstanden werden können. Dies entspricht fast der Forschungssituation am Textprotokoll und unterscheidet sich zentral von der mündlichen Kommunikation in Präsenzseminaren. Dort sind die Beiträge der Teilnehmer/innen nach der Aussage nicht mehr verfügbar und können nur hilfsweise notiert werden. Ein zweiter wichtiger Vorteil bei der Online-Lernberatung besteht in ausreichend viel Zeit und Distanz zur Fallbearbeitung. In Präsenzseminaren muss der/die Fallberater/in sehr schnell handeln. Sie/er hat im laufenden Seminarprozess ihr/sein Theoriewissen bezogen auf die Fallbearbeitung zu aktualisieren. Die Verknüpfung zwischen den Bedeutungshorizonten des speziellen Falls und dem allgemeinen Theoriewissen muss oft am selben Tag geleistet werden. Der/die Online-Fallberater/in kann sich für diese schwierige Aufgabe einige Tage Zeit lassen. Sie/er kann die Verknüpfungsleistung reflektiert durchführen und dann ins Online-Forum einstellen. Im Einzelfall kann sie/er Expertenrat hinzuziehen, soweit das eigene Fach- und Theoriewissen nicht ausreicht.

Einen erheblichen Nachteil für die Verstehensarbeit im Online-Forum stellt die Schwierigkeit dar, synchron zu kommunizieren. Dies macht sich vor allem bei der Kernthemenbearbeitung im Arbeitskomplex 4 bemerkbar, wenn einzelne Forumsteilnehmer/innen an dieser Stelle feine Differenzierungen zwischen ihrem Bild vom Fall und den eingeführten Theorieangeboten zur Diskussion und Selbstverständigung anbieten. Diese Selbstverständigungsprozesse können besser dialogisch unterstützt werden. Ein weiteres Problem stellt das veränderte emotional getönte Fall- bzw. Situationsempfinden dar. Die Mimik und Gestik, die Mündlichkeit und die oft spannungsgeladene Atmosphäre im Seminarraum lassen sich nicht durch schriftliche Äußerungen kompensieren.

Eine dritte Anforderung besteht darin, die Leitideen des didaktischen Konzeptes verantwortlich zu übernehmen (vgl. Müller 1998b). Dabei geht es insbesondere um eine Balance im Spannungsverhältnis von verstehenden Anteilen und vermittelnden Anteilen. Eine Balance, die ihren Ausgang im Verstehen nimmt und in Beratungsangeboten an die Lernenden mündet. Es geht zweitens um die Berücksichtigung der Ethik der Beratungssituation, die den Angebotscharakter der eigenen Interpretationen, d. h. die Relationalität der eigenen Perspektiven ernst nehmen muss, und es geht drittens um die Anerkennung der subjektiven Bedeutungs-

horizonte der Teilnehmer als kontingenter Teil der gesellschaftlich produzierten Bedeutungshorizonte. Die Übernahme dieser didaktischen Leitideen ist ein identitätsrelevanter Prozess für pädagogisch Handelnde, der die Grundlagen des pädagogischen Selbstverständnisses tangiert, weil er mit dem Verlust von Steuerungs- und Planungspotenzen verbunden ist. Die Entwicklung eines pädagogischen Selbstverständnisses als Lernberater/in ist mit viel Reflexionsarbeit sowie der Akzeptanz von Unsicherheiten verbunden. Dieser Prozess benötigt Zeit. Die Weiterbildung zum/zur Online-Fallberater/in umfasst im Zeitraum von 18 Monaten 17 Seminartage und verschiedene Praxiseinsätze.

**Anmerkungen**

1 Lernanforderungen Dritter wie z. B. in der Schule oder im Betrieb münden – soweit sie nicht zugleich auf das subjektive Lerninteresse der/des Lernenden treffen – in defensive Lernhandlungen (Holzkamp 1993, S. 190 ff.), die ständig zum Abbruch tendieren, oder sie münden in andere Handlungsstrategien, um der Lernanforderung und drohenden Sanktionen zu entgehen. Die Motivation der Teilnehmer wird dort zu einer zentralen Herausforderung der Lehrenden.
2 Eine knappe Übersicht zur Holzkamp'schen Lerntheorie findet sich in Ludwig 2000.
3 Interessant wäre an dieser Stelle, die Übereinstimmungen und Differenzen des Verstehenskonzepts zum Konzept der Verständigung (Schlutz 1984 u. 1985) herauszuarbeiten. Aus Platzgründen muss an dieser Stelle darauf verzichtet werden.
4 Demgegenüber erfolgt Sinnverstehen im Rahmen der qualitativen Sozialforschung in der Regel entlang von Protokollen.
5 Das Verhältnis von Verstehen, Kritik und Anerkennung kann hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Eine differenzierte Darstellung findet sich bei Straub (1999).
6 Detaillierte Informationen zum Projekt finden sich unter www.projekt-be-online.de
7 Der Begriff Lernberatung/Lernberaterin ist in der Bildungspraxis zu stark mit defizitären Lernleistungen der Bildungsteilnehmer/innen verbunden, als dass er in der Bildungspraxis problemlos verwendet werden könnte. Fallberaterin ist demgegenüber eine gängige Bezeichnung für Pädagoginnen im Rahmen fallorientierter Bildungsarbeit. Andererseits verweist der Begriff Lernberatung/Lernberaterin aus einer didaktiktheoretischen Perspektive eindeutiger auf den didaktischen Ausgangspunkt: die Beratung der Lernenden. Fallberaterinnen sind demnach aus einer didaktiktheoretischen Sicht Lernberaterinnen.

**Literatur**

Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Report, H. 46, S. 81-92
Holzkamp, K (1987).: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, S. 5-36
Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York
Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik, Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
Kaiser, A./Kaiser, R. (1999): Kann Denken trainiert werden? In: GdWZ, H. 2, S. 53-55
Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim
Klein, R./Reutter, G. (2000): Modullernen und Lernberatung. In: Report, H. 46, S. 114-126
Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Müller, K. R. (1998a): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ, H. 6, S. 273-277
Müller, K. R. (1998b): Kompetenzanforderungen an Fallberater. Manuskr. München
Müller, K. R./Mechler, M./Lipowski, B. (1997): Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. München: Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit
Schäffter, O. (2000): Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Report, H. 46, S. 50-60
Schiersmann, Ch. (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: Report, H. 46, S. 18-32
Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
Schlutz, E. (1985): Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 563-576
Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen

*Sabine Schmidt-Lauff*

# Neue Berufsprofile in der Erwachsenenbildung durch e-learning?

Die Frage, ob es durch die Nutzung virtueller Lernumgebungen – wie z. B. beim e-learning oder Tele-Lernen, d. h. Lernen unter Einbeziehung multimedialer und hypermedialer Arrangements und telematischer Kommunikationsformen – neue Berufsprofile in der Erwachsenenbildung gibt, muss gleichzeitig bejaht und verneint werden: Bejaht deshalb, weil durch die Nutzung einer ‚neuen' Technik, durch das Hinzukommen neuer Methoden des Lehrens und Lernens und der Veränderung gängiger Kommunikationsformen die Erwachsenenbildung bzw. die Bildung allgemein betroffen ist. Dies ist deshalb so, weil „die elektronischen Netze nicht nur Teil unseres Alltags geworden sind, sondern v. a. die Grundlagen jeder Bildung, nämlich *Kommunikation* tangieren" (kursiv im Original, Mader 1998, S. 45). Verneint deshalb, weil – grob gesagt – die Tätigkeitsbündel und das Professionswissen von Erwachsenenbildner/innen an sich gleich geblieben sind. Die Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche, in denen Erwachsenenbildner/innen bisher beschäftigt waren und nun ‚neu' tätig sind, weisen eindeutige Analogien auf. Die Felder erstrecken sich weiterhin auf allgemeine, politische und berufliche Bildung, und die Aufgaben umfassen wiederum Bereiche wie Beratung, Analyse, Organisation, Planung, Durchführung, Transfer und Evaluation. Dabei haben sich die Ebenen erwachsenenpädagogischen Handelns in den letzten Jahren insgesamt von einer vorwiegenden „Mikrodidaktik" (Kurse durchführen) hin zu einer „Makrodidaktik" (Lernmöglichkeiten entwickeln) verschoben (Faulstich 1996, S. 293). Ähnliches ist auch für die Tätigkeitsbereiche von Erwachsenenbildnern im e-learning bzw. in virtuellen Lernumgebungen zu vermuten. Auf gesicherte und umfassende Empirie kann hier jedoch bislang nicht zurückgegriffen werden.

Damit ist auch bereits die größte Schwierigkeit bei der Bearbeitung der Frage nach neuen Berufsprofilen durch e-learning angesprochen: die defizitäre empirische Lage. Sie führt dazu, dass in der insgesamt stark meinungslastigen Thematik häufig nur mit entsprechenden Argumenten operiert wird, weil umfassende und vergleichbare empirische Bearbeitungen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive noch weitgehend ausstehen. Dies ist auch für die Betrachtung der Entwicklungen und Veränderungen in den Berufsprofilen nicht anders. Ebenso fehlt bislang ein Überblick über den gegenwärtigen Stand bzw. Verbreitungsgrad des Einsatzes neuer Medien in der Erwachsenenbildung. Wo die professionstheoretische Diskussion zur Erwachsenenbildung insgesamt seit Jahren mit „zugegebenermaßen waghalsigen Hochrechnungen" (ebd., S. 289) und nur geringem Wissen über die professionell Tätigen umgehen muss, ist für die neuen Bereiche virtuellen Lernens von einer noch prekäreren Situation auszugehen.

**Erwachsenenpädagogisches Professionswissen in ‚traditionellen' und ‚neuen virtuellen' Lernumgebungen**

Eine Möglichkeit, sich Veränderungen im Berufsprofil von Erwachsenenpädagog/innen anzunähern, ist ein Abgleich zwischen Professionswissen in traditionellen und in virtuellen Lernumgebungen. Dabei zeigt bereits ein Blick auf die Berufsbezeichnungen (z. B. Tele-Teacher, Tele-Tutor, Tele-Coach), dass das Neue zumeist ein Kompositum des Alten ist. Ähnlich verhält es sich mit der virtuellen Kompetenz, die als neue Kompetenz den bisherigen erwachsenenpädagogischen Kompetenzreigen bereichert. Meist global als Medienkompetenz bezeichnet (vgl. Hüther 1999; Rautenstrauch 2001; Stang 2001 u. a.), suggeriert diese Begriffsbildung einen neuen, eigenständigen Kompetenzbereich. Im Folgenden möchte ich hingegen zeigen, dass dem nicht so ist: Die neuen medialen Kompetenzen lassen sich im bisherigen Kompetenzprofil abbilden und verorten. Damit stellen sie kein eigenständiges Kompetenzfeld dar – diese Annahme führt zu vielen Unschärfen und Mythologisierungen in der Diskussion um virtuelles Lernen (s. u.) – sondern sind, jeweils in Abhängigkeit der Schwerpunktsetzung des Tätigkeitsfeldes und Aufgabenbereiches, im traditionellen Kompetenzreigen (um Fachkompetenzen, didaktische und methodische Kompetenzen, Sozial- und Reflexionskompetenzen) zu verorten.

Neu im Zusammenhang mit Kompetenzanteilen, die bislang als *Fachkompetenz* bezeichnet wurden, d. h. als Kompetenz für die Inhalte bzw. das Thema der Bildungsmaßnahme, ist z. B. das Wissen über Multimedia und den Medieneinfluss, über die IuK-Medien, über technisch Machbares und deren Umsetzung (Handhabung der Hard- und Software, Lernplattformen, Datentransfer, Internetdienste usw.). Bestehen bleiben Kompetenzen über spezifisches erwachsenenpädagogisches Fachwissen um Lerntheorien, Didaktikkonzepte, Begründungswissen usw.

Innerhalb der *didaktischen Kompetenz*, der Kompetenz zur Gestaltung und Organisation von Lehr-/Lerngeschehen im makro-, meso- und mikrodidaktischen Bereich, finden sich spezifische Kenntnisse z. B. über die Gestaltung und das kreative Zusammenspiel verschiedener Methoden des Tele-Lernen wieder (Lesen, ‚linken', Simulation, Übung, Recherche etc.). Dazu gehört auch das Wissen über die Betonung einzelner Wahrnehmungskanäle durch entsprechende Kommunikationsinstrumentarien und -szenarien, Verarbeitungskapazitäten und -spezifika in virtuellen Umgebungen oder Spezifika virtueller Gruppendynamiken (vgl. Döring 1999 und 2001). Daneben verlieren aber traditionelle didaktische Kompetenzen, wie z. B. Kenntnisse unterschiedlicher Didaktikkonzepte mit ihren zugrundeliegenden Lerntheorien (s. Fachkompetenz), das Wissen um didaktische Prinzipien und deren Umsetzung auch im e-learning nicht an Bedeutung. Entsprechend kann dann z. B. die seit einiger Zeit zunehmende Betonung selbstgesteuerten Lernens und Ermöglichungsdidaktik im Rahmen des traditionellen Professionswissens auf ihre Rolle in virtuellen Lernarrangements hin reflektiert werden.

Die *methodische Kompetenz* (als Kompetenz zur Gestaltung und Umsetzung der didaktisch geforderten und geplanten Themen und Vorgänge unter Einbeziehung individueller und zielgruppenbezogener Aspekte) wird durch Multimedialität und Hypermodalität (z. B. in synchronen und asynchronen Lernformen) am umfangreichsten beeinflusst. Neben den traditionellen Fragen erwachsenenpädagogischer Methodenkompetenz nach den Zielen, Inhalten, Teilnehmenden, Lehrenden, aber auch nach der Situationsbezogenheit und Emotionalität, erweitern virtuelle Lernszenarien das erwachsenenpädagogische Kompetenzprofil durch die ihnen eigenen Methoden und deren multimodale bzw. multimediale Verknüpfung und Gestaltung.

In Bezug auf die *Sozial- und Reflexionskompetenzen* (Kommunikation mit allen bildungsbeteiligten Ebenen, Evaluation und Transfer, Selbstmanagement etc.) verändern die virtuellen Medien das Kompetenzprofil v. a. durch die technischen Spezifika computervermittelter Kommunikation. Erforderlich wird die Kenntnis der spezifischen Dynamik solcher Kommunikation und Interaktion im Netz (Chat, Email, Foren u. a.). Bestehen bleiben hingegen allgemeine und umfassende Aufgaben der Kommunikation an sich: beraten, erklären, motivieren, nachfragen und vieles mehr.

Nach diesem kurzen Überblick über Kompetenzen in virtuellen Lehr-/Lerngeschehen könnte provozierend resümiert werden, dass die neuen technischen, multimedialen, virtuellen Möglichkeiten des Lernens nichts anderes als eine Erweiterung der traditionellen Kompetenzen durch eine andere technische *Methode* darstellen. So haben sowohl Rautenstrauch (2001) als auch Gieseke/Käpplinger (2001) in Experteninterviews mit Teletutor/innen herausgearbeitet, dass derzeit das technisch-methodische Wissen den größten Bereich der sogenannten ‚Medienkompetenz' einnimmt. Es erfordert zusätzliches Fachwissen, erweitert didaktische Möglichkeiten, bereichert methodische Umsetzungen und betont andere Kommunikationswege – aber es bedeutet kein neues erwachsenenpädagogisches Kompetenzprofil! Entsprechend hat auch Tietgens im Rahmen einer Tagung zur „Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild?" (2000) darauf hingewiesen, dass durch die neuen technischen Medien nur „einige Akzente anders gesetzt werden dürften" (Tietgens 2000, S. 35).

### ‚Mythen' und ‚naive Annahmen' zu virtuellen Lernumgebungen und neuen Berufsprofilen

Aufgrund der oben dargelegten Aspekte und aus erwachsenenpädagogischer Professionssicht sind manche Annahmen um virtuelle Lernarrangements zum Kompetenz- und Berufsprofil im Rahmen virtueller Lernumgebungen korrekturbedürftig:

1. *Der aktuelle Wandel der Lernkultur hin zum selbstgesteuerten Lernen und zur Eigenverantwortlichkeit der Lernenden wird im Lernen mit neuen Medien umgesetzt.*

Die Behauptung einer erhöhten Selbststeuerungsmöglichkeit und -fähigkeit der Lernenden in virtuellen Lernumgebungen richtet sich zunächst einmal gegen die Annahme, dass traditionelle Lernformen eine ausgeprägte Push-Komponente haben, die darauf verweist, dass andere (Lehrende, Institutionen) strukturierende Vorgaben machen. Hier muss zum einen differenziert werden, an welche traditionellen Lernformen gedacht ist (Seminare, Workshop, Open Space etc.) und welche virtuellen Lernformen denn gemeint sind (CBT, WBT, Lernplattform, tutoriell unterstützte Formen o. Ä.). Ansonsten gerät man leicht in Gefahr, ‚Äpfel mit Birnen' zu vergleichen.

Da eine umfassende Differenzierung hier nicht möglich, eine Konkretisierung aber trotzdem nötig ist, nur einige kurze Bemerkungen dazu: Bei der typischen CBT-Lernsoftware ist die Interaktivität meist sehr eingeschränkt. Das Programm teilt zu absolvierende Lerneinheiten zu, zumeist folgt eine Lernkontrolle durch Test oder Übung und je nach Richtigkeit kehrt der Lernende an den Anfang (der Einheit) zurück oder schreitet zur nächsten. Auch das WBT schlägt allein durch die vorgesehenen links bestimmte Lernstrukturen vor. Zu tutoriell gestütztem e-learning berichten Expert/innen von Regeln und Grenzen der Selbststeuerung: „Alles einfach so laufen zu lassen, wie es gerade so läuft. Das ist mit Sicherheit ein Fehler. Man muss gerade bei Zielgruppen, die nicht gewöhnt sind, online zu lernen, doch stärker intervenieren, als es eigentlich so angelegt ist bei diesen ganzen Selbstlernsachen" (Rautenstrauch 2001, S. 61 f.). Dabei ist weniger entscheidend, was potenziell alles möglich wäre im multimedialen Lernen, als vielmehr, wie es sich in der Praxis tatsächlich darstellt. Derzeit erscheint diese zumeist stärker dirigistisch als selbstgesteuert: „Bei der Lernsoftware ist es ganz klar. Da sind sie so was von fremdgesteuert. Keine Frage, weil es gibt z. B. eine renommierte Lernsoftware, die verwenden alle (...), die ist ganz streng geführt. Sie haben zwei Wahlmöglichkeiten, aber eigentlich nur eine. Wenn Sie den falschen Knopf drücken, passiert einfach nichts. Nur wenn sie den richtigen drücken, geht es weiter. Das ist mit Sicherheit nicht selbstgesteuert, sondern das ist ganz, ganz streng durchstrukturiert. Und ich denke, in der Regel sind die alle sehr geführt und gesteuert. Sie haben da wenig Wahlmöglichkeiten" (Gieseke/Käpplinger 2001, S. 30).

Diese Betrachtungen machen die Zwiespältigkeit deutlich. Auf der einen Seite gibt es vielfältige e-learning-Konzepte, die den Lernenden in möglichst vielen Varianten Lernzugänge, Lernmöglichkeiten, Lernwege und -anregungen zur Verfügung stellen wollen, und auf der anderen Seite steht die Mehrheit der Angebote, die lediglich „nach dem Prinzip ‚Drill & Practice' versuchen, neue Wissensbestände zu vermitteln, wobei der Faktor Selbststeuerung hier oftmals nur in der Wahl von Ort und Zeit liegt, aber nicht in biographischer oder kompetenzorientierter Hinsicht für die individuellen Lernenden" (ebd.). Statt stärker selbstgesteuerte, selbstbestimmte und offenere Lernmöglichkeiten ist in der Praxis ein gegenläufiger Trend zu beobachten, der „eine Engführung und Simplifizierung der Lernangebote durch überstrukturierte und überdidaktisierte Lernsoftware" darstellt (ebd.). Die Lernenden

können letztlich nur zwischen den von den Entwicklern vordefinierten Lernwegen wählen: „Dies ist strukturell dem vielkritisierten Frontalunterricht gleich zu setzen. Die Person des Lehrenden ist dabei nur hinter der Lernsoftware versteckt, aber eine dirigistische Didaktik ist in der Software trotzdem vorhanden“ (ebd., S. 31).

*2. Virtuelle Lernumgebungen ermöglichen eine höhere Flexibilität und Individualität.*

Dieser Annahme ist zunächst einmal voranzustellen, dass einer der wichtigsten Gründe zur Erstellung und Nutzung multimedialer Lernarrangements die Standardisierung von Lernprozessen ist. Dadurch hofft man auf eine höhere Effizienz, auf die Senkung von Bildungskosten[1] und darauf, dem Egalisieren von Informationen bzw. Zugängen näher zu kommen. Hinter diesen Bemühungen steckt meist nicht das Ziel der Emanzipierung, Selbststeuerung und -bestimmung der Lernenden, sondern vielmehr der Wunsch, diesen wenig planbaren Faktor als Einflussgröße innerhalb des Lernprozesses zu minimieren.

Beispiel für eine solche Standardisierung ist z. B. die Hilfsfunktion oder ein Hilfsassistent. Dieser gibt auf zugelassene bzw. vorgesehene Fragen vorgesehene Antworten. Ein Nachfragen bei Nichtverstehen ist nicht sehr effizient, weil die Antwort standardisiert dieselbe bleiben wird. Erst der Einsatz tutorieller Unterstützung lässt ein Nachfragen oder Hinterfragen zu. Untersuchungen bestätigen, dass das Selbstlernen mit dem Computer durch Teletutor/innen nachweislich deshalb verbessert werden kann, weil „Schwierigkeiten der Lernenden durch Teletutoren besser gelöst (...) und entstandene Lernschwierigkeiten durch Unvollständigkeiten in der Präsentation eines Themas durch Teletutoren gelöst werden können“ (Geyken u. a. 1998).

Eine umfassende Korrektur des Mythos einer höheren Flexibilität und stärkeren Ausrichtung an individuellen Lernmustern kann letztlich nur durch eine differenzierende Auseinandersetzung mit den verschiedensten multimedialen Lernarrangements geschehen. E-learning ist nicht per se flexibler und individueller als traditionelle Lernarrangements. Was in der Lernsoftware nicht vorgesehen bzw. im Internet nicht als Information programmiert oder zur Verfügung gestellt ist, das kann auch nicht gefunden werden. Somit sind dem Medium selbst bzw. der derzeitigen Technik und den Lernprogrammen Grenzen eigen, die Lernenden Flexibilität und Individualität versagen können.

*3. Es gibt eine neue zeitliche Freiheit beim virtuellen Lernen.*

Dieser Mythos ist an den vorherigen Mythos der Flexibilität angelehnt und geht davon aus, dass Tele-Lernen „selbstgesteuertes, kooperatives, zeit- und ortsunabhängiges Lernen in weltweiten Netzen“ ermöglicht (Rautenstrauch 2001, S. 2). Man ist also völlig frei zu bestimmen, wann und in welchen zeitlichen Dimensionen man lernen möchte.

Wiederum ist bei der Korrektur dieser Annahme auf die Unterschiedlichkeit virtueller Lernformen hinzuweisen. So ist z. B. das asynchrone Lernen stark zeitunab-

hängig von anderen Personen.[2] Dagegen ist das synchrone Lernen hoch zeitabhängig – die Absprache mit der Gruppe bzw. dem Teletutor bedarf zumeist einer expliziteren zeitlichen Festlegung und Einhaltung als in Präsenzseminaren: „Zu meiner Überraschung kommt nämlich heraus, dass der Raumzeitvorteil auch nur ein scheinbarer ist. Also man hat jederzeit die Möglichkeit, sich einzuschalten. Aber wenn man einen Diskussionsprozess, der da läuft, gut mit verfolgen will, muss man eigentlich jeden Tag mindestens einmal, zweimal reinschauen. D. h. ein Lernereignis, was früher auf einen Tag beschränkt war, in zwei Stunden, wird gestückelt über die Woche ... verfolgt einen aber dann jeden Tag“ (Gieseke/Käpplinger 2001, S. 11). Ein Beispiel für die Paradoxie in der Veränderung der Zeitkomponente ist ein Werbeslogan, nach dem e-learning-Anbieter die Antworten auf Fragen von Teilnehmenden innerhalb von 24 Stunden garantieren!

Die Art und Möglichkeit zu Lernen beinhaltet nur einen Faktor der Zeitlichkeit, sie ist nur eine Komponente des Bildungsprozesses, situative Gegebenheiten, die Lernkultur, das Lernverständnis sind ebenfalls ausschlaggebend für die Lernzeiten. So ist die Option, am Computer zu lernen, auch nicht die einzige Form zeitunabhängigen Lernverhaltens. Genauso ermöglichen Bücher zeit- und ortsunabhängige Lernformen. Insgesamt gehört die Frage des Entstehens eines neuen Lern-Zeitbewusstseins und einer neuen Kompetenz des Zeitmanagements bei Lernenden zu den noch ungeklärten Entwicklungen im virtuellen Lernen.

Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass im zeitlichen Mythos häufig noch ein weiterer Fehlschluss passiert: Zeitunabhängigkeit bedeutet noch nicht Zeitersparnis. Behauptungen, nach denen die neuen Lernkulturen – vorrangig durch eine erhöhte Effizienz beim Lernen – zu einer Zeitersparnis führen, sind empirisch bislang nicht belegt. Vielmehr werden von Teletutor/innen gegensätzliche Erfahrungen angesprochen: „Von daher können wir im Augenblick sagen, dass der Zeitaufwand nicht geringer ist“ (ebd., 9 f.). In den Köpfen der Lernenden und e-learning-Kunden sieht das jedoch oft anders aus, hier hat sich die Vorstellung breitgemacht: „Ein Mausklick und die Sprache ist im Kopf (...) und leider gibt es die Werbung fortwährend. Gerade bei neuen Teilnehmern müssen wir diese Art der Orientierung erst abarbeiten und da gibt es Enttäuschungen und Frustrationen“ (ebd.).

Insgesamt herrscht bislang wenig Klarheit über Zeitaufwendungen beim e-learning versus traditionellem Lerngeschehen. Auch von Teilnehmenden werden häufig die Intransparenz und das Fehlen einer zeitlichen Strukturdimension, v. a. auch durch die Nichtvergleichbarkeit mit anderen Lernenden in derselben Situation, kritisiert (vgl. Weiser 1999, S. 103). Die neue Zeitfreiheit im Lernen und das Versprechen einer hohen zeitlichen Flexibilität entsprechen deshalb wohl eher einem Wunsch als der Realität. Allein, es passt wieder in das viel beschworene Bild der unbegrenzten Flexibilität, der ständigen Verfügbarkeit, Offenheit und Bereitschaft zum Lernen.

*4. Das Rollen- und Selbstverständnis der Lehrenden in virtuellen Lernumgebungen verändert sich grundlegend.*

„Sie regen Lernaktivitäten durch Bereitstellung von Informationen an und unterstützen die Selbststeuerung und Eigenaktivität in Lernprozessen" (Rautenstrauch 2001, S. 6) und sind „nicht mehr nur als Wissensvermittler" (Stang 2001) zu sehen, sondern vorrangig als Gestalter von Lernarrangements: „Neben den notwendigen fachlichen und fachdidaktischen werden grundlegende wie soziale, reflexive, kommunikative und subjektbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse (z.B. Lernberatung) immer wichtiger" (Botzat 2001, S. 29).

Die angenommene Veränderung setzt entweder aufgrund eines neu geforderten Lehr*verhaltens,* ‚extern bedingt' durch die sich ändernde Lernkultur, ein. Oder ein Wechsel im Selbstverständnis führt ‚intern bedingt' zu einem anderen Lehr*verständnis.* Der erste Begründungsstrang folgt den Forderungen nach „Lernermöglichern" (vgl. dazu z. B. Siebert 1996), die aufgrund anderer Lernwünsche und einer neuen Lernkultur (durch z. B. die Ermöglichungsdidaktik) ein neues Lehrendenprofil erfordert. Im zweiten Argumentationsstrang steht das Selbstverständnis der Lehrenden im Vordergrund; das Bild, das sie von sich selber in Zusammenhang ihrer erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten haben, ihr Rollenverständnis.[3]

Betrachtet man die Entwicklung pädagogischer Debatten um Aufgaben, Funktionen und Rollen von Lehrenden, ist die Frage nach einer ‚neuen' Rolle von Lehrenden gar nicht so neu. Subjektorientierte Diskussionsstränge um selbstbestimmtes Lernen und ein entsprechendes Lehrverständnis bestehen nicht erst, seit es die neuen Medien in der Erwachsenenbildung gibt. Zimmer spricht von einer „Traditionslinie der Interpretation des pädagogischen Verhältnisses", die schon seit „Augustinus (398 n. Chr.) die Dominanz eindeutig auf die Seite des Lernenden" legt (Zimmer 1996, S. 15). Die Debatte um multimediales Lernen schafft keine neue Lehrkultur, sondern passt sich lediglich gut in die aktuellen Diskussionsstränge ein, „weil sie sich reibungslos mit dem wiederentdeckten natürlichen, lebensbegleitenden und dem selbstgesteuerten Lernen verkoppeln lässt" (Wittpoth 1998, S. 18).

Auch im zweiten Argumentationsstrang, ausgehend vom individuellen Selbstverständnis, weist eine zwölf Jahre zurückliegende Studie bereits ein Lehrverständnis von Erwachsenenbildner/innen als „motivierende Lernpartnerin oder Lernberaterin" aus (Schiersmann 1990, S. 40): „Wenn es um das ‚subjektive Selbstbild', also die ideale Vorstellung von sich selbst, geht, dann betonen die Befragten demgegenüber ihre Rolle als ‚motivierende Lernpartner', die gemeinsam mit den Teilnehmer/-innen den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten anstreben". Danach sind die „eigenen Ansprüche nach einer partnerschaftlichen, selbstbestimmten Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten" das wichtigste Ziel auf Teilnehmerebene (ebd., S. 40 f.).

Den Annahmen einer veränderten Lehrkultur und eines neuen Selbstverständnisses lässt sich noch ein anderes Argument entgegenstellen, wonach Praktiker/innen

häufig von einer Abkehr vom ‚Ermöglichungsdidaktiker' und einer Rückkehr zum Dirigisten berichten: „Die Rolle des Teletutors kommt wieder in die Nähe einer klassischen Lehrerzentrierung: er wählt aus, sondiert, selektiert, motiviert usw." (Expertin K.[4]). Dahinter steht nicht allein ein lehrerzentriertes Selbstverständnis, sondern v. a. Orientierungsforderungen seitens der Teilnehmenden. Als Ursache für solch starke Orientierungswünsche wird von den Praktiker/innen vermutet, dass, je offener die Methode ist, sich im Gegenzug umso mehr Bedürfnis nach Struktur entwickelt.

**Fazit**

Die Frage nach einem neuen Kompetenzprofil und die Betrachtungen der Mythen, die ja vielfach hinter solchen Fragen stehen, haben gezeigt, dass es für die Profession der Erwachsenenbildung wichtig ist, die Veränderungen in der Lernlandschaft zu (er)kennen, um sie entsprechend einordnen, bewerten und einbeziehen oder nicht einbeziehen zu können. Vielfach fügt sich das virtuelle Lernen nur allzu elegant in aktuelle Forderungen des lebensbegleitenden und selbstgesteuerten Lernens ein, die, kombiniert mit gesellschaftlichen, ökonomischen und bildungspolitischen Postulaten, zu einer Überhöhung der Potenziale virtueller Lernarrangements und e-learning führen. Allzu oft herrscht in der erwachsenenpädagogischen Praxis, in Institutionen, Betrieben, aber auch bei den Teilnehmenden die Erwartung, mit dem virtuellen Lernen nun den ‚Königsweg zur (Weiter-)Bildung' gefunden zu haben.

Die dargestellten Mythen, naiven Annahmen und Vorurteile beanspruchen keine Vollständigkeit – auch basiert ihre Korrektur vielfach wiederum auf Meinungen, weil auf erwachsenenpädagogische, empirisch gesicherte Studien und Materialien noch kaum zurückgegriffen werden kann. Sie umreißen aber das überschätzte Feld virtuellen Lernens und sie sind es auch, mit denen sich Erwachsenenbildner/innen in der Praxis am häufigsten konfrontiert sehen. Deshalb ist eine kritische, korrigierende Auseinandersetzung aus professionstheoretischer Sicht notwendig. Erwachsenenpädagogische Professions- und Professionalisierungsdebatten der letzten 30 Jahre können die systematische Auseinandersetzung unterstützen. Da virtuelle Lernumgebungen eine hohe Analogie zum traditionellen Lerngeschehen aufweisen, bleibt das erwachsenenpädagogische Kompetenzprofil an sich erhalten; ergänzt um das medienpädagogische Wissen, Fähig- und Fertigkeiten. Die Debatte um das Professionswissen in virtuellen Lernumgebungen ist damit aus professionstheoretischer Sicht in erster Linie als eine Ergänzung und Bereicherung des klassischen erwachsenenpädagogischen Kompetenzreigens aufzugreifen und neu zu bewerten.

**Anmerkungen**

1 Dies weist auf einen weiteren Mythos hin, nach dem virtuelle Lernumgebungen Bildungsausgaben sparen und kostengünstiger sind. Gerade in der Anfangszeit und Implementierung virtueller Lernarrangements sind drei wichtige Gegenargumente anzuführen: Die technisch notwendige Ausstattung ist nicht immer ausreichend vorhanden, so dass Vorabinvestitionen in Hard- und Software geleistet werden müssen; je nach Art, Umfang und Qualität der Lernsoftware bzw. der virtuellen Lernumgebung variieren die Kosten der Entwicklung und Ausstattung zwischen einigen wenigen Euro bis hin zu mehreren zehntausend Euro; indirekte Kosten, wie der zeitliche Aufwand zur Aktualisierung und Betreuung der Lernprogramme, Freistellungen zum e-learning etc., sind bislang empirisch nicht erfasst und entziehen sich deshalb weitestgehend monetären Kostenberechnungen.
2 Nicht vom Prozess des Lernens an sich, denn Lernen braucht immer Zeit!
3 Die zweite Argumentationslinie wurde in den 1990er Jahren weitestgehend vernachlässigt; das liegt zu einem großen Teil daran, dass „die Beschäftigung mit neuer Lernkultur" in dieser Zeit „wesentlich umfangreicher als die Beschäftigung mit neuer Lehrkultur" war (Heuer 2001, S. 4).
4 Im Rahmen eines Seminars wurden an der Humboldt-Universität Berlin im Sommersemester 2001 Expert/innenbefragungen zu der Ausbildung von Teletutor/innen und der Implementierung tutoriell gestützter e-learning-Module in der (betrieblichen) Weiterbildung durchgeführt. Das Zitat stammt aus einem unveröffentlichten Gesprächsprotokoll.

**Literatur**

Botzat, T. (2001): Förderung/Entwicklung neuer Lehrkulturen im Spiegel von Fortbildungsprogrammen – Ergebnisse einer kritischen Durchsicht. In: DIE/BMBF (Hrsg.): Problemstudie „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung". Frankfurt/M.

Döring, N. (1999): Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen

Döring, N. (2001): Virtuelle Gemeinschaften als Lerngemeinschaften? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 30-32

Faulstich, P. (1996): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4/, S. 289-294

Geyken, A./Mandl, H./Reiter, W. (1998): Selbstgesteuertes Lernen mit Tele-Tutoring. In: Schwarz, R. (Hrsg.): Multimedia und Telelearning. Frankfurt/M., S. 181-196

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): ExpertInnen-Interviews zu neuen Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. In: DIE/BMBF (Hrsg.): Problemstudie „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung". Frankfurt/M.

Heuer, U. (2001): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. In: DIE/BMBF (Hrsg.): Problemstudie „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung". Frankfurt/M.

Hüther, J. (1999): Virtuelles Lernen. In: GdWZ, H. 3, S. 105-107

Mader, W. (1998): Fragmentarisches Wissen und fragile Biographien in einer multimedial vernetzen Informationsgesellschaft. In: Report, H. 33, S. 36-47

Rautenstrauch, Chr. (2001): Tele-Tutoren – Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld

Schiersmann, Ch. (1990): Wie Lehrende sich selbst verstehen – Aspekte der Rolleninterpretation. In: DIFF – Bausteine für die erwachsenenpädagogische Weiterbildung. Tübingen

Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied

Stang, R. (Hrsg.) (2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Tietgens, H. (2000): Reflexionen für die Zukunft. In: Bergold, R./Hohmann, R./Seiverth, A.

(Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Recklinghausen, S. 31-38
Weiser, C. (1999): Computergestütztes gruppenorientiertes Distance Learning. In: GdWZ, H. 3, S. 102-104
Wittpoth, J. (1994): Was macht die Erwachsenenbildung mit Medien?. In: Report, H. 33, S. 14-21
Zimmer, G. (1996): Von Lernumgebungen zu Arbeitsaufgaben – multimediale Lernarrangements für selbstorganisiertes Lernen. In: Zimmer, G./Holz, H. (Hrsg.): Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen. Nürnberg, S. 13-27

*Markus Höffer-Mehlmer*

# @lles online? Neue Medien und erwachsenenpädagogisches Handeln

## Einleitung: Koexistenz statt Substitution

Das Buch hat ebenso wenig den Vortrag ersetzt, wie dies anderen Medien gelungen ist. In der Medienforschung ist seit Längerem bekannt, dass jeweils neue Medien keineswegs zwangsläufig zum Absterben alter Medien führen. Dies wird dort als ‚nicht-substitutive Mediennutzung' oder ‚Komplementärverhältnis von Medien' behandelt.

Ein ähnlicher Zusammenhang zeichnet sich für das Verhältnis von Medien und Methoden in der Erwachsenenbildung ab. Auch wenn neu entstandene Medien wie der Rundfunk oder der Film in der Vergangenheit immer wieder als grundlegende Zäsur für das organisierte Lernen betrachtet wurden (vgl. hierzu die emphatischen Stimmen, die Stoll 2001, S. 49 f. zitiert. Zum Rundfunk vgl. bspw. Hammer 1932), verdrängten sie aus heutiger Sicht weder die bislang verwendeten Lehr-/Lernmedien wie das Buch oder die Tafel, noch führten sie gleichsam automatisch zu einer grundlegenden Veränderung von Bildungsprozessen. Vielmehr entstanden jeweils neue Verhältnisse im Spannungsfeld von Konkurrenz und Kompensation, von Kontinuität und Wandel, die sich zudem themen- und zielgruppenabhängig entwickelten. So war die Möglichkeit, ohne größeren technischen Aufwand Tonaufnahmen anzufertigen und wiederzugeben, für den Fremdsprachenbereich oder in der politischen Bildung sicherlich ein wichtiger Einschnitt. In anderen Themenfeldern wurde sie demgegenüber eher am Rande, in vielen gar nicht genutzt.

## Systematische Anmerkungen zu neuen Medien in der Erwachsenenbildung

Seit der Mitte der 1980er Jahre ist der Computer, ursprünglich als Rechenautomat konzipiert, zum Medium geworden, mit dem auch optische und akustische Informationen aufgenommen, gespeichert und reproduziert werden können. Die Bild-, Ton- und Textverarbeitung kann man „auf Vorläufertechniken zurückführen, die der Rechner in Digitalform gewissermaßen zusammenfasst" (Walitsch 1998, S. 244). Dies ist ein Grund dafür, dass der Computer als Sonderfall, als Hybridmedium gilt, in dem etwa die ‚Submedien' elektronische Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, Radio oder Fernsehen zusammengeführt werden.

‚Hybrid' ist der Computer auch im Hinblick darauf, dass er gleichermaßen *Massen*kommunikationsmittel wie *individuelles* Kommunikationsmittel sein kann und zudem mit seiner Hilfe Zwischenformen, also mehr oder minder eingeschränkte

Weisen öffentlicher Kommunikation möglich sind. Die Zwei- bzw. Mehrwegkommunikation mittels Computer lässt sich zudem zeitlich synchron wie auch asynchron gestalten.

Diese Vielfalt medialer Möglichkeiten ist im Wesentlichen auf folgende Entwicklungen zurückzuführen:

1. die erheblichen technischen Leistungssteigerungen,
2. die dadurch mögliche rasche Verarbeitung auch großer Datenmengen,
3. die Erweiterung von Ein- und Ausgabe-Schnittstellen etwa um sogenannte Sound-, Grafik- oder Videokarte,
4. die weltweite Vernetzung im Rahmen des ursprünglich militärischen, dann forschungs- und entwicklungsbezogen ausgerichteten und mittlerweile massenhaft zugänglichen und für unterschiedliche Zwecke genutzten Internets.

In den unterschiedlichen Arrangements dient der Computer im wesentlichen 1. als Rechner, 2. als Gerät für die Texterstellung und -bearbeitung, 3. als Kommunikationsmittel, 4. als Darbietungs- und 5. als Instruktionsmedium sowie 6. als Rechercheinstrument.

**Zu Besonderheiten erwachsenenpädagogischen Handelns bei Entwicklung und Einsatz neuer Medien**

Die rasche technische Entwicklung und die Vielfalt der Dimensionen tragen zu bisweilen erheblichen Verständigungsproblemen in Sachen Computer bei. So werden verschiedene Begriffe für den gleichen Sachverhalt oder auch die gleichen Begriffe für gänzlich unterschiedliche Dinge verwendet. Gerade beim Begriff ‚Multimedia' und seinen Ableitungen gehen inflationäre Verwendung und semantische Diffusion oft Hand in Hand. Im Folgenden wird unter Multimedia eine Computeranwendung verstanden, in der neben Bild und Text mindestens ein zeitabhängiges Medium, also Video, Ton, Animation oder Simulation, enthalten ist und dessen Programmablauf beeinflusst werden kann.

Hier hat es in den letzten Jahren besonders rasche Entwicklungen gegeben. Dies hat dazu beigetragen, dass es mittlerweile eine Fülle von unterschiedlichen Angeboten gibt, bei denen multimediale Darstellungs- und Bearbeitungsformen für Lehr- und Lernzwecke genutzt werden. Für diese Nutzung wird häufig folgendermaßen argumentiert: Die Verbindung verschiedener Medien durch Multimedia erhöht die Lernwirksamkeit. Wenn ein Sachverhalt nicht nur durch einen Text erläutert, sondern durch Abbildungen, Filme, Animationen oder Tondokumente veranschaulicht wird, werden verschiedene Wahrnehmungskanäle und mentale Verarbeitungsmodalitäten angesprochen. Das Wissen über den jeweiligen Lerngegenstand kann daher mehrfach kodiert gespeichert werden. Dadurch wird es besser vor dem Ver-

gessen bewahrt und lässt sich leichter zur weiteren Bearbeitung abrufen. Zudem gibt es unter den Lernenden unterschiedliche Wahrnehmungs- und Lernpräferenzen. Bei multimedialer Darbietung eines Sachverhalts werden verschiedene Wahrnehmungsbereiche angesprochen und so auch verschiedene Lernertypen erreicht. Außerdem können mittels des Computers lebens- und erfahrungsnähere Darbietungsformen, zum Beispiel in Form von Filmen oder Tondokumenten, die bloße gesprochene oder geschriebene Rede ergänzen. Nimmt man die unten näher behandelte Interaktivität, also die Möglichkeit der Beeinflussung von Programmabläufen, hinzu, so steht dem Lernenden am Computer ein enormes Spektrum an Erfahrungen zur Verfügung. Gerade die wirklichen Erfahrungen mit virtueller Realitätsnähe, etwa bei komplexen Simulationen, können zu besonders ergebnisreichem Lernen beitragen. Nicht zuletzt erhält und steigert die vielseitige und variable Darbietung das Interesse am und die Motivation zum Lernen.

Einige dieser Argumente knüpfen scheinbar an das an, was seit Comenius zu didaktischen Grundannahmen zählt. Er forderte bereits Mitte des 17. Jahrhunderts in seiner Großen Lehrkunst: „Das Gehör möge man beständig mit dem Gesicht, die Zunge mit der Hand verbinden; damit nämlich das, was gewusst werden soll, nicht bloß durch Erzählen in die Ohren gleite, sondern auch durch Aufmalen mittelst der Augen, sich der Einbildungskraft einpräge“ (Comenius 1902, S. 149). Und er empfahl als „goldene Regel für die Lehrenden: alles so vielen Sinnen wie möglich vorzuführen“ (ebd., S. 193).

Bereits lange vor Comenius gab es Lern- und Memorierpraktiken, die dieser goldenen Regel folgten. Die bildhafte Vorstellung abstrakter Lerngegenstände, als Eselsbrücke heute noch verbreitet, die akustisch rhythmische Verankerung sprachlichen Materials (Sieben, Fünf, Drei – Rom schlüpft aus dem Ei) oder die aus der antiken Rhetorik bekannte Loci-Methode sollten durch synästhetische Aufladung Behaltens- und Lernleistungen verbessern.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Präsentation von Reizen und dem Lernen aus informationstheoretischer Sicht, lassen sich folgende Stufen unterscheiden: Bei der Wahrnehmung werden unablässig Empfindungen von Sinnesreizen ausgewählt und organisiert. Diese Auswahl und Ordnung basiert sowohl auf angeborenen physiologischen Merkmalen als auch auf Erfahrung und stellt, funktional betrachtet, einen Schutz gegen Reizüberflutung dar. Nur die wahrgenommenen Reize gelangen in den sogenannten sensorischen Kurzzeitspeicher und von dort in einer mit mentaler Zuwendung bedachten Auswahl in das Kurzzeit- und gegebenenfalls weiter in das sogenannte Arbeitsgedächtnis.

Hier werden jeweils nur wenige Elemente für kurze Zeit gespeichert. Eine außerordentlich begrenzte Auswahl der dort weiter verarbeiteten Informationen gelangt schließlich in das Langzeitgedächtnis, wo es in vergleichsweise festen Verbindungen, Engrammen, abgelegt wird. Hierzu werden die Informationen durch Vergleich mit anderen, bereits gespeicherten Informationen, durch die Verbindung mit ih-

nen, die Integration in existierende Bestände oder durch Reduktion, Abstraktion bzw. Hierarchiebildung verarbeitet. In umgekehrter Richtung werden Wahrnehmung und Kurzzeitverarbeitung auch durch die im Langzeitgedächtnis bestehenden Elemente und Muster beeinflusst, nach denen beispielsweise einzelne Sinnesphänomene etwa als bedeutsam, bekannt, neu oder bedrohlich bewertet werden.

Ausgangsreize müssen also eine ganze Reihe von Filter- und Auswahlinstanzen passieren, bevor sie in etwas münden, was man auf Grund seiner Beständigkeit als Lernen bezeichnen kann. Dies bedeutet, dass ein breites Sperrfeuer unterschiedlicher Sinnesreize keineswegs garantiert, dass sie überhaupt wahrgenommen werden. Selbst wenn dies der Fall ist, lässt sich nicht ausschließen, dass sie nur als informatorisch irrelevantes ‚Rauschen' verbucht werden.

Im Hinblick darauf, dass Wahrnehmung nicht mit Empfindung gleichzusetzen ist, sondern ‚gelernt' wird, muss auch der verbreitete Rekurs auf unterschiedliche Typen von Lerner- bzw. Wahrnehmerpräferenzen relativiert werden. Der Rede vom visuellen oder verbalen Lerner, der sich in je bevorzugter Weise multimedialer Angebote bedienen kann, liegt häufig eine mehr oder minder nativistische Vorstellung zu Grunde. Die mit dieser Typologie angesprochenen Wahrnehmungs- und Behaltenspräferenzen lassen sich zwar in Teilen experimentell nachweisen (für einen Überblick vgl. Jonassen/Grabowski 1993), doch stellen sie nur eine Variable neben anderen dar, die den Lernprozess und das Lernergebnis beeinflussen. Mayer stellt in seiner ‚Generativen Theorie multimedialen Lernens' unter anderem das Ausmaß des Vorwissens und beherrschter kognitiver Strategien sowie das räumliche Vorstellungsvermögen als weitere Einflussgrößen heraus (vgl. Mayer 1997). Zudem „sind es weniger die Sinnesmodalitäten, sondern vor allem die Codierungen, die den Prozess der Informationsverarbeitung und -speicherung beeinflussen" (Weidenmann 1994, S. 260).

Wie herkömmliche mediale Darbietungsformen können auch multimediale Anwendungen verschiedene Funktionen übernehmen. Sie können unter anderem dazu dienen, Vorwissen zu aktivieren, im weitesten Sinne ‚bildhafte' Vorstellungen als Erinnerungshilfe zu schaffen oder Wahrnehmung zu lenken. Sie können verbalen Darstellungen vorausgehen, ihnen nachfolgen oder sie auch ersetzen. Ob dies jeweils lernfördernd ist, hängt vom behandelten Gegenstand, von der Phase des Lernprozesses und nicht zuletzt von den Voraussetzungen der Lernenden ab. Ihr Vorwissen über den Gegenstand, aber auch ihre medialen Kompetenzen sind wie bei herkömmlichen Lehr-/Lernmedien von entscheidender Bedeutung.

In den letzten Jahren hat der Begriff selbstgesteuertes Lernen eine erhebliche Verbreitung erfahren. In vielen Beiträgen zum Thema spielt der Computer eine zentrale Rolle. Selbstgesteuertes Lernen findet vor allem mit ihm und über ihn statt. Er ist nicht mehr einfach eine Vermittlungs- und Lehrmaschine, sondern ein gleichermaßen geduldiger wie intelligenter Begleiter und Förderer selbstgesteuerten Lernens. Angesichts der prominenten Stellung, die das selbstgesteuerte Lernen mit

Hilfe des Computers heute besitzt, liegt die Vermutung nahe, das eigenständige oder problemlösende Lernen sei nun ins Zeitalter seiner technischen Produzierbarkeit eingetreten.

Im Hinblick auf das Maß der Steuerung durch den Lernenden lassen sich die Möglichkeiten des Computers jenseits des begrifflichen Wirrwarrs von Computerunterstütztem Lernen, Web based Training, Teleteaching oder e-learning folgendermaßen systematisieren:

– Die geringsten Möglichkeiten der Beeinflussung bieten sogenannte Practice-and-Drill-Programme, die man als die klassischen Lernprogramme bezeichnen kann. In der Tradition behavioristischer Lerntheorie wird hierbei von einer eindeutigen und operationalen Definition der Lernziele ausgegangen. Schritt für Schritt wird der Lernende im Rhythmus von knapper Information, Kontrollfrage und Antwort vom Einfachen zum Schwierigen geleitet. Er kann das Tempo dabei selbst bestimmen oder sich auch für Wiederholungsschleifen oder andere Varianten entscheiden. Dabei stützt er sich auf die unmittelbaren Rückmeldungen über seinen Lernerfolg und den bislang zurück gelegten Lernweg. Die Selbststeuerung bezieht sich hierbei vor allem auf Zeit, Ort und Geschwindigkeit des Lernens.

– Auch bei sogenannten Tutoriellen Programmen kann der Lernende den Programmablauf nur begrenzt beeinflussen. Allerdings wird hier auf der Eingabeseite nicht nur Fakten-, sondern auch Regel- und Anwendungswissen abgefragt. Der Computer fungiert dabei gewissermaßen als Tutor, der die im Vergleich zu Practice-and-Drill-Programmen komplexeren Eingaben mit ebenfalls eigens modellierten Bewertungen beantwortet und den Lernenden durch das Curriculum leitet. Die Anforderungen an die Verarbeitungskapazität des Computers wie auch an die Programmierung sind hierbei höher als beim erstgenannten Typ.

– Bei sogenannten Intelligenten Tutoriellen Programmen steigt dieser Aufwand noch weiter. Hier wird die Darbietung des Lernstoffs an das mit Hilfe von Lerntypentests ermittelte Leistungsniveau und sodann fortlaufend an die Lernfortschritte angepasst. Die variabel angelegte Programmierung soll zudem sowohl eine hohe Eingabetoleranz als auch Reaktionen auf unvorhergesehene Eingaben ermöglichen. „Idealerweise“, so eine typische Anforderung, „sollte das System darüber hinaus aus den jeweiligen Dialogerfahrungen ‚lernen’ und sich im Sinne einer kontinuierlichen Optimierung der eigenen Diagnose-, Instruktions- und Problemlösekompetenzen selbst modifizieren“ (Kunz/Schott 1987, S. 40 f.). Hierzu muss das Programm so angelegt sein, dass Eingaben in natürlicher Sprache verstanden werden und auf sie mit weiteren Fragen, Antworten auf Lerner-Fragen oder anderem reagiert werden kann. ‚Intelligent’ muss das Programm zudem auch im Hinblick auf die vom jeweiligen Lerner verfolgten kognitiven Strategien sein, um sich an sie anzupassen und sie zugleich weiter zu entwickeln.

– Bei Simulationsprogrammen wird der Lernende mit Modellen mehr oder minder komplexer Systembeziehungen konfrontiert. Er kann die Elemente des Modells variieren und die sich daraus ergebenden Veränderungen des Systems beobachten. Hierauf wie auch auf vom Programm selbst vorgenommene Modifikationen der Gesamtsituation muss er jeweils reagieren. Je nach Gegenstand der Simulation werden in der Regel Handlungssimulationen (etwa von biologischen oder chemischen Versuchen), Situationssimulationen (etwa von wirtschaftlichen oder politischen Entscheidungsfeldern), Prozesssimulationen (bspw. von Beschleunigung und Verlangsamung im Physikunterricht) und Simulationen von Mikrowelten unterschieden, bei denen der Lerner schon die Ausgangslage mittels vom Programm bereitgestellter Komponenten konstruiert. Mit der Bewältigung der mehr oder minder komplexen simulierten Aufgaben ist ein hohes Maß an Selbststeuerung verbunden.

– Mit Hypertext bzw. Hypermedia werden verschiedene Texte, Textebenen oder verschiedene Medien untereinander verknüpft. Aufgrund der mittlerweile erreichten Leistungsfähigkeit sind Computer in der Lage, den Nutzer über diese Verknüpfungen in erheblichem Umfang und kurzer Zeit zu Texten, Animationen, Audiodokumenten, Bildern oder Filmen zu leiten, die nicht in den sequenziellen Ablauf des zunächst genutzten Bereichs eingebettet sind. Ja sie können sich, physikalisch betrachtet, an ganz anderen Orten befinden. Dies entspricht einem – allerdings sehr ausgedehnten – Schlagwortregister, mit dem in Büchern das Auffinden von Textpassagen oder Abbildungen auch unabhängig von der Kapitelgliederung ermöglicht wird, ergänzt durch das Literaturverzeichnis und zugleich die Biblio- bzw. Mediathek, aus der die verzeichneten Werke unmittelbar abgerufen werden können.

Unter den Lernprogrammen im engeren Sinne sind die sogenannten Practice-and-Drill-Programme die traditionsreichsten. In der Bundesrepublik erlebten sie als programmierter Unterricht in den 1970er Jahren ihre Blütezeit, in den USA bereits rund zehn Jahre früher. Der programmierte Unterricht sollte das als Differenzierungsproblem bekannte Spannungsverhältnis zwischen kollektivem Unterricht, alle alles zu lehren, und der Berücksichtigung individueller Gegebenheiten mildern. Während auf der einen Seite weit reichende Erwartungen an den Ausbau des programmierten Unterrichts formuliert wurden, wiesen Kritiker darauf hin, dass sich die Programme vor allem für wenig komplexe Stoffe eigneten, und bezweifelten die lernfördernde Wirkung der eintönigen Abfolge von Information, Frage und Antwort, die auch von einem Zufallsgenerator mit Erfolg bewältigt werden könne.

Die Ausweitung des programmierten Unterrichts wurde damals durch die technischen Gegebenheiten und, damit verbunden, den hohen finanziellen Aufwand gebremst. Dies hat sich durch die weitere Entwicklung grundlegend verändert. Sogenannte Practice-and-Drill-Anwendungen gibt es heute nicht nur in vielen Bereichen schulischen Lernens, sondern auch in der beruflichen Aus- und Weiterbil-

dung, entweder als eigene Programme oder als Bestandteil übergreifender Lernangebote.

Die Übergänge zum Typus ‚Tutorielle Programme' sind häufig fließend. Mit Fehleranalyse-Programmteilen und damit verbundenen Steuerungen des Lernwegs übernimmt der Computer bereits Tutorenfunktionen. Hier kann der Lernende stärker den Verlauf und die Richtung seines Wegs beeinflussen. In einer 1999 vorgelegten Untersuchung verfügbarer Lernprogramme stellten Mader und Stöckl fest, dass 78% der Programme vor allem Drill-and-Practice-Bestandteile enthielten. Bei rund einem Drittel fanden sie Elemente Tutorieller Unterweisung. In keinem Programm konnten Formen Intelligenter Tutorieller Programme ausgemacht werden (vgl. Mader/Stöckl 1999, S. 192).

In Evaluationen von Lernprogrammen wird häufig geklagt, dass diese, etwa im Bereich Fremdsprachen, deutliche „Grenzen vor allem im Bereich der Eingabetoleranz und der individuellen Anpassung an die Lernenden" (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000, S. 21) zeigen. So würden Synonyme nur erkannt, wenn sie Bestandteil des einprogrammierten Korpus seien, und die Lernwege seien unzulänglich individualisiert. Die hier eingeklagten Leistungen bewegen sich typologisch gesehen noch im Bereich Tutorieller Programme. Die für *Intelligente* Tutorielle Programme nötige Kommunikationsfähigkeit und die Adaptierbarkeit an Lernstile und -wege sind damit noch nicht erfasst. In Anbetracht dieser Situation kann man derzeit von einer Theorie-Praxis-Differenz eigener Prägung sprechen. Die theoretisch für möglich gehaltenen und in der Literatur ausführlich behandelten hochkomplexen Programme, die man in Anspielung an den berühmten Schachcomputer als eine Art ‚Big Blue' der Didaktik bezeichnen könnte, sind in der Praxis offenbar außerordentlich selten. „Trotz größter Anstrengungen bei der Programmierung eines Computerlernprogramms ist es nahezu unmöglich (oder zumindest für praktische Zwecke meist zu zeitaufwendig), alle individuellen Zielsetzungen und Lernwege der Lernenden von vornherein festzulegen" (Geyken/Mandl/Reiter 1998, S. 183).

Aufgrund der eingeschränkten Flexibilität bezieht sich die Selbststeuerung durch den Lernenden überwiegend auf Zeit, Ort und Tempo des Lernens. Der Computer fungiert als eine Art ubiquitärer Fach- oder Nachhilfelehrer, nicht aber als aufmerksamer Lernbegleiter und -berater, als der er häufig dargestellt wird. Es mag dem schlechten Ruf des Übens geschuldet sein, dass dies bisweilen verborgen wird. So werden Programme mit der Ankündigung verbreitet, hier würde ‚interaktives Lernen' möglich, obwohl sich die ‚Interaktivität' darauf beschränkt, dass der Anwender Lektionen überspringen kann.

Simulationsprogramme sind hinsichtlich der Programmierung einfacher als Intelligente Tutorielle Programme, da sie auf einem eingegrenzten Set von Komponenten und Abläufen basieren. In elektronischer Form lassen sich Experimente unter anderem dort durchführen, wo sie in Realform nicht möglich wären, weil es sich

um Modelle ohne direkt entsprechende Realformen handelt, wie etwa bei der Populationsökologie oder bei Molekülbauprogrammen.

Die technische Bedienung von Hypertext- bzw. Hypermediasystemen ist mittlerweile sehr einfach: Meist müssen nur farblich abgesetzte Begriffe oder Schaltflächen ‚angeklickt' werden, um zum Zielort des Verweises zu gelangen, schon öffnet sich ein neues Textfeld, beginnt eine Animation, erklingt ein Tondokument oder wird ein Film abgespielt. Dem Lernenden bleibt dabei selbst überlassen, ob er den Ausgangsort verlässt und welche Verweisorte er ansteuert.

Der zuletzt angesprochene Zusammenhang von konzeptuellem Niveau, Strukturierungsgrad der Lernumwelt und Lernerfolg ist in der Methodenforschung insbesondere im Kontext der Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung intensiv untersucht und diskutiert worden. „Lernende mit niedrigem konzeptuellen Niveau", so resümierte Hunt, „profitieren mehr von hoher Strukturiertheit, Lernende mit hohem konzeptionellen Niveau profitieren mehr von niedriger Strukturiertheit" (Hunt 1978, S. 298, zit. nach Terhart 1989, S. 79 f.). Da computergestütztes Lernen sowohl als klar durchstrukturiertes Programm wie auch in offenen Lern- und Explorationsumgebungen stattfinden kann, kommt dies unterschiedlichen Lernervoraussetzungen jeweils entgegen.

Die Leistung, mit *einem* Intelligenten Tutoriellen Programm sehr heterogene Lerner durch rechnergestützte Individualisierung zu Erfolgen zu führen, ist zumindest bislang eher Zukunftsmusik. Hier scheint mir schon im Hinblick auf Aufwand und Realisierbarkeit eine gewisse Skepsis angebracht.

**Schluss: Auf dem Weg zu neuen Komplementärverhältnissen**

Wie wohl bereits in der Einleitung deutlich wurde, ging ich in meinem Vortrag davon aus, dass sich neue Komplementärverhältnisse sowohl im Hinblick auf andere Medien als auch auf Methoden des Unterrichtens herausbilden. Das Problem der Anschaulichkeit wie auch das der Spannung von Fremd- und Selbstbildung kann durch den Computer nicht abschließend ‚gelöst' werden. Aber das Gerät kann ein geduldiger Knecht bei den Versuchen sein, diese für das Unterrichten neben anderen konstitutiven Probleme weiterhin zu bearbeiten. Dies wird von lebhaften und zum Teil auch notwendigen Kontroversen begleitet. Die Zeit allgemeiner Beschwörungen nahezu universeller Möglichkeiten computergestützten Lernens scheint ebenso wie die der Fundamentalkritik ihrem Ende zuzugehen.

**Literatur**


Ballin, D./Brater, M. (1996): Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen. Nürnberg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): ‚Anschluss statt Ausschluss'. IT in der Bildung. Bonn

Comenius, J. A (1902).: „Große Lehrkunst. Eine völligumfassende Anweisung Alle Alles zu lehren". In: Pappenheim, E. (Hrsg.): Johann Amos Comenius, I. Teil (Greßlers Klassiker der Pädagogik Band XV). Langensalza, S. 11-316

Commission oft the European Communities (2000): E-Learning. Designing tomorrow's Education. Brüssel

Crooks, E. u. a. (1998): Effects of Cooperative and Individual Learning During Learner-Controlled Computer-Based Instruction. In: Journal of Experimental Education, No. 3, S. 223-244

Fischer, E. (2001): „Ende des Papiers? Kritische Überlegungen zur Medienprognostik." In: Microsoft Encarta Enzyklopädie

Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996): Pädagogische Psychologie. 5., neu bearb. Aufl. Weinheim, München

Gagné, R. M. (1973): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover u. a.

Geyken, A./Mandl, H./Reiter, W. (1998): Selbstgesteuertes Lernen mit Tele-Tutoring. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): MultiMedia und TeleLearning. Lernen im Cyberspace. Frankfurt/M., New York, S. 181-196

Hammer, E. (1932): Rundfunk und Schulfunk. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Zweiter Band: Kinderfürsorge bis Zwangszustände. Freiburg, S. 754-757

Hasebrook, J. (1995): Multimedia-Psychologie. Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation. Heidelberg u. a.

Herbart, J. F. (1903): Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835, 1841). In: Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften mit Herbarts Biographie hrsg. von Fr. Bartholomäi. 7. Aufl., neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von E. von Sallwürk. 1. Band. Langensalza, S. 287-441

Hunt, D. E. (1978): Theorie und Forschung über konzeptuelle Niveaus als Wegweiser zur Erziehungspraxis. In: Mandl, H./Huber, G.L. (Hrsg.): Kognitive Komplexität. Göttingen, S. 293-310

Initiative D 21: Digitale Spaltung in Deutschland – Ausgangssituation, Internationaler Vergleich, Handlungsempfehlungen. Presse-Vorabveröffentlichung. Pressekonferenz Berlin

Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.) (1995): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim

Jonassen, D. H./Grabowski, B. L. (1993): Handbook of individual Differences, Learning and Instruction. Hillsdale, N. J.

Kunz, G. C./Schott, F. (1987): Intelligente Tutorielle Systeme. Neue Ansätze der computerunterstützten Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen. Göttingen

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Lernen mit Neuen Medien 2000. Software-Ratgeber für die Sekundarstufe I/II. Soest

Mader, G./Stöckl, W. (1999): Virtuelles Lernen. Begriffsbestimmung und aktuelle empirische Befunde. Innsbruck

Mayer, R. E. (1997): Multimedia Learning. Are we asking the right questions? In: Educational Psychologist, S. 1-19

National Telecommunications and Information Administration (NTIA): Digital Divide. http://www.digitaldivide.gov/about

Neubauer, J. (1998): „Telelearning heute. Weltweite Distribution interaktiver Lerninhalte via Internet am Beispiel der Cabs.Technologie". In: Schwarzer, R. (Hrsg.): MultiMedia und TeleLearning. Lernen im Cyberspace. Frankfurt/M.; New York, S. 41-53

Rock, I. (1998): Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg, Berlin

Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der berufliche Weiterbildung. Weinheim

Schwarzer, R. 81998): Telelernen mit Multimedia in der Informationsgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): MultiMedia und TeleLearning. Lernen im Cyberspace. Frankfurt/M., New York, S. 9-16

Stoll, C. (2001): LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt/M.

Terhart, E. (1989): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. München

Weidenmann, B. (1994): Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen, Weinheim; Basel

Walitsch, H. (1998): „Computer“. In: Hiebel, H. H. u. a.: Die Medien. Logik – Leistung – Geschichte. München, S. 227-254

*Burkhard Lehmann*

# Konzeption von und Erfahrung mit netzbasiertem Lehren und Lernen

Die Lernwelten der Zukunft sind digital. So jedenfalls scheint es, wenn man sich die mächtigen Anstrengungen, die gegenwärtig zur Nutzung der sogenannten neuen Bildungsmedien unternommen werden, ansieht. Schulen werden mit dem Netz verdrahtet, Hochschulen beginnen damit, ihre Lehre in den Datenraum zu verlegen (Schulmeister 2001) und im Bereich der innerbetrieblichen Weiterbildung ist der PC längst von einer besseren Schreibmaschine zur Lernstation umfunktioniert worden. Der Internetauftritt jeder Provinzvolkshochschule gerät zur Demonstration eines Lernportals. Klassen- oder Seminarräume werden allem Anschein nach zum Relikt einer Epoche der Versammlungspädagogik, das mehr an klerikale Veranstaltungen wie die heilige Messe als an das Bemühen, Bildung zu organisieren, erinnert.

Die neue Leitformel, unter der sich die medialen Entwicklungstendenzen hin zu einem möglichen Paradigmenwechsel von der Versammlungs- zur Desktop-Pädagogik oder Weiterbildung an der mobilen Empfangsstation vollziehen, heißt „E-Learning“[1]. Sie hat die verwirrende Zahl von Begrifflichkeiten abgelöst, die in der Vergangenheit dazu verwendet wurden, das mit Hilfe von Informationstechnologien initiierte Lehren und Lernen zu beschreiben. Die Festlegung auf einen gemeinsamen Begriff bedeutet allerdings nicht, dass sich mit dieser Formel auch ein einheitliches Konzept verbindet. Im Gegenteil: E-Learing ist die Chiffre bzw. das Etikett, hinter dem sich zum Teil sehr heterogene Ansätze und Vorstellungen der Mediennutzung verbergen. E-Learning meint Web-Based-Training, die Durchführung von Online-Semiaren, das CBT im Netz, die Simulation oder Animation, die über den Computermonitor flimmert, usw.. Der einzige gemeinsame Nenner aller dieser Formen und Formvarianten ist die Organisation von Bildungsangeboten, gleich welcher Provinienz, unter Zuhilfenahme der gegenwärtig verfügbaren technischen Möglichkeiten, d. h. insbesondere des Internet.

## Projektionen

So unterschiedlich wie die Konzepte des E-Learning sind, so unterschiedlich sind auch die Erwartungen, die sich mit dem Einsatz der „neuen Medien“ verbinden. Es wird u. a. davon ausgegangen, dass der Einsatz der Technologien

a) die Teilhabe an der Informationsgesellschaft fördert,

b) zu einer Kostenreduktion in der Bildungsarbeit führt,

c) das selbstgesteuerte Lernen unterstützt,

d) den Lehrer zum Coach verwandelt,

e) neue didaktische Möglichkeiten erschließt.

Diese Liste könnte beliebig verlängert werden. Allerdings zeigt schon diese kurze Aufzählungsreihe an, dass die Medien sich offenbar in hervorragender Weise als Projektionsfläche für alle Arten von Wunschvorstellungen und spezifischen Interessenlagen eignen, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen und auch wissenschaftlichen Diskursen erörtert werden. Dies mag ein Grund sein, der u. a. erklärt, weshalb die Medien gegenwärtig eine derart große Faszination auslösen und Einzug in Bildungsinstitutionen aller Art halten.

*a) Informationsgesellschaft*

In einer Rede auf dem „Bildungskongress der Bertelsmann-Stiftung" führt die Bundesbildungsministerin aus:

„Die Arbeit mit Computern muss ein integraler Bestandteil des Unterrichtes werden. (...) Mein Ziel ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, dass Deutschland im Bereich des computergestützten Lehrens und Lernens weltweit in eine Spitzenposition hineinwächst und dabei die neuen Möglichkeiten des Internet voll ausschöpft" (Bulmahn 1999).

Die Verkabelung von Schulen und anderen Bildungsinstitutionen hat mit Bildung nichts zu tun. Surfen ersetzt keine Bildung und macht die Mühe der Aneignung nicht überflüssig, auch wenn es den Anschein hat, dass z. B. das Internet den Lehrer und das Lernen ersetzen könnte.

*b) Kostenreduktion*

Die bisher bekannt gewordenen Beispiele der Kostenreduktion stammen fast ausschließlich aus dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung und hier auch nur aus dem Umfeld von Großunternehmungen. Im Rahmen der kleinen und mittelständischen Industrie spielt E-Learning bislang eine unbedeutende Rolle.

Bates (2000) geht z. B. davon aus, dass bei „face-to-face-Veranstaltungen" die Kosten mit der Anzahl der Teilnehmenden proportional steigen. Je mehr Teilnehmende zu unterrichten sind, um so mehr Seminarräume, Dozenten etc. werden benötigt. Bei multimedialen Produktionen (gemeint sind hier CD-ROM-Applikationen) gibt es relativ hohe Produktions-(Anfangs-)Kosten. Da CDs jedoch ohne hohe Zusatzaufwendungen distribuiert werden können, ist der Kostenanstieg bei steigender Teilnehmendenzahl nur gering. Online-Seminare nehmen demgegenüber eine Mittelstellung ein. Sie sind kostengünstiger als „face-to-face-Seminare" und etwas kostenaufwändiger als CD-ROM-Bildungsprogramme, da auch bei ihnen eine Betreuungskomponente, die von Moderatoren oder Dozenten wahrgenommen wird, eingerechnet werden muss. Gegenüber diesem idealtypischen Vergleich ist aller-

dings einige Skepsis angebracht. Welche Kosten online-gestützte Veranstaltungen verursachen, hängt entscheidend davon ab, wie das Material, das in die Lernumgebungen implementiert wird, aufbereitet wird und in welchem Umfang eine Betreuung der Teilnehmenden stattfindet. Die Ausschöpfung aller technischer Finessen lässt die Kosten sogar sehr rasch in die Höhe schnellen.

*c)-e) Neue didaktische Möglichkeiten oder Lernräume*

Mit Bezug auf die neuen Medien hat Peters eine Reihe von „neuen didaktischen Möglichkeiten" aufgezählt, die er zugleich mit neuen Lernräumen kombiniert. Es werden von ihm genannt:

- „Expositorisches Lehren und rezeptives Lernen
- Entdeckendes Lernen und erfahrungsorientiertes Lernen
- Lernen durch Exploration
- Lernen durch Informationssuche und -beschaffung
- Lernen durch Kommunikation
- Lernen durch Kollaboration
- Lernen durch Speicherung und Management von Informationen
- Lernen durch Repräsentation und Simulation"

(Peters 1999, S. 4 ff.)

Schon eine oberflächliche Inspektion dieser neuen Möglichkeiten wirft die Frage auf, was an diesen Kategorien neu sein soll. Das kooperative Lernen zum Beispiel gab es bereits vor der Einführung des Computers und wird es auch dann geben, wenn alle Datennetze ihren Dienst versagen sollten. Fest steht nur, dass auch mit Hilfe des PC und der ihn verbindenden Netze kooperativ gelernt werden kann. Dass Rechner Speicherräume zur Verfügung stellen, ist eine Grundeigenschaft dieser Art von Technologie. Die Tatsache indessen, dass früher auf diese speziellen Räume verzichtet werden musste, heißt nicht, dass Lehrende und Lernende vor dem Computerzeitalter über keine Speichermöglichkeiten verfügten. Die Berge von Kopien und Abschriften sind hinreichende Zeugnisse dafür, dass immer schon archiviert wurde. PCs erleichtern diese Arbeit. Ähnlich verhält es sich mit den anderen „neuen" Möglichkeiten. Was bleibt, ist, dass viele Dinge einfacher, schneller und komfortabler geworden sind. Mit neuen Lernräumen oder didaktischen Möglichkeiten hat dies alles nichts oder doch herzlich wenig zu tun. Was mit Hilfe der Rechner und ihrer Netze als Innovation hervorgebracht wird, ist die Erzeugung von virtuellen Welten. Dies ist unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Tat ein Merkmal, das diese Maschine in besonderer Weise für pädagogische Zwecke auszeichnet. Der Einsatz dieser Welten ist für das Normalgeschäft des Lehrens und Lernens allerdings eher beschränkt. Insofern müsste man sagen, dass der Wert der neuen Medien von nur sehr begrenztem pädagogischen Nutzen ist.

**Bildungsprobleme und neue Medien**

Jenseits aller Hoffnungen und Wünsche, die sich mit den neuen Medien verbinden, stellt sich die Grundsatzfrage, welche Bildungsprobleme mit ihrer Hilfe eigentlich gelöst werden sollen. Schaut man sich den aktuellen Diskussionsstand an und fragt danach, was gegenwärtig unter dem Titel Bildungsprobleme gehandelt wird, gelangt man (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) zu folgenden Problemkreisen oder Problemdefinitionen:

In den Brennpunkt der Diskussion wird immer wieder die Frage der Nachhaltigkeit[2] von Bildung gerückt. Auf den ersten Blick scheint diese Debatte einem Kampf, der gegen das Vergessen von angeeigneten Bildungsgütern geführt wird, zu gleichen, wobei schon die Lateiner (Seneca d. J.) daran gemahnten: „Non scholae, sed vitae discimus“. Hinter dem vorgeblichen Problem der Memorierbarkeit von Wissensbeständen oder Ausbildungsinhalten verbirgt sich allerdings das tieferliegende Problem, was zu welchem Zweck in den Bildungseinrichtungen gelernt und gelehrt werden soll. Ein inhaltlicher Konsens in dieser Frage ist nicht in Sicht, d. h. insbesondere ein solcher, der auf die Verabschiedung eines neuen Bildungskanons hinausliefe. Wohl aber zeichnet sich eine weitgehende Einigkeit darüber ab, den Bildungsbegriff in formale Bestandteile aufzulösen.

Ein Schwerpunkt des Diskurses ist von der Forderung nach einer Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ geprägt. In gewisser Weise erinnert diese Debatte über die unterschiedlichen Kompetenzen, die das Resultat von Bildungsprozessen sein sollen, an Max Webers zeitkritische Diagnose, in der es u. a. heißt: „Fachmenschen ohne Geist, Genussmenschen ohne Herz: dies Nichts bildet sich ein, eine nie vorher erreichte Stufe des Menschtums erstiegen zu haben“ (1975, S. 204). Das Problem, das die Schlüsselqualifizierung beschreibt, bestand damals und es besteht seither fort.

Ein weiter Problemkreis, der sich benennen lässt, wird durch den Begriff „lebensbegleitendes Lernen“ beschrieben. Er ist zum einen Ausdruck der Sorge geworden, dass die Bürger eines Gemeinwesens nach Erlangung ihrer formalen Bildungsabschlüsse in eine kollektive Agonie verfallen und ihren „Verstand einschläfern“ könnten, während die immer kürzer werdenden Wellen der Innovation über sie hereinbrechen. Vor allem wird unter Berufung auf die Fülle von Publikationen,[3] die die Verlage täglich und weltweit ausstoßen,[4] reklamiert, dass die Gültigkeit unseres Wissens einer Halbwertzeit unterliegt und daher ein ständiges „Update-Learning“ stattzufinden hätte.

Die entscheidende Frage ist nun, was die neuen Medien zur Bewältigung dieser grob skizzierten Bildungsprobleme beitragen können.

Nachhaltigkeit: Es gibt zwar vereinzelte Stimmen, die besagen, dass ein Lehren und Lernen, das mit neuen Medien durchgeführt wird, zu einem nachhaltigeren Lernen beiträgt. Die überwiegende Zahl der Untersuchungen (Kerres 1998) weist

jedoch nach, dass die Ergebnisse, die wir beim gegenwärtigen Forschungsstand haben, indizieren, dass das mediengestützte Lernen nicht schlechter ist als das nicht mediengestützte Lernen. Für den Medieneinsatz kann dies als ein ermutigendes Zeichen gewertet werden. Eine Lösung des Nachhaltigkeitsproblems ist das jedoch nicht.

Kompetenzen: Mediengestütztes Lernen kann, wie andere Formen auch, fachliche Kompetenzen vermitteln. Sicher kann es auch zu Beherrschung von Methoden und deren Anwendung beitragen. Große Zweifel lassen sich jedoch anmelden, wenn versucht wird, mit Hilfe von Rechnern, Rechnernetzen oder CDs Sozialkompetenzen zu entwickeln oder wenn gar eine Förderung der Personalkompetenz reklamiert wird. Geht man schlicht davon aus, dass die Entwicklung sozialer und auch personaler Fähigkeiten sich nur im realen Umgang mit anderen herstellen lässt, dann wird das E-Learning hierzu in absehbarer Zukunft keinen Beitrag liefern können. Jeder Computermonitor ist ein Interface, das den anderen unhintergehbar distanziert.

„Lernen von der Wiege bis zur Bahre“: Nicht selten wird mit E-Learning die Erwartung verbunden, dass es in der Lage ist, ein „learning on demand“ zu organisieren oder zu ermöglichen. Die dahinter liegende Vorstellung ist, dass sich Bildungs- bzw. Datenpakete weltweit zu jeder Zeit von fast jedem Ort aus abrufen lassen, aktuell und auf das jeweilige (Bildungs-)Problem bezogen. Sofern es hierbei um den Abruf von reinen Informationen geht, ist die Vision eines „learning on demand“ sicherlich umsetzbar und als Vorteil anzusehen. Ein betreutes Lehren und Lernen, das unter dem Einsatz von Moderatoren oder Dozenten geschieht, unterliegt allerdings den natürlichen Restriktionen, die eine solche Form des Lernens hat (Taktraten etc.). Die neuen Medien tragen insofern bedingt etwas zum „Update-Learning“ bei. Allerdings nur dann, wenn es sich um die Bereitstellung und Verfügbarmachung von Informationen handelt, die zur Bewältigung eines Problems notwendig sind. Mit Bildung hat dies nicht unbedingt etwas zu tun.

Zieht man eine Art von Zwischenbilanz, so muss man feststellen, dass E-Learning nur in einem geringen bis unbedeutenden Maße zur Lösung der aktuellen Bildungsprobleme beiträgt. Hält man diesem Lösungsbeitrag außerdem die Aufwendungen entgegen, die seine Implementation verursacht, ist man fast geneigt, den Einsatz für eine Verschwendung von personellen und finanziellen Ressourcen zu halten, die anderweitig sinnvoller zum Einsatz gelangen könnten.

### Die fünfte Generation

Die Zwischenbilanz liefert ein eher ernüchterndes Bild von der Sinnhaftigkeit des E-Learning-Einsatzes. Ganz wesentlich aufgehellt wird dieses Bild jedoch dann, wenn man E-Learning nicht als Erweiterung oder Supplement tradierter Unterrichtsformen, sondern als Teil einer Lehr- und Unterrichtsorganisation begreift, die von

Beginn an auf der Verwendung von Medien fußte. Gemeint ist das Fernstudium oder allgemeiner ausgedrückt, die Fernlehre. Seit ihrer Inaugurierung durch den Engländer Pitman im 18. Jahrhundert ist das Fernstudium immer schon ein mediengestütztes Lehren und Lernen gewesen. Die Einführung des E-Learning bedeutet lediglich seine konsequente Weiterentwicklung auf der Höhe der gegenwärtig verfügbaren technischen Möglichkeiten.

Garrison (1989) unterscheidet bekanntlich drei Generationen des Fernstudiums, die er in die Phase der „Correspondence-Studies", der Einrichtung der Fernuniversitäten und schließlich der Nutzung von „Multimedia-Networks" einteilt.[5] E-Learning, das von den digitalen Netzwerken Gebrauch macht und multimediale Komponenten integriert, ist demnach die moderne Form des Fernstudiums bzw. der Fernlehre. Das bestätigt auch Kearsley, wenn er schreibt: "It should be noted that online education is one form of learning at a distance and there is a legacy of research (and theory) about distance learning that applies" (2000, S. 59). Als Form des Fernstudiums oder der Fernlehre, dient E-Learning vorrangig dem Ziel der Weiterbildung von Menschen, die durch ihre berufliche Tätigkeit, durch Familien- oder anderweitige Verpflichtungen nicht die Möglichkeit zu einer Partizipation an zeitaufwändigen und von der Struktur her unflexiblen Präsenzveranstaltungen haben.

**Transformation**

Die Kernfrage des Medieneinsatzes auch im Fernstudium ist die der methodisch-didaktischen Gestaltung. Im Unterschied zum Arrangement von normalen unterrichtlichen Situationen geht es hierbei um ein Transformationsproblem. Das bedeutet: Zur Organisation eines E-Learning-Angebotes, und das heißt zur Einrichtung aller notwendigen Lehr-/Lernfunktionen, ist eine spezielle Software notwendig, die heute als „Lernplattform" bezeichnet wird. Sie allein lehrt und lernt auch nicht. Sie ist gewissermaßen die conditio sine qua non des E-Learning-Engagements. Die Hauptaufgabe kann darin gesehen werden, diese Lernplattform unter Berücksichtigung von methodisch-didaktischen Kriterien in eine Lernumgebung zu transformieren, damit Lehren und Lernen stattfinden kann.

Bei der Wahl eines geeigneten didaktischen Konzeptes, das die Transformation der Lernplattform in eine Lernumgebung anleiten könnte, haben sich inzwischen konstruktivitische Vorstellungen in den Vordergrund geschoben. Als allgemeine Prinzipien[6] werden u. a. genannt (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 1997):

- Einbettung des Lerngegenstandes in authentische und komplexe Ausgangsprobleme
- Konfrontation mit mehreren Perspektiven und Kontexten eines Sachverhalts
- explorative und assoziative Vorgehensweise bei der Erschließung neuer Informationen

- Learning by doing. Möglichkeit der Konstruktion eigener Inhalte und Medien-Welten
- Möglichkeit der Artikulation und Reflexion über eigene Lern- und Lösungsstrategien
- Lernen im sozialen Austausch, Anwendung des Gelernten auf lebensnahe Problemsituationen.

Man kann diesen Empfehlungen folgen. Einen letztlich zwingenden Grund gibt es dafür indessen nicht. Denn die Frage, welches didaktische Konzept handlungsleitend wird, hängt von den jeweiligen theoretischen Überzeugungen derjenigen ab, die die Transformationsaufgabe in Angriff nehmen.[7]

**Netzinhalte**

Unabhängig von den jeweiligen didaktischen Optionen stellt sich aber aus einer eher technischen Sicht die Frage, wie der Inhalt ins Netz gelangt, wie er dort – wie man heute neumodern formuliert – „eingepflegt" werden soll.

*1. Printgestütztes Online-Lernen*

Da Lehr-/Lerninhalte nur zu einem geringen Teil digital verfügbar sind und auch aufgrund von Verlags- und Urheberrechten nicht ohne Weiteres digitalisiert werden können, werden „Normaltexte" zur Grundlage des netzbasierten Lehrens und Lernens gemacht. Das heißt: Die Teilnehmenden erhalten oder erwerben die notwendige Literatur über Bibliotheken oder Buchläden bzw. beziehen sogenannte Reader (eine Zusammenstellung von Kopien der Originaltexte). Die Datennetze werden weitgehend für die reale Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden eingesetzt. Die Lernumgebung erhält Anreicherungen durch zusätzliche Ressourcen, die aus digitalisierten Inhalten rsp. Links bestehen können. Diese Form des Online-Lehrens und -Lernens hat in den nordamerikanischen Staaten eine weite Verbreitung gefunden. Das Ergebnis solcher Konstruktionen kann als printgestütztes Online-Lernen bezeichnet werden. Von Vorteil erscheint, dass auf die aktuelle Literatur zugegriffen werden kann. Der hohe Aufwand der Digitalisierung entfällt. Die Datennetze werden auf die Funktion der Interaktion und Kommunikation beschränkt. Allerdings bleiben aus der Sicht der Teilnehmenden Veranstaltungen, die in dieser Weise produziert werden, hinter den Erwartungen zurück, die sich auf die technischen Möglichkeiten der Datennetze beziehen. Der Vorwurf lautet: „Das ist nicht ‚interaktiv', der Mehrwert gegenüber herkömmlichen Seminaren ist nicht erkennbar."

*2. Hypertextuelles Online-Lernen*

Die Produktion der Inhalte wird bei Autoren in Auftrag gegeben. Das Urheberrecht geht in den Besitz des Anbieters (Auftraggebers) einer Veranstaltung über. Damit

lassen sich aus den Texten Hypertexte erstellen. Alle anderen Merkmale sind mit denen des printgestützten Lernens identisch. Vorteilhaft ist, dass die gesamten Lehrinhalte in der Lernumgebung verfügbar sind. Es kommen die Vorteile zur Anwendung, die den Hypertext-Strukturen zugesprochen werden. Jedoch werden Texte nicht am Bildschirm gelesen, sondern ausgedruckt. Aus dieser Sicht ist der Vorteil der hypertextuellen Struktur ausgesprochen fraglich.

*3. „Hypermediales" Online-Lernen*

Die Inhalte werden in der Form (in dem Datenformat), in dem sie vorliegen, verfügbar gemacht (als Buch, als HTML-Text, als Word-Dokument, als PDF-Dokument, als Powerpoint-Präsentation) und durch Simulationen und Animationen, wo sie aus didaktischer Sicht sinnvoll erscheinen, ergänzt. Das Ergebnis einer solchen Konstruktion kann als hypermediales Online-Lernen bezeichnet werden. Von Vorteil hierbei ist, dass der gesamte Lehr-/Lerninhalt für die Teilnehmenden verfügbar ist. Der Aufwand der Umwandlung in ein spezielles Datenformat ist reduziert. Veranstaltungen dieser Art sind im technischen und sozialen Sinne „interaktiv". Als ein möglicher Nachteil ist anzusehen, dass „Medienbrüche" entstehen, also unterschiedliche Medien und Medienformate kombiniert sind, ohne diese zu vereinheitlichen.

**Erfahrungen**

Vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen unternimmt das Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW), eine führende Einrichtung auf dem Sektor des Angebotes und der Durchführung von postgradualen Fernstudiengängen, intensive Bemühungen zur Weiterentwicklung seiner auf textuellem Material basierenden Fernstudienkonzeption. Angestrebt wird der vollständige Anschluss an die im Sinne von Bates beschriebene fünfte Fernstudiengeneration.[8] Vorreiter der Entwicklung ist der postgraduale Fernstudiengang „Personalentwicklung". In diesem insgesamt vier Semester umfassenden Programm werden in jedem Halbjahr zwei Module oder Bausteine auch als Online-Angebot durchgeführt.

Die vom ZFUW verfolgte Integration der Inhalte macht von allen oben genannten Varianten Gebrauch. Der dominierende Typus sind die printgestützten Formen, bei denen das verfügbare Studienmaterial mit einer netzbasierten Kommunikation und Interaktion verknüpft und durch weitere Ressourcen angereichert wird. Man kann diese Veranstaltungen auch als klassische, auf der Nutzung von „CMC" (computer mediated communication) beruhende Online-Seminare beschreiben.

Die Teilnahme an diesen Kursen, die in der Regel sechs Wochen dauern und von einem Dozenten moderiert werden, ist freiwillig. Die Freiwilligkeit der Teilnahme bedeutet jedoch nicht, dass dieser Kurs nicht in die Wertung der zu erbringenden Studienleistungen eingeht. Im Gegenteil: Die Online-Angebote des Studiengangs Personalentwicklung sind leistungsrelevant. Sie finden gewissermaßen unter „Echt-

zeitbedingungen“ statt und sind keine „Schnupper- oder Fun-Veranstaltungen“, die dazu dienen, die neuen Lernwelten unverbindlich kennen zu lernen.

Mittlerweile wurde eine Vielzahl von Seminaren dieser Art durchgeführt und auch evaluiert. Am Beispiel des Seminars zum Thema „Vertrags- und Arbeitsrecht“ sollen hier in exemplarischer Weise einige Erfahrungen präsentiert werden, die einen Eindruck von dem Nutzen, aber auch den Schwierigkeiten dieser neuen Form des Lehrens und Lernens vermitteln. Da es sich hier lediglich um Werte aus einer Seminarevaluation handelt, wird in keiner Weise der Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Die angedeuteten Schlussfolgerungen sind bestenfalls Hypothesen, die der weiteren Prüfung bedürfen.

Die Evaluationsergebnisse beziehen sich auf drei Aspekte.[9] Abgefragt wurde a) die Nutzungsdauer, b) die Qualität der Veranstaltung und c) das Kursdesign.

Zu a): Die Umfrage bestätigt das Nutzungsverhalten von Teilnehmenden, die sich neben ihrem Beruf weiterqualifizieren. Ca. 70% wählen sich in das Seminar abends oder nachts ein und nehmen an den Diskussionen teil. Bei den Wochentagen gibt es in etwa eine Gleichverteilung. Dieses Ergebnis entspricht der Formel, dass der Seminarraum an sieben Tagen der Woche geöffnet ist und zu jeder Zeit betreten werden kann. Die Arbeitsbelastung hat bei 75% einen Umfang, der zwischen 3 bis 9 Stunden liegt. 12% geben einen Wert an, der bei über 12 Stunden verortet wird. Gemessen an den üblichen Stundenwerten, die ein Studium neben dem Beruf beansprucht, sind diese Werte durchaus vertretbar und stellten insofern keine Überforderung dar.

Zu b): Das Anspruchsniveau. Es gibt eine Reihe von Mutmaßungen darüber, dass die auf elektronischem Wege durchgeführten Veranstaltungen denjenigen im Präsenzmodus ebenbürtig oder manchmal sogar überlegen sind. Dennoch besteht die Sorge, dass Online-Veranstaltungen weniger anspruchsvoll sein könnten. Nach dem Urteil von mehr als 50% der Befragten waren das Anspruchsniveau des Seminars und die Qualität der geführten Diskussion (64%) hoch. Fast 80% bekennen, dass sie in der Veranstaltung viel bzw. sehr viel gelernt haben. Fast alle Teilnehmenden bekennen jedoch auch, dass es einer gehörigen Portion an Selbstdisziplin bedarf, um am Erfolg partizipieren zu können.

Zu c): Kursdesign. Das dem Seminar zugrundegelegte Konzept (bestehend aus schriftlichen Lehrmaterialien, Online-Debatten und ergänzenden Ressourcen) beurteilen mehr als 80% als gut oder sehr gut. Die additiven Materialien haben ca. 80% in Anspruch genommen. Teil des Designs war auch das Angebot einer Gruppenarbeit. Deren Organisation über Datennetze stellt besondere Anforderungen an die Teilnehmenden und entspricht nicht unbedingt in jedem Fall dem jeweiligen Lernstil der einzelnen Teilnehmenden. Insofern ist es bemerkenswert, dass 57% die Gruppenarbeit in Online-Seminaren für wünschenswert und 19% sogar für sehr wünschenswert halten.

Die insgesamt positiven Ergebnisse der Evaluation decken sich mit dem Wunsch aller Teilnehmenden, in Zukunft an weiteren Veranstaltungen dieser Art teilzunehmen. Dies kann als ein erstes Indiz dafür gewertet werden, dass das Lehren und Lernen auf dem „Datenhighway" organisierbar ist, zu sinnvollen Lernergebnissen führt und auch die Akzeptanz der Teilnehmenden findet. Als entscheidende Randbedingung dafür gilt allerdings, dass der durchgeführte Kurs Bestandteil einer Fernstudienkonzeption ist und nicht in der Umwandlung einer Präsenzlehre besteht.

**Anmerkungen**

1 Der Begriff ist nicht unwidersprochen geblieben. Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) sprechen beispielsweise von der „Worthülse E-Learning". Dieser Einspruch zeigt an, dass es einen weiteren Verständigungsbedarf gibt.
2 Der Begriff der „Nachhaltigkeit" wurde offensichtlich der Umweltdebatte entlehnt, in der es bis heute darum geht, Maßnahmen der Vorsorge zu ergreifen, die zu einer dauerhaften und nicht nur temporären Verbesserung der Umweltsituation führen.
3 Die Notwendigkeit eines Update-Learning mit der Publikationsfülle zu begründen ist höchst fragwürdig. Noch nie war Quantität ein Ausdruck für Qualität. Zugleich wäre es notwendig, die Informations- oder Wissensproduktion nach Relevanzkriterien zu beurteilen, die der Mengenausstoß für den jeweiligen Bürger hat (vgl. zur Relevanzthematik Schütz 1971). Damit wird nicht grundsätzlich bestritten, dass die Innovationszyklen hoch sind. Die völlig undifferenziert in Umlauf gebrachte Halbwertzeitformel, die zur Rechtfertigung des lebensbegleitenden Lernens benutzt wird, ist jedoch entscheiden zurückzuweisen. Sie ist schlicht unwissenschaftlich.
4 Der Leser mag sich fragen, in welche Kategorie dieser Artikel fällt: Qualität oder noch ein Beitrag zur Quantität?
5 Bourdeau und Bates (1997) haben dieses Schema unter dem besonderen Blickwinkel des Medieneinsatzes um zwei weitere Stationen, d. h. auf insgesamt fünf Stadien ausgeweitet.
6 Da es den „Konstruktivismus" offenbar nicht gibt, seine Anhänger zwischen radikal und gemäßigt oszillieren, können hier nur allgemeine Ansichten genannt werden.
7 Insofern muss auch den Ausführungen von Schulmeister widersprochen werden, der nach einer Inspektion des im Internet entstehenden Lehrgebäudes das Urteil fällt, dass hier „Pfusch am Bau betrieben wird" (2001). Verwunderlich an Schulmeisters Votum ist besonders der nicht artikulierte Glaube daran, dass sich die methodisch-didaktische Kompetenz von Lehrenden dadurch radikal ändert, dass sie eine Datenleitung benutzen. Wie sonst könnte er beklagen, dass die Internetlehre schlecht ist, die eben von denselben Personen betrieben wird, die sich täglich in die Arena der Seminar- oder Klassenräume begeben?
8 Rein quantitativ gerechnet befinden sich in jedem Semester inzwischen ca. 500 Teilnehmende in verschiedenen E-Learning-Angeboten des ZFUW. Gezählt werden keine Nutzer von E-Mail-Accounts. Besondere Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt mit dem ZFUW durchgeführte Programm „Enter": Lehren und Lernen mit neuen Bildungsmedien, in dem es zugleich eine Kooperation mit der British Columbia University in Vancouver gibt. Dieses Programm erfüllt die Bedingungen eines „hypermedialen" Online-Angebotes.
9 Die Ergebnisse beruhen auf N=28

**Literatur**

Bates, T. (2000): Managing the Technological Change. San Francisco
Bourdeau, J./Bates, T. (1997): Instructional Design for Distance Learning. In: Dijkstra, S./ Seel, N./Schott, F./Tennyson, R. D.(Eds.): Instructional Design. London
Bulmahn, E. (1999): Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung auf dem Bildungskongress der Bertelsmann-Stiftung am 13.04.1999. Bonn
Garrison, D. R. 81989): Understanding Distance Education.: A Framework for the Future. London 1989
Kearsly, G. (2000): Online Education. Learning and Teaching in Cyber Space. Belmont, Calif.
Kerres, M. (1997): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. München, Wien
Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen. Weinheim
Peters, O. (1990): Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen 34. Juli (5160)
Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Bern u. a.
Schulmeister, R. (2001): Virtuelle Universität. Virtuelles Lernen. München, Wien
Schütz, A. (1971): Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M.
Weber, M. (1975): Die protestantische Ethik I. Tübingen

## Autorinnen und Autoren

Dipl.-Päd. Klaus-M. **Baldin**, Vorstandsvorsitzender ChangeCultureConsultants AG, Brinkstr. 76, 46348 Raesfeld

Dr. Detlef **Behrmann**, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau

Dr. Helmut **Bremer**, Forschungsprojekt „Entwicklung regionaler Lernkulturen", Abteilung Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster

Prof. Dr. Rainer **Brödel**, Institut für Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster

Claudia **Dellori**, Dipl.-Pädagogin, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS), Herrnstr. 53, 63065 Offenbach

Prof. Dr. Bernd **Dewe**, Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle/Saale

Dr. Birte **Egloff**, Arbeitsgebiet Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt

Prof. Dr. Peter **Faulstich**, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg

Prof. Dr. Klaus **Harney**, Ruhr-Universität, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum

Stefanie **Hartz**, Ruhr-Universität, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum

Dr. Ulrike **Heuer**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt a. M.

PD Dr. Christiane **Hof**, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg

Dr. Markus **Höffer-Mehlmer**, Johannes Gutenberg-Universität, Pädagogisches Institut, Postfach, 55099 Mainz

Prof. Dr. Arnim **Kaiser**, Allgemeine Pädagogik und Weiterbildung, Fakultät für Pädagogik, Universität der Bundeswehr München, 85577 Neubiberg

Dr. Monika **Kil**, Organisationsforschung, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IFEB), Universität Bremen, Bibliotheksstr., 28359 Bremen

Rosemarie **Klein**, Dipl.-Pädagogin, Geschäftsführerin des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Saarbrücker Str. 33, 44135 Dortmund

Dr. Susanne **Kraft**, Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93040 Regensburg

Dr. Burkhard **Lehmann**, Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFWU), Universität Kaiserslautern, Erwin-Schrödinger-Str. 58, 67663 Kaiserslautern

Dr. Joachim **Ludwig**, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg

PD Dr. Ulrich **Müller**, Werkstatt für neue Lernkultur, Figurstr. 15, 85132 Schernfeld, und Universität Eichstätt-Ingolstadt, Philosophisch-Pädagogische Fakultät

Prof. Dr. Dieter **Nittel**, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt/M.

Prof. Dr. Sigrid **Nolda**, Universität Dortmund, FB 12 – ISEP, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Dr. Sylvia **Rahn**, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftpädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum

Prof. Dr. Jost **Reischmann**, Lehrstuhl Andragogik der Otto-Friedrich Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Steffi **Robak** M.A., Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Altenbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21, 35394 Gießen

Dr. Sabine **Schmidt-Lauff**, Philosophische Fakultät IV, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität Berlin, 10099 Berlin

Reinhard **Völzke**, Dipl.-Sozialpädagoge, Bildungsreferent bei der Evangelischen Erwachsenenbildung Ennepe-Ruhr, Ardeystr. 75, 58452 Witten

Dr. Susanne **Weber**, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Str. 6b, 35032 Marburg

Ulrich **Wiegand**, Deutsche Bahn AG, Leiter Bildungspolitik Konzern, Koppenstr. 3, 10243 Berlin